

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 8 (2024)



Πρόληψη και αντιμετώπιση της πρόωρης μαθητικής διαρροής: Η περίπτωση του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης

Πηνελόπη Στράτη, Άννα Ασπιώτη

doi: [10.12681/keimena-paideias.37207](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.37207)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Στράτη Π., & Ασπιώτη Ά. (2024). Πρόληψη και αντιμετώπιση της πρόωρης μαθητικής διαρροής: Η περίπτωση του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης. *Κείμενα Παιδείας*, (8), 55-87. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.37207>

Πρόληψη και αντιμετώπιση της πρόωρης μαθητικής διαρροής: Η περίπτωση του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης

Άννα Ασπιώτη

*Φιλολόγος, M.Ed. Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
aspiotianna@yahoo.gr*

Πηνελόπη Στράτη

*Φιλολόγος, Διδακτορίσσα Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου
penstrati@gmail.com*

Περίληψη

Στη μελέτη περίπτωσης της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας διερευνάται τόσο η αναγκαιότητα των μέτρων πρόληψης όσο και η σημασία των απαραίτητων δράσεων-στόχων για την αντιμετώπιση του κινδύνου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από μαθητές/τριες του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης, μέσω της παρατήρησης και αξιολόγησης της διαδικασίας αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσεται εντός του σχολείου. Ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων προς διερεύνηση στην παρούσα ποιοτική έρευνα, η οποία εφαρμόστηκε σε ερευνητικό μαθητικό δείγμα είκοσι δύο (22) μαθητών/τριών που στην πλειονότητά τους ανήκουν στη μουσουλμανική κοινότητα της πόλης.

Στο ερωτηματολόγιο διερευνώνται και αξιολογούνται: α. Η αυτογνωσία των μαθητών/τριών ως προς το μαθησιακό/παιδαγωγικό τους προφίλ υπό τη μορφή διερεύνησης της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού τους, β. Η αυτοεκτίμησή τους και ο ρόλος της εσωτερικής παρώθησης, γ. Η ανταπόκριση στις ανάγκες των σχολικών τους υποχρεώσεων στο σπίτι και ο βαθμός ανάπτυξης των νοητικών και παρωθητικών δυνάμεων που θα επιταχύνουν και θα επιτρέψουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, δ. Η άποψή τους για τη μαθησιακή διαδικασία και τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών τους σε μαθησιακό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, ε. Η στάση/άποψη των οικογενειών/κηδεμόνων τους για τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα σε σχέση με την αναγκαιότητα της καθημερινής επαγγελματικής εμπλοκής τους, λόγω της ιδιαιτερότητας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που βιώνουν, στ. Οι σχέσεις με τους συνομήλικους τους, ζ. Η ψυχολογική τους φόρτιση μέσα στα πλαίσια της σχολικής ζωής, η. Η έγκαιρη προσέλευση, η συστηματική φοίτηση και η παρουσία τους στο σχολείο καθόλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, έναντι της επιλεκτικής παρακολούθησης μαθημάτων και θ. Η προσωπική τους αντίληψη/κατανόηση για την φαρέτρα προσόντων που τους δίνει η τυπική εκπαίδευση όσον αφορά τον ποιοτικότερο μελλοντικό σχεδιασμό της ζωής τους.

Το αποτέλεσμα της έρευνας ανέδειξε τα εν δυνάμει ελλιπή πεδία επιτυχούς εμπλοκής των παιδιών στη σχολική ζωή, όπως: την αδυναμία στην ανάγνωση και στην κατανόηση κειμένων αλλά και μαθηματικών πράξεων, τα προβλήματα σε δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, αλλά και στις σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της σχολικής ζωής, την έλλειψη ενδιαφέροντος παρακολούθησης της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και καθοδήγησης και επιβράβευσης/ενδυνάμωσης σε ορισμένες περιπτώσεις. Επιπρόσθετα, αδυναμία αναδείχθηκε στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, της αυτογνωσίας και της αυτοδιάθεσης των παιδιών, παράλληλα με τον ισχνά υποστηρικτικό ως προς τη μάθηση ρόλο

της οικογένειας, καθώς και το ιδεολογικό, πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο διαβίωσής τους, που τους παρωθεί σε αντικίνητρα σχολικής επιτυχίας. Οι παραπάνω διαπιστώσεις λειτούργησαν ως κίνητρα για τον σχεδιασμό δράσεων που στοχεύουν στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της κινητοποίησης της σχολικής και οικογενειακής κοινότητας, με απώτερο στόχο την πρόληψη και την εν γένει αντιμετώπιση της πρόωρης μαθητικής διαρροής.

© 2024, Άννα Ασπιώτη, Πηνελόπη Στράτη

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, μελέτη περίπτωσης, παράγοντες σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας, πρόληψη/αντιμετώπιση πρόωρης σχολικής διαρροής

Abstract

This educational research on a specific case study investigates the necessity of preventive measures as well as the importance of the necessary actions/goals that aim to combat the risk of early school leaving by students of the Evening High School of Alexandroupolis, through the observation and evaluation of the interactive process that develops within the school. An anonymous questionnaire was used as a data collection tool in this qualitative research, which was applied to a research student sample of twenty-two (22) students, the majority of whom belong to the Muslim community of the city.

The questionnaire investigates and evaluates: a. The students' self-awareness regarding their learning/pedagogical profile in the form of investigating their self-regulation and reflection, b. Their self-esteem and the role of internal motivation, c. The response to the needs of their school obligations at home and the extent they develop the mental and motivational forces that will accelerate and enable the development of skills, d. Their view of the learning process and the attitude of the teachers regarding the coverage of their needs on a learning, social and psycho-emotional level, e. The attitude/opinion of their families/guardians regarding their participation in school activities in relation to the necessity of their daily professional involvement, due to the particularity of the socio-economic conditions that they experience, f. Relationships with peers, g. Their psychological burden through school life, h. Their timely arrival, systematic attendance and presence at school throughout the school program, compared to selective attendance of school courses and i. Their personal perception/understanding of the quiver of qualifications provided by formal education, in terms of better-quality future planning of their lives.

The results of the educational research revealed the potentially deficient areas of successful retention of children in school life, such as: the weakness in reading and comprehending texts and mathematical operations, in cooperation and communication skills, in the interaction between all members of school life, their lack of follow-up interest, as well as the lack of guidance and reward/empowerment in various cases. In addition, the research revealed that the levels of self-esteem, self-awareness and self-determination of the children were weak, along with the weak supportive role of their families in terms of learning, as well as the ideological, cultural and socio-economic background of living that provides them with disincentives for school success. The above findings could function as incentives for the planning of activities aiming at the full involvement of the students in the educational process, through the mobilization of the personal and family community, with the ultimate goal of preventing/fighting early student dropout.

© 2024, Anna Aspioti, Pinelopi Strati

Key words: educational research, case study, factors of school success/failure, early school dropout prevention/treatment

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική προσέγγιση της σχολικής διαρροής

Στις σύγχρονες κοινωνίες της τεχνολογικής εκτίναξης πληροφοριών και των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, με ολοένα και πιο επιτακτική την ανάγκη για γνώση, η εκπαίδευση είναι αυτή που μπορεί να επιταχύνει την ενδυνάμωση ατόμων και κοινωνιών, πλειοδοτώντας στη μελλοντική οικονομική ανάπτυξη και ευημερία τους.

Η Σαΐτη (2000) (Μητρέλλου, 2010: 4) ορίζει την εκπαίδευση ως *«την οργανωμένη, εκ μέρους της πολιτείας ή της κοινωνίας ή και των ατόμων, ενέργεια, μέσω της οποίας επιδιώκεται, με βάση κάποιο σχέδιο, η μετάδοση ορισμένων θεωρητικών γνώσεων, όπως και πρακτικών και τεχνικών ικανοτήτων στη νέα γενιά»*. Επομένως, είναι τεράστιο το διακύβευμα για τους/τις νέους/ες με στόχο την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισής τους και αφορά τη μελλοντική εξέλιξη και ποιότητα της ζωής τους, μέσα στην εκρηκτική μεταλλακτική πορεία των σύγχρονων κοινωνιών, οικονομιών, τεχνολογιών και θεσμών.

Η εκπαίδευση, άρρηκτα συνδεδεμένη με τον καταγιισμό πληροφοριών που δέχονται οι σύγχρονες κοινωνίες, αποκτά έναν τελεολογικό σκοπό, γεγονός στο οποίο εστίασε και ο Cummins (2003) (Μητρέλλου, 2010: 5-6) υποστηρίζοντας ότι *«στις μέρες μας οι πληροφορίες διπλασιάζονται κάθε πέντε χρόνια περίπου και το άτομο θα πρέπει να έχει αναπτύξει εκτός από ένα ευρύ γνωστικό πεδίο και δεξιότητες όπως ευφυΐα, αφηρημένη σκέψη και κριτική σκέψη για να ανταπεξέλθει στην εργασία του, όποια κι αν είναι αυτή, επομένως οι νέοι που δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, αυτόματα αποκλείουν τον εαυτό τους από την οικονομία»*, διαπίστωση που φλερτάρει με τον επαγγελματικό αποκλεισμό του ανειδίκευτου στον εργασιακό χώρο και κατ' επέκταση με τον κοινωνικό και οικονομικό του μαρασμό.

Επιπρόσθετα, ο ΟΟΣΑ (Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι., 2017: 18-19) επιμένοντας στη δύναμη της εκπαίδευσης, υπογραμμίζει *«την έμφαση που πρέπει να δίνεται στα οφέλη της εκπαίδευσης, όχι τόσο στα προσόντα που πιστοποιεί η εκπαιδευτική διαδικασία, όσο στην απόκτηση δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που εξασφαλίζουν την ευτυχία των ανθρώπων και την ευημερία των κοινωνιών»*. Γενικότερα, η εκπαιδευτική πολιτική στον ευρωπαϊκό χώρο εμπλουτίζεται από ιδέες που προάγουν την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη δημοκρατία, την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας και ταυτόχρονα προάγουν την ιδιότητα του πολίτη και τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Πολλοί είναι όμως οι προβληματισμοί σχετικά με την αρνητική δυναμική που εμφανίζει ως αποτέλεσμά της η σχολική διαρροή. Ο Κυρίδης (1996) (Μητρέλλου, 2010: 17), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι *«σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο η σχολική αποτυχία συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και αποτελεί κυρίως χαρακτηριστικό των μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (εργάτες, αγρότες, άνεργοι, Τσιγγάνοι, πρόσφυγες, μετανάστες και άλλοι, που ζουν μακριά από αστικά κέντρα ή σε υποβαθμισμένες και απομονωμένες περιοχές)»*. Ο συγγραφέας τονίζει και συνδέει το πολυδιάστατο φαινόμενο του κοινωνικοοικονομικού αποκλεισμού με τη σχολική αποτυχία και διαρροή, όπως αυτή υπαγορεύεται από τις συνθήκες διαβίωσης/βιοπορισμού και πολιτιστικού/πολιτισμικού επιπέδου των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων που αναφέρει,

παρουσιάζοντας ως προκαθορισμένη την πορεία αυτών των ατόμων, λόγω του εύκολου αποκλεισμού τους από τη μάθηση, την εκπαίδευση και τις ίσες ευκαιρίες, εξαιτίας των ιδιαίτερων ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών τους, που τους απομακρύνουν από το αμήχανο για αντίδραση σχολείο και τη δυνατότητα ποιοτικότερης διαβίωσης.

Η μαθητική διαρροή αποτελεί συνεπώς στοιχείο κλυδωνισμού και αποσάθρωσης των ευρωπαϊκών/διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών, μολονότι εστιάζουν στην κοινωνική ένταξη, στην απασχόληση, στην ανάπτυξη, στις επενδύσεις, στην εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους, στις νέες δεξιότητες, στους στόχους μιας βιώσιμης ανάπτυξης και ειδικότερα στον στόχο για ποιοτική εκπαίδευση.

Ωστόσο, η πολυπρισματική παράμετρος της σχολικής διαρροής στηρίχθηκε κατά καιρούς σε έρευνες και επιστημονικές θεωρίες που διερευνούν το πλαίσιο της σχολικής αποτυχίας, βασισμένες στις θεωρίες για τη νοημοσύνη, την πολιτιστική και υλική αποστέρηση, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αλληλεπίδραση, ως εξής:

α. Η θεωρία της νοημοσύνης: στηρίχθηκε κατά βάση στα τεστ νοημοσύνης, σύμφωνα με τα οποία τα άτομα των κατώτερων οικονομικών-κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση, σε αντίθεση με αυτά των ανώτερων στρωμάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι διαφορές που παρατηρούνται στη σχολική επίδοση οφείλονται στο ίδιο το άτομο και όχι στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2004-2005).

β. Η θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος: η κύρια αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας αποδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον. Πέντε παράγοντες ενοχοποιούνται από τη θεωρία αυτή για την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία: οι γονικές αντιλήψεις και τα κίνητρα μάθησης που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω του περιβάλλοντος, η ανατροφή ή κοινωνικοποίηση, ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση του, η πίστη που μεταδίδουν οι γονείς για τις αξίες της μόρφωσης στα παιδιά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς τη σχολική επίδοση του παιδιού τους και εμπλέκονται συνολικά στη σχολική διαδικασία (Λαδά, 2012: 20).

γ. Η θεωρία της υλικής αποστέρησης: Οι Wedge και Prosser (1973) (Μητρέλλου, 2010: 16) υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη θεωρία, κατά την οποία παιδιά φτωχών οικογενειών ή παιδιά μεταναστών που αντιμετωπίζουν άμεσα πρόβλημα επιβίωσης τείνουν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο για να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, προκειμένου να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα. Κατά τον Τουρτούρα (2005) (Πέτρου, 2016: 27-28), η οποιαδήποτε μορφή στέρησης σε επίπεδο υλικών συνθηκών διαβίωσης των ατόμων και των οικογενειών τους αποτελεί αιτία σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

δ. Η θεωρία της πολιτιστικής αποστέρησης: Πολιτιστική αποστέρηση θεωρείται η απόρροια της διαφορετικής γραμμής εκκίνησης των παιδιών των διάφορων κοινωνικών τάξεων στις δυτικές κοινωνίες, σε σχέση με την μάθηση. Στον αντίποδά της, η αντισταθμιστική εκπαίδευση είναι ο μηχανισμός εξομάλυνσης αυτού του κοινωνικού ετεροχρονισμού.

Ωστόσο, ο Hoyles (Παρούτσας, 2005) δεν υιοθετεί τις έννοιες της πολιτιστικής αποστέρησης και της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για τους εξής λόγους:

- Η πολιτιστική αποστέρηση στην Αμερική μελετήθηκε από ψυχολόγους κι όχι από κοινωνιολόγους.
- Οι φιλελεύθεροι και οι αμφισβητίες πίστεψαν ότι καταπολεμώντας τον ρατσισμό και τον μύθο της ευφυΐας θα καταπολεμούσαν τις ανισότητες.

