

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

**Μελέτη για την εφαρμογή συστήματος
συμβουλευτικής και καθοδήγησης.
Εκπόνηση σχετικού ενημερωτικού υλικού**

**Γιοβαζολιάς Θεόδωρος,
Θεμελή Όλγα &
Παναγιωτάκη Μαρία**

Τμήμα Ψυχολογίας
Σχολή Κοινωνικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΙΕΠ 2019

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

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	3
1. Ζητήματα ορισμού	4
2. Η κατάσταση στην Ελλάδα	5
2.1 Η πρόσφατη έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)	5
2.1.1 Ερευνητικά στοιχεία ανά τύπο σχολείου	7
2.1.2 Μαθητική διαρροή και φύλο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	8
2.1.3 Μαθητική διαρροή και αστικότητα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	8
2.1.4 Μαθητική διαρροή και έτος γέννησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	9
2.1.5 Μαθητική διαρροή ανά περιφέρεια	9
2.1.6 Μαθητική διαρροή, περιφέρεια και φύλο	9
3. Η αποτύπωση του φαινομένου στην Ευρώπη	9
3.1 Μια σύντομη ιστορική αναδρομή	9
3.2 Τα στοιχεία της Eurostat	10
3.2.1 Μαθητική διαρροή και φύλο	12
3.2.2 Μαθητική διαρροή και αστικότητα	13
3.2.3 Μαθητική διαρροή και εθνικότητα	14
3.2 Οι στόχοι για τη μείωση της μαθητικής διαρροής	14
4. Παράγοντες μαθητικής διαρροής	15
4.1 Κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικογενειακοί παράγοντες	15
4.1.1 Κοινωνική ανισότητα και φτώχεια	15
4.1.2 Οικογενειακό πλαίσιο	16
4.1.3 Ευάλωτες ομάδες και κοινωνικός αποκλεισμός	16
4.2 Παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το σχολείο	17
4.2.1 Τα χαρακτηριστικά του σχολείου	18

4.2.2 Το σχολικό κλίμα	19
4.2.3 Ο ρόλος των συνομηλίκων	20
4.3 Οι ατομικοί παράγοντες	21
5. Συνέπειες της μαθητικής διαρροής	22
5.1 Οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής σε ατομικό επίπεδο	23
5.2 Οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής σε κοινωνικό επίπεδο	25
6. Μέτρα πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης	26
6.1 Μέτρα πρόληψης	28
6.1.1 Μέτρα που απευθύνονται στους μαθητές, τα σχολεία, τους γονείς και τις γειτονιές με υψηλό κίνδυνο διαρροής	29
6.1.2 Μέτρα και πολιτικές ευρύτερης εμβέλειας που αποσκοπούν σε βελτιωτικές αλλαγές του συστήματος εκπαίδευσης και του ευρύτερου οικονομικοκοινωνικού πλαισίου	30
6.2 Μέτρα παρέμβασης	33
6.3 Μέτρα αντιστάθμισης	36
7. Η σημασία της συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης	38
7.1 Συμβουλευτική και χρήση ουσιών	41
8. Δυνατότητες εφαρμογής μέτρων πρόληψης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο	42
8.1 Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)	42
8.2 Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.)	43
8.3 Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.)	46
8.4 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)	47
8.5 Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (Δ.Υ.Ε.Π.)	48
8.6 Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης	49
8.6.1 Ενισχυτική Διδασκαλία	49
8.6.2 Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη	50
8.7 Ειδική Υπηρεσία Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ Τομέα Παιδείας ΥΠΠΕΘ	51
8.8 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)	53

Εισαγωγή

Το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται τόσο στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, όσο και στη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ 1989, Ν. 2101-ΦΕΚ 192/2-12-1992). Στο εσωτερικό μας δίκαιο η εκπαίδευση είναι ένα συνταγματικά για όλους κατοχυρωμένο δικαίωμα (άρθρο 16 παρ., 4 του Συντάγματος).

Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού ορίζει ειδικότερα ότι τα συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάφορων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παίρνουν κατάλληλα μέτρα, εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό και παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών (άρθρο 28, παρ.1, 2).

Ωστόσο, χρόνια μετά την εφαρμογή της, τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής προβληματίζουν τη διεθνή κοινότητα, η οποία καλείται να αντιμετωπίσει το πρόβλημα των “NEETs”. Ο όρος “NEETs” (young people not in education, employment or training), αναφέρεται στους νέους ηλικίας 15 έως 24 ετών που απέχουν από κάθε διαδικασία εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Σήμερα 40 εκατομμύρια πολίτες στις 35 χώρες του ΟΟΣΑ θεωρούνται οι σύγχρονοι απόκληροι των κοινωνιών σε κρίση, μένοντας εκτός θεσμικού πλαισίου και κινδυνεύοντας με κοινωνικό αποκλεισμό.

Αποτελώντας το 15 τοις εκατό των σημερινών νέων αυτής της ηλικιακής κατηγορίας, η στρατηγική «Ευρώπη 2020» αποφάσισε να δώσει έμφαση στην εκπαίδευση. Το 2011 το Συμβούλιο υιοθέτησε τη Σύσταση σχετικά με τις πολιτικές για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, καλώντας τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν στρατηγικές τεκμηριωμένες και ολοκληρωμένες. Βασικός στόχος μεταξύ άλλων είναι αφενός μεν η μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής σε λιγότερο από το 10 τοις εκατό, αφετέρου δε η μείωση του αριθμού των ατόμων που βρίσκονται ή κινδυνεύουν να βρεθούν σε συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Ποια είναι η σχέση της πρόωρης εγκατάλειψης με την παρατεταμένη οικονομική κρίση, την ανεργία, τη μετανάστευση, τις κοινωνικές ανισότητες και το εκπαιδευτικό πλαίσιο; Είναι τελικά η εγκατάλειψη του σχολείου προσωπική επιλογή ή αποτέλεσμα κοινωνικού αποκλεισμού;

Στα κεφάλαια που ακολουθούν επιχειρείται μια προσπάθεια πολύπλευρης προσέγγισης του φαινομένου. Γίνεται αναφορά στις δυσκολίες του ορισμού του, την αποτύπωσή του σε εθνικό και διεθνές πλαίσιο, στους παράγοντες που το προκαλούν, στις συνέπειες του σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, στις πολιτικές πρόληψης και παρέμβασης, στη σημασία της συμβουλευτικής και καθοδήγησης, στις διεθνείς καλές πρακτικές και στις υπάρχουσες δομές που μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπισή του.

1. Ζητήματα ορισμού

Η μαθητική διαρροή αποτελεί ένα αρνητικό κοινωνικό και οικονομικό φαινόμενο που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και αντιμετώπισης. Η επιστημονική μελέτη του φαινομένου, η διαχρονική του παρακολούθηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων, εντάσσονται στο πλαίσιο εφαρμογής της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο ένα σχολείο που δεν θα αφήνει κανέναν μαθητή να διαρρεύσει. Η σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η συνεργασία μαζί τους στην υλοποίηση προτάσεων φέρνει στο προσκήνιο το σχολείο της αποδοχής, της ισότητας και της συλλογικότητας.

Η μαθητική διαρροή αφορά στους νέους που δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, ή, κατά έναν δεύτερο ορισμό, αναφέρεται σε εκείνους που δεν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση που έχουν ξεκινήσει (ΙΕΠ, 2017). Η αποστέρηση της δυνατότητας ολοκλήρωσης του σχολείου είναι κοινός τόπος σε κάθε επιστημονικό ή τεχνοκρατικό ορισμό και συνδέεται με ζητήματα αντιμετώπισης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα με τον τυπικό ορισμό που υιοθετείται από τους κοινοτικούς θεσμούς, νέοι που έχουν πρόωρα εγκαταλείψει το σχολείο, θεωρούνται εκείνοι που έχουν ολοκληρώσει το πολύ τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σε ηλικία 18-24 και δε βρίσκονται εντός δομής εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, κρίνεται σημαντική η συσχέτιση των δεικτών της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ο τελευταίος διαμορφώνεται στο πλαίσιο της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού, που διενεργείται με κοινή μεθοδολογία σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπό την εποπτεία της Eurostat. Σύμφωνα με τον τυπικό ορισμό που υιοθετείται από την Eurostat, άτομα που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο θεωρούνται εκείνα που:

- βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών
- έχουν εκπαίδευση το πολύ μέχρι και απολυτήριο του κατώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αντιστοιχεί στο επίπεδο ISCED 2 (αντίστοιχο ελληνικού Γυμνασίου)

- δεν έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης τέσσερις εβδομάδες πριν από την ημέρα συλλογής των στοιχείων της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού (PS Club, 2012).

2. Η κατάσταση στην Ελλάδα

2.1 Η πρόσφατη έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

Η μαθητική διαρροή, ως μέγεθος που συνδέεται με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρουσιάζει διαχρονικά σημαντική μείωση. Η καταγραφή και η μελέτη της στην ελληνική δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πραγματοποιείται από το Παρατηρητήριο για τα Θέματα Καταγραφής και Αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής (ΠΜΔ) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Το 2017 χρονολογείται η τελευταία επίσημη έρευνα πρωτογενών δεδομένων για τη Μαθητική Διαρροή, η οποία διεξήχθη με πρωτοβουλία του παραπάνω φορέα κατά την περίοδο 2013-6 σε 398.414 μαθητές από 7.504 σχολικές μονάδες. Η συγκεκριμένη έρευνα:

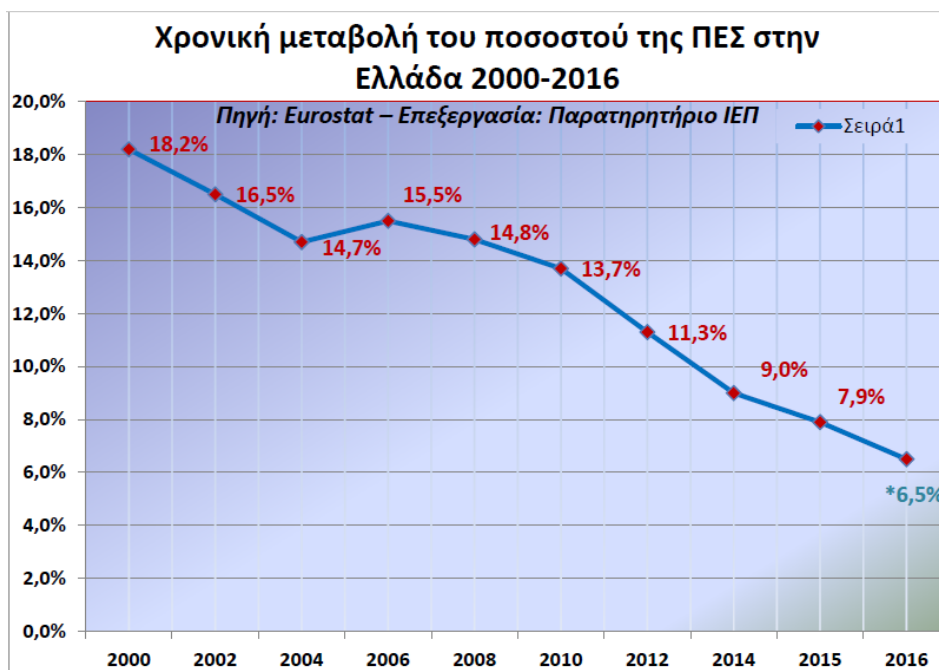
- έχει απογραφικό χαρακτήρα,
- στηρίζεται σε πρωτογενή δεδομένα που προέρχονται από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και καταγράφονται στο My School (πληροφοριακό σύστημα συλλογής & επεξεργασίας δεδομένων του ΙΤΥΕ Διόφαντος), το οποίο συμπληρώνεται από τους/τις ίδιους/ες Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων,
- αντλεί δεδομένα και για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση,
- διερευνά τη σχέση της μαθητικής διαρροής με: διοικητική περιφέρεια, νομό, τάξη, φύλο, αστικότητα και ηλικία,
- ακολουθεί τη μεθοδολογία της κοόρτης, δηλαδή εξετάζει μια κοινή ομάδα μαθητών/τριών που εκκινούν από το ίδιο χρονικό σημείο τη σχολική τους διαδρομή και παρακολουθούνται σε βάθος τριετίας, με κριτήριο την ολοκλήρωση ή μη μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας). Έτσι, επιτρέπει τη διαχρονική διάσταση στην ανάλυση,
- παρουσιάζει τη μαθητική διαρροή ανά τύπο σχολείου εκτός από εσπερινά και εκκλησιαστικά,
- συγκρίνει τη γενιά μαθητών/τριών 2013-6 με προηγούμενες και
- διατηρεί (όπως και σε προηγούμενες μελέτες του Π.Ι.) την παραδοχή ότι οι μαθητές/τριες που έλαβαν μετεγγραφή κατά τη διάρκεια της τριετίας, φοίτησαν

κανονικά στο νέο τους σχολείο. Επομένως, για μεθοδολογικούς λόγους, η μαθητική διαρροή παρακολουθείται εντοπισμένη ανά σχολείο και όχι από σχολείο σε σχολείο.

- Επιπλέον, δε λαμβάνει υπόψη της (όπως και όλες οι προηγούμενες προσεγγίσεις) την εξαρχής «σχολική διαρροή», δηλαδή τα παιδιά που δεν εγγράφονται ποτέ στο σχολείο.

Κατά την ανάλυση δίνεται έμφαση στην έμφυλη διάσταση της μαθητικής διαρροής, προκειμένου να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο παράγοντας «φύλο» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εφαρμόζοντας τις ίδιες ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή στην προηγούμενη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), δόθηκε προτεραιότητα στην εκτίμηση της τάσης του φαινομένου (ΙΕΠ, 2017).

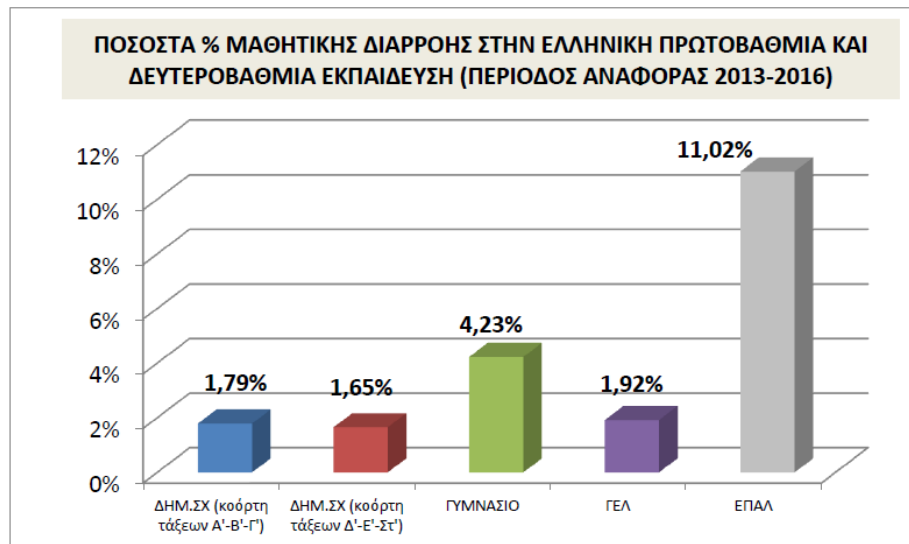
Έτσι, όπως διαφαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα, η πρόβλεψη της Eurostat για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου στην Ελλάδα για το έτος 2016 βαίνει μειούμενη σε 6,5 τοις εκατό.



*Το 6,5% για το 2016 αφορά πρόβλεψη

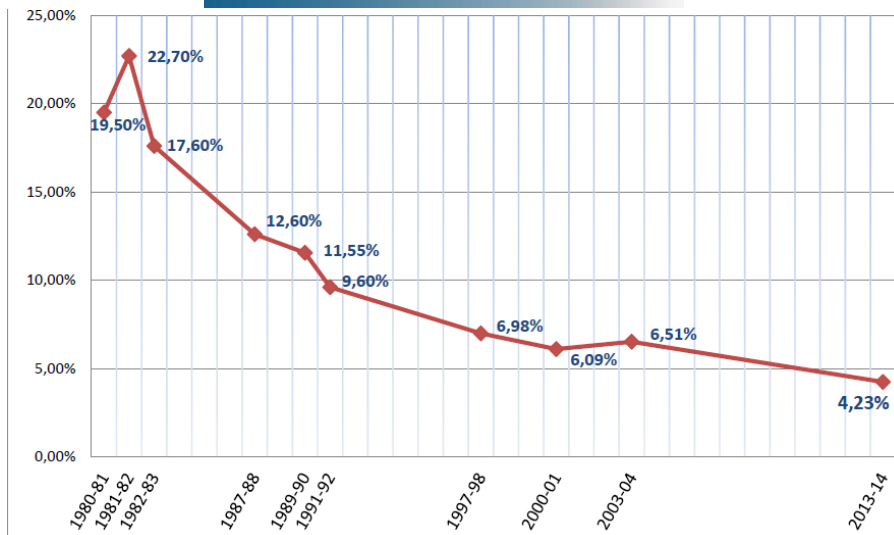
2.1.1 Ερευνητικά στοιχεία ανά τύπο σχολείου

Είναι αξιοσημείωτο ότι διαπιστώνεται σημαντική απόκλιση στα ποσοστά διαρροής μεταξύ τύπων σχολείου και βαθμίδων. Το μεγαλύτερο ποσοστό διαπιστώνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση (11 τοις εκατό), ενώ ο μεγαλύτερος όγκος μαθητών διαρρέει στο Γυμνάσιο (4.338 μαθητές), με σημαντικά αυξημένο ποσοστό (4,23 τοις εκατό) σε σχέση με το Δημοτικό ή το Λύκειο.



Σύμφωνα με τη μελέτη, τα ποσοστά διαρροής κάθε εξεταζόμενης βαθμίδας εντοπίζονται στην Α΄ Τάξη. Έτσι, όσον αφορά στο Γυμνάσιο, το 93 τοις εκατό διαρρέει από την Α΄ Τάξη, ενώ μόλις το 1,8 τοις εκατό εγκαταλείπει στην Γ΄ Γυμνασίου. Αντίστοιχα, οι 3 στους/στις 4 μαθητές/τριες που διαρρέουν στο Λύκειο, εγκαταλείπουν από την Α΄ Λυκείου, ενώ ακριβώς η ίδια ποσοστωση διαρροής (3 στους 4) από την πρώτη τάξη εμφανίζεται στο δημοτικό και για τις δύο εξεταζόμενες κοόρτες (Α΄-Β΄-Γ΄ και Δ΄-Ε΄-Στ΄). Κάνοντας αναφορά στο Δημοτικό, υπογραμμίζεται ότι η μαθητική διαρροή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι σχεδόν μηδενική στη χώρα μας. Εντούτοις, υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ρομά, μετανάστες) που ενώ θα έπρεπε να εγγράφεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν παρουσιάζεται ποτέ στο σχολείο (PS Club, 2012).

Στο ακόλουθο διάγραμμα –όπου έχουν συμπεριληφθεί στοιχεία από παλαιότερες έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου– εμφανίζεται η διαχρονική εξέλιξη της μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο. Διαπιστώνεται η μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών που εντοπίζονται ως διαρρεύσαντες/σες σε κάθε μαθητική γενιά, τάση που αναγνωρίζεται σε όλες τις βαθμίδες και τύπους σχολείου.

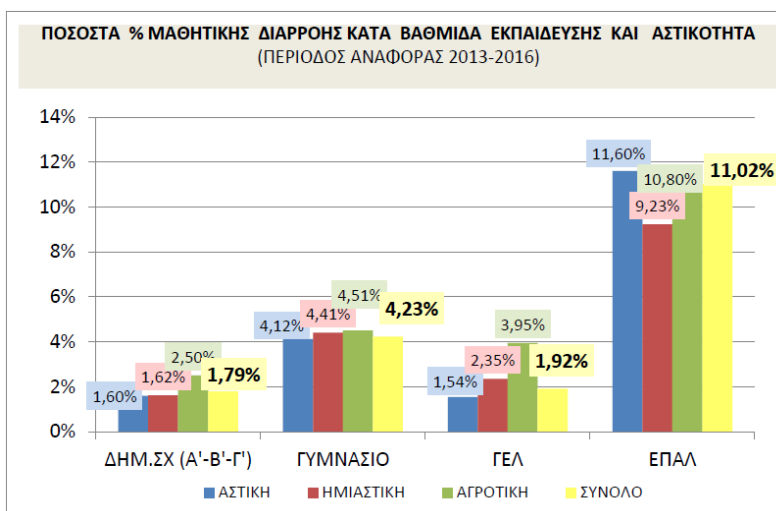


2.1.2 Μαθητική διαρροή και φύλο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Στην έρευνα του ΙΕΠ που διατρέχει την περίοδο 2013-6, τα αγόρια εγκαταλείπουν το σχολείο με μεγαλύτερη συχνότητα απ' ό,τι τα κορίτσια (μεσοσταθμικά, 3,3 τοις εκατό έναντι 2,5 τοις εκατό). Στο Γυμνάσιο εμφανίζεται η μεγαλύτερη απόκλιση των επιμέρους ποσοστών· τα αγόρια διαρρέουν κατά 35 τοις εκατό περισσότερο από τα κορίτσια (4,82 τοις εκατό και 3,58 τοις εκατό αντίστοιχα). Στο Λύκειο και στα ΕΠΑΛ τα αγόρια επίσης «προηγούνται» κατά περίπου 15 τοις εκατό στη διαρροή έναντι των κοριτσιών (ΙΕΠ, 2017).

2.1.3 Μαθητική διαρροή και αστικότητα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Οι αστικές περιοχές της χώρας παρουσιάζονται με τα μικρότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής, ενώ ακολουθούν με μικρή διαφορά οι ημιαστικές και οι αγροτικές περιοχές. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η διαρροή στην επαγγελματική εκπαίδευση είναι μεγαλύτερη στις αστικές περιοχές και μικρότερη στις ημιαστικές.



2.1.4 Μαθητική διαρροή και έτος γέννησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Η παράμετρος που αφορά στο έτος γέννησης διερευνήθηκε για πρώτη φορά στην συγκεκριμένη έρευνα του ΙΕΠ και οδήγησε στα εξής συμπεράσματα: το ποσοστό διαρροής αυξάνεται σημαντικά όσο μεγαλώνει η ηλικία των μαθητών/τριών που φοιτούν σε μια συγκεκριμένη τάξη. Συγκεκριμένα, 8 στους 10 μαθητές που διαρρέουν από το Γυμνάσιο και από το ΕΠΑΛ δεν ανήκουν στη βασική ηλικιακή ομάδα. Τα αντίστοιχα ποσοστά για το Δημοτικό και το ΓΕΛ είναι 35 τοις εκατό και 50 τοις εκατό αντίστοιχα. Συμπερασματικά, όσο περισσότερα είναι τα χρόνια που κάποιος είναι «στάσιμος/η», τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να έχει ήδη διαρρεύσει (ΙΕΠ, 2017).

2.1.5 Μαθητική διαρροή ανά περιφέρεια

Τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητικής διαρροής εμφανίζονται στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης σε όλους τους τύπους σχολείου και αντίστοιχα υψηλά ποσοστά έχουν όλοι οι νομοί της συγκεκριμένης περιφέρειας. Η περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας παρουσιάζει τα μικρότερα ποσοστά διαρροής και ακολουθεί η περιφέρεια Ηπείρου, στην οποία τα ποσοστά διαρροής έχουν μειωθεί κατά το ήμισυ την τελευταία δεκαετία. Ανάλογη βελτίωση σημειώθηκε και στις περιφέρειες Βορείου Αιγαίου και Νοτίου Αιγαίου.

Σε απόλυτους αριθμούς και σταθερά για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, οι περισσότεροι μαθητές διαρρέουν στην Αττική, γεγονός αναμενόμενο καθώς το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού βρίσκεται στη συγκεκριμένη περιφέρεια. Ακολουθεί για τους ίδιους λόγους η περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (ΙΕΠ, 2017).

2.1.6 Μαθητική διαρροή, περιφέρεια και φύλο

Η έμφυλη διάσταση είναι έκδηλη και σε περιφερειακό επίπεδο. Παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά διαρροής των αγοριών έναντι των κοριτσιών στα νησιά του Αιγαίου και την Κρήτη για το Γυμνάσιο και στη Θεσσαλία, Στερεά Ελλάδα και Νότιο Αιγαίο για το Γενικό Λύκειο (ΙΕΠ, 2017).

