



Τ.ΕΙ Ηπείρου
Σχολή υγείας επαγγελμάτων και πρόνοιας
Τμήμα λογοθεραπείας

Πτυχιακή εργασία
Θέμα : <<Μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά>>

Φοιτήτρια: Πάσχου Θεοδώρα

A.M.:12181

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ζακοπούλου Βικτώρια

Ιωάννινα 2012

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι διαταραχές μάθησης αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης. Και ενώ σε διεθνή δεδομένα, διεξάγεται ένα μεγάλος αριθμός εξειδικευμένων μακροχρόνιων ερευνών, οι οποίες αφορούν σε όλες τις πτυχές των μαθησιακών δυσκολιών, εντούτοις, στην ελληνική πραγματικότητα τα ερευνητικά δεδομένα παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα και απαιτείται μεγαλύτερη διερεύνησή τους σε πολυπαραγοντικό και διεπιστημονικό επίπεδο, τόσο όσον αφορά τη διάγνωση όσο και την αντιμετώπιση των διαταραχών μάθησης.

Υπό το πρίσμα αυτό, με την προτεινόμενη προς διεξαγωγή έρευνα, επιχειρούμε αφενός, την ανάδειξη διαταραχών μάθησης και πιθανών συνοδών ενοχοποιητικών παραγόντων κατά τη μαθησιακή πορεία της προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας, ενηλίκων (20-45 ετών), κρατούμενων στα σωφρονιστικά καταστήματα των πόλεων Ιωαννίνων, Κέρκυρας και Βόλου. Αφετέρου, πιστεύουμε ότι τα αποτελέσματα της προτεινόμενης έρευνας θα μας δώσουν τη δυνατότητα να προτείνουμε νέες μορφές προγραμμάτων στήριξης των παιδιών με διαταραχές μάθησης και των περιβαλλόντων αναφοράς τους σε πρώιμα στάδια, προκειμένου να προληφθούν και αποφευχθούν κατοπινά συναισθηματικά και προβλήματα συμπεριφοράς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ : Μαθησιακές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς, εγκληματική συμπεριφορά, συνοσηρότητα.

ABSTRACT

The learning disorders are a very important subject of study and investigation. And while international standards, conducting a large number of specialized long-term studies that address all aspects of learning disabilities, however, the Greek reality research data remain weak and require greater scrutiny in multifactorial and interdisciplinary level, both in diagnosing and treating disorders of learning. In this context, the proposed research to be conducted, attempting both to highlight learning disorders and possible escorts incriminating factors in the learning process of pre-school, school and adolescence, adult (20-45 years), prisoners in prison towns Ioannina, Corfu, Volos. Secondly, we believe that the results of the proposed research will enable us to propose new forms of support programs for children with learning disorders and surrounding reference in its early stages in order to prevent and avoid his later emotional and behavioral difficulties.

KEYWORDS: Learning disabilities, behavioral problems, criminal behavior, comorbidity.

Πρόλογος

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους βοήθησαν με το δικό τους τρόπο ο καθένα ξεχωριστά, στην πραγματοποίηση της εργασίας. Αρχικά τους γονείς μου, οι οποίοι με στήριζαν ψυχολογικά αλλά και οικονομικά. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Ζακοπούλου , η οποία με εμπιστεύτηκε και με βοήθησε στην ολοκλήρωση αυτής της έρευνας. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ σστις ανθρώπους των σωφρονιστικών καταστημάτων Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Βόλου οι οποίοι διευκόλυναν το έργο μας αλλά και τους κρατούμενους οι οποίοι δέχτηκαν να συνεργαστούν.

Περιεχόμενα

Θεωρητικό μέρος

Περίληψη.....	σελ.3
Πρόλογος.....	σελ.5
Εισαγωγή.....	σελ.7
Κεφάλαιο 1. Διαταραχές μάθησης.....	σελ.8
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	σελ.8
1.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	σελ.11
1.3 Αίτια μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.14
1.4 Συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική ηλικία.....	σελ.18
1.5 Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.18
Κεφάλαιο 2. Παραβατική Συμπεριφορά.....	σελ.25
2.1 Ορισμοί παραβατικής συμπεριφοράς.....	σελ.25
2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	σελ.27
2.3 Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της παραβατικής συμπεριφοράς.....	σελ.31
2.4 Συμπτώματα ατόμων με παραβατική συμπεριφορά.....	σελ.36
Κεφάλαιο 3. Διαταραχές μάθησης και παραβατικότητα.....	σελ.37
Ερευνητικό μέρος	
Κεφάλαιο 4. Διεξαγωγή έρευνας σε ενήλικες φυλακισμένους.....	σελ.43
4.1 Στόχοι έρευνας.....	σελ.43
4.2 Υλικό και μεθοδολογία.....	σελ.45
4.3 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.....	σελ.47
4.4 Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης.....	σελ.48
4.5 Συζήτηση δεδομένων έρευνας.....	σελ.53
4.6 Συμπεράσματα.....	σελ.56
Βιβλιογραφία.....	σελ.59
Παράρτημα.....	σελ.68

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα που θα μας απασχολήσει στην παρούσα μελέτη είναι το φαινόμενο της συνοσηρότητας παραβατικής συμπεριφοράς των και των μαθησιακών δυσκολιών, το οποίο στις μέρες μας απασχολεί έντονα το σύνολο της κοινωνίας.

Στα πλαίσια της εκπόνησης της πτυχιακής μας εργασίας πραγματοποιήσαμε βιβλιογραφική μελέτη και ερευνητική εργασία. Πρωταρχικός σκοπός της ενασχόλησής μας με το συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης είναι η διερεύνηση των μαθησιακών δυσκολιών σε κρατούμενου σοφρωνιστικών καταστημάτων. Μέσα από την ερευνητική μας μελέτη στις φυλακές των Ιωαννίνων, Κέρκυρας και Βόλου, στόχος μας είναι να καταφέρουμε να συσχετίσουμε τις συσκολίες των κρατουμένων στο σχολείο με την κατάληξη τους στη φυλακή λόγω ανάοτυξης παραβατικής συμπεριφοράς. Όσον αφορά στο περιεχόμενο της πτυχιακής μας εργασίας αυτό χωρίζεται σε δύο κύρια μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται η βιβλιογραφική μελέτη που έχει πραγματοποιηθεί, ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες, στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς, και στα αίτια που τις προκαλούν, στη συχνότητα εμφάνισης ρους αλλά και στα συμτώματα με τα οποία μπορεί να εμφανιστούν . Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην παραβατική συμπεριφορά, στους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξή της και στα συμτώματα ατόμων που εμφανίζουν παρανβατική συμπεριφορά . Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο φαινόμενο της συνοσηρότητας της παραβατικής συμπεριφοράς και των μαθησιακών δυσκολιών. Στο τέταρτο κεφάλαιο που είναι και ο δεύτερο μέρος της εργασίας μας, περιλαμβάνει το ερευνητικό κομμάτι αυτής. Παρατίθενται τα δεδομένα που προκύπτουν από την διεξαγωγή της έρευνας στις φυλκάες των Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Βόλου σε πίνακες και σε γραφικές παραστάσεις. Γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων και επιβεβαίωση ή απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων της εργασίας. Επίσης παρατίθενται τα συμπεράσματα καθώς και οι παρατηρήσεις της ερευνητικής ομάδας που προέκυψαν από την μελέτη του θέματος.

1. Διαταραχές Μάθησης

1.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα θέμα υπερβολικά ευρύ και, επομένως, πολύ δύσκολο να οριοθετηθεί. Για το λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί ώστε να διαπιστωθεί με ακρίβεια ποιο άτομο μπορεί να θεωρηθεί με Μαθησιακές Δυσκολίες και ποιο όχι, ποιος δηλαδή μπορεί να αποκλειστεί ή να συμπεριληφθεί στον κατάλογο των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Σύμφωνα με τη Διεθνή Συμβουλευτική Επιτροπή για Παιδιά με Αναπηρίες (1967) ο ορισμός των Μ.Δ. διατυπώνεται ως εξής :

« Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν διαταραχές σε μία ή σε περισσότερες βασικές λειτουργίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Αυτές μπορεί να εκφράζονται ως διαταραχές στην κατανόηση του προφορικού λόγου, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Συμπεριλαμβάνονται περιπτώσεις που έχουν αναφερθεί ως αντιληπτικές αναπηρίες, εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία. Δεν συμπεριλαμβάνονται προβλήματα μάθησης που προέρχονται από οπτικές, ακουστικές ή κινητικές αναπηρίες, από χαμηλή πνευματική ικανότητα, συναισθηματικές διαταραχές ή αρνητικές περιβαλλοντικές επιδράσεις » (Καναδάρκης,.2004).

Ένας από τους ευρύτερα αποδεκτούς, ψυχοπαιδαγωγικά, ορισμούς τονίζει ότι:

« Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν σε μία ομάδα ανομοιογενών διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με εγγενείς δυσκολίες στην πρόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, και ακόμα, μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι διαταραχές αυτές, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και, ενίοτε, εμφανίζονται παράλληλα με άλλες μειονεξίες, χωρίς να αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών» (Κουράκης,.1997).

Τέλος η National Joint Committee ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως εξής :

« Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα ατόμων που αντιμετωπίζει διαταραχές, οι οποίες φανερώνονται από τις σημαντικές δυσκολίες της ομάδας αυτής στην απόκτηση και στην χρήση της ακοής, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι έμφυτες

στο άτομο, όπου θεωρείται ότι προέρχονται λόγω δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος, και είναι δυνατόν να εμφανιστούν οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Προβλήματα στην «αυτορύθμιση» της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορούν να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά τα ίδια από μόνα τους δεν αποτελούν μια Μαθησιακή Δυσκολία. Παρόλο που οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να εμφανιστούν ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (για παράδειγμα αισθητηριακή εξασθένιση/βλάβη, διανοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), δεν είναι το αποτέλεσμα εκείνων των συνθηκών ή των επιρροών » (Wallach,.2008,)

Οι προσπάθειες σύστασης μια θεωρίας για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ξεκίνησαν από τις αρχές του 20ού αιώνα και επηρεάστηκαν από την ιατρική επιστήμη. Από τις αρχές του 20ού αιώνα έως τη δεκαετία του 1960 οι γιατροί οικειοποιήθηκαν το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών και συμφώνησαν στην άποψη ότι η πηγή των δυσκολιών αυτών εντοπίζεται στη δυσλειτουργία του εγκεφάλου και στην κληρονομική προδιάθεση του ατόμου, δίνοντας βέβαια ο καθένας τη δική του εκδοχή. Η θεωρητική αυτή τοποθέτηση πρέπει να εξεταστεί μέσα στην ευρύτερη κοινωνική και ιδεολογική τάση που επικρατούσε την εποχή εκείνη, σύμφωνα με την οποία κυρίαρχη θέση στη διαμόρφωση της νοημοσύνης είχαν οι γενετικοί και κληρονομικοί μηχανισμοί με

τους οποίους μεταβιβαζόταν ιδιαίτερα χαρίσματα από τους κοινωνικά επιτυχημένους ανθρώπους στους απογόνους τους.

Η θεωρία αυτή έγινε γνωστή ως «βιολογικός ντετερμινισμός» και χρησιμοποιώντας τα βιολογικά κριτήρια των νόμων του Mendel και τα αποτελέσματα από τη χορήγηση του τεστ νοημοσύνης του ψυχολόγου Alfred Binet (σύμφωνα με τα οποία ο δείκτης νοημοσύνης ήταν μεγαλύτερος στα άτομα με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο από ότι στα άτομα που ασχολούνταν με χειρωνακτικά επαγγέλματα), οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η κοινωνία θα εκφυλιζόταν μελλοντικά, αφού η αναπαραγωγική συχνότητα των κατώτερων τάξεων ήταν υψηλότερη από αυτή των ανώτερων. Έτσι ο «βιολογικός ντετερμινισμός» μετεξελίχθηκε σε «ευγονική», που ως σκοπό είχε την κάθαρση του ανθρώπινου γένους από τα «μειονεκτούντα γονίδια» των Ινδιάνων, των Νέγρων και των Μεξικάνων. Αυτό οδήγησε κατά τη δεκαετία 1920 – 1930 τις περισσότερες πολιτείες της Αμερικής να ψηφίσουν νόμους για τη στέρωση ή/και την απαγόρευση γάμων μεταξύ μαύρων και λευκών. Αργότερα η «ευγονική» βρήκε την

ολοκληρωμένη πολιτική της έκφραση στο γερμανικό ναζισμό με την γενοκτονία των Εβραίων.

Από την άποψη των γενετιστών της εποχής εκείνης γίνεται κατανοητό ότι στις εκτιμήσεις τους απουσίαζε η σκέψη ότι οι άνθρωποι και οι λαοί δεν διαφοροποιούνται μόνο ως προς το δείκτη νοημοσύνης, αλλά και ως προς τις περιβαλλοντικές (μορφωτικές, κοινωνικές και οικονομικές) συνθήκες όπου ζουν και αναπτύσσονται. Έτσι την επόμενη μέρα από το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου άρχισε να διαμορφώνεται η νέα αυτή αντίληψη που έδινε έμφαση στους εξωτερικούς κυρίως παράγοντες (όπως στην ανεπάρκεια της διδακτικής μεθοδολογίας, στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας κ.α.) και τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών άρχισαν να διερευνώνται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν της ιατρικής. Την εποχή εκείνη ξεκινάει αφενός μια έντονη δυσπιστία για την νευρολογική αιτιολογία και αφετέρου μια παράλληλη διερεύνηση των εξωτερικών, περιβαλλοντικών επιδράσεων ως αιτιών των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Το 1963 στο Σικάγο ο Samuel Kirk πρότεινε το όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες». Από τότε συγκροτήθηκε ένας σύνδεσμος, ο Association of Children with L.D. (A.C.L.D.), που σκοπό είχε να εντάξει τις Μαθησιακές Δυσκολίες στο χώρο της Ειδικής Αγωγής (όπως και έγινε δύο χρόνια αργότερα), για να μπορούν τα παιδιά αυτά (με τις γνωστικές δυσλειτουργίες) να λαμβάνουν την αρμόζουσα εκπαιδευτική βοήθεια στο σχολείο με τη φροντίδα και την επίβλεψη της πολιτείας.

Ο Kirk, πατέρας της μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης, έδωσε έμφαση στα γλωσσικά και μαθησιακά προβλήματα των παιδιών που παρουσίαζαν χαμηλή σχολική επίδοση ενώ δεν είχαν αισθητηριακά προβλήματα. Αυτή η τοποθέτηση ήταν σπουδαία διότι μετατόπιζε το πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών από τον ιατρικό χώρο σε αυτόν της εκπαίδευσης. Έτσι τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες θα είχαν ανάγκη κυρίως από ειδική, τεχνικώς σχεδιασμένη διδασκαλία και όχι από ιατρική παρακολούθηση.

Η ειδική διδασκαλία βέβαια προϋπόθετε την αξιολόγηση της ποιότητας και της ποσότητας των ακαδημαϊκών προβλημάτων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία ενός τεστ για να μετρήσει τα προβλήματα αυτά. Το Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (I.T.P.A., 1968), που σχεδιάστηκε από τον ίδιο τον Kirk (και τον συνεργάτη του McCarthy), ήταν άλλη μία παγκόσμια πρωτοπορία του επιστήμονα αυτού.

Επισήμως λοιπόν το πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών άρχισε να οργανώνεται το 1963 από τον S. Kirk και αναγνωρίστηκε ως μια από τις διαστάσεις του χώρου της Ειδικής

Αγωγής το 1965 από το International Council for Exceptional Children. Από τότε υφίσταται σχεδόν για 40 χρόνια. (Καναδαράκης, 2004)

1.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό μπορούμε εύκολα να εντοπίσουμε το παιδί που έχει γλωσσικά προβλήματα ή άλλες μαθησιακές ιδιαιτερότητες, γιατί υπάρχουν πολλά ενδεικτικά στοιχεία στην όλη του συμπεριφορά, τα οποία είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα οδηγήσουν σε Μαθησιακές Δυσκολίες. Αναλυτικότερα οι δυσκολίες εντοπίζονται στους ακόλουθους τομείς:

Στον προφορικό λόγο: Το παιδί παρουσιάζει αργή εξέλιξη, συγκριτικά με τη σωματική και πνευματική του ανάπτυξη (στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού). Χαρακτηριστικά το παιδί :

- Μπερδεύει τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη, δηλαδή κάνει αναγραμματισμούς, π.χ. λέει ματηθής αντί μαθητής, σάλαθα αντί θάλασσα, θακάλι αντί καλάθι κ.λπ.
- Μπερδεύει «ακουστικά» παρόμοιες λέξεις, π.χ. λέει κόλλα αντί σόλα ή μπορεί να χρησιμοποιεί ανύπαρκτες λέξεις που μοιάζουν «ηχητικά» με τις σωστές, π.χ. λέει λουβό αντί βουνό.
- Οι προφορικές του εκφράσεις, ακόμη και μετά την προσχολική ηλικία, είναι ανώριμες συντακτικά και γραμματικά, π.χ. «εγώ θέλει πάω μαζί σου».
- Χρησιμοποιεί εννοιολογικά ατελείς προτάσεις και έχει πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο.
- Δεν μπορεί να διηγηθεί κάτι που του συνέβη, ή να πει μία ιστορία με τη σωστή σειρά των γεγονότων, ή να περιγράψει κάτι που βλέπει.
- Δυσκολεύεται πολύ να συσχετίσει αντικείμενα που βρίσκονται ακόμη και στο άμεσο περιβάλλον του με την ανάλογη «ονομασία» τους. Δηλαδή να συσχετίσει την εικόνα ενός καναπέ με την λέξη «καναπέ» ή να αναγνωρίσει τα υποδεικνυόμενα χρώματα σε μία σειρά χρωμάτων.

Δεν κατανοεί την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας και δεν μπορεί να αποστηθίσει στιχάκια ή τραγουδάκια, όπως είναι π.χ. «γύρω γύρω όλοι στη μέση ο Μανόλης», ακολουθώντας τη σωστή σειρά των γεγονότων. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί είτε είναι ανύπαρκτες είτε είναι λαθεμένες, ενώ δεν υπάρχει καμία λογική σειρά στην ιστορία που τραγουδά.