- Οι συντηρητικοί είδαν την αντισταθμιστική αγωγή σαν ένα μέσον να ελέγξουν την κοινωνία, στη βάση της στήριξης της κοινωνικής αποστέρησης.
- Παιδιά από στερημένο κοινωνικό περιβάλλον έρχονται στα σχολεία χωρίς τη δυνατότητα λεκτικής επικοινωνίας που απαιτείται.
- Οι μειονότητες έχουν μεγάλη πολιτιστική υστέρηση.
- Η φτώχεια είναι βασική αιτία των πολιτιστικών υστερήσεων.
- Ανάλογα με τις περιοχές, τα παιδιά δεν έχουν αφηρημένη σκέψη, εν τούτοις είναι πολύ έξυπνα.
- Η εφεύρεση πρακτικών των σχολείων που φέρνουν σε σύγκρουση διαφορετικές παραδόσεις.

ε. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης: ξεκινά από τη διαπίστωση ότι, επειδή οι προηγούμενες προσεγγίσεις της σχολικής αποτυχίας καθορίζονται από κοινωνικούς παράγοντες, εξωτερικούς προς το σχολείο, είναι προβληματικές, γιατί δίνουν λίγη προσοχή στην αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα στα σχολικά πλαίσια, δηλαδή σε αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι νοηματοδοτήσεις των μαθητών γύρω από το σύνολο των σχολικών δράσεων και αλληλεπιδράσεων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την πορεία τους ως μαθητές και ως ενήλικες μετέπειτα. Τα άτομα μέσω της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές τους διαμορφώνουν την έννοια του εαυτού τους, την έννοια του *Εγώ*, που επηρεάζει και τη στάση τους προς την εκπαιδευτική κοινότητα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως σημειώνουν οι Ανδρεαδάκης, Καΐλα, Ξανθάκου, Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Φιλίππου, Χρίστου (1995) και οι Γιαβρίμης, Παπάνης, Ρουμελιώτου (2007) (Μητρέλλου, 2010: 17), οι «κακοί» μαθητές είναι παιδιά με αδύναμο *Εγώ*, δεν αντιδρούν ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα και λειτουργούν κυρίως με βασικούς μηχανισμούς άμυνας, την άρνηση και την απομόνωση. Αντίθετα, οι «καλοί» μαθητές διαθέτουν ισχυρό *Εγώ*, υψηλή στάθμη βλέψεων και ηγετικές τάσεις μέσα στην ομάδα. Σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, τον εκτελεστικό ρόλο τον έχει ο/η εκπαιδευτικός, που ουσιαστικά και καθοριστικά συμμετέχει και συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης και της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο. Σύμφωνα μάλιστα με τον Δημητρόπουλο (1996) (Μητρέλλου, 2010: 19) ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στην αποτυχία άμεσα ή έμμεσα, ενεργά ή παθητικά, εκούσια ή ακούσια.

Στη σχολική διαρροή, θεωρείται αναγκαία συνθήκη η εκπαιδευτική ενδυνάμωση των μαθητών, η επαγγελματική ένταξη των νέων που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση, αλλά και η επανεκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005) (Μητρέλλου, 2010: 23): «*Η απόφαση ενός μαθητή να εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο δεν είναι απόφαση μιας στιγμής, αλλά αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας. Η χαμηλή επίδοση και η απάρεσκεια του σχολικού θεσμού*», σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον ΟΕΕΚ (1996) έχουν ξεκινήσει πολύ νωρίτερα, προτού ο μαθητής αποφασίσει να εγκαταλείψει τη φοίτηση. Οι Dynarski & Gleason (1998) (Μητρέλλου 2010: 50) μάλιστα επισημαίνουν: «*Ένα σχολείο έχει περιορισμένη δυνατότητα να κάνει τους περισσότερους μαθητές του ευτυχισμένους ή, τουλάχιστον, πρόθυμους να παρακολουθήσουν και ίσως προσδοκούμε πολλά από αυτό. Αλλά αξίζει η προσέγγιση και η προσπάθεια. Εστιάζοντας στους μαθητές που έχουν δυσκολίες και δουλεύοντας ενεργά προς την κατεύθυνση κατανόησης των πηγών της δυσκολίας ίσως είναι πιο αποτελεσματικό από την εφαρμογή ενός προγράμματος που θα πιάσει τους μαθητές μετά την πτώση τους.*

Αναμφίβολα, το ζήτημα της σχολικής διαρροής σε συνάρτηση με την αγορά εργασίας αποτελεί θεμελιακό κεφάλαιο και συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη. Σύμφωνα με στοιχεία πρόσφατης έρευνας για τη χώρα μας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων που έχουν

εγκαταλείπει το σχολείο βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα των 15–19 ετών και αντιπροσωπεύει το 13,2% του συνολικού πληθυσμού (Μητρέλλου, 2010: 66).

Επομένως, σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η συγκεκριμένη διερεύνηση ευελπιστεί, μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του μαθητικού δείγματος, να εκμαιεύσει παρατηρήσεις που θα μπορέσουν να δώσουν πολύτιμα συμπεράσματα για τη σπουδαιότητα των σχολικών στόχων/δράσεων και την αναγκαιότητα των μέτρων πρόληψης και καταπολέμησης του κινδύνου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ευελπιστεί παράλληλα να διερευνήσει και τον ρόλο που διαδραματίζουν παράγοντες όπως η εκπαίδευση, η οικογένεια, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και, φυσικά, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες στη συμβολή της γνώσης στον κοινωνικό και επαγγελματικό σχεδιασμό, στην παραγωγική διαδικασία και, εν τέλει, στη μελλοντική ποιοτική οργάνωση της ζωής τους.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διερεύνηση πεδίου

1. Στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει και να διευκρινίσει, με βάση τον παράγοντα κινδύνου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από μαθητές/τριές του, τη σπουδαιότητα των δράσεων και την αναγκαιότητα μέτρων πρόληψης/αντιμετώπισής της, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα, όπως αυτά αναδύονται από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, αλλά και από τη γνώση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου.

Συγκεκριμένα ερευνώνται:

α. Η αυτογνωσία των μαθητών/τριών ως προς το μαθησιακό/παιδαγωγικό τους προφίλ υπό τη μορφή διερεύνησης της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού τους,

β. Η αυτοεκτίμησή τους και ο ρόλος της εσωτερικής παρώθησης,

γ. Η ανταπόκριση στις ανάγκες των σχολικών τους υποχρεώσεων στο σπίτι και ο βαθμός ανάπτυξης των νοητικών και παρωθητικών δυνάμεων που θα επιταχύνουν και θα επιτρέψουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους,

δ. Η άποψή τους για τη μαθησιακή διαδικασία και τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών τους σε μαθησιακό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο,

ε. Η στάση/άποψη των οικογενειών/κηδεμόνων τους για τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα σε σχέση με την αναγκαιότητα της καθημερινής επαγγελματικής εμπλοκής τους, λόγω της ιδιαιτερότητας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που βιώνουν,

στ. Οι σχέσεις τους με τους συνομήλικους/συμμαθητές τους,

ζ. Η ψυχολογική τους φόρτιση στα πλαίσια της σχολικής ζωής,

η. Η συστηματική φοίτηση, η έγκαιρη προσέλευσή τους και η παρουσία τους στο σχολείο καθόλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος έναντι της επιλεκτικής παρακολούθησης μαθημάτων,

θ. Η προσωπική τους αντίληψη για την φαρέτρα προσόντων που τους δίνει η τυπική εκπαίδευση όσον αφορά τον μελλοντικό σχεδιασμό της ζωής τους.

Όλα τα παραπάνω διερευνώνται σε συνάρτηση με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και την επανάληψη φοίτησης των μαθητών/τριών του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης, οι οποίοι/ες αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

2. Επιλογή του δείγματος της έρευνας

Το δείγμα απαρτίζεται συνολικά από 22 μαθητές/τριες του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης, που φοιτούν τη σχολική χρονιά 2023-2024. Η πλειονότητα του δείγματος αφορά μουσουλμάνους/ες μαθητές/τριες (κατά 91%).

Η διερεύνηση των δεικτών μέσω του ερωτηματολογίου δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολη, καθώς μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις οι ίδιοι/ες ήταν απρόθυμοι/ες για διάφορους λόγους να το συμπληρώσουν.

Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι τα 15,9 χρόνια με μικρότερη ηλικία τα 15 έτη και μεγαλύτερη τα 41 έτη.

Ως προς το φύλο, συμμετείχαν τέσσερα (4) κορίτσια και δεκαοχτώ (18) αγόρια.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος του ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η έρευνα βασίστηκε στη διανομή ερωτηματολογίων (2ο Γυμνάσιο Καλαμάτας, 2015), που μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν από όλους όσους δέχτηκαν να απαντήσουν και πληρούσαν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά.

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από είκοσι εννέα (29) βασικές ερωτήσεις και δυο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα ζητούνται διάφορα ατομικά στοιχεία του/της ερωτώμενου/ης. Στη δεύτερη ερευνώνται στοιχεία που σχετίζονται με την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση, την ανταπόκριση στις ανάγκες των σχολικών τους υποχρεώσεων, τη μαθησιακή διαδικασία (19 ερωτήσεις), τη στάση των εκπαιδευτικών (1 ερώτηση), τη στάση/άποψη των οικογενειών για την φοίτησή τους στο σχολείο (1 ερώτηση), τις σχέσεις με συνομήλικους (2 ερωτήσεις), το άγχος αναφορικά με τη σχολική διαδικασία (1 ερώτηση), τη φοίτηση, την προσέλευση και τη συστηματική παρακολούθηση μαθημάτων (2 ερωτήσεις), την προσωπική τους αντίληψη για το σχολείο και την αναγκαιότητα της σχολικής εκπαίδευσής τους (3 ερωτήσεις).

4. Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Ο σχεδιασμός, η προπαρασκευή της έρευνας και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγιναν κατά το χρονικό διάστημα τέλη Σεπτεμβρίου έως μέσα Οκτωβρίου του 2023 και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν έγινε στα τέλη του Οκτωβρίου του 2023.

5. Πειραματικές υποθέσεις:

α. Η δυσκολία των μαθημάτων ως προς την κατανόηση επηρεάζει την τακτική παραμονή του παιδιού στο σχολείο:

β. Η δυσκολία ανάγνωσης και λεξιλογίου επηρεάζει το χρονικό σημείο της εγκατάλειψης προσπαθειών από το παιδί.

γ. Η δυσκολία προσοχής και η αδυναμία παρακολούθησης οδηγιών (προφορικών και γραπτών) στα μαθήματα και τις εργασίες επηρεάζουν το χρονικό σημείο πιθανής εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

δ. Ο μη ενδιαφέρων τρόπος διδασκαλίας και η ελλιπής καθοδήγηση επηρεάζουν την αποδυνάμωση των σχέσεων του σχολείου με το παιδί.

ε. Οι σχέσεις μαθητών/τριών μεταξύ τους ή με τους καθηγητές/τριες επηρεάζουν την εσωτερική παρώθηση των παιδιών και κατ' επέκταση την παραμονή τους στο σχολείο.

στ. Η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, η αυτοεκτίμηση και η αυτογνωσία των μαθητών/τριών επηρεάζουν το χρονικό σημείο πιθανής εγκατάλειψης του σχολείου.

ζ. Η ελλιπής ή η κατ' επιλογή παρακολούθηση μαθημάτων είναι ενδεικτική παράμετρος για τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

η. Οι οικονομικοί/επαγγελματικοί λόγοι διαβίωσης είναι ενδεικτική παράμετρος για τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

θ. Η στάση και οι ιδέες της οικογένειας για την εκπαίδευση επηρεάζουν τη σχέση παιδιού και σχολείου και είναι ενδεικτική παράμετρος για τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

ι. Η έλλειψη κατανόησης της αναγκαιότητας για μάθηση και εκπαίδευση στη σύγχρονη πραγματικότητα για μια ποιοτική μελλοντική πορεία ζωής είναι ενδεικτική παράμετρος για τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

6. Μηδενικές υποθέσεις

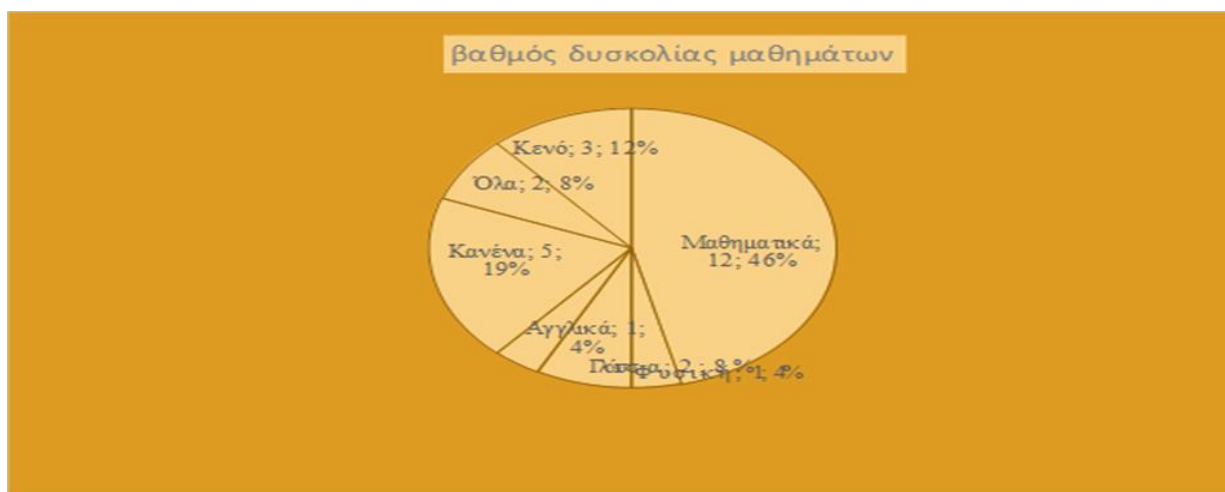
α. Η ηλικία, το φύλο και η επανάληψη τάξεων από τους μαθητές/τριες δεν διαφοροποιούν τα δεδομένα ως προς τις παραπάνω υποθέσεις.

