

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΠΡΟΥΜΟΥ ΜΙΝΑ**

**ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: ΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Ανδρέας Μπρούζος**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2005**



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321008



# Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Κατάλογος Πινάκων .....	5
Κατάλογος Διαγραμμάτων .....	6
Περίληψη .....	8
Ευχαριστίες .....	10
Εισαγωγή .....	11

## Μ Ε Ρ Ο Σ Π Ρ Ω Τ Ο

### ΟΜΑΛΗ - ΠΑΘΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ 15 - 52

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Εισαγωγικά στοιχεία ..... 16

1. Βασικές έννοιες και ορισμοί ..... 16
- 1.1 Ικανοποιητική προσαρμογή ..... 16
- 1.2 Προβληματική συμπεριφορά ..... 17
2. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας: Ευρήματα σχετικών ερευνών ..... 17
- 2.1 Διαφορές ανάλογα με την ηλικία ..... 17
- 2.2 Διαφορές ανάλογα με το φύλο ..... 19
- 2.3 Διαφορές ανάλογα με την επίδοση των παιδιών..... 20
- 2.4 Διαφορές ανάλογα με την εσωτερική δομή της οικογένειας ..... 21
- 2.5 Διαφορές ανάλογα με τις αντιλήψεις και την αγωγή της οικογένειας .... 25
- 2.6 Διαφορές ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τάξη ..... 26

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Παθολογική συμπεριφορά: Κριτήρια καθορισμού της 27

1. Στατιστικά κριτήρια ..... 27
2. Λειτουργικά κριτήρια ..... 28
3. Πότε ένα παιδί είναι προβληματικό; ..... 29

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Παθολογική συμπεριφορά στα παιδιά και στους εφήβους 31

1. Ταξινόμηση - Μορφές προβληματικής συμπεριφοράς ..... 31
- 1.1 Ταξινόμηση με βάση χαρακτηριστικά του προβλήματος ..... 31
- 1.2 Συνεμφάνιση συμπτωμάτων - Σύνδρομα ..... 32
- 1.3 Η κριτική των κατηγορικών συστημάτων ταξινόμησης ..... 35
2. Πότε ένα σύμπτωμα είναι σοβαρό..... 37



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Αιτιολογικοί παράγοντες .....	38
1. Εσωτερικοί ή ενδογενείς παράγοντες .....	39
1.1 Η επίδραση των Γενετικών παραγόντων .....	39
1.2 Η επίδραση των νευροβιολογικών παραγόντων .....	40
2. Εξωγενείς ή περιβαλλοντικοί παράγοντες .....	41
2.1 Διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού και ψυχοπαθολογία .....	41
2.1.1 Οι σχέσεις του παιδιού με τους γονείς του .....	42
2.1.2 Οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του .....	43
2.2 Σχολικό περιβάλλον και ψυχοπαθολογία .....	44
2.3 Πολιτισμικό περιβάλλον και ψυχοπαθολογία .....	45
2.3.1 Η «νέα νοσηρότητα» ως πολιτισμική επιδημιολογία .....	46
2.3.2 Μειονότητες και ψυχοπαθολογία .....	47
3. Ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες .....	48
3.1 Η αυτοεκτίμηση του παιδιού .....	48
3.2 Το αυτοσυναίσθημα του παιδιού .....	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ομαλή - Παθολογική συμπεριφορά: Επίλογος .....	50
1. Εξελικτικοί στόχοι .....	50
2. Ομαλή συμπεριφορά .....	51
3. Ελαφρές αποκλίσεις στην ανάπτυξη .....	52
4. Σοβαρές διαταραχές στην ανάπτυξη .....	52

## Μ Ε Ρ Ο Σ Δ Ε Υ Τ Ε Ρ Ο

Η ΕΡΕΥΝΑ .....	53-143
----------------	--------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η Μεθοδολογία της Έρευνας .....	54
1. Ο στόχος της έρευνας .....	54
2. Μέσο συλλογής δεδομένων .....	55
3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και το δείγμα της έρευνας .....	56
4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων .....	59
5. Στατιστική ανάλυση .....	63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων .....	65
------------------------------------------------------	----



1.	Σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς .....	65
1.1	Μονομεταβλητή ανάλυση «άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμός» .....	65
1.1.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	68
1.2	Μονομεταβλητή ανάλυση «μοναχικότητα-βραδυψυχισμός» .....	70
1.2.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	72
1.3	Μονομεταβλητή ανάλυση «ψυχοσωματικές διαταραχές» .....	73
1.3.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	76
1.4	Μονομεταβλητή ανάλυση «επιθετικότητα» .....	77
1.4.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	80
1.5	Μονομεταβλητή ανάλυση «παραβατικότητα» .....	80
1.5.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	83
1.6	Μονομεταβλητή ανάλυση «υπερκινητικότητα-ανωριμότητα» .....	84
1.6.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	87
1.7	Μονομεταβλητή ανάλυση «φόβοι-ανησυχίες» .....	88
1.7.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	90
1.8	Μονομεταβλητή ανάλυση «σχολική απροθυμία» .....	90
1.8.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	93
1.9	Μονομεταβλητή ανάλυση «συγκρούσεις με τους γονείς» .....	93
1.9.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	95
1.10	Μονομεταβλητή ανάλυση «συγκρούσεις με τους συμμαθητές» .....	97
1.10.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	99
1.11	Μονομεταβλητή ανάλυση «γενικές σχολικές δυσκολίες» .....	100
1.11.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	102
1.12	Συσχέτιση παραγόντων .....	103
2.	Συμπεριφορά των μαθητών στη συζήτηση των προβλημάτων τους .....	105
2.1	Μονομεταβλητή ανάλυση «πρόσωπα με τα οποία συζητούν οι μαθητές τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/ καθηγητές» .....	105
2.1.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	106
2.2	Μονομεταβλητή ανάλυση «πρόσωπα με τα οποία συζητούν οι μαθητές τα προβλήματα που έχουν με τους γονείς» .....	112
2.2.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	113
2.3	Μονομεταβλητή ανάλυση «πρόσωπα με τα οποία συζητούν οι μαθητές τα προβλήματα που έχουν με τους συμμαθητές» .....	115
2.3.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	115

2.4	Μονομεταβλητή ανάλυση «πρόσωπα με τα οποία συζητούν οι μαθητές τα προβλήματα που έχουν με τον φίλο, -η» .....	118
2.4.1	Διμεταβλητή ανάλυση .....	119
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Συζήτηση, Προτάσεις, Συμπεράσματα .....		122
1.	Συζήτηση .....	122
2.	Προτάσεις .....	136
3.	Συμπεράσματα .....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας .....		144 - 156
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....		157 - 159



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1:	Κλίμακα «άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμός» .....	66
Πίνακας 2:	Κλίμακα «μοναχικότητα-βραδυψυχισμός» .....	70
Πίνακας 3:	Κλίμακα «ψυχοσωματικές διαταραχές» .....	74
Πίνακας 4:	Κλίμακα «επιθετικότητα» .....	78
Πίνακας 5:	Κλίμακα «παραβατικότητα» .....	81
Πίνακας 6:	Κλίμακα «υπερκινητικότητα-ανωριμότητα» .....	85
Πίνακας 7:	Κλίμακα «φόβοι-ανησυχίες» .....	88
Πίνακας 8:	Κλίμακα «σχολική απροθυμία» .....	91
Πίνακας 9:	Κλίμακα «συγκρούσεις με τους γονείς» .....	94
Πίνακας 10:	Κλίμακα «συγκρούσεις με τους συμμαθητές» .....	98
Πίνακας 11:	Κλίμακα «γενικές σχολικές δυσκολίες» .....	101

## Κ Α Τ Α Λ Ο Γ Ο Σ Δ Ι Α Γ Ρ Α Μ Μ Α Τ Ω Ν

Διάγραμμα 1:	Κατανομή του δείγματος ως προς την τάξη .....	57
Διάγραμμα 2:	Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο .....	57
Διάγραμμα 3:	Κατανομή του δείγματος ως προς την επίδοση .....	58
Διάγραμμα 4:	Κατανομή του δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση	59
Διάγραμμα 5:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «άγχος- δυσθυμία-ψυχαναγκασμός» .....	67
Διάγραμμα 6:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «μοναχικότητα -βραδυψυχισμός» .....	71
Διάγραμμα 7:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «ψυχοσωματι- κές διαταραχές» .....	75
Διάγραμμα 8:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «επιθετικότητα» .....	79
Διάγραμμα 9:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «παραβατικότητα» .....	82
Διάγραμμα 10:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «υπερκινητικότητα-ανωριμότητα» .....	86
Διάγραμμα 11:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «φόβοι- ανησυχίες» .....	89
Διάγραμμα 12:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «σχολική απροθυμία» .....	92
Διάγραμμα 13:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «συγκρούσεις με τους γονείς» .....	95
Διάγραμμα 14:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «συγκρούσεις με τους συμμαθητές» .....	99
Διάγραμμα 15:	Ιστόγραμμα απαντήσεων απέναντι στην κλίμακα «γενικές σχολικές δυσκολίες» .....	102
Διάγραμμα 16:	Κατανομή του δείγματος ως προς τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση προβλημάτων που έχουν οι μαθητές με τους δασκάλους/ καθηγητές .....	105
Διάγραμμα 17:	Σχέση μεταξύ φύλου και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/ καθηγητές .....	106





Διάγραμμα 18: Σχέση μεταξύ τάξης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/καθηγητές .....	107
Διάγραμμα 19: Σχέση μεταξύ επίδοσης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/καθηγητές .....	108
Διάγραμμα 20: Σχέση μεταξύ κοινωνικού στρώματος και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/καθηγητές .....	110
Διάγραμμα 21: Σχέση μεταξύ κοινωνικού στρώματος και προσώπων με τα οποία τα κορίτσια συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/καθηγητές .....	111
Διάγραμμα 22: Σχέση μεταξύ κοινωνικού στρώματος και προσώπων με τα οποία τα αγόρια συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/καθηγητές .....	112
Διάγραμμα 23: Κατανομή του δείγματος ως προς τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση προβλημάτων που έχουν οι μαθητές με τους γονείς .....	113
Διάγραμμα 24: Σχέση μεταξύ τάξης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους γονείς .....	114
Διάγραμμα 25: Κατανομή του δείγματος ως προς τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση προβλημάτων που έχουν οι μαθητές με τους συμμαθητές .....	115
Διάγραμμα 26: Σχέση μεταξύ φύλου και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους συμμαθητές ....	116
Διάγραμμα 27: Σχέση μεταξύ τάξης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους συμμαθητές ....	117
Διάγραμμα 28: Κατανομή του δείγματος ως προς τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση προβλημάτων που έχουν οι μαθητές με τον φίλο, -η .....	118
Διάγραμμα 29: Σχέση μεταξύ φύλου και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τον φίλο, -η .....	119
Διάγραμμα 30: Σχέση μεταξύ τάξης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τον φίλο, -η .....	120



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όπως έχει επισημανθεί, «υπάρχουν ορισμένες εκδηλώσεις στη συμπεριφορά του παιδιού, οι οποίες δυσκολεύουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις και παρεμποδίζουν την ομαλή του προσαρμογή τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον» (Παρασκευόπουλος, 1985α, σελ. 159). Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν ο εντοπισμός και η αξιολόγηση (δηλ. ο καθορισμός του είδους και του βαθμού) της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Εξετάστηκε η συσχέτιση των δυσκολιών αυτών με το φύλο, την ηλικία, το βαθμό, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των παιδιών, την οικογενειακή κατάσταση, τη σειρά γέννησης, τα πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι, τα πρόσωπα με τα οποία τα παιδιά συζητούν τα προβλήματά τους, τους στενούς φίλους, -ες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 500 παιδιά και έφηβοι 11-15 ετών που φοιτούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας και του νομού Κέρκυρας. Για τη συλλογή του υλικού, χρησιμοποιήθηκε το **Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής των Παρασκευόπουλου και Γιαννίτσα - ΕΔΕΠ (1999)**, στο οποίο προστέθηκαν 43 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο του Μπρούζου «**Ανάγκες Συμβουλευτικής των Ελλήνων μαθητών Λυκείου**» (1990). Συνολικά, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 172 ερωτήσεις και ήταν χωρισμένο σε δύο ενότητες. Η πρώτη αποτελούνταν από 19 ερωτήσεις σχετικές με τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων. Η δεύτερη ενότητα εμπεριείχε 153 ερωτήσεις και κάλυπτε τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά στην ενδο-προσωπική και δια-προσωπική τους προσαρμογή, καθώς και φόβους-ανησυχίες, σχολική απροθυμία, συγκρούσεις με συμμαθητές, συγκρούσεις με γονείς, γενικές σχολικές δυσκολίες. Τα παιδιά κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε κάθε πρόταση ξεχωριστά, επιλέγοντας μια απάντηση από μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Τα ευρήματά της επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση ότι τα παιδιά και οι έφηβοι, άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο, έρχονται αντιμέτωπα με διάφορα προβλήματα που παρεμποδίζουν τόσο την ενδο-προσωπική όσο και την δια-προσωπική τους προσαρμογή.

Λέξεις κλειδιά: **Ικανοποιητική προσαρμογή, Ενδο-Προσωπική Προσαρμογή, Δια-Προσωπική Προσαρμογή, Προβληματική συμπεριφορά, Σχολικό Περιβάλλον**



## SUMMARY

As it has been pointed out, «there are certain events in the behaviour of children, that complicate their interpersonal relations and impede his smooth adaptation both in the familial and in school environments» (Paraskevopoulos, 1985a, p. 159). Objective of the present research was the localization and the evaluation (that is to say, the determination of type and degree) of problematic behaviour of children at the school and adolescent age within the frame of the school environment. The correlation of these difficulties was examined with the following independent variables: sex, age, school performance, social-educative level of the children's family, familial situation, order of birth, the persons that live in the same house, the persons with which the children discuss their problems, the narrow friends. The sample of the research consisted of 500 children and adolescents of 11-15 years that attended public and private schools of the prefectures of Ioannina, Thesprotia and Corfu. For the collection of the material, the "Questionnaire Endo-Personal and Inter-personal Adaptation" of Paraskevopoulos and Giannitsas - EDEP (1999) was used, in which 43 questions from the questionnaire of Mprouzos "Counselling needs of Greek students in Lyceum" (1990) were added. The questionnaire included 172 questions as a whole and was separated in two units. The first consisted of 19 questions related to personal information of the subjects. The second unit included 153 questions and covered the difficulties that the children exhibit in their intra-personal and inter-personal adaptation, as well as certain fears-concern, school unwillingness, conflicts with schoolmates, conflicts with parents, general school difficulties. The children were called to respond to each proposition separately, selecting a possible answer from a five degree scale of type Likert. The findings confirm our initial hypothesis that children and adolescents, more or less encounter various problems that impede their intra-personal and inter-personal adaptation.

**Words keys:** Satisfactory adaptation, Endo-Personal Adaptation, Inter-personal Adaptation, Problematic behaviour, School Environment



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας συνέβαλαν αρκετοί άνθρωποι με διαφορετικό τρόπο ο καθένας, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω:

Κατ' αρχήν, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου, για την αγάπη και υποστήριξη που μου παρείχε αυτά τα δυο χρόνια που χρειάστηκε να παρακολουθώ συστηματικά το μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τελικά, η υποστήριξη της οικογένειας και των φίλων είναι αυτό που κάνει τη ζωή ενός ανθρώπου διαφορετική.

Επίσης, οι ευχαριστίες μου απευθύνονται σε όλους τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και γυμνασίων, δημοσίων και ιδιωτικών, αλλά και σε όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τους οποίους συνεργάστηκα. Η βοήθεια τους μέσα στην τάξη αποδείχθηκε εξαιρετικά πολύτιμη, προκειμένου να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά.

Θα ήθελα ακόμη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους μαθητές που με προθυμία δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί η έρευνα που παρουσιάζεται σ' αυτή την εργασία.

Σημαντική βοήθεια μου προσέφεραν και οι συνάδελφοί μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Η Πάτση Λαμπρινή που διάβασε την εργασία στην αρχική της μορφή, εντόπισε τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες της, και συνέβαλε ουσιαστικά στην τελική διαμόρφωση του κειμένου· επίσης, οι Αμελαδιώτη Αλεξάνδρα, Κουρή Φωτεινή, Κωσταρά Αθηνά. Τους ευχαριστώ.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επόπτη καθηγητή μου, κ. Μπρούζο Ανδρέα, ο οποίος μου παρείχε λεπτομερείς συμβουλές και οδηγίες για το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Οι υποδείξεις και η καθοδήγησή του ήταν πολύτιμες για τη συγγραφή αυτής της εργασίας.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι λέξεις με τις οποίες συνηθίζουμε να χαρακτηρίζουμε την παιδική ηλικία είναι χαρά, ξενοιασιά, ανεμελιά, ζωηράδα, ξέφρενο παιχνίδι, γέλιο. Παρόλα αυτά, για μια μεγάλη μερίδα παιδιών μια τέτοια περιγραφή δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητά τους. Η υποκειμενική εμπειρία πολλών παιδιών είναι εντελώς διαφορετική από το στερεότυπο της παιδικής ευδαιμονίας: υποφέρουν από άγχος, ανασφάλεια, αμηχανία, μελαγχολική διάθεση, μοναχικότητα, κοινωνική απομόνωση, ανυπομονησία, φοβίες κ.ά. Στην εποχή μας, τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων έχουν πάρει ανησυχητικές διαστάσεις και η ειδυλλιακή εικόνα της παιδικής ευδαιμονίας (χαρά, ξενοιασιά, γέλιο, ανεμελιά, παιχνίδι, ζωηράδα, κατεργαριά) έχει αρχίσει να διαλύεται.

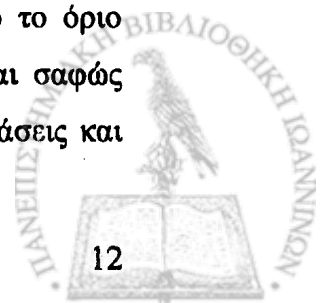
Η δεύτερη παιδική ηλικία ή διαφορετικά η **σχολική ηλικία** (7-11 ετών), από άποψη αναπτυξιακή, χαρακτηρίζεται ως περίοδος της γνώσης και της λογικής, της ομάδας των συνομηλίκων, της δράσης και της φιλοπονίας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιόδου αυτής στον τομέα της **συναισθηματικής και κοινωνικής** ανάπτυξης, όπου πραγματοποιούνται σημαντικές μεταβολές, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: Τα ενδιαφέροντα του παιδιού στρέφονται προς τους συνομηλίκους. Τα παιδιά στην ηλικία αυτή σχηματίζουν ομάδες και κάθε ομάδα συνήθως αποτελείται από παιδιά του ίδιου φύλου, έχει τη δική της κρυφή γλώσσα και το δικό της κώδικα συμπεριφοράς. Το παιδί επιδιώκει να ενταχθεί και να γίνει αποδεκτό από την ομάδα, σε μια αμφίδρομη σχέση με τους συνομηλίκους. Οι γονείς, ο δάσκαλος και οι άλλοι ενήλικοι είναι ακόμη σημαντικά πρόσωπα για το παιδί. Επίσης, το σχολείο γίνεται σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Στον τομέα της **ανάπτυξης της προσωπικότητας** το ψυχικά υγιές παιδί έχει μέχρι στιγμής πετύχει ικανοποιητική βασική εμπιστοσύνη, αυτονομία και πρωτοβουλία και τώρα είναι έτοιμο να επιδοθεί στη φιλοπονία και στην παραγωγικότητα. Στην περίοδο αυτή αρχίζει να συνειδητοποιεί την έννοια του καθήκοντος και την ανάγκη για επιτεύγματα. Αρχίζει να βιώνει την ευχαρίστηση που συνεπάγεται η απόκτηση μιας δεξιότητας και να χαίρεται όταν είναι παραγωγικό. Σύμφωνα με τον Erickson (Παρασκευόπουλος, 1985α), αν το περιβάλλον του παιδιού -η οικογένεια και το σχολείο- ενθαρρύνει το ενδιαφέρον του παιδιού να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του, θα αναπτυχθεί στην ψυχή του παιδιού το συναίσθημα της εργατικότητας και της φιλοπονίας. Αντίθετα, αν το περιβάλλον θεωρεί τις προσπάθειες αυτές του παιδιού ως



«αταξίες», το παιδί θα δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας.

Η εφηβική ηλικία (12-20 ετών), είναι η τελευταία φάση της ανάπτυξης. Καλύπτει τη χρονική περίοδο ανάμεσα στην παιδική και στην ώριμη ηλικία και αποτελεί τη φάση της ζωής κατά την οποία πραγματοποιείται το πέρασμα του ατόμου από τον κόσμο του παιδιού, με την ανεμελιά και την εξάρτηση, στον κόσμο του ενηλίκου, με την υπευθυνότητα και την αυτοδιαχείριση. Στο διάστημα αυτό, ο έφηβος, παρουσιάζει χαρακτηριστικά που ορισμένα θυμίζουν την παιδική ηλικία και άλλα που θυμίζουν την ώριμη ηλικία. Γι' αυτό, η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται ως περίοδος μεταβατική. Στο **συναισθηματικό** τομέα, κύριο αναπτυξιακό χαρακτηριστικό είναι η μεγάλη ένταση και αστάθεια της ψυχικής διάθεσης. Ο Αμερικανός ψυχολόγος G. Stanley Hall, περιγράφει την εφηβεία ως περίοδο εσωτερικού αναβρασμού και θυμικής αναστάτωσης, ως την περίοδο «των καταιγίδων και των έντονων εσωτερικών συγκρούσεων» (storm and stress) (Παρασκευόπουλος, 1985β). Η συναισθηματική ζωή του εφήβου περιγράφεται γεμάτη μεταπτώσεις και ταλαντεύσεις ανάμεσα σε αντιφατικές και συγκρουόμενες διαθέσεις, όπως μεταξύ πάθους και αδιαφορίας, χαράς και κατήφειας, φιλίας και εχθρότητας, ευφορίας και μελαγχολίας. Μάλιστα, ο έντονος αυτός ψυχικός αναβρασμός της εφηβικής ηλικίας θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα των βιολογικών αλλαγών της ήβης και κυρίως του ορμονικού συστήματος του έφηβου.

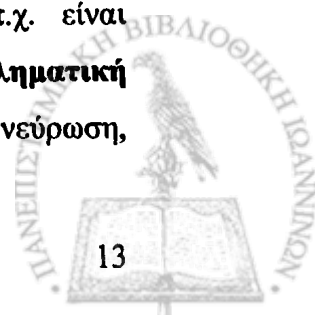
Επιπρόσθετα, ένα από τα στερεότυπα της εφηβικής ηλικίας είναι ο κακόκεφος έφηβος, με τις ψυχολογικές μεταπτώσεις, τον εκνευρισμό και το άγχος. Οι έφηβοι έχουν να αντεπεξέλθουν σε ξαφνικές σωματικές αλλαγές, στις πιέσεις των συνομηλίκων και τη δημιουργία ατομικής ταυτότητας. Φαίνεται ότι το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει ο έφηβος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη μορφή και στην έκταση που παίρνει η συναισθηματική αναστάτωση της εφηβικής ηλικίας. Ασφαλώς, ο έφηβος βιώνει ποικίλες ψυχικές εντάσεις και παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά του, οι οποίες είναι εμφανείς ακόμη και στον απλό παρατηρητή. Οι εκδηλώσεις αυτές εμφανίζονται κυρίως στα πρώτα χρόνια της εφηβικής ηλικίας και συμπίπτουν χρονικά με τις μεγάλες βιοσωματικές αλλαγές της ήβης. Η ένταση όμως αυτών των αντιδράσεων, καθώς και η διάρκειά τους, δεν είναι μόνο θέμα ιδιοσυγκρασίας του κάθε έφηβου, αλλά και της γενικής στάσης των ενηλίκων έναντι των νέων. Στις κοινωνίες όπου υπάρχει ασάφεια και σύγχυση γύρω από το όριο ενηλικίωσης, όπου οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των νέων δεν είναι σαφώς καθορισμένα, οι νέοι δεν μπορεί παρά να βιώνουν πολλές και ισχυρές εντάσεις και



καταστάσεις άγχους. Στις κοινωνίες αυτές οι πρώτες ανησυχίες των έφηβων για τη «μεταμόρφωση» που υφίσταται το σώμα τους και οι πρώτες συναισθηματικές διαφοροποιήσεις που προκαλεί η ορμονική τους μεταλλαγή περιπλέκονται με τα ψυχοκοινωνικά αυτά προβλήματα και δημιουργούν τον εσωτερικό αναβρασμό και τις έντονες, και συχνά αντιφατικές, αντιδράσεις των έφηβων, την ανασφάλεια, την αβεβαιότητα και την έντονη πάλη για την απόκτηση ταυτότητας (Παρασκευόπουλος, 1985β). Στον κοινωνικό τομέα, η τάση για ανεξαρτητοποίηση από τους ενηλίκους και για συμμόρφωση προς την ομάδα των συνομηλίκων φθάνει στο αποκορύφωμά της. Οι έφηβοι, όλο και πιο συχνά, απαιτούν από τους γονείς τους να του παραχωρήσουν περισσότερη «ελευθερία» με τη δικαιολογία ότι αυτοί «έχουν πα μεγαλώσει», ενώ κάποιες άλλες φορές αποζητούν την αγκαλιά των γονιών τους και φέρονται περισσότερο σαν παιδιά παρά σαν «μεγάλοι», όπως διατείνονται ότι είναι, μπερδεύοντας ακόμη περισσότερο τους γονείς τους με αυτή την αντιφατική συμπεριφορά. Η έντονη τάση του έφηβου για αυτονομία και αυτοδιαχείριση συχνά γίνεται η αιτία προστριβών και διακοπής της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιού, ιδίως στις αυταρχικές οικογένειες. Παράλληλα, η επιθυμία του εφήβου για κοινωνική αποδοχή οδηγεί στη δουλική συμμόρφωση και υποταγή του στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι εφηβικές ομάδες αποτελούν είδος «κλειστής κοινωνίας», με δικό τους κώδικα επικοινωνίας και με εξειδικευμένες μορφές συμπεριφοράς για τα μέλη τους (εφηβική κουλτούρα). Σημαντική διαφοροποίηση υφίστανται οι διαπροσωπικές σχέσεις του εφήβου όχι μόνο προς τους ενηλίκους, αλλά και προς τους συνομηλίκους, με κορυφαία εκδήλωση την ετερόφυλη σεξουαλική συμπεριφορά.

Μέσα σε όλη αυτή τη σύγχυση τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων δεν είναι πάντα ευδιάκριτα και συχνά κρύβονται πίσω από την έντονη αντιδραστικότητα τους. Τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι έχουν δυσκολία να εκφράσουν λεκτικά αυτό που τους συμβαίνει, με αποτέλεσμα οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί να είναι αυτοί που πρώτοι συνάγουν την ύπαρξη προβλήματος από τις αλλαγές συμπεριφοράς του παιδιού.

Τέλος, στην ψυχοπαθολογία της παιδικής και εφηβικής ηλικίας σκόπιμο είναι να αποφεύγεται η χρήση των όρων της κλασικής ψυχιατρικής και κλινικής ψυχολογίας, γιατί οι όροι αυτοί, από τη μακρόχρονη χρήση τους στους ενηλίκους, ενέχουν μεγάλη αρνητική θυμική φόρτιση. Η ψυχική διαταραχή π.χ. είναι προτιμότερο να αποδίδεται με τον ηπιότερο και πολύσημο όρο **προβληματική συμπεριφορά**. Επίσης, αντί των γενικών διαγνωστικών όρων (αγχώδης νεύρωση,



σχίζοφρένεια), είναι προτιμότερο να γίνεται **αναλυτική περιγραφή** των συγκεκριμένων συμπτωμάτων της προβληματικής συμπεριφοράς. Μια τέτοια αναλυτική περιγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού είναι εξαιρετικά χρήσιμη στην ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της διαταραχής, δηλαδή στην αντιμετώπιση -προληπτική και θεραπευτική- που γίνεται μέσα στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου.

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε δύο Μέρη. Στο Πρώτο εξετάζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, στην αρχή γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Πρώτο Κεφάλαιο). Έπειτα περιγράφονται τα κριτήρια καθορισμού της παθολογικής συμπεριφοράς (Δεύτερο Κεφάλαιο), για να ακολουθήσει (στο Τρίτο Κεφάλαιο) η ταξινόμηση της παθολογικής συμπεριφοράς στα παιδιά και τους εφήβους. Στη συνέχεια, εξετάζονται (στο Τέταρτο Κεφάλαιο) οι αιτιολογικοί παράγοντες της προβληματικής συμπεριφοράς. Στο Πέμπτο και τελευταίο Κεφάλαιο του Πρώτου Μέρους περιγράφεται συνοπτικά η ψυχοπαθολογική συμπεριφορά του παιδιού σε αντιπαράθεση με την **ομαλή ανάπτυξη**, έχοντας ως σημείο αναφοράς σημαντικούς εξελικτικούς στόχους που πρέπει να πετύχει το παιδί στη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο παράλληλα μερικές γενικές αρχές για την πρόληψη.

Στο Δεύτερο Μέρος παρουσιάζεται η έρευνα. Αναλυτικότερα, στο Πρώτο Κεφάλαιο προσδιορίζονται οι ερευνητικές υποθέσεις και περιγράφονται τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ο τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσής τους, καθώς και το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια, (στο Δεύτερο Κεφάλαιο) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, και η εργασία ολοκληρώνεται (Τρίτο Κεφάλαιο) με τη συζήτηση των ευρημάτων, τη διατύπωση προτάσεων για την αντιμετώπιση του ζητήματος, καθώς και τη διατύπωση καταληκτικών παρατηρήσεων, επισημάνσεων και συμπερασμάτων.

Συνοψίζοντας, είναι ανάγκη να τονίσουμε πως βασικός **στόχος** αυτής της εργασίας είναι να προσφέρει τη δυνατότητα μιας γενικής πληροφόρησης σε θέματα που αφορούν την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου με έμφαση στους ψυχολογικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες.



**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

**ΟΜΑΛΗ - ΠΑΘΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ:  
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ -  
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ**



## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σε όλη μας τη ζωή, κάθε μέρα και κάθε ώρα, είμαστε μπλεγμένοι στη διαδικασία συμφιλίωσης του μεταβαλλόμενου και του αμετάβλητου εαυτού μας με τον μεταβαλλόμενο και τον αμετάβλητο περίγυρό μας. Στ' αλήθεια, το να ζει κανείς, δεν είναι τίποτε άλλο παρά αυτή η διαδικασία της συμφιλίωσης. Όταν στη διαδικασία αυτή αποτυγχάνουμε λίγο, είμαστε ανόητοι· όταν αποτυγχάνουμε παταγωδώς, είμαστε τρελοί· όταν την αναστέλλουμε προσωρινά, κοιμόμαστε· όταν εγκαταλείπουμε ολωσδιόλου την προσπάθεια, πεθαίνουμε.

(Samuel Butler: «*The Way of All Flesh*»· Herbert, 1998, 1α, σελ. 19)

### 1. Βασικές έννοιες - Ορισμοί

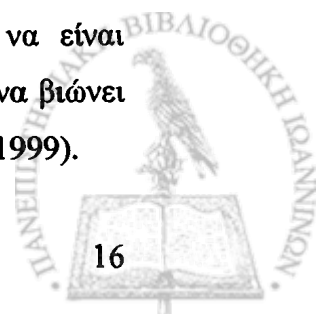
#### 1.1 Ικανοποιητική προσαρμογή

Σε όλη τη ζωή τους, τα άτομα καλούνται να προσαρμοστούν σε μια ατέρμονη αλυσίδα από μεταβαλλόμενα γεγονότα (βιολογικά και ψυχολογικά), καταστάσεις και πρόσωπα. Ο Αμερικανός ψυχίατρος Karl Menninger ορίζει την ομαλή συμπεριφορά ως την προσαρμογή στο περιβάλλον -φυσικό και ανθρώπινο- με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα και με τη μεγαλύτερη ατομική ευτυχία. (Herbert, 1998, 1α, σελ. 60).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η προσαρμογή έχει δύο όψεις: την διαπροσωπική, η οποία αναφέρεται στις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους και τη ενδο-προσωπική προσαρμογή, η οποία αναφέρεται στις σχέσεις του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό.

Το άτομο, για να θεωρηθεί ότι έχει ικανοποιητική δια-προσωπική προσαρμογή, θα πρέπει να ζει αρμονικά με τους άλλους, να έχει αποκτήσει δεξιότητες που το βοηθούν να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνικής ομάδας και στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους ενηλίκους και τους συνομηλίκους του, να έχει αναπτύξει συναισθήματα συναντίληψης με τους άλλους, να χαλιναγωγεί τις παρορμήσεις του, να ελέγχει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις.

Το άτομο, για να θεωρηθεί ότι έχει ικανοποιητική ενδο-προσωπική προσαρμογή, θα πρέπει να ζει αρμονικά με τον εαυτό του, να νιώθει ευχαριστημένο με τον εαυτό του, να πιστεύει ότι αξίζει, να έχει θετική στάση απέναντι στη ζωή, να νιώθει ευτυχισμένο-καταξιωμένο, να έχει ενισχυμένο αυτοσυναίσθημα, να είναι αισιόδοξο. Δηλαδή, με λίγα λόγια να τα έχει «βρει» με τον εαυτό του και να βιώνει μια εσωτερική ικανοποίηση και ηρεμία (Παρασκευόπουλος και Γιαννίτσας, 1999).



## 1.2. Προβληματική συμπεριφορά

Το άτομο που δεν κατορθώνει να αναπτύξει αυτή τη διττή προσαρμογή -τη διαπροσωπική (να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους) και την ενδοπροσωπική (να τα πηγαίνει καλά με τον εαυτό του)- χαρακτηρίζεται ως απροσάρμοστο, προβληματικό.

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο και Γιαννίτσα (1999, σελ. 10), «κάθε μορφή συμπεριφοράς που έχει αρνητικές επιπτώσεις είτε στη δια-προσωπική προσαρμογή (οδηγεί το παιδί σε υιοθέτηση ανεπιτυχών κοινωνικών ρόλων, σε έλλειψη αυτοκυριαρχίας, σε συναισθήματα αδιαφορίας ή εχθρότητας για τους άλλους) είτε στην ενδο-προσωπική προσαρμογή (συντείνει στη δημιουργία συναισθήματος αναξιότητας, απαισιόδοξης στάσης, ανίας) θεωρείται, εξ ορισμού, **προβληματική συμπεριφορά**».

## 2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Ευρήματα σχετικών ερευνών

### 2.1. Διαφορές ανάλογα με την ηλικία

Διαφορές στα προβλήματα συμπεριφοράς παρατηρούνται ανάλογα με τις ηλικίες των παιδιών. Στις πολύ μικρές ηλικίες τα προβλήματα είναι λιγότερα και αυξάνονται καθώς η ηλικία μεγαλώνει. Σε έρευνες του Γεωργιάδη (όπως αναφέρεται στο Χρηστάκης, 2001, σελ.39) βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στα ποσοστά των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι διαφορές αυτές είναι μικρότερες ή μεγαλύτερες ανάλογα με το είδος των προβλημάτων. Για παράδειγμα, τα ποσοστά των παιδιών με προβλήματα σχολικής προσαρμογής είναι μεγαλύτερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια. Είναι πολύ πιθανό η διαφοροποίηση αυτή να οφείλεται στις αυξημένες υποχρεώσεις των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στον ανταγωνισμό, καθώς και στις πιέσεις που δέχονται τα παιδιά από διάφορες πλευρές (γονείς, εκπαιδευτικοί) για καλύτερες επιδόσεις. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να εκδηλώνονται ολοένα και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Άλλωστε, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές διανύουν την περίοδο της μέσης εφηβείας, μια περίοδο μετάβασης από την παιδική στην ενήλικη ζωή, ή οποία χαρακτηρίζεται από έντονα συναισθήματα άγχους, αβεβαιότητας, αναστάτωσης και ενθουσιασμού. Όσο αφορά τη μοναχικότητα των εφήβων, ο Παρασκευόπουλος (1985β, σελ. 153) υποστηρίζει ότι «με την είσοδο στην εφηβεία, σχεδόν απότομα, το άτομο κάνει μια "στροφή" προς τον εαυτό του, [...] και

αρχίζει να περνάει τις ώρες του στο δωμάτιό του με την πόρτα κλειδωμένη». Επιπλέον, θεωρητικές απόψεις επισημαίνουν ότι οι έφηβοι έχουν έντονη την τάση να αντιστέκονται και να εναντιώνονται σε κάθε μορφή εξουσίας. Διανύοντας μια περίοδο αρνητισμού και επιθετικότητας, ο έφηβος δεν αποδίδει στα μαθήματα, παραμελεί τις σχολικές του υποχρεώσεις με αποτέλεσμα να πέφτει η επίδοσή του (Γαβριηλίδου, 2000, σελ. 191· Παρασκευόπουλος, 1985β, σελ. 156). Αναφορικά με την επιθετικότητα στην εφημερίδα *Το Βήμα* (8.5.2005) τονίζεται: «Η κρατούσα άποψη των ειδικών θέλει τα επιθετικά παιδιά να προέρχονται από μη στοργικές ή βίαιες οικογένειες και να έχουν συνήθως μειωμένες κοινωνικές ικανότητες και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μήπως όμως αυτή η άποψη είναι λανθασμένη; Μήπως, αντί για αποτέλεσμα ενός διαταραγμένου ψυχισμού, η επιθετικότητα είναι μια επιτυχημένη κοινωνική στρατηγική που προσδίδει κύρος και προκαλεί τον θαυμασμό των συνομηλίκων; Τα τελευταία χρόνια ορισμένοι ψυχολόγοι έχουν αρχίσει να συνηγορούν υπέρ αυτής της άποψης, τουλάχιστον για κάποια είδη επιθετικότητας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από αρκετές μελέτες που έγιναν τα τελευταία χρόνια από τον Άντονι Πελεγκρίνι, ψυχολόγο του Πανεπιστημίου της Μινεσότα. Σε μία από αυτές ζήτησε από μαθητές 12 ως 14 ετών να πουν πόσο επιθετικοί, ψυχολογικά και σωματικά, ήταν οι συμμαθητές τους και, σε άλλο πλαίσιο, ποια μέλη του αντίθετου φύλου θα καλούσαν σε ένα πάρτι. Αυτοί που θα έπαιρναν τις περισσότερες προσκλήσεις ήταν τα αγόρια που ήταν σωματικά επιθετικά και τα κορίτσια που ήταν ψυχολογικά επιθετικά. <Τα αγόρια έχουν μεγαλύτερο κύρος για τους συμμαθητές τους αν είναι επιθετικά και αρέσουν στα κορίτσια> λέει ο ψυχολόγος». Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1985β, σελ. 157), «πολλές μορφές παραβατικής συμπεριφοράς της εφηβικής ηλικίας έχουν τις ρίζες τους στην αβεβαιότητα και ανασφάλεια που νιώθει ο έφηβος μπροστά στις ραγδαίες αλλαγές που υφίσταται το Εγώ του». Αναφορικά με την ανωριμότητα στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι είναι ουσιαστικό στοιχείο υγείας για την εφηβεία. Ο Winnicott (όπως αναφέρεται στο Τσιάντης, 2000, σελ. 21) αναφέρει: «Υπάρχει μόνο μια θεραπεία για την ανωριμότητα της εφηβείας και αυτή είναι το πέρασμα του χρόνου». Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ανωριμότητα είναι το πιο πολύτιμο πράγμα της εφηβείας. Σε αυτή εμφωλεύουν τα πιο σημαντικά στοιχεία της δημιουργικότητας, των νέων αντιλήψεων και των πρωτοποριακών ιδεών για τη ζωή. Τέλος, στην εφηβεία η επιθυμία για μεγαλύτερη ανεξαρτησία έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται διαφωνίες, αντιρρήσεις, συγκρούσεις με τους γονείς (Τσιάντης, 1988, σελ. 48).



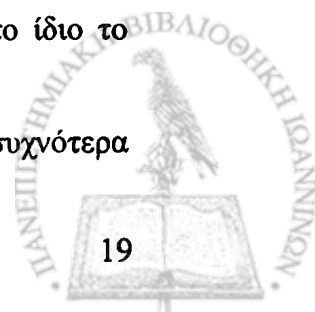
## 2.2. Διαφορές ανάλογα με το φύλο

Το φύλο είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών με διαφορετικό τρόπο. Πολλές έρευνες ισχυρίζονται ότι τα κορίτσια υπερέχουν στις σχολικές επιδόσεις. Οι καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις των κοριτσιών τις πιέζουν περισσότερο να πετύχουν με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η ψυχική τους υγεία (Παρασκευόπουλος, 1994, σελ. 157). Έχει πολλαπλώς επισημανθεί (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 31· Παπαδάτος & Χαντζή, 1992, σελ.156· Παρασκευόπουλος, 1994, σελ. 156· Χρηστάκης, 2001, σελ. 40) ότι τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και σε μεγαλύτερο βαθμό σοβαρότητας. Αντίθετα, τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα υπερβολικής αναστολής-νευρωτισμού. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα διαταραχές που σχετίζονται με εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς, ενώ τα κορίτσια εμφανίζουν συχνότερα αυτές που σχετίζονται με εσωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς. Εντούτοις, οι Achenbach και συν. (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 32) ισχυρίζονται ότι αυτές οι διαφορές παρατηρούνται κυρίως σε κλινικούς πληθυσμούς ενώ, αντίθετα, ελαχιστοποιούνται στο γενικό πληθυσμό.

Έχουν προταθεί πολλές ερμηνείες σε μια προσπάθεια κατανόησης αυτών των διαφορών. Σύμφωνα με τους Eme και Kavanaugh (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ.32), τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα σε γενετικές ανωμαλίες με αποτέλεσμα να εμφανίζουν πιο συχνά νευρολογικές δυσλειτουργίες οι οποίες σχετίζονται με την εμφάνιση ενός μεγάλου αριθμού αναπτυξιακών διαταραχών.

Οι Gaub και Carlson (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ.33) υποστηρίζουν ότι οι διαφορές αυτές στη συχνότητα εμφάνισης ορισμένων διαταραχών στα δύο φύλα δεν αντανακλούν με ακρίβεια την πραγματικότητα αλλά το βαθμό ενόχλησης των ενηλίκων σε σχέση με τις δυσκολίες των παιδιών. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται ότι επειδή τα προβλήματα των αγοριών εκφράζονται συνήθως με αντικοινωνική συμπεριφορά αναγνωρίζονται ευκολότερα από το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο και προβληματίζουν. Ίσως για αυτό το λόγο να παραπέμπονται στους ειδικούς περισσότερα αγόρια, και επομένως να αυξάνει ο αριθμός των αγοριών που λαμβάνουν τη διάγνωση κάποιας αναπτυξιακής διαταραχής, ενώ οι δυσκολίες των κοριτσιών συχνά περνούν απαρατήρητες, αφού ταλαιπωρούν μόνο το ίδιο το άτομο και όχι το περιβάλλον του (Παρασκευόπουλος, 1985α, σελ. 164).

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, η τάση των κοριτσιών να εκδηλώνουν συχνότερα



εσωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς έχει επίσης αποδοθεί στην έμφυτη τάση των κοριτσιών για επίδειξη ευαισθησίας και ενσυναίσθησης στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, η οποία μπορεί να τα αποτρέπει από την εκδήλωση επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, η υπερβολική ανησυχία των κοριτσιών για το πως αξιολογούνται από σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους, ενδέχεται να αυξάνει το άγχος κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους και να καθιστά τα κορίτσια ευάλωτα στην εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων (Zahn-Waxler, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ.33).

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών είναι διαφορετική στη σύγχρονη κοινωνία, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται τόσο οι παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση μιας διαταραχής όσο και οι προστατευτικοί παράγοντες για την πρόληψή της σε αγόρια και κορίτσια. Για παράδειγμα, τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου οδηγούν πολλές φορές τους φορείς της κοινωνικοποίησης (γονείς, δασκάλους, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης) στην ενθάρρυνση εξωτερικευμένων μορφών συμπεριφοράς στα αγόρια (όπως έντονη κινητική δραστηριότητα, αντιδραστικότητα, επιθετικότητα) και εσωτερικευμένων μορφών συμπεριφοράς στα κορίτσια (όπως υποταγή, δειλία, ντροπαλότητα) (Παρασκευόπουλος 1985α, σελ. 160· Simpson & Stevenson-Hinde, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ.33).

Ωστόσο, οι ερμηνείες αυτές δεν αποκλείουν η μία την άλλη, αλλά φαίνεται μάλλον ότι αλληλοσυμπληρώνονται. Οι βιολογικές επιδράσεις, ορισμένες εγγενείς διαφορές στην προσωπικότητα και οι διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες από τα αγόρια και τα κορίτσια φαίνεται να αλληλεπιδρούν δυναμικά και να οδηγούν στην εμφάνιση διαφορών στην εκδήλωση της ψυχοπαθολογίας στα δύο φύλα (Hops, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ.33).

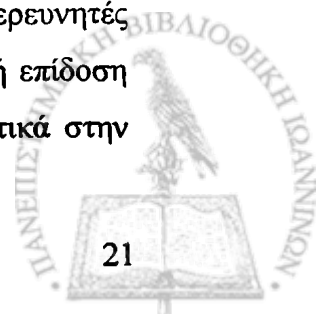
### **2.3. Διαφορές ανάλογα με την επίδοση των παιδιών**

Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μελετών, των οποίων τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ύπαρξη συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, οι Bachman, Sines, Watson, Lauer, και Clarke (όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος & Χαντζή, 1992, σελ.151) βρήκαν ότι η επιθετικότητα και η ανυπομονησία έχουν αρνητική σχέση με την επίδοση, οι McGee, Silva, και Williams (όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος & Χαντζή, 1992, σελ.151) βρήκαν ότι η υπερκινητικότητα έχει αρνητική σχέση με τις

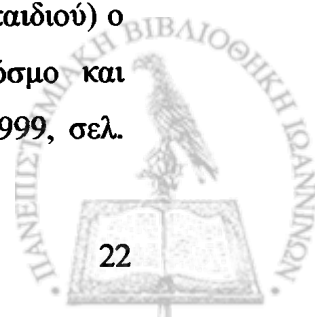
γνωστικές ικανότητες του παιδιού και τέλος, η έρευνα των Παπαθεοφίλου και συν. (όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος & Χαντζή, 1992, σελ.151) έδειξε ότι υπάρχει υψηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ ψυχικής διαταραχής του παιδιού και σχολικού βαθμού. Επίσης, σε έρευνες έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση του παιδιού και στην αποδοχή του από συνομηλίκους. Η συνάφεια αυτή παρατηρήθηκε ότι είναι υψηλότερη για τις μικρότερες τάξεις και μειώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις (Roff et al., όπως αναφέρεται στο Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, σελ. 150· Παρασκευόπουλος, 1985α, σελ. 143). Μελέτες για παιδιά που έχουν απορρίψει οι συνομήλικοί τους αποκαλύπτουν ότι η πιο εμφανής αιτία απόρριψης είναι η επιθετικότητα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παιδιά με χαμηλή επίδοση είναι περισσότερο επιθετικά και όπως είναι απόλυτα φυσικό, στα παιδιά δεν αρέσει να βρίσκονται μαζί με άλλους που τα τρομοκρατούν. Η απόρριψη είναι πιο πιθανή, όταν η επιθετικότητα συνδυάζεται με χαμηλά επίπεδα κοινωνικότητας και γνωστικής ικανότητας. Παρόλα αυτά, και πάλι επισημαίνεται ότι η επιθετικότητα δεν είναι το παν: μερικά εξαιρετικά συνεσταλμένα παιδιά απορρίπτονται επίσης (Bierman et al., όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002, τόμ. Β', σελ. 521). Ωστόσο, δεν έχει ξεκαθαριστεί ακριβώς ποια είναι η αιτία και ποιο είναι το αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, δεν γνωρίζουμε ακόμη αν η χαμηλή επίδοση προκαλεί τα προβλήματα συμπεριφοράς ή αν τα προβλήματα συμπεριφοράς προκαλούν τη χαμηλή σχολική επίδοση.

#### 2.4. Διαφορές ανάλογα με την εσωτερική δομή της οικογένειας

Πολλές μελέτες δείχνουν ότι στα παιδιά των ελλιπών ή διαταραγμένων οικογενειών (π.χ., μονογονεϊκές οικογένειες, διαζύγιο,) η συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων είναι μεγαλύτερη, σε σύγκριση με αυτή των παιδιών που ζουν σε πλήρεις οικογένειες και ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον. Σε σχετική έρευνα της Χατζηχρήστου (όπως αναφέρεται στο Ξανθάκου & Μπάμπαλης, 2002, σελ. 63) έχει βρεθεί ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες στο μάθημα, η προσοχή τους διασπάται εύκολα, εκδηλώνουν συχνότερα ανώριμη-ανάρμοστη συμπεριφορά, είναι πιο απομονωμένα με στοιχεία κατάθλιψης, έχουν περισσότερα ενδοπροσωπικά προβλήματα σε σχέση με τους συμμαθητές τους, έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών έχουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο, επειδή συνήθως δεν έχουν αυτοέλεγχο και γίνονται ενοχλητικά στην



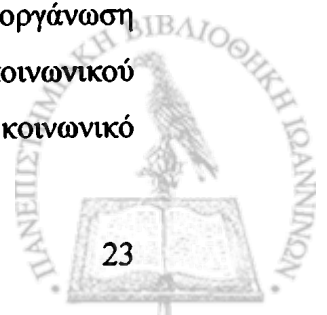
τάξη (Guidubaldi et al., όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002, τόμ. Β', σελ. 282). Η Mavis Hetherington και οι συνεργάτες της (Hetherington, Cox & Cox, όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002, τόμ. Β', σελ. 282) αποδίδουν αυτή την έλλειψη αυτοελέγχου σε μια κατάρρευση της γονεϊκής φροντίδας μετά το διαζύγιο, καθώς παρατήρησαν ότι, αμέσως μετά τη διάλυση του γάμου της, μια μητέρα γίνεται πιο καταναγκαστική και πιο ασταθής στην επιβολή πειθαρχίας στα παιδιά της. Είναι πολύ λιγότερο πιθανό να τους εξηγεί τις πράξεις της ή να συζητά με τα παιδιά της, έχει λιγότερες απαιτήσεις από αυτά και δεν επικοινωνεί μαζί τους τόσο συχνά όσο έκανε κάποτε. Ακόμη, σε έρευνα της Δραγώνα (όπως αναφέρεται στο Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, σελ. 135) βρέθηκε ότι σε οικογένειες όπου λείπει ο πατέρας φαίνεται ότι οι αρνητικές επιπτώσεις για το παιδί προέρχονται, ως ένα σημαντικό βαθμό από την έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης που έχει η μητέρα, εξαιτίας της απουσίας του πατέρα, στο μέγαλωμα του παιδιού. Οι σημαντικές αλλαγές που έγιναν τελευταία στον κοινωνικό χώρο και στην δομή της οικογένειας -διαζύγιο, απουσία του πατέρα, μονογονεϊκές οικογένειες- έστρεψαν την έρευνα στην μελέτη του ρόλου του πατέρα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι έρευνες που αναφέρονται στις επιπτώσεις που έχει η απουσία του πατέρα στην συμπεριφορά του παιδιού, έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με εγκληματική συμπεριφορά προέρχονται από οικογένειες στις οποίες λείπει ο πατέρας. Ωστόσο, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι η απουσία του πατέρα, μόνο, αποτελεί την αιτία της εγκληματικής συμπεριφοράς. Οι αρνητικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που συνήθως υπάρχουν στις οικογένειες αυτές, συνδέονται άμεσα με την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών. Από σχετικές έρευνες επισημαίνεται ότι η απουσία του πατέρα στα αγόρια σχετίζεται με μειωμένη ανάπτυξη των αρρενωπών χαρακτηριστικών ή με την παρουσία μιας ψυχαναγκαστικής αρρενωπής συμπεριφοράς, η οποία, οφείλεται σε προσπάθεια για υπεραναπλήρωση της έλλειψης (Lamp, όπως αναφέρεται στο Παπαδιώτη, 1999, σελ. 137). Άλλες φορές συμβαίνει, αν η οικογένεια αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία, το αγόρι να αναγκαστεί να αναλάβει διάφορες οικογενειακές υποχρεώσεις και να ενστερνιστεί το ρόλο του ανήλικου άνδρα από πολύ νωρίς για να αντικαταστήσει τον πατέρα (Herbert, 1998, τόμ. 1β, σελ. 300). Κατά τον Parsons (ο οποίος επέκτεινε τη θεωρία του Freud για τη σημασία του τριγώνου πατέρα-μητέρα-παιδιού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού) ο πατέρας είναι ο κρίκος που ενώνει την οικογένεια με τον έξω κόσμο και αντιπροσωπεύει για το παιδί την εξουσία και τη δύναμη (Παπαδιώτη, 1999, σελ.





136). Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η ποιότητα της σχέσης και όχι τόσο η παρουσία ή όχι του πατέρα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ψυχοκοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Στις περιπτώσεις που ο πατέρας είναι παρών, δεν υπάρχει όμως καλή σχέση μαζί του, δημιουργούνται προβλήματα στο παιδί. Η παρουσία ιδίως ενός απορριπτικού πατέρα ή πατέρα με προβληματική συμπεριφορά (π.χ. αλκοολικός, αντικοινωνικός ή με εγκληματική συμπεριφορά) έχει περισσότερο αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί από ότι η απουσία του. Τέλος, ο ρόλος του πατέρα στην επίδοση του παιδιού έχει εξεταστεί από πολλές έρευνες. Φαίνεται ότι η απουσία του πατέρα επηρεάζει αρνητικά την επίδοση περισσότερο των αγοριών από ό,τι των κοριτσιών. Και στην περίπτωση όμως της επίδοσης φαίνεται ότι το είδος της σχέσης με τον πατέρα και όχι μόνο ή παρουσία ή η απουσία του, είναι αποφασιστικός παράγοντας. Έρευνα του Biller (όπως αναφέρεται στο Παπαδιώτη, 1999, σελ. 138) έδειξε ότι τα παιδιά με χαμηλή επίδοση είχαν πατέρες εχθρικούς και απορριπτικούς σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι τα παιδιά με καλή επίδοση.

Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα, το διαζύγιο έχει αρνητικές επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Hetherington & Clingempeel, Hetherington, Stanley-Hagan & Anderson, όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002, τόμ. Β', σελ. 281). Αν και φαίνεται αυτονόητο ότι οι απώλειες που συνδέονται με τη διάλυση μιας οικογένειας είναι οι αιτίες των δυσκολιών των παιδιών, αρκετές μελέτες που είχαν συγκεντρώσει στοιχεία για τα παιδιά πριν χωρίσουν οι γονείς τους αμφισβητούν τη θέση ότι το ίδιο το διαζύγιο είναι η σημαντικότερη αιτία των προβλημάτων που παρατηρήθηκαν. Σημειώνοντας ότι το διαζύγιο είναι συνέπεια της δυσαρμονίας στην οικογένεια, αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν ότι οι συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς -και όχι το ίδιο το διαζύγιο- αποτελούν το μεγαλύτερο κίνδυνο για τα παιδιά (Block, Block & Gjerde, όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002, τόμ. Β', σελ. 283· Herbert, 1998, τόμ. 1β, σελ. 295· Τσιάντης, 1988, σελ.149). Οι σημαντικότεροι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το παιδί είναι: το άγχος από την διακοπή του συνηθισμένου τρόπου ζωής της οικογένειας (π.χ., η αλλαγή κατοικίας, σχολείου, φίλων), η εξελικτική διαδικασία πριν το διαζύγιο με ένταση στις σχέσεις των γονιών, έλλειψη επικοινωνίας, μέχρι και την ανοιχτή βία στις σχέσεις των γονιών, αποτελεί μία διαταραχή της ισορροπίας όλης της οικογένειας με κατάληξη την αποδιοργάνωση της, οι κοινωνικές επιπτώσεις του διαζυγίου είτε με την έννοια του κοινωνικού στίγματος είτε με την έννοια της έλλειψης ή όχι υποστήριξης από το κοινωνικό



περιβάλλον του ατόμου που πήρε διαζύγιο, η μεταβολή στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτήν π.χ. η αναγκαστική εργασία της μητέρας μετά το διαζύγιο. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι: η απουσία της μητέρας προκαλεί συναισθηματική «ρηχότητα» για τα παιδιά και των δύο φύλων και επίσης, συχνά προκαλεί νεύρωση στις γυναίκες, ενώ η απουσία του πατέρα «προκαλεί» (σεξουαλική) παραπτωματικότητα στις γυναίκες και τάσεις για διαταραχές στην ταύτιση με το φύλο στα αγόρια (ομοφυλοφιλία) και προβλήματα πειθαρχίας και αντίδρασης σε κάθε εξουσία (Τσιάντης, 1988, σελ. 153).

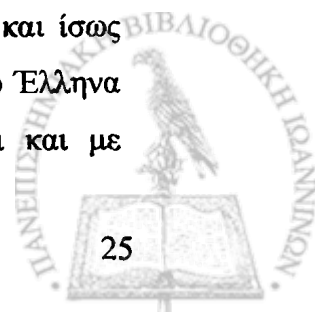
Πολλοί ερευνητές που μελετούν την κοινωνικοποίηση των φτωχών παιδιών μειονοτήτων έχουν βρει ότι η **διευρυμένη οικογένεια** λειτουργεί ως κοινωνικός θεσμός επίλυσης προβλημάτων και μείωσης του άγχους, που μπορεί να παρέχει σημαντικούς πόρους στα μικρά παιδιά (Hashima & Amato· Wilson, όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002, τόμ. Β', σελ. 288). Διευρυμένη είναι η οικογένεια στην οποία όχι μόνο γονείς και παιδιά αλλά και άλλοι συγγενείς -παππούδες, ξαδέρφια, ανίψια ή ακόμα και μακρινότερα μέλη της οικογένειας- ζουν στο ίδιο νοικοκυριό. Τις τελευταίες δεκαετίες δεν είναι τόσο διαδεδομένο το φαινόμενο της διευρυμένης οικογένειας. Παρόλα αυτά, οι διευρυμένες οικογένειες φαίνεται πως παίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, παρέχοντας υποστήριξη, φροντίδα για το παιδί και βοήθεια στη συντήρηση του σπιτιού, καθώς και συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γιαγιάδες παρέχουν στο παιδί φροντίδα που είναι πιο υπεύθυνη και λιγότερο τιμωρητική από εκείνη των γονιών του παιδιού (Chase-Lansdale et al., όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002, τόμ. Β', σελ. 289).

