

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΠΑΚΑΛΗ ΑΣΗΜΙΝΑ

Προβλήματα Συμπεριφοράς Αλλοδαπών και Ελλήνων Μαθητών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης της Περιοχής των Αθηνών

ΑΘΗΝΑ, 2013

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη (επιβλέπουσα)

Καθηγήτρια

.....

Αικ. Αντωνοπούλου

Επ. Καθηγήτρια

.....

Δ. Ζμπάινος

Επ. Καθηγητής

.....

*Στον παππού μου,
που με ηθική και αυτοσεβασμό
μου δείχνει τον δρόμο να πορεύομαι*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτού του ακαδημαϊκού κύκλου μέσω της διπλωματικής μου εργασίας, δράττομαι της ευκαιρίας να ευχαριστήσω όλα τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, για την επιστημονική υποστήριξη και την υπομονή που επέδειξαν.

Ευχαριστώ θερμά όλους τους μαθητές, καθηγητές και διευθυντές των σχολείων που συνετέλεσαν με αυτοδιάθεση σε αυτή την προσπάθεια. Χωρίς την συμβολή τους η εν λόγω έρευνα δεν θα ήταν εφικτή.

Πολλά ευχαριστώ στους γονείς και τον αδελφό μου για την ηθική υποστήριξη, την συμπαράσταση ακόμη και σε δύσκολες περιόδους και την αμέριστη αγάπη που μου δείχνουν καθημερινά.

Ξεχωριστά ευχαριστώ την αγαπημένη μου θεία Χρυσούλα που οι πολύτιμες συμβουλές, ο ενθουσιασμός και η ουσιαστική συμβολή της στην διεξαγωγή της έρευνας θα με ακολουθούν για το υπόλοιπο της ζωής μου.

Τέλος δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τον Μάκη, που με εμπνέει συνεχώς για το καλύτερο, μοιράζεται τις αγωνίες μου και στέκεται αρωγός σε κάθε μου προσπάθεια.

Περίληψη

Η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς από τους μαθητές, αποτελούσε πάντοτε ένα θέμα που προβληματίζε και δυσκόλευε τόσο τους εκπαιδευτικούς κατά την μαθησιακή διαδικασία όσο και τους κηδεμόνες. Περισσότερο όμως από όλους επηρεάζονται και δυσκολεύονται τα ίδια τα παιδιά, καθώς τοποθετούνται στο περιθώριο και δύσκολα ξεφεύγουν από τον ρόλο που τους έχει αποδοθεί. Η συμπεριφορά αυτή είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και εσωτερικών διεργασιών. Η κατάσταση περιπλέκεται όταν οι ήδη υπάρχουσες αρνητικές παράμετροι, ενισχύονται από συνθήκες μετανάστευσης, ρατσιστικής διάθεσης, οικονομικής ανέχειας και παραγκωνισμού. Η παρούσα εμπειρική μελέτη που διεξήχθη σε 219 εφήβους μαθητές (157 γηγενείς και 62 αλλοδαπούς) 3 Γυμνασίων και 3 Λυκείων της Αττικής, είχε ως στόχο να μελετήσει τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι έφηβοι μαθητές στο σύνολό τους και να καταγράψει τις διάφορες μορφές εκδήλωσής τους. Ειδικότερα επιχείρησε να εξετάσει την ύπαρξη και το μέγεθος της παραβατικότητας, καθώς και τη σωματική, ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών. Επιπροσθέτως, εξετάστηκαν διαφορές στη συμπεριφορά με βάση την καταγωγή – εθνικότητα, το φύλο και τη σχολική τάξη. Οι 219 μαθητές συμπλήρωσαν τα αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) και Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS). Γενικά οι έφηβοι μαθητές φάνηκε να έχουν αναπτύξει θετικές πτυχές στη συμπεριφορά τους (πορκοινωνικές δεξιότητες), ενώ εκφράζουν ιδιαίτερη ανησυχία για την προσωπική τους ασφάλεια. Οι μαθητές στο σύνολό τους, δηλώνουν επιρρεπείς σε προβληματικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την κατανάλωση αλκοόλ και το σχολείο, δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα, συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές διαγωγής. Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, όσο και ανάμεσα στους γηγενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές. Τέλος διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις κατηγορίες προβληματικών συμπεριφορών που εξετάστηκαν.

Λέξεις κλειδιά: *Προβλήματα συμπεριφοράς, Πολυπολιτισμικότητα, Ανήλικοι, Αλλοδαποί*

Abstract

Behavioral problems in students has always been a matter of concern for both teachers and parents. These problems can affect both children's academic and psychosocial development. Emotional and behavioral difficulties are often the result of many factors and internal processes. The situation becomes complicated when the existing negative parameters are supported by conditions of immigration, racist disposal, economic poverty, hardship and isolation. The present study conducted with 219 adolescent students (157 Greeks and 62 foreigners) from three junior and three senior high schools in Attica, was designed to describe the behavior problems exhibited by adolescent students. Specifically, it sought to investigate the existence and extent of delinquency, and to assess the physical, mental and emotional health of these students. Additionally differences in behavior as a function of origin – ethnicity, gender and school class were examined. 219 students completed the self-report questionnaires assessing Strengths & Difficulties (SDQ-Hel) and Adolescent views about Preventive Services (GAPS). Generally adolescent students seemed to have developed prosocial skills and to worry about their personal safety. Students tend to be prone to problematic behaviors associated with alcohol consumption and school, attention difficulties / hyperactivity, emotional disorder and conduct disorder. The results showed statistically significant differences in both the onset problem behaviors between the sexes, and among native and foreign students. Finally, a negative correlation was found between the categories examining behavioral problems.

Key words: Behavioral problems, Multiculturalism, Adolescents, Foreigners

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	σελ. 9
Κεφάλαιο 1: Συμπεριφορά και Προβλήματα Συμπεριφοράς	σελ. 13
1.1. Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Ορισμοί.....	σελ. 13
1.2. Κατανόηση της Συμπεριφοράς Μέσα από τις Θεωρίες.....	σελ. 14
1.3. Παράγοντες και Αίτια των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.....	σελ. 16
1.4. Μορφές των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.....	σελ. 21
1.5. Χαρακτηριστικά και Προφίλ των Παιδιών με Προβλήματα Συμπεριφοράς	σελ. 26
Κεφάλαιο 2: Η Ένταξη των Αλλοδαπών Μαθητών στο Ελληνικό Κοινωνικό και Εκπαιδευτικό Σύστημα	σελ. 31
2.1. Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Ορισμοί.....	σελ. 31
2.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	σελ. 36
2.3. Μετανάστευση και Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	σελ. 38
Κεφάλαιο 3: Έρευνες για την Εμφάνιση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς στην Ελλάδα	σελ. 42
3.1. Προβλήματα Συμπεριφοράς και Φύλο	σελ. 45
3.2. Προβλήματα Συμπεριφοράς και Σχολική Επίδοση	σελ. 46
3.3. Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ηλικία	σελ. 47
3.4. Προβλήματα Συμπεριφοράς και Αστικότητα	σελ. 48
3.5. Συμμορίες Ανηλίκων – Σχολικός Εκφοβισμός.....	σελ. 49
3.6. Σχολική Διαρροή	σελ. 51
3.7. Χρήση Εξαρτησιογόνων Ουσιών	σελ. 52
3.8. Κατανάλωση Αλκοόλ	σελ. 53

3.9. Σκοπός της Παρούσας Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	σελ. 56
Κεφάλαιο 4: Μέθοδος.....	σελ. 58
4.1. Συμμετέχοντες	σελ. 58
4.2. Ερευνητικά Εργαλεία.....	σελ. 60
4.3. Διαδικασία	σελ. 63
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	σελ. 65
5.1. Περιγραφική Στατιστική.....	σελ. 65
5.2. Συσχετίσεις-Παλινδρομήσεις.....	σελ. 77
Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός Αποτελεσμάτων	σελ. 82
6.1. Διαφοροποιήσεις των Προβλημάτων Συμπεριφοράς στα Δύο Φύλα.....	σελ. 83
6.2. Διαφοροποιήσεις των Προβλημάτων Συμπεριφοράς στους Αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές	σελ. 84
6.3. Διαφοροποιήσεις των Προβλημάτων Συμπεριφοράς με Βάση την Τάξη Φοίτησης.....	σελ. 85
6.4. Έλεγχος Συσχετίσεων	σελ. 86
6.5. Περιορισμοί – Προτάσεις	σελ. 89
Βιβλιογραφία	σελ. 92
Παράρτημα.....	σελ. 121

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη συμπεριφορά, αποτελούσε πάντοτε αντικείμενο μελέτης και πειραματισμού. Έχει διαπιστωθεί ότι η συμπεριφορά του ατόμου, εμφανίζει σχετική σταθερότητα, συνέπεια και είναι χαρακτηριστική για τον καθένα (Παπαδόπουλος & Ζάχος, 1985). Μέσα από την συστηματική παρατήρηση και καταγραφή, προκύπτει ότι οι περισσότερες συμπεριφορές και αντιδράσεις επαναλαμβάνονται ανά διαστήματα και σε διαφορετικές περιστάσεις. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά βρίσκονται εσωτερικά και εξωτερικά στο ανθρώπινο σώμα (Baldwin, 1985). Αυτό σημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, στην πλειοψηφία τους είναι επίκτητα, καθώς διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το εξωτερικό περιβάλλον.

Σε αυτή την αλληλεπίδραση στηρίζεται και η μάθηση, η οποία συνδέεται με τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα του ατόμου. Η απόκτηση γνώσεων, εμπειριών, η ικανοποίηση των αναγκών και η επικοινωνία συμβάλλουν στην προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία, χωρίς αυτό να αποκλείει το ενδεχόμενο η μάθηση να έχει αρνητικό και βλαβερό χαρακτήρα. Ιδιαίτερα όταν αυτό συνδυάζεται με την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, που είναι ζωτικής σημασίας για την διατήρηση υγιών σχέσεων με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και την κατοπινή ενήλικη ζωή (Gresham, 1985).

Η υιοθέτηση αρνητικών προτύπων συμπεριφοράς από τους νέους, συνδυαστικά με τις κοινωνικό-πολιτικό-οικονομικές αλλαγές, διαταράσσουν τις σταθερές της κοινωνίας και η αίσθηση αυτή μεταφέρεται και στις σχολικές μονάδες. Τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο μεταλλάσσονται, διογκώνονται και αρχίζουν να ποικίλουν σε ένταση και συχνότητα. Η συνεχής αύξηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των νέων, οδήγησε στην αμφισβήτηση πολλών βασικών φορέων κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια, το σχολείο κ.α. οι οποίοι αδυνατούν να προστατεύσουν αποτελεσματικά το άτομο από τέτοιου είδους συμπεριφορές (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Τα αποτελέσματα της εσφαλμένης κοινωνικοποίησης συνοδεύουν το άτομο και μεταγενέστερα στην ζωή του, ενώ οποιαδήποτε προσπάθεια καταβάλλεται για τον εντοπισμό αυτών των προβλημάτων σε έναν μόνο φορέα κοινωνικοποίησης, αποβαίνει αναποτελεσματική (Κατσίρας, 2008· Δήμου, 2003). Ενισχυτικό στα

παραπάνω εμφανίζεται και το φαινόμενο της μετανάστευσης, που κατά τα τελευταία χρόνια διογκώνεται συνεχώς και ενισχύει τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και δημιουργεί ανάμεικτα συναισθήματα θυμού, απογοήτευσης, συμπόνιας, οίκτου.

Η μετανάστευση από την φύση της είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, τα αίτια και τα αποτελέσματα της οποίας κατανοούνται ύστερα από ενδελεχή μελέτη και μάλιστα από πολλαπλές οπτικές γωνίες (Green, 2001). Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία, οι μετανάστες εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό παραβατικής συμπεριφοράς τόσο από τους γηγενείς όσο και από τους συμπατριώτες τους που παρέμειναν στην πατρίδα τους (Κατσίρας, 2008). Η αντίληψη ότι οι νεαροί μετανάστες οικειοποιούνται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, δεν αποτυπώνεται στα εκάστοτε ευρήματα (Beiser et al., 1998· Pepler & Lessa, 1993· Mirsky et al., 1992· Aronowitz, 1984).

Κατά συνέπεια, η κατανόηση και η ερμηνεία μιας συμπεριφοράς είναι μία αρκετά δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Ειδικά όταν πρόκειται για μία προβληματική συμπεριφορά, για την ανάλυσή της οποίας απαιτείται να λάβουμε υπόψη αρκετά στοιχεία και παράγοντες που την καθορίζουν. Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι έρευνες που μέχρι πρότινος έχουν δημοσιευθεί εξετάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς είτε συνδυαστικά με κάποια άλλη μαθησιακή δυσκολία ή διαταραχή (Βενιανάκη, 2009· Διακάκης, 2005· Martin et al., 2006· Roberts et al., 2003· Young et al., 2003· Arcelus et al., 2000· Bukstein, 2000· Tomblin et al., 2000· Komro et al., 1999· Rock et al., 1997·), είτε εξειδικεύοντας και προσεγγίζοντας συγκεκριμένες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς (Ely & Dulmus, 2008· Jose & Kilburg Iii, 2007· Naber et al., 2006· Griffin & Gross, 2004· Halmi, 2004· Nansel et al., 2001· Salmivalli et al., 1996· Jackson, 1990· Mitchell et al., 1988). Επίσης, υπάρχουν μελέτες που προσεγγίζουν την συμπεριφορά των παιδιών μέσω των παραγόντων που την επηρεάζουν, του τρόπου εξέλιξης της ή των κοινωνικών προτύπων (Dave & Dave, 2011· Νιφόρα, 2007· Johansen et al., 2006· Werner-Wilson & Arbel, 2000· De Bourdeaudhuij & Van Oost, 1998· Ανδρέου, 1997).

Ωστόσο, το φαινόμενο της προβληματικής συμπεριφοράς όπως εκδηλώνεται στα στενά όρια της μαθητικής κοινότητας από εφήβους με διαφορετική εθνικό-πολιτισμική κουλτούρα και προέλευση, δεν έχει αναπτυχθεί στον βαθμό που θα

έπρεπε. Καταγράφονται ελάχιστες ερευνητικές προσπάθειες διεθνούς εμβέλειας (Fandrem et al., 2012· Windzio & Baier, 2009· Sakai et al., 2008· Janssen et al., 2004· Capage et al., 2001) αλλά σχεδόν καμία εγχώρια που να άπτεται του θέματος. Αντ' αυτού, προκύπτουν ορισμένα έργα, στα οποία γίνεται προσπάθεια προσέγγισης και καταγραφής της εγκληματικής συμπεριφοράς των ανήλικων αλλοδαπών (Τσίγκανου, 2010· Καφασάρη και συν., 2007· Καρύδης, 2004· Κουράκης και συν., 2004α).

Κατά συνέπεια, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην μελέτη και την διερεύνηση της προβληματικής συμπεριφοράς βάσει των προσδιοριστικών της παραγόντων. Εν συνεχεία επιχειρεί την καταγραφή των εκδηλωμένων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών Β'βάθμιας εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται σύμφωνα με το διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η παρούσα μελέτη, αποτελείται από έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην συμπεριφορά μέσω της ιστορικής αναδρομής του όρου και της διασάφησής του. Παράλληλα επιχειρείται η κατανόηση του όρου μέσα από τις βασικότερες θεωρίες που τον διέπουν, ενώ γίνεται αναλυτική αναφορά στους παράγοντες τα αίτια και τις μορφές που λαμβάνει η προβληματική συμπεριφορά αυτή καθεαυτή. Συμπληρωματικά, στην προσπάθεια ενοποίησης των παραπάνω σε ένα ενιαίο σύνολο, στοιχειώνεται το προφίλ των ανηλίκων που εκδηλώνουν προβλήματα με αυτή τη μορφή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, καταγράφεται η ιστορική αναδρομή της μεταναστευτικής κίνησης στην Ελλάδα, διευκρινίζονται όροι και έννοιες που καταδεικνύουν τις μεταναστευτικές ομάδες, ενώ γίνεται μια λεπτομερής προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των μοντέλων που την προσδιορίζουν και του επιπολιτισμού ως έννοια. Στην συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται αναλυτική παρουσίαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μέτρο πολιτικής στην Ελλάδα διαμέσου των χρόνων και εν κατακλείδι αποτυπώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι αλλοδαποί νέοι, όπως αυτά παρουσιάζονται στην διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται αρκετές ερευνητικές προσπάθειες και μελέτες πανελλαδικής εμβέλειας που καταγράφουν και προσεγγίζουν τα προβλήματα

συμπεριφοράς, αρχικά συνδυαστικά με άλλους παράγοντες που τα επηρεάζουν και εν συνεχεία ως αυτόνομες μορφές.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην ερευνητική μεθοδολογία και συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, στα ερευνητικά εργαλεία και στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Αρχικά παρουσιάζονται τα στοιχεία της περιγραφικής στατιστικής επεξεργασίας μέσω της χρήσης πινάκων και με συνοπτικούς σχολιασμούς των αποτελεσμάτων. Έπειτα, εκτίθενται οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες του δείγματος, οι συσχετίσεις και η ανάλυση παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνηθούν οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Συνοψίζοντας, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω της επαλήθευσης ή της διάψευσης των ερευνητικών υποθέσεων. Τα εν λόγω ευρήματα δεν δύναται να συγκριθούν με αντίστοιχα προηγούμενα, διότι όπως έχει προαναφερθεί δεν έχουν καταγραφεί ανάλογες μελέτες. Η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων, την αναφορά των παραγόντων που πιθανόν επηρέασαν τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1: Συμπεριφορά και Προβλήματα Συμπεριφοράς

1.1. Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Ορισμοί

Η συμπεριφορά του ατόμου, οι σχέσεις που αναπτύσσει, η συμμετοχή του ως ενεργό μέλος της κοινωνίας και η ηθική που το διέπει, απασχόλησαν από τα πρώτα κιόλας χρόνια πολλούς αξιόλογους θεωρητικούς και φιλόσοφους της εποχής. Από τους σημαντικότερους που ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό ήταν φιλόσοφοι και ιστορικοί όπως ο Αριστοτέλης (Ηθικά Νικομάχεια, Πολιτικά), ο Πλάτωνας (Πολιτεία, Συμπόσιο, Νόμοι), ο Πλούταρχος (Ηθικά), ο Ξενοφώντας (Απομνημονεύματα) καθώς και σπουδαίοι τραγικοί και ποιητές που τοποθετούνταν μέσα από τα έργα τους όπως ο Σοφοκλής (Αντιγόνη, Οιδίπους τύραννος), ο Ευριπίδης (Ηλέκτρα), ο Όμηρος (Οδύσσεια, Ηλιάδα).

Στα επόμενα χρόνια και με την εμφάνιση της επιστήμης της ψυχολογίας, η συμπεριφορά και η αντίδραση του ατόμου αποτέλεσε σημαντικό ερευνητικό πεδίο, με το οποίο καταπιάστηκαν πολλοί ψυχολόγοι και ερευνητές. Οι περισσότεροι επιχείρησαν να μελετήσουν το άτομο και να δώσουν απάντηση στο καυτό ερώτημα «γιατί οι άνθρωποι είναι όπως είναι;». Γιατί σκέφτονται, συμπεριφέρονται, συναισθάνονται, αντιδρούν με αυτό τον τρόπο;

Η ανθρώπινη συμπεριφορά, είναι μια έννοια ιδιαίτερα εύκολη στην χρήση του καθημερινού λόγου. Ωστόσο όσο απλή κι αν φαίνεται, στην πραγματικότητα αποτελεί ένα πολύπλοκο ερευνητικό πεδίο. Με τον όρο συμπεριφορά, προσδιορίζεται «το σύνολο ενεργειών ή εκδηλώσεων με τις οποίες ένα άτομο αντιδρά στα ερεθίσματα που προέρχονται από το περιβάλλον του» (Διαμαντόπουλος, 1996: 345). Ένα άλλος ορισμός αναφέρει πως «συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση ενός ατόμου, με την οποία εκδηλώνεται ή υπονοείται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του και το περιβάλλον» (Χρηστάκης, 2001:17).

Όλες οι ανθρώπινες συμπεριφορές μπορούν να παρατηρηθούν και να αναλυθούν ως μέρος της καθημερινής δραστηριότητας, των αναγκών και των υποχρεώσεων. Επομένως πολύ σωστά καταλήγει ο Χρηστάκης (2001:15) πως «ολόκληρη η ζωή του ανθρώπου, ανεξάρτητα από την ηλικία του, είναι ένα σύνολο επιμέρους συμπεριφορών». Οι πτυχές αυτές σε συνδυασμό με τους σταθερούς τύπους

συναισθήματος και σκέψης, αποτελούν την προσωπικότητα του ατόμου (Pervin & John, 2001). Οι επιστήμονες που ασχολούνται με αυτή προσεγγίζουν το άτομο ως όλον, δίνοντας όμως έμφαση στις ατομικές του διαφορές. Κατά συνέπεια, η προσωπικότητα του ατόμου θεωρείται σταθερή και μοναδική.

Ένας πιο αναλυτικός ορισμός που έχει αποδώσει ο Μάνος (1997:47) αναφέρει πως «το νευρικό σύστημα του ανθρώπου, έχει την ικανότητα να καταγράφει και να συνθέτει τις εμπειρίες του ατόμου, έτσι ώστε να παράγονται τα πιο αποτελεσματικά για την προσαρμογή σχήματα συμπεριφοράς. Με την πάροδο του χρόνου και κάτω από την επίδραση των εμπειριών αναπτύσσεται ένα σύστημα πεποιθήσεων, επιθυμιών και αξιών που χαρακτηρίζουν το άτομο και του δίνουν τη μοναδικότητά του. Το διακριτό αυτό όλο, αποτελείται από σχετικά μόνιμες τάσεις και το ονομάζουμε προσωπικότητα»

Άρα λοιπόν η προσωπικότητα μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των συναισθηματικών και συμπεριφορικών γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν το άτομο στην καθημερινή ζωή κάτω από κανονικές συνθήκες και τα οποία είναι σχετικά σταθερά και προβλέψιμα (Kaplan et al.,2000).

1.2. Κατανόηση της Συμπεριφοράς Μέσα από τις Θεωρίες

Όπως επισημαίνουν οι Παπαδόπουλος & Ζάχος (1985) η προσωπικότητα του ανθρώπου δεν είναι ένα μωσαϊκό από ασύνδετα μεταξύ τους χαρακτηριστικά, αλλά ένα δομημένο ιεραρχικά σύνολο. Τα χαρακτηριστικά αυτού του συνόλου, είναι κυρίως επίκτητα και διαμορφώνονται μέσα από τις συνεχείς επιδράσεις και τα ερεθίσματα της κοινωνίας. Η ανθρώπινη συμπεριφορά επομένως επηρεάζεται από αυτά τα ερεθίσματα προερχόμενα όχι μόνο έξω αλλά και μέσα από το ανθρώπινο σώμα (Rodewald, 1979). Οι αντιδράσεις που προκαλούνται και η αντικειμενική παρατήρησή τους, οδήγησε τον J. Watson (1913, 1919) στην περαιτέρω μελέτη της συμπεριφοράς του ανθρώπου και στην δημιουργία της θεωρίας του Συμπεριφορισμού. Βασικό αντικείμενο μελέτης αποτελεί ο ρόλος της μάθησης και των τρόπων με τους οποίους επιδρά στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Οι βασικότεροι τύποι μάθησης είναι:

Η **κλασσική εξαρτημένη μάθηση** (Pavlov, 1927), σύμφωνα με την οποία, ένα ουδέτερο ερέθισμα οδηγεί σε μια αντίδραση, την οποία άλλα ερεθίσματα από την φύση τους προκαλούν αντανakλαστικά.

Ακολουθεί η **συντελεστική εξαρτημένη μάθηση** (Skinner, 1974), που συνέδεσε την συμπεριφορά με την ενίσχυση. Ο οργανισμός δρα αυθόρμητα και υιοθετεί τις συμπεριφορές εκείνες που ακολουθούνται από ενίσχυση. Διακρίνει δύο μορφές συμπεριφοράς: Την αντανakλαστική (ο οργανισμός αντιδρά στο περιβάλλον) και την συντελεστική (ο οργανισμός δρα στο περιβάλλον).

Συμπληρωματική προς αυτές είναι και η θεωρία του Bandura, ο οποίος εξηγεί την συμπεριφορά ως αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον (Pervin & John, 2001) και κάνει λόγο για **μάθηση με παρατήρηση και μίμηση προτύπου**. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση μιας νέας συμπεριφοράς, επέρχεται μέσα από την παρατήρηση και την μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων (Bandura, 1977). Ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι θετικές συνέπειες που επιφέρει, το πρότυπο του ατόμου που την εκδηλώνει και η συμβολική επανάληψή της ανά διαστήματα και ανά περίπτωση (Καλαϊτζάκη, 2002).

Μια διαφορετική διατύπωση για την διαδικασία της μάθησης και την συμπεριφορά προέρχεται από τους εκπροσώπους της Γνωστικής Ψυχολογίας, με σημαντικότερους τον Piaget και τον Gagne. Χαρακτηριστικά αναφέρονται στην διαδικασία της μάθησης ως μια πιο σύνθετη διεργασία (και όχι απλή αντίδραση στα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος), που προέρχεται από τις εσωτερικές μεταβολές του ατόμου στην αντιπαράθεσή του με το περιβάλλον (Δανάσης-Αφεντάκης, 1994).

Ο Gagne (1985) επισημαίνει ότι με την μάθηση η συμπεριφορά τροποποιείται σε σύντομο χρονικό διάστημα και με έναν μόνιμο τρόπο, ώστε μελλοντικά να μην χρειασθεί να ξανασυμβεί. Σε αυτή λοιπόν την «μόνιμη» και «σταθερή» συμπεριφορά κάθε νέα μονάδα γνώσης συνδέεται και οικοδομείται στις ήδη υπάρχουσες (**αθροιστική μάθηση**). Κατά συνέπεια, ο άνθρωπος εξελίσσεται αλλά τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του, παραμένουν αναλλοίωτα.

Ο Piaget από την πλευρά του αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της σκέψης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997).

Υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος έχει ανάγκη προσαρμογής στο κοινωνικό του περιβάλλον, γεγονός που αποτελεί μια φυσική του τάση. Αντιλαμβάνεται την μάθηση ως αποτέλεσμα των δημιουργικών δραστηριοτήτων του ατόμου μέσα στο περιβάλλον (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1994) ενώ διαμέσου αυτής της ενεργητικής ανταπόκρισης στα εξωτερικά ερεθίσματα αναπτύσσεται η σκέψη (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997) και κατ' επέκταση και η συμπεριφορά (**γνωστική ανάπτυξη** [Piaget, 1997]).

Είναι φανερό ότι η μάθηση σχετίζεται με την προσαρμογή του ατόμου στο φυσικό και κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον του, ενώ η αλληλεπίδραση με αυτό, αποδίδει στο άτομο νέες γνώσεις και εμπειρίες. Το άτομο αλλάζει, επικοινωνεί, προσαρμόζεται και καλύπτει τις ανάγκες του, ανήκοντας πια σε επιμέρους ομάδες και έχοντας υιοθετήσει τους ανάλογους ρόλους που του δίνουν υπόσταση.

1.3. Παράγοντες και Αίτια των Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Η συμπεριφορά του ατόμου δεν είναι στατική και μεταβάλλεται ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν, τις κοινωνικές συνθήκες και γενικότερα τα εξωτερικά ερεθίσματα που κάνουν την εμφάνισή τους. Αυτή η αλλαγή, ονομάζεται προσαρμογή και είναι άκρως σημαντική, καθώς αφορά τις τροποποιήσεις της συμπεριφοράς και της σκέψης του ατόμου, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του (Νασιάκου, 1982). Έτσι το άτομο επαναπροσδιορίζοντας τις σταθερές του, εντάσσεται σχετικά ανώδυνα στις νέες εξωτερικές συνθήκες και συνεχίζει να αποτελεί αποδεκτό μέλος της κοινωνικής πραγματικότητας.

Τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής, βιώνουν μια κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα (Μαγγανάς, 2004) και οι συμπεριφορές που την ακολουθούν, οδηγούν στην απομόνωση και στο περιθώριο. Περισσότερο όμως από τον όρο αυτό, γίνεται χρήση των όρων «παραβατικότητα», «αντικοινωνική συμπεριφορά», «επιθετική» και «παρεκκλίνουσα» που ενισχύουν τον στιγματισμό του ατόμου. Οι ερευνητές αποσαφηνίζουν αυτούς τους όρους, οι οποίοι βέβαια περιγράφουν προβληματικές συμπεριφορές σχετικές μεταξύ τους.

Οι Καφασάρη και συν. (2007) προσδιορίζουν την παραβατικότητα ως πράξεις οι οποίες συνιστούν παράβαση νομικού – ποινικού κανόνα και για τις οποίες έχει

σχηματιστεί δικογραφία σε βάρος του ανηλίκου από τις αρμόδιες αρχές. Όσον αφορά την αντικοινωνική συμπεριφορά ορίζεται ως αυτή που προκύπτει από την εναντίωση των νεαρών ατόμων στην κοινωνία, τους θεσμούς και τα συμφέροντά της (Πανούσης, 2000). Σε αυτήν οδηγεί μεταξύ άλλων η έλλειψη σεβασμού στον συνάνθρωπο, η αδυναμία συμμόρφωσης στους κοινωνικούς κανόνες και η άρνηση συμβιβασμού με τα κοινωνικά πρότυπα. Σε κάθε περίπτωση η παραβατική συμπεριφορά, αποτελεί σαφώς ένα σημαντικό πρόβλημα για την κοινωνία και την δημόσια υγεία (Smith-Khuri et al., 2004· Herrenkohl et al., 2000).

Η επιθετική συμπεριφορά, εν συνεχεία, περιγράφει την βία κατά προσώπου αλλά και κατά του ίδιου του εαυτού (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001). Αυτό σημαίνει πως ένα άτομο είναι σε θέση να εκφοβίσει, να τραυματίσει και να προκαλέσει βλάβη (σωματική ή ψυχολογική) σε κάποιον τρίτο. Μπορεί όμως να στραφεί και εναντίον του ίδιου του εαυτού αγγίζοντας τα όρια της αυτοκαταστροφής. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στις δυτικές κοινωνίες και κοστίζει σημαντικά στην κοινότητα, επηρεάζοντας τα άτομα (π.χ., σωματική βλάβη σε ανθρώπους και περιουσίες, ο εκφοβισμός, η ανασφάλεια), καθώς και την κοινωνία στο σύνολό της (π.χ., το κόστος των παρεμβάσεων και τον εγκλεισμό, τα αισθήματα ανασφάλειας) (Hemphill, 1996).

Τέλος με τον όρο παρεκκλίνουσα χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά των νεαρών ατόμων η οποία αφενός απομακρύνεται από τους κοινωνικούς, νομικούς και ηθικούς κανόνες που ισχύουν σε μια κοινωνία και αφετέρου έρχεται σε αντίθεση με αυτούς, με αποτέλεσμα να οδηγείται στην παράβασή τους (Καφασάρη και συν., 2007). Ένας άλλος ορισμός σύμφωνα με την Νόβα-Καλτσούνη (2001) περιγράφει την παρέκκλιση ως μια μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά που δεν συνιστά παράβαση νομικού κανόνα. Επομένως η συγκεκριμένη συμπεριφορά περιγράφει την εναντίωση στις κοινωνικές επιταγές και δεν περιλαμβάνει απαραίτητα την βλάβη ή την φθορά απέναντι στους άλλους.

Παρατηρείται επομένως, πως η κοινωνία, το σύστημα αξιών που την διέπει, οι κανόνες, τα πρότυπα συμπεριφοράς, η κουλτούρα και το πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό των προβληματικών συμπεριφορών. Θα μπορούσαν να αποτελούν τους παράγοντες με βάσει τους οποίους αξιολογείται και κατηγοριοποιείται η ανθρώπινη συμπεριφορά.

Οι ερευνητές, αν και υιοθετούν διαφορετικούς όρους για να περιγράψουν τους αιτιολογικούς παράγοντες της συμπεριφοράς, εντούτοις καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα. Η προβληματική συμπεριφορά, οφείλεται σε παράγοντες βιολογικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς.

Βιολογικοί παράγοντες

Σε πολλές περιπτώσεις, η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να οφείλεται σε εγγενή, βιολογικά αίτια, όπως είναι η χαμηλή νοημοσύνη, η εγκεφαλική βλάβη, οι βιοχημικές ανωμαλίες, τα διάφορα σύνδρομα. Αυτά από μόνα τους οδηγούν σε πλήθος συμπεριφορών που εμποδίζουν το άτομο να εναρμονιστεί με το κοινωνικό σύνολο, ενώ η εκδήλωσή τους δεν είναι συνειδητή επιλογή. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Georgoulas (2009) σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο νοσοκομείο Παίδων για την ταυτοποίηση του συνδρόμου ΧΥΥ (επιπλέον αρσενικό χρωμόσωμα στο 23^ο ζεύγος των γονιδίων) και της παραβατικότητας ανηλίκων.