Γ' ΜΕΡΟΣ Αποτελέσματα διερευνητικού πεδίου

Στις παραγράφους που ακολουθούν, γίνεται ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τους πιθανούς δείκτες κινδύνου μαθητικής διαρροής του σχολείου, ώστε να σηματοδοτήσουν και να ενεργοποιήσουν τις δράσεις πρόληψης/αντιμετώπισης από τη σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με το πρώτο (1^ο) σχήμα, στην ερώτηση: «**ποια μαθήματα σας δυσκολεύουν;**», το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που φτάνει στο 46% (12 άτομα), απάντησε: τα Μαθηματικά, το 19% (5 άτομα) απάντησε: κανένα, το 11% (3 άτομα) δεν έδωσε απάντηση (είναι πιθανόν να μην κατανόησε την ερώτηση ακόμα και μετά από υποστήριξη), το 8% (2 άτομα), απάντησε: όλα τα μαθήματα και το 8% (2 άτομα), το 4% (1 άτομο) και το 4% (1 άτομο) αντίστοιχα απάντησε: η Γλώσσα, η Φυσική και τα Αγγλικά.

Αν συνδυαστούν τα ποσοστά του 11% (3 άτομα), που δεν έδωσε απάντηση (πιθανόν να μην κατανόησε την ερώτηση ακόμα και μετά από υποστήριξη) και του 8% (2 άτομα) που απάντησε: όλα τα μαθήματα, έχουμε μια πρώτη αποτύπωση της τάξης του 19% (5 άτομα) που δεν μπορεί να ανταποκριθεί εύκολα στη μαθησιακή διαδικασία.



Σχήμα 1: «Βαθμός δυσκολίας μαθημάτων»

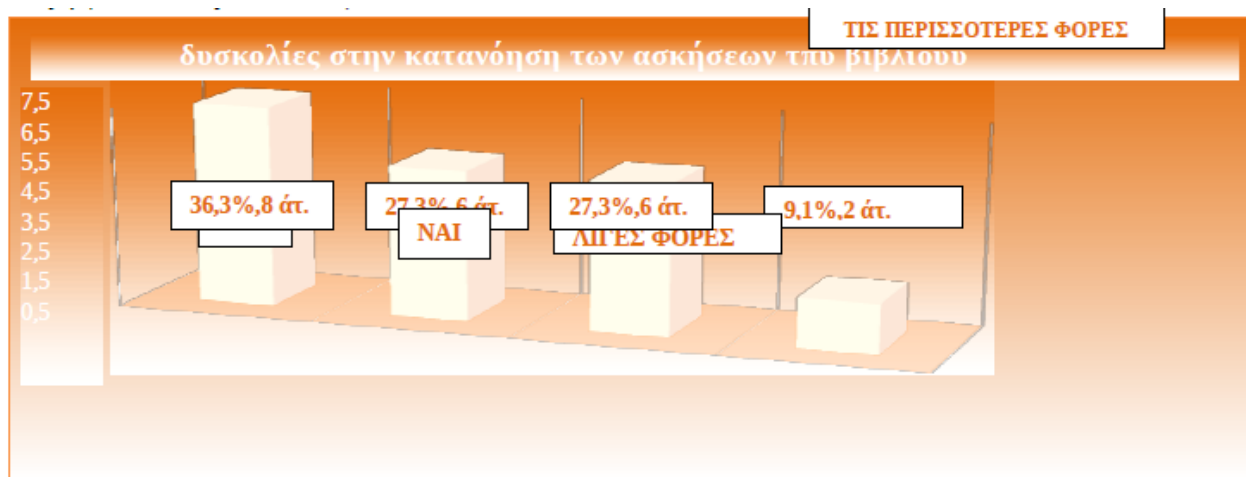
Κατά την καταγραφή των απαντήσεων στη δεύτερη ερώτηση: «**αν προσέχουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων**», το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που φτάνει στο 77% (19 άτομα) απάντησε θετικά, ενώ υπάρχουν μικρές αποκλίσεις, ως εξής: α. τις περισσότερες φορές 4,6% (1 άτομο), β. λίγες φορές 9,2% (2 άτομα) και γ. καθόλου 9,2% (2 άτομα).

Όπως αποτυπώνεται στο δεύτερο (2^ο) σχήμα, σχεδόν το ένα τέταρτο του δείγματος των παιδιών δεν προσέχει επιμελώς κατά τη διάρκεια του μαθήματος: α. 4,6% (1 άτομο): τις περισσότερες φορές, β. 9,2% (2 άτομα): λίγες φορές και γ. 9,2% (2 άτομα): καθόλου. Είναι μια παράμετρος που επίσης χρήζει περαιτέρω αποκωδικοποίησης, εποικοδομητικού προβληματισμού και άμεσων μέτρων «θεραπείας».



Σχήμα 2: «Προσεκτική παρακολούθηση κατά την διάρκεια των μαθημάτων»

Η τρίτη ερώτηση: «**αν συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση των ασκήσεων του βιβλίου**» έρχεται να συμπληρώσει και, ίσως, να απαντήσει σε ένα μέρος της δεύτερης ερώτησης με βάση τα δεδομένα των απαντήσεων στο τρίτο (3^ο) σχήμα. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: α. το 36,3% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι, β. το 27,3% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, γ. το 9,1% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 27,3% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές. Σχεδόν δεκατέσσερα (14) άτομα δεν συναντούν δυσκολίες και υπολείπονται οχτώ (8) που αντιμετωπίζουν ουσιαστικό πρόβλημα. Μια πρώτη εικόνα που παίρνουμε από το δείγμα μας είναι ότι το ένα τρίτο δυσκολεύεται στην κατανόηση (ιδίως κατά την επεξεργασία τους στο σπίτι).



Σχήμα 3: «Δυσκολίες στην κατανόηση των ασκήσεων του βιβλίου»

Η τέταρτη ερώτηση: «αν συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση του λεξιλογίου ενός κειμένου» έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 28% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι, β. το 36% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, γ. το 14% (3 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 22% (5 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές. Στο τέταρτο (4^ο) σχήμα επομένως το δείγμα φαίνεται να μοιράζεται σχεδόν ισόποσα όσον αφορά την κατανόηση του λεξιλογίου, ίσως γιατί είναι πιο παρεμβατικοί/καθοδηγητικοί οι εκπαιδευτικοί και πιο εστιασμένη η προσοχή των μαθητών /τριών σε μικρότερης κλίμακας κείμενο.



Σχήμα 4: «Δυσκολίες στην κατανόηση του λεξιλογίου»

Η πέμπτη ερώτηση: «αν κατανοούν το νόημα ενός κειμένου» έδωσε τα εξής αποτελέσματα, όπως αποτυπώνονται στο πέμπτο (5^ο) σχήμα: α. το 36,7% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι, β. το 27,5% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, γ. το 4,5% (1 άτομο) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 32% (7 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές.

Αν συνδυαστούν τα ποσοστά όσων απάντησαν αρνητικά (α. & δ.), τότε «φωτογραφίζεται» η ανεπάρκεια κατανόησης (σε ποσοστό 68% αθροιστικά) του νοήματος ενός κειμένου. Από το γεγονός αυτό συνάγεται ότι τα δυο τρίτα των παιδιών δεν έχουν τη δεξιότητα της κατανόησης, με ό,τι αυτό σημαίνει για την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας ή της αδιαφορίας προς αυτήν.



Σχήμα 5: «Κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου»

Σύμφωνα με το έκτο (6^ο) σχήμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που φτάνει στο 68 % (15 άτομα), δηλαδή σχεδόν τα δύο τρίτα του, στην ερώτηση: «**αν δυσκολεύονται στην ανάγνωση**» απάντησε αρνητικά. Συγκεκριμένα, το 50% (11 άτομα) απάντησε: **όχι**, το 23 % (5 άτομα) απάντησε: **ναι**, το 9% (2 άτομα) απάντησε: **τις περισσότερες φορές** και το 18% (4 άτομα) απάντησε: **λίγες φορές**.

Η ανάγνωση, λοιπόν, αποτιμάται ως ο «ακρογωνιαίος λίθος» της μέχρι τώρα συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα και με το έκτο (6^ο) σχήμα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ενεργητική, ανελλιπή παρουσία τους, παράλληλα με την αυτοεκτίμηση και την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτορρύθμισής τους.

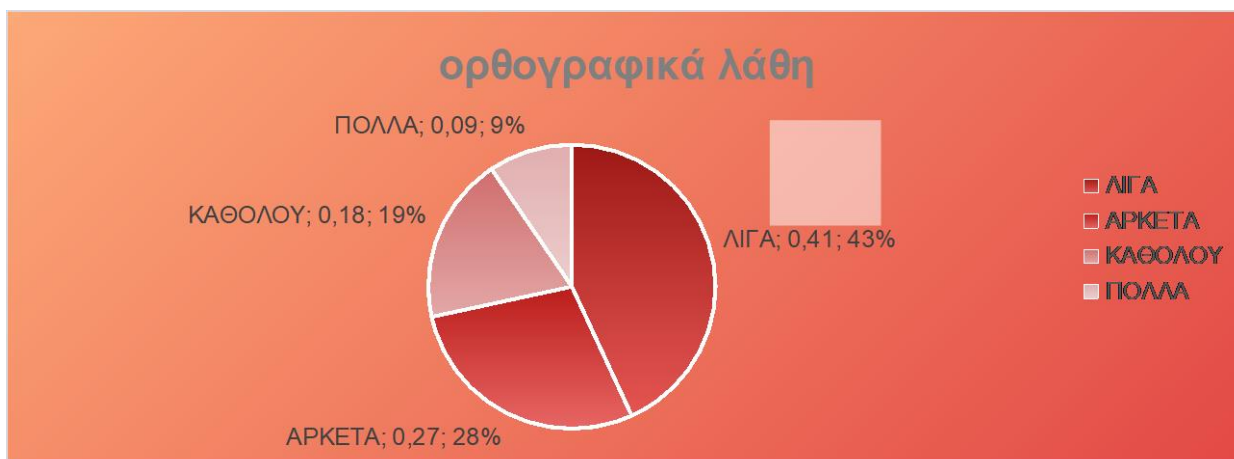


Σχήμα 6: «Δυσκολίες στην ανάγνωση»

Η έβδομη ερώτηση: «**αν κάνουν ορθογραφικά λάθη**» εμφανίζει στο έβδομο (7^ο) διάγραμμα τα εξής αποτελέσματα: α. το 41% (9 άτομα) έδωσε την απάντηση: **λίγα**, β. το 27% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: **αρκετά**, γ. το 18% (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: **καθόλου**, δ. το 9% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: **πάρα πολλά** και ε. το 5 % (1 άτομο) έδωσε την απάντηση: **πολλά**.

Το αποτέλεσμα όμως δεν συνάδει με την καθημερινή απόδοση των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο πεδίο μέσα στην τάξη και ίσως θα πρέπει να ληφθεί ως ήσσονος σημασίας. Τυπικά

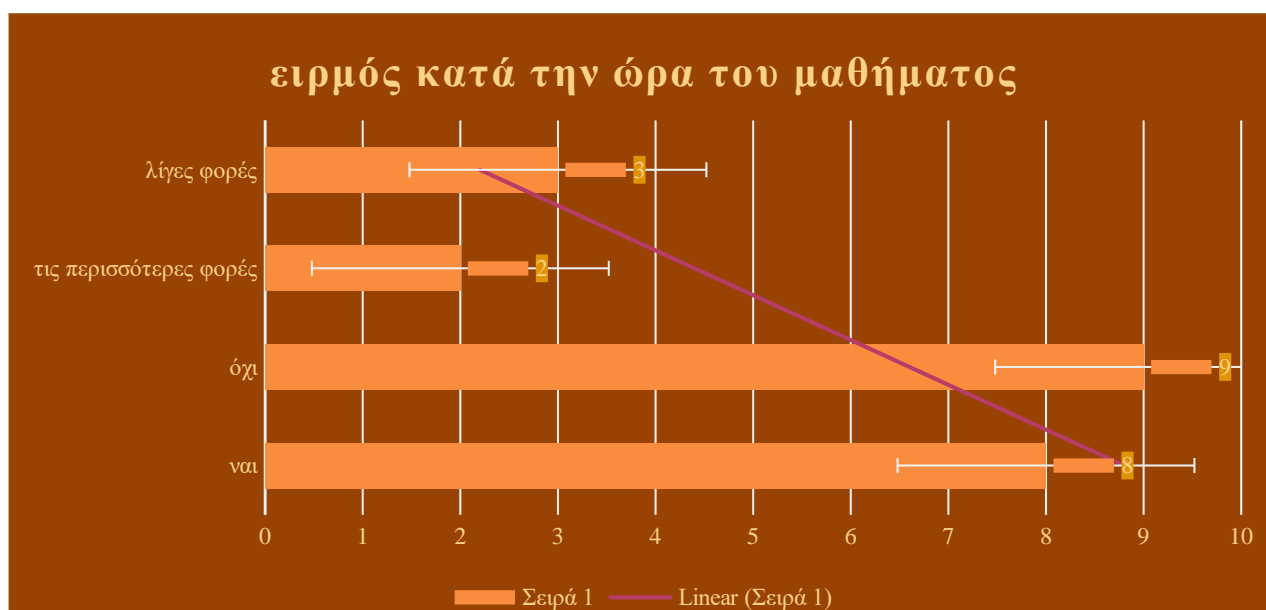
ωστόσο θα λέγαμε πως πρόκειται για μια πολύ καλή εικόνα επίδοσης στο συγκεκριμένο πεδίο.



Σχήμα 7: «Ορθογραφικά λάθη»

Το όγδοο (8^ο) σχήμα της όγδοης ερώτησης: «αν την ώρα του μαθήματος χάνουν τον ειρμό τους και ρωτάνε σε ποιο σημείο του μαθήματος βρίσκονται» έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 36,5 % (8 άτομα) απάντησε: ναι, β. το 40,86 % (9 άτομα) απάντησε: όχι, γ. το 9,1% (2 άτομα) απάντησε: τις περισσότερες φορές και δ. το 13,6% (3 άτομα) απάντησε: λίγες φορές.

Αν μελετήσουμε συνδυαστικά τα αποτελέσματα της παραπάνω ερώτησης, όπως αποτυπώνεται στο όγδοο (8^ο) σχήμα, σύμφωνα με την οποία 10 άτομα τουλάχιστον (αθροιστικά) χάνουν πάντα ή σχεδόν πάντα τη ροή του μαθήματος σε ποσοστό 45,4% (το μισό ποσοστό του δείγματος), με αυτά της δεύτερης ερώτησης, όπως αποτυπώνονται στο δεύτερο (2^ο) σχήμα, σύμφωνα με τα οποία σχεδόν το ένα τέταρτο του δείγματος των παιδιών δεν προσέχει επιμελώς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τότε βρισκόμαστε ενώπιον μιας σκληρής πραγματικότητας και θα πρέπει να διερευνηθούν οι αιτίες και να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις.



Σχήμα 8: «Ειρμός κατά την ώρα του μαθήματος»

Το αποτύπωμα της ένατης ερώτησης: «αν αργούν να αντιγράψουν από τον πίνακα» εμφανίζεται

στο ένατο (9^ο) σχήμα και τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: α. το 31,9% (7 άτομα) απάντησε: ναι, β. το 49,6% (11 άτομα) απάντησε: όχι, γ. το 0% (0 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 18,5% (4 άτομα) απάντησε: λίγες φορές. Επαναλαμβάνεται μια προβληματικά σταθερή πορεία όσον αφορά την ατομική τους μαθησιακή ταυτότητα και αυτενέργεια.