3. Η αποτύπωση του φαινομένου στην Ευρώπη

3.1 Μια σύντομη ιστορική αναδρομή

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως μια από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ευρωπαϊκές κοινωνίες. Για το λόγο αυτό, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Παιδείας, είχε θέσει ήδη από 2003 ως κύριο στρατηγικό στόχο, την μείωση της πρόωρης

εγκατάλειψης του σχολείου στο 10 τοις εκατό έως το 2010. Μετά από τη λήψη μέτρων, το ποσοστό το 2009 ανερχόταν στο 14,4 τοις εκατό, σημειώνοντας σημαντική μείωση κατά 18 τοις εκατό σε σχέση με το 2000. Ήταν μια μεγάλη επιτυχία την οποία όμως ανέκοψε η οικονομική κρίση που άρχισε να βαθαίνει στην Ευρώπη.

Το 2009, επτά κράτη μέλη της ΕΕ είχαν ήδη πετύχει το στόχο του 10 τοις εκατό (Αυστρία, Τσεχική Δημοκρατία, Φινλανδία, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία και Σλοβενία), ενώ τρία κράτη μέλη υπερέβαιναν ακόμα και το 30 τοις εκατό (Μάλτα, Πορτογαλία και Ισπανία). Ωστόσο, οι περισσότερες χώρες μείωσαν σημαντικά τα ποσοστά τους από το 2000, όπως για παράδειγμα η Ρουμανία, η Πολωνία, η Μάλτα, η Ιταλία, η Κύπρος, η Πορτογαλία, η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο και οι Κάτω Χώρες (European Commission, 2011).

Η έντονη πρόοδος ορισμένων κρατών μελών όσον αφορά τη μείωση της ΠΕΣ αποδεικνύει ότι οι αλλαγές είναι δυνατές μετά από συστηματική προσπάθεια.

Τον Ιούνιο του 2011, οι υπουργοί Παιδείας της ΕΕ συμφώνησαν στη χάραξη ενός κοινού πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης (Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, 2011).

Νέος στόχος πλέον του ευρωπαϊκού στρατηγικού πλαισίου (European Benchmark) είναι η μείωση της σχολικής διαρροής σε λιγότερο από το 10 τοις εκατό έως το 2020.

Η διαμόρφωση ενός κοινά αποδεκτού μοντέλου μέτρησης της σχολικής διαρροής σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ παρουσιάζει πολλές δυσκολίες, όμοιες με αυτές που συναντά η προσπάθεια υιοθέτησης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού. Στην Ευρώπη για τον υπολογισμό της σχολικής διαρροής χρησιμοποιείται ο δείκτης της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ο οποίος αποτυπώνει το ποσοστό των νέων 18-24 ετών.

3.2 Τα στοιχεία της Eurostat

Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2017, το 10,6 τοις εκατό των νέων (ηλικίας 18-24 ετών) εγκατέλειψε πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το ποσοστό αυτό κυμάνθηκε το 2017 από 3,1 τοις εκατό στην Κροατία έως 18,6 τοις εκατό στη Μάλτα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των μαθητών/τριών στα κράτη μέλη της ΕΕ που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση μειώθηκε κατά την περίοδο 2012-2107 κατά 2,1 ποσοστιαίες μονάδες. Οι χώρες στις οποίες έλαβε χώρα η μεγαλύτερη μείωση της σχολικής διαρροής είναι η Πορτογαλία, η Ισπανία και η Ελλάδα. Παράλληλα, σημειώθηκε αύξηση στη Σλοβακία (4,0 μονάδες), την Τσεχία (1,2 μονάδες) την Ουγγαρία, την Εσθονία, τη Ρουμανία, τη Σουηδία και τη Βουλγαρία (λιγότερο από 1,0 μονάδες).

Οι διαφορές των ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης μεταξύ των κρατών μελών αποτυπώνονται από την Eurostat (2017), στους πίνακες που ακολουθούν:

Early leavers from education and training, 2012 and 2017
 (% of population aged 18-24)

	2012	2017	Europe 2020 targets
EU-28 ⁽¹⁾	<u>12,7</u>	<u>10,6</u>	<u>10,0</u>
Malta	21,1	18,6	10,0
Spain ⁽²⁾	24,7	18,3	15,0
Romania	17,8	18,1	11,3
Italy	17,3	14,0	16,0
Bulgaria	12,5	12,7	11,0
Portugal	20,5	12,6	10,0
Hungary	11,8	12,5	10,0
Estonia	10,3	10,8	9,5
United Kingdom ⁽³⁾	13,4	10,6	
Germany ⁽¹⁾	10,5	10,1	10,0
Slovakia	5,3	9,3	6,0
France	11,8	8,9	9,5
Belgium	12,0	8,9	9,5
Denmark	9,1	8,8	10,0
Latvia	10,6	8,6	10,0
Cyprus	11,4	8,6	10,0
Finland	8,9	8,2	8,0
Sweden ⁽¹⁾	7,5	7,7	7,0
Austria	7,8	7,4	9,5
Luxembourg ⁽¹⁾	8,1	7,3	10,0
Netherlands	8,9	7,1	8,0
Czechia	5,5	6,7	5,5
Greece ⁽¹⁾	11,3	6,0	10,0
Lithuania ⁽¹⁾	6,5	5,4	9,0
Ireland	9,9	5,1	8,0
Poland	5,7	5,0	4,5
Slovenia	4,4	4,3	5,0
Croatia	5,1	3,1	4,0
Turkey	39,6	32,5	
Iceland	20,1	17,8	
Norway	14,8	10,4	
North Macedonia	11,7	8,5	
Montenegro	6,7	5,4	
Switzerland	5,5	4,5	

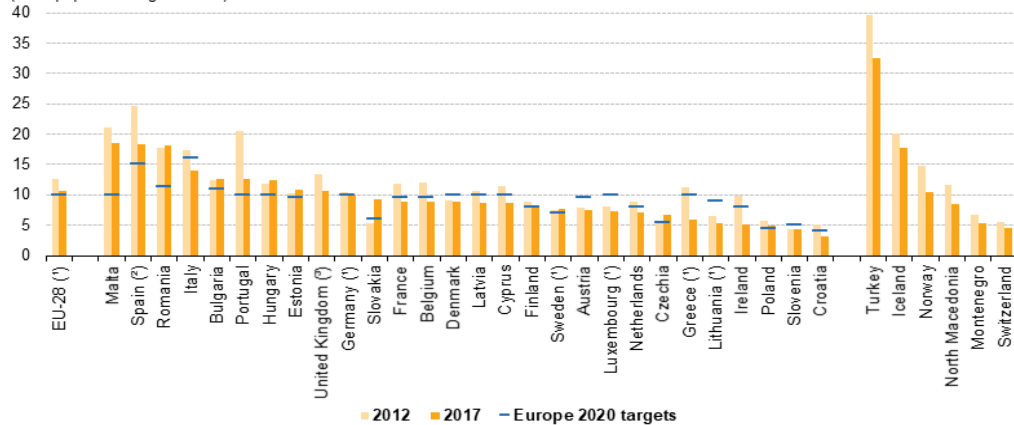
⁽²⁾ Europe 2020 target is defined as the school drop-out rate.

⁽³⁾ No Europe 2020 target.

Source: Eurostat (online data code: edat_lfse_14)

Early leavers from education and training, 2012 and 2017

(% of population aged 18-24)



Note: breaks in series.

(*) For the target to be achieved, the share of early leavers from education and training should be below the target value.

(†) Europe 2020 target is defined as the school drop-out rate.

(‡) No Europe 2020 target.

Source: Eurostat (online data code: edat_lfse_14)

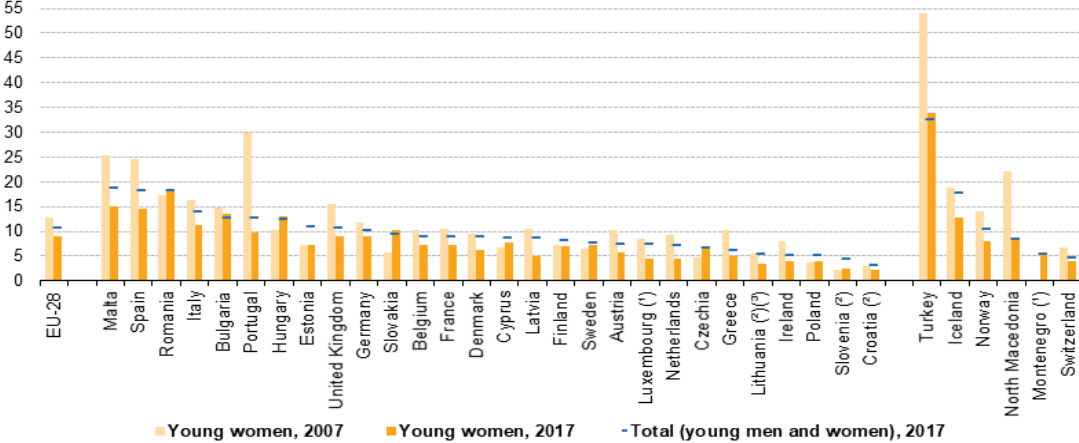
eurostat 

3.2.1 Μαθητική διαρροή και φύλο

Με βάση την έμφυλη διάσταση, φαίνεται ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση είναι υψηλότερο κατά 3,2 μονάδες για τα αγόρια (12,1%) σε σχέση με τα κορίτσια (8,9%). Μάλιστα σε κάποιες χώρες η διαφορά υπερβαίνει τις 5,0 μονάδες, όπως στην Ισπανία, τη Λετονία, την Εσθονία, τη Μάλτα, την Πορτογαλία, την Ιταλία, το Λουξεμβούργο και τη Δανία. Κατ' εξαίρεση στη Σλοβακία, τη Βουλγαρία και την Ουγγαρία, το ποσοστό των ατόμων της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης είναι υψηλότερη για τα κορίτσια. Επίσης τα στοιχεία δείχνουν πως όσο υψηλότερη είναι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών, τόσο μικρότερη είναι η διαφορά του ποσοστού που εγκαταλείπει πρόωρα την εκπαίδευση με βάση το φύλο.

Early leavers from education and training, young women, 2007 and 2017

(% of young women aged 18-24)



Note: ranked on overall share of early leavers (young men and women); breaks in series.

(*) 2017 young women: low reliability.

(*) young women: low reliability.

(*) 2016 data instead of 2017

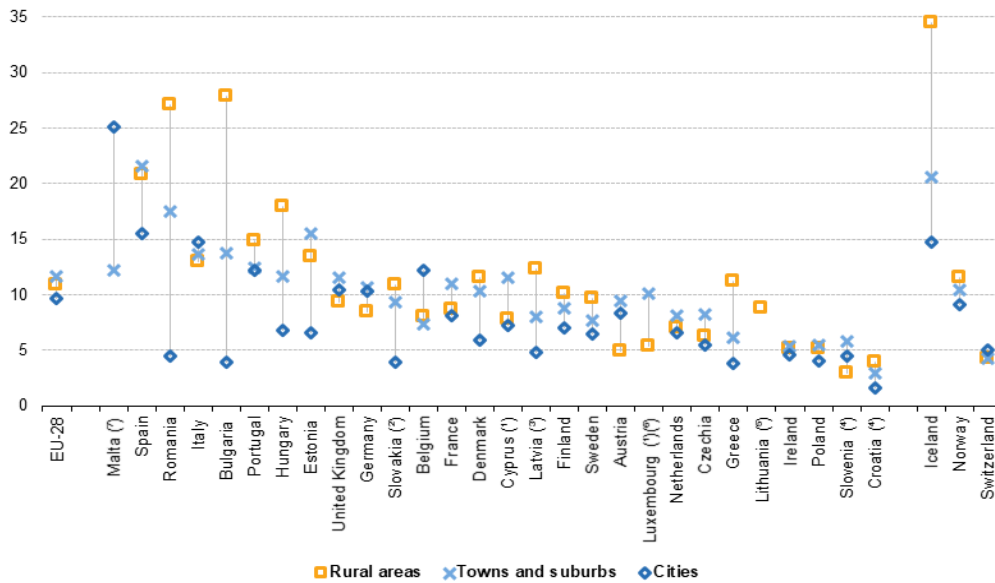
Source: Eurostat (online data code: edat_lfse_14)

3.2.2 Μαθητική διαρροή και αστικότητα

Με βάση την αστικότητα, τα στοιχεία δείχνουν ότι η μαθητική διαρροή εμφανίζει χαμηλότερα ποσοστά στις αστικές περιοχές (λιγότερο από 1 στα 10 άτομα), ακολουθώντας οι ημιαστικές και οι αγροτικές. Αναλυτικότερα, στη Βουλγαρία, τη Δανία, την Ελλάδα, την Κροατία, τη Λετονία, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία, τη Σλοβακία, τη Φινλανδία και τη Σουηδία, το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο σημειώθηκε στις αγροτικές περιοχές, ενώ η Γερμανία, η Ιταλία, η Αυστρία, η Σλοβενία και το Ηνωμένο Βασίλειο εμφάνισαν το χαμηλότερο ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης στις ίδιες περιοχές.

Early leavers from education and training by degree of urbanisation, 2017

(% of population aged 18-24)



Note: ranked on overall share of early leavers.

(*) Rural areas: low reliability.

(*) Cities: low reliability.

(*) Towns and suburbs: low reliability.

(*) Low reliability.

(*) Cities and towns and suburbs: not available due to a very low reliability.

(*) Cities: not available due to a very low reliability.

(*) Rural areas: not available due to a very low reliability.

Source: Eurostat (online data code: edat_lfse_30)

3.2.3 Μαθητική διαρροή και εθνικότητα

Από τα στατιστικά στοιχεία της Eurostat (2007) προκύπτει ότι οι μαθητές που έχουν διαφορετική εθνικότητα, έχουν διπλάσιες σχεδόν πιθανότητες να εγκαταλείψουν πρόωρα την εκπαίδευση (το 22.6 τοις εκατό έναντι του 11 τοις εκατό των μαθητών που έχουν γεννηθεί στη χώρα διαμονής), αποδεικνύοντας ότι οι αρνητικές εμπειρίες της μετανάστευσης, η δυσκολία της γλώσσας και του διαφορετικού πολιτισμικό πλαισίου, αυξάνουν σημαντικά τον κίνδυνο σχολικής διαρροής. Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν άλλωστε απασχολήσει συστηματικά την ΕΕ καθώς το μεταναστευτικό πρόβλημα επιδεινώνεται (European Commission, 2015).

3.2 Οι στόχοι για τη μείωση της μαθητικής διαρροής

Το στρατηγικό πλαίσιο «Ευρώπη 2020» καθορίζει τέσσερις κύριους στόχους για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην ΕΕ: α) ενίσχυση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας, β) βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, γ) προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά και δ)

ενδυνάμωση της ενίσχυσης της δημιουργικότητας και της καινοτομίας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Η πλήρωση των άνω στόχων αναμένεται να μειώσει το δείκτη σχολικής διαρροής σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ έως το 2020, έτσι ώστε να μην υπερβαίνει το 10 τοις εκατό.

4. Παράγοντες μαθητικής διαρροής

Αν και συχνά τέθηκε το ερώτημα: “ατομική επιλογή ή κοινωνικός αποκλεισμός”, η προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη αλλά πολυσήμαντη, πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική. Στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται διαφορετικά μοντέλα κατηγοριοποίησης των αιτιών του φαινομένου. Η ενδελεχής μελέτη του συνόλου των ερευνών της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου οδηγεί στον εντοπισμό τριών μεγάλων παραγόντων που τελούν σε αιτιώδη σχέση με το φαινόμενο: α) Κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικογενειακοί παράγοντες, β) Παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το σχολείο και γ) Ατομικοί παράγοντες.

4.1 Κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικογενειακοί παράγοντες

4.1.1 Κοινωνική ανισότητα και φτώχεια

Η σχολική διαρροή συνδέεται σε παγκόσμιο επίπεδο άμεσα με οικονομικο-κοινωνικά ζητήματα με αποτέλεσμα η καταπολέμησή της να είναι απολύτως συνυφασμένη με την επίλυση των ζητημάτων αυτών. Η πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο συναντάται σε μεγάλα ποσοστά στις οικονομικά ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις και συνδέεται αναμφίβολα με προβλήματα όπως η φτώχεια, η ανεργία και την έλλειψη μόρφωσης. Ο Pier Bourdieu (1993), υπερασπιζόμενος τη σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου υπογράμμισε ότι το ίδιο το σχολείο υιοθετεί έναν ιδιότυπο μηχανισμό, που προάγει, νομιμοποιεί και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες για να συντηρήσει τελικά μια άνιση και διαιρεμένη κοινωνία. Αναπόφευκτο αποτέλεσμα, τα υψηλά επιτεύγματα παιδιών που προέρχονται από οικογένειες ανώτερων τάξεων σε αντίθεση με τις χαμηλές επιδόσεις των ανήλικων που βιώνουν προβλήματα φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Σύμφωνα με τον διανοητή, είναι η ίδια η κουλτούρα της κοινωνίας και του σχολείου που καθορίζει τα κριτήρια διάκρισης σε “καλούς” και “κακούς” μαθητές, καθώς ξεκινούν εξ’ ορισμού από διαφορετικό σημείο εκκίνησης.

Ήδη από τη δεκαετία του '50 και του '60 οι ερευνητές τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη, απέδειξαν ότι από το δικαίωμα στη μόρφωση αποκλείονται κυρίως οι φτωχοί. Σύγχρονες έρευνες

τόνισαν την αιτιώδη σύνδεση μεταξύ φτώχειας και υψηλών δεικτών σχολικής διαρροής (Harding, 2003· Ripamonti, 2017· Sznitman et al., 2017). Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν διαχρονικά και τα στατιστικά στοιχεία της Eurostat (EU-LFS, 2017), αποδεικνύοντας το ρόλο που διαδραματίζει ο εισοδηματικός περιορισμός: όσο πιο δυσχερής είναι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών, τόσο υψηλότερο είναι το ποσοστό εκείνων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση. Συνεπώς, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο του μαθητή φαίνεται να ασκεί ιδιαίτερη επιρροή στην πιθανότητα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

4.1.2 Οικογενειακό πλαίσιο

Οι μελετητές του φαινομένου στη χώρα μας έχουν ήδη εδώ και χρόνια αναδείξει την ύπαρξη στενής σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειάς τους (Μυλωνάς, 1992· Τζανή, 1983). Σε διεθνές επίπεδο, μαθητές/τριες με γονείς που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και έχουν δομήσει ασφαλείς δεσμούς μαζί τους, έχουν μειωμένες πιθανότητες να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολικό πλαίσιο (Vauhkonen et al., 2017). Προστατευτικοί επίσης παράγοντες είναι η καλή ψυχική και φυσική υγεία των γονέων, η επίδειξη ουσιαστικού ενδιαφέροντος, η επιθυμητή γονεϊκή εμπλοκή και η υιοθέτηση ενός υποστηρικτικού πλαισίου από την πλευρά τους, η συστηματική παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους, οι υψηλές εκπαιδευτικές τους προσδοκίες και το διάβασμα βιβλίων από τους ίδιους (Farahati et al., 2003· Fernandez et al., 2016 · Ripamonti, 2017). Αντίθετα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κακή σχολική επίδοση των αδελφών, η έλλειψη στήριξης των παιδιών από τους γονείς και οι μειωμένες εκπαιδευτικές τους προσδοκίες, η αρνητική στάση ή η αδιαφορία τους, η αστάθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και η μονογονεϊκή οικογένεια αυξάνουν τον κίνδυνο της σχολικής εγκατάλειψης (Ripamonti, 2017). Φαίνεται συνεπώς ότι οι μη μορφωμένοι γονείς, δεν είναι σε θέση να στηρίζουν την εκπαιδευτική προσπάθεια των παιδιών τους καθώς αδυνατούν να αντιληφθούν τα οφέλη της εκπαίδευσης, οδηγώντας τα με τη στάση τους αργά ή γρήγορα στην απόφαση για πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο. Από την άλλη η άσκηση υπερβολικής πίεσης για σχολική επιτυχία και επίτευξη υψηλών στόχων ενδέχεται να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα και στην σχολική διαρροή (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

4.1.3 Ευάλωτες ομάδες και κοινωνικός αποκλεισμός

Συχνά, οι πολιτισμικές διαφορές και γλωσσικά εμπόδια αποκλείουν τους μαθητές από τη σχολική διαδικασία. Καθώς προσπαθούν -είτε με το μοντέλο ενσωμάτωσης, είτε με το μοντέλο αφομοίωσης- να μνηθούν τις αξίες, τις συμπεριφορές, τους κανόνες ενός πολιτισμού άγνωστου γι’

αυτούς, συναντούν υπέρμετρες δυσκολίες και προβλήματα που αναπόφευκτα οδηγούν στη σχολική αποτυχία. (Στασινός, 2004). Η διαφορετική επίσης γλώσσα, αποτελεί βασικό παράγοντα σχολικής διαρροής. Οι μαθητές που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, εκτός από το ότι μπορούν να επικοινωνούν με μεγάλη ευκολία σε ένα περιβάλλον που γίνεται οικείο, μαθαίνουν παράλληλα να λειτουργούν μέσα από κοινούς ρόλους, σχέσεις, αξίες, νοήματα (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Αντίθετα, η χρήση ενός άλλου γλωσσικού κώδικα, δυσχεραίνει υπέρμετρα την επικοινωνία και την προσαρμογή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο εκλαμβάνεται ως εντελώς ξένο, ενίοτε δε και ως απειλητικό και εχθρικό. Τότε η σχολική εγκατάλειψη φαντάζει μονόδρομος. Παράλληλα, ο στιγματισμός των παιδιών αυτών από το υπόλοιπο κοινωνικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, το οποίο με μεγάλη συχνότητα καταφεύγει στην υιοθέτηση αντιδημοκρατικών και ρατσιστικών πρακτικών, ενισχύει την απόφαση για πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης.

Τα στατιστικά στοιχεία της Eurostat (2017) στη χώρα μας αλλά και τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Heckman & LaFontain, 2010· Ferreira et al., 2006) δείχνουν ότι η εθνικότητα διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Έτσι, οι ανήλικοι μετανάστες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν πρόωρα την εκπαίδευση, καθώς αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις στην πρόσβαση και τη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Όμοια, οι Ρομά παρουσιάζουν διαχρονικά υψηλότερο δείκτη σχολικής διαρροής σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Τα αποτελέσματα ερευνών στη χώρα μας, αποκαλύπτουν ότι οι Ρομά βρίσκονται αντιμέτωποι με τη σχολική αποτυχία και τη σχολική εγκατάλειψη εξαιτίας τόσο της οικονομικής κρίσης και της πεποίθησης ότι η δημιουργία οικογένειας πρέπει να συμβαίνει ήδη από την εφηβεία (Πλουμίδα, 2016), όσο και του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού (Δαφέρμος, 2006).

4.2 Παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το σχολείο

Πολλοί μελετητές του φαινομένου υποστηρίζουν σθεναρά ότι δεν είναι τόσο οι κοινωνικοί, οι οικογενειακοί και οι ατομικοί παράγοντες, όσο το ίδιο το σχολείο που ευθύνεται για τη σχολική διαρροή. Το κλίμα το οποίο καλλιεργεί, οι δομές και οι πρακτικές τις οποίες υιοθετεί οδηγούν αργά ή γρήγορα τους μαθητές στην απόρριψη και την πρόωπη αποχώρηση. Η πλειοψηφία των ερευνών υποστηρίζει ότι οι σχολικοί παράγοντες ασκούν σημαντικότερη επίδραση από τους κοινωνικούς και τους οικογενειακούς στην απόφαση του μαθητή/τριας για σχολική εγκατάλειψη (Lessard, Poirier & Fortin, 2010· Simić & Krstić, 2017· Stearns & Glennie, 2006). Η συνύπαρξη δε περισσότερων παραγόντων αυξάνει δραματικά τον κίνδυνο (Charmaraman & Hall, 2011).

4.2.1 Τα χαρακτηριστικά του σχολείου

Ο τόπος που βρίσκεται το σχολείο και οι περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασής του, συνδέονται με τη συχνότητα σχολικής διαρροής καθώς απομακρυσμένα σχολεία από τον τόπο κατοικίας των παιδιών, σε δύσβατες περιοχές με ελλιπή μέσα μεταφοράς, οδηγούν συχνά σε πλημμελή φοίτηση και εγκατάλειψη (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Από την άλλη, οι μαθητές που αναγκάζονται να αλλάξουν τόπο διαμονής προκειμένου να φοιτήσουν στην εκπαίδευση, εμφανίζουν συχνότερα χαμηλές επιδόσεις και δυσκολίες προσαρμογής οι οποίες συνδέονται με μεγαλύτερες πιθανότητες για σχολική διαρροή (Churchill & Carrigton, 2000). Η δομή, ο τύπος και η διάρθρωση του σχολείου σχετίζονται με την πρώιμη εγκατάλειψή του (Lee & Burkham, 2003). Σημαντικά επίσης χαρακτηριστικά που λαμβάνονται υπόψη είναι η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, ο εξοπλισμός και οι οικονομικοί πόροι που διαθέτει.