Όπως προέκυψε, το σύνδρομο αυτό εμφανίστηκε σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό των εγκληματιών, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου των μη παραβατών. Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχει καμία αναφορά στο γεγονός, ότι χαρακτηριστικά όπως η πρόωρη σωματική ανάπτυξη και ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης που συνδέονται με το ΧΥΥ σύνδρομο, καθιστούν αυτά τα άτομα πιο ευάλωτα στον επίσημο κοινωνικό έλεγχο. Ενώ δεν είναι πιο επιθετικοί από εκείνους που δεν πάσχουν από το σύνδρομο αυτό, έχουν ωστόσο λιγότερες ικανότητες να αποφύγουν την σκοτεινή πλευρά της παραβατικότητας. Η ανεπαρκής παρέμβαση στα προβλήματα αυτά και η αδιαφορία έχουν ως συνέπεια την ανάπτυξη μαθησιακών και κοινωνικών δυσκολιών, την ενίσχυση της σχολικής αποτυχίας και την περιθωριοποίηση του παιδιού (Sameroff & Gutmann, 2004· Χρηστάκης, 2001· Ανδρέου, 1997).

Οικογενειακοί παράγοντες

Ο ρόλος της οικογένειας, είναι χαρακτηριστικός καθώς συμβάλλει ενεργά στην κοινωνικοποίηση και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Οι γονείς οφείλουν να καλύπτουν συναισθηματικά το παιδί και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες του. Σε αντίθετη περίπτωση έχει παρατηρηθεί πως η σκληρή πειθαρχία και η χρήση σωματικών μορφών τιμωρίας, η χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη, η σωματική κακοποίηση, η απόρριψη, η αδιαφορία και ανυπαρξία ελέγχου καθώς και οι συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς, συμβάλλουν

στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (Stormshak et al., 2000· Simons et al., 2000· Brown, 1999· Μαγγανάς & Λάζος, 1997· Hawkins, 1996). Επίσης, η κακή αυτοεικόνα ως απόρροια του οικογενειακού κλίματος, είναι ένα χαρακτηριστικό που συναντάται τακτικά στους παραβατικούς νέους (Papadaki et al., 2009· Donnellan et al., 2005· Κολαΐτης & Λιακοπούλου, 2005· Hay, 2000· Coleman, 1980). Επιπλέον το οικογενειακό ιστορικό αντικοινωνικής συμπεριφοράς, οι κακές πρακτικές διαχείρισης της οικογένειας και οι ευνοϊκές γονεϊκές στάσεις προς την αντικοινωνική συμπεριφορά αποτελούν σημαντικούς παράγοντες κινδύνου (Hemphill et al., 2005· Hicks et al., 2004).

Διεθνείς εμπειρικές μελέτες διευρύνουν το φάσμα των οικογενειακών παραγόντων κάνοντας λόγο για την δομή της οικογένειας, την επιμέλεια του παιδιού είτε από τον ένα γονέα είτε από τον παππού και την γιαγιά, την οικογενειακή και συναισθηματική διχόνοια ανάμεσα στα μέλη και την ποιότητα της γονεϊκής σχέσης με τον έφηβο μέσα από την ιδιόρρυθμη καθημερινότητα και τα βιώματά του (Levin & Currie, 2010· Lahey et al., 1999· Dishion et al., 1995· Fergusson et al., 1994). Η ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού θεωρείται βασική καθώς αποτυπώνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Κατά συνέπεια μια σχέση κακής ποιότητας μεταξύ των εφήβων-γονέων σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα εξωτερίκευσης της προβληματικής συμπεριφοράς (Decovic, 1999· Sheeber et al., 1997· Darling & Steinberg, 1993). Μια τέτοια σχέση χαρακτηρίζεται από έλλειψη οικειότητας και αμοιβαιότητας, αλληλοκατηγορίες, θυμό, άμυνα, υψηλό επίπεδο συγκρούσεων και χαμηλό συναισθηματικό δέσιμο (Decovic et al., 2004· Snyder & Huntley, 1990).

Είναι ευνόητο πως τα παιδιά που βιώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές στο οικογενειακό τους περιβάλλον, μεταφέρουν αυτά τα πρότυπα και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Rohner, 2004· Hawkins, 1996). Ωστόσο ακόμη και παιδιά που μεγάλωσαν σε πιο υγιή πλαίσια, έρχονται αρκετές φορές αντιμέτωπα με συμπεριφορικές δυσλειτουργίες. Αυτό συμβαίνει όταν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί ή πολύ ανεκτικοί, δεν επιβάλλουν τιμωρίες ή απαγορεύσεις (Sutton, 2003), δεν κρατούν μια κοινή στάση στις αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τα παιδιά, προσπαθούν με υλικά αγαθά να καλύψουν τυχόν κενά ή παρεξηγήσεις που δημιουργούνται, είναι ανώριμοι συναισθηματικά.

Σε κάθε περίπτωση η οικογένεια φέρει μεγάλη ευθύνη για την παραβατικότητα του ανηλίκου, καθώς η γαλούχηση του παιδιού σε ένα δυσλειτουργικό και ανεύθυνο περιβάλλον θα το οδηγήσει στην υιοθέτηση ανάλογης συμπεριφοράς, σύμφωνα και με την κοινωνικογνωστική θεώρηση. Ενώ εάν παρατηρηθούν ακριβώς τα προβλήματα που εκδηλώνει το κάθε παιδί, θα διαπιστωθεί η συνάφειά τους με το αντίστοιχο οικογενειακό πλαίσιο.

Κοινωνικοί παράγοντες

Η συμπεριφορά των νέων, συνδέεται άρρηκτα με τον τρόπο κοινωνικοποίησης τους. Η υιοθέτηση των αρχών, των παραδόσεων και των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών ενισχύουν την αποτελεσματική ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο. Το σχολείο, η επίδοση, οι συνομήλικοι, τα Μ.Μ.Ε., η θρησκεία, οι διάφορες οργανώσεις και σύλλογοι συμβάλλουν στην διαπαιδαγώγηση των νέων, προάγουν πρότυπα συμπεριφοράς, επηρεάζουν την κρίση του παιδιού και διαμορφώνουν την κουλτούρα του (Rubin et al., 2008· Light & Dishion, 2007· Munson, 2005· Dodge et al., 2003· Cretacci, 2003· Cantor, 2000· Weare, 2000· McEvoy & Welker, 2000· Berndt & Keefe, 1995· Hinshaw, 1992).

Ανεξάρτητοι αλλά και συνδυαστικοί παράγοντες, όπως η δυσκολία κοινωνικών δεσμεύσεων, η αποξένωση, η επαναστατική διάθεση και η προσκόλληση με συμμαθητές με έκδηλη αντικοινωνική συμπεριφορά, ενισχύουν χαρακτηριστικά την υιοθέτηση ανάλογων συμπεριφορών (Dishion et al., 1999· Dishion et al., 1991· Rutter, 1987· Bry et al., 1982). Οι σχολικές υστερήσεις και αποτυχίες αποτελούν με την σειρά τους επιβαρυντικές καταστάσεις και προκειμένου το παιδί να τις αντισταθμίσει με κατορθώματα που τραβούν την προσοχή, οδηγείται στην παραβατικότητα (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2004· McEvoy & Welker, 2000). Συμπληρωματικά σε αυτό τοποθετείται και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, που σε αρκετές περιπτώσεις διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο. Γονείς με ελλιπή ή ελάχιστη μόρφωση δυσκολεύονται να μεταφέρουν στο παιδί τα κατάλληλα ερεθίσματα, ορισμένες φορές αδυνατούν να ελέγξουν την σχέση τους με το παιδί και εν τέλει να προνοήσουν και να αποτρέψουν την εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών (Hill et al., 1999· Patterson et al., 1990). Επιπλέον, στενή σχέση με την αντικοινωνική συμπεριφορά φαίνεται να έχουν οι οικονομικές διακυμάνσεις, η ανέχεια, η ανεργία και η υποαπασχόληση που δημιουργούν ένα κλίμα ανασφάλειας

και οδηγούν το άτομο και την οικογένειά του στην αστάθεια, τον υποβιβασμό και την κοινωνική απόκλιση (Dodge et al., 2008· Κατσίρας, 2004· Costello et al., 2003· Loeber, 1990· Γαρδίκας, 1968). Η τελευταία θα μπορούσε να αποτελεί και ξεχωριστό καθοριστικό παράγοντα της παραβατικότητας, καθώς υποβάλλει τα άτομα στην στέρηση των δικαιωμάτων, των ευκαιριών και των δυνατοτήτων ενώ ταυτόχρονα τα αποκλείει από κάθε ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνική πραγματικότητα.

Η συμμετοχή του παιδιού ως ενεργό μέλος του κοινωνικού συνόλου, του παρέχει συγκεκριμένο ρόλο και υπόσταση. Η εναντίωση στους κανόνες, η παράβαση των νόμων και η υποβάθμιση των αξιών της κοινωνίας, δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση και συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση και την απομόνωση του ατόμου (Brown, 1999· Hawkins, 1996). Ωστόσο όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία ενίοτε και η υπερβολική συμμόρφωση στους κοινωνικούς κανόνες οδηγεί σε αντικοινωνική συμπεριφορά, καθώς το άτομο χάνει την ατομικότητα του, απαρνείται τις προσωπικές του επιθυμίες και υποτάσσεται άκριτα στους άλλους στην προσπάθεια του να είναι κοινωνικά αποδεκτό (Κατσίρας, 2008, Marcoli, 2001).

1.4. Μορφές των Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Ο προσδιορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά και η κατηγοριοποίησή τους, αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία. Οι συμπεριφορές και οι αντιδράσεις των παιδιών, από την σχολική έως την εφηβική ηλικία, εναλλάσσονται και επιδέχονται πολλές επιρροές και τροποποιήσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι δύσκολο να γίνει διάκριση ανάμεσα στην παθολογική από την φυσιολογική συμπεριφορά. Κι αυτό διότι η απόκλιση από το συνηθισμένο, η διαφοροποίηση ή η υιοθέτηση άλλων προτύπων από αυτά που ορίζει η κοινωνία δεν συνεπάγεται αμοιβαία την προβληματική συμπεριφορά. Κάτι τέτοιο είναι ακόμη πιο έντονο στα παιδιά, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις εκδηλώνουν συμπεριφορές που θα μπορούσαν εσφαλμένα να χαρακτηριστούν παθολογικές, όπως λ.χ. η ανυπακοή, το άγχος, η αναστολή. Συνεπώς διαφαίνεται η ανάγκη να υπάρξει αξιολόγηση της συμπεριφοράς με έναν αντικειμενικό τρόπο.

Ο Χρηστάκης (2001) τονίζει την δυσκολία στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς, διότι αφενός δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια και αφετέρου

υπεισέρχονται πολλοί υποκειμενικοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς, η ένταση, η διάρκεια, η ταυτόχρονη εμφάνιση άλλων συμπτωμάτων και η πιθανότητα να έλθει το άτομο αντιμέτωπο με τον νόμο. Ωστόσο ο Παρασκευόπουλος (1981) επισημαίνει πως για να προσδιορισθεί και να αξιολογηθεί μια συμπεριφορά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η ηλικία, το φύλο, ο κοινωνικοπολιτιστικός περίγυρος, ο τύπος της συμπεριφοράς, η συχνότητα, η διάρκειά της, ο αριθμός συμπτωμάτων και η σοβαρότητα τους.

Από πολύ νωρίς σε διεθνές επίπεδο προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας ενός αξιόπιστου συστήματος για την καταγραφή και την ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών εν γένει. Η προσπάθεια αυτή, είχε σαν αποτέλεσμα την δημιουργία δύο τέτοιων συστημάτων ταξινόμησης Ψυχιατρικών διαταραχών: α) Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual) γνωστό ευρύτερα και ως DSM, το οποίο αναπτύχθηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatry Association) και β) την Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και των Σχετικών με την Υγεία Προβλημάτων (International Classification of Diseases) γνωστό και ως ICD του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organization). Πρόκειται για δύο πολυαξονικά, κατηγορικά συστήματα, τα οποία προσφέροντας συγκεντρωμένες πληροφορίες για τα κλινικά συμπτώματα, διευκολύνουν σημαντικά την αξιολόγηση τους.

Όπως επισημαίνουν οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006), από τα συστήματα αυτά προκύπτει πως η κάθε διαταραχή αποτελεί αυτοτελή κλινική οντότητα. Ενώ σχολιάζοντας τις ελλείψεις των συστημάτων αυτών, για τις οποίες πολλές φορές έχει γίνει λόγος, παραπέμπουν στους Graham & Skuse (1992) καταγράφοντας ως μειονεκτήματα και των δύο συστημάτων, αφενός την έλλειψη πληροφοριών για τους αιτιολογικούς παράγοντες των ψυχικών διαταραχών και αφετέρου για την ανεπαρκή προσδιορισμό των κριτηρίων που ορίζουν την παθολογική συμπεριφορά των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Αναλυτικότερα, το DSM-IVTM (2004) καταγράφει τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς των παιδιών, κατηγοριοποιώντας τα ως εξής:

- α) Διαταραχές που διαγιγνώσκονται κατά την βρεφική, παιδική ή εφηβική ηλικία
- β) Διαταραχές της διάθεσης

γ) Αγχώδεις διαταραχές.

Το ICD-10 (1997) από την δική του ελαφρώς διαφοροποιημένη σκοπιά, διαχωρίζει τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς των παιδιών σε:

α) Διαταραχές υπερκινητικού τύπου

β) Διαταραχές διαγωγής

γ) Μικτές διαταραχές διαγωγής και συναισθήματος

δ) Διαταραχές συναισθήματος με έναρξη ειδικά στην παιδική ηλικία

ε) Διαταραχές της κοινωνικής λειτουργικότητας με έναρξη ειδικά στην παιδική ηλικία και την εφηβεία

στ) Διαταραχές τικ.

Ακριβώς όπως εξελίσσεται και μεταβάλλεται η φυσιολογική συμπεριφορά, το ίδιο συμβαίνει και με την παθολογική. Ο Νέστορος (1989) επιχείρησε να διακρίνει την προβληματική από την φυσιολογική συμπεριφορά με βάση α) την απόκλιση από τον μέσο όρο β) την απόκλιση από τα κοινωνικά πρότυπα γ) την προσωπική δυσφορία δ) την δυνατότητα προσαρμογής στο περιβάλλον ε) την απόκλιση από ένα ιδανικό στ) το ιατρικό κριτήριο ζ) το ψυχοφυσιολογικό κριτήριο.

Στην βιβλιογραφία η κατηγοριοποίηση των μορφών προβληματικής συμπεριφοράς ποικίλει, ανάλογα με τα κριτήρια. Το ζητούμενο παρ' όλα αυτά είναι η συμπεριφορά αυτή καθ' εαυτή, η οποία συμβάλλει στην απομόνωση του παιδιού από το κοινωνικό σύνολο, στην περιθωριοποίηση και στην παρεμπόδιση της εξέλιξής του.

Αναπτυξιακά – Γενετικά προβλήματα

Πρόκειται για συμπεριφορές που εμφανίζονται από την βρεφική ή την σχολική ηλικία και διατηρούνται καθ' όλη την διάρκεια ζωής του ατόμου και δεν επέρχεται ύφεση με την πάροδο του χρόνου. Αυτές οφείλονται κυρίως σε γενετικούς ή νευρολογικούς παράγοντες. Τέτοιες μορφές αποτελούν η νοητική υστέρηση, η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής, ο αυτισμός, οι μαθησιακές δυσκολίες (Κουρκούτας, 2011· Gregory et al., 2004· Campbell, 2002· Goodman & Scott, 1997· Crowley & Riggs, 1995).

Προβλήματα Εσωτερίκευσης – Συναισθήματος – Υποκειμενικά

Οι συμπεριφορές αυτές βλάπτουν κυρίως το ίδιο το άτομο και δεν αποτελούν απειλή για τους τρίτους. Η συχνότητα των συμπτωμάτων σχετίζεται με πολλούς παράγοντες, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις, οι προβληματικές συμπεριφορές παρουσιάζουν μείωση με την πάροδο του χρόνου. Σε αυτές συγκαταλέγεται το άγχος, η υπερβολική αναστολή, ο φόβος, η κατάθλιψη, η κοινωνική αποστασιοποίηση, η δειλία η αίσθηση κατωτερότητας, η αμηχανία, η ντροπή (Βενιανάκη, 2009· Ευθυμίου και συν., 2006· Μανωλίτσης & Τάφα, 2005· Gregory et al., 2004· Walker & Roberts, 2001· Goodman & Scott, 1997· Crowley & Riggs, 1995· Walker, 1995· Dadds et al., 1991).

Προβλήματα Εξωτερίκευσης – Επιθετικότητα – Αντικειμενικά

Τα προβλήματα αυτά, χαρακτηρίζονται από συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και προσδιορίζονται από απαξίωση των κοινωνικών κανόνων, παράβαση των νόμων, εναντίωση στον συνάνθρωπο, πρόκληση βλάβης (υλική, σωματική, ψυχολογική), παραβίαση δικαιωμάτων και επιθετικότητα. Οι περισσότερες από αυτές τις συμπεριφορές θεωρούνται παθολογικές σε οποιαδήποτε ηλικία και αν εμφανιστούν, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις η επιθετική – καταστρεπτική διάθεση είναι συγκεκαλυμμένη. Σε αυτές περιλαμβάνονται η κλοπή, η καταστροφή περιουσίας, η απάτη, η δυσκολία συμμόρφωσης, ο διαρκής θυμός, η έντονη διαμαρτυρία, η παράβαση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, η χρήση όπλων, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και αλκοόλ, η σωματική, λεκτική και ψυχολογική βία, ο εκφοβισμός, η απειλή, η σεξουαλική κακοποίηση, πρόκληση βλάβης σε ζώα (Κουρκούτας, 2011· Παπάνης και συν., 2009· Βενιανάκη, 2009· Μακρή-Μπότσαρη, 2008· Μανωλίτσης & Τάφα, 2005· Heward, 2000· Brown, 1999· Walker, 1995· Phillipson, 1971).

Ανάμεσα στα προβλήματα αυτά, περιλαμβάνονται και συμπεριφορές πιο σύνθετες, που εμφανίστηκαν τα τελευταία χρόνια και αποτυπώνουν ξεκάθαρα την σύγχρονη πραγματικότητα. Μία από αυτές είναι η σύσταση συμμοριών, μια μορφή προβληματικής συμπεριφοράς στα πλαίσια της οποίας οι ανήλικοι σχηματίζουν ομάδες και προβαίνουν σταδιακά σε παραβατικές και πολλές φορές εγκληματικές ενέργειες. Το φαινόμενο αυτό, είναι ιδιαίτερα σύνηθες στις Η.Π.Α. όπου πολλές

περιοχές έχουν διαμορφωθεί σε γκέτο μειονοτικών πληθυσμών, ενώ τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνιση του και στην Ευρώπη.

Τόσο ο Jones (2000) όσο και οι Decker & Van Winkle (1998) αναφερόμενοι σε αυτές τις ομάδες επισημαίνουν πως έχουν μόνιμο χαρακτήρα, διαθέτουν ιεραρχική δομή, εσωτερική συνοχή και επικεντρώνονται σε συγκεκριμένο είδος δραστηριοτήτων. Η δράση τους, αναπτύσσεται ευρύτερα στην κοινότητα, λαμβάνει χώρα τόσο σε δημόσιους όσο και σε ιδιωτικούς χώρους και απευθύνεται προς όλες τις ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες ανεξαιρέτως. Από τις πρώτες κιόλας έρευνες που αφορούν την δράση των συμμοριών (Thrasher, 1927· Shaw & McKay, 1942) προκύπτει πως οι συμμορίες αναπτύσσουν την δράση τους κυρίως σε περιοχές όπου κυριαρχεί η κοινωνική αποδόμηση, η αποδιοργάνωση και ο αυξημένος αριθμός μεταναστών.

Ένα νέο φαινόμενο είναι αποτελεί και ο σχολικός εκφοβισμός ή bullying μια κατά βάση επιθετική και σκόπιμη συμπεριφορά η οποία περιλαμβάνει έλλειψη ισορροπίας της ισχύς ή της δύναμης (Olweus, 2007). Αυτή την άνιση σχέση αδυναμίας και δύναμης στην συναναστροφή επισημαίνει και ο Herbert (1998), ενώ θα πρέπει να σημειωθεί πως η συμπεριφορά αυτή συχνά, επαναλαμβάνεται πάνω από μία φορά και μπορεί να πάρει πολλές και διαφορετικές μορφές.

Στοχεύει στην επιβολή της βούλησης ενός μέρους προς ένα άλλο με σκοπό την πρόκληση βλάβης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ οι συνηθέστεροι τόποι εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού είναι ο προαύλιος χώρος του σχολείου, ο διάδρομος, οι σκάλες και το γυμναστήριο (Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009). Όσον αφορά τον χρόνο στον οποίο εκδηλώνεται, κατά βάση είναι αυτός του διαλείμματος και όπως επισημαίνει ο Rigby (2008) εμφανίζεται συχνότερα τα τελευταία πέντε λεπτά, καθώς εκείνη την ώρα τα παιδιά έχουν βαρεθεί και προσφεύγουν στον βασανισμό των συμμαθητών τους.

Μια ακόμη μορφή αφορά την ηλεκτρονική βία. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Γκουντσίδου, 2007) και η εύκολη αλλά κυρίως ανώνυμη πρόσβαση στο διαδίκτυο σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, σε ιστοχώρους συνομιλίας, στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ευνοούν περιστατικά εκφοβισμού. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά, αποσκοπεί στην πρόκληση άγχους, ανησυχίας και συναισθηματικής

φόρτισης του παιδιού-θύματος (Agatston et al., 2007· Σώκου, 2000· Phillipson, 1971).

Σε άλλη περίπτωση, η ηλεκτρονική βία επιτυγχάνεται με την χρήση του κινητού τηλεφώνου τόσο με την αποστολή απειλητικών γραπτών μηνυμάτων ή κλήσεων όσο και με την χρήση της κάμερας που διαθέτει, αποτυπώνοντας προσωπικές στιγμές κάποιου που η προβολή τους θα τον εκθέσει. Ωστόσο πέρα από την έκθεση του άτομου, επιτυγχάνεται η ταπείνωση, η υποβάθμισή και η ψυχολογική κατάπτωση του (Ferdon & Feldman, 2007· Williams & Guerra, 2007).

Τέλος, κάτω από ένα διαφορετικό πρίσμα, οι Γουδήρας και συν. (2008) κάνουν λόγο για την ανάπτυξη μιας ιδιόρρυθμης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, την οποία περισσότερο υιοθετούν ως υποκοულτούρα και περιλαμβάνει την αναγραφή συνθημάτων στους τοίχους και την πρόκληση ζημιών στα γήπεδα, οι οποίες αν και αγγίζουν τα όρια της δυσλειτουργικής και προκλητικής συμπεριφοράς, δεν σπουδαιολογούνται συγκριτικά με άλλες.

Προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο

Στα πλαίσια της σχολικής τάξης οι μαθητές εκφράζουν την δυσαρέσκεια τους (υποκειμενική ή αντικειμενική) με τις αντίστοιχες συμπεριφορές. Αυτές μεταξύ άλλων, είναι το σκασιαρχείο, σχολική διαρροή, δυσκολίες προσαρμογής, παρενόχληση των συμμαθητών στην τάξη, άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες, αδιαφορία για τα μαθήματα, κακή εξωτερική εμφάνιση, εναντίωση στον εκπαιδευτικό (Bloomquist & Schnell, 2002· Χρηστάκης, 2001· Webster-Stratton, 1999). Ωστόσο από έρευνες (Thompson et al., 2010) προκύπτει πως όταν οι μαθητές με δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς, υποστηρίζονται ιδιαίτερα από τους καθηγητές ή από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, μειώνονται κατά πολύ οι πιθανότητες να αναπτύξουν προβλήματα ψυχικής υγείας σε άλλες περιόδους της ζωής τους.

1.5. Χαρακτηριστικά και Προφίλ των Παιδιών με Προβλήματα Συμπεριφοράς

Τα χαρακτηριστικά και το προφίλ των παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές, είναι το επόμενο θέμα που απασχολεί τους ερευνητές μετά τον προσδιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς. Δεδομένου ότι οι μορφές των

προβληματικών συμπεριφορών ποικίλουν, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στρέφεται στις επιθετικές και παρεκκλίνουσες συμπεριφορές. Αυτό πιθανότατα να συμβαίνει διότι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές και οι συνέπειές τους είναι που προκαλούν μεγαλύτερη ανησυχία και φόβο, τόσο στα ίδια τα παιδιά, όσο και στους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Σε διεθνές επίπεδο έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες που αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με παραβατική συμπεριφορά, ως απόρροια βιολογικών, ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων. Στα τέλη του 19^{ου} αι., κάνει την εμφάνιση του, το ρεύμα του Θετικισμού με κυριότερο εκφραστή τον Cesare Lombroso, που υποστήριζε την άποψη πως «οι βιολογικοί παράγοντες είναι εκείνοι που καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά» (Κυριαζή, 2005). Πιο συγκεκριμένα, διατείνονταν πως «η εγκληματική ροπή εκδηλώνεται με την οργανική κατασκευή του ανθρώπου και κυρίως με την κακή διάπλαση του εγκεφάλου και τις κληρονομικές κρανιακές ανωμαλίες» (Κυριαζή, 2005).

Στα επόμενα χρόνια μια σημαντική έρευνα των Hutchings & Mednik (1977) στα τηρούμενα αρχεία υιοθεσιών της Κοπεγχάγης, οδήγησε στην διαπίστωση ότι τα παιδιά των οποίων ο πατέρας (θετός ή βιολογικός) είχε εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά, είχαν και τα ίδια ανάλογη εμπλοκή, σε σχέση με τα παιδιά που ο πατέρας τους ουδέποτε είχε παρεκκλίνει. Γενικότερα, οι θεωρίες που συνδέθηκαν με τον Θετικισμό, αναζήτησαν τα χαρακτηριστικά των επιθετικών και παραβατικών ατόμων σε γενετικές και χρωμοσωμικές ανωμαλίες, σε οργανικές και ενδοκρινολογικές δυσλειτουργίες, σε γονιδιακές μεταλλάξεις, ακόμη και στον σωματότυπο (Λαμπράκη, 2011· Κυριαζή, 2005).

Περισσότερο διαδεδομένη είναι η ψυχοσυναισθηματική προσέγγιση, η οποία αποδίδει τα χαρακτηριστικά των παραβατών σε ψυχολογικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Οι θεωρίες αυτές έχουν ως βάση τους την υπόθεση ότι τα άτομα που παρουσιάζουν ψυχοσυναισθηματικές δυσλειτουργίες δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων, των συγκινήσεων και της διάκρισης ανάμεσα στην αξιόποινη ή μη πράξη» (Λαμπράκη, 2011· Sroufe et al., 2000).

Ο Κουρκούτας (2011), συσχετίζει την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά με υψηλά ποσοστά συναισθηματικών δυσκολιών, με πολύ χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, με συγκρούσεις με τους γονείς και τους δασκάλους και εν τέλει με υψηλά ποσοστά

σχολικής αποτυχίας και σχολικής εγκατάλειψης. Επιπλέον ο θυμός και η υπερδιέγερση που περιβάλλουν τις συναισθηματικές εκρήξεις και τις συγκρούσεις με τρίτους, αποτελούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των παιδιών με εναντιωτική διαταραχή και προβλήματα συμπεριφοράς (Cart, 2001).

Ο Olweus (1997) από την πλευρά του, εκθέτει την άποψη ότι τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, είναι στην πραγματικότητα ανασφαλή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυξημένο άγχος όπως συμπληρώνουν οι O'Moore & Kirkham (2001). Η ανασφάλεια αυτή, τις περισσότερες φορές είναι απόρροια της χαμηλής συναισθηματικής στήριξης του παιδιού από τον γονέα, ιδιαίτερα κατά την βρεφική ηλικία, όπως περιγράφεται και από τον Bowlby (1973) στην θεωρία δεσμού.

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, έχει να κάνει με την γενικότερη εικόνα του εαυτού τόσο σαν προσωπικότητα όσο και στον τομέα της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής αποδοχής (Andreou, 2000). Ωστόσο, στην περίπτωση του εκφοβισμού, τα παιδιά που υιοθετούν αυτή την συμπεριφορά, όπως προκύπτει από έρευνες (Seals & Young, 2003· Κακαβούλης, 2003) επιδεικνύουν υψηλή αυτοεκτίμηση και μια διογκωμένη αντίληψη του εαυτού. Τα χαρακτηριστικά αυτά πολλές φορές εμφανίζονται αντισταθμιστικά και αποτελούν αμυντικούς μηχανισμούς ενός συναισθήματος προσωπικής αμφισβήτησης και εύθραυστης αυτοεκτίμησης (Phillipson, 1971). Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι το άγχος που επισημαίνεται ως χαρακτηριστικό αυτών των παιδιών, καθώς άγχος είθισται να βιώνουν οι δέκτες των συμπεριφορών αυτών, ενώ ακόμη συνδέεται με τις διαταραχές συμπεριφοράς καθώς και με την διάσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα (Κουρκούτας, 2011).

Ιδιαίτερα διαδεδομένη είναι και η άποψη ότι τα παιδιά με παραβατική και επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας (Seals & Young, 2003). Η κατάθλιψη αυτή πιθανότατα να συνδέεται με τον τρόπο ανατροφής του παιδιού, με τις οικογενειακές συνθήκες, με την συναισθηματική του πληρότητα και το άγχος που βιώνει. Για τον Schmidt Neven (2010) η επιθετικότητα αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως αντίδραση και εκτόνωση των καταθλιπτικών συναισθημάτων του παιδιού. Γεγονός με το οποίο φαίνεται να συμφωνεί και η Μπίκα (2011) κατά την οποία τα ερευνητικά δεδομένα δεν διευκρινίζουν εάν τελικά η κατάθλιψη οδηγεί στην επιθετική συμπεριφορά ή αν είναι αποτέλεσμα του.

Άλλα ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά είναι ο έντονος εγωκεντρισμός, οι ανώριμες μορφές σκέψεις, οι καθυστερήσεις στην γλωσσική ανάπτυξη, η αδυναμία ελέγχου παρορμήσεων, η έλλειψη ενσυναίσθησης, η ροπή στην επιθετικότητα ως μέσον επίλυσης διαφορών, οι διατροφικές διαταραχές, κυριαρχία απέναντι στους άλλους παρορμητικότητα, δυσκολία συγκέντρωσης, εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, δυσκολία προσαρμογής (Μπίκα, 2011· Καρκανάκη και Καφφετζή, 2009· Κουρκούτας, 2011· Παπανικολάου και Χατζηκοσμά, 2010· Jose & Kilburg Iii, 2007· Κουράκης, 2004· Halmi, 2004).

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών που παραβαίνουν και η σύνδεσή τους με κοινωνικούς παράγοντες, έχει καταγραφεί εκτενώς στην διεθνή βιβλιογραφία. Οι παράμετροι που επηρεάζουν κατά το πλείστον και διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών είναι η δομή της οικογένειας, η κοινωνική τάξη, η οικονομική κατάσταση, η σχέση της οικογένειας με την κοινότητα, οι περιβαλλοντικές συνθήκες και ο τρόπος κοινωνικοποίησης.

Ο Χρηστάκης (2001) κάνει λόγο για δύο βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και αυτά είναι οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις και οι χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να γίνει σύνδεση αυτών των δύο χαρακτηριστικών, δεδομένου ότι οι χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες συνεπάγονται μεταξύ άλλων και κακές διαπροσωπικές σχέσεις. Η κακή κοινωνικοποίηση και η αντίστοιχη συμπεριφορά, τις περισσότερες φορές οδηγεί στην δημιουργία αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων και στην υιοθέτηση μιας αντικοινωνικής στάσης απέναντι στους άλλους (Καφασάρη και συν, 2007).

Στην προσπάθεια να αποτυπωθεί το προφίλ των παιδιών με επιθετική και παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ανηλίκους οι οποίοι οδηγήθηκαν στην Αστυνομία (Μακρή-Μπότσαρη, 2008) προκύπτει ότι η πλειοψηφία τους, έχουν μερικώς φοιτήσει στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους χαρακτηρίζεται από μέτρια έως κακή. Η μορφή της δεν είναι πλήρως συμβατική, καθώς οι περισσότερες είναι μονογονεϊκές οικογένειες και αυτό οφείλεται πρωτίστως σε διαζύγιο των γονέων και κατόπιν σε θάνατο ενός εκ των δύο. Ωστόσο δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα πολυπληθείς, καθώς οι περισσότερες

έχουν έως τρία παιδιά. Ένα μεγάλο ποσοστό των ανηλίκων που παραβατούν, συμβιώνει με επίσης παραβατικά άτομα, γονείς ή αδέρφια, ενώ το οικογενειακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από έντονες και συχνές συγκρούσεις αλλά και σωματική κακοποίηση εις βάρος των παιδιών.