Σχήμα 9: «Αργή αντιγραφή από τον πίνακα»

Η δέκατη ερώτηση: «αν δυσκολεύονται στα μαθηματικά» έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 33% (8 άτομα) απάντησε: ναι, β. το 30,6% (5 άτομα) απάντησε: όχι, γ. το 4,5% (1 άτομο) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 31,9% (7 άτομα) απάντησε: λίγες φορές. Το ποσοστό 41% (9 άτομα) δυσκολίας στα Μαθηματικά πλησιάζει σχεδόν το μισό ποσοστό του δείγματος και σε συνάρτηση με την πρώτη ερώτηση που αφορούσε γενικά τη δυσκολία των παιδιών στα μαθήματα, σύμφωνα με την οποία το 54,5% (12 άτομα) δήλωσε ότι δυσκολεύεται στα Μαθηματικά, γίνεται κατανοητό το επίπεδο δυσκολίας αυτενέργειας των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο.

Οι παραπάνω «τιμές» που καταγράφηκαν στο δέκατο (10^ο) σχήμα, οδηγούν σε προβληματισμό και υποβάλλουν διερεύνηση και κατ' επέκταση λήψη μέτρων/δράσεων από όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία.



Σχήμα 10: «Δυσκολία στα Μαθηματικά»

Σύμφωνα με τις τιμές του ενδέκατου (11^{ου}) σχήματος, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που φτάνει στο 54,6% (12 άτομα), δηλαδή το μισό σχεδόν ποσοστό του δείγματος, στην ερώτηση: «**αν δυσκολεύονται στον εντοπισμό στον χάρτη στοιχείων που θα τους ζητηθούν**» απάντησε ότι δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το 41% (9 άτομα) απάντησε ότι πάντα τα καταφέρνει, το 14% (3 άτομα) έδωσε απάντηση: τις περισσότερες φορές, το 36% (8 άτομα), απάντησε: λίγες φορές και το 9% (2 άτομα) απάντησε: ποτέ.

Η εικόνα, αν και φαινομενικά είναι σχεδόν ισορροπημένη ποσοτικά, κατά τη μαθησιακή διαδικασία αποδεικνύεται ότι δεν αποτυπώνεται επακριβώς, γεγονός που επηρεάζει τη μάθηση, εφόσον ο εντοπισμός στοιχείων στον χάρτη είναι μια καταλυτική παράμετρος επεξεργασίας γνώσεων σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα.

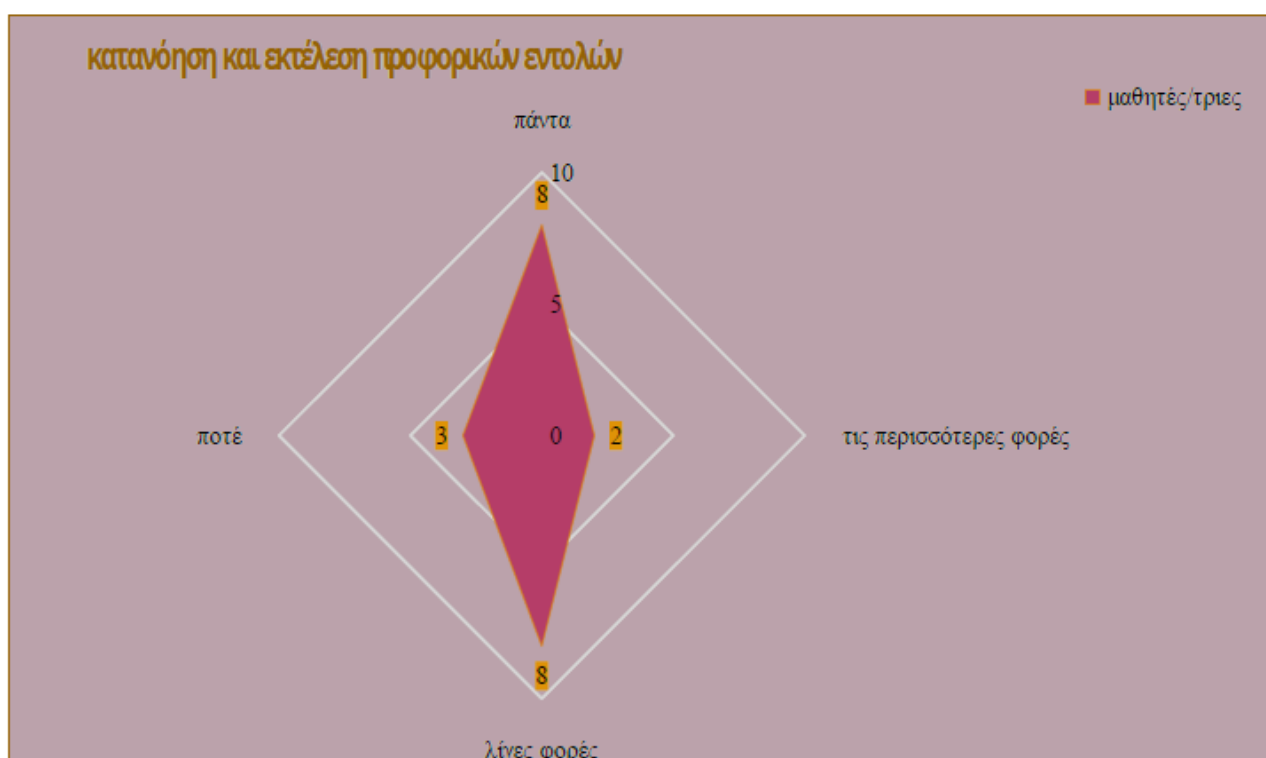


Σχήμα 11: «Δυσκολία εντοπισμού στοιχείων σε χάρτη»

Στη δωδέκατη ερώτηση: «**αν δυσκολεύονται στην κατανόηση και εκτέλεση προφορικών εντολών**» οι μαθητές/τριες απάντησαν ως εξής: α. το 37,5% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: πάντα

καταλαβαίνω, β. το 10,3% (2 άτομα): τις περισσότερες φορές, γ. το 37,5% (8 άτομα): λίγες φορές και δ. το 14,7% (3 άτομα): ποτέ, όπως αποτυπώνεται και στο δωδέκατο (12^ο) σχήμα.

Το μοτίβο (περίπου το μισό ποσοστό του δείγματος) μπορεί και πάλι να φαίνεται ποσοτικά ισορροπημένο, αλλά και σ' αυτή την περίπτωση, ως παράμετρος επεξεργασίας γνώσεων, αυτοδιαχείρισης, μαθησιακών βιωμάτων και εσωτερικής παρώθησης των παιδιών, έχει καταλυτική σημασία στη μαθησιακή διαδικασία, τη στιγμή που σχεδόν τα μισά παιδιά (10 άτομα) δεν αντιλαμβάνονται το πεδίο ενεργοποίησης και δραστηριοποίησης στο οποίο πρέπει να συμμετάσχουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος, σύμφωνα και με την εικόνα που μας δίνεται στο δωδέκατο (12^ο) σχήμα.



Σχήμα 12: «Δυσκολίες στην κατανόηση και εκτέλεση προφορικών εντολών»

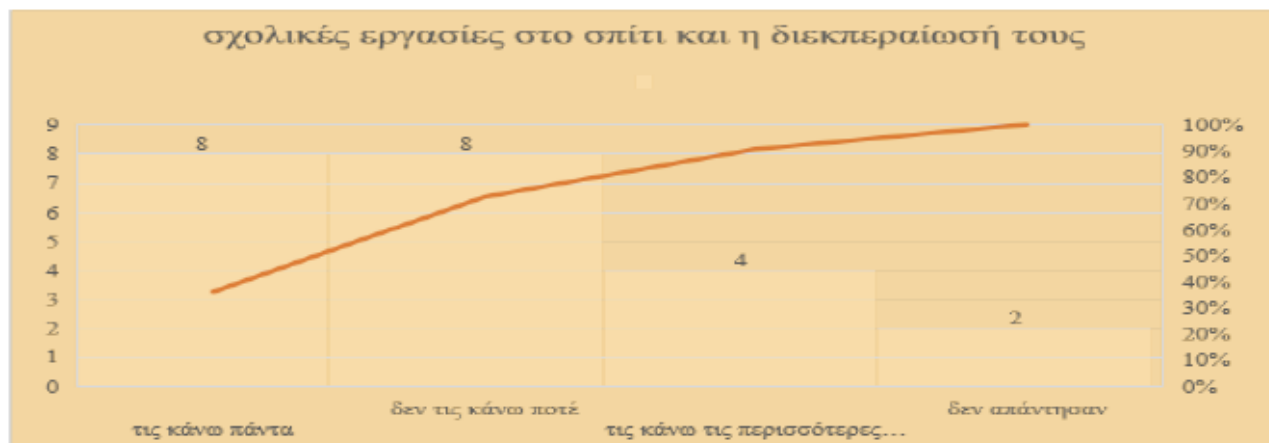
Η δέκατη τρίτη ερώτηση: «αν δυσκολεύονται στην κατανόηση και εκτέλεση γραπτών οδηγιών» έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 47% (10 άτομα) έδωσε την απάντηση: πάντα καταλαβαίνω, β. το 19,5% (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές, γ. το 15% (3 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές και δ. το 19,5 % (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: ποτέ, όπως αποτυπώνεται και στο δέκατο τρίτο (13^ο) σχήμα. Το αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί καλύτερο ποιοτικά σε σχέση με τις απαντήσεις της προηγούμενης ερώτησης: «αν δυσκολεύονται στην κατανόηση και εκτέλεση προφορικών εντολών», αλλά και πάλι το ένα τρίτο του δείγματος (7 άτομα) δεν φαίνεται να λειτουργεί σε επίπεδο γνώσεων, αυτοδιαχείρισης, μαθησιακών βιωμάτων και εσωτερικής παρώθησης, όπως συμβαίνει σε μια λειτουργική, υγιή σχέση σχολείου-μαθητών.



Σχήμα 13: «Δυσκολίες στην κατανόηση και εκτέλεση γραπτών εντολών»

Η δέκατη τέταρτη ερώτηση που αφορά «**τις σχολικές εργασίες στο σπίτι και την διεκπεραίωσή τους**» έδωσε αποτελέσματα/ενδείξεις που αντικατοπτρίζονται στο δέκατο τέταρτο (14^ο) σχήμα ως εξής: το 35,5% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις κάνω πάντα, β. το 19,5% (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις κάνω τις περισσότερες φορές, γ. το 35,5% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: δεν τις κάνω ποτέ και δ. το 9,5% (2 άτομα) δεν έδωσε απάντηση.

Το δείγμα και πάλι έδωσε το ένα τρίτο του συνόλου περίπου να μην ασχολείται με τις σχολικές εργασίες στο σπίτι, κάτι για το οποίο τίθεται θέμα όχι μόνο ατομικό, αλλά και οικογενειακής στήριξης, καθοδήγησης, βιοτικού επιπέδου και κουλτούρας. Ωστόσο, σχολείο και οικογένεια είναι δυο σημαντικοί παράγοντες συνεργασίας και δυο πολυπαραγοντικές μεταβλητές στην εξίσωση της σχολικής επιτυχίας του παιδιού και κατ' επέκταση στην μελλοντική του πορεία εντός και εκτός του σχολείου.



Σχήμα 14: «Διεκπεραίωση σχολικών εργασιών στο σπίτι»

Σύμφωνα με το δέκατο πέμπτο (15^ο) σχήμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, που φτάνει στο 72% (16 άτομα), δηλαδή τα δύο τρίτα του δείγματος περίπου, στην ερώτηση: «**αν βαριέται στο μάθημα**» απάντησε ότι δεν αντιμετωπίζει τέτοια συνθήκη, ή, τουλάχιστον, πολύ λίγες φορές. Συγκεκριμένα, το 14% (3 άτομα) απάντησε ότι πάντα βαριέται, το 14% (3 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές, το 50% (11 άτομα) απάντησε: λίγες φορές και το 22% (5 άτομα) απάντησε: ποτέ.



Σχήμα 15: «Βαριέμαι στο μάθημα;»

Η δέκατη έκτη ερώτηση, που αφορά «**την ανάγκη καθοδήγησης/βοήθειας προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις (να μάθουν)**», έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 9% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: πάντα, β. το 18% (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές, γ. το 23% (5 άτομα) έδωσε την απάντηση: ποτέ και δ. το 50% (11 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές.

Το αποτέλεσμα βέβαια δεν πληροί, δεν «καθρεπτίζει» τις ρεαλιστικές (αληθινές) τιμές, όπως τουλάχιστον βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς στο συγκεκριμένο πεδίο μέσα στην τάξη και ίσως θα πρέπει να ληφθεί ως ήσσονος σημασίας. Τα ίδια τα παιδιά επίσης, κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, πιθανόν να μην αντιλήφθηκαν την ουσία της ερώτησης και τη σημασία της καθοδήγησής τους προς τον «δρόμο» για την αυτενέργειά τους. Τυπικά ωστόσο και στηριζόμενοι στο δείγμα του δέκατου έκτου (16^{ου}) σχήματος, θα λέγαμε πως πρόκειται για μια πολύ καλή ποσοτική εικόνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

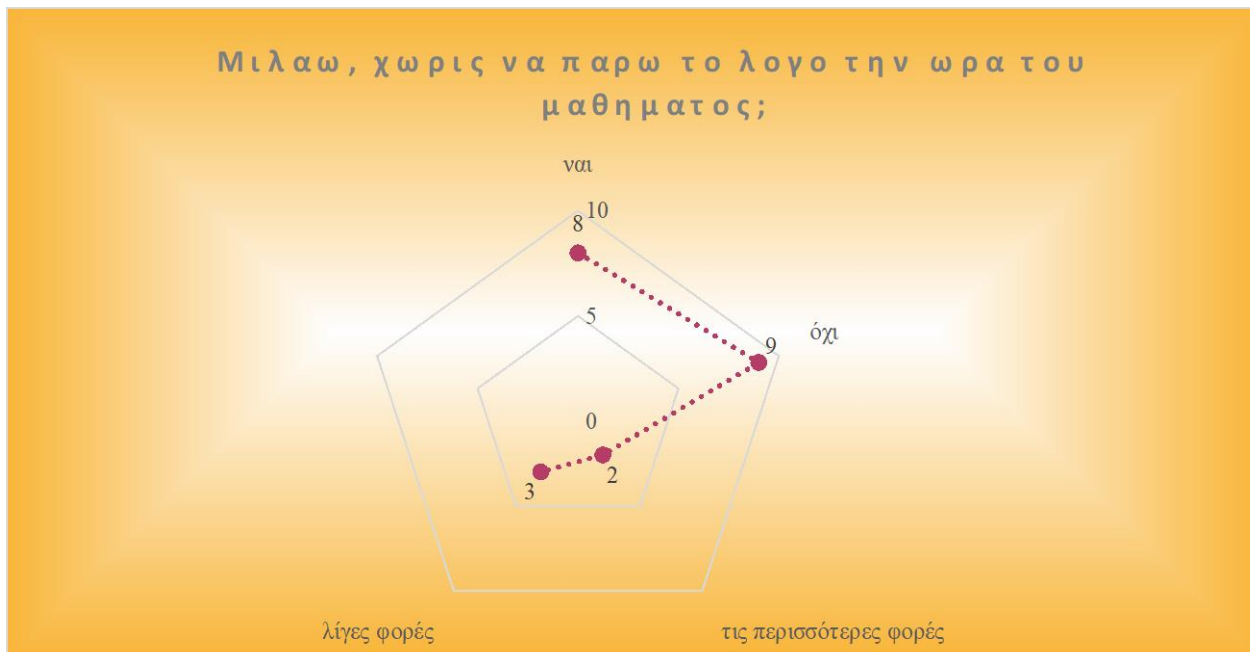


Σχήμα 16: «Χρειάζομαι βοήθεια στη μάθηση;»

Η δέκατη έβδομη ερώτηση: «**μιλάω χωρίς να πάρω τον λόγο κατά την ώρα του μαθήματος;**» έδωσε αποτελέσματα τα οποία αποτυπώνονται στο δέκατο έβδομο (17^ο) σχήμα, ως εξής: α. το 36,5%

(8 άτομα), απάντησε: ναι, β. το 40,5% (9 άτομα) απάντησε: όχι, γ. το 9,2% (2 άτομα) απάντησε: τις περισσότερες φορές και δ. το 13,8% (3 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές.

