



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαθησιακές Δυσκολίες και Παραβατική Συμπεριφορά Ανηλίκων

POST GRADUATE THESIS

Learning Difficulties and Juvenile Delinquency



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

Χρυσούλα Φωτοπούλου

Chrysoula Fotopoulou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ερμιόνη Δελή

Ermioni Deli

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Learning Difficulties and juvenile delinquency

Chrysoula Fotopoulou

A.M. 22107

mscedt22107@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

Ermioni Deli

SECOND SUPERVISOR

Sotirios Fortis

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8/7/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ερμιόνη Δελή	
2 ^{ος} Εξεταστής	Σωτήριος Φόρτης	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Φωτοπούλου Χρυσούλα του Αχιλλέα, με αριθμό μητρώου 22107 φοιτήτρια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Φωτοπούλου Χρυσούλα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες, κάθε εξαμήνου, για τις πολύτιμες γνώσεις που μετέφεραν μέσα από τις εξαιρετικά ενδιαφέρουσες εισηγήσεις τους. Ιδιαίτέρως, ευχαριστώ την κυρία Δελή Ερμιόνη και τον κύριο Φόρτη Σωτήρη , οι οποίοι ήταν πολύτιμοι αρωγοί στην παρούσα προσπάθειά, αλλά και στη πορεία της ακαδημαϊκής μου εξέλιξης. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στο υποστηρικτικό προσωπικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, στη Γραμματεία του ΔΠΜΣ, για την άμεση και αποτελεσματική συμβολή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την πολύτιμη υποστήριξή της.

Αφιέρωσεις

Στην Ευρυδίκη.

Περίληψη

Εισαγωγή: Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας είναι η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με την εκδήλωση παραβατικών ή επιθετικών μορφών συμπεριφοράς. Αναλύονται αρχικά οι τύποι, οι αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών και οι επιπτώσεις που επιφέρουν στη ζωή του ατόμου. Στη συνέχεια, αφού προηγηθεί ανάλυση του φαινομένου της παραβατικότητας, γίνεται προσπάθεια σύνδεσης και ερμηνείας των δύο εννοιών. Έπειτα, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως, εμφανίζονται κατά την έναρξη της σχολικής ζωής, γίνεται αναφορά στο σχολικό περιβάλλον και στη μορφή βίας που λαμβάνει χώρα στο περιβάλλον αυτό, χωρίς να παραλείπεται η αναφορά για τη σπουδαιότητα του ρόλου του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, τόσο ως παράγοντες που ενοχοποιούνται αλλά και ως παράγοντες που μπορούν να αποτρέψουν την εμφάνιση παραβατικών μορφών συμπεριφοράς.

Σκοπός: Η εμπέδωση των δυο βασικών εννοιών των Μαθησιακών Δυσκολιών και της παραβατικής συμπεριφοράς και η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης.

Μέθοδος: Η βιβλιογραφική διερεύνηση σε σχέση με τη μελέτη των δύο φαινομένων και της σύνδεσής τους.

Συμπεράσματα: Πρόκειται για δύο έννοιες, οι οποίες βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, αφού τα τελευταία έτη παρατηρείται αύξηση στη συχνότητα εμφάνισής τους. Από τη μια, οι μαθησιακές δυσκολίες που, φαίνεται να αναγνωρίζονται όλο και πιο πολύ, κάτι το οποίο είναι ενθαρρυντικό, καθώς όσο πιο έγκαιρα διαγνωστούν, τόσο πιο βοηθητικό θα είναι για το άτομο να αντιμετωπίσει τις δυσλειτουργίες που του προκαλούν στους τομείς της ζωής του. Από την άλλη, η αύξηση των επιθετικών και παραβατικών συμπεριφορών αποτελεί αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος στον επιστημονικό χώρο και πέραν αυτού, καθώς γίνεται προσπάθεια εντοπισμού και ανάλυσης των αιτιολογικών παραγόντων των συμπεριφορών αυτών και ανάπτυξη μεθόδων μείωσης ή εξάλειψης του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, παραβατικότητα, σχολικός εκφοβισμός, υποστηρικτικά πλαίσια.

Abstract

Introduction: The object of the present study is the link between learning difficulties and the manifestation of delinquent or aggressive behavior. The types of learning difficulties, the causal factors of learning difficulties and the effects they have on the life of the individual are first analyzed. Then, after an analysis of the phenomenon of delinquency, an attempt is made to link and interpret the two concepts. Next, as learning difficulties usually occur at the beginning of school life, reference is made to the school environment and the forms of violence that take place in this environment, without omitting to mention the importance of the role of the family and social environment, both as factors that are blamed and as factors that can prevent the emergence of delinquent behavior.

Purpose: To consolidate the two key concepts of Learning Difficulties and offending behaviour and to explore the relationship between them.

Method: The literature survey in relation to the study of the two phenomena and their connection.

Results: These are two concepts that are in the spotlight, as there has been an increase in their incidence in recent years. On the one hand, learning difficulties, which seem to be increasingly recognised, which is encouraging, as the earlier they are diagnosed, the more helpful it will be for the individual to deal with the dysfunctions they cause in the areas of their life. On the other hand, the increase in aggressive and delinquent behaviours is a subject of intense interest in the scientific field and beyond, as efforts are being made to identify and analyse the causal factors of these behaviours and develop methods to reduce or eliminate the phenomenon.

Key words: Learning disabilities, delinquency, school bullying, supportive frameworks.

Περιεχόμενα

.....	i
.....	i
ONOMA ΦΟΙΤΗΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT	i
Χρυσούλα Φωτοπούλου	i
ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024.....	i
Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Εισαγωγή:.....	vii
Μέθοδος:	vii
Συμπεράσματα:	vii
Λέξεις κλειδιά:	vii
Abstract	viii
Introduction:	viii
1. Εισαγωγή.....	3
1.1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις – Ορισμοί.....	3
1.2. Είδη και χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών.....	5
1.2.1. Δυσλεξία.....	5
1.2.2. Δυσγραφία ή Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης.....	6
1.2.3. Δυσαριθμησία.....	7
1.2.4. Διαταραχή λόγου ή Δυσφασία	7
1.2.5. Δυσπραξία.....	8
1.2.6. Μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες.....	9
1.2.7. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ Υπερινητικότητα (ΔΕΠΥ).....	9
1.3. Αίτια εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών	10
1.4. Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών.....	13
1.5. Επιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών	14
1.6. Νομοθετικό πλαίσιο	17
2. Παραβατικότητα.....	17
2.1. Ορισμοί.....	17
2.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις	18

2.3.	Παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς.....	22
2.3.1.	Βιολογικά αίτια.....	22
2.3.2.	Ψυχολογικά αίτια.....	23
2.3.3.	Ψυχοπαθολογικά αίτια.....	24
2.3.4.	Κοινωνικοί – Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	28
3.	Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατικότητα	34
3.1.	Η μεταξύ τους σύνδεση	34
3.2.	Σχολικός Εκφοβισμός (Bullying).....	36
3.2.1.	Είδη ψυχολογικού εκφοβισμού.....	37
3.2.2.	Θύτης – Θύμα.....	38
3.2.3.	Μαθησιακές δυσκολίες και σχολικός εκφοβισμός.....	39
3.3.	Συμμορίες ανηλίκων	40
4.	Υποστηρικτικά πλαίσια – Πρακτικές παρέμβασης.....	42
4.1.	Το οικογενειακό περιβάλλον	42
4.2.	Ο εκπαιδευτικός – το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον	43
4.3.	Σχέση σχολείου – οικογένειας.....	46
	Αντί Επιλόγου.....	50
	Αναφορές.....	51
	Πηγές Εικόνων	57
	Κατάλογος Πινάκων	57

Πρόλογος

Η παρούσα Διπλωματική εργασία, επιδιώκει να εξετάσει σε βιβλιογραφικό επίπεδο, τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση της παραβατικής ή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Εφόσον γίνει αναφορά στους ορισμούς της παραβατικότητας και των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και αναφορά στα επικρατέστερα (με συχνότερη εμφάνιση), είδη των μαθησιακών δυσκολιών, πρόκειται να γίνει ανάλυση των παραγόντων που μπορούν να προκαλέσουν την εκδήλωση παραβατικής ή ακόμα και επιθετικής συμπεριφοράς και πώς αυτό συνδέεται με την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών.

Πρόκειται να γίνει μια προσπάθεια θεωρητικής, ψυχολογικής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής προσέγγισης του θέματος, ξεκινώντας από την μελέτη του πρώτου και ίσως βασικότερου υποστηρικτικού πλαισίου, εκείνου της οικογένειας.

Η επαρκής φροντίδα ή η έλλειψη αυτής επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η συμπεριφορά και ο χαρακτήρας ενός ατόμου, καθώς και ο ρόλος του σε κοινωνικά συστήματα της ζωής του όπως το σχολείο, οι ομάδες φίλων, η εργασία αργότερα κ.ο.κ

Επιπρόσθετα, οι μαθησιακές δυσκολίες φέρουν μια σειρά από ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, μεταξύ των οποίων είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός και η απομόνωση του ατόμου. Ακόμα, αποτελέσματα ερευνών (Χρηστάκης,2013), δείχνουν ότι άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερο σε σχέση με άλλους, απότομες, βίαιες ή ακόμα και παραβατικές συμπεριφορές.

Οι αιτίες για την παιδική παραβατικότητα, οφείλονται στη μη έγκυρη διάγνωση και στην έλλειψη ενημέρωσης και συνεργασίας των γονέων, που συνήθως αντιμετωπίζουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών με αρνητισμό (Δροσινού Μ., Συνοδινού Κ., 2010). Επιπλέον, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη, συνήθως αποθαρρύνονται για την εκπαιδευτική διαδικασία (Χρηστάκης 2013). Σημαντική είναι η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

Η Δροσινού(2010), υποστηρίζει ότι η παραβατική συμπεριφορά αναπτύσσεται δίπλα στις μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς, εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει σύνδεση των παραγόντων που εξετάζονται στη παρούσα μελέτη, οι οποίοι φαίνεται να πηγάζουν από παράγοντες που σχετίζονται με την ύπαρξη ή ανεπάρκεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και άλλων υποστηρικτικών πλαισίων, που συμβάλλουν στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Έπειτα από βιβλιογραφική μελέτη, διαπιστώνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Στους ενδογενείς συγκαταλέγονται οι γενετικοί και κληρονομικοί, ενώ στους εξωγενείς το περιβάλλον του ατόμου (Λιβανίου 2004).

Οι γνωστικές λειτουργίες (μάθηση, μνήμη, σκέψη, επίλυση προβλημάτων), όταν υστερούν, παρεμποδίζεται η μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι σχολικές επιδόσεις είναι χαμηλές και αυτό οδηγεί στην εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων στο άτομο, τα οποία το αποσύρουν από την ενεργή συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές ή άλλες δραστηριότητες κοινωνικοποίησης, με αποτέλεσμα να το ωθούν στην εκδήλωση μη αποδεκτών, παραβατικών ή ακόμα και επιθετικών συμπεριφορών.

Ακόμη, όπως αναφέρουν οι Ευαγγέλου και Κάζου (2005), πολλές φορές τα παιδιά με κάποια μαθησιακή ιδιαιτερότητα, στη προσπάθειά τους να αντιδράσουν σε ένα ρατσιστικό επεισόδιο ή επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού, ενδέχεται να ενεργήσουν με επιθετικότητα και τελικά να τιμωρηθούν εκείνα, αντί αυτών που προκάλεσαν το επεισόδιο.

Επιπρόσθετα και σε συνάρτηση με το παραπάνω, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται ή οδηγούνται από άλλους να εμπλακούν σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (Mc Namara και Willoughby 2010). Επομένως ο ρόλος «θύτης-θύμα», φαίνεται να μεταβάλλεται ή ακόμα και να αμφισβητείται.

Τέλος, σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής, αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της μελέτης της ύπαρξης και της συμβολής υποστηρικτικού περιβάλλοντος, είτε αναφερόμαστε στην οικογένεια, είτε στη σχολική κοινότητα, είτε στην συνύπαρξη αυτών, προωθώντας πρακτικές που να προβλέπουν και να αναγνωρίζουν εγκαίρως την εμφάνιση των αρνητικών παραγόντων, που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη και την ευημερία του κάθε παιδιού, ενώ ταυτόχρονα, ενισχύουν αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές. Παράλληλα, τα περιβάλλοντα αυτά, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης και μείωσης τέτοιων φαινομένων.

1. Εισαγωγή

1.1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις – Ορισμοί

Οι μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν ένα εύρωστο πεδίο έρευνας στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της ειδικής εκπαίδευσης . Στην πορεία των ετών, το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών φαίνεται να έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας ευρύς όρος που αναφέρεται σε μια ομάδα προβλημάτων που επηρεάζουν την απόκτηση και τη χρήση του λόγου. Αυτά τα προβλήματα περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου, στη διατύπωση επιχειρημάτων ή γενικότερες δεξιότητες μάθησης . Αυτές οι δυσλειτουργίες είναι έμφυτες στο άτομο, και είναι συνέπεια της μη σωστής λειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος. Τέλος, μπορεί να εμφανιστούν σε διάφορα στάδια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010).

Στη πρώιμη φάση διερεύνησης του θέματος των μαθησιακών δυσκολιών, κυριάρχησε η ιατροκεντρική προσέγγιση, που ερμηνεύει κυρίως τα αίτια εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, η προσέγγιση που επικράτησε σε μεγάλο βαθμό στην επιστημονική κοινότητα, ήταν η ψυχοεκπαιδευτική. Προκειμένου να περιοριστεί το ευρύ φάσμα των εννοιών και του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών, οι Τζουριάδου και Μπάρμπας, χώρισαν σε τρεις κατηγορίες τους ορισμούς που κατά καιρούς διατυπώθηκαν για τις μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, διακρίνονται οι ιατροκεντρικοί, οι παιδαγωγικοκεντρικοί και οι λειτουργικοί.

Στη κατηγορία των ιατροκεντρικών ορισμών διακρίνονται εκείνοι των Bannatyne και Myklebust. Σύμφωνα με τον Bannatyne (1971), οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνδέονται με την έννοια της «ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας», ενώ ο Myklebust (1967) τις περιγράφει ως «ψυχονευρολογικές δυσκολίες», οι οποίες δεν περιορίζονται αποκλειστικά σε συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση και είναι δυνατό να υπάρχουν μαζί με άλλες ελλείψεις.

Στη δεύτερη κατηγορία, οι Hallahan και Kanfman(1976), αποδίδουν τον εξής ορισμό: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μια ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας, και αναφέρεται από κοινού στη δυσλεξία, την υποεπίδοση και την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση, που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού».

Ο Kirk Samuel, εισηγητής του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες», τάσσεται στη κατηγορία των παιδαγωγικοκεντρικών ορισμών. Υποστηρίζει ότι τα παιδιά κάποια δυσκολία στη μάθηση, εκδηλώνουν ψυχολογικές δυσλειτουργίες κυρίως ως προς τη κατανόηση και χρήση του λόγου, που είναι εμφανείς στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην

ορθογραφία ή στην αριθμητική. Παρατηρούνται καταστάσεις, όπως προβλήματα στην αντίληψη, εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κ.α.

Τέλος, διαχωρίζει ότι στο ευρύ φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών δεν περιλαμβάνονται οι κινητικές, οπτικές δυσλειτουργίες, η νοητική καθυστέρηση, οι διαταραχές στο συναίσθημα ή η περιβαλλοντική στέρηση.

Οι πολλαπλοί ορισμοί και το μεγάλο εύρος του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών, δυσκολεύουν τη μελέτη τους. Το NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities), ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με γνώμονα τα παρακάτω κοινά σημεία:

1. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ομάδα ετερογενών διαταραχών (δεν συνιστούν ένα ενιαίο σύνολο).
2. Οι Μ.Δ. έχουν νευρολογική βάση.
3. Στις Μ.Δ. εμπλέκονται γνωστικές διεργασίες.
4. Οι Μ.Δ. επηρεάζουν τη μάθηση.
5. Οι Μ.Δ. επιμένουν (με διάφορες μορφές εμφάνισης) σε όλη τη διάρκεια της ζωής.
6. Ενδείξεις και προγνωστικά σημεία, εντοπίζονται πριν από την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης.
7. Οι Μ.Δ. συμβαίνουν ανεξάρτητα από περιβαλλοντικά ζητήματα, δηλαδή πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, γλώσσα και φυλετικές διαφορές. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι η εμφάνισή τους διαφοροποιείται από τη μια γλώσσα στην άλλη.
8. Οι Μ.Δ. μπορούν να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές.
9. Στον πυρήνα των Μ.Δ. εντοπίζονται διαταραχές σχετικά με τη γλώσσα και την επικοινωνία.
10. Μ.Δ. μπορεί να εμφανίσουν ακόμα και άτομα με ανώτερο νοητικό δυναμικό. Οι δυσκολίες μπορεί να καλύπτονται από το δυναμικό αυτό, και να γίνονται εμφανείς αργότερα στη σχολική τους επίδοση.
11. Οι Μ.Δ. είναι υποκατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που αφορούν σε άτομα με μαθησιακή διαταραχή, η οποία επιδρά σημαντικά στη σχολική επίδοση, σε βαθμό που να χρήζει ειδικής εκπαίδευσης.

Οι μαθητές με Μ.Δ. χρειάζονται διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη, σχετική με την ένταση, τη σοβαρότητα και τον τύπο των δυσκολιών που παρουσιάζουν.

• Definition of Learning Disabilities

Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other disabilities (for example, sensory impairment, intellectual disabilities, emotional disturbance), or with extrinsic influences (such as cultural or linguistic differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences.

A previous NJCLD document related to the definition can be found at the following link:

Learning Disabilities: Issues on Definition (1990)
<https://njcl.files.wordpress.com/2018/10/learning-disabilities-issues-on-definition-1990.pdf>.

Εικόνα 1 National Joint Committee on Learning Disabilities

1.2. Είδη και χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών

Πριν παρουσιαστούν οι βασικοί τύποι των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και τα χαρακτηριστικά αυτών, είναι ανάγκη να σημειωθεί ότι η ύπαρξη τους, δε σχετίζεται με τη χαμηλή νοημοσύνη και την έλλειψη ευφυΐας. Επιπλέον, είναι συχνή η συνύπαρξή τους με άλλες διαταραχές.

1.2.1. Δυσλεξία

Παλαιότερα, χρησιμοποιήθηκε ο όρος «Διαταραχή της Ανάγνωσης» ή «Λεξική τύφλωση». Η «δυσλεξία» αναφέρεται στη δυσκολία και στη μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ταχύτητα (βραδύς ρυθμός), στην ευχέρεια, στην ακρίβεια και την κατανόηση στην ανάγνωση ενός κειμένου. Παρατηρείται δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, στην ορθογραφία, η ανάγνωση παρουσιάζει παραλείψεις, υποκαταστάσεις ή παραμορφώσεις. Απουσιάζει ή υστερεί η οργάνωση του γραπτού και προφορικού λόγου, η έκφραση είναι «φτωχή», καθώς διακρίνεται δυσκολία στη μάθηση νέου λεξιλογίου. Συχνά, τα άτομα με δυσλεξία δεν ξεχωρίζουν το αριστερό και το δεξί. Ακόμη, η εκμάθηση ξένων γλωσσών παρεμποδίζεται.

Μια περισσότερο αποδεκτή άποψη για τον ορισμό της δυσλεξίας, αναφέρεται από τη Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας: «Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή νευρολογική, η οποία υπεισέρχεται στην απόκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Εκδηλώνεται σε διάφορους βαθμούς σοβαρότητας, στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές και στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών ανεπαρκειών, ανεπαρκούς διδασκαλίας ή περιβαλλοντικών ευκαιριών, παρ' ότι μπορεί να εκδηλώνεται και σε τέτοιες περιπτώσεις. Παρ' ότι η δυσλεξία είναι πρόβλημα ζωής, τα δυσλεκτικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επαρκώς, με την έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση» (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η δυσλεξία διακρίνεται σε δύο γενικές κατηγορίες, οι οποίες περιλαμβάνουν επιμέρους τύπους. Η πρώτη κατηγορία είναι η επίκτητη δυσλεξία που περιλαμβάνει τους εξής τύπους:

- Δυσλεξία οπτικού τύπου (δυσκολία στην αναγνώριση της λέξης με την πρώτη ματιά).
- Φωνολογική δυσλεξία (δυσκολίες στην αναγνώριση των λέξεων που δεν έχουν νόημα).
- Επιφανειακή δυσλεξία (δυσκολία στην αναγνώριση και διαχωρισμό των λέξεων με συνάφεια μεταξύ τους).
- Βαθιά δυσλεξία (αντικατάσταση των λέξεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, με άλλες που έχουν παρόμοιο νόημα).