Τέλος, υπάρχει ένας αριθμός παιδιών που για διάφορους λόγους αναγκάζονται να ζουν χωρίς τους γονείς τους σε **ιδρύματα ή οικοτροφεία**. Όπως επισημαίνει ο Herbert (1998, τόμ. 1β, σελ. 303): «[...] Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ιδρύματα στερούνται πολλά από τα πλεονεκτήματα της οικογενειακής ζωής και δεν είναι καθόλου λίγα από τα παιδιά αυτά που τελικά θα παρουσιάσουν ψυχολογικά προβλήματα. Το βασικό πρόβλημα αυτών των παιδιών είναι ότι δεν θα είναι ποτέ κάτι το <ξεχωριστό>· δεν ανήκουν πραγματικά σε κανέναν. Καθώς δεν υπάρχει μια σταθερή μητρική μορφή, στην οποία να προσκολληθεί και να ταυτιστεί, είναι μάλλον απίθανο να μπορεί να αποκτήσει αυτό που αποκαλούμε <βασική εμπιστοσύνη>». Αντίθετα μάλιστα, αναπτύσσει συναισθήματα δυσπιστίας, καχυποψίας, ανασφάλειας και συναισθηματικής απομόνωσης.

## 2.5. Διαφορές ανάλογα με τις αντιλήψεις και την αγωγή της οικογένειας

Όσο αφορά τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αγωγή που δίνουν οι γονείς στα παιδιά τους και στα προβλήματα συμπεριφοράς, η σύγκριση των δεδομένων από τη μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς, δείχνει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε ορισμένα χαρακτηριστικά των παιδιών. Σύγκριση των αποτελεσμάτων μιας παλιότερης μελέτης των Παρασκευόπουλου και συν. (1971· όπως αναφέρεται στο Χρηστάκης, 2001, σελ. 43) με δεδομένα από αντίστοιχες έρευνες στις ΗΠΑ δείχνει ότι το πείσμα, είναι σχεδόν ανύπαρκτο στα αμερικανόπουλα, ενώ στα ελληνόπουλα εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα. Οι διαφορές αυτές αποδίδονται στο διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης και στις διαφορετικές ενδοοικογενειακές σχέσεις. Το πείσμα ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η Ελληνίδα μητέρα είναι υπερπροστατευτική και ιδιαίτερα αγχώδης, ενώ οι φόβοι ίσως οφείλονται στα φόβητρα που συχνά χρησιμοποιούν οι Έλληνες γονείς προκειμένου να συμμορφώσουν τα παιδιά (μπαμπούλας, γύφτος). Η αγωγή που δίνει η οικογένεια επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που συμπεριφέρονται τα παιδιά. Όπως γνωρίζουμε, οι γονείς αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά, κυρίως στις μικρές ηλικίες. Δηλαδή στις ηλικίες που τα παιδιά διαμορφώνουν τους μηχανισμούς ενδο-προσωπικής και δια-προσωπικής προσαρμογής. Είναι, λοιπόν, προφανές ότι οι γονείς που διατηρούν και εφαρμόζουν σωστούς κανόνες και αξίες ζωής, αυτές τις αξίες και αυτούς τους κανόνες θα μεταδώσουν και στα παιδιά τους. Σ' αυτή την περίπτωση, μειώνονται αισθητά οι πιθανότητες τα παιδιά να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς ή προβλήματα που έχουν σχέση με καταπάτηση κανόνων και αξιών ζωής.

Είναι λογικό, τα δεδομένα από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 που έγινε η έρευνα μέχρι σήμερα, σε ό,τι αφορά τη στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, να έχουν αλλάξει. Τόσο το μορφωτικό επίπεδο των ελλήνων γονέων όσο και η γνώση που έχουν για την αγωγή των παιδιών τους έχει βελτιωθεί σημαντικά. Εντούτοις, κάτι ανάλογο παρατηρείται ανάμεσα στα παιδιά των γονέων που λειτουργούν με δημοκρατικές διαδικασίες και αρχές και στα παιδιά των αυταρχικών γονέων. Έχει παρατηρηθεί ότι, όταν οι γονείς παραπονιούνται ότι τα παιδιά τους αποκρύπτουν τις εργασίες, που έχουν να κάνουν στο σπίτι, αποκαλύπτουμε ότι πίσω από τα ψέματα των παιδιών υπάρχουν αυταρχικοί και ιδιαίτερα απαιτητικοί γονείς. Επιπρόσθετα, το ψέμα λέγεται αποκλειστικά για άμυνα και δικαιολογία και ίσως οφείλεται στην αυταρχική, αυστηρή και συγκεντρωτική συμπεριφορά του Έλληνα πατέρα. Μερικές φορές, συμβαίνει, το στοιχείο αυτό να συνδυάζεται και με



υπερευαίσθησιες των παιδιών που δεν αντέχουν την αποτυχία (Παρασκευόπουλος, 1985α, σελ. 161· Χρηστάκης, 2001, σελ. 43).

## 2.6. Διαφορές ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τάξη

Η έκταση των προβλημάτων συμπεριφοράς διαφοροποιείται ανάλογα με τη δομή και τις συνθήκες ζωής των ανθρώπων μιας κοινωνίας. Η κοινωνική τάξη καθορίζεται από το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων. Οι δυο αυτοί παράγοντες βρίσκονται σε θετική συνάφεια μεταξύ τους. Γονείς μορφωμένοι έχουν συνήθως υψηλότερο οικονομικό επίπεδο. Οι έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς είναι μεγαλύτερο στα κοινωνικά στρώματα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, σε σύγκριση με το ποσοστό που παρατηρείται στα κοινωνικά στρώματα με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Ο οικονομικός παράγοντας φαίνεται να είναι καθοριστικός για το ψυχολογικό-συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας και τον τρόπο αγωγής των παιδιών.

Ο τρόπος αγωγής στις οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι περισσότερο αυταρχικός. Οι γονείς τείνουν επίσης να χρησιμοποιούν περισσότερο τη φυσική τιμωρία και υπακοή στους κανόνες και την εξουσία παρά την πειθώ και την επιχειρηματολογία.

Οι αρνητικοί παράγοντες που συνδέονται με τη φτώχεια στην οικογένεια είναι: Μειωμένη υγιεινή ζωή, διατροφή και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και μετά τη γέννηση του παιδιού. Τα ερεθίσματα που δίνονται στα παιδιά είναι επίσης φτωχά. Διατίθενται λιγότερα παιχνίδια και λιγότερος χρόνος προσοχής για το παιδί. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς είναι φτωχή σε λεξιλόγιο, μιλούν λιγότερο στα παιδιά τους και δεν τους δίνουν το χρόνο να μιλήσουν και την προσοχή για να τα ακούσουν. Οι οικογένειες με χαμηλό εισόδημα έχουν επίσης μεγάλο αριθμό παιδιών, συνήθως, με μικρή διαφορά ηλικίας μεταξύ τους, παράγοντες που είναι αρνητικοί για τη γνωστική τουλάχιστον ανάπτυξη του παιδιού.

Στους παράγοντες αυτούς θα μπορούσε κανείς να προσθέσει την άγνοια και το άγχος των γονέων, εξαιτίας της φτώχειας και την επανάληψη του τρόπου με τον οποίο μεγάλωσαν οι ίδιοι οι γονείς - συνήθως είναι παιδιά φτωχών οικογενειών που γίνονται φτωχοί ενήλικες συντελώντας έτσι στο φαύλο κύκλο της φτώχειας και των αρνητικών συνεπειών της για το παιδί (Παπαδάτος & Χαντζή, 1992, σελ.151· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, σελ. 52· Χρηστάκης, 2001, σελ. 42).

## ΠΑΘΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ

Για τη διάκριση ανάμεσα στην προβληματική και στη φυσιολογική συμπεριφορά έχουν προταθεί και χρησιμοποιούνται κυρίως δύο είδη κριτηρίων: Τα στατιστικά και τα λειτουργικά κριτήρια.

### 1. Στατιστικά κριτήρια

Το 1987 ο Μπεζεβέγκης επισημαίνει (σελ. 15): «σύμφωνα με τα στατιστικά κριτήρια, ομαλή συμπεριφορά είναι: 1. ό,τι κάνουν -ή δεν κάνουν- οι περισσότεροι άνθρωποι, και 2. ό,τι πλησιάζει -ή συμπίπτει με- το μέσο όρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση. Με άλλα λόγια, όσο πιο συνήθης είναι μια μορφή συμπεριφοράς ή/και όσο πλησιέστερα είναι προς τον αντίστοιχο μέσο όρο, τόσο περισσότερο φυσιολογική θεωρείται. Αντίθετα, όσο περισσότερο ασυνήθης είναι μια μορφή συμπεριφοράς ή/και όσο περισσότερο αποκλίνει από το μέσο όρο, τόσο περισσότερο <ύποπτη> παθολογίας πρέπει να θεωρείται».

Παρόλο που τα στατιστικά κριτήρια προσφέρουν ένα σταθερό σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η προσέγγιση αυτή έχει αρκετές αδυναμίες. Οι αδυναμίες αυτές γίνονται εμφανέστερες όσο εντονότερη είναι η προσήλωση στο «γράμμα» της προσέγγισης αυτής και όχι στο πνεύμα της. Αναφορικά με τα μειονεκτήματα της προσέγγισης αυτής, ο Μπεζεβέγκης (1987, σελ. 16) σημειώνει χαρακτηριστικά:

1. Το στατιστικά-αριθμητικά σύνθημα δεν αποτελεί πάντοτε ομαλή συμπεριφορά, ή καλύτερα δεν αποτελεί πάντα **επιθυμητή συμπεριφορά**. Για παράδειγμα, το κάπνισμα ή η χρήση αλκοόλ μπορεί να είναι μια συνηθισμένη μορφή συμπεριφοράς δεν είναι όμως αναγκαστικά φυσιολογική ούτε επιθυμητή συμπεριφορά, με την έννοια ότι η απουσία τους από τη συμπεριφορά ενός ατόμου δεν είναι λόγος ανησυχίας.

2. Το στατιστικά ασυνήθιστο δεν είναι αναγκαστικά παθολογικό, ιδιαίτερα όταν η απόκλιση είναι προς τη **θετική κατεύθυνση**. Έτσι, οι εξαιρετικά ευφυείς άνθρωποι, οι δημιουργικοί, οι ταλαντούχοι, που αποτελούν μια μικρή ομάδα του γενικού πληθυσμού, δεν θα πρέπει να θεωρούνται προβληματικά άτομα υπό οποιαδήποτε έννοια. Συναφές με το σημείο αυτό είναι και το δικαίωμα ενός ανθρώπου να είναι **διαφορετικός** -μέσα ίσως σε ορισμένα όρια- κάτι που συνειδητοποιείται όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό τα τελευταία χρόνια.

3. Η στατιστική προσέγγιση είναι δύσκολο να αποδώσει **την**



**πολυπλοκότητα της ανθρώπινης προσωπικότητας.** Για παράδειγμα, το ποσοτικό μέρος μιας συμπεριφοράς (π.χ., το παιδί «τρώει» τα νύχια του) είναι δυνατό να εκτιμηθεί με στατιστικούς όρους, αλλά είναι εξαιρετικά δύσκολο να βοηθήσει να απομονωθούν και να μετρηθούν εσωτερικές διεργασίες-διαστάσεις της προσωπικότητας, που ίσως συνδέονται με το πρόβλημα αυτό.

4. Οι **τυπικές αντιδράσεις** (norms) στις οποίες στηρίζονται τα στατιστικά κριτήρια συχνά βασίζονται σε κλινικές -όχι αντιπροσωπευτικές- ομάδες παιδιών. Σε επιδημιολογικές έρευνες έχει βρεθεί ότι πολλές μορφές συμπεριφοράς στα παιδιά (π.χ. φόβος) δεν είναι πάντοτε ένδειξη παθολογίας στο βαθμό που ίσως υποθέτουμε. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα σε περιπτώσεις κατά τα άλλα υγιών παιδιών, όπου π.χ. μια φοβική αντίδραση δεν έχει τη σημασία που έχει σε ένα άλλο παιδί με πολλά άλλα προβλήματα.

5. Τέλος, υπάρχει το σημαντικό πρόβλημα της **οριοθέτησης** ανάμεσα στη φυσιολογική και την παθολογική συμπεριφορά: Πόσο δηλαδή συχνά πρέπει να εμφανίζεται κάτι ή ποιο ποσοστό ανθρώπων πρέπει να έχει μια μορφή συμπεριφοράς, ή πόσο κοντά στο μέσο όρο πρέπει να είναι μια συμπεριφορά, ώστε να θεωρείται ομαλή-φυσιολογική (Μπεζεβέγκης, 1987, σελ. 16· Παρασκευόπουλος, 1988, σελ. 10).

## 2. Λειτουργικά κριτήρια

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1988, σελ. 12), τα λειτουργικά κριτήρια εντοπίζουν τη διαφορά μεταξύ ομαλής και προβληματικής συμπεριφοράς στις συνέπειες που έχει κάθε μορφή συμπεριφοράς στην προσαρμογή του ατόμου. Οι μορφές συμπεριφοράς που βοηθούν το άτομο να ζήσει αρμονικά, τόσο με τον ίδιο τον εαυτό του (ενδοπροσωπική προσαρμογή), όσο και με τους άλλους (διαπροσωπική προσαρμογή), θεωρούνται εξ ορισμού φυσιολογικές. Αντίθετα, οι μορφές συμπεριφοράς που εμποδίζουν είτε την ενδοπροσωπική είτε τη διαπροσωπική προσαρμογή θεωρούνται παθολογικές.

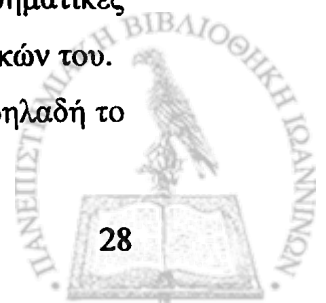
Οι τομείς που έχουν προταθεί ως λειτουργικά κριτήρια για τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην ομαλή και στην προβληματική συμπεριφορά είναι πέντε, οι εξής:

1. **Οι γνωστικές ικανότητες**, δηλαδή ο βαθμός ανάπτυξης των νοητικών λειτουργιών (προσοχή, αντίληψη, μνήμη, γλώσσα, η επικοινωνία) με τις οποίες το άτομο κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του.

2. **Η κοινωνική προσαρμογή**, δηλαδή οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνικής ομάδας και οι διαπροσωπικές του σχέσεις.

3. **Ο αυτοέλεγχος και η αυτοσυγκράτηση**, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις επιθυμίες του, τα συναισθήματά του, να συγκρατεί τις συναισθηματικές του εκρήξεις, να ανέχεται την αναβολή στην ικανοποίηση επιθυμιών ή αναγκών του.

4. **Αξιολόγηση της συμπεριφοράς του ατόμου από άλλα πρόσωπα**, δηλαδή το



πώς κρίνουν τις διάφορες αντιδράσεις του και την γενικότερη συμπεριφορά του τα πρόσωπα που βρίσκονται σε άμεση σχέση και αλληλεξάρτηση μαζί του, όπως είναι οι γονείς του, οι δάσκαλοί του, οι συνάδελφοί του, οι προϊστάμενοί του, οι στενοί του φίλοι.

5. **Το αυτοσυναίσθημα**, δηλαδή το πώς νιώθει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του· αν νιώθει ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια για αυτό που είναι, για τις πράξεις του.

Από την παράθεση των δύο βασικών ομάδων κριτηρίων είναι φανερό πως και οι δύο μας δίνουν πολύτιμες πληροφορίες και κατευθύνσεις στον καθορισμό του τι είναι ομαλή και τι παθολογική συμπεριφορά. Επίσης, τα δύο είδη κριτηρίων δεν αντικρούουν το ένα το άλλο. Επομένως, αυτό που μπορεί να γίνει -και συνήθως γίνεται- είναι να υιοθετηθεί ένας συνδυασμός κριτηρίων που θα βοηθήσει σε μια πληρέστερη και εγκυρότερη αξιολόγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Έτσι, μία μορφή συμπεριφοράς που απαντάται με μικρή συχνότητα στο γενικό πληθυσμό και διαφέρει σημαντικά από το σύννηθες (στατιστικά κριτήρια) και που συγχρόνως, έχει αρνητικά λειτουργικά χαρακτηριστικά, δηλαδή εμποδίζει το άτομο να προσαρμοστεί και να ζήσει αρμονικά μέσα στο κοινωνικό σύνολο, θεωρείται διπλά «ύποπτη» διαταραχής και αντιμετωπίζεται ως προβληματική συμπεριφορά. (Μπεζεβέγκης, 1987, σελ. 20· Παρασκευόπουλος, 1988, σελ. 12).

### 3. Πότε ένα παιδί είναι προβληματικό;

Ο Βρετανός ψυχίατρος Michael Rutter (Μπεζεβέγκης, 1987, σελ. 21) έχει προτείνει μια κλίμακα, που περιλαμβάνει στατιστικά και λειτουργικά κριτήρια και μπορεί να χρησιμοποιείται εύκολα από τους γονείς, οι οποίοι και θα αναλάβουν την ευθύνη της απόφασης αν θα επιζητήσουν ειδική βοήθεια για το παιδί τους. Κατά τον Rutter, στη προκειμένη περίπτωση οι γονείς θα πρέπει να απαντήσουν σε δύο βασικά ερωτήματα: 1. Είναι η συμπεριφορά του παιδιού ανώμαλη; και 2. Προκαλεί η συμπεριφορά αυτή προβλήματα στην κοινωνική προσαρμογή του; Παράγοντες που θα ληφθούν υπόψη για την απάντηση στο πρώτο ερώτημα είναι:

1. **Ηλικία και φύλο.** Η συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί δεν ταιριάζει στην ηλικία του ή/και στο φύλο του.
2. **Διάρκεια.** Η συμπεριφορά αυτή εμφανίζεται για μεγάλο χρονικό διάστημα και επιμένει όσο κι αν προσπαθούν οι γονείς να την αλλάξουν.
3. **Εμπειρίες του παιδιού.** Η συμπεριφορά δεν είναι μια παροδική αντίδραση

του παιδιού σε κάποιο γεγονός που του προκάλεσε άγχος (π.χ. γέννηση ενός αδελφού, αλλαγή κατοικίας ή σχολείου, κ.ά.).

4. **Πολιτιστικός περίγυρος.** Η συμπεριφορά του παιδιού είναι ασυνήθιστη για το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει.
5. **Αριθμός συναφών συμπτωμάτων.** Όσο πιο πολλά είναι τα συναφή προβλήματα που εμφανίζονται μαζί, τόσο πιο σοβαρό είναι το σύμπτωμα.
6. **Είδος, σοβαρότητα και συχνότητα συμπτωμάτων.** Όσο πιο συχνό, σοβαρό και ασυνήθιστο είναι το σύμπτωμα, τόσο πιο ανησυχητικό είναι.

Για την απάντηση στο ερώτημα αν το πρόβλημα δυσχεραίνει την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, ο Rutter προτείνει τους εξής παράγοντες-κριτήρια:

1. **Αν και πόσο υποφέρει το παιδί.** Το παιδί που υποφέρει πρέπει να τραβήξει αμέσως τη προσοχή μας.
2. **Κοινωνικοί περιορισμοί.** Μια μορφή συμπεριφοράς που δεν επιτρέπει στο παιδί να πάρει μέρος σε κοινωνικές δραστηριότητες ίσως απαιτεί παρέμβαση.
3. **Παρεμπόδιση της ανάπτυξης.** Ένα σύμπτωμα που παρεμποδίζει το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού και της πορείας του για ωρίμανση, αυτονομία και ανεξαρτησία, είναι πολύ πιθανόν ένδειξη προβλήματος.
4. **Επίδραση στους άλλους.** Ένα σύμπτωμα που ενοχλεί ή δυσαρεστεί τους άλλους χρειάζεται προσοχή, γιατί βλάπτει τις σχέσεις του παιδιού με τα πρόσωπα αυτά (Μπεζεβεγκής, 1987).



## ΠΑΘΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ

### 1. Ταξινόμηση-Μορφές Προβληματικής Συμπεριφοράς

Η ταξινόμηση της προβληματικής συμπεριφοράς στα παιδιά μπορεί να γίνει με δυο τρόπους: Ο ένας χρησιμοποιεί σαν βάση ένα **χαρακτηριστικό-διάσταση** του προβλήματος (π.χ. ένταση, ηλικία εμφάνισης, τομέας ανάπτυξης, αιτιολογία). Αποβλέπει κυρίως στην περιγραφή του προβλήματος ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του και παίρνει συνήθως τη μορφή επιθετικών προσδιορισμών. Ο δεύτερος τρόπος, που είναι και περισσότερο συστηματικός, ταξινομεί την προβληματική συμπεριφορά με βάση τη **συνεμφάνιση συμπτωμάτων**, που δημιουργούν ένα **σύνδρομο**. Παρακάτω περιγράφονται οι δυο αυτοί τρόποι ταξινόμησης (Μπεζεβέγκης, 1987, σελ. 26).

#### 1.1. Ταξινόμηση με βάση χαρακτηριστικά του προβλήματος

Κάθε μορφή προβληματικής συμπεριφοράς έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από άλλες. Ο Μπεζεβέγκης (1987, σελ. 26), αναφερόμενος σε κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά ή και όλα μαζί, επισημαίνει ότι οι διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας μπορούν να ταξινομηθούν σε ανάλογες κατηγορίες με βάση:

1. Την **ένταση** του προβλήματος, σε **ελαφρές** και **σοβαρές**. Οι πρώτες είναι συνήθως πρόσκαιρες, εξελικτικού χαρακτήρα (π.χ. αρνητισμός, εναντίωση, ανορεξία) και ξεπερνιούνται με την είσοδο του παιδιού στο επόμενο εξελικτικό στάδιο. Αντίθετα, οι δεύτερες είναι περισσότερο μόνιμες και συνεπάγονται σοβαρή βλάβη-καθυστέρηση σε σημαντικό τομέα της συμπεριφοράς του παιδιού (π.χ. νοητική καθυστέρηση).
2. Την **ηλικία**, στην οποία εμφανίζονται για πρώτη φορά ή της οποίας αποτελούν χαρακτηριστική απόκλιση. Έτσι, έχουμε διαταραχές της **βρεφικής** ηλικίας, της **νηπιακής**, της **σχολικής** και της **εφηβικής** ηλικίας. Παραδείγματα διαταραχών που αντιστοιχούν στις τέσσερις αυτές αναπτυξιακές περιόδους είναι ο αυτισμός (βρεφική ηλικία), η παιδική σχιζοφρένεια (νηπιακή ηλικία), η σχολική φοβία (σχολική ηλικία) και οι τάσεις αυτοκτονίας (εφηβική ηλικία).
3. Τον **τομέα** ανάπτυξης, στον οποίο εκδηλώνονται. Έτσι, έχουμε **βιολογικές** διαταραχές (αρτιμέλεια, βάρος, αισθήσεις), **νοητικές-γνωστικές** (μάθηση, νόηση, προσοχή, γλώσσα, μνήμη) και διαταραχές **στην προσωπικότητα-ψυχοκοινωνικές** (απομόνωση, εσωστρέφεια, επιθετικότητα,

αντικοινωνική συμπεριφορά, ψύχωση, νεύρωση κ.α.).

4. Την αιτία που τις προκαλεί. Έτσι, διακρίνουμε τις διαταραχές που οφείλονται σε οργανικά αίτια και τις επίκτητες-ψυχολογικές (ό,τι δεν φαίνεται να έχει οργανική αιτία). Μια συναφής κατηγοριοποίηση είναι η διάκριση σε γενετικές και σε περιβαλλοντικές διαταραχές, με βάση το χρόνο στον οποίο καθορίστηκε το πρόβλημα (κατά τη σύλληψη-μετά τη σύλληψη) (Μπεζεβέγκης, 1987, σελ. 26).

## 1.2. Συνεμφάνιση συμπτωμάτων - Σύνδρομο

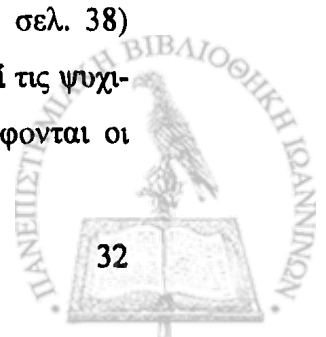
Η μέθοδος αυτή θεωρείται και η πλέον έγκυρη για την ταξινόμηση της παθολογικής συμπεριφοράς, γιατί δεν αρκείται στην περιγραφή χαρακτηριστικών, αλλά παίρνει υπόψη το γεγονός ότι πολλά συμπτώματα τείνουν να εμφανίζονται μαζί. Αυτή η συνεμφάνιση προσφέρει μια πληρέστερη εικόνα του προβλήματος και πολλές φορές οδηγεί σε ιδέες για την πιθανή αιτιολογία του. Η παρατήρηση και μελέτη των συνδρόμων προβληματικής συμπεριφοράς γίνεται με δύο προσεγγίσεις: την κλινική και τη στατιστική.

1. **Κλινική προσέγγιση.** Πρόκειται για μια μέθοδο που βασίζεται στην καθημερινή, συστηματική παρατήρηση των χαρακτηριστικών μιας μορφής συμπεριφοράς. Ο κλινικός (ψυχολόγος, ψυχίατρος) παρατηρεί την κανονικότητα με την οποία μερικά συμπτώματα φαίνονται να συνεμφανίζονται και κατασκευάζει εννοιολογικά μια κατηγορία για τα συμπτώματα αυτά σαν μια ενιαία διαγνωστική οντότητα. Η ενιαία αυτή οντότητα είναι το σύνδρομο που μπορεί να περιλαμβάνει ιδιαίτερα συμπτώματα από πολλούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού (νοητικό, ψυχοκοινωνικό, γλωσσικό, κ.ά.). Συγχρόνως με την εμπειρική διαπίστωση του συνδρόμου, ο κλινικός συχνά προβαίνει και σε υποθέσεις σχετικά με το αίτιο -ή τα αίτια- του συνδρόμου αυτού (Μπεζεβέγκης, 1987, 28).

Τα γνωστότερα συστήματα που υπάρχουν σήμερα για την ταξινόμηση της προβληματικής συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα της κλινικής προσέγγισης. Τέτοια συστήματα είναι:

α) Το **Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM)**, το οποίο αναπτύχθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία, αποτελεί ένα κατηγορικό-ποιοτικό σύστημα ταξινόμησης που χρησιμοποιείται ευρύτατα σε όλο τον κόσμο.

Σε μια πρόσφατη μελέτη τους οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2004, σελ. 38) αναφέρουν ότι, στην τελευταία του έκδοση, το DSM (APA, 1994) ταξινομεί τις ψυχικές διαταραχές σε 16 βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη ενότητα περιγράφονται οι



διαταραχές οι οποίες συνήθως πρωτοεμφανίζονται κατά τη βρεφική, την παιδική ή την εφηβική ηλικία. Στο DSM-IV δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε ερευνητικά δεδομένα συγκριτικά με τις προηγούμενες εκδόσεις.

Σε αυτή την έκδοση εξακολουθεί να διατηρείται με μικρές τροποποιήσεις το πολυαξονικό σύστημα το οποίο είχε εισαχθεί στο DSM-III. Σε ένα πολυαξονικό σύστημα, η εκτίμηση διεξάγεται σε διαφορετικούς άξονες, ο καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε διαφορετικό πεδίο πληροφοριών που μπορεί να βοηθήσει τον κλινικό και να σχεδιάσει τη θεραπεία, αλλά και να προβλέψει την έκβαση κάποιας διαταραχής. Στην πολυαξονική ταξινόμηση του DSM-IV, περιλαμβάνονται οι παρακάτω πέντε άξονες:

- |            |                                                                                                  |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Άξονας I   | Κλινικές διαταραχές<br>Άλλες καταστάσεις οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν εστία κλινικής προσοχής |
| Άξονας II  | Διαταραχές προσωπικότητας<br>Νοητική καθυστέρηση                                                 |
| Άξονας III | Γενική σωματική κατάσταση                                                                        |
| Άξονας IV  | Ψυχοκοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα                                                      |
| Άξονας V   | Συνολική εκτίμηση της λειτουργικότητας                                                           |

Υποστηρίζεται (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 39) ότι «η χρήση του πολυαξονικού συστήματος διευκολύνει την πλήρη και συστηματική αξιολόγηση και προσφέρει ταυτόχρονα ένα εύχρηστο σχήμα οργάνωσης και επικοινωνίας κλινικών πληροφοριών και περιγραφής της ετερογένειας ατόμων που φέρουν την ίδια διάγνωση».

β) Το άλλο σημαντικό σύστημα ταξινόμησης των ψυχικών διαταραχών το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα σε όλο τον κόσμο, είναι αυτό το οποίο περιλαμβάνεται στη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και των Σχετικών με την Υγεία Προβλημάτων του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD· World Health Organization· WHO, 1993). Σε αυτό το εγχειρίδιο, το Κεφάλαιο V (F) αφιερώνεται στις ψυχικές διαταραχές. Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε δέκα ομάδες, όπου κάθε κατηγορία σημειώνεται με το γράμμα F, το οποίο ακολουθεί ένας αριθμός για την κύρια ομάδα.

Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2004, σελ. 40), στην τελευταία έκδοση του ICD (ICD-10· WHO, 1993), οι διαταραχές οι οποίες διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία έχουν διευρυνθεί και



ταξινομούνται σε τρεις ομάδες: 1. σε αυτές οι οποίες περιλαμβάνουν τη νοητική καθυστέρηση (F7), 2. στις αναπτυξιακές διαταραχές (F8), και, 3. σε αυτές οι οποίες περιλαμβάνουν τις διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθήματος και οι οποίες πρωτοεμφανίζονται κατά την παιδική και την εφηβική ηλικία (F9). Μερικές από τις διαταραχές οι οποίες καταχωρούνται σε άλλες κατηγορίες και επισυμβαίνουν σε άτομα κάθε ηλικίας μπορεί να χρησιμοποιούνται για τα παιδιά και τους εφήβους μόνο όταν αυτό ζητείται, όπως είναι για παράδειγμα οι διαταραχές στη λήψη τροφής, οι διαταραχές του ύπνου και οι διαταραχές ως προς την ταυτότητα του φύλου.

Η παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στη νεύρωση και την ψύχωση, η οποία ήταν ολοφάνερη στο ICD-9, δεν τηρείται πια στο ICD-10. Τις έννοιες αυτές έχει αντικαταστήσει ο όρος «διαταραχή», ο οποίος χρησιμοποιείται σε όλη την έκταση της ταξινόμησης-όπως συμβαίνει και στο DSM. Διαταραχές οι οποίες στο επίπεδο των συμπτωμάτων είναι σχετικές, ομαδοποιούνται μαζί. Έτσι, για παράδειγμα, τα σύνδρομα της κατάθλιψης δεν ταξινομούνται πια χωριστά ως ψυχωσική και νευρωσική κατάθλιψη αλλά ταξινομούνται μαζί στην ομάδα των «Διαταραχών της Διάθεσης».

Το ICD-10 είναι επίσης ένα πολυαξονικό σύστημα ταξινόμησης και έχει ληφθεί πρόνοια ώστε για κάθε διαταραχή να περιγράφονται τα κύρια κλινικά χαρακτηριστικά, καθώς και όλα τα σημαντικά, αλλά λιγότερο ειδικά, συναφή χαρακτηριστικά.

Περιγράφοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των δυο συστημάτων ταξινόμησης, οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2004, σελ. 40) λένε τα εξής:

Σε γενικές γραμμές, το ICD-10 και το DSM-IV είναι παρόμοια συστήματα ταξινόμησης, τα οποία αποτελούν τον οδηγό για τη διάγνωση των ψυχικών διαταραχών για την πλειονότητα των ειδικών της ψυχικής υγείας ανά τον κόσμο. Οι ειδικοί που εργάστηκαν για τη δημιουργία των δύο αυτών συστημάτων ταξινόμησης κατέβαλαν προσπάθειες ώστε να μην υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα δύο αυτά εγχειρίδια, στα οποία οι ομοιότητες ξεπερνούν το 90% ενώ οι διαφορές που εναπομένουν αφορούν περισσότερο το ύφος της συγγραφής.

Μια σημαντική διαφορά μεταξύ τους είναι ότι οι οδηγίες και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στο ICD-10 δεν συνεκτιμούν τις κοινωνικές συνέπειες της διαταραχής, ενώ στο DSM-IV τα διαγνωστικά κριτήρια περιλαμβάνουν την έκπτωση της κοινωνικής, επαγγελματικής ή άλλων σημαντικών περιοχών της λειτουργικότητας.

2. **Στατιστική προσέγγιση.** Όπως η κλινική, έτσι και η στατιστική προσέγγιση παίρνει υπόψη της την κανονικότητα με την οποία τείνουν να συνεμφανίζονται μερικά συμπτώματα. Αναφορικά με τη διαφορά ανάμεσα στις δυο μεθοδολογικές



προσβάσεις τονίζεται (Μπεζεβέγκης, 1987, 29) ότι «η δεύτερη προβαίνει επιπλέον σε στατιστική εκτίμηση της συνάφειας ανάμεσα στα διάφορα συμπτώματα και καταλήγει στη δημιουργία ομάδων συμπτωμάτων (συνδρόμων), με τη μέθοδο της **ανάλυσης παραγόντων** (factor analysis). Με τη στατιστική μέθοδο της ανάλυσης παραγόντων κάθε σύμπτωμα συσχετίζεται με όλα τα άλλα συμπτώματα συμπεριφοράς μιας ομάδας ατόμων. Τα συμπτώματα που έχουν υψηλή συνάφεια μεταξύ τους (αλλά χαμηλή ή μηδαμινή συνάφεια με τα υπόλοιπα) σχηματίζουν μια ομάδα συμπτωμάτων, το **σύνδρομο**. Η εννοιολογική εξήγηση αυτής της συνάφειας είναι ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας κοινός παράγοντας, μια κοινή διάσταση συμπεριφοράς, που συνδέει όλα αυτά τα επιμέρους συμπτώματα. Το όνομα αυτής της διάστασης αποτελεί συνήθως και το όνομα του συνδρόμου».

Τυπικό παράδειγμα αυτής της μεθόδου για την ταξινόμηση της ψυχοπαθολογικής συμπεριφοράς των παιδιών αποτελεί το Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς-ΕΣΠΣ των Quay και Peterson (Problem Behavior Checklist). Από τα 67 συμπτώματα (58 στο αρχικό και 9 που προστέθηκαν στην ελληνική έκδοση) του ερωτηματολογίου αυτού έχουν προκύψει τα εξής σύνδρομα:

**α) Αντικοινωνική συμπεριφορά.** Χαρακτηρίζεται από επιθετική συμπεριφορά, ανυπακοή, αρνητισμό, παρορμήσεις, αντικοινωνικές τάσεις, κακές διαπροσωπικές σχέσεις, καταστροφική διάθεση.

**β) Υπερβολική αναστολή-νεύρωση.** Χαρακτηρίζεται από συμπτώματα όπως, εσωστρέφεια, απομόνωση, συναίσθημα μειονεξίας, άγχος, αμηχανία, δειλία, υπερευαισθησία και ανασφάλεια.

**γ) Ανεπάρκεια-ανωριμότητα.** Περιλαμβάνει συμπτώματα όπως: έλλειψη προσοχής, μειωμένη δραστηριότητα, αδυναμία για ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και γενικά συμπεριφορά που αρμόζει σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.

**δ) Ψυχοσωματικές διαταραχές.** Περιλαμβάνει συμπτώματα ψυχοσωματικής υφής όπως: δερματική αλλεργία, ναυτία, ζαλάδες, πονοκεφάλους, στομαχόπονους (Μπεζεβέγκης, 1987, σελ. 30· Παρασκευόπουλος, 1985α, σελ. 159).

### 1.3. Η κριτική των κατηγορικών συστημάτων ταξινόμησης

Παρόλο που τα κατηγορικά συστήματα ταξινόμησης είναι ευρύτατα διαδεδομένα και διευκολύνουν την επικοινωνία των ειδικών μεταξύ τους, η χρησιμότητά τους στην κλινική πράξη έχει αμφισβητηθεί. Παρακάτω περιγράφονται



τα σημεία για τα οποία τα συστήματα αυτά έχουν αποτελέσει αντικείμενο κριτικής.

Οι Graham και Skuse υποστηρίζουν (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 41) ότι ένα σημαντικό μειονέκτημα και των δύο συστημάτων ταξινόμησης είναι οι ελλιπείς πληροφορίες σε ό,τι αφορά τους αιτιολογικούς παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση των ψυχικών διαταραχών. Το γεγονός αυτό περιορίζει την αξία των συστημάτων ταξινόμησης τόσο στον κλινικό όσο και στον ερευνητικό τομέα.

Επιπρόσθετα, οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν (Graham & Skuse, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 41) ότι και στα δύο συστήματα ταξινόμησης καταβάλλεται ελάχιστη προσπάθεια προκειμένου να διατυπωθούν κριτήρια για τον ορισμό της παθολογικής συμπεριφοράς στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον

Στο DSM-IV δεν τονίζεται ιδιαίτερα η αναπτυξιακή διάσταση των ψυχικών διαταραχών. Για παράδειγμα, για τη διάγνωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας αναφέρεται απλώς πως ορισμένα από τα συμπτώματα της διαταραχής θα πρέπει να ήταν παρόντα πριν από την ηλικία των επτά ετών, χωρίς όμως να εξηγείται για ποιο λόγο χρησιμοποιείται ως όριο η συγκεκριμένη ηλικία. Επίσης, πολύ λίγες πληροφορίες δίνονται για τη διαφοροποίηση των συμπτωμάτων σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο και δεν επισημαίνονται οι διαφορές στην εκδήλωση των συμπτωμάτων ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

Ακόμη, το DSM-IV παραθέτει έναν κατάλογο από συμπτώματα για τη διάγνωση της κάθε διαταραχής αλλά δεν διευκρινίζει τις πηγές τις οποίες θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ο ειδικός προκειμένου να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που χρειάζεται για να αποφασίσει τελικά αν το συγκεκριμένο παιδί ανταποκρίνεται στα κριτήρια για τη διάγνωση. Είναι πολύ σημαντικό, για παράδειγμα, να γνωρίζει ο ειδικός αν για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να περιοριστεί στην κλινική παρατήρηση ή θα πρέπει να επεκταθεί και στη συνέντευξη με τους γονείς ή/ και τους δασκάλους του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 41).

Έχει πολλαπλώς επισημανθεί (Routh, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 41) ότι η φύση των κατηγορικών συστημάτων ταξινόμησης είναι στατική και δεν λαμβάνει υπόψη τη δυναμική φύση της ανάπτυξης και το ρόλο των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον για την εμφάνιση μιας διαταραχής. Στα συστήματα αυτά, οι αναπτυξιακές διαταραχές αντιμετωπίζονται ως ατομικά προβλήματα, που ξεκινούν από το ίδιο το παιδί, με

αποτέλεσμα να παραγνωρίζεται και ο ρόλος του πλαισίου στο οποίο μεγαλώνει, αλλά και οι εμπειρίες που βιώνει το παιδί.

Τέλος, υποστηρίζεται (Sonuga-Barke, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 42) ότι «τόσο τα υψηλά ποσοστά αλληλοεπικάλυψης των διαφόρων αναπτυξιακών διαταραχών (συννοσηρότητα) όσο και η μεγάλη ανομοιογένεια των ατόμων που εμπίπτουν στην ίδια διαγνωστική κατηγορία (ετερογένεια) εγείρουν σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την ορθότητα επιβολής σαφών ορίων μεταξύ των διαταραχών. Πόσο μάλιστα όταν τα όρια αυτά είναι η αυθαίρετη έκφραση του εκάστοτε πολιτισμικού πλαισίου και δεν εμπερικλείουν σαφείς, παγκόσμιες και διαχρονικές παθολογικές κατηγορίες».

## **2. Πότε ένα σύμπτωμα είναι σοβαρό**

Η παρουσία ενός συμπτώματος προβληματικής συμπεριφοράς στο παιδί δεν πρέπει αναγκαστικά να μας βάζει σε ανησυχία. Πολλές φορές ένα σύμπτωμα μπορεί να αποτελεί φυσιολογική αντίδραση μιας εξελικτικής περιόδου, χωρίς επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του παιδιού. Άλλοτε όμως συμβαίνει ένα σύμπτωμα να είναι σοβαρότερο και να αποτελεί τον αρχικό πυρήνα βαθύτερης διαταραχής. Τα συμπτώματα του είδους αυτού πρέπει να διαγνωστούν και να αντιμετωπιστούν εγκαίρως. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1988, σελ. 31), η σοβαρότητα ενός συμπτώματος εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Οι σπουδαιότεροι είναι οι εξής:

- 1. Η συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος**
- 2. Η εμφάνιση συγχρόνως και άλλων συμπτωμάτων**
- 3. Ο βαθμός απόκλισης του συμπτώματος από το μέσο φυσιολογικό**
- 4. Η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος**
- 5. Η αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος**
- 6. Η πιθανότητα να έλθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο**

Γενικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η παρουσία ενός ή/ και περισσότερων συμπτωμάτων με τα παραπάνω χαρακτηριστικά πρέπει να μας βάζει σε ανησυχία. Στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να ζητείται η γνώμη ειδικού (π.χ. ψυχολόγου) για μια έγκαιρη διάγνωση και θεραπευτική παρέμβαση (Παρασκευόπουλος, 1988, σελ. 31).

## **ΑΙΤΙΑ ΠΑΘΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

Για τον προσδιορισμό των παραγόντων που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και για τη μελέτη και ερμηνεία τους έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές συνοπτικά είναι οι παρακάτω:

1. **Η ψυχοδυναμική προσέγγιση**, σύμφωνα με την οποία τα προβλήματα της συμπεριφοράς είναι το αποτέλεσμα εσωτερικών μη συνειδητών συναισθηματικών συγκρούσεων και επίσης, είναι σύμπτωμα μιας βαθύτερης εσωτερικής αιτίας, η οποία θα πρέπει να αποκαλυφθεί και να απαλειφθεί. Οι συγκρούσεις αυτές έχουν τις ρίζες τους στις πρώτες εμπειρίες του ατόμου κατά την παιδική ηλικία.

2. **Η συμπεριφοριστική προσέγγιση**, στηρίζεται στην άποψη ότι όλη η συμπεριφορά του ανθρώπου, φυσιολογική και παθολογική, είναι αποτέλεσμα μάθησης. Μάθηση είναι οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά, η οποία είναι μόνιμη και προκύπτει από την άσκηση και την απόκτηση εμπειρίας. Κύρια χαρακτηριστικά του φαινομένου της μάθησης είναι ότι πρόκειται περί αλλαγής στη συμπεριφορά, ότι η αλλαγή αυτή είναι σχετικά μόνιμη και ότι οφείλεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντος και στις αντιδράσεις του οργανισμού σε αυτές. Οι συμπεριφοριστές ερμηνεύουν την παθολογική συμπεριφορά ως ανεπιθύμητη μάθηση. Σύμφωνα με την άποψη αυτή όταν μελετάται η συμπεριφορά, δεν ενδιαφέρουν το παρελθόν ή η συγκινησιακή κατάσταση του παιδιού, αλλά η σημερινή του συμπεριφορά και η απόσβεσή της.

3. **Η γνωστική προσέγγιση**, κατά την οποία η αντίδραση που προκαλείται από ένα ερέθισμα (ή πληροφορία) επηρεάζεται από τις γνωστικές λειτουργίες και τα συναισθήματα των παιδιών. Έτσι εξηγείται, γιατί το ίδιο ερέθισμα μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές συμπεριφορές σε διαφορετικά παιδιά.

4. **Η οικοσυστημική προσέγγιση** που εμπεριέχει ως ένα βαθμό τις προηγούμενες. Βασικό γνώρισμα της προσέγγισης αυτής είναι ότι η συμπεριφορά του παιδιού διαμορφώνεται μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο στο οποίο ζει και κινείται. Το πλαίσιο αυτό αποτελούν τα ενδοψυχικά και γενετικά χαρακτηριστικά του παιδιού, οι γονείς, το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον -το οποίο περιλαμβάνει κοινωνικοοικονομικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως τις σχέσεις μεταξύ των γονέων και μεταξύ γονέων παιδιού, το εισόδημα, τον αριθμό, το φύλο και τη σειρά



γέννησης παιδιών,- το πολιτισμικό περιβάλλον, οι κοινωνικοί θεσμοί, όπως και τα οικολογικά στοιχεία. Η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, σύμφωνα με τη οικοσυστημική προσέγγιση, θεωρείται αποτέλεσμα όχι τόσο των χαρακτηριστικών του παιδιού, αλλά αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των χαρακτηριστικών του παιδιού και των παραγόντων ή των συνθηκών του περιβάλλοντος (Παπαδιώτη, 1999).

Για την καλύτερη μελέτη των αιτιολογικών παραγόντων προτείνεται η κατάταξή τους σε: 1. Εσωτερικούς ή ενδογενείς ή οργανικούς παράγοντες. 2. Εξωτερικούς ή εξωγενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες, και σε 3. Ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

## **1. Εσωτερικοί ή ενδογενείς ή οργανικοί παράγοντες**

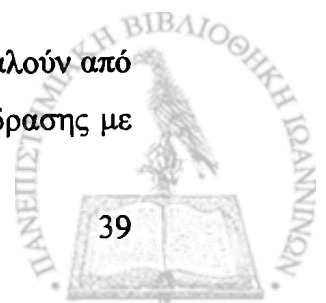
### **1.1 Η επίδραση των Γενετικών παραγόντων**

Η Γενετική είναι η επιστήμη που εξετάζει από βιολογική σκοπιά με ποιο τρόπο παρόμοιοι οργανισμοί παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους. Βασικό μηχανισμό διαφοροποίησης αποτελεί το γονίδιο, το οποίο είναι η βασική κληρονομική μονάδα στην οποία περιέχονται κωδικοποιημένες γενετικές πληροφορίες. Τα γονίδια μεταφέρονται σε γραμμική παράταξη πάνω στα χρωμοσώματα, τα οποία είναι μικρά ινώδη σωματίδια που βρίσκονται στον πυρήνα κάθε κυττάρου του οργανισμού. Σε κάθε ανθρώπινο οργανισμό υπάρχουν 46 χρωμοσώματα ενώ υπολογίζεται ότι σε κάθε χρωμόσωμα αναλογούν περίπου 20.000 γονίδια (McKusick, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 64· Cole & Cole, 2002, τόμ. Α', σελ. 101).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, κατά τη μεταβίβαση του γενετικού κώδικα, ενδέχεται να συμβούν «λάθη». Πολλές φορές, τα λάθη αυτά αφορούν τον αριθμό και την ποιότητα των μεταφερόμενων χρωμοσωμάτων, οπότε μιλάμε για χρωμοσωμικές ανωμαλίες (π.χ., σύνδρομο Down). Άλλες φορές, αφορούν τη μεταφορά ελαττωματικών γονιδίων, οπότε καλείται η λεγόμενη γενετική της συμπεριφοράς (κλάδος της Γενετικής) να διερευνήσει τις πιθανές συνδέσεις ανάμεσα σε μια γενετική προδιάθεση (γονότυπο) και την παρατηρούμενη συμπεριφορά (φαινότυπο).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, είτε το πρόβλημα εντοπίζεται στα χρωμοσώματα είτε στα γονίδια, όλες αυτές οι ανωμαλίες μπορεί να δημιουργούν σοβαρά προβλήματα στην ανάπτυξη (Scott, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 64).

Εκείνο που τονίζεται από τους ειδικούς είναι, ότι τα γονίδια δεν προκαλούν από μόνα τους την εμφάνιση μιας συμπεριφοράς, αλλά προκαλούν τάσεις αντίδρασης με



συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Sapolsky, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 67). Στις περισσότερες περιπτώσεις, δηλαδή, τα γονίδια δημιουργούν παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση μιας ορισμένης διαταραχής και δεν προκαλούν άμεσα την εμφάνιση της διαταραχής. Επομένως, τα γονίδια δεν καθορίζουν τη συμπεριφορά αλλά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με το περιβάλλον μας (Cole & Cole, 2002, τόμ. Α', σελ. 119· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 67· Παπαβασιλείου, 2005).

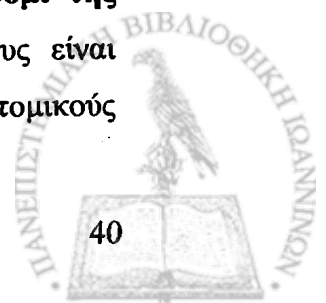
## 1.2 Η επίδραση των νευροβιολογικών παραγόντων

Οι νευροβιολογικοί παράγοντες αναφέρονται στη φυσιολογία και τη βιοχημεία του εγκεφάλου και στις πιθανές αλλοιώσεις τους, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν την εμφάνιση της παθολογικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ανωμαλίες στις προμετωπιαίες περιοχές του εγκεφάλου έχουν εντοπιστεί στις περιπτώσεις των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (Filipek, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 67) ενώ ορισμένες ανωμαλίες του ενδοκρινικού συστήματος έχουν συνδεθεί με την εμφάνιση των διαταραχών άγχους και των διαταραχών της διάθεσης (Mash & Wolfe, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 67).

Οι νευροφυσιολογικοί παράγοντες αναφέρονται στην ύπαρξη εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, η οποία μπορεί να είναι εγγενής ή επίκτητη. Τέτοιοι παράγοντες αφορούν τις προγεννητικές λοιμώξεις, τον πρόωρο τοκετό, τον τραυματισμό του εγκεφάλου κατά τον τοκετό κ.ά. Επιπλέον, στερητικές ή άλλες αντίξοες εμπειρίες επιδρούν όχι μόνο στη λειτουργία του εγκεφάλου αλλά και στην ίδια τη δομή του. Τέτοιου είδους εμπειρίες θεωρούνται τόσο η κακή διατροφή και η παροχή ελλειπών ερεθισμάτων όσο και η παραμέληση ή κακοποίηση του παιδιού.

Επομένως, ένα στερητικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, προκαλώντας ανεπανόρθωτη βλάβη σε έναν υγιή αναπτυσσόμενο εγκέφαλο. Από την άλλη πλευρά, ένα ευνοϊκό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει θετικά, αντισταθμίζοντας, σε κάποιες περιπτώσεις, μια ενδεχόμενη βλάβη του εγκεφάλου.

Η διάκριση των αιτιολογικών παραγόντων σε βιολογικούς και περιβαλλοντικούς στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία γίνεται καθαρά για λόγους μεθοδολογικούς, καθώς η αλήθεια βρίσκεται συνήθως στο σταυροδρόμι της συνάντησης των παραγόντων αυτών. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους είναι πολύπλοκες και ποικίλες, καθώς επηρεάζονται επίσης από ενδοατομικούς



παράγοντες που αφορούν το κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά και από μακροκοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία ζει το παιδί και η οικογένειά του. Ωστόσο, το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου είναι ένα από τα βασικά κριτήρια για τη διάγνωση όλων των διαταραχών στο DSM-IV. Ενδέχεται λοιπόν το άτομο με τις δυσκολίες που απορρέουν από βιολογικούς παράγοντες να μη χαρακτηριστεί καν ως άτομο με διαταραχή, εάν μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ο εντοπισμός της συμβολής των βιολογικών παραγόντων στην εκδήλωση κάποιας διαταραχής αποκτά νόημα κυρίως όταν διευκρινίζονται παράλληλα οι πολύμορφες αλληλεπιδράσεις τους με τις εμπειρίες και τα βιώματα που ένα παιδί έχει στη ζωή του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 64).

## **2. Εξωτερικοί ή εξωγενείς ή περιβαλλοντικοί παράγοντες**

### **2.1 Διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού και ψυχοπαθολογία**

Στα πλαίσια της μελέτης της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας, η διερεύνηση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου είναι κεντρικής σημασίας, καθώς πολλά προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά στις σχέσεις τους με τους άλλους συχνά αποτελούν ενδείξεις για την παρουσία κάποιας διαταραχής. Ορισμένοι θεωρητικοί (π.χ. Bowlby, Sameroff & Emde, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 72) έχουν διατυπώσει την άποψη πως η αιτιολογία πολλών ψυχικών διαταραχών θα πρέπει να αναζητηθεί σε δυσκολίες στις πολύ σημαντικές πρώιμες σχέσεις του ατόμου. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η εμφάνιση παθολογικής συμπεριφοράς αποτελεί ουσιαστικά την έκβαση των διαταραγμένων σχέσεων. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε πως μία από τις διαδρομές προς την ψυχοπαθολογία είναι πιθανό να έχει ως αφετηρία τα προβλήματα στις σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού. Η άποψη αυτή αντανακλάται εμφανώς στο DSM-IV, όπου ένα από τα βασικά κριτήρια για τη διάγνωση όλων των βασικών ψυχικών διαταραχών των παιδιών και πολλών ψυχικών διαταραχών των ενηλίκων είναι η «σημαντική έκπτωση» στην κοινωνική λειτουργικότητα.

Πολλοί ερευνητές (Sroufe et al., όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 72) υποστηρίζουν, ότι οι δυσκολίες που ένα παιδί με κάποια διαταραχή αντιμετωπίζει στις διαπροσωπικές του σχέσεις μπορεί να είναι το αποτέλεσμα και όχι το αίτιο της διαταραχής. Είναι ευνόητο ότι όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες σε κάποιους τομείς της ανάπτυξης του, ανάλογα

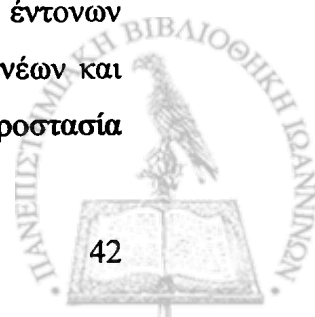


διαφοροποιούνται και οι αντιδράσεις των άλλων απέναντί του. Οι αντιδράσεις αυτές πολλές φορές δεν είναι οι ενδεδειγμένες, ιδιαίτερα μάλιστα αν η διαταραχή δεν έχει ακόμη διαγνωστεί ή αν τα συμπτώματα της είναι ενοχλητικά για το περιβάλλον του παιδιού. Στις περιπτώσεις αυτές, συνήθως δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αρνητικών αλληλεπιδράσεων, διότι οι μη ενδεδειγμένες αντιδράσεις του περιβάλλοντος ενδέχεται να επιδεινώνουν τα συμπτώματα της διαταραχής με περαιτέρω αρνητικές συνέπειες στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού. Επομένως, ο αιτιολογικός χαρακτήρας των διαταραγμένων διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού ως προς την εμφάνιση κάποιας διαταραχής είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσδιοριστεί καθώς οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις λειτουργούν άλλοτε ως αιτιολογικός παράγοντας και άλλοτε ως συνέπεια της διαταραχής ακόμα και για το ίδιο παιδί. Άλλωστε, ο προσδιορισμός της αιτιολογίας στην ψυχοπαθολογία αποτελεί εξαιρετικά πολύπλοκο εγχείρημα και δεν μπορούμε με σαφήνεια να αποφανθούμε ότι κάποιο συγκεκριμένο και μεμονωμένο χαρακτηριστικό των σχέσεων ενός παιδιού είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκδήλωση κάποιας διαταραχής. Παρόλα αυτά, είναι βέβαιο ότι οι εμπειρίες που βιώνει ένα παιδί μέσα από τις σχέσεις του είναι συχνά καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη της παθολογικής συμπεριφοράς.

### **2.1.1 Οι σχέσεις του παιδιού με τους γονείς του**

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια έχουν καταδείξει δύο βασικές διαστάσεις της γονεϊκής συμπεριφοράς ως παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση παθολογικής συμπεριφοράς: 1. τη σκληρή αντιμετώπιση του παιδιού (μέσα από την εχθρική ή απορριπτική συμπεριφορά των γονέων) και 2. την ασταθή και ασαφή συμπεριφορά των γονέων προς το παιδί καθώς και την ελλιπή φροντίδα του παιδιού (Farrington et al., Maccoby & Martin, Patterson, DeBarryshe & Ramsey, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 74).

Γενικά, πιστεύεται ότι τα αίτια των ψυχικών διαταραχών πρέπει να αναζητούνται στις διάφορες εσωτερικές εντάσεις, απογοητεύσεις και συγκρούσεις που δοκίμασε το άτομο και τις οποίες δεν μπόρεσε να ξεπεράσει με θετικό τρόπο. Τέτοιες αγχώδεις καταστάσεις μπορεί να δημιουργηθούν από την ταυτόχρονη εμφάνιση ανταγωνιστικών κινήτρων και σκοπών, από τη ματαιώση έντονων επιθυμιών και επιδιώξεων, από εσφαλμένη μεταχείριση εκ μέρους των γονέων και από ψυχοπαθογενεσιουργές ενδοοικογενειακές σχέσεις (απόρριψη, υπερπροστασία



και αυταρχική αγωγή, εξωπραγματικές απαιτήσεις, διαζευγμένοι γονείς), από ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και μεταβολές (οικονομικά και επαγγελματικά προβλήματα, ηθικά διλήμματα), από περιστασιακές τραυματικές εμπειρίες.

Αναμφίβολα, επιβαρυντικές καταστάσεις που προκαλούν ψυχική ένταση και άγχος δοκιμάζουν όλοι οι άνθρωποι. Δεν αντιδρούν όμως όλοι με τον ίδιο τρόπο. Τα άτομα με ισχυρή προσωπικότητα και με μεγάλη ανοχή και αντοχή στις θυμικές εντάσεις κατορθώνουν να ξεπερνούν τις δυσκολίες αυτές της ζωής, παρουσιάζοντας απλώς μια «φυσιολογική» επιθετικότητα, μελαγχολία, κατάπτωση, άρνηση, αμφιταλάντευση ή έναν από τους μηχανισμούς άμυνας. Αντίθετα, τα άτομα που έχουν ιδιαίτερη ευαισθησία και είναι επιρρεπή σε καταστάσεις άγχους δεν έχουν την ψυχική αντοχή να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους ευθέως και κατά τρόπο θετικό. Τα ψυχικώς αδύναμα αυτά άτομα, για να ξεπεράσουν την κρίση, «καταφεύγουν» σε διάφορες μορφές παθολογικής συμπεριφοράς (Παρασκευόπουλος, 1988, σελ. 32).

### 2.1.2 Οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του

Η σχέση ανάμεσα στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και την ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας έχει διερευνηθεί εκτεταμένα από τους ειδικούς, ωστόσο πολλά ερωτήματα παραμένουν ακόμη αναπάντητα. Η σύγχρονη έρευνα στρέφεται κυρίως στη μελέτη της επίδρασης των συνομηλίκων στην εκδήλωση παθολογικής συμπεριφοράς ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο και το φύλο των παιδιών.