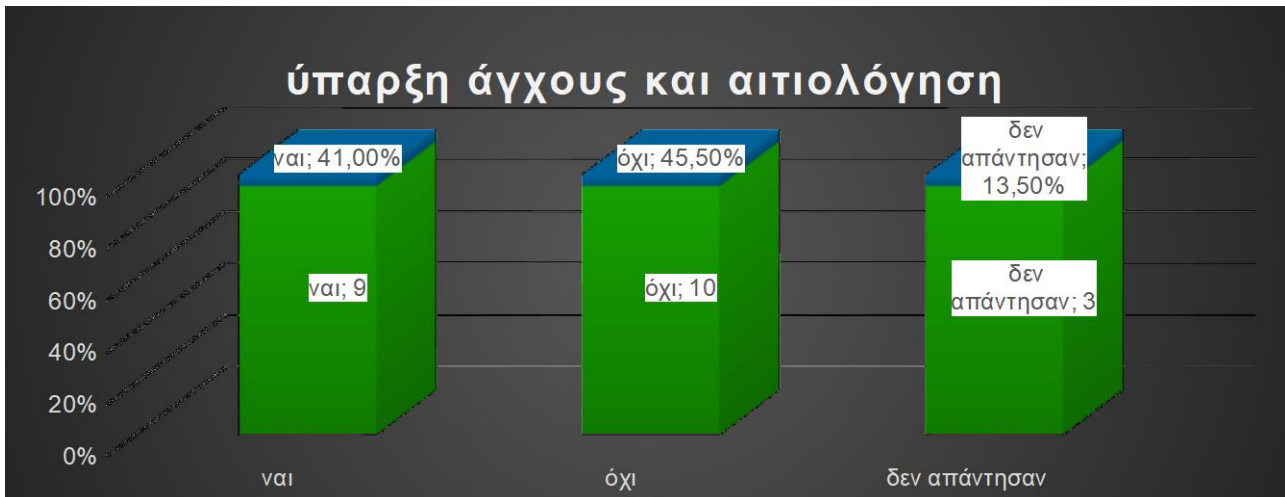
Και πάλι το δείγμα είναι μοιρασμένο σχεδόν κατά το ήμισυ, δημιουργώντας ερωτηματικά για την αυτοδιάθεση, συναισθηματική ωριμότητα, δεξιότητες δημιουργικής παρουσίας στη μαθησιακή διεργασία, την καθοδήγηση από την οικογένεια και κατά συνέπεια την ιδεολογία/κουλτούρα διαχείρισης καταστάσεων και σχολικής παρουσίας.



Σχήμα 17: «Μιλώ χωρίς να πάρω το λόγο την ώρα του μαθήματος;»

Η δέκατη όγδοη ερώτηση: «έχω άγχος στο σχολείο και τι το προκαλεί;», στο πλαίσιο διερεύνησης της ψυχοσυναισθηματικής αποδοχής της σχολικής ζωής, ως σημείο αναφοράς του κινδύνου πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ανέδειξε τα εξής αποτελέσματα, όπως αποτυπώνονται στο δέκατο όγδοο (18^ο) σχήμα: α. το 41% (9 άτομα) απάντησε: ναι, β. το 45,5% (10 άτομα) απάντησε: όχι και γ. το 13,5% (3 άτομα) δεν απάντησε.

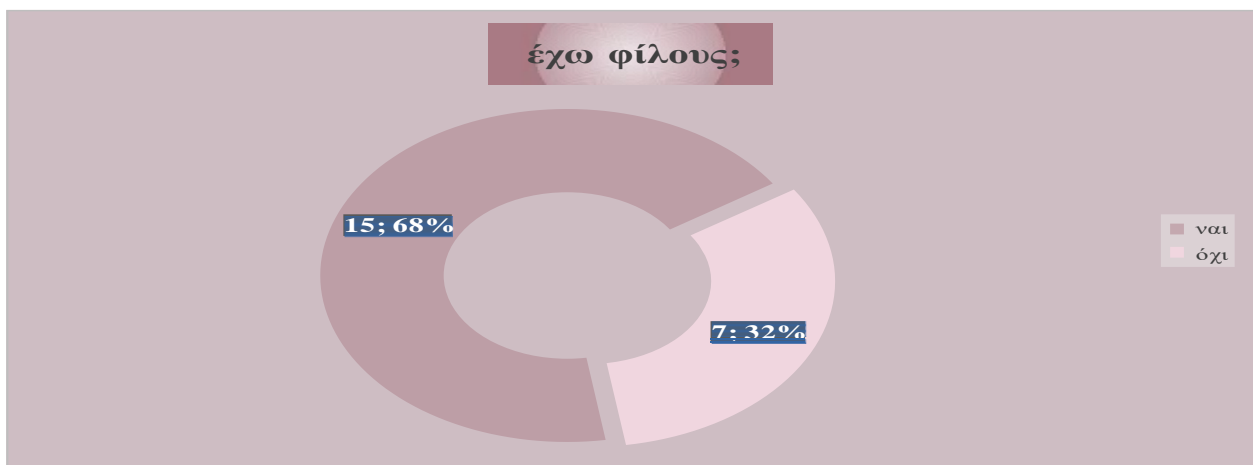
Στην πρώτη απάντηση (δείκτης: ναι) είναι αξιοσημείωτο ότι στην πλειοψηφία τους αιτιολόγησαν το άγχος τους με δεδομένα που αφορούν το μάθημα των μαθηματικών (7 άτομα), παράμετρος που συναντήσαμε και παραπάνω, όταν εξετάστηκε ο δείκτης δυσκολίας στο συγκεκριμένο μάθημα, επομένως τώρα επανέρχεται για να τονίσει τη σκοπιμότητα εμβάθυνσης, προβληματισμού και δρομολόγησης στήριξης από τη σχολική μονάδα. Επίσης, ένα (1) άτομο αιτιολόγησε το άγχος του με την πολύωρη παραμονή του στο σχολικό χώρο και άλλο ένα (1) άτομο μίλησε για περιστασιακό άγχος, χωρίς αιτιολόγηση. Και πάλι το δείγμα του δέκατου όγδοου (18^{ου}) σχήματος είναι μοιρασμένο σχεδόν κατά το ήμισυ (ναι, έχω άγχος ή όχι, δεν έχω άγχος), δημιουργώντας συνθήκη παρέμβασης.



Σχήμα 18: «Έχω άγχος στο σχολείο και τι το προκαλεί;»

Η δέκατη ένατη ερώτηση: «έχω φίλους στο σχολείο;», στο πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αποσκοπεί στο να εντοπίσει τον ρόλο που παίζει η φιλία σε σχέση με την παραμονή τους στο σχολείο, με τα εξής αποτελέσματα: α. το 61% (15 άτομα) απάντησε: ναι και β. το 39% (7 άτομα) απάντησε: όχι, όπως καταγράφεται και στο δέκατο ένατο (19^ο) σχήμα.

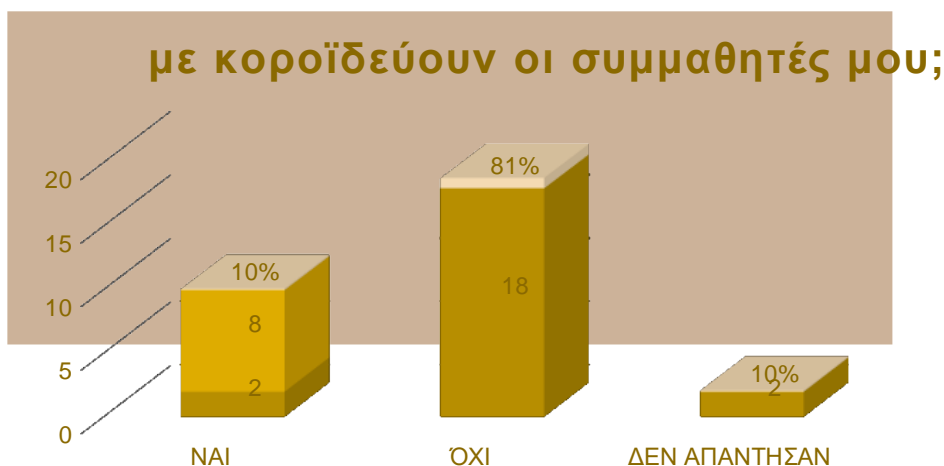
Το δείγμα και πάλι έδωσε το ένα τρίτο του συνόλου περίπου να μην έχει φίλους στο σχολείο, κάτι που πρέπει να διερευνηθεί ως προς την γενεσιουργό του αιτία και ίσως όχι μόνο σε επίπεδο σχολείου, αλλά και με πιο εξειδικευμένες επί του θέματος δομές. Άλλωστε, δυνητικά ένα τέτοιο αποτέλεσμα μπορεί να είναι προπομπός δυσάρεστων καταστάσεων και σχέσεων μεταξύ των παιδιών, όπως για παράδειγμα δείκτης σχολικού εκφοβισμού.



Σχήμα 19: «Έχω φίλους στο σχολείο;»

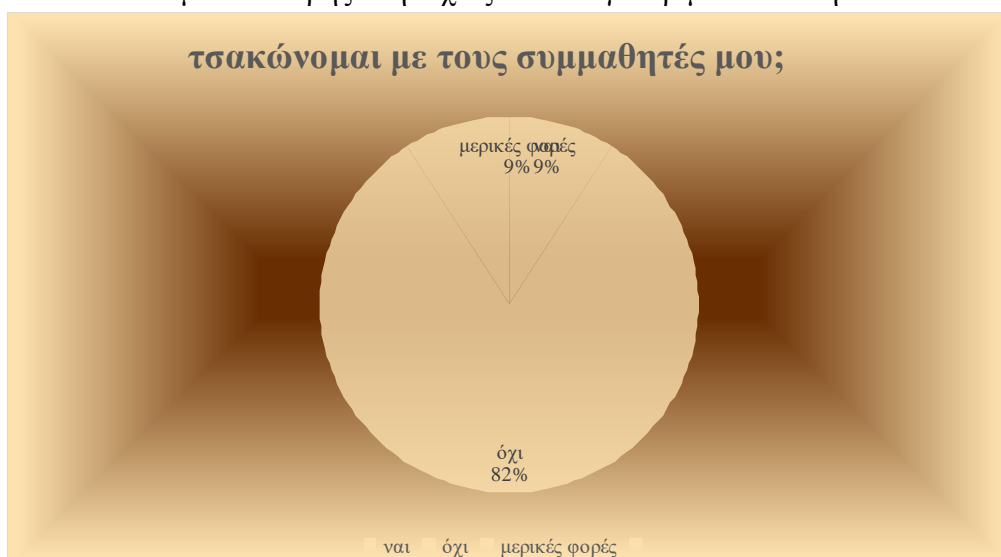
Η εικοστή ερώτηση: «οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν;», κινούμενη στο ίδιο πνεύμα, στο πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των παιδιών με απώτερο στόχο να συλλεχθεί μια πρώτη εικόνα, και, ίσως, η πιο σημαντική του ρόλου που παίζει αυτή η παράμετρος στην παραμονή τους στο σχολείο, έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 9,5% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, β. το 81% (18 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι και το 9,5% (2 άτομα) δεν έδωσε απάντηση. Τα προς διερεύνηση ευρήματα αποτυπώνονται στο εικοστό (20^ο) διάγραμμα.

Η έλλειψη απάντησης πιθανόν να είναι τυχαία, υπάρχει όμως και η περίπτωση να μην ήθελαν να εκφραστούν σχετικά ή να φοβήθηκαν να καταγράψουν θετική απάντηση στο ερωτηματολόγιο, μολοντί ήταν ανώνυμο, για να μην έρθουν σε δύσκολη θέση σε περίπτωση αναφοράς στο θέμα. Όποια και αν ήταν η αιτία, η αναπάντητη ερώτηση αποτελεί πεδίο διερεύνησης και μαζί με τα δύο (2) παιδιά που έδωσαν καταφατική απάντηση (ότι οι συμμαθητές τους τα κοροϊδεύουν), ο προβληματισμός γίνεται εντονότερος όσον αφορά την ανάληψη ευθυνών απέναντι στην ψυχοσύνθεση των παιδιών αυτών, καθώς και σχετικά με την παραμονή τους στο σχολείο σε ένα υγιές, δημιουργικό και παρωθητικό σχολικό περιβάλλον.



Σχήμα 20: «Με κοροϊδεύουν οι συμμαθητές μου;»

Η εικοστή πρώτη ερώτηση: «**τσακώνομαι με τους συμμαθητές μου;**», στο εικοστό πρώτο (21^ο) σχήμα αποτύπωσης δεδομένων, κινείται στο ίδιο πνεύμα με την προηγούμενη ερώτηση. Στο πλαίσιο της διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, με απώτερο στόχο να συλλεχθεί μια πρώτη εικόνα για το ρόλο που παίζει αυτή η παράμετρος στην παραμονή τους στο σχολείο, έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 9% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, β. το 82% (18 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι και το 9% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: μερικές φορές. Επομένως, τουλάχιστον ποσοτικά, δεν τίθεται θέμα ιδιαίτερης ανησυχίας στον συγκεκριμένο δείκτη.