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει η ειδική ή αναπτυξιακή δυσλεξία η οποία αφορά δυσκολία διαδικασία της ανάγνωσης και διαχωρίζεται στην ακουστική και στην οπτική.

Μεγάλο κομμάτι της βιβλιογραφίας αναφέρει, ότι η δυσλεξία οφείλεται και σε κληρονομικούς παράγοντες. Οι Blakemore S. και Frith C. (2005), εκτιμούν ότι εάν ένας γονέας έχει δυσλεξία, τότε το ποσοστό εμφάνισης στο παιδί, κυμαίνεται από 25% - 65%.

1.2.2. Δυσγραφία ή Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

Στη διαταραχή αυτή, στο άτομο αναγνωρίζεται η δυσκολία στη σύνθεση ενός κειμένου. Στη περίπτωση αυτή, παρατηρούνται γραμματικά και ορθογραφικά λάθη, έλλειψη ή λανθασμένος τονισμός λέξεων, έλλειψη οργάνωσης των παραγράφων. Παρατηρείται ότι το παιδί κουράζεται σχετικά πιο γρήγορα, καθώς δεν μπορούν να εκτελεστούν ταυτόχρονα η διαδικασία της σκέψης και της γραφής. Οι δυσλειτουργίες αυτές, σχετίζονται με τη δυσκολία μετατροπής του προφορικού λόγου σε γραπτό. Η Δυσγραφία είναι δυνατό να εμφανίζεται μαζί με κάποιο τύπο δυσλεξίας. Η δυσγραφία διαχωρίζεται κατά DSM-IV:

Πίνακας 1 Διαγνωστικά Κριτήρια Κατά DSM-IV

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΤΑ DSM-IV
<p>A. Οι δεξιότητες γραφής, όπως μετριοούνται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες (ή λειτουργικές εκτιμήσεις των δεξιοτήτων γραφής), είναι ουσιωδώς κάτω από τις αναμενόμενες, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.</p> <p>B. Η διαταραχή στο Κριτήριο A, παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων (π.χ. Τη γραφή γραμματικά ορθών προτάσεων και οργανωμένων παραγράφων).</p> <p>C. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με αυτό.</p>
<p>Σημείωση κωδικοποίησης: Εάν κάποια γενική ιατρική (π.χ νευρολογική) κατάσταση ή αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόντα, κωδικοποιήστε (και αναγράψτε) την κατάσταση στον Άξονα III.</p>

Πηγή: Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής, Νίκου Μάνου, σελ.596, (1997)

1.2.3. Δυσαριθμησία

Τα άτομα με δυσαριθμησία παρουσιάζουν αδυναμία στην επίλυση μαθηματικών πράξεων, προβλημάτων και συναλλαγών. Η αίσθηση των αριθμών είναι περιορισμένη.

Ο Kosc (1974), όρισε τη δυσαριθμησία σε σχέση με το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, ως: «μια δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, η οποία έχει την απαρχή της σε μία γενετική διαταραχή εκείνων των μερών του εγκεφάλου, τα οποία είναι το άμεσο ανατομικό-φυσιολογικό υπόστρωμα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, που είναι επαρκείς για την ηλικία του, χωρίς ταυτόχρονη διαταραχή των γενικών διανοητικών λειτουργιών».

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV.

Πίνακας 2 Διαγνωστικά Κριτήρια κατά DSM-IV

Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV
A. Η μαθηματική ικανότητα, όπως μετριέται με ατομικά χορηγούμενες, σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι ουσιωδώς κάτω από την αναμενόμενη, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
B. Η διαταραχή στο Κριτήριο A, παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που απαιτούν μαθηματική ικανότητα.
C. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με αυτό.
Σημείωση κωδικοποίησης: Εάν κάποια γενική ιατρική (π.χ νευρολογική) κατάσταση ή αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόντα, κωδικοποιήστε (και αναγράψτε) την κατάσταση στον Άξονα III.

Πηγή: Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής, Νίκου Μάνου, σελ.595, (1997)

1.2.4. Διαταραχή λόγου ή Δυσφασία

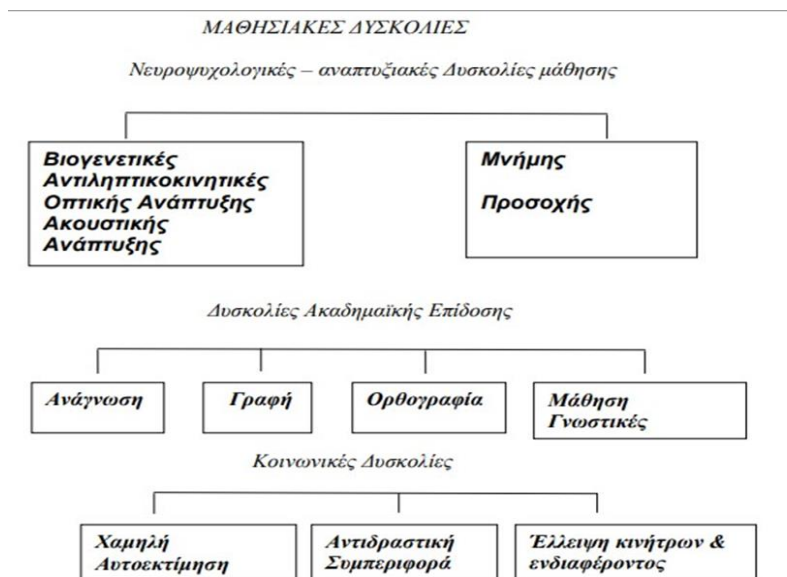
Πρόκειται για την ύπαρξη αναπτυξιακών προβλημάτων στη γλωσσική έκφραση, με την εμφάνιση σύντομου λόγου, δυσκολία στην εκμάθηση νέων λέξεων, λάθη στον χρόνο των ρημάτων, «φτωχό» λεξιλόγιο. Μπορεί να είναι επίκτητου ή αναπτυξιακού τύπου. Ανάλογα από τη βαρύτητα της εγκεφαλικής βλάβης και από την ηλικία-ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού όταν συνέβη, εξαρτάται η εξέλιξη του επίκτητου τύπου (Μάνος, σελ.600).

1.2.5. Δυσπραξία

Η διαταραχή αυτή περιλαμβάνει προβλήματα στην ανάπτυξη και στη κινητικότητα του παιδιού. Τα ακριβή αίτια παραμένουν άγνωστα. Στην επιστημονική κοινότητα, επικρατεί διγνωμία και δυσκολία ορισμού της έννοιας της δυσπραξίας. Ο Lansdown (1988), διαχωρίζει σε κατηγορίες τις δυσκολίες ανάλογα με τη περιοχή εκδήλωσης του προβλήματος (προβλήματα αδρής κινητικότητας, προβλήματα λεπτής κινητικότητας και οπτικοκινητικά προβλήματα). Επισημαίνει επίσης, ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσπραξία, τα οποία σχετίζονται με τη δυσκολία οργάνωσης των κινήσεων, λάθη στον προγραμματισμό, βραδύς ρυθμός, δυσκολία σε χωροταξικές έννοιες, αδέξιες κινήσεις (Τζιβινίκου, 2025, 37).

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνεται ότι το πολυσύνθετο ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών, χαρακτηρίζεται από μεγάλο εύρος και πολυπλοκότητα. Πρόκειται για ένα θέμα με συνεχόμενη προσπάθεια μελέτης. Όπως παρουσιάζεται και πιο πάνω, σε πολλές περιπτώσεις ακόμα, δεν είναι γνωστά τα ακριβή αίτια εμφάνισης τους, ενώ συχνά παρατηρείται η συνύπαρξη με άλλες δυσκολίες ή διαταραχές. Για μια πιο εύκολη κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών και ανάλογα με τη δυσλειτουργία, διακρίνονται στις κατηγορίες:

- i. Δυσκολίες προφορικού λόγου και ομιλίας
- ii. Δυσκολίες γραπτού λόγου
- iii. Δυσκολίες ανάγνωσης
- iv. Δυσκολίες μαθηματικού λόγου
- v. Δυσκολίες κινητικότητας και συντονισμού.



Εικόνα 2 Πηγή: Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση. (Τομαράς Ν., 2008, εκδόσεις Πατάκη)

1.2.6. Μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες

Στις μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες συγκαταλέγονται οι δυσκολίες που εκδηλώνονται με ελλείψεις οπτικό-χωρικές δεξιότητες, αδέξιες κινήσεις και προβλήματα στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων.

1.2.7. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

Η ΔΕΠΥ δεν εμφανίζεται σχεδόν ποτέ ως μεμονωμένη διαταραχή, αλλά είναι δυνατό να συνυπάρχει με άλλες καταστάσεις ή διαταραχές, όπως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές δυσκολίες, διαταραχές συναισθήματος, άγχους, διαταραχές εναντιωματικής συμπεριφοράς ή διαγωγής.

Τα χαρακτηριστικά της διαταραχής, με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα και η απροσεξία. Η εκδήλωση των συμπτωμάτων διαφοροποιείται από τη ηλικία του ατόμου.

Τη Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, τη συναντάμε τόσο στη παιδική όσο και στην ενήλικη ζωή. Η εικόνα των συμπτωμάτων διαφοροποιείται, ανάλογα με την ηλικία του ατόμου. Καθώς ωριμάζει το άτομο, τα συμπτώματα φαίνονται να είναι λιγότερο αισθητά, ωστόσο επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή του.

Το DSM-IV διαχωρίζει τη ΔΕΠΥ σε τρεις τύπους, ανάλογα με τα συμπτώματα που επικρατούν. Έτσι:

1. Τύπος Απροσεξίας
 - Αδυναμία διατήρησης της προσοχής και απουσία σημασίας στις λεπτομέρειες.
 - Συχνά λάθη στο σχολείο, στο παιχνίδι ή στα επαγγελματικά του καθήκοντα.
 - Μη ολοκλήρωση της δραστηριότητας που εμπλέκονται.
 - Δυσκολία στο να θυμηθούν καθημερινές δραστηριότητες ή σημαντικά εργαλεία για την εργασία του (π.χ μολύβια, βιβλία, σημειώσεις κ.α.).
 - Δυσκολία στη συγκέντρωση.
 - Αποφυγή εργασιών και δραστηριοτήτων που απαιτούν συστηματική πνευματική προσπάθεια.
 - Δυσκολία στην οργάνωση καθηκόντων και δραστηριοτήτων.
2. Τύπος Παρορμητικότητας/ Υπερκινητικότητας
 - Δυσκολία του ατόμου να παραμείνει καθισμένο. Συχνή και νευρική κίνηση των χεριών και των ποδιών.
 - Αδυναμία στη τήρηση κανόνων
 - Ακατάπαυστη και υπερβολική ομιλία

- Παρορμητική σκέψη πριν από την πράξη
 - Απότομη παρεμβολή σε συζητήσεις ή παιχνίδια άλλων
3. Συνδυασμένος τύπος
- Παρατηρείται η εκδήλωση συμπτωμάτων συνδυαστικά, όπως περιγράφονται στους δύο παραπάνω τύπους.

Επιπλέον, τα άτομα με ΔΕΠΥ συχνά εμφανίζουν ανυπομονησία, απαιτητικότητα, θυμό, συχνές μεταβολές του συναισθήματος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο ή σε εργασιακά περιβάλλοντα.

1.3. Αίτια εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο του Μάνου (1997,593): «την ακριβή αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών δεν τη γνωρίζουμε. Συνδέεται με διαταραχές στις γνωστικές λειτουργίες (ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, ελλείμματα στην προσοχή, στη μνήμη, στις λειτουργίες της γλώσσας), μπορεί να υπάρχει ιστορικό περιγεννητικού τραύματος, να έχουμε εμφάνιση της δυσκολίας και σε άλλα μέλη της οικογένειας, να συνυπάρχουν νευρολογικές και άλλες παθήσεις ή σύνδρομα, όπως δηλητηριάσεις από μόλυβδο, εμβρυϊκό αλκοολικό σύνδρομο ή σύνδρομο του εύθραυστου Χ χρωμοσώματος, τα οποία παραπέμπουν σε μία βιολογική προδιάθεση».

Αν και όπως παρατηρείται, τα αίτια των μαθησιακών διαταραχών είναι άλλοτε ακόμη άγνωστα σε ορισμένες περιπτώσεις και άλλοτε αποτελούν συνισταμένη της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, οι Αναγνωστόπουλος Δ.Κ. & Σίνη Α.Θ. (2004), ταξινομούν σε κατηγορίες τους παρακάτω παράγοντες:

1. Γενετικοί παράγοντες

Ξεκινώντας από τους γενετικούς παράγοντες, διαπιστώνεται ότι στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί να υπάρχουν ένα ή περισσότερα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Η μελέτη του Halgen (1950), ανέδειξε το μεγάλο βαθμό συσχέτισης των μαθησιακών δυσκολιών σε συγγενείς πρώτου βαθμού.

2. Προδιαθεσικοί παράγοντες

Αναφέρονται κυρίως σε γενετικούς και βιολογικούς παράγοντες, στην ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου, στην έκθεση σε τοξικές ουσίες κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης, στην έλλειψη ύπνου, στη διατροφή, στα επίπεδα περιβαλλοντικής μόλυνσης και σε άλλους παράγοντες που σχετίζονται με προσωπικές ή κοινωνικές εμπειρίες του ατόμου.

Ο Orton (1937) αναφέρει ότι η ανεπαρκής ανάπτυξη της πλαγίωσης, μπορεί να οδηγήσει σε καθυστέρηση στην επικράτηση του ενός χεριού, έναντι του άλλου, αποδίδοντας αυτό το φαινόμενο στα λάθη αντιστροφής, που παρατηρούνται στη δυσλεξία.

Σύμφωνα με τον Rurke (1976), υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διαταραχών των γλωσσικών λειτουργιών και τη μη ορθή λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου.

Άλλοι ερευνητές, όπως ο Nichons & Chen (1981), αναφέρουν ως παράγοντες επιβάρυνσης την πρόωρη γέννα, το βάρος κάτω του φυσιολογικού και τη χρήση αλκοόλ και ουσιών, από την μητέρα. Επιπλέον, η Dehirsh (1975), τονίζει το ρόλο της διατροφής στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού.

Τέλος, αναφέρονται και άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον, τη μόλυνση της ατμόσφαιρας, όπως για παράδειγμα η ποσότητα μολύβδου, που φαίνεται να επιβαρύνουν τις εγκεφαλικές λειτουργίες και κατά συνέπεια να επηρεάζουν τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού.

3. Νευροβιολογικοί παράγοντες

Η διερεύνηση αυτών των παραγόντων λαμβάνει ως δεδομένο ότι στη πλειοψηφία των ατόμων, υπεύθυνο για το λόγο και τη κίνηση είναι το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, ενώ εκείνο που σχετίζεται με την αντίληψη είναι το δεξί.

Μελέτες των δομών του εγκεφάλου αλλά και της ενεργοποίησής τους στη διάρκεια των επιμέρους γνωστικών λειτουργιών, επιβεβαιώνουν ότι υπάρχουν ανατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες στην κατασκευή του εγκεφάλου ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Kalat, 1998).

Ο Norman Geschwind προσπάθησε να αποδώσει την εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα της δυσλεξίας, στη δράση της τεστοστερόνης. Ειδικότερα, όταν η δράση της τεστοστερόνης είναι σε υψηλά επίπεδα έχει ως επίδραση την καθυστέρηση της ανάπτυξης των περιοχών του αριστερού ημισφαιρίου που είναι υπεύθυνες για τη γλώσσα. Ως αποτέλεσμα της επίδρασης αυτής, είναι η μεγάλη πιθανότητα εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών και αιστεροχειρίας. (Geschwind & Behan, 1982).

4. Γνωσιακοί παράγοντες

Διακρίνουμε τρεις κατηγορίες θεωριών που προσπαθούν να ερμηνεύσουν την αιτιολογία των παραγόντων αυτών: α) θεωρίες που εστιάζουν στην δυσκολία στην επεξεργασία και την κατανόηση του χώρου και των οπτικών ερεθισμάτων, β) θεωρίες που εστιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση και κατανόηση της γλώσσας και των ηχητικών ερεθισμάτων και γ) θεωρίες που αναφέρονται στη δυσκολία ενοποίησης από διαφορετικές αισθητηριακές πηγές. (Αναγνωστόπουλος Δ., 2004,32).

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία της μάθησης είναι ο μνημονικός μηχανισμός. Προβλήματα που αφορούν κυρίως τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, τη μνήμη ακουστικών ή οπτικών ακολουθιών, τη μακροπρόθεσμη μνήμη και την μηχανική, που δηλώνει επανάληψη χωρίς κατανόηση (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization, 1977), οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά ή βιολογικά αίτια, σε ειδικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις, σε προβλήματα υγείας ή σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Τρίγκα-Μέτρικα, 2010, 163).

Ειδικότερα: α) αιτίες σχετικά με ψυχικά προβλήματα, νευρωτικές καταστάσεις, παιδικές ψυχώσεις, διαταραχές συμπεριφοράς κλπ. β) Αποκλίσεις στο νοητικό δυναμικό, όπως οριακή νοημοσύνη, ήπια, μέτρια και βαριά καθυστέρηση, καθώς και θετική απόκλιση της νοημοσύνης, δηλαδή τα χαρισματικά παιδιά. γ) Αιτίες που σχετίζονται με ιατρικές καταστάσεις, αισθητηριακές διαταραχές, κινητικές δυσκολίες, χρόνια νοσήματα, όπως επιληψία. δ) Αιτίες που σχετίζονται με ψυχοκοινωνικές καταστάσεις, όπως δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, διγλωσσία κλπ, οι οποίες οδηγούν σε μειωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. ε) Τέλος, μια ομάδα δυσκολιών που δεν έχει εμφανείς αιτίες, είναι οι ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη, όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η διαταραχή στην ανάπτυξη του λόγου.

Οι W. Gaddes & D. Edgell (1994) αναφέρουν ως τα κυριότερα αίτια των προβλημάτων μάθησης: α) τα φυσιολογικά, β) τα ψυχολογικά και ψυχιατρικά και γ) τα κοινωνιολογικά ή περιβαλλοντικά. Στα φυσιολογικά αίτια περιλαμβάνονται νευρολογικές δυσλειτουργίες και γενετικά αίτια και ο υποσιτισμός. Υποστηρίζουν δηλαδή, ότι είναι πιθανό η μαθησιακή δυσκολία να οφείλεται σε αναπτυξιακό πρόβλημα ή κάποια γενετική διαταραχή. Νωρίτερα, στην ανάλυση των προδιαθεσικών παραγόντων, έγινε αναφορά στη λειτουργία του θυρεοειδούς αδένου. Στη κατηγορία των φυσιολογικών αιτιών των W. Gaddes & D. Edgell, αναφέρεται ότι ο υποσιτισμός και οι δυσλειτουργίες των ενδοκρινών αδένων, επηρεάζουν το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα και τη διανοητική λειτουργία.

Αναφορικά με τα ψυχολογικά-ψυχιατρικά αίτια, έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζεται σημαντικά η επίδοση στο σχολείο.

Εξίσου σημαντικό, είναι το αποτέλεσμα των στατιστικών ερευνών, που αποδεικνύουν ότι οι συναισθηματικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο στο ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακατάλληλα σχολικά και οικογενειακά περιβάλλοντα, εμποδίζουν την ανάπτυξη της μαθησιακής δυνατότητας του παιδιού. Διαταραχές του συναισθήματος, όπως η κατάθλιψη, το χρόνιο άγχος δυσχεραίνουν τη μαθησιακή λειτουργία.

1.4. Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι μαθησιακές δυσκολίες εμποδίζουν την ικανότητα του ατόμου να αποθηκεύει, να επεξεργάζεται και να παράγει πληροφορίες. Η απόκτηση της γνώσης γίνεται με διαφορετικό ρυθμό και τρόπο. Επηρεάζουν τόσο τα παιδιά όσο και τους ενήλικες και μπορεί να εμφανιστούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Είναι επίσης δυνατό, ένας τύπος μαθησιακής δυσκολίας να υπάρχει στο άτομο και να μη διαγνωσθεί ποτέ. Αν και κάθε τύπος μαθησιακής δυσκολίας έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία εκδηλώνονται διαφορετικά στο κάθε άτομο, γίνεται προσπάθεια εύρεσης ορισμένων κοινών στοιχείων των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά είναι:

- εκδήλωση παρορμητικής συμπεριφοράς,
- αναποτελεσματική ανταπόκριση σε σχολικό ή κοινωνικό επίπεδο,
- δυσκολία συγκέντρωσης κατά την εκτέλεση εργασιών,
- αδυναμία εύρεσης κατάλληλων εκφραστικών μέσων,
- ασυνέπεια σχολικής επίδοσης,
- ανωριμότητα στον τρόπο επικοινωνίας,
- δυσκολία διαχείρισης νέων καταστάσεων,
- δυσκολία στην εννοιολογική κατανόηση λέξεων,
- αδυναμία καλής ακρόασης (Τζιβινίκου,2015).