Ιδιαίτερη επίδραση ασκεί και το μέγεθος του σχολικού συγκροτήματος. Έρευνες έδειξαν ότι οι μικρές σχολικές μονάδες σε αντίθεση με τις μεγάλες, ασκούν θετικότερη επίδραση περιορίζοντας σημαντικά τη σχολική διαρροή, ιδιαίτερα των μαθητών από χαμηλά οικονομικο-κοινωνικά στρώματα. Επίσης φαίνεται να δημιουργούν περισσότερα κίνητρα για μάθηση και να καλλιεργούν μια θετικότερη στάση απέναντι στη μάθηση και την εκπαίδευση (Lee, 1999). Παράλληλα, αποδεικνύεται ότι τα σχολεία που φιλοξενούν σημαντικό αριθμό μαθητών και βρίσκονται σε μεγάλα αστικά κέντρα παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης (Rumberger & Thomas, 2000). Ακόμα και η οργάνωση της τάξης διαδραματίζει το δικό της ρόλο καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ιδιαίτερων σχέσεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων (Λευτεριώτου και συν., 2011). Καθώς παραδοσιακά οι επιμελείς και “καλοί” μαθητές κάθονται στα μπροστινά θρανία ενώ οι “άτακτοί” και “κακοί” στα πίσω, η διαφορετική χωροταξική οργάνωση συνεισφέρει στην εγκατάλειψη στερεοτυπικών χαρακτηρισμών που αυξάνει τον κίνδυνο διαρροής, στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων και στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος.

Τέλος, η δομή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αποτελεί έναν ακόμα συντελεστή σχολικής συγκράτησης ή διαρροής. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης διαδραματίζει κύριο ρόλο. Προγράμματα σπουδών τα οποία δε συνεπάγονται για τους μαθητές υπερβολικό φόρτο εργασίας και δεν περιλαμβάνουν μόνο δύσκολα μαθήματα αλλά και γνωστικά αντικείμενα με απλό και εύκολο περιεχόμενο που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, επιτυγχάνουν μια δίκαιη κατανομή μάθησης, οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και περιορίζουν σημαντικά τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης (Bryk et al., 1993).

4.2.2 Το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές» (Cohen et. al., 2009). Το σχολικό κλίμα θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς επηρεάζει την επίδοση των μαθητών την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010· MacNeil, Prater & Busch, 2009· Πασιαρδή, 2001).

Πλήθος ερευνών επιβεβαιώνουν την ιδιαίτερη σημασία που διαδραματίζει η ποιότητα του σχολικού κλίματος. Ένα σχολείο το οποίο δημιουργεί ένα ζεστό, φιλόξενο και ελκυστικό περιβάλλον, εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και εμπιστοσύνης, μειώνοντας τον κίνδυνο σχολικής διαρροής. Το αίσθημα ασφάλειας αποτελεί επίσης βασικό συστατικό του θετικού σχολικού κλίματος (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016). Η βίωση συναισθημάτων ανασφάλειας συνδέεται με εμφάνιση συναισθηματικών διαταραχών, διαταραχών της διάθεσης και επιθετικών συμπεριφορών (Janosz, et al., 2008· Youngblade et al., 2007).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται θεμελιώδης καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους μπορεί ασκήσει ιδιαίτερα προστατευτική επίδραση (Longobardi et al., 2016). Το είδος της σχέσης που δομείται και οι πρακτικές που οι ίδιοι υιοθετούν έχουν μελετηθεί συστηματικά (Blue & Cook, 2004· De Witte et al., 2013· Rumberger, 2004). Η δημιουργία θετικών ακαδημαϊκών σχέσεων η οποία βελτιώνει την ψυχική υγεία των μαθητών και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα σχολικής διαρροής, ενώ η μη ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, καταγράφεται ως μια από τις κύριες αιτίες αύξησης του κινδύνου σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης (Lessard et al., 2004· Simić & Krstić, 2017).

Σε αυτές μπορεί να προστεθεί η αγνόηση των εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών και η μη επαρκής υποστήριξη όσων παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες (Stearns & Glennie, 2006). Έρευνες έδειξαν ότι η ύπαρξη εκπαιδευτικών οι οποίοι εκλαμβάνονται από τους μαθητές ως υποστηρικτικοί και όχι ως αδιάφοροι, απόμακροι και αυταρχικοί, σχετίζεται με χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης (Jia et al., 2016).

Η ποιότητα της διδασκαλίας επίσης αποτελεί έναν σημαντικό σχολικό παράγοντα για την ενίσχυση ή την αποτροπή της εγκατάλειψης. Έτσι, η εξατομικευμένη υποστήριξη, η πρόωρη διάγνωση ιδιαίτερων μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών και η δυνατότητα άμεσης παρέμβασης στο σύνολο των μαθητών που έχουν ανάγκη, η επικέντρωση στις ιδιαίτερες δεξιότητες και όχι στα ελλείμματα, η ενίσχυση του αισθήματος της αποδοχής και του ανήκειν, η παροχή πολλών ευκαιριών

για ουσιαστική συμμετοχή και δυνατοτήτων προσωπικής ανέλιξης, σχετίζονται με χαμηλότερη συχνότητα απόρριψης από το εκπαιδευτικό σύστημα (Hattie & Yates, 2014 · Lessard, Poirier & Fortin, 2010).

Από την άλλη, η έλλειψη κινήτρων μάθησης (Νικολάου, 2007) ευθύνεται για την αδιαφορία που επιδεικνύουν οι μαθητές και για τη δημιουργία ενός μη ελκυστικού -συχνά απελπιστικά βαρετού- και μη επιθυμητού σχολείου. Επιπλέον, το βαθμοθηρικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι υπερβολικές απαιτήσεις, οι υψηλοί στόχοι και η αποτυχία εκπλήρωσής τους, αδυνατεί να συγκρατήσει εντός σχολικού πλαισίου τους πιο αδύναμους μαθητές (Ρουσέας & Βρεττάκου, 2006). Η κακή σχολική επίδοση, η επανάληψη των τάξεων και η έλλειψη ενδιαφέροντος έχουν συνδεθεί με τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη.

Προστατευτικό παράγοντα, αποτελεί η οριοθέτηση μη αποδεκτών μορφών συμπεριφορών, με τη λήψη ωστόσο δίκαιων μέτρων παιδαγωγικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Τόσο η επίδειξη υπερβολικής αυστηρότητας με την επιβολή άδικων πειθαρχικών μέτρων, όσο και η πλήρης απουσία κανόνων ή η μη τήρησή τους, αποτελούν τροχοπέδη κάθε προσπάθειας συγκράτησης των μαθητών στη σχολική κοινότητα.

Όπως ορθά επισημαίνεται, για να προληφθεί η διαρροή και για να «χωρέσουν» όλοι οι μαθητές σε ένα σχολείο απαιτείται η δημιουργία ενός θετικού κλίματος κι ενός αισθήματος ευθύνης με τη ουσιαστική συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (ολιστική σχολική προσέγγιση) (Erktn, Okcabol & Ural, 2010· Fortin et al., 2013· Simić & Krstić, 2017).

4.2.3 Ο ρόλος των συνομηλίκων

Καθώς πολύ σημαντικό ρόλο στη συγκράτηση από τη σχολική διαρροή διαδραματίζει η ενίσχυση του αισθήματος της αποδοχής της ασφάλειας και του ανήκειν, το είδος των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών μελετάται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα θύματα εκφοβιστικών και βίαιων συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον κινδυνεύουν περισσότερο να εγκαταλείψουν πρόωρα την εκπαίδευση (Glaser, 2009· Ripamonti, 2017). Συνεπώς, ο εκφοβισμός και η άσκηση βίας θεωρούνται σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες (Kokko et al., 2006). Αντίθετα, η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων εντός του σχολείου και η από κοινού συμμετοχή με άλλους συμμαθητές σε εξωσχολικές δραστηριότητες, αποτελούν προστατευτικό παράγοντα της σχολικής διαρροής (Mahoney, 2004· Crispin 2017).

4.3 Οι ατομικοί παράγοντες

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών, αποτελούν έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα σχολικής διαρροής (Caterall 1998 · Hoeschler & Backes-Gellne, 2014). Τα αγόρια εγκαταλείπουν με μεγαλύτερη συχνότητα την εκπαίδευση σε σχέση με τα κορίτσια, αν και πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια η ανεπιθύμητη εφηβική εγκυμοσύνη οδηγεί σε διακοπή της φοίτησης και αυτά, σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ότι στο παρελθόν (Byrne et al., 2008 · Sedgh et al. 2015). Επίσης οι μαθητές από διαφορετική εθνικότητα και ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο παρουσιάζουν αυξημένους δείκτες πρόωμης εγκατάλειψης, οι πρόσφατες όμως έρευνες επισημαίνουν μια σημαντική αύξηση και στον γηγενή μαθητικό πληθυσμό (Ripamonti, 2017).

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα επισημαίνει ως προβλεπτικό παράγοντα σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης τη συμπεριφορά των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση, τονίζοντας ότι ακριβώς εδώ αντικατοπτρίζονται τα βαθύτερα προβλήματά τους. Η πλειοψηφία άλλωστε των μαθητών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση έχουν ιστορικό απουσιών, διακεκομμένης φοίτησης, χαμηλής βαθμολογίας και συγκρουσιακών συμπεριφορών (Lee & Burkam, 1992· Bryk & Thum, 1989).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών εξετάζοντας το ρόλο των γνωστικών δεξιοτήτων, επεσήμανε ότι το χαμηλό γνωστικό επίπεδο αποτελεί παράγοντα υψηλού κινδύνου πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (π.χ. Foley et al, 2014). Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, οι χαμηλές προσωπικές προσδοκίες και η έλλειψη προσωπικών κινήτρων συνδέονται με την απόφαση για εγκατάλειψη της φοίτησης. Θετική σχέση υπάρχει επίσης ανάμεσα στη μειωμένη αυτοεκτίμηση και τη σχολική πρόοδο (Hoeschler & Backes-Gellne, 2014).

Το σύνολο των ερευνών συγκλίνει στο ότι υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στη χαμηλή σχολική επίδοση και στην απόφαση για διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Eide & Showalter, 2001· Jimmerson et al., 2002 · Jimmerson et al., 2000). Επίσης οι αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα η επιθετικότητα και η χρήση ουσιών, αποτελούν έναν ακόμα παράγοντα κινδύνου (Apantaku-Olajide, 2014· Ehrenreich et al. 2015).

Επιπρόσθετα, τα προβλήματα φυσικής υγείας συχνά εξαναγκάζουν τους μαθητές σε μακροχρόνια απουσία από το σχολείο, σε κάποιες δε περιπτώσεις ακόμα και σε εγκατάλειψή του (Chau et al., 2016 · De Ridder et al., 2012).

Η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στις διαταραχές ψυχικής υγείας και την σχολική διαρροή τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει μελετηθεί συστηματικά (Borges et al., 2011· Lee et al., 2009). Οι διαταραχές διάθεσης, η μετατραυματική αγχώδης διαταραχή και οι

διαταραχές συμπεριφοράς αποδείχθηκε ότι αποτελούν παράγοντες υψηλού κινδύνου (Ripamonti, 2017· Carsley et al., 2016).

Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η “διαφορετικότητα” εν γένει, συνδέεται με μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής (Lundahl et al., 2017). Έτσι, πλήθος ερευνών απέδειξε τη σύνδεση των μαθησιακών διαταραχών με την πρώιμη σχολική εγκατάλειψη (Daniel et al. 2006· Willms 2002). Ιδιαίτερα μελετήθηκε η ελλειμματική διαταραχή προσοχής και η σχέση της με τη διαρροή. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αιτιώδη σχέση ανάμεσά τους, υπογραμμίζοντας ότι ο δείκτης σχολικής διαρροής για μαθητές με ελλειμματική διαταραχή προσοχής είναι έως και τέσσερις φορές υψηλότερος (Fischer et al., 2002). Ειδικότερα, υπολογίζεται ότι το 32 με 38 τοις εκατό του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού, παρουσιάζει προβλήματα σχολικής φοίτησης. Η πρώιμη παρέμβαση, η αποδοχή και η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες αποδείχθηκε ότι αποτελούν αποτελεσματικά μέτρα συγκράτησης από την εγκατάλειψη του σχολείου (Dvorsky & Langberg 2016 · Fried et al., 2016).

Τέλος, υψηλό δείκτη σχολικής διαρροής παρουσιάζουν όχι μόνο οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και μειωμένες προσδοκίες, αλλά και οι χαρισματικοί μαθητές οι οποίοι νιώθουν μεγάλη ματαιώση και πλήξη σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο αδυνατεί να ανταποκριθεί με το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα και τους εκπαιδευτικούς που διαθέτει, στις υψηλές γνωστικές τους ικανότητες και απαιτήσεις, Ως εκ τούτου, οι μαθητές αυτοί είναι υψηλού κινδύνου για πρόωρη εγκατάλειψη ενός πλαισίου που δεν τους ικανοποιεί, προκειμένου να αναζητήσουν και να δοκιμάσουν πιο προκλητικά περιβάλλοντα (Ripamonti, 2017).

5. Συνέπειες της μαθητικής διαρροής

Η διακοπή της φοίτησης και η απομάκρυνση ενός νέου από το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως αρνητικός δείκτης για τη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη και την πορεία του στην ενήλικη ζωή (Καλλινικάκη, 1998).

Οι επιπτώσεις της εγκατάλειψης του σχολείου αφορούν: α) στην εξέλιξη του ίδιου του ατόμου και β) στη διαμόρφωση της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας. Η πλειονότητα των ερευνών για τις συνέπειες της διαρροής αναφέρονται περισσότερο στο οικονομικό κόστος του προβλήματος και λιγότερο τη βιωματική πρόσληψη της σχολικής αποτυχίας από την πλευρά των νέων.

5.1. Οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής σε ατομικό επίπεδο

Η έρευνα έχει δείξει ότι η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης οδηγεί σε μειωμένες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και αυξημένες πιθανότητες ανεργίας. Επιπλέον, συνδέεται με οικονομικο-κοινωνικές, δυσκολίες, προβλήματα υγείας και με περιορισμένη συμμετοχή στις πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Πράγματι, η σχολική διαρροή επηρεάζει τα άτομα για όλη τους τη ζωή, έχει αντίκτυπο στην ευημερία τους και επιδρά ακόμα και στους απογόνους τους. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά όσων εγκατέλειψαν το σχολείο νωρίς, έχουν μειωμένες πιθανότητες να επιτύχουν στη σχολική ζωή, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό τον «φαύλο κύκλο της πενίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015· ΙΕΠ, 2015), παρά το ότι οι ίδιοι προσπαθούν να μη συμβεί το ίδιο στα παιδιά τους (Sennet & Cobb, 1972 όπως αναφ. στο Καλογρίδη-Κουτσόκωστα, 1998). Άλλωστε, η σχολική αποτυχία του παιδιού κάθε ηλικίας παραμένει ένα από τα σημαντικότερα πλήγματα στην ελληνική οικογένεια. Βιώνεται ως καθολική αποτυχία όχι μόνο του παιδιού, αλλά της οικογένειας ως σύνολο (Καλλινικάκη, 1998).

Ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού, της ανεργίας και της φτώχειας, καθώς και η αδυναμία όσων εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση προκειμένου να ακολουθήσουν τις σύγχρονες επιταγές της δια βίου μάθησης, αποτελούν σημαντικές επιπτώσεις της μαθητικής διαρροής. Οι δυνατότητες ένταξης στην αγορά εργασίας των διαρρεόντων νέων περιορίζονται, ενώ αναστέλλεται η προοπτική για βελτίωση της ποιότητας ζωής τους στο μέλλον (ΙΕΠ, 2017· Σοφιανίδου, 2011).

Οι ανειδίκευτες εργασίες στις οποίες καταφεύγουν, ειδικά στη σύγχρονη ταχύρρυθμη εξελισσόμενη κοινωνική πραγματικότητα, περιορίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη, γεγονός που μπορεί να έχει επιπτώσεις στη ψυχική τους υγεία (Patel, et.al., 2007).

Έχει ενδιαφέρον ότι σύμφωνα με έρευνες, οι περισσότεροι έφηβοι που εγκαταλείπουν πρόωρα τα θρανία, παρά το γεγονός ότι απασχολούνται σε κάποια ανειδίκευτη εργασία, συχνά στο οικογενειακό περιβάλλον, θα προτιμούσαν να μην είχαν διακόψει το σχολείο. Θα επέλεγαν - αν μπορούσαν- να συνεχίσουν την εκπαίδευση, συνδέοντάς την με την καθημερινότητά τους και την επαγγελματική τους ενδυνάμωση (Παπαθεοφίλου & Βοσνιάδου, 1998).

Ελάχιστα γνωρίζουμε για τις απόψεις των νέων που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, για το πώς οι ίδιοι βιώνουν και κατανοούν την εμπειρία της σχολικής αποτυχίας και για τον τρόπο που νοηματοδοτούν την πρόωρη διακοπή της φοίτησής τους. Φαίνεται πάντως πως η μετάβασή τους από τον «προστατευμένο κόσμο» του σχολείου στον σκληρό και ανταγωνιστικό κόσμο της εργασίας δε σημαίνει απαραίτητα και εύκολη προσαρμογή (Καλογρίδη-Κουτσόκωστα, 1998). Πράγματι, οι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο, κάτω από τις οικονομικές αναγκαιότητες και την -συχνά- απορριπτική για τους ίδιους στάση του εκπαιδευτικού συστήματος, αποσπώνται «βίαια» από την

προστατευτικότητα που περιβάλλει την ανηλικότητα και εισρέουν στο εργατικό δυναμικό. Όχι μόνο «ενηλικιώνονται» νωρίς, αλλά εντάσσονται και σε βαριά, ανασφαλή επαγγέλματα που κάθε άλλο παρά ταιριάζουν στη μικρή τους ηλικία. Χειρωνακτικές, ανθυγιεινές εργασίες συνθέτουν το καθημερινό περιβάλλον ανηλίκων για τους οποίους η ανηλικότητα βιώνεται ως «τόπος εξορίας από την αληθινή ζωή» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Οι νόμοι της αγοράς δε συνάδουν με τον νόμο 1837/1989, κατά τον οποίο «ανήλικοι που δεν έχουν συμπληρώσει το 15^ο έτος της ηλικίας τους απαγορεύεται να απασχοληθούν σε οποιαδήποτε εργασία».

Στο συναισθηματικό επίπεδο, η καλλιέργεια πικρίας, υστέρησης (γνώσεων, τεχνογνωσίας, ικανοτήτων) και αποτυχίας, περιορίζουν την αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών επαγγελματικής κατάρτισης και ως εκ τούτου, υπέρβασης των δυσκολιών. Η κακή αυτοεικόνα και η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα της ντροπής και της απογοήτευσης που δεν πέτυχε ο νέος στόχος γνωστικούς, συναισθηματικούς, κοινωνικούς (Σοφιανίδου, 2011). Η υποαπασχόληση και η συμβιβαστική λύση μιας κακοπληρωμένης επαγγελματικής θέσης χαμηλού κύρους, σε άσχημες εργασιακές συνθήκες, κάποιες φορές δίχως την παροχή βασικών κοινωνικών αγαθών (κοινωνικής ασφάλισης και υγειονομικής περίθαλψης), είναι συχνό φαινόμενο.

Επισημαίνεται ότι τις περισσότερες φορές, κάνουμε υποθέσεις σχετικά με το μικρόκοσμο των συγκεκριμένων νέων. Η ανασφάλεια, οι χαμηλές προσδοκίες, το άγχος, η απόσυρση, τα μειωμένα κίνητρα για ανάπτυξη και αυτοβελτίωση, καθώς και η χαμηλή αυτοεικόνα ως συνέπεια της πρόσληψης μιας αρνητικής ταυτότητας μαθητή, αναφέρονται συχνά στη βιβλιογραφία (ΙΕΠ, 2017· Καλογριδής-Κουτσοκόστα, 1998). Επιπλέον, οι αυξημένες απαιτήσεις της εποχής για επαγγελματικά εφόδια σε συνδυασμό με την ταχύρρυθμη εξελισσόμενη τεχνολογία, ωθούν τους νέους που εγκαταλείπουν το σχολείο στην περιθωριοποίηση. Κατ'έκταση, στην αγορά εργασίας αντιμετωπίζονται ως μη προνομιούχοι εργαζόμενοι, με αποτέλεσμα να στιγματίζονται (Hjorth et al., 2016). Αυτή η διαδικασία στιγματισμού διευρύνει κοινωνικά τη σημασία της σχολικής αποτυχίας. Μια αποτυχία σε έναν τομέα, μέσα από αυτή τη διαδικασία, μετατρέπεται σε μια γενική ανικανότητα του ατόμου και μια σχολική δυσκολία σε γενική κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα (Παπαδόπουλος, 2011).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διερεύνηση των συνεπειών της μαθητικής διαρροής κάτω από μια διαφορετική, αφηγηματική οπτική. Σε μακροπρόθεσμες μελέτες επιχειρείται η προσέγγιση της προσωπικής διαδρομής και των βιωμάτων του μαθητή εντός σχολείου, καθώς και των αντιλήψεων που σχηματοποίησε μέσα από τη σχολική ζωή και που ενδεχομένως τον απομάκρυναν από αυτή. Έτσι λοιπόν, οι απόψεις και οι εμπειρίες των μαθητών που έχουν εγκαταλείψει στο σχολείο, αποκτούν σήμερα όλο και περισσότερη σπουδαιότητα (Καλογριδής-

Κουτσοκώστα, 1998). Σε έρευνες που στηρίζονται σε συνεντεύξεις νέων οι οποίοι εγκατέλειψαν το σχολείο, διαφαίνονται αισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας που προέρχονται από τη συνειδητοποίηση της έλλειψης γνώσεων. Η συμφιλίωση με το χαρακτηρισμό του μη ικανού μαθητή, τους ακολουθεί και στην ενήλικη ζωή, με αποτέλεσμα να επιλέγουν επαγγελματικές θέσεις μειωμένων απαιτήσεων (Bowles & Gintis, 1974, όπως αναφ. στο Καλογρίδη-Κουτσοκώστα, 1998). Επιπλέον, οι δυσκολίες αφορούν όχι μόνο τον εργασιακό χώρο, αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις.

Από την άλλη πλευρά, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι περισσότεροι έφηβοι που σταματούν πρόωρα το σχολείο, μπαίνοντας στην αγορά εργασίας επινοούν τη δική τους στρατηγική για να διαπραγματευτούν τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται. Παλεύοντας με το συναίσθημα της αποτυχίας προσπαθούν να αντιστρέψουν τα αρνητικά συναισθήματα. Έχοντας ωριμάσει, δείχνουν ικανότητες προσαρμογής και αυτορρύθμισης.

Ενεργοποιώντας τη «δύναμη των αδυνάτων», δύναμη που τους έδωσε η εργασία, αποδεχόμενοι τις σχέσεις ιεραρχίας στο χώρο της δουλειάς και έχοντας αποκτήσει υπευθυνότητα και ανεξαρτησία, προσπαθούν να επιτύχουν το καλύτερο. Έτσι, η προσωπική αποτυχία της μαθητικής ζωής, με τις επόμενες ατομικές επιλογές, μετατρέπεται σε επανόρθωση και αποκατάσταση (Καλογρίδη-Κουτσοκώστα, 1998). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, μια πτυχή της ψυχικής υγείας είναι ότι «το άτομο συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του/της» (World Health Organization, 2018). Μια ανάγνωση αυτής της οπτικής θα μπορούσε να είναι ότι εάν όσοι εγκατέλειψαν το σχολείο συνειδητοποιούν στη μετασχολική ζωή την εσωτερική τους δυναμική, προχωρούν θετικά αντισταθμίζοντας τα αρνητικά τους συναισθήματα.

Όπως υποστηρίζει ο Bruner (1997), οι άνθρωποι προσπαθούν να συμφιλιωθούν με τα οδυνηρά βιώματα του παρελθόντος προστατεύοντας την αυτοεκτίμησή τους, επιβιώνοντας αξιοπρεπώς και διαμορφώνοντας μια μοναδική ταυτότητα. Με το πέρασμα του χρόνου, στην ενήλικη πλέον ζωή τους, οι νέοι που εγκατέλειψαν το σχολείο προσπαθούν να ορθοποδήσουν αναζητώντας νόημα και κίνητρο στις επιλογές και στις πράξεις τους.

5.2. Οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής σε κοινωνικό επίπεδο

Αναμφίβολα, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Φαίνεται πως όσοι εγκαταλείπουν το σχολείο νωρίς, τείνουν να μην έχουν ενεργή παρουσία στα κοινά και να συμμετέχουν λιγότερο σε δημοκρατικές διαδικασίες. Το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό που σήμερα απορροφάται στην οικονομία και ιδίως σε τομείς που απαιτούν τεχνογνωσία, δεν εντάσσει στους κόλπους του άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση (ΙΕΠ, 2015a).