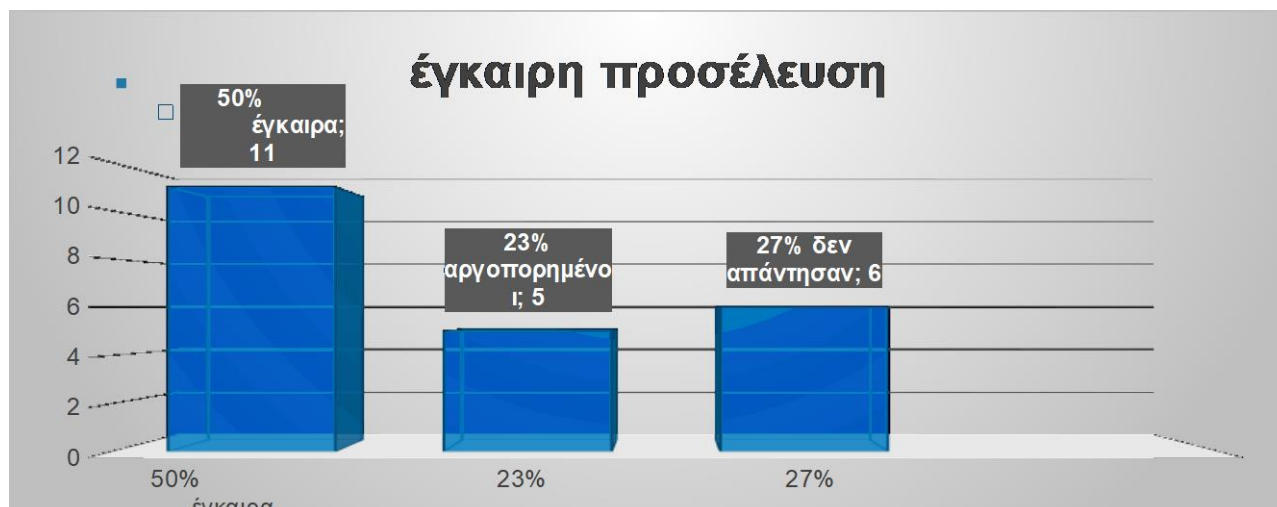


Σχήμα 21: «Τσακώνομαι με τους συμμαθητές μου;»

Η εικοστή δεύτερη ερώτηση: «**προσέρχομαι στο σχολείο και στην τάξη με το χτύπημα του κουδουνιού; Αν όχι, γιατί;**», κινείται στο πνεύμα διερεύνησης της αντιμετώπισης από το δείγμα της σχολικής λειτουργίας και της συνέπειάς του προς αυτήν, με απώτερο στόχο να συλλεχθεί μια πρώτη εικόνα και αυτής της παραμέτρου. Συνακόλουθα, διερευνάται α) αν «φωτογραφίζονται» κινήσεις άρνησης παραμονής των μαθητών/τριών στο σχολείο, έχοντας γενικά αρνητικό ιδεολογικό και καθοδηγητικό υπόβαθρο (οικογενειακό και προσωπικό) σε σχέση με το σχολείο και β) αν το δείγμα υπολείπεται σε αυτενέργεια και ψυχοσυναισθηματική παρώθηση. Οι παραπάνω δείκτες θεωρούνται ουσιαστικοί, εφόσον καταδεικνύουν την αναγκαιότητα σωστού χειρισμού της συνεργασίας σχολείου-παιδιού/οικογένειας.

Η έρευνα στο πεδίο αυτό έδωσε αποτελέσματα που καταγράφονται στο εικοστό δεύτερο (22^ο) σχήμα, ως εξής: α. το 50 % (11 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, πηγαίνω έγκαιρα, β. το 23 % (5 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι, δεν πηγαίνω έγκαιρα και γ. το 27% (6 άτομα) δεν έδωσε απάντηση (πιθανόν από αδιαφορία, απροσεξία ή από λανθασμένη εκτίμηση της σοβαρότητας της συγκεκριμένης συμπεριφοράς τους).

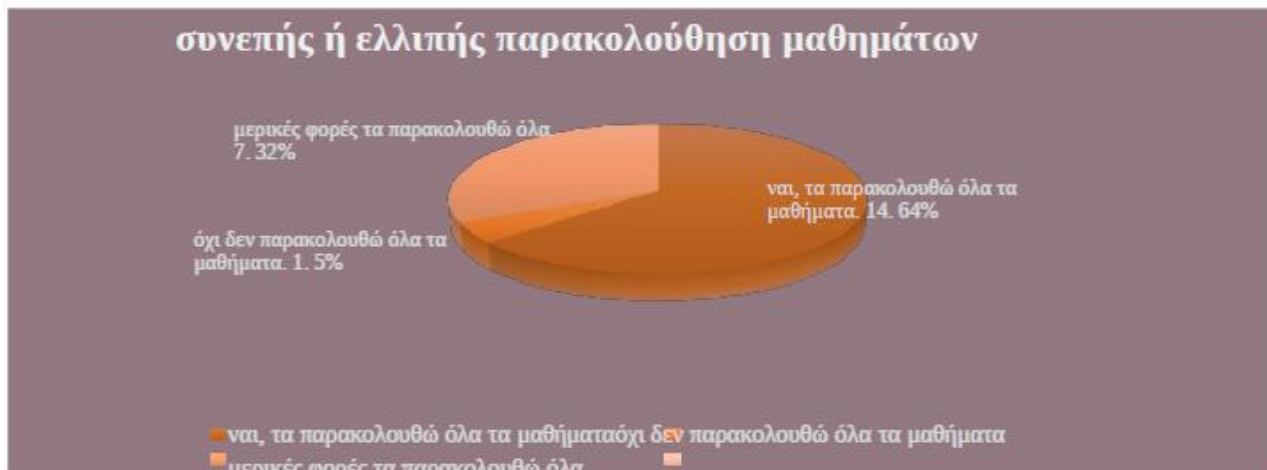
Ουσιαστικά, το άθροισμα των δυο παραμέτρων: α. του 23 % (5 άτομα) που έδωσε την απάντηση: όχι, δεν πηγαίνω έγκαιρα και β. του 27% (6 άτομα) που δεν έδωσε απάντηση μπορεί να έχει μια πολύ αρνητική για τους ίδιους «μετάφραση», διότι στο σύνολό της παραπέμπει σε λάθος αλληλεπίδραση σχολείου-παιδιών/γονέων και καταδεικνύει ανάγκη ανάληψης καθοδήγησης. Επομένως, ποσοτικά το δείγμα είναι οριακό ως προς το αποτέλεσμα και ιδιαίτερη ανησυχία γεννά ο λόγος που δεν απαντήθηκε ο δείκτης.



Σχήμα 22: «Προσέρχομαι έγκαιρα στο μάθημα;»

Η εικοστή τρίτη ερώτηση: «**παρακολουθώ όλα τα μαθήματα του ημερήσιου προγράμματος;**» κινείται και πάλι στο πνεύμα διερεύνησης της αντιμετώπισης από το δείγμα της σχολικής λειτουργίας και συνέπειας προς αυτήν και, συνεπώς, «φωτογραφίζει» κινήσεις άρνησης παραμονής τους στο σχολείο, σε συνάρτηση και με την προηγούμενη ερώτηση με την οποία είναι αλληλένδετη. Η έρευνα στο πεδίο αυτό έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 64% (14 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, παρακολουθώ όλα τα μαθήματα, β. το 4 % (1 άτομο) έδωσε την απάντηση: όχι, δεν τα παρακολουθώ όλα και γ. το 32% (7 άτομα) έδωσε την απάντηση: μερικές φορές τα παρακολουθώ όλα, όπως αποτυπώνεται και στο εικοστό τρίτο (23^ο) σχήμα.

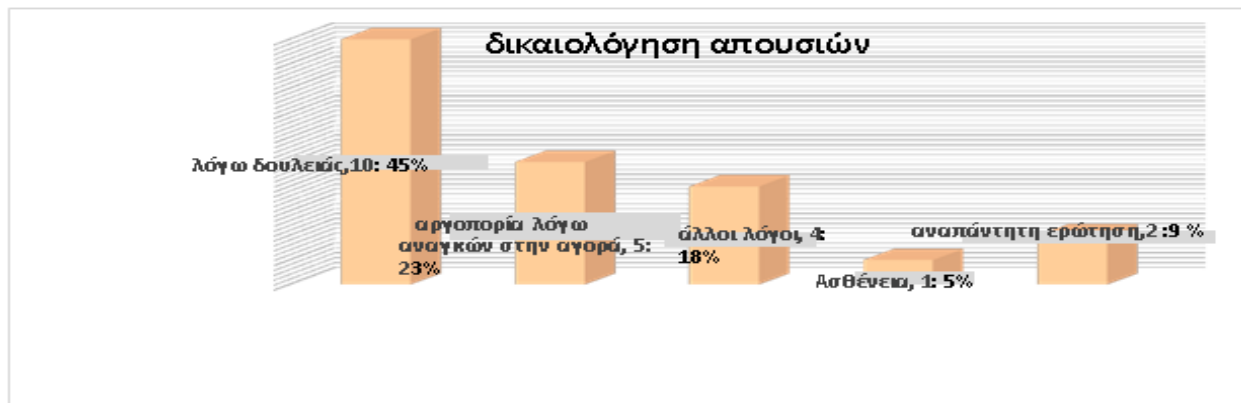
Και πάλι το άθροισμα των δυο παραμέτρων: β. του 4% (1 άτομο), που έδωσε την απάντηση: όχι, δεν τα παρακολουθώ όλα, και γ. του 32% (7 άτομα), που έδωσε την απάντηση: μερικές φορές τα παρακολουθώ όλα, συνιστά μια αρνητική εικόνα φοίτησης που, όπως και παραπάνω, στο σύνολό της παραπέμπει σε ελλειμματική αλληλεπίδραση σχολείου-παιδιών/γονέων και καταδεικνύει την έλλειψη αυτενέργειας, αυτοδιάθεσης και παρώθησης, καθώς και την ανάγκη ανάληψης σχετικής καθοδήγησης.



Σχήμα 23: «Παρακολουθώ ανελλιπώς το ημερήσιο πρόγραμμα;»

Η εικοστή τέταρτη ερώτηση: «**ποιοι είναι οι λόγοι απουσίας μου από το σχολείο;**», κινούμενη και αυτή στο πνεύμα αντιμετώπισης από το δείγμα της σχολικής λειτουργίας και συνέπειας προς αυτήν, «φωτογραφίζει» κινήσεις άρνησης παραμονής στο σχολείο ή υποδεικνύει την παρακολούθηση άλλων σχολικών και ατομικών παραμέτρων, με στόχο τη βελτίωσή τους. Τα στοιχεία της έρευνας στο πεδίο αυτό απεικονίζονται στο εικοστό τέταρτο (24^ο) σχήμα, ως εξής: α. το 45% (10 άτομα) έδωσε ως αιτία της ελλιπούς παρακολούθησης μαθημάτων την εξής: ωράριο και αναγκαιότητα δουλειάς, β. το 23% (5 άτομα) έδωσε ως αιτία την εξής: την χρονοβόρα κίνηση τους στην αγορά για προσωπικές/οικογενειακές ανάγκες, γ. το 18% (4 άτομα) έδωσε ως αιτία την εξής: άλλοι λόγοι (απροσδιόριστης προέλευσης και εξήγησης), δ. το 9% (2 άτομα) δεν απάντησε και ε. το 5% (1 άτομο) έδωσε ως αιτία την εξής: λόγω ασθένειας.

Στο δείγμα είναι εμφανής η τάση απουσίας από το σχολείο για λόγους αναγκαιότητας επαγγελματικής δραστηριότητας και γενικότερα για προσωπικές και οικογενειακές ανάγκες, ενώ σε δεύτερο πλάνο εμφανίζεται και η τάση: για διάφορους λόγους και λόγους ασθένειας. Το αποτέλεσμα επαληθεύει ότι η κατάσταση του βιοτικού τους επιπέδου και η ανάγκη επαγγελματικής δραστηριοποίησής τους (χαρακτηριστικό γνώρισμα των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων: συντριπτική πλειοψηφία μουσουλμάνοι μαθητές/τριες στο δείγμα και άτομα με ιστορικό εγκατάλειψης σχολείου), η οποία αιτιολογεί σε μεγάλο ποσοστό και την ελλιπή παρουσία τους στο σχολείο.



Σχήμα 24: «Λόγοι απουσίας από το σχολείο»

Η εικοστή πέμπτη ερώτηση: «θα εγκατέλειπα ποτέ το σχολείο για μια προσωρινή επαγγελματική λύση;», κινούμενη και αυτή στο πνεύμα αντιμετώπισης (από το δείγμα) της σχολικής λειτουργίας και παραμονής σ’ αυτό, έχει ως απώτερο στόχο να συλλεχθεί μια πρώτη εικόνα αυτής της παραμέτρου και, συνακόλουθα, να ερευνηθεί στο δείγμα κατά πόσο είναι εμφανής η τάση απουσίας από το σχολείο για λόγους αναγκαιότητας και επαγγελματικής δραστηριότητας. Η έρευνα στο πεδίο αυτό, όπως αποτυπώνουν και τα δεδομένα που καταγράφονται στο εικοστό πέμπτο (25^ο) σχήμα, έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 45% (10 άτομα) απάντησε: όχι, δεν θα εγκατέλειπα ποτέ το σχολείο για μια προσωρινή επαγγελματική λύση, β. το 55% (12 άτομα) απάντησε: ναι, θα το εγκατέλειπα.

Το αποτέλεσμα δηλώνει περίτρανα και ρεαλιστικά τα δεδομένα της κουλτούρας, της διαβίωσης και της ιδεολογικής τοποθέτησης του δείγματος απέναντι στο σχολείο και τον κίνδυνο της πρόωρης απομάκρυνσης από αυτό. Η ερώτηση αυτή άλλωστε έρχεται σαν διερεύνηση/επαλήθευση της προηγούμενης παραμέτρου, κατά την οποία ως αιτία της ελλιπούς παρακολούθησης μαθημάτων παρουσιαζόταν το ωράριο και η αναγκαιότητα της δουλειάς (45%).