Η είσοδος του παιδιού σε μια ομάδα συνομηλίκων σηματοδοτεί την αξιολόγησή του από τα άλλα παιδιά και καταλήγει στην αποδοχή ή την απόρριψή του από αυτά. Σε έρευνα των Rudolf και Asher (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 75) διαπιστώθηκε πως η ενδεχόμενη απόρριψη του παιδιού από τους συνομηλίκους του σχετίζεται με την εκδήλωση προβλημάτων προσαρμογής. Σε διαχρονικές έρευνες, έχει βρεθεί πως τα παιδιά τα οποία στον παιδικό σταθμό βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, έχουν αυξημένες πιθανότητες για τη μεταγενέστερη εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Deater-Deckard, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 75).

Τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους αποτελούν κυρίαρχο χαρακτηριστικό σε πολλές διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Για παράδειγμα, οι Hinshaw και Melnick (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 75)

βρήκαν ότι τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) καθώς και τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής βιώνουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους σε σχέση με άλλα παιδιά. Επειδή τα παιδιά αυτά έχουν συχνά δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθηματικών τους αντιδράσεων, συχνά εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, γεγονός που ασκεί ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

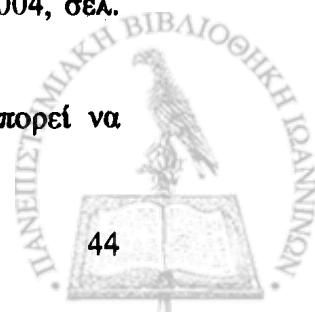
Επίσης, τα παιδιά με αγχώδεις διαταραχές συνήθως δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στις παρέες των συνομηλίκων τους και συχνά απομονώνονται ή απορρίπτονται. Τέλος, έχει πολλαπλώς επισημανθεί ότι η ομάδα των συνομηλίκων του παιδιού μπορεί να ασκήσει επίδραση ακόμα και στην έκβαση της διαταραχής την οποία ενδεχομένως αντιμετωπίζει (Garrison-Harrell, Kamps & Kravits, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 76).

## 2.2 Σχολικό περιβάλλον και ψυχοπαθολογία

Το σχολικό πλαίσιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών και των έφηβων καθώς βρίσκονται για πολλά χρόνια στο ρόλο του μαθητή. Πολλοί όμως από τους μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή και τα δύο. Σύμφωνα με στοιχεία πρόσφατων επιδημιολογικών ερευνών, το 12-30% των μαθητών αντιμετωπίζει προβλήματα ψυχικής υγείας τα οποία επηρεάζουν τη λειτουργικότητα τους μέσα και έξω από το σχολείο (Weist, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 76). Δυστυχώς όμως, τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας ούτε μέσα στο πλαίσιο του σχολείου ούτε έξω από αυτό (Knitzer et al., Weist, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 76). Στις περιπτώσεις όπου τα προβλήματα ψυχικής υγείας που παρουσιάζουν οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται από τους ειδικούς, τότε αυτά επιδρούν αρνητικά στο γενικότερο κλίμα της σχολικής τάξης με αποτέλεσμα την παρεμπόδιση του εκπαιδευτικού έργου (Adelman & Taylor, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 77).

Οι γνώσεις που έχουμε για την επίδραση του σχολείου στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι ακόμη περιορισμένες, καθώς το ενδιαφέρον των ερευνητών συνήθως εστιάζεται στην δράση του σχολείου στη γνωστική ανάπτυξη (Eccles et al., όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 77).

Ωστόσο γνωρίζουμε πως η κακή ποιότητα διδασκαλίας εύκολα μπορεί να



οδηγήσει σε αποτυχία τους μαθητές οι οποίοι έχουν ανάγκη από καλά δομημένη σχολική εργασία. Επίσης, οι Cohen και Lotan (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 77) τονίζουν ότι στις σχολικές τάξεις όπου ενθαρρύνεται η συλλογική εργασία δημιουργούνται ευνοϊκότερες προϋποθέσεις τόσο για τη μάθηση και για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Έχει βρεθεί ακόμη πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Eccles et al., όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 77).

Οι αντιλήψεις των δασκάλων για το ρόλο τους ασκούν σημαντική επίδραση στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Σε έρευνα με τους δασκάλους 98 δημοτικών σχολείων, ο Brophy (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 77), διαπίστωσε πως όσοι έβλεπαν τον εαυτό τους πρωταρχικά στο ρόλο του εκπαιδευτικού (εστιάζονταν δηλαδή στη διδασκαλία και στόχευαν στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών) είχαν πιο αρνητικές αντιλήψεις για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και μειωμένο κίνητρο για μάθηση. Αντίθετα, οι δάσκαλοι οι οποίοι εστίαζαν το ενδιαφέρον τους πρωταρχικά στις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών, είχαν πιο αρνητικές αντιλήψεις για τους μαθητές με επιθετική συμπεριφορά. Είναι γνωστό ωστόσο, ότι οι δάσκαλοι που μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά είναι αυτοί που έχουν την ικανότητα να πλησιάζουν ακόμη και τους αδύνατους και «δύσκολους» μαθητές και να εγκαθιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους. Οι καλές σχέσεις δασκάλου-μαθητή επιδρούν θετικά στο κίνητρο του παιδιού για μάθηση και το διευκολύνουν στην ανάπτυξη του δεσμού του με το σχολείο (Urdu, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 77).

### **2.3 Πολιτισμικό πλαίσιο και ψυχοπαθολογία**

Σε κάθε πολιτισμό, από το σύνολο του φάσματος των διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς που υιοθετούν τα μέλη του, συμβαίνει ένα μέρος να θεωρείται πάντα ως κοινωνικά μη αποδεκτό και σε αυτό να τοποθετείται η ετικέτα του μη φυσιολογικού.

Πολλές ανθρωπολογικές μελέτες των Benedict, Mead και Kardiner (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 78) οδήγησαν στην υιοθέτηση της άποψης ότι τα άτομα που μεγαλώνουν στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον έχουν κοινά χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Στη συνέχεια, η συλλογιστική αυτή οδήγησε

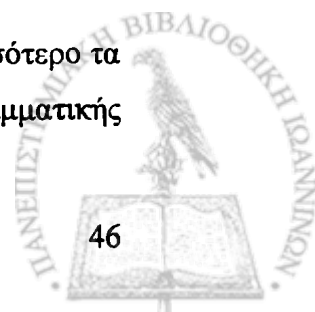
αρκετούς ειδικούς στο συμπέρασμα πως τα άτομα που μεγαλώνουν στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο μπορεί να αναπτύξουν επίσης παρόμοια ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας δεν επαρκούν για τη στήριξη μιας τέτοιας άποψης, καθώς μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισαν να γίνονται διαπολιτισμικές επιδημιολογικές έρευνες στην ψυχοπαθολογία.

Πάντως, τα περιορισμένα στοιχεία που διαθέτουμε για την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στην εκδήλωση ψυχοπαθολογίας, φαίνεται να στηρίζουν την άποψη πως ακόμη και σε πληθυσμούς ατόμων με πολύ σημαντικές πολιτισμικές διαφορές, τα προβλήματα ψυχικής υγείας είναι παρόμοια (Muirphy, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 78). Μια ανασκόπηση των αποτελεσμάτων διαπολιτισμικών επιδημιολογικών ερευνών δείχνει πως οι πολιτισμικοί παράγοντες μπορεί να επιδρούν ποσοτικά αλλά όχι ποιοτικά στα συμπτώματα των ψυχικών διαταραχών (Draguns, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 78). Υπάρχουν όμως και διαταραχές οι οποίες εκδηλώνονται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα σε ορισμένους πολιτισμούς. Για παράδειγμα, η ψυχογενής ανορεξία και βουλιμία φαίνεται πως εκδηλώνονται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα στις πιο αναπτυγμένες χώρες του δυτικού πολιτισμού. Ακόμη και αυτό το εύρημα όμως δεν έχει διαχρονική ισχύ, καθώς τις τελευταίες δύο δεκαετίες, με τις ραγδαίες κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που έχει επιφέρει διεθνώς η επίδραση του δυτικού πολιτισμού, παρατηρείται μεγάλη αύξηση των περιπτώσεων νευρογενούς ανορεξίας και βουλιμίας σε όλο τον κόσμο (Lee, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 79).

### 2.3.1 Η «νέα νοσηρότητα» ως πολιτισμική επιδημιολογία

Τον όρο «νέα νοσηρότητα» έχουν εισαγάγει οι Haggerty, Roghmann και Pless (όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 79), προκειμένου να περιγράψουν τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό των ατόμων με προβλήματα ψυχικής υγείας στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σήμερα, υπολογίζεται πως το ένα πέμπτο περίπου του συνόλου του παιδικού πληθυσμού στις δυτικές κοινωνίες αντιμετωπίζει κάποιο ψυχοκοινωνικό πρόβλημα. Από τα παιδιά αυτά, μόνο ένα μικρό ποσοστό θα φτάσει στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας ώστε να του παρασχεθεί κάποια βοήθεια (Earls, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 79).

Τα προβλήματα των παιδιών τα οποία φαίνεται να απασχολούν περισσότερο τα τελευταία χρόνια τους ειδικούς της ψυχικής υγείας είναι η διαταραχή ελλειμματικής





προσοχής-υπερκινητικότητα, η διαταραχή διαγωγής, η λειτουργική ενούρηση, η κατάθλιψη και η σχολική αποτυχία. Η έμφαση που δίνεται σε αυτά τα προβλήματα καθώς και η θεραπευτική αντιμετώπιση που προτείνεται από τους ειδικούς, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου.

### 2.3.2 Μειονότητες και ψυχοπαθολογία

Η θέση των μειονοτήτων σε μια χώρα δεν προσδιορίζεται μόνο με βάση την αριθμητική καταγραφή τους αλλά, κυρίως, με βάση τις δυνατότητες πρόσβασης που έχουν στις υπηρεσίες και την εξουσία της χώρας στην οποία ζουν.

Αναφορικά με τις μειονότητες οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2004, σελ. 80) σημειώνουν χαρακτηριστικά: «στις μέρες μας είναι ιδιαίτερα σύνθηες το φαινόμενο της οικονομικής μετανάστευσης, της μετακίνησης δηλαδή πληθυσμιακών ομάδων από την πατρίδα τους σε άλλες χώρες, σε αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Είναι επίσης συχνή η συμβίωση σε μια χώρα διαφορετικών φυλετικών ομάδων, ορισμένες από τις οποίες ενδέχεται να ζουν στο περιθώριο της κοινωνίας. Το φαινόμενο της οικονομικής μετανάστευσης αποτελεί για τη χώρα μας μια νέα κατάσταση, η οποία διαμορφώνεται μέρα με τη μέρα και δημιουργεί ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στις χώρες του δυτικού κόσμου με τη μεγαλύτερη οικονομική ανάπτυξη, ζουν εδώ και πολλά χρόνια ομάδες μειονοτήτων, οι οποίες προσαρμόζονται στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό».

Ο συστηματικός αποκλεισμός των μειονοτήτων από την πρόσβαση στις υπηρεσίες θέτει εκ προοιμίου σε μειονεκτική θέση τόσο τους ενήλικες όσο και τα παιδιά που προέρχονται από αυτές τις ομάδες (Garcia Coll et al., όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 80). Οι περιορισμένες και ελλιπείς δυνατότητες πρόσβασης σε καλής ποιότητας προγεννητική φροντίδα και τα καθημερινά βιώματα της φτώχειας, της κακής διατροφής, της έκθεσης στη βία, της ανεργίας, των κακών συνθηκών στέγασης, δημιουργούν συχνά στα παιδιά αυτά αυξημένες πιθανότητες για την εκδήλωση ψυχοπαθολογίας.

Τα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση των συνθηκών αυτών στα παιδιά είναι ακόμη περιορισμένα και δεν γνωρίζουμε ακριβώς με ποιους τρόπους οι ρατσιστικές στάσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας στα παιδιά των μειονοτήτων. Παρά το γεγονός ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι οικογένειες των μειονοτήτων θεωρούνται υγιείς, οι επιδημιολογικές έρευνες που γίνονται στο χώρο της ψυχοπαθολογίας δείχνουν ότι τα παιδιά αυτών των ομάδων παρουσιάζουν

συνήθως ψυχικές διαταραχές σε μεγαλύτερα ποσοστά. Για παράδειγμα, σε έρευνες έχει βρεθεί (Samuda· Tucker, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 80) ότι τα παιδιά των μειονοτήτων έχουν αναλογικά μεγαλύτερη εκπροσώπηση τόσο στις τάξεις των ειδικών σχολείων όσο και στον πληθυσμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αυτών τα οποία εγκαταλείπουν το σχολείο.

Ορισμένοι από τους παράγοντες που εκθέτουν σε κίνδυνο τα παιδιά των μειονοτήτων για την εκδήλωση ψυχοπαθολογίας επηρεάζουν άμεσα τα ίδια τα παιδιά (για παράδειγμα οι περιορισμένες ευκαιρίες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, και οι διακρίσεις) και άλλοι τα επηρεάζουν έμμεσα, μέσω της οικογένειάς τους (για παράδειγμα, η ανεργία και οι διακρίσεις). Σε πρόσφατη έρευνα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000) διαπιστώθηκε ότι στη χώρα μας, παρά την περιορισμένη εμπειρία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των μειονοτήτων, τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής και, τουλάχιστον ως τώρα, δεν αντιμετωπίζονται απορριπτικά.

### 3. Ψυχολογικοί παράγοντες

Συχνά οι ψυχολογικοί παράγοντες ευθύνονται για την εκδήλωση δυσκολιών συμπεριφοράς. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι εξής:

#### 3.1 Η αυτοεκτίμηση του ίδιου του παιδιού

Αυτοεκτίμηση είναι η αίσθηση της προσωπικής αξίας που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Από τους επιμέρους παράγοντες που καθορίζουν την αυτοεκτίμηση έχει τονιστεί ιδιαίτερα ο ρόλος των γονέων. Σε σχετικές έρευνες (Κοντοπούλου· Wylie, όπως αναφέρεται στο Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, σελ. 100), φαίνεται ότι η εικόνα που το παιδί σχηματίζει για τον εαυτό του σχετίζεται άμεσα με την εικόνα που έχουν οι γονείς για το παιδί. Μεγαλύτερη συνάφεια βρέθηκε μεταξύ της αυτοεκτίμησης του παιδιού και της αντίληψής του για τη στάση των γονέων απέναντί του.

Η άμεση εμπειρία του παιδιού από τις επιδόσεις του σε συμπεριφορές που θεωρεί σημαντικές επηρεάζει, όπως είναι φυσικό, την αυτοεκτίμησή του. Τα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρεί σημαντικά, αρχικά, αξιολογούνται ως σημαντικά από τους γονείς ή από την ομάδα των συνομηλίκων. Αν οι γονείς π.χ. ή οι συνομήλικοί του δίνουν μεγάλη σημασία στη σχολική επίδοση, η επίδοσή του στο δημοτικό επηρεάζει την αυτοεκτίμησή του. Στην εφηβική ηλικία τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικά ορίζονται κυρίως από την ομάδα των συνομηλίκων του.

Ένας άλλος παράγοντας που βρέθηκε ότι σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση είναι το συναίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης που νιώθει το παιδί από το γύρω του περιβάλλον και κυρίως από τους γονείς και τους συνομηλίκους του. Τα παιδιά γενικά, τα οποία αναφέρουν ότι οι άλλοι άνθρωποι γύρω τους τα αγαπούν και τα δέχονται και είναι σημαντικά για αυτούς, έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

Για τη σταθερότητα της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η ηλικία και το περιβάλλον. Από σχετικές έρευνες έχει φανεί ότι υπάρχει σταθερότητα στην αυτοεκτίμηση για τις ηλικίες στις οποίες δεν συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή του ατόμου (π.χ., τα μέσα και τελευταία χρόνια του δημοτικού σχολείου (Mussen, όπως αναφέρεται στο Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, σελ. 102). Αλλαγές στην αυτοεκτίμηση παρουσιάζονται στις χρονικές περιόδους που συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή του ατόμου (π.χ., η μετάβαση σε νέα περιβάλλοντα όπως είναι η είσοδος στο γυμνάσιο ή στο πανεπιστήμιο ή η είσοδος από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη δημοτικού). Αλλαγές επίσης στο σωματικό και ψυχικό εαυτό που συμβαίνουν κατά την εφηβεία φαίνεται να επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση (π.χ., λόγω της ανασυγκρότησης της εικόνας του εαυτού και της διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας, μειώνεται, στο διάστημα αυτό, η αυτοεκτίμηση) (Simmons & Blyth, όπως αναφέρεται στο Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, σελ. 102 ). Παρ' όλες όμως τις αλλαγές που συμβαίνουν σε μεταβατικές περιόδους, η αυτοεκτίμηση, από την αρχή της σχολικής ηλικίας, αναφέρεται ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που διαμορφώνεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού σε σχέση κυρίως με τους γονείς και τις επιδόσεις του. (βλ. Κοντοπούλου, όπως αναφέρεται στο Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, σελ. 102 ).

### 3.2 Το αυτοσυναίσθημα του παιδιού

Η σημασία του αυτοσυναίσθηματος, δηλαδή το πώς νιώθει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, είναι μεγάλη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών όλα τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς έχουν χαμηλό αυτοσυναίσθημα. Παιδιά με υψηλό αυτοσυναίσθημα: αισθάνονται ότι έχουν αξία, αναπτύσσουν καλές κοινωνικές δεξιότητες, αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τα άλλα παιδιά και τους δασκάλους τους, αισθάνονται ότι είναι αποδεκτά άτομα. Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλό αυτοσυναίσθημα, αισθάνονται ότι είναι ανίκανα, ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα σωστό, νομίζουν ότι δεν έχουν αξία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η συμπεριφορά τους και να εκδηλώνουν δυσκολίες (Χρηστάκης, 2001, σελ. 81).

## ΟΜΑΛΗ-ΠΑΘΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε συνοπτικά την ψυχοπαθολογική συμπεριφορά του παιδιού και του εφήβου σε αντιπαράθεση με την ομαλή ανάπτυξη, έχοντας ως σημείο αναφοράς σημαντικούς εξελικτικούς στόχους που πρέπει να πετύχει το παιδί στη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου. Επιπλέον, θα γίνει διάκριση ανάμεσα σε ελαφρές και σε σοβαρές αποκλίσεις-διαταραχές.

### 1. Εξελικτικοί στόχοι

Τα κυριότερα εξελικτικά επιτεύγματα, που αναμένεται να επιδείξει το παιδί της σχολικής ηλικίας, είναι: να αποκτήσει τις βασικές σχολικές γνώσεις και δεξιότητες· να διευρύνει και να ενισχύσει τις κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή του στα συνήθη οργανωμένα παιχνίδια και αγωνίσματα· να αποκτήσει δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και συνήθειες της καθημερινής ζωής και να επιδεικνύει ένα βαθμό αυτάρκειας και ανεξαρτησίας από την οικογένεια· να μπορεί να δημιουργεί και να διατηρεί φιλικές σχέσεις με ενήλικους έξω από την οικογένεια· να επιδεικνύει ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους, να επιδιώκει τη συντροφιά τους και την αποδοχή τους· να συνειδητοποιήσει τον κοινωνικό ρόλο του φύλου του· να επιδεικνύει ενδιαφέρον για την ηθική τάξη της κοινότητας στην οποία ζει και να διαθέτει κανόνες ηθικής ζωής· να γνωρίσει τους διάφορους κοινωνικούς θεσμούς και να πάρει θέση απέναντι στους θεσμούς αυτούς· να αποκτήσει μια θετική στάση έναντι του εαυτού του ως αναπτυσσόμενου οργανισμού· να ενδιαφέρεται για την περαιτέρω ενίσχυση και προαγωγή των γνωστικών του λειτουργιών και να είναι παραγωγικό.

Η απόκτηση εκ μέρους του παιδιού των παραπάνω εξελικτικών επιτευγμάτων δεν είναι ευθύνη μόνο της οικογένειας, όπως συνέβαινε στις προηγούμενες περιόδους, αλλά συγχρόνως και του σχολείου και της ομάδας των συνομηλίκων. Τονίζεται, ότι η επιτυχής επιδίωξη και κατοχή των εξελικτικών αυτών επιτευγμάτων εκ μέρους του παιδιού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την προσωπική του ευτυχία και συγχρόνως αποτελεί απαραίτητη υποδομή και προετοιμασία για ένα ομαλό πέρασμα στην επόμενη εξελικτική περίοδο, την εφηβεία (Παρασκευόπουλος, 1985α).



**Οι αναπτυξιακοί στόχοι**, τους οποίους πρέπει να επιδιώξει ο έφηβος και να κατακτήσει, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: να αποδεχθεί τη νέα μορφή που παίρνει τελικά το σώμα του και να χρησιμοποιεί τις νέες σωματικές και ψυχοκινητικές του δυνατότητες αποτελεσματικά· να διαμορφώσει μια ώριμη ετερόφυλη σχέση και να αποδεχθεί τον κοινωνικό ρόλο του φύλου του· να εξασφαλίσει μια βέβαιη προοπτική για οικονομική ανεξαρτησία με την εκλογή επαγγέλματος και τη συστηματική προετοιμασία για την άσκηση του επαγγέλματος αυτού· να αποκτήσει συναισθηματική αυτονομία από τους γονείς και άλλους ενηλίκους· να διαμορφώσει νέες σχέσεις αμοιβαιότητας με τους συνομηλίκους του και των δύο φύλων· να αποκτήσει τις γνωστικές δεξιότητες και τις έννοιες που είναι αναγκαίες για την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνική και πολιτική ζωή· να διαμορφώσει ένα αξιολογικό σύστημα, μια φιλοσοφία της ζωής· να δώσει ικανοποιητική απάντηση στα ερωτήματα: «Ποιος είμαι;», «Από πού έρχομαι;», «Πού πηγαίνω;», να αποκτήσει δηλαδή αυτό που ο Erikson αποκαλεί ταυτότητα του Εγώ (Παρασκευόπουλος, 1985β).

## 2. Ομαλή συμπεριφορά

Με βάση τους παραπάνω αναπτυξιακούς στόχους, το φυσιολογικό παιδί κατά τον Μπεζεβέγκη (1987, σελ. 59) αναμένεται να:

1. Έχει καλή σωματική υγεία και δύναμη και ισχυρή αισθητηριακή αντίληψη.
2. Δείχνει σιγουριά και αυτοπεποίθηση, καθώς και προοδευτικά λιγότερη εξάρτηση από τους γονείς.
3. Ασκεί προοδευτικό καλύτερο αυτοέλεγχο.
4. Βιώνει μια αμφιθυμία σχετικά με την εξάρτηση, τον αποχωρισμό και τις νέες εμπειρίες.
5. Αποδέχεται το ρόλο του φύλου και να εκφράζεται ψυχοσεξουαλικά στο παιχνίδι.
6. Εξισώνει τους γονείς με τους συνομηλίκους και τους άλλους ενήλικους.
7. Έχει επίγνωση του φυσικού κόσμου και των φαινομένων (ζωή, θάνατος, γέννηση, επιστήμη). Να αντιμετωπίζει υποκειμενικά αλλά και ρεαλιστικά τον κόσμο.
8. Συναγωνίζεται, αλλά να έχει και καλή οργάνωση στο παιχνίδι. Να μπορεί να απολαμβάνει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

### 3. Ελαφρές αποκλίσεις στην ανάπτυξη

Η ανάπτυξη δεν προχωρεί πάντα χωρίς προβλήματα. Όπως αναφέρει ο Μπεζεβέγκης (1987, σελ. 59), οι ελαφρές αποκλίσεις που μπορεί να παρατηρηθούν στη συμπεριφορά του παιδιού είναι να:

1. Δείχνει άγχος και υπερευαισθησία σε νέες εμπειρίες (σχολείο, διαπροσωπικές σχέσεις).
2. Δείχνει ελλιπή προσοχή και δυσκολίες στη μάθηση. Αδιαφορεί να μάθει.
3. Προβλήματα στη συμπεριφορά: ψέμα, κλοπή, εκρήξεις οργής, ακατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά.
4. Ανώριμη συμπεριφορά (ενούρηση, εγκόπηση, κλάμα, φόβοι).
5. Εμφανίζει ιδεοληπτικές-ψυχαναγκαστικές τάσεις.
6. Προβλήματα διατροφής και ύπνου, πόνοι, ψυχοσωματικά προβλήματα.
7. Φοβάται μήπως αρρωστήσει ή τραυματισθεί.
8. Έχει δύσκολες σχέσεις και ανταγωνιστικότητα με τους συνομηλίκους, τα αδέρφια και τους ενήλικους.
9. Τάσεις καταστροφικές και εκρήξεις θυμού.
10. Αδυνατεί ή είναι απρόθυμο να κάνει πράγματα για τον εαυτό του.
11. Άσχημη συναισθηματική κατάσταση: Απομονώνεται, έχει πολύ λίγους φίλους και λίγες προσωπικές σχέσεις.

### 4. Σοβαρές διαταραχές στην ανάπτυξη

Τέλος, τα χαρακτηριστικά της σοβαρής ψυχοπαθολογίας μπορούν να συνοψισθούν ως εξής, σύμφωνα με τον Μπεζεβέγκη (1987, σελ. 60):

1. Τέλεια απομόνωση, απάθεια, κατάθλιψη, τάσεις αυτοκαταστροφής.
2. Πλήρης αποτυχία για μάθηση. Δυσκολίες στο λόγο, τραυλισμός.
3. Υπερβολική και ανεξέλεγκτη αντικοινωνική συμπεριφορά (επιθετικότητα, καταστροφή, συστηματικό ψέμα, κλοπές, σκόπιμη κακοποίηση ζώων).
4. Σοβαρές ψυχαναγκαστικές τάσεις, φοβίες και φαντασιώσεις.
5. Αδυναμία για διάκριση της πραγματικότητας από τη φαντασία.
6. Σεξουαλική επιδειξιμανία, ερωτισμός, σεξουαλικές επιθέσεις σε άλλους.
7. Σοβαρές ψυχοσωματικές διαταραχές: αναπτυξιακή στασιμότητα, ανορεξία, παχυσαρκία, υποχονδρία.
8. Πλήρης απουσία ή επιδείνωση διαπροσωπικών σχέσεων.



# Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## 1. Ο στόχος της έρευνας

Η βιβλιογραφική έρευνα του Ηρότου Μέρουα για την αντι-κοινωνική συμπεριφορά μεθυσμένων και εφημέριε ηλικίας, ανέδειξε την ανάγκη για αναλυτική και γενική τη προβλεπτική συμπεριφορά, η οποία θα βοηθήσει να εντοπιστούν οι αιτίες της μεθυσμένης ανηλικίας και των διαταραχών στις σχέσεις και παρόμοια μέσα με τον κόσμο που τους περιβάλλει, και είναι, και συνοψίζονται, και οι οποίες, χάρη σε πειραματική έρευνα, θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη βοηθητικών παρεμβάσεων.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Η ΕΡΕΥΝΑ

Ο σκοπός της έρευνας είναι να καθοριστεί η φύση της ανηλικίας και να κριθεί η επίδραση του βαθμού προβλεπτικής συμπεριφοράς, η οποία σχετίζεται με τη μεθυσμένη ηλικία, έτσι ώστε να γίνει σαφές με τα συμπτώματα και να εντοπιστούν οι αιτίες της ανηλικίας που επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες.

1. Τα παιδιά και οι έφηβοι εμφανίζουν συμπεριφορά αντι-κοινωνικής συμπεριφοράς που περιλαμβάνουν από την απειθαρχία στην άρνηση της σχολικής και εργασιακής.
2. Το θέμα θα κερδηθεί από τη μελέτη της συμπεριφοράς αντι-κοινωνικής και ανηλικίας συμπεριφοράς, η οποία σχετίζεται με την ανηλικία και μεθυσμένη, βαθμό συμπεριφοράς, η οποία σχετίζεται με την ανηλικία.
3. Οι μεθυσμένοι έφηβοι, μεθυσμένοι θα κερδηθούν σε μεθυσμένη συμπεριφορά που είναι της συμπεριφοράς και σε ηλικίες με μέγιστη ανηλικία.
4. Οι μεθυσμένοι έφηβοι κερδηθούν προβλεπτική συμπεριφορά, οι διαφοροποιήσεις θα κερδηθούν από τους ακόλουθους λόγους: α) την όση ηλικία β) τη δημοτικότητα και Γ) Γενεσιολογία, δ) την ανηλικία, ε) διαφορετικό επίπεδο ανηλικίας, ζ) ανάλογα με την ανηλικία, η) ανηλικία, θ) το κεντρικό σύστημα, στ) την ανηλικία, κ) την ανηλικία, λ) την ανηλικία, μ) την ανηλικία, ν) την ανηλικία, ξ) την ανηλικία, ο) την ανηλικία, π) την ανηλικία, ρ) την ανηλικία, σ) την ανηλικία, τ) την ανηλικία, υ) την ανηλικία, φ) την ανηλικία, χ) την ανηλικία, ψ) την ανηλικία, ω) την ανηλικία.



## Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1. Ο στόχος της έρευνας

Η βιβλιογραφική έρευνα του Πρώτου Μέρους για την προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας, ανέδειξε την ανάγκη για αναλυτική περιγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού, έτσι ώστε να εντοπιστούν συγκεκριμένες μορφές αντιδράσεων που τυχόν δυσκολεύουν τις σχέσεις του παιδιού τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους, ενηλίκους και συνομηλίκους, και οι οποίες χρήζουν περαιτέρω διαγνωστικής διερεύνησης και ιδιαίτερης διορθωτικής-θεραπευτικής παρέμβασης. Τα ευρήματα των σχετικών ερευνών, που αναφέρθηκαν στο Πρώτο Μέρος, φανερώνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας εξετάζονται ως ένα υπαρκτό και μείζον πρόβλημα. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει και να καθορίσει το είδος και το βαθμό προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας, έτσι ώστε να γίνει σύγκριση με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών. Ειδικότερα, οι υποθέσεις της επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

1. Τα παιδιά και οι έφηβοι εμφανίζουν συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν τόσο την ενδο-προσωπική όσο και την δια-προσωπική τους προσαρμογή.
2. Τα αγόρια θα παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα αντικοινωνικής και ανώριμης συμπεριφοράς απ' ό,τι τα κορίτσια, τα οποία όμως θα παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα νεύρωσης και ψυχοσωματικές ενοχλήσεις
3. Οι μαθητές χαμηλής επίδοσης θα παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς από ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση.
4. Οι εκδηλώσεις συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς θα διαφοροποιούνται: α) ανάμεσα στα δύο φύλα, β) στις δύο τάξεις (ΣΤ' Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου), γ) μεταξύ μαθητών διαφορετικού επιπέδου επίδοσης, δ) ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, ε) το κοινωνικό στρώμα, στ) την οικογενειακή κατάσταση, ζ) την ύπαρξη προσωπικού δωματίου, η) τη σειρά γέννησης, θ) τα πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι και, ι) τον αριθμό στενών φίλων.





Βέβαια, η προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι «μονομερής», αφού απουσιάζουν οι μαρτυρίες των γονιών και των δασκάλων/ καθηγητών. Ο Bower (όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος & Χαντζή, 1992, σελ. 149) επισημαίνει ότι πιο βασική πηγή πληροφοριών για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς από μέρους των παιδιών είναι, εκτός από τους γονείς, οι δάσκαλοι, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα «να παρατηρούν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους και τις αντιδράσεις του σε έργα που χρειάζονται διαρκή προσοχή, επιμονή και οργάνωση» (Achenbach & Edelbrock, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος & Χαντζή, 1992, σελ. 149).

## 2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Αφού διατυπώθηκαν ο γενικός στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας, το επόμενο βήμα ήταν η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων. Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήσαμε το Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ), το οποίο προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το ΕΔΕΠ έχει κατασκευαστεί κατά το πρότυπο του «Ερωτηματολογίου Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς-ΕΣΠΣ» των H. C. Quay και D. R. Peterson (βλ. αναλυτικά Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999), προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα και αποτελείται από 110 προτάσεις. Το ΕΔΕΠ προορίζεται να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών όλων των ηλικιών, από τη νηπιακή έως και την εφηβική ηλικία και, κυρίως, των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Επίσης, προστέθηκαν 43 προτάσεις από το ερωτηματολόγιο του Μπρούζου «Ανάγκες Συμβουλευτικής των Ελλήνων μαθητών Λυκείου» (1990), που αφορούν φόβους-ανησυχίες, σχολική απροθυμία, συγκρούσεις με γονείς, συγκρούσεις με συμμαθητές, γενικές σχολικές δυσκολίες.

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 172 ερωτήσεις και ήταν χωρισμένο σε δυο ενότητες. Η πρώτη αποτελούνταν από 19 ερωτήσεις (1-19) σχετικά με τα ατομικά στοιχεία των μαθητών. Η δεύτερη ενότητα εμπεριείχε 153 ερωτήσεις (1-153) και κάλυπτε τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά στην ενδο-προσωπική και δια-προσωπική τους προσαρμογή, φόβους-ανησυχίες, σχολική απροθυμία, συγκρούσεις

με συμμαθητές, συγκρούσεις με γονείς, γενικές σχολικές δυσκολίες. Σημειώνουμε ότι ένα συμπληρωμένο ΕΔΕΠ μας δίνει μια αξιολόγηση σε μια τρίβαθμη κλίμακα: 0= καθόλου πρόβλημα, 1= σχετικά μικρό πρόβλημα, 2= σοβαρό πρόβλημα, ενώ το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας μας έδωσε μια αξιολόγηση σε μια πενταβάθμια κλίμακα. Για κάθε μια πρόταση από τις 153 (που αποτελούν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς του παιδιού), κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα να επιλέξει μια απάντηση από μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: 1= σοβαρό πρόβλημα, 2= αρκετά μεγάλο πρόβλημα, 3= σχετικά μικρό πρόβλημα, 4= μικρό πρόβλημα, 5= καθόλου πρόβλημα. Στο ερωτηματολόγιο διευκρινίστηκε ο σκοπός της έρευνας, υπογραμμίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, καθώς και η ανάγκη για ειλικρινείς απαντήσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε κατά τις ώρες διδασκαλίας και διαρκούσε 30' περίπου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ατομική (πήρε τη μορφή αυτο-αξιολόγησης). Οι μαθητές επέστρεφαν στον ερευνητή το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο.

### 3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και το δείγμα της έρευνας

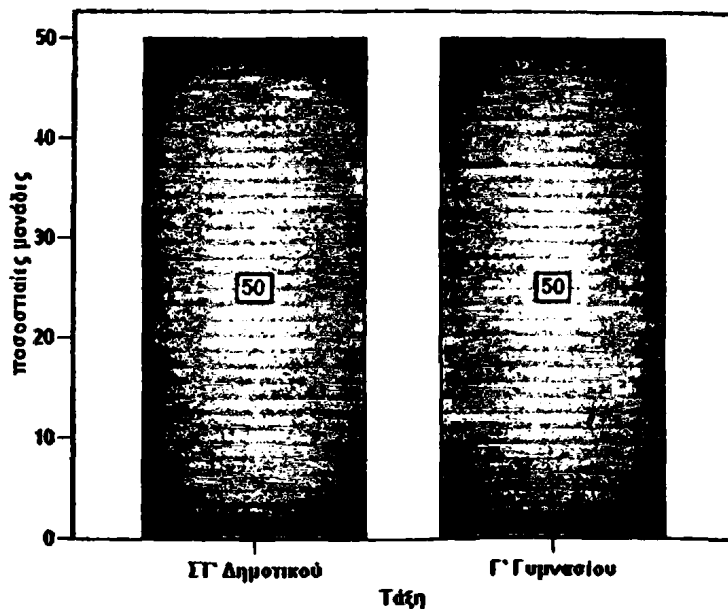
Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο σε μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου που φοιτούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας και του νομού Κέρκυρας. Η διανομή και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων άρχισε τον Μάρτιο του 2005 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2005.

Από τα 500 υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το 50% (N = 250) φοιτούσε στην ΣΤ' Δημοτικού και το 50% (N = 250) φοιτούσε στην Γ' Γυμνασίου (βλ. Διάγραμμα 1). Ως προς το φύλο το δείγμα κατανέμεται ισομερώς σε αγόρια και κορίτσια με ποσοστό 50% (N = 250) (βλ. Διάγραμμα 2). Ειδικότερα, η σύνθεση του δείγματος ως προς το βαθμό (την επίδοση), όπως αποτυπώνεται και στο Διάγραμμα 3, είναι η εξής: στην ΣΤ' Δημοτικού το 7,2% (N = 18) είχε βαθμό 7-8 και το 92,8% (N = 232) είχε βαθμό 9-10. Στην Γ' Γυμνασίου το 8,4% (N = 21) χαρακτηρίζεται ως μαθητές χαμηλής επίδοσης (10-12,4) , το 36,4% (91) ως μαθητές μέτριας επίδοσης (12,5-15,4) , το 40,0% (N = 100) ως μαθητές πολύ καλοί (15,5-18,4) και το 12,4% (N = 31) ως άριστοι (18,5-20), ενώ το 2,8% (N = 7) δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό (βλ. Διάγραμμα 4). Παρατηρήθηκε, επίσης, ύστερα από επανακωδικοποίηση των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής "οικογενειακή

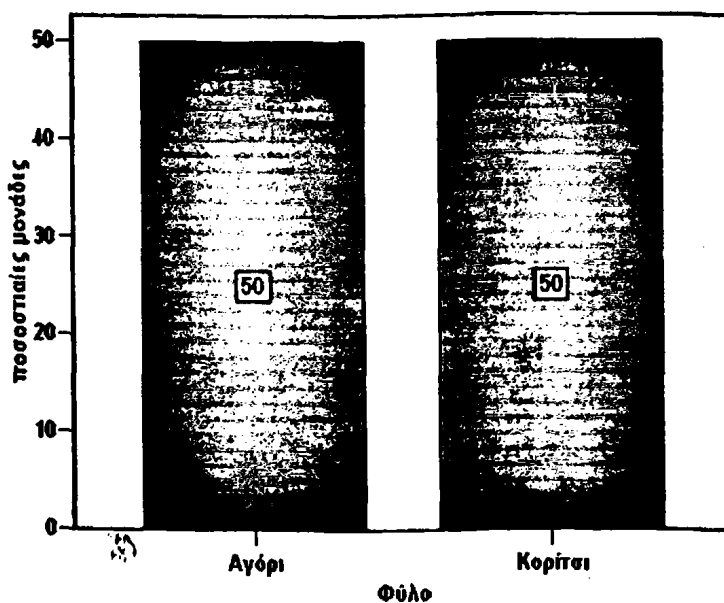


κατάσταση" ότι 435 (87%) μαθητές δήλωσαν ότι οι γονείς τους συζούν κανονικά, 56 (11,2%) ότι οι γονείς τους είναι διαζευγμένοι, ενώ 9 (1,8%) δεν απάντησαν στο σχετικό ερώτημα (βλ. Διάγραμμα 3).

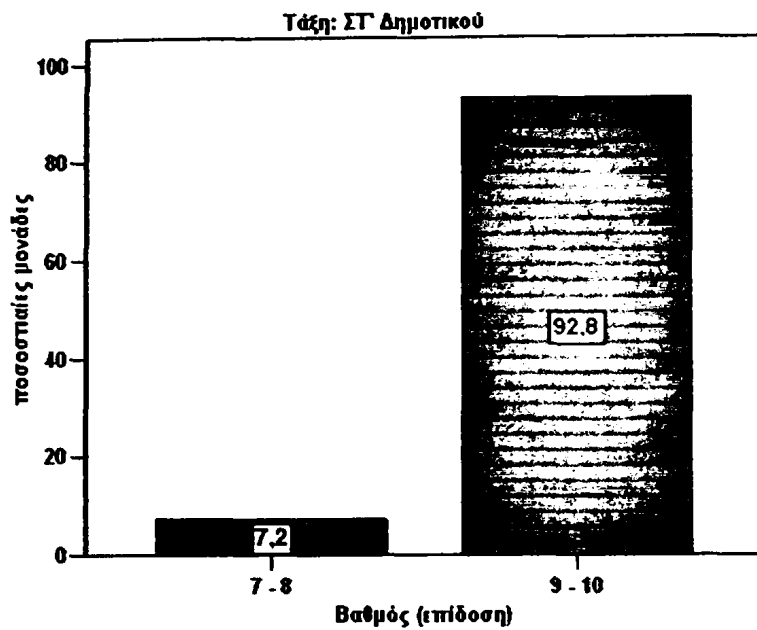
**Διάγραμμα 1**  
Κατανομή του δείγματος ως προς την τάξη



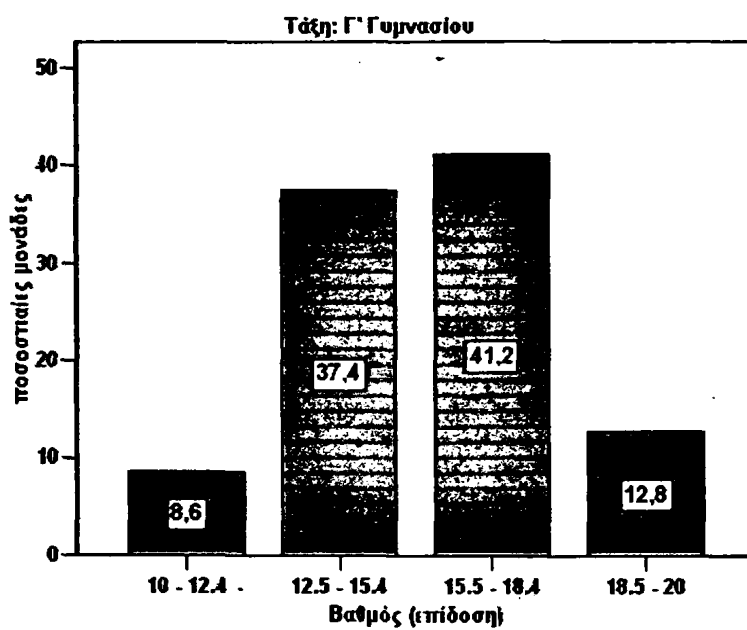
**Διάγραμμα 2**  
Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο



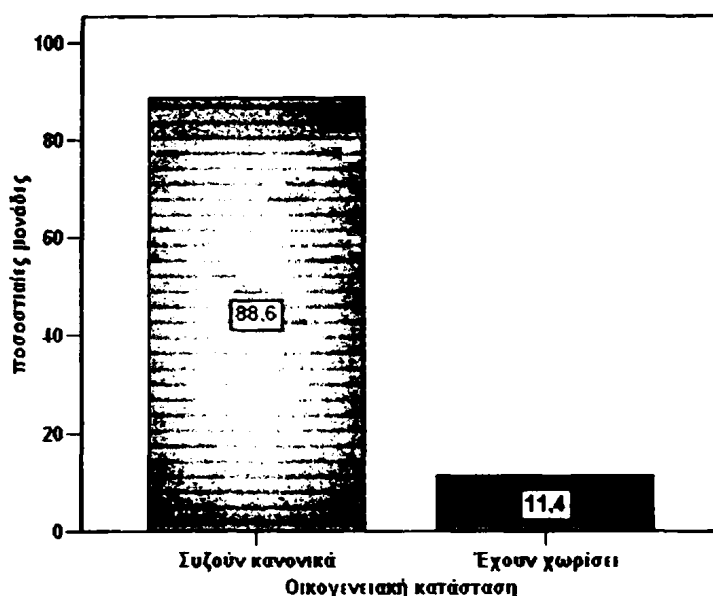
**Διάγραμμα 3**  
**Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό (επίδοση)**



**Διάγραμμα 3**  
**Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό (επίδοση)**



Διάγραμμα 4  
Κατανομή του δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση

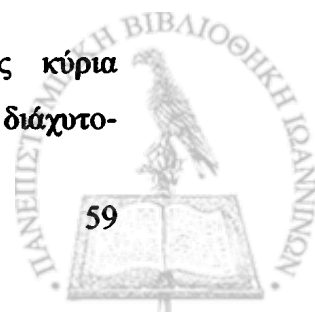


#### -4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Ο θεωρητικός προβληματισμός, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας οδήγησαν στον προσδιορισμό ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι προτάσεις της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου που αναφέρονται σε προβλήματα των μαθητών σχετικά με: α) την ενδο-προσωπική και δια-προσωπική τους προσαρμογή, β) φόβους-ανησυχίες, γ) σχολική απροθυμία, δ) συγκρούσεις με τους γονείς, ε) συγκρούσεις με τους συμμαθητές, και στ) γενικές σχολικές δυσκολίες. Κλινική και λογική ανάλυση του «περιεχομένου» -του είδους της προβληματικής συμπεριφοράς που αξιολογεί κάθε σύμπτωμα-, καθώς και παραγοντική ανάλυση εμπειρικών δεδομένων που έχουν ληφθεί από διάφορες ομάδες του γενικού πληθυσμού, έχουν δείξει ότι από τα 110 συμπτώματα του ΕΔΕΠ, τα 96 μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρία σύνδρομα ενδο-προσωπικής προσαρμογής και σε δύο σύνδρομα δια-προσωπικής προσαρμογής (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999). Τα υπόλοιπα 14 συμπτώματα παραμένουν ως διάφορα «αταξινόμητα», ενώ οι προτάσεις 111 έως 153 ομαδοποιήθηκαν σε 5 νέες μεταβλητές: φόβοι-ανησυχίες, σχολική απροθυμία, συγκρούσεις με γονείς, συγκρούσεις με συμμαθητές, γενικές σχολικές δυσκολίες.

Τα τρία σύνδρομα της ενδο-προσωπικής προσαρμογής είναι:

1. Το σύνδρομο «**Άγχος-Αυθθυμία-Ψυχαναγκασμός**» που έχει ως κύρια συστατικά στοιχεία την εσωτερική ανασφάλεια, την αμηχανία, τον διάχυτο-



γενικευμένο φόβο, την υπερευαισθησία, την κατήφεια, τις πολλές ενοχές, το συναίσθημα μειονεξίας, την υπερεξάρτηση, την υπερβολική συμμόρφωση, τη μελαγχολική διάθεση κ.τ.ό. Οι ερωτήσεις-συμπτώματα του ΕΔΕΠ που συναπαρτίζουν το σύνδρομο «Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός» είναι 29. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι: 6, 10, 11, 14, 17, 21, 23, 24, 27, 30, 32, 33, 37, 41, 42, 47, 51, 55, 60, 65, 69, 74, 77, 82, 86, 89, 91, 92 και 96.

2. Το σύνδρομο «**Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός**» που έχει ως κύρια συστατικά στοιχεία την κοινωνική απόσυρση-απομόνωση, την επιφυλακτικότητα, το κλείσιμο του ατόμου στον εαυτό του, την αποφυγή αλληλεπίδρασης με τον γύρω κόσμο, την οκνηρία, την ντροπαλότητα, τη συστολή κ.τ.ό. Οι ερωτήσεις-συμπτώματα του ΕΔΕΠ που συναπαρτίζουν το σύνδρομο «Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός» είναι 14. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι: 2, 3, 8, 13, 16, 29, 39, 45, 49, 52, 58, 64, 93 και 95.

3. Το σύνδρομο «**Ψυχοσωματικές διαταραχές**» αναφέρεται σε βιο-σωματικές ενοχλήσεις που δεν έχουν οργανική αιτιολογία, αλλά οφείλονται σε ψυχολογικά αίτια. Πρόκειται, θα λέγαμε, για μορφές «σωματοποίησης» εσωτερικών εντάσεων και εκδήλωσής τους σε οργανική διαταραχή. Οι ψυχογενείς αυτές διαταραχές εκδηλώνονται στις λειτουργίες των διαφόρων οργανικών συστημάτων, όπως του πεπτικού (ανορεξία, βουλιμία), της απέκκρισης (ενούρηση, εγκόπρηση), του αναπνευστικού (βρογχικό άσθμα) κ.τ.ό. Επίσης, εκδηλώνονται στο δέρμα (δερματική αλλεργία, φαγούρα), στον ύπνο (εφιάλτες, αϋπνία, νυκτοβασία), σε σπαστικές-ακούσιες κινήσεις (ανοιγοκλείσιμο των ματιών, απότομες κινήσεις της κεφαλής, γκριμάτσες) κ.τ.ό. Οι ερωτήσεις-συμπτώματα του ΕΔΕΠ που συναπαρτίζουν το σύνδρομο «Ψυχοσωματικές διαταραχές» είναι 12. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι: 4, 7, 19, 26, 36, 56, 62, 68, 76, 81, 84 και 85.

Τα δύο σύνδρομα της δια-προσωπικής προσαρμογής είναι:

1. Το σύνδρομο «**Επιθετικότητα**» έχει ως κύρια συστατικά στοιχεία την ανυπακοή, την παρορμητική συμπεριφορά, την καταστροφική διάθεση, την εχθρότητα, την εριστική διάθεση, τον αρνητισμό, τη διαταρακτικότητα, τα ξεσπάσματα οργής κ.τ.ό. Οι ερωτήσεις-συμπτώματα του ΕΔΕΠ που συναπαρτίζουν το σύνδρομο «Επιθετικότητα» είναι 21. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι: 1, 5, 9, 12, 15, 18, 22, 28, 31, 35, 43, 46, 50, 59, 63, 66, 71, 75, 79, 90 και 94.

2. Το σύνδρομο «**Παραβατικότητα**» έχει ως κύρια συστατικά στοιχεία μορφές



παραπτωματικής και «προ-εγκληματικής» συμπεριφοράς που μπορεί τελικά να οδηγήσουν, τόσο το παιδί όσο και τους γονείς του, σε μπλεξίματα με τις δικωτικές και τις δικαστικές αρχές. Μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς που περιλαμβάνονται στο σύνδρομο «Παραβατικότητα» είναι η κλοπή, το σκασιαρχείο από το σχολείο και το σπίτι, η συμμετοχή σε συμμορίες, η καταστροφή ξένης περιουσίας κ.τ.ό. Οι ερωτήσεις-συμπτώματα του ΕΔΕΠ που εντάσσονται στο σύνδρομο «Παραβατικότητα» είναι 20. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι: 20, 25, 34, 38, 40, 44, 48, 53, 54, 57, 61, 67, 70, 72, 73, 78, 80, 83, 87 και 88.

Επιπλέον των 96 συμπτωμάτων που εντάσσονται στα πέντε παραπάνω σύνδρομα, έχουν περιληφθεί στο ΕΔΕΠ και άλλα 14 συμπτώματα, τα οποία δεν μπορούν να ενταχθούν, σαφώς, σε ένα από τα πέντε παραπάνω σύνδρομα ή σε κάποιο άλλο διακριτό σύνδρομο.

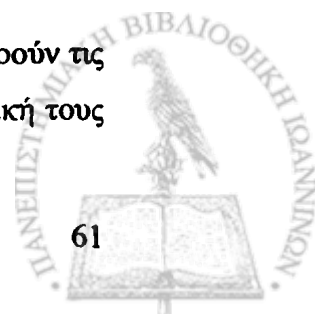
3. Τα 14 αυτά «**Διάφορα-Αταξινόμητα**» συμπτώματα του ΕΔΕΠ αναφέρονται σε σημαντικά θέματα της συμπεριφοράς του παιδιού, όπως είναι η υπερκινητικότητα και η διάσπαση προσοχής, η εικόνα του σώματος και η ικανοποίηση του παιδιού από την εμφάνισή του, προβλήματα ταυτότητας του ρόλου του φύλου, η έλλειψη συντονισμού κινήσεων κ.τ.ό. Τα 14 «αταξινόμητα» συμπτώματα του ΕΔΕΠ είναι τα τελευταία στον κατάλογο: τα υπ' αριθμ. 97 έως 110.

Οι προτάσεις που προστέθηκαν από το ερωτηματολόγιο του Μπρούζου ομαδοποιήθηκαν σε 5 παράγοντες, σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση που έγινε σε προηγούμενη έρευνα (Μπρούζος, 1990) με τον ίδιο σκοπό. Εξήχθησαν οι εξής παράγοντες:

1. **Φόβοι-ανησυχίες:** στον οποίο φορτίζουν προτάσεις που διερευνούν συναισθήματα φόβου, άγχους αποτυχίας και επίδοσης, ψυχοσωματικά συμπτώματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Οι ερωτήσεις που εντάσσονται στον παράγοντα φόβοι-ανησυχίες είναι 5. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι 112, 113, 126, 127, 131.

2. **Σχολική απροθυμία:** στον οποίο φορτίζουν προτάσεις σχετικά με σωματικά συμπτώματα σχολικής απροθυμίας και συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται (φυγή, αφηρημάδα, παραβατικότητα). Οι ερωτήσεις που εντάσσονται στον παράγοντα σχολική απροθυμία είναι 10. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι: 117, 129, 130, 135, 136, 140, 143, 145, 146, 147.

3. **Συγκρούσεις με τους γονείς:** στον οποίο φορτίζουν προτάσεις που αφορούν τις σχέσεις μαθητών - γονέων και την εκτίμηση των μαθητών για την οικογενειακή τους



ζωή. Οι ερωτήσεις που εντάσσονται στον παράγοντα συγκρούσεις με γονείς είναι 7. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι: 111, 115, 123, 133, 134, 139, 149.

4. Συγκρούσεις με τους συμμαθητές: στον οποίο φορτίζουν προτάσεις σχετικά με τις σχέσεις των δύο φύλων στο σχολείο, το βαθμό αναγνώρισης του εφήβου από τους συνομηλίκους του αλλά και το βαθμό αυτοεκτίμησης του ίδιου του μαθητή. Οι ερωτήσεις που εντάσσονται στον παράγοντα συγκρούσεις με συμμαθητές είναι 10. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι: 116, 120, 121, 137, 141, 142, 144, 148, 151, 153.

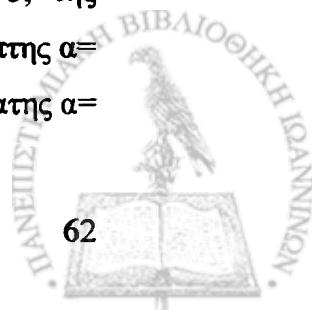
5. Γενικές σχολικές δυσκολίες: στον οποίο φορτίζουν προτάσεις σχετικά με προβλήματα με γονείς, καθηγητές και τάσεις φυγής από το σχολείο. Οι ερωτήσεις που εντάσσονται στον παράγοντα γενικές σχολικές δυσκολίες είναι 10. Οι αύξοντες αριθμοί των συμπτωμάτων αυτών είναι: 114, 118, 119, 122, 124, 125, 128, 132, 138, 150.

Η υποκλίμακα για τις Συγκρούσεις με τους γονείς αποτελείται από 7 προτάσεις, εκ των οποίων η μία είναι θετικά διατυπωμένη και οι 6 αρνητικά. Στη μία θετικά διατυπωμένη ερώτηση έγινε αλλαγή φοράς, έτσι ώστε να διατυπώνεται στη συνέχεια αρνητικά (134).

Η υποκλίμακα για τις Συγκρούσεις με τους συμμαθητές αποτελείται από 10 προτάσεις, εκ των οποίων και οι 10 είναι θετικά διατυπωμένες. Στις 10 θετικά διατυπωμένες ερωτήσεις έγινε αλλαγή φοράς, έτσι ώστε να διατυπώνονται στη συνέχεια αρνητικά (116, 120, 121, 137, 141, 142, 144, 148, 151, 153).

Αρχικά, οι 153 προτάσεις της συνολικής κλίμακας υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, η οποία δεν επιβεβαίωσε πλήρως τους 11 παράγοντες. Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκαν οι 11 παράγοντες, όπως τους προτείνουν οι δημιουργοί των κλιμάκων, αφού πρώτα ελέγχθηκε η αξιοπιστία τους με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach.

Στη συνέχεια, αφού προηγήθηκε η αλλαγή της φοράς των αρνητικά διατυπωμένων προτάσεων (116, 120, 121, 134, 137, 141, 142, 144, 148, 151, 153), ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων (παραγόντων) με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας είναι υψηλοί, καθώς της πρώτης υποκλίμακας είναι  $\alpha = 0,895$ , της δεύτερης είναι  $\alpha = 0,718$ , της τρίτης  $\alpha = 0,748$ , της τέταρτης  $\alpha = 0,879$ , της πέμπτης  $\alpha = 0,894$ , της έκτης  $\alpha = 0,800$ , της έβδομης  $\alpha = 0,708$ , της όγδοης  $\alpha = 0,790$ , της ένατης  $\alpha =$





0,741, της δέκατης  $\alpha = 0,781$ , της ενδέκατης  $\alpha = 0,784$ . Επομένως, η αξιοπιστία και των 11 παραγόντων κρίνεται ως ικανοποιητική αφού κυμαίνεται από .718 ως .894 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (.5). Το ΕΔΕΠ με τη μορφή του ΕΣΠΣ (Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς) έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές σε κλινικές και εμπειρικές έρευνες από τότε που για πρώτη φορά προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα (Παρασκευόπουλος και συν. 1970) και η εγκυρότητά του έχει αποδειχθεί. Τέλος, οι προτάσεις των υποκλιμάκων συμπύχθηκαν σε έντεκα νέες μεταβλητές και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου: φύλο, τάξη, επίδοση, την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, κοινωνικό στρώμα, οικογενειακή κατάσταση, τη σειρά γέννησης, τα πρόσωπα που διαμένουν στο ίδιο σπίτι, την ύπαρξη προσωπικού δωματίου, και τον αριθμό των στενών φίλων.

## 5. Στατιστική ανάλυση

Σύμφωνα με το είδος της μελέτης και τους στόχους της η στατιστική ανάλυση έγινε σε δύο επίπεδα: Μονομεταβλητές και διμεταβλητές αναλύσεις. Αυτές οι αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS 12.0.

**Μονομεταβλητές αναλύσεις:** Υπολογισμός των κατανομών, των μέσων όρων, της τυπικής απόκλισης και άλλων περιγραφικών στατιστικών.

**Διμεταβλητές Αναλύσεις:** Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων. Για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων των παραγόντων σε σχέση με το φύλο, την τάξη και την ύπαρξη προσωπικού δωματίου χρησιμοποιήθηκε το T-test ανεξάρτητων ζευγών. Η σχέση μεταξύ των παραγόντων και της επίδοσης ελέγχθηκε με το T-test ανεξάρτητων ζευγών για την ΣΤ' Δημοτικού και με την απλή ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) για την Γ' Γυμνασίου. Η απλή ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιήθηκε και για τον έλεγχο συσχέτισης των μέσων όρων των παραγόντων με τις παρακάτω ανεξάρτητες μεταβλητές: επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, κοινωνικό στρώμα, οικογενειακή κατάσταση, σειρά γέννησης, πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι, αριθμός στενών φίλων, αφού έγινε επανακωδικοποίηση των κατηγοριών τους. Σημειώνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή "**κοινωνικό στρώμα**" προέκυψε από σύμπτυξη των μεταβλητών: επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας.

Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις 15-18 της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου που έχουν να κάνουν με τη συζήτηση των προβλημάτων των μαθητών, διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές: φύλο, τάξη, επίδοση και κοινωνικό στρώμα. Η συσχέτιση των απαντήσεων με το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές ελέγχθηκε με το συντελεστή Chi-square, ενώ για τον έλεγχο συσχέτισης με την επίδοση και το κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται οι μαθητές χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cramer's V. Τέλος, ο συντελεστής Cramer's V χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο συσχέτισης ανάμεσα στο κοινωνικό στρώμα, το φύλο των μαθητών και τα πρόσωπα με τα οποία επιλέγουν να συζητήσουν τα προβλήματά τους.

Επειδή μετά από τη σύμπτυξη των προτάσεων που εμπειριέχουν οι υποκλίμακες οι μεταβλητές είναι συνεχείς, για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με άλλες μεταβλητές προσφέρεται να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι παραμετρικής στατιστικής. Προϋπόθεση εφαρμογής παραμετρικής στατιστικής είναι η ύπαρξη κανονικής κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών. Από τον έλεγχο της κανονικής κατανομής με το Kolmogorov-Smirnov-Test διαπιστώθηκε ότι μόνο η μεταβλητή «Συγκρούσεις με τους συμμαθητές» πληρούσε αυτό το κριτήριο. Ωστόσο, για λόγους ενιαίας παρουσίας των ευρημάτων εφαρμόστηκαν παραμετρικές μέθοδοι, καθώς η απόκλιση από την κανονική κατανομή είναι δυνατή αν το δείγμα είναι μεγάλο ( $N=500 > 30$ ) (βλ. ενδεικτικά Ρούσσος & Τσαούσης 2002, σελ. 112-113).

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1. Σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς που εμποδίζουν τα παιδιά στην ενδο-προσωπική και δια-προσωπική τους προσαρμογή.

### 1.1 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η πρώτη υποκλίμακα αποτελείται από 29 προτάσεις που αναφέρονται σε προβλήματα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού (βλ. Πίνακα 1). Ειδικότερα, τέσσερις προτάσεις αφορούν προβλήματα εσωτερικής ανασφάλειας, μια προσεγγίζει προβλήματα αμηχανίας, πέντε αναφέρονται σε διάχυτους-γενικευμένους φόβους, μια αναφέρεται στην υπερευαισθησία, τρεις στην κατήφεια, μια στις ενοχές, τρεις θίγουν συναισθήματα μειονεξίας, δυο αφορούν την υπερεξάρτηση, έξι την υπερβολική συμμόρφωση και τέλος, τρεις σχετίζονται με τη μελαγχολική διάθεση.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υποκλίμακας είναι 0,895 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 1), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80) εκτός από δυο προτάσεις.

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ( $M= 4,2$  [ $1=$  σοβαρό πρόβλημα,  $5=$  καθόλου πρόβλημα],  $s= 0,56$ ) της εν λόγω υποκλίμακας, οι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν σχετικά μικρό πρόβλημα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού (βλ. Διάγραμμα 5).

Ειδικότερα, ως προς τα προβλήματα εσωτερικής ανασφάλειας, το 12,6% των ερωτηθέντων μαθητών θεωρούν ότι βρίσκονται σε υπερένταση και το 16,4% συμφωνούν με την τοποθέτηση «έχω έλλειψη αυτοπεποίθησης». Η πλειονότητα (94,4%) τοποθετήθηκε απόλυτα αρνητικά στην πρόταση «βυζαίνω τα δάκτυλα», ενώ το 14% δηλώνει ότι παρουσιάζει ονυχοφαγία.

Ως προς τις προτάσεις που σχετίζονται με προβλήματα αμηχανίας, το 80,2% των μαθητών των δεν συμφωνούν με την άποψη πως δεν νιώθουν άνετα.

**Πίνακας 1**  
**Κλίμακα «Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός»**

M	s	$r_{it}$	Πρόταση	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
4,16	1,08	0,51	Δεν νιώθω άνετα. βρίσκομαι σε αμηχανία.	5,0 (25)	3,2 (16)	11,6 (58)	31,3 (156)	48,9 (244)
4,30	1,16	0,55	Νιώθω μοναξιά.	5,6 (28)	5,4 (27)	6,4 (32)	18,6 (93)	63,9 (319)
4,03	1,20	0,44	Βρίσκομαι σε υπερένταση.	6,8 (34)	5,8 (29)	11,2 (56)	29,5 (147)	46,7 (233)
4,30	1,16	0,45	Ξεσπάω εύκολα σε κλάματα.	5,6 (28)	5,2 (26)	6,2 (31)	18,9 (94)	64,0 (318)
3,90	1,29	0,53	Έχω έλλειψη αυτοπεποίθησης.	8,2 (41)	8,2 (41)	14,2 (71)	24,4 (122)	44,9 (224)
3,19	1,48	0,14	Σχολαστικότητα στην καθαριότητα, στην τάξη, στην εκτέλεση εργασιών.	19,8 (99)	15,6 (78)	16,8 (84)	21,4 (107)	26,3 (131)
4,23	1,09	0,52	Εύκολα ταράζομαι και τα χάνω.	3,8 (19)	5,6 (28)	10,0 (50)	25,4 (127)	55,2 (276)
4,25	1,20	0,30	Έχω φόβους για ακίνδυνα πράγματα (σκοτάδι, κατοικίδια ζώα).	6,8 (34)	4,4 (22)	7,4 (37)	19,9 (99)	61,4 (306)
4,01	1,33	0,56	Είμαι υπερευαίσθητος, -η.	10,3 (51)	6,0 (30)	7,9 (39)	24,0 (119)	51,8 (257)
4,11	1,19	0,50	Νομίζω ότι οι άλλοι με κοροϊδεύουν.	6,4 (32)	5,6 (28)	9,4 (47)	27,3 (136)	51,2 (255)
4,80	0,70	0,15	Βυζαίνω τα δάκτυλα.	1,8 (9)	0,8 (4)	3,0 (15)	4,0 (20)	90,4 (452)
4,55	0,85	0,43	Είμαι δειλός, -η.	1,8 (9)	1,8 (9)	6,8 (34)	18,8 (94)	70,7 (353)
4,40	0,95	0,48	Είμαι άκεφος, -η, μελαγχολικός, -η.	3,0 (15)	2,2 (11)	7,6 (38)	25,7 (128)	61,5 (307)
4,32	1,02	0,32	Νιώθω διαρκώς κουρασμένος, -η.	4,0 (20)	2,6 (13)	9,0 (45)	26,3 (131)	58,0 (289)
4,76	0,76	0,38	Δεν ξέρω να παίζω και να χαίρομαι.	1,2 (6)	3,2 (16)	2,4 (12)	4,6 (23)	88,6 (443)
4,28	1,10	0,58	Νιώθω ότι είμαι ανεπιθύμητος, -η.	5,0 (25)	4,0 (20)	7,8 (39)	23,9 (119)	59,2 (295)
3,84	1,27	0,57	Είμαι πάντα σκεπτικός, -η.	9,5 (47)	7,2 (36)	11,3 (56)	33,8 (168)	38,2 (190)
4,20	1,16	0,41	Είμαι καχύποπτος, δεν εμπιστεύομαι κανέναν.	5,2 (26)	5,0 (25)	12,4 (62)	19,0 (95)	58,3 (291)
3,75	1,28	0,52	Φοβάμαι μήπως κάνω ή μήπως πω κάτι κακό.	9,4 (47)	8,6 (43)	14,8 (74)	32,4 (162)	34,8 (174)
3,82	1,34	0,48	Είμαι τελειομανής.	10,6 (53)	7,8 (39)	12,2 (61)	27,3 (136)	42,0 (209)
4,37	1,08	0,58	Νομίζω ότι οι άλλοι θέλουν το κακό μου.	4,4 (22)	4,6 (23)	6,0 (30)	19,4 (97)	65,6 (328)
4,25	1,32	0,35	Παρουσιάζω ονυχοφαγία.	10,2 (51)	3,8 (19)	4,2 (21)	14,4 (72)	67,4 (337)
4,50	0,94	0,55	Αισθάνομαι μειονεκτικά.	3,2 (16)	1,8 (9)	7,0 (35)	17,8 (89)	70,2 (351)
4,25	1,14	0,61	Νιώθω πολλές ενοχές.	5,4 (27)	4,2 (21)	9,6 (48)	22,0 (110)	58,8 (294)
3,80	1,28	0,61	Έχω αγωνία μήπως δεν τους ευχαριστήσω όλους.	9,3 (46)	8,5 (42)	12,5 (62)	32,2 (160)	37,6 (187)
3,80	1,42	0,58	Έχω έμμονες ιδέες.	13,4 (67)	6,8 (34)	11,2 (56)	23,2 (116)	45,3 (226)
4,32	1,09	0,45	Συμπεριφέρομαι σαν "μικρομέγαλος".	5,2 (26)	2,8 (14)	8,0 (40)	23,2 (116)	60,8 (304)
4,53	0,92	0,37	Είμαι γκρινιάρικος, -η.	3,0 (15)	1,6 (8)	6,8 (34)	17,0 (85)	71,5 (357)
4,83	0,65	0,37	Φοβάμαι να πάω στο σχολείο.	1,2 (6)	1,2 (6)	2,6 (13)	3,8 (19)	91,2 (455)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση,  $r_{it}$ = συντελεστής διάκρισης

1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου

Η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να μην αντιμετωπίζει προβλήματα διάχυτων-γενικευμένων φόβων. Το 81,3% υποστηρίζει πως δεν έχει φόβους για ακίνδυνα πράγματα, το 77,3% διάκειται αρνητικά στην πρόταση «είμαι καχύποπτος, δεν εμπιστεύονται κανέναν» και το 85% δεν συμφωνούν με την άποψη ότι οι άλλοι θέλουν το κακό του. Υπέρ της άποψης ότι φοβάται μήπως κάνει ή πει κάτι κακό συνηγορεί το 18% των ερωτηθέντων μαθητών. Ωστόσο, η πλειονότητα (95% βλ. Πίνακα 1) δηλώνει πως δεν φοβάται να πάει στο σχολείο.

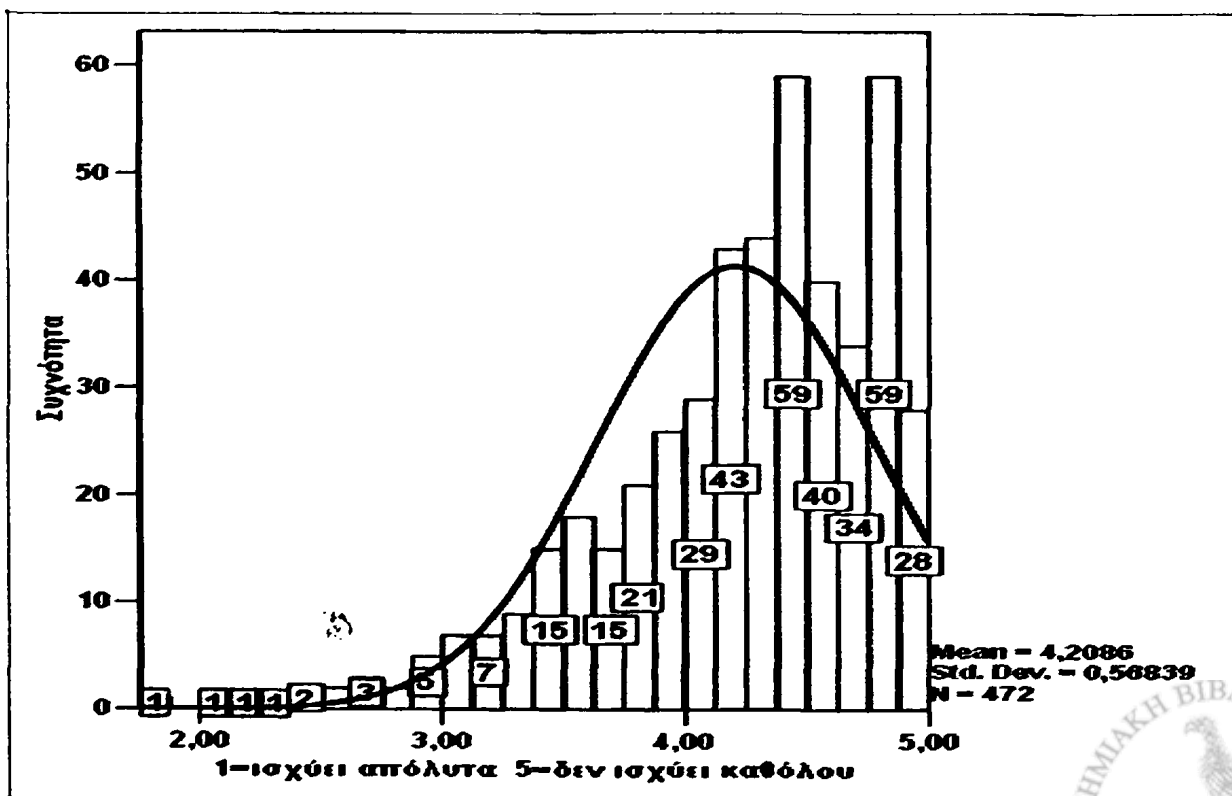
Σε θέματα υπερευαισθησίας, ένα ποσοστό της τάξης του 16,3% τοποθετήθηκε απόλυτα θετικά στην πρόταση «είμαι υπερευαίσθητος».

Στα ερωτήματα που αφορούν προβλήματα κατάρχειας, το 84,3% θεωρούν ότι δεν νιώθουν διαρκώς κουρασμένοι, το 93,2% δεν συμφωνούν με την άποψη ότι δεν ξέρουν να παίζουν και να χαίρονται και το 88,5% κρίνουν ότι δεν είναι γκρινιάρηδες.

Οι περισσότεροι μαθητές δεν φαίνεται να νιώθουν πολλές ενοχές (80,8% βλ. Πίνακα 1).

Ως προς τις προτάσεις που θίγουν συναισθήματα μειονεξίας, το 12% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι οι άλλοι τους κοροϊδεύουν, το 89,5% διάκειται αρνητικά στην πρόταση «είμαι δειλός», ενώ το 88% δηλώνει πως δεν αισθάνεται μειονεκτικά.

**Διάγραμμα 5**  
**Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός**



Η πλειοψηφία των μαθητών δεν φαίνεται να αντιμετωπίζει έντονα προβλήματα υπερεξάρτησης. Το 83,1% ταυτίζονται με την άποψη πως δεν νιώθουν ότι είναι ανεπιθύμητοι, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 17,8% έχει αγωνία μήπως δεν τους ευχαριστήσει όλους.

Τα προβλήματα υπερβολικής συμμόρφωσης φαίνεται να απασχολούν ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών του δείγματος. Το 82,9% των μαθητών απάντησε πως δεν ξεσπά εύκολα σε κλάματα και το 80,6% δεν συμφωνεί με την άποψη πως εύκολα ταραίζεται και τα χάνει. Παρόλα αυτά, το 35,4% πιστεύει ότι εμφανίζει σχολαστικότητα στην καθαριότητα, στην τάξη, στην εκτέλεση εργασιών. Ακόμη, το 16,7% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι είναι πάντα σκεπτικοί και το 18,4% δηλώνουν ότι είναι τελειομανείς. Εντούτοις, το 84% δεν συμφωνούν με την άποψη ότι συμπεριφέρονται σαν "μικρομέγαλοι".

Τέλος, ως προς τις προτάσεις που άπτονται θέματα μελαγχολικής διάθεσης, το 11% υποστηρίζει ότι νιώθει μοναξιά, το 20,2% δήλωσε ότι έχει έμμονες ιδέες, ενώ το 87,2% τοποθετήθηκε αρνητικά στην πρόταση «είμαι άκεφος, μελαγχολικός».

### 1.1.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο ανέδειξε ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού ( $M = 4,0$ ) από τα αγόρια ( $M = 4,3$ ,  $t = 5,049$ ,  $df = 470$ ,  $p = ,000$ ).

Σημαντική στατιστικά διαφορά στους μέσους όρους παρατηρήθηκε επίσης σε σχέση με την τάξη όπου φοιτούσαν οι ερωτηθέντες μαθητές ( $t = 4,311$ ,  $df = 458,108$ ,  $p = ,000$ ). Οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου ( $M = 4,0$ ) παρουσίασαν μεγαλύτερα προβλήματα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού από τους μαθητές που φοιτούσαν στην ΣΤ' Δημοτικού ( $M = 4,3$ ).

Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την επίδοση των ερωτηθέντων μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού ( $t = 0,164$ ,  $df = 238$ ,  $p = ,870$ ) και της Γ' Γυμνασίου ( $F = 0,238$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,870$ ).

Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε στους μέσους όρους των ερωτηθέντων σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F = 5,156$ ,  $p = ,002$ ,  $df = 3$ ). Σε μεγαλύτερο βαθμό νιώθουν άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμό οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος ( $M = 3,67$ ), ακολουθούν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει ( $M = 3,86$ ), στη συνέχεια οι μαθητές των οποίων



ο πατέρας είναι συνταξιούχος ( $M = 3,9$ ) και τέλος, εκείνοι των οποίων ο πατέρας εργάζεται ( $M = 4,2$ ).

Το κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται οι μαθητές του δείγματος δεν φαίνεται να επηρέασε τις απαντήσεις τους ( $F = 2,638, df = 2, p = ,073$ ).

Διαφορά εντοπίστηκε στους μέσους όρους των ερωτηθέντων σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση ( $t = 2,371, df = 61,591, p = ,021$ ). Οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν χωρίσει παρουσιάζουν μεγαλύτερο άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμό ( $M = 3,9$ ) από τους μαθητές των οποίων οι γονείς συζούν κανονικά ( $M = 4,2$ ).

Η σειρά γέννησης των μαθητών δεν διαφοροποίησε τις απαντήσεις τους ως προς το θέμα άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμός ( $F = 1,273, df = 2, p = ,281$ ).

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με τα άτομα με τα οποία διαμένουν οι μαθητές έδειξε ότι οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες (με τον πατέρα ή την μητέρα και τα αδέλφια) αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν σε πυρηνική ή διευρυμένη οικογένεια (με παππού και γιαγιά) ( $F = 3,625, df = 4, p = ,006$ ). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που ζουν με την μητέρα αγχώνονται περισσότερο ( $M = 3,9$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν με τον πατέρα ( $M = 4,1$ ). Ακολουθούν οι μαθητές που ζουν με άλλα άτομα ή σε οικοτροφεία ( $M = 4,1$ ), οι μαθητές που ζουν σε διευρυμένες οικογένειες ( $M = 4,15$ ) και τέλος, οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες ( $M = 4,3$ ).

Το ερώτημα που αφορά την ύπαρξη προσωπικού δωματίου των μαθητών στο σπίτι που μένουν με την οικογένειά τους διαφοροποίησε τις απαντήσεις τους ( $t = 2,415, df = 470, p = ,016$ ). Οι μαθητές που απάντησαν ότι δεν έχουν προσωπικό δωμάτιο στο σπίτι που μένουν με την οικογένειά τους αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού ( $M = 4,1$ ) από τους μαθητές που έχουν προσωπικό δωμάτιο ( $M = 4,3$ ).

Τέλος, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή του αριθμού των στενών φίλων. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν έχουν κανένα φίλο έχουν πολύ πιο έντονο πρόβλημα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού ( $M = 3,9, F = 9,678, p = ,000$ ) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές που είχαν έναν ( $M = 4,0$ ), δυο ( $M = 4,1$ ), τρεις ( $M = 4,2$ ) ή περισσότερους από τρεις στενούς φίλους ( $M = 4,4$ ).

## 1.2 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η δεύτερη υπο-κλίμακα περιλαμβάνει 14 προτάσεις, σχετικές με προβλήματα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού. Αναλυτικότερα, δυο προτάσεις αναφέρονται στην κοινωνική απόσυρση-απομόνωση, μια αφορά την επιφυλακτικότητα, τρεις προσεγγίζουν το ζήτημα του κλεισίματος του ατόμου στον εαυτό του, τρεις σχετίζονται με την αποφυγή αλληλεπίδρασης με τον γύρω κόσμο, δυο αφορούν την οκνηρία, μια την ντροπαλότητα και, τέλος, δυο αναφέρονται στη συστολή.

Πίνακας 2  
Κλίμακα «Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός»

M	S	$r_{it}$	Πρόταση	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
4,25	1,01	0,39	Όλη την ώρα χαζεύω	4,4 (22)	3,2 (16)	9,4 (47)	28,7 (143)	54,2 (270)
4,72	0,79	0,34	Δεν έχω παρέες, προτιμάω να μένω μόνος, -η.	2,0 (10)	1,6 (8)	3,8 (19)	8,0 (40)	84,6 (422)
3,54	1,32	0,18	Είμαι ντροπαλός, -η.	11,0 (55)	12,4 (62)	16,2 (81)	32,4 (162)	28,0 (140)
3,99	1,19	0,36	Είμαι απόμακρος, -η.	6,3 (31)	6,0 (30)	15,5 (77)	27,0 (134)	45,2 (224)
4,06	1,17	0,28	Είμαι ολιγομίλητος, -η.	5,6 (28)	5,2 (26)	15,6 (78)	24,4 (122)	49,1 (245)
4,29	1,03	0,36	Μένω απαθής.	2,8 (14)	3,2 (16)	14,9 (74)	19,8 (98)	59,2 (293)
4,41	1,13	0,41	Δεν δείχνω ενδιαφέρον για ό,τι γίνεται γύρω μου.	6,0 (30)	3,0 (15)	5,6 (28)	14,6 (73)	70,7 (353)
4,33	1,07	0,31	Περνάω απαρατήρητος, -η.	4,8 (24)	3,2 (16)	7,0 (35)	24,2 (121)	60,7 (303)
3,92	1,28	0,40	Δεν ανακοινώνω τις σκέψεις μου – τις επιθυμίες μου, μυστικοπάθεια.	9,4 (47)	5,2 (26)	13,7 (68)	27,3 (136)	44,4 (221)
4,15	1,28	0,37	Είμαι ονειροπόλος, -α.	9,2 (46)	4,4 (22)	6,2 (31)	22,5 (112)	57,6 (287)
4,10	1,19	0,36	Δεν είμαι καθόλου διεκδικητικός, -η.	5,6 (28)	6,0 (30)	14,1 (70)	21,3 (106)	52,9 (263)
4,61	0,81	0,41	Είμαι ανέκφραστος, -η.	1,6 (8)	2,0 (10)	5,0 (25)	16,1 (80)	75,3 (375)
4,53	0,93	0,30	Έχω υπνηλία.	3,0 (15)	2,0 (10)	6,2 (31)	17,0 (85)	71,7 (358)
4,65	0,91	0,30	Αποφεύγω τις ομαδικές εκδηλώσεις.	3,8 (19)	1,4 (7)	2,8 (14)	9,6 (48)	82,4 (411)

M= μέσος όρος, S= τυπική απόκλιση,  $r_{it}$ = συντελεστής διάκρισης

1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου





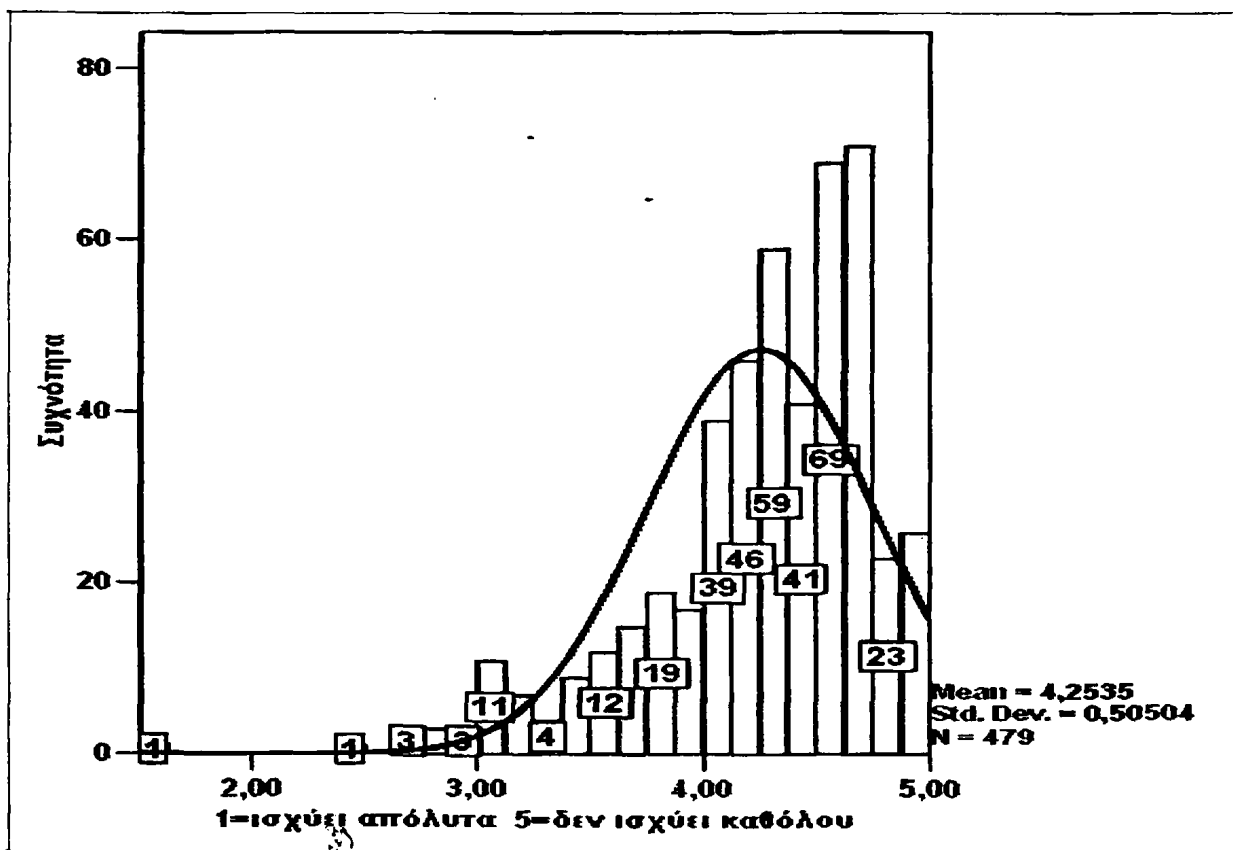
Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο-κλίμακας είναι 0,72 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 2), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80) εκτός από μια πρόταση.

Οι ερωτηθέντες μαθητές φαίνεται να παρουσιάζουν μικρό πρόβλημα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού ( $M = 4,25$ ,  $s = 0,50$ · βλ. επίσης Διάγραμμα 6).

Ειδικότερα, ως προς το θέμα της κοινωνικής απόσυρσης-απομόνωσης, το 85% των μαθητών δεν συμφωνούν με την άποψη ότι περνούν απαρατήρητοι και το 92% υποστηρίζει ότι δεν αποφεύγει τις ομαδικές εκδηλώσεις.

Στο ερώτημα που θίγει την επιφυλακτικότητα, το 14,6% των μαθητών του δείγματος απάντησαν ότι δεν ανακοινώνουν τις σκέψεις τους και τις επιθυμίες τους, είναι μυστικοπαθείς.

**Διάγραμμα 6**  
**Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός**



Η πλειοψηφία των μαθητών δεν φαίνεται να αντιμετωπίζει έντονο πρόβλημα κλεισίματος στον εαυτό. Το 92,6% τοποθετήθηκε απόλυτα αρνητικά στην πρόταση «δεν έχω παρέες, προτιμάω να μένω μόνος μου» και το 91,4% απάντησαν ότι δεν είναι ανέκφραστοι. Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξης του 13,6% παραδέχονται ότι είναι ονειροπόλοι.

Ως προς τις προτάσεις που θίγουν προβλήματα αποφυγής αλληλεπίδρασης με τον γύρω κόσμο, το 12,3% των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι είναι απόμακροι. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι μαθητές (79% βλ. Πίνακα 2) θεωρούν ότι δεν μένουν απαθείς και το 85,3% δηλώνουν ότι δείχνουν ενδιαφέρον για ό,τι γίνεται γύρω τους.

Σε θέματα οκνηρίας, οι ερωτηθέντες μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 83% ότι δεν χαζεύουν όλη την ώρα, ενώ το 88,7% δήλωσε ότι δεν έχει υπνηλία.

Όσο αφορά την ντροπαλότητα των μαθητών, το 23,4% απάντησαν θετικά στην ερώτηση ότι είναι ντροπαλοί.

Τέλος, τα προβλήματα συστολής φαίνεται να απασχολούν ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών. Υπέρ της άποψης ότι είναι ολιγομίλητοι συνηγορεί το 10,8%, ενώ το 11,6% υποστηρίζει ότι δεν είναι καθόλου διεκδικητικοί.

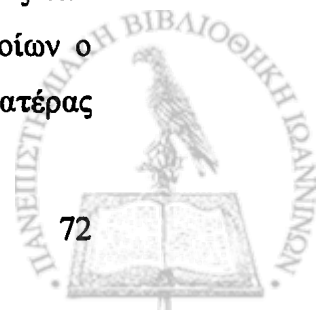
### 1.2.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Συγκρίνοντας τις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το ζήτημα της μοναχικότητας-βραδυψυχισμού δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά σε σχέση με το φύλο ( $t = 1,582$ ,  $df = 477$ ,  $p = ,114$ ).

Σημαντική στατιστικά διαφορά διαπιστώθηκε αναφορικά με την τάξη που φοιτούσαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου αντιμετωπίζουν πιο έντονο πρόβλημα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού ( $M = 4,1$ ,  $t = 4,966$ ,  $df = 449,591$ ,  $p = ,000$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Δημοτικού ( $M = 4,4$ ).

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την επίδοση των ερωτηθέντων μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού ( $t = - 0,163$ ,  $df = 238$ ,  $p = ,870$ ) και της Γ΄ Γυμνασίου ( $F = 0,504$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,680$ ).

Παρατηρήθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F = 4,760$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,002$ ). Αναλυτικότερα, σε μεγαλύτερο βαθμό νιώθουν μοναχικότητα οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος ( $M = 3,7$ ), ακολουθούν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει ( $M = 4,0$ ), στη συνέχεια οι μαθητές των οποίων ο πατέρας



είναι συνταξιούχος ( $M = 4,1$ ) και τέλος, εκείνοι των οποίων ο πατέρας εργάζεται ( $M = 4,3$ ).

Δεν διαφοροποιήθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε σχέση με το κοινωνικό στρώμα ( $F = 2,678$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,070$ ), την οικογενειακή τους κατάσταση ( $t = 1,518$ ,  $df = 468$ ,  $p = ,130$ ) και τη σειρά γέννησης ( $F = 0,457$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,633$ ).

Το ερώτημα που αφορά τα πρόσωπα με τα οποία διαμένουν οι ερωτηθέντες έδειξε ότι οι μαθητές που ζουν με άλλα άτομα ή σε οικοτροφεία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού ( $M = 3,9$ ,  $F = 3,181$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,014$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες και ζουν με την μητέρα ( $M = 4,1$ ). Ακολουθούν οι μαθητές που προέρχονται από διευρυμένη οικογένεια και ζουν με τους γονείς, τον παππού και/ή τη γιαγιά ( $M = 4,2$ ), και οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες και ζουν με τους γονείς ( $M = 4,3$ ). Λιγότερα προβλήματα εμφανίζουν οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες και ζουν μόνο με τον πατέρα. ( $M = 4,4$ ).

Η ύπαρξη προσωπικού δωματίου ή όχι δεν διαφοροποίησε τις απαντήσεις των μαθητών ( $t = - 0,074$ ,  $df = 477$ ,  $p = ,941$ ).

Ο αριθμός των στενών φίλων φαίνεται να επηρέασε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές νιώθουν έντονο το πρόβλημα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού. Αναλυτικότερα, οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν έχουν κανένα ή έχουν ένα φίλο παρουσιάζουν μεγαλύτερο πρόβλημα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού ( $M = 4,0$ ,  $F = 5,359$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,000$ ) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές που είχαν δυο ( $M = 4,2$ ), τρεις ( $M = 4,3$ ) ή περισσότερους από τρεις στενούς φίλους ( $M = 4,4$ ).

### 1.3 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η τρίτη υπο-κλίμακα αποτελείται από 12 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται σε ψυχοσωματικές διαταραχές. Πρόκειται, θα λέγαμε, για μορφές «σωματοποίησης» εσωτερικών εντάσεων και εκδήλωσής τους σε οργανική διαταραχή. Οι ψυχογενείς αυτές διαταραχές εκδηλώνονται στις λειτουργίες των διαφόρων οργανικών συστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, τρεις προτάσεις αναφέρονται σε διαταραχές του πεπτικού συστήματος (ανορεξία, βουλιμία), δυο προτάσεις προσεγγίζουν διαταραχές της απέκκρισης (ενούρηση, εγκόπρηση), μια αφορά προβλήματα του αναπνευστικού (βρογχικό άσθμα), μια πρόταση σχετίζεται με διαταραχές στο δέρμα (δερματική αλλεργία, φαγούρα), μια θίγει προβλήματα ύπνου (εφιάλτες, αϋπνία, νυκτοβασία),



δυο προτάσεις αναφέρονται σε σπαστικές-ακούσιες κινήσεις (ανοιγοκλείσιμο των ματιών, απότομες κινήσεις της κεφαλής, γκριμάτσες) και τέλος, δυο προτάσεις αφορούν πονοκεφάλους και ζαλάδες.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο-κλίμακας είναι 0,75 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 3), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

Από τον Πίνακα 3 φαίνεται πως η πλειοψηφία των μαθητών δεν αντιμετωπίζει σχεδόν καθόλου προβλήματα ψυχοσωματικών διαταραχών ( $M = 4,6$ , βλ. Διάγραμμα 7).

**Πίνακας 3**  
**Κλίμακα «Ψυχοσωματικές Διαταραχές»**

<b>M</b>	<b>s</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>Πρόταση</b>	<b>% 1</b>	<b>% 2</b>	<b>% 3</b>	<b>% 4</b>	<b>% 5</b>
4,61	0,88	0,37	Παρουσιάζω συχνά δερματική αλλεργία.	2,6 (13)	2,0 (10)	4,8 (24)	13,0 (65)	77,6 (387)
4,37	1,03	0,36	Παραπονιέμαι συχνά ότι έχω πονοκεφάλους.	3,6 (18)	3,8 (19)	7,4 (37)	22,2 (111)	62,9 (314)
4,67	0,83	0,43	Παραπονιέμαι συχνά ότι έχω ζαλάδες.	2,6 (13)	1,2 (6)	3,8 (19)	11,6 (58)	80,8 (403)
4,77	0,72	0,37	Παραπονιέμαι ότι νιώθω ναυτία.	1,2 (6)	2,4 (12)	2,0 (10)	6,6 (33)	87,8 (438)
4,57	0,96	0,31	Παρουσιάζω συχνά αλλεργικό συνάχι, αλλεργικό άσθμα.	3,6 (18)	2,6 (13)	4,2 (21)	12,8 (64)	76,8 (384)
4,89	0,56	0,44	Ενούρηση.	1,4 (7)	0,2 (1)	1,4 (7)	1,8 (9)	95,2 (475)
4,69	0,88	0,44	Κάνω ακούσιες κινήσεις τικ.	3,0 (15)	2,4 (12)	2,4 (12)	6,8 (34)	85,3 (425)
4,42	1,08	0,44	Έχω διαταραχές ύπνου.	5,4 (27)	2,4 (12)	5,6 (28)	17,8 (89)	68,8 (344)
4,83	0,64	0,51	Έχω τραυλισμό.	1,2 (6)	1,0 (5)	2,6 (13)	4,0 (20)	91,2 (455)
4,55	0,90	0,42	Παραπονιέμαι συχνά ότι έχω κοιλόπονους.	2,4 (12)	2,4 (12)	5,8 (29)	16,3 (81)	73,1 (364)
4,39	1,06	0,35	Έχω διαταραχές διατροφής.	4,8 (24)	2,8 (14)	6,8 (34)	19,7 (98)	65,9 (328)
4,88	0,54	0,34	Εγκόπηση.	1,0 (5)	0,8 (4)	0,8 (4)	3,8 (19)	93,6 (468)

$M$ = μέσος όρος,  $s$ = τυπική απόκλιση,  $r_{it}$ = συντελεστής διάκρισης

1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου

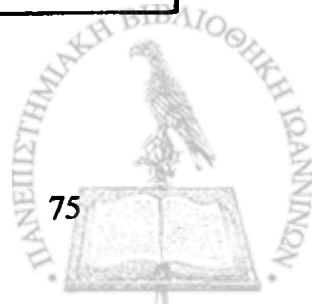
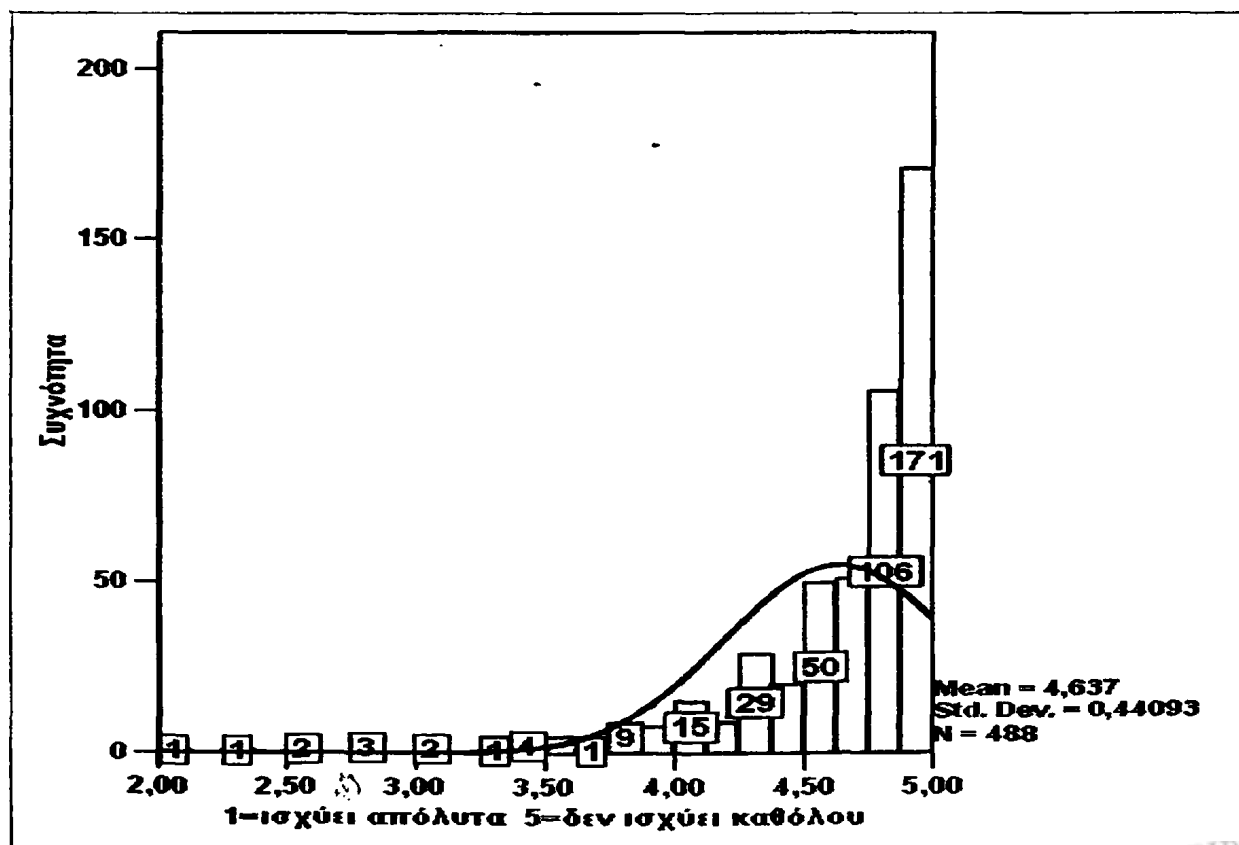
Αναλυτικότερα, όσο αφορά τις διαταραχές του πεπτικού συστήματος, το 94,4% των μαθητών υποστηρίζουν πως δεν νιώθουν ναυτία, το 89,4% απάντησε αρνητικά στην πρόταση «παραπονιέμαι συχνά ότι έχω πονοκεφάλους» και το 85,6% δήλωσε ότι δεν έχει διαταραχές διατροφής.

Ως προς τις προτάσεις που αναφέρονται σε διαταραχές της απέκκρισης, το 97% τοποθετήθηκε αρνητικά στην πρόταση που αφορά την ενούρηση, ενώ το 97,4% δήλωσε ότι δεν αντιμετωπίζει καθόλου προβλήματα εγκόπρισης.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων μαθητών δεν αντιμετωπίζει προβλήματα με το αναπνευστικό σύστημα. Το 89,6% δήλωσε ότι δεν παρουσιάζει συχνά αλλεργικό συνάχι ή αλλεργικό άσθμα.

Επίσης, οι ψυχογενείς διαταραχές που εκδηλώνονται στο δέρμα με τη μορφή δερματικής αλλεργίας ή φαγούρας δεν φαίνεται να απασχολούν τους μαθητές του δείγματος, οι οποίοι σε ποσοστό 90,6% απάντησαν ότι δεν παρουσιάζουν συχνά δερματική αλλεργία.

**Διάγραμμα 7**  
**Ψυχοσωματικές Διαταραχές**



Μόλις το 7,8% των μαθητών τοποθετήθηκε υπέρ της άποψης ότι έχει διαταραχές ύπνου.

Στα ερωτήματα που αφορούν τις σπαστικές-ακούσιες κινήσεις, το 92,1% δήλωσε ότι δεν κάνει ακούσιες κινήσεις τικ και το 95,2% ότι δεν έχει τραυλισμό.

Τέλος, η πλειοψηφία (92,4% βλ. Πίνακα 3) των μαθητών του δείγματος θεωρεί ότι δεν παραπονιέται συχνά ότι έχει ζαλάδες. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 7,4% απάντησε θετικά στην τοποθέτηση «παραπονιέμαι συχνά ότι έχω πονοκεφάλους».

### 1.3.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση των μέσων όρων δεν ανέδειξε καμία διαφορά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς την εμφάνιση ψυχοσωματικών διαταραχών, σε σχέση με το φύλο ( $t = 0,850$ ,  $df = 486$ ,  $p = ,396$ ), την τάξη ( $t = 0,274$ ,  $df = 486$ ,  $p = ,785$ ), την επίδοση των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού ( $t = 0,019$ ,  $df = 242$ ,  $p = ,985$ ) και της Γ΄ Γυμνασίου ( $F = 0,355$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,786$ ) και την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F = 1,515$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,210$ ).

Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές σε σχέση με το κοινωνικό στρώμα ( $F = 0,249$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,780$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $t = 0,781$ ,  $df = 477$ ,  $p = ,435$ ) και τη σειρά γέννησης ( $F = 0,755$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,471$ ) των μαθητών του δείγματος.

Η σύγκριση των μέσων όρων ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή "πρόσωπα με τα οποία μένεις στο ίδιο σπίτι".

Ειδικότερα, οι μαθητές που ζουν με άλλα πρόσωπα ή σε οικοτροφεία αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα ψυχοσωματικών διαταραχών ( $M = 4,4$ ,  $F = 2,758$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,027$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια και ζουν με τη μητέρα ( $M = 4,5$ ). Ακολουθούν οι μαθητές που προέρχονται από διευρυμένη οικογένεια και ζουν με τους γονείς, τον παππού και/ή τη γιαγιά ( $M = 4,65$ ) και εκείνοι που προέρχονται από πυρηνική οικογένεια και ζουν με τους γονείς τους ( $M = 4,66$ ). Εκείνοι που ζουν μόνο με τον πατέρα ( $M = 4,8$ ) αντιμετωπίζουν τα λιγότερα προβλήματα.

Τέλος, τις απαντήσεις των μαθητών δεν τις διαφοροποίησαν η ύπαρξη προσωπικού δωματίου ( $t = -1,006$ ,  $df = 486$ ,  $p = ,315$ ), και ο αριθμός των στενών φίλων ( $F = 0,307$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,873$ ).

#### 1.4 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η τέταρτη υπο-κλίμακα περιλαμβάνει 21 προτάσεις οι οποίες αφορούν την επιθετικότητα των παιδιών. Ειδικότερα, δυο προτάσεις αναφέρονται στην ανυπακοή, τρεις προτάσεις αφορούν την παρορμητική συμπεριφορά, μια θίγει την καταστροφική διάθεση, δυο προτάσεις αναφέρονται στην εχθρότητα, τρεις προτάσεις προσεγγίζουν την εριστική διάθεση, τέσσερις προτάσεις σχετίζονται με τον αρνητισμό, τρεις προτάσεις αναφέρονται στη διαταρακτικότητα και τέλος, τρεις προτάσεις αφορούν τα ξεσπάσματα οργής.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο-κλίμακας είναι 0,88 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 4), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80) εκτός από μια πρόταση.

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ( $M= 4,3$ ,  $s= 0,584$ , βλ. Διάγραμμα 8) οι ερωτηθέντες μαθητές δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν σημαντικό πρόβλημα επιθετικής συμπεριφοράς.

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την ανυπακοή, το 18,8% των μαθητών δηλώνουν ότι είναι πεισματάρηδες, ενώ το 86% υποστηρίζει ότι δεν δείχνει αδιαφορία για την επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία των "μεγαλύτερων".

Ως προς τις προτάσεις που θίγουν το θέμα της παρορμητικής συμπεριφοράς, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν αρνητικά στην τοποθέτηση ότι καυχιούνται ή κάνουν τον σπουδαίο (90,1% βλ. Πίνακα 4). Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξης του 10,4% θεωρούν ότι δεν μπορούν να καθίσουν φρόνιμα και το 20,2% κρίνουν ότι είναι απρόβλεπτοι.

Σχετικά με την καταστροφική διάθεση, η πλειονότητα (86,6% βλ. Πίνακα 4) των ερωτηθέντων μαθητών απάντησε αρνητικά στην τοποθέτηση «έχω καταστροφική διάθεση για τα δικά μου πράγματα».

Στα ερωτήματα που προσεγγίζουν θέματα εχθρότητας, το 91% δήλωσαν ότι δεν ζηλεύουν τα άλλα παιδιά. Παρόλα αυτά, υπέρ της άποψης ότι κτυπούν τα άλλα παιδιά συνηγόρησε το 10,1%.

Η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος (87,2% βλ. Πίνακα 4) υποστηρίζει ότι δεν έχει εριστική διάθεση. Εντούτοις, το 13,4% θεωρούν ότι είναι ευέξαπτοι και αρπάζονται εύκολα και το 11% δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν άσχημη γλώσσα (βρίζουν, αυθαδιάζουν).



**Πίνακας 4**  
**Κλίμακα «Επιθετικότητα»**

<b>M</b>	<b>s</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>Πρόταση</b>	<b>% 1</b>	<b>% 2</b>	<b>% 3</b>	<b>% 4</b>	<b>% 5</b>
3,60	1,23	0,45	Είμαι πεισματάρικος, -η.	9,5 (47)	9,3 (46)	18,8 (93)	36,8 (182)	25,7 (127)
4,40	0,98	0,48	Έχω εριστική διάθεση.	3,8 (19)	2,0 (10)	7,0 (35)	24,8 (124)	62,4 (312)
4,02	1,20	0,58	Είμαι πνεύμα αντιλογίας.	6,0 (30)	7,0 (35)	12,8 (64)	27,7 (138)	46,5 (232)
4,49	1,02	0,55	Εκτοξεύω συνεχώς απειλές.	4,2 (21)	2,8 (14)	5,4 (27)	15,2 (76)	72,3 (361)
4,28	1,02	0,51	Κάνω το αντίθετο από αυτό που μου ζητούν, αρνητισμός.	3,6 (18)	2,8 (14)	11,2 (56)	26,5 (132)	55,8 (278)
4,32	1,16	0,42	Κτυπάω τα άλλα παιδιά.	6,3 (31)	3,8 (19)	6,5 (32)	18,8 (93)	64,6 (320)
4,43	1,07	0,47	Έχω εκρήξεις θυμού.	3,8 (19)	5,2 (26)	5,2 (26)	15,1 (75)	70,6 (351)
4,25	1,06	0,44	Επιμένω φορτικά να μονοπωλώ την προσοχή των άλλων.	3,6 (18)	4,8 (24)	9,8 (49)	26,5 (132)	55,2 (275)
4,61	0,82	0,23	Ζηλεύω τα παιδιά.	1,8 (9)	1,6 (8)	5,6 (28)	15,4 (77)	75,6 (378)
4,57	0,85	0,53	Κάνω το σπουδαίο, -α.	2,2 (11)	1,4 (7)	6,2 (31)	17,2 (86)	72,9 (364)
4,54	1,01	0,14	Δεν συμμετέχω σε ομαδικές δραστηριότητες.	3,8 (19)	3,2 (16)	5,6 (28)	10,4 (52)	77,0 (385)
4,49	1,00	0,67	Έχω εκρηκτική συμπεριφορά.	4,2 (21)	1,6 (8)	6,4 (32)	16,3 (81)	71,5 (356)
4,06	1,23	0,58	Αρπάζομαι εύκολα, είμαι ευέξαπτος.	6,9 (34)	6,5 (32)	11,5 (57)	24,6 (122)	50,6 (251)
4,33	1,06	0,56	Ενοχλώ τους άλλους.	4,4 (22)	3,4 (17)	8,0 (40)	23,2 (116)	60,9 (304)
4,30	1,16	0,53	Δεν μπορώ να καθίσω φρόνιμα.	5,8 (29)	4,6 (23)	7,6 (38)	18,0 (90)	64,0 (320)
4,46	1,07	0,50	Έχω καταστροφική διάθεση για τα δικά μου πράγματα.	4,2 (21)	4,8 (24)	4,4 (22)	13,5 (67)	73,1 (364)
3,78	1,36	0,49	Είμαι απρόβλεπτος, -η.	10,6 (53)	9,6 (48)	12,4 (62)	26,4 (132)	41,0 (205)
4,25	1,17	0,63	Άσχημη γλώσσα.	6,0 (30)	5,0 (25)	7,0 (35)	21,3 (106)	60,6 (301)
4,41	1,06	0,65	Είμαι ταραχοποιός.	5,2 (26)	2,4 (12)	5,4 (27)	20,0 (100)	66,9 (334)
3,96	1,28	0,28	Νομίζω ότι είμαι άσχημος, -η.	8,6 (43)	6,8 (34)	11,4 (57)	26,7 (133)	46,5 (232)
4,42	1,03	0,43	Δείχνω αδιαφορία για την επιδοκίμασία ή την αποδοκίμασία των "μεγαλυτέρων"	4,0 (20)	3,2 (16)	6,8 (34)	18,2 (91)	67,7 (338)

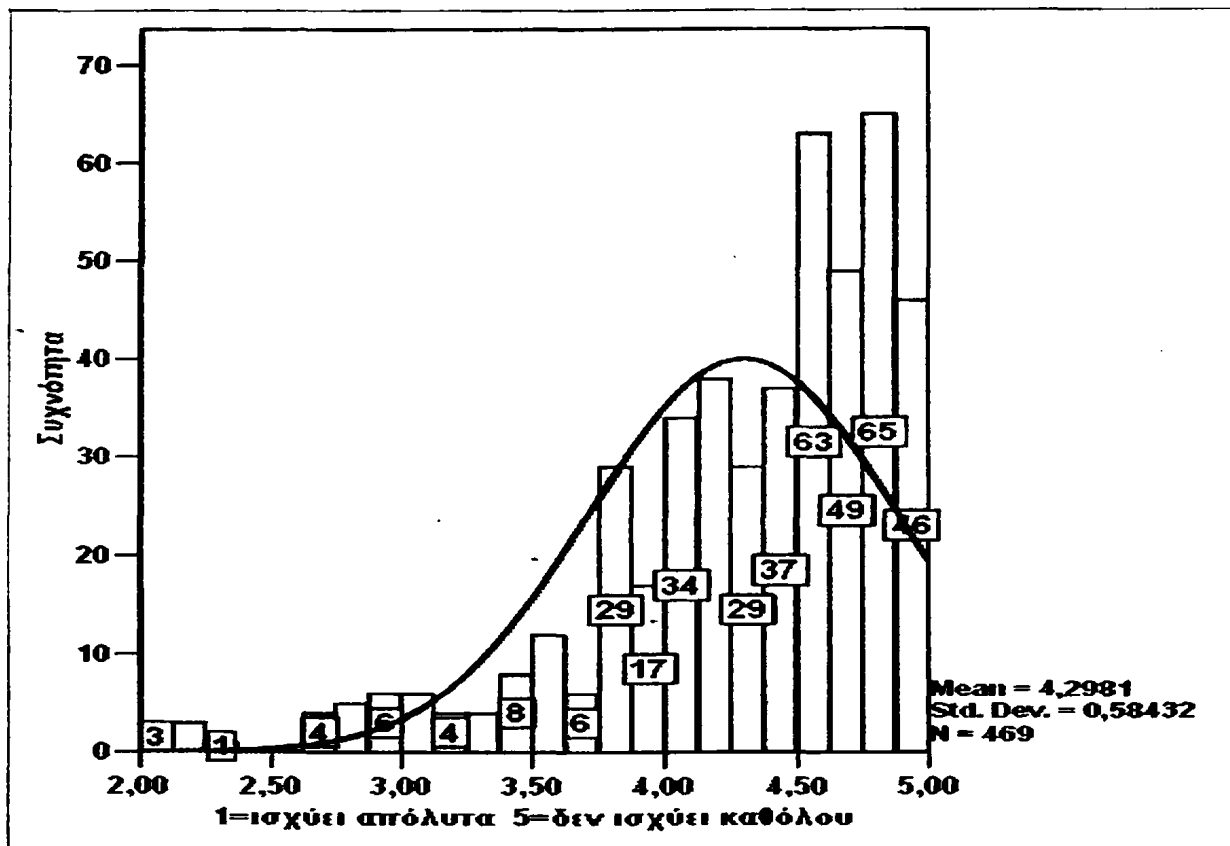
M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση, r<sub>it</sub>= συντελεστής διάκρισης

1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου



Ως προς τις προτάσεις που άπτονται θέματα αρνητισμού, το 13% των μαθητών δηλώνουν ότι είναι πνεύματα αντιλογίας (αντιμιλούν συνεχώς), το 82,3% δεν συμφωνούν με την άποψη ότι κάνουν το αντίθετο από αυτό που τους ζητούν και το 87,4% υποστηρίζει ότι συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες. Εντούτοις, το ποσοστό των ερωτηθέντων οι οποίοι στενοχωριούνται με την εμφάνισή τους, και νομίζουν ότι είναι άσχημοι, ανέρχεται στο 15,4%.

**Διάγραμμα 8**  
**Επιθετικότητα**



Τα προβλήματα διαταρακτικότητας δεν φαίνεται να απασχολούν τους ερωτηθέντες μαθητές. Το 84,1% δηλώνουν ότι δεν ενοχλούν τους άλλους και το 86,9% απάντησαν ότι δεν είναι ταραχοποιόι. Ωστόσο, το 8,4% των μαθητών απάντησαν θετικά στην τοποθέτηση «επιμένω φορτικά να μονοπωλώ την προσοχή των άλλων».

Τέλος, σχετικά με τα ξεσπάσματα οργής, το 87,5% θεωρούν ότι δεν εκτοξεύουν συνεχώς απειλές, το 85,7% ότι δεν έχουν εκρήξεις θυμού και το 87,8% δηλώνουν ότι δεν έχουν εκρηκτική συμπεριφορά.

#### 1.4.1 Διμεταβλητή ανάλυση.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το ζήτημα της επιθετικής συμπεριφοράς δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά σε σχέση με το φύλο ( $t = -1,668$ ,  $df = 425,332$ ,  $p = ,096$ ).

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με την τάξη όπου φοιτούν οι μαθητές, έδειξε ότι οι μαθητές που φοιτούν στην Γ΄ Γυμνασίου εκδηλώνουν περισσότερες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς ( $M = 4,1$ ,  $t = 5,232$ ,  $df = 446,509$ ,  $p = ,000$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στην ΣΤ΄ Δημοτικού ( $M = 4,4$ ).

Διαπιστώθηκε ακόμη στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους σε σχέση με την επίδοση των μαθητών που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση φαίνεται να είναι περισσότερο επιθετικοί ( $M = 3,6$ ,  $F = 6,779$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,000$ ) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ειδικότερα, ακολουθούν οι μέτριοι σε επίδοση μαθητές ( $M = 4,1$ ), έπειτα οι πολύ καλοί ( $M = 4,2$ ) και τέλος, οι άριστοι μαθητές ( $M = 4,3$ ) οι οποίοι δεν εμφανίζουν σχεδόν καθόλου επιθετική συμπεριφορά.

Δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F = 1,053$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,369$ ) και το κοινωνικό στρώμα ( $F = 0,826$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,438$ ) των μαθητών του δείγματος.

Επιπλέον, η σύγκριση των μέσων όρων δεν ανέδειξε καμία διαφορά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση ( $t = 1,381$ ,  $df = 460$ ,  $p = ,168$ ), τη σειρά γέννησης ( $F = 0,482$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,618$ ), τα πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι ( $F = 1,305$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,267$ ), την ύπαρξη προσωπικού δωματίου ( $t = -1,363$ ,  $df = 333,144$ ,  $p = ,174$ ) και τέλος, τον αριθμό στενών φίλων ( $F = 1,442$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,219$ ).