Στη «Λευκή Βίβλο για το μέλλον της Ευρώπης» η Επιτροπή επισημαίνει: «είναι πιθανό ότι τα περισσότερα από τα παιδιά που εισέρχονται σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα καταλήξουν να εργάζονται σε νέες μορφές απασχόλησης που δεν υπάρχουν ακόμη». Για την αντιμετώπιση της εν λόγω κατάστασης «θα απαιτηθούν μαζικές επενδύσεις σε δεξιότητες και σημαντική επανεξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων διά βίου μάθησης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Οι σύγχρονες κοινωνίες και οικονομίες εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από άτομα με υψηλό επίπεδο μόρφωσης και ικανοτήτων. Οι αδυναμίες που παρουσιάζουν ως εργατικό δυναμικό, όσοι εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση, δυσχεραίνουν την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας και των αναγκών στη σύγχρονη κοινωνία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017a).

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της οικονομίας έχει να αντιμετωπίσει 70 εκατομμύρια Ευρωπαίους που δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, και ακόμα περισσότερους που διαθέτουν ανεπαρκείς δεξιότητες αριθμητικής και ψηφιακές δεξιότητες.

Αν και οι αγορές εργασίας χωρίς αποκλεισμούς θα πρέπει να αξιοποιούν τις δεξιότητες και τα talenta όλων, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με χαμηλή ειδίκευση και άλλων ευπαθών ομάδων, στις μέρες μας αναγνωρίζεται η ανάγκη εξεύρεσης νέων τρόπων μάθησης, καθώς και πιο ευέλικτων μοντέλων κατάρτισης και εκπαίδευσης για μια κοινωνία ολόενα και περισσότερο επικοινωνιακά κινητή και ψηφιακή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

6. Μέτρα πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης

Καθώς το φαινόμενο της σχολικής διαρροής είναι πολυπαραγοντικό, οι πολιτικές παρέμβασης και αντιμετώπισής του προϋποθέτουν δέσμευση από όλους του εμπλεκόμενους φορείς και μια σειρά από συντονισμένες μακροπρόθεσμες προσπάθειες σε πολλά διαφορετικά επίπεδα.

Το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας αναγνωρίζοντας τη σημασία της ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου υπογράμμισε σε σύσταση του, την ανάγκη για συντομευμένες και αποτελεσματικές πολιτικές τεκμηριωμένες με βάση τις εθνικές συνθήκες (Σύσταση του Συμβουλίου, 28 Ιουνίου 2011).

Ειδικότερα, για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση και καταπολέμηση του φαινομένου, η σύσταση του Συμβουλίου προτείνει:

- α) μέτρα πρόληψης για την αντιμετώπιση των αιτιών που μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη,
- β) μέτρα παρέμβασης για την καταπολέμηση των αντιξοοτήτων και των δυσκολιών που

αντιμετωπίζουν οι μαθητές, για την υποστήριξή τους και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και

γ) μέτρα αντιστάθμισης, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα σε όσους εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο σε νέες ευκαιρίες για την απόκτηση απαραίτητης γνώσης και σημαντικών εφοδίων.

«Οι ολοκληρωμένες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου περιλαμβάνουν ένα μείγμα πολιτικών, συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών τομέων πολιτικής και την ενσωμάτωση μέτρων που συμβάλλουν στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε όλους τους σχετικούς τομείς που αφορούν τα παιδιά και τους νεαρούς ενήλικες. Επιπλέον των εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούν σχολικά συστήματα υψηλής ποιότητας, τα μέτρα αυτά είναι κυρίως υπηρεσίες κοινωνικής πολιτικής και στήριξης, πολιτικές σχετικές με την απασχόληση, τη νεολαία, την οικογένεια και την ενσωμάτωση. Η οριζόντια συνεργασία μεταξύ διαφορετικών φορέων και η κάθετη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών κυβερνητικών επιπέδων είναι εξίσου σημαντικές. Οι στρατηγικές που αφορούν την ΕΛΕΤ πρέπει να περιλαμβάνουν στοιχεία πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης. Τα κράτη-μέλη θα πρέπει να επιλέξουν τα λεπτομερή στοιχεία των στρατηγικών τους σε αντιστοιχία με τις δικές τους ιδιαίτερες συνθήκες και γενικότερα πλαίσια».

Πηγή: Council Recommendation of 28 June 2011

Στη μελέτη του ΟΟΣΑ με τίτλο «Όχι άλλες αποτυχίες: Δέκα βήματα προς την ισότητα στην εκπαίδευση» προτείνονται δέκα βήματα/συστάσεις πολιτικής για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της διαρροής, που θα κάνουν την κοινωνία δικαιότερη και θα βοηθήσουν «στην αποφυγή του μεγάλου κόστους των περιθωριοποιημένων ενηλίκων με περιορισμένες βασικές δεξιότητες» (OECD, 2010).

Μεταξύ άλλων προτείνεται:

- Ο εντοπισμός και η παροχή συστηματικής βοήθειας στα άτομα που υστερούν στο σχολείο,
- Η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας
- Η θετική απόκριση στη διαφορετικότητα και η διασφάλιση παροχής ευκαιριών για την επιτυχή ένταξη των μεταναστών και των μειονοτήτων στην κύρια εκπαίδευση.

- Η εξασφάλιση πρόσβασης ίσης εκπαίδευση σε όλους, με προτεραιότητα την εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία και την υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Η κατά προτεραιότητα χρηματοδότηση των σχολείων που έχουν τις μεγαλύτερες ανάγκες, ώστε οι φτωχότερες κοινότητες να έχουν τουλάχιστον το ίδιο επίπεδο παροχών με τις οικονομικά ευμενέστερες.
- Ο προσδιορισμός σαφών στόχων για περισσότερη ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη.

6.1 Μέτρα πρόληψης

Η έγκαιρη λήψη μέτρων πρόληψης, τα οποία θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικά και πιο οικονομικά από τα μέτρα παρέμβασης, θα μπορούσε να είχε αποτρέψει σημαντικό αριθμό μαθητών από τη σχολική διαρροή. Πολλά από αυτά εφαρμόζονται με επιτυχία σε πανευρωπαϊκό επίπεδο ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα, τις ανάγκες και την κουλτούρα των χωρών. Άλλωστε, το σύνολο των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπογραμμίζουν τη σημασία της επικέντρωσης στην πρόληψη, τον έγκαιρο εντοπισμό και την εξατομικευμένη στήριξη του μαθητικού πληθυσμού που απειλείται περισσότερο από τον κίνδυνο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Τα μέτρα πρόληψης θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες :

α) Μέτρα που απευθύνονται στους μαθητές, τα σχολεία και τις γειτονιές με υψηλό κίνδυνο διαρροής.

β) Μέτρα και πολιτικές ευρύτερης εμβέλειας που αποσκοπούν σε βελτιωτικές αλλαγές τόσο του συστήματος εκπαίδευσης όσο και του ευρύτερου οικονομικο-κοινωνικού πλαισίου.

Όπως ορθά υπογραμμίζεται, για μια αποτελεσματική προσπάθεια μείωσης του προβλήματος της σχολικής διαρροής είναι αναγκαία η λήψη και των δύο κατηγοριών των εν λόγω μέτρων, οι προσεγγίσεις των οποίων είναι συμπληρωματικές. Άλλωστε για την αντιμετώπιση προβλημάτων τέτοιας σοβαρότητας, η ολιστική προσέγγιση επιβάλλεται. (European Parliament, 2011).

“Το σχολείο αποτελεί κύριο συντελεστή για την αντιμετώπιση της πρόωρης σχολικής διαρροής, αλλά δεν μπορεί να λειτουργήσει μεμονωμένα, καθώς υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο εμπλοκής και επιτυχίας του μαθητή. Ως εκ τούτου, απαιτείται μία «ολιστική προσέγγιση του σχολείου» για το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης (σχολικής διαρροής). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, ολόκληρη η σχολική κοινότητα (οι διευθυντές σχολείων, το διδακτικό και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές, οι γονείς και η οικογένεια γενικότερα) συμμετέχει σε συνεκτικές, συλλογικές και συνεργατικές

δράσεις, σε στενή συνεργασία με ενδιαφερόμενα μέρη εκτός σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα. Η ολιστική προσέγγιση του σχολείου επιτρέπει στα σχολεία να ανταποκρίνονται επαρκώς στις νέες και σύνθετες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, οι οποίες συνδέονται με την αυξανόμενη πολυμορφία στην κοινωνία”.

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015

6.1.1 Μέτρα που απευθύνονται στους μαθητές, τα σχολεία, τους γονείς και τις γειτονιές με υψηλό κίνδυνο διαρροής:

- Διαμόρφωση φιλόξενου - ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος μάθησης εντός και εκτός της τάξης.
- Εντοπισμός ευάλωτων μαθητών, υψηλού κινδύνου πρόωρης εγκατάλειψης με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση.
- Ορισμός ενός υπεύθυνου σε κάθε σχολείο που θα έχει αντικείμενο τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης και της σχολικής επίδοσης των ευάλωτων μαθητών.
- Υιοθέτηση μέτρων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού κι άλλων μορφών βίας. Ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών για αποδοχή της διαφορετικότητας /Δράσεις κατά του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Υιοθέτηση ενός ολιστικού μοντέλου συνεργασίας σχολείου – οικογένειας – κοινότητας.
- Ενίσχυση των σχολών γονέων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει εκτεταμένη έρευνα για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην προώθηση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, στην αποτροπή εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς, την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και την εγκατάλειψη της εκπαίδευσης. Το σύνολο των ερευνητών συγκλίνει στο ότι μόνο μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο, είναι δυνατή η θετική αλλαγή (Μπίμπου – Νάκου & Στογιαννίδου, 2008).

Άλματα στην εκπαίδευση μέσω μεταρρυθμίσεων –

Το παράδειγμα της Φινλανδίας

“Με το που μπαίνει κάποιος σε ένα δημοτικό σχολείο της Φινλανδίας, προσέχει πρώτα απ’όλα την άνεση των παιδιών, τα οποία κυκλοφορούν παντού με τις κάλτσες, όπως και στο σπίτι τους, αφού στην είσοδο πρέπει να βγάλουν τα παπούτσια τους. Στο γυμνάσιο, κάθε μαθητής μοιάζει απορροφημένος από ένα συγκεκριμένο καθήκον, που δεν είναι αναγκαστικά το ίδιο με εκείνο που απασχολεί τον διπλανό του. Οι χειρωνακτικές δραστηριότητες εκτιμώνται ιδιαίτερα και λαμβάνονται υπόψη από πολύ νωρίς στην εκπαίδευση ενός παιδιού. Όσο για το γεωγραφικό περιβάλλον, ευνοεί τις δραστηριότητες που είναι κοντά στη φύση. Το γεγονός ότι η χώρα έχει πολλά πάρκα και δάση επιτρέπει χωρίς αμφιβολία τη διατήρηση μιας ειρηνικής ατμόσφαιρας”.

“Είναι σημαντικό για κάθε κυβέρνηση να μελετά πριν εισάγει μια νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση το κάνουν σωστά. Δυστυχώς όμως, στην προσπάθεια για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν υπάρχει συνταγή επιτυχίας. Έχοντας γεμίσει την τροπαιοθήκη της με πολλές πρωτιές στη διαδικασία της PISA, η Φινλανδία αποφάσισε πρόσφατα να αλλάξει παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Το κεντρικό σύνθημα του νέου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι «λιγότερα μαθήματα, περισσότερες δεξιότητες». Δεξιότητες σκέψης, πληροφορικής, εργασιακές, δεξιότητες για την επιβίωση σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Είναι οι προτεραιότητες του νέου Εθνικού Φινλανδικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Ο ΟΟΣΑ κάνει λόγο για την καλύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διεθνώς”.

Πηγές: Euronews, 2015 (<https://gr.euronews.com/2015/10/02/a-whole-new-approach-what-happens-when-countries-reform-education>)

iPaideia, 2018 (<https://www.ipaideia.gr/paideia/to-ekpaideutiko-sistima-tis-finlandias-paramenei-pagkosmio-simeio-anaforas>)

6.1.2 Μέτρα και πολιτικές ευρύτερης εμβέλειας που αποσκοπούν σε βελτιωτικές αλλαγές του συστήματος εκπαίδευσης και του ευρύτερου οικονομικο-κοινωνικού πλαισίου.

- Ενίσχυση μέτρων για την καταπολέμηση της φτώχειας, της ανεργίας, του λειτουργικού αναλφαριθτισμού, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Ισότητα ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από κοινωνικές, οικονομικές ή άλλες παραμέτρους.
- Ενίσχυση του ψυχοκοινωνικού ρόλου του σχολείου.
- Βελτίωση επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, των εξειδικευμένων δομών της εκπαίδευσης και των κεντρικών υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ.
- Συστηματική διεξαγωγή ερευνών για τη διαρκή παρακολούθηση του δείκτη σχολικής διαρροής – Συστηματική καταγραφή και παρακολούθηση του δείκτη σχολικής διαρροής σε κάθε σχολείο και εφαρμόζοντας ενός κοινού και αξιόπιστο μοντέλο μέτρησης.
- Ενίσχυση προσχολική αγωγής.
- Υιοθέτηση μέτρων μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Δράσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής.
- Δια βίου δράσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για μαθητές ΑμεΑ, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Εκσυγχρονισμός / αναβάθμιση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και εγχειριδίων - παραγωγή συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού.
- Εκσυγχρονισμός διδακτικών μεθόδων, με τη χρήση μέσων και κατάλληλου εξοπλισμού που εξασφαλίζουν τη δυνατότητα εφαρμογής διαφορετικών πρακτικών διδασκαλίας, και μετάδοσης γνώσεων δημιουργώντας ένα πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον περιβάλλον μάθησης για το σύνολο των μαθητών.
- Ίση κατανομή διδακτικών ωρών και ελεύθερων δραστηριοτήτων.
- Προσφορά μαθημάτων ελεύθερης επιλογής.
- Εξορθολογισμός και επικαιροποίηση της ύλης.
- Παραγωγή ελκυστικότερων συγγραμμάτων, μαθητο-κεντρικής προσέγγισης.
- Διδασκαλία μεγαλύτερης ποικιλίας γνωστικών αντικειμένων ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.
- Έμφαση και ενίσχυση των καλλιτεχνικών μαθημάτων.
- Εισαγωγή ενός μαθήματος για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον κοινωνικό αποκλεισμό με διαδραστικές παρεμβάσεις.
- Εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο.
- Ενδυνάμωση και ενίσχυση λειτουργίας του Παρατηρητηρίου για τη μαθητική διαρροή

(Ν.4186/2013). Ορισμός του Παρατηρητηρίου ως Εθνικού Συντονιστή όλων των επιμέρους φορέων (π.χ. Υπουργείο Εργασίας, Υγείας, Περιφέρειες) που εμπλέκονται στο θέμα της αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής.

- Ενίσχυση επαγγελματικής κατάρτισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε ειδικότητες που συνδέονται με την αγορά εργασίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων

“Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νέους να χαράζουν με υπευθυνότητα το μαθησιακό «χάρτη» της ζωής τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη του δικού τους μαθησιακού «χάρτη». Επιπλέον, όπως τα μέλη άλλων επαγγελματικών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της ανάπτυξης νέων γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση”.

“Έχουν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών ώστε να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία και στον κόσμο της εργασίας. Σε κάθε σημείο της σταδιοδρομίας τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν, ή να μπορούν να αποκτήσουν, το πλήρες φάσμα των ειδικών γνώσεων, αντιλήψεων και παιδαγωγικών δεξιοτήτων που χρειάζονται ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να αξιοποιήσουν το πλήρες δυναμικό τους. Ειδικότερα, χρειάζονται τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου:

- *Να προσδιορίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μεμονωμένου εκπαιδευόμενου και να ανταποκριθούν σε αυτές εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας.*
- *Να στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και δια βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων.*
- *Να βοηθήσουν τους νέους να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαριθμούνται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες.*
- *Να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατανοώντας την αξία της διαφορετικότητας και επιδεικνύοντας σεβασμό για τη διαφορά να εργάζονται σε στενή συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.*
-

Πηγή: Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008

6.2 Μέτρα παρέμβασης

Συχνά τα μέτρα πρόληψης συναντούν και διασταυρώνονται τόσο με τα μέτρα παρέμβασης όσο και με τα μέτρα αντιστάθμισης. Φαίνεται να τελούν σε μια διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση έτσι ώστε να μην είναι εφικτή η επιτυχής εφαρμογή του ενός, δίχως να προηγούνται, να εφαρμόζονται παράλληλα ή να ακολουθούν τα άλλα.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στο σύνολό τους οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν υιοθετήσει πολιτικές για την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης, οι οποίες δίνουν την ίδια βαρύτητα και στα τρία είδη μέτρων. Οι τομείς στους οποίους οι περισσότερες χώρες επενδύουν ιδιαίτερα είναι:

- α) η βελτίωση της πρόσβασης και της ποιότητας της προσχολικής αγωγής και φροντίδας και
- β) η ενίσχυση της ευελιξίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Οι έρευνες σε διεθνές πεδίο υπογραμμίζουν τα ευεργετικά αποτελέσματα προγραμμάτων που στοχεύουν στην εκμάθηση σημαντικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, στην αυτορρύθμιση του συναισθήματος ήδη στην προσχολική ηλικία, καθώς όλα τα παραπάνω συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και μεγαλύτερη επιθυμία για συνέχιση της εκπαίδευσης (Linares-Orama, 2005 · Stegelin, 2004).

Παράλληλα, όπως άλλωστε τονίστηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος και του σχολικού κλίματος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί τον κατεξοχήν προστατευτικό παράγοντα σχολικής διαρροής καθώς δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας, αποδοχής, υποστήριξης και προσωπικής εξέλιξης. Όλα τα μέτρα παρέμβασης που εφαρμόζονται διεθνώς, στοχεύουν καταρχήν στην ενίσχυση του θετικού κλίματος στο σχολείο.

Όμοια, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, αναγνωρίζεται ως μέτρο ιδιαίτερης σημασίας για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης και ως εκ τούτου τον συμπεριλαμβάνουν όλοι οι πυλώνες σε μια στρατηγική μείωσης της σχολικής διαρροής.

Ο προσανατολισμός ως αντικείμενο διαθεματικής διδασκαλίας στην Εσθονία

“Το εθνικό Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (γενική) παιδεία περιλαμβάνει τη διαθεματική διδασκαλία της «Δια Βίου Μάθησης και του Επαγγελματικού Σχεδιασμού», που έχει ως στόχο να διασφαλίσει πως οι μαθητές είναι καλά προετοιμασμένοι για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, τη λήψη αποφάσεων, και την ανάληψη ποικίλων ρόλων στη ζωή τους, αλλά και για τη συμμετοχή τους στη δια βίου μάθηση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκτιμούν τη μάθηση ως μία δια βίου διαδικασία και ως μέσο εξέλιξης της επαγγελματικής τους

πορείας. Ενθαρρύνονται επίσης να μάθουν πώς να αξιολογούν τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις τους, σε σχέση με την εργασία και τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και να αξιοποιούν αυτές τις ικανότητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων”.

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015

Στα σημαντικότερα μέτρα παρέμβασης περιλαμβάνονται:

- Η εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου σχολικής αποτυχίας και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ειδικότερα, η συμβουλευτική υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών με: α) μαθησιακές δυσκολίες, β) προβλήματα φυσικής ή ψυχικής υγείας, γ) από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, δ) με προβλήματα χρήσης ουσιών ή/ και σύγκρουσης με τη ποινική δικαιοσύνη, ε) με οικογένεια η οποία αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικο-κοινωνικά ή άλλα προβλήματα.
- Η ενίσχυση του σχολείου από ειδικευμένο προσωπικό με ειδική επιμόρφωση σε ζητήματα παρεμβάσεων - Η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο στην ψυχολογία προκειμένου να είναι δυνατή και αποτελεσματική η υλοποίηση τόσο των απαιτούμενων μέτρων.
- Η παροχή προγραμμάτων υψηλής ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση.
- Η ενίσχυση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και η παροχή ουσιαστικών υπηρεσιών από τις αρμόδιες δομές.
- Οι καινοτόμες ψηφιακές πρακτικές οι οποίες υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες ειδικά σε χώρους κοινωνικά αποκλεισμού (π.χ. ιδρύματα, καταστήματα κράτησης ανηλίκων κ.λ.π).
- Οι δράσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ομαλής μετάβασης από τον έναν τύπο σχολείου στον άλλο, για την αποφυγή της μαθητικής διαρροής «κατά τη μετάβαση» με παράλληλη υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών σε αυτό το κρίσιμο στάδιο.
- Οι παρεμβάσεις ενδυνάμωσης της οικογένειας, της γονεϊκής συμμετοχής και εμπλοκής για καλύτερες σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους.
- Η διασύνδεση και η διαρκής αλληλεπίδραση του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, μέσα από δράσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης.
- Οι συστηματικές συναντήσεις σε τοπικό επίπεδο με νέους που έχουν διαρρεύσει από το σχολείο, με στόχο την υποστήριξή τους και τη βελτίωση των γνώσεων και των

δεξιοτήτων τους.

Μια καλή πρακτική από Γαλλία: “Σχολεία ανοιχτά στους γονείς”

Στο πλαίσιο αυτό η δράση «Άνοιγμα του σχολείου στους γονείς για την επιτυχία της ένταξης», προτείνει στους μετανάστες γονείς καταρτίσεις με τρεις στόχους:

- Την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της επαγγελματικής ένταξης, κυρίως των γυναικών που αποτελούν το 70% της οικογενειακής μετανάστευσης.
- Τη διδασκαλία των θεμελιωδών αρχών αξιών της για της γαλλική κοινωνίας προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξή τους.
- Τη γνώση του τρόπου λειτουργίας του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των μαθητών καθώς και του τρόπου άσκησης του γονεϊκού ρόλου, προκειμένου να δώσουν σε εκείνους τα μέσα για την υποστήριξη των παιδιών τους κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης.

Πηγή: *Pedagogie De Chantier*, 2016

Στη χώρα μας, καλή πρακτική παρέμβασης, αποτελεί το πιλοτικό πρόγραμμα "Role Models". Η βιβλιογραφία χρησιμοποιεί τον όρο "role models" όταν πρόκειται για ξεχωριστούς ανθρώπους που έχουν σημαντική επίδραση στη ζωή ενός παιδιού, υποστηρίζοντας και εμπνέοντάς το (Greenberger Chen & Beam, 1998 · Hurd & Zimmerman, 2010 · Yancey, Siegel & McDaniel, 2002). Η αξιοπιστία που διαθέτουν βοηθά τα παιδιά να επαναξιολογήσουν τις αγγιγμένες καταστάσεις που βιώνουν, να δώσουν νόημα στη ζωή τους και να δουν το μέλλον τους με αισιοδοξία (Chen, Lee, Cavey & Ho, 2013). Ιδιαίτερα, μέσω του βιώματος, εκπαιδεύουν τους νέους σε στρατηγικές διαχείρισης και υπέρβασης των δυσκολιών (Chen & Miller, 2012).

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση τις σχετικές οδηγίες της Ε.Ε από επιστημονική ομάδα και υλοποιήθηκε με ευθύνη του Ι.Κ.Υ. το σχολικό έτος 2017-18 σε 9 σχολεία της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, 9 της Ηπείρου και 18 σχολεία της Κρήτης. Το Πρόγραμμα, που εφαρμόζεται και το τρέχον έτος (2018-2019), απευθύνεται στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας (Ε' και Στ' Δημοτικού) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ), οι οποίοι φοιτούν σε περιοχές που, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του ΙΕΠ, εμφανίζουν υψηλό βαθμό

σχολικής διαρροής. Συμμετέχουν μαθητές από απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές, Ρομά, της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης, με αναπηρίες, μαθητές των οποίων οι γονείς είναι μετανάστες/πρόσφυγες, αλλά και μαθητές από το γενικό πληθυσμό.