Ακόμη παρατηρούνται:

- έλλειψη οργάνωσης και μεθοδικότητας,
- εμφάνιση κόπωσης νωρίτερα από παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες,
- αποδιοργάνωση σε καταστάσεις πίεσης ή αυξημένου άγχους,
- δυσκολία στην τήρηση κανόνων και οδηγιών,
- εμφανής αρνητική αυτοεικόνα και απογοήτευση.

Στη διαδικασία της ανάγνωσης, ο ρυθμός είναι αργός και μονότονος και η προφορά λάθος. Οι λέξεις μπορεί να παραλείπονται, να αντικαθίστανται ή να συντομεύονται. Η γραφή χαρακτηρίζεται και αυτή από αργό ρυθμό και είναι δύσκολη στην ανάγνωση. Παρατηρούνται επίσης λάθη στην ορθογραφία (ιδιαίτερα στις μεγάλες λέξεις), απουσία ή λάθος στίξη. Στον προφορικό λόγο διακρίνεται καθυστέρηση και λάθη, παρόμοια με του γραπτού λόγου.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα άτομα με Μ.Δ, αντιμετωπίζουν δυσκολία στη συγκέντρωση, αποσπώνται εύκολα από τις δραστηριότητες που εκτελούν. Επιπλέον δυσκολεύονται να διατηρήσουν τη προσοχή τους για μεγάλα χρονικά διαστήματα ενώ αδυνατούν να παρακολου-

θήσουν κάτι με προσοχή και αφοσίωση. Ως προς τον συντονισμό, δυσκολεύονται στη διατήρηση ενός ρυθμού (παρέλαση, χορός, τραγούδι, άλλες δραστηριότητες). Ακόμη, παρατηρούνται διαταραχές στη μνήμη. Τα άτομα δεν είναι εύκολο να συγκρατήσουν την πληροφορία ή οδηγίες.

Τέλος, όπως θα αναλυθεί και αργότερα, οι μαθησιακές δυσκολίες, εξαιτίας αυτών των δυσλειτουργιών και των επιπτώσεων στη καθημερινότητα των ατόμων προκαλούν στο άτομο προβλήματα ψυχολογικής φύσεως. Διακατέχονται από αυξημένο άγχος και τον «φόβο της αποτυχίας», έχουν χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση. Συνήθως, γίνονται αντικείμενο αρνητικού σχολιασμού από τους γύρω τους, τον οποίο δεν τον διαχειρίζονται με ευκολία.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα χαρακτηριστικά αυτά, αν και σημαντικά, δεν αποτελούν επαρκή βάση για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Κάθε είδος μαθησιακής δυσκολίας, εμφανίζει τα δικά του χαρακτηριστικά και διαγνωστικά κριτήρια, τα οποία υπολογίζονται σε σχέση με άλλους γνωστικούς, συναισθηματικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες.

1.5. Επιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών

Με βάση τα όσα μέχρι στιγμής αναφέρονται σχετικά με την ανάλυση των Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι αναμενόμενο όλες αυτές η δυσλειτουργίες να έχουν αντίκτυπο σε διάφορους τομείς στη ζωή του ατόμου. Ειδικότερα, στη συχνή περίπτωση της συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές, γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι τα άτομα αυτά - και ειδικά εκείνα στα οποία δε γίνεται άμεση και έγκυρη διάγνωση - βρίσκονται σε μια συνεχόμενη προσπάθεια να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και των καθηκόντων τους. Η μαθησιακή δυσκολία, ανάλογα με το είδος και το πώς εκδηλώνεται στο άτομο, επηρεάζει τη σχολική, ακαδημαϊκή, επαγγελματική, κοινωνική και ψυχολογική ζωή του.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για την κατάκτηση της γνώσης κατά τη διαδικασία της μάθησης. Οι συνεχόμενες ματαιώσεις στο σχολείο, εξαιτίας των δυσλειτουργιών που προκαλούν οι μαθησιακές δυσκολίες, προκαλούν συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, απόρριψης και απομόνωσης. Ο Erikson (1950), υποστήριξε ότι τα χρόνια του σχολείου είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη του συναισθήματος αυτοσεβασμού και εργατικότητας. Ο κίνδυνος για το παιδί σε αυτό το στάδιο, βρίσκεται στα συναισθήματα ανεπάρκειας και κατωτερότητας, τόσο σε προσωπικό όσο και κοινωνικό επίπεδο. Συνήθως, διακατέχονται από έντονο άγχος, φόβο ότι θα αποτύχουν, έντονα συναισθήματα θυμού εξαιτίας της απόρριψης. Οι δυσκολίες αυτές, καλλιεργούν το συναίσθημα της ανικανότητας στο παιδί. Εξαιτίας των συνεχόμενων προσπαθειών και της υπερπροσπάθειας που καταβάλλουν, συχνά χάνουν το κίνητρο για μάθηση και εγκαταλείπουν εύκολα. Το παιδί σταματάει να παίρνει ευχαρίστηση από τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία μετατρέπεται σε κάτι ιδιαίτερα ματαιωτικό και αγχογόνο.

Ο Pichar (1986), αναφέρει ότι οι δυσκολίες μάθησης μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την αρνητική εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του, με συνέπεια τη διαμόρφωση αρνητικής ταυτότητας. Όλο αυτό προκαλεί έντονο ψυχικό πόνο στα παιδιά και κάνει πολύ πιθανή την εμφάνιση καταθλιπτικής διαταραχής και άλλων συναισθηματικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς, ακόμα και διαταραχών προσωπικότητας στην ενήλικη ζωή. Η εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός είναι αποτέλεσμα της απόρριψης που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα συναισθήματα αυτά εκδηλώνονται είτε με τη μορφή κατάθλιψης είτε με τη μορφή παραβατικής ή επιθετικής συμπεριφοράς (Αναγνωστόπουλος, 2001). Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η πιθανότητα εκδήλωσης ψυχοπαθολογικών διαταραχών, είναι μεγαλύτερη από ότι στην προηγούμενη ηλικιακή φάση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά αυτά, εύκολα στοχοποιούνται, γίνονται αντικείμενο σχολιασμού και περιφρόνησης, ιδιαίτερα από τους συνομηλίκους τους, γεγονός που επιβαρύνει κι άλλο την ήδη επιβαρυσμένη ψυχολογική τους κατάσταση. Πιο συχνά στο παρελθόν, που ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» δεν ήταν τόσο διαδεδομένος, σε συνδυασμό με την έλλειψη επαρκούς γνώσης επί του θέματος, ήταν εύκολο κάποιος να χαρακτηρίσει τα παιδιά αυτά ως «αφηρημένα», «ονειροπόλα», «τεμπέλης» κ. α.

Επιπλέον, οι προσδοκίες του οικογενειακού ή ακόμα του σχολικού περιβάλλοντος, επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Οι υψηλές απαιτήσεις των γονέων και των δασκάλων σε ορισμένες περιπτώσεις, βρίσκονται σε μεγάλη απόκλιση από την πραγματικότητα. Το παιδί «τρέχει» να καλύψει αυτή τη διαφορά και να ανταπεξέλθει στις προσδοκίες των γονέων του, προκειμένου να λάβει την αποδοχή τους. Λαθεμένες αντιλήψεις και στερεότυπα, που βασίζονται σε απόψεις οι οποίες συνδέουν την καλή επίδοση στο σχολείο και στις σπουδές, με την μελλοντική επαγγελματική επιτυχία, φαίνονται να επιβαρύνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα ίδια συναισθήματα, φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά και στην ενήλικη ζωή. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η εύρεση εργασίας φαίνεται να είναι δύσκολη, ιδιαίτερα όταν η εργασία απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες στις οποίες υστερούν. Όπως αναφέρθηκε στη ταξινόμηση των διαγνωστικών κριτηρίων κατά DSM-IV (Πίνακας 1), στην περίπτωση της Διαταραχής ελλειμματικής προσοχής, χαρακτηριστικό είναι η δυσκολία στη συγκέντρωση, τα συχνά λάθη, δυσκολία στο να θυμηθούν δραστηριότητες ή ακόμα και σημαντικά εργαλεία για την διεκπεραίωση των εργασιών τους, καθώς και δυσκολία ολοκλήρωσης εργασίας που αναλαμβάνουν τα άτομα. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι οι επαγγελματικές ευκαιρίες περιορίζονται. Η εργασία καθώς και η διατήρησή της, αποτελεί πρόκληση για τα άτομα αυτά.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι παραπάνω δυσκολίες δεν σημαίνει και αποκλεισμός των ατόμων αυτών από την εργασία. Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες με την κατάλληλη υποστήριξη, επιτυγχάνουν στην επαγγελματική τους ζωή.

Στην κοινωνική ζωή, προκύπτουν διάφορα ζητήματα εξαιτίας των αισθημάτων μειονεξίας, χαμηλής αυτοεκτίμησης που βιώνει ή έχει βιώσει στο παρελθόν το άτομο. Η ανασφάλεια που προκύπτει από τις δυσκολίες στην επικοινωνία, μπορεί να δυσκολέψει την ανάπτυξη σχέσεων με άτομα του περιβάλλοντος. Η κοινωνικοποίηση είναι περιορισμένη και οι διαπροσωπικές σχέσεις δύσκολες. Ιδιαίτερα στο σχολείο, τα παιδιά αυτά είναι συνήθως απομονωμένα. Ενδέχεται ένα παιδί που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλα παιδιά. Στη προσπάθεια να αντιμετωπίσει τα συναισθήματα της απογοήτευσης, της ανεπάρκειας και της ανασφάλειας, το παιδί αναζητά τη προσοχή μέσα από την επιθετική συμπεριφορά. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωσή του από τους άλλους, ενισχύοντας έτσι το φαύλο κύκλο.

Εξαιτίας της ανασφάλειας τους, αποφεύγουν συλλογικές δραστηριότητες και αυτό σταδιακά οδηγεί στην αυτό-απομόνωση τους. Έτσι, τα άτομα αυτά οδηγούνται στην αναζήτηση άλλων επιλογών -πολλές φορές όχι κατάλληλων- και λύσεων, προκειμένου να λάβουν επιβράβευση και αποδοχή.

Όλα τα παραπάνω, συντελούν στην εκδήλωση άλλων συναισθηματικών διαταραχών (όπως κατάθλιψη), διαταραχών τη διαγωγής- συμπεριφοράς, ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών, οι οποίες μπορούν να εκδηλωθούν με ακραίες συμπεριφορές, όπως βία, εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς.



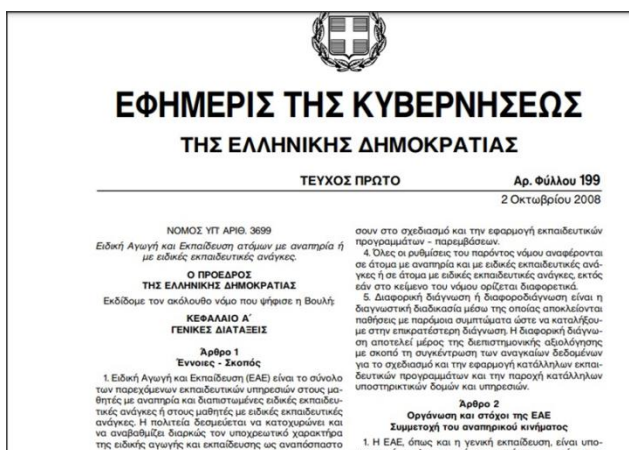
Εικόνα 3 Πηγή: «Ο Θησαυρός της Εφηβείας», Αντιμετωπίζοντας τα παιδιά με διαφορετικότητα (με μαθησιακές δυσκολίες). (Θανοπούλου Τ.)

1.6. Νομοθετικό πλαίσιο

Στα άρθρα του Ν.3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, προβλέπονται τρόποι και εργαλεία υποστήριξης των παιδιών αυτών, στελέχωση των σχολείων από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό, το οποίο σύμφωνα με το άρθρο 25, θα παρακολουθεί και θα εκπαιδεύεται πάνω σε σχετικά με το θέμα επιμορφωτικά προγράμματα, ορίζονται οι διαγνωστικές υπηρεσίες (ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ/ΚΕΔΑΣΥ), δίνεται έμφαση στην ενταξιακή εκπαίδευση και στη δημιουργία τμημάτων ένταξης και καθιερώνεται η παράλληλη στήριξη.

Έτσι, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι όσοι παρουσιάζουν:

- Νοητική αναπηρία.
- Αισθητηριακές Αναπηρίες Όρασης.
- Αισθητηριακές Αναπηρίες Ακοής.
- Κινητικές Αναπηρίες.
- Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.
- Διαταραχές ομιλίας-λόγου



Εικόνα 4 Ν.3699/2008

2. Παραβατικότητα

2.1. Ορισμοί

Το φαινόμενο της παραβατικότητας και ιδιαιτέρως της εκδήλωσης της νεανικής παραβατικής συμπεριφοράς, φαίνεται να είναι πιο επίκαιρο από ποτέ, λαμβάνοντας τεράστιες διαστάσεις και αποτελώντας αντικείμενο ανάλυσης και μελέτης από πολλούς ερευνητές και κοινωνικούς επιστήμονες.

Ο όρος «παραβατικότητα», εμπεριέχει εννοιολογικές διακλαδώσεις. «Με τον όρο παραβατικότητα, χαρακτηρίζουμε τη συμπεριφορά εκείνη, που στοχεύει στην παραβίαση τυπικών και άτυπων κανόνων. Οι μορφές της μπορεί να είναι από ανώδυνες έως σοβαρές» (Αρακάς

2008). Επιπλέον, ο όρος «παρέκκλιση» χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει συμπεριφορές που, ενώ δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές, δεν παραβιάζουν απαραίτητα κάποιο νομικό κανόνα (Νόβα- Καλτσούνη, 2001).

Η έννοια του «εγκλήματος», σύμφωνα με τον τυπικό ορισμό του, ορίζεται κάθε πράξη που προβλέπεται και απειλείται με ποινή από τον νόμο (Διονυσίου Δ. Σπινέλλη, 1990). Κατά τον Durkheim, έγκλημα είναι «κάθε πράξη, που σε οποιονδήποτε βαθμό, καθορίζει κατά του δράστη του, αυτή τη χαρακτηριστική αντίδραση που ονομάζουμε ποινή» (Φαρσεδάκης, 2005).

Η νεανική παραβατικότητα αναφέρεται κυρίως σε αποκλίνουσα συμπεριφορά και χρησιμοποιείται για να περιγράψει ανηλικούς που παραβαίνουν τον νόμο, είτε αυτές οι παραβάσεις είναι απλές είτε αξιόποινες.

Σύμφωνα με τα άρθρα 14 και 126 του Ποινικού Κώδικα, α) ανήλικοι θεωρούνται τα άτομα ηλικίας 7 έως 17 ετών, β) τα άτομα ηλικίας 7 έως 12 ετών χαρακτηρίζονται ως παιδιά και δεν φέρουν ποινική ευθύνη για τις πράξεις τους, γ) τα άτομα ηλικίας 13 έως 17 ετών χαρακτηρίζονται ως έφηβοι και είναι ικανά για καταλογισμό.

Η έννοια της εγκληματικότητας, αντικαθίσταται στη περίπτωση που αναφερόμαστε σε άτομα κάτω των 18 ετών, με τον όρο «νεανική παραβατικότητα». Επιπροσθέτως, για να αποφευχθεί ο κοινωνικός στιγματισμός των ανηλικών που διαπράττουν παραβατικές πράξεις, χρησιμοποιείται ο όρος «ανήλικος παραβάτης» αντί του όρου «ανήλικος εγκληματίας».

2.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Η εγκληματολογία επηρεάστηκε διαχρονικά από πολλά επιστημονικά ρεύματα και θεωρίες. Μεταξύ άλλων η Θετική Σχολή της εγκληματολογίας, κάνει την εμφάνισή της τον 19ο αιώνα, με σκοπό την εύρεση των αιτιών της εγκληματικής συμπεριφοράς. Οι ποινές αποκαλούνται μέτρα. Τέλος, η ανθρώπινη συμπεριφορά, καθορίζεται από βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

1. Βιολογικές Προσεγγίσεις

Η έρευνα επικεντρώνεται στο εγκληματικό φαινόμενο, με γνώμονα ότι οι φυσιολογικοί Παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, και συνεπώς την τάση προς το έγκλημα. Ορισμένες από τις θεωρίες εστιάζουν στην επίδραση των εγκεφαλικών βλαβών ή της χαμηλής ευφυΐας στην εμπλοκή σε εγκληματικές πράξεις, στη γενετική καταγωγή της αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή στις βιοχημικές διεργασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε παραβάσεις (C. R. Jeffery, 1979).

Στις βιολογικές προσεγγίσεις, γίνεται η ανάλυση των βιολογικών παραγόντων, μελετώντας τα επιμέρους πεδία όπως η φρενολογία-ανθρωπομετρία, η σωματική τυπολογία, η κληρο-

νομικότητα καθώς και οργανικές δυσλειτουργίες (χρωμοσωματικές ανωμαλίες, ενδοκρινικές δυσλειτουργίες).

Ο γιατρός F. J. Gall, υποστήριξε ότι «υπάρχει σχέση μεταξύ κρανιακής διάπλασης και του χαρακτήρα. Μελετώντας περιοχές του εγκεφάλου και των ιδιοτήτων τους, διαπίστωσε ότι μερικές από αυτές, όπως η εριστικότητα, η ζήλια, η καταστροφικότητα, συνδέονται με την εγκληματική συμπεριφορά. Με βάση αυτό, υποστήριξε ότι οι εγκληματίες θα πρέπει να θεωρούνται ασθενείς και οι ποινές «θεραπευτικά μέτρα» (Χαΐδου Α., 1996, 24).

Ο P. Lucas, διατυπώνει την άποψη πως υπάρχει κληρονομική προδιάθεση. Αντίστοιχα, ο B. A. Morel πιστεύει πως το έγκλημα αποτελεί μια μορφή κληρονομικού εκφυλισμού, επηρεάζοντας τον καθένα ή την οικογένειά του (Χαΐδου Α., 1996, 25). Ο P. Broca διαπίστωσε ιδιορρυθμίες σε κρανία και εγκεφάλους εγκληματιών.

Ο C. Lombroso μαζί με τους R. Garofalo και E. Ferri, ιδρύει την Ιταλική Σχολή. Το έγκλημα θεωρείται παθολογικό φαινόμενο, που μπορεί να προβλεφθεί και να μετρηθεί. Τα αίτια του αναζητούνται στα εξωτερικά φυσικά χαρακτηριστικά του ατόμου.

Ο Lombroso πιστεύει ότι η εγκληματική συμπεριφορά των ατόμων που θεωρούνται εγκληματίες από τη φύση τους, απορρέουν από τον αταβισμό, τον κληρονομικό εκφυλισμό ή την ψυχική νόσο. Επιπλέον υποστηρίζει ότι το έγκλημα «προξενείται» από κάτι, από τον «ένοχο νου» (*mens rea*), που πρέπει να αποδειχθεί στο δικαστήριο πριν την τιμωρία του εγκλήματος (Χαΐδου Α., 1996, 28). Στην περίπτωση δηλαδή που τα αίτια του εγκλήματος είναι βιολογικά, δεν θα έπρεπε να επιδέχονται τιμωρία.

Ο Garofalo, διαχωρίζει το «φυσικό» από το «νομικό» έγκλημα. Συγκεκριμένα: «Ο φυσικός» εγκληματίας, αποτελεί ένα συγκεκριμένο ανθρωπολογικό τύπο, που είτε του λείπουν τα αλτρουιστικά συναισθήματα, είτε βρίσκεται σε ένα ελαττωματικό στάδιο ανάπτυξης, τα αίτια του οποίου δεν είναι απλώς κοινωνικά ή ψυχολογικά, είναι κυρίως οργανικά» (Χαΐδου Α., 1996, 29).