#### 1.5 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η πέμπτη υπο-κλίμακα περιλαμβάνει 20 προτάσεις οι οποίες αφορούν την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών. Πιο αναλυτικά, πέντε προτάσεις αναφέρονται σε παραπτοματική συμπεριφορά, τέσσερις προτάσεις σχετίζονται με την αντικοινωνική συμπεριφορά, τρεις προτάσεις αφορούν το σκασιαρχείο από το σχολείο, μια πρόταση το σκασιαρχείο από το σπίτι, δυο προτάσεις θίγουν τη συμμετοχή σε συμμορίες, μια πρόταση αφορά την καταστροφή ξένης περιουσίας, μια πρόταση αναφέρεται στον αρνητισμό και τέλος, τρεις προτάσεις προσεγγίζουν



Πίνακας 5  
Κλίμακα «Παραβατικότητα»

M	s	r <sub>it</sub>	Πρόταση	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
4,71	0,82	0,57	Καταστρέφω ξένα πράγματα.	2,4 (12)	2,0 (10)	2,8 (14)	8,2 (41)	84,6 (423)
4,50	1,03	0,54	Έχω "κακές" παρέες.	4,2 (21)	3,0 (15)	5,8 (29)	12,6 (63)	74,3 (371)
4,84	0,68	0,40	Κλέβω χρήματα ή πράγματα.	2,0 (10)	1,2 (6)	0,4 (2)	3,6 (18)	92,8 (464)
4,43	1,21	0,62	Το "σκάω" από το σχολείο.	8,4 (42)	2,0 (10)	4,0 (20)	9,8 (49)	75,8 (379)
4,24	1,16	0,41	Φαίνεται να μην μαθαίνω από τα σφάλματά μου.	6,0 (30)	3,8 (19)	9,6 (48)	20,8 (104)	59,7 (298)
4,24	1,17	0,58	Βρίζω χυδαία, βλασφημώ.	6,4 (32)	4,4 (22)	7,4 (37)	22,0 (110)	59,7 (298)
4,69	0,89	0,63	Επιτίθεμαι και κτυπώ τα άλλα παιδιά.	3,6 (18)	1,0 (5)	4,0 (20)	5,6 (28)	85,7 (427)
4,42	1,03	0,54	Αρνούμαι να εκτελέσω τις υποχρεώσεις μου.	4,0 (20)	3,4 (17)	6,6 (33)	19,0 (95)	67,0 (335)
4,50	0,97	0,31	Δεν νιώθω καμία ενοχή όταν σφάλω.	3,0 (15)	2,8 (14)	7,8 (39)	14,4 (72)	72,0 (360)
4,17	1,23	0,51	Δείχνω απέχθεια προς το σχολείο.	7,4 (37)	5,2 (26)	7,6 (38)	22,5 (112)	57,2 (285)
4,20	1,16	0,44	Λέω "μελετημένα" ψέματα.	6,4 (32)	4,6 (23)	5,8 (29)	29,1 (145)	54,1 (270)
4,56	0,90	0,59	Κάνω κατεργαριές για να εξαπατήσω τους άλλους.	2,6 (13)	2,4 (12)	5,2 (26)	16,4 (82)	73,4 (367)
4,08	1,22	0,38	Απαιτώ να ικανοποιούνται οι επιθυμίες μου αμέσως.	6,8 (34)	5,4 (27)	12,2 (61)	23,7 (118)	51,8 (258)
4,49	1,01	0,42	Είμαι αδιάτακτος, -η.	3,8 (19)	3,0 (15)	6,2 (31)	14,5 (72)	72,5 (361)
4,66	0,90	0,63	Συμμετέχω σε παράνομες πράξεις.	3,2 (16)	2,2 (11)	3,0 (15)	8,4 (42)	83,2 (415)
4,46	1,12	0,63	Σκόπιμα καθυστερώ να πάω στο σχολείο και να μπω στην τάξη.	6,2 (31)	2,4 (12)	5,8 (29)	10,6 (53)	75 (375)
4,48	0,97	0,66	Είμαι ανυπάκουος, -η.	3,2 (16)	2,6 (13)	6,8 (34)	17,7 (88)	69,7 (347)
4,66	0,90	0,58	Το "σκάω" από το σπίτι.	3,4 (17)	1,8 (9)	3,2 (16)	8,8 (44)	82,8 (414)
4,58	0,94	0,54	Έχω κακία, εχθρότητα, μίσος για τους άλλους.	3,4 (17)	2,0 (10)	5,4 (27)	11,2 (56)	77,9 (388)
4,59	1,01	0,55	Κάνω χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών.	4,8 (24)	2,2 (11)	2,4 (12)	10,3 (51)	80,3 (399)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση, r<sub>it</sub>= συντελεστής διάκρισης

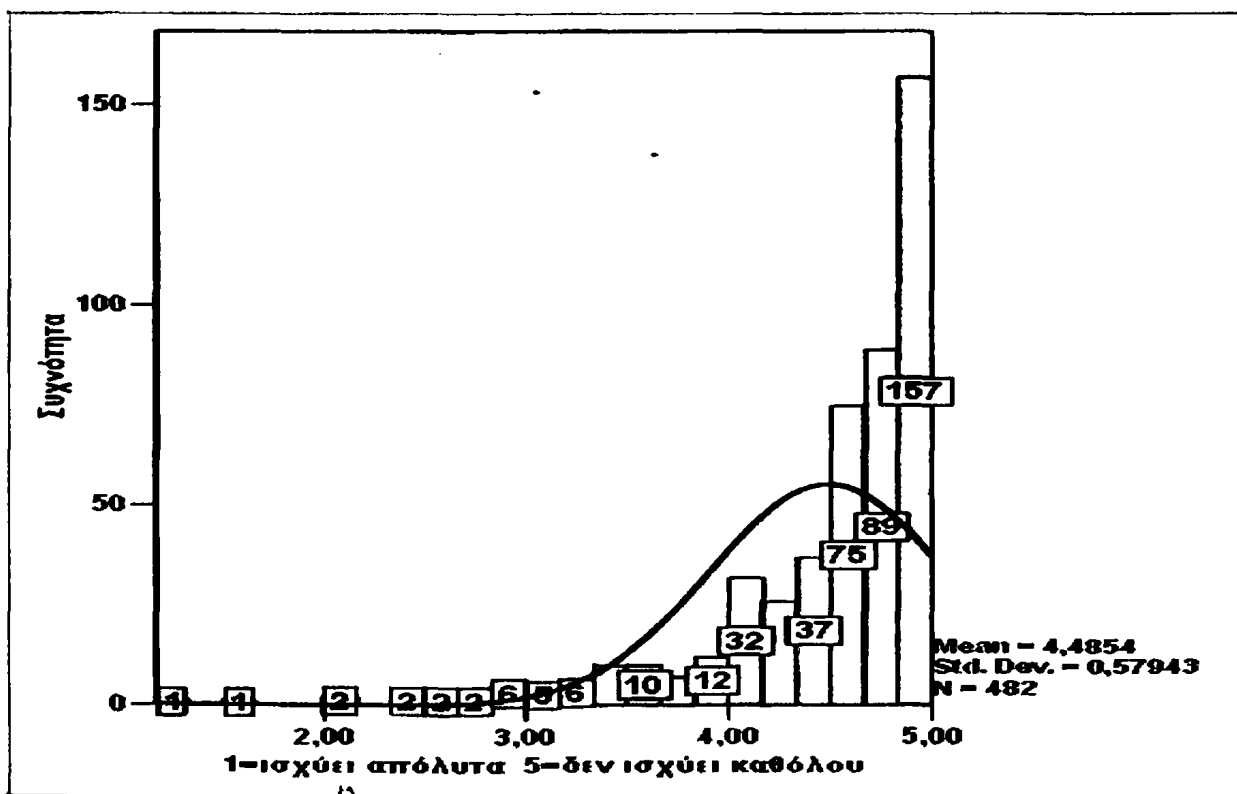
1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο-κλίμακας είναι 0,894 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 5), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

Όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 9, οι ερωτηθέντες μαθητές δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν έντονο πρόβλημα παραβατικής συμπεριφοράς ( $M = 4,48$ ,  $s = 0,579$ ).

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την παραπτωματική συμπεριφορά, η πλειονότητα (96,4%) των μαθητών ταυτίζεται με την άποψη ότι δεν κλέβει χρήματα ή πράγματα και το 91,3% δεν συμφωνεί με την τοποθέτηση «επιτίθεμαι και κτυπάω τα άλλα παιδιά». Το 89,8% διάκειται αρνητικά στην πρόταση ότι κάνουν κατεργαριές για να εξαπατήσουν τους άλλους και το 87% υποστηρίζουν ότι δεν είναι αδίστακτοι. Τέλος, το 90,6% απάντησαν ότι δεν κάνουν χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών.

Διάγραμμα 9  
Παραβατικότητα



Ως προς τις προτάσεις που άπτονται της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, το 10,8% των ερωτηθέντων παραδέχεται ότι βρίζει χυδαία και το 11%-ότι λέει "μελετημένα ψέματα". Ωστόσο, το 87,4% κρίνουν ότι δεν είναι ανυπάκουοι, ενώ το 89,1% ότι δεν έχουν κακία, εχθρότητα, μίσος για τους άλλους.

Στα ερωτήματα που αναφέρονται στο σκασιαρχείο από το σχολείο, το 10,4% απάντησε ότι πράγματι το "σκάει" από το σχολείο, ενώ το ποσοστό των ερωτηθέντων που συμμερίστηκε την άποψη πως δείχνει απέχθεια προς το σχολείο ανέρχεται στο 12,6%. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι μαθητές (85,6% βλ. Πίνακα 5) δεν συμφώνησαν με την άποψη ότι σκόπιμα καθυστερούν να πάνε στο σχολείο και να μπουκ στην τάξη.

Η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος δεν φαίνεται να έχει τάσης φυγής από το σπίτι, αφού τοποθετήθηκε αρνητικά στην πρόταση «το σκάω από το σπίτι» (91,6% βλ. Πίνακα 5).

Σχετικά με τη συμμετοχή σε συμμορίες, το 89,6% θεωρεί ότι δεν έχει "κακές" παρέες και το 91,6% δήλωσε ότι δεν συμμετέχει σε παράνομες πράξεις.

Όσο αφορά την καταστροφή ξένης περιουσίας, το 92,8% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι δεν καταστρέφει ξένα πράγματα.

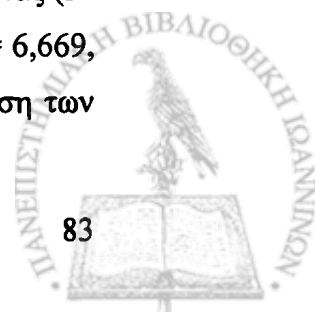
Οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα αρνητισμού και σε ποσοστό 86% δηλώνουν ότι δεν αρνούνται να εκτελέσουν τις υποχρεώσεις τους.

Τέλος, αναφορικά με τις προτάσεις που προσεγγίζουν θέματα ενοχής ή μεταμέλειας, το 9,8% πιστεύει ότι δεν μαθαίνει από τα σφάλματά του και το 12,2% δήλωσαν ότι απαιτούν να ικανοποιούνται οι επιθυμίες τους αμέσως. Εντούτοις, ένα ποσοστό της τάξης του 86,4% απάντησε αρνητικά στην άποψη «δεν νιώθω καμία ενοχή όταν σφάλω».

### 1.5.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο ανέδειξε ότι τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς ( $M = 4,3$ ) από τα κορίτσια ( $M = 4,6$ ,  $t = -4,357$ ,  $df = 397,336$ ,  $p = ,000$ ).

Στατιστικά, επίσης, σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε σε σχέση με την τάξη όπου φοιτούσαν οι μαθητές του δείγματος. Οι ερωτηθέντες που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου καταδείχθηκε ότι εμφανίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα παραβατικότητας ( $M = 4,3$ ) απέναντι σε εκείνους που φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Δημοτικού ( $M = 4,6$ ,  $t = 6,669$ ,  $df = 429,183$ ,  $p = ,000$ ). Σύστοιχη προς τα παραπάνω είναι και διαφοροποίηση των



μαθητών της Γ' Γυμνασίου ανάλογα με την επίδοσή τους ( $F = 8,422$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,000$ ). Μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση αντιμετωπίζουν πιο έντονο πρόβλημα παραβατικότητας ( $M = 3,75$ ) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ειδικότερα, ακολουθούν οι μέτριοι σε επίδοση μαθητές ( $M = 4,325$ ), έπειτα οι πολύ καλοί ( $M = 4,33$ ) και τέλος, οι άριστοι μαθητές ( $M = 4,65$ ) οι οποίοι εκδηλώνουν λιγότερες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς.

Η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα φαίνεται να διαφοροποίησε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς ( $F = 2,940$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,033$ ). Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει εμφανίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα παραβατικότητας ( $M = 3,95$ ) σε σύγκριση με εκείνους των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος ( $M = 4,4$ ). Ακολούθησαν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος ( $M = 4,47$ ) και τέλος, εκείνοι των οποίων ο πατέρας εργάζεται ( $M = 4,5$ ).

Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε σε σχέση με το κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται οι μαθητές και την παραβατική συμπεριφορά ( $F = 3,732$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,025$ ). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν πολύ πιο έντονο πρόβλημα παραβατικής συμπεριφοράς ( $M = 4,4$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονται από μεσαία ( $M = 4,5$ ) ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα ( $M = 4,65$ ).

Τέλος, τις απαντήσεις των ερωτηθέντων μαθητών ως προς την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς δεν τις διαφοροποίησαν η οικογενειακή κατάσταση ( $t = 1,413$ ,  $df = 472$ ,  $p = ,158$ ), η σειρά γέννησης ( $F = 0,948$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,388$ ), τα πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι ( $F = 1,566$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,182$ ), η ύπαρξη προσωπικού δωματίου ( $t = - 0,088$ ,  $df = 480$ ,  $p = ,930$ ) και τέλος, ο αριθμός στενών φίλων ( $F = 2,328$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,055$ ).

## 1.6 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η έκτη υπο-κλίμακα περιλαμβάνει 14 προτάσεις, οι οποίες δεν μπορούν να ενταχθούν, σαφώς, σε ένα από τα πέντε παραπάνω σύνδρομα ή σε κάποιο άλλο διακριτό σύνδρομο. Τα 14 αυτά «διάφορα-αταξινόμητα» συμπτώματα του ΕΔΕΠ αναφέρονται σε σημαντικά θέματα της συμπεριφοράς του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, δυο προτάσεις αφορούν την υπερκινητικότητα και τη διάσπαση προσοχής, μια πρόταση αναφέρεται στην υπερεξάρτηση στους μεγάλους, τέσσερις

προτάσεις σχετίζονται με την ανωριμότητα, μια πρόταση με την παρορμητικότητα, δύο προτάσεις αφορούν την εικόνα του σώματος και την ικανοποίηση του παιδιού από την εμφάνισή του, μια πρόταση θίγει προβλήματα ταυτότητας του ρόλου του φύλου, μια πρόταση την έλλειψη συντονισμού κινήσεων, μια πρόταση προσεγγίζει θέματα της ερωτικής ορμής και τέλος, μια αναφέρεται στην αυτοκαταστροφική συμπεριφορά των παιδιών.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο-κλίμακας είναι 0,80 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 6), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

**Πίνακας 6**  
**Κλίμακα «Υπερκινητικότητα-Ανωριμότητα (και άλλα)»**

<b>M</b>	<b>s</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>Πρόταση</b>	<b>% 1</b>	<b>% 2</b>	<b>% 3</b>	<b>% 4</b>	<b>% 5</b>
4,57	0,87	0,45	Δεν εμμένω να τελειώσω ό,τι αναλαμβάνω.	2,0 (10)	2,6 (13)	5,0 (25)	17,6 (88)	72,7 (363)
4,01	1,34	0,38	Υπερκινητικότητα.	10,8 (54)	5,0 (25)	8,6 (43)	23,7 (118)	51,8 (258)
4,56	0,92	0,39	Είμαι υπερβολικά εξαρτημένος, -η, προσκολλημένος, -η στους μεγάλους.	3,0 (15)	2,0 (10)	5,0 (25)	15,7 (78)	74,3 (370)
4,67	0,82	0,47	Συμπεριφέρομαι σαν να είμαι μικρότερης ηλικίας.	1,8 (9)	2,0 (10)	5,6 (28)	8,8 (44)	81,8 (408)
4,20	1,10	0,53	Παρασύρομαι εύκολα από τους άλλους.	4,4 (22)	5,2 (26)	9,8 (49)	27,1 (135)	53,5 (267)
4,68	0,85	0,42	Προτιμώ να κάνω παρέα με μικρότερα παιδιά.	2,8 (14)	1,2 (6)	4,0 (20)	9,4 (47)	82,6 (413)
4,64	0,83	0,53	Είμαι αδέξιος, -α.	2,4 (12)	1,4 (7)	4,0 (20)	14,0 (70)	78,2 (391)
4,30	1,09	0,62	Ενεργεί χωρίς να σκέπτεται παρορμητικότητα.	4,2 (21)	4,6 (23)	9,4 (47)	21,0 (105)	60,8 (304)
4,69	0,81	0,51	Είμαι ανεύθυνος, -η.	2,2 (11)	1,6 (8)	3,8 (19)	9,4 (47)	83,0 (414)
3,82	1,54	0,42	Υπεραπασχόληση με τα θέματα της ερωτικής ορμής.	16,9 (84)	5,0 (25)	10,9 (54)	13,1 (65)	54,0 (268)
4,13	1,32	0,26	Νομίζω πως έχω περισσότερα κιλά από το κανονικό.	8,8 (44)	7,4 (37)	6,4 (32)	17,2 (86)	60,2 (301)
4,73	0,79	0,37	Έχω κάποιο σωματικό ελάττωμα.	2,0 (10)	2,0 (10)	2,8 (14)	7,2 (36)	86,0 (429)
4,86	0,59	0,37	Συμπεριφέρομαι σαν να ανήκω στο άλλο φύλο.	1,2 (6)	0,8 (4)	1,4 (7)	4,2 (21)	92,4 (462)
4,72	0,89	0,50	Σκόπιμοι αυτό-τραυματισμοί: απειλώ ότι θα αυτοκτονήσω.	3,2 (16)	2,6 (13)	1,6 (8)	4,0 (20)	88,6 (441)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση, r<sub>it</sub>= συντελεστής διάκρισης  
1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου

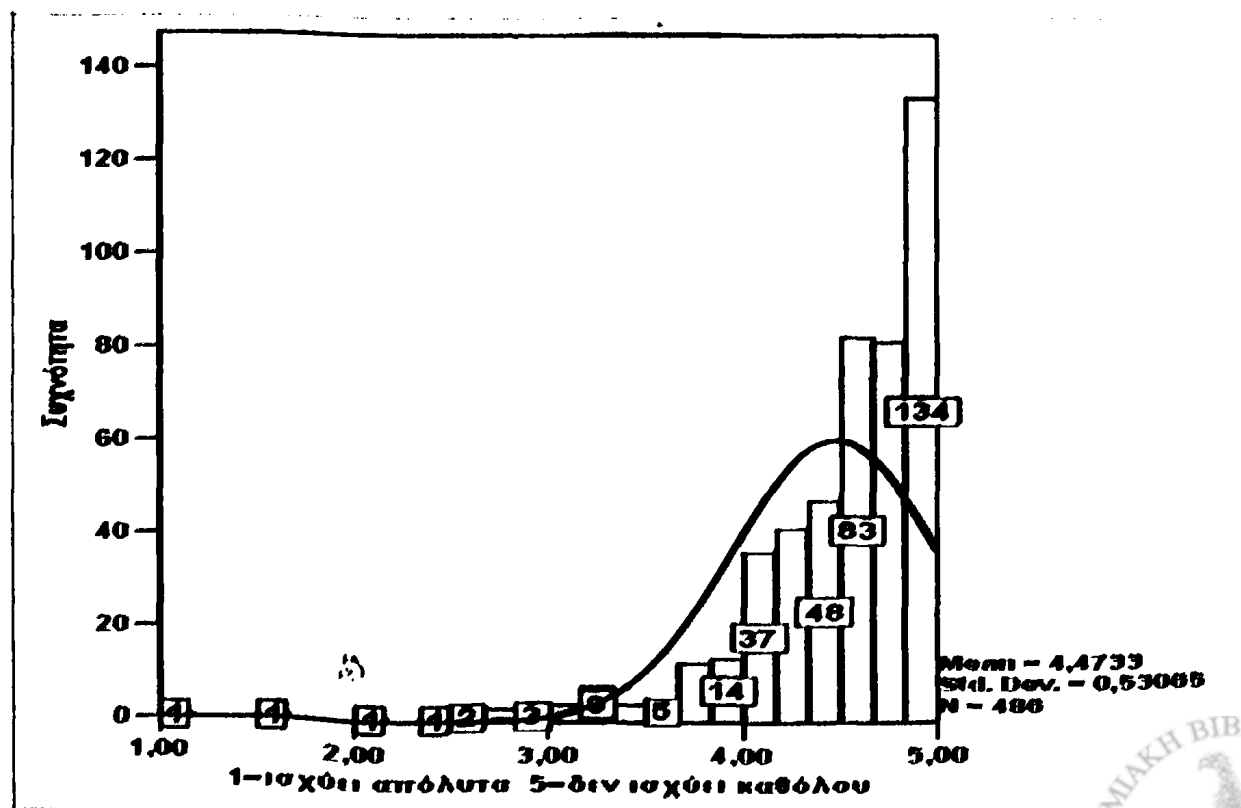
Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ( $M = 4,47$ ,  $s = 0,53$ , βλ. Διάγραμμα 10) της εν λόγω υπο-κλίμακας, οι μαθητές φαίνονται να αντιμετωπίζουν σχετικά μικρό πρόβλημα υπερκινητικότητας, ανωριμότητας κ.ά.

Ειδικότερα, ως προς τις προτάσεις που αφορούν την υπερκινητικότητα και τη διάσπαση προσοχής, το 90,3% των ερωτηθέντων τοποθετήθηκε απόλυτα αρνητικά στην πρόταση «δεν εμμένω να τελειώσω ό,τι αναλαμβάνω». Ωστόσο, το 15,8% των μαθητών θεωρούν ότι είναι υπερκινητικοί..

Όσο αφορά την υπερεξάρτηση στους μεγάλους, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος (90% βλ. Πίνακα 6), απάντησαν ότι δεν είναι υπερβολικά προσκολλημένοι στους μεγάλους.

Ως προς τις προτάσεις που σχετίζονται με προβλήματα ανωριμότητας, το 90,6% κρίνει ότι δεν συμπεριφέρεται σαν να είναι μικρότερης ηλικίας, το 92% υποστηρίζει ότι δεν προτιμάει να κάνει παρέα με μικρότερα παιδιά και το 92,4% δεν συμφωνούν με την άποψη ότι είναι ανεύθυνοι. Παρόλα αυτά, το 9,6% πιστεύει ότι παρασύρεται εύκολα από τους άλλους. Στο ερώτημα που αφορά την παρορμητικότητα, ένα ποσοστό της τάξης του 8,8% συμφωνεί με την άποψη ότι ενεργεί χωρίς να σκέπτεται.

**Διάγραμμα 10**  
**Υπερκινητικότητα-Ανωριμότητα (και άλλα)**





προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες και ζουν με τη μητέρα ( $M = 4,35$ ) ή με τον πατέρα ( $M = 4,49$ ), ακολουθούν οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες και ζουν με τους γονείς τους ( $M = 4,5$ ) και τέλος, οι μαθητές που προέρχονται από διευρυμένες οικογένειες ( $M = 4,55$ ).

Η ύπαρξη προσωπικού δωματίου ή όχι ( $t = - 0,007$ ,  $df = 484$ ,  $p = ,994$ ), καθώς και ο αριθμός των στενών φίλων ( $F = 2,274$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,060$ ) δεν διαφοροποίησε τις απαντήσεις των μαθητών.

## 1.7 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η έβδομη υπο-κλίμακα αποτελείται από 5 προτάσεις που προσεγγίζουν φόβους και ανησυχίες των μαθητών όσο αφορά τα προσωπικά τους προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, τρεις προτάσεις αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς κατά την προσέγγιση του άλλου φύλου, μια πρόταση αναφέρεται στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου και μια θίγει συναισθήματα άγχους αποτυχίας.

Πίνακας 7  
Κλίμακα «Φόβοι-Ανησυχίες»

M	s	r <sub>it</sub>	Πρόταση	% 1 2 3 4 5				
				1	2	3	4	5
4,10	1,28	0,56	Δεν ξέρω πως πρέπει να συμπεριφερόμαι για να με εκτιμήσει ένα αγόρι/ κορίτσι.	9,2 (46)	4,0 (20)	9,8 (49)	21,8 (109)	55,2 (276)
4,28	1,22	0,48	Τα χάνω όταν μου μιλάει ένα αγόρι/ κορίτσι.	8,0 (40)	2,8 (14)	6,6 (33)	18,2 (91)	64,4 (322)
4,10	1,27	0,64	Δεν ξέρω πως πρέπει να αποκτήσω τη συμπάθεια ενός αγοριού/ κοριτσιού.	8,0 (40)	5,8 (29)	9,8 (49)	20,6 (103)	55,7 (278)
3,71	1,46	0,28	Έχω λιγότερο χρόνο, γιατί ξοδεύω πολλές ώρες για τα μαθήματά μου.	14,3 (71)	9,4 (47)	10,4 (52)	22,9 (114)	43,0 (214)
4,22	1,11	0,44	Συχνά διακατέχομαι από το συναίσθημα της αποτυχίας.	5,0 (25)	4,4 (22)	9,6 (48)	25,5 (127)	55,5 (277)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση, r<sub>it</sub>= συντελεστής διάκρισης

1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο-κλίμακας είναι 0,708 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 6), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

Σε θέματα που αναφέρονται στην εικόνα του σώματος και την ικανοποίηση του παιδιού από την εμφάνισή του, το 93,2% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι δεν έχει κάποιο σωματικό ελάττωμα, ενώ το 16,2% θεωρεί πως έχει περισσότερα κιλά από το κανονικό.

Σχετικά με τα προβλήματα ταυτότητας του ρόλου του φύλου, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (96,6% βλ. Πίνακα 6) τοποθετήθηκε αρνητικά στην πρόταση «συμπεριφέρομαι σαν να ανήκω στο άλλο φύλο».

Οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα έλλειψης συντονισμού κινήσεων και σε ποσοστό 92,2% δηλώνουν ότι δεν είναι αδέξιοι.

Το ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησε θετικά στην πρόταση «υπεραπασχόληση με τα θέματα της ερωτικής ορμής» ανέρχεται στο 21,9%.

Τέλος, στο ερώτημα που θίγει την αυτό-καταστροφική συμπεριφορά των μαθητών, η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι δεν απειλεί ότι θα αυτοκτονήσει (92,6%).

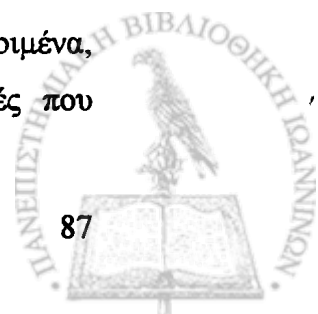
### 1.6.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Το φύλο των μαθητών δεν διαφοροποίησε τις απαντήσεις τους σχετικά με τα προβλήματα υπερκινητικότητας-ανωριμότητας ( $t = -0,769$ ,  $df = 445,696$ ,  $p = ,442$ ).

Σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους διαπιστώθηκε σε σχέση με την τάξη όπου φοιτούσαν οι ερωτηθέντες μαθητές ( $t = 5,254$ ,  $df = 447,051$ ,  $p = ,000$ ). Οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου φαίνεται να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορές υπερκινητικότητας, ανωριμότητας κ.ά ( $M = 4,3$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Δημοτικού ( $M = 4,6$ ).

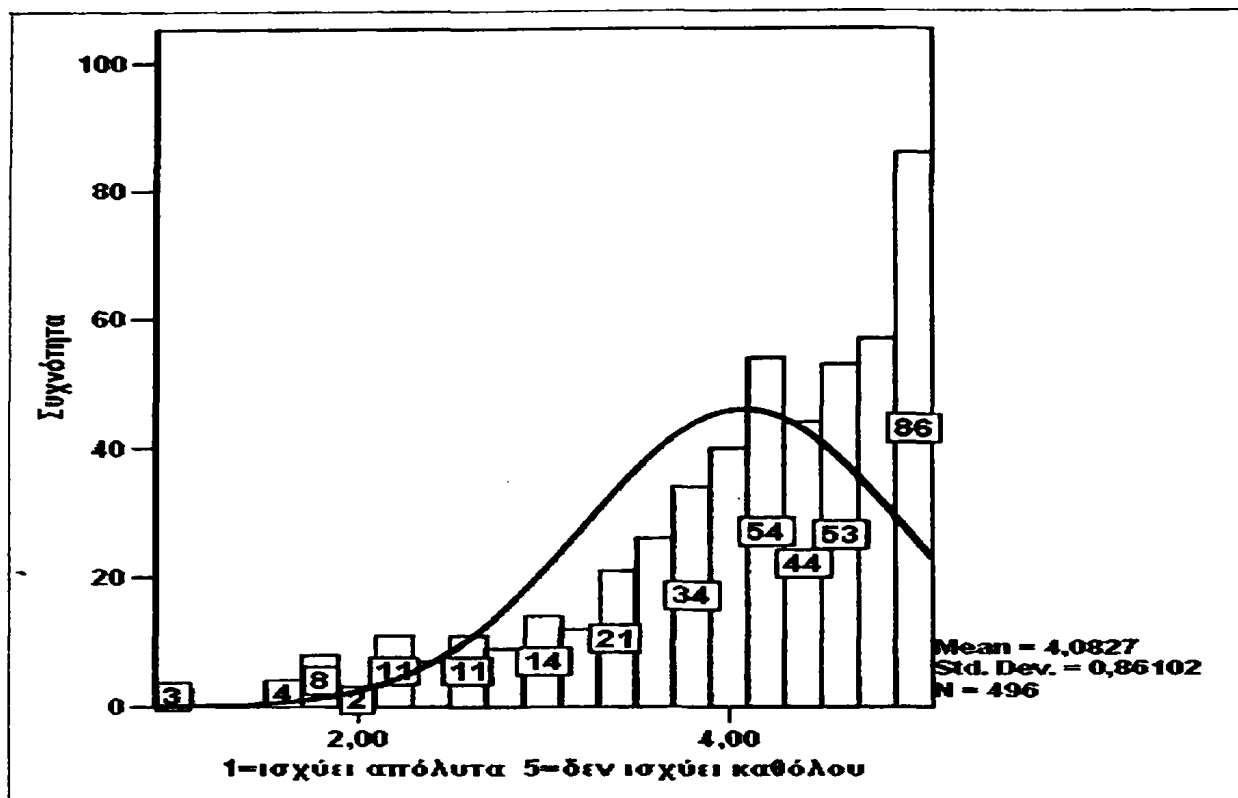
Επιπλέον, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την επίδοση των ερωτηθέντων μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού ( $t = 0,047$ ,  $df = 242$ ,  $p = ,963$ ) και της Γ΄ Γυμνασίου ( $F = 1,455$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,228$ ), την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F = 2,104$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,099$ ), το κοινωνικό στρώμα ( $F = 1,593$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,204$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $t = 1,572$ ,  $df = 476$ ,  $p = ,117$ ) και τη σειρά γέννησης των μαθητών ( $F = 0,298$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,743$ ).

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με τα άτομα με τα οποία διαμένουν οι μαθητές έδειξε ότι οι μαθητές που ζουν με άλλα πρόσωπα ή σε οικοτροφεία έχουν περισσότερα προβλήματα υπερκινητικότητας, ανωριμότητας κ.ά ( $M = 4,0$ ,  $F = 3,039$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,017$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν σε πυρηνική ή διευρυμένη οικογένεια (με παπού και γιαγιά). Συγκεκριμένα, προβλήματα υπερκινητικότητας, ανωριμότητας κ.ά εμφανίζουν οι μαθητές που



Όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 11 τους μαθητές του δείγματος τους απασχολούν σε μικρό βαθμό φόβοι και ανησυχίες ( $M = 4,08, s = 0,861$ ).

Διάγραμμα 11  
Φόβοι -Ανησυχίες



Πιο αναλυτικά, ως προς τις προτάσεις που άπτονται θέματα προσέγγισης του άλλου φύλου, το 13,2% θεωρεί ότι δεν ξέρει πώς να συμπεριφέρεται για να κερδίσει την εκτίμηση του άλλου φύλου, το 10,8% παραδέχεται πως τα χάνει όταν του μιλά άτομο του άλλου φύλου και το 13,8% δηλώνει ότι δεν ξέρει πώς να αποκτήσει την συμπάθεια ατόμων του άλλου φύλου.

Το ζήτημα του ελεύθερου χρόνου φαίνεται να απασχολεί τους ερωτηθέντες μαθητές, οι οποίοι σε ποσοστό 23,7% υποστηρίζουν ότι έχουν λιγότερο χρόνο, γιατί ξοδεύουν πολλές ώρες για τα μαθήματά τους.

Τέλος, οι περισσότεροι μαθητές (81% βλ. Πίνακα 7) δεν συμφωνούν με την άποψη ότι διακατέχονται συχνά από συναισθήματα αποτυχίας.

### 1.7.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο των μαθητών έδειξε ότι τα κορίτσια ( $M = 3,9$ ,  $t = 3,491$ ,  $df = 494$ ,  $p = ,001$ ) αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα φόβων-ανησυχιών σε σύγκριση με τα αγόρια ( $M = 4,2$ ).

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων δεν διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την τάξη ( $t = - 0,227$ ,  $df = 494$ ,  $p = ,820$ ) και την επίδοση των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού ( $t = - 0,651$ ,  $df = 247$ ,  $p = ,515$ ) και της Γ' Γυμνασίου ( $F = 0,603$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,613$ ).

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε αναφορικά με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F = 5,225$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,001$ ). Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό φόβους και ανησυχίες ( $M = 3,2$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος ( $M = 3,4$ ). Ακολούθησαν εκείνοι των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει ( $M = 4,0$ ) και τέλος, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται ( $M = 4,1$ ).

Η σύγκριση των μέσων όρων δεν ανέδειξε καμία διαφορά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς την εμφάνιση φόβων και ανησυχιών σε σχέση με το κοινωνικό στρώμα ( $F = 1,388$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,251$ ), την οικογενειακή κατάσταση ( $t = 1,302$ ,  $df = 64,751$ ,  $p = ,198$ ), τη σειρά γέννησης ( $F = 0,225$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,799$ ), τα πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι ( $F = 1,322$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,261$ ) και την ύπαρξη προσωπικού δωματίου ( $t = 1,550$ ,  $df = 494$ ,  $p = ,122$ ).

Ο αριθμός των στενών φίλων επηρέασε τις απαντήσεις των μαθητών ( $F = 5,977$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,000$ ). Οι ερωτηθέντες που δεν έχουν κανένα ( $M = 3,67$ ) ή έχουν ένα φίλο ( $M = 3,8$ ) εμφανίζουν περισσότερους φόβους και ανησυχίες από εκείνους που έχουν δυο ( $M = 4,0$ ), τρεις ( $M = 4,1$ ) και περισσότερους από τρεις φίλους ( $M = 4,2$ ).

### 1.8 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η όγδοη υπο-κλίμακα αποτελείται από 10 προτάσεις που αναφέρονται σε σωματικά συμπτώματα **σχολικής απροθυμίας** και συμπεριφορές με τις οποίες αυτή εκδηλώνεται (κόπωση, αφηρημάδα). Ειδικότερα, έξι προτάσεις σχετίζονται με σωματικά συμπτώματα σχολικής απροθυμίας όπως κόπωση, αφηρημάδα, πανικός, ταχυκαρδίες. Μια πρόταση αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους καθηγητές, μια πρόταση θίγει την ανάγκη των παιδιών να έχουν ένα άτομο εμπιστοσύνης στο σχολείο για να μπορούν να μιλούν για τα προσωπικά τους



προβλήματα, μια αφορά το φόβο αποτυχίας των μαθητών στα διαγωνίσματα και μια προσεγγίζει προβλήματα σωματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης αυτοεικόνας.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο-κλίμακας είναι 0,790 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 8), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

Οι ερωτηθέντες μαθητές φαίνεται να παρουσιάζουν αρκετά μεγάλο πρόβλημα σχολικής απροθυμίας ( $M = 3,72$ ,  $s = 0,848$ · βλ. επίσης Διάγραμμα 12).

**Πίνακας 8**  
**Κλίμακα «Σχολική Απροθυμία»**

M	s	$r_{it}$	Πρόταση	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
3,73	1,48	0,54	Όταν οι δάσκαλοι/ καθηγητές μου με εξετάζουν στο μάθημα νιώθω ένα παράξενο συναίσθημα μέσα μου.	15,8 (79)	7,6 (38)	8,4 (42)	24,0 (120)	44,2 (221)
3,93	1,32	0,47	Αισθάνομαι κατά τη διάρκεια του μαθήματος κουρασμένος, ακόμη κι όταν έχω κοιμηθεί την προηγούμενη νύχτα αρκετά.	9,6 (48)	7,0 (35)	11,8 (59)	23,6 (118)	47,9 (239)
4,17	1,25	0,44	Δεν ξέρω πως πρέπει να συμπεριφερόμαι όταν έχω διαφορές με τους δασκάλους/ καθηγητές μου.	8,0 (40)	4,4 (22)	8,8 (44)	20,0 (100)	58,7 (293)
3,68	1,49	0,38	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος συχνά αφαιρούμαι, γιατί σκέφτομαι ένα αγόρι /κορίτσι.	16,4 (82)	7,6 (38)	10,2 (51)	23,0 (115)	42,8 (214)
3,00	1,72	0,45	Χρειάζομαι στο σχολείο ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης με το οποίο θα μπορώ να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα.	33,5 (167)	12,2 (61)	9,4 (47)	10,6 (53)	34,1 (170)
3,53	1,50	0,42	Όταν διαπιστώνω κατά τη διάρκεια ενός διαγωνίσματος, ότι δεν προφταίνω να τελειώσω εγκαίρως, πανικοβάλλομαι.	17,9 (89)	8,5 (42)	13,3 (66)	23,7 (118)	36,6 (182)
4,10	1,24	0,41	Μου είναι δύσκολο να εκφραστώ προφορικά στο μάθημα	6,4 (32)	7,2 (36)	11,6 (58)	19,1 (95)	55,6 (277)
3,98	1,40	0,46	Αναρωτιέμαι αν η σωματική μου ανάπτυξη είναι κανονική.	10,8 (54)	7,6 (38)	9,8 (49)	15,7 (78)	56,0 (279)
3,47	1,59	0,52	Όταν ένας δάσκαλος/ καθηγητής ετοιμάζεται να σηκώσει κάποιον στον πίνακα, σκέφτομαι τις περισσότερες φορές: "Θεέ μου ας μην είμαι εγώ".	21,1 (105)	9,2 (46)	11,8 (59)	17,5 (87)	40,4 (201)
3,57	1,45	0,56	Όταν γράφουμε ένα διαγώνισμα, συχνά ξεχνάω πράγματα τα οποία προηγουμένως τα ήξερα.	15,5 (77)	9,4 (47)	14,7 (73)	23,7 (118)	36,7 (183)

$M$ = μέσος όρος,  $s$ = τυπική απόκλιση,  $r_{it}$ = συντελεστής διάκρισης

1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου

Συγκεκριμένα, ως προς τις προτάσεις που σχετίζονται με ψυχοσωματικά συμπτώματα σχολικής απροθυμίας, το 23,4% των μαθητών δηλώνουν ότι νιώθουν περίεργα κατά την εξέταση και το 16,6% υποστηρίζουν ότι νιώθουν κόπωση κατά την διάρκεια του μαθήματος. Το 24% των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά στην πρόταση

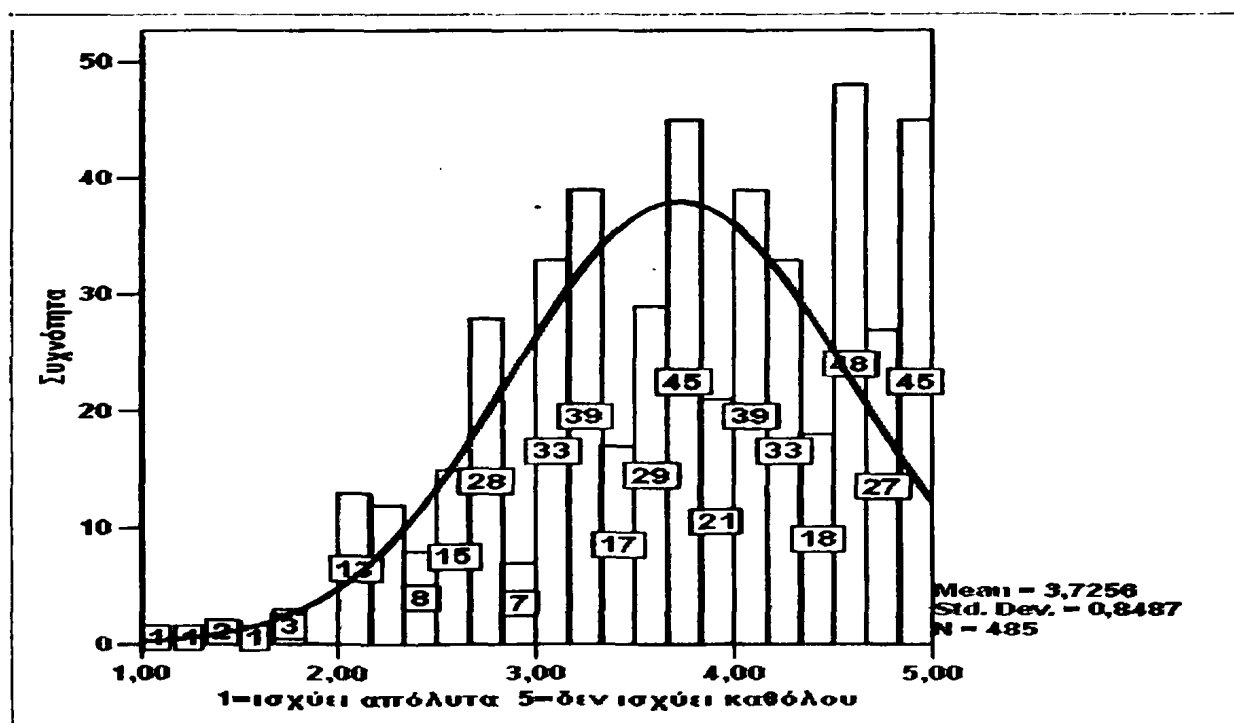


ότι νιώθουν να αφαιρούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και το 13,6% δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να εκφραστούν προφορικά στο μάθημα. Επίσης, το 30,3% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι παρακαλά να μην τους σηκώσει ο καθηγητής στον πίνακα και το 24,9% δηλώνουν ότι ξεχνούν συχνά πράγματα κατά τη διάρκεια διαγωνισμάτων τα οποία θυμούνταν πριν.

Σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους καθηγητές όταν δημιουργούνται προβλήματα, ένα ποσοστό της τάξης του 12,4% συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι δεν ξέρουν πως πρέπει να συμπεριφέρονται όταν έχουν διαφορές με τους δασκάλους/ καθηγητές τους.

Το ποσοστό των μαθητών που συμμερίζεται την άποψη ότι χρειάζονται ένα άτομο εμπιστοσύνης στο σχολείο για να μπορούν να μιλούν για τα προσωπικά τους προβλήματα, ανέρχεται στο 45,7%.

**Διάγραμμα 12**  
**Σχολική Απροθυμία**



Στο ερώτημα που αφορά το φόβο αποτυχίας των μαθητών στα διαγωνίσματα, «όταν διαπιστώνω κατά τη διάρκεια ενός διαγωνίσματος, ότι δεν προφταίνω να τελειώσω εγκαίρως, πανικοβάλλομαι», το 26,4% των μαθητών του δείγματος απάντησε θετικά.

Τέλος, τα προβλήματα σωματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης αυτοεικόνας φαίνεται να απασχολούν τους μαθητές οι οποίοι σε ποσοστό 18,4% αναρωτιούνται αν η σωματική τους ανάπτυξη είναι κανονική.

### 1.8.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο ανέδειξε ότι τα κορίτσια ( $M = 3,55$ ,  $t = 4,460$ ,  $df = 483$ ,  $p = ,000$ ) εμφανίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα σχολικής απροθυμίας από τα αγόρια ( $M = 3,9$ ).

Επίσης, σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους διαπιστώθηκε σε σχέση με την τάξη όπου φοιτούσαν οι ερωτηθέντες μαθητές ( $t = 3,782$ ,  $df = 483$ ,  $p = ,000$ ). Οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου φαίνεται να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σχολική απροθυμία ( $M = 3,6$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούσαν στην ΣΤ' Δημοτικού ( $M = 3,9$ ).

Δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με την επίδοση των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού ( $t = 0,496$ ,  $df = 238$ ,  $p = ,620$ ) και της Γ' Γυμνασίου ( $F = 0,625$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,599$ ), την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F = 1,491$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,216$ ) και το κοινωνικό στρώμα ( $F = 1,406$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,246$ ).

Η σύγκριση των μέσων όρων δεν ανέδειξε καμία διαφορά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς τα προβλήματα σχολικής απροθυμίας, σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση ( $t = 1,640$ ,  $df = 474$ ,  $p = ,102$ ), τη σειρά γέννησης ( $F = 0,197$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,821$ ), τα πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι ( $F = 0,904$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,462$ ), την ύπαρξη προσωπικού δωματίου ( $t = 1,662$ ,  $df = 483$ ,  $p = ,097$ ).

Τέλος, παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε σχέση με τον αριθμό των στενών φίλων ( $F = 3,355$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,010$ ). Οι μαθητές που δεν έχουν κανένα ( $M = 3,6$ ) ή έχουν ένα ( $M = 3,4$ ), δύο φίλους ( $M = 3,6$ ) εμφανίζουν πιο συχνά συμπεριφορές σχολικής απροθυμίας από τους μαθητές που έχουν τρεις ( $M = 3,76$ ) και περισσότερους από τρεις ( $M = 3,8$ ) στενούς φίλους.

### 1.9 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η ένατη υπο-κλίμακα περιλαμβάνει 7 προτάσεις, που αναφέρονται στις σχέσεις μαθητών-γονέων και την εκτίμηση των μαθητών για την οικογενειακή τους ζωή. Αναλυτικότερα, μια πρόταση αναφέρεται σε συναισθήματα των μαθητών, τρεις προτάσεις σχετίζονται με την αξιολόγηση της οικογένειας από τον μαθητή, δυο



προτάσεις προσεγγίζουν τη σχέση γονιών και παιδιών και μια αφορά την αξιολόγηση της στάσης και της συμπεριφοράς των γονέων απέναντι στα παιδιά από τους μαθητές.

**Πίνακας 9**  
**Κλίμακα «Συγκρούσεις Με Γονείς»**

M	s	r <sub>it</sub>	Πρόταση	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
4,18	1,20	0,48	Είμαι συχνά στεναχωρημένος, -η, θλιμμένος, -η.	7,2 (36)	4,0 (20)	8,2 (41)	24,4 (122)	56,2 (281)
4,35	1,26	0,57	Θα επιθυμούσα να είχα μια καλύτερη οικογενειακή ζωή.	8,8 (44)	2,8 (14)	6,2 (31)	9,4 (47)	72,8 (364)
4,61	0,94	0,61	Αισθάνομαι ότι ανάμεσα σε μένα και τους γονείς μου υπάρχει ένα τείχος.	4,0 (20)	1,4 (7)	4,0 (20)	10,8 (54)	79,8 (399)
4,01	1,35	0,41	Με απασχολούν προβλήματα αισθηματικού χαρακτήρα.	10,0 (50)	6,2 (31)	11,0 (55)	18,6 (93)	54,1 (270)
2,88	1,64	0,20	Τα δικά μου τα παιδιά θα τα μεγάλωνα έτσι ακριβώς όπως μεγάλωσαν εμένα οι γονείς μου.	32,6 (163)	15,0 (75)	11,6 (58)	13,8 (69)	27,0 (135)
4,35	1,18	0,67	Με κουράζουν τα προβλήματα που έχω με τους γονείς μου.	6,8 (34)	3,2 (16)	6,8 (34)	14,6 (73)	68,5 (342)
4,55	0,96	0,49	Οι γονείς μου είναι απογοητευμένοι από τη συμπεριφορά μου.	3,8 (19)	1,8 (9)	5,4 (27)	13,2 (66)	75,8 (378)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση, r<sub>it</sub>= συντελεστής διάκρισης

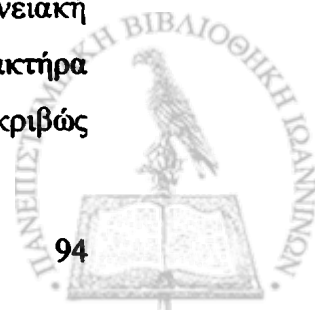
1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο-κλίμακας είναι 0,741 βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα ), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

Οι ερωτηθέντες μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν κάποιο μικρό πρόβλημα στις σχέσεις τους με τους γονείς (M = 4,16, s = 0,772, βλ. Διάγραμμα 13).

Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, το 11,2% δηλώνουν ότι είναι συχνά στενοχωρημένοι και θλιμμένοι.

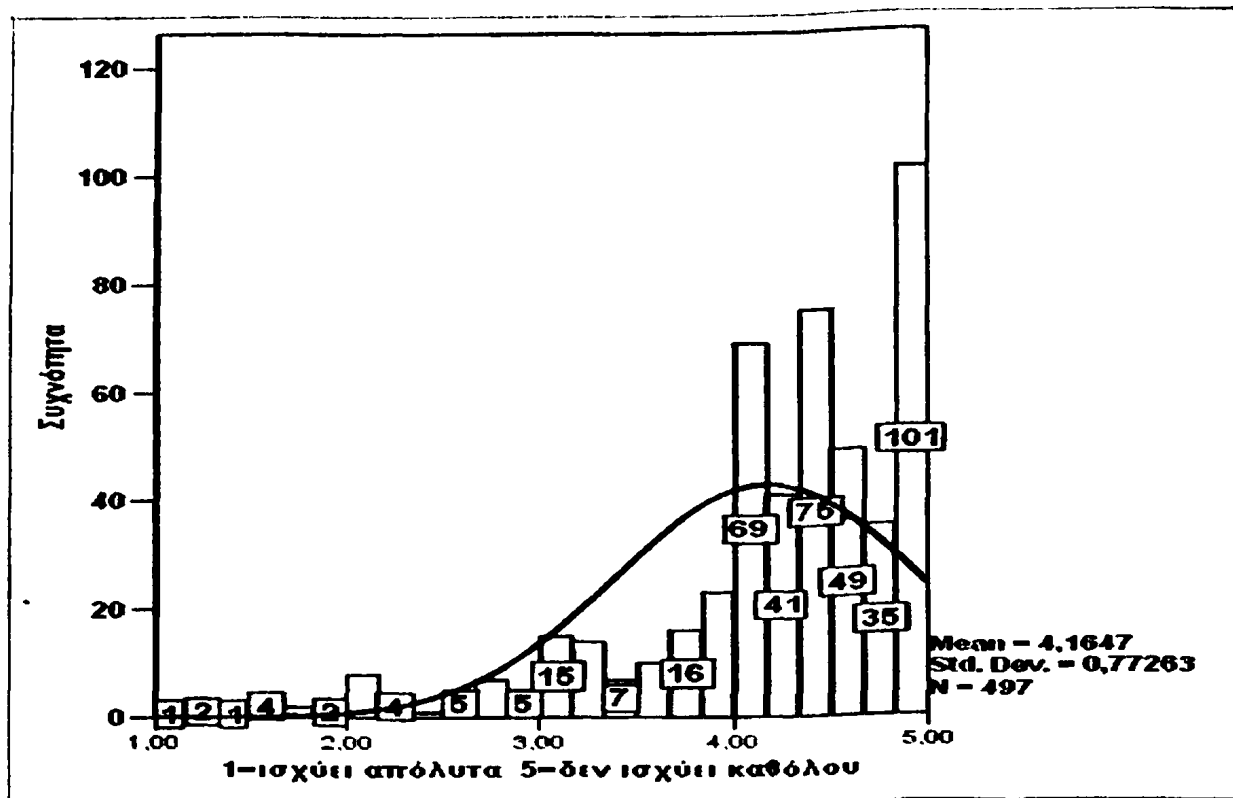
Ως προς τις προτάσεις που άπτονται θέματα αξιολόγησης της οικογένειας από τον μαθητή, το 11,6% δηλώνει ότι θα επιθυμούσε να έχει μια καλύτερη οικογενειακή ζωή, το 16,2% θεωρούν ότι τους απασχολούν προβλήματα αισθηματικού χαρακτήρα και το 40,8% υποστηρίζει ότι δε θα μεγάλωνε τα δικά του παιδιά όπως ακριβώς





μεγάλωσαν τους ίδιους τους μαθητές οι γονείς τους.

Διάγραμμα 13  
Συγκρούσεις Με Γονείς



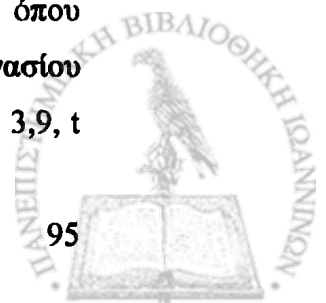
Οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ποιότητα της σχέσης με τους γονείς τους. Το 90,6% των μαθητών τοποθετήθηκε αρνητικά στην πρόταση «αισθάνομαι ότι ανάμεσα σε μένα και τους γονείς μου υπάρχει ένα τείχος». Ωστόσο, το 10% συμφωνούν με την άποψη ότι τους κουράζουν τα προβλήματα που έχουν με τους γονείς τους.

Αναφορικά με τη στάση των γονιών, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (89% βλ. Πίνακα 9) δεν συμφωνεί με την πρόταση ότι οι γονείς είναι απογοητευμένοι από τη συμπεριφορά των ίδιων των παιδιών.

### 1.9.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή του φύλου ( $t = 1,477$ ,  $df = 495$ ,  $p = ,140$ ).

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με την τάξη όπου φοιτούσαν οι ερωτηθέντες έδειξε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στη σχέση τους με τους γονείς ( $M = 3,9$ ,  $t$



= 7,549,  $df = 428,593$ ,  $p = ,000$ ) σε σύγκριση με εκείνους που φοιτούσαν στην ΣΤ' Δημοτικού ( $M = 4,4$ ).

Δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με την επίδοση των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού ( $t = - 0,555$ ,  $df = 246$ ,  $p = ,579$ ) και της Γ' Γυμνασίου ( $F = 2,289$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,079$ ).

Η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα επηρέασε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ( $F = 6,975$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,000$ ). Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος συγκρούονται πιο συχνά με τους γονείς τους ( $M = 3,3$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει ( $M = 3,6$ ). Ακολούθησαν εκείνοι των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος ( $M = 3,8$ ), ενώ οι μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται ( $M = 4,2$ ) εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα στη σχέση τους με τους γονείς.

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε σε σχέση με το κοινωνικό στρώμα των μαθητών και τις συγκρούσεις με τους γονείς ( $F = 6,119$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,002$ ). Οι μαθητές δηλαδή που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα συγκρούονται περισσότερο με τους γονείς τους ( $M = 4,0$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από μεσαίες ( $M = 4,2$ ) ή ανώτερες κοινωνικά οικογένειες ( $M = 4,4$ ).

Σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στους μέσους όρους σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν χωρίσει φαίνεται να αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους γονείς ( $M = 3,7$ ,  $t = 3,663$ ,  $df = 61,332$ ,  $p = ,001$ ) σε σύγκριση με εκείνους που προέρχονται από οικογένειες στις οποίες οι γονείς συζούν κανονικά ( $M = 4,2$ ).

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων δεν διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με τη σειρά γέννησής τους ( $F = 0,372$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,689$ ).

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με τα άτομα με τα οποία διαμένουν οι μαθητές έδειξε ότι οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στη σχέση τους με τους γονείς ( $F = 8,788$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,000$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν σε πυρηνική ή διευρυμένη οικογένεια (με παππού και γιαγιά). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που ζουν με τον πατέρα ( $M = 3,5$ ) ή με την μητέρα ( $M = 3,7$ ) συγκρούονται πιο συχνά με τους γονείς τους σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν με άλλα πρόσωπα ή σε οικοτροφεία ( $M = 3,74$ ). Ακολουθούν οι μαθητές που ζουν σε πυρηνικές οικογένειες

( $M = 4,25$ ) και τέλος, οι μαθητές που προέρχονται από διευρυμένες οικογένειες ( $M = 4,3$ ).

Επίσης, συγκρίνοντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το ζήτημα της σχέσης με τους γονείς δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά σε σχέση με την ύπαρξη προσωπικού δωματίου ( $t = 1,730$ ,  $df = 242,718$ ,  $p = ,085$ ).

Τέλος, ο αριθμός των στενών φίλων διαφοροποίησε σημαντικά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ( $F = 3,362$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,010$ ). Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν έχουν κανένα ( $M = 4,0$ ) ή έχουν έναν φίλο ( $M = 3,8$ ) έχουν πολύ πιο έντονο πρόβλημα στις σχέσεις με τους γονείς τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές που είχαν δυο ( $M = 4,16$ ), τρεις ( $M = 4,17$ ) ή περισσότερους από τρεις στενούς φίλους ( $M = 4,3$ ).

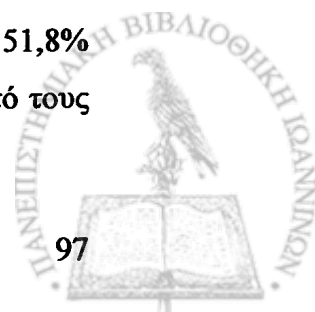
### 1.10 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η δέκατη υπο-κλίμακα αποτελείται από 10 προτάσεις που αναφέρονται στις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους (βλ. Πίνακα 10). Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις προτάσεις αναφέρονται στο βαθμό αυτοεκτίμησης του ίδιου του μαθητή, δυο προσεγγίζουν τη σχέση γονέων-μαθητών, μια σχετίζεται με το βαθμό αισιοδοξίας του μαθητή για το μέλλον του, μια αφορά τις σχολικές επιδόσεις, μια θίγει προβλήματα αναγνώρισης και αποδοχής του εφήβου από τους συμμαθητές και μια αναφέρεται στις σχέσεις των δύο φύλων.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υποκλίμακας είναι 0,781 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 10), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ( $M = 2,97$ ,  $s = 0,883$ ) της εν λόγω υποκλίμακας, τους μαθητές φαίνεται να τους απασχολούν αρκετά προβλήματα στις σχέσεις τους με συνομήλικους στο σχολικό περιβάλλον (βλ. Διάγραμμα 14).

Παρατηρώντας τον Πίνακα 10 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν έντονο πρόβλημα σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους. Πάνω από το ήμισυ (54,4%) απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα «έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση», το 45,2% των μαθητών νιώθουν έντονη δυσαρέσκεια με την εξωτερική τους εμφάνιση, το 51,8% υποστηρίζουν ότι σε γενικές γραμμές δεν έχουν μεγάλη εκτίμηση για τον εαυτό τους



και το 24,1% θεωρούν ότι τις περισσότερες φορές δεν είναι ευτυχισμένοι.