Στο γραπτό λόγο : Όταν γράφει το παιδί χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια, χωρίς να δείχνει σαφή προτίμηση στο δεξί ή αριστερό χέρι (το ίδιο συμβαίνει και όταν τρώει, προσπαθεί να πετάξει μία μπάλα ή να πιάσει το μολύβι ή τα πινέλα ζωγραφικής). Επίσης δεν μπορεί να μάθει ποια είναι η αρχή και το τέλος του χαρτιού ή της σελίδας με αποτέλεσμα να ξεκινά να γράφει από την μέση, την άκρη ή το τέλος. Αυτό οφείλεται είτε στο ότι το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα πλευρίωσης (αμφιδέξιο), είτε στο ότι έχει προβλήματα οργάνωσης του χώρου. Ως αποτέλεσμα :

- Δυσκολεύεται, ενδεχομένως, να ζωγραφίσει ή να σχεδιάσει ορισμένα σχήματα, όπως είναι ο ρόμβος (μετά την ηλικία των επτά ετών) ή, ακόμη και να τα αντιγράψει από το πρωτότυπο.
- Δεν ξέρει να γράφει το όνομά του, ή το γράφει λάθος και παρουσιάζει δείγματα στρεφοσυμβολισμού και καθρεπτικής γραφής.
- Μπερδεύει γραφήματα με άλλα γραφήματα.
- Προσθέτει ή παραλείπει γραφήματα, συλλαβές ή λέξεις.
- Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη.
- Η γραφή του είναι ακατάστατη και δυσανάγνωστη με πολλές μουτζούρες.
- Δεν βάζει τόνους.
- Δεν καταλαβαίνει τα σημεία στίξης.

Στην ανάγνωση:

- Το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει ότι οι λέξεις διαβάζονται μόνο από τα αριστερά προς τα δεξιά. Πολλά παιδιά με υψηλή νοημοσύνη διαβάζουν, γρήγορα, τις λέξεις ανάποδα ή ξεκινώντας από τη μέση ή με αναγραμματισμούς.
- Όταν συλλαβίζει, μπορεί και αποκωδικοποιεί σωστά τα γραφήματα, αλλά, όταν θελήσει να διαβάσει όλη μαζί τη λέξη, τη διαβάζει λάθος π.χ. βλέπει «γάλα», συλλαβίζει «γά - λα» και διαβάζει «βάζο».
- Δεν ξέρει που τονίζονται οι λέξεις και πώς να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης.
- Δεν μπορεί να αναγνωρίσει και να ξεχωρίσει τα γράμματα, ακόμη και στο τέλος της Α' Δημοτικού. Αυτό μπορεί να συνεχιστεί, σε ηπιότερο βαθμό, ακόμη και μετά την ηλικία των εννέα ετών (Λιβανίου,Ε.2004).

Στα μαθηματικά :

- Συγχέει τις πρώτες μαθηματικές έννοιες.

- Δυσκολεύεται στις πράξεις.
- Δυσκολεύεται στην κατανόηση του περιεχομένου των προβλημάτων (Κανδαράκης, 2004).

Γενικές δυσκολίες

- Δεν μπορεί να καταλάβει παιχνίδια με λέξεις και γράμματα. Δεν μπορεί να ταξινομήσει ή να βάλει λέξεις σε ζεύγη ή ομάδες, ή να βάλει με τη σειρά γράμματα, αριθμούς, σχήματα κ.λπ. όπως απαιτείται στο πυργόλεξο ή το σκραμπλ. Αντίθετα, μπορεί να είναι πολύ ικανό σε παιχνίδια που σχετίζονται με κατασκευές και με τρισδιάστατα σχήματα, π.χ. Lego, κύβοι κ.λπ.
- Έχει δυσκολία στην κατανόηση χωροχρονικών εννοιών. Το παιδί δεν είναι ποτέ σίγουρο για την «τοποθέτησή» του στο χώρο και δεν μπορεί να καταλάβει κατευθύνσεις, όπως αριστερά/δεξιά, ανατολικά/δυτικά. Χάνεται συνεχώς και δεν γνωρίζει που είναι η τάξη του ή που μένει. Κανονικά, ένα παιδί πέντε ετών πρέπει να αναγνωρίζει ποιο είναι το αριστερό και ποιο το δεξί μέρος του σώματός του και σε ηλικία επτά ετών περίπου, πρέπει να μπορεί να ξεχωρίσει την αριστερή και τη δεξιά πλευρά στο σώμα των άλλων. Τα προβλήματα προσανατολισμού επηρεάζουν και την κατανόηση άλλων εννοιών όπως είναι : πάνω/κάτω, ψηλά/χαμηλά, βαθιά/ρηχά , ακόμη και τη θέση και το ρόλο που πρέπει να έχει ο παίκτης στα διάφορα ομαδικά παιχνίδια, γι' αυτό και συνήθως, τα παιδιά αυτά μένουν έξω από τέτοιου είδους παιχνίδια. Σε αυτή τη σύγχυση ως προς την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό οφείλεται και το γεγονός ότι το 90% των παιδιών με δυσκολίες στις χωροχρονικές έννοιες αργούν πάρα πολύ να μάθουν τη σειρά με την οποία θα φορέσουν τα ρούχα τους, πως θα κουμπωθούν ή θα δέσουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους, ή να παίξουν πιάνο και άλλα μουσικά όργανα.
- Όσον αφορά το χρονικό προσανατολισμό το παιδί δεν έχει επίγνωση του χρόνου και νιώθει αβεβαιότητα για το αν είναι πρωί, μεσημέρι, απόγευμα ή βράδυ. Μπορεί τέλος να παρουσιάζει πρόβλημα στη σωστή χρήση των χρονικών επιρρημάτων όπως: πριν, μετά, τώρα, εκθές, προχθές, αύριο κ.λπ.
- Παρουσιάζει προβλήματα που οφείλονται σε δυσλειτουργία ή ανεπάρκεια της βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης μνήμης. Μερικά παραδείγματα αποτελούν τα παρακάτω :

Ξεχνά τις οδηγίες που του δίνει η δασκάλα μέσα στην τάξη για διάφορες ασχολίες, ξεχνά τη θέση που κάθεται, τα τετράδια και τυχόν σημειώσεις που του δίνουν στο σχολείο, ξεχνά τι πρέπει να ετοιμάσει για την επόμενη μέρα και τα χάνει αν ο δάσκαλος του πει να εκτελέσει δύο ή και περισσότερες εντολές.

Δυσκολεύεται πολύ και δεν μπορεί να επαναλάβει με τη σωστή σειρά τις ημέρες της εβδομάδος, τις εποχές, τους μήνες, το αλφάβητο και δεν μπορεί να μάθει την προπαίδεια ή να αποστηθίσει στίχους με τη σωστή σειρά (Λιβανίου, 2004).

1.3 Αίτια μαθησιακών δυσκολιών

Εγγενή αίτια : Πολλοί ερευνητές απέδωσαν τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, που οφείλεται σε ήπιες εξελικτικές βλάβες του εγκεφάλου ή σε νευρολογικές διαταραχές.

Έρευνες που υποστηρίχθηκαν από το National Institute of Mental Health (1999), δείχνουν ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα, όπως πίστευαν παλιότερα αλλά οι αιτίες είναι περισσότερες και πιο πολύπλοκες. Τα καινούργια δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότερες διαταραχές δεν προέρχονται από μία μόνο συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τους ερευνητές του NIMH οι δυσκολίες προέρχονται από λεπτές διαταραχές στις δομές και λειτουργίες του εγκεφάλου, διαταραχές που σε πολλές περιπτώσεις ξεκινάνε πριν από τη γέννηση. Αν η διαταραχή γίνει νωρίς, το έμβρυο μπορεί να πεθάνει ή να γεννηθεί με πολλές αναπηρίες και πιθανόν με νοητική υστέρηση. Αν η διαταραχή συμβεί αργότερα, όταν τα κύτταρα ειδικεύονται και μετακινούνται στη θέση τους, μπορεί να αφήσει λάθη στη δημιουργία, τη θέση ή την σύνδεση των κυττάρων. Ορισμένοι επιστήμονες πιστεύουν ότι αυτά τα λάθη μπορεί να εμφανιστούν αργότερα ως μαθησιακές διαταραχές.

Εξερευνώντας τους γενετικούς παράγοντες βρέθηκε ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να υπάρχουν σε περισσότερα από ένα μέλος της οικογένειας και αυτό δείχνει ότι μπορεί να υπάρχει γενετική συσχέτιση και να κληρονομείται μία λεπτή δυσλειτουργία του εγκεφάλου, που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε Μαθησιακές Δυσκολίες. Μπορεί όμως για αυτή την κληρονομικότητα να ευθύνεται το οικογενειακό περιβάλλον, που πιθανόν να παρέχει κακά πρότυπα γλωσσικής ή άλλης ανάπτυξης.

Συγκρίνοντας ανθρώπους με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, κάποιοι επιστήμονες έχουν παρατηρήσει συγκεκριμένες διαφορές στη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου. Πιστεύουν ότι τα αναγνωστικά προβλήματα μπορεί να έχουν σχέση με τέτοιες διαφορές. Στην Ελλάδα ο Καρπαθίου Χ. υποστηρίζει ότι υπάρχει πρόβλημα κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης, το οποίο οφείλεται σε λειτουργικές εγκεφαλικές βλάβες ή ελλειμματική εγκεφαλική πλευρίωση.

Οι έρευνες του National Institute of Mental Health είναι προσανατολισμένες στις εγκεφαλικές λειτουργίες και διερευνούν την πλευρά αυτή των Μαθησιακών Δυσκολιών ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν ευρήματα για την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων. Όπως φαίνεται οι έρευνες αυτές, δεν επεκτείνονται στην εξέταση κοινωνικοοικονομικών ή άλλων παραγόντων, πλην όσων συνδέονται άμεσα με την εξέλιξη του εμβρυικού εγκεφάλου. Τα ευρήματα είναι πολύ σημαντικά και εξηγούν πολλές περιπτώσεις παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα αυτές που φαίνεται να μην υπάρχουν περιβαλλοντικοί εκλυτικοί παράγοντες. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν και με τις σύγχρονες απόψεις που αποδίδουν μεγάλο μέρος των Μαθησιακών Δυσκολιών σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος των περιβαλλοντικών επιδράσεων.

Περιβαλλοντικά αίτια: Πολλοί ερευνητές, χωρίς να αρνούνται την ύπαρξη κάποιας ήπιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, τονίζουν την αρνητική επίδραση του περιβάλλοντος από τον προγεννητική περίοδο ως την ενηλικίωση και το ρόλο των ψυχολογικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Για παράδειγμα υπάρχουν πολλές έρευνες που έδειξαν ότι η χρήση αλκοόλ, τσιγάρων ή ναρκωτικών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα στο αγέννητο παιδί. Μητέρες που καπνίζουν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης βρέθηκε ότι είναι πιθανότερο να γεννήσουν παιδιά με μικρό βάρος τα οποία τείνουν να είναι επιρρεπή σε ποικίλα προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων και των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης έχει συνδεθεί με το εμβρυικό αλκοολικό σύνδρομο, μια κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλό βάρος του νεογέννητου, διανοητικές διαταραχές, υπερκινητικότητα και συγκεκριμένα φυσικά ελαττώματα αλλά και συνήθης κατανάλωση αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη του παιδιού και να συντελέσει στην εμφάνιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση, την προσοχή, τη μνήμη και την μαθηματική σκέψη.

Ιδιαίτερα τα ναρκωτικά, όπως η κοκαΐνη και άλλα μοιάζει να επηρεάζουν την φυσιολογική ανάπτυξη των δεκτών του εγκεφάλου. Αυτά τα κύτταρα βοηθούν να

μεταφέρουν μηνύματα από το δέρμα μας, τα μάτια και τα αυτιά και βοηθούν να κανονίσουμε τη φυσική μας αντίδραση στο περιβάλλον. Επειδή τα παιδιά με συγκεκριμένες Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δυσκολία στο να κατανοήσουν τους λεκτικούς ήχους ή τα γράμματα, μερικοί ερευνητές πιστεύουν ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνδέονται με ελαττωματικούς δέκτες.

Άλλα πιθανά προβλήματα μαθησιακών δυσχερειών προέρχονται από επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Κατά τη διάρκεια της γέννας ο ομφάλιος λώρος μπορεί να στριφτεί και να διακόψει προσωρινά την παροχή οξυγόνου και αυτό μπορεί να προκαλέσει ανωμαλίες και να οδηγήσει σε Μαθησιακές Δυσκολίες αργότερα. Ιδιαίτερα ευαίσθητα είναι τα καινούργια κύτταρα του μυαλού και τα νευρικά δίκτυα που συνεχίζουν να παράγονται για ένα χρόνο ή περισσότερο από τότε που γεννιέται το μωρό. Οι ερευνητές ψάχνουν για περιβαλλοντικές τοξίνες που μπορεί να οδηγήσουν σε Μαθησιακές Δυσκολίες, πιθανότητα με το να διαταράσσουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Το κάδμιο και ο μόλυβδος έχουν γίνει αντικείμενο νευρολογικής μελέτης. Επιβάρυνση του περιβάλλοντος με μόλυβδο προκαλείται στις σύγχρονες μεγαλουπόλεις από τις καύσεις των αυτοκινήτων. Ανεπανόρθωτες εγκεφαλικές βλάβες έχουν παρατηρηθεί σε ανθρώπους από την μολυβδίαση, η οποία προκαλείται σε σύντομο χρονικό διάστημα από τη χρήση της βενζίνης ως ναρκωτικής ουσίας. Η βενζίνη καταπίνεται από τους χρήστες της ως ναρκωτική ουσία, σε μικρές δόσεις ή οσμίζεται συνεχώς με στόχο τη ζάλη και μια μορφή μέθης. Πέρα από την προσωρινή απώλεια της συνείδησης, μακροπρόθεσμα νεκρώνονται τα εγκεφαλικά κύτταρα. Μαθησιακά προβλήματα μπορεί να δημιουργηθούν σε παιδιά με καρκίνο που αντιμετωπίστηκε με χημειοθεραπεία ή ακτινοβολία σε μικρή ηλικία, ιδιαίτερα σε παιδιά με όγκο στον εγκέφαλο που ακτινοβολήθηκαν.

Ψυχιατρικά αίτια: Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να προέρχονται από ψυχιατρικά προβλήματα ή να τα δημιουργούν ή ακόμα να συνυπάρχουν ψυχιατρικά προβλήματα και Μαθησιακές Δυσκολίες. Και στις δύο περιπτώσεις αναδύεται το δίλλημα για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Είναι τα χαρακτηριστικά του παιδιού που δημιουργούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή οι Μαθησιακές Δυσκολίες δημιουργούν αυτά τα χαρακτηριστικά; Είναι τα ψυχιατρικά προβλήματα αίτιο των Μαθησιακών Δυσκολιών ή αποτέλεσμά τους; Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν συμφωνούν και έχουν διατυπωθεί τρεις διαφορετικές θέσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι Μαθησιακές Δυσκολίες και η σχολική αποτυχία έχουν ως αίτιο ψυχιατρικά προβλήματα, ή δημιουργούν τέτοια

ψυχιατρικά προβλήματα ή τέλος Μαθησιακές Δυσκολίες και ψυχιατρικά προβλήματα έχουν κοινή βιολογική ή περιβαλλοντική αιτιολογία (Σακκάς,2002).

Άλλοι εξωγενείς παράγοντες:Σε μεγάλο βαθμό, επίσης, οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες. Πιο αναλυτικά:

Στον οικογενειακό τομέα παίζουν ρόλο:

- Η οικογενειακή κατάσταση.
- Η συναισθηματική κατάσταση της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και μετά τον τοκετό.
- Το επίπεδο άγχους της μητέρας.
- Η σειρά γέννησης του παιδιού.
- Το φύλλο του παιδιού.

Στο σχολείο:

- Η μεθοδολογία και οι τρόποι διδασκαλίας.
- Οι λανθασμένοι χειρισμοί από το σχολικό πλαίσιο.
- Το σχολείο ως περιβάλλον ασφάλειας, μόρφωσης, κουλτούρας (Λιβανίου,2004).

Ψυχολογικά αίτια που οφείλονται σε:

- Θάνατο πολύ κοντινού προσώπου.
- Νοσηλεία.
- Διαζύγιο των γονέων.
- Γέννηση αδελφού/ φής.
- Ψυχώσεις.

Άλλοι παράγοντες:

- Κακή διατροφή.
- Λοιμώδη αίτια που επηρεάζουν τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο.
- Κακώσεις.
- Τοξικά αίτια.
- Διαταραχές ορμονών.
- Ξενόγλωσσα παιδιά.
- Μετακινήσεις οικογένειας, με αποτέλεσμα συχνή αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος (Μιχελogiάνης,Τζενάκη,.2000).

Μπορεί, επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες να οφείλονται σε:

- Ελλειμματική ικανότητα προσοχής.
- Ελλείμματα κατά τη διαδικασία της απομνημόνευσης.

- Διαταραχές στο λόγο.
- Διαταραχές κατά την εκτέλεση ανώτερων νοητικών λειτουργιών.
- Σε δομικές ανεπάρκειες του εγκεφάλου στην οργάνωση των γνωσιακών διαδικασιών. Συνήθως αυτές οι δυσκολίες γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς κατά την εφηβική ηλικία, καθώς οι γνωσιακές απαιτήσεις των μαθημάτων αυτής της σχολικής περιόδου προϋποθέτουν τον πλήρη έλεγχο των παραπάνω ικανοτήτων από τον έφηβο (Μπέτση,2005).

1.4 Συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική ηλικία

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το ποσοστό μπορεί να ποικίλλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό, τον οποίο υιοθετούν οι διάφοροι μελετητές και ερευνητές του προβλήματος. Επίσης, προσδιορίζονται από τον τρόπο, με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση και η διερεύνησή τους καθώς και από τα δείγματα που συλλέγονται μέσα από τις εμπειρικές έρευνες.

Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες, το 15-20% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει περισσότερο ή λιγότερο κάποια προβλήματα ή μια δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης. Η κλινική εικόνα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με τον τρόπο που αντιδρά σε αυτή το παιδί, η οικογένειά του αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος.

Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν Μαθησιακές Δυσκολίες, και ιδιαίτερα δυσκολίες που σχετίζονται με την λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και την μάθηση της γλώσσας (εμφανίζουν συχνότερα δυσλεξία, τραυλισμό, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσλαλίες κ.λπ.) γιατί είναι πιο ευάλωτα σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές βλάβες.

Εκτός από τις βιολογικές και περιγεννητικές αντιδράσεις, σπουδαίο ρόλο σε αυτή τη διαφορά των δύο φύλων διαδραματίζουν οι επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ξεκινούν από τη στάση των γονέων απέναντι στο παιδί (ανάλογα με το φύλο) και τελειώνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβραβεύει τη συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο "θηλυκό πρότυπο".

1.5 Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, ο τρόπος όπου ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς συγκεκριμένη βλάβη στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα αποκτά γνώση ή υποβάλλει σε επεξεργασία αυτή τη γνώση δε διαφέρει από τον αντίστοιχο τρόπο των παιδιών που δεν παρουσιάζουν τέτοιου είδους πρόβλημα. Η μόνη διαφορά είναι ότι η απόκτηση της γνώσης ή η χρησιμοποίηση της γίνεται με πιο αργό ρυθμό, κάνοντας αναγκαστικά πιο συχνές επαναλήψεις για αφομοίωση της ύλης. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν συχνά και άλλα προβλήματα, όπως αδυναμία και αδεξιότητα στον κινητικό έλεγχο πράγμα που οδηγεί σε δυσκολίες στη γραφή, το σχεδιασμό και σε άλλα θέματα που απαιτούν ψυχοκινητικές ικανότητες. Πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί ότι δεν έχει το σύνολο των παιδιών αυτών παρόμοιες δυσκολίες αλλά μερικά από αυτά (Magowan,1999).

Γενικά χαρακτηριστικά ανά ηλικία

3 ετών: Το παιδί δυσκολεύεται να πιάσει το τόπι όταν του το πετούν, δυσκολεύεται να πηδήξει, να κάνει κουτσό και να παίξει με τα παιχνίδια που απαιτούν χειρισμούς (περιορισμένη κινητική ανάπτυξη).

4 ετών: Το παιδί δυσκολεύεται στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία, έχει περιορισμένο λεξιλόγιο, ο λόγος του δε γίνεται κατανοητός από τους άλλους (διαταραχές του προφορικού λόγου).

5 ετών: Το παιδί δυσκολεύεται να μετρήσει μέχρι το 10, να κατανοήσει βασικά χρώματα και αντικείμενα του περιβάλλοντος του, να συναρμολογήσει απλά παζλ.

Σχολική Ηλικία: Με την έναρξη της φοίτησης στο σχολείο και στα 2-3 πρώτα χρόνια, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτυγχάνουν στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά και καμιά φορά σε άλλα μαθήματα. Χαρακτηρίζονται από διάσπαση προσοχής και δυσχέρεια συγκέντρωσης καθώς και από περιορισμένες κινητικές δεξιότητες που εκδηλώνονται έντονα στο γράψιμο. Στα επόμενα χρόνια, με τις απαιτήσεις που συνεχώς αυξάνονται, εμφανίζονται απαιτήσεις και σε άλλους τομείς (π.χ. ιστορία, γεωγραφία). Επίσης, παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές ως συνέπεια της μακρόχρονης βίωσης της αποτυχίας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Συχνά προβλήματα σχέσεων με τ'άλλα παιδιά και διαταρακτική συμπεριφορά. (Μπέτση,Τζενάκη.2000)

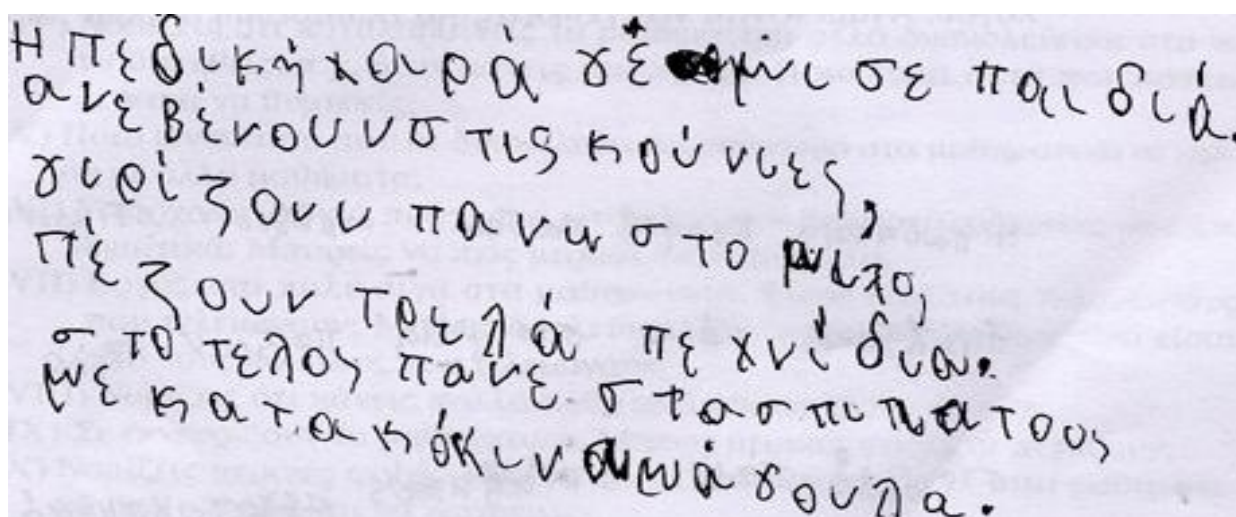
Γενικά χαρακτηριστικά

- ❖ Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους.

- ❖ Δυσκολεύονται πολύ στις αλληλουχίες, δηλαδή, να μάθουν τις ημέρες της εβδομάδος, τους μήνες και εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο, να βρίσκουν μία λέξη στο λεξικό κ.λπ.
- ❖ Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας» δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν.
- ❖ Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι φανερή ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους.
- ❖ Δυσκολεύονται να πάρουν μήνυμα από το τηλέφωνο γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν σε γρήγορο ρυθμό.
- ❖ Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής οπότε κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους.
- ❖ Πολλά από τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι πολύ ικανά σε κάποια ή κάποιες δεξιότητες και πολύ αδύνατα σε άλλες.
- ❖ Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες.
- ❖ Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
- ❖ Θυμούνται το πρόγραμμα της τηλεόρασης αλλά όχι την ορθογραφία απλών καθημερινών λέξεων.
- ❖ Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή (χαμηλή αυτοεκτίμηση).
- ❖ Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα.
- ❖ Επειδή το Κεντρικό Νευρικό Σύστημά τους έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, το οποίο, σύμφωνα με τον J. Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης.
- ❖ Δυσκολεύονται πολύ να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κ.λπ.
- ❖ Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.

- ❖ Έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα ή στην γραφή καθ'υπαγόρευση, γιατί ο ρυθμός υπαγόρευσης συνήθως είναι πιο γρήγορος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν.
- ❖ Κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι τους ή μπορεί να το κρατάνε λάθος.
Στην ανάγνωση
- ❖ Αργούν να μάθουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές τους, ανάλογα βέβαια με το βαθμό δυσκολίας και τη βοήθεια που θα παρασχεθεί.
- ❖ Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.
- ❖ Όταν διδάσκονται την ανάγνωση, παρατηρείται ένα «κόλλημα» στο συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμα, εάν δεν βοηθηθούν με «ειδικό πρόγραμμα».
- ❖ Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν συχνά μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να μελετούν μόνα τους μαθήματα όπως η Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά κ.λπ.
- ❖ Δυσκολεύονται να κρατούν τη σωστή σειρά που διαβάζουν.
- ❖ Δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης.
- ❖ Δεν χρωματίζουν τη φωνή τους όταν διαβάζουν, ή τη χρωματίζουν εκεί που δεν χρειάζεται.
- ❖ Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά π.χ. τ-π, γ-χ.
- ❖ Δεν σταματούν στην τελεία (σαν να μην την βλέπουν) ούτε στο κόμμα, ίσως σταματήσουν σε λάθος σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα.
- ❖ Αντιστρέφουν ή αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων σε λέξεις, όπως αντί «στο» διαβάζουν «τοσ», αντί «έτσι» «εστι».
- ❖ Μαντεύουν λέξεις, παρασυρόμενα από κάποια γνωστή τους συλλαβή ή γράμματα, δηλαδή βλέπουν καντήλι και λένε μαντήλι.
- ❖ Εάν, την ώρα που διαβάζουν, σηκώσουν το κεφάλι τους να δουν κάτι, θα αργήσουν πολύ να βρουν το σημείο που είχαν μείνει.
Στη γραφή και την ορθογραφία

- ❖ Παραλείπουν γράμματα ή συλλαβές ή και λέξεις π.χ. γράφουν μλι αντί μέλι, παραρο αντί παράθυρο κ.λπ.
- ❖ Προσθέτουν συλλαβές ή λέξεις εκεί που δεν χρειάζεται.
- ❖ Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά π.χ. θ-δ, β-φ, γ-χ.
- ❖ Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία ή τα βάζουν εκεί που δεν χρειάζονται π.χ. εγώ Πήγα στο σχολείο.
- ❖ Δεν τονίζουν τις λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβή και γενικά δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.
- ❖ Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σήμεραστο σχολείο διαβάσαμεέναποίημα. Σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.
- ❖ Οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.
- ❖ Στο «σκέφτομαι και γράφω» το γραπτό τους είναι τόσο περιορισμένο σε νοήματα και ιδέες που μπορεί να περιγραφεί σαν «τηλεγράφημα».
- ❖ Το περιεχόμενο του «σκέφτομαι και γράφω» δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται.
- ❖ Τα γράμματα τους συχνά δεν διαβάζονται.
- ❖ Όταν γράφουν, δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας, (όπως τα ουδέτερα γράφονται με-ι, ενώ τα ρήματα με-ει κ.λπ.), μπορεί δε να είναι στην Ε' τάξη και να μην ξεχωρίζουν ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα (πολλές φορές, έχει συμβεί όταν εξετάζω παιδιά μεγάλων τάξεων και ρωτώ «πες μου ένα ρήμα» να απαντούν ε ένα ουσιαστικό).
- ❖ Εάν τους ρωτήσεις «πώς γράφονται τα ουδέτερα» μπορεί να πάρεις τη σωστή απάντηση «με ι», αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι την ώρα που γράφουν γίνεται η ανάκληση του κανόνα.
- ❖ Δεν γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα, αν δεν εξασκηθούν ειδικά, δηλαδή ενώ διδάσκεις ότι «τα ρήματα σε –ώνω γράφονται με –ω, και αυτό το –ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και στα παράγωγα ουσιαστικά», εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για καθεμία από τις περιπτώσεις, (παράγωγα ουσιαστικά, υπόλοιποι χρόνοι πέραν του ενεστώτα) δεν θα γράψει σωστά το «άπλωμα» ή το «έχουμε απλώσει» (Φλωράτου,1992).



[Πηγή: Μιχελogiάνης, Τζενάκη, 2000].

Γραφή υπό υπαγόρευση σε αγόρι ηλικίας 11,5 ετών όπου φοιτά στην ΣΤ' δημοτικού. Στα Μαθηματικά συνήθως υπάρχει δυσκολία στην αντίληψη και στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά μπορεί να είναι:

- ❖ δυσκολίες στην αντίληψη αυτών που ακούει ή βλέπει γραμμένα ως σύμβολα.
- ❖ δυσκολίες στις έννοιες δίνω – παίρνω, προσθέτω – αφαιρώ.
- ❖ δυσκολίες στον τεμαχισμό των κλασμάτων.
- ❖ δυσκολίες στη χρήση μικρών υπολογιστών τσέπης.
- ❖ Η απαρίθμηση (1, 2, 3...), η απομνημόνευση της προπαίδειας (όχι όμως και η χρησιμοποίηση και εφαρμογή της), η εκτέλεση πράξεων με μολύβι και χαρτί μπορεί να είναι τελείως φυσιολογικές, διότι οι πράξεις αυτές είναι αυτοματοποιημένες και δημιουργούνται μετά την εμφάνισή τους και σε βαριές διαταραχές.

Επίσης το παιδί δυσκολεύεται να αντιληφθεί:

- ❖ την αρχή και το τέλος μιας πράξης.
- ❖ από πού αρχίζει και πού τελειώνει (αριστερά – δεξιά, πάνω – κάτω).
- ❖ πού μπαίνουν τα σύμβολα.
- ❖ την αλληλουχία των αριθμών.
- ❖ τον αριθμητή και τον παρανομαστή στα κλάσματα.

Σύμφωνα με τον Lobeck μπορούμε να δούμε μια σχηματοποιημένη περιγραφή των δυσκολιών στα μαθηματικά όπου είναι βοηθητική:

- 1) *Περιοχή αντίληψης και συμβόλων.* Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιδιά που δυσκολεύονται να καταλάβουν τα μαθηματικά λεκτικά, δηλαδή δεν αντιλαμβάνονται σωστά τις μαθηματικές έννοιες και τα σύμβολα. Δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις έννοιες π.χ. προηγούμενος, επόμενος, πιο λίγο, πιο πολύ κ.λπ. Άλλα δυσκολεύονται να συγκρατήσουν για μεγάλο χρονικό διάστημα μαθηματικά νοήματα, δεν αντιλαμβάνονται την έννοια των αριθμών όταν τους ακούνε, κάνουν λάθος σε συνέχειες ή δε διακρίνουν το νόημα σε αναστροφές, π.χ. $6 - 9$, $54 - 45$ κ.λπ. Επίσης στην κατηγορία αυτή ανήκουν και τα παιδιά που δυσκολεύονται στην αντίληψη των συμβόλων $+$, $-$, $*$, $:$.
- 2) *Περιοχή σχετιζόμενη με τη σκέψη και το χρόνο που σχετίζονται με την αντίληψη όρασης – χώρου, την οπτική αναπαράσταση ποσοτήτων και τη σχέση χώρου – θέσης.*
- 3) *Περιοχή που σχετίζεται με την αντίληψη του νοήματος των αριθμών.* Αυτή η ικανότητα είναι αναγκαία για να γίνουν πράξεις αριθμητικές. Κατά τον Piaget διακρίνονται μερικά στάδια αντίληψης των αριθμών που αποκτώνται από το παιδί σε ηλικία $5 - 7$ ετών. Αρχικά αποκτάται η ικανότητα για αντίληψη ποσοτήτων, αργότερα για αλληλουχία κ.λπ., όπως αναλύονται στην εξελικτική ψυχολογία.
- 4) *Περιοχή αντίληψης πράξεων.* Η ισότητα, η μετάβαση σε δεκάδες και εκατοντάδες, οι δυσκολίες στη χρήση μαθηματικών συμβόλων. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος στο πρόβλημα. Πρέπει να ξέρει περίπου τις ικανότητες των παιδιών ανά ηλικία και να μπορεί να διακρίνει τις δυσκολίες στη μαθηματική σκέψη.
Χρειάζεται βέβαια μια καλύτερη εκτίμηση με ειδικές δοκιμασίες για τα μαθηματικά, αλλά συγχρόνως για τη νοημοσύνη και για τυχόν διαταραχές στο λόγο κ.λπ. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

2. Παραβατική συμπεριφορά

2.1 Ορισμοί παραβατικής συμπεριφοράς

Πριν δώσουμε τον ορισμό της παραβατικής συμπεριφοράς, θεωρούμε αναγκαίο να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες «έγκλημα» και «παραβατική συμπεριφορά». Για να καθορίσουμε λοιπόν την έννοια του εγκλήματος θα πρέπει επίσης να βρούμε κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα ποινικά αδικήματα. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να γίνει λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές αντιλήψεις και τη σημασία της κάθε κοινωνίας για τις πράξεις εκείνες που ο νόμος τις χαρακτηρίζει ως εγκληματικές. Έτσι λοιπόν, μερικά από τα κοινά χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

A) Θετικότητα

«Παλαιότερα το έγκλημα αντιμετωπιζόταν μόνο ως νομική έννοια και ο θετικός του χαρακτήρας είχε αμφισβητηθεί. Σήμερα όμως γίνεται δεκτό ότι το έγκλημα είναι ένα φαινόμενο στο οποίο η ανθρώπινη και κοινωνική διάσταση προηγείται της νομικής του υφής. Έτσι λοιπόν, το έγκλημα είναι θετικό φαινόμενο» (Πανούσης 1990).

B) Γενικότητα

«Το έγκλημα θεωρείται ανομοιογενές φαινόμενο υπό την έννοια ότι οι διάφορες τυπικές μορφές εγκλημάτων όπως η ανθρωποκτονία, η κλοπή, διαφέρουν εντελώς μεταξύ τους τόσο από ποινικής απόψεως όσο και από εγκληματολογικής» (Πανούσης 1990).

Γ) Ιδιαιτερότητα

«Το κριτήριο με βάση το οποίο θα μπορούσαμε να διακρίνουμε το έγκλημα από συγγενείς έννοιες είχε από παλιά αναζητηθεί. Τα πρώτα κριτήρια ήταν η απειλή ποινικής κύρωσης, υπάρχουν όμως άτομα που δεν συγκροτούνται, ούτε εκφοβίζονται από ποινικές κυρώσεις. Έτσι κριτήριο για να διακρίνουμε το έγκλημα, είναι η αντίδραση που προκαλεί η εγκληματική ενέργεια» (Πανούσης 1990).