Κατά βάση πρόκειται για αγόρια, 14-16 ετών (Κουράκης, 2004) με σωματική δύναμη και αθλητικές επιδόσεις, που αντλούν ψυχική ικανοποίηση από μια τέτοια χρήση βίας, ωστόσο αποποιούνται κάθε ευθύνη για τις πράξεις τους (Κουράκης, 2009· Hawkins, 1996). Εκδηλώνουν έντονο εγωκεντρισμό και ανώριμες μορφές σκέψεις (Κουρκούτας, 2011), διακρίνονται από ανεξέλεγκτη ορμή (Χαντζή και συν., 2000) και ενώ δεν χαίρουν ευρείας αποδοχής από τους συνομηλίκους τους, υπάρχει μια ομάδα παιδιών που τους συμπαθούν (Μπίκα, 2011). Τα παιδιά αυτά έχουν κακή σχολική επίδοση, συνηθίζουν να καπνίζουν, να καταναλώνουν αλκοόλ και προβαίνουν στην χρήση “μαλακών” ναρκωτικών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Κεφάλαιο 2: Η Ένταξη των Αλλοδαπών Μαθητών στο Ελληνικό Κοινωνικό και Εκπαιδευτικό Σύστημα

2.1. Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Ορισμοί

Το φαινόμενο της μετακίνησης πληθυσμών και εγκατάστασής τους σε νέα περιβάλλοντα και κοινωνίες, είναι πολύ παλιό και συνηθισμένο. Οι άνθρωποι επιλέγοντας αυτό τον τρόπο της φυγής, επιχειρούσαν να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους και να διεκδικήσουν ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο για τους ίδιους και τις οικογένειές τους. Οι λόγοι που τους ωθούσαν σε αυτή την απόφαση είναι πολλοί και δεν διαφέρουν ιδιαίτερα με την πάροδο των χρόνων. Οι σημαντικότεροι από αυτούς, είναι:

- οι βίαιες συγκρούσεις και οι πόλεμοι
- η φτώχεια και η ανέχεια
- η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- οι φυσικές καταστροφές
- η κοινωνική και πολιτική καταπίεση.

Στο πιο πρόσφατο παρελθόν της ευρωπαϊκής ηπείρου, είναι καταγεγραμμένες τρεις πολύ σημαντικές φάσεις μετανάστευσης (Γεωργιάδου, 2011). Η πρώτη φάση μετανάστευσης διακρίνεται έως το 1914, όπου 40.000.000 Ευρωπαίοι εγκατέλειψαν τις χώρες τους. Η δεύτερη φάση μετανάστευσης διενεργείται κατά την διάρκεια του 2^{ου} παγκοσμίου πολέμου οπότε 10.000.000 άνθρωποι εκδιώχθηκαν από τις χώρες τους. Ενώ την ίδια περίοδο, σημειώνεται και η τρίτη φάση μετανάστευσης, κατά την οποία 7.000.000 Ευρωπαίοι πολίτες μετανάστευσαν σε υπερπόντιες χώρες. Τις τελευταίες δεκαετίες, η Ευρώπη έχει μετατραπεί από περιοχή εξαγωγής σε περιοχή εισαγωγής μεταναστών, κυρίως από χώρες της Ασίας και της Αφρικής.

Στην Ελλάδα, τα πρώτα σημάδια μετανάστευσης εντοπίζονται το 1970 (Γεωργογιάννης, 1997) με την είσοδο μεταναστών από το Ιράν και το Ιράκ, ενώ ακολούθησαν πληθυσμοί από την Ινδία, την Τουρκία (Κούρδοι), την Παλαιστίνη και τις Φιλιππίνες (Ζωγράφου, 2003). Το 1990 με την κατάρρευση της πρώην Γιουγκοσλαβίας, έφθασαν χιλιάδες μετανάστες από την Βουλγαρία, την Σερβία, την Ρουμανία, καθώς και με το άνοιγμα των συνόρων όπου έκαναν την εμφάνισή τους οι

Αλβανοί και οι Βορειοηπειρώτες. Αυτή την εποχή, οι μετανάστες θεωρούνταν προσωρινό φαινόμενο και αντιμετωπίζονταν ως εργατικό δυναμικό (Ζωγράφου, 2003· Boyle et al., 1998· Macura & Coleman, 1994). Συμπληρωματικά με όλους αυτούς τους πληθυσμούς, παρατηρείται και η παλιννόστηση των Ελλήνων μεταναστών από χώρες της Ευρώπης και κυρίως την Γερμανία, τις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία (Μπερελής, 2001· Βαφέα, 2000· Μάρκου, 1996). Χαρακτηριστικά, την δεκαετία του 1980, 8 στους 10 Έλληνες επαναπατρίζονται, ενώ την επόμενη δεκαετία, το ρεύμα παλιννόστησης μειώνεται αισθητά (Μάρκου, 1996).

Για τον χαρακτηρισμό όλων αυτών των ομάδων, χρησιμοποιούνται συχνά κάποιοι όροι, που ενισχύουν την κατηγοριοποίηση και την διαμόρφωση κοινωνικής στάσης απέναντί τους (Δαμανάκης, 1998). Η διαφοροποίηση των όρων αυτών, στηρίζεται σε σημαντικούς προσδιοριστικούς παράγοντες.

Οι συνηθέστεροι όροι είναι οι εξής:

Νόμιμοι μετανάστες: άτομα ξένης εθνικότητας, που εισήλθαν και διαμένουν στην χώρα φέροντας όλα τα νομιμοποιητικά έγγραφα, και όντας καταγεγραμμένοι από τις αρμόδιες αρχές.

Λαθρομετανάστες ή παράτυπα εισερχόμενοι: πρόκειται για τα άτομα, που είτε εισήλθαν στην χώρα στερούμενοι τα νόμιμα ταξιδιωτικά έγγραφα είτε εισήλθαν νόμιμα με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό (τουρισμός, εργασία, σπουδές) και παρέμειναν περαιτέρω του προβλεπόμενου διαστήματος

Πρόσφυγες: τα άτομα που βρίσκονται εκτός της χώρας ιθαγένειάς τους και δεν μπορούν να επιστρέψουν σε αυτή, καθώς έχουν δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας ή πολιτικών απόψεων (UNHCR, 2005)

Αιτούντες άσυλο: άτομα που έχουν υποβάλει το αίτημα να αναγνωρισθούν ως πρόσφυγες και περιμένουν την εξέταση της υπόθεσής τους, εάν το αίτημά τους γίνει αποδεκτό ή απορριφθεί (IOM & UNHCR, 2009)

Παλιννοστούντες: τα άτομα που έχουν την ιθαγένεια ή την εθνικότητα της χώρας υποδοχής, δεν έχουν όμως τα κοινωνιολογικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των ημεδαπών (Ναζάκης & Χλέτσος, 2003).

Οι δεδομένες συνθήκες, ανέτρεψαν την ομοιόμορφη κοινωνική συνοχή και οδήγησαν στην διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ενός νέου συστήματος, πολιτισμικού πλουραλισμού, στα πλαίσια του οποίου συνυπάρχουν πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί (Γεωργιάδου, 2011· Macura & Coleman 1994) έχοντας ως ζητούμενο την δημιουργική αλληλεπίδραση (Γκόβαρης, 2011). Αυτή η διαδικασία αλληλεπίδρασης, συναλλαγών, επικοινωνίας (Ζωγράφου, 2003), αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας (Μάρκου, 1996) ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων, αποτελούν την διαπολιτισμικότητα. Σημαντική θεωρείται και η τοποθέτηση των Κάτσικα & Πολίτου (2005), επισημαίνοντας ότι η ελληνική κοινωνία δεν γίνεται τώρα πολυπολιτισμική, αλλά τώρα αναγνωρίζεται ως τέτοια.

Ωστόσο αυτή τη νέα πολιτισμική πολυμορφία, ακολούθησαν ποικίλα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998· Κοΐλιαρη, 1997), για την αντιμετώπιση των οποίων είναι απαραίτητη η λήψη μέτρων διαπολιτισμικής αγωγής. Τα μέτρα αυτά, επικεντρώνονται μεταξύ άλλων στην κοινωνική μάθηση, την αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς, την πολυδιάστατη γενική μόρφωση, την αντιρατσιστική αγωγή και είναι αναγκαία εφόσον τα έθνη και οι πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλοπροσέγγισης (Ζωγράφου, 2003· Auernheimer, 1996).

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στον εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, που σύμφωνα με τον Parekh (1997) παράγει αλαζονεία, αδυναμία σεβασμού στο διαφορετικό, ρατσισμό και προκατάληψη. Η εκπαίδευση, πρέπει να έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό ώστε να επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν βασικές ικανότητες, όπως η αποδοχή του διαφορετικού, η διεύρυνση της σκέψης, η ενσυναίσθηση και ο στοχασμός. Οι Banks & McGee Banks (2010) σημειώνουν πως η μεταρρύθμιση στο σύνολο των σχολείων είναι επιτακτική ανάγκη, προκειμένου η εκπαιδευτική ισότητα να γίνει πραγματικότητα. Οι Erickson & Mohatt (1982) πρότειναν οι αλλαγές να ξεκινήσουν από την σχολική τάξη, δίνοντας την δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής όλων των μαθητών και την ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής. Ωστόσο αν και όλες οι καινοτόμες προσπάθειες για την προώθηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι αξιέπαινες, στην προκειμένη περίπτωση χρειάζεται μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση (Boutte, 1998).

Έτσι υιοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο ως παιδαγωγική προσέγγιση με μια ποικιλία σχολικών προγραμμάτων και πρακτικών που προάγουν την εκπαιδευτική και κοινωνική ισότητα (Banks, 1997· CERI, 1989), όσο και ως διαδικασία μεταρρύθμισης αποβλέποντας στον αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση μεταξύ ατόμων με διαφορετική εθνική, θρησκευτική, γλωσσική καταγωγή (Φώτου, 2002). Ο πιο σημαντικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Banks (2007) είναι η βοήθεια προς τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν διαπολιτισμικές ικανότητες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται αποκλειστικά στους αλλοεθνείς, αντιθέτως απευθύνεται στο κοινωνικό σύνολο, κάνοντας αποδεκτούς τους πολιτισμούς με τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (Gundara, 2000). Άλλωστε όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Howard (1993) το ζήτημα των πολιτισμικών διαφορών αποτελεί ένα ανθρώπινο πρόβλημα και όχι μεμονωμένο πρόβλημα των Αφρικανών-Ασιατών-Σοβιετικών-Λατίνων. Επιπλέον, μια τέτοια προσέγγιση θα δημιουργήσει στα παιδιά της επικρατούσας ομάδας, μια ψευδή αίσθηση ανωτερότητας και υπεροχής που αργότερα ενδεχομένως να οδηγήσει στην προκατάληψη και τον ρατσισμό. Παρ' όλα αυτά, οι παρεμβάσεις που προτείνει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποκτούν νόημα μόνο εάν υποστηρίζονται από αντίστοιχες κοινωνικές παρεμβάσεις και αλλαγές (Βεντούρης, 2006· Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Για την εκπαίδευση των μειονοτήτων υιοθετήθηκαν διάφορες προσεγγίσεις στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, τα οποία συνοψίζονται στα ακόλουθα μοντέλα:

Αφομοίωση: κυριάρχησε μέχρι την δεκαετία του 1960 (Γκόβαρης, 2011) και αποτελεί μια διαδικασία συγχώνευσης των πολιτισμών, στα πλαίσια της οποίας τα άτομα ενσωματώνονται στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας (Park & Burgess, 1921). Οι διάφορες μειονότητες, πρέπει να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο ώστε να εξασφαλισθεί η συνοχή του κράτους (Ζωγράφου, 2003) και οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αγνοούνται.

Ενσωμάτωση: οι πολιτισμικές ετερότητες γίνονται αποδεκτές στον βαθμό που δεν εμποδίζουν την ένταξη στο κοινωνικό σύνολο και δεν θέτουν σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997· Ζωγράφου,

2003). Ενώ ο Troyna (1993) αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών, που συνοδεύονται από την πολιτισμική ποικιλία στα πλαίσια μιας αμοιβαίας ανοχής και κατανόησης.

Πολυπολιτισμικός πλουραλισμός: εμφανίστηκε την δεκαετία του 1970 και εκφράζει την άποψη ότι οι κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενείς ενώ ενθαρρύνει την διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων τονίζοντας την ενότητα μέσα στην διαφορετικότητα (Μάρκου, 1996). Η κοινωνική συνοχή, προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και την διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου στο οποίο οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά με κοινά αποδεκτές αξίες και ισότητα ευκαιριών (Γεωργογιάννης, 1997· Γεωργιάδου, 2011· Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Αντιρατσιστικό μοντέλο: επικεντρώνεται στον ρατσισμό που διαφαίνεται στους θεσμούς και τους νόμους του κράτους και ο οποίος επεκτείνεται και σε κοινωνικό επίπεδο (Γεωργογιάννης, 1997) μέσα από την στάση των πολιτών. Η εξάλειψη αυτού του φαινομένου απαιτεί ισότητα στην εκπαίδευση, δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες και χειραφέτηση των φασιστικών προτύπων (Γεωργογιάννης, 1997)

Διαπολιτισμικό μοντέλο: εμφανίστηκε την δεκαετία του 1980 και εκφράζει την αλληλεξάρτηση και συνεργασία των διαφορετικών εθνικών ομάδων (Γεωργιάδου, 2011· Παπάς, 1998). Σύμφωνα με τον Essinger, διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές: την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την εναντίωση στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Νικολάου, 2000).

Για το χαρακτηρισμό της αλλαγής στην νοοτροπία και τον τρόπο ζωής των μεταναστών κατά την επαφή τους με την νέα κοινωνία χρησιμοποιήθηκε ο όρος *επιπολιτισμός* από τον ανθρωπολόγο J. Powell (1880). Οι Berry et al (1989) περιέγραψαν τον επιπολιτισμό μέσα από τέσσερις περιπτώσεις:

την **Εναρμόνιση**, όπου το άτομο διατηρεί την ταυτότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ενώ παράλληλα συμμετέχει ενεργά σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.

την **Αφομοίωση**, τα άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά συγχωνεύονται στην επικρατούσα πολιτισμική ομάδα, εγκαταλείποντας τα δικά τους στοιχεία.

τον **Διαχωρισμό**, το άτομο δεν θέλει να αναπτύξει σχέσεις με την κυρίαρχη κοινότητα και διατηρεί με ευλαβική πίστη την πολιτισμική του ταυτότητα.

την **Περιθωριοποίηση**, όπου το άτομο δεν συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και ταυτόχρονα αδιαφορεί και χάνει την πολιτισμική του ταυτότητα.

2.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ύστερα από όλες αυτές τις μετακινήσεις και τις κοινωνικές ανακατατάξεις, κατέστη σαφής η αναγκαία λήψη μέτρων για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Γεγονός που αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία για τα παιδιά αυτά, που έρχονται αντιμέτωπα με μια νέα ανοίκεια πραγματικότητα (Καούρης, 1996), ενώ παράλληλα προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μια σειρά από προβλήματα σχολικά, κοινωνικά, γλωσσικά, πολιτισμικά, τα οποία δυσχεραίνουν την κοινωνικοποίησή τους.

Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα διεθνών ερευνών (Guild, 1994) που επιβεβαιώνουν την συσχέτιση της κουλτούρας των παιδιών με την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους επιτυχία. Τα σχολεία θα έπρεπε να ενισχύουν την προοπτική της διαφορετικότητας ως δύναμης και να προάγουν την δυνατότητα κατανόησης και σεβασμού του άλλου πολιτισμού. Ωστόσο οι ενέργειες σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική φάνηκε να μην εστιάζουν λεπτομερώς σε αυτά τα προβλήματα.

Συγκεκριμένα, την δεκαετία του 1970, ξεκινά μια προσπάθεια μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, υιοθετώντας έναν φιλανθρωπικό χαρακτήρα προς τους αλλοδαπούς μαθητές (Δαμανάκης, 2000). Με τα Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 155/78 και Π.Δ. 257/78 τα μέτρα που ελήφθησαν περιορίστηκαν στην ισοτιμία των τίτλων του ελληνικού σχολείου με τίτλους αντίστοιχων σχολείων του εξωτερικού και σε μία επιεικής βαθμολόγηση των παλιννοστούντων μαθητών σε ορισμένα μαθήματα, κατά τα δύο πρώτα χρόνια της επιστροφής τους (Δαμανάκης, 2000· Μάρκου, 1995).

Στις αρχές του 1980, εμφανίζονται τα πρώτα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και ένα σύνολο επιστημονικών εργασιών (Μάρκου, 1996· Γούσης, 1998) για την αντιμετώπιση των σχολικών και γλωσσικών ελλείψεων των παλιννοστούντων και

αλλοδαπών μαθητών. Έτσι εγκαινιάζεται, με υπουργική απόφαση, ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Φ. 818-2/Ζ/4139/20.10.80), που λειτουργούν μέσα στις σχολικές μονάδες με στόχο την εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και απώτερο σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Το 1983 περνούν στον Ν. 1404/83, αρ.45, όμως σχετικά γρήγορα, γίνεται αντιληπτό πως η εστίαση στην αντιμετώπιση μόνο των γλωσσικών προβλημάτων των μαθητών δεν έδινε λύση στο ουσιαστικό πρόβλημα που ήταν η σχολική ένταξη.

Κατά συνέπεια, την χρονιά αυτή υιοθετήθηκε ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων, που επέτρεψε την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλους τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, σε μαθήματα πέραν της ελληνικής γλώσσας, όπως η φυσική, η χημεία και τα μαθηματικά. Κυρίως όμως παρείχε την δυνατότητα για μια από κοινού με τα γηγενή παιδιά αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούσε η ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, στο σχολείο (Μάρκου, 1996). Σε αντίθεση με τις Τάξεις Υποδοχής, που δεν έδιναν την δυνατότητα αλληλεπίδρασης των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών, καθώς λειτουργούσαν ως ξεχωριστές τάξεις για την προετοιμασία των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών.

Η αδύναμη συμβολή των μέτρων αυτών, ώστε να κατανοήσουν οι μειονότητες το νέο πολιτισμικό πλαίσιο και τις συμπεριφορές, οδήγησε σε εσφαλμένα συμπεράσματα σχετικά με τις πνευματικές δυνατότητες και προοπτικές των παιδιών αυτών (Ladson-Billings, 1994· Gay, 1993· Hilliard, 1992). Περιοριζήθηκαν από την εκπαιδευτική διαδικασία, υποτιμήθηκαν και στιγματίστηκαν ως ανάκανοι. Ενώ μια ακόμη αδυναμία του συστήματος ήταν η ομογενοποίηση των εθνοτικών ομάδων και η αποτυχία προσέγγισης των ατομικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων τους.

Μέτρο σταθμός στην εκπαιδευτική πολιτική, αποτέλεσε η ίδρυση Σχολείων Απόδημων Ελληνοπαίδων με τα Π.Δ. 435/84 και Π.Δ. 369/85 στα οποία είχαν την δυνατότητα να φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές αρχικά από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, ενώ από το 1990 και από χώρες ρωσόφωνες. Το 1994 με υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 930, τ. β', 14.12.1994) δόθηκε η δυνατότητα να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών με την πρόσληψη ωρομίσθιων διδασκάλων. Ωστόσο η υλοποίηση του μέτρου αυτού

αφέθηκε στην πρωτοβουλία του κάθε νομάρχη, με αποτέλεσμα να μην υπάρξουν ουσιαστικές παρεμβάσεις και αποτελέσματα.

Η σημαντικότερη καινοτομία στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με τον Ν. 2413/1996, ο οποίος προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων για την εκπαίδευση των νέων με ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες. Επιπλέον με τον ίδιο νόμο επισημαίνεται η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με βασικό στόχο την προώθηση της ελληνική παιδείας στους ομογενείς και την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών που προέρχονται από εύάλωτα κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα (archive.minedu.gov.gr/el_ec_page783.htm).

Τέλος κατά την περίοδο 1997-2000 και 2001-2004 υπό την αιγίδα του Κ.Π.Σ. λειτούργησαν δύο σπουδαία Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) με ποικίλους στόχους, όπως η αναβάθμιση της εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, η εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, η παιδεία ομογενών, η σχολική & κοινωνική επανένταξη αλλοδαπών (www.epeaek.gr/epeaek/el/home.jsp). Όλα τα παραπάνω μέτρα, αποτέλεσαν μια σημαντική εξέλιξη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ελλάδας και σηματοδότησαν την απαρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αν και πολλοί θεωρητικοί κάνουν λόγο για αναποτελεσματική εφαρμογή των παρεμβάσεων ή σχετική αποτυχία τους.

2.3. Μετανάστευση και Προβλήματα Συμπεριφοράς

Τα τελευταία χρόνια αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη δυναμική η άποψη ότι η αύξηση της μεταναστευτικής παρουσίας συνεπάγεται και αύξηση της εγκληματικότητας. Ωστόσο όπως καταγράφει και η Τσίγκανου (2010), ερευνητικά έχει διαπιστωθεί ότι γενικά οι δικαστές θεωρούν τους αλλοδαπούς που ζουν στην χώρα, μερικά υπεύθυνους για την αύξηση της εγκληματικότητας. Παράλληλα διεθνείς αναφορές, βεβαιώνουν ότι παρά τις διάφορες διακυμάνσεις που προέκυψαν στην ζωή των παιδιών αυτών, η πλειοψηφία «αντέγραψε» καλά τις συνθήκες της νέας κοινωνίας και εξοικειώθηκε με αυτή γρήγορα και ομαλά (Hyman et al., 1996· Ma, 2002). Οι δυσχερείς συνθήκες υπό τις οποίες διαβιών, η εκμετάλλευση, ο φόβος, η απαξίωση και η περιθωριοποίηση αποτελεί πλέον χαρακτηριστικό βίωμα

των ανθρώπων αυτών και συμβάλλει στην ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος προς την παράβαση των κανόνων και ευρύτερων πράξεων αντίδρασης.

Ιδιαίτερα οι ανήλικοι, παρουσιάζονται ευάλωτοι σε αυτό το πλαίσιο και ανήμποροι να διαχειρισθούν τα νέα δεδομένα, ενώ οι δυσκολίες προσαρμογής και αποδοχής που αντιμετωπίζουν ενισχύουν την ροπή τους στην προβληματική συμπεριφορά. Αποτελούν επομένως, ομάδα υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση ψυχοπαθολογικών προβλημάτων και διαταραχών διαγωγής που δύναται να ενισχυθούν από τα τραύματα, τους αποχωρισμούς και την απόρριψη που έχουν ζήσει και συνεχίζουν να βιώνουν (Williams & Berry, 1991). Επ' αυτού έχουν τοποθετηθεί και οι Jacob & Blais (1991) επισημαίνοντας πως τα μικρότερα σε ηλικία προσφυγόπουλα με έντονη τραυματική εμπειρία παρουσιάζουν συχνά διαταραχές ύπνου, διατροφικές διαταραχές και αναπτυξιακά προβλήματα. Ενώ οι ίδιοι αναφέρουν πως τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά εκδηλώνουν φόβο, άγχος, κατάθλιψη και μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη (2008), οι έφηβοι μετανάστες διακατέχονται από συναισθήματα απομόνωσης, αναφέρουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και οικειοποιούνται τις δυσκολίες που βιώνουν οι γονείς τους. Παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας, θυμού και εχθρότητας, ενώ έντονη είναι και η συχνότητα καταθλιπτικών συμπτωμάτων και δυσθυμίας. Επιπλέον, σε ανάλογη μελέτη των Sakai et al. (2008) παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά κατανάλωσης αλκοόλ (22%), τοξικοεξάρτησης (18,5%) και καπνίσματος (18,1%).

Χαρακτηριστικά όμως είναι και τα ποσοστά σχολικής διαρροής των παιδιών αυτών. Όπως έχει αποτυπωθεί μέσα από διεθνείς έρευνες (Steele, 1992) το ποσοστό των παιδιών μειονοτικών ομάδων που αποφοιτούν από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ξεπερνά το 26% στο σύνολό τους. Άλλες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ (Barba, 1995· Kasten, 1992· Delgado-Gaitan, 1988) επιβεβαιώνουν την υψηλή συχνότητα εγκατάλειψης του σχολείου κατά βάση από έγχρωμους μαθητές, ενώ με διαφορά ακολουθούν οι Λατίνοι και οι Ασιάτες.

Η σχολική διαρροή των παιδιών αυτών, εμφανίζεται συνδυαστικά με άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, με σημαντικότερο εξ αυτών την εφηβική εγκυμοσύνη. Αν και τα περισσότερα σχολεία δεν απαγορεύουν την παρακολούθηση των μαθημάτων στις έφηβες εγκύους, η πλειοψηφία εγκαταλείπει την προσπάθεια (Berns,

1994). Στις Η.Π.Α., το ποσοστό γεννήσεων ανάμεσα στις έφηβες αγγίζει το 52,1% και είναι αρκετά υψηλότερο από αυτό στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπου η Μ. Βρετανία κατέχει το μεγαλύτερο ποσοστό, αγγίζοντας το 18,8% (Blackman, 2013· Myers et al., 2006· Boute, 1998), ενώ κατά το ήμισυ και περισσότερο εντοπίζονται τα ποσοστά που αφορούν την Γερμανία, την Γαλλία και τις Σκανδιναβικές χώρες (Bailey, 2005· Wielandt et al., 2002). Στην Ελλάδα, η συχνότητα των εφηβικών γεννήσεων μειώθηκε (από 9% το 1985 σε 5,2% το 2003) (Σιέττου & Σαρίδη, 2011). Ωστόσο το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι η πλειοψηφία αυτών των περιπτώσεων προέρχεται από μειονοτικές ομάδες και κατώτερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα (Sakai et al., 2008· Papathanasiou, 2007· Wilkinson et al., 2006· Bailey, 2005· Wellings et al., 2005· McLeod, 2001).

Σημαντική είναι και η εμπλοκή αυτών των παιδιών στην σύσταση συμμοριών με παραβατική δράση (Van Gemert et al., 2008· Adams, 1995), όπου το ποσοστό στην ελληνική πραγματικότητα, αγγίζει το 46,2% (Κουράκης και συν., 2004α). Η πλειοψηφία των περιπτώσεων αφορά ομάδες ομοεθνών (κυρίως Αλβανοί - 86,1%, Πολωνοί - 4,1%, Ρουμάνοι - 2,5%), ενώ μόλις το 8,8% εξ αυτών πρόκειται για ομάδες ανηλίκων με διαφορετική εθνικότητα (έχουν εντοπισθεί ομάδες Ελλήνων που ανέπτυξαν συνεργασία με Αλβανούς, Πολωνούς, Τούρκους ή Μαροκινούς) (Κουράκης και συν., 2004α). Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση των Huang & Oei (1996), οι οποίοι τονίζουν την παράβλεψη και την «αδιαφορία» ενδελεχούς μελέτης της συμπεριφοράς των μειονοτικών ομάδων που τους οδηγούν στην σύσταση συμμοριών, την κατάθλιψη και την χρήση ουσιών, χρησιμοποιώντας ως μοναδικό προσδιοριστικό παράγοντα τον μύθο του «μειονοτικού μοντέλου».

Από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι ανήλικοι αλλοδαποί έχουν αναπτύξει έντονη εγκληματική δράση που αγγίζει τα όρια της παρανομίας. Από έρευνα που πραγματοποίησαν οι Καφασάρη και συν. (2007) προκύπτει πως οι ανήλικοι αλλοδαποί κατά το έτος 1993, αποτελούν το 60% του συνόλου των γνωστών ανηλίκων παραβατών και κατά βάση διώκονται για αδικήματα κατά της ιδιοκτησίας (47,1%), επαιτεία-αλητεία (42%) και παραβάσεις ποινικών νόμων (9,4%). Αξιοσημείωτα είναι και τα στοιχεία της υποδιεύθυνσης Ανηλίκων για το 1999 που γνωστοποιεί ο Καρύδης (2004) και σύμφωνα με αυτά από το σύνολο των ανηλίκων που απασχόλησαν την υπηρεσία με την δράση τους το 73,6% ήταν αλλοδαποί και μόλις το 24,4% Έλληνες.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Δημοσίας Τάξης, για το χρονικό διάστημα 1999-2003 η εγκληματικότητα των ανηλίκων παρουσιάζει μια αυξητική διάθεση (από 6,5% φθάνει στο 8,8%), στα πλαίσια της οποίας οι παραβάσεις του ΚΟΚ αποτελούν την κύρια κατηγορία αδικημάτων (που ξεπερνά το 85% του συνόλου της ανήλικης παραβατικότητας) και έπονται η επαιτεία και οι παραβάσεις του Νόμου περί Αλλοδαπών (Τσίγκανου, 2010· Καρύδης, 2004). Ωστόσο σταθερά παραμένουν τα ποσοστά που αφορούν την συμμετοχή των ανήλικων αλλοδαπών στα αδικήματα της ληστείας (29%), της κλοπής (25%) και των ναρκωτικών (24%) (Καρύδης, 2004).

Όσον αφορά την εκπροσώπηση των εθνοτήτων στην παραβατική συμπεριφορά, τόσο για τους ανήλικους όσο και για τους ενηλίκους υπάρχουν οι ίδιες διαπιστώσεις. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται πως πάνω από τα μισά αδικήματα διαπράττονται από μετανάστες αλβανικής υπηκοότητας και ακολουθούν οι Βούλγαροι, οι Ρουμάνοι, οι Πολωνοί, οι Πακιστανοί και οι Ιρανοί (Κιουρκτσόγλου, 2006· Κουράκης και συν., 2004α· Καβουνίδη, 2002· Καρύδης, 1996).

Από τα παραπάνω ευρήματα, γίνεται εμφανής η έντονη επιθετική διάθεση που διακατέχει τους ανήλικους αλλοδαπούς και η ανάμειξή τους σε παραβατικές συμπεριφορές που πολλές φορές αποτελούν προπομπή της μελλοντικής τους στάσης και εξέλιξης στην κοινωνία. Καθώς αρκετοί εξ αυτών με την ενηλικίωση εντατικοποιούν τις αντιδράσεις αυτές και αναπτύσσουν συστηματική εγκληματική δράση.

Κεφάλαιο 3: Έρευνες για την Εμφάνιση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς στην Ελλάδα

Η νεανική παραβατικότητα είναι ένα διεθνές φαινόμενο που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια και η έξαρση του λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις. Το φαινόμενο αυτό έχει εξαπλωθεί ιδιαίτερα, στις Η.Π.Α., όπου από έρευνα που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 1996-1997, προέκυψε ότι το 57% των σχολείων ανέφεραν κρούσματα βίαιης και παραβατικής συμπεριφοράς (NCES). Στις Η.Π.Α. τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι αρκετά διαδεδομένες, εφόσον τόσο η πολυπολιτισμικότητα, όσο και η κοινωνική και οικονομική ανομοιογένεια είναι εξίσου ανεπτυγμένες. Ανάλογα ποσοστά σημειώνονται και στην Μεγ. Βρετανία, καθώς σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1996, διαπιστώθηκε πως το 46% των μαθητών είχε εμπλακεί σε φαινόμενα αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς. Ενώ ακολουθούν χώρες όπως η Ιρλανδία, ο Καναδάς, η Ισπανία, η Νορβηγία και η Ολλανδία (Πετρόπουλος και συν., 2000).

Στην ελληνική πραγματικότητα, το φαινόμενο αυτό άρχισε να καταγράφεται στις αρχές του 1960 από τους Τσαούση & Κορρέ-Crueger (1974). Οι ερευνητές επιχείρησαν να αποδώσουν την εικόνα της εγκληματικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς των εφήβων, με στοιχεία από το Αρχείο του Δικαστηρίου Ανηλίκων Αθηνών – Πειραιά. Έχοντας ως βασικό κριτήριο το φύλο και εξετάζοντας την τριετία 1960-1962, προκύπτουν διαφοροποιήσεις ως προς τα αδικήματα για τα οποία παραπέμπονται οι έφηβοι στην δικαιοσύνη.

Πιο αναλυτικά, οι παραβάσεις που επιβαρύνουν τα αγόρια, στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι οι κλοπές (40%) και ακολουθούν οι σωματικές βλάβες (21%), οι αστυνομικές παραβάσεις (17%) και λοιπά αδικήματα (12%). Στην περίπτωση των κοριτσιών, οι κλοπές (59%) διατηρούν επίσης την πρώτη θέση και έπονται οι αστυνομικές παραβάσεις (13,2%), η επαιτεία (8,6%), οι σωματικές βλάβες (8%) και τα εγκλήματα τιμής (8%). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και στα δύο φύλα, η μεγαλύτερη συχνότητα τέλεσης αξιόποινων πράξεων ή αντικοινωνικών συμπεριφορών, συντελείται στην ηλικία 14-16 ετών. Ενώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι το δείγμα της έρευνας, δεν αποτελούνταν μόνο από μαθητές (31%) αλλά και από ανηλίκους με επαγγελματική απασχόληση (57%).

Το 1984, η Μπεζέ (1990) καταπιάστηκε με το συγκεκριμένο θέμα και απευθύνθηκε σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αστικών περιοχών. Το ερευνητικό αποτέλεσμα έδειξε πως το 13% των μαθητών συμμετείχε σε εμπλοκή με άλλους μαθητές η οποία κατέληξε σε τραυματισμό. Από τότε παρατηρείται κάθε χρόνο αυξητική τάση των συμπεριφορών αυτών, ωστόσο δεν αγγίζει τα επίπεδα και τους μέσους όρους των άλλων χωρών. Χαρακτηριστικά οι Γιαννοπούλου και Τσομπανόγλου (2005), καταγράφουν την αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς στο σύνολό της, από 12,9% το 1990 στο 16,7% το 1999.

Αξιοσημείωτη, είναι και η συμμετοχή της ομάδας των Spinellis et al. (1994) σε έρευνα διεθνούς επιπέδου σχετικά με την αυτό-ομολογούμενη παραβατικότητα σε νέους ηλικίας 14-21 ετών, στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Τα ευρήματα είναι άκρως ανησυχητικά, καθώς το 34,9% των ερωτηθέντων παραδέχθηκε την συμμετοχή του στην τέλεση αξιόποινων παραβάσεων κατά της ιδιοκτησίας (κλοπή από κατάστημα, από το σχολείο, διάρρηξη κ.λ.π.) κατά την προηγούμενη χρονιά. Ενώ το ποσοστό των παιδιών που παραδέχθηκαν ότι έχουν τελέσει παρόμοιες πράξεις κατά το παρελθόν, εκτοξεύτηκε στο 65,3%.