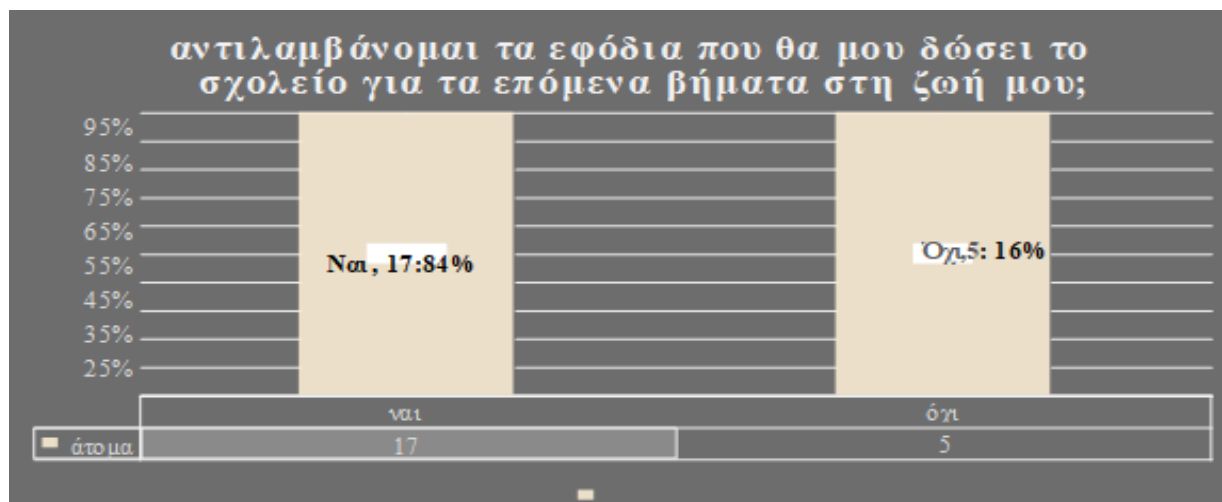


Σχήμα 25: «Εγκατάλειψη σχολείου για προσωρινή εργασία»

Η εικοστή έκτη ερώτηση: «έχω αντιληφθεί ότι το σχολείο θα μου δώσει τα εφόδια για το

επόμενο βήμα στη ζωή μου;» εμβαθύνει στη σκέψη, στην ιδεολογία και στην κουλτούρα του δείγματος σε σχέση με το σχολείο, εστιάζοντας στη συλλογή μιας πρώτης εικόνας της παραμέτρου, η οποία είναι καίριας σημασίας και προειδοποιητική σε σχέση και πάλι με τον κίνδυνο της πρόωρης απομάκρυνσης από το σχολείο.

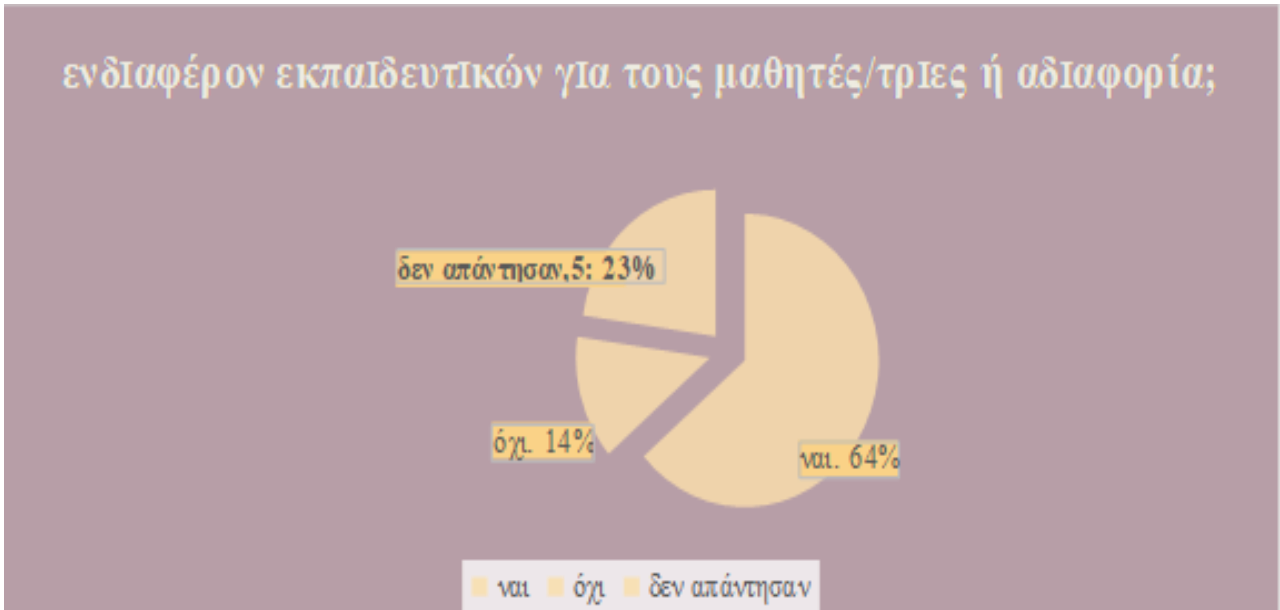
Η έρευνα στο πεδίο αυτό καταγράφεται στο εικοστό έκτο (26^ο) σχήμα και έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 16 % (5 άτομα) απάντησε: όχι και β. το 84% (17 άτομα) απάντησε: ναι, έχω αντιληφθεί ότι σχολείο θα μου δώσει τα εφόδια για το επόμενο βήμα στη ζωή μου. Το αποτέλεσμα είναι ενθαρρυντικό, στην περίπτωση που είναι προϊόν ώριμης σκέψης και αληθινού ενδιαφέροντος και όχι επιπόλαιης καταγραφής και αναπαραγωγής λόγων/συμβουλών τρίτων ατόμων.



Σχήμα 26: «Αντιλαμβάνομαι τα εφόδια που θα μου δώσει το σχολείο για τα επόμενα βήματα;»

Η εικοστή έβδομη ερώτηση: **«η στάση των καθηγητών απέναντί μου, δηλώνει ενδιαφέρον, υποστήριξη, καθοδήγηση ή αδιαφορία;»** εστιάζει στην εικόνα που έχουν οι μαθητές για τους/τις καθηγητές/τριές τους. Αποτελεί ουσιαστικής σημασίας παράμετρο (εσωτερική παρώθηση) για το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών/τριών, τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ καθηγητών/τριών και μαθητών/τριών και μακροπρόθεσμα για την παραμονή τους στο σχολείο. Η έρευνα και η καταγραφή της στο εικοστό έβδομο (27^ο) σχήμα έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 64% (14 άτομα) απάντησε: ναι, ενδιαφέρονται οι καθηγητές τους, β. το 14% (3 άτομα) απάντησε: όχι και γ. το 23% (5 άτομα) δεν απάντησε καθόλου.

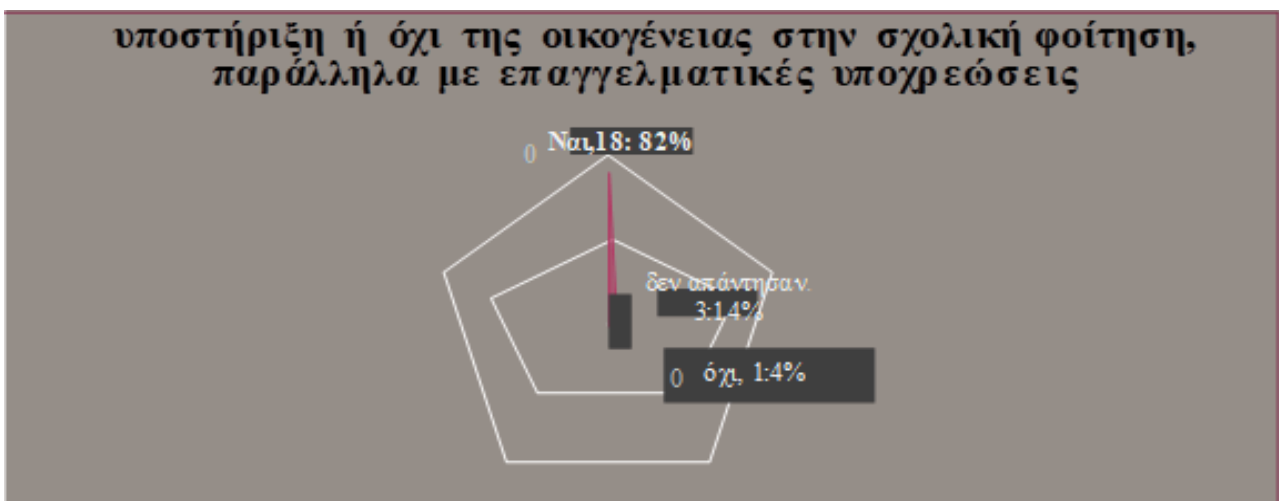
Το δείγμα είναι οριακό και αθροιστικά οι απαντήσεις β. & γ. υποδηλώνουν ότι το ένα τρίτο των παιδιών βιώνει αρνητικά τη σχέση του με τους δασκάλους του, είτε αδιαφορεί να απαντήσει, γιατί δεν του προκαλεί κανένα ενδιαφέρον ή κίνητρο η σχέση αυτή, είτε δεν τους προβληματίζει καθόλου η παράμετρος αυτή και έχουν άλλες ανάγκες μη ταυτιζόμενες με το σχολείο. Η ανάγνωση πάντως του αποτελέσματος κρούει τον κώδωνα του κινδύνου για την παραμονή τους στο σχολείο.



Σχήμα 27: «Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντί μου δηλώνει ενδιαφέρον ή αδιαφορία;»

Η εικοστή όγδοη ερώτηση: «**η οικογένειά μου στηρίζει/ενισχύει την απόφασή μου να φοιτώ σε σχολείο, παράλληλα με άλλες επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις;**» εστιάζεται στη σχέση των παιδιών με την οικογένειά τους, προσπαθώντας να διακρίνει αν η οικογένειά τους είναι υποστηρικτική, πρακτικά και συναισθηματικά/ηθικά, και αν υπάρχει ενδιαφέρον για το μέλλον τους παράλληλα με τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή επιβίωσή τους. Η έρευνα στο πεδίο αυτό έδωσε τα εξής αποτελέσματα, όπως αυτά καταγράφονται στο εικοστό όγδοο (28^ο) σχήμα: α. το 82% (18 άτομα) απάντησε: ναι, μας στηρίζει η οικογένειά μας, β. το 4% (1 άτομο) απάντησε: όχι και γ. το 14% (3 άτομα) δεν απάντησε καθόλου.

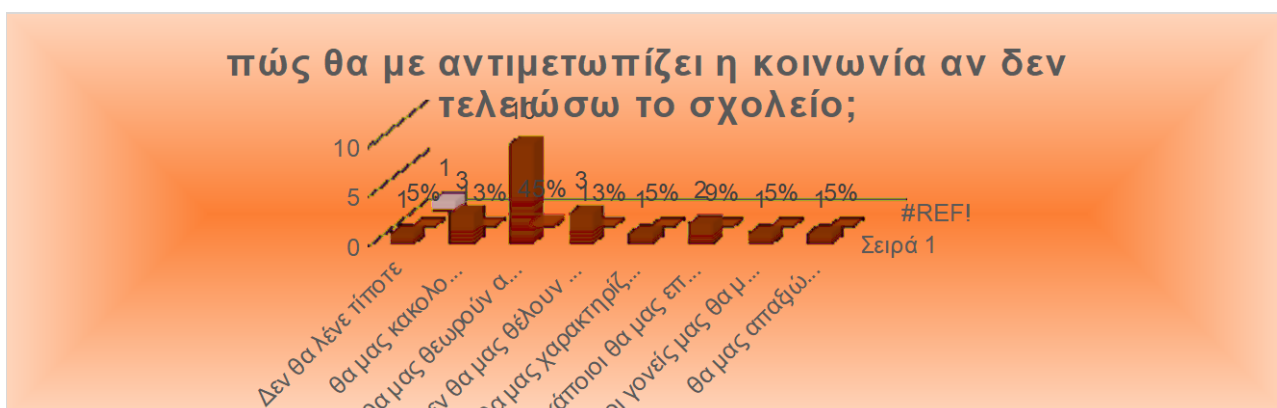
Το δείγμα υποδηλώνει στο μεγαλύτερο ποσοστό του ότι τα παιδιά βιώνουν θετικά τη σχέση με την οικογένειά τους και ότι έχουν την παρότρυνση των δικών τους για τη συνέχιση της σχολικής φοίτησής τους, παρόλες τις υποχρεώσεις τους.



Σχήμα 28: «Με στηρίζει η οικογένειά μου;»

Η εικοστή ένατη ερώτηση: «**Πώς θα με αντιμετωπίζει η κοινωνία, αν δεν έχω τελειώσει το**

σχολείο;» συνδέει την αυτογνωσία, την αυτοκριτική, την αυτοδιάθεση, την ιδεολογική καθοδήγηση, αλλά και την πολιτισμική κουλτούρα επί του θέματος, σε συσχέτιση πάντα με την παρουσία στο σχολείο και την επιτυχή έκβαση της αποφοίτησής τους. Η έρευνα στο πεδίο αυτό έδωσε τις εξής απαντήσεις, που καταγράφονται στο εικοστό ένατο (29^ο) σχήμα: α. το 4,5% (1 άτομο): δεν θα λείπει τίποτα η κοινωνία, β. το 13% (3 άτομα): θα μας κακολογεί, γ. το 45% (10 άτομα): θα μας θεωρεί αγράμματους, δ. το 13% (3 άτομα): δεν θα μας θέλουν στη δουλειά, ε. το 4,5% (1 άτομο): θα μας χαρακτηρίζουν άμυαλους, στ. το 9% (2 άτομα): κάποιος από την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο θα λένε καλά κάνατε, ζ. το 4,5% (1 άτομο): θα μας μαλώνουν οι γονείς μας και γενικά η οικογένειά μας, η. το 4,5% (1 άτομο): θα μας κοροϊδεύει ο κοινωνικός μας περίγυρος και γενικότερα θα μας απαξιώνουν.



Σχήμα 29: «Πώς θα με αντιμετωπίζει η κοινωνία αν δεν τελειώσω το σχολείο;»

Γενικά, το δείγμα δείχνει μια θετική τάση προς τη φοίτηση στο σχολείο, καθώς αντιλαμβάνονται τον αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο που θα έχει η αποχώρηση και η μη αποφοίτησή τους από το σχολείο.

Το αντιφατικό σημείο σε σχέση με τα αποτελέσματα άλλων ερωτήσεων είναι το γεγονός ότι, ενώ κατανοούν τα θετικά στοιχεία της μελλοντικής τους πορείας και την ποιότητα ζωής που μπορεί να τους διασφαλίσουν τα σχολικά τους εφόδια, στην πράξη δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα σχολικά δεδομένα σε μεγάλο ποσοστό, όπως είδαμε σε άλλους δείκτες, και επομένως απαιτείται παρακολούθηση και παρέμβαση από όλους (καθηγητές, γονείς και παιδιά).

Δ' ΜΕΡΟΣ: Συμπεράσματα

1. Γενικά στοιχεία δείγματος ερωτηματολογίου

Η πλειονότητα των 22 μαθητών/τριών του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ανήκει στη μουσουλμανική/ρομά κοινότητα (91%) και οι υπόλοιποι/ες (9%) είναι άτομα που για προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους και επαναλαμβάνουν τις σχολικές τάξεις. Ο μέσος όρος ηλικίας τους είναι τα 15,9 χρόνια, με μικρότερη ηλικία τα 15 έτη και μεγαλύτερη τα 41 έτη (1 άτομο).