Αυτά λοιπόν είναι μερικά από τα κοινά χαρακτηριστικά που μας βοηθούν να καθορίσουμε την έννοια του εγκλήματος. «Σύμφωνα λοιπόν με το ποινικό δίκαιο, έγκλημα ορίζεται κάθε πράξη που τιμωρείται από τον ποινικό νόμο. Αντίθετα, παραβατική συμπεριφορά θα λέγαμε ότι είναι ταυτόχρονα το αποτέλεσμα και η διαδικασία δημιουργίας συμπεριφοράς βάσει τέτοιων κοινωνικών και πολιτισμικών ερμηνειών και νοημάτων, που αποκλίνουν από το νόμιμα καθιερωμένο και συμβατό, κοινωνικά έννομο και αποδεκτό». Στο

σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να δώσουμε το σημασιολογικό περιεχόμενο όρων που αποδίδουν όψεις της ευρύτερης παρεκκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς. «Σημειώνουμε ότι ο όρος παρέκκλιση αναφέρεται γενικά σε μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες δεν είναι μεν κοινωνικά αποδεκτές, δεν συνιστούν όμως οπωσδήποτε παράβαση νομικού κανόνα π.χ. χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, φυγή, αλητεία, ληστεία, απουσία από το σχολείο» (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

«Οι όροι αυτοί είναι:

- ♦ εγκληματίας είναι αυτός που διαπράττει μια πράξη, η οποία επισύρει ποινή.
- ♦ παραβάτης είναι αυτός που παραβαίνει έναν κανόνα δικαίου ή άλλον.
- ♦ αντικοινωνικός είναι αυτός που με τη συμπεριφορά ή τα πιστεύω του αντιτίθεται στους συμβατικούς κανόνες.
- ♦ παραπτωματικός είναι αυτός που υποπίπτει σε μια ελαφριάς μορφής παραβίαση των κανόνων,
- ♦ «παρεκκλίνων» είναι αυτός που βγαίνει έξω από μια συμβατική ή φυσιολογική πορεία.
- ♦ σε «ηθικό κίνδυνο» βρίσκεται κάποιος του οποίου απειλείται, από άλλους, η συνισταμένη της ζωής του που σχετίζεται με τη συμβατική ηθική μιας δεδομένης κοινωνίας» (Ιωαννίδη 2008).

«Ο όρος λοιπόν, παραβατική συμπεριφορά με τις ποικίλες συνιστώσες του και βαθμούς εκδήλωσης εκφράζει την απόκλιση και έκτροπη συμπεριφορά ατόμων. Η συμπεριφορά αυτή δεν λαμβάνει πάντοτε την μορφή αξιόποινης εγκληματικής πράξης, ενώ σε μεγάλη έκταση δεν αποκαλύπτεται και δεν καταγγέλλεται από τα θύματά της, από τις οικογένειες των δραστών και το κοινωνικό περιβάλλον» (Μαυρογιάννης 2003). «Με τον όρο παραβατικότητα χαρακτηρίζουμε τη συμπεριφορά εκείνη που στοχεύει στην παραβίαση τυπικών και άτυπων κανόνων. Οι μορφές της μπορεί να είναι από ανώδυνες (πχ τροχαίες παραβάσεις, μικροκλοπές) έως σοβαρές (πχ ανθρωποκτονίες, σεξουαλικά εγκλήματα, κλοπές κτλ)» (Αρακά2008). «Από χρόνο σε χρόνο ωστόσο, κατά γεωγραφικές περιοχές, τοπικές κοινωνίες και ομάδες, όπως επίσης και κατηγορίες αυτής της συμπεριφοράς, επαυξάνεται ο εγκληματικός χαρακτήρας της, είτε αυτή αποκαλύπτεται κατ' έγκληση των θυμάτων είτε προκύπτει από αυτεπάγγελτη δίωξη των αρμοδίων οργάνων. Τούτο βέβαια, και στις δύο περιπτώσεις, συμβαίνει σπανιότατα, γιατί ο χώρος διάπραξης των αξιόποινων πράξεων των ατόμων (οικογένεια, σχολείο, τοπική κοινωνία) αποκρύπτει και συγκαλύπτει αυτή την παράνομη συμπεριφορά λόγω ένοχης συνυπευθυνότητας (οικογένεια), προβαλλόμενης αναρμοδιότητας (σχολική κοινότητα), ανεύθυνης στάσης της τοπικής κοινωνίας και

καιροσκοπικής πολιτικής των λοιπών φορέων κοινωνικοποίησης των ατόμων» (Σπινέλη 1985). «Τα παραπτώματα, όπως θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε, των μελών της κοινωνίας απέναντι στο νομικό και ηθικό πλαίσιο με το οποίο λειτουργεί η κοινωνία, έχουν πολλές και ποικίλες συνέπειες τόσο στο κοινωνικό σύνολο όσο και στο πρόσωπο του παραβάτη και στις σχέσεις του με την κοινωνία. Αποτελούν μια εκδήλωση της κοινωνικής ζωής η οποία δυσκολεύει την κοινωνική συμβίωση και προκαλεί την αντίδραση της κοινωνίας προκειμένου να ελαχιστοποιήσει τους κινδύνους που προέρχονται από τις παραβατικές πράξεις» (Παπακωνσταντή 2005).

2.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Μετά τους ορισμούς που δόθηκαν θα παραθέσουμε τις κυριότερες κατηγορίες θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί και έχουν ασχοληθεί με την παραβατική συμπεριφορά.

♦ Βιολογικές ή Ανθρωπολογικές Θεωρίες

Αρχικά θα αναφερθούμε στις βιολογικές ή ανθρωπολογικές θεωρίες. Αυτές συνιστούν ιστορικά την πρώτη προσπάθεια θεμελίωσης της επιστήμης της μελέτης της παραβατικότητας. «Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι οι βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες οδηγούν σε παραβατικές συμπεριφορές» (Παπακωνσταντή 2005).

«Οι βιολογικές ερμηνείες έχουν ως σημείο εκκίνησης την παραδοχή ότι όσοι διαπράττουν εγκλήματα διαφέρουν κατά ένα βιολογικό τρόπο από το γενικό πληθυσμό. Οι πρώιμες βιολογικές ερμηνείες, επικρατούσες στη Φρενολογία και στη Φυσιογνωμική, είχαν επιχειρήσει να συνδέσουν τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά με τη σωματική κατασκευή» (Κουτουβίδης & Μηνογιάννη 2003). «Στα μέσα του 19ου αιώνα, ο Ιταλός γιατρός Lombroso κατεύθυνε τις εγκληματολογικές του έρευνες στη θεμελίωση του βιολογικού στοιχείου ως καθοριστικού παράγοντα της εγκληματικής πράξης ή της εγκληματικής προδιάθεσης, μελετώντας κρανία σκοτωμένων στρατιωτών στα πεδία μάχης» (Ζαφειρίου 2007).

«Ο Lombroso, θεωρήθηκε ο σπουδαιότερος υποστηρικτής της ανθρωπολογικής προσέγγισης. Οι θεωρίες του κατέληξαν στην έκδοση του βιβλίου ‘Ο εγκληματίας άνθρωπος’, στο οποίο αναφέρει ότι η παρουσία ενός αριθμού φυσικών χαρακτηριστικών και στιγμάτων (μέγεθος κρανίου, σχήμα αυτιών) σε ορισμένους ανθρώπους, συσχετίζεται με την προδιάθεσή τους στο έγκλημα. Η θεωρία αυτή στην ουσία κατέληγε στην παραδοχή της ύπαρξης του εκ γενετής εγκληματία και επηρεάστηκε από τη θεωρία του Δαρβίνου για την εξέλιξη των ειδών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ο εγκληματίας αποτελεί μια παρέκκλιση στην εξελικτική διαδικασία και παραμονή σε μια προγενέστερη μορφή στην εξέλιξη του ανθρώπου»

(Κουτουβίδης & Μηνोगιάννη 2003). «Η ανθρωπολογική θεωρία εξελίχθηκε με την πρόοδο της επιστήμης και οδήγησε ορισμένους επιστήμονες να ασχοληθούν με τα χρωμοσώματα των εγκληματιών, σε μια προσπάθεια βιοτυπολογικής ή βιοχαρακτηρολογικής κατηγοριοποίησης των εγκληματιών. Η προσπάθεια αυτή βοήθησε στην ανίχνευση ανωμαλιών στα χρωμοσώματα των εγκληματιών, χωρίς όμως να αποδειχθεί άμεση συσχέτιση των ανωμαλιών αυτών με την εγκληματογέννεση, αφού υπάρχουν εγκληματίες που δεν έχουν καμιά χρωμοσωματική ανωμαλία» (Παπακωνσταντή 2005). «Παρ' όλο που κάποια φυσικά ή κληρονομικά χαρακτηριστικά ενδέχεται να επηρεάζουν ευνοϊκά την αντικοινωνική ή εγκληματική συμπεριφορά, οι ανθρωπολογικές θεωρίες δεν κατάφεραν να αποδείξουν ότι εγκληματίας είναι κάποιος από τη φύση του. Τα επιστημονικά συμπεράσματα αποδυνάμωναν όλο και περισσότερο τη βιολογική εξήγηση της εγκληματικότητας. Κέρδιζε έδαφος η επιστημονική προσέγγιση που αναδείκνυε τις κοινωνικές αιτίες της εγκληματικότητας και ιδιαίτερα την προτεραιότητα των οικονομικών σχέσεων στη διαμόρφωση των άλλων κοινωνικών σχέσεων, πάνω στις οποίες κρίνεται η ατομική συμπεριφορά». Προς την κατεύθυνση αυτή μεγάλη υπήρξε η προσφορά των κοινωνικών επιστημόνων, νομικών, εγκληματολόγων ιατρών, εκπαιδευτικών, κοινωνιολόγων της Σοβιετικής Ένωσης και των άλλων σοσιαλιστικών κρατών» (Ζαφειρίου 2007).

♦ Ψυχολογικές Θεωρίες

«Σε αντίθεση με τις βιολογικές θεωρίες οι ψυχολογικές θεωρίες δίνουν βαρύτητα στην προσωπικότητα του εγκληματία και στην υπόθεση ότι οι παραβάτες είναι άτομα περιορισμένης διανοητικής ικανότητας. Πρώτος ο Garofalo θεώρησε ότι οι εγκληματίες δεν έχουν ηθικά ένστικτα ή αισθήματα συμπάθειας» (Παπακωνσταντή 2005). «Σύμφωνα λοιπόν με την Ιταλική Εγκληματολογική Σχολή, της οποίας ιδρυτής είναι ο Rafaelli Garofallo, αναζητώντας την ουσιαστική έννοια του εγκλήματος, ορίζει ότι: φυσικό έγκλημα είναι εκείνο που υπάρχει σε μια κοινωνία ανεξάρτητα από τις συνθήκες και τις απαιτήσεις μιας δοσμένης εποχής ή τις ειδικές αντιλήψεις του νομοθέτη. δηλαδή έγκλημα είναι η βλαβερή πράξη που θίγει το ηθικό συναίσθημα της κοινωνίας και πιο συγκεκριμένα τα θεμελιακά αλτρουιστικά συναισθήματα της αγαθότητας και της Χρηστότητας. Έτσι, σύμφωνα με το Rafaelli Garofallo, οι πράξεις εκείνες που πρέπει να τιμωρηθούν είναι αυτές που δεν έχουν το στοιχειώδες ηθικό μέτρο, το οποίο η κοινωνία θεωρεί απαραίτητο για τη συμβίωση μέσα σε αυτήν» (Δασκαλάκης 1985). «Ο Lagache επίσης ανέφερε ότι ο εγκληματίας έχει διαταραγμένη προσωπικότητα, η οποία οφείλεται στην ατελή κοινωνικοποίηση του. Θεωρούσαν δηλαδή ότι οι εγκληματίες ήταν διανοητικά καθυστερημένα άτομα. Από την

άλλη πλευρά, οι θεωρίες του Freud και του Jung, προσπάθησαν να δώσουν μια ερμηνεία για την εγκληματική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα μιας εξελικτικής κατάληξης που έχει την βάση της στην παιδική ηλικία και στηρίζεται σε επιδράσεις του υποσυνείδητου» (Παπακωνσταντή 2005). «Οι ψυχολογικές ή ψυχοπαθολογικές θεωρίες συνεισφέρουν σημαντικά στην εγκληματολογική επιστήμη από την άποψη ότι εντόπισαν το ρόλο των ψυχολογικών χαρακτηριστικών στους παράγοντες εγκληματογένεσης και συσχέτισαν ορισμένα χαρακτηριστικά ή διαταραχές της προσωπικότητας με την εγκληματική συμπεριφορά. δεν κατάφεραν όμως να αποτελέσουν μια συνολική θεωρία ερμηνείας του εγκλήματος, δεδομένου ότι υπάρχουν εγκληματίες που δεν παρουσιάζουν καμιά ψυχολογική διαταραχή» (Παπακωνσταντή 2005).

♦ Κοινωνιολογικές Θεωρίες

Συνεχίζοντας, «οι κοινωνιολογικές θεωρίες επιχειρούν την ερμηνεία της παραβατικότητας με βάση κοινωνιολογικούς όρους, δηλαδή ως αιτίες παραβατικής συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται οι άθλιες συνθήκες ζωής της εργατικής τάξης και η περιφρόνηση της από το κοινωνικό σύστημα» (Παπακωνσταντή 2005).

Ο Durkheim αντιλαμβάνεται το έγκλημα ως ένα κοινωνικό γεγονός και το ορίζει ως εξής: «έγκλημα είναι κάθε πράξη που έρχεται σε σύγκρουση με καταστάσεις δυνατές και ορισμένες της συλλογικής συνείδησης. δεν κατόρθωσε όμως να προσδιορίσει ικανοποιητικά το έγκλημα, ούτε και τα επίθετα δυνατές και ορισμένες» (Αρακά 2008), τιμωρητέες (εγκλήματα) είναι εκείνες, οι οποίες προσδιορίζόμενες από κίνητρα ατομικά και κοινωνικά, θίγουν τους όρους συντήρησης και ανάπτυξης του κοινωνικού βίου και ενοχλούν το μέσο ηθικό συναίσθημα ενός δοσμένου λαού σε μια δοσμένη στιγμή» (Αρακά 2008). «Σύμφωνα με τον J. Pinatel ο οποίος υποστηρίζει ότι: για να μιλήσουμε για έγκλημα πρέπει μια πράξη να προκαλεί στην ομάδα (κοινωνία) ισχυρές συγκινησιακές αναταραχές, ικανές να καθορίσουν την κοινωνική αντίδραση. Οι συγκινησιακές αναταραχές θα πρέπει δηλαδή να είναι τόσο ισχυρές ώστε να δραστηριοποιηθούν τα μέλη της κοινωνικής ομάδας και να επιθυμούν την τιμωρία των δραστών» (Αρακά 2008). «Επίσης ‘Οι πρώτες ρίζες της σχολής του Chicago’, η οποία ονομάστηκε οικολογική σχολή, με εκπρόσωπο το δημοσιογράφο Robert Ezra Park μετά από έρευνές του σε συνοικίες της πόλης του Chicago, διαπίστωσε ότι η εγκληματικότητα εμφάνιζε μια κανονικότητα και σταθερότητα μέσα σε ορισμένα φυσικά όρια. Οι συνοικίες αυτές βρίσκονταν κοντά σε βιομηχανικές περιοχές, φιλοξενούσαν ετερογενείς πολιτιστικές και φυλετικές ομάδες και χαρακτηριστικά τους ήταν η φτώχεια των κατοίκων, η απουσία κοινωνικού ελέγχου και η κυριαρχία αντικοινωνικών αντιλήψεων.

Έκανε λόγο για εγκληματική παράδοση ή αλλιώς πολιτισμική μεταβίβαση των εγκληματικών αξιών σε περιοχές υψηλής εγκληματικότητας. Το συμπέρασμα του ήταν ότι η επιρροή των ενήλικων εγκληματιών και του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωναν οι νέοι, είχε ως αποτέλεσμα την εμπλοκή τους στο έγκλημα, το οποίο η κοινότητα όχι μόνο ανεχόταν, αλλά και υπέθαλπε» (Αρακά 2008). Ο αμερικανός κοινωνιολόγος Edwin H. Sutherland, ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία της διαφορικής συναναστροφής το 1937, επικεντρώνεται στην κοινωνική φύση του εγκλήματος. «Ο Sutherland διατύπωσε την διάκριση ανάμεσα στις δομές μάθησης και τις δομές ευκαιρίας και υποστήριξε ότι η εγκληματική συμπεριφορά ακολουθεί τους ίδιους κανόνες μάθησης με την ομαλή συμπεριφορά. Το έγκλημα διδάσκεται μέσω της αλληλεπίδρασης με άτομα τα οποία είναι φορείς εγκληματικών κανόνων. Η διάπραξη μιας εγκληματικής πράξης όμως εξαρτάται και από τις συνθήκες - ευκαιρίες που ενθαρρύνουν την συμμετοχή σε μια τέτοιου είδους πράξη» (Αρακά 2008). Στηριζόμενος στο γεγονός ότι κάθε κοινωνία εμπεριέχει πολλές υποπολιτιστικές ομάδες, ο Sutherland υποστήριξε ότι μερικά κοινωνικά περιβάλλοντα τείνουν να ενθαρρύνουν παράνομες δραστηριότητες, ενώ άλλα όχι. «Οι διαφοροποιημένες ενώσεις (συμμορίες) αντικαθιστούν τις συναισθηματικές ελλείψεις του οικογενειακού κύκλου και την σκληρότητα της κοινωνικοοικονομικής αθλιότητας, ενώ συγχρόνως παρέχουν αίσθημα ασφάλειας και αυτοεπιβεβαίωσης» (Πανούσης 1987). «Αν και η έκθεση των νέων σε διαφοροποιημένες ενώσεις προωθεί την απόκτηση εγκληματικής συμπεριφοράς, δεν είναι σίγουρο ότι το άτομο θα προβεί στην διάπραξη μιας εγκληματικής πράξης διότι - όπως αναφέρει ο Sutherland - τα άτομα που ανήκουν σε διαφοροποιημένες συναναστροφές (differential associations) ωθούνται στο έγκλημα όταν οι επαφές που έχουν με εγκληματικά πρότυπα είναι σε συχνότητα, διάρκεια, χρονική προτεραιότητα και ένταση πιο ισχυρές από αυτές που έχουν με μη εγκληματικά πρότυπα. Ο Sutherland παραδέχεται ότι η ευκαιρία είναι μια αναγκαία αλλά όχι επαρκής εξήγηση για την διάπραξη εγκληματικών πράξεων και ότι η θεωρία του δεν συνιστά μια πλήρη εξήγηση της εγκληματικής δραστηριότητας» .