Στην προσπάθεια να συγκεκριμενοποιηθούν σε κάποιο βαθμό οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των εφήβων, ο Κουράκης (2006) αναφέρεται σε τρεις βασικές κατηγορίες. Αυτές είναι οι σωματικές βλάβες, τα αδικήματα κατά της ιδιοκτησίας (ιδιαίτερα κλοπές και κυρίως δικύκλων ή αυτοκινήτων) και οι παραβάσεις ειδικών ποινικών νόμων (κατά κανόνα τροχαίες παραβάσεις). Η κατηγοριοποίηση αυτή διαφαίνεται και στα στατιστικά δεδομένα του Δικαστηρίου Ανηλίκων Αθηνών, όπου είναι εμφανής και η αύξουσα πορεία τους.

Συγκεκριμένα, κατά το έτος 2001-2002 το μεγαλύτερο ποσοστό αδικημάτων ανήκει στις Παραβάσεις του Κ.Ο.Κ. και ακολουθούν οι κλοπές, η παράνομη είσοδος στην χώρα/επαιτεία, η χρήση ναρκωτικών ουσιών και τέλος η πρόκληση σωματικών βλαβών (Γιαννοπούλου & Τσομπανόγλου, 2005). Την επόμενη χρονιά, υπήρξε συνολική αύξηση των αδικημάτων κατά 15,6%, ενώ η συχνότητα τους δεν διαφοροποιήθηκε σημαντικά. Χαρακτηριστικά οι περισσότερες υποθέσεις αναφέρονται στις παραβάσεις του Κ.Ο.Κ. και ακολουθούν οι κλοπές, χρήση ναρκωτικών ουσιών, παράνομη είσοδος στην χώρα/επαιτεία και τέλος η πρόκληση σωματικών βλαβών (Στάμος, 2006).

Στην έρευνα των Κουράκη και συν. (2004) για τις μορφές της παραβατικής συμπεριφοράς, κυρίως σε ομαδική δράση, αποτυπώνονται με σαφήνεια οι παραβατικές συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

- Αναγραφή συνθημάτων σε κτίρια (56,2%)
- Πρόκληση ζημιών σε σχολικό χώρο (52,8%)
- Κλοπές από κατάστημα (46,1%)
- Δοκιμαστική χρήση ναρκωτικών ουσιών (46,1%)
- Επεισόδια στο γήπεδο (37,1%)
- Συμπλοκή (37,1%)
- Φθορά ξένης ιδιοκτησίας (22,5%)
- Απειλή (21,3%)
- Κλοπή εξαρτήματος μεταφορικού μέσου (19,1%)
- Κλοπή από άτομο (16,9%)
- Διάρρηξη (14,6%)
- Αγορά ναρκωτικών ουσιών (9%)
- Πώληση ναρκωτικών ουσιών (5,6%)
- Πώληση κλοπιμαίων (4,5%).

Σε μια παλαιότερη έρευνα (Χατζηχρήστου & Horf, 1991) σε μαθητές Γυμνασίου, τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται κατά πολύ. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των καθηγητών, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών παρουσιάζει δυσκολίες στο σχολείο, ενώ η επιθετικότητα και η βίαιη συμπεριφορά αποτυπώνεται σε ένα μικρό ποσοστό. Συγκεκριμένα η κατάταξη είναι η ακόλουθη:

- Δυσκολία να ακολουθήσουν τις οδηγίες στο μάθημα (25,9%)
- Δυσκολία στην μάθηση (24,1%)
- Δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα (18,8%)
- Συχνά αφηρημένοι στο μάθημα (17,6%)
- Φιλονικούν συχνά με τους συμμαθητές τους (11,6%)
- Απομονωμένοι από τους συμμαθητές (8,3%)
- Δεν φαίνονται ευχαριστημένοι αλλά μελαγχολικοί (7,4%).

Τέλος σε έρευνα των Κοκκέβη και συν. (2011) οι έφηβοι εάν και δηλώνουν στην συντριπτική τους πλειονότητα πολύ ικανοποιημένοι από την ζωή τους, αναφέρουν έντονα την παρουσία ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Συγκεκριμένα κάνουν λόγο για

θυμό και γκρίνια (32,3%), νευρικότητα (32%), ακεφία (22,3%), δυσκολία συγκέντρωσης στο αντικείμενο εργασίας (21,7%), πονοκέφαλο (17,9%), δυσκολία στον ύπνο (13,6%), πόνο στην μέση (9,3%), πόνο στο στομάχι (7,6%) και ζαλάδα (7,6%). Η εκδήλωση των συμπτωμάτων αυτών φαίνεται να συνδέεται κατά βάση, με στρεσογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με την σχολική εμπειρία.

3.1. Προβλήματα Συμπεριφοράς και Φύλο

Ακόμη και στην σύγχρονη εποχή διατηρείται στερεοτυπικά η διαφοροποίηση στην συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των δύο φύλων. Συνηθέστερα η επιθετική συμπεριφορά, η χρήση βίας και η αντικοινωνική στάση αποδίδεται στα αγόρια, ενώ το ασθενές φύλο εκδηλώνει αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη (Sakai et al., 2008· Maughan et al., 2004). Κάτι τέτοιο υποστηρίζει και η Farrington (1993), η οποία αποδίδει στα αγόρια συμπεριφορές όπως επιθετικά πειράγματα, συγκρούσεις και καβγάδες με χρήση σωματικής βίας. Τα κορίτσια αντίθετα, έχουν την τάση να εσωστρέφουν τις δυσκολίες και τις ανησυχίες τους (Crick & Zahn-Waxler, 2003), ενώ επιδεικνύουν «έμμεσες μορφές επιθετικότητας, όπως είναι η επιθετικότητα στο πλαίσιο των σχέσεων, που περιλαμβάνει την τάση εξοστρακισμού και αποπομπής από την ομάδα» (Κουρκούτας, 2011:53).

Αυτό προκύπτει και στην έρευνα που διενήργησαν οι Παπάνης και συν. (2009) καταγράφοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής και αντιδραστική συμπεριφορά, σε σχέση με τα κορίτσια που εκδηλώνουν εντονότερα προβλήματα ενδοπροσωπικής προσαρμογής και μαθησιακές δυσκολίες. Οι Γουδήρας και συν. (2008), συμπληρώνουν πως τα αγόρια έχουν χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια, έχουν εχθρική και αντικοινωνική διάθεση και η μαθησιακή τους συμπεριφορά είναι απογοητευτική.

Ωστόσο τα αγόρια υιοθετούν και ορισμένες συμπεριφορές τις οποίες τα κορίτσια συμμερίζονται σε πολύ μικρό ή μηδενικό ποσοστό. Αυτές είναι κυρίως η καταστροφή ιδιοκτησίας (αγόρια 32%, κορίτσια 11%), μπλεξίματα με τον νόμο για προσβολή της αστυνομίας (αγόρια 19,5%, κορίτσια 6%), κλοπή (αγόρια 14%, κορίτσια 7%), οδήγηση άνευ διπλώματος και αδείας (αγόρια 29%, κορίτσια 10%), η

χρήση μαριχουάνας (αγόρια 22%, κορίτσια 12%), το graffiti (αγόρια 11%, κορίτσια 5%) και η οπλοκατοχή (αγόρια 13%, κορίτσια 1%) (Vassallo et al., 2002).

Επιπλέον από την μελέτη των Κοκκέβη και συν., (2011), διαφαίνεται πως τα κορίτσια αναφέρονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στην παρουσία ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, σε σχέση με τα αγόρια. Χαρακτηριστικά τα κορίτσια σε ποσοστό 64,4% επισημαίνουν την εμφάνιση παραπάνω από ενός συμπτωμάτων τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα έναντι των αγοριών με ποσοστό 49%. Παράλληλα στα κορίτσια παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά (59,3%) και στην χρήση φαρμάκων για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων αυτών χωρίς ιατρική σύσταση.

Παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις, η μελέτη των Vassallo et al. (2002) σε νέους 15-16 ετών, παρουσιάζει και κάποιες κοινές συνισταμένες των δύο φύλων. Συγκεκριμένα από τα ευρήματα προκύπτει ότι η κατανάλωση αλκοόλ (αγόρια 58%, κορίτσια 59%) και το κάπνισμα (αγόρια 25%, κορίτσια 29%) αποτελούν τις πλέον κοινές μορφές παραβατικής συμπεριφοράς στα δύο φύλα με πολύ μικρή διαφορά. Εξίσου κοινή στάση κρατούν και σχετικά με το σκασιαρχείο με το ποσοστό των αγοριών να αγγίζει το 25% και των κοριτσιών το 27%.

3.2. Προβλήματα Συμπεριφοράς και Σχολική Επίδοση

Σε έρευνα που διενήργησαν οι Χατζηχρήστου & Hopf (1991), εξετάζοντας την συσχέτιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης, προκύπτει από τα αποτελέσματα πως όσο χαμηλότερη είναι η επίδοση τόσο συχνότερα οι μαθητές εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Συνδυαστικά με το φύλο, οι σημαντικές δυσκολίες στα μαθήματα και η χαμηλή επίδοση σχετίζονται με αντικοινωνικές μορφές συμπεριφορές και επιθετικότητα στα αγόρια, ενώ στα κορίτσια με ψυχολογικές δυσκολίες και προβληματισμούς. Χαρακτηριστική είναι και η διαπίστωση ότι η σχολική επίδοση επηρεάζει σημαντικά την σχολική προσαρμογή των παιδιών.

Σχετική είναι και η άποψη των Γουδήρα και συν. (2008) που συνδέουν την επίδοση με την δημιουργία σχέσεων. Συγκεκριμένα καταλήγουν πως οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, αναπτύσσουν κακές διαπροσωπικές σχέσεις, υστερούν σε

ακαδημαϊκές δεξιότητες και έχουν μικρότερο αυτοέλεγχο από τα άλλα παιδιά. Επιπλέον είναι περισσότερο εχθρικοί, με κακή μαθησιακή συμπεριφορά και έντονη αντικοινωνική διάθεση.

Στην αντικοινωνική συμπεριφορά, την επιθετικότητα και την εκδήλωση διαπροσωπικών προβλημάτων αναφέρονται και οι Cornwall & Bawden (1992) ως χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στην μάθηση. Ενώ ο Gresham (1992) συμπληρώνει πως τα παιδιά αυτά έχουν καλλιεργήσει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος η Βενιανάκη (2009) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε μαθητές Δημοτικού, διαπίστωσε πως τα παιδιά με χαμηλή επίδοση εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους και καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, προβλήματα παράβασης κανόνων, προσοχής και υπερκινητικότητας.

3.3. Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ηλικία

Η ηλικία παρουσιάζεται ως ένας ακόμη χαρακτηριστικός παράγοντας που επηρεάζει την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών. Σε έρευνα της η Μπεζέ (1998), παρατήρησε συσχέτιση της ηλικίας με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα η ηλικιακή ομάδα 12-15 ετών συνδέθηκε περισσότερο με την άσκηση σωματικής βίας, ενώ η ηλικιακή ομάδα 16-19 ετών με την άσκηση λεκτικής βίας.

Την διαφοροποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς με βάση την ηλικία προσυπογράφει και ο Χρηστάκης (2001), ο οποίος διατείνεται πως στις πολύ μικρές ηλικίες τα προβλήματα είναι λιγότερα και αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου. Ο ίδιος αναλύοντας την ερευνητική προσπάθεια του Γεωργιάδη (1986) στην Κύπρο, καταλήγει πως τα προβλήματα διαφοροποιούνται ως προς την συχνότητα εμφάνισης με βάση την ηλικία. Ιδιαίτερη απόκλιση παρουσιάζει η υπερκινητικότητα, η οποία στα παιδιά της Α'βάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζεται με συχνότητα 23,3% ενώ στην Β'βάθμια το ποσοστό είναι μόλις 0,9%. Εξίσου μεγάλη διαφορά από την άλλη πλευρά, παρουσιάζουν οι νευρωτικές διαταραχές, των οποίων η συχνότητα στην Β'βάθμια εκπαίδευση είναι 12,7% σε αντίθεση με την Α'βάθμια όπου μετά βίας αγγίζει το 5,6%. Σε σχετική αντιστοιχία βρίσκονται χαρακτηριστικά οι ψυχωτικές καταστάσεις καθώς στην Α'βάθμια εκπαίδευση το ποσοστό συχνότητας είναι 2% και στην Β'βάθμια 3,1%.

Αυτό που παρατηρείται επομένως είναι ότι οι προβληματικές συμπεριφορές όχι μόνο διαφοροποιούνται αλλά και εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου. Σε νεαρότερη ηλικία τα προβλήματα είναι πιο ήπια, συνήθως αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την λειτουργικότητα τους, τον έλεγχο των παρορμήσεων και την επιθετική διάθεση. Όσο το παιδί μεγαλώνει και οι συμπεριφορές αυτές δεν αντιμετωπίζονται μπορεί να πάρουν πιο σοβαρή μορφή και να αγγίζουν ακόμη και την παραβατικότητα (Campbell, 2002).

3.4. Προβλήματα Συμπεριφοράς και Αστικότητα

Από τον 19^ο αι. (Hopkins-Burke, 2009) ξεκινά η συσχέτιση του περιβάλλοντος με την ανάπτυξη της εγκληματικότητας και εν γένει της προβληματικής συμπεριφοράς. Ωστόσο στην Ελλάδα, το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει επεκταθεί ιδιαίτερα. Σε μια προσπάθεια των Κουνδουράκη και συν. (2004) να καταγράψουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των ανηλίκων στην ορεινή και αστική Κρήτη, διαφαίνεται πως τα παιδιά των μεγάλων πόλεων εκδηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα αντικοινωνική συμπεριφορά και νευρωτισμό. Συμπληρωματικά οι Χατζηχρήστου & Hopf (1991) αναφέρουν ότι οι μαθητές των μικρότερων πόλεων εμφανίζουν περισσότερα ενδοπροσωπικά προβλήματα από τα παιδιά των αστικών κέντρων.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω οι Γεωργιάδης και συν. (2009), υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση της νεανικής παραβατικότητας ανάμεσα στις αστικές και τις αγροτικές περιοχές καθώς από το συνολικό ποσοστό των ανήλικων παραβατών, το 57,2% διέμενε στις αστικές περιοχές και το 42,8% σε μικρότερες πόλεις και χωριά.

Γενικότερα όμως, από την βιβλιογραφία προκύπτει πως η νεανική παραβατικότητα και η σύσταση συμμοριών, αναπτύσσονται κυρίως στις μεγάλες πόλεις και σε υποβαθμισμένες περιοχές, με υψηλό δείκτη εγκληματικότητας, αξιοσημείωτη πληθυσμιακή πυκνότητα, χαμηλό επίπεδο οικογενειακού εισοδήματος και σημαντική ποσόστωση αλλοδαπών και εθνικών μειονοτήτων (Thrasher, 1927· Cullen, 1984· Ζαραφωνίτου, 2004).

3.5. Συμμορίες Ανηλίκων – Σχολικός Εκφοβισμός

Η παραβατική διάθεση και επιθετικότητα από μια ομάδα παιδιών, αρχίζει και γίνεται τακτικό φαινόμενο της εποχής και ολοένα συχνότερα καταγράφονται παρέες συνομηλίκων που δρουν στα πλαίσια κάποιας παραβατικής ομάδας. Η παρέα αποτελείται συνήθως από 5-6 μέλη και περιγράφοντας τις δραστηριότητες, κάνουν λόγο για χρήση ναρκωτικών ουσιών (52,3%), παράνομη δράση (34,1%), συγκρούσεις (29,5%) και συμμετοχή σε δράσεις οργανωμένης παραβατικότητας (ληστείες, συμπλοκές, αγώνες με μηχανάκια) (15,9%) (Κουράκης και συν., 2004).

Από παλαιότερη έρευνα που πραγματοποίησε η Μανουδάκη (2011) κατά την πενταετία 1999-2004, προκύπτουν οι ίδιες κατά προσέγγιση συμπεριφορές, όπως βίαιες συγκρούσεις μεταξύ ομάδων, απόσπαση χρημάτων ή άλλων αντικειμένων, κλοπές και πώληση κλοπιμαίων, χρήση, κατοχή και πώληση ναρκωτικών ουσιών. Η δράση των συμμοριών αποσκοπεί στον εκφοβισμός (38,3%) την απόσπαση χρημάτων/ρούχων /κοσμημάτων (35%) και τον εκβιασμό (15%)(Μανουδάκη, 1998).

Από έρευνα που διενεργήθηκε κατά τα έτη 2002-2003 στις αποφάσεις του Μονομελούς και του Τριμελούς Δικαστηρίου Ανηλίκων Αθηνών, με στόχο την μελέτη της ύπαρξης και ανάπτυξης των συμμοριών ανηλίκων, προκύπτει ποικιλία αδικημάτων. Κυριαρχούν οι ληστείες και έπονται οι κλοπές (στην πλειοψηφία τους τελούνται κατ' εξακολούθηση), οπλοφορία, παράνομη είσοδο στην χώρα, πρόκληση έντονων σωματικών βλαβών, κυκλοφορία παραχαραγμένων νομισμάτων και εκβίαση (Κουράκης και συν., 2004α).

Αν και η πλειονότητα των ανηλίκων είναι αγόρια (87,9%), δεν είναι καθόλου ασήμαντο το ποσοστό εμπλοκής του ασθενέστερου φύλου (12,1%) (Κουράκης, 2004α). Οι γυναικείες συμμορίες διακρίνονται σε δύο τύπους: α) την βοηθητική συμμορία, η οποία στηρίζεται και εξαρτάται άμεσα από την ανδρική παραβατική ομάδα, που παίρνει και όλες τις σημαντικές αποφάσεις και β) την ανεξάρτητη συμμορία, η οποία λειτουργεί αυτόνομα και διέπεται από δικούς της κανόνες (Campbell, 1986). Η συμμετοχή των κοριτσιών στις συμμορίες, ενδέχεται να έχει μόνο υποστηρικτικό και ενισχυτικό ρόλο, καθώς συνηθίζεται να εντάσσονται ως φίλες και σπανιότερα ως ισότιμα μέλη, ενώ συχνά γίνονται αποδέκτες ψυχολογικής και σεξουαλικής βίας (Μανουδάκη, 2011).

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός αποτελούν μορφές της νεανικής παραβατικότητας, οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με την δράση των συμμοριών, ωστόσο συχνά εμφανίζονται ανεξάρτητα από αυτές. Στην Ελλάδα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να παίρνει μεγάλες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα να έχει ερευνηθεί κατά προσέγγιση και όχι σε βάθος το πρόβλημα. Από έρευνα της Andreou το 1990 (Andreou, 2000) προκύπτει πως το 10,5% του συνόλου των μαθητών ήταν θύτες, το 18,8% ήταν θύματα, το 18,2% ήταν θύτες και θύματα ταυτόχρονα, ενώ το 52,5% δεν είχε εμπλακεί με κανέναν τρόπο σε τέτοιες μορφές συμπεριφοράς.

Οι Φακιολάς & Αρμενάκης (1995), προσέγγισαν το θέμα απευθυνόμενοι σε σχολεία της Αθήνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν συγκλονιστικά, καθώς το 60% των συμμετεχόντων δήλωσε πως είχε λάβει μέρος σε βίαιες ενέργειες την τελευταία χρονιά, το 11% είχε χρησιμοποιήσει λεκτική βία και το 6% είχε λάβει μέρος σε βίαιες συγκρούσεις και ξυλοδαρμούς.

Εξίσου σημαντικά ήταν και τα ευρήματα που προέκυψαν από την προσπάθεια του Γκότοβου (1996) μελετώντας την βίαιη και εκφοβιστική συμπεριφορά σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Ιωαννίνων και της Κέρκυρας. Το 40% των μαθητών ανέφερε ότι στο σχολείο τους λαμβάνουν χώρα περιστατικά βίας, ενώ το 24% υποστήριξε πως έχει υποστεί σωματική βία είτε στον χώρο του σχολείου είτε διανύοντας την απόσταση από τον σχολείο προς το σπίτι.

Σε έρευνα που διενήργησε η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς σε πανελλήνια κλίμακα (Σώκου, 2003) από τα ευρήματα προέκυψε πως σε ποσοστό 23,2% οι μαθητές έχουν πάρει μέρος σε περιστατικά βίας, ενώ το 11,6% έχει υπάρξει θύμα βίαιης συμπεριφοράς. Το 60% των μαθητών έχουν γίνει μάρτυρες περιστατικών βίας μέσα - έξω από τα σχολεία τους. Από έρευνα της Μπελογιάννη (2007) με μαθητές Γυμνασίου, επιβεβαιώνεται η έντονη εξάπλωση του προβλήματος και η ανάγκη για την λήψη αποτελεσματικών μέτρων αντιμετώπισης. Χαρακτηριστικά, το 57,6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει υποστεί βία και μάλιστα το 41% περισσότερες από δύο φορές, ενώ το 30,6% των μαθητών υποστήριξε πως έχουν ασκήσει βία τουλάχιστον μία φορά. Το 79,9% των παιδιών έχουν υπάρξει μάρτυρες βίαιων περιστατικών.

Ο λεκτικός εκφοβισμός, φαίνεται πως αναπτύσσεται περισσότερο και κατόπιν ακολουθούν προοδευτικά η σεξουαλική παρενόχληση, η σωματική κακοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Τσιάντης και συν., 2007· Ασημόπουλος & Χατζηπέμος, 2007· Boulton και συν., 2001).

3.6. Σχολική Διαρροή

Η σχολική διαρροή και εγκατάλειψη από την πλευρά των μαθητών, αποτελεί μια ακόμη προβληματική συμπεριφορά που προκαλεί «βλάβη» κυρίως στο ίδιο το άτομο. Προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης και της άποψης των παιδιών αναφορικά με το σχολείο, αποτελεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από αυτό (Samdal et al., 1998). Σε έρευνα των Κοκκέβη και συν. (2011) το 27,8% των μαθητών δήλωσε πως απουσίασε αδικαιολόγητα («έκανε κοπάνα») από το σχολείο τουλάχιστον μία φορά τον τελευταίο μήνα, ενώ το 2006 το ποσοστό αυτό έφθανε το 24,2%.

Μια ανάλογη έρευνα πραγματοποίησαν οι Ρουσέας και Βρετάκου (2008) με σκοπό την καταγραφή της μαθητικής διαρροής σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο ΤΕΕ) κατά το σχολικό έτος 2003-04. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η συνολική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2003-04 ήταν μόλις 12,81%, την στιγμή που το ίδιο ποσοστό για το διδακτικό έτος 2000-01 έφθανε το 14,14%. Στην ίδια μελέτη γίνεται εμφανής και η διαφοροποίηση της σχολικής διαρροής, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου. Κατά συνέπεια φαίνεται πως η διαρροή μαθητών από το ΤΕΕ (21,51%) είναι ένα φαινόμενο έντονο και απογοητευτικό, συγκριτικά με το Ενιαίο λύκειο που για το έτος 2003-04 το ποσοστό διαρροής μαθητών ήταν μόλις 2,32%.

Προσεγγίζοντας χωροταξικά την προβληματική αυτή κατάσταση, οι γεωγραφικές περιφέρειες που πλήττονται περισσότερο είναι η Κρήτη, η Αττική και τα Ιόνια νησιά, ενώ με γνώμονα το φύλο, διαπιστώνεται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής από τα κορίτσια. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της Eurostat (2008) που εξέτασε την Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, το ποσοστό διαρροής μαθητών στην Ελλάδα για το 2006 ανερχόταν σε 15,9%. Ενώ για το 2007 ο δείκτης της «Πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου» για την Ελλάδα όχι μόνο μειώθηκε (14,7%) αλλά ήταν σχεδόν ίσος με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (14,8%).

3.7. Χρήση Εξαρτησιογόνων Ουσιών

Μια βασική μορφή παραβατικής συμπεριφοράς των εφήβων, είναι η περιστασιακή ή καθ' ἑξίν χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών. Η χρήση ουσιών στην εφηβεία σηματοδοτεί μια συνέχεια στον πειραματισμό με τις παράνομες ουσίες και επηρεάζει αρνητικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νέων. Επιπροσθέτως δεν είναι λίγες οι φορές που η χρήση και εξάρτηση από ουσίες συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή. Πρόκειται επομένως για ένα κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο εμφανίζεται ολοένα και περισσότερο στους εφήβους που αποτελούν πληθυσμό υψηλού κινδύνου για την έναρξη της χρήσης. Ωστόσο από την βιβλιογραφία προκύπτει πως η χρήση ναρκωτικών ουσιών, δεν είναι τόσο διαδεδομένη όσο άλλες εξαρτήσεις όπως το αλκοόλ και το κάπνισμα.

Ωστόσο, η αυξητική πορεία του φαινομένου μέσα στον χρόνο καταγράφεται όχι μόνο στην βιβλιογραφία αλλά και στις εκάστοτε μελέτες. Σε μια από τις πρώτες έρευνες στον ελλαδικό χώρο για την χρήση ουσιών, σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πιερίας, μόλις το 1,5% των αγοριών και το 2% των κοριτσιών, δήλωσαν πως έχουν κάνει χρήση (Κούτρας, 1990). Το χαρακτηριστικό σε αυτή την περίπτωση δεν είναι μόνο το μικρό ποσοστό χρήσης ουσιών στο σύνολο των μαθητών, αλλά και το γεγονός ότι τα κορίτσια παρεκκλίνουν περισσότερο από τα αγόρια. Σε μια μεταγενέστερη έρευνα των Παιονίδη και συν. (1985) σε μαθητές Λυκείων του νομού Θεσσαλονίκης, το ποσοστό αυξήθηκε και αντεστράφη. Συγκεκριμένα το 6,4% των αγοριών και το 3,3% των κοριτσιών, παραδέχθηκαν πως έχουν κάνει χρήση ναρκωτικών ουσιών τουλάχιστον μία φορά.

Κατά τα επόμενα χρόνια, αποτυπώνεται εντονότερα η ροπή των νέων στην λήψη εξαρτησιογόνων ουσιών. Σε έρευνα (Κούτρας, 1990) που διενεργήθηκε σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων, Αχαΐας και Αττικής, το σύνολο των αγοριών που δήλωσαν πως έχουν κάνει παράνομη ή νόμιμη χρήση ουσιών, σχεδόν διπλασιάστηκε φθάνοντας το 12,3%. Εντυπωσιακή όμως είναι η αύξηση του ποσοστού των κοριτσιών, που πενταπλασιάστηκε, αγγίζοντας το 15,8%. Το αποτέλεσμα αυτό, ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια καταφεύγουν συχνά στην χρήση ψυχοτρόπων φαρμάκων (π.χ. αγχολυτικών) προκειμένου να διαχειρισθούν στρεσογόνες καταστάσεις και προβλήματα που βιώνουν.

Φθάνοντας σε πιο πρόσφατες μελέτες, σε έρευνα (Μαματσάκη και συν., 2009) που έλαβε χώρα στον νομό Ηρακλείου, μελετώντας τις ψυχοδραστικές ουσίες σε μαθητές Λυκείου, η συντριπτική πλειοψηφία των αγοριών (90,1%) και το απόλυτο ποσοστό συμμετοχής των κοριτσιών (100%) υποστήριξαν πως δεν έχουν κάνει ποτέ χρήση κάποιας ναρκωτικής ουσίας.

Στην πανελλήνια προσπάθεια του ΕΠ.Ι.Ψ.Υ. σε συνεργασία με τον Ο.ΚΑ.ΝΑ. (2011) για την καταγραφή της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών από τους έφηβους και τους νέους, προέκυψε ότι στις μικρότερες ηλικίες η χρήση είναι λιγότερο συνηθισμένη. Χαρακτηριστικά στους έφηβους ηλικίας 13-14 ετών, μόνο το 2,3% φαίνεται να έχει κάνει χρήση παράνομων ουσιών, σε αντίθεση με τους μαθητές ηλικίας 15-19 ετών όπου το ποσοστό φθάνει το 15,2%. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η αύξηση της ηλικίας συνεπάγεται αύξηση της χρήσης των ναρκωτικών ουσιών αλλά και επανάληψή της. Η κάνναβη αποτελεί την ουσία που χρησιμοποιείται από τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών που έχουν κάνει χρήση, τόσο στους μικρότερους, ηλικίας 13-14 ετών (1,7%) όσο και στους μεγαλύτερους 15-19 ετών (13,4%). Οι νέοι σε άλλη έρευνα (Κοκκέβη και συν., 2011α) επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι αρχίζουν την δοκιμή παράνομων ουσιών, ξεκινώντας συνήθως με την χρήση κάνναβης και μάλιστα σε πολύ μικρή ηλικία (14 ετών).

Παράλληλα εξετάστηκε η χρήση ουσιών που κυκλοφορούν νόμιμα στο εμπόριο και οι μαθητές χρησιμοποιούν με ανορθόδοξο τρόπο, δημιουργώντας μια νέα μορφή εθιστικού προϊόντος, τις εισπνεόμενες ουσίες (π.χ. βενζίνη, αιθέρας, κόλα κ.λ.π.) στους μαθητές 13-14 ετών το υψηλότερο ποσοστό χρήσης τέτοιων ουσιών έφθασε μόλις το 5,8%, ενώ στους μαθητές 15-19 ετών, το ποσοστό ήταν σχεδόν το διπλάσιο (14,1%) (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – Ο.ΚΑ.ΝΑ., 2011).

3.8. Κατανάλωση Αλκοόλ

Σε διεθνές επίπεδο έχουν γίνει κατά καιρούς αρκετές ερευνητικές προσπάθειες με ανήλικα παιδιά, ώστε να αποτυπωθεί η πραγματικότητα και τα βιώματά τους γύρω από την κατανάλωση αλκοολούχων ποτών. Στην Ελλάδα οι παλαιότερες

έρευνες πεδίου απευθύνονταν κυρίως σε ενήλικες, καθώς μέχρι πρότινος η εξάρτηση των νέων αποτελούσε ένα θέμα ταμπού.

Ο Υφαντής (1990) επιχείρησε να καταγράψει την σχέση των μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το αλκοόλ. Από τα αποτελέσματα διαπίστωσε πως η χρήση οиноπνευματωδών ποτών, ανεξάρτητα από την συχνότητα της, είναι αρκετά διαδεδομένη στην μαθητική κοινότητα. Χαρακτηριστικά, το 67% των μαθητών καταναλώνουν αλκοόλ, το 23% των μαθητών δεν πίνουν καθόλου, ενώ μόλις το 10% των μαθητών αναφέρουν πως δεν έχουν πιεί και δεν έχουν μεθύσει ποτέ. Από το σύνολο των μαθητών που καταναλώνουν οиноπνευματώδη μόνο το 2,6% των αγοριών και το 1,3% των κοριτσιών κάνουν συστηματική κατανάλωση, ενώ στην πλειοψηφία τους προβαίνουν σε αραιή κατανάλωση αλκοόλ, με ποσοστά 74,8% στα αγόρια και 69,6% στα κορίτσια.

Σε μεταγενέστερη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Δεληπαλταδάκης και συν. (2002) εξετάζοντας την χρήση αλκοόλ από τους νέους της Κρήτης, οι ερωτώμενοι και από τους τέσσερις νομούς υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους, ότι δοκίμασαν πρώτη φορά αλκοολούχο ποτό σε ηλικία 12-14 ετών. Οι ανήλικοι σε ποσοστό 73,5% διασαφηνίζουν πως δεν επηρεάστηκαν από κάποιο άλλο άτομο στην κατανάλωση αλκοόλ και επισημαίνουν ότι συνήθως προτιμούν να πίνουν ποτά με παρέα (74,5%). Όσον αφορά την συχνότητα της κατανάλωσης, οι περισσότεροι νέοι (71,25%) αναφέρουν πως δεν είναι συγκεκριμένη και πίνουν «όποτε τύχει», ενώ το 70% δηλώνουν ενήμεροι για τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει το αλκοόλ στην υγεία.

Μια παρόμοια έρευνα πραγματοποίησαν και οι Μαματσάκη και συν. (2009) σε μαθητές λυκείου του νομού Ηρακλείου, απ' όπου γίνεται εμφανής η στερεοτυπική ροπή του αρσενικού φύλου ως προς το θηλυκό στην κατανάλωση αλκοόλ. Συγκεκριμένα το 50% των αγοριών υποστηρίζει πως καταναλώνει 2-4 αλκοολούχα ποτά εβδομαδιαίως, ως προς τα κορίτσια που το αντίστοιχο ποσοστό φθάνει μόλις το 27%. Σημαντική είναι και η αποκάλυψη του 38% των μαθητών, οι οποίοι ανέφεραν πως γίνεται χρήση αλκοόλ σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες. Ενώ ιδιαίτερα χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών (80%) επισημαίνουν πως η οικογένειά τους γνωρίζει ότι προβαίνουν στην κατανάλωση οиноπνευματωδών. Όσον αφορά το είδος του ποτού, οι έφηβοι φαίνεται πως προτιμούν την μύρα (14,3%) και τα συσκευασμένα αλκοολούχα ποτά (14,3%), ενώ

με ελάχιστη διαφορά ακολουθούν τα βαριά οινοπνευματώδη (14,1%) και το κρασί (11%).