Στόχος της ολιστικής αυτής προσέγγισης είναι να εμπνευσθούν οι μαθητές από ανθρώπους που λειτουργούν ως θετικά πρότυπα διότι αν και εγκατέλειψαν κάποια στιγμή το σχολείο, ξεπέρασαν τις δυσκολίες τους, έδωσαν νέο νόημα στις πράξεις τους, άντλησαν δύναμη από πηγές στήριξης, απέκτησαν πίστη στις δυνάμεις τους, ενεργοποίησαν τη ψυχική τους ανθεκτικότητα και τελικά, τα κατάφεραν. Ενδυναμώθηκαν και επέστρεψαν στο σχολείο αποφασισμένοι να το ολοκληρώσουν. Στόχος επίσης είναι να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών προς τους συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Κατά τη διάρκεια του project οι μαθητές εστιάζουν στη σχέση τους με το σχολείο και στο ρόλο τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Συζητούν για τις περιπτώσεις μαθητών που συνέχισαν υπερνικώντας τις όποιες δυσκολίες, ή για τις στιγμές της παραίτησης που ίσως σκέφτηκαν να εγκαταλείψουν την προσπάθεια. Εμπνέονται από τη δυναμική των θετικών προτύπων που ξεπερνώντας κάθε προσδοκία, κατόρθωσαν να ανατρέψουν τις δυσμενείς συνθήκες και να μετατρέψουν τη δυσκολία σε πρόκληση. Η προσέγγιση αυτών των περιπτώσεων αφορά ευρύτερες συζητήσεις για το τι είναι θετικό πρότυπο, ποιον/ποια θεωρούν ως θετικό πρότυπο και για ποιους λόγους, ενώ στη συνέχεια παίρνουν συνεντεύξεις από ενήλικες που λειτουργούν ως θετικά πρότυπα, εστιάζοντας στην ικανότητά τους να μετουσιώνουν τη δυσκολία σε δύναμη και τη ματαίωση σε επιτυχία.

6.2 Μέτρα αντιστάθμισης

Τα μέτρα αντιστάθμισης προσπαθούν να δημιουργήσουν για τους μαθητές που διέρρησαν από το σχολείο, νέες ευκαιρίες επανένταξης στο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι πολιτικές αντιστάθμισης επιδιώκουν συνεπώς την υποστήριξη όσων δεν τα κατάφεραν, παρέχοντάς τους εναλλακτικές δυνατότητες. Αναφερόμαστε συνήθως στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σε Προγράμματα κατάρτισης και υποστήριξης νέων και σε μόνιμες δομές συνδεδεμένες με την εκπαίδευση. Με την αντιμετώπιση του ελλείμματος σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες, αναμένεται η κάμψη των μεγάλων δυσκολιών που απαντούν οι νέοι, στην συνέχιση της εκπαίδευσής τους και της απορρόφησής τους από την αγορά εργασίας.

Η αντισταθμιστική εκπαίδευση περιλαμβάνει:

- την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών γυμνασίου
- την πρόσθετη διδακτική στήριξη των μαθητών όλων των τύπων λυκείου,
- την ενισχυτική διδασκαλία και η πρόσθετη διδακτική στήριξη που παρέχεται στα Καταστήματα Κράτησης, η κατ' ιδίαν διδασκαλία που παρέχεται σε κρατούμενους και
- τη διδασκαλία που παρέχεται στα τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν στο πλαίσιο εγκεκριμένων Οργανισμών Θεραπείας του ν. 4139/ 2013 (Α' 74).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρέχουν τη δυνατότητα συνέχισης της εκπαίδευσης για την απόκτηση γνώσης μέσω της διδασκαλίας, ενώ τα προγράμματα κατάρτισης με την εκμάθηση και ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, προσφέρουν τα απαραίτητα εφόδια, δημιουργώντας επαγγελματικές προοπτικές και χτίζοντας γέφυρες με την αγορά εργασίας.

Εδώ η “διδασκαλία” διαφοροποιείται από την “εκμάθηση”. Ο εκπαιδευόμενος δεν είναι πλέον μόνο παθητικό αντικείμενο καθώς τα προγράμματα κατάρτισης βασίζονται στην αρχή της ενεργούς και ουσιαστικής του συμμετοχής. Έτσι, παράγοντας της προόδου του ατόμου μπορεί να είναι η εκμάθηση και όχι η απλή συσσώρευση γνώσεων (Pedagogie de Chantier, 2016).

Στη χώρα μας ως καλή πρακτική μπορεί να αναφερθεί η λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε όλα σχεδόν τα καταστήματα κράτησης και η υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης. Την τελευταία τριετία δημιουργήθηκαν έξι ΣΔΕ (στις φυλακές Χανίων, Νιγρίτας, Μαλανδρινού, Κέρκυρας, Νοσοκομείο Κρατουμένων Κορυδαλλού, Δομοκού) και τρία Δημοτικά Σχολεία (στις φυλακές Κομοτηνής, Θηβών και Ναυπλίου)

Με το θεσμό αυτό δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία σε ενήλικους κρατούμενους, που δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ως ανήλικοι, να εξοπλιστούν με γνώσεις και δεξιότητες, αποκτώντας τελικά απολυτήριο Γυμνασίου. Σε κάποια μάλιστα ΣΔΕ δεν πραγματοποιούνται μόνο μαθήματα γενικής παιδείας, όπως ελληνικά, μαθηματικά, πληροφορική και αγγλικά. Παραδίδονται παράλληλα μαθήματα δημιουργικής γραφής, λογοτεχνίας, ποίησης, ζωγραφικής ενώ υλοποιούνται δράσεις με θεατρικές και καλλιτεχνικές ομάδες. Μάλιστα το άρθρο 31 του νομοσχεδίου «Αναβάθμιση και επέκταση της λειτουργίας των σχολείων των φυλακών» προβλέπει μεταξύ άλλων, την ίδρυση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας καθώς και τεχνικής εκπαίδευσης μεταγυμνασιακού ή μεταλυκειακού επιπέδου σε όλες τις φυλακές.

Για την πρόσβαση των κρατουμένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ήδη εφαρμόζεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φοιτητών ή σπουδαστών, ενώ έχουν εξασφαλιστεί ένας σημαντικός αριθμός υποτροφίες ετησίως σε προπτυχιακά προγράμματα για κρατούμενους από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, οι έγκλειστοι έχουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους

στο σχολείο ως μαθητές, υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής, λόγω της πρώιμης εμπλοκής τους στα γρανάζια του ποινικού μηχανισμού. Είναι ενδεικτικό ότι το 80 περίπου τοις εκατό εγκαταλείπει πρόωρα την εκπαίδευση (Harlow, 2003). Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι στην πλειοψηφία τους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες αμελούνται συστηματικά κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην αποτυχία και τη διαρροή (Mears & Aron, 2003). Σημειώνεται δε ότι η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία - συνέπεια της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών- και της παραβατικότητας έχει πολλαπλά αποδειχθεί (Leone, Christle & Nelson, 2003· Linares - Orama, 2005· Zabel & Nigro, 1999).

Έτσι η πολιτεία ως δικαιοκρατική, αντισταθμίζοντας τις δικές της συχνά αδυναμίες και σφάλματα, παρέχει μια δεύτερη ευκαιρία σε μαθητές που δεν μπόρεσε η ίδια να συγκρατήσει από τη σχολική διαρροή.

7. Η σημασία της συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης

Όλα τα μέτρα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συμβουλευτική υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών καθώς έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να αποτρέψει τη σχολική τους διαρροή. Η συμβολή των κέντρων συμβουλευτικής στήριξης είναι εξαιρετικά σημαντική στην ενδυνάμωσή τους και στην πλήρωση των συναισθηματικών τους αναγκών. Η υγιής ψυχική κατάσταση των νέων είναι πολύτιμος προστατευτικός παράγοντας ιδίως για κείνους που είναι επιρρεπείς στην εγκατάλειψη του σχολείου. Οι σχεδιασμοί παρεμβάσεων πρόληψης είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης (Hjorth et al., 2016).

Οι θεμελιακοί στόχοι της συμβουλευτικής στα παιδιά περιλαμβάνουν τα ακόλουθα (Geldard & Geldard, 2004):

- Τη δυνατότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει οδυνηρά συναισθηματικά ζητήματα.
- Τη δυνατότητα να πετύχει ένα επίπεδο συμφωνίας και συνέπειας μεταξύ των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του.
- Τη δυνατότητα να νιώθει καλά με τον εαυτό του.
- Τη δυνατότητα να αποδέχεται τις δυνάμεις του και τις αδυναμίες του και να και αισθάνεται καλά για αυτά.
- Τη δυνατότητα να τροποποιεί συμπεριφορές οι οποίες έχουν αρνητικές συνέπειες.
- Τη δυνατότητα να προσαρμόζεται και να λειτουργεί ικανοποιητικά στην οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον.

Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών που διαρρέουν πρόωρα, προέρχονται από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες οι οποίες συχνά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα αντίξοες που ευθύνονται για την αδυναμία ένταξής τους και την παραμονή τους στην εκπαίδευση (Cross, 1981). Στην πλειονότητα των περιπτώσεων απέτυχε η δόμηση μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής σχέσης που βασίζεται στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και μαθητή.

Η επίδειξη ενσυναίσθησης - της ικανότητας του να ακούει κανείς με ακρίβεια και να αισθάνεται τον εμπειρικό κόσμο του άλλου ατόμου- είναι καθοριστικής σημασίας. Εδώ απαιτείται από τον “ακροατή” - εκπαιδευτικό να ανακόπτει τα συναισθήματα του και να εισέρχεται στον κόσμο του μαθητή. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο σε διάφορα είδη ανθρώπινων και βοηθητικών σχέσεων. Ερμηνευόμενη ως η δυνατότητα να βιώσει κανείς τα συναισθήματα του συνανθρώπου του, η ενσυναίσθηση θεωρήθηκε από τους David Hume, Jean Jacque Rousseau, Adam Smith αλλά και Carl Rogers μια ουσιαστική βάση της κοινωνικής ζωής και της ηθικής υπόστασης (Μαλικιώση, 1999).

Στα σχολεία της βόρειας χώρας κάθε εβδομάδα η ενσυναίσθηση γίνεται μάθημα, καθώς τα παιδιά μοιράζονται ένα κέικ

Για μία ώρα κάθε εβδομάδα, τα σχολεία της Δανίας κάνουν κάτι διαφορετικό από όλα τα άλλα: οι μαθητές ηλικία 6-16 ετών διδάσκονται υποχρεωτικά την ενσυναίσθηση, δηλαδή την δεξιότητα να κατανοούμε τα συναισθήματα του άλλου και όχι να τον κρίνουμε σύμφωνα με τις δικές μας πεποιθήσεις. Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τον απέναντί τους, ενώ παράλληλα μοιράζονται ένα κέικ. Το μάθημα ονομάζεται Klassenstid και αυτό που διδάσκονται τα παιδιά ουσιαστικά είναι η προτεραιότητα στην συνεργασία, όχι στον ανταγωνισμό. Η διαδικασία αυτή βοηθά όχι μόνο ενδυναμώνοντας το πνεύμα της συνεργασίας των παιδιών αλλά και στη διαμόρφωση ενηλίκων που έχουν μια πιο ευρεία αίσθηση του κόσμου, αφού μαθαίνουν από μικρή ηλικία να προσεγγίζουν τους ανθρώπους, τον κόσμο και τις προκλήσεις του, με μια πιο σφαιρική και διαλλακτική αίσθηση. Εδώ και χρόνια η Δανία παραμένει σταθερά μια από τις τρεις πιο ευτυχισμένες χώρες στον κόσμο, σύμφωνα με το World Happiness Report. Αν και τα τυπικά χαρακτηριστικά της σκανδιναβικής κοινωνίας παίζουν σημαντικό ρόλο (όπως το υψηλό βιοτικό επίπεδο, το δίκαιο σύστημα φορολογίας, το σωστό σύστημα υγείας, εκπαίδευσης και πρόνοιας, καθώς και το γεγονός ότι εδώ εμφανίζονται οι μικρότερες οικονομικές ανισότητες στον

κόσμο), η έμφαση του έθνους στη διδασκαλία της ενσυναίσθησης στα σχολεία, συμβάλλει με τον δικό της τρόπο στην ευτυχία. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας η ενσυναίσθηση θεωρείται πλέον ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες στη δημιουργία όχι μόνο ευτυχισμένων αλλά και πετυχημένων ανθρώπων. Μεγάλο μέρος της μελέτης γίνεται σε σχολικές ομάδες. Παιδιά με διαφορετικά επίπεδα γνώσεων και διαφορετικές αδυναμίες, συνεργάζονται για το καλύτερο, μαθαίνοντας να βοηθούν τον διπλανό τους και να αλληλοσυμπληρώνονται, αντί να ανταγωνίζονται. Η κεντρική ιδέα εστιάζει στο ότι όταν κάποιος είναι πολύ ικανός, αντί να κυριαρχεί, έχει υποχρέωση να βοηθά τους πιο αδύναμους. Με τον πόθο για γενική ευημερία να κυριαρχεί από τα θρανία, δεν είναι περίεργο το ότι οι Δανοί ψηφίζονται σταθερά ως μία από τις πιο ευτυχισμένες χώρες στον κόσμο.

Πηγή: doc tv (<https://www.doctv.gr/page.aspx?itemID=SPG12921>)

Η συμβουλευτική αποτελεί το πολυτιμότερο μέσο για την καλλιέργεια και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ιδιαίτερα των μαθητών εκείνων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες και κινδυνεύουν περισσότερο από τη σχολική αποτυχία και τη διαρροή. Συνεισφέρει στην ανάπτυξη των θετικών κοινωνικών σχέσεων, στη δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων χρήσιμων για την ζωή, στην παροχή στήριξης και φροντίδας, στην καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών και στην παροχή ευκαιριών για ουσιαστική εμπλοκή και συμμετοχή (Henderson & Milstein, 2008).

Ειδικότερα, η συμβουλευτική ευάλωτων μαθητών (π.χ χρηστών ουσιών, παραβατών του νόμου κ.λ.π) στο σχολικό πλαίσιο αποσκοπεί στην:

- Κινητοποίηση και ενδυνάμωση ώστε να χαράξουν προσωπικούς στόχους.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στην καλύτερη διαχείριση της ζωής τους τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σχολείο, όσο και μετά.
- Μεγιστοποίηση των ικανοτήτων τους ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία σε κρίσιμες περιόδους της ζωής τους.
- Απόκτηση χρήσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης συμπεριφορών που τους είναι δυσάρεστες.
- Τροποποίηση συμπεριφορών που δυσχεραίνουν την ζωή τους και τους φέρνουν σε ρήξη με

τους άλλους.

- Τόνωση της αυτοεκτίμησής τους.
- Βελτίωση της αυτοεικόνας τους.
- Απόκτηση ικανότητας ανάληψης ευθυνών.
- Απόκτηση ικανότητας για καλύτερους τρόπους λήψης αποφάσεων.

Η συμβουλευτική στις περιπτώσεις αυτές χρησιμοποιεί ως αποτελεσματικές μεθόδους (Herbert, 2010):

- Τη θετική ενίσχυση.
- Την ανάπτυξη νέων σχημάτων συμπεριφοράς.
- Τη σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς.
- Την ισχυροποίηση των κινήτρων.
- Την μίμηση προτύπων.

7. 1 Συμβουλευτική και χρήση ουσιών

Καθώς έχει αποδειχθεί ότι η χρήση ουσιών αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα κινδύνου (Ehrenreich et al. 2015 · Arantaku-Olajide, 2014), είναι αναγκαίο το σχολείο σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς να εφαρμόζει ένα συμβουλευτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης.

Οι επίσημα αναγνωρισμένοι φορείς στη χώρα μας οι οποίοι παρέχουν διαφορετικούς τύπους θεραπείας (α. «στεγνά» θεραπευτικά προγράμματα, β. θεραπεία υποκατάστασης οπιοειδών και γ. σωματική αποτοξίνωση) είναι ο ΟΚΑΝΑ, το ΚΕΘΕΑ, η Μονάδα Απεξάρτησης 18 ΑΝΩ του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής (ΨΝΑ), το Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης (ΨΝΘ), η Ψυχιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών και τα γενικά δημόσια νοσοκομεία (σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ). Το Κέντρο Πρόληψης Ηρακλείου Κρήτης (ΚΕΣΑΝ) λειτουργεί σε συνεργασία με τον Οργανισμό Κατά των Ναρκωτικών (Ο.ΚΑ.ΝΑ.), με σκοπό την πρόληψη των εξαρτήσεων και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας στην τοπική κοινότητα.

Σημαντικό επίσης έργο επιτελούν στις περιπτώσεις των στεγνών προγραμμάτων, τα συμβουλευτικά κέντρα με την παροχή ενημέρωσης, αξιολόγησης της κατάστασης, ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής υποστήριξης και υποστήριξης της οικογένειας. Το σχολείο μπορεί στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος να ενημερώσει και για τις Ανοικτές Τηλεφωνικές Γραμμές σε θέματα εξαρτησιογόνων ουσιών, που παρέχουν εξειδικευμένη πληροφόρηση,

καθοδήγηση και συμβουλευτική υποστήριξη.

Στις περιπτώσεις μαθητών χρηστών ουσιών, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς και τους ειδικούς ψυχικής υγείας έχει ως κύριο στόχο να βοηθήσει τον μαθητή να παραμείνει στο σχολείο και να αλλάξει τρόπο ζωής προκειμένου να στηρίξει μακροχρόνιες αλλαγές στη συμπεριφορά του και να χαράξει νέους στόχους (Godley et al., 2001).

Η συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση περιλαμβάνει επίσης εκμάθηση νέων δεξιοτήτων προκειμένου να ελκύσει την ικανοποίησή του σε πολλές πλευρές της ζωής. Παράλληλα προτείνει διάφορες γονεϊκές πρακτικές που θα τον βοηθήσουν να μείνει μακριά από τις ουσίες, βελτιώνοντας κυρίως τη θετική επικοινωνία στην οικογένεια (Dennis et al., 2004).

Άλλωστε, η συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να εμπλέκει ολιστικά, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, μέσα από δράσεις ενημέρωσης ευαισθητοποίησης και αλληλεπίδρασης.

8. Δυνατότητες εφαρμογής μέτρων πρόληψης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί μια σύνθετη πρόκληση για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης, ολόκληρη η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, συμμετέχει σε δράσεις και εφαρμόζει πολιτικές πρόληψης, σε συνεργασία με εμπλεκόμενους φορείς, συλλόγους γονέων και την ευρύτερη κοινότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Όσον αφορά στην τυπική εκπαίδευση, τα μέτρα παρέμβασης αφορούν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και επαγγελματικής, καθώς και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σε Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.), Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.), καθώς και σε Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.). Ο νόμος 4547/18 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» που αφορά στις δομές της εκπαίδευσης, ορίζει τις διαδικασίες και τους τρόπους παρέμβασης σε περιπτώσεις σχολικής διαρροής.

8.1 Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)

Σύμφωνα με τον νόμο 4547/18, άρθρο 4, η λειτουργία των 24 Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού αφορά –μεταξύ άλλων- στον συντονισμό και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την οργάνωση της

επιμόρφωσης σε κεντρικό επίπεδο αλλά και ανάλογα με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων, την προαγωγή καλών πρακτικών.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση της διαρροής των μαθητών το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει συνεργασία με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), οι αρμοδιότητες των οποίων αναφέρονται παρακάτω.

Σε επίπεδο συνεργασίας των δύο θεσμών, τα ΠΕΚΕΣ και τα ΚΕΣΥ μεριμνούν για:

- την εφαρμογή εκπαιδευτικών αντισταθμιστικών μέτρων για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και της διαρροής των μαθητών
- την καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού και διακρίσεων,
- την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης,
- την ενίσχυση και στήριξη των εκπαιδευτικών με επιμορφώσεις,
- την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για γονείς,
- τη διοργάνωση καινοτόμων προγραμμάτων,
- τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στο έργο τους.

Κάθε Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου έχει την παιδαγωγική ευθύνη μίας ενότητας σχολικών μονάδων, ενώ η επιστημονική ευθύνη του μειονοτικού προγράμματος των μειονοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανατίθεται αποκλειστικά σε Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης.

8.2 Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.)

Κατά το άρθρο 7 του νόμου 4547/18, αποστολή των ΚΕΣΥ είναι και η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση, καθώς και η προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου μέσω ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, διενέργειας επιμορφώσεων και ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου. Επομένως, οι αρμοδιότητες που ασκούν τα 71 Κ.Ε.Σ.Υ. περιλαμβάνουν:

- Τη διερεύνηση ατομικών ή και ομαδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, καθώς και πιθανών φραγμών στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της σχολικής κοινότητας. Συμπεριλαμβάνονται μαθητές με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και μαθητές από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.
- Τη διερεύνηση αιτημάτων ψυχοκοινωνικής στήριξης,

- Την σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης όπου προσδιορίζεται το είδος των ειδικών αναγκών ή των μαθησιακών ή ψυχοκοινωνικού τύπου δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής και προτείνεται το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης και φοίτησης (αλλαγή σχολείου, όποτε κρίνεται σκόπιμη, αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά που διευκολύνουν την εκπαίδευση του μαθητή)
- Τη διερεύνηση των αναγκών των σχολικών κοινοτήτων στο πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Επίσης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης -Ε.Δ.Ε.Α.Υ.- (όργανο αρμόδιο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας όπως αναφέρεται παρακάτω), σχεδιάζονται και υλοποιούνται:

- προσαρμοσμένες εξατομικευμένες ή ομαδικές παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς,
- προγράμματα πρόωμης εκπαιδευτικής παρέμβασης και πρόληψης,
- στοχευμένες δράσεις ενίσχυσης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών,
- δράσεις ενδυνάμωσης ευάλωτων ομάδων της μαθητικής κοινότητας,
- δράσεις που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην επίτευξη της αυτοεκπλήρωσης και συνολικά στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των μαθητών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας.

Ο νεοσύστατος θεσμός του ΚΕΣΥ πέρα από διαγνωστικός και αξιολογικός φορέας, εντάσσει στους κόλπους του την παροχή υπηρεσιών που σχετίζονται με τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Επί της ουσίας ενσωματώνει τις αρμοδιότητες που κάλυπταν παλαιότερες εκπαιδευτικές δομές που πλέον δεν υφίστανται (Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων –ΣΣΝ, Κέντρα Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού - ΚΕΣΥΠ, Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού - ΓΡΑΣΕΠ και Γραφεία Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας - ΓΡΑΣΥ). Έτσι λοιπόν, μέσω 140 εξειδικευμένων στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό εκπαιδευτικών, τα 71 ΚΕΣΥ παρέχουν σε μαθητές:

- πληροφόρηση για ζητήματα σχετικά με την αγορά εργασίας, τα προγράμματα σπουδών της μετα-δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα συστήματα εισαγωγής σε αυτήν,

- ευαισθητοποίηση μέσω δράσεων για την ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή και την αγορά εργασίας, καθώς και
- υπηρεσίες συμβουλευτικής για ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού (συγκρότηση προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας, υποστήριξη αυτοαντίληψης και αυτογνωσίας, ενδυνάμωση δυνατότητας λήψης απόφασης).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Επαγγελματικού Προσανατολισμού των ΚΕΣΥ παρέχουν στους εκπαιδευτικούς:

- υποστήριξη στην υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας τα οποία υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες,
- ευαισθητοποίηση για ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού,
- συμβουλευτική υποστήριξη σε ζητήματα βέλτιστης διδακτικής πρακτικής, που αφορούν και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τις ενταξιακές πρακτικές, τη ψυχοκοινωνική στήριξη, την ενδυνάμωση ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας και την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης,

Όσον αφορά στους γονείς οι υπηρεσίες που παρέχονται αφορούν σε συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με ζητήματα οργάνωσης της μελέτης και της συνεργασίας με τη σχολική μονάδα, ενώ σε επίπεδο υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων η υποστήριξη των ΚΕΣΥ επικεντρώνεται στα εξής:

- ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών,
- πρόληψη της σχολικής διαρροής και δημιουργία μίας ασφαλούς και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας που ευνοεί την ψυχοκοινωνική υγεία και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών,
- υποστήριξη της διατύπωσης προτεραιοτήτων και στόχων ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών, καθώς και του σχεδιασμού ολιστικών πολιτικών και στρατηγικών σε σχέση με ψυχοκοινωνικά ζητήματα,
- εντοπισμό δομικών φραγμών και εμποδίων στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση και
- εφαρμογή επιστημονικών, παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών μέτρων για το σύνολο των μαθητών της σχολικής κοινότητας,
- υποστήριξη υλοποίησης προγραμμάτων πρωτογενούς ή δευτερογενούς πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα,

- ενημέρωση της σχολικής κοινότητας για προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας, συμβουλευτικής και προσανατολισμού, καθώς και για τις μεταβολές σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος,
- σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων, σε συνεργασία με τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία -Κ.Ε.Α.- (θεσμός που δίνει έμφαση στο περιβάλλον και στους τομείς που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη), προς όφελος των μελών της σχολικής κοινότητας,
- προώθηση συνεργασιών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς και
- ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα διαφορετικότητας, ψυχοκοινωνικής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού και σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

8.3 Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.)

Οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (άρθρο 10 του Ν.4547/18) ανήκουν στα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) που αποτελούνται από σχολικές μονάδες. Είναι δε, όργανο αρμόδιο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας. Αποτελούνται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, έναν ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων του/των μαθητή/τών που έχουν ανάγκη υποστήριξης.