**Πίνακας 10**  
**Κλίμακα «Συγκρούσεις Με Συμμαθητές»**

<b>M</b>	<b>s</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>Πρόταση</b>	<b>% 1</b>	<b>% 2</b>	<b>% 3</b>	<b>% 4</b>	<b>% 5</b>
3,31	1,50	0,46	Έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση.	19,9 (99)	12,9 (64)	12,9 (64)	25,4 (126)	29,0 (144)
3,02	1,58	0,51	Με την εξωτερική μου εμφάνιση είμαι ευχαριστημένος.	26,7 (133)	16,5 (82)	11,6 (58)	18,7 (93)	26,5 (132)
3,32	1,48	0,53	Σε γενικές γραμμές έχω μεγάλη εκτίμηση για τον εαυτό μου.	17,9 (89)	13,9 (69)	16,5 (82)	22,1 (110)	29,7 (148)
2,13	1,47	0,45	Οι γονείς μου, μου έχουν εμπιστοσύνη.	51,8 (259)	18,6 (93)	8,8 (44)	6,4 (32)	14,4 (72)
3,52	1,56	0,33	Οι σχολικές επιδόσεις δεν είναι για μένα πρόβλημα.	19,2 (96)	10,2 (51)	10,8 (54)	19,4 (97)	40,4 (202)
3,02	1,49	0,56	Βλέπω να έχω πολλές προοπτικές για το μέλλον.	22,7 (113)	17,3 (86)	18,5 (92)	18,5 (92)	23,1 (115)
3,21	1,64	0,35	Με τους γονείς μου μπορώ να μιλήσω για τα προσωπικά μου προβλήματα.	26,7 (132)	11,1 (55)	11,9 (59)	15,6 (77)	34,7 (172)
3,39	1,48	0,45	Αισθάνομαι ότι βρίσκω αναγνώριση από τους συμμαθητές μου.	15,7 (78)	15,5 (77)	18,1 (90)	16,3 (81)	34,5 (172)
2,41	1,41	0,49	Τις περισσότερες φορές είμαι ευτυχισμένος.	36,3 (181)	23,3 (116)	16,3 (81)	11,2 (56)	12,9 (64)
2,98	1,64	0,42	Μου είναι εύκολο να δημιουργήσω φιλίες με συνομηλίκους (ες) του άλλου φύλου.	30,1 (150)	15,0 (75)	11,8 (59)	13,4 (67)	29,7 (148)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση, r<sub>it</sub>= συντελεστής διάκρισης

1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου

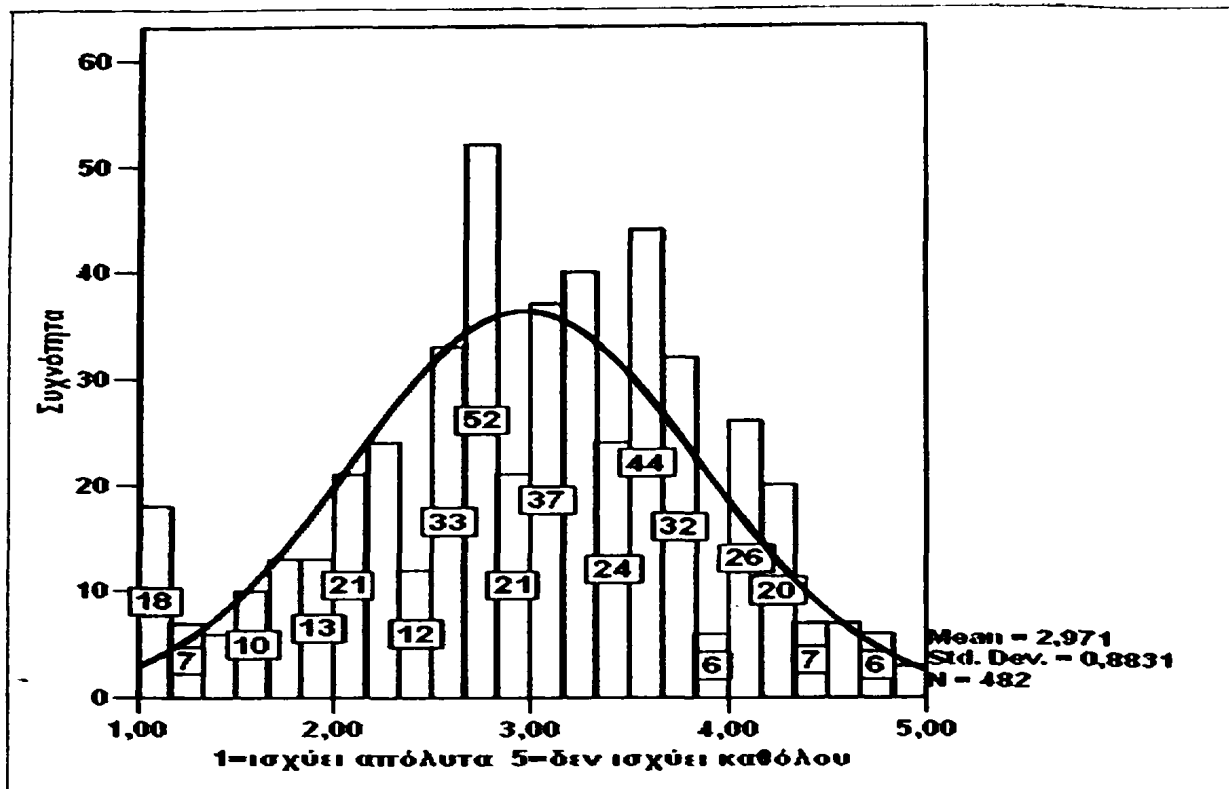
Ως προς τις προτάσεις που προσεγγίζουν τη σχέση γονέων-μαθητών, το 20,8% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι οι γονείς τους δεν τους έχουν εμπιστοσύνη και το 50,3% παραδέχονται ότι με τους γονείς τους δεν μπορούν να μιλήσουν για προσωπικά τους προβλήματα.

Οι σχολικές επιδόσεις αποτελούν πρόβλημα για την πλειοψηφία (59,8% βλ. Πίνακα 10) των μαθητών, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 41,6% δηλώνουν ότι δεν είναι αισιόδοξοι για το μέλλον τους.

Το ποσοστό των μαθητών του δείγματος που συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι δεν έχει την αναγνώριση των συμμαθητών του ανέρχεται στο 50,8%.

Τέλος, αναφορικά με τις σχέσεις των δύο φύλων, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (45,1%) συμφώνησε με την άποψη ότι είναι εύκολο να δημιουργήσουν φιλίες με συνομηλίκους του άλλου φύλου.

Διάγραμμα 14  
Συγκρούσεις Με Συμμαθητές



### 1.10.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση των μέσων όρων δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο ( $t = -1,410$ ,  $df = 435,462$ ,  $p = ,159$ ), την τάξη ( $t = 1,676$ ,  $df = 480$ ,  $p = ,094$ ) και την επίδοση των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού ( $t = -1,688$ ,  $df = 236$ ,  $p = ,093$ ).

Παρόλα αυτά, στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους διαπιστώθηκε σε σχέση με την επίδοση των μαθητών της Γ' Γυμνασίου ( $F = 3,206$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,024$ ). Μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση αντιμετωπίζουν έντονο πρόβλημα στη σχέση με τους συμμαθητές τους ( $M = 2,6$ ) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ειδικότερα, ακολουθούν οι μέτριοι σε επίδοση μαθητές ( $M = 2,75$ ), έπειτα οι πολύ καλοί ( $M = 3,0$ ) και τέλος, οι άριστοι μαθητές ( $M = 3,2$ ) οι οποίοι αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα.

Δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F = 1,178$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,318$ ).

Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε σε σχέση με το κοινωνικό στρώμα ( $F = 7,443$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,001$ ). Οι μαθητές δηλαδή που προέρχονται



από κατώτερα κοινωνικά στρώματα συγκρούονται περισσότερο με τους συμμαθητές τους ( $M = 2,8$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από μεσαίες ( $M = 3,0$ ) ή ανώτερες κοινωνικά οικογένειες ( $M = 3,3$ ).

Η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρέασε τις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων ( $t = -0,653$ ,  $df = 473$ ,  $p = ,514$ ).

Παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με τη σειρά γέννησής τους ( $F = 8,260$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,000$ ). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που είναι μεσαίοι συγκρούονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους συμμαθητές τους ( $M = 2,7$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές που είναι τελευταίοι ( $M = 2,9$ ) ή πρώτοι στη σειρά γέννησής τους ( $M = 3,1$ ).

Επιπλέον, η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με την ύπαρξη προσωπικού δωματίου ανέδειξε ότι οι μαθητές που δεν έχουν προσωπικό δωμάτιο στο σπίτι που μένουν με την οικογένειά τους εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα στη σχέση με τους συμμαθητές τους ( $M = 2,8$ ,  $t = 2,062$ ,  $df = 480$ ,  $p = ,040$ ) από εκείνους που διαθέτουν δικό τους δωμάτιο ( $M = 3,0$ ).

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές "πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι" ( $F = 0,427$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,789$ ) και "αριθμός στενών φίλων" ( $F = 0,395$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,812$ ).

### 1.11 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η ενδέκατη υπο-κλίμακα αποτελείται από 10 προτάσεις που αναφέρονται σε γενικότερες σχολικές δυσκολίες των μαθητών. Αναλυτικότερα, τέσσερις προτάσεις αφορούν προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο και αρνητικά συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον, μια σχετίζεται με την αξιολόγηση αυτοεικόνας των μαθητών, τρεις προτάσεις προσεγγίζουν προβλήματα που έχουν οι μαθητές με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, και δύο αναφέρονται σε τάσεις φυγής από το σχολείο (βλ. Πίνακα 11).

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο-κλίμακας είναι 0,784 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας. Οι συντελεστές διάκρισης των προτάσεων (βλ. Πίνακα 11), οι οποίοι εξετάζουν το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων, ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80).

**Πίνακας 11**  
**Κλίμακα «Γενικές Σχολικές Δυσκολίες»**

<b>M</b>	<b>s</b>	<b>r<sub>it</sub></b>	<b>Πρόταση</b>	<b>% 1</b>	<b>% 2</b>	<b>% 3</b>	<b>% 4</b>	<b>% 5</b>
4,52	1,02	0,54	Στο σχολείο δεν αισθάνομαι άνετα.	4,6 (23)	2,4 (12)	4,0 (20)	14,6 (73)	74,4 (372)
4,58	1,01	0,52	Στο σχολείο αισθάνομαι αρκετά μόνος.	4,2 (21)	2,8 (14)	4,4 (22)	8,0 (40)	80,6 (403)
4,44	1,05	0,53	Πιστεύω ότι οι καλές πλευρές του εαυτού μου είναι λίγες.	4,4 (22)	3,0 (15)	6,4 (32)	16,1 (80)	70,1 (349)
4,65	0,94	0,51	Μερικοί καθηγητές με κοροϊδεύουν.	3,6 (18)	2,0 (10)	4,2 (21)	5,8 (29)	84,3 (420)
4,38	1,21	0,42	Θα ήθελα, αν μπορούσα, να εγκαταλείψω τώρα ήδη το σχολείο για πάντα.	7,4 (37)	4,2 (21)	3,8 (19)	12,4 (62)	72,2 (361)
4,38	1,07	0,53	Μερικές φορές φαντάζομαι ότι είμαι στο σχολείο και ντροπιάζομαι μπροστά στους συμμαθητές μου, γιατί δεν ξέρω κάτι.	4,8 (24)	2,8 (14)	7,4 (37)	19,8 (99)	65,2 (326)
4,28	1,15	0,42	Μερικοί συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν.	5,8 (29)	4,6 (23)	7,2 (36)	20,6 (103)	61,7 (308)
4,47	1,04	0,44	Έχω συχνά πονοκέφαλο.	4,2 (21)	3,6 (18)	4,8 (24)	15,4 (77)	72 (360)
4,58	0,89	0,40	Λείπω συχνά από το σχολείο γιατί είμαι άρρωστος.	2,8 (14)	1,4 (7)	6,0 (30)	14,5 (72)	75,3 (375)
4,13	1,17	0,31	Δεν έχω όρεξη για φαγητό.	5,4 (27)	6,2 (31)	11,4 (57)	23,6 (118)	53,4 (267)

M= μέσος όρος, s= τυπική απόκλιση, r<sub>it</sub>= συντελεστής διάκρισης

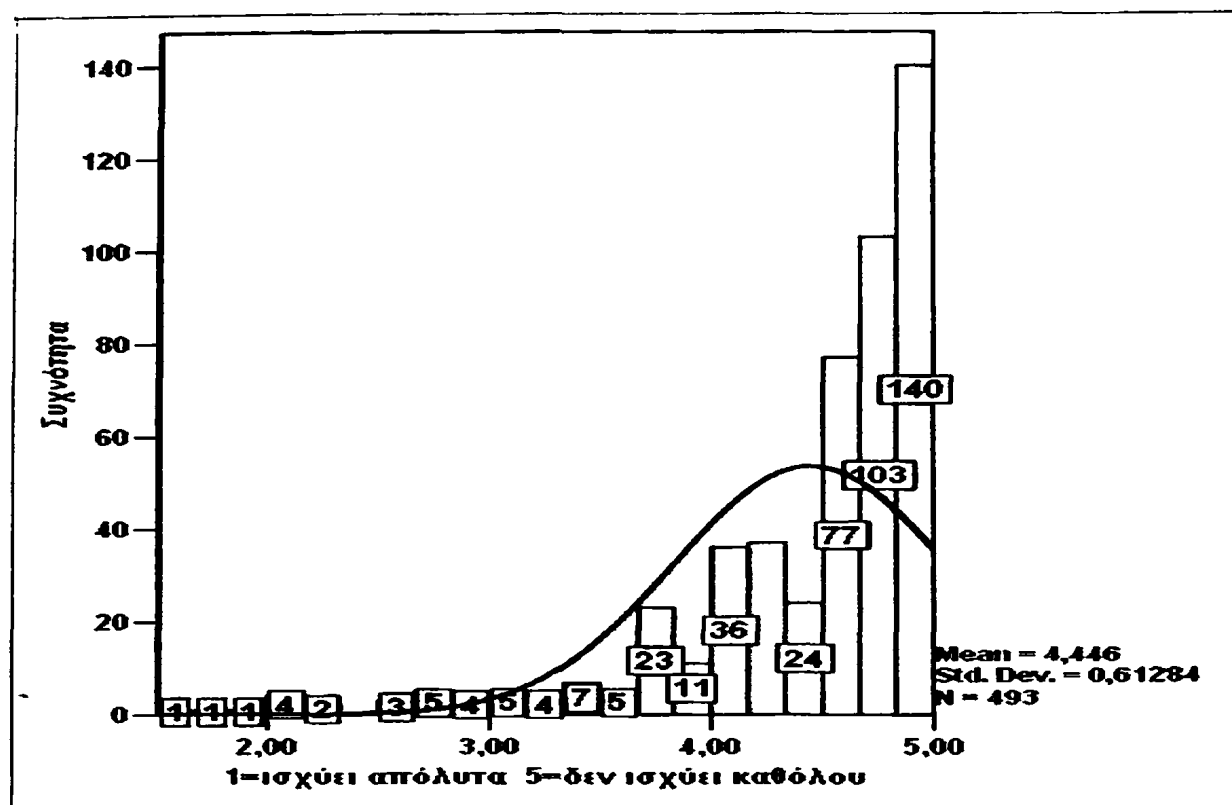
1= ισχύει απόλυτα, 2= ισχύει πολύ, 3= ισχύει εν μέρει, 4= ισχύει λίγο, 5= δεν ισχύει καθόλου

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο (M = 4,44, s = 0,612 βλ. Διάγραμμα 15), οι μαθητές δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα σχολικών δυσκολιών.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις προτάσεις που άπτονται θέματα προσαρμογής στο σχολείο και αρνητικά συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον, το 89% των ερωτηθέντων δεν συμφωνούν με την άποψη ότι στο σχολείο δεν αισθάνονται άνετα, το 88,6% υποστηρίζει ότι δεν αισθάνεται μοναξιά στο σχολείο και το 87,4% τοποθετήθηκε αρνητικά στην πρόταση «έχω συχνά πονοκέφαλο». Επίσης, η πλειονότητα (77% βλ. Πίνακα 11) των μαθητών δηλώνει ότι έχει όρεξη για φαγητό.

Οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα με την αυτοεικόνα τους και σε ποσοστό 86,2% δεν συμφωνούν με την άποψη ότι οι καλές πλευρές του εαυτού τους είναι λίγες.

Διάγραμμα 15  
Γενικές Σχολικές Δυσκολίες



Στα ερωτήματα που προσεγγίζουν προβλήματα που έχουν οι μαθητές με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, το 90,1% δηλώνουν ότι οι καθηγητές τους δεν τους κοροϊδεύουν, το 85% υποστηρίζει ότι δεν ντροπιάζεται μπροστά στους συμμαθητές του όταν δεν γνωρίζει κάτι και το 82,3% των ερωτηθέντων μαθητών είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στην άποψη ότι μερικοί συμμαθητές τους κοροϊδεύουν.

Αναφορικά με τις προτάσεις που θίγουν τις τάσεις φυγής από το σχολείο, το 84,6% ταυτίζεται με την άποψη ότι δεν θα επιθυμούσε να εγκαταλείψει το σχολείο για πάντα, ενώ το ποσοστό των μαθητών που απάντησε αρνητικά στην πρόταση «λείπω συχνά από το σχολείο γιατί είμαι άρρωστος» ανέρχεται στο 89,8%.

### 1.11.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο έδειξε ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό γενικές σχολικές δυσκολίες ( $M = 4,3$ ,  $t = 2,053$ ,  $df = 491$ ,  $p = ,041$ ) σε σύγκριση με τα αγόρια ( $M = 4,5$ ).



Τη συμπεριφορά των μαθητών ως προς τις γενικές σχολικές δυσκολίες δεν τη διαφοροποίησαν η τάξη ( $t = 0,100$ ,  $df = 491$ ,  $p = ,920$ ) και η επίδοση μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού ( $t = - 0,908$ ,  $df = 246$ ,  $p = ,365$ ) και της Γ' Γυμνασίου ( $F = 2,622$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,051$ ).

Παρατηρήθηκε ακόμη στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F = 3,560$ ,  $df = 3$ ,  $p = ,014$ ). Ειδικότερα, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό γενικές σχολικές δυσκολίες ( $M = 4,0$ ) από τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος ( $M = 4,1$ ). Ακολουθούν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει ( $M = 4,3$ ), ενώ τα λιγότερα προβλήματα εμφανίζουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται ( $M = 4,5$ ).

Τις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων μαθητών δεν τις επηρέασαν το κοινωνικό στρώμα ( $F = 1,711$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,182$ ), η οικογενειακή κατάσταση ( $t = 1,663$ ,  $df = 62,365$ ,  $p = ,101$ ), η σειρά γέννησης ( $F = 0,650$ ,  $df = 2$ ,  $p = ,522$ ), τα πρόσωπα που μένουν στο ίδιο σπίτι ( $F = 1,756$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,136$ ) και η ύπαρξη προσωπικού δωματίου ( $t = 1,034$ ,  $df = 491$ ,  $p = ,302$ ).

Τέλος, ο παράγοντας "αριθμός φίλων" φαίνεται να επηρέασε τις απαντήσεις των μαθητών στις προτάσεις του παράγοντα "γενικές σχολικές δυσκολίες" ( $F = 2,614$ ,  $df = 4$ ,  $p = ,035$ ). Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που δεν έχουν κανένα ( $M = 4,2$ ) ή έχουν έναν φίλο ( $M = 4,3$ ) αντιμετωπίζουν περισσότερες γενικές σχολικές δυσκολίες από τους μαθητές που έχουν δυο ( $M = 4,4$ ), τρεις ( $M = 4,49$ ) ή περισσότερους από τρεις στενούς φίλους ( $M = 4,5$ ).

## 1.12 Συσχέτιση παραγόντων

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των 11 παραγόντων που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε μια θετική συσχέτιση σημαντικής έντασης ανάμεσα στον παράγοντα "φόβοι-ανησυχίες" και "άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμός" ( $r = 0,611$ ,  $p = ,000$ ), καθώς και μεταξύ "φόβων-ανησυχιών" και "μοναχικότητας-βραδυψυχισμού" ( $r = 0,444$ ,  $p = ,000$ ). Επίσης, οι "φόβοι-ανησυχίες" συσχετίζονται θετικά με "τις ψυχοσωματικές διαταραχές" ( $r = 0,358$ ,  $p = ,000$ ), την "επιθετικότητα" ( $r = 0,262$ ,  $p = ,000$ ), την "παραβατικότητα" ( $r = 0,238$ ,  $p = ,000$ ) και την "ανωριμότητα-υπερκινητικότητα κ.ά." ( $r = 0,503$ ,  $p = ,000$ ).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ο παράγοντας "σχολική απροθυμία" σχετίζεται θετικά εκτός από τον παράγοντα "άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμός" ( $r = 0,658, p = ,000$ ), με τους παράγοντες "μοναχικότητα-βραδυψυχισμός" ( $r = 0,465, p = ,000$ ) και "ψυχοσωματικές διαταραχές" ( $r = 0,405, p = ,000$ ). Η "σχολική απροθυμία" σχετίζεται θετικά με την "επιθετικότητα" ( $r = 0,505, p = ,000$ ) και την "παραβατικότητα" ( $r = 0,402, p = ,000$ ) από τη μια πλευρά και με την "ανωριμότητα-υπερκινητικότητα κ.ά." ( $r = 0,579, p = ,000$ ) από την άλλη. Φαίνεται πως όσο αυξάνονται τα συμπτώματα "σχολικής απροθυμίας" τόσο αυξάνονται παράλληλα και τα προβλήματα "άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού", "μοναχικότητας-βραδυψυχισμού", "ψυχοσωματικών διαταραχών", "επιθετικότητας", "παραβατικότητας" και "ανωριμότητας-υπερκινητικότητας κ.ά."

Φαίνεται ακόμη πως οι "συγκρούσεις με τους γονείς" σχετίζονται θετικά με τους παράγοντες "άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμός" ( $r = 0,573, p = ,000$ ), "μοναχικότητα-βραδυψυχισμός" ( $r = 0,444, p = ,000$ ), "ψυχοσωματικές διαταραχές" ( $r = 0,312, p = ,000$ ), "επιθετικότητα" ( $r = 0,467, p = ,000$ ), "παραβατικότητα" ( $r = 0,500, p = ,000$ ) και "ανωριμότητα-υπερκινητικότητα κ.ά." ( $r = 0,485, p = ,000$ ). Η αύξηση των συγκρούσεων με τους γονείς συνοδεύεται και από αύξηση "άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού", "μοναχικότητας-βραδυψυχισμού", "ψυχοσωματικών διαταραχών", "επιθετικότητας", "παραβατικότητας" και "ανωριμότητας-υπερκινητικότητας κ.ά."

Ο παράγοντας "συγκρούσεις με συμμαθητές" παρατηρήθηκε ότι σχετίζεται αρνητικά με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μικρής έως μέτριας έντασης με τους παράγοντες "άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμός" ( $r = -0,175, p = ,000$ ), "μοναχικότητα-βραδυψυχισμός" ( $r = -0,055, p = ,000$ ), "ψυχοσωματικές διαταραχές" ( $r = -0,099, p = ,000$ ), "επιθετικότητα" ( $r = -0,213, p = ,000$ ), "παραβατικότητα" ( $r = -0,131, p = ,000$ ) και "ανωριμότητα-υπερκινητικότητα κ.ά." ( $r = -0,200, p = ,000$ ).

Τέλος, ο παράγοντας "γενικές σχολικές δυσκολίες" παρατηρήθηκε ότι σχετίζεται θετικά με τους παράγοντες "άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμός" ( $r = 0,644, p = ,000$ ), "μοναχικότητα-βραδυψυχισμός" ( $r = 0,540, p = ,000$ ) και "ψυχοσωματικές διαταραχές" ( $r = 0,621, p = ,000$ ). Θετική ήταν και η συσχέτιση των "γενικών σχολικών δυσκολιών" με την "επιθετικότητα" ( $r = 0,455, p = ,000$ ), την "παραβατικότητα" ( $r = 0,483, p = ,000$ ) και την "ανωριμότητα-υπερκινητικότητα κ.ά." ( $r = 0,657, p = ,000$ ).

## 2. Πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές στην συζήτηση προβλημάτων

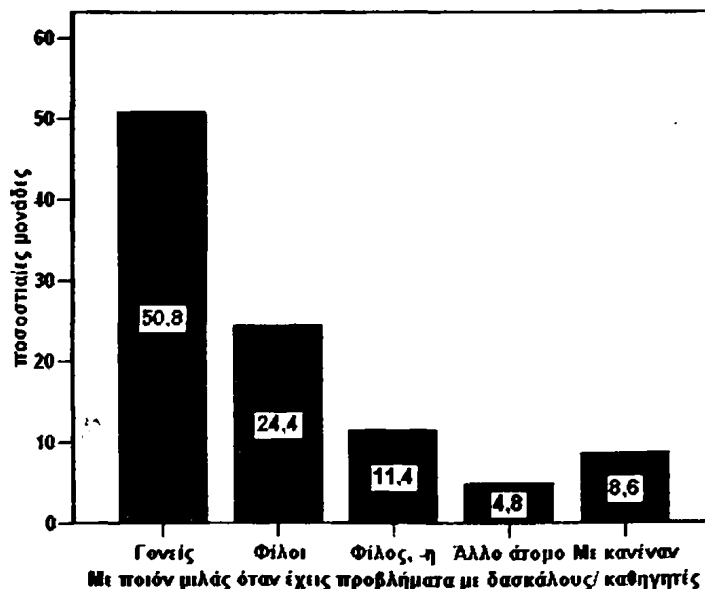
Οι μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν τα πρόσωπα με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που τους απασχολούν. Τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση των προβλημάτων των μαθητών μπορεί να είναι:

- Οι καθηγητές τους
- Οι γονείς τους
- Οι συμμαθητές τους
- Ο φίλος/ η τους

### 2.1 Μονομεταβλητή ανάλυση

Ειδικότερα, στο ερώτημα «με ποιόν μιλάς όταν έχεις προβλήματα με δασκάλους/καθηγητές», το ήμισυ των μαθητών (50,8%) απάντησε ότι συζητά με τους γονείς τα προβλήματα που έχει με τους δασκάλους/καθηγητές του, το 24,4% δήλωσε ότι τα συζητά με τους φίλους του και το 11,4% με το φίλο ή τη φίλη τους. Το 4,8% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι συζητά με άλλο άτομο του συγγενικού ή φιλικού περιβάλλοντος τα προβλήματα που έχει με τους δασκάλους/καθηγητές και τέλος, ένα ποσοστό της τάξης του 8,6% δήλωσε ότι δεν συζητά με κανέναν τέτοιου είδους πρόβλημα (βλ. Διάγραμμα 16).

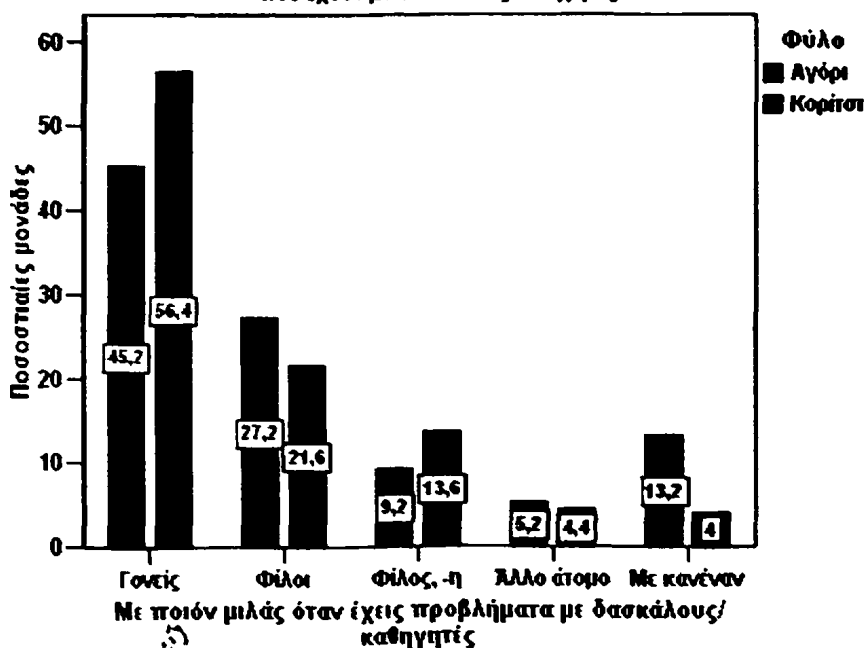
Διάγραμμα 16  
Κατανομή του δείγματος ως προς τα προβλήματα με τους δασκάλους/καθηγητές



### 2.1.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Συγκρίνοντας τις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων στο παραπάνω ερώτημα, παρατηρήθηκε μια συσχέτιση μικρής έντασης σε σχέση με το φύλο ( $\chi^2 = 19,285$ ,  $df = 4$ ,  $\Phi = ,196$ ,  $p = ,001$  βλ. Διάγραμμα 17). Η πλειοψηφία των κοριτσιών (56,4%) φαίνεται να συζητά με τους γονείς για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με τους δασκάλους/ καθηγητές σε σύγκριση με το 45,2% των αγοριών. Από την άλλη πλευρά, περισσότερα αγόρια μιλούν (27,2%) στους φίλους τους για τέτοιου είδους προβλήματα σε σύγκριση με το 21,6% των κοριτσιών. Ακόμη, το 13,6% των κοριτσιών δηλώνει ότι συζητά με τον φίλο για προβλήματα σχετικά με τους δασκάλους/ καθηγητές σε αντίθεση με τα αγόρια που συζητούν με τη φίλη τους σε ποσοστό 9,2%. Οι μαθητές του δείγματος δεν προτιμούν άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος για να συζητήσουν τέτοια προβλήματα, όπως φαίνεται από τα αντίστοιχα ποσοστά των αγοριών (5,2%) και των κοριτσιών (4,4%). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι είναι περισσότερα τα αγόρια (13,2%) που δε μιλούν με κανέναν για τέτοιου είδους προβλήματα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι 4%.

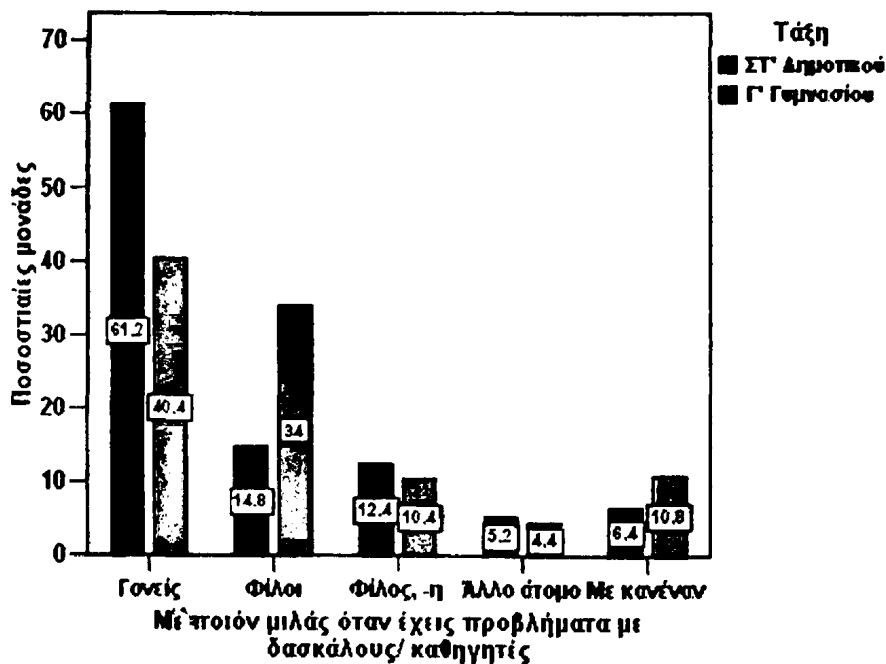
Διάγραμμα 17  
Σχέση μεταξύ φύλου και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με δασκάλους/καθηγητές



Chi-square = 19,285 df = 4 Phi = ,196 p = ,001

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια συσχέτιση μέτριας έντασης ανάμεσα στην τάξη όπου φοιτούσαν οι μαθητές του δείγματος και τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν συνήθως τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/ καθηγητές ( $\chi^2 = 32,950$ ,  $df = 4$ ,  $\Phi = ,257$ ,  $p = ,000$  βλ. Διάγραμμα 18). Η πλειοψηφία των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού (61,2%) συζητά με τους γονείς για τέτοιου είδους προβλήματα σε σύγκριση με το 40,4% των μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Αντίθετα, περισσότεροι μαθητές της Γ' Γυμνασίου (34%) και λιγότεροι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού (14,8%), υποστηρίζουν ότι μιλούν με τους φίλους τους για τα προβλήματα που έχουν με δασκάλους/ καθηγητές. Το 12,4% των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού συζητούν με το φίλο ή τη φίλη τέτοια προβλήματα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό της Γ' Γυμνασίου είναι 10,4%. Και πάλι, οι μαθητές δεν προτιμούν άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος για να μιλήσουν για τέτοια προβλήματα, όπως φαίνεται από τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού (5,2%) και των μαθητών της Γ' Γυμνασίου (4,4%). Ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 11% των μαθητών της Γ' Γυμνασίου και του 6,5% των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού δεν συζητούν με κανέναν τα προβλήματα με τους δασκάλους/ καθηγητές.

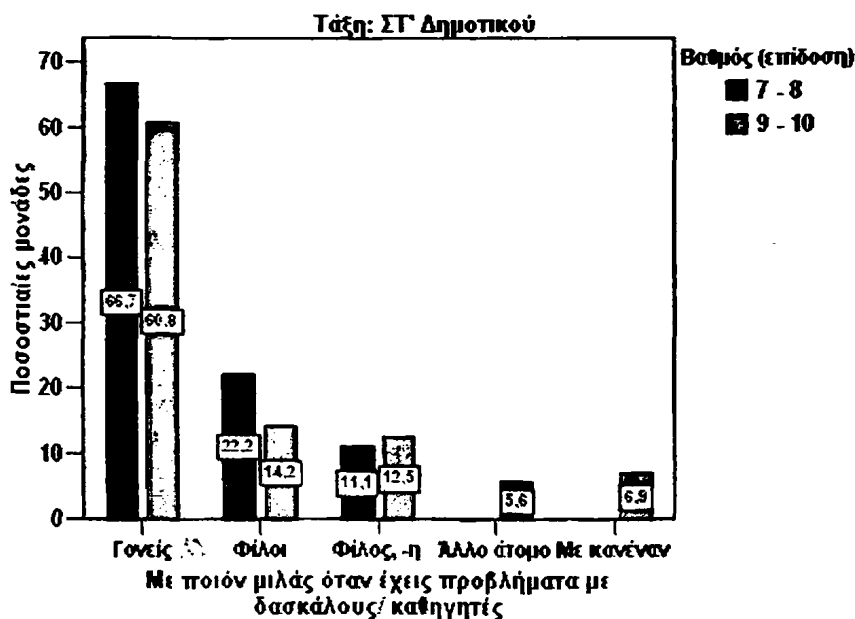
Διάγραμμα 18  
Σχέση μεταξύ τάξης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με δασκάλους/καθηγητές



Chi-square = 32,950 df = 4 Phi = ,257 p = ,000

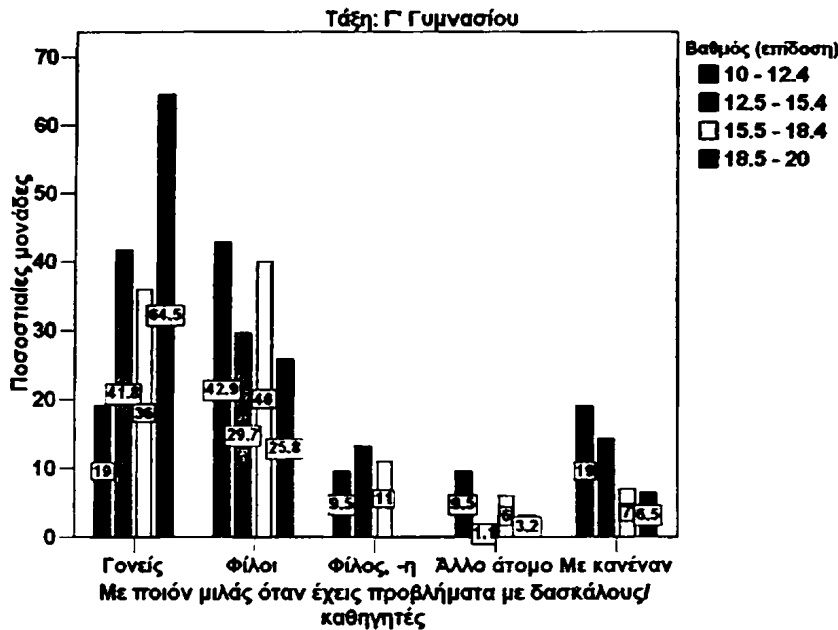
Η επίδοση δεν φαίνεται να επηρεάσει τις απαντήσεις των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν συνήθως τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/ καθηγητές ( $\chi^2 = 3,093$ ,  $df = 4$ ,  $\Phi = ,111$ ,  $p = ,542$ ). Αντίθετα, παρατηρήθηκε μια συσχέτιση μικρής έντασης ανάμεσα στην επίδοση και τις απαντήσεις των μαθητών της Γ' Γυμνασίου ( $\chi^2 = 22,642$ ,  $df = 12$ ,  $Cramer's V = ,176$ ,  $p = ,031$  βλ. Διάγραμμα 19). Ειδικότερα, η πλειονότητα των μαθητών με χαμηλή επίδοση συζητούν τα παραπάνω προβλήματα με τους φίλους (42%), έπειτα με τους γονείς ή με κανέναν (19%), ενώ λιγότερο συζητούν με τον φίλο, -η ή με άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος (9,5%). Οι μαθητές μέτριας επίδοσης μιλούν για τα προβλήματα αυτά πρώτα με τους γονείς (41,8%), έπειτα με τους φίλους (29,7%), με κανέναν (14,3%), με τον φίλο, -η (13,2%) και τέλος, με άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος (1,1%). Οι μαθητές πολύ καλής επίδοσης στρέφονται πρώτα στους φίλους (40%), έπειτα στους γονείς (36%), στον φίλο, -η (11%), σε κανέναν (7%) και ελάχιστα σε άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος (6%). Όσο αφορά τους άριστους μαθητές η πλειοψηφία μιλά με τους γονείς (64,5%), με τους φίλους (25,8%), με κανέναν (6,5%), ενώ πάλι ελάχιστα μιλούν με άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος (3,2%) για προβλήματα σχετικά με δασκάλους/ καθηγητές.

Διάγραμμα 19 -  
Σχέση μεταξύ επίδοσης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με δασκάλους/καθηγητές



$\chi^2 = 3,093$   $df = 4$   $\Phi = ,111$   $p = ,542$

Διάγραμμα 19  
Σχέση μεταξύ επίδοσης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με δασκάλους/καθηγητές

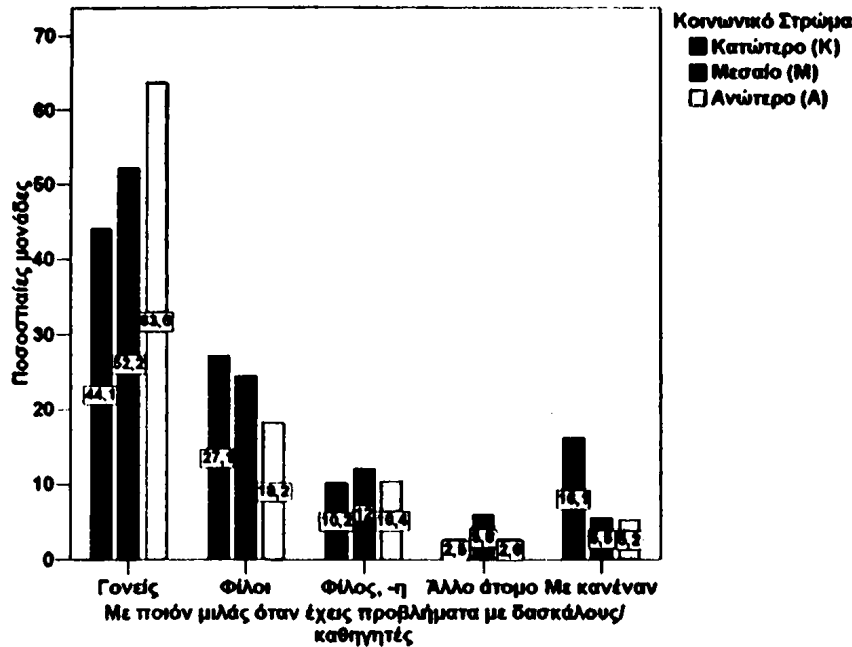


Chi-square = 22,642 df = 12 Cramer's V = ,176 p = ,031

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια συσχέτιση μικρής έντασης ανάμεσα στο κοινωνικό στρώμα και τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν συνήθως τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/καθηγητές ( $\chi^2 = 20,782$ ,  $df = 8$ , Cramer's V = ,146,  $p = ,008$  βλ. Διάγραμμα 20). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα συζητούν τα προβλήματα αυτά πρώτα με τους γονείς (44,1%), έπειτα με τους φίλους σε ποσοστό 27,1%, με τον φίλο, -η σε ποσοστό 10,2%, ελάχιστοι (2,5%) προτιμούν άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 16,1% δεν εμπιστεύονται κανέναν για τέτοιου είδους προβλήματα. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (52,2%) επιλέγουν να μιλήσουν για τα προβλήματα με τους δασκάλους/καθηγητές με τους γονείς, έπειτα με τους φίλους σε ποσοστό 24,4%, με τον φίλο, -η σε ποσοστό 12%, ελάχιστοι (5,8%) με άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος, και τέλος ένα 5,5% επιλέγει να μην μιλήσει σε κανέναν για τέτοια προβλήματα. Το 63,6% των μαθητών των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων συζητούν τα προβλήματα αυτά με τους γονείς τους, το 18,2% με τους φίλους, το

10,4% με τον φίλο, -, το 2,6% εμπιστεύονται άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος και τέλος, το 5,2% δεν μιλά με κανέναν.

Διάγραμμα 20  
Σχέση μεταξύ κοινωνικού στρώματος και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με δασκάλους/καθηγητές



Chi-square = 20,782 df = 8 Cramer's V = ,146 p = ,008

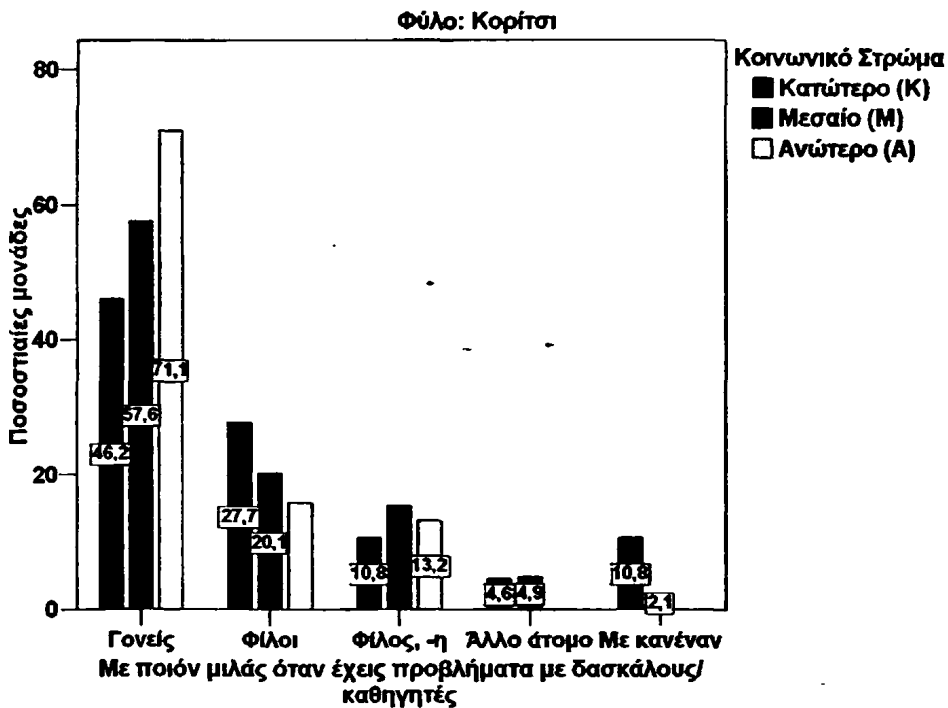
Τέλος, διαπιστώθηκε συσχέτιση μικρής έντασης ανάμεσα στο κοινωνικό στρώμα και τις απαντήσεις των κοριτσιών του δείγματος σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση προβλημάτων με τους δασκάλους/καθηγητές ( $\chi^2 = 17,204$ ,  $df = 8$ , Cramer's V = ,187,  $p = ,028$  βλ. Διάγραμμα 21) Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία των κοριτσιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (46,2%) συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/καθηγητές με τους γονείς, έπειτα με τους φίλους (27,7%), με τον φίλο, -η (10,8%), ένα ποσοστό 4,6% συζητά με άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος, ενώ το 10,8% δεν μιλούν σε κανέναν για τέτοια προβλήματα. Πάνω από το ήμισυ (57,6%) των κοριτσιών των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων συζητά με τους γονείς τέτοια προβλήματα, το 20,1% με τους φίλους, το 15,3% με τον φίλο, ένα ποσοστό 4,9% μιλά για τα προβλήματα αυτά σε άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος, ενώ πολύ λίγα κορίτσια μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (2,1%) επιλέγουν να μην μιλούν σε κανέναν για αυτά τα προβλήματα. Η πλειονότητα των



κοριτσιών που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (71,1%) συζητά τα προβλήματα με τους δασκάλους/ καθηγητές με τους γονείς, το 15,8% μιλά με τους φίλους, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 13,2% προτιμά να εμπιστευτεί για τέτοιου είδους προβλήματα με τον φίλο.

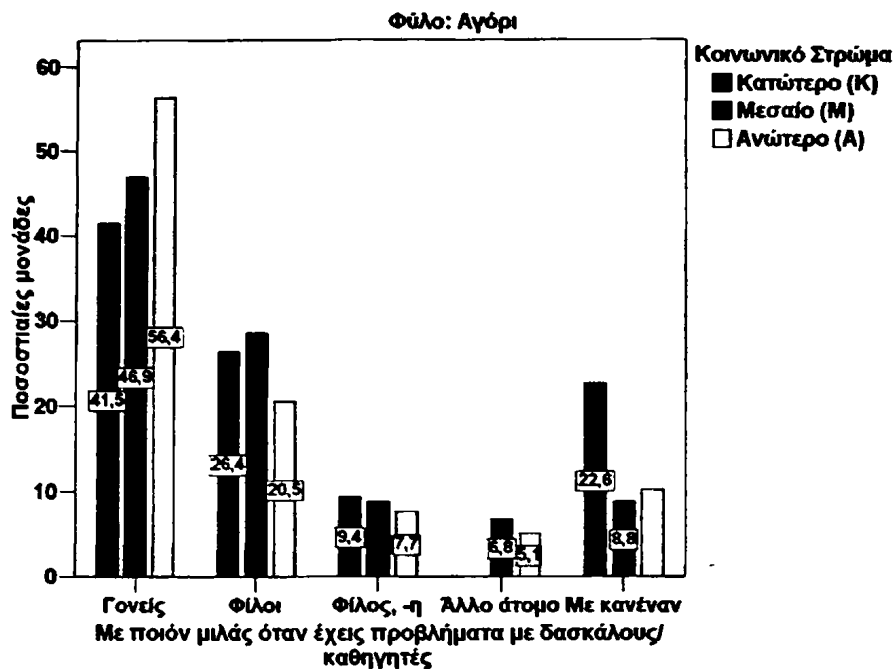
Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό στρώμα και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αγοριών του δείγματος σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση των προβλημάτων που έχουν με τους δασκάλους/ καθηγητές ( $\chi^2 = 11,733$ ,  $df = 8$ , Cramer's V = ,157,  $p = ,164$  βλ. Διάγραμμα 22).

**Διάγραμμα 21**  
Σχέση μεταξύ κοινωνικού στρώματος, φύλου και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/καθηγητές



Chi-square = 17,204 df = 8 Cramer's V = ,187 p = ,028

Διάγραμμα 22  
Σχέση μεταξύ κοινωνικού στρώματος, φύλου και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους δασκάλους/καθηγητές

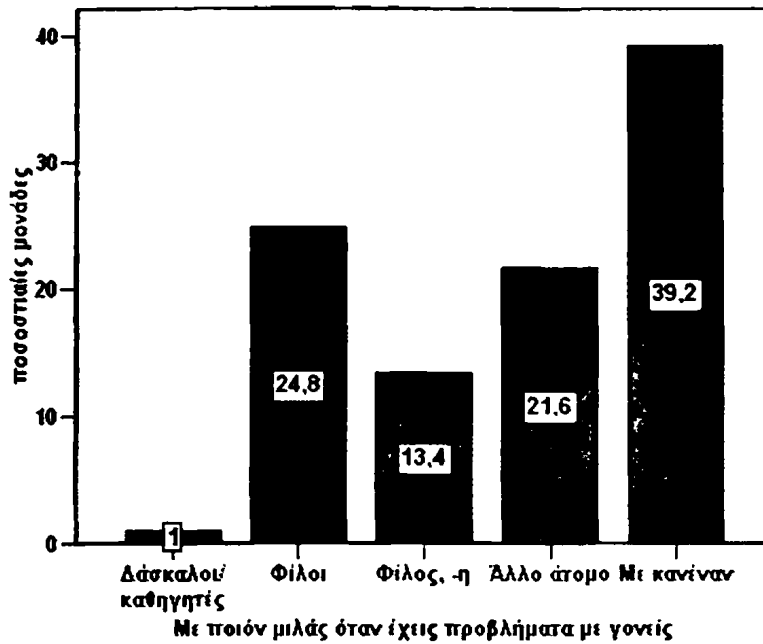


Chi-square = 11,733 df = 8 Cramer's V = ,157 p = ,164

## 2.2 Μονομεταβλητή ανάλυση

Το δεύτερο ερώτημα στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτηθέντες μαθητές αφορούσε τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους γονείς τους. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης των σχετικών απαντήσεων παρατίθεται στο Διάγραμμα 23. Ειδικότερα, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (39,2%) απάντησε ότι δεν συζητά με κανέναν τα προβλήματα που έχει με τους γονείς του, το 24,8% δήλωσε ότι επιλέγει να τα συζητήσει με τους φίλους του, το 13,4% ότι στρέφεται στο φίλο, -η του και το 21,6% των ερωτηθέντων απάντησε ότι μιλά με άλλο άτομο του συγγενικού ή φιλικού περιβάλλοντος για τέτοιου είδους προβλήματα. Το ποσοστό των μαθητών που συζητά με τους δασκάλους/ καθηγητές τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με τους γονείς του είναι αμελητέο και ανέρχεται στο 1%.

Διάγραμμα 23  
Κατανομή του δείγματος ως προς τα προβλήματα με τους γονείς



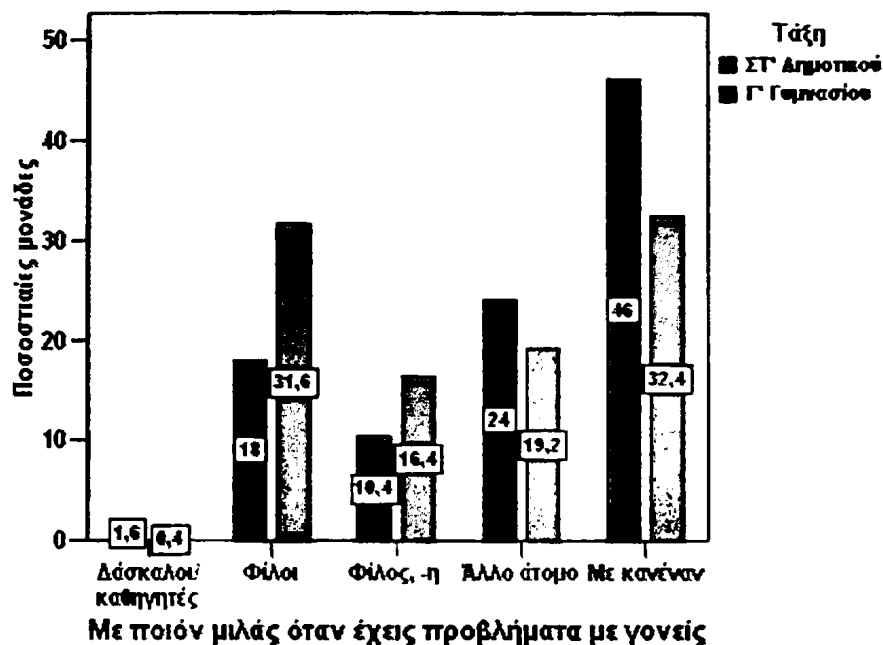
### 2.2.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους γονείς ( $\chi^2 = 8,932$ ,  $df = 4$ ,  $\Phi = ,134$ ,  $p = ,063$ ).

Αντίθετα, συσχέτιση μέτριας έντασης παρατηρήθηκε ανάμεσα απαντήσεις των μαθητών και την τάξη στην οποία φοιτούσαν ( $\chi^2 = 21,712$ ,  $df = 4$ ,  $\Phi = ,208$ ,  $p = ,000$  βλ. Διάγραμμα 24). Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού δεν συζητά με κανέναν πρόβλημα σχετικά με τους γονείς (46%) σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της Γ' Γυμνασίου (32,4%). Αντίθετα, περισσότεροι είναι οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου (31,6%) και λιγότεροι οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού (18%) που μιλούν στους φίλους τους για τέτοια προβλήματα. Το ποσοστό των ερωτηθέντων που εμπιστεύονται άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος για τα προβλήματα αυτά ανέρχεται στο 24% για τους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και στο 19,2% για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Το 16,4% των μαθητών της Γ' Γυμνασίου προτιμά για τη συζήτηση προβλημάτων με τους γονείς τον φίλο, -η, ενώ οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού προτιμούν τον φίλο, -η σε ποσοστό 10,4%. Τέλος, οι δάσκαλοι/καθηγητές φαίνεται

να είναι οι τελευταίοι που θα εμπιστεύονταν οι μαθητές για να συζητήσουν τέτοιου είδους προβλήματα τόσο στην ΣΤ΄ Δημοτικού (1,6%) όσο και στην Γ΄ Γυμνασίου (0,4%).

Διάγραμμα 24  
Σχέση μεταξύ τάξης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους γονείς



Chi-square = 21,712 df = 4 Phi = ,208 p = ,000

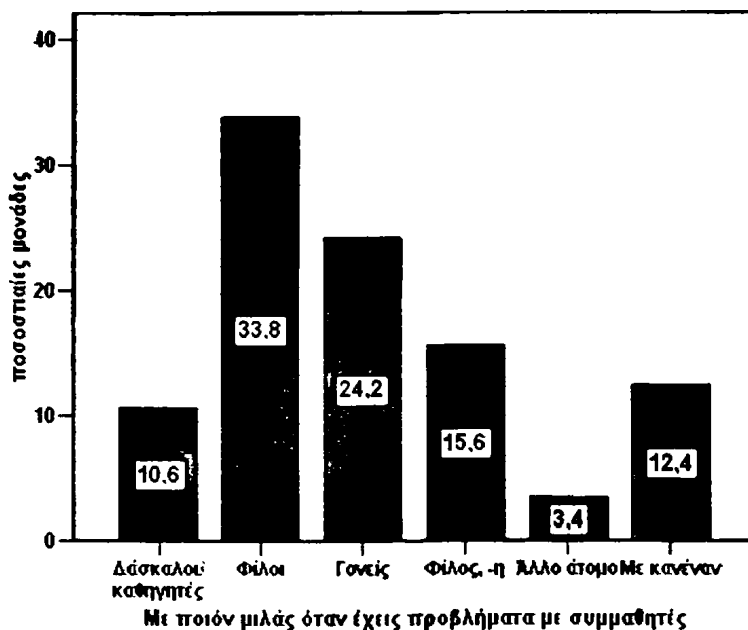
Η επίδοση των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού ( $\chi^2 = 4,659$ ,  $df = 4$ ,  $\Phi = ,137$ ,  $p = ,324$ ) και της Γ΄ Γυμνασίου ( $\chi^2 = 13,640$ ,  $df = 12$ ,  $Cramer's V = ,137$ ,  $p = ,324$ ), καθώς και το κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται οι μαθητές ( $\chi^2 = 15,418$ ,  $df = 8$ ,  $Cramer's V = ,126$ ,  $p = ,052$ ) δεν διαφοροποίησε τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους γονείς.

Δεν παρατηρήθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο κοινωνικό στρώμα και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων κοριτσιών ( $\chi^2 = 13,143$ ,  $df = 8$ ,  $Cramer's V = ,163$ ,  $p = ,107$ ) και αγοριών ( $\chi^2 = 11,690$ ,  $df = 8$ ,  $Cramer's V = ,156$ ,  $p = ,166$ ) του δείγματος σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση των προβλημάτων που έχουν με τους γονείς.

### 2.3 Μονομεταβλητή ανάλυση

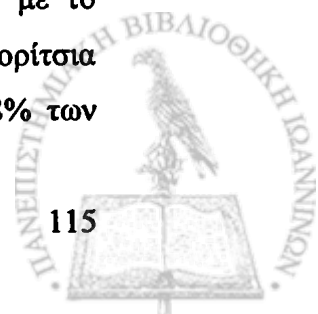
Το τρίτο ερώτημα σχετιζόταν με τα προβλήματα που έχουν οι μαθητές με τους συμμαθητές τους και τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν τα προβλήματα αυτά. Όπως δείχνει και το Διάγραμμα 25, η πλειονότητα (33,8%) των μαθητών συζητά τέτοιου είδους προβλήματα με τους φίλους του, το 24,2% τα συζητά με τους γονείς του και το 15,6% με το φίλο ή τη φίλη του. Και πάλι ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών (10,6%) συζητά με τους δασκάλους/ καθηγητές προβλήματα σχετικά με συμμαθητές, ένα ποσοστό της τάξης του 12,4% υποστηρίζει πως δε μιλά με κανέναν για τέτοια προβλήματα, ενώ το 3,4% τα συζητά με άλλο άτομο του συγγενικού ή φιλικού περιβάλλοντος.