Ο Ferri, διακρίνει ανάμεσα στις οργανικές, ψυχολογικές και τις κοινωνικές επιδράσεις στην εγκληματικότητα, η οποία προκαλείται από πολυάριθμους παράγοντες (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1979).

Οι μελέτες γύρω από τη σωματική τυπολογία και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ατόμων (ύψος, βάρος, σχήμα αυτιών, χρώμα δέρματος κ.α.), είχαν περισσότερο αρνητικό αντίκτυπο, καθώς χαρακτηρίστηκαν ότι οδηγούν σε μια ρατσιστική βιολογική θεώρηση.

Αναφορικά με τον παράγοντα της κληρονομικότητας, μελετήθηκε κυρίως σε επίπεδο μεταβίβασης και συνδυασμού ορισμένων βιοψυχικών χαρακτηριστικών, που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια εγκληματική ροπή. Ο Goring Ch., παραδέχεται ότι σε όλα τα άτομα θα μπορούσαν να υπάρξουν προδιαθέσεις εγκληματικότητας, με διαφορετική διαβάθμιση. Υποστή-

ριξε ότι: «η αντικοινωνική στάση συνδέεται με την ύπαρξη χαμηλής ευφυΐας σε πολλούς εγκληματίες. Ακόμη, ότι η εγκληματική συμπεριφορά, οφείλεται σε κληρονομικά αίτια(γύρω στο 60%), παρά σε περιβαλλοντικά» (R.J. Herrnstein,1985). Τέλος, μελετώντας χαρακτηριστικά που σχετίζονται με εγκληματική συμπεριφορά γονέων και αδερφών, διαπίστωσε αυξημένο ποσοστό συσχέτισης, κάτι που ενδυνάμωσε την άποψη ότι η εγκληματική συμπεριφορά κληρονομείται.

Αν και με την εξέλιξη της επιστήμης, οι υποστηρικτές των βιολογικών προσεγγίσεων στράφηκαν στη μελέτη και στη διερεύνηση κι άλλων πεδίων, όπως έρευνες σε διδύμους, σε υιοθετημένους, στις χρωμοσωματικές ανωμαλίες και άλλες οργανικές δυσλειτουργίες, ωστόσο τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών, φαίνεται να δείχνουν ότι η βιολογική εξήγηση της εγκληματικότητας, δεν ήταν στο αναμενόμενο ποσοστό τόσο ισχυρή. Αντίθετα, φαίνεται να κερδίζει έδαφος η ερμηνεία των κοινωνικών αιτιών της εγκληματικότητας. Έμμεσα εξάλλου, όλες οι βιολογικές αναζητήσεις, συμβάλλουν στην παραδοχή των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, δίνοντας έμφαση στη σημασία των κοινωνικών αιτιών και της κοινωνικοποίησης του ατόμου, ως σημαντικές μεταβλητές.

2. Ψυχολογικές Θεωρίες

Από τις αρχές του 19ου αιώνα, σημαντική είναι η συμβολή της ψυχολογίας στη προσπάθεια της αιτιολογίας του εγκλήματος. Οι ψυχολογικές θεωρίες, περισσότερο δίνουν έμφαση στη προσωπικότητα του εγκληματία.

Μεταξύ άλλων, ο Sigmund Freud, αν και δεν ασχολήθηκε διεξοδικά με τη εγκληματολογία, ωστόσο ερμηνεύει το έγκλημα μέσω της απώθησης, δηλαδή ορισμένες δυσάρεστες εμπειρίες, αποδοκιμαζόμενες επιθυμίες και ορμές κατά την παιδική ηλικία, απωθούνται στο ασυνείδητο (Αλεξιάδης, 1989).

Όταν δεν διατηρείται ισορροπία ανάμεσα στο «Εγώ», το «Υπερεγώ» και το «Εκείνο», δημιουργούνται συγκρούσεις στον ψυχικό κόσμο του ατόμου, οι οποίες είναι δυνατό να οδηγήσουν σε αντικοινωνικές δραστηριότητες, ακόμα και εγκλήματα.

Από την άλλη ο A. Adler, υποστήριξε ότι το συναίσθημα της μειονεκτικότητας, είναι αυτό που μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Παράγοντες όπως η ύπαρξη αναπηρίας ή άλλης οργανικής δυσλειτουργίας, ανικανοποίητες επιθυμίες, η ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων με τους γονείς ή γενικότερα με το κοινωνικό περιβάλλον, επιβαρύνουν το συναίσθημα της μειονεξίας, ιδιαίτερα κατά τη περίοδο της παιδικής ηλικίας. Στη προσπάθειά του να απωθήσει το συναίσθημα αυτό, το άτομο δημιουργεί μη συνειδητά, μια τάση για δύναμη ώστε να υπερισχύσει έναντι των άλλων. Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται αυτή η προσπάθεια επιβολής, σε ορισμένες περιπτώσεις χαρακτηρίζεται από αντικοινωνική ή βίαιη συμπεριφορά, η οποία είναι δυνατό να οδηγήσει και στο έγκλημα.

Η θεωρία του Adler, ενέπνευσε πολλούς ερευνητές που θέλησαν να μελετήσουν κυρίως τη νεανική παραβατικότητα και τη δημιουργία συμμοριών ανηλίκων.

Ο Jung διαχωρίζει το πεδίο του ασυνείδητου, σε ατομικό και σε ομαδικό. Στο ατομικό βρίσκονται οι απωθημένες ορμές και οι προσωπικές εμπειρίες, ενώ στο ομαδικό, οι σημαντικές «προπατορικές» παραστάσεις. Διακρίνει επίσης δυο τύπους ανθρώπων, των εσωστρεφών, οποίος χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση αμυντικής στάσης, μοναξιά και συντηρητικότητα και από τη άλλη τον εξωστρεφή, ο οποίος έχει αμεσότητα (ή είναι περισσότερο κοινωνικός) με το περιβάλλον του και επηρεάζεται από αυτό. Έτσι, ο άνθρωπος είναι αποδέκτης αρνητικών και θετικών προδιαθέσεων. Όταν επικρατούν οι αρνητικές προδιαθέσεις, το άτομο ωθείται σε αντι-κοινωνικές ενέργειες- εγκλήματα. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Jung, το άτομο που μπορεί να εγκληματήσει, είναι εκείνο που από τη παιδική του ηλικία, επικρατούν οι αρνητικές προδιαθέσεις.

3. Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις

Το 1935, ο Quetelet διατύπωσε ότι η κοινωνία διαδραματίζει έναν ρόλο στη δημιουργία του εγκλήματος, παρέχοντας τις συνθήκες για την ανάπτυξή του.

Ο Durkheim, ο οποίος θεωρείται σπουδαίος για τη συμβολή του στον κλάδο της εγκληματολογίας, υποστηρίζει πως η «ανομία», είναι η συνέπεια της αποκοπής του ατόμου από τη συλλογική συνείδηση, η οποία αδυνατεί να ελέγχει τις τάσεις των μελών μιας κοινωνίας. (Χαΐδου Α., 1996, 122). Υποστήριξε, ότι το έγκλημα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, θεωρώντας το ως αναπόσπαστο στοιχείο μιας κοινωνίας.

Στο πλαίσιο των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, η αιτιολογία του εγκλήματος βασίζεται στην κοινωνική αποδιοργάνωση και στη κοινωνική παρέκκλιση. Κυρίως μετά τον Α Παγκόσμιο Πόλεμο, την εκβιομηχάνιση, την αύξηση της μετανάστευσης και εξαιτίας αυτών των μεταβολών, δίνονται νέα ερεθίσματα προς μελέτη στους κοινωνιολόγους. Η «παρέκκλιση» αναφέρεται ως η επίπτωση της ανισότητας και της ύπαρξης των συγκρούσεων και των αλλαγών στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας. Όταν μεταξύ των μελών της κοινωνίας υπάρχει συμφωνία σε βασικούς κανόνες και αξίες, η κοινωνία θεωρείται οργανωμένη. Ωστόσο, μια κοινωνία αποδιοργανώνεται όταν αναταράσσεται η ισορροπία της, γεγονός που συνδέεται με αύξηση των επιπέδων εγκληματικότητας.

Ο Merton R., έπειτα από τη διαπίστωση οικονομικών, φυλετικών, εθνικών διακρίσεων σε μια κοινωνία, υιοθέτησε την άποψη ότι ορισμένα άτομα αναγκάζονται να πετύχουν τους στόχους τους, χρησιμοποιώντας παράνομα μέσα, εφόσον τους έχει αποκλειστεί η δυνατότητα χρήσης νόμιμων μέσων.

Σε όμοιο ύφος με την παραπάνω άποψη, συναντάμε τη θεωρία των R. Cloward και L. Ohlin, που υποστηρίζει ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση και οι διαφορετικές οικονομικές συνθή-

κες, αποκλείουν τους νέους κατώτερων τάξεων, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη εγκληματικών εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς.

Πολλοί υποστηρικτές των κοινωνικών θεωριών, προσπάθησαν να αποδώσουν τις αιτίες της εγκληματικότητας σε παθογένειες, που προέρχονται από την κοινωνία και επικρατούν σε αυτή. Το πλήθος των ερευνών, βασίζεται κυρίως σε μελέτη παραγόντων που σχετίζονται με τη χωροταξική κατάσταση, την οικονομική κατάσταση και την πληθυσμιακή σύνθεση.

Ο Cohen A. μελετώντας την εγκληματικότητα των νέων, παρατήρησε ότι το μεγαλύτερο μέρος της εμφανίζεται στο πλαίσιο συμμοριών και όχι ατομικά. Αναγνωρίζει ότι μπορεί να υπάρχουν δύο ή και περισσότεροι τύποι ανήλικων παραβατών, των οποίων η συμπεριφορά βασίζεται σε υποπολιτισμικά ή ψυχογενετικά χαρακτηριστικά (Αλεξιάδης, 2011).

2.3. Παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς

Ο Carr κατατάσσει σε κατηγορίες τους παράγοντες εκείνους που αυξάνουν τη πιθανότητα εμφάνισης αντικοινωνικής ή παραβατικής συμπεριφοράς:

- α) προσωπικοί παράγοντες, οι οποίοι διαχωρίζονται σε βιολογικούς και ψυχολογικούς (Κουρκουτάς, 2011, 42).
- β) κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες,
- γ) άλλοι παράγοντες διατήρησης των προβληματικών συμπεριφορών (προσωπικοί, οικογενειακοί και περιβαλλοντικοί),
- δ) καταλυτικοί παράγοντες.

Έπειτα από βιβλιογραφική έρευνα, σχεδόν σε όλες τις μελέτες τα αίτια εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβάνονται σε τρεις γενικές κατηγορίες: (α) ατομικά - γενετικά αίτια, (β) ψυχολογικά – ψυχοπαθολογικά αίτια και (γ) κοινωνικά – περιβαλλοντικά αίτια.

2.3.1. Βιολογικά αίτια

Στα βιολογικά αίτια συμπεριλαμβάνονται οι γενετικοί παράγοντες, οι νευρολογικές διαταραχές (ορισμένες εγκεφαλικές ανωμαλίες ή βλάβες) και άλλες χημικές ανισορροπίες (π.χ. σεροτονίνη).

Νευροβιολογικές και άλλες έρευνες στον κλάδο της γενετικής, αναφέρουν ότι αρκετά γονίδια οφείλονται για την επιθετικότητα. Στην ενίσχυση της γονιδιακής ερμηνείας, μελετήθηκε κυρίως ο ρόλος της σεροτονίνης. Η σεροτονίνη είναι κύριος νευροδιαβιβαστής του εγκεφάλου και είναι υπεύθυνη για τη ρύθμιση της συναισθηματικής κατάστασης. Ακόμη, εξετάστηκε ο ρόλος της μονοαμινοξειδάσης Α και συγκεκριμένα η μορφή της χαμηλής δραστηριότητας. Τα αποτελέσματα των ερευνών δεν επιβεβαιώνουν πλήρως τη συσχέτιση με την επιθετικότητα, όμως πρόσφατα ευρήματα στον κλάδο της γενετικής, αναφέρουν ότι πρώιμες εμπειρίες της ζωής είναι

δυνατό να επηρεάσουν την έκφραση κάποιων γονιδίων μέσω επιγενετικών τροποποιήσεων (Κουτουβίδης & Μηνογιάννη 2003).

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα αγόρια εμφανίζουν πιο εύκολα και πιο συχνά παραβατικές συμπεριφορές έναντι των κοριτσιών, συνεπώς και το φύλο αποτελεί ένα ακόμη παράγοντα εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Siegel,2000).

2.3.2. Ψυχολογικά αίτια

Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι, φαίνεται να διχάζονται για τη φύση της αιτίας της επιθετικότητας. Μερικοί εξ αυτών, υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα είναι εγγενής βιολογική ορμή, ενώ άλλοι ότι είναι επίκτητη και αποτέλεσμα μάθησης.

Εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα είναι έμφυτη, υιοθετούν την άποψη ότι ο άνθρωπος έχει εκ φύσεως μια προδιάθεση για επιθετικότητα. Όταν το περιβάλλον δεν επιτρέπει φυσιολογικές διόδους έκφρασης, τότε υπάρχει τάση προς εκδήλωση βίαιης, καταστροφικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Ο Lorenz Konrad, προσδίδει μια θετική εκδοχή στη παραπάνω άποψη θεωρώντας ότι αυτό το εκ φύσεως πολεμικό ένστικτο που έχει ο άνθρωπος είναι απαραίτητο για την αυτοπροστασία του. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η εκδήλωση της επιθετικότητας, έχει άμεση σχέση με τον βαθμό ενεργητικότητας του ατόμου. Δηλαδή, τα περισσότερα δραστήρια άτομα με μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τους άλλους, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε δραστηριότητες ενδεχομένως επιθετικές (Παρασκευόπουλος,1985).

Από την άλλη, οι υποστηρικτές της εξωγενούς φύσης, αποδίδουν σε διαπροσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Ο Dollard, ισχυρίστηκε ότι: «η επιθετικότητα είναι μια φυσική αντίδραση στην εσωτερική, ψυχολογική ένταση που προκαλείται, όταν παρεμποδίζεται κάποια ενέργεια που αποβλέπει στην εκπλήρωση ενός σκοπού. Η ματαίωση μιας εμπρόθετης ενέργειας, η παρεμπόδιση σκοπού, η κατακράτηση αναμενόμενης αμοιβής, η συσσώρευση επιθυμιών χωρίς ικανοποίηση, η διάψευση ελπίδων, οι συγκρούσεις και τα διλήμματα, όλα αυτά τα τόσο συχνά στη καθημερινή ζωή, δημιουργούν μια εσωτερική θυμική κατάσταση, που έχει ως τυπική αναπόφευκτη αντίδραση την επιθετική συμπεριφορά» (Παρασκευόπουλος, 1985, 121).

Υποστηρίζουν ακόμα, ότι η επιθετικότητα είναι προϊόν μάθησης και μίμησης προτύπων. Ο Albert Bandura, έδειξε ότι ακόμα και με την απλή παρατήρηση ενός επιθετικού προτύπου, αυξάνονται οι πιθανότητες επιθετικής συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα και στις θεωρίες της προσωπικότητας, διακρίνονται παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών.

Η διαμόρφωση της προσωπικότητας, είναι ένας ακόμη παράγοντας που συντελεί στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών. Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν, ότι άτομα με ισχυρή

αυτοεικόνα, προβαίνουν δυσκολότερα στη παράβαση από τα άτομα με χαμηλή αυτοπεποίθηση και ψυχική ανθεκτικότητα.

Στις θεωρίες της προσωπικότητας, βρίσκονται αρκετές απαντήσεις στο αν τελικά η προσωπικότητα και κάθε μορφή ανισορροπίας της, διαδραματίζει ρόλο στην εκδήλωση ή όχι επιθετικών συμπεριφορών.

Ο Freud, δομεί τη προσωπικότητα στο Εγώ, στο Υπερεγώ και στο Εκείνο, τα οποία όπως ανέλυσε είναι αλληλένδετα, συνθέτουν τη προσωπικότητα και όταν είναι ισορροπημένα, τότε ο άνθρωπος είναι προσαρμοστικός και σώφρων. Αντιθέτως, εάν διαταράσσονται, ένα από τα συμπτώματα που ενδέχεται να εκδηλωθούν, είναι στοιχεία δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς και επιθετικότητα. Σαφώς και στη διαμόρφωση αυτή, πρέπει να συνυπολογίζονται και άλλοι εξωγενείς παράγοντες.

Από την άλλη, ο Adler αναφέρει την έννοια της «ανωτερότητας» και την επίτευξη τριών καθηκόντων για την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας. Τα καθήκοντα αυτά είναι η αγάπη, η φιλία και η εργασία.

Ο Eysenck, διακρίνει αρχικά δύο τύπους-διαστάσεις της προσωπικότητας, με βάση τις διαφορές που εντοπίζονται στο νευρικό σύστημα, την «εξωστρέφεια-εσωστρέφεια» και τη «νεύρωση-σταθερότητα». Αργότερα, προσθέτει και τη διάσταση «ψυχωτισμός-σταθερότητα». Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του τύπου που θα αναπτύξει το άτομο, θα διαμορφωθεί και η προσωπικότητά του. Τέλος, αναφέρεται στη «συνείδηση-εξαρτημένο αντανάκλαστικό», ως παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει σε αποκλίνουσες συμπεριφορές, ενώ ισχυρίζεται ότι μπορεί να αποκτηθεί μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Ποταμιανός, 2008).

2.3.3. Ψυχοπαθολογικά αίτια

Εδώ εξετάζονται οι αιτίες εκδήλωσης επιθετικής ή βίαιης συμπεριφοράς, ως αποτέλεσμα ψυχικών διαταραχών. Ορισμένες από αυτές είναι:

i. Διαταραχή της Διαγωγής:

Χαρακτηρίζεται από την εκδήλωση της συμπεριφοράς που παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων και θεωρείται ότι έχει συνάφεια με την Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας. Ορισμένα από τα συμπτώματα της διαταραχής, είναι ευερεθιστότητα, η ανυπομονησία, οι εκρήξεις οργής, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η αδυναμία ανάπτυξης και διατήρησης ουσιαστικών σχέσεων. Ακόμα, παρατηρείται αύξηση της χρήσης ουσιών, καπνίσματος και αλκοόλ. Άτομα που πάσχουν από διαταραχή συμπεριφοράς συχνά αντιμετωπίζουν νομικά προβλήματα και εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο ή στην εργασία. Συχνά παρουσιάζουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες και συνδυάζονται με άλλες διαταραχές, όπως η αγχώδης διαταραχή ή οι διαταραχές της διάθεσης.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα Διαγνωστικά Κριτήρια της Διαταραχής της Διαγωγής κατά DSM-IV.

A. Επαναλαμβανόμενος και επίμονος τύπος συμπεριφοράς στον οποίο τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή μείζονες κοινωνικές σταθερές ή κανόνες που ταιριάζουν στην ηλικία παραβιάζονται, όπως εκδηλώνεται με τη παρουσία τριών (ή περισσότερων) από τα παρακάτω κριτήρια τους τελευταίους 12 μήνες, με τουλάχιστον ένα κριτήριο παρόν τους τελευταίους 6 μήνες:

Επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα

1. συχνά φοβερίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί άλλους
2. συχνά ξεκινάει σωματικούς καβγάδες
3. έχει χρησιμοποιήσει κάποιο όπλο που μπορεί να προκαλέσει σοβαρή σωματική βλάβη σε άλλους (π.χ. ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι, πιστόλι)
4. έχει φερθεί σκληρά σωματικά σε ανθρώπους
5. έχει φερθεί σκληρά σωματικά σε ζώα
6. έχει κλέψει με επίθεση κάποιο θύμα
7. έχει εξαναγκάσει κάποιο άτομο σε σεξουαλική δραστηριότητα μαζί του

Καταστροφή περιουσίας

8. έχει εσκεμμένα βάλει φωτιά με σκοπό να προξενήσει σοβαρή ζημιά
9. έχει εσκεμμένα καταστρέψει την περιουσία άλλων

Απάτη ή κλοπή

10. έχει διαρρήξει σπίτι, κτίριο ή αυτοκίνητο κάποιου άλλου ατόμου
11. συχνά λέει ψέματα για να αποκτήσει πράγματα ή να πετύχει χάρες ή για να

αποφύγει υποχρεώσεις

12. έχει κλέψει αντικείμενα μη ευτελούς αξίας χωρίς να επιτεθεί σε κάποιο θύμα

Σοβαρές παραβιάσεις κανόνων

13. συχνά μένει έξω τη νύχτα παρά τις γονεϊκές απαγορεύσεις, με αρχή πριν την ηλικία των 13 ετών

14. έχει φύγει από το σπίτι και διανυκτέρευσε εκτός σπιτιού τουλάχιστον δυο φορές ενώ ζούσε στο πατρικό σπίτι ή στο σπίτι αυτών που υποκαθιστούν τους γονείς του

15. συχνά κάνει σκασιαρχείο από το σχολείο, με αρχή πριν την ηλικία των 13 ετών χρόνων

B. Η διαταραχή της συμπεριφοράς προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση στην κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα.