Επιπλέον, όσον αφορά τη φοίτησή τους, το 41,4% (9 άτομα) φοιτά κανονικά ως προς την ηλικία του στην αντίστοιχη τάξη, το 45,4% (10 άτομα) επαναλαμβάνουν για δεύτερη φορά την τάξη, το 4,4% (1 άτομο) εγκατέλειψε το σχολείο μετά από επαναλήψεις προσπαθειών και ύστερα από πέντε ανεπιτυχείς προσπάθειες προσήλθε για να φοιτήσει στη Β' Τάξη, το 4,4% (1 άτομο) επαναλαμβάνει για τρίτη φορά την τάξη και το 4,4% (1 άτομο) δεν απάντησε.

2. Κύριοι παράγοντες αιτιών και πρόληψης της σχολικής διαρροής

Οι μαθητές/τριες κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, διότι κατά κύριο λόγο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματα (με κυρίαρχο μοτίβο τα Μαθηματικά). Άλλωστε, το μοντέλο οργάνωσης των σχολείων δεν ευνοεί τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, δεν έχει δηλαδή την αναγκαία ευελιξία και προσαρμοστικότητα, για να μπορεί να εξατομικεύεται το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ή να εντάσσεται ο μαθητής σε ομάδα με ομοιογενείς ικανότητες, με αποτέλεσμα οι πιο «αδύναμοι» μαθητές να μην μπορούν να ακολουθήσουν τον ρυθμό και τις απαιτήσεις της σχολικής μάθησης.

Επίσης, οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την κατανόηση κειμένων και ως προς την δεξιότητα ανάγνωσης (λίγοι), παράλληλα με την έλλειψη στοιχειώδους βάσης λεξιλογίου, καθώς και την αδυναμία παρακολούθησης οδηγιών (προφορικών και γραπτών) στα μαθήματα και τις εργασίες που τους ανατίθενται (σε μεγάλο ποσοστό του δείγματος).

Ανασταλτικός επίσης παράγοντας είναι η δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία, συνακόλουθα με την ελλιπή καθοδήγηση, συμπέρασμα που αναδύεται από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων σε όλα τα επίπεδα, παράγοντες που επηρεάζουν και αποδυναμώνουν τις σχέσεις του σχολείου με τα παιδιά. Στήριγμα αναγκαίο σε αυτές τις συνθήκες θεωρείται η εκπαιδευτική ενδυνάμωση των μαθητών και η κατάλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων.

Επίσης, οι σχέσεις μαθητών/τριών μεταξύ τους (σε μικρότερη κλίμακα) ή με τους καθηγητές/τριες (σε μεγαλύτερη κλίμακα) επηρεάζουν την εσωτερική παρώθηση των παιδιών και κατ' επέκταση την παραμονή τους στο σχολείο. Στην έρευνα αποτυπώθηκε η θετική συνεργασία μαθητών-καθηγητών σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής και τονίστηκε από μαθητές/τριες (2 άτομα) το πόσο τονώνει την προσπάθειά τους το «μπράβο» που ακούνε στην τάξη, ενώ οι «κακοί» μαθητές λειτουργούν κυρίως με βασικούς μηχανισμούς άμυνας, άρνησης και ομαδοποίησης-«οπαδοποίησης». Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε πως ήρθε στο φως και μια αρνητική (σοβαρή) διαπίστωση και αφορά το άγχος δύο παιδιών που βιώνουν λεκτικό (σε πρώτη εκτίμηση) εκφοβισμό.

Η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, η αυτοεκτίμηση, η αυτογνωσία και αυτοδιάθεση των μαθητών/τριών είναι ένα κομμάτι που στην έρευνα φανέρωσε ελλείψεις. Ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα σε κάποιους μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια εμφανίζουν απουσία εσωτερικών κινήτρων για μάθηση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με την υψηλή σχολική επίδοση και η χαμηλή σχολική επίδοση έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Επιπρόσθετα, η ελλιπής ή η κατ' επιλογή παρακολούθηση μαθημάτων δεν επηρεάζεται μόνο σε μεγάλο βαθμό από λόγους διαβίωσης, οικονομικούς και επαγγελματικούς, αλλά και από το προσωπικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της στάσης τους απέναντι στο σχολείο.

Η στάση των ίδιων των μαθητών και οι ιδέες της οικογένειας για την εκπαίδευση επηρεάζουν τη σχέση τους με το σχολείο, όχι όμως σε υπέρτατο βαθμό ώστε να αποτραπεί η ελλιπής φοίτησή τους στο σχολείο ή να συνειδητοποιηθεί πλήρως η επίπτωση στην ποιότητα ζωής και την κοινωνική προβολή που θα επιφέρει η απομάκρυνσή τους από το σχολείο. Ενώ δηλαδή αναγνωρίζουν τα αρνητικά που επιφέρει στη ζωή τους και στην κοινωνική και επαγγελματική καταξίωσή τους η τακτική φοίτηση, δεν την υιοθετούν και στην καθημερινότητά τους. Παρατηρείται ότι υπάρχει προσανατολισμός μόνο στο παρόν και έλλειψη σχεδίων για το μέλλον, το οποίο αντιμετωπίζεται παθητικά, με περιορισμένο κίνητρο επιτυχίας.

Γενικότερα, στην παρούσα έρευνα, η αξία της γνώσης ως παράγοντα υποβοηθητικού για την

εξασφάλιση ποιοτικότερων συνθηκών διαβίωσης αναγνωρίζεται από τη συντριπτική πλειονότητα του δείγματος. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι θα επιθυμούσαν να συνεχίσουν με κάποιο τρόπο την εκπαίδευσή τους, αλλά ο ίδιος ο εαυτός τους τους βάζει συχνά εμπόδια, ενδεχομένως λόγω άλλων προτεραιοτήτων, ιδεολογικής κουλτούρας ή αδυναμίας να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Ο σχολικός χώρος έχει τους κανόνες και τους περιορισμούς του και τα άτομα πρέπει να είναι ικανά να υιοθετήσουν ανάλογες συμπεριφορές. Αυτές οι συμπεριφορές προϋποθέτουν μια σειρά δεξιοτήτων που δύσκολα υιοθετούν. Πρόκειται για έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως π.χ. η δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, να λειτουργήσουν ομαδικά, αξιόπιστα και αποτελεσματικά μέσα σε ένα τυπικό πλαίσιο εργασίας.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις προσδοκούμε να γίνουν αιτίες ανάκαμψης μέσω κινητοποίησης της σχολικής και οικογενειακής κοινότητας, πραγματοποιώντας τον σημαντικότερο στόχο, της πρόληψης της πρόωρης μαθητικής διαρροής. Η πρόληψη, άλλωστε, είναι αυτή που επιδιώκει να αποτρέψει τη δημιουργία συνθηκών της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, με μέτρα όπως: αύξηση της συμμετοχής σε καλής ποιότητας εκπαίδευση και φροντίδα, συστηματική γλωσσική υποστήριξη των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (μουσουλμανόπαιδες), αύξηση της δυνατότητας καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και μετακίνησης μεταξύ των εκπαιδευτικών οδών.

Οι δυσκολίες σε πρώιμο στάδιο, με σκοπό την αποτροπή της εγκατάλειψης του σχολείου, μπορούν να αντιμετωπιστούν με ποικιλόμορφες δράσεις. Οι δράσεις αυτές είναι δυνατόν να επικεντρώνονται στο σύνολο του σχολείου ή να απευθύνονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν περισσότερο τον κίνδυνο να διακόψουν την εκπαίδευση, με παρεμβάσεις όπως: βελτίωση της σχολικής διαδικασίας/λειτουργίας, δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, σχεδιασμός συστήματος έγκαιρης προειδοποίησης, καλύτερη συνεργασία με τους γονείς. Πολύ υποστηρικτική θα μπορούσε να αποδειχθεί και η δημιουργία δικτύων με εξωσχολικούς παράγοντες, όπως: εκπαιδευτικές δομές, οργανώσεις νέων, κοινωνικές υπηρεσίες, τοπικούς τομείς ανάπτυξης.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου όμως δεν αποτελεί αποκλειστικά σχολικό πρόβλημα και οι αιτίες της πρέπει να αντιμετωπιστούν και ευρύτερα με κοινωνικές πολιτικές, πολιτικές για τη νεολαία, πολιτικές για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, την οικογένεια, την υγεία, την τοπική κοινωνία, την απασχόληση, καθώς και στοχευμένες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Παράλληλα, θα πρέπει να δρομολογηθούν και «οριζόντιες/συστημικές ενέργειες (στο πλαίσιο του «*Νέου Σχολείου και της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες αν και όχι σε άμεση συσχέτιση με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής θα συμβάλλουν με έμμεσο και μη εύκολα ποσοτικοποιήσιμο τρόπο στην εγκαθίδρυση ενός πιο σύγχρονου, μοντέρνου και ελκυστικού σχολείου, το οποίο τα παιδιά θα εγκαταλείπουν δυσκολότερα*» (ΥΠ.Π.Θ.-Ι.Ε.Π., 2015: 63-64).

Βιβλιογραφικές αναφορές

2ο Γυμνάσιο Καλαμάτας, (2015). *Πρόληψη της σχολικής διαρροής: Ερωτηματολόγιο*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2023 από https://2gym-kalam.weebly.com/epsilon_rhoomegatauetamualphatauomicron_lambda972gammaiotaomicronn-1.html.

Λαδά, Ε. (2012). *Σχολική Διαρροή: Η Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη και Η Δεύτερη Ευκαιρία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 29/1/2024 από

https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/122/187_010226.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Μητρέλλου, Σ. (2010). *Σχολική Διαρροή και Ένταξη στην Αγορά Εργασίας στο Βόρειο και Νότιο Αιγαίο*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας. Μυτιλήνη: Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS. Ανακτήθηκε στις 28/01/2024 από <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14542/file0.pdf?sequence=1>.
- Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. Ανακτήθηκε στις 28/1/2024 από <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi>.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2004-2005). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Ιστότοπος Φυσικής Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 29/1/2024 από www.fa3.gr: <http://daskalakos.wordpress.com>.
- Παρούτσας, Δ. Κ. (2005). *Διδακτική της Γλώσσας, σημειώσεις*. Ανακτήθηκε στις 30/1/2024 από https://paroutsas.jmc.gr/did_glos.htm.
- Πέτρου, Α. (2016). *Κοινωνικοοικονομικό status οικογένειας και σχολική διαρροή μαθητών Ρομά: Η περίπτωση του Δροσερού Ξάνθης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 30/1/2024 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/351>.
- ΥΠ.Π.Θ. - Ι.Ε.Π., (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»*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Θ. - Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε 2/2/2024

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Οι μαθητές της Α΄, Β΄ & Γ΄ Τάξης, καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους όσον αφορά στο σχολείο, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, τη συμπεριφορά τους και την απόδοσή τους στα μαθήματα.

Τάξη:

Φύλο:

Ηλικία:

Επανάληψη τάξης:

1. Ποια μαθήματα με δυσκολεύουν;

.....
.....

2. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ακούω προσεκτικά τον καθηγητή μου;

Όχι

Ναι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

3. Κατανοώ με δυσκολία τις ερωτήσεις του βιβλίου;

Όχι

Ναι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

4. Καταλαβαίνω με δυσκολία το λεξιλόγιο ενός κειμένου;

Όχι

Ναι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

5. Κατανοώ το νόημα του κειμένου που διαβάζω;

Ναι

Όχι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

6. Δυσκολεύομαι στην ανάγνωση;

Ναι

Όχι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

7. Κάνω ορθογραφικά λάθη;

Πάρα πολλά
Πολλά
Αρκετά
Λίγα
Καθόλου

8. Την ώρα του μαθήματος πολλές φορές χάνω το πού βρισκόμαστε και ρωτάω τον καθηγητή;

Ναι
Όχι
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές

9. Αργώ να αντιγράψω από τον πίνακα;

Ναι
Όχι
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές

10. Δυσκολεύομαι στα Μαθηματικά;

Ναι
Όχι
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές

11. Μπορώ να εντοπίσω σε ένα χάρτη αυτό που μου ζητούν (π.χ. μια πόλη, μια χώρα, ένα ποτάμι);

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

12. Μπορώ να καταλάβω και να ακολουθήσω προφορικές οδηγίες (π.χ. στο μάθημα της Χημείας);

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

13. Μπορώ να καταλάβω και να ακολουθήσω γραπτές οδηγίες (π.χ. σε ένα φύλλο εργασίας);

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

14. Τις εργασίες που έχω για το σπίτι:

Τις κάνω πάντα
Τις κάνω μερικές φορές
Δεν τις κάνω ποτέ

15. Βαριέμαι μέσα στο μάθημα;

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

16. Για να μάθω, χρειάζομαι τη βοήθεια κάποιου;

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

17. Μιλώ χωρίς να πάρω το λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Ναι
Όχι
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές

18. Έχω άγχος στο σχολείο; Τι μου το προκαλεί;

.....
.....
.....

19. Έχω παρέες στο σχολείο;

Ναι
Όχι

20. Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν;

Ναι
Όχι

21. Τσακώνομαι με τους συμμαθητές μου;

Ναι
Όχι
Μερικές φορές

22. Προσέρχομαι έγκαιρα στο σχολείο και γενικότερα στην τάξη με το χτύπημα του κουδουνιού; Αν όχι, γιατί;

.....
.....
.....

23. Παρακολουθώ όλα τα μαθήματα του ημερήσιου προγράμματος;

- Ναι
- Όχι
- Μερικές φορές

24. Ποιοι είναι οι λόγοι απουσίας μου από το σχολείο;

.....
.....
.....

25. Θα εγκατέλειπα ποτέ το σχολείο για μια προσωρινή επαγγελματική λύση;

.....
.....
.....

26. Έχω αντιληφθεί ότι το σχολείο θα μου δώσει τα εφόδια για το επόμενο βήμα στην ζωή μου;

.....
.....
.....

27. Οι καθηγητές μου με βοηθούν, με στηρίζουν, με καθοδηγούν, μου παρέχουν γνώσεις, είναι προσιτοί, δείχνουν ενδιαφέρον για μένα, επικροτούν την προσπάθειά μου ή αδιαφορούν για όλα αυτά;

.....
.....
.....

28. Η οικογένειά μου υποστηρίζει/ενισχύει την απόφασή μου να φοιτώ σε σχολείο παράλληλα με άλλες επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις;

.....
.....
.....

29. Πώς θα με αντιμετωπίζει η κοινωνία/οι γύρω μου, αν δεν έχω τελειώσει το σχολείο;

.....
.....
.....