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα μελέτη είναι αυτή της Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. σε συνεργασία με τον Ο.ΚΑ.ΝΑ. (2011) για τις εξαρτησιογόνες ουσίες στην εφηβεία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, εμφανίζει την πλειοψηφία των μαθητών (60,8%). Τα αγόρια πίνουν οινοπνευματώδη ποτά σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά (64,5%) συγκριτικά με τα κορίτσια (56,9%), ενώ οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων γίνονται μεγαλύτερες όσο αυξάνεται η συχνότητα και η βαρύτητα της κατανάλωσης.

Προς έκπληξη όσων θεωρούσαν πως η κατανάλωση αλκοόλ συνδέεται άμεσα με την αστικότητα μιας περιοχής, τα ερευνητικά αποτελέσματα αποδεικνύουν πως τα υψηλότερα ποσοστά συχνής κατανάλωσης παρατηρούνται στην Κεντρική Μακεδονία (14,4%), στην Δυτική Μακεδονία (13,9%) και την Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (13,8%). Σε αντίθεση με την Αττική (9,6%), την Δυτική Ελλάδα (10,2%) και την Κρήτη (10,5%) όπου σημειώνονται οι χαμηλότερες τιμές.

Οι Hibbel et al. (2004) επιχείρησαν να εξετάσουν την χρήση ουσιών και αλκοόλ από τους εφήβους σε 35 ευρωπαϊκές χώρες. Οι Έλληνες μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, εμφανίζονται αρκετά ενημερωμένοι όσον αφορά τις επιπτώσεις από την υπερβολική κατανάλωση οινοπνευματωδών και δηλώνουν ότι επηρεάζονται από αυτά. Η πλειοψηφία (83,6%) αναφέρει ως χαρακτηριστικότερη συνέπεια την πρόκληση τροχαίων ατυχημάτων και ακολουθούν τα προβλήματα υγείας (58,1%), η διάπραξη βίαιων εγκλημάτων (48,8%), η δημιουργία οικογενειακών προβλημάτων (44,8%) και οικονομικών αδιεξόδων (32,9%).

Ολοκληρώνοντας, η Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. (2003) αναφέρει απολογιστικά, πως το φαινόμενο της κατανάλωσης αλκοόλ από τους μαθητές, παραμένει σταθερό με μικρές διακυμάνσεις κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ωστόσο παράδοξο θεωρείται το γεγονός ότι, ενώ από το 1984 έως το 2011 η συχνότητα κατανάλωσης αλκοόλ αποτυπώνεται με μια φθίνουσα πορεία (κυμαίνεται από 12,6% έως 10,1%), η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ διατηρεί μια αύξουσα τάση (κυμαίνεται από 12,3% έως 15,8%), (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – Ο.ΚΑ.ΝΑ., 2011) . Το συμπέρασμα επομένως που προκύπτει είναι ότι αφενός οι έφηβοι καταναλώνουν πλέον αλκοόλ με μικρή συχνότητα, ωστόσο όταν το κάνουν προβαίνουν σε υπερβολική χρήση.

3.9. Σκοπός της Παρούσας Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο μεταλλάσσονται, διογκώνονται και αρχίζουν να ποικίλουν σε ένταση και συχνότητα. Η κατανόηση και η ερμηνεία μιας συμπεριφοράς είναι μία διαδικασία αρκετά δύσκολη και πολύπλοκη, ειδικά όταν πρόκειται για μία προβληματική συμπεριφορά, για την ανάλυσή της οποίας απαιτείται να λάβουμε υπόψη αρκετά στοιχεία και παράγοντες που την συνθέτουν.

Παράλληλα και έχοντας ως δεδομένο την πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης κοινωνίας και κατ' επέκταση, του σχολείου η εν λόγω εμπειρική μελέτη θα προσπαθήσει να καταγράψει τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι έφηβοι μαθητές στο σύνολό τους. Εν συνεχεία θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

1. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών ανάμεσα στα δύο φύλα;
2. Διαφοροποιούνται οι προβληματικές συμπεριφορές των εφήβων με βάση την εθνική καταγωγή;
3. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα εκδηλωμένα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων βάσει της τάξης φοίτησης;
4. Υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, τους φίλους και την οικογένεια, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα;
5. Υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαταραχές διαγωγής και τα προβλήματα που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, τους φίλους και την οικογένεια, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα;
6. Υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα και τα προβλήματα που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, τους φίλους και την οικογένεια, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα;
7. Υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τα προβλήματα που σχετίζονται με την διατροφή, το

σχολείο, τους φίλους και την οικογένεια, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα;

8. Υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις προκοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, τους φίλους και την οικογένεια, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα;

Ενώ κατά την γενικότερη βιβλιογραφική αναζήτηση γύρω από το θέμα, προκύπτουν ορισμένα έργα που καταγράφουν την εγκληματικότητα των ανήλικων αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία (Τσίγκανου, 2010· Καρύδης, 2004· Κουράκης, 2004), δεν υπάρχει σχεδόν καμία συγγραφική προσπάθεια που να προσεγγίζει την προβληματική συμπεριφορά στο ευρύ φάσμα της μαθητικής κοινότητας, μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών. Για τους λόγους αυτούς, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αυξάνει το αίσθημα ευθύνης, διακριτικής προσέγγισης, ορθής καταγραφής και λεπτομερούς αξιολόγησης από την πλευρά του ερευνητή.

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Το μέγεθος ενός δείγματος θεωρείται κρίσιμο για την επιτυχία μιας έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο μεγάλο είναι το δείγμα, τόσο πιο ακριβή θα είναι τα τελικά αποτελέσματα και τόσο πιο μικρό το σφάλμα που οφείλεται στο δείγμα (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002). Υποκείμενα της εν λόγω έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 219 μαθητές εκ των οποίων τα 107 ήταν αγόρια (48,9%) και τα 112 κορίτσια (51,1%). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 13 έως 19 έτη (μ.ο.: 14,97 έτη, τ.α.: 1,45) κατά την σχολική χρονιά 2012-2013.

Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν τρία Γυμνάσια και τρία Λύκεια των Δήμων Αθηναίων, Πειραιά, Καλλιθέας, Νέας Ιωνίας, Νέας Σμύρνης και Ζεφυρίου. Από το πλήθος των μαθητών, το 27,4% φοιτούσε στην Α΄ Λυκείου, το 26,5% στην Α΄ Γυμνασίου, το 18,3% στην Β΄ Γυμνασίου, το 16,9% στην Γ΄ Γυμνασίου, το 7,3% στην Γ΄ Λυκείου και τέλος το 3,7% στην Β΄ Λυκείου. Ως προς την εθνικτική προέλευση οι 157 από τους μαθητές ήταν γηγενείς (71,1%) και οι 62 αλλοδαποί (28,3%) από χώρες της Ευρώπης, της Αφρικής και της Ασίας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.1

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=219) ως προς τη χώρα καταγωγής

	Συχνότητα	%
Αίγυπτος	6	2,7
Αλβανία	26	11,9
Βιετνάμ-Φιλιππίνες	1	0,5
Βουλγαρία	7	3,2
Γεωργία	4	1,8
Γκάνα	1	0,5
Ελλάδα	157	71,7
Ινδία	1	0,5
Κίνα	1	0,5

Μολδαβία	4	1,8
Νιγηρία	1	0,5
Πακιστάν	1	0,5
Πολωνία	1	0,5
Ρουμανία	5	2,3
Σερβία	1	0,5
Συρία	2	0,9

Όσον αφορά το οικογενειακό προφίλ των μαθητών προκύπτει ότι το 81,7% ζει και με τους δύο του γονείς, ενώ το 17,4% μόνο με την μητέρα. Αυτό οφείλεται κυρίως σε χωρισμό/διάσταση των γονιών (14,2%) και σε βιολογική απώλεια του πατέρα (2,3%). Οι περισσότεροι αναφέρουν πως η οικογένειά τους έχει μόνο 2 παιδιά (46,6%) και έπονται οικογένειες με 3 παιδιά (19,25) και μόλις με 1 παιδί (17,85). Κατά τον τελευταίο χρόνο, η ζωή των εφήβων υπέστη σημαντικές αλλαγές όπως αποτυπώνεται και στον πίνακα 4.2 με κυρίαρχη την απώλεια εργασίας.

Πίνακας 4.2

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των οικογενειακών αλλαγών των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=219)

	Συχνότητα	%
Γάμος	2	0,9
Χωρισμός	3	1,4
Διαζύγιο	1	0,5
Απώλεια εργασίας	34	15,5
Μετακόμιση	22	10,0
Νέο Σχολείο	5	2,3
Γέννηση	9	4,1
Σοβαρή ασθένεια/χειρουργείο	18	8,2
Θάνατος	8	3,7
Άλλο	21	9,6
Καμία	96	43,8

4.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Σχετικές έρευνες στο παρελθόν, είθισται να απευθύνονται στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών, προκειμένου να αποτυπώσουν και να καταγράψουν την συμπεριφορά τους. Ωστόσο αρκετοί θεωρητικοί του κλάδου της ψυχολογίας (Ilder & Benyamani, 1997· Achenbach, 1995· Loeber et al., 1990) υποστηρίζουν τη χρήση αυτοαναφορικών αξιολογήσεων από τους ίδιους τους μαθητές για την συμπεριφορά και τις στάσεις τους. Κατά συνέπεια, ως καταλληλότερο και πλέον αξιόπιστο μέσον για την συλλογή των δεδομένων, κρίθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Εάν η αυτοαντίληψη του ατόμου είναι ακριβής, τότε οι μετρήσεις αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές ικανότητες ή τα χαρακτηριστικά του (Taylor & Brown, 1988). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ) και το Ερωτηματολόγιο Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (Guidelines for Adolescent Preventive Services-GAPS questionnaire). Ενώ αρχικά, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, μέσω του οποίου διαπιστώνονταν το φύλο, η ηλικία, η σχολική βαθμίδα και η οικογενειακή κατάσταση σε κάθε περίπτωση.

Συγκεκριμένα, το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ) αποτελεί ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε αρχικά με σκοπό την πρόωπη ανίχνευση, όπως την επιλογή περιπτώσεων σε κίνδυνο για περαιτέρω κλινική εκτίμηση και θεραπεία (Goodman, 1997). Με αυτό αξιολογούνται οι δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά των παιδιών που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική τους λειτουργικότητα και στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του (Μπίμπου-Νακου και συν., 2000). Πρόκειται για ένα σύντομο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο αποτελείται από 25 προτάσεις που περιγράφουν την συμπεριφορά και την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και απευθύνεται σε εφήβους 11-17 ετών. Η μέτρηση στηρίζεται σε μια 3/βαθμια κλίμακα τύπου Likert (Δεν ισχύει, Ισχύει κάπως, Ισχύει σίγουρα). Βασίζεται στην εξέλιξη του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της συμπεριφοράς παιδιών του Rutter (1967), και αποτελείται από 5 κλίμακες, οι οποίες εξετάζουν τόσο τις διαστάσεις δυσκολιών όσο και την επιθυμητή διάσταση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτές είναι (1) Σχέσεις με συνομηλίκους (π.χ. Έχω ένα ή περισσότερους καλούς φίλους), (2) Δυσκολία στην προσοχή/υπερδραστηριότητα (π.χ. Είμαι συχνά αφηρημένος), (3)

Διαταραχές διαγωγής (π.χ. Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου), (4) Συναισθηματικές διαταραχές (π.χ. Ανησυχώ πολύ) και (5) Θετική συμπεριφορά μέσα από την τάση προσφοράς βοήθειας προς τους άλλους (προ-κοινωνικές δεξιότητες) (π.χ. Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους).

Ο συνολικός βαθμός δυσκολιών, υπολογίζεται με το άθροισμα των επιμέρους βαθμών στις τέσσερις κλίμακες προβλημάτων προσαρμογής, δηλαδή όλες εκτός από την κλίμακα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Όσον αφορά την εγκυρότητα του, το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ) σε σύγκριση με άλλα παρόμοια εργαλεία, όπως η Λίστα Ελέγχου Προβλημάτων Παιδικής Συμπεριφοράς, φαίνεται εξίσου έγκυρο για τις περισσότερες κλινικές και ερευνητικές εφαρμογές (Γιαννακόπουλος, 2010). Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών ήταν 0,76.

Το Ερωτηματολόγιο Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (Guidelines for Adolescent Preventive Services-GAPS questionnaire, www.ama-assn.org/ama/home.page) χρησιμοποιείται από τον Αμερικανικό Ιατρικό Σύλλογο (American Medical Association) σε νοσοκομεία και κέντρα ημέρας προκειμένου να αποτυπωθούν οι καθημερινές συνήθειες και οι προβληματικές συμπεριφορές των εφήβων. Η καταγραφή αυτή λειτουργεί ανατροφοδοτικά και συμβάλλει στην οργάνωση των υπηρεσιών πρόληψης που απευθύνονται σε εφήβους. Περιλαμβάνει 54 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 52 απαντώνται επιλέγοντας «ναι/οχι» ενώ οι 2 είναι ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες καλύπτουν τις παρακάτω 10 θεματικές ενότητες:

1. Διατροφή: αποτελείται από 4 ερωτήσεις (1,2,3,4,) που σχετίζονται με τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών και την ικανοποίησή τους από την εικόνα τους (π.χ. Είσαι ικανοποιημένος με τις διατροφικές σου συνήθειες;).
2. Σχολείο: αποτελείται από 5 ερωτήσεις (5,6,7,8,9,) που αφορούν την επίδοση και την συμπεριφορά του μαθητή, την σχολική διαρροή και τις μαθησιακές δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίζει (π.χ. Έχεις κάνει σκασιαρχείο ή αδικαιολόγητες απουσίες;).
3. Φίλοι και οικογένεια: αποτελείται από 4 ερωτήσεις (10,11,12,13) οι οποίες εξετάζουν την συναισθηματική σχέση του παιδιού με την οικογένεια και τους φίλους

του καθώς και την πιθανότητα είτε να έχει απομακρυνθεί από την οικογενειακή εστία είτε να μην υπάρχει καθόλου (π.χ. Οι γονείς ή οι κηδεμόνες σου συνήθως σε ακούν και παίρνουν στα σοβαρά τα συναισθήματα σου;).

4. Ασφάλεια: αποτελείται από 8 ερωτήσεις (14,15,16,17,18,19,20,21) που αναφέρονται στην σωματική ασφάλεια του παιδιού και τα μέτρα που το ίδιο παίρνει προκειμένου να προφυλαχθεί, στην οπλοχρησία και στην υιοθέτηση συμπεριφορών που οδηγούν σε βίαια επεισόδια ή είναι αντίθετες προς τους νόμους (π.χ. Μήπως εσύ ή κάποιος που ζείτε μαζί έχει κάποιο όπλο (π.χ. καραμπίνα);).

5. Κάπνισμα: αποτελείται από 3 ερωτήσεις (22,23,24) που μελετούν κατά πόσο το παιδί ή το οικογενειακό και φιλικό του περιβάλλον πρόσκεινται θετικά στην συνήθεια του καπνίσματος (π.χ. Έχεις καπνίσει ποτέ τσιγάρο;).

6. Αλκοόλ: αποτελείται από 5 ερωτήσεις (25,26,27,28,29) που σχετίζονται με την ροπή στην κατανάλωση αλκοόλ τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και του φιλικού και οικογενειακού του περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα καταγράφεται εάν η συμπεριφορά αυτή έχει ανησυχήσει το παιδί ή το έχει φέρει αντιμέτωπο με βίαιες συμπεριφορές (π.χ. Κατά τον προηγούμενο μήνα κατανάλωσες μεγάλη ποσότητα μύρας, κρασιού ή άλλου ποτού;).

7. Ναρκωτικές ουσίες: αποτελείται από 3 ερωτήσεις (30,31,32) που εξετάζουν το ενδεχόμενο χρήσης ναρκωτικών ουσιών ή ψυχοδραστικών φαρμάκων από το παιδί ή τον φιλικό του περίγυρο (π.χ. Έχεις κάνει ποτέ χρήση κάποιας ναρκωτικής ουσίας;).

8. Ανάπτυξη: αποτελείται από 2 ερωτήσεις (33,34) που αφορούν την εξοικείωση του παιδιού με την φυσική του εμφάνιση και την αποτελεσματικότερη πληροφόρησή του σε θέματα πρόληψης (π.χ. Έχεις καθόλου ανησυχίες ή ερωτήσεις σχετικά με το σώμα σου ή τη φυσική σου εμφάνιση;).

9. Συναισθήματα: αποτελείται από 12 ερωτήσεις (35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45, 46) οι οποίες αποκρυπτογραφούν τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του παιδιού και πως αυτά επηρεάζονται από την συναναστροφή με τρίτους (π.χ. Διασκεδάσες/πέρασες καλά κατά την διάρκεια των δύο προηγούμενων εβδομάδων;).

10. Εαυτός: αποτελείται από 8 ερωτήσεις (47,48,49,50,51,52) οι οποίες ενδιαφέρονται να προσεγγίσουν εμφανή στοιχεία της προσωπικότητάς του παιδιού,

που μπορεί να μην έχουν θετικό απόηχο (π.χ. Ζητάς πολλή προσοχή από τους άλλους;).

Ο συνολικός βαθμός των προβλημάτων και συνηθειών που καταγράφονται από τους εφήβους, προκύπτει αθροίζοντας το σύνολο των απαντήσεων σε κάθε κατηγορία. Εξαιρούνται, οι δύο τελευταίες ερωτήσεις του εργαλείου (Ποιές είναι οι τρεις λέξεις που σε περιγράφουν περισσότερο;, Εάν θα μπορούσες να αλλάξεις ένα πράγμα στην ζωή σου ή στον εαυτό σου, ποιο θα ήταν;), οι οποίες είναι ανοικτού τύπου και χρησιμοποιήθηκαν για να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν προαιρετικά σκέψεις και πεποιθήσεις γύρω από την ζωή τους και τον εαυτό τους. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών ήταν 0,73.

4.3. Διαδικασία

Στο σύνολο των μαθητών (219) διανεμήθηκαν αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια κατά την διάρκεια του δεύτερου τριμήνου του σχολικού έτους 2012-2013, προκειμένου να αξιολογηθούν οι σχέσεις των εφήβων μαθητών με τους συνομήλικους, η θετική συμπεριφορά μέσα από την προσφορά βοήθειας, οι δυσκολίες προσοχής, οι συναισθηματικές και οι συμπεριφορικές διαταραχές με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά κάθε εθνικότητας. Από κάθε σχολείο χρησιμοποιήθηκαν δύο τμήματα από μία τάξη.

Οι έφηβοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια εξατομικευμένα, με ιδιαίτερη συγκέντρωση και προσοχή και με την βοήθεια της ερευνήτριας για τυχόν διευκρινήσεις. Ωστόσο οι έφηβοι διαφορετικών εθνικοτήτων που βρίσκονταν σε αρχάριο σχολικό επίπεδο δέχθηκαν καθ' όλη την διάρκεια της διαδικασίας την βοήθεια του εκπαιδευτικού, καθώς διάβαζαν τις ερωτήσεις μαζί και αποσαφηνίζονταν πιθανά δυσνόητα σημεία των ερωτήσεων και διευκρινίζοντας την ερμηνεία των άγνωστων λέξεων. Ο χρόνος συμπλήρωσης των αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων κυμάνθηκε μεταξύ είκοσι και σαράντα πέντε λεπτών. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, η ερευνήτρια συγκέντρωσε τα ερωτηματολόγια, των οποίων τα δεδομένα που προέκυψαν, επεξεργάσθηκαν και αναλύθηκαν με την χρήση του

στατιστικού πακέτου SPSS. Πρόκειται για έναν τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών, του οποίου έχει γίνει πολλάκις χρήση στο παρελθόν και επιφέρει ακριβή και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφική Στατιστική

Ο πίνακας 5.1 παρουσιάζει τους μέσους όρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων, για τις πέντε υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ).

Πίνακας 5.1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ)

	μ.ο.	τ.α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Συναισθηματικές διαταραχές	7,87	2,32	5	15
Διαταραχές διαγωγής	7,80	1,63	5	15
Δυσκολία στην προσοχή/ υπερδραστηριότητα	8,35	2,24	5	15
Σχέσεις με συνομηλίκους	7,00	1,63	5	15
Προκοινωνικές δεξιότητες	12,76	1,81	5	15

Βάσει των αποτελεσμάτων το δείγμα των έφηβων εμφάνισε υψηλό μέσο όρο στην κλίμακα των προκοινωνικών δεξιοτήτων. Στις υπόλοιπες κλίμακες, ο υψηλός μέσος όρος υποδηλώνει την εμφάνιση διαταραχών. Έτσι, παρατηρείται ότι οι έφηβοι του δείγματος τείνουν να παρουσιάζουν δυσκολία στην προσοχή/υπερδραστηριότητα, συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές διαγωγής. Πιο αναλυτικά στον πίνακα 5.2, αποτυπώνονται οι απαντήσεις των μαθητών στην υποκλίμακα των συναισθηματικών διαταραχών.

Πίνακας 5.2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των παιδιών (N=219) για τις συναισθηματικές διαταραχές

	μ.ο.	τ.α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία	1,44	0,61	1	3
Ανησυχώ πολύ	1,77	0,74	1	3
Αισθάνομαι συχνά δυστυχισμένος, αποκαρδιωμένος ή κλαίω	1,51	0,67	1	3
Είμαι νευρικός σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου	1,70	0,73	1	3
Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα	1,43	0,64	1	3

Οι έφηβοι αναφέρουν ότι ανησυχούν πολύ, ότι είναι νευρικοί σε νέες καταστάσεις και χάνουν εύκολα την αυτοπεποίθησή τους, καθώς και ότι συχνά νοιώθουν δυστυχισμένοι.

Πίνακας 5.3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για τις διαταραχές διαγωγής

	μ.ο.	τ.α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου	1,81	0,72	1	3
Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε	1,83	0,60	1	3
Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ	1,31	0,61	1	3
Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν	1,27	0,55	1	3
Παίρνω πράγματα που δεν μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο	1,11	0,40	1	3

Όσον αφορά τις διαταραχές διαγωγής (πίνακας 5.3) οι μαθητές αναφέρουν ότι πολύ συχνά θυμώνουν και χάνουν την ψυχραιμία τους και ότι παρ' όλα αυτά κάνουν συνήθως αυτό που θα τους ζητηθεί. Ενώ διευκρινίζουν ότι δεν συνηθίζουν να παίρνουν πράγματα που δεν τους ανήκουν.

Πίνακας 5.4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για τις δυσκολίες στην προσοχή/ υπερδραστηριότητα

	μ.ο.	τ.α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Είμαι ανήσυχος. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα	1,73	0,75	1	3
Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι	1,61	0,73	1	3
Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου	1,38	0,59	1	3
Είμαι συχνά αφηρημένος, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ	1,73	0,72	1	3
Τελειώνω τη δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή	2,28	0,62	1	3

Αναφορικά με τις δυσκολίες προσοχής (πίνακας 5.4) η πλειοψηφία των παιδιών υποστηρίζει ότι τελειώνουν την δουλειά τους έχοντας γενικά καλή προσοχή. Ωστόσο δεν είναι λίγοι εκείνοι που αναφέρουν ότι είναι ανήσυχοι, καθώς και αφηρημένοι με δυσκολία συγκέντρωσης.

Πίνακας 5.5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους

	μ.ο.	τ.α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Συνήθως είμαι μόνος. Γενικά παίζω μόνος ή μένω με τον εαυτό μου	1,25	0,54	1	3

Έχω ένα ή περισσότερους καλούς φίλους	2,75	0,50	1	3
Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν	2,53	0,56	1	3
Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι	2,44	0,62	1	3
Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με άτομα της ηλικίας μου	1,63	0,73	1	3

Όσον αφορά τις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους (πίνακας 5.5) η πλειοψηφία ανέφερε ότι έχει περισσότερους από έναν καλούς φίλους, ότι τα άτομα της ηλικίας τους γενικά τους συμπαθούν και ότι σκέφτονται πριν κάνουν κάτι.

Πίνακας 5.6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για τις προκοινωνικές δεξιότητες

	μ.ο.	τ.α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Προσπαθώ να είμαι αρεστός στους άλλους. Νοιάζομαι για τα αισθήματά τους	2,40	0,62	1	3
Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, στυλό κτλ)	2,49	0,59	1	3
Βοηθώ κάποιον που είναι πληγωμένος, ή αισθάνεται άρρωστος	2,64	0,54	1	3
Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους	2,56	0,58	1	3
Είμαι καλός με τα μικρότερα παιδιά	2,65	0,56	1	3

Τέλος σχετικά με τις προκοινωνικές δεξιότητες (πίνακας 5.6) των εφήβων, τονίζουν ότι είναι καλοί με τα μικρότερα παιδιά, ότι βοηθούν κάποιον πληγωμένο ή άρρωστο, ενώ ταυτόχρονα αρκετοί από αυτούς παραδέχονται ότι προσπαθούν να είναι αρεστοί στους άλλους.

Στον πίνακα 5.7, αποτυπώνονται οι απόψεις των παιδιών ως προς τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης GAPS.

Πίνακας 5.7

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για τις κλίμακες του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS)

Κλίμακες	μ.ο.	τ.α.
Διατροφή	6,31	0,93
Σχολείο	8,57	1,06
Φίλοι- Οικογένεια	5,87	0,61
Ασφάλεια	14,00	1,19
Κάπνισμα	4,50	0,99
Αλκοόλ	9,17	1,06
Ναρκωτικά	5,65	0,70
Ανάπτυξη	3,00	0,76
Συναισθήματα	18,28	1,75

Χαρακτηριστικά, παρατηρείται υψηλός μέσος όρος και ανάλογη εκδήλωση προβλημάτων που σχετίζονται με τα συναισθήματα, την ασφάλεια, το αλκοόλ και το σχολείο. Αναλυτικότερα οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά τα προβλήματα διατροφής, αποτυπώνονται στον πίνακα 5.8.

Πίνακας 5.8

Ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για την διατροφή

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Είσαι ικανοποιημένος/η με τις διατροφικές σου συνήθειες;	74,4%	25,6%
Υπάρχουν φορές που τρως «στα κρυφά»;	21,5%	78,5%
Αφιερώνεις αρκετό χρόνο για να σκεφθείς τρόπους για να αδυνατίσεις;	28,3%	71,7%
Κατά τον προηγούμενο χρόνο, προσπάθησες να χάσεις βάρος;	44,3%	55,7%

Το 44,3% παραδέχεται ότι κατά τον προηγούμενο χρόνο προσπάθησε να χάσει βάρος, το 28,3% ότι αφιερώνει αρκετό χρόνο για να σκέφτεται τρόπους αδυνατίσματος, ενώ το 21,5% παραδέχεται πως υπάρχουν φορές που τρώει «στα κρυφά».

Πίνακας 5.9

Ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για το σχολείο

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Οι βαθμοί σου αυτή την χρονιά ήταν χειρότεροι σε σχέση με την περσινή;	35,6%	64,4%
Σου έχουν πει πως έχεις κάποιο μαθησιακό πρόβλημα ή νομίζεις πως έχεις κάποιο μαθησιακό πρόβλημα;	26,5%	73,5%
Έχεις αποβληθεί από το σχολείο αυτή την χρονιά;	14,6%	85,4%
Έχεις κάνει σκασιарχείο ή αδικαιολόγητες απουσίες;	61,2%	38,8%
Φοβάσαι να πας στο σχολείο;	4,6%	95,4%

Αναφορικά με τις προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές σε σχέση με το σχολείο (πίνακας 5.9), περισσότεροι από τους μισούς έχουν κάνει σκασιарχείο κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος. Ενώ πολλοί υποστηρίζουν ότι είχαν χειρότερη βαθμολογία σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά και αρκετοί νομίζουν ή γνωρίζουν ότι έχουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα.

Πίνακας 5.10

Ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για τους φίλους και την οικογένεια

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Έχεις τουλάχιστον έναν φίλο που συμπαθείς πραγματικά και μπορείς να μιλήσεις μαζί του;	96,8%	3,2%
Οι γονείς ή οι κηδεμόνες σου συνήθως σε ακούν και «παίρνουν» στα σοβαρά τα συναισθήματά σου;	79,9%	20,1%
Έχεις σκεφτεί ποτέ σοβαρά να το «σκάσεις» από το σπίτι;	21,9%	78,1%
Έχεις ζήσει ποτέ σε ανάδοχη οικογένεια ή ξενώνα φιλοξενίας;	14,2%	85,8%

Τα ευρήματα που αφορούν τους φίλους και την οικογένεια (πίνακας 5.10) καταδεικνύουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών έχει τουλάχιστον ένα φίλο που συμπαθεί πραγματικά και μπορεί να μιλήσει μαζί του και γνωρίζουν ότι οι γονείς ή οι κηδεμόνες τους ακούν και παίρνουν στα σοβαρά τα συναισθήματά τους. Ωστόσο

εμφανίζεται ένα σημαντικό ποσοστό (21,9%) που επιβεβαιώνει ότι έχει σκεφτεί σοβαρά να το σκάσει από το σπίτι.

Πίνακας 5.11

Ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για την ασφάλεια

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Εσύ ή κάποιος που ζείτε μαζί έχει κάποιο όπλο (π.χ. καραμπίνα);	22,8%	77,2%
Κατά τον προηγούμενο χρόνο έχεις κουβαλήσει κάποιο όπλο για προστασία (π.χ. μαχαίρι);	11,4%	88,6%
Έχεις μπλέξει σε καβγά κατά τους τελευταίους 3 μήνες;	24,7%	75,3%
Είχες ποτέ «μπλεξίματα» με τον νόμο;	9,1%	90,9%
Ανησυχείς για την ασφάλεια σου;	34,2%	65,8%
Φοράς συνήθως κράνος όταν ανεβαίνεις σε ποδήλατο ή μοτοσυκλέτα;	25,6%	74,4%
Συνήθως φοράς ζώνη ασφαλείας όταν επιβιβάζεσαι σε αυτοκίνητο;	67,1%	32,9%
Κατά τον προηγούμενο χρόνο είχες διανυκτερεύσει σε ξενώνα αστέγων, φυλακή ή κέντρο κράτησης;	4,6%	95,4%

Αναφορικά με την ασφάλεια τους (πίνακας 5.11), οι έφηβοι εκφράζουν έντονη ανησυχία (34,2%) καθώς παράλληλα επισημαίνουν την εμπλοκή τους σε καβγά τους τελευταίους 3 μήνες και παραδέχονται ότι οι ίδιοι ή κάποιος από την οικογένειά τους έχουν μαζί τους όπλο. Επίσης η περισσότεροι μαθητές συνηθίζουν να φορούν ζώνη όταν επιβαίνουν σε αυτοκίνητο για να προστατευθούν.

Πίνακας 5.12

Ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για το κάπνισμα και τις ναρκωτικές ουσίες

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Κάπνισμα		
Έχεις καπνίσει ποτέ τσιγάρο;	31,1%	68,9%
Υπάρχει κάποιος από τους στενούς σου φίλους που καπνίζει;	49,3%	50,7%
Υπάρχει κάποιος στην οικογένεια σου που καπνίζει;	69,4%	30,6%
Ναρκωτικές ουσίες		
Έχεις κάνει ποτέ χρήση κάποιας ναρκωτικής ουσίας;	8,7%	91,3%
Υπάρχει κάποιος από τους στενούς σου φίλους που έχει κάνει χρήση κάποιας ναρκωτικής ουσίας;	21,0%	79,0%
Έχεις κάνει ποτέ χρήση ηρεμιστικών φαρμάκων χωρίς συνταγή γιατρού;	4,6%	95,4%

Σχετικά με το κάπνισμα και την χρήση ναρκωτικών ουσιών στην εφηβεία (πίνακας 5.12), περισσότεροι από τους μισούς μαθητές αναφέρουν ότι υπάρχει κάποιος στην οικογένειά τους που καπνίζει, ενώ αρκετοί είναι και εκείνοι που υποστηρίζουν ότι καπνίζουν οι φίλοι τους. Ακόμη αναφορικά με τις ναρκωτικές ουσίες, μόλις το 8,7% επιβεβαιώνει πως έχει υποκύψει σε ίδια χρήση ουσιών ωστόσο σημαντικά υψηλότερο είναι το ποσοστό (21%) που αντικατοπτρίζει την χρήση ουσιών από φίλους.

Πίνακας 5.13

Ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για το αλκοόλ

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Κατά τον προηγούμενο μήνα κατανάλωσες μεγάλη ποσότητα ποτού;	19,6%	80,4%
Κατά τον προηγούμενο μήνα κάποιος από τους στενούς σου φίλους κατανάλωσε μεγάλη ποσότητα ποτού;	34,2%	65,8%

Έχεις ποτέ «μπλέξει» σε καβγά επειδή ήπιες πολύ;	4,6%	95,4%
Κατά τον προηγούμενο χρόνο επιβιβάστηκες σε αυτοκίνητο ή άλλο όχημα που ο οδηγός του είχε καταναλώσει αλκοόλ;	15,1%	84,9%
Υπάρχει κάποιος στην οικογένειά σου που καταναλώνει αλκοόλ ή κάνει χρήση ναρκωτικών ουσιών και σε ανησυχεί;	8,7%	91,3%

Αναφορικά με το αλκοόλ (πίνακας 5.13), το 19,6% των ερωτηθέντων αναφέρει ότι κατά τον προηγούμενο μήνα προέβη σε υπερβολική κατανάλωση, ενώ περισσότεροι είναι εκείνοι που αναφέρουν ότι ανάλογη συμπεριφορά είχαν και οι φίλοι τους.