C. Εάν το άτομο είναι 18 ετών ή μεγαλύτερο, δεν πληρούνται τα κριτήρια για Αντι-κοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας.

Προσδιορίστε τύπο με βάση την ηλικία κατά την έναρξη:

Τύπος με έναρξη στη παιδική ηλικία: έναρξη ενός τουλάχιστον κριτηρίου χαρακτηριστικού για Διαταραχή της Διαγωγής πριν την ηλικία των 10 χρόνων

Τύπος με έναρξη στην εφηβική ηλικία: απουσία οποιουδήποτε κριτηρίου χαρακτηριστικού για Διαταραχή της Διαγωγής πριν την ηλικία των 10 χρόνων

Προσδιορίστε βαρύτητα:

Ήπια: λίγα ή καθόλου προβλήματα διαγωγής επιπλέον αυτών που απαιτούνται για να μπει η διάγνωση και τα προβλήματα διαγωγής προξενούν μικρή μόνο βλάβη στους άλλους.

Μέτρια: ο αριθμός των προβλημάτων διαγωγής και η επίπτωσή τους στους άλλους είναι ανάμεσα στο «ήπια» και «σοβαρή»

Σοβαρή(Βαριά):πολλά προβλήματα διαγωγής επιπλέον αυτών που απαιτούνται για να μπει η διάγνωση ή τα προβλήματα διαγωγής προξενούν σημαντική βλάβη στους άλλους.

(Πηγή: Νίκου Μάνου, Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής, σελίδα 621)

ii. Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή:

Τα άτομα με τη διαταραχή αυτή έχουν εκρήξεις θυμού, χάνουν τη ψυχραιμία τους ,δοκιμάζουν τα όρια των άλλων, ενοχλούνται εύκολα.

Τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής παρουσιάζονται παρακάτω.

A. Ένας τύπος αρνητικής/αντιθετικής εχθρικής και προκλητικής συμπεριφοράς που διαρκεί τουλάχιστον 6 μήνες, κατά τη διάρκεια των οποίων τέσσερα (ή περισσότερα) από τα παρακάτω είναι παρόντα:

1. συχνά ξεσπάσματα θυμού,
2. συχνά καβγάδες με ενηλίκους,
3. συχνά απηφά ενεργά ή αρνείται να συμμορφωθεί με αιτήματα ή κανόνες των ενηλίκων,
4. συχνά ενοχλεί εσκεμμένα ανθρώπους,
5. συχνά κατηγορεί άλλους για τα δικά του σφάλματα ή κακή διαγωγή,
6. συχνά είναι εύθικτος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους,
7. συχνά είναι θυμωμένος και μνησικάκος,
8. συχνά κακιώνει ή είναι εκδικητικός.

B. Η διαταραχή στη συμπεριφορά προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση στην κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα.

C. Οι συμπεριφορές δεν συμβαίνουν αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της πορείας κάποιας Ψυχωτικής Διαταραχής ή Διαταραχή της Διάθεσης.

D. Δεν πληρούνται τα κριτήρια για Διαταραχή της Διαγωγής και εάν το άτομο είναι 18 χρονών ή μεγαλύτερο, δεν πληρούνται τα κριτήρια για Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας.

(Πηγή: Νίκου Μάνου, Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής, σελίδα 625)

iii. Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας:

Βασικό χαρακτηριστικό της Διαταραχής είναι «ένα μακρό ιστορικό περιφρόνησης και παραβίασης των δικαιωμάτων των άλλων, που εκδηλώνεται με ανεύθυνη και χωρίς ενοχές συμπεριφορά, αδιαφορία για το νόμο και παράνομη συμπεριφορά, αδυναμία για σταθερή εργασία, εκμετάλλευση και χειραγώγηση των άλλων για προσωπικό όφελος, εξαπάτηση των άλλων και αδυναμία για σταθερές σχέσεις» (Μάνος,1997,416).

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV είναι:

A. Υπάρχει ένας εκτεταμένος τύπος περιφρόνησης και παραβίασης των δικαιωμάτων των άλλων από την ηλικία των 15 ετών, όπως φαίνεται από τρία (ή περισσότερα) από τα παρακάτω:

1. Αδυναμία του ατόμου να συμμορφωθεί με τις κοινωνικές σταθερές αναφορικά με σύννομη συμπεριφορά, όπως φαίνεται από επαναλαμβανόμενες πράξεις που αποτελούν αιτίες σύλληψης.

2. Εξαπάτηση, όπως φαίνεται από επανειλημμένα ψέματα, χρήση πλαστών ονομάτων ή εξαπάτηση άλλων ατόμων για προσωπικό κέρδος ή ευχαρίστηση.

3. Παρορμητικότητα και αδυναμία να κάνει σχέδια εκ των προτέρων.

4. Ευερεθιστότητα και επιθετικότητα, όπως φαίνεται από επανειλημμένους καβγάδες όπου έρχεται στα χέρια ή βιαιοπραγίες.

5. Απερίσκεπτη περιφρόνηση της ασφάλειας του εαυτού.

6. Σταθερή ασυνέπεια, όπως φαίνεται από επανειλημμένη αδυναμία να διατηρήσει σταθερή εργασιακή συμπεριφορά ή να εκπληρώσει οικονομικές υποχρεώσεις

7. Έλλειψη τύψεων, όπως φαίνεται από το ότι το άτομο είναι αδιάφορο ή εκλογικεύει το ότι πλήγωσε, κακομεταχειρίστηκε ή έκλεψε από κάποιον άλλο

B. Το άτομο είναι τουλάχιστον 18 ετών

C. Υπάρχει απόδειξη για Διαταραχή Διαγωγής με έναρξη πριν την ηλικία των 15 ετών.

D. Η αντικοινωνική συμπεριφορά δεν συμβαίνει αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της πορείας της Σχιζοφρένειας ή ενός Μανιακού Επεισοδίου.

(Πηγή: Νίκου Μάνου, Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής, σελίδα 417)

2.3.4. Κοινωνικοί – Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Η Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο και κυριότερο περιβάλλον που επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της και ο τρόπος που εξελίσσονται οι σχέσεις τους, καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς, διαμορφώνουν την ταυτότητα και τη συμπεριφορά του παιδιού. Είναι ο πρώτος κοινωνικός θεσμός στον οποίο το παιδί εκτίθεται και καθορίζει τη βιοσωματική, γνωστική, νοητική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξή του. Επίσης, αποτελεί το βασικότερο πρότυπο συμπεριφοράς.

Το οικογενειακό περιβάλλον, φαίνεται να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εκδήλωση επιθετικών και παραβατικών μορφών συμπεριφοράς. Οι γονείς επηρεάζουν την εξελικτική διαδικασία ενός παιδιού.

Το είδος της οικογένειας και οι τύποι γονέων και η δυναμική μεταξύ των μελών, εξασφαλίζουν τη διαμόρφωση μιας ισχυρής (ή μη ισχυρής) προσωπικότητας, με κύρια χαρακτηριστικά την αυτονομία, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, δημιουργία σταθερών και υγιών δεσμών ως ενήλικας, την διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας και ανάπτυξη ηθικής.

Η οικογένεια αναλαμβάνει και εκτελεί ορισμένες σημαντικές λειτουργίες σε σχέση με τη φροντίδα και την ανάπτυξη του παιδιού:

- α) Παρέχει τη φροντίδα που απαιτείται για την καλύτερη κάλυψη των βασικών βιολογικών αναγκών του παιδιού και τη διασφάλιση της σωματικής του ακεραιότητας.
- β) Προωθεί την κοινωνικοποίηση του παιδιού, βοηθώντας το να ενσωματώσει τις κοινωνικές αξίες και τους κανόνες που διέπουν την κοινωνία.
- γ) Συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός υγιούς προσωπικότητας και στη διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας του παιδιού.
- δ) Ενθαρρύνει την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού μέσω της παροχής εκπαιδευτικών ερεθισμάτων και ευκαιριών μάθησης (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο τρόπος που υιοθετεί κάθε οικογένεια για να καλύψει τις παραπάνω ανάγκες διαφέρει ανάλογα με τον τύπο γονέα:

✓ **Στοργικοί γονείς:**

Γονείς με στοργική στάση είναι αυτοί που εκδηλώνουν αγάπη και φροντίδα για το παιδί τους. Ενθαρρύνουν το παιδί ενισχύοντάς το ψυχολογικά, συμμετέχουν ενεργά στα παιχνίδια και τις δραστηριότητες του και παρέχουν ηθική στήριξη σε περιπτώσεις προβλημάτων ή δυσκολιών.

✓ **Απορριπτικοί γονείς**

Αποδοκιμάζουν συχνά το παιδί, φειδωλή εκδήλωση συναισθημάτων, αναδεικνύουν τα ελαττώματα του παιδιού, ασκούν κριτική στο παιδί.

✓ Δημοκρατικοί γονείς

Ενισχύουν την αυτονομία, χρησιμοποιούν διαλεκτικό τρόπο, επιδιώκουν τη συνεργασία, έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες του παιδιού, οικοδομούν το αίσθημα της παραδοχής και της αυτοεκτίμησης, συντελούν στη διεύρυνση του γνωστικού περιεχομένου, προάγουν τη φιλομάθεια.

✓ Αυταρχικοί γονείς:

Βασίζονται στον έλεγχο, έλλειψη ανεκτικότητας, είναι σκληροί και πολλές φορές βίαιοι, απειλούν με τιμωρία, αίσθημα φόβου στο παιδί.

✓ Απόντες γονείς:

Εκείνοι που είναι αμέτοχοι στις υποχρεώσεις τους απέναντι στα παιδιά, με φυσική ή ψυχολογική απουσία.

Οι διαδραστικές σχέσεις και η συνολική δυναμική της οικογένειας αποτελούν κρίσιμους ψυχολογικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ατομική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η στάση, και η συμπεριφορά των γονέων, καθώς και οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, επηρεάζουν σημαντικά την οικογενειακή δυναμική. Επιπλέον, παράγοντες όπως η σύνθεση της οικογένειας, η σειρά γέννησης των παιδιών και το επίπεδο μόρφωσης και οικονομικής επιτυχίας των γονέων, συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού.

Ο Alfred Adler ανέφερε ότι το πρώτο παιδί συνήθως εστιάζει στους ενήλικες και συνήθως εμφανίζει πειθαρχική συμπεριφορά, αναπτύσσοντας ένα ισχυρό υπερεγώ. Αντίθετα, το δεύτερο παιδί, εξαιτίας της παρουσίας του πρώτου, συχνά αναζητά να ανταγωνιστεί τον αδελφό του. Το τρίτο παιδί, αντίθετα, πιθανόν να αποδεχθεί την υπεροχή των άλλων ως δεδομένη. Επιπλέον, η επίπτωση του οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων είναι σημαντική, καθώς προσδιορίζει το περιβάλλον και τις ευκαιρίες που παρέχονται στο παιδί για εκπαίδευση και ανάπτυξη.

Η σχέση του ζευγαριού πριν ακόμα αποκτήσουν τη γονεϊκή ταυτότητα, είναι ανάγκη να βασίζεται στον σεβασμό και στη καλή επικοινωνία. Μια λειτουργική οικογένεια, βασίζεται σε αισθήματα ασφάλειας και σταθερότητας, στο διάλογο, στον σεβασμό και τήρηση ορίων, στη φροντίδα και κάλυψη αναγκών. Αντίθετα, σε μια μη λειτουργική οικογένεια, παρατηρούνται αισθήματα ενοχοποίησης, φόβου, έλλειψη εμπιστοσύνης, έλλειψη ενσυναίσθησης,

συγκρούσεις, κακοποίηση. Ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων και διαχείρισης αλλαγών, η ποιότητα των σχέσεων, είναι τα στοιχεία που διαφοροποιούν τη λειτουργία μιας οικογενείας.

Η έκφραση συναισθημάτων στοργής και τρυφερότητας στη σχέση ενός ζευγαριού βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους ικανότητα να εκφράζουν αγάπη όταν μεγαλώσουν. Αντίθετα, βίαιες αντιδράσεις ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν παρόμοιες μεθόδους για την επίλυση συγκρούσεων όταν μεγαλώσουν.

Ο Bowlby, με τη θεωρία του Δεσμού, ερμηνεύει τη σημαντική επίδραση της σχέσης που αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής, μεταξύ του παιδιού και του γονέα-τροφού. Ο δεσμός που θα αναπτυχθεί μεταξύ βρέφους και του ατόμου που το φροντίζει, επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Διέκρινε τύπους δεσμού: ασφαλής, αποφευκτικός, αμφιθυμικός, αποδιοργανωμένη προσκόλληση. Ανάλογα με τον τύπο δεσμού που θα αναπτυχθεί έχουμε και την αντίστοιχη διαμόρφωση των στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου. Όταν έχουμε ασφαλή δεσμό συνεπάγεται στην ανάπτυξη ισχυρής ταυτότητας, επίτευξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων, καλύτερη διαχείριση συναισθημάτων, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Αν αναπτυχθεί αγχώδης δεσμός, θα έχουμε συναισθήματα φόβου, άγχους, ανασφάλειας, μη λειτουργικές σχέσεις, αρνητική εικόνα εαυτού. Η σχέση με τη μητέρα είναι ο πρώτος δεσμός που έχουμε στη ζωή μας. Ο φροντιστής που είναι πρόθυμος να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού, δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για το παιδί. Όταν το παιδί νιώσει ανησυχία για τη διαθεσιμότητα, τότε μιλάμε για ανασφαλή δεσμό.

Ο Bowlby υποδηλώνει ότι η απουσία της μητέρας, είναι ένας από τους πιο παθογόνους παράγοντες στην ανάπτυξη του παιδιού. Μεγάλη σημασία έχει δοθεί, στο ρόλο του πατέρα στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, δείχνουν ότι ο πατέρας σχετίζεται με τη συναισθηματική και συμπεριφορική εξέλιξη του παιδιού, έως και την ενηλικίωσή του (Khaleque Ali,2017).

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1972), ο πατέρας φέρει τριπλό ρόλο στην οικογενειακή δυναμική: α) διαμορφώνει την απόσταση μεταξύ της μητέρας και του παιδιού, β) αναδεικνύεται ως ανταγωνιστής του παιδιού στο οιδιπόδειο συμπλέγματα και τέλος λειτουργεί ως πρότυπο μεταβίβασης, παρέχοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ο ρόλος του πατέρα σε μια οικογένεια, επηρεάζεται από το «σύνδρομο του πατέρα», δηλαδή έχει άμεση σχέση με το δικό του περιβάλλον και το ρόλο που είχε ο δικός του πατέρας (Robert Dottrens,1957). Οι θετικές σχέσεις πατέρα-παιδιού, έχουν συσχετισθεί με μειωμένο κίνδυνο παραβατικότητας, κυρίως κατά την εφηβεία.

Οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ηθικότητας του παιδιού, θέτοντας τις βάσεις για τη διάκριση μεταξύ του «αποδεκτού» και του «μη αποδεκτού», του

«ηθικού» και του «ανήθικου». Διακρίνουμε τρεις πλευρές ηθικότητας. Η Γνωστική, (Piaget και Kohlberg), η Συναισθηματική (Freud) και τη Πραξιακή.

Σύμφωνα με τον Freud, η συναισθηματική πλευρά της ηθικότητας εκφράζεται μέσω της ενοχής και της αυτοτιμωρίας για πράξεις που αντίκεινται στο υπερεγώ. Το υπερεγώ αντιστοιχεί στη «συνείδηση» και αναπτύσσεται στο φαλλικό στάδιο καθώς το παιδί αντιμετωπίζει το οιδιπόδειο σύμπλεγμα και προσδοκά να ταυτιστεί με τον γονέα του ίδιου φύλου. Εάν οι γονείς έχουν ισχυρό υπερεγώ, συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στη διαμόρφωση μιας ισχυρής ηθικής συνείδησης στο παιδί. (Παρασκευόπουλος,1985).

Βάσει της έρευνας των Malinosky Rummell και Hansen, φαίνεται ότι υπάρχει αυξημένη πιθανότητα εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς, είτε αυτή είναι βία είτε όχι, σε άτομα τα οποία υπήρξαν θύματα σωματικής κακοποίησης ως παιδιά. (Williams et al.,2007).

Ομάδες Συνομηλικων

Από πολύ νωρίς, στην παιδική ηλικία καλλιεργείται η ανάγκη του συναισθήματος του «ανήκειν». Η ομάδα των συνομηλικων, αποτελεί ομάδα αναφοράς και προτύπων συμπεριφοράς. Με τη πάροδο της ηλικίας, αυξάνει και η σημασία της συμμετοχής στην ομάδα, καθώς γίνεται εντονότερη η ανάγκη για συμμόρφωση με τους κανόνες και τις αντιλήψεις της ομάδας (Παρασκευόπουλος,1985). Μέσα από την ομάδα, το άτομο προσδοκά την αποδοχή και την αναγνώριση, στοιχεία που ενδεχομένως στερείται από άλλα περιβάλλοντα. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά είναι πιθανό, εξαιτίας προηγούμενων δυσάρεστων βιωμάτων, να εφαρμόσουν μη αποδεκτούς τρόπους σύνδεσης με τους άλλους. Έτσι, «τα παιδιά αυτά, για να αποφύγουν και να αναπληρώσουν αναμενόμενη απόρριψη ή εχθρική διάθεση, υιοθετούν και επίμονα χρησιμοποιούν ορισμένους αρνητικούς ρόλους, με δεδομένη βέβαια την αποτυχία. Αυτοί είναι: ο ψευτοπαλικαράς, ο γελωτοποιός, ο κόλακας και ο μικρομεγάλος» (Παρασκευόπουλος,1985,145).

Ιδιαίτερα κατά τη περίοδο της εφηβείας, όπου συμβαίνουν πολλές αλλαγές στη ζωή του ατόμου, η ανάγκη για ανεξαρτησία δυναμώνει και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, μέσα από την ομάδα των συνομηλικων. Οι σχέσεις πλέον είναι περισσότερο σταθερές και μοιράζονται τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους. Οι Coleman και Hendry, υποστηρίζουν ότι η ομάδα των συνομηλικων ενισχύει την ανεξαρτησία, εκπληρώνει την ανάγκη της ταυτότητας και της αναγνώρισης, προσφέρει ευκαιρίες για επιτυχίες. Θεωρούν ότι η παρέα των συνομηλικων αυξάνει την αυτονομία των νέων, ενισχύει την ανάγκη τους για αναγνώριση και ταυτότητα, και παρέχει ευκαιρίες για επιτυχίες.

Οι έφηβοι, οι οποίοι δεν έγιναν αποδεκτοί από την ομάδα, βιώνουν συναισθήματα μοναξιάς και μειονεξίας και στερούνται την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Nicholas Turker,1999).

Τέλος, η ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί παράγοντα που μπορεί να «προβλέψει» την παραβατική συμπεριφορά, καθώς αν η ίδια έχει στοιχεία επιθετικής ή παραβατικής συμπεριφοράς, τότε η πιθανότητα εκδήλωσης τέτοιων συμπεριφορών στο άτομο, είναι αυξημένη (Γεωργιάδης, 2009).

Οικονομικοί Παράγοντες

Άλλος ένας παράγοντας που ενισχύει την παραβατικότητα, είναι οικονομική κατάσταση μιας κοινωνίας και επέκταση του ατόμου. Σε περιόδους οικονομικής κρίσης, οι επιπτώσεις και οι αλλαγές που πλήττουν μια κοινωνία είναι πολλές. Μεταξύ άλλων, η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ανεργία, είναι συνέπειες δυσμενών κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων. Αυτές οι συνέπειες, είναι δυνατό να συντελέσουν στην ύπαρξη παραβατικών ή ακόμα και εγκληματικών στοιχείων. Η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς ως αντίδραση στον κοινωνικό αποκλεισμό, δημιουργεί αυτομάτως ένα κύκλο αρνητικών επιπτώσεων (Κατσαδώρας,2010).