«Στην κοινωνιολογική εγκληματολογία κυριάρχησε η συνθετική άποψη. Πρόκειται για μια άποψη, η οποία εγκαταλείποντας την μονομέρεια, δέχεται την ερμηνεία της πολλαπλότητας των αιτιών του εγκλήματος. Η συνθετική άποψη αποδέχεται την συμμετοχή στοιχείων από τον ανθρώπινο σωματικό - ψυχολογικό οργανισμό και από το κοινωνικό περιβάλλον. Δεν πρόκειται για θεωρία, καθώς δεν διαθέτει θεωρητική επιστημονική θεμελίωση, αλλά για πολυπαραγοντική προσέγγιση του εγκλήματος» (Αλεξιάδης 1989). Οι σύγχρονοι εγκληματολόγοι έχουν εγκαταλείψει την αναζήτηση αιτιών του εγκλήματος χαρακτηρίζοντας

την ως μάταιη. Γενικά έχει γίνει αποδεκτό ότι η εγκληματικότητα δεν οφείλεται σε μια μόνο αιτία η οποία δημιουργεί σε κάθε περίπτωση αυτό το αποτέλεσμα. «Θεωρείται αναμφισβήτητο πως οι κοινωνικοί συσχετισμοί είναι πιο περίπλοκοι από τα φυσικά φαινόμενα, γιατί κάθε κοινωνία έχει ένα μοναδικό χαρακτήρα και υπόκειται σε βαθύτερες και ταχύτερες μεταβολές. Επίσης, στα κοινωνικά φαινόμενα, η αιτιώδης συνάφεια παρουσιάζεται όχι ως αντίθεση φαινομένων, αλλά ως συσχετισμός περισσότερων φαινομένων. Έτσι αφενός η απουσία ενός κοινωνικού φαινομένου γίνεται συχνά αιτία παραγωγής ενός άλλου κοινωνικού φαινομένου, αφετέρου ένα φαινόμενο δεν συνδέεται πάντα με το φαινόμενο που αμέσως ακολουθεί, αλλά και με άλλο πολύ μεταγενέστερο».

2.3 Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς

A. Γενετικοί προδιάθεση.

«Σημαντικό θέση για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς κατέχουν οι βιολογικοί παράγοντες. Τα γονίδια κληροδοτούνται από τους γονείς. Η τάση προς παραπτωματικότητα μπορεί να ιδωθεί ως μεταδιδόμενη στον απόγονο απ' ευθείας από τους γονείς, παρέχοντας έτσι μία ερμηνεία του τύπου "αιτία – αποτέλεσμα" για το έγκλημα. Εφόσον δεν έχει τεκμηριωμένα βρεθεί ένα ιδιαίτερο γονίδιο ή συνδυασμός γονιδίων που να φέρει το βάρος της τάσης προς την παραπτωματικότητα, μία τέτοια ερμηνεία ηχεί μάλλον απλοϊκή» (Κουτουβίδης & Μηνογιάννη 2003). «Η γενετική προίκα μπορεί, ωστόσο, να εκδηλωθεί με έναν έμμεσο τρόπο. Τα άτομα μπορούν να κληρονομήσουν από τους προγόνους τους χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που τα καθιστούν επιρρεπή στη διάπραξη εγκλημάτων κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Αυτού του είδους η ερμηνεία, αφ' εαυτής, επιτρέπει και σε άλλους παράγοντες (πέραν της γενετικής κληρονομιάς) να διαδραματίζουν ρόλο στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς, καθώς ισχυρίζεται ότι η γενετική προδιάθεση δεν είναι επαρκής, ώστε να μεταστρέψει κάποιον στη διάπραξη εγκλημάτων. Πρέπει να αποτελεί μέρος ενός αριθμού επιδράσεων, ώστε να καταλήξει σε εγκληματική συμπεριφορά» (Κουτουβίδης & Μηνογιάννη 2003).

«Μελέτες οικογενειών που ανασκοπήθηκαν από τον Farrington δείχνουν ότι υπάρχουν ενδείξεις οικογενειακής συμμετοχής ως προς την παραπτωματικότητα κατά το ότι, αν ένα μέλος μιας οικογένειας έχει μία καταδίκη, άλλα μέλη της ίδιας οικογένειας διατρέχουν επίσης τον κίνδυνο να υποστούν καταδίκη» (Κουτουβίδης & Μηνογιάννη 2003). «Συστηματικές μελέτες της γενετικής συμμετοχής είναι αυτές των διδύμων και των υιοθετημένων παιδιών. Σε γενικές γραμμές, οι μελέτες των διδύμων έχουν δείξει συμβατότητα ως προς τους μονοζυγωτικούς διδύμους, υποστηρίζοντας έτσι τη γενετική επίδραση στο έγκλημα. Από την

άλλη πλευρά, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών που προέρχονταν από εγκληματίες γονείς, αλλά υιοθετήθηκαν λίγο μετά τη γέννησή τους, απέκτησαν ποινικό μητρώο»

(Κουτουβίδης & Μηνογιάννη 2003). «Πρέπει, πάντως, να επισημανθεί, ότι οφείλει κανείς να είναι επιφυλακτικός ως προς την ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων, πιθανότατα λόγω μεθοδολογικών αδυναμιών των εργασιών. Γενετικές επιπτώσεις είναι επίσης δυνατόν να διαπιστωθούν σε σταθερές διεργασίες του νευρικού συστήματος και η πρόσφατη έρευνα έχει επιχειρήσει να συνδέσει τη λειτουργία του νευρικού συστήματος με την προσωπικότητα, την παρόρμηση και τη μάθηση, καθώς και με τη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών» (Κουτουβίδης & Μηνογιάννη 2003). «Αυτές οι ψυχοφυσιολογικές και βιοχημικές μελέτες προσπαθούν να παράσχουν επιχειρήματα υπέρ του ότι πλευρές της ψυχικής λειτουργίας καθορίζουν ιδιοσυγκρασιακές διαφορές μεταξύ των ατόμων. Οι νευροδιαβιβαστές, σημαντικότεροι από τους οποίους είναι η σεροτονίνη, η νοραδρεναλίνη και η ντοπαμίνη, επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Το ερώτημα εάν υπάρχει διαφορά στα επίπεδα των νευροδιαβιβαστών μεταξύ παραβατικών και μη παραβατικών πληθυσμών είναι δύσκολο να απαντηθεί εξαιτίας τεχνικών δυσχερειών ως προς τον ορισμό αυτών των καταστάσεων και τον καθορισμό των επιπέδων των νευροδιαβιβαστών» (Κουτουβίδης & Μηνογιάννη 2003).

«Οστόσο, σε μία ανασκόπηση ενός αριθμού ερευνητικών εργασιών, οι Scerbo και Raine έχουν δείξει ότι υπάρχουν ενδείξεις για μειωμένη σεροτονινεργική και νοραδρενεργική δραστηριότητα σε πληθυσμούς αντικοινωνικών ατόμων. Η ρύθμιση των επιπέδων των νευροδιαβιβαστών με τη χρήση φαρμάκων έχει κάποια επίδραση στην επιθετική συμπεριφορά και πειραματικές εργασίες με ζώα έχουν δείξει ότι η πρόωπη έκθεση στην τεστοστερόνη, πιθανότατα, αυξάνει την επιθετικότητα» (Κουτουβίδης & Μηνογιάννη 2003).

B. Οικογένεια.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες, που επηρεάζουν την αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς σε νέους, είναι η οικογένεια. «Οι ψυχολόγοι ανέκαθεν επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το οικογενειακό περιβάλλον. Παραδοσιακά αυτό θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντικό για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, επειδή οι γονείς συνιστούν την πρωτογενή πηγή πολιτισμικών ηθικών αρχών, αξιών και κριτηρίων, που συνδέονται με τις αλλαγές στους κοινωνικούς ρόλους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (Williams et al. 2007).

«Κατά την Robins, οι αντικοινωνικοί και αλκοολικοί γονείς τείνουν να έχουν παραπτωματίες γιους. Σε μία άλλη μελέτη, ο Wilson έδειξε ότι καταδίκες των πατέρων προέβλεπαν καταδίκες των γιων. Από την άλλη πλευρά, στη μελέτη του Cambridge, η παραπτωματικότητα βρέθηκε να επικεντρώνεται σε μικρό αριθμό οικογενειών, με λιγότερο

από 6% από αυτές να είναι υπεύθυνες για τις μισές εγκληματικές καταδίκες σε ένα σύνολο 400 οικογενειών. Και άλλες μελέτες συνηγορούν για συνέχεια της παραπτωματικότητας από γενιά σε γενιά. ωστόσο, το ερώτημα εάν η γενετική μεταβίβαση ή το γονεϊκό πρότυπο είναι η αιτία της εγκληματικής συμπεριφοράς δεν μπορεί να απαντηθεί ευθέως» (Williams et al. 2007). «Οι συγκρίσεις μεταξύ οικογενειών παραπτωματιών και μη παραπτωματιών έχουν με συνέπεια καταδείξει την ύπαρξη αντίξωων συνθηκών στις οικογένειες των παραπτωματιών. Σε μία επισκόπηση οικογενειακών παραγόντων που σχετίζονται με προβλήματα νεανικής διαγωγής και είναι προβλεπτικοί παράγοντες γι' αυτά, η οποία έγινε από τους Loeber και Stouthamer Loeber, βρέθηκε ότι η ελλιπής γονεϊκή επιτήρηση, η ασταθής ή σκληρή γονεϊκή πειθαρχία, η γονεϊκή δυσαρμονία, η απόρριψη του παιδιού και η ελλιπής ενασχόληση με αυτό αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της παραπτωματικότητας» (Williams et al. 2007). «Επίσης, μία εκτενής ανασκόπηση από τους Malinosky Rummell και Hansen δείχνει ότι άτομα που έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση ως παιδιά είναι πιθανόν να γίνουν βίαιοι ή και μη βίαιοι παραπτωματίες. Σε μία μελέτη που αφορά τους πρώιμους οικογενειακούς και ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες ανάπτυξης ενός μοντέλου επιθετικής αντίδρασης στα αγόρια, ο Olweus αναγνωρίζει τέσσερις παράγοντες που έχουν αιτιακή σχέση. Τον αρνητισμό της μητέρας, την ανοχή της μητέρας στις επιθέσεις, τη χρήση μεθόδων επιβεβαίωσης της ισχύος από τη μητέρα και τον πατέρα και την ιδιοσυγκρασία του αγοριού» (Berlin 2001). «Η προέλευση από ένα διαλυμένο σπίτι είναι, επίσης, ένας ακόμη αξιοσημείωτος προάγγελος της παραπτωματικότητας. Το σημαντικό, ωστόσο, στοιχείο στις μελέτες που δείχνουν συσχέτιση μεταξύ διαζυγίου ή γονεϊκού χωρισμού και παραβατικότητας είναι ότι δεν συνιστά προάγγελο της ο γονεϊκός χωρισμός καθ' αυτός τόσο πολύ, όσο η γονεϊκή σύγκρουση που συνήθως επισυμβαίνει. Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών που προέρχονται από διαλυμένα σπίτια χωρίς σύγκρουση όμως παρουσιάζουν χαμηλούς δείκτες παραπτωματικότητας, σύμφωνα με μία ενδιαφέρουσα μελέτη του McCord» (Apel & Kaukinen 2008:).

«Μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε φυλακή των Ηνωμένων Πολιτειών αποκάλυψε ότι η οικογένεια επιδρά στις εγκληματικές ενέργειες με το να καλλιεργούν την πίεση των νεαρών μελών με το να παραβιάζουν τον νόμο. Περισσότερο από τα 2/3 των συνεντευξιαζόμενων είχαν συγγενείς που ήταν φυλακισμένοι. Το 25% ήταν πατέρες και το 25% ήταν κάποιος αδελφός ή αδελφή» (Apel & Kaukinen 2008). «Για να υπάρξει η πιθανότητα τέλεσης εγκληματικών πράξεων, πρέπει να υπάρξει ένας συνδυασμός φτώχειας, εγκληματικού παρελθόντος της ίδιας της οικογένειας και έλλειψης ελέγχου των γονέων προς το παιδί».

Πρέπει, δηλαδή, να συμπέσουν ταυτόχρονα τρεις παράγοντες, προκειμένου να υπάρξει σοβαρή πιθανότητα να εκδηλώσει κάποιος ανήλικος παραβατική συμπεριφορά. Οι ανήλικοι με παραβατικό ιστορικό (π.χ. τέλεση κλοπών, πρόκληση επεισοδίων στα γήπεδα και φθοράς ξένης ιδιοκτησίας), παρουσιάζουν αντίστοιχα προβλήματα στην οικογένεια και το σχολείο, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε παραβατικές ομάδες, προκειμένου να αναπληρώσουν εκεί την ανθρώπινη επικοινωνία και την αναγνώριση που τους λείπει (Μαγγανά 2008).

Γ. Ομάδες συνομηλίκων.

Η οικογένεια, ως κοινωνικός θεσμός, υποβάλλεται συνεχώς σε σημαντικές αλλαγές. Η απουσία του πατέρα σε χαμηλά αμειβόμενες οικογένειες μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά και περισσότερο τα αγόρια, να αναζητήσουν αντρικά πρότυπα σε παραβατικές ομάδες που αποτελούνται από άτομα με κοινά χαρακτηριστικά. «Οι ομάδες αυτές αντικαθιστούν την οικογένεια, προσδιορίζοντας δικούς τους αντρικούς ρόλους και συνεισφέρουν στην απόκτηση χαρακτηριστικών γνωρισμάτων όπως η βίαιη συμπεριφορά, η δύναμη, η ευερεθιστότητα και η ανησυχία» (Apel & Kaukinen 2008). «Η σπουδαιότητα της οικογενειακής ευημερίας αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο στις μέρες μας. Η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται από το εάν οι γονείς έχουν την ικανότητα να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά τους. Οι έφηβοι χαμηλά αμειβόμενων οικογενειών νιώθουν περιθωριοποιημένοι. Για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την βελτίωση της θέσης τους ίσως επιλέξουν την συμμετοχή σε παραβατικές ομάδες. Οι ομάδες αυτές παρέχουν ίσες ευκαιρίες στον καθένα, ευνοϊκή διάκριση εαυτού από το σχολείο και την οικογένεια, όπου τις θέσεις εξουσίας κατέχουν οι ενήλικοι» (Apel & Kaukinen 2008). «Οι παραβατικές παρέες των νέων σχολικής ηλικίας είναι σχετικά πολυμελείς και στελεχώνονται κυρίως με άτομα του ίδιου φύλου. Τα μέλη της παρέας προέρχονται κυρίως από το σχολείο, αλλά επίσης από τη γειτονιά, το χώρο εργασίας και τους τόπους νυκτερινής διασκέδασης. Στην παρέα μετέχουν συνήθως για να βρουν φίλους, χωρίς να έχουν συνήθως κάποιον αρχηγό ή ιεραρχική δομή, ώστε να μπορεί να γίνει λόγος για ‘συμμορίες ανηλίκων’».

«Οι έφηβοι παραβάτες επιδίδονται συχνά σε αντισυμβατικές ενέργειες, όπως αγορά, πώληση και χρήση ναρκωτικών ουσιών, πρόκληση ζημιών σε σχολικό χώρο, κλοπές σε κατάστημα, επεισόδια στο γήπεδο, συμπλοκές με τρίτους, φθορές ξένης ιδιοκτησίας, κλοπές χρήσης ή εξαρτημάτων μεταφορικού μέσου, απειλές κατά συνομηλίκων, διαρρήξεις κατοικιών και αυτοκινήτων, πώληση κλοπιμαίων κτλ.» . Εκτός όμως από τους βιολογικούς παράγοντες, την οικογένεια και τις ομάδες συνομηλίκων υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που οδηγούν τα άτομα στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτοί είναι οι εξής: 1.Οικονομικοί και

Κοινωνικοί παράγοντες: «Η παραβατική συμπεριφορά προέρχεται από τις αρνητικές συνέπειες της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, επηρεάζεται από την οικονομική κρίση, την πολιτική αστάθεια και την αδυναμία των ανώτερων θεσμών(συμπεριλαμβανομένου του Κράτους, του συστήματος εκπαίδευσης και βοήθειας και της οικογένειας). Η κοινωνικοοικονομική αστάθεια συχνά είναι συνδεδεμένη με την συνεχή ανεργία και το χαμηλό εισόδημα των νέων, το οποίο μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα εμπλοκής σε παραβατικές πράξεις» . 2.Πολιτισμικοί παράγοντες: «Η παραβατική συμπεριφορά προέρχεται επίσης από κοινωνικά κατεστημένα στα οποία τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς έχουν ισοπεδωθεί. Κάτω από αυτές τις συνθήκες πολλοί από τους κοινά αποδεκτούς κανόνες που αποτρέπουν τα άτομα από μη αποδεκτές ενέργειες μπορεί να χάσουν την συνάφειά τους από κάποια μέλη της κοινωνίας. Ανταποκρίνονται στις τραυματικές και καταστροφικές αλλαγές της κοινωνικής πραγματικότητας με το να συμμετέχουν σε επαναστάσεις, παραβάσεις ή και ακόμα σε εγκληματικές πράξεις» .

Τέλος ένας σημαντικός πολιτισμικός παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς είναι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. «Η τηλεόραση και συγκεκριμένα οι ταινίες, έχουν προβάλει την ‘λατρεία των ηρώων’. Αυτό προάγει την δικαιοσύνη μέσα από την φυσική εξάλειψη των εχθρών. Πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει πως οι νέοι που παρακολουθούν ταινίες με βίαιες σκηνές τείνουν να αναπτύσσουν παραβατική συμπεριφορά. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό αγοριών ηλικίας 8 έως 12 ετών, τα οποία είναι πιο επιρρεπή σε τέτοιες επιρροές» (Crc Health Group 2008). «Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης οδηγούν ένα άτομο στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς σε τρεις περιπτώσεις. Πρώτον, ταινίες που επιδεικνύουν βίαιες σκηνές συναρπάζουν του θεατές και η επιθετική ενέργεια μπορεί να μεταφερθεί στην καθημερινή ζωή, σπρώχνοντας το άτομο να απασχολείται με φυσικές διεργασίες στους δρόμους. δεύτερον, η τηλεόραση μπορεί να περιγράφει βία που υφίσταται στην καθημερινότητά μας από την ίδια την οικογένεια. ως αποτέλεσμα τα παιδιά να εκθέτονται στη χρήση βίας σε διαφορετικές περιπτώσεις. Τρίτον, η βία περιγράφεται από την τηλεόραση σαν φανταστική και έχει μια σουρεαλιστική ιδιότητα. Το αίμα από τις πληγές ρέει ελάχιστα, ο αληθινός πόνος και η αγωνία είναι ελάχιστα εμφανής και το αποτέλεσμα της παραβατικής συμπεριφοράς είναι μηδαμινό»(Crc Health Group2003).