Πίνακας 5.14

Ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών (N=219) για την ανάπτυξη, τα συναισθήματα και τον εαυτό

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ανάπτυξη		
Έχεις καθόλου ανησυχίες ή ερωτήσεις σχετικά με το σώμα σου ή τη φυσική σου εμφάνιση;	52,1%	47,9%
Θα ήθελες να λάβεις περισσότερες πληροφορίες για την πρόληψη της εγκυμοσύνης και των σεξουαλικά μεταδιδόμενων νοσημάτων;	47,9%	52,1%
Συναισθήματα		
Έχεις δεχθεί κακοποίηση σωματική ή συναισθηματική;	20,5%	79,5%
Όταν νευριάζεις κάνεις βίαια πράγματα;	26,9%	73,1%
Θα ήθελες να δεχθείς συμβουλές για κάτι που σε προβληματίζει;	74,9%	25,1%
Ζηλεύεις τους άλλους;	17,4%	82,6%
Αισθάνεσαι ότι πρέπει να είσαι τέλειος;	32,9%	67,1%
Εαυτός		
Βρίζεις ή λες βρομόλογα;	49,8%	50,2%
Υπερασπίζεσαι τα δικαιώματά σου;	90,9%	9,1%

Ζητάς πολλή προσοχή από τους άλλους;	31,1%	68,9%
--------------------------------------	-------	-------

Από τον πίνακα 5.14 προκύπτει ότι περισσότεροι από τους μισούς εφήβους αναφέρουν ανησυχίες σχετικά με το σώμα τους ή τη φυσική τους εμφάνιση, ενώ σχεδόν οι μισοί θα ήθελαν να λάβουν περισσότερες πληροφορίες για την πρόληψη της εγκυμοσύνης και των σεξουαλικά μεταδιδόμενων νοσημάτων. Την στιγμή που η πλειοψηφία δηλώνει ότι υπερασπίζεται τα δικαιώματά της, ένα σημαντικό ποσοστό (20,5%) αναγνωρίζει ότι έχει δεχθεί στο παρελθόν συναισθηματική ή σεξουαλική κακοποίηση.

Στην προσπάθεια σύγκρισης των αναφερόμενων προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς το φύλο, εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα., όπως φαίνεται και στον πίνακα 5.15.

Πίνακας 5.15

Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών (N=219) με βάση το φύλο

	Αγόρια (N=107)		Κορίτσια (N=112)		t ₂₁₇	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συναισθηματικές διαταραχές	7,39	2,22	8,33	2,32	-3.04	0,003
Διαταραχές διαγωγής	7,89	1,69	7,71	1,57	0.82	0,408
Δυσκολίες προσοχής	8,72	2,12	8,00	2,29	2.43	0,016
Σχέσεις με συνομηλίκους	7,33	1,73	6,68	1,47	2.98	0,003
Προκοινωνικές δεξιότητες	12,41	2,01	13,09	1,54	-2.83	0,005
Διατροφή	1,62	0,21	1,75	0,24	2.67	0,008
Σχολείο	1,46	0,20	1,46	0,21	-3.04	0,003
Φίλοι και Οικογένεια	1,71	0,15	1,78	0,15	-0.07	0,944
Ασφάλεια	1,71	0,15	1,78	0,14	-3.89	0,000
Κάπνισμα	1,48	0,32	1,51	0,34	-0.50	0,611
Αλκοόλ	1,81	0,22	1,85	0,20	-1.27	0,203
Ναρκωτικά	1,86	0,26	1,90	0,20	-1.21	0,226
Ανάπτυξη	1,62	0,34	1,37	0,37	5.06	0,000

Συναισθήματα	1,53	0,14	1,51	0,14	1.40	0,162
--------------	------	------	------	------	------	-------

Όπως προκύπτει τα κορίτσια είχαν θετικότερη βαθμολογία στις περισσότερες παραμέτρους των προβληματικών συμπεριφορών. Ωστόσο παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις συναισθηματικές διαταραχές, τις προκοινωνικές δεξιότητες, την διατροφή και την ασφάλεια όπου συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο από τα αγόρια. Τα αγόρια από την πλευρά τους, υπερτερούν στις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους με στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 5.16

Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών (N=219) με βάση την καταγωγή

	Έλληνες (N=157)		Αλλοδαποί (N=62)		t ₂₁₇	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συναισθηματικές διαταραχές	7,74	2,38	8,19	2,14	-1,29	0,196
Διαταραχές διαγωγής	7,24	1,62	7,67	2,02	-1,66	0,043
Δυσκολίες προσοχής	8,60	1,76	9,12	1,76	-1,98	0,986
Σχέσεις με συνομηλίκους	10,59	1,29	10,67	1,46	-0,39	0,642
Προκοινωνικές δεξιότητες	12,96	1,65	12,24	2,11	2,69	0,003
Διατροφή	6,33	0,92	6,27	0,96	0,40	0,827
Σχολείο	8,66	1,00	8,35	1,17	1,93	0,154
Φίλοι και οικογένεια	5,85	0,60	5,90	0,64	-0,46	0,572
Ασφάλεια	13,96	1,20	14,11	1,17	-0,84	0,640
Κάπνισμα	4,63	0,96	4,17	1,00	3,10	0,541
Αλκοόλ	9,19	1,05	9,12	1,09	0,42	0,824
Ναρκωτικά	5,70	0,66	5,53	0,80	1,65	0,005
Ανάπτυξη	2,94	0,75	3,12	0,75	-1,58	0,709
Συναισθήματα	18,27	1,71	18,32	1,88	-0,18	0,179

Όπως παραπάνω, έτσι και για την σύγκριση των εκφρασμένων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς των εφήβων με βάση την εθνοτική προέλευση, έγινε χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους αλλοδαπούς μαθητές να συγκεντρώνουν υψηλότερο μέσο όρο στις διαταραχές διαγωγής και τους γηγενείς στις προκοινωνικές δεξιότητες και την χρήση ναρκωτικών ουσιών.

Πίνακας 5.17

Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών (N=219) με βάση την τάξη φοίτησης

	Γυμνάσιο (N=135)						Λύκειο (N=84)						F	p
	Α (n=58)		Β (n=40)		Γ (n=37)		Α (n=60)		Β (n=8)		Γ (n=16)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συναισθ. διαταραχές	7,51	2,05	7,85	2,10	8,32	2,70	7,85	2,37	8,50	2,13	7,93	2,74	,66	,64
Διαταραχές διαγωγής	7,68	1,82	7,87	2,20	7,29	1,94	6,88	1,27	6,87	1,35	7,12	0,88	2,23	,05
Δυσκολίες προσοχής	8,79	1,84	8,70	1,62	8,86	2,00	8,70	1,72	8,70	1,72	8,93	1,87	,21	,95
Σχέσεις με συνομηλίκ.	10,50	1,24	11,02	1,67	10,64	1,35	10,33	1,17	10,37	0,74	11,18	1,27	2,05	,07
Προκοινωνι κές δεξιότητες	12,98	1,69	12,20	2,25	12,51	1,85	12,93	1,61	13,75	1,28	12,81	1,72	1,67	,14
Διατροφή	6,13	0,90	6,32	1,02	6,51	0,76	6,35	0,98	5,87	0,35	6,56	1,09	1,35	,24
Σχολείο	8,89	1,03	8,62	1,27	8,27	1,09	8,40	0,99	8,37	0,51	8,75	0,68	2,20	0,5
Φίλοι & Οικογένεια	5,94	0,57	5,72	0,81	5,83	0,55	5,95	0,53	5,62	0,74	5,87	0,50	1,11	,35
Ασφάλεια	14,05	1,17	13,72	1,51	13,72	1,17	14,25	0,95	14,50	1,06	14,00	1,21	1,64	,15
Κάπνισμα	4,68	0,92	4,62	1,03	4,27	1,01	4,66	0,89	4,37	1,18	3,50	0,73	4,97	,00
Αλκοόλ	9,48	0,88	9,35	1,07	9,08	1,16	9,21	0,94	8,50	1,19	8,06	1,06	5,99	,00
Ναρκωτικά	5,79	0,58	5,65	0,83	5,51	0,83	5,80	0,51	5,87	0,35	4,87	0,71	5,86	,00
Ανάπτυξη	3,22	0,67	3,25	0,63	2,97	0,86	2,81	0,77	2,62	0,51	2,50	0,73	4,72	,00

Για την σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των εφήβων για τα προβλήματα συμπεριφοράς με βάση την τάξη φοίτησης (έξι κατηγορίες), έγινε χρήση της Ανάλυσης Παραγόντων Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA). Από τα αποτελέσματα προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη φοίτησης και το κάπνισμα, την κατανάλωση αλκοόλ, την χρήση ναρκωτικών ουσιών και τις ανησυχίες για την ανάπτυξη.

Οι Post Hoc αναλύσεις και με διόρθωση βάσει του συντελεστή Bonferroni ανά ζεύγη, έδειξαν ότι οι μαθητές της Τ Λυκείου καπνίζουν περισσότερο από τους μαθητές της Α Γυμνασίου ($p=0,000$) της Β Γυμνασίου ($p=0,001$) και της Α Λυκείου ($p=0,000$). Επιπλέον οι μαθητές της Τ Λυκείου καταναλώνουν περισσότερο αλκοόλ συγκριτικά με τους μαθητές της Α Γυμνασίου ($p=0,000$) της Β Γυμνασίου ($p=0,000$), Τ Γυμνασίου ($p=0,013$) και της Α Λυκείου ($p=0,001$). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για την χρήση ναρκωτικών ουσιών, που αντιπροσωπεύει κυρίως τους μαθητές της Τ Λυκείου ως προς τους μαθητές της Α Γυμνασίου ($p=0,000$) της Β Γυμνασίου ($p=0,002$), Τ Γυμνασίου ($p=0,026$) της Α Λυκείου ($p=0,000$) και της Β Λυκείου ($p=0,011$). Τέλος σχετικά με την ανάπτυξη, οι μαθητές της Τ Λυκείου φαίνεται να ανησυχούν περισσότερο συγκριτικά με τους μαθητές της Α Γυμνασίου ($p=0,008$) και της Β Γυμνασίου ($p=0,009$).

5.2. Συσχετίσεις-Παλινδρομήσεις

Για τον έλεγχο των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ) και του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r , όπως φαίνεται στον πίνακα 5.18.

Πίνακας 5.18

Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των κλιμάκων του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ) και του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS)

	Συναισθηματικές διαταραχές	Διαταραχές διαγωγής	Δυσκολίες προσοχής	Σχέσεις με συνομηλίκους	Προκοινωνικές δεξιότητες
Διατροφή	0,12	-0,01	-0,08	0,03	-0,07
Σχολείο	-0,22**	0,29**	0,29**	0,04	0,08
Φίλοι- οικογένεια	0,00	0,12	-0,05	0,13*	-0,21**
Ασφάλεια	0,16*	-0,27**	0,20**	0,08	0,06
Κάπνισμα	-0,04	0,00**	0,18**	0,03	0,12
Αλκοόλ	-0,09	0,04**	0,22**	-0,02	0,03

Ναρκωτικά	0,10	0,13*	-0,25**	-0,14*	-0,19**
Ανάπτυξη	0,26**	0,01	-0,07	0,01	-0,22**
Συναισθήματα	0,44**	0,28**	0,19**	0,00	-0,16*
Εαυτός	-0,17**	-0,29**	-0,25**	-0,14*	-0,00

** p<0,01, * p<0,05

Τα προβλήματα σχετικά με το σχολείο σχετίζονται αρνητικά με τις συναισθηματικές διαταραχές ενώ εμφανίζουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις διαταραχές διαγωγής και τις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα. Τα προβλήματα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τους φίλους και την οικογένεια παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τις προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και αρνητική συσχέτιση με τις προκοινωνικές δεξιότητες, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Όσον αφορά την ασφάλεια, εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις συναισθηματικές διαταραχές και τις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα, ενώ αρνητική είναι η σχέση της με τις διαταραχές διαγωγής. Το κάπνισμα και το αλκοόλ σχετίζονται σημαντικά με τις διαταραχές διαγωγής καθώς και με τις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα. Οι συμπεριφορές που συνδέονται με την χρήση ναρκωτικών ουσιών σχετίζονται θετικά με τις διαταραχές διαγωγής και αρνητικά με τις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους καθώς και με τις προκοινωνικές δεξιότητες σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Οι ανησυχίες για την ανάπτυξη εμφανίζουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις συναισθηματικές διαταραχές και αρνητική με τις προκοινωνικές δεξιότητες. Τα προβλήματα που αφορούν τα συναισθήματα σχετίζονται θετικά με τις συναισθηματικές διαταραχές, τις διαταραχές διαγωγής και τις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα, ενώ αρνητική είναι η σχέση τους με τις προκοινωνικές δεξιότητες. Τέλος η κλίμακα που περιγράφει τον εαυτό παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τις συναισθηματικές διαταραχές, τις διαταραχές διαγωγής, τις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Πίνακας 5.19

Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης για τις συναισθηματικές διαταραχές και τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS)

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές πρόβλεψης	Βήτα	b	Προσαρμοσμένος συντελεστής R ²	p
Συναισθηματικές διαταραχές	Διατροφή	-0,299	-0,121	0,010	0,000
	Σχολείο	-0,497	0,144	0,048	0,001
	Ασφάλεια	-0,322	-0,166	0,023	0,014
	Ανάπτυξη	-0,794	0,200	0,063	0,000

Για την πρόβλεψη της επίδρασης των μεταβλητών του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS) στις συναισθηματικές διαταραχές, εφαρμόστηκε ευθύγραμμη παλινδρόμηση (μέθοδος enter). Από τον πίνακα προκύπτει ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, την ασφάλεια και οι ανησυχίες για την ανάπτυξη, επιδρούν στην εμφάνιση συναισθηματικών διαταραχών σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, όπως ακριβώς προέκυψε και από την συσχέτιση των μεταβλητών αυτών με την χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson 's r'. Πιο συγκεκριμένα ο προσαρμοσμένος δείκτης R² ερμηνεύει το 1% της μεταβλητότητας των συναισθηματικών διαταραχών από την διατροφή, το 4,8% από το σχολείο, το 2,3% από την ασφάλεια και το 6,3% από τις ανησυχίες των παιδιών για την ανάπτυξη.

Πίνακας 5.20

Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης για τις διαταραχές διαγωγής και τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS)

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές πρόβλεψης	Βήτα	b	Προσαρμοσμένος συντελεστής R ²	p
Διαταραχές διαγωγής	Σχολείο	0,481	-0,292	0,081	0,000
	Ασφάλεια	0,407	-0,278	0,073	0,000
	Ναρκωτικά	0,335	-0,135	0,014	0,046

Η ευθύγραμμη παλινδρόμηση έδειξε ότι οι προβληματικές συμπεριφορές που σχετίζονται με το σχολείο, την ασφάλεια και την χρήση ναρκωτικών ουσιών επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην εκδήλωση διαταραχών διαγωγής. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται και από τον προσαρμοσμένο δείκτη R^2 , το 8,1% της συνολικής διακύμανσης των διαταραχών διαγωγής οφείλεται στις προβληματικές συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, το 7,3% στις συμπεριφορές που συνδέονται με την αίσθηση της ασφάλειας και το 1,4% στην χρήση ναρκωτικών ουσιών. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η συσχέτιση των μεταβλητών αυτών (συντελεστής συσχέτισης Pearson 's r) σε προηγούμενη ενότητα.

Πίνακας 5.21

Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης για τις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα και τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS)

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές πρόβλεψης	Βήτα	b	Προσαρμοσμένος συντελεστής R^2	p
Δυσκολίες προσοχής/ υπερδραστηριότητα	Σχολείο	-0,489	-0,294	0,082	0,000
	Ασφάλεια	-0,296	-0,200	0,036	0,003
	Κάπνισμα	-0,325	-0,182	0,029	0,007
	Αλκοόλ	-0,376	-0,227	0,047	0,001
	Ναρκωτικά	-0,636	-0,254	0,060	0,000

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 5.21 διαπιστώνεται ότι πέντε από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην πρόβλεψη των δυσκολιών προσοχής/υπερδραστηριότητα. Ειδικότερα, τα προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο προβλέπουν τις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα σε ποσοστό 8,2% της διακύμανσης. Αντίστοιχα η ανησυχίες για την ασφάλεια προβλέπουν τις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα σε ποσοστό 3,6%, το κάπνισμα σε ποσοστό 2,9%, το αλκοόλ σε ποσοστό 4,7% και η χρήση ναρκωτικών ουσιών σε ποσοστό 6% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 5.22

Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS)

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές πρόβλεψης	Βήτα	b	Προσαρμοσμένος συντελεστής R ²	p
Σχέσεις με συνομηλίκους	Φίλοι & Οικογένεια	0,299	0,137	0,014	0,043
	Ναρκωτικά	-0,278	-0,147	0,017	0,030

Στην πρόβλεψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους, συμβάλλουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό οι φίλοι και η οικογένεια, με ποσοστό πρόβλεψης 1,4% της διακύμανσης, καθώς και η χρήση ναρκωτικών ουσιών, με ποσοστό πρόβλεψης 1,7%. Ανάλογη στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών, προέκυψε και με την χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson 's r σε προηγούμενη ενότητα.

Πίνακας 5.23

Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS)

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές πρόβλεψης	Βήτα	b	Προσαρμοσμένος συντελεστής R ²	p
Προκοινωνικές δεξιότητες	Φίλοι & Οικογένεια	-0,627	-0,212	0,040	0,002
	Κάπνισμα	0,233	0,127	0,012	0,060
	Ναρκωτικά	-0,496	-0,193	0,033	0,004
	Ανάπτυξη	-0,540	-0,226	0,046	0,001

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμπεριφορές που σχετίζονται με τους φίλους και την οικογένεια, το κάπνισμα, τα ναρκωτικά και οι ανησυχίες για την ανάπτυξη επιδρούν σημαντικά στην ανάπτυξη προκοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι φίλοι και η οικογένεια προβλέπουν τις προκοινωνικές δεξιότητες σε ποσοστό 4%, το κάπνισμα τις προβλέπει σε ποσοστό 1,2%, τα ναρκωτικά σε ποσοστό 3,3% και η ανάπτυξη σε ποσοστό 4,6% της διακύμανσης.

Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός Αποτελεσμάτων

Πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας, ήταν η εξέταση και καταγραφή των προβλημάτων συμπεριφοράς ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του συνόλου της μαθητικής κοινότητας Β'βάθμιας εκπαίδευσης. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν ο έλεγχος της επίδρασης του φύλου, της εθνοτικής καταγωγής και της τάξης φοίτησης στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τα αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-HeI) και Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης (GAPS). Καθώς και ο έλεγχος συσχέτισης των μεταβλητών των δύο ερωτηματολογίων. Για την υλοποίηση των στόχων, στην ερευνητική διαδικασία συνέβαλαν 219 μαθητές από Γυμνάσια και Λύκεια του νομού Αττικής

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων, έδειξαν ότι η πλειοψηφία του συνόλου των μαθητών ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη προκοινωνικών δεξιοτήτων. Οι έφηβοι προσπαθούν να είναι συνεργάσιμοι και φιλικοί με τους συμμαθητές τους, να προσφέρουν βοήθεια στους γύρω τους και να καλλιεργήσουν εν γένει μια θετική και αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά. Ταυτόχρονα όμως καταγράφονται από τους μαθητές δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα, επισημαίνοντας ότι δεν μπορούν να καθίσουν ήσυχα για πολλή ώρα, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και συνεχώς στριφογυρίζουν. Ακολουθούν οι συναισθηματικές διαταραχές, κάνοντας λόγο για έντονη ανησυχία, απώλεια της αυτοπεποίθησης, αίσθημα δυστυχίας, θλίψης και κλάμα, οι διαταραχές διαγωγής με έντονο θυμό, επιθετική συμπεριφορά και εξαπάτηση και τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Επιπλέον παρατηρούνται συμπεριφορές που σχετίζονται με τα συναισθήματα των παιδιών και επιβαρύνουν σημαντικά τον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο. Πιο συγκεκριμένα σχετίζονται με την τάση τους να νευριάζουν εύκολα, να αισθάνονται αμηχανία ή ντροπή, να ζηλεύουν τους άλλους και να αισθάνονται ότι πρέπει να είναι τέλειοι. Ακολουθούν συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών, εκφράζοντας ιδιαίτερη ανησυχία και αναζητώντας συνεχώς τρόπους αυτοπροστασίας, είτε από τρίτους που τους αισθάνονται ως απειλή είτε στα μεταφορικά μέσα στα οποία επιβαίνουν.

Τα καταγεγραμμένα προβλήματα συνεχίζονται με την υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ όχι μόνο από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και από τους φίλους τους, γεγονός που αρκετές φορές τους οδήγησε σε καβγά. Έντονα εμφανίζονται και τα προβλήματα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, κάνοντας λόγο κυρίως για σκασιарχείο, σχολικές αποβολές ως ποινή για κάποια άλλη συμπεριφορά και κακή βαθμολογία. Ακόμη, καταγράφονται προβλήματα σχετικά με την διατροφή, όπως ότι συχνά οι έφηβοι σκέφτονται τρόπους αδυνατίσματος και ότι συνηθίζουν να τρώνε «στα κρυφά», καθώς και προβλήματα που σχετίζονται με τους φίλους και την οικογένεια, υποστηρίζοντας ότι, παρόλο που οι γονείς τους λαμβάνουν σοβαρά τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, οι ίδιοι οι μαθητές έχουν σκεφθεί σοβαρά να το «σκάσουν» από το σπίτι.

Τέλος, παρατηρούνται συμπεριφορές που σχετίζονται με την χρήση ναρκωτικών ουσιών, κυρίως από την πλευρά των φίλων των συμμετεχόντων και λιγότερο των ίδιων, το κάπνισμα που επιβαρύνει όχι μόνο τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τους φίλους και την οικογένειά τους και τέλος οι ανησυχίες για την ανάπτυξη, εκφράζοντας την πεποίθηση να λάβουν περαιτέρω πληροφορίες για την φυσική τους διάπλαση, καθώς και για την πρόληψη μεταδιδόμενων νοσημάτων.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, φαίνεται να συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες στις οποίες αποτυπώνονται όχι μόνο διαταραχές διαγωγής αλλά και έντονη παραβατικότητα από τους εφήβους στην ελληνική κοινωνία (Κουράκης και συν., 2004· Spinellis et al., 1994· Μπεζέ, 1990·) καθώς και η εκδήλωση συναισθηματικών διαταραχών με την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Κοκκέβη και συν., 2011). Επιπλέον τα προβλήματα στον χώρο του σχολείου, το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοόλ και η χρήση ναρκωτικών ουσιών, αποτελούν σημαντικά ευρήματα μελετών για την μαθητική κοινότητα (Στάμος, 2006· Γιαννοπούλου & Τσομπανόγλου, 2005· Χατζηχρήστου & Hopf, 1991).

6.1. Διαφοροποιήσεις των Προβλημάτων Συμπεριφοράς στα Δύο Φύλα

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, η σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των αγοριών έδειξε ότι παρουσιάζουν δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα με στατιστικά σημαντική

διαφορά. Συγκεκριμένα επισημαίνουν ότι συχνά είναι αφηρημένοι, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, συνεχώς στριφογυρίζουν και μετακινούνται. Επίσης στατιστική σημαντικότητα προκύπτει και ως προς τις προκοινωνικές δεξιότητες, αναφέροντας ότι έχουν παραπάνω από έναν καλό φίλο καθώς και ότι γίνονται συμπαθείς στους συνομηλίκους τους. Ακόμη, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει στις προβληματικές συμπεριφορές που αφορούν το σχολείο, όπως το σκασιαρχείο, η αποβολή και η κακή βαθμολογία.

Στα κορίτσια, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εκδήλωση συναισθηματικών διαταραχών, κυρίως ψυχοσωματικά συμπτώματα, έλλειψη αυτοπεποίθησης και φοβίες. Επίσης αναφέρουν προβλήματα σχετικά με την ασφάλεια τους, όπως είναι η συμμετοχή σε καβγάδες και η χρήση διαφόρων αντικειμένων για αυτοπροστασία. Ακόμη προβλήματα που αφορούν την διατροφή και έγκεινται κυρίως στην προσπάθεια απώλειας βάρους και την συνήθεια να τρώνε κρυφά προκειμένου να διατηρήσουν τις σωστές σωματικές αναλογίες.

Συνοψίζοντας, παρατηρείται η ύπαρξη διαφορετικών προβληματικών συμπεριφορών ανάμεσα στα δύο φύλα με στατιστικά σημαντική διαφορά, διαπίστωση με την οποία συμφωνούν αξιόλογες μελέτες (Κοκκέβη και συν., 2011· Παπάνης και συν., 2009· Γουδήρας και συν., 2008· Sakai et al., 2008· Maughan et al., 2004· Crick & Zahn-Waxler, 2003· Farrington, 1993) αποδίδοντας στα αγόρια συνηθέστερα επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά, προβλήματα στο σχολείο και στα κορίτσια συναισθηματικές διαταραχές και ψυχοσωματική συμπτωματολογία.

6.2. Διαφοροποιήσεις των Προβλημάτων Συμπεριφοράς στους Αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές

Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, προέκυψαν χαρακτηριστικές διαφοροποιήσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών εφήβων. Συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί μαθητές παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαταραχές διαγωγής, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά ότι τους κατηγορούν για ψέματα και εξαπατήσεις, τα άλλα παιδιά τους προκαλούν και τους αγριεύουν, γενικά θυμώνουν εύκολα, χάνουν την ψυχραιμία τους και μαλώνουν πολύ υποχρεώνοντας τους άλλους να υπακούσουν.

Οι Έλληνες μαθητές αντίθετα, υπερτερούν με στατιστικά σημαντική διαφορά στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών που σχετίζονται με την χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, υποστηρίζοντας ότι κυρίως οι φίλοι τους και ακολούθως οι ίδιοι έχουν προβεί σε ανάλογη χρήση, καθώς και σε κατανάλωση διεγερτικών ή ηρεμιστικών φαρμάκων χωρίς φαρμακευτική αγωγή. Ωστόσο φαίνεται ότι έχουν ανεπτυγμένες προκοινωνικές δεξιότητες, καθώς προσφέρονται να βοηθήσουν όσους είναι ευάλωτοι, είναι καλοί με τα μικρότερα παιδιά και να μοιράζονται τα πράγματά τους με άλλους.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται η διαφοροποίηση των μορφών προβληματικής συμπεριφοράς που υιοθετούν οι γηγενείς και οι αλλοδαποί μαθητές, με στατιστικά σημαντική διαφορά. Ανάλογα ευρήματα καταγράφονται στις έρευνες των Τσίγκανου (2010) και Καρύδη (2004) από τις λίγες ελληνικές μελέτες που αποτυπώνουν την παραβατική συμπεριφορά των ανήλικων αλλοδαπών και καταδεικνύουν την επιθετική τους διάθεση, καθώς και την ανάμειξή τους σε μικροκλοπές και απάτες.

6.3. Διαφοροποιήσεις των Προβλημάτων Συμπεριφοράς με Βάση την Τάξη Φοίτησης

Η ύπαρξη διαφορών στις εκδηλωμένες προβληματικές συμπεριφορές βάσει της τάξης φοίτησης των συμμετεχόντων, αποτέλεσε το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης. Από τα αποτελέσματα, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε συμπεριφορές που συνδέονται με το κάπνισμα, την κατανάλωση αλκοόλ, την χρήση ναρκωτικών ουσιών και τις ανησυχίες γύρω από την ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων και κυρίως της Γ' λυκείου εμφανίζονται πιο επιρρεπείς σε τέτοιων ειδών συμπεριφορές, συγκριτικά με τους μαθητές μικρότερων τάξεων και ιδιαίτερα του Γυμνασίου. Με την διαπίστωση αυτή φαίνεται να συμφωνούν και παλαιότερες ελληνικές έρευνες που εξέταζαν την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς βάσει της ηλικίας των παιδιών (Μπεζέ, 1998· Γεωργιάδη, 1986) και καταλήγουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά εκδηλώνουν περισσότερες και διαφορετικές προβληματικές συμπεριφορές από τους μικρότερους.

6.4. Έλεγχος Συσχετίσεων

Ο έλεγχος συσχέτισης των συναισθηματικών διαταραχών και των προβλημάτων που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, τους φίλους και την οικογένεια, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα, αποτέλεσε το επόμενο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε αρχικά ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r και από τον έλεγχο διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής θετικής συσχέτισης με την ασφάλεια, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται η εκδήλωση των συναισθηματικών διαταραχών, αντιστοίχως αυξάνονται οι ανησυχίες των εφήβων για την ασφάλεια και την ανάπτυξή τους καθώς και τα προβλήματα που σχετίζονται με το συναίσθημα. Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα, φαίνεται πως η ανασφάλεια των παιδιών για την σωματική τους ακεραιότητα, η προσπάθεια τους να μην ζηλεύουν, να είναι τέλειοι και αποδεκτοί από τους άλλους, ενισχύει το άγχος τους, την αμηχανία και σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγεί στην καταθλιπτική ή την ψυχοσωματική συμπτωματολογία, συμβάλλοντας στην έξαρση των συναισθηματικών διαταραχών.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση των συναισθηματικών διαταραχών και των συμπεριφορών που συνδέονται με το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που εμφανίζουν συναισθηματικές διαταραχές δεν συνεπάγεται ότι εκδηλώνουν συμπεριφορικά προβλήματα στο σχολείο σε ανάλογο βαθμό. Όπως προκύπτει και από προηγούμενες μελέτες, τα παιδιά με αυξημένα επίπεδα άγχους και καταθλιπτικής συμπτωματολογίας εμφανίζουν χαμηλή επίδοση και δυσκολίες εν γένει (Βενιανάκη, 2009· Αναγνωστόπουλος, 2001), ωστόσο δεν παρατηρείται σχολική απόσυρση, αποβολή ή εναντιωτική διάθεση γενικότερα. Παράλληλα με την εφαρμογή ευθύγραμμης παλινδρόμησης, φαίνεται ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, την ασφάλεια και την ανάπτυξη επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην εμφάνιση συναισθηματικών διαταραχών.

Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε ο έλεγχος συσχέτισης των διαταραχών διαγωγής και των προβλημάτων που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, τους φίλους και την οικογένεια, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα. Από τα αποτελέσματα προκύπτει

πως οι μαθητές που εκδηλώνουν διαταραχές διαγωγής εμφανίζουν ανάλογα προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο. Όπως έχει διαπιστωθεί και σε προηγούμενες εμπειρικές μελέτες, η βίαιη συμπεριφορά από τους μαθητές, η εναντίωση και ο εκφοβισμός, συνδέονται σημαντικά με την κακή βαθμολόγηση, την σχολική αποτυχία, την σχολική εγκατάλειψη και την αποβολή (Mayer, 1995· Reid, 1993).

Επιπλέον οι διαταραχές διαγωγής σχετίζονται με προβλήματα που συνδέονται με το κάπνισμα, την υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ και τη χρήση ναρκωτικών ουσιών. Όπως προκύπτει και από την βιβλιογραφία, σε ορισμένες περιπτώσεις οι διαταραχές διαγωγής αποτελούν συνέπεια των εν λόγω συμπεριφορών (Hibbel et al., 2004· Brown et al., 1996). Εν συνεχεία, παρατηρείται πως όσο αυξάνονται οι διαταραχές διαγωγής των παιδιών μειώνονται οι ανησυχίες για την ασφάλεια τους, υπάρχει δηλαδή αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι που εκφράζουν επιθετικότητα, βίαιη και καταστροφική συμπεριφορά, αισθάνονται λιγότερο τρωτοί και κατά συνέπεια ανησυχούν λιγότερο για την ασφάλειά τους. Από την εφαρμογή της ευθύγραμμης παλινδρόμησης, φαίνεται ότι οι συμπεριφορές που σχετίζονται με το σχολείο, την ασφάλεια και τα ναρκωτικά επιδρούν σημαντικά στις διαταραχές διαγωγής.

Ο έλεγχος συσχέτισης των δυσκολιών προσοχής/υπερδραστηριότητα και των προβλημάτων που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, τους φίλους και την οικογένεια, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα, αποτέλεσε το επόμενο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως όσο αυξάνεται η εμφάνιση των δυσκολιών προσοχής/υπερδραστηριότητα αυξάνονται εξίσου τα προβλήματα που συνδέονται με το σχολείο, την ασφάλεια και τα συναισθήματα, εμφανίζουν δηλαδή στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Έχει διαπιστωθεί ότι η ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές αυξάνεται κατά την εφηβεία και συνδυάζεται με την σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη, καθώς και με την συναισθηματική αστάθεια (Αναγνωστόπουλος, 2001· Hinshaw, 1992α· Bryan et al., 1989).

Ανάλογη θετική συσχέτιση των δυσκολιών προσοχής/υπερδραστηριότητα παρατηρείται με το κάπνισμα και την κατανάλωση αλκοόλ. Τα ευρήματα αυτά, θα

μπορούσαν να ερμηνευθούν ως μίμηση συμπεριφοράς, καθώς όπως προκύπτει από διεθνείς μελέτες, το κάπνισμα και η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ από τους γονείς (και κυρίως τις μητέρες) αυξάνουν τις πιθανότητες να εμφανίσει το παιδί τους μαθησιακές δυσκολίες και διάσπαση προσοχής (Anderko et al., 2010· Davison & Neale, 1996). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και ενώ το παιδί εμφανίζει τέτοιου είδους δυσκολίες, παράλληλα υιοθετεί και μιμείται τις συμπεριφορές των γονέων, ακόμη κι αν είναι αρνητικές. Τέλος, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στις δυσκολίες προσοχής/υπερδραστηριότητα και τα ναρκωτικά. Συνοψίζοντας, τα προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ και τα ναρκωτικά, όπως επιβεβαιώνεται και από την εφαρμογή της ευθύγραμμης παλινδρόμησης επιδρούν σημαντικά στην εκδήλωση δυσκολιών προσοχής/υπερδραστηριότητα.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα, αφορά τις συσχετίσεις των προβληματικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και όπως φαίνεται από την εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r , όσο αυτές αυξάνονται, παρατηρείται αντίστοιχη αύξηση και στα προβλήματα που αφορούν τους φίλους και την οικογένεια, υπάρχει λοιπόν θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός της ευρύτερης προβληματικής κατάστασης και αδυναμίας του παιδιού. Εφόσον το παιδί δυσκολεύεται να αναπτύξει αποτελεσματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, μοιραία αυτό του δημιουργεί δυσκολίες-προβλήματα και επηρεάζει αρνητικά την σχέση του με την οικογένεια και το αντίστροφο.