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Η σημαντική επίδραση των μαζικών μέσων ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) στη ζωή μας σήμερα είναι αδιαμφισβήτητη. Με την ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας και την εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία, τα Μ.Μ.Ε. έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινότητά μας. Ασκούν σημαντική επίδραση στον τρόπο που διαμορφώνουμε τις αντιλήψεις, τις αξίες και τη συμπεριφορά μας. Οι σύγχρονες έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις αρνητικές συνέπειες των Μ.Μ.Ε., αναφέροντας ότι επιδρούν αρνητικά στη ψυχική και σωματική υγεία, ιδιαιτέρως των νέων, εκδηλώνοντας επιθετική συμπεριφορά, χρήση ουσιών, διαταραχές σχετιζόμενες με τη πρόσληψη τροφής, μειωμένη σχολική επίδοση, πρόωμη έναρξη σεξουαλικής δραστηριότητας (Παππά, 2008).

Η εύκολη πρόσβαση σε περιεχόμενο που σχετίζεται με βία, είτε αυτό προβάλλεται ανοιχτά, είτε είναι καλυμμένο (μέσα από παιχνίδια, ταινίες κ.α.), οδηγεί στη δημιουργία αρνητικών προτύπων και διαστρέβλωση της πραγματικότητας. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω ο Albert Bandura,έπειτα από έρευνα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ακόμα και με την απλή παρατήρηση ενός επιθετικού προτύπου, αυξάνονται οι πιθανότητες επιθετικής συμπεριφοράς. Η συχνή επαφή με εικόνες και περιστατικά βίας, αυξάνει την ανοχή και δημιουργεί μια αίσθηση εξοικείωσης με το φαινόμενο της βίας. (Παπάνης και συν.,2011).

Η συχνή χρήση των Κοινωνικών Δικτύων έχει δημιουργήσει νέες μορφές αρνητικών συμπεριφορών. Το «trolling» αναφέρεται στην παρενόχληση μέσω διαδικτυακών σχολίων με σκοπό να προκαλείται συναισθηματική αναταραχή. Ακόμη, με τον όρο «cyber-bulling» περιγρά-

φεται η απειλητική συμπεριφορά και την παρενόχληση των χρηστών στο διαδίκτυο, με πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογική και συναισθηματική τους κατάσταση.

Επιπρόσθετα, μεγάλη είναι η επιρροή και των μουσικών επιλογών. Η μουσική, από πάντα επηρέαζε ομάδες μέσα στις κοινωνίες διαμορφώνοντας τάσεις και υποκουλτούρες. Με μία σύντομη ματιά στο παρελθόν, διαπιστώνεται ότι ορισμένα είδη μουσικής κατηγοριοποιήθηκαν σε σχέση με αυτό που εξέφραζαν. Για παράδειγμα, οι « Rastas», που είχαν χώρο δράσης τους το δρόμο, εξέφραζαν με έντονη στάση την αντίστασή τους στη πολιτισμική αφομοίωση (Αστρινάκης,1991). Οι «Skinheads», χαρακτηρίστηκαν ομοφοβικοί, ρατσιστές και ξεσπούσαν με βία σε διάφορες καταστάσεις (Αστρινάκης,1991).

Σε άρθρο της εφημερίδας «Η Καθημερινή» αναφέρεται, ότι στις μέρες μας κάνει έντονη την εμφάνισή του ένα νέο είδος μουσικής υποκουλτούρας (trap), η οποία φαίνεται να έχει τεράστια απήχηση στους νέους. Συνήθως, η γενικότερη στάση που προβάλλεται μέσα από τους στίχους, οι οποίοι έχουν άσεμνο και προκλητικό με ύβρεις περιεχόμενο, υποβαθμίζει το ρόλο και τη φύση της γυναίκας, προβάλλει λάθος πρότυπα, παραπέμπει σε χρήση ουσιών και αναδεικνύει έντονα τη βία.

3. Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατικότητα

3.1. Η μεταξύ τους σύνδεση

Μεταξύ των επιπτώσεων των μαθησιακών δυσκολιών, όπως παρουσιάζονται στο πρώτο κεφάλαιο, είναι ότι επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική, ακαδημαϊκή, επαγγελματική, κοινωνική και ψυχολογική ζωή του. Οι συνεχόμενες ματαιώσεις στο σχολείο, η έλλειψη επιβράβευσης εξαιτίας των δυσλειτουργιών που προκαλούν οι μαθησιακές δυσκολίες, προκαλούν συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, ανεπάρκειας, απόρριψης και απομόνωσης. Συνήθως, διακατέχονται από το έντονο άγχος, τον φόβο της αποτυχίας και εκδηλώνουν έντονα συναισθήματα θυμού εξαιτίας της απόρριψης. Οι δυσκολίες αυτές, καλλιεργούν το συναίσθημα της ανικανότητας στο παιδί. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση συχνά νιώθουν αποκλεισμένα και απορρίπτονται από το περιβάλλον τους, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα θυμού. Αυτά τα συναισθήματα εκδηλώνονται είτε με επιθετική-παραβατική συμπεριφορά απέναντι στους άλλους, είτε με κατάθλιψη απέναντι στον εαυτό τους. Συχνά εκδηλώνονται και τα δύο (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Η ανασφάλεια που προκύπτει από τις δυσκολίες στην επικοινωνία, μπορεί να δυσκολέψει την ανάπτυξη σχέσεων με άτομα του περιβάλλοντος. Η κοινωνικοποίηση είναι περιορισμένη και οι διαπροσωπικές σχέσεις δύσκολες. Ιδιαίτερα στο σχολείο, τα παιδιά αυτά είναι συνήθως απομονωμένα. Ένα παιδί με μαθησιακή δυσκολία ενδέχεται να αρχίσει να εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά προς τα άλλα παιδιά, με αποτέλεσμα να απομακρύνεται από αυτά. Έτσι, ενδέχεται να εμβαθύνει σε έναν κύκλο απομόνωσης και επιθετικότητας, όπου η επιθετικότητα οδηγεί σε περαιτέρω απομόνωση, και αντίστροφα. Έτσι, τα άτομα αυτά οδηγούνται στην αναζήτηση άλλων επιλογών -πολλές φορές όχι κατάλληλων- και λύσεων προκειμένου να λάβουν επιβράβευση και αποδοχή.

Μετά από την ανάλυση των μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικότητας, παρατηρείται η άμεση συσχέτιση και η μεταξύ τους σύνδεση. Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται πριν τις παραβατικές συμπεριφορές (Δροσινού, 2015).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ορισμένων τύπων μαθησιακών δυσκολιών όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα, φαίνεται να συνδέονται άμεσα με την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Επιπλέον ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν την άποψη ότι η δυσλειτουργία στη γλωσσική έκφραση και η χαμηλή σχολική ή ακαδημαϊκή επίδοση, είναι δυνατό να οδηγήσουν στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Brioso & Sarria (2003), επισημάνθηκε ότι θα πρέπει να εξετάζεται η συμπεριφορά του κάθε παιδιού με βάση τα δικά του εξελικτικά επίπεδα. Αντίστοιχα, ο Nelson (1996) ισχυρίζεται ότι οι προβληματικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον ασκούν επιρροή

στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία καθώς και στη γενική κοινωνική προσαρμογή του ατόμου σε προσωπικό επίπεδο.

Τέλος, οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ενσωμάτωση συμβάλλουν στην ανάπτυξη αρνητικών συμπεριφορών.

Ο Pearson αναφέρει ότι οι δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές. Οι πιθανοί παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό είναι α) προσωπικότητα, β) επιρροές από το περιβάλλον, γ) άγχος, δ) στρες κατά τη διάρκεια κρίσιμων περιόδων, ε) έλλειψη κινήτρων, και στ) απομάκρυνση της μάθησης, καθώς και η φθίνουσα ψυχολογική λειτουργία.

Το σχολικό περιβάλλον και οι μέθοδοι διδασκαλίας σχετίζονται σημαντικά με τις προσδοκίες των παιδιών για την εκπαίδευση, την ακαδημαϊκή τους απόδοση και την γενικότερη συμπεριφορά τους (Fraser, 1996). Σε περιπτώσεις μειωμένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, οι προβληματική συμπεριφορά του παιδιού προκαλεί αυξημένο άγχος, με συνέπεια την επιβολή αυστηρής πειθαρχίας (Alvarez, 2007).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί και η σπουδαιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, με προβλήματα στη συμπεριφορά του. Φαίνεται ότι οι μαθητές με συμπεριφορά προβληματική ή επιθετική, αντιμετωπίζονται αρνητικά ή στοχοποιούνται από τους δασκάλους, κάτι που χαρακτηρίζει τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση αρνητική. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν τάση προς την επιβολή ποινών και τιμωρίας παρά την παροχή στοργής και κατανόησης στους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση. Αυτή η προσέγγιση φαίνεται να ενθαρρύνει την ανάπτυξη αρνητικών συμπεριφορών.

Ο Fernandez (2001), κατηγοριοποίησε τις προβληματικές συμπεριφορές σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: α) απουσία σεβασμού ως προς τις σχολικές διαδικασίες, β) αλλαγή των δραστηριοτήτων, γ) παράβλεψη των οδηγιών του εκπαιδευτικού και δ) σωματική ή λεκτική επιθετικότητα.

Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να εκδηλωθεί με: αγνόηση των ενηλίκων, παραβίαση των κανόνων, υπερκινητικότητα, αμέλεια στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, έλλειψη αυτοελέγχου, διαταραχές της τάξης λόγω αντικοινωνικής συμπεριφοράς και επιθετικότητα προς τους συμμαθητές (Walker et al., 1998).

Η απόκλιση και η δυσλειτουργική συμπεριφορά του παιδιού εκδηλώνονται στην αλληλεπίδρασή του με τον εαυτό του και, συνεπώς, επηρεάζουν τις σχέσεις του με τους άλλους. Η έλλειψη αρμονικών σχέσεων και ισορροπίας, συνήθως είναι αποτέλεσμα: α) εξαιτίας του χαμηλότερου διανοητικού επιπέδου από αυτό που απαιτείται, β) εξαιτίας της ανεπάρκειας των αισθήσεών του, που δεν επιτρέπει την ευκολία, γ) εξαιτίας των κενών που δημιουργούνται λόγω των δυσκολιών και δ) εξαιτίας των διαταραχών συμπεριφοράς (Κρουσταλάκη, 2003).

Όπως αναφέρουν οι Mc Namara και Willoughby (2010), οι έφηβοι με δυσκολίες στη μάθηση εμπλέκονται σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές πιο συχνά σε σύγκριση με τους συνομηλίγους τους που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες (Δροσινού και Κορέα, 2015).

Ιδιαίτερα στη περίπτωση της δυσλεξίας, που φαίνεται να έχει μελετηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή δυσκολία, έρευνες δείχνουν ότι τα δυσλεξικά παιδιά, εκτός των αρνητικών συναισθημάτων του άγχους και της κατάθλιψης, παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Δόικου, 2002). Συνεπώς, η αίσθηση της αποτυχίας και μειονεξίας, η λύπη, ο θυμός είναι μερικά από τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν, τα οποία επιφέρουν χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση, έντονο άγχος, κατάθλιψη, επιθετικές ή βίαιες συμπεριφορές ή ακόμα και παραβατικότητα (Raskind, 2003).

Η έρευνα της McMichael ανέδειξε ότι παιδιά που εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά στην αρχή της σχολικής τους πορείας, έχουν τάση να εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση μετά από δύο χρόνια στο σχολείο (Στασινός, 2003).

Η επιθετικότητα και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα, είναι δύο παράγοντες που σχεδόν συνυπάρχουν. Η παρορμητικότητα, η αδυναμία τήρησης κανόνων και κατανόησης ορίων, ενδέχεται σταδιακά να οδηγήσουν στην αντικοινωνική και προβληματική συμπεριφορά. Επιπλέον, οι σχέσεις με τους υπόλοιπους είναι αδύναμες, έως ανύπαρκτες και η κοινωνική λειτουργικότητα χαμηλή. Παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική τους ενσωμάτωση, έχουν αυξημένη πιθανότητα να αναπτύξουν στο μέλλον ψυχοπαθολογία, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με παραβατική συμπεριφορά (Μανιαδάκη, 2001).

Συνοψίζοντας, υπάρχει άμεση σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με την εκδήλωση επιθετικής ή παραβατικής συμπεριφοράς. Οι δυσλειτουργίες που προκαλούν οι μαθησιακές δυσκολίες και η έκπτωση της σχολικής επίδοσης και κατά συνέπεια της επιβράβευσης, οδηγεί το άτομο να αναπτύξει ως αντίδραση, επιθετικές συμπεριφορές. Η μη αποδοχή, η απομόνωση, το αίσθημα της μειονεξίας, το έντονο άγχος και γενικότερα το πλήθος των αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, σε συνδυασμό με ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον, ευνοούν την εκδήλωση τέτοιων μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς.

3.2. Σχολικός Εκφοβισμός (Bullying)

Εξετάζοντας τη παραβατική συμπεριφορά και τις μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αναγνωρίζονται κυρίως με την έναρξη της σχολικής ζωής, θα ήταν παράλειψη να μη γίνει αναφορά στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, ειδικότερα έπειτα από τις τεράστιες διαστάσεις και τη συχνότητα που το συναντάμε στις μέρες μας. Αν και αυτό το ζήτημα χρήζει μεγάλης ανάλυσης, παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης των πιο σημαντικών πτυχών του, εφόσον είναι ζήτημα

άμεσα συνδεδεμένο με τη παραβατικότητα των νέων. Τέλος, αναφέρεται ότι άτομα με κάποια μαθησιακή δυσκολία φαίνεται να είναι ο εύκολος στόχος, είτε ως θύματα είτε ως θύτες σχολικού εκφοβισμού.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή απειλητικής και βίαιης συμπεριφοράς που στοχεύει στο να προκαλέσει βλάβη στο θύμα (Solberg-Olweus, Endresen, 2007).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η βία μπορεί να διακριθεί σε πέντε κύριες μορφές: α) μεταξύ των μαθητών, β) από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς, γ) από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, δ) μεταξύ εκπαιδευτικών και ε) μεταξύ εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012).

Με βάση τον τρόπο που κάποιος ασκεί βία, μπορούμε να διακρίνουμε δύο κύριες μορφές σχολικού εκφοβισμού: ο άμεσος και ο έμμεσος. Σύμφωνα με τον Rigby (2008), ο άμεσος αφορά χρήση προσβλητικών χαρακτηρισμών, χλευασμούς, ρίψη αντικειμένων, κλωτσιές, φτύσιμο κ.α.

Ο έμμεσος εκφοβισμός, έχει μια πιο καλυμμένη φύση και στοχεύει στη καταστροφή των κοινωνικών σχέσεων και τον κλονισμό της αυτοεκτίμησης του θύματος, μέσα από τη διάδοση άσχημων φημών, παρακίνηση τρίτων να προσβάλουν και να δείξουν με κάποιο τρόπο ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος (Rigby, 2008, σ.26).

Οι παράγοντες που ευθύνονται για τον σχολικό εκφοβισμό, είναι ίδιοι με αυτούς της παραβατικότητας, όπως αυτοί αναφέρθηκαν πιο πάνω. Έτσι, αναζητώντας τις αιτίες εκδήλωσής του, θα πρέπει να ανατρέξουμε στους βιολογικούς, ψυχολογικούς, οικογενειακούς και ευρύτερα κοινωνικούς παράγοντες, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη σπουδαιότητα του ρόλου της οικογένειας αλλά και του σχολείου. Αναφορικά με τα κίνητρα των δραστών, είναι συνήθως η ζήλια, η εκδίκηση ή η επίδειξη δύναμης (Θεοδωρακοπούλου, 2009).

3.2.1. Είδη ψυχολογικού εκφοβισμού

Τα είδη του σχολικού εκφοβισμού διακρίνονται λαμβάνοντας υπόψη τα μέσα και τον τρόπο που κάποιος χρησιμοποιεί ώστε να βλάψει το θύμα.

1. Λεκτικός εκφοβισμός: αφορά τη χρήση προσβλητικών ονομάτων και εκφράσεων, παρατσούκλια, ρατσιστικά σχόλια, βρισιές, απειλές και διάδοση ψεύτικων φημών. Συνήθως αντικείμενο του δράστη είναι η εμφάνιση, η καταγωγή, η σεξουαλικότητα και ότι άλλο μπορεί να θεωρηθεί ως ελάττωμα. Ο λεκτικός εκφοβισμός είναι αρκετά συχνή, αν όχι η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού (Σαπουνά, 2008).
2. Σωματικός εκφοβισμός: αφορά σωματικές επιθέσεις, κλωτσιές, φτύσιμο, ρίψη αντικειμένων, χρήση όπλων, κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων κ.α.

3. Κοινωνικός εκφοβισμός: αφορά κυρίως τον εσκεμμένο αποκλεισμό από κοινωνικές ομάδες. Η μορφή αυτή στοχεύει στην καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων και την απομόνωση του ατόμου.
4. Φυλετικός-Ρατσιστικός εκφοβισμός: θα μπορούσε να θεωρηθεί υποκατηγορία του λεκτικού εκφοβισμού (Νικολαΐδου,2012). Πλήττει κάποιον εξαιτίας της καταγωγής, της φυλετικής του ταυτότητας, του χρώματος, της οικονομικής του κατάστασης κ.α.
5. Οπτικός εκφοβισμός: αφορά προσβλητικού χαρακτήρα σημείωμα, το οποίο κοινοποιείται ή βρίσκεται σε εμφανή σημεία. Σκοπός είναι η υποβάθμιση του θύματος στους άλλους και ο κλονισμός της αυτοεκτίμησής τους (Τσικρικά,2009).
6. Σεξουαλικός εκφοβισμός: αφορά χειρονομίες, αγγίγματα, αγενή σχόλια, εικόνες με χυδαίο περιεχόμενο κ.α.
7. Ψυχολογικός εκφοβισμός: έχει στόχο την ψυχολογική βλάβη και εξουθένωση του θύματος. Περιλαμβάνει στοιχεία και από άλλες μορφές εκφοβισμού.
8. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός- «cyber bullying»: αφορά την χρήση της τεχνολογίας για την αποστολή ή ανάρτηση στο διαδίκτυο, προσβλητικών και απειλητικών μηνυμάτων, εικόνων, βίντεο κ.α. Λαμβάνει χώρα και εκτός σχολείου και έχει μεγάλη συχνότητα εμφάνισης.

3.2.2. Θύτης – Θύμα

Συνοπτικά θα μπορούσαν να αναφερθούν ορισμένα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν το προφίλ των ατόμων που εμπλέκονται είτε ως θύτες είτε ως θύματα στον σχολικό εκφοβισμό.

1. Θύτης

Ο θύτης μέσα από τον εκφοβισμό επιζητά εξουσία και έλεγχο μέσω της επιβολής φόβου και ταπείνωσης στους άλλους. Αναζητά την αναγνώριση και τον σεβασμό μέσω της κοινωνικής καταξίωσης, που προκύπτει από την επιβολή της δύναμής του (Τρίγκα-Μερτίκα, 2011). Επιπλέον χαρακτηριστικά θυτών:

- Αίσθημα ανεπάρκειας στην αντιμετώπιση καταστάσεων.
- Ενδεχομένως να είναι και οι ίδιοι θύματα σχολικού εκφοβισμού.
- Ενδεχομένως να είναι θύματα κακοποίησης.
- Μειωμένη σχολική επίδοση.
- Ανωριμότητα.
- Προβλήματα συναισθηματικής έκφρασης . (Τσαγκάρη,2003)

2. Θύμα

Ορισμένα χαρακτηριστικά του θύματος είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση και η αρνητική εικόνα του εαυτού, το έντονο άγχος, η έλλειψη αίσθησης ασφάλειας στα σχολικά περιβάλλοντα, η κοινωνική απομόνωση και η μοναξιά (Καππάτου,2014).

Συνοπτικά παρουσιάζονται μεταξύ άλλων:

- Χαμηλή αυτοπεποίθηση.
- Κοινωνική απομόνωση.
- Έντονο άγχος.
- Σχολική φοβία.
- Μεγάλης διάρκειας αποχή από το σχολείο.
- Ψυχοσωματικές αλλαγές (αύξηση ή μείωση βάρους)
- Αποστροφή των ίδιων σε επιθετικές συμπεριφορές ως ανταπόδοση. (Rigby,2001)

3.2.3. Μαθησιακές δυσκολίες και σχολικός εκφοβισμός

Αναλύοντας νωρίτερα τις επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών και τις εκδηλώσεις προβληματικών, αντικοινωνικών, επιθετικών και παραβατικών μορφών βίας και την ύπαρξη αυτών στο περιβάλλον του σχολείου, εύλογα προκύπτει το ερώτημα, πώς τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται είτε ως δράστες, είτε ως θύματα στον σχολικό εκφοβισμό και σε ποιόν βαθμό εντοπίζεται η σύνδεση αυτή. Εφόσον ο σχολικός εκφοβισμός, αποτελεί μορφή βίαιης συμπεριφοράς και προηγουμένως αιτιολογήθηκε η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένα.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να υποστούν εκφοβισμό από τους συνομηλικούς τους που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα, κυρίως λόγω έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων και χαμηλής αυτοπεποίθησης (Dawkins,1996).