2.4 Συμπτώματα ατόμων με παραβατική συμπεριφορά

«Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ατόμων με παραβατική συμπεριφορά; Μετά λοιπόν από έρευνες σε επιμελητές ανηλίκων του Αρείου Πάγου, με θέμα το προφίλ των παραβατών προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα: 1.

Προέρχονται από μικροαστικές τάξεις και κάτω, αφού λίγα είναι τα περιστατικά εκείνα που έχουν εκδηλωθεί σε μεσοαστικές τάξεις. **2. Αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα**

Είναι άτομα που προέρχονται από οικογένειες με ισχυρά οικονομικά προβλήματα, παιδιά που εγκαταλείπουν το σχολείο συχνά προς ανεύρεση εργασίας. **3. Θέλουν να ακουστούν**

Ένα μεγάλο ποσοστό των παραβατών είναι παιδιά που έχουν ανάγκη να βγουν στη σκηνή, που πρέπει κάπως να ακουστούν. Υπάρχει επίσης και η κατηγορία των παραβατών για τους οποίους η μόνη ταυτότητα που μπορούν να έχουν είναι μέσω της παραβατικής πράξης, η ταυτότητα που τους δίνει το δικαστήριο και μετά η ποινή. Παρόλο που όλη αυτή η διαδικασία είναι επίπονη για αυτά, είναι η μόνη ολότητα που κατακτούν. **4. Έχουν ψυχικά προβλήματα** δίπλα σε αυτούς τους παράγοντες, σύμφωνα με τους επιμελητές ανηλίκων, προστίθενται και τα ψυχικά προβλήματα τα οποία συχνά συνδιαμορφώνονται μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο της οικονομικοκοινωνικής εξαθλίωσης» (Μαγγανά 2008).

Αναμφισβήτητα «η εφηβεία είναι μια κρίσιμη περίοδος στην ανάπτυξη του ατόμου και διακρίνεται από τάσεις για ανεξαρτησία, ιδεολογική διαφοροποίηση από την κοινωνία των μεγάλων, άρνηση της κοινωνίας αυτής, υποταγή στην κοινωνία των συνομηλίκων. Οι διαπιστώσεις αυτές μας οδηγούν στο να πιστεύουμε ότι οι σημερινοί έφηβοι έχουν δημιουργήσει τη δική τους κοινωνία, με τις δικές τους ηθικές αρχές, ακόμη και τη δική τους γλώσσα και κουλτούρα» (Μαυρογιάννης 2003). Οι έφηβοι καλούνται να αντιμετωπίσουν καινούργια δεδομένα όπου βιώνουν το σώμα τους σεξουαλικά ώριμο, εγκαταλείπουν την ιδανική εικόνα που είχαν για τους γονείς τους, προσπαθούν να αποκτήσουν φίλους και στη συνέχεια να συνάψουν ετερόφυλες σχέσεις, αποφασίζουν για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αποδεχόμενοι τους προσωπικούς περιορισμούς και, τέλος, προσπαθούν να αναπτύξουν τη δική τους κοσμοθεωρία. «Η εφηβεία είναι μια δύσκολη περίοδος και οι έφηβοι παρομοιάζονται με τους αστακούς που χάνουν σε κάποια φάση το περίβλημά τους, γιατί μπροστά στις νέες βιοψυχοκοινωνικές απαιτήσεις, η δομή της προσωπικότητας χάνει τη συνεκτικότητά της και παρουσιάζεται περισσότερο χαλαρή, ευάλωτη και εύθραυστη» (Μαυρογιάννης 2003).

3. Διαταραχές Μάθησης και Παραβατικότητα

Οι μαθησιακές Δυσκολίες θεωρείται ότι αποτελούν την ασρχή ενός συνεχούς ψυχικών διαταραχών που ακολουθούν το άτομο σε ολόκληρη τη ζωή του και έχουν συσχετιστεί με ένα ευρύ φάσμα ψυχικών διαταραχών. Είναι ευρύτατα παραδεκτό ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς και το αντίστροφο. Ο κίνδυνος για την ανάπτυξη παραπτωματικής συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακή

διαταραχή αυξάνει κατά την εφηβεία και συνδυάζεται με την ακαδημαϊκή αποτυχία, την εγκατάλειψη του σχολείου, την πενιχρή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η παρορμητικότητα και η συναισθηματική αστάθεια. Επίσης στα παιδιά με σοβαρή διαταραχή συμπεριφοράς τόσο η γενική σχολική αποτυχία όσο και η εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης είναι εξαιρετικά συνήθεις. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Οι Rutter και συν. (1970) αναφέρουν σημαντικά υψηλότερη επικάλυψη ανάμεσα

στα παιδιά με αναγνωστική δυσκολία που παρουσίασαν προβλήματα συμπεριφοράς και στα παιδιά με διαταραχή συμπεριφοράς που παρουσίασαν μαθησιακή δυσκολία. Προκειμένου να εξηγήσουν αυτό το φαινόμενο πρότειναν τρεις υποθέσεις: α) τα προβλήματα συμπεριφοράς προϋπάρχουν και βοηθούν στην εμφάνιση των δυσκολιών στην ανάγνωση, β) τα προβλήματα στην ανάγνωση προϋπάρχουν και οδηγούν διαμέσου της μειωμένης αυτοεκτίμησης και των συνεχών ματαιώσεων του παιδιού στην παραπτωματική συμπεριφορά και γ) οι δύο καταστάσεις πιθανόν μοιράζονται κοινούς ψυχοπαθολογικούς δρόμους τόσο σε οργανικό όσο και σε ιδιοσυστασιακό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Έχει προταθεί ότι ιδιοσυστασιακοί παράγοντες όπως η υπερδραστηριότητα, η μικρή δυνατότητα προσοχής και η παρορμητικότητα μπορεί να ευθύνονται για την συννοσηρότητα ανάμεσα στις διαταραχές συμπεριφοράς και στην δυσκολία στην ανάγνωση. Μια μεγάλη ποικιλία από πιθανούς κοινούς παράγοντες κινδύνου έχει μελετηθεί, όπως η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τάξη, το άγχος και η κατάθλιψη της μητέρας, τα γνωστικά ελλείμματα, τα προβλήματα λόγου και η νευροαναπτυξιακή ανωριμότητα.

Τα πρότυπα συμπεριφορά των παιδιών μαθησιακή δυσκολία αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Οι λίγες μελέτες που ερευνούν την σχέση παραπτωματικότητας και μαθησιακής διαταραχής στην ενήλικη ζωή δεν βρήκαν αύξηση των ποσοστών εγκληματικότητας. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να υποστηρίζουν ότι η όποια αύξηση της παραπτωματικότητας στην εφηβεία σχετίζεται περισσότερο με αντιδράσεις περιορισμένες στον χρόνο και λιγότερο με σταθερά ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά η ύπαρξη της σχέσης ανάμεσα στις διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς δεν γίνεται δεκτή από όλους τόσο ως προς την έκταση της όσο κυρίως ως προς την αιτιολογική σύνδεση τους. Ορισμένοι μάλιστα θεωρούν ότι πρόκειται περί σύγχρονου επιστημονικού μύθου και προκαταλήψεις.

Υπήρξαν πολλές κλινικές αναφορές για τη συσχέτιση των διαταραχών της μάθησης και των διαταραχών συμπεριφοράς, αλλά είναι δυνητικά

παραπλανητικές λόγω της επιλεκτικής προκαταλήψεις της πολιτικής των κλινικών. Αντ' αυτού, επιδημιολογικές μελέτες όπως η μελέτη το Isle of Wight (Rutter et al., 1970) έδειξαν ότι τόσο ειδική καθυστέρηση στην αναγνώση αλλά και γενική καθυστέρηση στην ανάγνωση έντονα συνδέονται με αντικοινωνικές συμπεριφορές. Από τα παιδιά με ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση, το 25% παρουσίασε αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως μετράται σε ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους καθηγητές-. Ήταν εντυπωσιακό το γεγονός ότι, ενώ υπήρξε κάποια τάση σε ένα αυξημένο ποσοστό σε συναισθηματική διαταραχή στα παιδιά με καθυστέρηση στην αναγνώση, η ισχυρότερη ένωση ήταν με την αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι αναγνωστικές δυσκολίες και η αντικοινωνική συμπεριφορά είναι δύο σχετικά κοινά προβλήματα στη παιδική ηλικία. Η συσχέτισή τους αυτή ήταν ισχυρή και με νόημα. Τα ευρήματα από τις άλλες επιδημιολογικές μελέτες είναι παρόμοια (Sturge, 1972; Berger et al 1974; Sampson, 1966; Clark, 1970,; Davie, Butler, και Goldstein, 1972). Η Εθνική Έρευνα για Douglas (Douglas, Ross, και Simpson, 1968) ανέλυσε τη σχέση με ένα διαφορετικό τρόπο κοιτάζοντας το μέσο επίτευξης των παιδιών που δείχνουν συναισθηματική ή συμπεριφορική δυσκολία. Οι νέοι που δείχνουν επίμονη επιθετικότητα ή διαταραχές συμπεριφοράς βρέθηκαν να έχουν χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα - συμπεριλαμβανομένων και των μαθηματικών, καθώς και την ανάγνωση. Συναισθηματικές δυσκολίες συνδέονται με χαμηλή νοημοσύνη και χαμηλό επίπεδο και δεν σχετίζονται ειδικά με μαθησιακές επιδόσεις.

Εν ολίγοις, αν και τα στοιχεία είναι ισχυρότερα στην , περίπτωση των αναγνωστικών δυσκολιών, φαίνεται ότι αποτυχίες σε όλα τα μαθήματα σχετίζονται με συμπεριφορικές διαταραχές. Υπάρχει κάποια σχέση με συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά η ισχυρότερη σύνδεση είναι με διαταραχές συμπεριφοράς. Η συνδεση εμφανίζεται νωρίς στη σχολική σταδιοδρομία του παιδιού και επιμένει σε όλη αυτή. Οι περισσότερες μελέτες δεν έχουν κάνει τη διάκριση μεταξύ της αποτυχίας να αποκτήσουν εκπαιδευτικές δεξιότητες και τις μεταγενέστερης απώλειας αυτών των δεξιοτήτων, έτσι ώστε να μην είναι δυνατόν να καθοριστούν αν οι συνδέσεις διαφέρουν στις δύο περιπτώσεις. Μέχρι τώρα, όπως μπορεί να προσδιοριστεί, η συσχέτιση με διαταραχή διαγωγής ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά που αποτυγχάνουν να αποκτήσουν εκπαιδευτικές δεξιότητες. Λιγότερα είναι γνωστά για τα παιδιά που αναπτύσσουν χαμηλή επίδοση πολύ αργότερα στην εκπαίδευσή τους, αλλά η κλινική εμπειρία δείχνει ότι η εικόνα είναι μάλλον διαφορετική (Hirsch de, 1963).

Μηχανισμοί: Αποδεχόμενοι την ύπαρξη μιας συσχέτισης μεταξύ επίδοσης και διαταραχών συμπεριφοράς, το επόμενο ζήτημα αφορά τους μηχανισμούς που διέπουν αυτή τη σχέση. Σε

αυτή την συσχέτιση, το πρώτο ερώτημα θα πρέπει να απευθύνεται στο πρόβλημα της κατεύθυνσης της συσχέτισης. Μήπως η χαμηλή επίδοση μπορεί να οδηγήσει σε διαταραχή συμπεριφοράς, η διαταραχή συμπεριφοράς οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις, ή και τα δυο οφείλονται σε μια κοινή αιτιολογία; Πρόκειται για ένα σύνθετο πρόβλημα για το οποίο καμία απλή και εύκολη απάντηση δεν είναι ακόμα διαθέσιμη. Επιπλέον, η απάντηση μπορεί να μην είναι η ίδια για τις διάφορες ποικιλίες της αποτυχίας. Ας ξεκινήσουμε με την καθυστέρηση στην ανάγνωση. Θα μπορούσε αυτό να αναπτυχθεί ως αποτέλεσμα μιας νεύρωσης ή κάποιας άλλης μορφής συναισθηματική διαταραχή; Υπάρχει σίγουρα ο ισχυρισμός ότι η καθυστέρηση στην ανάγνωση μπορεί να οφείλεται σε νευρωτική σύγκρουση ή σε ένα «συναισθηματικό μπλοκάρισμα» (Blau, 1946; Pond, 1967). Ωστόσο αυτή η άποψη στηρίζεται σε μελέτες με μη ελεγχόμενες πληθυσμούς (π.χ. Miller και Westman, 1964, Silverman, Fite, και Mosher, 1959; Sperry et al., 1958) ή σε όχι μεγάλου βαθμού ψυχαναλυτικής ερμηνείας (Anthony, 1961). Ικανοποιητικά αποδεικτικά στοιχεία για την υποστήριξη αυτών λείπουν. Αντιστρόφως, υπάρχει απόδειξη ενάντια στην άποψη ότι η καθυστέρηση στην ανάγνωση οφείλεται σε νεύρωση. Αρχικά, οι σχέσεις δεν είναι ιδιαίτερες με συναισθηματική διαταραχή, είναι με διαταραχές συμπεριφοράς.

Αυτό δεν είναι «μετατόπισης» της νεύρωσης, είναι η παρουσία των αντικοινωνικών συμπτωμάτων και όχι η απουσία νευρωτικών συμπτωμάτων που σχετίζεται με καθυστέρηση στην ανάγνωση. Δεύτερον, τα χαρακτηριστικά της επιβράδυνσης στην ανάγνωση όσον αφορά την αναλογία φύλων και την πρόγνωση είναι αρκετά διαφορετικά στους σε σχέση με αυτά της νεύρωσης. Τρίτον, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η επιβράδυνση στην ανάγνωση οφείλεται σε άλλους παράγοντες. Ένα ευρύ φάσμα των νευροαναπτυξιακών λειτουργιών τείνουν να είναι μειωμένοι σε αναγνώστες με καθυστέρηση στην ανάγνωση. Αυτά δεν αποτελούν ένα συγκεκριμένο μοτίβο, λόγου και γλωσσικών δυσκολιών αλλά προβλήματα στον προσδιορισμό της αλληλουχίας που είναι πιο έντονα και με συνέπεια σχετίζονται με την καθυστέρηση στην ανάγνωση, σύγχυση του δεξιά-αριστερά, κίνητρα, και αδύναμη ενσωμάτωση είναι επίσης σημαντικά σε μικρότερο βαθμό. Τα ακριβή αίτια αυτής της αναπτυξιακής απομείωσης παραμένουν αβέβαια, αλλά είναι σχεδόν σίγουρο ότι είναι πολυπαραγοντικά, με τη συμμετοχή των δύο βιολογικών παράγοντων και την έλλειψη των απαραίτητων εμπειριών στη ζωή. Αυτά αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας και επηρεάζουν άτομα με καθυστέρηση στην ανάγνωση (Rutter & Yule, 1973). Εν συντομία, η καθυστέρηση στην ανάγνωση έχει πολλούς σημαντικούς παράγοντες ως αιτιολογία, αλλά, εκτός από σπάνια, η νεύρωση δεν φαίνεται να είναι ένας από αυτούς.

Μήπως αυτό σημαίνει ότι η συναισθηματική διαταραχή δεν έχει σημασία σε παιδιά με ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση ; Αυτό σημαίνει ότι τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι η συναισθηματική διαταραχή δεν είναι σημαντική ως κύρια αιτία της σοβαρής καθυστέρησης στην ανάγνωση. . * Ωστόσο, ως δευτερεύουσα επιρροή που είναι πολύ πιο σημαντικό. Τα παιδιά, τα ιδιαίτερα ευφυή παιδιά, που αποτυγχάνουν να μάθουν να διαβάζουν είναι πιθανόν να αντιμετωπίζονται συνεχώς με αρνητικές ανταποκρίσεις στην αποτυχία τους. Αναφορές από το σχολείο είναι πιθανό να γράφουν:

«Δεν προσπαθεί», «θα μπορούσε να κάνει καλύτερα», ή «δεν εκανε το καλύτερο που μπορούσε , όταν από την πλευρά του παιδιού που προβάλλετε κάνει ό, τι μπορεί, αλλά χωρίς κανένα σημάδι επιτυχίας.