Όσον αφορά στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ασκούν τις εξής αρμοδιότητες:

- διενεργούν αξιολογήσεις του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές,
- υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων σε ζητήματα παιδαγωγικής ανταπόκρισης στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, όπως η εφαρμογή μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων, ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, βιωματικής μάθησης και εναλλακτικών μορφών μάθησης,
- διαμορφώνουν προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης, σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ. ή τα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά (Ι.Π.Δ.) Κέντρα ή τις αρμόδιες υπηρεσίες των δήμων,

- οργανώνουν ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για γονείς και δράσεις ενημέρωσης για το κοινωνικό σύνολο,
- υποστηρίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα σε ζητήματα που αφορούν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση, την ανάπτυξη μιας ομαδοσυνεργατικής κοινότητας μάθησης και την αντιμετώπιση φαινομένων όπως η σχολική διαρροή και οι καταστάσεις κρίσης,
- συνεργάζονται με κοινωνικές υπηρεσίες και φορείς για τα θέματα των αρμοδιοτήτων τους.

8.4 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

Το Ι.Ε.Π., (άρθρο 53 του Ν.4547/18) είναι επιτελικός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και τους εποπτευόμενους φορείς του στα θέματα που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μεταλυκειακή εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, με στόχο τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Για κάθε συναφή πρωτοβουλία ή δράση υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ή εποπτευόμενων φορέων του, απαιτείται συνεργασία με το Ι.Ε.Π.

Για την εκπλήρωση του σκοπού του, το Ι.Ε.Π. μελετά συστηματικά:

- τα θέματα που συνδέονται με τη σχολική ζωή και γνωμοδοτεί ή εισηγείται για τους τρόπους βελτίωσής της,
- τα θέματα και τους παράγοντες που συνδέονται με τη μαθητική διαρροή και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και γνωμοδοτεί ή εισηγείται για τους τρόπους αντιμετώπισής τους,
- τα θέματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και των εκπαιδευτικών αναγκών συγκεκριμένων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού και γνωμοδοτεί ή εισηγείται για τους τρόπους ικανοποίησης και αντιμετώπισής τους,
- τους παράγοντες που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν το χαρακτήρα, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, όπως τη δομή της εκπαίδευσης, το οργανωτικό - διοικητικό σύστημα και τις υλικοτεχνικές υποδομές και γνωμοδοτεί ή εισηγείται για τις βέλτιστες αναγκαίες παρεμβάσεις,

- τα θέματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των σχετικών δράσεων.

Επίσης, σχεδιάζει και υλοποιεί υποστηρικτικές δράσεις στο πλαίσιο της εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών πολιτικών, ενώ σχεδιάζει την εθνική στρατηγική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και παρακολουθεί την υλοποίησή της στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του. Μέσω του Γραφείου Διερεύνησης και Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου που διαθέτει το ΙΕΠ, καταγράφει, μελετά και συγκεντρώνει τα δεδομένα για τη μαθητική διαρροή και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου με τη λειτουργία ειδικού Παρατηρητηρίου, συνεργάζεται με φορείς του Δημοσίου και εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών του προγραμματισμού και της αποτίμησης διατυπώνοντας παρατηρήσεις για τη βέλτιστη εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στις σχολικές μονάδες.

Τέλος, το Ι.Ε.Π. σχεδιάζει την εθνική στρατηγική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρακολουθεί την υλοποίησή της, υποβάλλει προτάσεις, συνεργάζεται με υπηρεσίες, φορείς και διεθνείς οργανισμούς για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων επιμόρφωσης. Παράλληλα, παρακολουθεί, μελετά και συγκρίνει τα ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας και αγωγής, καθώς και κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ ενημερώνεται και συμμετέχει σε διεθνείς οργανισμούς εκπαιδευτικής πολιτικής για θέματα σχετικά με τη σχολική διαρροή.

8.5 Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (Δ.Υ.Ε.Π.)

Η Ελληνική Νομοθεσία (άρθρα 71-82 του Ν.4547/18) λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας ευάλωτης κοινωνικής ομάδας, του προσφυγικού πληθυσμού, δίνει τη δυνατότητα ίδρυσης Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες λειτουργούν στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και εφαρμόζουν εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών, περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Η φοίτηση στις Δ.Υ.Ε.Π. διαρκεί ένα (1) διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης ενός (1) ακόμη διδακτικού έτους. Ιδρύονται δε εντός σχολικών μονάδων που πληρούν χωροταξικά κριτήρια ή ως παραρτήματα σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδική Επιστημονική Επιτροπή εισηγείται στον Γενικό/Διοικητικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για καινοτόμα προγράμματα και δράσεις αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής αγωγής που επί της ουσίας, αποτελούν μέτρα

πρόληψης της σχολικής εγκατάλειψης. Η θεσμοθέτηση των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) ενισχύει περαιτέρω το θεσμό, εφόσον οι τελευταίοι ενημερώνουν για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης. Επιπλέον, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, που έχουν την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π., φροντίζουν ώστε να ικανοποιηθούν με το βέλτιστο τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, και, ως υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια.

8.6 Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης

Στην έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (βλ. σελ. 36-37) υπάγονται η ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών γυμνασίου, η πρόσθετη διδακτική στήριξη των μαθητών όλων των τύπων λυκείου, η ενισχυτική διδασκαλία και η πρόσθετη διδακτική στήριξη που παρέχεται στα Καταστήματα Κράτησης, η κατ' ιδίαν διδασκαλία που παρέχεται σε κρατούμενους, καθώς και η διδασκαλία που παρέχεται στα τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν στο πλαίσιο εγκεκριμένων Οργανισμών Θεραπείας του Ν. 4139/ 2013 (Α' 74).

Τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (άρθρο 26 του Ν.4368/2016) υλοποιούνται:

α) στα Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης, τα οποία είναι δυνατό να λειτουργούν σε κάθε γυμνάσιο ή λύκειο ή ανά ομάδες όμορων σχολικών μονάδων γυμνασίου ή λυκείου,

β) στα τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν στο πλαίσιο των εγκεκριμένων Οργανισμών Θεραπείας,

γ) στα Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης, τα οποία είναι δυνατόν να λειτουργούν στα Καταστήματα Κράτησης όπου λειτουργούν Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της παρ. 1 του άρθρου 5 του ν. 2525/1997 (Α' 188) ή/και γυμνάσια και λύκεια και

δ) στο πλαίσιο της κατ' ιδίαν διδασκαλίας των κρατούμενων στα καταστήματα κράτησης.

8.6.1 Ενισχυτική Διδασκαλία

Με τον όρο «Ενισχυτική Διδασκαλία» (Ε.Δ.) Γυμνασίου νοείται η παρακολούθηση από τον/τη μαθητή/τρια του Γυμνασίου αυτοτελούς υποστηρικτικού προγράμματος διδασκαλίας. Αποτελεί δομή Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης, εντός του ευρύτερου εκπαιδευτικού και κοινωνικού πεδίου της πολιτείας. Στην Ενισχυτική Διδασκαλία συμμετέχουν μαθητές/τριες όλων των τάξεων του Γυμνασίου που έχουν αδυναμία αποδοτικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (αυτό άλλωστε αποτελεί και κριτήριο για τη συμμετοχή τους), ή μαθητές/τριες που επιθυμούν να βελτιώσουν την

απόδοσή τους. Το εν λόγω υποστηρικτικό πρόγραμμα λειτουργεί μετά τη λήξη του κανονικού προγράμματος καλύπτοντας 1-5 διδακτικές ώρες την ημέρα, με 5-15 μαθητές.

Σκοπός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι η επανένταξη των μαθητών/τριών στη διαδικασία μάθησης, η βελτίωση της απόδοσής τους ώστε να ολοκληρώσουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, η μείωση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και η αύξηση των ποσοστών πρόσβασης στην δεύτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Υ.Α. 196690/Δ2/16-11-2018).

Με τη λειτουργία της Ενισχυτικής Διδασκαλίας λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα όπου παρατηρούνται υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, δημιουργούνται συνθήκες πρόληψης και θεραπείας του κοινωνικού αποκλεισμού και αναβαθμίζεται η ποιότητα της Εκπαίδευσης.

8.6.2 Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη

Σκοπός της πρόσθετης διδακτικής στήριξης είναι η επανένταξη των μαθητών στην διαδικασία μάθησης, η μείωση της μαθητικής διαρροής, η βελτίωση της απόδοσής τους, ώστε να ολοκληρώσουν την δεύτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με επιπρόσθετο στόχο την ενίσχυση της προοπτικής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 47290/Δ2/21-03-2016 Υπουργική Απόφαση, η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Π.Δ.Σ.) υπάγεται στην έννοια της «Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης» και εφαρμόζεται για την Τρίτη τάξη Λυκείου στα ειδικά μαθήματα (και πρακτικές δοκιμασίες) στα οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να εξεταστούν για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Κριτήριο για την επιλογή-συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, αποτελεί ο βαθμός επίδοσης Α' τετραμήνου στο αντίστοιχο μάθημα, όπου υπάρχει. Σε κάθε τμήμα συμμετέχουν έως 20 μαθητές/τριες ενώ το πρόγραμμα υλοποιείται σε Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης, τα οποία για την περίπτωση ονομάζονται Κέντρα Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης.

8.7 Ειδική Υπηρεσία Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ Τομέα Παιδείας ΥΠΠΕΘ

Η συγκεκριμένη υπηρεσία λειτούργησε ως Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων με τον Νόμο υπ' αρ. 3027/28-06-2002, ενώ με το άρθρο 6 του Νόμου 4354/2015 (ΦΕΚ 167Α) μετονομάστηκε σε Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ Παιδείας. Οι δράσεις που υλοποιεί στοχεύουν στην αποτροπή της σχολικής εγκατάλειψης και τον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού. Ενδεικτικά,

αναφέρονται:

α) Αναβάθμιση υποδομών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

Η πράξη αφορά στην αναβάθμιση των υποδομών των σχολικών μονάδων Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στοχεύοντας στην προμήθεια του αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού ΤΠΕ προκειμένου να προωθηθεί η εξοικείωση όλων των μαθητών στο συνεχώς εξελισσόμενο τεχνολογικό περιβάλλον, εφαρμόζοντας τις κατευθύνσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης σύμφωνα με τις οποίες η προσβασιμότητα, η αναβάπτιση της παρεχόμενης ποιότητας στην Προσχολική, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποτελούν μέτρα πρόληψης της σχολικής διαρροής.

β) Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία - Τάξεις Υποδοχής:

Η πράξη αφορά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κυρίως στο γραμματισμό, αλλά και στον αριθμητισμό και επιπλέον σε συμπληρωματικά αντικείμενα ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Συνεπώς η πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών/τριών, καθώς και στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων.

Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών/τριών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών/τριών). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της εν λόγω Πράξης, θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής, τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα, την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα. Με τον τρόπο αυτό, διευκολύνουν την ομαλή προσαρμογή και την παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων.

γ) Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για την Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή / και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες:

Η Πράξη αφορά στη στήριξη και ενίσχυση του θεσμού της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία γενικής αγωγής από εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα υποστηρίζει τους μαθητές στη σχολική τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό. Επίσης, η Πράξη αφορά στην υποστήριξη των με αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης μαθητών με αναπηρία με Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, καθώς και την υποστήριξη όσων μαθητών απαιτείται από Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό/σχολικούς νοσηλευτές για όσους μαθητές χρήζουν νοσηλευτικής φροντίδας.

Στόχος της Πράξης είναι η ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και η εξασφάλιση της προσβασιμότητας αυτών, με αποτέλεσμα την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό απασχολούνται εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συλλειτουργούν με τον εκπαιδευτικό της τάξης (παράλληλη στήριξη) και υποστηρίζουν αποκλειστικά τους μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών τους. Επίσης, απασχολείται το αναγκαίο Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) για τους μαθητές που αδυνατούν να αυτοεξυπηρετηθούν και το αναγκαίο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ).

δ) Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ – Υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑΛ:

Αντικείμενο της Πράξης αποτελεί μια δέσμη παρεμβάσεων στην Α΄ τάξη Λυκείου των ΕΠΑ.Λ., αρχικά σε 9 πιλοτικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2017-2018, και στη συνέχεια, στη φάση διεύρυνσης, σε όλες τις σχολικές μονάδες ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2018-2019 και για τρία (3) σχολικά έτη. Οι παρεμβάσεις αφορούν στην ψυχοκοινωνική και γνωστική υποστήριξη των μαθητών, στη δημιουργία δικτύων υποστήριξης καθώς και σε συμπληρωματικές δράσεις που προλαμβάνουν τη σχολική διαρροή και ενισχύουν τη σχολική κοινότητα.

ε) Ενίσχυση Προσχολικής Εκπαίδευσης:

Η σημασία της αναβάθμισης της αγωγής και εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία με δίχρονη προσχολική αγωγή αποτελεί βασικό πυλώνα και βασική προτεραιότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης, σχετικά με την αποδοτικότητα και την ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων

εκπαίδευσης και κατάρτισης (2007). Η αναβάθμιση της Αγωγής και εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία υποστηρίζεται με επιτυχία στο πλαίσιο του προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης και αποσκοπεί στην υποστήριξη της λειτουργίας του θεσμού με δίχρονη προσχολική εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της Δράσης προστατεύουν τα νήπια από τον κίνδυνο μιας μελλοντικής σχολικής εγκατάλειψης και αφορούν στη στήριξη της προετοιμασίας τους για τη μετάβαση στη Δημοτική Εκπαίδευση, ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων των νηπίων για την προσωπική ολοκλήρωση, ανάπτυξη και κοινωνική τους ένταξη και ανάπτυξη αντιληπτικών ικανοτήτων και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων.

8.7 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (βλ. σελ. 36-37) είναι ένα δωρεάν, καινοτόμο, απογευματινό δημόσιο σχολείο εκπαίδευσης ενηλίκων, με συνολική διάρκεια φοίτησης δύο εκπαιδευτικά έτη. Απευθύνεται σε πολίτες ηλικίας 18 ετών και άνω, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με την επιτυχή ολοκλήρωση της φοίτησης παρέχεται τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου. Το πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης, διαθέτει πιο ευέλικτο περιεχόμενο, και έχει προσαρμοσμένη διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Στόχος των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και, τέλος, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα με τον νόμο 2525/97, αποτελούν Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

8.9 Κέντρα Διά Βίου Μάθησης

Σύμφωνα με το άρθρο 24 του Ν. 4186/2013 και το άρθρο 24Α του Ν.4547/2018, τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου αποτελούν φορείς παροχής υπηρεσιών στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης που ανήκουν στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα και παρέχουν σε ενηλίκους: α) συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, β) γενική εκπαίδευση ενηλίκων, γ) επαγγελματικό προσανατολισμό και δ) επαγγελματική συμβουλευτική.

Τα Κέντρα Δια βίου Μάθησης που συχνά συστήνονται σε Δήμους, με εκπαιδευτικές δράσεις εθνικής ή τοπικής εμβέλειας, εστιάζουν στην Εκπαίδευση και στη Διά Βίου Μάθηση ανθρώπων κάθε ηλικίας, στοχεύοντας στη δημιουργία θετικής στάσης προς τη μάθηση, την ενίσχυση των ίσων

ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, στη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, την ενίσχυση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας και τέλος, στη σύνδεση ή επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων, οι οποίοι για οποιονδήποτε λόγο δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον για γνώση και ενεργό συμμετοχή αποτελεί τη μόνη προϋπόθεση για παρακολούθηση στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, τα οποία απευθύνονται σε άνεργους και εργαζόμενους ενήλικες, ανεξάρτητα από φύλο, μορφωτικό επίπεδο, χώρα καταγωγής, θρησκεία, τόπο διαμονής κ.λπ. ενώ έχουν αναπτυχθεί και τμήματα μάθησης για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Τσιγγάνους, Φυλακισμένους, Μουσουλμανική Μειονότητα, Μετανάστες – Παλινοστούντες, ΑμεΑ). Παρέχουν πιστοποιημένα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων με θεωρητικό και, όταν απαιτείται, εργαστηριακό μέρος και πρακτική άσκηση που υλοποιείται εξ ολοκλήρου σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα ή σε φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο κατάρτισης. Τα προγράμματα αυτά οδηγούν στην απόκτηση «Βεβαίωσης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης» και «Βεβαίωσης Επιμόρφωσης».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1999). *Οι κληρονόμοι*, Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα

Bruner, J. (1997). Πράξεις νοήματος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή, Αθήνα, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ.

Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Η περίπτωση του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*: Βρυξέλλες, 3.8.2007 COM(2007) 392.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Λευκή Βίβλος για το μέλλον της Ευρώπης*. https://ec.europa.eu/commission/white-paper-futureeurope-reflections-and-scenarios-eu27_el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017a). *Πρόταση, Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 24/3/2019 από το <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EL/COM-2018-24-F1-EL-MAIN-PART-1.PDF>
Βρυξέλλες, 2018.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας*. Ανακτήθηκε στις 24/3/2019 από το <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EL/1-2016-381-EL-F1-1.PDF>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Ευρυδίκη Σύντομη Επισκόπηση Αντιμετώπιση της Πρόωρης Εγκατάλειψης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης*. Brussels: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020. Εκπαιδευτική πολιτική για τα σχολεία Μία ολιστική προσέγγιση του σχολείου για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου Μηνύματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Brussels: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Geldard, K. & Geldard, D. (2004). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Herbert, M. (2010). *Ψυχολογικά Προβλήματα Εφηβική Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός λόγος*, 3: 43-60.

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

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). *Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1. Σχέδιο πρότασης*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015a). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα*. ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020». Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Καλλινικάκη Θ. (1998). Διακοπή Φοίτησης με αφορμή Ψυχωτική Κρίση στην Εφηβεία. Παρέμβαση για τη Διατήρηση-Επανάκτηση της Μαθητικής Ιδιότητας. Στο Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: αιτία, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Καλογρίδη-Κουτσοκόστα, Σ. (1998). Έξω από το σχολείο τί; Η μετασχολική πορεία των νέων που εγκατέλειψαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την τριετία 1985-88 στο Δήμο Ν. Λιοσίων Αττικής. Στο Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: αιτία, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός “Τάξης” το “Διαφορετικό”;* Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλλινოსτούντες, Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2000). *Ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα, Gutenberg.

Λαρίου - Δρεττάκη, Μ (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελλ. Γράμματα.

Μαντζαβίνου, Δ., Παπαγιάννης, Μ., Παυλή-Κορρέ, Μ. & Χαλκιά, Δ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Μπίμπου – Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2008). *Πλαίσιο Συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπούζας, Ν (2005). *Παιδιά που ζουν σε φτωχά νοικοκυριά στην Ελλάδα: μία πρώτη διερεύνηση των χαρακτηριστικών τους. Στο Φτώχεια, Αποκλεισμός και Κοινωνικές ανισότητες*. Πρακτικά συνεδρίου 22/23 Σεπτεμβρίου 2005, Λαύριο: Εκδόσεις ΕΚΚΕ.

Μυλωνάς, Θ. (1992). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μανουδάκη, Θ. Τσαλκάνης, Α. Γεωργούλας, Σ, (2005). *Η Προβληματική της Νεανικής Παραβατικότητας στην Ελλάδα. Μια Συνοπτική Προσέγγιση. Κοινωνική Εργασία, 78: 101-114.*

Νικολάου, Σ. (2009). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στοιχεία και προβληματισμοί. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία, 2: 285-305.*

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Μ. (2011). *Θεραπεύοντας το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Παπαθεοφίλου, Ρ., Βοσνιάδου Σ. (1998). *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: αιτία, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Pedagogie De Chandier (2016). *Αίτια της σχολικής διαρροής των ομάδων κινδύνου και καταγραφή των υπάρχοντων μέσων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής*, Παραδοτέο στο πλαίσιο προγράμματος Erasmus +.

Πλουμίδα, Ε. (2016). Σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη από του Ρομά: διερευνώντας τις στάσεις του πληθυσμού των Ρομά αναφορικά με την εκπαίδευση. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19 Νοεμβρίου 2006,

PS Club-Prosociability Sport Club (2012). *Μελέτη για τη σχολική διαρροή στην Ελλάδα και το πρόγραμμα εκπαίδευσης στη Μουσουλμανική μειονότητα τη Θράκης*. Εθνική αναφορά Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2019 από το http://www.era.edu.com/csfvm/ProSAVE/Download/Greece_PSCLUB_NationalResearch_GR_.pdf

Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις, Γρηγόρης.

Ρουσέας Π. & Βρεττάκου, Β. (2009). *Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Επτάλοφος.

Σοφινίδου, Ε. (2011). Σχολική Διαρροή: Παρεμβάσεις σε ομάδες. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (επιμ), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Στασινός, Δ. Π. (2004). *Ταυτότητα τσιγγανόπαιδων και σχολείο: Συμπεριφορές, Στάσεις, Προσδοκίες*. Ανακτήθηκε στις 17 Μαρτίου 2019 από το <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/298> T.

Τζανή, Μ, (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΥΠΠΕΘ, ΕΥΕ/ΥΠΠΕΘ, ΙΕΠ. (2017). *Η μαθητική διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Περίοδος αναφοράς 2013-2014*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

ΥΠΠΕΘ, ΕΥΕ/ΥΠΠΕΘ, ΙΕΠ. (2015). *Στρατηγικό πλαίσιο πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020»*.

Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Χρυσάκης, Μ. (1989). Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 75, 89-120.

Ξενόγλωσση

Arantaku-Olajide, T., James, P. D., & Smyth, B. P. (2014). Association of educational attainment and adolescent substance use disorder in a clinical sample. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 23, 169 - 176.

Blue, D., & Cook, J. E. (2004). *High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation? Study of High School Restructuring*, 1(2), 1–11.

Borges, G., Mora-Icaza, M.E.M., Benjet, C., Lee, S., Lane, M., Breslau, J. (2011). Influence of mental disorders on school dropout in Mexico. *The Revista Panamericana de Salud Pública*, 30, 477-477–83.

Bryk, A.S., & Thum, Y.M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-384.

Byrne, D., McCoy, S., & Watson, D. (2008). *The school-leavers survey 2007*. Dublin: The Economic and Social Research Institute and the Department of Education and Science.

Carsley, D., Heath, N. L., Gomez-Garibello, C., & Mills, D. J. (2016). The importance of mindfulness in explaining the relationship between adolescents' anxiety and dropout Intentions. *School Mental Health*, 9, 1- 9.

Caterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transition to high schools. *American Journal of Education*, 106, 302-333.

Chau, K., Kabuth, B., Causin-Brice, O., Delacour, Y., Richoux-Picard, C. & Verdin, M. (2016). Associations between school difficulties and health-related problems and risky behaviours in early adolescence: A cross-sectional study in middle-school adolescents in France. *Psychiatry Research*, 244, 1-9.

Charmaraman, L. & Hall, G. (2011). School dropout prevention: What arts-based community and out-of-school-time programs can contribute. *New directions for youth development, Supplement, 1*, 9–27.

Chen, E., Lee, K. W., Cavey, L. & Ho, A. (2013). Role Models and the Psychological Characteristics That Buffer Low-Socioeconomic-Status Youth From Cardiovascular Risk. *Child Development*, 84, 1241–1252.

Chen, E., Miller, G. E., Lachman, M. E., Gruenewald, T. L., & Seeman, T. E. (2012). Protective factors for adults from low childhood socioeconomic circumstances: The benefits of shift-and-persist for allostatic load. *Psychosomatic Medicine*, 74, 178–186.

Churchill, R. & Carrigton, V. (2000). *Moving Out and Moving On*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Sydney, 2-7 September.

Godley, H.S., Smith, J.E., Karvinen, T., Titus, J. C., Godley, M.D., Dent, G., Passeti, L., & Kelberg, P. (2011). *Adolescent Community Reinforcement Approach for Adolescent Cannabis Users*. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Cannabis Youth Treatment Series, 4.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.

Côté-Lussier, C. & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of Safety at School, Socioemotional Functioning, and Classroom Engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58, 543 -550.

Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, OJ C 191, 1.7.2011. Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2019. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>.

Crispin, L. M. (2017). Extracurricular participation, “at-risk” status, and the high school dropout decision. *Education Finance and Policy, 12*, 166–199.

Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*: San Francisco, Jossey-Bass.

Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 507 -514.

De Ridder, K. A., Pape, K., Johnsen, R., Westin, S., Holmen, T. L. & Bjørngaard, J. H. (2012). School dropout: a major public health challenge: a 10-year prospective study on medical and non-medical social insurance benefits in young adulthood, the Young-HUNT 1 Study (Norway). *Journal of Epidemiology and Community Health, 66*, 995 - 1000.

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.