Η μελέτη των Unnever και Cornell (2003) κατέληξε σε συμπεράσματα που δείχνουν πως μαθητές με έλλειμμα προσοχής ή/και υπερκινητικότητα εμπλέκονται πιο συχνά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε ως δράστες είτε ως θύματα. Αυτό θα μπορούσε να αιτιολογηθεί, μέσα από τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ελλειμματική προσοχή και κυρίως αυτών της παρορμητικότητας και του χαμηλού αυτοελέγχου. Έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο από τους Lindsay, Dockrell & Mackie (2008), ανέδειξε ότι παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο λόγο και την ομιλία, έχοντας κοινό χαρακτηριστικό τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τον αποκλεισμό τους από τις ομάδες συνομηλικών τους, τείνουν να θυματοποιούνται ευκολότερα και με μεγαλύτερη συχνότητα.

Ακόμη, οι Ευαγγέλου και Κάτζου (2005), αναφέρουν ότι πολλές φορές τα παιδιά με κάποια μαθησιακή ιδιαιτερότητα, στην προσπάθειά τους να αντιδράσουν σε ένα ρατσιστικό

επεισόδιο ή επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού, ενδέχεται να ενεργήσουν με επιθετικότητα και τελικά να τιμωρηθούν εκείνα αντί αυτών που προκάλεσαν το επεισόδιο. Άρα, υπάρχει η πιθανότητα από θύματα να γίνουν θύτες.

Επιπρόσθετα, και σε συνάρτηση με το παραπάνω, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται ή οδηγούνται από άλλους, στο να εμπλακούν σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (Mc Namara και Willoughby 2010). Επομένως, ο ρόλος θύτης-θύμα, φαίνεται να μεταβάλλεται ή ακόμα και να αμφισβητείται.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι αποδέκτες συμπεριφορών βίας όσο και οι θύτες, παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες εκδήλωσης αντικοινωνικών, βίαιων ή ακόμα και εγκληματικών συμπεριφορών στο μέλλον, ως ενήλικες. Ο Nelson (1996), αναφέρει ότι η εκδήλωση μη αποδεκτών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή, επαγγελματική πορεία του ατόμου και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική εικόνα του στις διαπροσωπικές σχέσεις στο μέλλον.

3.3. Συμμορίες ανηλίκων

Η συσπείρωση των νέων παραβατών σε ομάδες, είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους κοινωνικούς ερευνητές. Η ύπαρξη των αρνητικών συναισθημάτων, η μειονεξία, η αρνητική εικόνα του εαυτού, το άγχος, η ματαιώση, η περιθωριοποίηση, η παρορμητικότητα και άλλοι οικογενειακοί και κοινωνικοί παράγοντες που αναλύονται πιο πάνω, οδηγούν συχνά τα άτομα να βρίσκουν «καταφύγιο» σε ομάδες συνομηλίκων με στοιχεία βίαιων και παραβατικών συμπεριφορών. Οι συμμορίες, προσφέρουν σε αυτούς τους νέους μια αίσθηση ταυτότητας, προστασίας και κοινωνικής αποδοχής, που δεν μπορούν να βρουν αλλού. Ωστόσο, η συμμετοχή σε τέτοιες ομάδες συνήθως οδηγεί σε εγκληματική δραστηριότητα, βία και αυξημένο κίνδυνο για τη ζωή και την ευημερία τους.

Ο Frederick Thasher ορίζει τη συμμορία ως μια ομάδα που σχηματίζεται αυθόρμητα και ενισχύει την ύπαρξή της μέσω της σύγκρουσης με άλλες ομάδες. Τα χαρακτηριστικά της περιλαμβάνουν την άμεση επικοινωνία, τη διαδραστικότητα μεταξύ των μελών, την κίνηση ως ομάδα, τη σύγκρουση και το σχεδιασμό. Αυτή η συλλογική συμπεριφορά οδηγεί στην ανάπτυξη παράδοσης, εσωτερικής δομής, συλλογικής συνείδησης, αλληλεγγύης, ηθικής και ταυτότητας, συνδεδεμένης με μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Χάιδου,1996).

Σύμφωνα με τον Miller, συμμορία είναι η ένωση συνομηλίκων με κοινά ενδιαφέροντα, υπό την ηγεσία ενός οργανωμένου αρχηγού, με διακεκριμένες εξουσίες και ανεπτυγμένα οργανωτικά χαρακτηριστικά. Τα άτομα αυτά συνεργάζονται για την επίτευξη στόχων που συνήθως σχετίζονται με παράνομες δραστηριότητες και τον έλεγχο μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής ή ενός συγκεκριμένου είδους επιχείρησης. (Χάιδου,1996).

4. Υποστηρικτικά πλαίσια – Πρακτικές παρέμβασης

4.1. Το οικογενειακό περιβάλλον

Η οικογένεια αναδεικνύεται ως η πρωταρχική επιρροή στην ανάπτυξη του ατόμου. Κατά τα πρώτα του βήματα, το παιδί αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες μέσα από την αλληλεπίδραση με τα μέλη της οικογένειάς του, που συχνά καθορίζουν την πορεία της μάθησής του. Οι γονείς ενισχύουν τη θετική συμπεριφορά μέσω της έκφρασης αγάπης και ενθάρρυνσης.

Σύμφωνα με τον H. Heckhausen, οι παράγοντες που διαμορφώνουν τα κίνητρα περιλαμβάνουν την ωρίμανση των αισθησιοκινητικών και γνωστικών λειτουργιών, την ανάπτυξη προδιαθέσεων όπως η αυτονομία, οι ευκαιρίες για επιτυχία, η ενθάρρυνση των προσπαθειών και τα πρότυπα συμπεριφοράς. Η οικογένεια φροντίζει να καλύπτει τις βασικές ανάγκες και την προστασία της σωματικής ακεραιότητας του παιδιού, την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό περιβάλλον βοηθώντας το να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, την ανάπτυξη ενός ισορροπημένου χαρακτήρα και τέλος την παροχή παιδαγωγικών ερεθισμάτων και υποστήριξης στην εκπαίδευση, προκειμένου να αναπτυχθούν τα γνωστικά κίνητρα.

Η διαδικασία κάλυψης των παραπάνω αναγκών, διαφοροποιείται από οικογένεια σε οικογένεια και ένας από τους παράγοντες που την επηρεάζουν, είναι ο τύπος γονέα (στοργικοί γονείς, απορριπτικοί γονείς, δημοκρατικοί γονείς, αυταρχικοί γονείς, απόντες γονείς). Σε προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε αναφορά στη σπουδαιότητα της σχέσης τροφού-παιδιού, όπως την ανέπτυξε με τη Θεωρία του Δεσμού ο Bowlby, τονίζοντας ότι καθορίζει όλη την εξελικτική διαδικασία του ατόμου, από τη βιοσωματική, γνωστική, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μέχρι και την ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας και την εμφάνιση της ηθικότητας στη ζωή του ατόμου.

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η εκπαιδευτική προσέγγιση των γονέων έχουν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού. Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η παιδεία των γονέων αντανακλούνται στις ευκαιρίες και τους πόρους που έχει το παιδί. Επίσης, ο τρόπος που οι γονείς αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζει την υποστήριξη που παρέχουν στη μάθηση του παιδιού. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στο περιβάλλον όπου αναπτύσσεται το παιδί και επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξή του.

Ο τρόπος που οι γονείς εκφράζουν τα συναισθήματά τους και επικοινωνούν με άλλα άτομα έχει μεγάλη επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους (McDowell, Kim, O'neil & Parke, 2002).

Η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, συντελεί στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και άλλων συναφών θετικών συναισθημάτων, τα οποία αποτρέπουν την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών.

4.2. Ο εκπαιδευτικός – το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

Ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο αναφοράς, ο συνδετικός κρίκος στην επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας ωφέλιμης για το παιδί επικοινωνίας είναι: α) η ηλικία του εκπαιδευτικού: σύμφωνα με έρευνα της Μυλωνάκου - Κεκέ, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αντιμετωπίζουν τη συνεργασία αυτή έχοντας αμυντική στάση, ενώ οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας, επιδιώκουν περισσότερο τη γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017), β) το στυλ διδασκαλίας: κάθε εκπαιδευτικός εφαρμόζει διαφορετικό στυλ διδασκαλίας, που διακρίνεται σε: απολυταρχικό, δημοκρατικό ή χαλαρό (Ματσαγγούρας 2011), γ) η γνώση και οι ευκαιρίες που δίνει σε πρακτικές συνεργασίας, με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Δαραή (2008), ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει ιδιαίτερες δεξιότητες για να έχει έναν επιτυχημένο υποστηρικτικό ρόλο. Αυτό περιλαμβάνει την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα να διατηρεί ένα υγιές απόσταση από τα προβλήματα, καθώς και να δημιουργεί ένα κλίμα που ενθαρρύνει την ασφάλεια, την αποδοχή, τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη. Επιπλέον, πρέπει να αναπτύσσει μεθόδους που προωθούν τη συνεργασία, την αποδοχή, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη, καθώς και να υποστηρίζει την επικοινωνία και τη συζήτηση για θέματα όπως η σχολική βία, η παραβατικότητα και η επιθετική συμπεριφορά (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Μεταξύ των μέτρων πρόληψης και αποτροπής τέτοιων συμπεριφορών περιλαμβάνονται η εφαρμογή και η τήρηση των κανόνων στην τάξη, η αυστηρή επιτήρηση των σχολικών χώρων, η επιβολή συνεπειών στους παραβάτες με έμφαση στη δικαιοσύνη και την ασφάλεια στο σχολείο, καθώς και η άμεση αποκατάσταση του θύματος και του δράστη, προκειμένου να αποφευχθεί η περαιτέρω εξάπλωση της συμπεριφοράς και η πιθανή περιθωριοποίηση του δράστη.

Η προσπάθεια του δασκάλου από μόνη της, στο να αναπτύξει τις προσωπικές του δεξιότητες και να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη μπορεί να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει τη σημασία της συνεργασίας και της δημιουργίας εποικοδομητικών σχέσεων με τους μαθητές του. Μόνο μέσα από μια προσέγγιση που συνδυάζει την ατομική ανάπτυξη με την συλλογική συμμετοχή μπορούν να επιτευχθούν βέλτιστα αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ακόμη, απαιτείται η ανατροφοδότηση και η συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και η από κοινού αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων, όπως η παραβατικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός. Η ανάπτυξη στρατηγικών και καλλιέργεια στάσης, κρίνονται αναγκαίες τόσο σε ατομικό (σε επίπεδο μαθητή ή μιας τάξης), όσο και συλλογικό (σε επίπεδο σχολείου).

Στο σημείο αυτό, είναι ανάγκη να αναφερθεί η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από σεμινάρια ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα ζητήματα κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Είναι αναγκαία η πλήρης και ενδεδειγμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τις καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, όπως η βία μεταξύ μαθητών και η παραβατικότητα. Μέσω αυτής της επιμόρφωσης, τα μέλη του εκπαιδευτικού κοινού αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις και εργαλεία για να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά στρατηγικές διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015, Χριστακοπούλου & Αλεξανδρόπουλος, 2019).

Σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στην ολιστική και αποτελεσματική αντιμετώπιση φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς, είναι η αναγκαιότητα ύπαρξης και άλλων ειδικοτήτων εκτός των δασκάλων, όπως ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα. Η συνεργασία μεταξύ διαφόρων ειδικοτήτων του προσωπικού του σχολείου είναι η προτιμώμενη μορφή συνεργασίας (Borg & Palshaugen 2019).

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού, είναι σημαντικά βοηθητικός και υποστηρικτικός στη διατήρηση της σχολικής ευημερίας, εφόσον αντιμετωπίζει και επεξεργάζεται τα ζητήματα σε ατομικό, συλλογικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Ο κοινωνικός λειτουργός διαδραματίζει έναν ζωτικής σημασίας ρόλο στην προαγωγή της σχολικής ευημερίας, χειριζόμενος ζητήματα σε ατομικό, ομαδικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Συνεργάζεται με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, ενώ έχει επίσης τη δυνατότητα να εντοπίζει επιπλέον υποστηρικτικά άτομα και προγράμματα εντός του σχολείου και της κοινότητας, προκειμένου να βελτιστοποιήσει την πρόοδο (Huxtable 2013, Ozbesler & Duyan 2010). Ο κοινωνικός λειτουργός ασχολείται με την πρόληψη και την ενίσχυση της οικογένειας και των μελών της, λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση των παιδιών στο σχολείο και επηρεάζουν τη σχολική τους εκπαίδευση, τη μελέτη στο σπίτι και τις σχολικές επιδόσεις. Στόχος των παρεμβάσεων του είναι να ενδυναμώσει τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Lempesi 2019). Αντιμετωπίζει άμεσα ζητήματα όπως η σχολική βία και η παραβατικότητα, παρέχοντας προληπτικές και κατασταλτικές υπηρεσίες σε κάθε μαθητή, σε ομάδες, καθώς και υποστηρίζοντας εκπαιδευτικούς και γονείς μέσω διαφόρων δράσεων (Sherer & Nickerson, 2010). Τον απασχολούν άμεσα, φαινόμενα όπως η μαθητική βία και η παραβατικότητα και προσφέρει τις υπηρεσίες του προληπτικά και κατασταλτικά, σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, σε επίπεδο ομάδας αλλά και υποστηρίζει εκπαιδευτικούς και γονείς, εφαρμόζοντας διάφορες δράσεις (Sherer & Nickerson, 2010).

Σύμφωνα με τον Kemp (2014), ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός πρέπει να αναλάβει και να εκπληρώσει δέκα διαφορετικούς ρόλους και λειτουργίες κατά την παροχή των υπηρεσιών του:

1. εντοπισμός μαθητών που χρήζουν βοήθειας ,
2. αξιολόγηση των αναγκών τους,
3. ανάλυση αυτών στο προσωπικό του σχολείου, στους μαθητές και στους γονείς ,
4. άμεση και έμμεση παρέμβαση,
5. συνεργασία και συντονισμό,
6. ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων,
7. ενίσχυση της συμμετοχής της κοινότητας,
8. διασύνδεση με διαθέσιμους πόρους,
9. δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων συνεργασίας,
10. ενίσχυση στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού διοικητικού συστήματος.

Το 2017, το Υπουργείο Παιδείας στην Ελλάδα εξέδωσε απόφαση (142628/ΓΔ4 ΦΕΚ 3032/Β/4-9-2017) με τίτλο «Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Κοινωνικών Λειτουργών σε Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β' 3032/04.09.2017). Σύμφωνα με την απόφαση αυτή, ο κοινωνικός λειτουργός επικεντρώνεται στους εξής τομείς: (α) παράγοντες που παρεμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο και επηρεάζουν τη σχολική τους φοίτηση και επιδόσεις, (β) οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες που οδηγούν σε αποκλεισμό από δραστηριότητες που συνάδουν με τα δικαιώματα του παιδιού, (γ) τη δημιουργία ενός εξωσχολικού περιβάλλοντος για τη μαθητική κοινότητα, βασισμένου στις αρχές της ένταξης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης, (δ) την παρέμβαση σε κρίσεις και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά ζητήματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση, (ε) τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, και (στ) την αναζήτηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών ευκαιριών για όσους εγκαταλείπουν το σχολείο και τη συνεργασία με αρμόδιους φορείς για τη μείωση της σχολικής διαρροής (Lempesi 2019).

Εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή του κλάδου των ψυχολόγων και ιδιαίτερα της Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Όπως αναφέρει η Μαλικιώση-Λοΐζου (2011), η συμβολή του κλάδου των ψυχολόγων, ιδιαίτερα της Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, είναι εξίσου σημαντική έχοντας ως στόχο τόσο την ατομική όσο και τη διαπροσωπική ανάπτυξη του ατόμου, δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές, συναισθηματικές, εκπαιδευτικές, επαγγελματικές, και άλλες πτυχές του ατόμου.

Ο ψυχολόγος είναι δυνατό να αναπτύξει προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων, διαχείρισης συναισθημάτων και να προσφέρει υπηρεσίες ψυχολογικής και συμβουλευτικής στήριξης, προκειμένου να συμβάλλει στη πρόληψη και την αντιμετώπιση των φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Καθώς το σχολείο είναι φορέας κοινωνικοποίησης, δε θα μπορούσε να είναι ένας θεσμός αποκομμένος από την κοινωνία. Έτσι, είναι αναγκαία η σύνδεση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η αξιοποίηση των διαθέσιμων κοινωνικών πηγών, η ανάπτυξη συνεργασίας με φορείς και υπηρεσίες που συμβάλλουν ενισχυτικά στο έργο πρόληψης και αντιμετώπισης παραβατικών και γενικότερων προβληματικών φαινομένων. Δράσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, που στοχεύουν στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση της κοινότητας, κρίνονται απαραίτητες.

4.3. Σχέση σχολείου – οικογένειας

Η σύνδεση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου και η ανάπτυξη συνεργασίας, αποτελεί θεμέλιο παράγοντα για την ανάπτυξη και την ευημερία του παιδιού. Η οικογένεια είναι το πρώτο και πλέον σημαντικό περιβάλλον του παιδιού, ενώ το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση. Η ανάγκη για συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος, αυξάνεται ιδιαίτερα όταν εμφανίζονται φαινόμενα βίας, επιθετικών και άλλων αρνητικών συμπεριφορών.

Είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς, ότι για να επιτευχθεί ένα περιβάλλον που προάγει τη μάθηση, την ευημερία και την εξέλιξη κάθε μαθητή, είναι ανάγκη η προσπάθεια για γόνιμη συνεργασία και ανάπτυξη αμοιβαίας σχέσης μεταξύ των δύο θεσμών, να είναι συνεχόμενη και να έχει στόχο τη θετική επιρροή στην ανάπτυξη κάθε μαθητή.

Όπως θα αναφερθεί και παρακάτω, η διερεύνηση της δυναμικής της σχέσης αυτής, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης σε συγγραφείς και ερευνητές, τόσο στην εγχώρια όσο και στην ξένη βιβλιογραφία. Μεγάλη αναφορά γίνεται στον όρο «γονεϊκή εμπλοκή», που ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1990, θεωρήθηκε αντίδοτο σε πολλά προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο (Fan & Chen 2001, σελ. 1-2). Αν και υπάρχουν πολλοί ορισμοί που προσπαθούν να περιγράψουν την «γονεϊκή εμπλοκή», ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω.

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (Γεωργίου, 2000), ως γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται η συμμετοχή και εμπλοκή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο.

Οι Butterfield και Pepper (1992) διαχωρίζουν τη γονική εμπλοκή από τη γονική υποστήριξη. Η γονεϊκή εμπλοκή, αναφέρεται στη συμμετοχή στη σχολική ζωή με συμβουλευτικούς και ρόλους λήψης αποφάσεων, ενώ η γονεϊκή υποστήριξη αναφέρεται στις γονεϊκές προσπάθειες

που στοχεύουν στην προαγωγή της σχολικής επιτυχίας και τη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Από τη μία η γονεϊκή υποστήριξη θεωρείται ρεαλιστική και εφικτή, ενώ από την άλλη η γονεϊκή εμπλοκή χαρακτηρίζεται ως μη ρεαλιστική, λόγω των εμποδίων που αντιμετωπίζει, όπως η στάση των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον, και η έλλειψη κοινωνικής ευαισθησίας.

Σύμφωνα με τον Harold Howe, η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια διαδικασία ανάπτυξης που εξελίσσεται στον χρόνο μέσω στοχευμένου σχεδιασμού και προσπάθειας από όλα τα εμπλεκόμενα άτομα. Επιπλέον, περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, μαθαίνουν, και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων με έναν αμοιβαία ορισμένο τρόπο.

Η Epstein παρουσιάζει ένα σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, που φαίνεται να συμπεριλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Σύμφωνα με αυτήν, η συνεργασία αυτή συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού και έχει πολλαπλά οφέλη τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η κοινή δράση δημιουργεί μια «κοινότητα φροντίδας» γύρω από τους μαθητές, όταν γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον σαν συνεργάτες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, υπάρχουν τρεις σφαίρες: η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα. Οι σφαίρες αυτές, έχουν αλληλεπίδραση μεταξύ τους και ανάλογα με τους παράγοντες που τις επηρεάζουν, είτε απομακρύνονται είτε έλκονται.