Επίσης, παρατηρείται σημαντική αρνητική συσχέτιση στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την χρήση ναρκωτικών ουσιών. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνει και η εφαρμογή της ευθύγραμμης παλινδρόμησης, σύμφωνα με την οποία τα προβλήματα με τους φίλους και την οικογένεια καθώς και τα ναρκωτικά συμβάλλουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην πρόβλεψη των δυσκολιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Ολοκληρώνοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της συσχέτισης των προκοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων που σχετίζονται με την διατροφή, το σχολείο, τους φίλους και την οικογένεια, την ασφάλεια, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την ανάπτυξη και τα συναισθήματα. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως όσο αυξάνονται οι προκοινωνικές δεξιότητες, μειώνονται

τα προβλήματα με τους φίλους και την οικογένεια, η χρήση ναρκωτικών ουσιών, οι ανησυχίες των παιδιών για την ανάπτυξη και τα προβλήματα γύρω από τα συναισθήματα, υπάρχει επομένως σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσά τους. Τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται λογικά, καθώς όταν οι έφηβοι έχουν αναπτύξει καλές κοινωνικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, μειώνονται σημαντικά οι πιθανότητες εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων, προβλημάτων προσαρμογής και δυσκολιών στην ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους (Τριλίβα & Chimienti, 2002· Καλαντζή-Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 2000).

6.5. Περιορισμοί – Προτάσεις

Στη προσπάθεια να επιτευχθούν οι βασικοί στόχοι της παρούσας μελέτης, αποτυπώνοντας τις μορφές προβληματικής συμπεριφοράς των εφήβων εν γένει και κατ' επέκταση συγκρίνοντας αυτές μεταξύ τόσο των δύο φύλων όσο και των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, παρουσιάστηκαν αρκετοί σκόπελοι που περιόρισαν την ερευνητική διαδικασία.

Ένας τέτοιος παράγοντας είναι ο τρόπος επιλογής των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Χαρακτηριστικά, τα συγκεκριμένα σχολεία επελέγησαν με τυχαίο τρόπο, ωστόσο οι περιοχές στις οποίες αυτά υπάγονται επιλέχθηκαν ύστερα από συνεχή αναζήτηση και ώριμη σκέψη, προκειμένου να καλύπτουν ποικίλες κοινωνικό-οικονομικές σταθερές. Έγινε λοιπόν προσπάθεια, να προσεγγισθούν περιοχές και σχολεία που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικού και οικονομικού προφίλ, στις οποίες κατοικούν αλλοδαποί – με διαφορετική ποσόστωση σε καθεμιά από αυτές – και γηγενείς διαφόρων κοινωνικών τάξεων, συνηθειών και κουλτούρας. Τα ευρήματα λοιπόν προέρχονται από μια τυχαία αλλά και συνάμα «κατευθυνόμενη» δειγματοληψία.

Επιπλέον, περιοριστικό παράγοντα αποτέλεσε και το γεγονός ότι το ένα (Ερωτηματολόγιο Εφήβων για τις Υπηρεσίες Πρόληψης - GAPS) από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, δεν έχει μεταφραστεί κατά το παρελθόν στην ελληνική γλώσσα και δεν έχει σταθμιστεί στον αντίστοιχο πληθυσμό. Αυτό μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα τον επηρεασμό της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.

Ακόμη, περιοριστικά λειτούργησε και η αποκλειστική χρήση αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων. Μπορεί βεβαίως να θεωρείται ο πλέον αξιόπιστος τρόπος καταγραφής ιδίων αντιλήψεων και συναισθημάτων, ωστόσο είναι πιθανό ορισμένες από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων να μην είναι απόλυτα αντικειμενικές. Ενδέχεται να περιέχουν στρεβλώσεις, παρανοήσεις και περιγραφές που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Αυτό είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, όπως η έλλειψη ωριμότητας των συγκεκριμένων παιδιών, η ανεπαρκής κατανόηση της ερώτησης καθώς και η εσκεμμένη διαστρέβλωση της ισχύουσας κατάστασης για προσωπικούς λόγους του ερωτώμενου.

Εν συνεχεία, ως ένας σημαντικός περιορισμός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η παρουσία των καθηγητών καθ' όλη την διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές. Η παρουσία των εκπαιδευτικών ήταν μοιραία, καθώς η ερευνητική διαδικασία λάμβανε χώρα στα πρώτα 20 λεπτά του εκάστοτε μαθήματος. Παρ' όλα αυτά ίσως το συγκεκριμένο γεγονός να επηρέασε τις απαντήσεις των εφήβων, δεδομένου ότι την ώρα που αναφέρονταν σε τόσο ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα κάποιο άλλο άτομο ήταν σε θέση να παρακολουθεί και να σχολιάζει μετέπειτα τις δηλώσεις τους.

Επίσης ιδιαίτερα περιοριστική, υπήρξε η απροθυμία ορισμένων σχολείων να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία και ενώ προηγουμένως είχε ακολουθηθεί η τυπική διαδικασία έγκρισης της συμμετοχής τους από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την μικρότερη συμμετοχή και αντιπροσώπευση σχολείων της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών στην παρούσα έρευνα, συνθήκη που επηρεάζει και την γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Ολοκληρώνοντας, μια τελευταία αμφιβολία που εγείρεται ως προς την αξιοπιστία της έρευνας, σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν έχουν εντοπισθεί άλλες παρόμοιες ερευνητικές απόπειρες στην ελληνική πραγματικότητα που να καταγράφουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των γηγενών και αλλοδαπών εφήβων μαθητών. Κατά συνέπεια είναι αδύνατη η σύγκριση των εν λόγω αποτελεσμάτων με προηγούμενα και η διεξαγωγή ανάλογων συμπερασμάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους, μεταγενέστερα δύναται να επαναληφθεί η έρευνα στο συνολικό μαθησιακό πληθυσμό Β'βάθμιας εκπαίδευσης

της χώρας, χρησιμοποιώντας σταθμισμένα και έγκυρα εργαλεία. Επιπλέον προτείνεται να απευθυνθεί η μελέτη στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, με την χρήση ερωτηματολογίων που απευθύνονται ακριβώς στις ομάδες αυτές. προκειμένου να καταγραφεί η δική τους οπτική πλευρά όσον αφορά την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών από τα παιδιά. Εναλλακτικά θα ήταν δυνατό να συμμετάσχουν και οι τρεις ομάδες (μαθητές-γονείς-εκπαιδευτικοί) στην ερευνητική διαδικασία και κατόπιν να συγκριθούν τα ευρήματα.

Ακόμη, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών κατ' αποκλειστικότητα και να εξετασθούν οι μορφές και η εκδήλωσή τους βάσει εθνικότητας. Τέλος συστήνεται μακροπρόθεσμα να εξετασθούν συνδυαστικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς, η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοεικόνα και η υποκειμενική ευημερία των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα, αναδεικνύει το μέγεθος και την σπουδαιότητα των συμπεριφορικών, συναισθηματικών και ψυχολογικών προβλημάτων που παρουσιάζουν ή βιώνουν συνολικά οι μαθητές στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα η διάκριση των προβληματικών συμπεριφορών ανάμεσα στους ημεδαπούς και αλλοδαπούς μαθητές, συμβάλλει στην διαπίστωση των διαφορών και την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με την ροπή των μεταναστών στην παραβατικότητα. Επιπλέον η καταγραφή και ανάλυση των συντελεστικών παραγόντων, δημιουργεί την βάση για την κατανόηση και την ερμηνεία τέτοιου είδους συμπεριφορών και αντιδράσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, προσφέρουν μια σαφή και όσο το δυνατόν σφαιρική εικόνα του συγκεκριμένου προβλήματος της μαθητικής κοινότητας στο σύνολό του, προκειμένου την ουσιαστική ενασχόληση των αρμόδιων φορέων και υπηρεσιών με αυτό. Επίσης ισχυροποιούν την δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης προσανατολισμένα στην ενίσχυση της αυτοεικόνας, την θεραπεία ψυχοσυναισθηματικών τραυμάτων, την συμβουλευτική υποστήριξη και εν κατακλείδι τον περιορισμό και την καταστολή ανεπιθύμητων συμπεριφορών των εφήβων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- American Psychiatry Association. (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IVTM*. Αθήνα: Λίτσας.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. (2001). Η Συννοσηρότητα των Μαθησιακών Διαταραχών. *Αρχαία Ελληνική Ιατρική*, 18 (5), 457-465. Ανακτήθηκε από: <http://www.mednet.gr/archives/2001-5/pdf/457.pdf>.
- Αναγνωστόπουλος, Δ., Σίνη, Α. (2004). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Ανδρέου, Ε. (1997). *Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες και Προβλήματα Συμπεριφοράς σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας: Έρευνα σε Μαθητές Δ' και ΣΤ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10386.
- Αντωνοπούλου, Α., Μιλtsακάκη, Χ. (2011). Δυνατότητες και Δυσκολίες στην Συμπεριφορά του Εφήβου. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 11-25.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ. (2007). Η Βία Μεταξύ των Μαθητών στο Σχολείο: Αποτελέσματα του Διακρατικού Προγράμματος για την Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. *Ένεκα Λόγου*, 19, 4-5.
- Banks, J. (1997). Η Έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Modgil, S., Verma G., Mallick, K., Modgil, C. (επιμ.). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*, 19-31. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαφέα Α. (2000). *Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μια Εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μέσα από την Τέχνη*. Αθήνα: Κ.Π.Κ.Ε. Σχεδία.
- Βενιανάκη, Α. (2009). *Δυσκολίες Γραπτού Λόγου και Προβλήματα Συναισθήματος και Συμπεριφοράς*. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε από: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18758.
- Βεντούρης, Α. (2006). *Παιδαγωγικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Μέθεξη.

- Boulton, J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και Θυματοποίηση Ανάμεσα στους Μαθητές των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων. *Ψυχολογία*, 8, 12-29.
- Γαρδίκας, Κ. (1968). *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας*. Αθήνα: Αφοί Τζάκα.
- Γεωργιάδης, Σ., Βύζακου, Σ., Παπαστυλιανού, Ν. (2009). *Η Συσχέτιση της Βίας Ενάντια στα Παιδιά Μέσα στην Οικογένεια με τη Νεανική Παραβατικότητα*. Λευκωσία: Σ.Ε.Π.Κ.Β.Ο.
- Γεωργιάδου, Ε. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Σημειώσεις Μαθήματος. Π.Μ.Σ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννακόπουλος, Γ. (2010). *Η Πρώιμη Ανίχνευση των Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Προβλημάτων των Εφήβων στο Ελληνικό Σχολείο: Το Παράδειγμα του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25359.
- Γιαννοπούλου, Ι., Τσομπανόγλου, Γ. (2005). Νεανική Παραβατικότητα στην Ελλάδα. *Εγκέφαλος*. 42 (2). Ανακτήθηκε από: www.encephalos.gr/full/42-2_02g.htm.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γουδήρας, Δ., Νούλας, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Παπαδόπουλος, Κ., Παπαδοπούλου, Σ., Αγαλιώτης, Ι., Καρτασίδου, Α., Παλαιολόγου, Ν., Παπαβασιλείου, Ε., Παπαγεωργίου, Κ. (2008). *Αποκλίνουσες Συμπεριφορές - Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ. – ΟΕΠΕΚ.
- Γούσης Π. (1998) Η εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα Παιδιά των Παλιννοστούντων Ελλήνων και των Μεταναστών. Στο Δαμανάκης Μ. (επιμ.). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, 170-175. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γκουντσίδου, Β. (2007). *Το Φαινόμενο Bullying και Πώς να το Αντιμετωπίσετε*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο-Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. (1994). *Μάθηση και Ανάπτυξη. Παιδαγωγική Ψυχολογία, τόμος Α'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δεληπαλταδάκης, Ε., Πασπάτη, Σ., Πρόκου, Ε. (2002). *Χρήση και Κατάχρηση Αλκοόλ από τους Νέους της Κρήτης στις Αρχές του 21^{ου} Αιώνα*. Πτυχιακή Εργασία Τμήμα Νοσηλευτικής. Ηράκλειο: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Ανακτήθηκε από: nefeli.lib.teicrete.gr/browse2/seyp/nos/2002/delimpalta/attached/document/2002delimpalta.pdf.
- Δήμου, Γ. (2003). *Απόκλιση-Στιγματισμός. Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διακάκης, Π. (2005). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Συνοδά Προβλήματα Συμπεριφοράς σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας στη Ζάκυνθο*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/23201.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (1996). *Λεξικό Βασικών Εννοιών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – Ο.ΚΑ.ΝΑ. (2011). *Πανελλήνια Έρευνα στο Σχολικό Πληθυσμό για τη Χρήση Εξαρτησιογόνων Ουσιών (Έρευνα ESPAD)*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Ανακτήθηκε από: www.epipsi.gr/Tekmiriosi/epid/Epidimiologikes_erevnes/espadgr.php.
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. (2003). *Η Χρήση Οινοπνευματωδών στους Εφήβους. Η Υγεία των Εφήβων. Διαστάσεις, Συνθήκες και Κοινωνικό Πλαίσιο, 7*. Ανακτήθηκε από: www2.elyiko.gr/htmls/support/efivia/07.EPIPSI.pdf.

- ΕΠ.Ι.Ψ.Υ. – HBSC – WHO. (2000). *Παγκόσμια Έρευνα για την Υγεία στο Μαθητικό Πληθυσμό – Έλληνες Μαθητές: Υγεία – Σχολείο – Οικογένεια*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Ευθυμίου, Κ., Μαυροειδή, Α., Παυλάτου, Ε., Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2006). *Πρώτες Βοήθειες Ψυχικής Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Eurostat Structural Indicators. (2008). *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού στις Χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε από: epp.eurostat.ec.europa.eu/portal
- Green, N. L. (2001). *Οι Δρόμοι της Μετανάστευσης. Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ζαραφωνίτου, Χ. (2004). *Εμπειρική Εγκληματολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Herbert, M. (1998). *Σχολικά Προβλήματα της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- IOM, UNHCR. (2009). *Δεν Είναι Μόνο Αριθμοί. Εκπαιδευτικό Υλικό για την Μετανάστευση και το Άσυλο στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία.
- Ιωαννίδης, Κ. (1996). *Ορθογραφικό και Ερμηνευτικό Λεξικό της Γλώσσας μας*. Αθήνα: Αιγαίο.
- Καβουνίδη, Τ. (2002). *Χαρακτηριστικά Μεταναστών: Το Ελληνικό Πρόγραμμα Νομιμοποίησης του 1998*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Κακαβούλης, Α. (2003). *Ηθική Ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαϊτζάκη Α. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχολογία. Σημειώσεις μαθήματος. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας*. Ηράκλειο: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Μπεζεβέγκης, Η. (2000). *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καούρης, Γ. (1996). Η Ομαλή Σχολική Ένταξη (Ενσωμάτωση) των Ελληνοποντίων και αλλοδαπών Μαθητών. *Σχολείο και Ζωή*, 11, 351-356.
- Καρκανάκη, Μ, Καφφετζή, Π. (2009). *Το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού – Bullying σε Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Ηρακλείου*. Πτυχιακή Εργασία Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Ηράκλειο: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Ανακτήθηκε από: nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2009/KarkanakiMelpo,KaffetziPolyxeni/attached-document-1279269634-544117-20435/Karkanaki2009.pdf.
- Καρύδης, Β. (2004). Το Ζήτημα της Δεύτερης Γενιάς: Έγκλημα και Μετανάστευση. Στο Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.). *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης, Κοινωνική Συμμετοχή, Δικαιώματα και Ιδιότητα του Πολίτη*, 205-232. Αθήνα: Κριτική.
- Καρύδης, Β. (1996). *Η Εγκληματικότητα των Μεταναστών στην Ελλάδα. Ζητήματα Θεωρίας και Αντεγκληματικής Πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*; Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίρας, Λ. (2008). *Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καφασάρη, Α., Βλάσσης, Ν., Γερούκαλης, Δ. (2007). Παραβατικότητα Ανηλίκων. Μια Μελέτη Περίπτωσης για την Κω. *Εγκέφαλος*, 44, 4. Ανακτήθηκε από: www.encephalos.gr/44-4-07g.htm.
- Kaplan H., Sadock B., Grebb J. (1996) Θεωρίες της Προσωπικότητας και της Ψυχοπαθολογίας. Στο Kaplan H., Sadock, B. (eds.). *Ψυχιατρική*. Τόμος Α, 347-397. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσα.
- Κιουρκτσόγλου, Κ. (2006). *Η Παραβατικότητα των Αλλοδαπών στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης – Μία εμπειρική έρευνα για τα έτη 2003 και 2004*. Πτυχιακή Εργασία. Καβάλα: Α.Τ.Ε.Ι. Καβάλας. Ανακτήθηκε από:

www.kavalagreece.gr/wp-content/uploads/2010/04/meletheghlmatikothta-xenophobia.pdf.

- Κοιλιάρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα: Μετανάστες, Γλώσσα και Κοινωνική Ένταξη. Στάσεις της Ελληνικής Κοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κοκκέβη, Ά., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε. (2011). *Οι Έφηβοι και το Σχολείο*. Σειρά Θεματικών Τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Αθήνα: Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε. (2011α). *Εξαρτησιογόνες Ουσίες στην Εφηβεία*. Σειρά Θεματικών Τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία Αθήνα: Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.
- Κολαΐτης, Γ., Λιακοπούλου, Μ. (2005). Συναισθήματα, Εικόνα Εαυτού και Συμπεριφορά Εφήβων σε Σχέση με τη Λειτουργικότητα της Οικογένειας. *Ψυχιατρική*, 16 (4), 351-362. Ανακτήθηκε από: www.psych.gr/documents/psychiatry/16.4-GR-2005-351.pdf.
- Κουνδουράκη, Σ., Λυκάκη, Κ., Μαλαδένης, Π., Μαυροζούμη, Σ. (2004). *Συγκριτική Μελέτη της Παραβατικής Συμπεριφοράς των Ανηλίκων 10-15 Ετών στη Ορεινή και Αστική Κρήτη*. Πτυχιακή Εργασία Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Ηράκλειο: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Ανακτήθηκε από: nefeli.lib.teicrete.gr/browse2/seyp/ker/2004/KoundourakiStefania,LykaiKonstantina,MaladenisPanagiotis,MaurozoumiSpyridoula/attacheddocument/2004
- Κουράκης, Ν. (2009). *Μορφές Σχολικής Βίας και Δυνατότητες Αντιμετώπισής της*. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εγκληματολογίας.
- Κουράκης, Ν. (2004). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Κουράκης, Ν., Ζαγούρα, Π., Γαλανού, Μ. (2004). Έρευνα για την Ομαδική Παραβατικότητα Μαθητών Λυκείου σε Σχολεία των Αθηνών. *Ποινικός Λόγος*, 461-474. Ανακτήθηκε από: <http://old.law.uoa.gr/crime-research/>.
- Κουράκης, Ν., Ζαγούρα, Π., Γαλανού, Μ. (2004α). Συμμορίες Ανηλίκων στην Ελλάδα Πορίσματα από τις Αποφάσεις του Δικαστηρίου Ανηλίκων Αθηνών.

Ποινικός Λόγος, 2205-2218. Ανακτήθηκε από: old.law.uoa.gr/crime-research/symmmoriesanilikon.pdf.

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στα Παιδιά. Παρεμβάσεις στο Πλαίσιο της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Κούτρας, Β. (1990). *Ναρκωτικά και Μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/1410.

Κυριαζή, Μ. (2005). *Βιολογικές Θεωρίες στην Ερμηνεία του Εγκλήματος: Η Αναθέρμανση του Ενδιαφέροντος*. Διπλωματική Εργασία ΠΜΣ Η Σύγχρονη Εγκληματικότητα και η Αντιμετώπιση της. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: library.panteion.gr:8080/dspace/handle/123456789/704.

Λαμπράκη, Ι. (2011). *Η Πρόληψη της Νεανικής Παραβατικότητας Μέσω των Προγραμμάτων της Κοινωνικής Ανάπτυξης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24852.

Μαγγανάς, Α. (2004). *Το Εγκληματικό Φαινόμενο στην Πράξη*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Μαγγανάς, Α., Λάζος, Γ. (1997). *Κοινωνικές Αξίες των Παραβατικών και των Μη Παραβατικών*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Παντείου Πανεπιστημίου.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). *Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβείας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1090/3/1090_01_oaed_enotita03b.

Μαματσάκη, Α., Μιχελάκη, Ο., Χατζογιαννάκη, Σ. (2009). *Αλκοόλ και Ψυχοδραστικές Ουσίες στην Εφηβεία*. Πτυχιακή Εργασία Τμήμα Νοσηλευτικής. Ηράκλειο: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Ανακτήθηκε από: nefeli.lib.teicrete.gr/browse2/seyp/nos/2009/MamatzakiAthina,MichelaiOlga,ChatzogiannakiSpyridoula/attached-document-1286265564-99940220903/Mamatzaki2009.pdf.

- Μανουδάκη, Θ. (2011). Συμμορίες Ανηλίκων: Θεωρητικές Επισημάνσεις και Ερευνητικά Πορίσματα. Στο Χαλκιά, Α. (επιμ.). *Η σύγχρονη Εγκληματικότητα. Η αντιμετώπιση της. Η επιστήμη της Εγκληματολογίας- Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Ιάκωβο Φαρσεδάκη*, 405-418. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μανουδάκη Θ., 1998. Συμμορίες Ανηλίκων στην Ελλάδα Σήμερα. Τα Αποτελέσματα μιας Έρευνας. *Ποινική Δικαιοσύνη* 11, 1144-1145.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μανωλίτσης, Γ., Τάφα, Ε. (2005). Κατάλογος Ελέγχου για την Ανίχνευση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στην Σχολική Ηλικία. *Ψυχολογία*, 12, 153-178.
- Marcoli, A. (2001). *Ο Θυμός των Παιδιών. Παραμύθια για την Κατανόηση της Παιδικής Συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαριδάκη-Κασσώτακη, Α. (1997). *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο Σχολείο. Βία του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζέ, Λ. (1990). *Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων. Επανεκπαίδευση-Ενταξη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα
- Μπελογιάννη, Μ. (2009). Δρομολογώντας το Ασφαλές Σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128, Α', 175-200.
- Μπερελής, Π. (2001). *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora.
- Μπίκα, Χ. (2011). *Μορφές Μαθητικής Επιθετικότητας στο Γυμνάσιο. Μια Μελέτη Περίπτωσης*. Διπλωματική Εργασία ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: empirie.pep.uoi.gr/images/ergasies/Mpika.pdf.

- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., Στογιαννίδου, Α. (2000). Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών στο Σχολικό Πληθυσμό. Στο: Ρούσσου, Α. (επιμ.). *Θέματα Ψυχομετρίας στην Κλινική Πράξη και Έρευνα*, 208-220. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ναζάκης, Χ., Χλέτσος, Μ. (2003). *Μετανάστες και Μετανάστευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νασιάκου, Μ. (1982). *Γενική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νιφόρα, Ν. (2007). *Ο Ρόλος της Ελληνικής Τηλεόρασης στη Διαμόρφωση Συμπεριφορών Μέσω Τηλεοπτικών Προτύπων στους Έλληνες και τους Αλλοδαπούς Μαθητές*. Πτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία. Ο Ρόλος της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (1997). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς. Κλινικές Περιγραφές και Οδηγίες για τη Διάγνωση*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Παιονίδης, Α., Αχλάδας, Χ., Σύρμου, Ε. (1985). Η Χρήση Κοινών Ευφραντικών Ουσιών, Αναλγητικών και Ναρκωτικών. Συγκριτική Μελέτη σε Εργαζόμενους και Μη Μαθητές Λυκείου. *Ελληνική Ιατρική*, 51, 215-222.
- Πανούσης, Ι. (2000). *Θεμελιώδη Ζητήματα της Εγκληματολογίας*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Παπαδόπουλος, Ν., Ζάχος, Δ. (1985). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Παπάνης Ε. (2011). *Παραβατική Συμπεριφορά Ανηλίκων*. Ανακτήθηκε από: www.emprosnet.gr/emprosnet-archive/406aa201-0e94-46d2-a037-a8528844c818.

- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Μπαλάσα, Α., Παπάνης, Α. (2009). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο και Μετέπειτα Παραβατικότητα: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από: erapanis.blogspot.gr/2011/09/blogpost_5106.
- Παπανικολάου, Μ., Χατζηκοσμά, Θ. (2010). *Το Οικογενειακό Περιβάλλον ως Παράγοντας που Συμβάλλει στην Εκδήλωση Συμπεριφορών Εκφοβισμού (Bullying) στα Πλαίσια του Σχολικού Περιβάλλοντος σε Μαθητές Ηλικίας 14-16 Ετών στο Ηράκλειο Κρήτης*. Πτυχιακή Εργασία Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Ηράκλειο: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Ανακτήθηκε από: nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2010/PapanikolaouMaria,ChatzikismaThomai/attached-document-1278664510-44942422573/Papanikolaou2010.pdf.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1981). *Στοιχεία Κλινικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πατεράκη, Λ., Χουντουμάδη, Α., Χαντζή, Χ. (2000). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Εμπειρικά Ευρήματα. Στο Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.). *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα. Έρευνα και Παρέμβαση*, 131-142. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Parekh, B. (1997). Η Έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Modgil, S., Verma G., Mallick, K., Modgil, C. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*, 19-32. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β. (2008). *Η Μαθητική Διαρροή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ). 4^η Έρευνα Μαθητικής Διαρροής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ρούσσο, Π., Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pervin, L., John O. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Σιέττου, Μ., Σαρίδη, Μ. (2011). Παράγοντες Κινδύνου Εφηβικής Εγκυμοσύνης. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 10 (1), 38-55.
- Σταλίκας, Α., Τρίλιβα, Σ., Ρούσση, Π. (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σώκου, Κ. (2003). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας ως Πολιτική Πρόληψης της Βίας στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από: www.epaideia.net/eLibrary/default.asp?c=30119&p=1&i=0&ix=8&ty=&sty=.
- Σώκου, Κ. (2000). Σχολεία Προαγωγής της Υγείας, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο, Αρχές, Σκοποί και Μέθοδοι. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2 (1), 152-165.
- Τζέκου, Ε. (2005). *Πρόληψη της Νεανικής Παραβατικότητας*. Διπλωματική Εργασία ΠΜΣ Η Σύγχρονη Εγκληματικότητα και η Αντιμετώπιση της. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: pandemos.panteion.gr/index.php.
- Τρίλιβα, Σ., Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τσαούσης, Δ., Κορρέ-Crueger, E. (1974). *Η Εγκληματικότητα των Ανηλίκων εις την Περιφέρειαν Πρωτευούσης*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Τσιάντης, Γ., Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. (2007). Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις Μαθητών, Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10 (1), 97-100.
- Τσίγκανου, Ι. (2010). *Μετανάστευση και Εγκληματικότητα: Μύθοι και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Υφαντής, Θ. (1990). *Οινοπνευματώδη Ποτά και Μαθητόκοσμος*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/1329.
- Φακιολάς, Ν, Αρμενάκης, Α. (1995). Παραβατικότητα και Επιθετικότητα Εφήβων Μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 42-50.

- Φώτου, Γ. (2002). *Πολυπολιτισμική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Έλλην.
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση Βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10 (1), 97-111.
- Χατζηχρήστου, Χ., Hopf, D. (1991). Προβλήματα Συμπεριφοράς και Σχολικής Επίδοσης Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σύμφωνα με τις Εκτιμήσεις των Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

- Achenbach, T. (1995). Diagnosis, Assessment and Comorbidity in Psychosocial Treatment Research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23 (1), 45-65.
- Adams, J. (1995). *Dealing with Diversity: Teleclass Study Guide*. Dubuque: Kendall Hunt.
- Agatston, P., Kowalski, R., Limber, S. (2007). Student's Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 59-60.
- Alexander, F. (1950). *Psychosomatic Medicine*. New York: Norton.
- Anderko, L., Braun, J., Auinger, P. (2010). Contribution of Tobacco Smoke Exposure to Learning Disabilities. *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Nursing*, 39 (1), 117-117. doi: 10.1111/j.1552-6909.2009.01093.x.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim Problems and Their Association with Psychological Constructs in 8 to 12 Year Old Greek School Children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Arcelus, C., Munden, A., McLauchlin, A., Vickery, L., Vostanis, P. (2000). Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Behavioural and Emotional Problems in Children Excluded from Mainstream Education: A Preliminary Study of

Teachers' Ratings. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (1), 79-87. doi.org/10.1080/088562500361727.

Aronowitz, M. (1984). The Social and Emotional Adjustment of Immigrant Children: A Review of the Literature. *International Migration Review*, 18, 237-257.

Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bailey, P. (2005). Teenage Pregnancies: Is the High Rate of Teenage Pregnancy and Parenthood in the UK a Public Health Problem? *J Fam Plann Reprod Health Care*, 31 (4), 315-319. Ανακτήθηκε από jfrhc.bmj.com/content/31/4/315.

Baldwin, J. D. (1985). *George Herbert Mead: A Unifying Theory*. Beverly Hills: Sage.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Banks, J., McGee Banks, C. (2010). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. New Jersey: Wiley.

Banks, J. (2007). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Barba, R. (1995). *Science in the Multicultural Classroom. A Guide to Teaching and Learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Barkley, R., Murphy, K. (1998). *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder*. New York: Guilford Press.

Beiser, M., Dion, R., Gotowiec, A., Hyman, I., Vu, N. (1995). Immigrant and Refugee Children in Canada. *Canadian Journal of Psychiatry*, 40, 67-72.

Berndt, T. J., Keefe, K. (1995). Friends Influence on Adolescents Adjustment to School. *Child Development*, 66, 1312-1329.

Berns, R. (1994). *Topical Child Development*. New York: Delmar.

- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., Bujaki, M. (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied Psychology*, 38, 185–206.
- Blackman, T. (2013). Exploring Explanations for Local Reductions in Teenage Pregnancy Rates in England: An Approach Using Qualitative Comparative Analysis. *Social Policy and Society*, 12, 61-72.
- Bloomquist, M., Schnell, S. (2002). *Helping Children with Aggressive and Conduct Problems: Best Practices for Intervention*. New York: Guilford Press.
- Boutte, G. (1998). *Multicultural Education. Raising Consciousness*. Belmont: Wadsworth.
- Bowlby, J. (1978). Attachment Theory and its Therapeutic Implications. *Adolescent Psychiatry*, 6, 5-33.
- Boyle, P., Halfacree, K., Robinson, V. (1998). *Exploring Contemporary Migration*. Essex: Longman.
- Brown, S. (1999). *Understanding Youth and Crime: Listening to Youth?* Buckingham: Open University Press.
- Brown, S., Gleghorn, A., Shuckit, M., Myers, M., Mott, M. (1996). Conduct Disorder Among Adolescent Alcohol and Drug Abusers. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 57 (3), 314-324.
- Bry, B. H., McKeon, P., Pandina, R. J. (1982). Extent of Drug Use as a Function of Number of Risk Factors. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 273-279.
- Bryan, T., Pearl, R., Herzog, A. (1989). Learning Disabled Adolescents Vulnerability to Crime: Attitudes, Anxieties, Experiences. *Learning Disabilities Research*, 5 (1), 51-60.
- Bukstein, O. (2000). Disruptive Behavior Disorders and Substance Use Disorders in Adolescents. *Journal of Psychoactive Drugs*, 32 (1), 67-79.
- Carr, A. (2001). *Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. New York: Kluwer Academic.

- Campbell, A. (1986). *The Girls in the Gang: A Report from New York City*. New York: Blackwell.
- Campbell, S. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children. Clinical and Developmental Issues*. New York: Guilford Press.
- Cantor, J. (2000). Media Violence. *Journal of Adolescent Health*, 27, 30-34.
- Capage, L., Bennett, G., McNeil, C. (2001). A Comparison Between African American and Caucasian Children Referred for Treatment of Disruptive Behavior Disorders. *Child & Family Behavior Therapy*, 23 (1), 1-14.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (1989). *One School, Many Cultures*. Paris: OECD.
- Coleman, J. (1980). *The Nature of Adolescence*. London: Methuen.
- Cornwall, A., Bawden, H. N. (1992). Reading Disabilities and Aggression: A Critical Review. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 281-288.
- Costello, E. J., Compton, S. N., Keeler, G., Angold, A. (2003). Relationships Between Poverty and Psychopathology: A Natural Experiment. *Journal of the American Medical Association*, 290, 2023-2029.
- Cretacci, M. (2003). Religion and Social Control: An Application of a Modified Social Bond on Violence. *Criminal Justice Review*, 28 (2), 254-277.
- Crick, N. R., Zahn-Waxler, C. (2003). The Development of Psychopathology in Females and Males: Current Progress and Future Challenges. *Development and Psychopathology*, 15, 719-742.
- Crowley, T. J., Riggs, P. D. (1995). Adolescent Substance Use Disorder with Conduct Disorder and Comorbid Conditions. *NIDA Research Monograph*, 156, 49-111.
- Cullen, F. (1984). *Rethinking Crime and Deviance Theory*. New Jersey: Rowman & Allanheld.
- Dadds, M., Heard, P., Rapee, R. (1991). Anxiety Disorders in Children. *International Review of Psychiatry*, 3, 231-241.

- Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dave, D., Dave, A. (2011). Electronic Media and Child Behavior. *National Journal of Medical Research*, 1 (2), 87-89. Ανακτήθηκε από: www.scopemed.org/fulltextpdf.php?mno=16057.
- Davison, G., Neale, J. (1993). *Abnormal Psychology*. New York: Wiley.
- De Bourdeaudhuij, I., Van Oost, P. (1998). Family Characteristics and Health Behaviors of Adolescents and Families. *Psychology & Health*, 13 (5), 785-803. doi.org/10.1080/08870449808407432.
- Decker, S., Van Winkle, B. (1998). *Life in the Gang: Family, Friends and Violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decovic, M., Wissink, I., Meijer, A. M. (2004). The Role of Family and Peer Relations in Adolescent Antisocial Behavior: Comparison of Four Ethnic Groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Decovic, M. (1999). Risk and Protective Factors in the Development of Problem Behavior During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 667-685.
- Delgado-Gaitan, C. (1988). The Value of Conformity: Learning to Stay in School. *Anthropology and Education*, 19 (4), 354-381.
- Dishion, T. J., McCord, J., Poulin, F. (1999). When Interventions Harm: Peer Groups and Problem Behavior. *American Psychologist*, 54 (9), 755-764.
- Dishion, T. J., French, D. C., Patterson, G. P. (1995). The Development and Ecology of Antisocial Behaviour. In Cicchetti, C., Cohen, D. C. (eds.). *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder and Adaptation*, Vol. 2, 421-471. New York: Wiley.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., Skinner, M. L. (1991). Family, School and Behavioral Antecedents to Early Adolescent Involvement with Antisocial Peers. *Developmental Psychology*, 27 (1), 172-180.

- Dodge, K. A., Coie, J. D., Lynam, D. (2008). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. In Damon, W., Lerner, R. (eds.). *Child and Adolescent Development. An Advanced Course*, 437-461. New Jersey: Wiley.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. (2003). Peer Rejection and Social Information-processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74 (2), 374-393.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R., Moffitt, T., Caspi, A. (2005). Low Self-Esteem is Related to Aggression, Antisocial Behavior and Delinquency. *Psychological Science*, 16 (4), 328-335.
- Ely, G., Dulmus, C. (2008). A Psychosocial Profile of Adolescent Pregnancy Termination Patients. *Social Work in Health Care*, 46 (3), 69-83. Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.1300/J010v46n03_04.
- Erickson, F., Mohatt, G. (1982). Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students. In Spindler, G. (eds.). *Doing the Ethnography of Schooling*, 131-174. Illinois: Waveland.
- Eysenck, H. (1967). *The Biological Basis of Personality*. Springfield: Thomas.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., Jonsdottir, K. (2012). Peer Groups and Victimization Among Native and Immigrant Adolescents in Norway. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 17 (3-4), 273-285.
- Ferdon, C., Feldman, M. (2007). Electronic Media, Violence and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*, 41, 1-5.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., Lynskey, M. T. (1994). Parental Separation, Adolescent Psychopathology and Problem Behaviors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 1122-1133.
- Furman, W., Masters, J.C. (1980). Affective Consequences of Social Reinforcement, Punishment and Neutral Behavior. *Developmental Psychology*, 16, 100-104.
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Gay, G. (1993). Building Cultural Bridges. *Education and Urban Society*, 25 (3), 285-299.
- Georgoulas, S. (2009). Youth and Crime in the Greek Context. *International Journal of Academic Research*, 1 (1), 170-180.
- Goodman, R., Scott, S. (1997). *Child Psychiatry*. Oxford: Blackwell Science.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Graham, P., Skuse, D. (1992). The Developmental Perspective in Classification. In Remschmidt, H., Schmidt, M. H. (eds.). *Developmental Psychopathology*, 1-6. Gottingen: Hogrefe and Huber Publisher.
- Gregory, A. M., Eley, T. C., Plomin, R. (2004). Exploring the Association Between Anxiety and Conduct Problems in a Large Sample of Twins Aged 2-4. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 111-122.
- Gresham, F. (1992). Social Skills and Learning Disabilities: Causal, Concomitant, or Correlational? *School Psychology Review*, 21, 348-360.
- Gresham, F. (1985). Utility of Cognitive-Behavioral Procedures for Social Skills Training with Children: A Review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 411- 423.
- Griffin, R., Gross, A. (2004). Childhood Bullying: Current Empirical Findings and Future Directions for Research. *Aggression and Violent Behavior*, 9 (4), 379-400. Ανακτήθηκε από: www.sciencedirect.com/science/article.
- Guild, P. (1994). The Culture/Learning Style Connection. *Educational Leadership*, 51 (8), 16-21.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Halmi, K. (2004). Obsessive-Compulsive Personality Disorder and Eating Disorders. *Eating Disorders*, 13 (1), 85-92. doi/pdf/10.1080/10640260590893683.

- Hawkins, D. (1996). *Delinquency and Crime: Current Theories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hay, I. (2000). Gender Self-concept Profiles of Adolescents Suspended from High School. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (3), 345-352.
- Hemphill, S., Toumbourou, J., Catalano, R. (2005). *Predictor of Violence, Antisocial Behavior and Relational Aggression in Australian Adolescents: A Longitudinal Study*. Victoria: Centre of Adolescent Health. Ανακτήθηκε από: www.markbaker.com.au/FutureYouthDocs/youth_at_risk3.pdf
- Hemphill, S. (1996). Characteristics of Conduct – Disordered Children and Their Families: A Review. *Australian Psychologist*, 31, 109-118.
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F. (2000). Developmental Risk Factors for Youth Violence. *Journal of Adolescent Health*, 26, 176-186.
- Heward, W. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hibel, B., Andersson, B., Bjarnason, T., Ahlstrom, S., Balakireva, O., Kokkevi, O., Morgan, M. (2004). *The ESPAD Report 2003. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 35 European Countries*. Stockholm: Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs.
- Hicks, B. M., Krueger, R. F., Iakono, W. G., McGue, M., Patrick, C. J. (2004). Family Transmission and Heritability of Externalizing Disorders: A Twin-Family Study. *Archives of General Psychiatry*, 61, 922-928.
- Hill, S. Y., Locke, J., Lowers, L., Connolly, L. (1999). Psychopathology and Achievement in Children at High Risk for Developing Alcoholism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 883-891.
- Hilliard, A. (1992). Behavioral Style, Culture and Teaching and Learning. *Journal of Negro Education*, 61 (3), 370-377.

- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence: Causal Relationships and Underlying Mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111 (1), 127-155.
- Hinshaw, S. P. (1992α). Academic Underachievement, Attention Deficits and Aggression: Comorbidity and Implications for Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (6), 893-903. doi: 10.1037/0022-006X.60.6.893.
- Hopkins-Burke, R. (2009). *An Introduction to Criminological Theory*. London: Willan.
- Howard, G. (1993). Whites in Multicultural Education. Rethinking Our Role. *Phi Delta Kappan*, 75 (1), 36-41.
- Huang, A., Oei, T. (1996). Behind the Myth. *Teaching Tolerance*, 5 (2), 56-57.
- Hutchings, B., Mednick, S.A. (1977). Criminality in Adoptees and Their Adoptive and Biological Parents: A Pilot Study. In Mednick, S.A., Christiansen, K.O. (eds.). *Biosocial Bases in Criminal Behavior*, 127-141. New York: Gardner Press.
- Hyman, I., Beiser, M., Vu, N. (1996). The Mental Health of Refugee Children in Canada. *Refuge*, 15 (5), 4-8. Ανακτήθηκε από: pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/refuge/article/viewFile/21885/20554.
- Ilder, E. L., Benyamani, Y. (1997). Self-rated Health and Mortality: A Review of Twenty-seven Community Studies. *Journal of Health Social Behavior*, 38, 21-37.
- Jackson, D. (1990). Teen-Age Pregnancy. *Journal of Health & Social Policy*, 1 (4), 55-62. doi.org/10.1300/J045v01n04_08.
- Jacob, A. G., Blais, D. (1991). Social Interactions of Salvadoran Refugees. *Journal of the National Association of Social Workers*, 39, 307-312.
- Janssen, M., Verhulst, F., Bengi-Arslan, L., Erol, N., Salter, C., Crijnen, A. (2004). Comparison of Self-reported Emotional and Behavioral Problems in Turkish

Immigrant, Dutch and Turkish Adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39 (2), 133-140.

Johansen, A., Rasmussen, S., Madsen, M. (2006). Health Behavior Among Adolescents in Denmark: Influence of School Class and Individual Risk Factors. *Scandinavian Journal of Public Health*, 34, 32-40. Ανακτήθηκε από: sjp.sagepub.com/content/34/1/32.

Jones, S. (2000). *Understanding Violent Crime*. Buckingham: Open University Press.

Jose, P., Kilburg Iii, D. (2007). Stress and Coping in Japanese Children and Adolescents. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 20 (3), 283-298. doi.org/10.1080/10615800701272519.

Kasten, W. (1992). Bridging the Horizon. American Indian Beliefs and Whole Language Learning. *Anthropology and Education Quarterly*, 23 (2), 21-27.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.

Komro, K., Williams, C., Forster, J., Perry, C., Farbakhsh, M., Stigler, M. (1999). The Relationship Between Adolescent Alcohol Use and Delinquent and Violent Behaviors. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 9 (2), 13-28.

Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lahey, B.B., Waldman, I.D., McBurnett, K. (1999). The Development of Antisocial Behaviour: An Integrative Causal Model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 669-682.

Levin, K. A., Currie, C. (2010). Family Structure, Mother-child Communication and Adolescent Life Satisfaction: A Cross-sectional Multilevel Analysis. *Health Education*, 110 (3), 152-158.

Light, J., Dishion, T. (2007). Early Adolescent Antisocial Behavior and Peer Rejection: A Dynamic Test of a Developmental Process. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 118, 77-89.

- Loeber, R. (1990). Development and Risk Factors of Juvenile Antisocial Behavior and Delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Loeber, R., Green S., Lahey, B. (1990). Mental Health Professional's Perception of the Utility of Children, Mothers and Teachers as Informants on Childhood Psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 136-143.
- Ma, X. (2002). The First Ten Years in Canada: A Multi-Level Assessment of Behavioural and Emotional Problems of Immigrant Children. *Canadian Public Policy*, 28 (3), 395-418. Ανακτήθηκε από: www.jstor.org/discover/10.2307/3552229.
- Macura, M., Coleman, D. (1994). *International Migration: Regional Processes and Responses*. New York: United Nations.
- Martin, N., Levy, F., Pieka, J., Hay, D. (2006). A Genetic Study of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Conduct Disorder, Oppositional Defiant Disorder and Reading Disability: Aetiological Overlaps and Implications. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53 (1), 21-34. doi.org/10.1080/10349120500509992.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., Meltzer, H. (2004). Conduct Disorder of Oppositional Defiant Disorder in a National Sample: Developmental Epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45, 609-621.
- Mayer, R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4), 467-478.
- McEvoy, A., Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure and School Climate: a Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (3), 130-140.
- McLeod, A. (2001). Changing Patterns of Teenage Pregnancy: Population Based Study of Small Areas. *BMJ*, 323 (7306), 199-203. Ανακτήθηκε από: www.bmj.com/content/323/7306/199.

- Merrell, K., Sanders, D., Poppinga, M. (1993). Teacher Ratings of Student Social Behavior as a Predictor of Special Education Status: Discriminant Validity of the School Social Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11 (3), 220-231.
- Mirsky, J., Ginath, Y., Perl, E., Ritsner, M. (1992). The Psychological Profile of Jewish Late Adolescents in the USSR: A Pre-immigration Study. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 29, 150-158.
- Mitchell, J., Varley, C., McCauley, E. (1988). Depression in Children and Adolescents. *Children's Health Care*, 16 (4), 290-293. doi.org/10.1207/s15326888chc1604_7.
- Munson, H. (2005). Religion and Violence. *Religion*, 35 (4), 223-246.
- Myers, J., Heazell, A., Jones, R., Baker, P. (2006). Obstetric Management of Teenage Pregnancy. *Fetal and Maternal Medicine Review*, 17, 317-325.
- Naber, P., May, D., Decker, S., Minor, K., Wells, J. (2006). Are There Gangs in Schools? *Journal of School Violence*, 5 (2), 53-72. doi.org/10.1300/J202v05n02_05.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100. Ανακτήθηκε από: jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=193774.
- Olweus, D. (2007). *Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire Standard School Report*. U.S.A: Hazelden- PDA.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*. Special Issue: Children with Special Needs, 12 (4), 495-510.
- O'Moore, M., Kirkham, C. (2001). Self Esteem and It's Relationship to Bullying Behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.

- Papadaki, M., Tzamalouka, G., Chatzifotiou, S., Chliaoutakis, J. (2009). Seeking for Risk Factors of Intimate Partner Violence (IPV) in a Greek National Sample: The Role of Self-Esteem. *Journal of Interpersonal Violence*, 24 (5), 732-750.
- Papathanasiou, I., Lahana, E. (2007). Adolescence Sexuality and Sexual Education. *Health Science Journal*, 1 (1), 1-8.
- Park, R., Burgess, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press. Ανακτήθηκε από: www.gutenberg.org/files/28496/28496h/28496-h.htm.
- Patterson, G., DeBaryshe, B., Ramsey, E. (1990). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Ανακτήθηκε από: <http://psychclassics.yorku.ca/Pavlov>.
- Pepler, D. J., Lessa, I. (1993). The Mental Health of Portuguese Children. *Canadian Journal of Psychiatry*, 38, 46-50.
- Phillipson, M. (1971). *Sociological Aspects of Crime and Delinquency*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1997). *The Origin of Intelligence in the Child*. London: Routledge.
- Powell, J. (1880). *Introduction to the Study of Indian Languages* (2nd ed.). Washington: Government Printing Office. Ανακτήθηκε από: archive.org/stream/introductiontost00powellj#page/n7/mode/2up.
- Reid, J. (1993). Prevention of Conduct Disorder Before and After School Entry: Relating Interventions to Developmental Findings. *Development and Psychopathology*, 5 (1-2), 243-262.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Boston: Blackwell.
- Roberts, C., Mazzucchelli, T., Taylor, K., Reid, R. (2003). Early Intervention for Behaviour Problems in Young Children with Developmental Disabilities.

International Journal of Disability, Development and Education, 50 (3), 275-292. doi.org/10.1080/1034912032000120453.

Rodewald, H. K. (1979). *Stimulus Control of Behavior*. Baltimore: University Park Press.

Rohner, R. (2004). The Parental "Acceptance Injection Syndrome". Universal Correlates of Received Rejection. *American Psychologist*, 59, 827-840.

Rock, E., Fessler, M., Church, R. (1997). The Concomitance of Learning Disabilities and Emotional/Behavioral Disorders: A Conceptual Model. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3), 245-263.

Rubin, K., Bukowski, W., Parker, J., Bowker, J. (2008). Peer Interactions, Relationships and Groups. In Damon, W., Lerner, R. (eds.) *Child and Adolescent Development. An Advanced Course*, 141-171. New Jersey: Wiley.

Rutter, M., Giller, H., Haggel, A. (1998). *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1987). Temperament, Personality and Personality Disorder. *British Journal Psychiatry*, 150, 443-458.

Rutter, M. (1967). A Children's Behavior Questionnaire for Completion by Teachers: Preliminary Findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.

Sakai, J. T., Risk, N. K., Tanaka, C. A., Price, R. K. (2008). Conduct Disorder Among Asians and Native Hawaiian/Pacific Islanders in the USA. *Psychological Medicine*, 38, 1013-1025. doi:10.1017/S0033291707001316.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1-15.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., Kannas L. (1998). Achieving Health and Educational Goals Through Schools. A Study of the Importance of the School Climate and the Students' Satisfaction With School. *Health Education Research*, 13, 383-397.

- Sameroff, A., Gutmann, L.M. (2004). Contributions of Risk Research to the Designs of Successful Interventions. In Allen-Meares, P., Fraser, M. (eds.). *Intervention with Children and Adolescents: An Interdisciplinary Perspective*, 9-26. Boston: Pearson.
- Seals, D., Young, J. (2003). Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-esteem, and Depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Schmidt Neven, R. (2010). *Core Principles of Assessment and Therapeutic Communication with Children, Parents and Families*. New York: Routledge.
- Shaw, C., McKay, H. (1942). *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. Chicago: University Chicago Press.
- Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., David, K., Andrews, J. (1997). Family Support and Conflict: Prospective Relations to Adolescent Depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25 (4), 333-344.
- Simons, R., Wu, C., Lin, K., Gordon, L., Conger, R. (2000). A Cross-cultural Examination of the Link Between Corporal Punishment and Adolescent Antisocial Behavior. *Criminology*, 38, 47-80.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf.
- Smith-Khuri, E., Iachan, R., Scheidt, P. C., Overpeck, M. D., Gabhainn, S. N., Pickett, W., Harel, Y. (2004). A Cross-National Study of Violence-Related Behaviors in Adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 539-544.
- Snyder, J., Huntley, D. (1990). Troubled Families and Troubled Youth. The Development of Antisocial Behaviour and Depression in Children. In Leone, P. E. (eds.). *Understanding Troubled and Troubling Youth*, 194-225. Newbury Park: Sage Publications.
- Spinellis, C., Apospori, E., Kranidioti, M., Symiyianni, Y., Angelopoulou, N. (1994). Key Findings of a Preliminary Self-Report Delinquency Study in Athens. In Junger-Tas, J., Terlouw, G. J., Klein, M. (eds.). *Delinquent Behavior Among*

- Young People in the Western World. First Results of the International Self Report Delinquency Study, Studies on Crime and Justice*, 288-318. New York/Amsterdam: Kugler.
- Sroufe, A., Duggal, S., Weinfield, N., Carlson, E. (2000). Relationship, Development and Psychopathology. In Sameroff, A., Lewis M., Miller, S. (eds.). *Handbook of Developmental Psychopathology*, 75-91. New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Steele, C. (1992). Race and the Schooling of Black Americans. *The Atlantic Monthly*, 269 (4), 68-78.
- Stoff, D., Breiling, J., Maser, J. (1997). *Handbook of Antisocial Behavior*. New York: Wiley.
- Stormshak, E., Bierman, K., McMahon, R., Lengua, L. (2000). Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Taylor, S, Brown , D. (1988). Illusion and Well-being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Thrasher, F. (1927). *The Gang*. Chicago: University Chicago Press.
- Tomblin, B., Zhang, X., Buckwalter, P., Catts, H. (2000). The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders, and Language Impairment among Second-grade Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 473-482.
- Tompson, R., Tabone, J.K., Litrownik, A., Briggs, E., Hussey, J., English, D., Dubowitz, H. (2010). Early Adolescent Risk Behavior Outcomes of Childhood Externalizing Behavioral Trajectories. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 234-257.
- Troyna, B. (1993). *Racism and Education*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- UNHCR. (2005). *Refugee Status Determination – Identifying Who is a Refugee*. Geneva: Unhcr.

- Van Gemert, F., Peterson, D., Lien, I-L. (2008). *Street Gangs, Migration and Ethnicity*. Cullompton: Willan.
- Vassallo, S., Smart, D., Sanson, A., Dussuyer, I., McKendry, B., Toumbourou, J., Prior, M., Oberklaid, F. (2002). *Patterns and Precursors of Adolescent Antisocial Behavior*. Victoria: Crime Prevention Victoria.
- Walker, C., Roberts, M. (2001). *Handbook of Clinical Child Psychology*. New Jersey: Wiley.
- Walker, H. (1995). *The Acting-Out Child: Coping With Classroom Disruption*. Longmont, CO: Sopris West.
- Watson, J. (1919). *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- Watson, J. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health*. London: Routledge.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Chapman.
- Wellings, K., Nanchahal, K., Macdowall, W., McManus, S., Erens, B., Mercer, CH., Johnson, AM., Copas, AJ., Koroavessis, C., Fenton KA., Field, J. (2001). Sexual Behaviour in Britain: Early Heterosexual Experience. *Lancet*, 358 (9296), 1843-1850.
- Werner-Wilson, R. J., Arbel, O. (2000). Assessment of Interpersonal Influences on Adolescents: The Parent and Peer Influence Scale. *The American Journal of Family Therapy*, 28 (3), 265-274. doi.org/10.1080/01926180050081694.
- Wielandt, H., Boldsen, J., Knudsen, L. (2002). The Prevalent Use of Contraception Among Teenagers in Denmark and the Corresponding Low Pregnancy Rates. *Journal of Biosocial Science*, 34 (1), 1-11.

- Wilkinson, P., French, R., Kane, R., Lachowycz, K., Stephenson, J., Grundy, C., Jacklin, P., Kingori, P., Stevens, M., Wellings, K. (2006). Teenage Conceptions, Abortions and Births in England, 1994-2003, and the National Teenage Pregnancy Strategy. *Lancet*, 368 (9550), 1879-1886.
- Williams, C. L., Berry, J. W. (1991). Primary Prevention of Acculturative Stress Among Refugees: Application of Psychological Theory and Practice. *American Psychologist*, 46, 632-641.
- Williams, K., Guerra, N. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.
- Windzio, M., Baier, D. (2009). Violent Behavior of Juveniles in a Multiethnic Society: Effects of Personal Characteristics, Urban Areas and Immigrants' Peer Networks. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 7 (4), 237-270.
- Young, S., Gudjonsson, G., Ball, S., Lam, J. (2003). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Personality Disordered Offenders and the Association with Disruptive Behavioral Problems. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 14 (3), 491-505. doi.org/10.1080/14789940310001615461.

Παράρτημα

1. Ερωτηματολόγιο

Κύκλωσε την απάντηση (1=Δεν Ισχύει, 2=Ισχύει Κάπως, 3=Ισχύει Σίγουρα) που ταιριάζει καλύτερα σε σένα. Απάντησε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείς ακόμα και αν δεν είσαι απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστείο! Σε παρακαλώ να απαντήσεις βασιζόμενος/η στο πως ήταν τα πράγματα για εσένα **κατά τον τελευταίο μήνα**.

	Δεν Ισχύει	Ισχύει Κάπως	Ισχύει Σίγουρα
Προσπαθώ να είμαι αρεστός/ή στους άλλους. Νοιάζομαι για τα αισθήματά τους	1	2	3
Είμαι ανήσυχος/η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα	1	2	3
Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία	1	2	3
Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, στυλό κτλ)	1	2	3
Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου	1	2	3
Συνήθως είμαι μόνος/η. Γενικά παίζω μόνος/η ή μένω με τον εαυτό μου	1	2	3
Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε	1	2	3
Ανησυχώ πολύ	1	2	3
Βοηθώ κάποιον/α που είναι πληγωμένος/η, ή αισθάνεται άρρωστος/η	1	2	3
Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι	1	2	3
Έχω ένα/μία ή περισσότερους/ες καλούς/ες φίλους/ες	1	2	3
Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου	1	2	3
Αισθάνομαι συχνά δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίω	1	2	3
Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν	1	2	3

Είμαι συχνά αφηρημένος/η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ	1	2	3
Είμαι νευρικός/ή σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου	1	2	3
Είμαι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	1	2	3
Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ	1	2	3
Τα άλλα παιδιά ή οι νέοι/ες με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν	1	2	3
Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (Γονείς, καθηγητές, παιδιά)	1	2	3
Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι	1	2	3
Παίρνω πράγματα που δεν μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	1	2	3
Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με άτομα της ηλικίας μου	1	2	3
Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα	1	2	3
Τελειώνω τη δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή	1	2	3

Παρακάτω, κύκλωσε την απάντηση (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ) που ταιριάζει καλύτερα σε σένα.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Διατροφή		
1. Είσαι ικανοποιημένος/η με τις διατροφικές σου συνήθειες;	1	2
2. Υπάρχουν φορές που τρως «στα κρυφά»;	1	2
3. Αφιερώνεις αρκετό χρόνο για να σκεφθείς τρόπους για να αδυνατίσεις;	1	2
4. Κατά τον προηγούμενο χρόνο, προσπάθησες να χάσεις βάρος;	1	2
Σχολείο		
5. Οι βαθμοί σου αυτή την χρονιά ήταν χειρότεροι σε σχέση με την περσινή;	1	2
6. Σου έχουν πει πως έχεις κάποιο μαθησιακό πρόβλημα ή νομίζεις πως έχεις κάποιο μαθησιακό πρόβλημα;	1	2

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7. Έχεις αποβληθεί από το σχολείο αυτή την χρονιά;	1	2
8. Έχεις κάνει σκασιαρχείο ή αδικαιολόγητες απουσίες;	1	2
9. Φοβάσαι να πας στο σχολείο;	1	2
Φίλοι και Οικογένεια		
10. Έχεις τουλάχιστον έναν φίλο/η που συμπαθείς πραγματικά και αισθάνεται ότι μπορείς να μιλήσεις μαζί του/της;	1	2
11. Οι γονείς ή οι κηδεμόνες σου συνήθως σε ακούν και «παίρνουν» στα σοβαρά τα συναισθήματά σου;	1	2
12. Έχεις σκεφτεί ποτέ σοβαρά να το «σκάσεις» από το σπίτι;	1	2
13. Έχεις ζήσει ποτέ σε ανάδοχη οικογένεια ή ξενώνα φιλοξενίας;	1	2
Ασφάλεια		
14. Μήπως εσύ ή κάποιος που ζείτε μαζί έχει κάποιο όπλο (π.χ. καραμπίνα);	1	2
15. Κατά τον προηγούμενο χρόνο έχεις κουβαλήσει κάποιο όπλο για προστασία (π.χ. μαχαίρι);	1	2
16. Έχεις μπλέξει σε καβγά κατά τους τελευταίους 3 μήνες;	1	2
17. Είχες ποτέ «μπλεξίματα» με τον νόμο;	1	2
18. Ανησυχείς για την ασφάλεια σου;	1	2
19. Φοράς συνήθως κράνος όταν χρησιμοποιείς πατίνια/skateboard ή όταν ποδήλατο ή μοτοσυκλέτα;	1	2
20. Συνήθως φοράς ζώνη ασφαλείας όταν επιβιβάζεσαι σε αυτοκίνητο;	1	2
21. Κατά τον προηγούμενο χρόνο είχες διανυκτερεύσει σε ξενώνα αστέγων, φυλακή ή κέντρο κράτησης;	1	2
Κάπνισμα		
22. Έχεις καπνίσει ποτέ τσιγάρο;	1	2
23. Υπάρχει κάποιος από τους στενούς σου φίλους που καπνίζει;	1	2
24. Υπάρχει κάποιος στην οικογένειά σου που καπνίζει;	1	2

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Αλκοόλ		
25. Κατά τον προηγούμενο μήνα κατανάλωσες μεγάλη ποσότητα μπύρας, κρασιού ή άλλου ποτού;	1	2
26. Κατά τον προηγούμενο μήνα κάποιος από τους στενούς σου φίλους κατανάλωσε μεγάλη ποσότητα μπύρας, κρασιού ή άλλου ποτού;	1	2
27. Έχεις ποτέ «μπλέξει» σε καβγά επειδή ήπιες πολύ;	1	2
28. Κατά τον προηγούμενο χρόνο επιβιβάστηκες σε αυτοκίνητο ή άλλο όχημα που ο οδηγός του είχε καταναλώσει αλκοόλ;	1	2
29. Υπάρχει κάποιος στην οικογένειά σου που καταναλώνει αλκοόλ ή κάνει χρήση ναρκωτικών ουσιών και σε ανησυχεί;	1	2
Ναρκωτικές ουσίες		
30. Έχεις κάνει ποτέ χρήση κάποιας ναρκωτικής ουσίας	1	2
31. Υπάρχει κάποιος από τους στενούς σου φίλους που έχει κάνει χρήση κάποιας ναρκωτικής ουσίας;	1	2
32. Έχεις κάνει ποτέ χρήση ηρεμιστικών ή διεγερτικών φαρμάκων χωρίς συνταγή γιατρού;	1	2
Ανάπτυξη		
33. Έχεις καθόλου ανησυχίες ή ερωτήσεις σχετικά με το σώμα σου ή τη φυσική σου εμφάνιση;	1	2
34. Θα ήθελες να λάβεις περισσότερες πληροφορίες για την πρόληψη της εγκυμοσύνης και των σεξουαλικά μεταδιδόμενων νοσημάτων;	1	2
Συναισθήματα		
35. Διασκέδασες/πέρασες καλά κατά την διάρκεια των δύο προηγούμενων εβδομάδων;	1	2
36. Έχεις δεχθεί κακοποίηση σωματική ή συναισθηματική;	1	2
37. Όταν νευριάζεις κάνεις βίαια πράγματα;	1	2
38. Θα ήθελες να δεχθείς συμβουλές για κάτι που σε προβληματίζει;	1	2
39. Αισθάνεσαι εύκολα αμηχανία ή ντροπή;	1	2
40. Αρπάζεσαι/εκνευρίζεσαι εύκολα;	1	2

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
41. Σου αρέσει να κάνεις επίδειξη;	1	2
42. Ζηλεύεις τους άλλους;	1	2
43. Αισθάνεσαι ότι πρέπει να είσαι τέλειος;	1	2
44. Αισθάνεσαι τύψεις όταν έχεις κάνει κάτι που δεν θα έπρεπε;	1	2
45. Μπορείς να συγκεντρωθείς, να προσηλώσεις την προσοχή σου για πολλή ώρα;	1	2
46. Είσαι ανήσυχος, υπερκινητικός;	1	2
Εαυτός		
47. Είσαι μυστικοπαθής, κρατάς πράγματα μέσα σου;	1	2
48. Βρίζεις ή λες βρομόλογα;	1	2
49. Υπερασπίζεσαι τα δικαιώματά σου;	1	2
50. Ζητάς πολλή προσοχή από τους άλλους;	1	2
51. Είσαι σκληρός και μοχθηρός με τους άλλους;	1	2
52. Καταστρέφεις πράγματα που ανήκουν σε άλλους;	1	2
53. Ποιές είναι οι τρεις λέξεις που σε περιγράφουν περισσότερο;		
54. Εάν θα μπορούσες να αλλάξεις ένα πράγμα στην ζωή σου ή στον εαυτό σου, ποιο θα ήταν;		

ΜΕΡΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΣΕΝΑ

Επέλεξε με ✓ ή x την απάντηση που σου ταιριάζει.

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

Τάξη: ☐ Α' ☐ Β' ☐ Γ'

Σχολική βαθμίδα: ☐ Γυμνάσιο ☐ Λύκειο

Γενικός βαθμός επίδοσης προηγούμενης

τάξης:.....

Ηλικία:

.....
.....

Περιοχή κατοικίας:

.....

Χώρα καταγωγής:

.....

Αν η καταγωγή σου δεν είναι από την Ελλάδα, ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;.....

.....

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια (μαζί με τον εαυτό σου):.....

Ζεις: ☐ με τους δύο γονείς ☐ με την μητέρα
 ☐ με τον πατέρα ☐ με τον παππού/γιαγιά

Εάν δε ζεις και με τους δύο γονείς σου, αυτό που οφείλεται;

- ☐ Οι γονείς μου έχουν χωρίσει ή βρίσκονται σε διάσταση
☐ Ο πατέρας μου δε ζει
☐ Η μητέρα μου δε ζει

Κατά τον προηγούμενο χρόνο, υπήρξαν αλλαγές στην οικογένεια σου, όπως:

- ☐ Γάμος ☐ Απώλεια εργασίας ☐ Γέννηση
☐ Χωρισμός ☐ Μετακόμιση ☐ Σοβαρή ασθένεια/χειρουργείο
☐ Διαζύγιο ☐ Νέο σχολείο ☐ Θάνατος
☐ Άλλο

Μορφωτικό επίπεδο γονέων

	Πατέρας	Μητέρα
Αγράμματος ή λίγες τάξεις του Δημοτικού		
Απόφοιτος Δημοτικού		

Λίγες τάξεις του Γυμνασίου ή Απόφοιτος Γυμνασίου		
Απόφοιτος Λυκείου ή Τεχνικής Σχολής		
Απόφοιτος Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής		
Μεταπτυχιακές σπουδές		

2. Έντυπο συγκατάθεσης γονέα

Ονομάζομαι Μπακάλη Ασημίνα και εργάζομαι ως κοινωνική λειτουργός, στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» με κατεύθυνση Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη, που παρακολουθώ στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, διεξάγω ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία με θέμα **«Προβλήματα συμπεριφοράς αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής των Αθηνών»**. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των ποικίλων προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν σήμερα οι μαθητές εν γένει, η σύγκριση των προβλημάτων που εκδηλώνονται από τους αλλοδαπούς και τους γηγενείς μαθητές, ο βαθμός εμφάνισής τους, η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων και η κατανόηση των εν λόγω συμπεριφορών.

Η συγκεκριμένη έρευνα θα πραγματοποιηθεί μετά από έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ειδική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο 3 σελίδων, εφόσον θελήσουν οι ίδιοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, οι απαντήσεις των μαθητών είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν **μόνο** για ερευνητικούς σκοπούς.

Υπεύθυνη δήλωση

Έχω ενημερωθεί για την διεξαγωγή της έρευνας της κας. Μπακάλη στο σχολείο του παιδιού μου και συμφωνώ με την συμμετοχή του σε αυτή, εφόσον και το ίδιο επιθυμεί.

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

.....