Το σχολείο γίνεται μια αρνητική εμπειρία, η οποία συνδέεται στενά με την αποτυχία και με τις δυσμενείς κοινωνικές αντιδράσεις για την αποτυχία του. Από τη στιγμή που οι άνθρωποι εξετάζουν αν χρειάζεται ειδική βοήθεια είναι πιθανό να το παιδί να έχει «παραιτηθεί», και ο δάσκαλος να ερθεί αντιμέτωπος με ένα αποθάρρυνμένο, παιδί που στερείται εμπιστοσύνης και αισθάνεται ότι δεν μπορεί να επιτύχει ό, τι κάνει. Αυτό είναι ιδιαίτερα πιθανό να συμβεί με αναγνωστικές δυσκολίες, επειδή η ανάγνωση είναι το κλειδί για σχεδόν όλη τη μάθηση στο σχολείο. αν το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει τα βιβλία του ή να καταλάβει τι ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα, είναι σε μεγάλο βαθμό αποκομμένο από την εκμάθηση και άλλων μαθημάτων ,επίσης. (Rutter et al., 1970). Αν και δεν είναι η πρωταρχική αιτία καθυστέρησης στην ανάγνωση, συναισθηματικοί και κίνητηριοι παράγοντες είναι πιθανώς σημαντικοί για τη συνέχιση των δυσκολιών ανάγνωσης. Κατά συνέπεια, πρώτο καθήκον του δασκάλου θα είναι συνήθως να αυξήσει τη την εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του και το κίνητρο για να μάθει και να εγκαταστήσει μια σειρά κατάλληλων τρόπων μάθησης. Αυτά είναι σημαντικά ζητήματα, αλλά ακόμα δεν έχουν επιλύσει το νοήμα της συσχέτισης μεταξύ καθυστέρησης στην ανάγνωση και διαταραχών συμπεριφοράς. Η πιο εποικοδομητική προσέγγιση στο θέμα αυτό είναι η μελέτη παιδιών και με τα δύο προβλήματα, προκειμένου να προσδιοριστεί αν έχουν περισσότερα κοινά με αντικοινωνικά παιδιά μόνο ή με παιδιά που έχουν καθυστέρηση στην ανάγνωση μόνο . Η στρατηγική αυτή έχει υιοθετηθεί στη Isle of Wight μελέτη (Rutter et al., 1970), η πιο πρόσφατη έρευνα σε μια εσωτερική περιφέρεια του Λονδίνου (Sturge, 1972), και στο Inner London Έρευνα αλφαριθμητισμού Εκπαίδευσης Αρχής (1973). * Είναι δυνατόν ότι οι συναισθηματικοί παράγοντες μπορεί να είναι πιο σημαντικοί στη γένεση ηπιότερης μορφής καθυστέρησης της ανάγνωσης, αλλά υπάρχουν πολύ λίγα στοιχεία που να υποστηρίζουν αυτή τη θεωρία. Συναισθηματική διαταραχή και

εκπαιδευτικής μειονεξίας τόσο το Isle of Wight μελέτη και η I.L.E.A. Οι αντικοινωνικοί με καθυστέρηση στην αναγνώση εμοιαζαν πολύ περισσότερο με τους «καθαρούς» αναγνώστες με καθυστέρηση στην αναγνώση παρά με τους «καθαρούς» με αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυτό το εύρημα πρότεινε ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις η αντικοινωνική διαταραχή μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής αποτυχίας. Με την ικανοποίηση να τον αρνείται μέσα από τα μαθήματά , το παιδί με καθυστέρηση στην αναγνώση μπορεί να εξεγερθεί και να επιδιώξει την ικανοποίηση σε δραστηριότητες που είναι αντίθετες με ό,τι το σχολείο προσβευε. Η ανάλυση Λονδίνου από τον Sturge (1972) συμφώνησε με αυτή τη διαπίστωση εν μέρει, αλλά με κάποιες μεταβλητές, οι αντικοινωνικοί με καθυστέρηση στην ανάγνωση αναγνώστες καταλαμβάνουν μια ενδιάμεση θέση μεταξύ των αμιγώς καθυστερημένων στην ανάγνωση αναγνωστών και των <<καθαρά>>αντικοινωνικών παιδιών. Ωστόσο, δεν υπήρξε καμία απόδειξη ότι αντικοινωνική διαταραχή οδήγησε σε δυσκολίες ανάγνωσης. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ευρήματα φαίνεται ότι είναι τουλάχιστον τρεις οι διαδικασίες λειτουργίας. Πρώτον, τουλάχιστον σε ένα μεγάλο πληθυσμό πόλης, η οικογένεια οδηγεί σε καθυστέρηση στην ανάγνωση επικαλύπτοντας σε μεγάλο βαθμό τις οικογενειακές επιρροές που οδηγούν σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυτό είναι ένα άλλο παράδειγμα της αυταπόδεικτης αλήθειας πως ότι στερεί το περιβάλλον τείνει να το στερήσει από πολλές απόψεις (Rutter, 1972). Δεύτερον, υπάρχουν πιθανώς μερικά χαρακτηριστικά στο παιδί που τείνουν να οδηγήσουν σε δύο τύπους μειονέκτηματων. Αυτό ισχύει τόσο για χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας όσο και για οργανική δυσλειτουργία του εγκεφάλου. Τρίτον, η αποτυχία στην αναγνώση μπορεί να είναι μια ισχυρή πηγή αποθάρρυνση της, η απώλεια της αυτοεκτίμησης, και ο ανταγωνισμός σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να συμβάλει στην η ανάπτυξη των διαταραχών της συμπεριφοράς. Συνοψίζοντας, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η συναισθηματικοί παράγοντες παίζουν πιθανώς μόνο ένα μικρό ρόλο στην πρωταρχική πρόκληση σοβαρού βαθμού στην καθυστέρηση της ανάγνωσης, αν και η επίδρασης της κινήτρων μπορεί συχνά να είναι μεγαλύτερη επιρροή στη συνέχιση της αναγνωστικών δυσκολιών που οφείλονται σε άλλες βασικές αιτίες. Από την άλλη πλευρά, χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις στην ανάγνωση μπορούν μερικές φορές να οδηγήσουν σε ψυχολογικές διαταραχές και υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση με διαταραχές της συμπεριφοράς, μια συσχέτιση που κατά πάσα πιθανότητα προέρχεται από πολλούς διαφορετικούς μηχανισμούς. Άλλες δυσκολίες μάθησης συναισθηματικές διαταραχές. Μέχρι στιγμής, αυτή η μελέτη έχει σχέση με την καθυστέρηση στην ανάγνωση, διαταραχή του εκπαιδευτικού για την οποία τα περισσότερα είναι γνωστά . Ωστόσο, όπως σημειώνεται στη συζήτηση για την

ταξινόμηση των χαμηλών επιδόσεων (Βλ. ανωτέρω), υπάρχουν πολλές άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Πρώτον, μπορεί να υπάρχει μια συγκεκριμένη καθυστέρηση σε άλλες σχολικές δεξιότητες (όπως αριθμητική), ή μπορεί να υπάρχει η ανάπτυξη στις αναστολές της μάθησης σε μεταγενέστερη παιδική ηλικία που αφορούν μια αποτυχία έτσι ώστε να μην επιτευχθεί περαιτέρω πρόοδος στο σχολείο ακόμα και μετά από ένα αρχικά επιτυχημένο ξεκίνημα. Πολύ λιγότερα είναι γνωστά σχετικά είτε με τις αιτίες ή τους συναισθηματικούς συσχετισμούς αυτών των άλλων διαταραχών μάθησης. Στην περίπτωση της αριθμητικής, ψυχαναλυτές έχουν προτείνει ότι μπορεί να υπάρχει μία αναστολή των λειτουργιών του Εγώ που προκύπτουν από τον ευνουχισμό των ανησυχιών (Vereecken, 1965), αλλά παραμένουν ακόμη ευφάνταστες εικασίες που μέχρι στιγμής δεν έχουν την υποστήριξη αποδεικτικών στοιχείων. Περισσότερη προσοχή έχει δοθεί στις διαταραχές της μάθησης που αφορούν όχι μόνο εκπαιδευτικές δεξιότητες, αλλά και σεγενικές γραμμές τη μάθηση (Buxbaum, 1964; Rubinstein et al, 1959), ιδιαίτερα όταν αυτό τίθεται αργότερα στην παιδική ηλικία μετά από μια επιτυχημένη πρώιμη έναρξη (Pearson, 1952). Πάνω από 20 χρόνια πριν ο Pearson περιέγραψε μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους οι αναστολές στη μάθηση μπορεί να προκύψουν ως αποτέλεσμα της συναισθηματικής διαταραχής. Ωστόσο, υπήρχε έλλειψη στοιχείων ως εκείνη τη στιγμή πάνω στην οποία θα μπορούσε να βασιστεί οποιαδήποτε εκτίμηση του μετεχρηστικής σημασίας των διαφόρων μηχανισμών. Κατά συνέπεια, δεν είναι δυνατόν να αναφέρει πώς αυτές οι αναστολές μάθησης στην πραγματικότητα μπορούν να προκύψουν. Είναι δυνατό μόνο να συζητήσουμε για το πώς που μπορεί να προκύψουν. Έξι πιθανοί μηχανισμοί μπορούν να ληφθούν υπόψη α) διόσυσγκρασία, β) επιρροές, γ) άγχος, δ) στρες σε μια κρίσιμη περίοδο, ε) έλλειψη κινήτρων, στ) αποφυγή της μάθησης, και γενικά μειωμένη ψυχολογική λειτουργία.

Κεφάλαιο 4. Διεξαγωγή έρευνας σε ενήλικες φυλακισμένους

4.1 Στόχοι έρευνας

Σήμερα, η έρευνα των διαταραχών μάθησης (Rourke & Fuerst, 1991) μας επιτρέπει τη μελέτη των διαταραχών αυτών υπό το πρίσμα τριών παραμέτρων: 1) η εκδήλωση διαταραχών στην κατάκτηση μαθησιακών δεξιοτήτων προκαλεί προβλήματα σε εξωτερικές (εκτελεστικές) συμπεριφορές, 2) οι διαταραχές μάθησης προκαλούν προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία προκαλούν συναισθηματικές διαταραχές και, 3) οι διαταραχές μάθησης με συνέπειες τις κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές εξακολουθούν να υφίστανται στην εφηβική και ενήλικη ζωή ως διαταραχές συμπεριφοράς.

Ένας επαρκής αριθμός ερευνών και μελετών (Melody et al., 2009), αναδεικνύει τις παραπάνω παραμέτρους, επιβεβαιώνει και προτείνει μορφές αντιμετώπισης του μεγάλου βαθμού συσχέτισης των μαθησιακών με τις διαταραχές συμπεριφοράς. Στην Ελλάδα, ωστόσο, έχουμε έναν ελάχιστο αριθμό μελετών, οι οποίες, παρόλα αυτά, συγκλίνουν με τα δεδομένα των διεθνών ερευνών:

Άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές μάθησης εκδηλώνουν συναισθηματικές και δυσκολίες συμπεριφοράς σε ποσοστό κλίμακας από 10% έως 58%, συγκριτικά με άτομα τα οποία δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Έρευνες σε παιδιά με τυπική εξέλιξη έδειξαν ότι η κατάθλιψη στη σχολική ηλικία συνδέεται και με διαταραχές συμπεριφοράς (Fristad et al., 1985).

Σε σχέση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έρευνες των τελευταίων ετών (Dalley et al., 1992) έδειξαν ότι παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης τάσεων κοινωνικής απομόνωσης, καθώς και διασπαστικών ή επιθετικών συμπεριφορών (προβλήματα συμπεριφοράς). Υπάρχουν επίσης ευρήματα που δείχνουν ότι η συνύπαρξη μεταξύ ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών / συμπεριφορικών διαταραχών αποτελεί τον κανόνα, παρά την εξαίρεση (Arnold et al., 2005; Carroll et al., 2005).

Επιπρόσθετα, ενώ η έρευνα σήμερα έχει να καταδείξει και να επιβεβαιώσει τη συνύπαρξη χαρακτηριστικών μαθησιακών δυσκολιών (ΜΔ) και συναισθηματικών/ συμπεριφορικών διαταραχών (ΣΣΔ), ωστόσο βρισκόμαστε σε αρχικό στάδιο (Rock et al., 1997) ως προς τη διερεύνηση ομάδων μαθητών, οι οποίοι εκδηλώνουν συμπτώματα και των δύο κατηγοριών διαταραχών (ΜΔ- ΣΣΔ) προερχόμενα από άλλες, γνωστές αιτίες, όπως είναι το σύνδρομο του αλκοολισμού, της χρήσης κοκαΐνης, το χαμηλό βάρος γέννησης (Bateman, 1992). Ως ενήλικες, αυτά τα άτομα, πολύ συχνά, εκδηλώνουν παραβατική ή ψυχοπαθολογική συμπεριφορά και τυγχάνουν ποινών αλλά και ψυχο-κοινωνικής υποστήριξης (Wagner et al., 1991).

Σύμφωνα με τους Αναγνωστόπουλο και Σίνη (2004), εάν δεν πραγματοποιηθεί έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση πριν από την ηλικία των εννέα ετών, το 74% των παιδιών θα παρουσιάζει διαταραχές και μετά την έξοδό του από το Λύκειο.

Μάλιστα, αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν προβλήματα στη συμπεριφορά παιδιών με προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης, δυσκολιών κατάκτησης των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής ήδη από την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, πριν ακόμη εκτεθούν στο πολύπλοκο εκπαιδευτικό σύστημα και βιώσουν το αίσθημα της αποτυχίας (Gellert and Elbro, 1999).

Η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση συνέβαλε στη διατύπωση των κύριων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε, προκειμένου να αναδείξουμε το σημαντικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας και των πιθανών διαταραχών της κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών, όπως η εκτέλεση αδικήματος, ως ακολούθως:

- i) Οι διαταραχές μάθησης κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία μπορούν να αποτελέσουν πρόδρομες ενδείξεις εκδήλωσης παραβατικών (ποινικών) συμπεριφορών κατά την ενήλικη ζωή?
- ii) Πιθανή αντιμετώπιση των διαταραχών αυτών κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, θα μπορούσε να αναστείλει ή να ελαχιστοποιήσει τις πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικών (ποινικών) συμπεριφορών κατά την ενήλικη ζωή?

Απόρροια των παραπάνω ερωτημάτων αποτελεί η διαμόρφωση του στόχου της προτεινόμενης έρευνας σε δύο επίπεδα αναφοράς: i) να αναδείξουμε (μέσω της αναδρομικής μελέτης) το βαθμό συσχέτισης χαρακτηριστικών των διαταραχών μάθησης με διαταραχές συμπεριφοράς σε μια πρόδρομη μορφή συνεκδήλωσής τους, όπως είναι η σχολική και εφηβική ηλικία και, ii) να διαμορφώσουμε επαρκή ερευνητικά δεδομένα, τα οποία θα συμβάλλουν και θα επιτρέψουν την επίτευξη μιας νέας, μεταγενέστερης ερευνητικής προσπάθειας, στοχευμένης στην ανάδειξη κοινών χαρακτηριστικών στο γενετικό και νευροφυσιολογικό profile των μαθησιακών δυσκολιών και των διαταραχών συμπεριφοράς (Brumback & Weinberg, 1990; Beitchman et al., 1996).

Κύριο παράγοντα διερεύνησης του παραπάνω αντικειμένου, απέτέλεσαν: i) η έλλειψη επαρκών ερευνητικών δεδομένων τα οποία να αφορούν στην ελληνική πραγματικότητα, τα οποία να επιτρέπουν ασφαλείς ερμηνείες και προτάσεις κατάλληλων μορφών ολοκληρωμένης αντιμετώπισης των δυσκολιών τόσο σε επίπεδο του ίδιου του ατόμου, όσο και σε επίπεδο οικογένειας, σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, ii) οι ακόλουθες ερευνητικές διαπιστώσεις: α) οι μαθησιακές δυσκολίες εξακολουθούν να υφίστανται σε όλη τη ζωή του ατόμου, β) κύρια συνοδά τους χαρακτηριστικά είναι οι νευρολογικές διαταραχές, οι συναισθηματικές διαταραχές και οι διαταραχές συμπεριφοράς, γ) η επίδραση των συναισθηματικών διαταραχών στην εικόνα του εγώ του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες και η διαμόρφωση κινήτρων κρίνεται καθοριστική για την επίτευξη στόχων, όπως και ο ρόλος του οικογενειακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος τόσο στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών όσο και στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών και iii) η όλο και πιο

επιτακτική ανάγκη αξιολόγησης των διαταραχών συμπεριφοράς, οι οποίες, αφενός, εκδηλώνονται ως συνοδά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών κατά την προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία και, αφετέρου η πρόβλεψη ή και, κυρίως, η πρόληψη προκειμένου να αποφευχθεί εκδήλωση αντικοινωνικών/παραβατικών συμπεριφορών κατά την ενήλικη ζωή του ατόμου.

4.2 Υλικό και Μεθοδολογία

Προκειμένου για την καταγραφή και την ανάδειξη των δυσκολιών ή προβλημάτων στη σχολική και εφηβική ηλικία των κρατουμένων, κρίθηκε απαραίτητη η εφαρμογή αναδρομικής μελέτης, εφαρμόζοντας τη μέθοδο της δομημένης συνέντευξης με χρήση ερωτηματολογίου. Για τη διασφάλιση του ορθού των απαντήσεων των ερωτώμενων, διατυπώθηκαν επεξηγηματικές ερωτήσεις και διευκρινιστικές επισημάνσεις, καθώς υπήρχαν ιδιαίτερες συνθήκες εξέτασης και ιδιαιτερότητες των ίδιων των ερωτώμενων. Η συνέντευξη ήταν ατομική, πραγματοποιήθηκε στο χώρο της φυλακής και η διάρκειά της κυμάνθηκε από 20 έως 30'.

Ως προϋπόθεση διεξαγωγής της συνέντευξης ορίστηκε η συγκατάθεση των ίδιων των κρατουμένων, η μη δημοσιοποίηση προσωπικών τους στοιχείων και η τήρηση αριθμητικών και όχι ονομαστικών δεδομένων για την κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων.

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε ενήλικες Έλληνες φυλακισμένους, ηλικίας 20-45 ετών, οι οποίοι κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, φυλάσσονταν σε σωφρονιστικά καταστήματα των πόλεων Ιωαννίνων, Κέρκυρας και Βόλου, κατηγορούμενοι για διαφορετικής μορφής ή βαθμού αδικήματα.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στο δείγμα μας δεν υπήρχαν χαρακτηριστικά αναπτυξιακής διαταραχής που να έχουν διαγνωσθεί σε πρώιμη παιδική ηλικία, όπως σύνδρομο, νοητική υστέρηση ανωριμότητα, και παιδικές ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, όπως διαταραχές συμπεριφοράς, παιδική ψύχωση ή παιδική νεύρωση.

Υπάρχουν συγκεκριμένοι άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκε η έρευνα:

Α. Οι παράγοντες που εξετάστηκαν: i) προβλήματα οικογενειακού περιβάλλοντος (χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, κληρονομικότητα, σχέσεις γονέων, κακές σχέσεις-συμπεριφορές μελών, προβλήματα επιβίωσης, προβλήματα υγείας, γονείς με διάγνωση αναπτυξιακών, αντικοινωνικών διαταραχών, μετανάστες, δίγλωσσοι γονείς), ii) προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία (περιλαμβάνοντας: σχέσεις με συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, διαταραχές προσαρμογής και εκτελεστικής συμπεριφοράς: απομόνωση, επιθετικότητα, χρήση ουσιών, παραβατικότητα, φυγή από το σπίτι,

αλκοολισμός, αυτοκτονία, παραβατικότητα) , iii) αναπτυξιακές διαταραχές iv) ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές και, v) μαθησιακές διαταραχές κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία (ακαδημαϊκή επίδοση, επανάληψη τάξεων, συνθήκες φοίτησης, διακοπή φοίτησης)

Β.Η ανάλυση των παραπάνω παραγόντων, έγινε ανά ηλικιακό στάδιο (σχολική και εφηβική ηλικία) και ανά αδίκημα (για το οποίο κρατούνται), αλλά και ανεξαρτήτως αδικήματος, έτσι ώστε να ελέγξουμε τη δυναμική των αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ των επιμέρους παραγόντων και το βαθμό συνέχειάς τους ανά εξελικτικό στάδιο, έως την ενήλικη ζωή.