Η δυναμική αυτή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία του παιδιού, η στάση που έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και η ευαισθητοποίηση της κοινότητας σχετικά με τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Epstein, υπάρχουν έξι τύποι συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας:

1. Γονεϊκή Φροντίδα: Εκπαίδευση των γονέων για τη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος στο σπίτι και τη δημιουργία υποστηρικτικής ατμόσφαιρας.
2. Επικοινωνία με την Οικογένεια: Δράσεις ενημέρωσης και ανοιχτής επικοινωνίας ανάμεσα σε γονείς και δάσκαλους, οι οποίες οργανώνονται από την εκπαιδευτική κοινότητα.
3. Συμμετοχή των Γονέων ως Εθελοντών: Συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου, όπως αθλητικές εκδηλώσεις.
4. Γονείς ως Εκπαιδευτές: Εκπαίδευση των γονέων για να μπορούν να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους στο σπίτι.
5. Συμμετοχή των Γονέων στη Λήψη Αποφάσεων: Δημιουργία πρωτοβουλιών από τους γονείς και συμμετοχή σε ομάδες για τη λήψη αποφάσεων.

6. Συνεργασία με τη κοινότητα: αφορά την εμπλοκή της κοινότητας και των τοπικών φορέων και αξιοποίηση των διαθέσιμων πηγών, ώστε να διευκολυνθεί το έργο του σχολείου και της οικογένειας,

Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι η ανάπτυξη καλών πρακτικών συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας κρίνεται αναγκαία.

Για τη περιγραφή της παραπάνω διαδικασίας, διακρίνονται πέντε μοντέλα συνεργασίας:

1. Το μοντέλο του «ειδήμονα»: σε αυτό το μοντέλο, δίνεται έμφαση στο ρόλο του επαγγελματία-εκπαιδευτικού, ο οποίος κατευθύνει τον γονέα. Είναι εκείνος που λειτουργεί ως ο απόλυτα ειδικός για το παιδί και οι γονείς διατηρούν παθητική στάση (Παπαγεωργίου 2006).
2. Το μοντέλο του «μεταβιβαστή γνώσεων»: και σε αυτό το μοντέλο περιγράφεται ο ρόλος του επαγγελματία, ως κυρίαρχο πρόσωπο που κατευθύνει και μεταβιβάζει-μεταφέρει τις γνώσεις του και τις συμβουλές του στους γονείς.
3. Το «καταναλωτικό μοντέλο»: σε αυτό το μοντέλο, ο γονέας είναι εκείνος που θα λάβει τις τελικές αποφάσεις για το παιδί. Ειδικότερα, ο επαγγελματίας-εκπαιδευτικός δίνει συμβουλές και καθοδηγεί τους γονείς αλλά εκείνοι είναι που στο τέλος θα αποφασίσουν τι είναι καλύτερο για το παιδί τους (Παπαγεωργίου,2006).
4. Το μοντέλο της «ενδυνάμωσης»: σε αυτό το μοντέλο, υπάρχει εμπλοκή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού (αδέρφια, άλλοι συγγενείς και φίλοι). Βασικός στόχος στο μοντέλο αυτό, είναι η ενδυνάμωση από τους ειδικούς επαγγελματίες του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, ώστε να φτάσουν σε επίπεδο που να μην έχουν ανάγκη την καθοδήγησή τους (Dale, 2000).
5. Το μοντέλο της «διαπραγμάτευσης»: βασικό στοιχείο είναι η ενημέρωση και η διαπραγμάτευση και των δύο συνεργαζόμενων μερών κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων.

Μερικές από τις πρακτικές που συντελούν στη δημιουργία μιας γόνιμης σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι:

- Προγραμματισμός συνάντησης γνωριμίας , στην έναρξη κάθε σχολικού έτους.
- Παροχή συνεχούς ενημέρωσης στους γονείς σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού, καθώς και ανάδειξη σημαντικών θεμάτων που αφορούν την εκπαιδευτική τους πορεία. Επιπλέον, οι γονείς πρέπει να παρέχουν στον εκπαιδευτικό επικοινωνιακά στοιχεία σχετικά με το παιδί.
- Δημιουργία μαζί με τον γονέα εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων σχολείου και γονέων.

- Εκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών σε ειδικά ζητήματα που μπορεί να απασχολούν τον/τη μαθητή/τρια μιας τάξης ή ακόμα και περισσότερα παιδιά.
- Ενίσχυση της γονικής εμπλοκής.
- Δημιουργίες ομάδων γονέων.
- Η τήρηση της σταθερότητας της επικοινωνίας των δύο μερών.

Αντί Επιλόγου

Συμπερασματικά, η παρούσα διπλωματική εργασία, διαπραγματεύτηκε το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικότητας, καθώς και τη μεταξύ τους σύνδεση. Πολλές φορές, είναι δυνατή η συνύπαρξη των δύο αυτών εννοιών, προερχόμενη κυρίως από τις επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών στο άτομο. Μέσα από την ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας, έγινε προσπάθεια ερμηνείας για το πώς η επιβαρυντική ψυχική κατάσταση, η απομόνωση και ο αποκλεισμός που υφίστανται τα άτομα αυτά, οδηγούν στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών.

Τονίστηκε ο ρόλος των υποστηρικτικών δικτύων, για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου, δίνοντας έμφαση στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Αναλύθηκε επίσης η σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, καθώς και η ανάγκη της διεπιστημονικής συνεργασίας των κοινωνικών λειτουργών και των ψυχολόγων, που είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι για την παροχή ολιστικών υπηρεσιών πρόληψης και παρέμβασης.

Κλείνοντας, είναι ανάγκη να αναφερθεί, ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αποτελεσματικής και στοχευμένης κοινωνικής πολιτικής, αποτελεί υποχρέωση της Πολιτείας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τέτοιου είδους φαινόμενα. Η ενεργοποίηση και η εμπλοκή του Κράτους Πρόνοιας, των Κοινωνικών Υπηρεσιών και άλλων φορέων, ο σχεδιασμός στρατηγικής και η λήψη μέτρων, είναι αναγκαίες συνιστώσες, για την αποτροπή αυτών των βλαπτικών καταστάσεων. Η κοινωνία μας έχει την ευθύνη να διασφαλίσει ότι κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές του δυσκολίες, έχει πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση και την υποστήριξη που χρειάζεται, ώστε να έχει μια όσο το δυνατό περισσότερο επιτυχημένη και παραγωγική ζωή.

Αναφορές

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξιάδης, Σ. (2011). *Εγκληματολογία*. Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. , Σίνη, Α. Θ. (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Βήτα.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001), *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αστρινάκης, Α. (1991). *Νεανικές Υποκουλτούρες. Παρεκκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης ,η Βρετανική θεώρηση και η Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βλάχος, Φ. (2010). *Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών*. Hellenic Journal of Psychology, (7), σσ.205-240.
- Γασπαρινάτου, Μ. (2020). *Νεανική Παραβατικότητα και Αντεγκληματική Πολιτική*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γεωργιάδης, Σ. (2009). *Η συσχέτιση της βίας ενάντια στα παιδιά μέσα στην οικογένεια με τη νεανική παραβατικότητα*. Λευκωσία: Συμβουλευτική Επιτροπή για την Πρόληψη και Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Ελληνικά Γράμματα
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (2010). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1984). *Εγχειρίδιο εγκληματολογίας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg
- Δροσινού, Μ. Σ. (2010). *Παιδική Παραβατικότητα στα Νήπια. Αιτιολογικοί Παράγοντες*. Πάτρα: Orportuna.
- Ευαγγέλου, Ο., Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός ρατσισμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (2001). *Κατανοώντας τη συμπεριφορά μας*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος
- Καλτσούνη-Νόβα, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κοσμόπουλος, Α. (2019). *Πρακτικός οδηγός ειδικών μαθησιακών δυσκολιών*. Αθήνα: Σπυρόπουλος.
- Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκουτάς, Η., Caldin, R. (2012). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρκουτάς, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκουτάς, Η., Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56–89. <https://doi.org/10.12681/jret.9095>.
- Κουτουβίδης, Ν., Μηνογιάννη, Α. (2004). Η συμβολή της θεωρίας της προσωπικότητας στη κατανόηση της εγκληματικής συμπεριφοράς. *Εγκέφαλος*, 41(2). Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2024 από: <http://www.enkephalos.gr/full/41-2-04g.htm>
- Κρουσταλάκης, Γ., (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση
- Κρουσταλάκης, Γ. (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινητήρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεμπέση, Μ. (2019). *Παράγοντες διακινδύνευσης κατά την ανηλικότητα. Η κοινωνική επανένταξη ανηλίκων και νεαρών παραβατών*. Αθήνα: Διόνικος.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στη κανονική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 266-288.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιαδάκη, Κ. (2001). *Η φύση και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ*. Στο: Ε. Κάκουρος (επιμ.) *Το υπερκινητικό παιδί και οι δυσκολίες του στη μάθηση και τη συμπεριφορά*, σσ. 47-74. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαστέα, Α. (2016). Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014 (2), 435-466, <https://doi.org/10.12681/edusc.381>
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., Γαλάνη, Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *Journal of Science & Technology*, 7(2), 15-23. Ανακτήθηκε 10 Μάϊου 2024 από: http://ejst.uniwa.gr/issues/issue_25/Bogiatzoglou_25.pdf.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένεια και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς / Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus:

Commencing the research with teachers. *Επιστήμες της Αγωγής*, (2), 84–113. <https://doi.org/10.26248/v0i2.70>

Νασιάκου, Μ., Χατζή, Α., Φατούρου-Χαρίτου, Μ. (2005). *Εισαγωγή στη ψυχολογία. Κοινωνική ψυχολογία, κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολαΐδου, Ν. (2012). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: αίτια, παράγοντες, μορφές, εξέλιξη και αντιμετώπιση του* (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο από: Items in Apothesis, urn: oi:144095. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαγεωργίου, Χ, Ι. (2007). Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών. *Επιστημονικό θήμα*, 8, 158-169.

Παπαδάτος, Ι. (2011). *Ψυχοφυσιολογία*. Αθήνα: Παρισιανού ΑΕ

Παπαϊωάννου, Κ. (1995). Σχολική Κοινωνική Εργασία. *Κοινωνική Εργασία*, 39, 171-175.

Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδί -γονείς, κοινωνικοί λειτουργοί*. Αθήνα: Έλλην.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2011). *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Σιδέρης

Παππά, Β. (2008). *Επάγγελμα Γονέας «Ψυχολογικοί Τύποι Γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων»*. Αθήνα: Οκτώ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία, τ. 1*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία, τ. 2*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία, τ. 3*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο δυσλεκτικός έφηβος*. ΥΠΕΘ-Ειδική Γραμματεία Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία: Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ποταμιανός, Γ. (2008). *Θεωρίες Προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπινέλλη, Κ. (2014). *Εγκληματολογία. Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Σπινέλλης, Δ. (1990). *Βασικά στοιχεία Ποινικού Δικαίου*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο: η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2020). *Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σμυρνάκη, Μ., & Κουρκούτας, Η. (2017). Η στάση του δασκάλου, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τα προβλήματα εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς των μαθητών. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 22 (1), 44–58. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23266

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Κάλλιπος Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

- Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2011). *Σχολική βία: Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, ο ρόλος οικογένειας-σχολείου: Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσικρικά, Ο. (2009). *Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού* (μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Στοιχεία Εγκληματολογίας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χαϊδου, Α. (1996). *Θετικιστική Εγκληματολογία, αιτιολογικές προσεγγίσεις του εγκληματικού φαινομένου*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Διάδραση

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alvarez, H. K. (2007). *Teachers' thinking about classroom management: the explanatory role of self-reported psychosocial characteristics*. *Advances in School Mental Health Promotion*, 42-54.
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2005). Ο μαθησιακός εγκέφαλος: Μαθήματα για την εκπαίδευση: A precis. *Developmental Science*, 8(6), 459-471. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00434.x>.
- Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dottrens, R. (1957). *Αγωγή και δημοκρατία : στοχασμοί - ευθύνες - προοπτικές*. Αθήνα: Ένωση Συγγραφέων Εκπαιδευτικών Βιβλίων.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Γονική συμμετοχή και ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών: Μια μετα-ανάλυση. *Επιθεώρηση της Ψυχολογίας*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Geschwind, N. (1970). The organization of language and the brain. *Science*, 170, 940-944. doi: 10.1126/science.170.3961.940. PMID: 5475022.
- Gorman-Smith, D., & The Metropolitan Area Child Study Research Group. (2003). Επιδράσεις της κατάρτισης και της διαβούλευσης των εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς μαθητές υψηλού κινδύνου για επιθετικότητα. *Behavior Therapy*, 34 (4), 437-452. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(03\)80029](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80029).
- Hernstein, R.J. (1985). *Crime and human nature. The definitive study of the causes of crime*. New York: The Free Press.
- Khaleque, A. (2015). *Parental acceptance and children's psychological adjustment*. In: B. Kirkaldy (Ed.), *Promoting Psychological wellbeing in children and families* (pp.226-243). New York: Palgrave MacMillan.

- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R. & Anastasiow, N. (2011). *Educating exceptional children*. Cengage Learning.
- Lee, H. W.(2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες-Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Λυμπεροπούλου, Χ. Μετ.). Αθήνα: Τόπος.
- Mc Manara, J. & Willoughby, T. (2010). A Longitudinal Study of Risk-Taking Behavior in Adolescents with Learning Disabilities. *National Library of Medicine*, 25(1), 11-24. doi: [10.1111/j.1540-5826.2009.00297.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00297.x)
- Miller, A. (2003). Teachers ,parents and classroom behaviour. A psychological approach. *Maidenhead*, 75(2), 336-337. doi: [10.1348/000709905X103745](https://doi.org/10.1348/000709905X103745)
- Nelson, J. (1996). Σχεδιασμός σχολείων για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών που επιδεικνύουν ανατρεπτική συμπεριφορά. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4 , 147 - 161. DOI: [10.1177/106342669600400302](https://doi.org/10.1177/106342669600400302)
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο* (Μαρκοζάνε, Ε. Μετ.). Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Orton, S. (1996). The Orton Gillingham Approach, In: Money, J., Gilbert, B. (1996). *The Disabled Reader: Education of the Dyslexic Child*. Bultimore: J. Hopkins Press.
- Rigby, K. (2008). *Παιδιά και εκφοβισμός. Πώς μπορούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να μειώσουν τον εκφοβισμό στο σχολείο*. Boston: Blackwell/Wiley.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις* (Δόμπολα, Β. Μετ.). Αθήνα: Τόπος.
- Siegel, L. (2000). *Juvenile delinquency: Theory, practice and law*, 7th Edition, Belmont: Thomson Wadsworth
- Walker, H., Stiller, B., Severson, H., & Golly, A. (1998). First step to success: intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. *Psychology in the Schools*, 35(3), 259 – 269. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199807\)35:3%3C259::AID-PITS6%3E3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199807)35:3%3C259::AID-PITS6%3E3.0.CO;2-I).
- Williams, J. H., Van Dorn, R. A., Ayers, C. D., Bright, C. L., Abbott, R. D., & Hawkins, J. D. (2007). Understanding Race and Gender Differences in Delinquent Acts and Alcohol and Marijuana Use: A Developmental Analysis of Initiation. *Social Work Research*, 31(2), 71–81. <http://www.jstor.org/stable/42659649>.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Fraser, M. (1996). *Aggressive behavior in childhood and early adolescence: an ecological-developmental perspective on youth violence*. Ανακτήθηκε στις 23. Απριλίου 2024 από <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8669001/>
- Adams, C. (1990). *Μια προοπτική μελέτη της σχέσης μεταξύ ειδικής γλωσσικής βλάβης, φωνολογικών διαταραχών και καθυστέρησης στην ανάγνωση*. Child Psychol Psychiatry, 31(7). Ανακτήθηκε 30 Απριλίου, 2024 από <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2289942>.
- Βλασσοπούλου, Κ. (2014). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2024 από <https://www.noesi.gr/book/syndrome/mathisiakes-diskolies>.
- Βοσάνης, Π. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας*. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου 2024 από <https://www.noesi.gr/book/syndrome/adhd>.

Γιαννοπούλου, Ι. (2019). Το σχολείο: Ένας τόπος Πρόκλησης και Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για Μαθητές. *Encephalos*, 56(1), 1-7. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2024 από <http://encephalos.gr/pdf/56-1-01e.pdf>.

Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες-Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών (εγκρίθηκε το 1990, ενημερώθηκε το 2016). Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2024 από <https://njcld.org/ld-topics>.

Η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στη νεανική παραβατικότητα (2014, 14 Ιανουαρίου). Ανακτήθηκε 3 Μαΐου, 2024 από <https://socialpolicy.gr/2022/01/%CE%B7-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%BD.html>.

Κατσαδώρας, Κ. (2010). Προσεγγίζοντας τη παραβατικότητα των ανηλίκων. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2024 από <https://kratoumenoi.blogspot.com/search?q=%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%AF%CE%B6%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82+%CF%84%CE%B7+%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B2%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1+%CF%84%CF%89%CE%BD+%CE%B1%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%BACF%89%CE%BD>

Κοινωνικοί Λειτουργοί για ένα σχολείο διεπιστημονικά στελεχωμένο. (2019). Ανακτήθηκε 2 Μαΐου, 2024 από <https://www.skle.gr/index.php/el/>

Λαζαράτου, Ε., Αναγνωστόπουλος, Δ. Χ., Αμβραζιάδου, Ι., Σίνη, Α., Ρογάκου, Ε. (2003). Αποκατάσταση Εφήβων με Μαθησιακές Διαταραχές. Δυνατότητες και Περιορισμοί. *Encephalos*, 40(4). Ανακτήθηκε 2 Μαΐου, 2024 από <http://encephalos.gr/40-4e.htm>.

Λαζαράτου, Ε., Αναγνωστόπουλος, Δ.Χ., Ζέλιος, Γ., Χριστοδούλου, Α., Μαγγανάρη, Ε., Σίνη, Α. (2005). Η συμβολή βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. *Encephalos*, 42(3). Ανακτήθηκε 3 Μαΐου, 2024 από <http://encephalos.gr/42-3e.htm>.

Μάγρα, Η. (03.07.2022). Εγκώμια στη Βία, "έτσι για πλάκα". Εφημερίδα: Η καθημερινή. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου, 2024 από <https://www.kathimerini.gr/society/561937873/eqkomia-sti-via-etsi-gia-plaka>.

Μαθησιακές Δυσκολίες. Τί είναι; (2021, 27 Σεπτεμβρίου). Ανακτήθηκε 30 Απριλίου, 2024 από <https://socialpolicy.gr/2021/09/%ce%bc%ce%b1%ce%b8%ce%b7%cf%83%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%ad%cf%82-%ce%b4%cf%85%cf%83%ce%ba%ce%bf%ce%bb%ce%af%ce%b5%cf%82-%cf%84%ce%b9-%ce%b5%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%b9.html>

Μαστοροδήμου, Χ., Μιχαλαρέα, Α., Μπόνια, Β. (2013). Ο ρόλος του δασκάλου στο ενταξιακό σχολείο Ειδική Αγωγή- Προσόντα του εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2024 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/download/8846/9068.pdf>

Νόμος 3699/2008 Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2024 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>.

Νόμος 4689/2020 περί ανηλίκων. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2024 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-dikasteria-dikaiosune/nomos-4689-2020-phek-103a-27-5-2020.html>.

Τσάγκαρη, Μ. (1999). *Παιδί, παιδική ηλικία και δικαιώματα*. Περιοδικό Κοινωνική Εργασία, 55, σ. 155-163. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου, 2014 από https://www.socwork.gr/journal_det.php?id=995

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1 National Joint Committee on Learning Disabilities	5
Εικόνα 2 Πηγή: Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση. (Τομαράς Ν., 2008, εκδόσεις Πατάκη).....	8
Εικόνα 3 Πηγή: «Ο Θησαυρός της Εφηβείας», Αντιμετωπίζοντας τα παιδιά με διαφορετικότητα (με μαθησιακές δυσκολίες). (Θανοπούλου Τ.).....	16
Εικόνα 4 Ν.3699/2008.....	17

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Διαγνωστικά Κριτήρια Κατά DSM-IV	6
Πίνακας 2 Διαγνωστικά Κριτήρια κατά DSM-IV.....	7