Dennis, M., Godley, S., Diamond, G., Tims, F., Babor, T., Donaldson, J., Liddle, H., Titus, J., Kammer, Y., Webb, C., et al. (2004). The Cannabis youth treatment (CYT) study: main findings from two randomized trials. *Journal of Substance Abuse Treatment, 27*, 197–213

Dent, G., Passetti, L., & Meyers, R. J., & Kelberg, P. (2001). *Adolescent Community Reinforcement Approach for Adolescent Cannabis Users*. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Cannabis Youth Treatment Series, 4.

Dvorsky, M. R., & Langberg, J. M. (2016). A review of factors that promote resilience in youth with ADHD and ADHD symptoms. *Clinical Child and Family Psychology Review, 19*, 368–391.

Ehrenreich, H., Nahapetyan, L., Orpinas, P., & Song, X. (2015). Marijuana use from middle to high school: co-occurring problem behaviors, teacher-rated academic skills and sixth-grade predictors.

Journal of Youth and Adolescence, 44, 1929–1940.

Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labour market outcomes. *Economics of Education Review*, 20, 563–576.

European Commission (2011). *Commission staff working paper: Reducing early school leaving. Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on policies to reduce early school leaving*. Brussels: SEC(2011) 96 final.

Erkkin, E., Okcabol, R. & Ural, O. (2010). Examining School Related Factors Leading to Dropout through Children's Conceptions and Experiences: Development of a Scale for Attitudes Towards Elementary School. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(1), 109–118.

European Commission (2015). *Education and training 2020 – Schools Policy. A whole School policy to tackling early school leaving*. Brussels.

European Parliament (2011). *Study On Reducing Early School Leaving in the EU*. European Parliament, Brussels.

Eurostat (2017). *Early leavers from education and training* ([https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early leavers from education and training#Overview](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Overview))

Farahati, F., Marcotte, D. E., & Wilcox-Gök, V. (2003). The effects of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout. *Economics of Education Review*, 22, 167–178.

Fernández-Suárez, A., Herrero, J., Pérez, B., Juarros-Basterretxea, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2016). Risk factors for school dropout in a sample of juvenile offenders. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-7.

Fischer, M., Barkley, R. A., Smallish, L., & Fletcher, K. (2002). Young adult follow-up of hyperactive children: self-reported psychiatric disorders, comorbidity, and the role of childhood conduct and teen CD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30:, 463–475.

Fletcher, J.M. (2008). Adolescent depression: diagnosis, treatment, and educational attainment. *Health Economics*, 17,,1215–35

Foley, K., Gallipoli, G., & Green, D. A. (2014). *Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision. Journal of Human Resources, 49*, 906–944.

Fried, R., Petty, C., Faraone, S.V., Hyder, L. L., Day, H., & Biederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of Attention Disorders, 20*(10), 383–389.

Glaser, D. J. (2009). Teenage dropouts and drug use: Does the specification of peer group structure matter? *Economics of Education Review, 28*, 497–504.

Greenberger, E., Chen, C., & Beam, M. R. (1998). The role of “very important” nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 321-343.

Harlow, C.W. (2003). *Education and Correctional Population*, US Department of Justice. Bureau of Justice Statistics (Washington, DC: 2003), NCJ 195670.

Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.

Harding, D. J. (2003). Counterfactual models of neighborhood effects: the effect of neighborhood poverty on dropping out and teenage pregnancy. *American Journal of Sociology, 109*, 676–719.

Heckman, J. J., & LaFontaine, P. A. (2010). The American high school graduation rate: Trends and levels. *The Review of Economics and Statistics, 92*, 244–262.

Hjorth, C.F., Bilgrav, L., Frandsen, L.S., Overgaard, C., Torp-Pedersen, C., Nielsen, B., & Bøggild, H. (2016). Mental health and school dropout across educational levels and genders: a 4.8-year follow-up study. *BMC Public Health, 16*, 976.

Hoeschler, P. & Backes-Gellne, U. (2014). *Shooting for the Stars and Failing: College Dropout and Self-Esteem*. Working Paper No. 100. The Swiss Leading House on Economics of Education. Universität Zürich.

Hurd, N. & Zimmerman, M. (2010). Natural mentors, mental health, and risk behaviors: A

longitudinal analysis of African American adolescents transitioning into adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 46, 36–48.

Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L.S., Pascal, S., Morin, A.J.S., & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43(6), 600–608.

Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31, 289–309.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525–549.

Jimerson, S., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441–457.

Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403–428.

Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first-through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 92, 449–457.

Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 220–249.

Lee, V. E. (1999). School size and the organization of secondary schools. In M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 327-344). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Lee, S., Tsang, A., Breslau, J., Aguilar-Gaxiola, S., Angermeyer, M., & Borges, G. (2009). Mental disorders and termination of education in high-income and low- and middle income countries: epidemiological study. *The British Journal of Psychiatry*, 94, 411–7.

Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.

Lee, V. E., & Burkam D. T. (2000). *Dropping Out of Hight School: The Role of School Organization and Structure*. Paper Prepared for Conference: Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and *prevention*? Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA January 13, 2000.

Leone, P. Christle, C. and Nelson, M. (2003). *Scholl failure, race and disability: Promoting positive outcomes, decreasing vulnerability for involvement with the juvenile delinquency system*. EDJJ: The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice.

Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacherk relationship: *A protective factor against school dropout?* *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643.

Linares-Orama, N. (2005), Language –learning disorders and youth incarceration. *Journal of Communication Disorders*, 38, 311-319.

Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7.

Lundahl, L., Lindblad, M., Lovén, A., Mårald, G., & Svedberg, G. (2017). No particular way to go: Careers of young adults lacking upper secondary qualifications. *Journal of Education and Work*, 30, 39–52.

MacNeil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.

Mears, D. & Aron, L. (2003). *Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current State of Knowledge*. Washington, DC: Urban Institute.

OECD (2010). *Overcoming School Failure: Policies That Work – OECD*. Project Description. Paris:

OECD.

Patel, V., Flisher, A.J., Hetrick, S. & McGorry P. (2007) . Mental health of young people: a global public-health challenge. *Lancet*, 369, 1302–13.

Perreira, K. M., Harris, K. M. & Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, 43, 511–536.

Ripamonti, E. (2017). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Research Review*, 1-18

Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school? In G. Orfield (Ed.), *Dro- pouts in America: Confronting the graduation rate crisis (pp. 131–155)*. MA: Harvard Education Press.

Sedgh, G., Finer, L. B., Bankole, A., Eilers, M. A., & Singh, S. (2015). Adolescent pregnancy, birth and abortion rates across countries: levels and recent trends. *Journal of Adolescent Health*, 56, 223–230.

Simić, N. & Krstić, K. (2017). School factors related to dropout from primary and secondary education in Serbia - a qualitative research. *Psihološka istraživanja*, XX (1), 51-70.

Stearns, E. & Glennie, E. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29–57.

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.

Sznitman, S. R., Reisel, L., & Khurana, A. (2017). Socioeconomic background and high school completion: Mediation by health and moderation by national context. *Journal of Adolescence*, 56, 118–126.

Vauhkonen, T., Kallio, J., Kauppinen, T. M., & Erola, J. (2017). Intergenerational accumulation of social disadvantages across generations in young adulthood. *Research in Social Stratification and*

Mobility, 48, 42-52.

Willms, J. D. (2002). *Vulnerable children: Findings from Canada's national longitudinal survey of children and youth*. Edmonton AB: University of Alberta Press.

World Health Organization (2018). *Mental health: strengthening our response*. Προσπελάστηκε στις 30/3/19: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/>.

Yancey, A. K., Siegel, J. M., & McDaniel, K. L. (2002). Role models, ethnic identity, and health-risk behaviors in urban adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156, 55–61.

Youngblade, L. M, Theokas, C., & Schulenberg, J. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119 (1), S47-53.

Zabel, R. H. & Nigro, F.A. (1999). Juvenile offenders with behavioural disorders, learning and no disabilities: Self-reports of personal, family, and school characteristics. *Behavioral Disorders*, 25, 22-40.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Σχολική Διαρροή

Ενημερωτικός Οδηγός για Εκπαιδευτικούς

Γιοβαζολιάς, Θ., Θεμελή, Ό. & Παναγιωτάκη, Μ.



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Εισαγωγή

Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού ορίζει ότι τα συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάφορων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παίρνουν κατάλληλα μέτρα, εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό και παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών (άρθρο 28, παρ.1, 2).

Ποια είναι η σχέση της πρόωρης εγκατάλειψης με την παρατεταμένη οικονομική κρίση, την ανεργία, τη μετανάστευση, τις κοινωνικές ανισότητες και το εκπαιδευτικό πλαίσιο; Είναι τελικά η εγκατάλειψη του σχολείου προσωπική επιλογή ή αποτέλεσμα κοινωνικού αποκλεισμού;

Ο ευσύννοπος αυτός οδηγός έχει ως στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού σε κρίσιμα ζητήματα που αφορούν την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Τι είναι τελικά η σχολική διαρροή, πώς αποτυπώνεται στη χώρα μας, ποια τα αίτια και ποιες οι συνέπειες της σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, ποιες πολιτικές πρόληψης και παρέμβασης μπορεί να υιοθετηθούν;

Μπορούν τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα των ερευνών, τα οποία επιβεβαιώνουν τη μείωση του δείκτη σχολικής εγκατάλειψης στη χώρα να οδηγήσουν σε καθησυχασμό;

Σε δύσκολες εποχές όπου ένας μεγάλος αριθμός παιδιών, σχεδόν αόρατων (παιδιά μετανάστες, Ρομά, ανήλικοι έγκλειστοι σε ιδρύματα, παιδιά κρατουμένων γονέων, αμέΑ, κλ.π), απειλείται με ρατσισμό και κοινωνικό αποκλεισμό, ένα δημοκρατικό σχολείο οφείλει, -όσο ποτέ άλλοτε,- να τα “χωράει” όλα, δίχως να αφήνει κανένα πίσω.

Γιατί όπως έλεγε και ο εμπνευστής της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού Γιάνους Κόρτσακ, διαφωνώντας με τη δογματική και στεγνή προσέγγιση του σχολείου και των μεθόδων του: *“Μεταρρύθμιση του κόσμου σημαίνει μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης”*.

1. Τι είναι η σχολική διαρροή;

Η σχολική ή μαθητική διαρροή είναι ένα πολυδιάστατο και σύνθετο φαινόμενο που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και αντιμετώπισης.

Ο όρος διαρροή αναφέρεται στους νέους εκείνους οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και σε εκείνους που δεν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση που έχουν ξεκινήσει (ΙΕΠ, 2017). Απαντάται επίσης ο όρος “ πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου”, “διακοπή φοίτησης” και “πρώιμη απομάκρυνση από το σχολείο”

Αποτελεί ένα παγκόσμιο πρόβλημα με σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις. Η επιστημονική μελέτη του, η διαχρονική του παρακολούθηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων, εντάσσονται στο πλαίσιο εφαρμογής της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο ένα σχολείο που δεν θα αφήνει κανέναν μαθητή να διαρρεύσει. Η σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η συνεργασία μαζί τους στην υλοποίηση προτάσεων φέρνει στο προσκήνιο το σχολείο της αποδοχής, της ισότητας και της συλλογικότητας.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (ΠΕΣ)¹ αποτελεί πρώτιστο μέλημα για τα άτομα, την κοινωνία και την οικονομία. Οι δεξιότητες και οι ικανότητες που αποκτώνται στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρούνται ως τα ελάχιστα προσόντα για επιτυχημένη είσοδο στην αγορά εργασίας και ως η βάση για περαιτέρω ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης. Αυτές οι δεξιότητες και οι ικανότητες συμβάλλουν στην προετοιμασία των νέων για τη ζωή, αναπτύσσοντας το ατομικό δυναμικό τους, έτσι ώστε να γίνουν ολοκληρωμένοι και ενεργοί πολίτες

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015

2. Ποια η αποτύπωση του φαινομένου στη χώρα μας;

Μελέτη που Παρατηρητηρίου για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής

Διαρροής του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2017) για τη μαθητική διαρροή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά το διάστημα 2013-2016, έδειξε ότι το φαινόμενο στη χώρα μας παρουσιάζει διαχρονικά σημαντική μείωση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης:

- Η έμφυλη διάσταση εμφανίζεται κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου τα αγόρια εγκαταλείπουν το σχολείο με μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια. Μεγαλύτερη ένταση του φαινομένου παρατηρείται στο Γυμνάσιο, όπου τα αγόρια διαρρέουν με ποσοστό 35 τοις εκατό περισσότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών.
- Οι αστικές περιοχές εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά διαρροής σε σχέση με τις ημιαστικές και τις αγροτικές.
- Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε τάξη όχι ανάλογη της χρονολογικής τους ηλικίας ή/και μαθητές/τριες που μένουν και επαναλαμβάνουν μία ή περισσότερες φορές μία σχολική τάξη, διαρρέουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (μπορεί να φτάσει το 80 τοις εκατό)
- Τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητικής διαρροής εμφανίζονται στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Αντίστοιχα υψηλά ποσοστά παρουσιάζουν όλοι οι νομοί της συγκεκριμένης περιφέρειας σε όλους τους τύπους σχολείου. Τα μικρότερα ποσοστά διαρροής απατώνται στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας ενώ σημαντική μείωση σημειώνεται και στην περιφέρεια Ηπείρου
- Σε απόλυτους αριθμούς και σταθερά για όλες τις βαθμίδες, οι περισσότεροι μαθητές διαρρέουν στην Αττική, γεγονός αναμενόμενο καθώς το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού βρίσκεται στη συγκεκριμένη περιφέρεια. Ακολουθεί για τον ίδιο λόγο η περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας



Πηγή: ΙΕΠ, 2017

3. Ποιος είναι ο στόχος σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο;

Η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως μια από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ευρωπαϊκές κοινωνίες.

Για το λόγο αυτό το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Παιδείας είχε θέσει ήδη από 2003 ως κύριο στρατηγικό στόχο, την μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στο 10 τοις εκατό έως το 2010. Μετά από τη λήψη μέτρων, το ποσοστό το 2009 ανερχόταν στο 14,4 τοις εκατό, σημειώνοντας σημαντική μείωση κατά 18 τοις εκατό σε σχέση με το 2000. Ήταν μια μεγάλη επιτυχία την οποία όμως ανέκοψε η οικονομική κρίση που άρχισε να βαθαίνει στην Ευρώπη. Τον Ιούνιο του 2011, οι υπουργοί Παιδείας της ΕΕ συμφώνησαν στη χάραξη ενός κοινού πλαισίου

εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης (Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, 2011).

Νέος στόχος πλέον του ευρωπαϊκού στρατηγικού πλαισίου (European Benchmark) είναι η μείωση της σχολικής διαρροής σε λιγότερο από το 10 τοις εκατό έως το 2020.

4. Ποιοι είναι οι παράγοντες της σχολικής διαρροής ;

Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυσήμαντο, πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό. Η ενδελεχής μελέτη του συνόλου των ερευνών της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου οδηγεί στον εντοπισμό τριών μεγάλων παραγόντων που τελούν σε αιτιώδη σχέση με το φαινόμενο:

α) Κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικογενειακοί παράγοντες:

- Κοινωνική ανισότητα και φτώχεια

Η σχολική διαρροή συνδέεται σε παγκόσμιο επίπεδο άμεσα με οικονομικο-κοινωνικά ζητήματα, με αποτέλεσμα η καταπολέμησή της να είναι απολύτως συνυφασμένη με την επίλυση των ζητημάτων αυτών. Η πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο συναντάται σε μεγάλα ποσοστά στις οικονομικά ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις και συνδέεται αναμφίβολα με προβλήματα όπως η φτώχεια, η ανεργία και την έλλειψη μόρφωσης. Όσο πιο δυσχερής είναι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών, τόσο υψηλότερο είναι και το ποσοστό εκείνων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση. Συνεπώς, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο του μαθητή ασκεί ιδιαίτερη επιρροή στην πιθανότητα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και του εκπαιδευτικό αποκλεισμού.

- Οικογενειακό πλαίσιο

Υπάρχει στενή σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας στους μαθητές/τριες με γονείς που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και έχουν δομήσει ασφαλείς δεσμούς μαζί τους, καθώς έχουν μειωμένες πιθανότητες να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολικό πλαίσιο. Προστατευτικοί επίσης παράγοντες είναι η καλή ψυχική και φυσική υγεία των γονέων, η επίδειξη ουσιαστικού ενδιαφέροντος, η επιθυμητή γονεϊκή εμπλοκή και η υιοθέτηση ενός υποστηρικτικού πλαισίου από την πλευρά τους, η συστηματική παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους, οι υψηλές εκπαιδευτικές τους προσδοκίες και το διάβασμα βιβλίων από τους ίδιους. Αντίθετα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η σχολική επίδοση των αδελφών, η έλλειψη στήριξης των παιδιών από τους γονείς και οι μειωμένες εκπαιδευτικές τους προσδοκίες, η αρνητική στάση ή η αδιαφορία τους, η αστάθεια

του οικογενειακού περιβάλλοντος και η μονογονεϊκή οικογένεια αυξάνουν τον κίνδυνο της σχολικής εγκατάλειψης.

- Ευάλωτες ομάδες και κοινωνικός αποκλεισμός

Συχνά, οι πολιτισμικές διαφορές και τα γλωσσικά εμπόδια αποκλείουν τους μαθητές από τη σχολική διαδικασία. Η διαφορετική επίσης γλώσσα, αποτελεί βασικό παράγοντα σχολικής διαρροής. Οι μαθητές που μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, εκτός από το ότι μπορούν να επικοινωνούν με μεγάλη ευκολία σε ένα περιβάλλον που γίνεται οικείο, μαθαίνουν παράλληλα να λειτουργούν μέσα από κοινούς ρόλους, σχέσεις, αξίες, νοήματα. Έτσι, οι ανήλικοι μετανάστες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν πρόωρα την εκπαίδευση, καθώς αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις στην πρόσβαση και τη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Όμοια, οι Ρομά παρουσιάζουν διαχρονικά υψηλότερο δείκτη σχολικής διαρροής σε σχέση με τους άλλους μαθητές.

β) Παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το σχολείο

- Τα χαρακτηριστικά του σχολείου

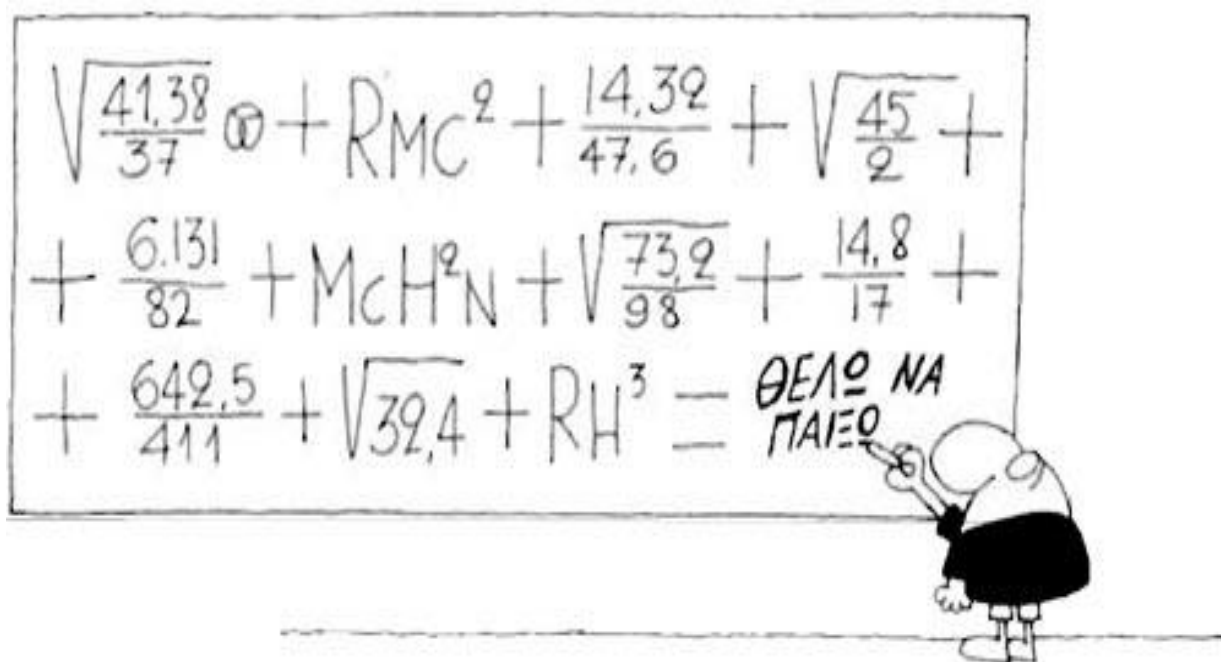
Ο τόπος που βρίσκεται το σχολείο και οι περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασής του, συνδέονται με τη συχνότητα σχολικής διαρροής καθώς απομακρυσμένα σχολεία από τον τόπο κατοικίας των παιδιών, σε δύσβατες περιοχές με ελλιπή μέσα μεταφοράς, οδηγούν συχνά σε πλημμελή φοίτηση και εγκατάλειψη. Επίσης, η δομή, ο τύπος το μέγεθος, η διάρθρωση του σχολείου, η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, ο εξοπλισμός και οι οικονομικοί πόροι που διαθέτει επηρεάζουν το δείκτη διαρροής. Ακόμα και η οργάνωση της τάξης διαδραματίζει το δικό της ρόλο καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ιδιαίτερων σχέσεων τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των μαθητών και διδασκόντων. Τέλος, η δομή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών καθώς και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικούς συντελεστές σχολικής συγκράτησης ή διαρροής.



"Timmy, no matter your clothing or counting, school is not prison."

- Το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς επηρεάζει την επίδοση των μαθητών, την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ένα σχολείο το οποίο δημιουργεί ένα ζεστό, φιλόξενο και ελκυστικό περιβάλλον, εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και εμπιστοσύνης, μειώνοντας τον κίνδυνο σχολικής διαρροής. Η δημιουργία θετικών ακαδημαϊκών σχέσεων η οποία βελτιώνει την ψυχική υγεία των μαθητών και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα σχολικής διαρροής, ενώ η μη ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, καταγράφεται ως μια από τις κύριες αιτίες αύξησης του κινδύνου σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης. Επιπλέον η εξατομικευμένη υποστήριξη, η πρόωρη διάγνωση ιδιαίτερων μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών και η δυνατότητα άμεσης παρέμβασης στο σύνολο των μαθητών που έχουν ανάγκη, η επικέντρωση στις ιδιαίτερες δεξιότητες και όχι στα ελλείμματα, η ενίσχυση του αισθήματος της αποδοχής και του ανήκειν, η παροχή πολλών ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή και δυνατοτήτων προσωπικής ανέλιξης, σχετίζονται με χαμηλότερη συχνότητα απόρριψης από το εκπαιδευτικό σύστημα.



Κυρ

- Ο ρόλος των συνομηλίκων

Καθώς πολύ σημαντικό ρόλο στη συγκράτηση από τη σχολική διαρροή διαδραματίζει η ενίσχυση του αισθήματος της αποδοχής της ασφάλειας και του ανήκειν, το είδος των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών μελετάται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα θύματα εκφοβιστικών και βίαιων συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον κινδυνεύουν περισσότερο να εγκαταλείψουν πρόωρα την εκπαίδευση. Αντίθετα, η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων εντός του σχολείου και η από κοινού συμμετοχή με άλλους συμμαθητές σε εξωσχολικές δραστηριότητες, αποτελούν προστατευτικό παράγοντα της σχολικής διαρροής .

γ) Ατομικοί παράγοντες

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών, αποτελούν έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα σχολικής διαρροής. Τα αγόρια εγκαταλείπουν με μεγαλύτερη συχνότητα την εκπαίδευση σε σχέση με τα κορίτσια, αν και οι πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια η ανεπιθύμητη εφηβική εγκυμοσύνη οδηγεί και αυτά σε διακοπή της φοίτησης σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι στο παρελθόν. Επίσης οι μαθητές από διαφορετική εθνικότητα και ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο παρουσιάζουν αυξημένους δείκτες πρόωμης εγκατάλειψης, οι πρόσφατες όμως έρευνες επισημαίνουν μια σημαντική αύξηση και στον γηγενή μαθητικό πληθυσμό. Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, οι χαμηλές προσωπικές προσδοκίες και η έλλειψη προσωπικών κινήτρων συνδέονται με την απόφαση για εγκατάλειψη της φοίτησης. Θετική σχέση υπάρχει επίσης ανάμεσα στη μειωμένη αυτοεκτίμηση και τη σχολική πρόοδο. Τέλος, τα προβλήματα φυσικής και ψυχικής υγείας, η ύπαρξη μαθησιακών διαταραχών αλλά και η χρήση ουσιών συχνά εξαναγκάζουν τους μαθητές σε μακροχρόνια απουσία από το σχολείο, σε κάποιες δε περιπτώσεις ακόμα και σε εγκατάλειψή του.