Διάγραμμα 25  
Κατανομή του δείγματος ως προς τα προβλήματα με τους συμμαθητές



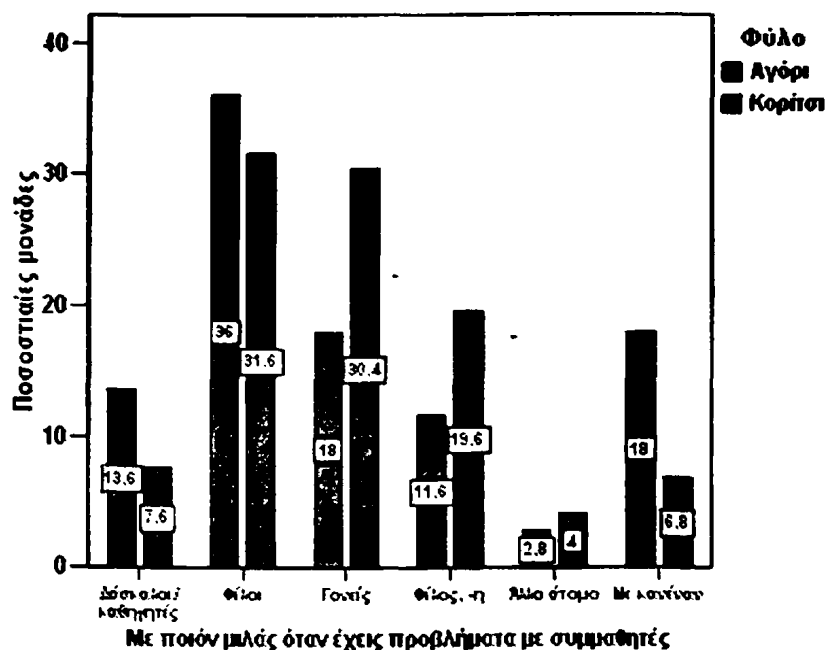
#### 2.3.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση μέτριας έντασης παρατηρήθηκε ανάμεσα στους παράγοντες φύλο ( $\chi^2 = 31,206$ ,  $df = 5$ ,  $\Phi = ,250$ ,  $p = ,000$  βλ. Διάγραμμα 26) και στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν τέτοιου είδους προβλήματα. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι περισσότερα αγόρια (36%) μιλούν με τους φίλους τους για τέτοιου είδους προβλήματα σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών (31,6%). Αντίθετα, περισσότερα κορίτσια (30,4%) συζητούν με τους γονείς τέτοια προβλήματα συγκριτικά με το 18% των



αγοριών. Επίσης, τα κορίτσια προτιμούν πιο συχνά να μιλούν στον φίλο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους συμμαθητές (19,6%) από ό,τι τα αγόρια που μιλούν στη φίλη σε ποσοστό 11,6%. Ως προς την επιλογή των μαθητών να μην μιλούν με κανέναν για τα προβλήματα αυτά το ποσοστό των αγοριών είναι μεγαλύτερο (18%) από εκείνο των κοριτσιών (6,8%). Σε μεγαλύτερο βαθμό δηλώνουν ότι θα συζητούσαν με τους δασκάλους/ καθηγητές τέτοια προβλήματα τα αγόρια (13,6%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι 7,6%. Οι τελευταίοι τους οποίους θα επέλεγαν να συζητήσουν προβλήματα σχετικά με τους συμμαθητές τόσο τα αγόρια (2,8%) όσο και τα κορίτσια (4%) είναι τα άτομα του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος.

Διάγραμμα 26  
Σχέση μεταξύ φύλου και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους συμμαθητές



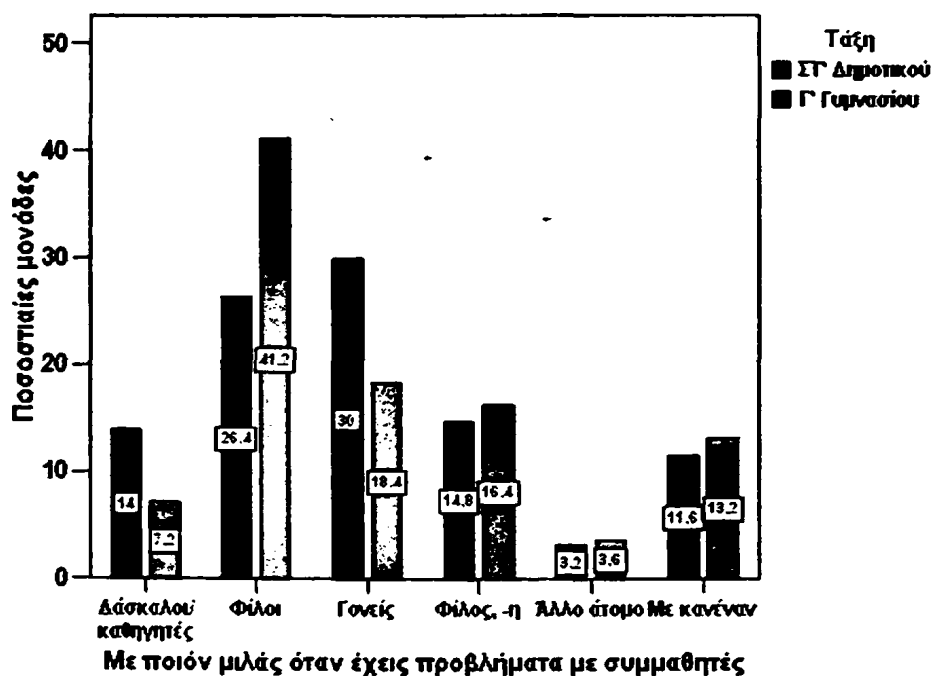
Chi-square = 31,206 df = 5 Phi = ,250 p = ,000

Σημαντική επίδραση στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν προβλήματα με τους συμμαθητές άσκησε ο παράγοντας τάξη ( $\chi^2 = 21,026$ ,  $df = 5$ ,  $Phi = ,205$ ,  $p = ,001$  βλ. Διάγραμμα 27). Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου υποστηρίζουν ότι συζητούν με τους φίλους τους τέτοια προβλήματα (41,2%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού είναι 26,4%. Αντίθετα, η πλειονότητα των μαθητών της



ΣΤ' Δημοτικού προτιμά να μιλά με τους γονείς (30%) για τέτοιου είδους προβλήματα σε σύγκριση με το 18,4% των μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Στη συνέχεια, οι μαθητές δηλώνουν ότι μιλούν με τον φίλο, -η για προβλήματα με τους συμμαθητές με ποσοστό 14,8% στην ΣΤ' Δημοτικού και 16,4% στην Γ' Γυμνασίου. Επίσης, σημαντικά είναι τα ποσοστά των μαθητών της Γ' Γυμνασίου (13,2%) και της ΣΤ' Δημοτικού (11,6%) που δεν μιλούν με κανέναν για τέτοια προβλήματα. Το ποσοστό των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού που επιλέγει να συζητήσει με τους δασκάλους/καθηγητές τα προβλήματα με τους συμμαθητές ανέρχεται στο 14%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Γ' Γυμνασίου είναι 7,2%. Τέλος, και πάλι οι μαθητές τόσο στην ΣΤ' Δημοτικού (3,2%) όσο και στην Γ' Γυμνασίου (3,6%) δεν φαίνεται να στρέφονται σε άλλα άτομα του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος για να μιλήσουν για τέτοιου είδους προβλήματα.

**Διάγραμμα 27**  
Σχέση μεταξύ τάξης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους συμμαθητές



Chi-square = 21,026 df = 5 Phi = ,205 p = ,001

Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού ( $\chi^2 = 2,597$ ,  $df = 5$ ,  $\Phi = ,102$ ,  $p = ,762$ ) και της Γ' Γυμνασίου ( $\chi^2 = 23,531$ ,  $df = 15$ ,  $Cramer's V = ,180$ ,  $p = ,073$ ), στο κοινωνικό



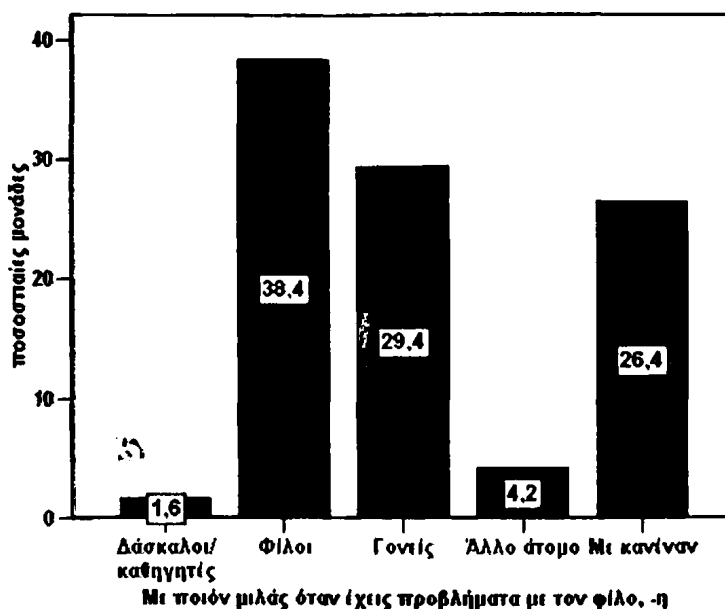
στρώμα από το οποίο προέρχονται οι μαθητές ( $\chi^2 = 14,672$ ,  $df = 10$ , Cramer's  $V = ,123$ ,  $p = ,144$ ) και στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τους συμμαθητές.

Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό στρώμα και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων κοριτσιών ( $\chi^2 = 16,154$ ,  $df = 10$ , Cramer's  $V = ,181$ ,  $p = ,095$ ) και αγοριών ( $\chi^2 = 8,951$ ,  $df = 10$ , Cramer's  $V = ,137$ , του δείγματος σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση των προβλημάτων που έχουν με τους συμμαθητές.

## 2.4 Μονομεταβλητή ανάλυση

Οι μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν επίσης στο ερώτημα «με ποιον μιλάς όταν έχεις προβλήματα με τον φίλο, -η» (βλ. Διάγραμμα 28). Η πλειοψηφία (38,4%) των μαθητών απάντησε ότι συζητά τα προβλήματα αυτά με τους φίλους, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 26,4% δήλωσε ότι δεν τα συζητά με κανέναν. Το 29,4% υποστηρίζει ότι μιλά με τους γονείς για τα προβλήματα με το φίλο ή τη φίλη, το 4,2% ότι τα συζητά με άλλο άτομο του φιλικού ή συγγενικού περιβάλλοντος, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι μιλά με τους δασκάλους/καθηγητές για τέτοιου είδους προβλήματα.

Διάγραμμα 28  
Κατανομή του δείγματος ως προς τα προβλήματα με το φίλο, -η

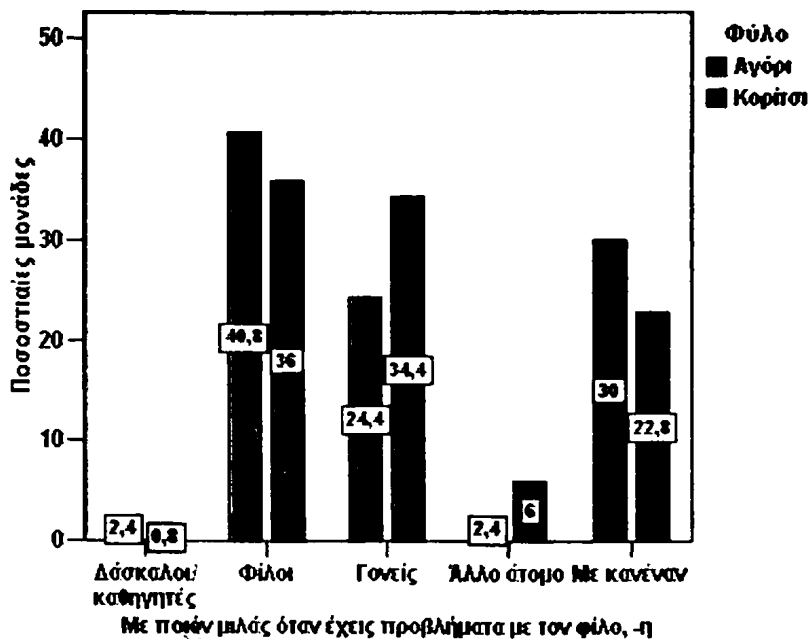




## 2.4.1 Διμεταβλητή ανάλυση

Στατιστικά σημαντική επίδραση στις απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα "με ποιόν μιλάς όταν έχεις προβλήματα με τον φίλο, -η" φαίνεται να άσκησε ο παράγοντας φύλο ( $\chi^2 = 13,313$ ,  $df = 4$ ,  $\Phi = ,163$ ,  $p = ,010$  βλ. Διάγραμμα 29). Ειδικότερα, η πλειοψηφία των αγοριών προτιμά να μιλά για τέτοιου είδους προβλήματα με τους φίλους (40,8%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών είναι 36%. Από την άλλη πλευρά, το 34,4% των κοριτσιών συζητά τέτοια προβλήματα με τους γονείς συγκριτικά με το 24,4% των αγοριών. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 30% των αγοριών και 22,8% των κοριτσιών επιλέγει να μην μιλά σε κανέναν για τα ευαίσθητα αυτά θέματα. Σε μικρότερο βαθμό υποστηρίζουν οι ερωτηθέντες ότι θα συζητούσαν προβλήματα σχετικά με τον φίλο, -η με άλλο άτομο του φιλικού ή συγγενικού περιβάλλοντος, με το ποσοστό των κοριτσιών να ανέρχεται στο 6% και των αγοριών στο 2,4%. Τέλος, ελάχιστοι είναι οι μαθητές που θα εμπιστεύονταν για τόσο προσωπικά θέματα τους δασκάλους/ καθηγητές, πράγμα που ισχύει και για τα αγόρια (2,4%) και για τα κορίτσια (0,8%).

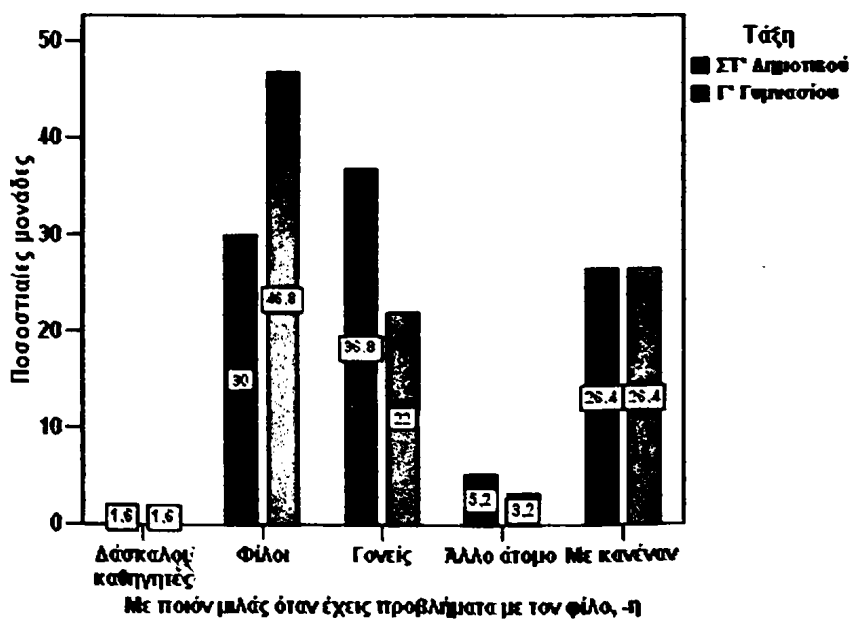
Διάγραμμα 29  
Σχέση μεταξύ φύλου και προσωπών με οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τον φίλο, -η



Chi-square = 13,313    df = 4    Phi = ,163    p = ,010

Ο παράγοντας τάξη ( $\chi^2 = 19,691$ ,  $df = 4$ ,  $\Phi = ,198$ ,  $p = ,001$  βλ. Διάγραμμα 30) επηρέασε τις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων μαθητών σχετικά με τα πρόσωπα τα οποία μιλούν όταν έχουν προβλήματα με τον φίλο, -η. Πιο συγκεκριμένα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου που μιλούν με τους φίλους τους (46,8%) για τα παραπάνω προβλήματα, σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού (30%). Αντίθετα, είναι περισσότεροι οι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού που μιλούν με τους γονείς (36,8%) για προβλήματα με τον φίλο, -η συγκριτικά με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου (22%). Ακόμη, ως προς την επιλογή των μαθητών να μη συζητούν με κανένα τέτοια προσωπικά ζητήματα το δείγμα κατανέμεται ισομερώς σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και της Γ΄ Γυμνασίου με ποσοστό 26,4%. Στη συνέχεια, το 5,2% των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού δηλώνει ότι θα στρεφόταν σε άλλο άτομο του φιλικού ή συγγενικού περιβάλλοντος για να συζητήσει τα προβλήματα με το φίλο, -η, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου είναι 3,2%. Τέλος, για άλλη μια φορά οι μαθητές τους δείγματος ισχυρίζονται ότι δεν θα εμπιστεύονταν τόσο προσωπικά θέματα στους δασκάλους/ καθηγητές με ποσοστό 1,6% που κατανέμεται ισομερώς σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και της Γ΄ Γυμνασίου.

Διάγραμμα 30  
Σχέση μεταξύ τάξης και προσώπων με τα οποία οι μαθητές συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τον φίλο, -η



$\chi^2 = 19,691$   $df = 4$   $\Phi = ,198$   $p = ,001$

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού ( $\chi^2 = 3,829$ ,  $df = 4$ ,  $\Phi = ,124$ ,  $p = ,430$ ) και της Γ΄ Γυμνασίου ( $\chi^2 = 13,432$ ,  $df = 12$ ,  $Cramer's V = ,136$ ,  $p = ,338$ ), στο κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται οι μαθητές ( $\chi^2 = 5,631$ ,  $df = 8$ ,  $Cramer's V = ,076$ ,  $p = ,688$ ) και στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία συζητούν τα προβλήματα που έχουν με τον φίλο, -η.

Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό στρώμα και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων κοριτσιών ( $\chi^2 = 4,144$ ,  $df = 8$ ,  $Cramer's V = ,092$ ,  $p = ,844$ ) και αγοριών ( $\chi^2 = 7,026$ ,  $df = 8$ ,  $Cramer's V = ,121$ ,  $p = ,534$ ) του δείγματος σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία γίνεται η συζήτηση των προβλημάτων που έχουν με τον φίλο, -η.

**ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ  
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ  
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

**1. Συζήτηση των ευρημάτων**

Ενώ τα ευρήματα των ερευνών που προηγήθηκαν βασιζόταν στις εκτιμήσεις των γονιών, των δασκάλων, καθώς και των παιδιών, στην παρούσα έρευνα μοναδική πηγή πληροφοριών για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς από μέρους των υποκειμένων, που ήταν μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού και της Γ΄ Γυμνασίου, ήταν οι απαντήσεις των ίδιων των παιδιών στο ΕΔΕΠ. Για το λόγο αυτό, κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι αυτά στηρίζονται σε μετρήσεις για την προβληματική συμπεριφορά που αντανακλούν τις υποκειμενικές εκτιμήσεις των παιδιών.

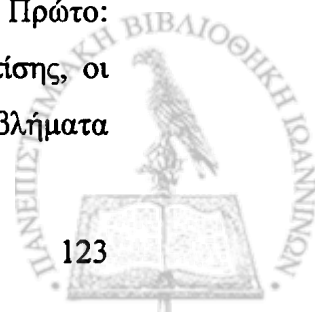
Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν ασφαλώς να έχουν καθολική ισχύ, αφού το δείγμα της δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Για το λόγο αυτό τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευθούν με μεγάλη προσοχή και σχετικούς περιορισμούς. Παρόλα αυτά, διαφαίνεται μια τάση των εκδηλώσεων προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα παιδιά και που δυσκολεύουν τόσο την ενδο-προσωπική όσο και την δια-προσωπικά προσαρμογή τους.

Ειδικότερα, από το δείγμα της έρευνας προκύπτει ότι από τους μαθητές που φοιτούν στη ΣΤ΄ Δημοτικού το 97% περίπου των κοριτσιών έχει άριστη επίδοση σε σύγκριση με το 89% των αγοριών. Αντίστοιχα, από τους μαθητές που φοιτούν στη Γ΄ Γυμνασίου το 65,5% των κοριτσιών δηλώνουν ότι έχουν πολύ καλή έως άριστη επίδοση ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια είναι 42%. Διαφαίνεται, λοιπόν, μια τάση τα κορίτσια να υπερέχουν στις σχολικές επιδόσεις. Σημαντικό επίσης είναι το εύρημα ότι το 100% των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού με άριστη επίδοση προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα συγκριτικά με το 94% των μαθητών των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και το 79% των μαθητών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Σχετικά με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, το 90,5% των μαθητών με πολύ καλή έως άριστη επίδοση προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις σε σύγκριση με το 56,5% των μαθητών των μεσαίων ή το 43,2% των μαθητών των χαμηλών κοινωνικών τάξεων που αναφέρουν ότι έχουν αριστεύσει. Επιπρόσθετα, ως προς τα άτομα με τα οποία διαμένουν το ποσοστό των μαθητών των χαμηλών

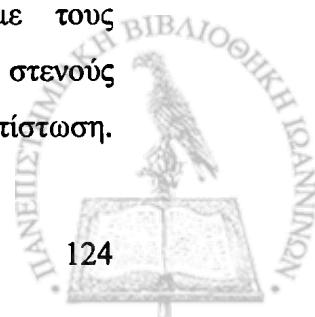


κοινωνικών στρωμάτων που δηλώνει ότι ζει με τους γονείς είναι 78,8% επί του συνόλου των μαθητών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων είναι 78,4% και 89,6% για τους μαθητές ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Ακόμη, το 8,5% των μαθητών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων ζουν μόνο με τον ένα γονιό σε σύγκριση με το αντίστοιχο 13% των μαθητών μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και το 10,4% των μαθητών ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Επίσης, το ποσοστό των μαθητών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων που ζει σε διευρυμένη οικογένεια (με τον παππού ή/ και τη γιαγιά) ανέρχεται στο 7,6% σε σχέση με το 7,2% των μαθητών μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Τέλος, ένα ποσοστό 5,1% των μαθητών που προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές τάξεις ζουν με άλλα πρόσωπα ή σε οικοτροφεία συγκριτικά με το 1,4% των μαθητών που προέρχονται από μεσαίες κοινωνικές τάξεις.

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών απέναντι σε προβλήματα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν αντιμετωπίζει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα αμηχανίας, υπερευαισθησία, κατήφεια, ενοχές, μειονεξία ή υπερεξάρτηση. Ωστόσο, διαφαίνονται κάποια προβλήματα εσωτερικής ανασφάλειας με αρκετούς μαθητές (16,4%) να δηλώνουν ότι έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και ότι παρουσιάζουν ονυχοφαγία (14%). Επίσης, τα προβλήματα υπερβολικής συμμόρφωσης φαίνεται να απασχολούν ένα μη ευκαταφρόνητο ποσοστό των ερωτηθέντων, καθώς στο ερώτημα αν εμφανίζονται ιδιαίτερα σχολαστικοί στην καθαριότητα, στην τάξη ή στην εκτέλεση εργασιών το 35,4% απάντησε θετικά, το 16,7% θεωρούν ότι είναι πάντα σκεπτικοί και το 18,4% δηλώνουν ότι είναι τελειομανείς. Οι διάχυτοι-γενικευμένοι φόβοι απασχολούν τους μαθητές του δείγματος, με ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (18%) να συμφωνούν πως έχουν αγωνία μήπως δεν τους ευχαριστήσουν όλους. Τέλος, η δήλωση ενός σημαντικού ποσοστού (20,2%) ότι έχει έμμονες ιδέες, φανερώνει μελαγχολική διάθεση. Οι απαντήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες, όπως φύλο, τάξη, επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, οικογενειακή κατάσταση, άτομα με τα οποία διαμένουν, ύπαρξη προσωπικού δωματίου, αριθμός των στενών φίλων. Ειδικότερα, όπως ήταν αναμενόμενο, τα κορίτσια αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού από τα αγόρια (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με το φύλο, σελ. 19). Επίσης, οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου παρουσίασαν μεγαλύτερα προβλήματα

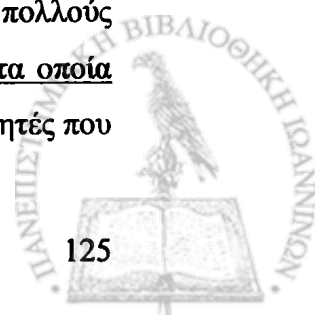


άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού από τους μαθητές που φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Δημοτικού, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται από έρευνες (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την ηλικία, σελ. 17). Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι φορές που σκεφτόμαστε τους εφήβους σαν αγχώδεις, επαναστάτες, υπερευαίσθητους ή απαθείς, με απρόβλεπτη και ακατανόητη συμπεριφορά (Γαβριηλίδου, 2000, σελ. 187). Ακόμη, σε μεγαλύτερο βαθμό νιώθουν άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμό οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος, ακολουθούν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει, στη συνέχεια οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος και τέλος, εκείνοι των οποίων ο πατέρας εργάζεται. Ο ρόλος του πατέρα στην οικογένεια και οι επιδράσεις του στην ψυχική υγεία του παιδιού έχουν ευρύτατα υποτιμηθεί από τους ερευνητές. Ωστόσο, τελευταία, η έρευνα έχει δείξει ότι ο πατέρας διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, αναμενόμενο ήταν οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν χωρίσει να παρουσιάζουν μεγαλύτερο άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμό από τους μαθητές των οποίων οι γονείς συζούν κανονικά. Σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία διαμένουν οι μαθητές, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες (ζουν με τον πατέρα ή την μητέρα και τα αδέρφια) αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν με άλλα άτομα ή σε οικοτροφεία. Ακολουθούν οι μαθητές που ζουν σε διευρυμένες οικογένειες (με παππού και γιαγιά) και τέλος, λιγότερα προβλήματα εμφανίζουν οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την εσωτερική δομή της οικογένειας, σελ. 21). Αναφορικά με την ύπαρξη προσωπικού δωματίου, οι μαθητές που απάντησαν ότι δεν έχουν προσωπικό δωμάτιο στο σπίτι που μένουν με την οικογένειά τους αντιμετωπίζουν εντονότερο πρόβλημα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού από τους μαθητές που έχουν προσωπικό δωμάτιο. Ευρήματα συναφών ερευνών έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα του προσωπικού-ιδιωτικού χώρου, αφού σε οικογένειες με προβλήματα συχνά ο προσωπικός χώρος δεν υφίσταται για τα μέλη ή πολλές φορές παραβιάζεται (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000, σελ. 113). Τέλος, οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν έχουν κανένα φίλο έχουν πολύ πιο έντονο πρόβλημα άγχους-δυσθυμίας-ψυχαναγκασμού σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές που είχαν έναν, δυο, τρεις ή περισσότερους από τρεις στενούς φίλους. Ανάλογες θεωρητικές απόψεις συμφωνούν με αυτή τη διαπίστωση.



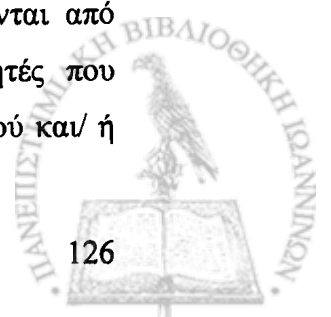
Ειδικότερα, οι παιδικές φιλίες δίνουν τις πρώτες ευκαιρίες στο άτομο να νιώθει ελεύθερο να μοιράζεται τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του με κάποιον άλλο, αμοιβαία συμπάθεια, το μοίρασμα διαφερόντων και εμπειριών ζωής, η άνετη και μη διεκδικητική αλληλεπίδραση, όλα αυτά εξασφαλίζουν μια αίσθηση ζεστασιάς και ευεξίας μέσα σε ένα κόσμο που τόσο συχνά είναι ψυχρός και αφιλόξενος. Οι παιδικές φιλίες θεωρούνται ως ένδειξη και ως καθοριστικό κριτήριο της καλής ψυχικής υγείας και προσαρμογής. Όπως ακριβώς η σύναψη φιλίας μπορεί να προσφέρει συναισθήματα ικανοποίησης και πληρότητας στη ζωή μας, κατά παρόμοιο τρόπο και η έλλειψη φιλίας μπορεί να οδηγήσει σε ένα έντονο συναίσθημα κοινωνικής αποστέρησης, αποξένωσης και μοναξιάς (Herbert, 1998, 1α, σελ. 196· Παρασκευόπουλος, 1985α, σελ. 148). Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι οι φιλίες του εφήβου ρυθμίζουν το άγχος και την αυτοεκτίμησή του, βγάζουν τους εφήβους από το τέλμα της μοναξιάς και τους προσφέρουν συναισθήματα και εμπειρίες (Γαβριηλίδου, 2000, σελ. 197). Στη διάρκεια της εφηβείας, οι φίλοι αλληλοβοηθούνται για να αντιμετωπίσουν και να κατανοήσουν αμοιβαίες καταστάσεις καθώς και καταστάσεις που συχνά προκαλούν άγχος. Ενδείξεις από πολυάριθμες μελέτες αποκαλύπτουν ότι οι στενές φιλίες έχουν θετική επίδραση στην κοινωνική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εφήβου. Οι έφηβοι που θεωρούν τους φίλους τους συμμάχους αναφέρουν λιγότερα ψυχολογικά προβλήματα και προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην κοινωνική τους αποδοχή εκ μέρους των συνομηλίκων και λιγότερη μοναξιά. Η δυσκολία στη δημιουργία φιλίας κατά τη διάρκεια της εφηβείας είναι μέρος ενός ευρύτερου συνδρόμου κακής προσαρμογής (Cole & Cole, 2002, τόμ. Γ', σελ. 61).

Τα προβλήματα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού δεν φαίνεται να απασχολούν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές του δείγματος και ιδιαίτερα σε θέματα κοινωνικής απόσυρσης-απομόνωσης, κλεισίματος στον εαυτό, οκνηρίας, συστολής. Παρόλα αυτά, αρκετοί μαθητές δηλώνουν ότι είναι επιφυλακτικοί, αφού δεν ανακοινώνουν τις σκέψεις τους και τις επιθυμίες τους. Επίσης, αρκετοί είναι εκείνοι που αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με το γύρω κόσμο και σε ποσοστό 12,3% υποστηρίζουν ότι είναι απόμακροι. Επιπλέον, υπέρ της άποψης ότι είναι ντροπαλοί τάχθηκε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των μαθητών (23,4%). Οι απαντήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες, όπως τάξη, επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, άτομα με τα οποία διαμένουν, αριθμός των στενών φίλων. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που



φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου αντιμετωπίζουν πιο έντονο πρόβλημα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Δημοτικού. Η στάση αυτή των εφήβων συμφωνεί με ανάλογες θεωρητικές απόψεις (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την ηλικία, σελ. 17). Επιπλέον, σε μεγαλύτερο βαθμό νιώθουν μοναχικότητα οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος, ακολουθούν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει, στη συνέχεια οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος και τέλος, εκείνοι των οποίων ο πατέρας εργάζεται. Επίσης, σχετικά με τα πρόσωπα με τα οποία διαμένουν οι ερωτηθέντες έδειξε ότι οι μαθητές που ζουν με άλλα άτομα ή σε οικοτροφεία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες και ζουν με την μητέρα, ακολουθούν οι μαθητές που προέρχονται από διευρυμένη οικογένεια και ζουν με τους γονείς, τον παππού και/ή τη γιαγιά, και οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες και ζουν με τους γονείς. Λιγότερα προβλήματα εμφανίζουν οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες και ζουν μόνο με τον πατέρα (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την εσωτερική δομή της οικογένειας, σελ. 21). Τέλος, οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν έχουν κανένα ή έχουν ένα φίλο παρουσιάζουν μεγαλύτερο πρόβλημα μοναχικότητας-βραδυψυχισμού σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές που είχαν δυο, τρεις ή περισσότερους από τρεις στενούς φίλους.

Η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος δεν αντιμετωπίζει σχεδόν καθόλου προβλήματα ψυχοσωματικών διαταραχών, όπως είναι οι διαταραχές του πεπτικού συστήματος (ανορεξία, βουλιμία), της απέκκρισης (ενούρηση, εγκόπηση), προβλήματα του αναπνευστικού (βρογχικό άσθμα), διαταραχές στο δέρμα (δερματική αλλεργία, φαγούρα), σπαστικές-ακούσιες κινήσεις (ανοιγοκλείσιμο των ματιών, απότομες κινήσεις της κεφαλής, γκριμάτσες). Εντούτοις, μόλις το 7,8% των μαθητών τοποθετήθηκε υπέρ της άποψης ότι έχει διαταραχές ύπνου και ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 7,4% απάντησε ότι έχει συχνά πονοκεφάλους. Οι τοποθετήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα ψυχοσωματικών διαταραχών επηρεάστηκαν από παράγοντες όπως άτομα με τα οποία διαμένουν. Οι μαθητές που ζουν με άλλα πρόσωπα ή σε οίκοτροφεία αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα ψυχοσωματικών διαταραχών σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια και ζουν με τη μητέρα, ακολουθούν οι μαθητές που προέρχονται από διευρυμένη οικογένεια και ζουν με τους γονείς, τον παππού και/ή





τη γιαγιά και εκείνοι που προέρχονται από πυρηνική οικογένεια και ζουν με τους γονείς τους. Εκείνοι που ζουν μόνο με τον πατέρα αντιμετωπίζουν τα λιγότερα προβλήματα. Και σε αυτό το σημείο διαφαίνεται πόσο σημαντική είναι η παρουσία του πατέρα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την εσωτερική δομή της οικογένειας, σελ. 21).

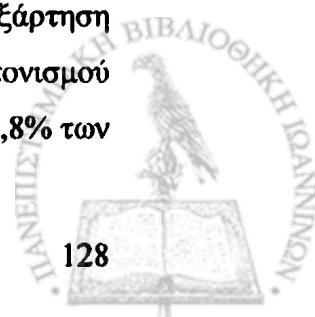
Οι περισσότεροι μαθητές δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα επιθετικότητας, όπως είναι η καταστροφική διάθεση, η εχθρότητα, η εριστική διάθεση, η διαταρακτικότητα και τέλος, τα ξεσπάσματα οργής. Ωστόσο, όσο αφορά την ανυπακοή αρκετοί είναι οι μαθητές (18,8%) που εκφράζουν την άποψη ότι είναι πεισματάρηδες. Σχετικά με την παρορμητική συμπεριφορά ένα μεγάλο μέρος των μαθητών του δείγματος (20,2%) κρίνουν ότι είναι απρόβλεπτοι. Επιπλέον, διαφαίνεται ένας αρνητισμός με το ποσοστό των ερωτηθέντων οι οποίοι στενοχωριούνται με την εμφάνισή τους ή νομίζουν ότι είναι άσχημοι να ανέρχεται στο 15,4%. Η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών επηρεάστηκε από παράγοντες όπως τάξη και επίδοση. Αναλυτικότερα, οι μαθητές που φοιτούν στην Γ΄ Γυμνασίου εκδηλώνουν περισσότερες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στην ΣΤ΄ Δημοτικού. Οι θεωρητικές απόψεις επιβεβαιώνουν αυτή τη συμπεριφορά του εφήβου (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την ηλικία, σελ. 17). Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη διαπίστωση ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου με πολύ χαμηλή επίδοση φαίνεται να είναι περισσότερο επιθετικοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ειδικότερα, ακολουθούν οι μέτριοι σε επίδοση μαθητές, έπειτα οι πολύ καλοί και τέλος, οι άριστοι μαθητές οι οποίοι δεν εμφανίζουν σχεδόν καθόλου επιθετική συμπεριφορά. Όσον αφορά την προβληματική συμπεριφορά σε σχέση με την επίδοση, η βιβλιογραφία δεν έχει ξεκαθαρίσει ακριβώς ποια είναι η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα, δηλαδή αν η προβληματική συμπεριφορά προκαλεί τη χαμηλή επίδοση ή η χαμηλή επίδοση προκαλεί την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την επίδοση, σελ. 20).

Οι ερωτηθέντες μαθητές δεν φαίνεται να εμφανίζουν σχεδόν καθόλου συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς, όπως είναι για παράδειγμα η παραπτωματική συμπεριφορά, το σκασιαρχείο από το σπίτι, η συμμετοχή σε συμμορίες, η καταστροφή ξένης περιουσίας, ο αρνητισμός. Παρόλα αυτά, σχετικά με



την αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, το 10,8% παραδέχεται ότι βρίζει χυδαία και το 11% ότι λέει "μελετημένα ψέματα". Στα ερωτήματα που αναφέρονται στο σκασιαρχείο από το σχολείο, το 10,4% απάντησε ότι πράγματι το "σκάει" από το σχολείο, ενώ το ποσοστό των ερωτηθέντων που συμμερίστηκε την άποψη πως δείχνει απέχθεια προς το σχολείο ανέρχεται στο 12,6%. Τα θέματα ενοχής ή μεταμέλειας απασχολούν ένα ποσοστό της τάξης του 10% των μαθητών, οι οποίοι συμφώνησαν με την άποψη ότι δεν μαθαίνουν από τα σφάλματά τους. Οι απαντήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα παραβατικότητας επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες, όπως φύλο, τάξη, επίδοση, επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, κοινωνικό στρώμα. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς από τα κορίτσια (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με το φύλο, σελ. 19). Ακόμη, οι ερωτηθέντες που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου καταδείχθηκε ότι εμφανίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα παραβατικότητας απέναντι σε εκείνους που φοιτούσαν στην ΣΤ' Δημοτικού (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την ηλικία, σελ. 17). Σύστοιχη προς τα παραπάνω είναι και διαφοροποίηση των μαθητών της Γ' Γυμνασίου ανάλογα με την επίδοσή τους. Μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση αντιμετωπίζουν πιο έντονο πρόβλημα παραβατικότητας σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ειδικότερα, ακολούθούν οι μέτριοι σε επίδοση μαθητές, έπειτα οι πολύ καλοί και τέλος, οι άριστοι μαθητές, οι οποίοι εκδηλώνουν λιγότερες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την επίδοση, σελ. 20). Επιπλέον, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει εμφανίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα παραβατικότητας σε σύγκριση με εκείνους των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος. Ακολούθησαν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος και τέλος, εκείνοι των οποίων ο πατέρας εργάζεται. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των υψηλότερων κοινωνικών τάξεων εκδηλώνουν λιγότερες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων, εύρημα που επιβεβαιώνεται από συναφείς έρευνες (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τάξη, σελ. 26).

Οι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν σχετικά μικρό πρόβλημα υπερκινητικότητας-ανωριμότητας, όπως είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερεξάρτηση στους μεγάλους, η ταυτότητα του ρόλου του φύλου, η έλλειψη συντονισμού κινήσεων, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά των παιδιών. Ειδικότερα, το 15,8% των



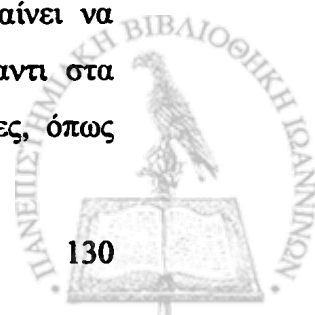
ερωτηθέντων δήλωσαν ότι είναι υπερκινητικοί, ενώ η ανωριμότητα απασχολεί το 9,6% με τους μαθητές να τάσσονται υπέρ της άποψης ότι παρασύρονται εύκολα από τους άλλους. Στο ερώτημα που αφορά την παρορμητικότητα, ένα ποσοστό της τάξης του 9% συμφωνεί με την άποψη ότι ενεργεί χωρίς να σκέπτεται. Το 16,2% απάντησε θετικά στην πρόταση ότι έχει περισσότερα κιλά από το κανονικό, πράγμα που δείχνει ότι οι μαθητές προβληματίζονται τόσο για την εικόνα του σώματός τους όσο και για την εμφάνισή τους. Το ποσοστό των ερωτηθέντων που τοποθετήθηκε θετικά στην πρόταση «υπεραπασχόληση με τα θέματα της ερωτικής ορμής» ανέρχεται στο 21,9%. Οι απαντήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα υπερκινητικότητας-ανωριμότητας επηρεάστηκαν από παράγοντες, όπως τάξη και πρόσωπα με τα οποία διαμένουν. Οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου φαίνεται να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορές υπερκινητικότητας, ανωριμότητας σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Δημοτικού (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την ηλικία, σελ. 17). Οι μαθητές που ζουν με άλλα πρόσωπα ή σε οικοτροφεία έχουν περισσότερα προβλήματα υπερκινητικότητας, ανωριμότητας κ.ά σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν σε πυρηνική ή διευρυμένη οικογένεια (με παππού και γιαγιά). Συγκεκριμένα, προβλήματα υπερκινητικότητας, ανωριμότητας εμφανίζουν οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες και ζουν με τη μητέρα ή με τον πατέρα, ακολουθούν οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες και ζουν με τους γονείς τους και τέλος, οι μαθητές που προέρχονται από διευρυμένες οικογένειες (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την εσωτερική δομή της οικογένειας, σελ. 21).

Οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν σε κάποιο βαθμό φόβους-ανησυχίες όσο αφορά τα προσωπικά τους προβλήματα, δηλ. προβλήματα συμπεριφοράς κατά την προσέγγιση του άλλου φύλου, έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Πιο αναλυτικά, σε θέματα προσέγγισης του άλλου φύλου, το 13,2% θεωρεί ότι δεν ξέρει πώς να συμπεριφέρεται για να κερδίσει την εκτίμηση του άλλου φύλου, το 10,8% παραδέχεται πως τα χάνει όταν του μιλά άτομο του άλλου φύλου και το 13,8% δηλώνει ότι δεν ξέρει πώς να αποκτήσει την συμπάθεια ατόμων του άλλου φύλου. Το ζήτημα του ελεύθερου χρόνου φαίνεται να απασχολεί τους ερωτηθέντες μαθητές, οι οποίοι σε ποσοστό 23,7% υποστηρίζουν ότι έχουν λιγότερο χρόνο, γιατί ξοδεύουν πολλές ώρες για τα μαθήματά τους. Οι απαντήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα φόβων-ανησυχιών επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες, όπως φύλο, επαγγελματική



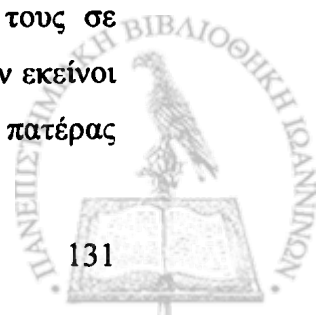
κατάσταση του πατέρα, αριθμός στενών φίλων. Διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα φόβων-ανησυχιών σε σύγκριση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό πιθανόν να συνδέεται με τη διαπίστωση ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών είναι πολύ καλύτερες από εκείνες των αγοριών, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να ανησυχούν περισσότερο για το μέλλον τους, να έχουν περισσότερους φόβους αποτυχίας, λιγότερο ελεύθερο χρόνο, αλλά και μεγαλύτερο άγχος για ακόμη υψηλότερες επιδόσεις (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με το φύλο, σελ. 19). Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό φόβους και ανησυχίες σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος. Ακολούθησαν εκείνοι των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει και τέλος, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι ερωτηθέντες που δεν έχουν κανένα ή έχουν ένα φίλο εμφανίζουν περισσότερους φόβους και ανησυχίες από εκείνους που έχουν δυο, τρεις και περισσότερους από τρεις φίλους.

Σημαντικό πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι ερωτηθέντες μαθητές με τη σχολική απροθυμία, δηλαδή την εκδήλωση σωματικών συμπτωμάτων σχολικής απροθυμίας όπως κόπωση, αφηρημάδα, πανικός, ταχυκαρδίες, την ανάγκη των μαθητών να έχουν ένα άτομο εμπιστοσύνης στο σχολείο για να μπορούν να μιλούν για τα προσωπικά τους προβλήματα, το φόβο αποτυχίας των μαθητών στα διαγωνίσματα. Πιο συγκεκριμένα, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα σχολικής απροθυμίας απασχολούν ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι σε σχετικά υψηλό ποσοστό (23,4%) δηλώνουν ότι νιώθουν περίεργα κατά την εξέταση, ενώ το 16,6% υποστηρίζουν ότι νιώθουν κόπωση κατά την διάρκεια του μαθήματος. Μάλιστα, αρκετοί είναι εκείνοι (24%) που απάντησαν ότι νιώθουν να αφαιρούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, ένα μη ευκαταφρόνητο ποσοστό των ερωτηθέντων (30,3%) υποστηρίζει ότι παρακαλά να μην τους σηκώσει ο καθηγητής στον πίνακα, ενώ το 24,9% δηλώνουν ότι ξεχνούν συχνά πράγματα κατά τη διάρκεια διαγωνισμάτων τα οποία θυμούνταν πριν. Εξαιρετικής σημασίας είναι ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών χρειάζονται ένα άτομο εμπιστοσύνης στο σχολείο για να μπορούν να μιλούν για τα προσωπικά τους προβλήματα, ποσοστό που ανέρχεται στο 45,7%. Στο ερώτημα που αφορά το φόβο αποτυχίας των μαθητών στα διαγωνίσματα, το 26,4% απάντησε ότι όταν διαπιστώνει κατά τη διάρκεια ενός διαγωνίσματος, ότι δεν προφταίνει να τελειώσει εγκαίρως, πανικοβάλλεται. Οι απαντήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα σχολικής απροθυμίας επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες, όπως



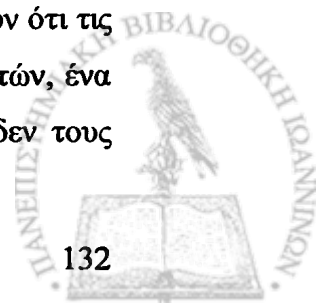
φύλο, τάξη, αριθμός στενών φίλων. Παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα σχολικής απροθυμίας από τα αγόρια (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με το φύλο, σελ. 19). Οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου φαίνεται να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σχολική απροθυμία σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Δημοτικού. Ευρήματα συναφών ερευνών επιβεβαιώνουν την παραπάνω διαπίστωση (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την ηλικία, σελ. 17). Οι μαθητές που δεν έχουν κανένα ή έχουν ένα, δύο φίλους εμφανίζουν πιο συχνά συμπεριφορές σχολικής απροθυμίας από τους μαθητές που έχουν τρεις και περισσότερους από τρεις στενούς φίλους.

Οι σχέσεις τους με τους γονείς και πιο συγκεκριμένα, τα συναισθήματα των μαθητών, η αξιολόγηση της οικογένειας από τον μαθητή, η σχέση γονιών και παιδιών, η αξιολόγηση της στάσης και της συμπεριφοράς των γονέων απέναντι στα παιδιά από τους μαθητές απασχολούν σε κάποιο σημαντικό βαθμό τους ερωτηθέντες. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (89%) φαίνεται να μην αντιμετωπίζει κανένα έως πολύ μικρό πρόβλημα σε ό,τι αφορά τη στάση των γονιών απέναντι στους ίδιους τους μαθητές. Εντούτοις, όσο αφορά τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, το 11,2% δηλώνουν ότι είναι συχνά στενοχωρημένοι και θλιμμένοι. Όσον αφορά την αξιολόγηση της οικογένειας από τον μαθητή, το 11,6% δηλώνει ότι θα επιθυμούσε να έχει μια καλύτερη οικογενειακή ζωή και το 40,8% υποστηρίζει ότι δε θα μεγάλωνε τα δικά του παιδιά όπως ακριβώς μεγάλωσαν τους ίδιους τους μαθητές οι γονείς τους. Επίσης, σε σχέση με την ποιότητα της σχέσης με τους γονείς τους το 10% των ερωτηθέντων συμφωνούν με την άποψη ότι τους κουράζουν τα προβλήματα που έχουν με τους γονείς τους. Οι απαντήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα σχέσεων με γονείς επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες, όπως τάξη, επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, κοινωνικό στρώμα, οικογενειακή κατάσταση, άτομα με τα οποία διαμένουν, αριθμός στενών φίλων. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στη σχέση τους με τους γονείς σε σύγκριση με εκείνους που φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Δημοτικού, διαπίστωση που συμφωνεί με θεωρητικές απόψεις (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την ηλικία, σελ. 17). Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος συγκρούονται πιο συχνά με τους γονείς τους σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει. Ακολούθησαν εκείνοι των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος, ενώ οι μαθητές των οποίων ο πατέρας



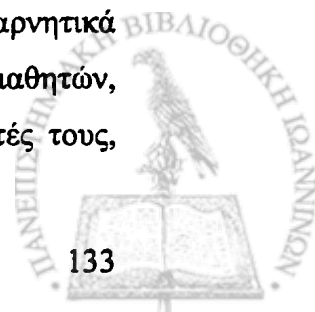
εργάζεται εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα στη σχέση τους με τους γονείς. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε σε σχέση με το κοινωνικό στρώμα, αφού οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα συγκρούονται συχνότερα με τους γονείς τους από ό,τι οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικά οικογένειες (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα, σελ. 26). Οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν χωρίσει φαίνεται να αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους γονείς σε σύγκριση με εκείνους που προέρχονται από οικογένειες στις οποίες οι γονείς συζούν κανονικά. Οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στη σχέση τους με τους γονείς σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν σε πυρηνική ή διευρυμένη οικογένεια (με παππού και γιαγιά). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που ζουν με τον πατέρα ή με την μητέρα συγκρούονται πιο συχνά με τους γονείς τους σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν με άλλα πρόσωπα ή σε οικοτροφεία. Ακολουθούν οι μαθητές που ζουν σε πυρηνικές οικογένειες και τέλος, οι μαθητές που προέρχονται από διευρυμένες οικογένειες (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την εσωτερική δομή της οικογένειας, σελ. 21). Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν έχουν κανένα ή έχουν έναν φίλο έχουν πολύ πιο έντονο πρόβλημα στις σχέσεις με τους γονείς τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές που είχαν δυο, τρεις ή περισσότερους από τρεις στενούς φίλους. Σε έρευνες έχει βρεθεί ότι η υποστήριξη που παρέχουν οι φίλοι βοηθά στην αποφυγή τέτοιου είδους συγκρούσεων (Savin-Williams· Berndt, όπως αναφέρεται στο Αναστασόπουλος, 2000, σελ. 64).

Ιδιαίτερα έντονο πρόβλημα φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις σχέσεις με τους συμμαθητές όπως είναι, ο βαθμός αυτοεκτίμησης του ίδιου του μαθητή, η σχέση γονέων-μαθητών, ο βαθμός αισιοδοξίας του μαθητή για το μέλλον του, οι σχολικές επιδόσεις, τα προβλήματα αναγνώρισης και αποδοχής του εφήβου από τους συμμαθητές και οι σχέσεις των δύο φύλων. Οι μαθητές του δείγματος αντιμετωπίζουν έντονο πρόβλημα σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους, αφού πάνω από το ήμισυ (54,4%) απάντησαν ότι δεν έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση, το 45,2% νιώθουν έντονη δυσαρέσκεια με την εξωτερική τους εμφάνιση, το 51,8% υποστηρίζουν ότι σε γενικές γραμμές δεν έχουν μεγάλη εκτίμηση για τον εαυτό τους και το 24,1% θεωρούν ότι τις περισσότερες φορές δεν είναι ευτυχισμένοι. Ως προς τη σχέση γονέων-μαθητών, ένα μεγάλο ποσοστό (20,8%) των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι οι γονείς τους δεν τους



έχουν εμπιστοσύνη, ενώ το ήμισυ (50,3%) παραδέχεται ότι με τους γονείς τους δεν μπορούν να μιλήσουν για προσωπικά τους προβλήματα. Επιπλέον, οι σχολικές επιδόσεις αποτελούν πρόβλημα για την συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (59,8%), ενώ αρκετοί είναι εκείνοι (41,6%) που συμφώνησαν με την άποψη ότι δεν είναι αισιόδοξοι για το μέλλον τους. Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών του δείγματος (50,8%) συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι δεν έχει την αναγνώριση των συμμαθητών, ενώ το ποσοστό των ερωτηθέντων που συμφώνησε με την άποψη ότι δεν είναι εύκολο να δημιουργήσουν φιλίες με συνομήλικους του άλλου φύλου ανέρχεται στο 43,1%. Οι απαντήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα σχέσεων με συμμαθητές επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες, όπως επίδοση, κοινωνικό στρώμα, σειρά γέννησης, ύπαρξη προσωπικού δωματίου. Μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση αντιμετωπίζουν έντονο πρόβλημα στη σχέση με τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ειδικότερα, ακολουθούν οι μέτριοι σε επίδοση μαθητές έπειτα οι πολύ καλοί και τέλος, οι άριστοι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με την επίδοση, σελ. 20). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε σε σχέση με το κοινωνικό στρώμα, με τους μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων να συγκρούονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους συμμαθητές από εκείνους που προέρχονται από μεσαίες ή ανώτερες κοινωνικά οικογένειες (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα, σελ. 26). Αναφορικά με τη σειρά γέννησης, οι μαθητές που είναι μεσαίοι συγκρούονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με τους μαθητές που είναι τελευταίοι ή πρώτοι στη σειρά γέννησής τους. Στη βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ότι ο δευτερότοκος μεγαλώνει με τη συνεχή παρουσία του μεγαλύτερου αδελφού που είναι ικανότερος και δυνατότερος. Προσπαθεί να τον ξεπεράσει, αναπτύσσοντας άλλοτε εργατικότητα και προθυμία, και άλλοτε επιθετικότητα, αρνητισμό και επαναστατική διάθεση (Herbert, 1998, τόμ. 1β, σελ. 313). Επιπλέον, οι μαθητές που δεν έχουν προσωπικό δωμάτιο στο σπίτι που μένουν με την οικογένειά τους εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα στη σχέση με τους συμμαθητές τους από εκείνους που διαθέτουν δικό τους δωμάτιο.

Λιγότερο έντονο πρόβλημα στο σύνολό τους είχαν οι μαθητές με γενικότερες σχολικές δυσκολίες, δηλ. προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο και αρνητικά συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον, την αξιολόγηση αυτοεικόνας των μαθητών, προβλήματα που έχουν οι μαθητές με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους,



τάσεις φυγής από το σχολείο. Αναφορικά με την προσαρμογή στο σχολείο και τα αρνητικά συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον, ένα υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων (89%) δηλώνουν ότι στο σχολείο αισθάνονται άνετα, ενώ το 88,6% υποστηρίζει ότι δεν αισθάνεται μοναξιά στο σχολείο. Στο ερώτημα αν μερικοί καθηγητές κοροϊδεύουν τους μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών (90,1%) απάντησε αρνητικά, πράγμα που δείχνει ότι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις με τους καθηγητές. Σχετικά με τις τάσεις φυγής από το σχολείο, οι περισσότεροι μαθητές (84,6%) συμφωνούν με την άποψη ότι δεν θα επιθυμούσαν να εγκαταλείψουν το σχολείο για πάντα, ενώ το 89,8% συνηγόρησε υπέρ της άποψης ότι δεν λείπουν συχνά από το σχολείο. Οι απαντήσεις των μαθητών απέναντι στα προβλήματα γενικών σχολικών δυσκολιών επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες, όπως φύλο, επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, αριθμός στενών φίλων. Τα κορίτσια φαίνεται να αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό γενικές σχολικές δυσκολίες σε σύγκριση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό σχετίζεται με τη διαπίστωση ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα σχολικής απροθυμίας (βλ. Κεφάλαιο Πρώτο: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διαφορές ανάλογα με το φύλο, σελ. 19). Ακόμη, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό γενικές σχολικές δυσκολίες από τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος, Ακολουθούν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει, ενώ τα λιγότερα προβλήματα εμφανίζουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που δεν έχουν κανένα ή έχουν έναν φίλο αντιμετωπίζουν περισσότερες γενικές σχολικές δυσκολίες από τους μαθητές που έχουν δυο, τρεις ή περισσότερους από τρεις στενούς φίλους.

Σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την παρούσα μελέτη, είναι η **ανάγκη για την παροχή συμβουλευτικής στήριξης στα παιδιά** μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, (πράγμα που προκύπτει και από άλλες έρευνες βλ. Μπρούζος, 1998, σελ. 243-244), αφού ένας μη ευκαταφρόνητος αριθμός παιδιών (το ποσοστό αυτό κυμαίνεται, ανάλογα με τα προβλήματα, μεταξύ 8,6% και 39,2%) δεν έχει ένα άτομο στο οποίο μπορεί να απευθύνεται για να συζητά τα προβλήματά του. Ένα ποσοστό 8,6% των παιδιών δέν συζητά με κανέναν τα προβλήματα που έχει με τους καθηγητές, ένα ποσοστό 39,2% δεν συζητά με κανέναν τα προβλήματα που έχει με τους γονείς, ένα ποσοστό 12,4% δεν συζητά με κανέναν τα προβλήματα που έχει με





τους συμμαθητές και ένα ποσοστό 26,4% δεν συζητά με κανέναν τα προβλήματα που έχει με τον φίλο, -η.

Πιο συγκεκριμένα, η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται μέσα από τα πρόσωπα τα οποία επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές για να συζητήσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν. Τα προβλήματα με τους δασκάλους/ καθηγητές διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατά κύριο λόγο τα συζητούν με τους γονείς και τους φίλους. Ωστόσο, ανησυχητικό είναι ότι 8,6% των μαθητών δεν συζητά με κανέναν τέτοια προβλήματα. Τα κορίτσια εμφανίζονται πιο εξωστρεφή στη συζήτηση των παραπάνω προβλημάτων με τους γονείς παρά τα αγόρια, τα οποία μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό δεν μιλούν σε κανέναν για τέτοια προβλήματα. Επίσης, οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου φαίνονται πιο εσωστρεφείς από τους μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού ακόμα και προς τον φίλο ή τη φίλη τους και το στενό οικογενειακό ή συγγενικό τους περιβάλλον, αφού και με αυτούς συζητούν λιγότερο προβλήματα με τους δασκάλους/ καθηγητές. Επιπλέον, λογικό είναι ότι όσο πιο καλή επίδοση είχαν οι μαθητές τόσο πιο ανοιχτοί είναι στη συζήτηση με τους γονείς για τα προβλήματα με τους δασκάλους/ καθηγητές τους. Το γεγονός ότι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου συζητούν λιγότερο από τους μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού με τους γονείς σχετίζεται και με την έλλειψη ελεύθερου χρόνου και την ενασχόλησή τους με πιο σοβαρά ζητήματα για το μέλλον τους. Αυτό το εύρημα συνάδει και με την διαπίστωση ότι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου συζητούν τέτοιου είδους προβλήματα λιγότερο από όλους με το φίλο ή τη φίλη τους. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα φαίνεται να μιλούν πιο συχνά στους γονείς τους για αυτά τα προβλήματα απ' ό,τι οι μαθητές των μεσαίων ή κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίοι σε μεγαλύτερο ποσοστό δεν συζητούν με κανέναν προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους δασκάλους/ καθηγητές. Τέλος, τα κορίτσια των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων εμπιστεύονται περισσότερο τους γονείς τους για τέτοια προβλήματα σε σύγκριση με τα κορίτσια των μεσαίων ή κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία παρουσιάζονται ιδιαίτερα εσωστρεφή, αφού προτιμούν να μην συζητούν με κανέναν προβλήματα με τους δασκάλους/ καθηγητές παρά με τον φίλο ή και το στενό οικογενειακό ή συγγενικό τους περιβάλλον. Η ίδια εικόνα ισχύει και για τα αγόρια των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων με τη διαφορά ότι τα αγόρια παρουσιάζονται ακόμη πιο εσωστρεφή επιλέγοντας να μη μιλούν σε κανέναν παρά σε άλλο άτομο του



στενού οικογενειακού ή συγγενικού τους περιβάλλοντος για τέτοιου είδους προβλήματα.

Αναφορικά με τα προβλήματα με τους γονείς, πολλοί μαθητές επιλέγουν να τα συζητούν με φίλους, άλλοι με τον φίλο ή τη φίλη ή και με άτομο του στενού συγγενικού ή φιλικού περιβάλλοντος. Εντυπωσιακό είναι ότι σχεδόν κανείς δεν συζητά τέτοια ιδιωτικά προβλήματα με τους καθηγητές! Επιπλέον, το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν συζητά με κανέναν τέτοια προβλήματα ανέρχεται στο 39,2%. Φαίνεται ότι οι μαθητές προτιμούν να συζητούν με πολύ στενά πρόσωπα τα οικογενειακά τους προβλήματα ή με κανέναν παρά με τους καθηγητές. Όσο αφορά την τάξη, οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού φαίνονται πιο εσωστρεφείς, αφού το 46% δεν συζητά με κανέναν για προβλήματα σχετικά με τους γονείς σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της Γ' Γυμνασίου (32,4%).

Στον τομέα των προβλημάτων με συμμαθητές, οι μαθητές φαίνεται και πάλι να προτιμούν τους φίλους τους (33,8%), το φίλο ή τη φίλη τους (15,6%) και τους γονείς (24,2%). Και σε αυτή την περίπτωση αμελητέο ποσοστό μαθητών εμπιστεύεται τους καθηγητές, ενώ το 12,4% προτιμά να μην τα συζητήσει με κανέναν. Ως προς την επιλογή των μαθητών να μην μιλούν με κανέναν για τα προβλήματα αυτά το ποσοστό των αγοριών είναι μεγαλύτερο (18%) από εκείνο των κοριτσιών (6,8%). Αντίθετα, περισσότερα κορίτσια (30,4%) συζητούν με τους γονείς τέτοια προβλήματα συγκριτικά με το 18% των αγοριών. Η πλειονότητα των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού προτιμά να μιλά με τους γονείς (30%) για τέτοιου είδους προβλήματα σε σύγκριση με το 18,4% των μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Στη συνέχεια, οι μαθητές δηλώνουν ότι μιλούν με τον φίλο, -η για προβλήματα με τους συμμαθητές με ποσοστό 14,8% στην ΣΤ' Δημοτικού και 16,4% στην Γ' Γυμνασίου. Επίσης, σημαντικά είναι τα ποσοστά των μαθητών της Γ' Γυμνασίου (13,2%) και της ΣΤ' Δημοτικού (11,6%) που δεν μιλούν με κανέναν για τέτοια προβλήματα.

Παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν και στην περίπτωση των προβλημάτων με το φίλο ή την φίλη. Η πλειοψηφία (38,4%) των μαθητών απάντησε ότι συζητά τα προβλήματα αυτά με τους φίλους, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 26,5% δήλωσε ότι δεν τα συζητά με κανένα. Το 29,4% υποστηρίζει ότι μιλά με τους γονείς για τα προβλήματα με το φίλο ή τη φίλη. Και σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές του δείγματος δεν εμπιστεύονται τόσο προσωπικά ζητήματα σε καθηγητές. Και πάλι, η πλειοψηφία των αγοριών επιλέγει να μην μιλά σε φίλους ή σε κανέναν (30%) για τα ευαίσθητα αυτά θέματα σε σύγκριση με το 22,8% των κοριτσιών που δεν μιλά σε

κανέναν και επιλέγουν να συζητούν τέτοια προβλήματα με τους γονείς (34,4%) και έπειτα με τους φίλους. Σχετικά με την τάξη, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου που μιλούν με τους φίλους τους (46,8%) για τα παραπάνω προβλήματα, σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού (30%), οι οποίοι προτιμούν να μιλούν με τους γονείς (36,8%) για προβλήματα με τον φίλο, -η συγκριτικά με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου (22%). Ακόμη, ως προς την επιλογή των μαθητών να μη συζητούν με κανέναν τέτοια προσωπικά προβλήματα το δείγμα κατανέμεται ισομερώς σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και της Γ΄ Γυμνασίου με ποσοστό 26,4%. Τέλος, για άλλη μια φορά οι μαθητές του δείγματος ισχυρίζονται ότι δεν θα εμπιστεύονταν τέτοια ιδιωτικά θέματα σε δασκάλους/ καθηγητές με ποσοστό 1,6% που κατανέμεται ισομερώς σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και της Γ΄ Γυμνασίου.

## 2. Προτάσεις

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι η προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών που περιγράφηκε στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι «μονομερή», αφού απουσιάζουν οι μαρτυρίες των γονιών, καθώς και των δασκάλων/ καθηγητών των παιδιών (βλ. σελ. 55). Η εφαρμογή των οποιοδήποτε μέτρων που αποσκοπούν στην έγκυρη αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού -και η εκπόνηση, στη συνέχεια, του κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης για να βοηθηθεί το παιδί- είναι ένα σύνθετο έργο. Προϋποθέτει συνεκτίμηση πολλών παραμέτρων του εξελικτικού-ατομικού ιστορικού του παιδιού και του οικογενειακού-κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρα και αναπτύσσεται το παιδί. Γι' αυτό επιβάλλεται η πραγματοποίηση σχετικής έρευνας, η οποία θα καταγράψει τις ανάλογες θέσεις όλων των πλευρών. Μόνο εφόσον γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικοί αναπτύξουν μία ισόρροπη σχέση, η οποία θα κατανοείται ως όλον, θα μπορέσουμε να διαχειριστούμε τις δυσκολίες που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στην δια-προσωπική και ενδο-προσωπική τους προσαρμογή.

Προαναφέρθηκε, επίσης, ότι η ερευνητική προσπάθεια που περιγράφηκε στηρίχθηκε σε μια σχετικά μικρή ομάδα ατόμων και τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε μπορούν να θεωρηθούν περισσότερο ενδείξεις παρά αποδείξεις, καθώς δεν τηρήθηκαν οι διαδικασίες τυχαίας επιλογής του δείγματος, με αποτέλεσμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού στόχου και το μέγεθός του να μην

θεωρείται ικανοποιητικό. Σε περίπτωση που η παρούσα έρευνα επρόκειτο να επαναληφθεί θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να βασιστεί σε ένα περισσότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Η αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες που συνδέονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Σε μεταγενέστερη έρευνα, με στόχο την αξιολόγηση της ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, καλό θα ήταν να ληφθούν υπόψη παράγοντες όπως: Οι **περιορισμένες γλωσσικές ικανότητες** του παιδιού. Οι περισσότερες ψυχομετρικές κλίμακες προϋποθέτουν πλήρη γνώση και κατανόηση του προφορικού λόγου, πράγμα που δυσκολεύει την επικοινωνία με τα παιδιά μικρής ηλικίας, τα οποία εξαιτίας ελλιπούς έκφρασης και μειωμένου λεξιλογίου πολλές φορές χαρακτηρίζονται από τον ερευνητή ως «μη συνεργάσιμα». Οι **περιορισμένες εμπειρίες των παιδιών**, τα οποία έχουν ασφαλώς αισθήματα, επιθυμίες, ανάγκες, αλλά δεν μπορούν πάντοτε να τις διατυπώσουν ή να κρίνουν, για παράδειγμα, πόσο τους αρέσει ή δεν τους αρέσει κάτι (λίγο - μέτρια - πολύ). Οι **διαφορές φύλου**, οι οποίες σε πολύ λίγα ερωτηματολόγια λαμβάνονται υπόψη. Είναι γνωστό ότι τα κορίτσια ωριμάζουν με γρηγορότερο ρυθμό από τα αγόρια σε όλες τις ηλικίες, μέχρι και τα πρώτα χρόνια της ήβης. Σημειώνουμε ενδεικτικά ότι η διαφορά στην ωρίμαση (βιολογική-γνωστική) ανάμεσα στα δύο φύλα στο 9ο έτος είναι περί τους 18 μήνες (υπέρ των κοριτσιών). Η **αστάθεια της παιδικής προσωπικότητας**. Σε κάθε αξιολόγηση παιδιού πρέπει να θυμόμαστε, ότι το παιδί είναι ένα **αναπτυσσόμενο άτομο** και οι αλλαγές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά του οφείλονται ακριβώς στην ανάπτυξη του (ενδογενείς παράγοντες) και όχι σε εξωγενείς-περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο **αρνητισμός**, που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του παιδιού στην εφηβική κυρίως ηλικία είναι η τάση του να αντιτίθεται σε ό,τι του ζητείται ή του επιβάλλεται (μία τάση που ίσως οφείλεται σε μια προσπάθεια για επιβεβαίωση της ατομικότητάς του). Μια τέτοια συμπεριφορά στη διάρκεια της χορήγησης ενός ερωτηματολογίου μπορεί να προκαλέσει πολλές δυσκολίες. Η **δειλία**, επίσης, δημιουργεί δυσκολίες. Ένα δειλό παιδί που αρνείται, από συστολή, να συνεργαστεί πολύ δύσκολα δίνει τις απαραίτητες απαντήσεις, ακόμα κι αν τις γνωρίζει, μειώνοντας έτσι από μέρους του τις πιθανότητες για μια αποδοτική συνεργασία όπου θα δείξει το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Τέλος, μειωμένη συνεργασία και επικοινωνία παιδιού και εξεταστή έχουμε και όταν το παιδί κινείται συνεχώς, ελάχιστα προσέχει τις ερωτήσεις, δύσκολα παραμένει στη θέση του για περισσότερο από λίγα λεπτά· είναι με λίγα λόγια, **υπερκινητικό**. Σε περιπτώσεις



υπερκινητικότητας είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τον εξεταστή να εξασφαλίσει την τυπική αντίδραση-συμπεριφορά του παιδιού, κι ακόμη λιγότερο να πετύχει τη μέγιστη απόδοσή του, πράγμα που είναι βασική αρχή ενός ερωτηματολογίου.

Η ψυχική υγεία των παιδιών είναι ένα καίριο πρόβλημα που απασχολεί ολοένα και περισσότερο όλα τα πρόσωπα που βρίσκονται σε μια διαδικασία διαρκούς αλληλεπίδρασης με τα παιδιά. Στοιχεία ελληνικών μελετών καταδεικνύουν την έκταση του προβλήματος, αφού ένα στα δέκα ελληνόπουλα πάσχει από ψυχικές διαταραχές (health.in.gr, 14.10.2002). Οι τίτλοι των εφημερίδων το καταδεικνύουν. Η εφημερίδα *Το Βήμα* (3.11.2002) σε ρεπορτάζ με τίτλο «Τι πρέπει να κάνουμε για να έχουμε ψυχικώς υγιή παιδιά» γράφει: «Πρέπει να αρχίσουν εκστρατείες ενημέρωσης και εκπαίδευσης για θέματα ψυχικής υγείας που μεταξύ των άλλων θα μειώσουν το χάσμα μεταξύ σωματικής και ψυχικής υγείας, αφού το κοινό θα γνωρίζει περισσότερα για την φύση και την συχνότητα των ψυχικών διαταραχών». Στο ίδιο ρεπορτάζ ο ομότιμος καθηγητής Παιδιατρικής κ. Νικόλαος Μαρσανιώτης αναφέρει: «Οι διαταραχές του ψυχισμού του παιδιού είναι σύμπτωμα, όπως ο πυρετός. Είναι εκδηλώσεις αδυναμίας του παιδιού να αντεπεξέλθει με επάρκεια σε συνήθη ή ενδεχομένως σε πιο έντονα στρεσογόνα ερεθίσματα της ζωής του. Γονείς και ειδικοί δεν πρέπει να δείχνουν για τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού λιγότερο ενδιαφέρον, λιγότερη ανησυχία από αυτή που δείχνουν για τον πυρετό ή τον πόνο. Οι σημερινοί γονείς όμως σε υψηλό ποσοστό ενδιαφέρονται πρωταρχικά για την σωματική υγεία των παιδιών τους και μόνον περιθωριακά για την ψυχική τους υγεία. Αδυνατούν να αντιληφθούν:

1. Ότι το παιδί προβληματίζεται και άγχεται στην προσπάθεια του να επιτύχει τους προσωπικούς του στόχους, αλλά και να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των δικών του, των ανθρώπων που αγαπά.
2. Ότι το εγώ του παιδιού έχει ανάγκες που, όταν δεν ικανοποιούνται επαρκώς, δημιουργούν αισθήματα αυτόυποτίμησης. Η εικόνα που σχηματίζει το παιδί μέσα του για το κορμί του, τις ικανότητες και την αξιοσύνη του, αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα είτε ψυχικής ευεξίας είτε αφόρητου στρες.
3. Ότι συχνά, όταν μεγαλώσει, άγχεται από την αδυναμία του να παρακολουθήσει την βιασνέπεια και τις συνεχείς μεταβολές των ηθικών και κοινωνικών αξιών, με τις οποίες παίζει κατ' εξακολούθηση ανεπίτρεπτα η κοινωνία των ενηλίκων».

Η συχνότητα εμφάνισης των ψυχικών διαταραχών στην παιδική ηλικία είναι δύσκολο να διακριβωθεί με αξιοπιστία, αφού παράγοντες οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, οικογενειακοί, ιατρικοί και άλλοι συμβάλλουν καθοριστικά στην διαμόρφωση της. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε αρκετές χώρες ανεβάζουν το ποσοστό των παιδιών με ψυχικές και συμπεριφορικές διαταραχές σε περισσότερο από 20%. Στην πλειοψηφία των παιδιών οι διαταραχές αυτές δεν είχαν διαγνωστεί προηγουμένως. Η συχνότερη διάγνωση, με ποσοστό που ανέρχεται στο 65%, είναι συναισθηματικές διαταραχές στη συμπεριφορά και υπερκινητικό σύνδρομο. Το αιτιολογικό υπόστρωμα των περισσότερων διαταραχών ήταν το στρες που βιώνουν τα παιδιά μέσα στα πλαίσια της οικογένειας.

Σποραδικές επιδημιολογικές μελέτες στη χώρα μας δείχνουν ότι η συχνότητα των διαταραχών αυτών είναι περίπου 20% (το 4 -5% αφορά παιδιά σχολικής ηλικίας). Είναι συχνότερες στα μεγαλύτερα παιδιά και στις αστικές περιοχές. Στις φτωχότερες οικογένειες και όταν το μορφωτικό επίπεδο των γονιών είναι χαμηλό και τις περισσότερες φορές δεν είχαν διαγνωσθεί προηγουμένως.

Η καλύτερη γνώση των πραγμάτων από τη σύγχρονη οικογένεια ασφαλώς θα συμβάλλει στην έγκαιρη αναζήτηση βοήθειας, στην ευχερέστερη αποδοχή ότι ορισμένες σωματικές εκδηλώσεις και διαταραχές της συμπεριφοράς έχουν ψυχικό υπόστρωμα. Οι γονείς δεν πρέπει να ξεχνούν ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η συμπεριφορά ασκούν ουσιαστική επιρροή στην σωματική υγεία. Αντίστροφα, η σωματική υγεία επηρεάζει σημαντικά την ψυχική υγεία και ευεξία.

Το στρες είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τον άνθρωπο. Κάθε εποχή και κάθε κοινωνία φορτίζει τα μέλη της με αμέτρητη ποικιλία στρεσογόνων παραγόντων, η ένταση των οποίων είναι αδύνατον να εκτιμηθεί αντικειμενικά. Το στρες στα παιδιά συχνά τροποποιεί την συμπεριφορά τους και οδηγεί στην ανάπτυξη ανθυγιεινών συνηθειών. Το παιδί τρώει λίγο ή παρά πολύ, κοιμάται λίγο, γίνεται υπερκινητικό και καταναλίσκει τις λίγες θερμίδες που παίρνει, ή αντιθέτως κινείται ελάχιστα και γίνεται παχύσαρκο. Κάθε μία από τις εκδηλώσεις αυτές έχει αρνητική επίπτωση στην υγεία του πέρα από εκείνη που προκαλεί το στρες καθαυτό. Με λίγα λόγια, υπάρχουν χίλιες αιτίες στην σύγχρονη ζωή που μπορούν να προκαλέσουν στρες στο παιδί. Οι δυνατότητες προσαρμογής του είναι περιορισμένες και όχι σπάνια οι προσπάθειες του για επιτυχή ανταπόκριση θεωρούνται κοινωνικά απαράδεκτες και αντιμετωπίζονται με εκτίμηση και τιμωρία, που αυτές καθαυτές αποτελούν ισχυρούς πρόσθετους στρεσογόνους παράγοντες. Υπάρχει σε αρκετούς η εντύπωση ότι στρες



έχουν μόνο τα μεγαλύτερα παιδιά και ότι βασική αιτία είναι η επιβάρυνση του παιδιού με υπερβολικές σχολικές και εξωσχολικές υποχρεώσεις. Χωρίς καμία αμφιβολία κάθε παιδί σχολικής ηλικίας σήμερα είναι υποψήφιο για την ανάπτυξη μικρού ή μεγάλου στρες. Είναι όμως ανάγκη να συνειδητοποιηθεί ότι στρες μπορεί να αναπτύξει ο άνθρωπος οποτεδήποτε. Το άγχος στα παιδιά, όπως ακριβώς και στους μεγάλους, συχνά σωματοποιείται. Καθημερινά το παιδί εκδηλώνει πόνους στην κοιλιά, στα πόδια, κεφαλαλγία, εμετούς, που αποτελούν συχνά ψυχοσωματικές εκδηλώσεις. Σε ακραίες περιπτώσεις, στα σχετικώς μεγαλύτερα παιδιά, το άγχος μπορεί να πάρει διαστάσεις υστερίας και να εκδηλωθεί ως τύφλωση, κώφωση, παράλυση μέλους του σώματος. Έχει επιπλέον τεκμηριωθεί επιστημονικά σε μεγάλο βαθμό ότι η ψυχική μας ζωή έχει σαφές βιολογικό υπόστρωμα. Ότι, π.χ. τα κύτταρα του εγκεφάλου μας συνομιλούν με τα κύτταρα του ανοσοποιητικού μας συστήματος. Η αμφίδρομη αυτή επικοινωνία με μηχανισμούς αντιδράσεως επιτυγχάνει την ομοίωση των δύο στρωμάτων. Αγχώδεις και καταθλιπτικές καταστάσεις κάνουν τον άνθρωπο ευάλωτο σε σωματικά νοσήματα, που εκτείνονται από το κοινό κρυολόγημα μέχρι τα κακοήθη νεοπλασμάτα.

Οι ψυχικές και συμπεριφορικές διαταραχές κατά κύριο λόγο οφείλονται στην αλληλεπίδραση πολλαπλών γονιδίων με περιβαλλοντικούς παράγοντες κινδύνου. Όσο μεγαλύτερος αποδεικνύεται ο ρόλος του γενετικού υποστρώματος στην εκδήλωση ψυχικών διαταραχών στην συμπεριφορά τόσο μεγαλύτερη γίνεται η ευθύνη γονιών και λειτουργιών υγείας στην διαμόρφωση περιβάλλοντος που να αποτρέπει την έκλυση τους.

Ένα κύριο εύρημα του 20ου αιώνα είναι η μεγάλη σημασία των σχέσεων με τους γονείς ή κηδεμόνες κατά την παιδική ηλικία για την ομαλή και απρόσκοπτη ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και του συναισθήματος. Είναι πλέον γνωστό σε όλους ότι η θετική συναισθηματική συναλλαγή μεταξύ βρέφους-παιδιού και των γονιών του είναι κρίσιμης σημασίας για την μελλοντική του ψυχική και γνωστική εξέλιξη.

Ο κ. Νικόλαος Ματσανιώτης στην εφημερίδα *Το Βήμα* (3.11.2002) συμπληρώνει: «Οι κυριότεροι εκλυτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη ψυχικών διαταραχών στα παιδιά μπορούν να συμπυκνωθούν σε πέντε ομάδες:

1. Ατελής ή κακή επικοινωνία των γονιών με το παιδί, το οποίο αποτελεί συχνά επίκεντρο συγκρουσιακής σχέσεως μεταξύ τους. Ακόμη χειρότερη είναι η συναισθηματική εγκατάλειψη του παιδιού.

2. Η υποτίμηση του παιδιού, ιδιαίτερα η συγκριτική υποτίμηση, που ευθέως οδηγεί σε αυτουποτίμηση και αισθήματα ενοχής.

3. Η υπερβολική πειθαρχία, ιδιαίτερα εάν εκδηλώνεται με συχνή σωματική τιμωρία.

4. Η απόλυτη ελευθερία, που ελάχιστα διαφέρει από την συναισθηματική εγκατάλειψη του παιδιού.

5. Η αμοιβή του παιδιού, αποκλειστικά και μόνο όταν έχει επιθυμητή συμπεριφορά, ιδιαίτερα μάλιστα εάν η αμοιβή περιορίζεται σε υλικά μέσα.

Πριν από λίγους μήνες ανακοινώθηκαν τα αποτελέσματα μακροχρόνιας προοπτικής μελέτης στην οποία καταγράφηκαν κινηματογραφικά η συναισθηματική συναλλαγή μητέρας-βρέφους τον πρώτο χρόνο της ζωής και εκτιμήθηκε η συναισθηματική ευεξία 76 αντρών και γυναικών της μελέτης ακόμη και μετά τριάντα χρόνια. Όπως είναι αναμενόμενο, όσο πλουσιότερη ήταν η συναισθηματική συναλλαγή τον πρώτο χρόνο ζωής τόσο ισχυρότεροι ήταν οι ψυχοαμυντικοί μηχανισμοί μετά τριάντα χρόνια.

Σε άλλη μελέτη διερευνήθηκαν τα αίτια της αυξημένης επιθετικότητας σε εφήβους, ιδιαίτερα σε σχέση με την γονεϊκή συμπεριφορά σε μικρότερη ηλικία. Ως ιδιαίτερα επιβαρυντικοί παράγοντες επισημάνθηκαν η σεξουαλική και η σωματική κακοποίηση, η συναισθηματική απόρριψη και η μονογονεϊκή οικογένεια. Παράλληλα, προς την επιθετικότητα διαπιστώθηκαν και υψηλότερα ποσοστά ελαττωμένης προσοχής, κατάθλιψης και παραπτωματικής συμπεριφοράς».

Στις μέρες μας τόσο τα άγχη, οι ανησυχίες, οι σχέσεις με τους άλλους που γίνονται ολοένα και πιο δύσκολες, οι αλλαγές στην οικογένεια (μονογονεϊκή οικογένεια, διαζύγιο κ.ά), όσο και η ζωή σε μεγαλουπόλεις με περιορισμένο χώρο για παιχνίδι και ψυχαγωγία των παιδιών αποτελούν πρόσθετους επιβαρυντικούς παράγοντες για την ψυχική τους υγεία. Τα Ελληνόπουλα σήμερα δέχονται αφθονία στρεσογόνων ερεθισμάτων από την οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν διαταραχές της συμπεριφοράς και άλλες ψυχικές διαταραχές.

### 3. Συμπεράσματα

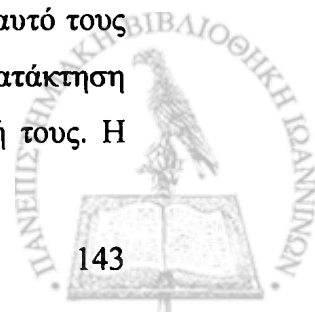
Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά και οι έφηβοι δεν εμφανίζουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, διαφαίνονται κάποιες δυσκολίες στην προσαρμογή τους και στην κοινωνική τους συμπεριφορά στο σχολείο



και στο σπίτι. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν αρνητικά την προσωπική, την κοινωνική και τη σχολική τους ζωή και εξέλιξη και, συχνά, διαταράσσουν τη ζωή και την εργασία τάξης, του σχολείου και της οικογένειας. Είναι, λοιπόν, σαφές ότι πρέπει να αντιμετωπιστούν ως άμεση προτεραιότητα, με συνδυασμένες και συστηματικές προσπάθειες της πολιτείας, του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Θεωρούμε, επίσης, ότι η αξιοποίηση των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι δυνατόν να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά σε επίπεδο προσωπικό, οργανωτικό αλλά και θεσμικό. Προσωπικό, καθώς τόσο τα παιδιά όσο και οι δάσκαλοι/ καθηγητές αναγνωρίζοντας τα συμπτώματα που δημιουργούν δυσκολίες στην καθημερινότητα των παιδιών μπορούν να τα αναστείλουν. Οργανωτικό, καθώς δίνεται η ευκαιρία σε επίπεδο οργάνωσης των σχολείων να μεριμνούν για την παροχή στήριξης στα παιδιά αναφορικά με τη διαχείριση των προβλημάτων τους και τέλος θεσμικό, καθώς είναι δυνατόν να λειτουργήσουν συμβουλευτικοί θεσμοί μέσα στο χώρο των σχολείων με σκοπό την εναρμόνιση της ψυχικής υγείας των μαθητών και την ικανοποιητική τους προσαρμογή (Μπρούζος, Χατζηορφανός, Δάφνου & Ντόκα, 2001).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, προβάλλει επιτακτικά η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Εκείνο που περισσότερο από όλα πρέπει να μας ανησυχήσει είναι το διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό των μαθητών (46% περίπου) που ισχυρίζονται, ότι χρειάζονται στο σχολείο ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης στο οποίο να μπορούν να μιλούν για τα προσωπικά τους προβλήματα. Όπως όλοι οι άνθρωποι, έτσι και οι μαθητές, ανεξάρτητα από προσωπικότητα, φύλο, ηλικία και πολιτισμικό υπόβαθρο, έχουν την ανάγκη όταν αισθάνονται προβληματισμένοι ή όταν ταλαιπωρούνται από άγχη, φόβους, ανησυχίες και ανασφάλειες, να μιλήσουν σε κάποιον ο οποίος με κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή θα τους ακούσει και δεν θα τους κριτικάρει για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, όποιες κι αν είναι αυτές. Ίσως τελικά εκείνο που χρειάζονται οι μαθητές είναι να αισθανθούν επιτέλους ότι όντως υπάρχει ένα «αυτί» που είναι πάντα πρόθυμο να τους ακούσει. Η αίσθηση της ασφάλειας που απορρέει από αυτή τη διαδικασία (ασφάλεια= η δεύτερη κατά σειρά ανάγκη του ανθρώπου στην πυραμίδα ανθρώπινων αναγκών του Maslow), βοηθά τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και με υψηλή και σταθερή αυτοεκτίμηση να αγωνιστούν οι ίδιοι για την κατάκτηση των στόχων τους, έτσι ώστε να επιτύχουν βαθμιαία την αυτοπραγμάτωσή τους. Η



αυτοπραγμάτωση (σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση) αναφέρεται στη διάθεση δημιουργικότητας, τη βελτίωση, την ωρίμανση και την άνθηση των δυνατοτήτων που υπάρχουν σε κάθε άτομο και είναι θετικές για το ίδιο και για το περιβάλλον του. Όταν το άτομο βρίσκεται σ' ένα περιβάλλον ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής, τότε ενδυναμώνεται η τάση του για προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση.

Έχει αποδειχθεί ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να γίνει καλύτερα από άτομα που συναλλάσσονται με το παιδί σε καθημερινή βάση, όπως είναι φυσικά οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Εκείνο που απομένει, λοιπόν, είναι όλοι εμείς που έχουμε καθημερινή επαφή και επικοινωνία με τα παιδιά, για αρκετές ώρες κάθε μέρα, να μάθουμε να ακούμε με προσοχή (δηλαδή, όχι μόνο με τα αυτιά μας και τα μάτια μας, αλλά με όλες τις αισθήσεις μας γενικά) τον εσωτερικό τους κόσμο χωρίς προϋποθέσεις, γιατί μόνο τότε θα είμαστε σε θέση να τα στηρίξουμε ψυχολογικά και να τους προσφέρουμε ανεκτίμητη βοήθεια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Μπρούμου Μίνα  
Πανεπιστημιούπολη, 451 10, Ιωάννινα

Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο

Η Συμπεριφορά των Παιδιών

Αγαπητή μαθήτριά, αγαπητέ μαθητή!

Πολλές φορές δε νιώθουμε ευχαριστημένοι με τον εαυτό μας, πιστεύουμε ότι δεν αξίζουμε, δεν έχουμε θετική στάση απέναντι στη ζωή, είμαστε απαισιόδοξοι και γενικά, δεν νιώθουμε ευτυχημένοι. Άλλες φορές στις συναλλαγές μας με τους άλλους δυσκολευόμαστε να κάνουμε φίλους, νομίζουμε ότι οι άλλοι δεν μας συμπαθούν, δεν ελέγχουμε το θυμό μας, είμαστε παρορμητικοί, προτιμάμε να μένουμε μόνοι μας.

Στόχος αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση, η αξιολόγηση αλλά και η κατανόηση της συμπεριφοράς που εμφανίζει το παιδί στο σπίτι, στο σχολείο, στο παιχνίδι.

Η αξιολόγηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας θα μπορούσε να συνεισφέρει στην κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιού, έτσι ώστε να ζει αρμονικά τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους.

Η έρευνα είναι **ανώνυμη**, γι' αυτό δεν χρειάζεται να γράψεις τ' όνομα σου. Το μέτρο αυτό εξυπηρετεί στην προστασία του ιδιωτικού απορρήτου και θέλει να σε ενθαρρύνει να απαντήσεις με προσοχή, τιμιότητα και ειλικρίνεια.

Τα ακόλουθα σημεία είναι σημαντικά και πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα:

- Δεν υπάρχουν σωστές και λαθεμένες απαντήσεις. Κάθε απάντηση είναι σωστή, αν είναι η δική σου γνώμη.
- Όλες οι ερωτήσεις πρέπει να απαντηθούν.
- Πριν απαντήσεις σε μία ερώτηση, διάβασε την σε παρακαλώ προσεχτικά και δώσε την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει. Έχεις στην διάθεση σου πέντε (5) διαφορετικές δυνατότητες. Κύκλωσε **μόνο μία** από αυτές.

Η συμπλήρωση κάθε ερώτησης γίνεται ως εξής:

Μπροστά από κάθε ερώτηση, πρέπει να βάλεις σε κύκλο τον κατάλληλο αριθμό, ακολουθώντας της εξής διαβάθμιση:

- 1, σημαίνει : ισχύει απόλυτα,
- 2, σημαίνει : ισχύει πολύ,
- 3, σημαίνει : ισχύει εν μέρει,
- 4, σημαίνει : ισχύει λίγο,
- 5, σημαίνει : δεν ισχύει καθόλου.

**Παράδειγμα:**

**Ενοχλώ τους άλλους· δεν τους αφήνω σε ησυχία. 1 2 3 4 5**

Ανάλογα με το, σε τι βαθμό ενοχλείς τους άλλους, θα βάλεις σε κύκλο και τον κατάλληλο αριθμό. Π. χ. αν δεν ενοχλείς καθόλου τους άλλους (δηλ. αυτό δεν ισχύει καθόλου για σένα) τότε κύκλωσε τον αριθμό 5.

Αριθμός ερωτηματολογίου



Απάντησε αρχικά στις ακόλουθες ερωτήσεις που αφορούν το άτομο σου.  
Βάλε ένα σταυρό στο τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σου.

1. Φύλο

- αγόρι  
 κορίτσι

2. Τάξη

- ΣΤ' τάξη Δημοτικού σχολείου  
 Γ' τάξη Γυμνασίου

3. Τι γενικό βαθμό είχες στο ενδεικτικό της τελευταίας τάξης;

.....

4. Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα σου:

- Καμία εκπαίδευση  
 Δημοτικό σχολείο  
 Γυμνάσιο  
 Λύκειο  
 Τεχνολογικά Επαγγελματικά Ιδρύματα (ΤΕΙ)  
 Πτυχίο πανεπιστημίου – Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ)  
 Μεταπτυχιακά επιπέδου Μάστερς  
 Μεταπτυχιακά Διδακτορικού επιπέδου

5. Τωρινή επαγγελματική κατάσταση του πατέρα σου:

- εργάζεται  
 είναι άνεργος  
 είναι συνταξιούχος  
 έχει πεθάνει

6. Τελευταίο επάγγελμα του πατέρα σου: .....

7. Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας σου:

- Καμία εκπαίδευση
- Δημοτικό σχολείο
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- Τεχνολογικά Επαγγελματικά Ιδρύματα (ΤΕΙ)
- Πτυχίο πανεπιστημίου – Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ)
- Μεταπτυχιακά επιπέδου Μάστερς
- Μεταπτυχιακά Διδακτορικού επιπέδου

8. Τωρινή επαγγελματική κατάσταση της μητέρας σου:

- νοικοκυρά (μόνο)
- εργάζεται
- είναι άνεργη
- είναι συνταξιούχος
- έχει πεθάνει

9. Τελευταίο επάγγελμα της μητέρας σου:.....

10. Οι γονείς σου

- συζούν κανονικά
- έχουν χωρίσει
- ο πατέρας έχει πεθάνει
- η μητέρα έχει πεθάνει
- έχουν πεθάνει και οι δύο

11. Πόσα αδέρφια έχεις;

- κανένα
- ένα
- δύο
- τρία
- περισσότερα από τρία

12. Τι σειρά γέννησης έχεις ανάμεσα στα αδέρφια σου;

- πρώτος (η)
- μεσαίος (α)
- τελευταίος (α)

13. Με ποια πρόσωπα μένεις στο ίδιο σπίτι;

- με τους γονείς μου (και τα αδέρφια, αν υπάρχουν)
- με την μητέρα μου (και τα αδέρφια, αν υπάρχουν)
- με τον πατέρα μου (και τα αδέρφια, αν υπάρχουν)
- με τους γονείς μου, τον παππού και /ή την γιαγιά (και τα αδέρφια, αν υπάρχουν)
- με άλλα πρόσωπα

14. Έχεις δικό σου δωμάτιο στο σπίτι που μένεις με την οικογένεια σου;

- ναι
- όχι

15. Με ποιον μιλάς όταν έχεις προβλήματα με τους καθηγητές σου;

- με τους γονείς μου
- με τους φίλους μου
- με το (η) φίλο (η) μου
- με άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος
- με κανένα

16. Με ποιον μιλάς όταν έχεις προβλήματα με τους γονείς σου;

- με τους καθηγητές μου
- με τους φίλους μου
- με το (η) φίλο (η) μου
- με άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος
- με κανένα

17. Με ποιον μιλάς όταν έχεις προβλήματα με τους συμμαθητές σου;

- με τους καθηγητές μου
- με τους φίλους μου
- με τους γονείς μου
- με το (η) φίλο (η) μου
- με άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος
- με κανένα

18. Με ποιον μιλάς όταν έχεις προβλήματα με το (η) φίλο (η) σου;

- με τους καθηγητές μου
- με τους φίλους μου
- με τους γονείς μου
- με άλλο άτομο του οικογενειακού ή συγγενικού περιβάλλοντος
- με κανέναν

19. Πόσους στενούς φίλους και φίλες έχεις;

Φίλους

- κανένα
- ένα
- δύο
- τρεις
- περισσότερους από τρεις

Φίλες

- καμία
- μία
- δύο
- τρεις
- περισσότερες από τρεις



	Ισχύει απόλυτα	Ισχύει πολύ	Ισχύει εν μέρει	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει καθόλου
1. Θέλω να γίνεται ολοένα το δικό μου· είμαι πεισματάρικος / η.	1	2	3	4	5
2. Όλη την ώρα χαζεύω· τεμπελιάζω· κάθομαι νωχελικά.	1	2	3	4	5
3. Δεν έχω παρέες προτιμάω να μένω μόνος/ η μου.	1	2	3	4	5
4. Παρουσιάζω συχνά δερματική αλλεργία· φαγούρα.	1	2	3	4	5
5. Προκαλώ καυγάδες-αντιδικίες· έχω εριστική διάθεση.	1	2	3	4	5
6. Με απασχολεί ο εαυτός μου· δεν νιώθω άνετα, βρίσκομαι σε αμηχανία.	1	2	3	4	5
7. Παραπονιέμαι συχνά ότι έχω πονοκεφάλους.	1	2	3	4	5
8. Είμαι ντροπαλός/ η· είμαι συνεσταλμένος/ η.	1	2	3	4	5
9. Αντιμιλάω· είμαι όλο αντιρρήσεις· είμαι πνεύμα αντιλογίας.	1	2	3	4	5
10. Νιώθω μοναξιά· πλήξη, ανία.	1	2	3	4	5
11. Βρίσκομαι σε υπερένταση· δεν μπορώ να ηρεμήσω.	1	2	3	4	5
12. Κάνω τον παλικαρά - το νταή· εκτοξεύω συνεχώς απειλές.	1	2	3	4	5
13. Αποφεύγω να αναμιχθώ· προτιμάω να μένω αμέτοχος/ η· είμαι απόμακρος/ η.	1	2	3	4	5
14. Κλαίω με το παραμικρό· ξεσπάω εύκολα σε κλάματα· κλαίω πολύ.	1	2	3	4	5
15. Κάνω το αντίθετο από αυτό που μου ζητούν· αρνητισμός.	1	2	3	4	5
16. Μιλώ ελάχιστα· είμαι ολιγομίλητος/ η.	1	2	3	4	5
17. Πιστεύω ότι δεν θα τα καταφέρω· έχω έλλειψη αυτοπεποίθησης.	1	2	3	4	5
18. «Πιάνομαι στα χέρια» - παλεύω με τα άλλα παιδιά· κτυπάω τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
19. Παραπονιέμαι συχνά ότι έχω ζαλάδες· έχω ιλίγγους.	1	2	3	4	5
20. Καταστρέφω ξένα πράγματα· προκαλώ σκόπιμα φθορά σε ξένη περιουσία.	1	2	3	4	5
21. Σχολαστικότητα στην καθαριότητα, στην τάξη, στην εκτέλεση εργασιών.	1	2	3	4	5
22. Στριγκλίζω· χτυπιέμαι κάτω· έχω εκρήξεις θυμού.	1	2	3	4	5
23. Εύκολα ταράζομαι και τα χάνω.	1	2	3	4	5



	Ισχύει σπάνια	Ισχύει πολύ	Ισχύει εν μέρα	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει καθόλου
24. Έχω φόβους για ακίνδυνα πράγματα (σκοτάδι, κατοικίδια ζώα).	1	2	3	4	5
25. Έχω «κακές» παρέες.	1	2	3	4	5
26. Παραπονιέμαι ότι νιώθω ναυτία· κάνω συχνά εμετό.	1	2	3	4	5
27. Είμαι υπερευαίσθητος/ η· πληγώνομαι με την παραμικρή παρατήρηση-κριτική.	1	2	3	4	5
28. Επιμένω φορτικά να μονοπωλώ την προσοχή των άλλων.	1	2	3	4	5
29. Μένω απαθής· είμαι νωθρός/ ή.	1	2	3	4	5
30. Νομίζω ότι οι άλλοι με κοροϊδεύουν· με ειρωνεύονται.	1	2	3	4	5
31. Ζηλεύω τα παιδιά.	1	2	3	4	5
32. Βυζαίνω τα δάχτυλα.	1	2	3	4	5
33. Είμαι δειλός/ ή, άτολμος/ η· πάντα φοβισμένος/ η.	1	2	3	4	5
34. Κλέβω χρήματα ή πράγματα.	1	2	3	4	5
35. Καυχίεμαι, κομπάζω, κάνω το σπουδαίο/ α -τον καμπόσο.	1	2	3	4	5
36. Παρουσιάζω συχνά αλλεργικό συνάχι· αλλεργικό άσθμα.	1	2	3	4	5
37. Είμαι άκεφος/ η, μελαγχολικός/ η, κατηφής, θλιμμένος/ η.	1	2	3	4	5
38. Το «σκάω» από το σχολείο· έχω πολλές αδικαιολόγητες απουσίες.	1	2	3	4	5
39. Δεν δείχνω ενδιαφέρον για ό,τι γίνεται γύρω μου· ζω σε δικό μου κόσμο.	1	2	3	4	5
40. Φαίνεται να μην μαθαίνω από τα σφάλματά μου.	1	2	3	4	5
41. Νιώθω διαρκώς κουρασμένος/ η· νιώθω χρόνια κόπωση.	1	2	3	4	5
42. Δεν ξέρω να παίζω και να χαίρομαι.	1	2	3	4	5
43. Δεν συμμετέχω σε ομαδικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
44. Βρίζω χυδαία· βλασφημώ.	1	2	3	4	5

	Ισχύει απόλυτα	Ισχύει πολύ	Ισχύει εν μέρει	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει καθόλου
45. Είμαι αθόρυβος/ η· περνάω απαρατήρητος/ η· σαν να μην είμαι «παρών/ ούσα».	1	2	3	4	5
46. Έχω εκρηκτική συμπεριφορά· βίαια ξεσπάσματα.	1	2	3	4	5
47. Νιώθω ότι είμαι ανεπιθύμητος/ η· ότι δεν με αγαπάνε.	1	2	3	4	5
48. Επιτίθεμαι και χτυπάω τα άλλα παιδιά· θεωρούμαι επικίνδυνος/ η.	1	2	3	4	5
49. Δεν ανακοινώνω τις σκέψεις μου - τις επιθυμίες μου· μυστικοπάθεια· κρυψίνοια.	1	2	3	4	5
50. Αρπάζομαι εύκολα· είμαι ευέξαπτος/ η· ευερέθιστος/ η.	1	2	3	4	5
51. Δείχνω σαν να με απασχολεί κάτι-κάποια έγνοια· πάντα σκεπτικός/ ή.	1	2	3	4	5
52. Είμαι ονειροπόλος· αφηρημένος· έχω απλανές βλέμμα..	1	2	3	4	5
53. Αρνούμαι να εκτελέσω τις υποχρεώσεις μου.	1	2	3	4	5
54. Δεν νιώθω καμιά ενοχή ή μεταμέλεια, όταν σφάλλω.	1	2	3	4	5
55. Είμαι καχύποπτος/ η· δεν εμπιστεύομαι κανέναν.	1	2	3	4	5
56. «Βρέχομαι» στον ύπνο μου· ενούρηση.	1	2	3	4	5
57. Δείχνω απέχθεια προς το σχολείο.	1	2	3	4	5
58. Δεν είμαι καθόλου διεκδικητικός/ η· είμαι υπερβολικά υποχωρητικός/ η.	1	2	3	4	5
59. Ενοχλώ τους άλλους· δεν τους αφήνω σε ησυχία.	1	2	3	4	5
60. Φοβάμαι μήπως κάνω ή μήπως πω κάτι κακό - άσχημο.	1	2	3	4	5
61. Λέω «μελετημένα» ψέματα.	1	2	3	4	5
62. Κάνω σπαστικές-ακούσιες κινήσεις τικ.	1	2	3	4	5
63. Δεν μπορώ να καθίσω φρόνιμα· είμαι ενοχλητικό ζιζάνιο.	1	2	3	4	5
64. Είμαι ανέκφραστος/ η· είμαι άτονος/ η.	1	2	3	4	5
65. Έχω αγωνία μήπως δεν είμαι τέλειος/ α σε ό,τι κάνω· είμαι τελειομανής.	1	2	3	4	5
66. Έχω καταστροφική διάθεση για τα δικά μου πράγματα.	1	2	3	4	5
67. Κάνω κατεργαριές για να κοροϊδέσω - να εξαπατήσω τους άλλους.	1	2	3	4	5

	Ισχύει απόλυτα	Ισχύει πολύ	Ισχύει εν μέρει	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει καθόλου
68. Έχω διαταραχές ύπνου: νυκτερινούς επιάλτες· νυκτοβασία· αϋπνία.	1	2	3	4	5
69. Νομίζω ότι οι άλλοι θέλουν το κακό μου· ότι με έχουν βάλει «στο μάτι».	1	2	3	4	5
70. Απαιτώ να ικανοποιούνται οι επιθυμίες μου αμέσως - «εδώ και τώρα».	1	2	3	4	5
71. Αλλάζω απότομα-ξαφνικά διάθεση· είμαι απρόβλεπτος/η.	1	2	3	4	5
72. Είμαι αδίστακτος/ η· δεν έχω καθόλου αναστολές.	1	2	3	4	5
73. Συμμετέχω σε βανδαλισμούς ή άλλες παράνομες πράξεις.	1	2	3	4	5
74. Τρώω τα νύχια μου· παρουσιάζω ονυχοφαγία.	1	2	3	4	5
75. Χρησιμοποιώ άσχημη γλώσσα: βρίζω· λέω βρομόλογα· αυθαδιάζω.	1	2	3	4	5
76. Έχω τραυλισμό.	1	2	3	4	5
77. Νιώθω ότι δεν αξίζω τίποτε· ότι είμαι άχρηστος/ η· αισθάνομαι μειονεκτικά.	1	2	3	4	5
78. Σκόπιμα καθυστερώ να πάω στο σχολείο και να μπω στην τάξη.	1	2	3	4	5
79. Είμαι θορυβώδης φωνακλάς· είμαι ταραχοποιός.	1	2	3	4	5
80. Είμαι ανυπάκουος/ η· είμαι απείθαρχος/ η· δεν «ακούω» κανέναν.	1	2	3	4	5
81. Παραπονιέμαι συχνά ότι έχω κοιλόπονους· στομαχόπονους.	1	2	3	4	5
82. Νιώθω πολλές ενοχές.	1	2	3	4	5
83. Το «σκάω» από το σπίτι.	1	2	3	4	5
84. Έχω διαταραχές διατροφής: ανορεξία· βουλιμία (ακατάσχετη πείνα)· αποστροφή προς ορισμένα εδέσματα (π.χ. το τυρί).	1	2	3	4	5
85. «Λερώνομαι» επάνω μου· εγκόπηση.	1	2	3	4	5
86. Έχω αγωνία μήπως δεν τους ευχαριστήσω όλους.	1	2	3	4	5
87. Έχω κακία, εχθρότητα, εκδικητικότητα, μίσος για τους άλλους.	1	2	3	4	5
88. Κάνω χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (οινοπνευματώδη ποτά).	1	2	3	4	5
89. Δεν μπορώ να διώξω από το μυαλό μου ορισμένες σκέψεις, έχω έμμονες ιδέες.	1	2	3	4	5

	Ισχύει απόλυτα	Ισχύει πολύ	Ισχύει εν μέρει	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει καθόλου
90. Με στενοχωρεί η εμφάνισή μου· νομίζω ότι είμαι άσχημος/ η.	1	2	3	4	5
91. Συμπεριφέρομαι σαν «μικρομέγας».	1	2	3	4	5
92. Δεν ικανοποιούμαι με τίποτε· μεμψίμοιρος/ η· είμαι γκρινιάρικος/ η.	1	2	3	4	5
93. Έχω υπνηλία· είμαι νυσταλέος.	1	2	3	4	5
94. Δείχνω αδιαφορία για την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία των «μεγαλυτέρων».	1	2	3	4	5
95. Αποφεύγω τις ομαδικές εκδηλώσεις: εκδρομές, πάρτι.	1	2	3	4	5
96. Φοβάμαι να πάω στο σχολείο.	1	2	3	4	5
97. Δεν εμμένω να τελειώσω ό,τι αναλαμβάνω· τα αφήνω «στη μέση».	1	2	3	4	5
98. Δεν μπορώ να καθίσω σε ένα μέρος κινούμαι «σαν σβούρα»· είμαι υπερκινητικός/ή.	1	2	3	4	5
99. Είμαι υπερβολικά εξαρτημένος/ η-προσκολλημένος/ η στους μεγάλους.	1	2	3	4	5
100. Συμπεριφέρομαι σαν να είμαι μικρότερης ηλικίας.	1	2	3	4	5
101. Παρασύρομαι εύκολα από τους άλλους.	1	2	3	4	5
102. Προτιμάω να κάνω παρέα με μικρότερα παιδιά.	1	2	3	4	5
103. Είμαι αδέξιος/ α· ζημιάρικο / η · επιρρεπής στα ατυχήματα- έχω έλλειψη συντονισμού κινήσεων.	1	2	3	4	5
104. Ενεργώ χωρίς να σκέπτομαι· είμαι παρορμητικός/ ή.	1	2	3	4	5
105. Δεν μπορείς να με εμπιστευθείς· είμαι ανεύθυνος/ η.	1	2	3	4	5
106. Υπεραπασχόληση με τα θέματα της ερωτικής ορμής.	1	2	3	4	5
107. Είμαι παχύσαρκος/ η – χοντρός/ ή.	1	2	3	4	5
108. Έχω κάποιο σωματικό ελάττωμα· έχω δυσμορφία.	1	2	3	4	5
109. Συμπεριφέρομαι σαν να ανήκω στο άλλο φύλο.	1	2	3	4	5
110. Σκόπιμοι αυτό - τραυματισμοί· απειλώ ότι θα αυτοκτονήσω.	1	2	3	4	5
111. Είμαι συχνά στεναχωρημένος/ η και θλιμμένος/ η.	1	2	3	4	5

	Ισχύει απόλυτα	Ισχύει πολύ	Ισχύει εν μέρει	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει καθόλου
112. Δεν ξέρω πως πρέπει να συμπεριφέρομαι για να με εκτιμήσει ένα αγόρι / κορίτσι.	1	2	3	4	5
113. Τα χάνω όταν μου μιλάει ένα αγόρι / κορίτσι.	1	2	3	4	5
114. Στο σχολείο δεν αισθάνομαι άνετα.	1	2	3	4	5
115. Θα επιθυμούσα να είχα μία καλύτερη οικογενειακή ζωή.	1	2	3	4	5
116. Γενικά έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4	5
117. Όταν οι καθηγητές μου με εξετάζουν στο μάθημα νιώθω ένα παράξενο συναίσθημα μέσα μου (π.χ. στο στομάχι στην καρδιά κ.λ.π.).	1	2	3	4	5
118. Στο σχολείο αισθάνομαι αρκετά μόνος/ η.	1	2	3	4	5
119. Πιστεύω ότι οι καλές πλευρές του εαυτού μου είναι λίγες.	1	2	3	4	5
120. Με την εξωτερική μου εμφάνιση είμαι ευχαριστημένος/ η.	1	2	3	4	5
121. Σε γενικές γραμμές έχω μεγάλη εκτίμηση για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
122. Μερικοί καθηγητές με κοροϊδεύουν.	1	2	3	4	5
123. Αισθάνομαι ότι ανάμεσα σε μένα και τους γονείς υπάρχει ένα τείχος.	1	2	3	4	5
124. Θα ήθελα, αν μπορούσα, να εγκαταλείψω τώρα ήδη το σχολείο για πάντα.	1	2	3	4	5
125. Μερικές φορές φαντάζομαι ότι είμαι στο σχολείο και ντροπιάζομαι μπροστά στους συμμαθητές μου, γιατί δεν ξέρω κάτι.	1	2	3	4	5
126. Δεν ξέρω πως μπορώ να αποκτήσω την συμπάθεια ενός αγοριού / κοριτσιού.	1	2	3	4	5
127. Έχω λιγότερο χρόνο, γιατί ξοδεύω πολλές ώρες για τα μαθήματα μου.	1	2	3	4	5
128. Μερικοί συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν.	1	2	3	4	5
129. Αισθάνομαι κατά την διάρκεια του μαθήματος κουρασμένος/ η, ακόμη και όταν έχω κοιμηθεί την προηγούμενη νύχτα αρκετά.	1	2	3	4	5
130. Δεν ξέρω πως πρέπει να συμπεριφέρομαι όταν έχω διαφορές με τους καθηγητές μου.	1	2	3	4	5
131. Συχνά διακατέχομαι από το συναίσθημα της αποτυχίας.	1	2	3	4	5
132. Έχω συχνά πονοκέφαλο.	1	2	3	4	5
133. Με απασχολούν προβλήματα αισθηματικού χαρακτήρα.	1	2	3	4	5

	Ισχύει απόλυτα	Ισχύει πολύ	Ισχύει εν μέρει	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει καθόλου
134. Τα δικά μου τα παιδιά θα τα μεγάλωνα έτσι ακριβώς όπως μεγάλωσαν εμένα οι γονείς μου.	1	2	3	4	5
135. Κατά την διάρκεια του μαθήματος συχνά αφαιρούμαι, γιατί σκέφτομαι ένα αγόρι / κορίτσι.	1	2	3	4	5
136. Χρειάζομαι στο σχολείο ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης με το οποίο θα μπορώ να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα.	1	2	3	4	5
137. Οι γονείς μου, μου έχουν εμπιστοσύνη.	1	2	3	4	5
138. Λείπω συχνά από το σχολείο γιατί είμαι άρρωστος/ η.	1	2	3	4	5
139. Με κουράζουν τα προβλήματα που έχω με τους γονείς μου.	1	2	3	4	5
140. Όταν διαπιστώνω κατά τη διάρκεια ενός διαγωνίσματος, ότι δεν προφταίνω να τελειώσω εγκαίρως, πανικοβάλλομαι.	1	2	3	4	5
141. Οι σχολικές επιδόσεις δεν είναι για μένα πρόβλημα.	1	2	3	4	5
142. Βλέπω να έχω πολλές προοπτικές για το μέλλον.	1	2	3	4	5
143. Μου είναι δύσκολο να εκφραστώ προφορικά στο μάθημα.	1	2	3	4	5
144. Με τους γονείς μου μπορώ να μιλήσω για τα προσωπικά μου προβλήματα	1	2	3	4	5
145. Αναρωτιέμαι αν η σωματική μου ανάπτυξη είναι κανονική.	1	2	3	4	5
146. Όταν ένας καθηγητής ετοιμάζεται να σηκώσει κάποιον στο πίνακα, σκέφτομαι τις περισσότερες φορές: «Θεέ μου ας μην είμαι εγώ».	1	2	3	4	5
147. Όταν γράφουμε ένα διαγώνισμα, συχνά ξεχνάω πράγματα τα οποία προηγουμένως τα ήξερα.	1	2	3	4	5
148. Αισθάνομαι ότι βρίσκω αναγνώριση από τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
149. Οι γονείς μου είναι απογοητευμένοι από την συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5
150. Δεν έχω όρεξη για φαγητό.	1	2	3	4	5
151. Τις περισσότερες φορές είμαι ευτυχισμένος.	1	2	3	4	5
152. Όταν στην παρέα μας υπάρχει ένα άτομο που είναι σωματικά ανάπηρο, δεν αισθάνομαι άνετα.	1	2	3	4	5
153. Μου είναι εύκολο να δημιουργήσω φιλίες με συνομηλίκους (ες) του άλλου φύλου.	1	2	3	4	5

**Σ' ευχαριστώ θερμά για την συνεργασία σου στη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου.**

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασόπουλος, Δ. (2000). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στην εφηβεία. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμελητής έκδοσης), *Βασική Παιδοψυχιατρική: Εφηβεία*, τόμος Β' (τεύχος Α'), (σελ. 64). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γαβριηλίδου, Μ. (2000). Η ψυχοδυναμική και ο θεραπευτικός ρόλος της σχέσης εφήβων-εκπαιδευτικών. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμελητής έκδοσης), *Βασική Παιδοψυχιατρική: Εφηβεία*, τόμος Β' (τεύχος Α'), (σελ. 183-215). Αθήνα: Καστανιώτη.
- "Γιατί επαναστατούν οι έφηβοι". (2005, 8 Μαΐου). *Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ-New Scientist*, σελ. 32.
- Cole, M. & Cole, S. R (Επιμελητές έκδοσης: Ζ. Παπαληγούρα & Π. Βορριά, μετάφραση: Μ. Σόλμαν) (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*, τόμος Α', Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Health.in.gr. (14.10.2002). Ανησυχητικές διαστάσεις λαμβάνει η παιδική κατάθλιψη.
- Herbert, M. (Επιμελητής έκδοσης: Ι.Ν. Παρασκευόπουλος), (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (10η έκδοση), τόμοι 1α & 1β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμμα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων* (3η έκδοση). Αθήνα : Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ματσανιώτη, Χ. (2002, Νοεμβρίου 3). Για να έχουμε ψυχικώς υγιή παιδιά. *Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*, σελ. 50-51.
- Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (1989). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*, τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.



- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης* (2η έκδοση). Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α., Χατζηορφανός, Ν., Δάφνου, Σ. & Ντόκα, Α. (2001). *Παράγοντες που διευκολύνουν ή αναστέλλουν τη διαδικασία μάθησης στο Πανεπιστήμιο: Απόψεις φοιτητών*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σελ. 253-277.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός
- Ξανθάκου, Γ. & Μπάμπαλης, Θ. (2002). Μύθοι και πραγματικότητα για τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης (Επιμελητές έκδοσης), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία: Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας*, τόμος Β', (σελ. 55-66). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαβασιλείου, Θ. Γ. (2005, Οκτωβρίου -16). Τα ΓΟΝΙΔΙΑ δε φταίνε για όλα. *Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*, σελ. 61.
- Παπαδάτος, Γ. & Χαντζή, Α. (1992). Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη: Πιθανοί παράγοντες που τις επηρεάζουν. Στο Α. Δημητρίου (Επιμελητής έκδοσης), *Ψυχολογικές έρευνες στην Ελλάδα*, τόμος 1, (σελ. 149- 167).
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (1999). *Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και Όρια: συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985α). *Εξελικτική Ψυχολογία: σχολική ηλικία*, τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985β). *Εξελικτική Ψυχολογία: εφηβική ηλικία, τόμος 4.*

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1988). *Κλινική Ψυχολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1994). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρούσσοι, Π. Α. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάντης, Ι. (1988). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας, τεύχος Α'.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση.* Αθήνα: Ατραπός.