5. Ποιες είναι οι συνέπειές της;

Η διακοπή της φοίτησης και η απομάκρυνση ενός νέου από το σχολικό περιβάλλον αποτελεί αρνητικό δείκτη για την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη και την πορεία του στην ενήλικη ζωή. Οι συνέπειες της εγκατάλειψης του σχολείου αφορούν: α) στην εξέλιξη του ίδιου του ατόμου και β) στη διαμόρφωση της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας.

α) Οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής σε ατομικό επίπεδο

Η έρευνα έχει δείξει ότι η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης οδηγεί σε μειωμένες

ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και αυξημένες πιθανότητες ανεργίας. Επιπλέον, συνδέεται με οικονομικοκοινωνικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας και με περιορισμένη συμμετοχή στις πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Έτσι, τα παιδιά όσων εγκατέλειψαν το σχολείο νωρίς, έχουν μειωμένες πιθανότητες να επιτύχουν στη σχολική ζωή, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό τον «φαύλο κύκλο της πενίας». Η βίωση συναισθημάτων πικρίας, υστέρησης (γνώσεων, τεχνογνωσίας, ικανοτήτων) και αποτυχίας, περιορίζουν την αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών επαγγελματικής κατάρτισης και ως εκ τούτου, υπέρβασης των δυσκολιών. Η κακή αυτοεικόνα και η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα της ντροπής και της απογοήτευσης για τη μη-εκπλήρωση γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών στόχων. Η υποαπασχόληση και η συμβιβαστική λύση μιας κακοπληρωμένης επαγγελματικής θέσης χαμηλού κύρους, σε άσχημες εργασιακές συνθήκες, κάποιες φορές δίχως την παροχή βασικών κοινωνικών αγαθών (κοινωνικής ασφάλισης και υγειονομικής περίθαλψης), είναι συχνό φαινόμενο. Στην αγορά εργασίας οι μαθητές που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο αντιμετωπίζονται ως μη προνομιούχοι εργαζόμενοι, με αποτέλεσμα να στιγματίζονται. Αυτή η διαδικασία στιγματισμού διευρύνει κοινωνικά τη σημασία της σχολικής αποτυχίας.

β) Οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής σε κοινωνικό επίπεδο

Αναμφίβολα, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Φαίνεται πως όσοι εγκαταλείπουν το σχολείο νωρίς, τείνουν να μην έχουν ενεργή παρουσία στα κοινά και να συμμετέχουν λιγότερο σε δημοκρατικές διαδικασίες. Το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό που σήμερα απορροφάται στην οικονομία και ιδίως σε τομείς που απαιτούν τεχνογνωσία, δεν εντάσσει στους κόλπους του άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση.

6. Ποια τα μέτρα πρόληψης που μπορεί να ληφθούν;

Για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση και καταπολέμηση του φαινομένου, προτείνονται:

- α) *μέτρα πρόληψης* για την αντιμετώπιση των αιτιών που μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη,
- β) *μέτρα παρέμβασης* για την καταπολέμηση των αντιξοοτήτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, για την υποστήριξή τους και τη βελτίωση της ποιότητας της



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



παρεχόμενης εκπαίδευσης και

γ) μέτρα αντιστάθμισης, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα σε όσους εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο σε νέες ευκαιρίες για την απόκτηση απαραίτητης γνώσης και σημαντικών δεξιοτήτων.

Η έγκαιρη λήψη μέτρων πρόληψης, τα οποία θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικά και πιο οικονομικά από τα μέτρα παρέμβασης, θα μπορούσε να είχε αποτρέψει σημαντικό αριθμό μαθητών από τη σχολική διαρροή. Τα μέτρα πρόληψης θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες:

α) Μέτρα που απευθύνονται στους μαθητές, τα σχολεία και τις γειτονιές με υψηλό κίνδυνο διαρροής και β) Μέτρα και πολιτικές ευρύτερης εμβέλειας που αποσκοπούν σε βελτιωτικές αλλαγές τόσο του συστήματος εκπαίδευσης όσο και του ευρύτερου οικονομικοκοινωνικού πλαισίου. Για μια αποτελεσματική προσπάθεια μείωσης του προβλήματος της σχολικής διαρροής είναι αναγκαία η λήψη και των δύο κατηγοριών των εν λόγω μέτρων, οι προσεγγίσεις των οποίων είναι συμπληρωματικές. Άλλωστε για την αντιμετώπιση προβλημάτων τέτοιας σοβαρότητας, η ολιστική προσέγγιση επιβάλλεται.

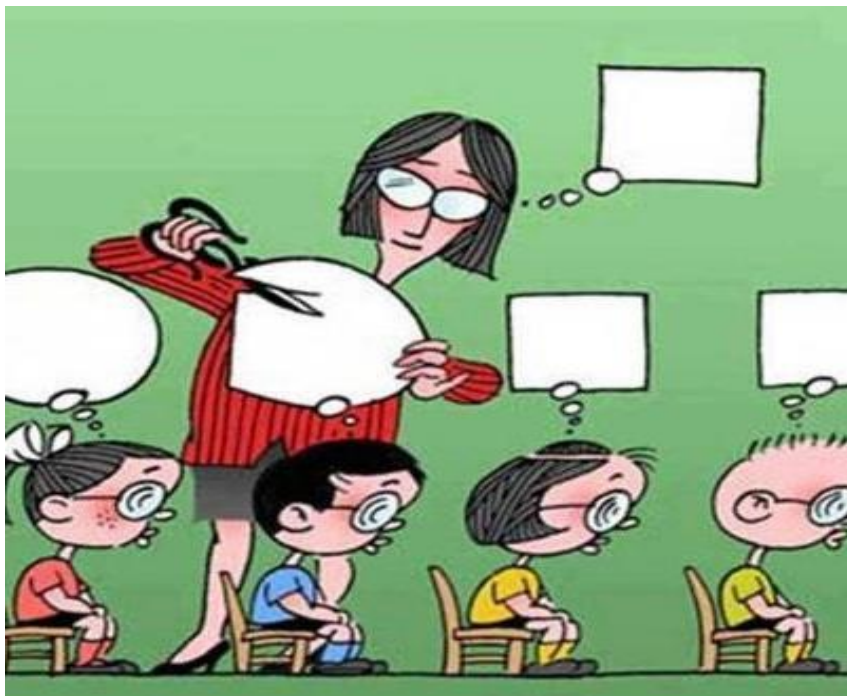
“Το σχολείο αποτελεί κύριο συντελεστή για την αντιμετώπιση της πρόωρης σχολικής διαρροής, αλλά δεν μπορεί να λειτουργήσει μεμονωμένα, καθώς υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο εμπλοκής και επιτυχίας του μαθητή. Ως εκ τούτου, απαιτείται μία «ολιστική προσέγγιση του σχολείου» για το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης (σχολικής διαρροής). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, ολόκληρη η σχολική κοινότητα (οι διευθυντές σχολείων, το διδακτικό και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές, οι γονείς και η οικογένεια γενικότερα) συμμετέχει σε συνεκτικές, συλλογικές και συνεργατικές δράσεις, σε στενή συνεργασία με ενδιαφερόμενα μέρη εκτός σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα. Η ολιστική προσέγγιση του σχολείου επιτρέπει στα σχολεία να ανταποκρίνονται επαρκώς στις νέες και σύνθετες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, οι οποίες συνδέονται με την αυξανόμενη πολυμορφία στην κοινωνία”.

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015

α) Μέτρα που απευθύνονται στους μαθητές, τα σχολεία και τις γειτονιές με υψηλό κίνδυνο διαρροής

- Διαμόρφωση φιλόξενου - ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος μάθησης εντός και εκτός της τάξης.

- Εντοπισμός ευάλωτων μαθητών, υψηλού κινδύνου πρόωρης εγκατάλειψης με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση.
- Ορισμός ενός υπεύθυνου σε κάθε σχολείο που θα έχει αντικείμενο τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης και της σχολικής επίδοσης των ευάλωτων μαθητών.
- Υιοθέτηση μέτρων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού κι άλλων μορφών βίας. Ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών για αποδοχή της διαφορετικότητας
- Δράσεις κατά του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Υιοθέτηση ενός ολιστικού μοντέλου συνεργασίας σχολείου – οικογένειας – κοινότητας.
- Ενίσχυση των σχολών γονέων.



β) Μέτρα και πολιτικές ευρύτερης εμβέλειας που αποσκοπούν σε βελτιωτικές αλλαγές τόσο του συστήματος εκπαίδευσης όσο και του ευρύτερου οικονομικοκοινωνικού πλαισίου.

- Ενίσχυση μέτρων για την καταπολέμηση της φτώχειας, της ανεργίας, του λειτουργικού αναλφαριθμισμού, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Ισότητα ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από κοινωνικές,

οικονομικές ή άλλες παραμέτρους.

- Ενίσχυση του ψυχοκοινωνικού ρόλου του σχολείου.
- Βελτίωση επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, των εξειδικευμένων δομών της εκπαίδευσης και των κεντρικών υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ.
- Συστηματική διεξαγωγή ερευνών για τη διαρκή παρακολούθηση του δείκτη σχολικής διαρροής – Συστηματική καταγραφή και παρακολούθηση του δείκτη σχολικής διαρροής σε κάθε σχολείο, εφαρμόζοντας ένα κοινό και αξιόπιστο μοντέλο μέτρησης.
- Ενίσχυση προσχολικής αγωγής.
- Υιοθέτηση μέτρων μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Δράσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής.
- Δια βίου δράσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για μαθητές ΑμεΑ, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Εκσυγχρονισμός / αναβάθμιση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και εγχειριδίων - παραγωγή συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού.
- Εκσυγχρονισμός διδακτικών μεθόδων, με τη χρήση μέσων και κατάλληλου εξοπλισμού που εξασφαλίζουν τη δυνατότητα εφαρμογής διαφορετικών πρακτικών διδασκαλίας, και μετάδοσης γνώσεων δημιουργώντας ένα πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον περιβάλλον μάθησης για το σύνολο των μαθητών.
- Ίση κατανομή διδακτικών ωρών και ελεύθερων δραστηριοτήτων.
- Προσφορά μαθημάτων ελεύθερης επιλογής.
- Εξορθολογισμός και επικαιροποίηση της ύλης.
- Παραγωγή ελκυστικότερων συγγραμμάτων, μαθητο-κεντρικής προσέγγισης.
- Διδασκαλία μεγαλύτερης ποικιλίας γνωστικών αντικειμένων ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.
- Έμφαση και ενίσχυση των καλλιτεχνικών μαθημάτων.
- Εισαγωγή ενός μαθήματος για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον κοινωνικό αποκλεισμό με διαδραστικές παρεμβάσεις.

- Εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο.
- Ενδυνάμωση και ενίσχυση λειτουργίας του Παρατηρητηρίου για τη μαθητική διαρροή (Ν.4186/2013). Ορισμός του Παρατηρητηρίου ως Εθνικού Συντονιστή όλων των επιμέρους φορέων (π.χ. Υπουργείο Εργασίας, Υγείας, Περιφέρειες) που εμπλέκονται στο θέμα της αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής.
- Ενίσχυση επαγγελματικής κατάρτισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε ειδικότητες που συνδέονται με την αγορά εργασίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων

“Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νέους να χαράζουν με υπευθυνότητα το μαθησιακό «χάρτη» της ζωής τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη του δικού τους μαθησιακού «χάρτη». Επιπλέον, όπως τα μέλη άλλων επαγγελματικών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της ανάπτυξης νέων γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση”. Έχουν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών ώστε να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία και στον κόσμο της εργασίας. Σε κάθε σημείο της σταδιοδρομίας τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν, ή να μπορούν να αποκτήσουν, το πλήρες φάσμα των ειδικών γνώσεων, αντιλήψεων και παιδαγωγικών δεξιοτήτων που χρειάζονται ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να αξιοποιήσουν το πλήρες δυναμικό τους. Ειδικότερα, χρειάζονται τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου:

- *Να προσδιορίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μεμονωμένου εκπαιδευόμενου και να ανταποκριθούν σε αυτές εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας.*
- *Να στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και δια βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων.*
- *Να βοηθήσουν τους νέους να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαριθμούνται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες.*
- *Να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατανοώντας την αξία της διαφορετικότητας και επιδεικνύοντας σεβασμό για τη διαφορά να εργάζονται σε στενή συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.*

Πηγή: Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008

7. Ποιες οι στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου;

Στα σημαντικότερα μέτρα αντιμετώπισης περιλαμβάνονται:

- Η εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου σχολικής αποτυχίας και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ειδικότερα, η συμβουλευτική υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών με: α) μαθησιακές δυσκολίες, β) προβλήματα φυσικής ή ψυχικής υγείας, γ) από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, δ) με προβλήματα χρήσης ουσιών ή/και σύγκρουσης με τη ποινική δικαιοσύνη, ε) με οικογένεια η οποία αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικοκοινωνικά ή άλλα προβλήματα.
- Η ενίσχυση του σχολείου από ειδικευμένο προσωπικό με ειδική επιμόρφωση σε ζητήματα παρεμβάσεων - Η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο στην ψυχολογία προκειμένου να είναι δυνατή και αποτελεσματική η υλοποίηση τόσο των απαιτούμενων μέτρων.
- Η παροχή προγραμμάτων υψηλής ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση.
- Η ενίσχυση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και η παροχή ουσιαστικών υπηρεσιών από τις αρμόδιες δομές.
- Οι καινοτόμες ψηφιακές πρακτικές οι οποίες υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες ειδικά σε χώρους κοινωνικά αποκλεισμού (π.χ ιδρύματα, καταστήματα κράτησης ανηλίκων κλπ).
- Οι δράσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ομαλής μετάβασης από τον έναν τύπο σχολείου στον άλλο, για την αποφυγή της μαθητικής διαρροής «κατά τη μετάβαση» με παράλληλη υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών σε αυτό το κρίσιμο στάδιο.
- Οι παρεμβάσεις ενδυνάμωσης της οικογένειας, της γονεϊκής συμμετοχής και εμπλοκής για καλύτερες σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους.
- Η διασύνδεση και η διαρκής αλληλεπίδραση του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, μέσα από δράσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης.
- Οι συστηματικές συναντήσεις σε τοπικό επίπεδο με νέους που έχουν διαρρεύσει από το σχολείο, με στόχο την υποστήριξή τους και τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

8. Τι είναι τα μέτρα αντιστάθμισης;

Τα μέτρα αντιστάθμισης προσπαθούν να δημιουργήσουν για τους μαθητές που διέρρευσαν

από το σχολείο, νέες ευκαιρίες επανένταξης στο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι πολιτικές αντιστάθμισης επιδιώκουν συνεπώς την υποστήριξη όσων δεν τα κατάφεραν, παρέχοντάς τους εναλλακτικές δυνατότητες. Αναφερόμαστε συνήθως στα *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, σε *Προγράμματα κατάρτισης και υποστήριξης νέων* και σε μόνιμες δομές συνδεδεμένες με την εκπαίδευση. Με την αντιμετώπιση του ελλείμματος σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες, αναμένεται η κάμψη των μεγάλων δυσκολιών που απαντούν οι νέοι, στην συνέχιση της εκπαίδευσής τους και της απορρόφησής τους από την αγορά εργασίας.

Η αντισταθμιστική εκπαίδευση περιλαμβάνει:

- Την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών γυμνασίου.
- Την πρόσθετη διδακτική στήριξη των μαθητών όλων των τύπων λυκείου.
- Την ενισχυτική διδασκαλία και την πρόσθετη διδακτική στήριξη που παρέχεται στα Καταστήματα Κράτησης, την κατ' ιδίαν διδασκαλία που παρέχεται σε κρατούμενους και τη διδασκαλία που παρέχεται στα τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν στο πλαίσιο εγκεκριμένων Οργανισμών Θεραπείας



9. Ποια η σημασία της συμβουλευτικής υποστήριξης και της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας;

Όλες οι πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση τόσο στη *συμβουλευτική υποστήριξη* όσο και στη *συμβουλευτική σταδιοδρομίας* των ευάλωτων μαθητών, καθώς έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να μειώσει ή ακόμα και να αποτρέψει την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη.

- Η Συμβουλευτική Υποστήριξη

Ειδικότερα, η συμβουλευτική ευάλωτων μαθητών (π.χ χρηστών ουσιών, παραβατών του νόμου κ.λ.π) στο σχολικό πλαίσιο αποσκοπεί στην:

- Κινητοποίηση και ενδυνάμωση ώστε να χαράξουν προσωπικούς στόχους.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στην καλύτερη διαχείριση της ζωής τους τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σχολείο όσο και μετά.
- Μεγιστοποίηση των ικανοτήτων τους ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία σε κρίσιμες περιόδους της ζωής τους.
- Απόκτηση χρήσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης συμπεριφορών που τους είναι δυσάρεστες.
- Τροποποίηση συμπεριφορών που δυσχεραίνουν την ζωή τους και τους φέρνουν σε ρήξη με τους άλλους.
- Τόνωση της αυτοεκτίμησής τους.
- Βελτίωση της αυτοεικόνας τους.
- Απόκτηση ικανότητας ανάληψης ευθυνών.
- Απόκτηση ικανότητας για καλύτερους τρόπους λήψης αποφάσεων.

Η σημασία της ενσυναίσθησης

Η επίδειξη ενσυναίσθησης -της ικανότητας του να ακούει κανείς με ακρίβεια και να αισθάνεται τον εμπειρικό κόσμο του άλλου ατόμου- είναι καθοριστικής σημασίας. Εδώ απαιτείται από τον “ακροατή” - εκπαιδευτικό να ανακόπτει τα συναισθήματά του και να εισέρχεται στον κόσμο του μαθητή. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο

σε διάφορα είδη ανθρώπινων και βοηθητικών σχέσεων. Ερμηνευόμενη ως η δυνατότητα να βιώσει κανείς τα συναισθήματα του συνανθρώπου του, η ενσυναίσθηση θεωρήθηκε από τους David Hume, Jean Jacque Rousseau και Adam Smith και αργότερα από τον Carl Rogers, πατέρα της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, μια ουσιαστική βάση της κοινωνικής ζωής και της ηθικής υπόστασης.

Πηγή: Μαλικιώση, 1999

Η συμβουλευτική στις περιπτώσεις αυτές χρησιμοποιεί ως αποτελεσματικές μεθόδους

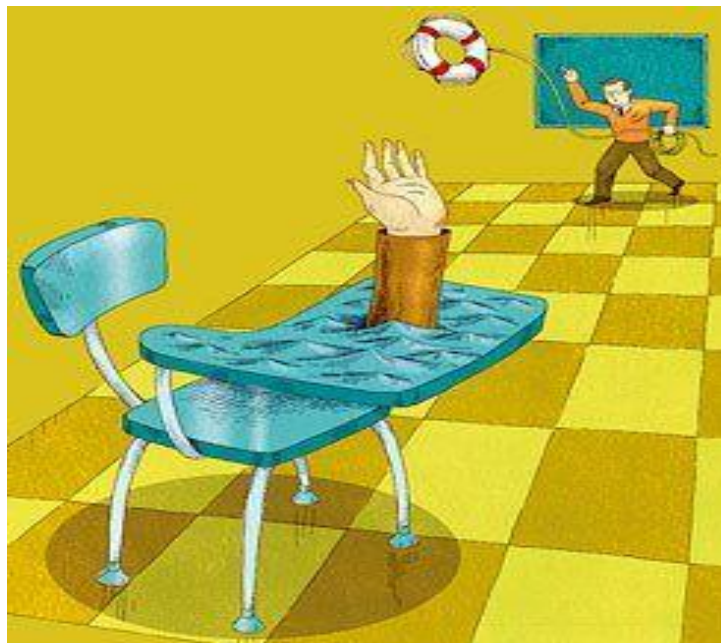
- Την επίδειξη ενσυναίσθησης
- Τη θετική ενίσχυση
- Την ανάπτυξη νέων σχημάτων συμπεριφοράς
- Τη σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς
- Την ισχυροποίηση των κινήτρων
- Την μίμηση προτύπων
- Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική σταδιοδρομίας αναγνωρίζονται ως μέτρα ιδιαίτερης σημασίας για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης και ως εκ τούτου συμπεριλαμβάνονται σε όλους τους πυλώνες μιας στρατηγικής μείωσης της σχολικής διαρροής. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας βοηθάει το μαθητή να ανακαλύψει τις ιδιαίτερες κλίσεις, ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει, να συνειδητοποιήσει τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του, να λάβει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να χαράξει προσωπικούς στόχους και να σχεδιάσει τη σταδιοδρομία του. Τροφοδοτεί τους μαθητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σκέψης σχετικά με τους επαγγελματικούς τους στόχους σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Στόχος της είναι η διερεύνηση, η διαπραγμάτευση και τελικά η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών τους αναγκών.

Ειδικότερα οι μαθητές μαθαίνουν:

- Να ανακαλύπτουν και να αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες κλίσεις, δεξιότητες και ικανότητές τους
- Να αποκτούν πληρέστερη γνώση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους και των ενδιαφερόντων τους

- Να ενημερώνονται αξιόπιστα και διεξοδικά για τις δυνατότητες επαγγελματικές αποκατάστασης που τους προσφέρονται
- Να θέτουν συγκεκριμένους στόχους και να ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα για να τους πετύχουν.
- Να καταλήγουν σταδιακά σε επιλογές
- Να ενημερώνονται για τις αντίστοιχες σχολές, τις προϋποθέσεις εισαγωγής και την προετοιμασία που απαιτείται και να συμπληρώνουν τα μηχανογραφικό δελτίο για τις εξετάσεις.



Wesley Bedrosian

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Η περίπτωση του Ηρακλείου Κρήτης*. Εκδόσεις Ατραπός.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*: Βρυξέλλες, 3.8.2007 COM(2007) 392.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Ευρυδίκη Σύντομη Επισκόπηση Αντιμετώπιση της Πρόωρης Εγκατάλειψης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης*. Brussels: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020. Εκπαιδευτική πολιτική για τα σχολεία Μία ολιστική προσέγγιση του σχολείου για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου Μηνύματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Brussels: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

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

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα*. ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020». Αθήνα: ΙΕΠ.

Παπαθεοφίλου, Ρ. & Βοσνιάδου, Σ. (1998), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: αιτία, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg. Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός “Τάξης” το “Διαφορετικό”; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλλινოსτούντες, Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2000). *Ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα, Gutenberg.

Λαρίου - Δρεττάκη, Μ (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίμπου – Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2008). *Πλαίσιο Συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μυλωνάς, Θ. (1992). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Νικολάου, Σ. (2009). Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στοιχεία και προβληματισμοί. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, 285-305.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Blue, D., & Cook, J. E. (2004). *High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation? Study of High School Restructuring*, 1(2), 1–11.

Borges, G., Mora-Icaza, M.E.M., Benjet, C., Lee, S., Lane, M., Breslau, J. (2011). Influence of mental disorders on school dropout in Mexico. *The Revista Panamericana de Salud Pública*, 30, 477–83.

Byrne, D., McCoy, S., & Watson, D. (2008). *The school-leavers survey 2007*. Dublin: The Economic and Social Research Institute and the Department of Education and Science.

Carsley, D., Heath, N. L., Gomez-Garibello, C., & Mills, D. J. (2016). The importance of mindfulness in explaining the relationship between adolescents' anxiety and dropout Intentions. *School Mental Health*, 9, 1-9.

Charmaraman, L. & Hall, G. (2011). School dropout prevention: What arts-based community and out-of-school-time programs can contribute. *New directions for youth development, Supplement, 1*, 9–27.

Côté-Lussier, C. & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of Safety at School, Socioemotional Functioning, and Classroom Engagement. *Journal of Adolescent Health, 58*, 543 -550.

Crispin, L. M. (2017). Extracurricular participation, “at-risk” status, and the high school dropout decision. *Education Finance and Policy, 12*, 166–199.

.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.

European Commission (2015). *Education and training 2020 – Schools Policy. A whole School policy to tackling early school leaving*. Brussels.

Fernández-Suárez, A., Herrero, J., Pérez, B., Juarros-Basterretxea, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2016). Risk factors for school dropout in a sample of juvenile offenders. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-7.

Foley, K., Gallipoli, G., & Green, D. A. (2014). *Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision*. *Journal of Human Resources, 49*, 906–944.

Fried, R., Petty, C., Faraone, S.V., Hyder, L. L., Day, H., & Biederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of Attention Disorders, 20*, 383–389.

Glaser, D. J. (2009). Teenage dropouts and drug use: Does the specification of peer group structure matter? *Economics of Education Review, 28*, 497–504.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31, 289–309.

Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of Hight School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.

Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: *A protective factor against school dropout?* *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643

.Ripamonti, E. (2017). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Research Review*, 1-18.

Simić, N. & Krstić, K. (2017). School factors related to dropout from primary and secondary education in Serbia - a qualitative research. *Psihološka istraživanja*, XX (1): 51-70.



**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