Γ. Τέλος , η ανάλυση των εξεταζόμενων παραγόντων ως προς τη σημαντικότητα εκδήλωσής τους, προκειμένου να αξιολογήσουμε τους πιο καθοριστικούς για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή.

Προκειμένου για τη διερεύνηση και συζήτηση των παραπάνω, κατασκευάσαμε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε: α) 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τις οποίες μετρήσαμε όλους τους επιμέρους παράγοντες και, β) μια ερώτηση ανοικτού τύπου, με την οποία ζητούσαμε να αξιολογήσουν οι κρατούμενοι εάν οι παραπάνω τομείς έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς ή όχι.

Επισημαίνεται ότι, προκειμένου να ελέγξουμε την ακρίβεια ορισμένων απαντήσεων των ερωτώμενων (κυρίως όσων αφορούσαν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά και την ύπαρξη διαγνωσμένων διαταραχών) τις αντιπαραθέσαμε με τα καταγεγραμμένα στοιχεία από τους ατομικούς τους φακέλους, προκειμένου να συναξιολογηθεί η ορθότητα των απαντήσεων των κρατουμένων.

4.3 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων έρευνας

Μέσω της στατιστικής ανάλυσης επιχειρήσαμε να μελετήσουμε ποιοι παράγοντες, με ποιους συσχετισμούς και σε ποιο βαθμό σημαντικότητας εκδηλώθηκαν κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία στο αναπτυξιακό προφίλ των κρατουμένων, ώστε να ελέγξουμε το βαθμό αξιοπιστίας τους ως πρόδρομοι δείκτες της παραβατικής συμπεριφοράς κατά την ενήλικη ζωή των κρατουμένων.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκε το λογισμικό SPSS 18 (SPSS Corp. Chicago IL, USA). Όλοι οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν δίπλευροι και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε $\alpha=0,05$.

Αναλυτικότερα, επιχειρήσαμε τις ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις:

- i) Περιγραφική ανάλυση για την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των κρατουμένων, όπως: η ηλικία, το επάγγελμα, η μόρφωση και το ποινικό αδίκημα του δείγματος: α) η ηλικία των κρατουμένων κυμάνθηκε από 20 έως 45 ετών, β) τα είδη των επαγγελμάτων ήταν τα ακόλουθα: Ανειδίκευτος, Ιδιωτικός Υπάλληλος, Δημόσιος Υπάλληλος, Ελεύθερος Επαγγελματίας, Αγρότης, Άνεργος, Φοιτητής γ) το επίπεδο μόρφωσης των κρατουμένων χαρακτηρίστηκε σύμφωνα με τη φοίτησή τους στην Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια Εκπαίδευση και, δ) τα αδικήματα που διέπραξαν οι κρατούμενοι ήταν: Ναρκωτικά, Κλοπή, Ανθρωποκτονία, Άλλο (μη ταξινομημένα), Διακίνηση Λαθρομεταναστών, Οικονομικά Εγκλήματα .
- ii) Έλεγχο κανονικότητας του δείγματος: ο έλεγχος κανονικότητας ανέδειξε τη μη κανονικότητα του δείγματος.
- iii) Έλεγχο αξιοπιστίας των επιμέρους τομέων-μεταβλητών του ερωτηματολογίου: με το δείκτη άλφα (α) του Cronbach ελέγξαμε την εσωτερική συνοχή των πέντε υπό μελέτη παραγόντων (ΟΠ, ΠΣ, ΑΔ, ΨΣΔ, ΜΔ). Ο δείκτης αυτός έχει βρεθεί πως είναι ανθεκτικός σε αποκλίσεις από την κανονικότητα και το μικρό μέγεθος δειγμάτων (Sideridis, 1999). Ο έλεγχος αυτός έγινε προκειμένου να επιβεβαιώσουμε εάν οι τομείς αυτοί μπορούν να μας δώσουν αξιόπιστες πληροφορίες για τη συμβολή τους στην αναπτυξιακή πορεία των κρατουμένων.
- iv) Βαθμό ανεξαρτησίας μεταβλητών (χ^2) προκειμένου να ελέγξουμε τη στατιστική σημαντικότητα: i) συνεκδήλωσης των κυριότερων μεταβλητών των πέντε υπό μελέτη παραγόντων (ΟΠ, ΠΣ, ΑΔ, ΨΣΔ, ΜΔ) με τα επιμέρους αδικήματα και, ii) του ρόλου που διαδραμάτισαν οι δυσκολίες των κρατουμένων στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, όπως οι ίδιοι τον αξιολόγησαν
- v) Γραμμική ανάλυση προκειμένου να αναδείξουμε το βαθμό σημαντικότητας με τον οποίο συμβάλλουν στην πρόκληση παραβατικής συμπεριφοράς οι πέντε υπό μελέτη παράγοντες (ΟΠ, ΠΣ, ΑΔ, ΨΣΔ, ΜΔ), στο σύνολο του δείγματος και ανεξαρτήτως αδικήματος

4.4 Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

Από τη στατιστική ανάλυση, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

1. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος:
 - i) Οι κυριότερες ηλικίες κατά τις οποίες οι κρατούμενοι διέπραξαν αδικήματα ήταν στο φάσμα των τριανταένα έως σαράντα ετών (39,3%) και εικοσιένα έως τριάντα ετών (24,8%) (Πίν. 1)

Πίνακας 1.

Συχνότητες ηλικιακών σταδίων

Ηλικιακό φάσμα	N	ποσοστό
18-20	26	22,2
21-30	29	24,8
31-40	46	39,3
41-75	16	13,7
Σύνολο	117	100,0

ii) Τα κύρια είδη επαγγελμάτων των κρατούμενων ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι (63, 2%) και ελεύθεροι επαγγελματίες (17, 9%). (Πίν. 2)

Πίνακας 2.

Συχνότητα επαγγελμάτων

Επαγγέλματα	N	Ποσοστό
Χωρίς δεξιότητες	6	5,2
Ιδιωτικός υπάλληλος	74	63,2
Δημόσιος υπάλληλος	3	2,6
Ελεύθερος επαγγελματίας	21	17,9
Αγρότης	8	6,8
Άνερος	4	3,4
Μαθητής	1	0,9
Σύνολο	117	100,0

iii) Το μορφωτικό επίπεδο των κρατουμένων κυμαίνεται κατά κύριο λόγο στην Α/θμια Εκ/ση (61, 5%), σε μικρότερο ποσοστό στη Β/θμια Εκ/ση (32, 5%), ενώ την Γ/θμια Εκ/ση παρακολούθησε μόλις το 6, 0%.(Πίν. 3)

Πίνακας 3.

Συχνότητες μορφωτικού επιπέδου

Μορφωτικό επίπεδο	N	ποσοστό
Δημοτικό	72	61,5
Γυμνάσιο	38	32,5
Λύκειο	7	6,0
Σύνολο	117	100,0

iv). Τα κυριότερα αδικήματα για τα οποία κατηγορήθηκαν οι κρατούμενοι ήταν: Ναρκωτικά (38, 5%), Κλοπή (25, 6%), Ανθρωποκτονία (15, 4%) και Άλλα, μη Ταξινομημένα αδικήματα (11, 1%). (Πίν. 4)

Πίνακας 4.

Συχνότητες ποινικών αδικημάτων

Ποινικό αδίκημα	N	Ποσοστό
Κλοπή	30	25,6
Ναρκωτικά	45	38,5
Λαθρομετανάστες	7	6,0
Οικονομικά εγκλήματα	4	3,4
Ανθρωποκτονία	18	15,4
Άλλο	13	11,1
Σύνολο	117	100,0

Πίνακας 7

Στατιστική συσχέτιση των οικογενειακών προβλημάτων και των ποινικών αδικημάτων

Κατηγορίες	Κλοπή	Ναρκωτικ ά	Λαθρομετα νάστες	Ανθρωποκ τονία	Οικονομικ ό Έγκλημα	Άλλο
Οικογενειακά Προβλήματα						
Σχολική εκπαίδευση πατέρα	,012		,000	,000	,000	,000
Σχολική εκπαίδευση μητέρας	,005		,000	,000	,000	,000
Χρόνια προβλήματα υγείας γονιών				,000	,000	,000
Οικογενειακά Προβλήματα	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Γονείς με μαθ.δυσκολίες	,024					
Αλκοολικοί γονείς				,000		
Συμεριφορά γονιών	,000	,000	,000	,000		,000
Μετανάστες γονείς					,000	
Δίγλωσσοι γονείς					,000	
Συνθήκες Διαβίωσης	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Πίνακας 8

Στατιστική συσχέτιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και των ποινικών αδικημάτων

Κατηγορίες	Κλοπή	Ναρκωτικ ά	Λαθρομετα νάστες	Ανθρωποκ τονία	Οικονομικ ό Έγκλημα	Άλλο
Προβλήματα Συμπεριφοράς	,000	,000	,000	,000		,000
Σχολική αντικοινωνικότητα	,003			,000		,000
Εφηβική αντικοινωνικότητα,ε πιθετικότητα,	,000	,001	,000	,000	,000	,000

απμόνωνση, αλκοολισμός, αυοκτονία, διαταραχές λόγου			
Ναρκωτικά στην εφηβεία	,003	,003	,000

Πίνακας 9

Στατιστική συσχέτιση των αναπτυξιακών διαταραχών και των ποινικών αδικημάτων

Κατηγορίες	Κλοπή	Ναρκωτικά	Λαθρομετα νάστες	Ανθρωποκ τονία	Οικονομικ ό Έγκλημα	Άλλο
Αναπτυξιακές Διαταραχές						
Ειδική μαθησιακή αναπτυξιακή διαταραχή	,000			,000	,000	,000
Νευρολογικές διαταραχές στην εφηβεία	,007			,000	,000	,000
Διαταραχές λόγου στην εφηβεία					,000	

Πίνακας 10

Στατιστική συσχέτιση των ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών και των ποινικών αδικημάτων

Κατηγορίες	Κλοπή	Ναρκωτικ ά	Λαθρομετα νάστες	Ανθρωποκ τονία	Οικονομικ ό Έγκλημα	Άλλο
Ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές						
Ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές		,000	,000			
Άγχος εφηβείας Κατάθλιψη στην εφηβεία, Χαμηλή αυτοπεποίθηση, Ψυχοσωμα τικά, Φοβίες	,000	,001		,000	,000	,000

Σεξουαλική κακοποίηση ως έφηβος	,001			,000	,000	,000
------------------------------------	------	--	--	------	------	------

Πίνακας 11

Στατιστική ανάλυση των μαθησιακών δυσκολιών και των ποινικών αδικημάτων

Κατηγορίες	Κλοπή	Ναρκωτικ ά	Λαθρομετα νάστες	Ανθρωποκ τονία	Οικονομικ ό Έγκλημα	Άλλο
Μαθησιακές Δυσκολίες						
Κακή επίδοση στο δημοτικό	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Κακή επίδοση στο γυμνάσιο	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Κακή επίδοση στο λύκειο	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Εγκτάληψη του γυμνασίου	,039	,039	,000	,000		
Εγκατάληψη του λυκείου	,000	,000		,000		,000
Παρακολούθηση σχολείου			,000	,000		
Σχέσεις με δασκάλους(δημοτικό)					,000	

Πίνακας 12

Στατιστική συσχέτιση του ρόλου των δυσκολιών και των ποινικών αδικημάτων

Κατηγορίες	Κλοπή	Ναρκωτικ ά	Λαθρομετα νάστες	Ανθρωποκ τονία	Οικονομικ ό Έγκλημα	Άλλο
Ρόλος των δυσκολιών	,000	,000	,000	,000	,000	,000

4.5 Συζήτηση δεδομένων έρευνας

Κύριο ζητούμενο της παρούσας έρευνας, σε πρώτο επίπεδο, αποτέλεσε η ανάδειξη της εκδήλωσης και του ρόλου που διαδραματίζουν οι διαταραχές μάθησης στο προφίλ ενός παραβατικού ενήλικα σε ένα ήδη πρώιμο στάδιο (σχολική και εφηβική ηλικία), η

συνεκδήλωσή τους με άλλους ανασταλτικούς παράγοντες στη ζωή του ατόμου και η ελλιπής ή ανύπαρκτη διαχείριση των διαταραχών αυτών από το περιβάλλον του ατόμου.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, μέσω της παρούσας έρευνας επιδιώκουμε, σε ένα ευρύτερο επίπεδο προσέγγισης των διαταραχών μάθησης, να αναδείξουμε τις παραμέτρους εκείνες, που θα μας επιτρέψουν να προσεγγίσουμε τις διαταραχές μάθησης όχι ως μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά ως πολυμορφικό, πολυπαραγοντικό, με ευρείες προεκτάσεις και συνέπειες τόσο σε επίπεδο πρόληψης και διάγνωσης, όσο και αντιμετώπισης

Μόνον έτσι κρίνεται εφικτή η κατανόηση και διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών υπό το πρίσμα αφενός, των δυσκολιών του ίδιου του ατόμου και αφετέρου, της κοινωνικής έκφρασης των ίδιων των δυσκολιών και του τρόπου διαχείρισής τους από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Υπό το πρίσμα αυτό, η συζήτηση των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

I. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαφαίνεται να παίζει ένα σύνολο παραμέτρων οι οποίες και διαμορφώθηκαν κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία των κρατουμένων και οι οποίες αφορούν τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στο οικογενειακό, σχολικό και το περιβάλλον των συνομηλίκων: μαθησιακή πορεία (αρνητική επίδοση στο δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο, επανάληψη, διακοπή στο γυμνάσιο, επανάληψη, διακοπή στο λύκειο, παρακολούθηση), οικογενειακό περιβάλλον (μόρφωση πατέρα και μητέρας σε επίπεδο Α/θμιας εκπαίδευσης, οικογενειακά προβλήματα, κακή συμπεριφορά γονέων προς το παιδί, αλκοολικοί γονείς, γονείς με χρόνιο πρόβλημα υγείας, γονείς με μαθησιακές δυσκολίες, αρνητικές συνθήκες διαβίωσης), συμπεριφορά του ατόμου (προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία, όπως: αντικοινωνική συμπεριφορά, επιθετικότητα, αλκοολισμός, χρήση ουσιών, φυγή από το σπίτι, παραβατική συμπεριφορά), ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, όπως: κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, φοβίες, ψυχοσωματικά προβλήματα, νευρολογικά προβλήματα), τραυματικές εμπειρίες (σεξουαλική κακοποίηση).

Παράμετροι, οι οποίες, αφενός αναπτύσσουν μια δυναμική η καθεμία ξεχωριστά και αφετέρου, σε συνδυασμό μεταξύ τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία του ατόμου. Αυτό που παρατηρείται είναι ο καθοριστικός τους ρόλος κατά τις σύνθετες μορφές εκδήλωσης περισσότερων της μιας παραμέτρων στο προφίλ των κρατουμένων είτε στη σχολική είτε την εφηβική ηλικία (αρνητική σχολική επίδοση, οικογενειακά προβλήματα, κακή συμπεριφορά γονέων προς το παιδί, προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, χαμηλή αυτοεκτίμηση). Σημαντική κρίνεται η διαπίστωση ότι η εκδήλωση

αρνητικών συνθηκών κατά τη σχολική ηλικία εξακολουθεί να υφίσταται ή αυξάνεται κατά την εφηβική ηλικία (αρνητική επίδοση στο δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο).

Πρόσθετη αρνητική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι παράμετροι οι οποίες αξιολογήθηκαν ως θετικές κατά τη σχολική ηλικία (δεν καταγράφηκε: επανάληψη τάξης στο δημοτικό, διακοπή του δημοτικού, προβλήματα συμπεριφοράς) δεν εξακολουθούν να υφίστανται και στην εφηβική, αλλά αντίθετα τείνουν να μετατραπούν σε αρνητικές (καταγράφηκαν: επανάληψη στο γυμνάσιο, διακοπή στο λύκειο, εφηβική αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά).

II. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η ανάδειξη υψηλής συσχέτισης επιμέρους παραγόντων με επιμέρους κατηγορίες αδικημάτων:

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε τα ακόλουθα: α) οι κρατούμενοι για κλοπή εκδηλώνουν το μεγαλύτερο αριθμό προβλημάτων σε όλους τους τομείς, β) στους κρατούμενους για ανθρωποκτονία το οικογενειακό περιβάλλον λειτούργησε ως ιδιαίτερα ανασταλτικός παράγοντας σε όλα τα επίπεδα, γ) οι κρατούμενοι για κλοπή, ανθρωποκτονία, οικονομικά εγκλήματα και άλλα αδικήματα, εξακολουθούσαν να αντιμετωπίζουν και στην εφηβική τους ηλικία σοβαρές γλωσσικές διαταραχές και είχαν υποστεί σεξουαλική κακοποίηση.

III. Σημαντική θεωρείται η διαπίστωση ότι οι κρατούμενοι πέραν των ειδικών αναπτυξιακών μαθησιακών και γλωσσικών διαταραχών κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία, δεν αντιμετώπιζαν κανένα άλλο είδος αναπτυξιακών διαταραχών, ή διαγνωσμένων συναισθηματικών διαταραχών. Το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει και τα δεδομένα και άλλων μελετών (Hinshaw, 1992), ότι και στο δείγμα των κρατουμένων, οι ακόλουθοι παράγοντες είναι τελικά αυτοί που έπαιξαν εξελικτικά τον πιο σημαντικό ρόλο τόσο στην προσωπικότητα τους, όσο και στην έκφραση μορφών «αποκλίνουσας» μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς από τη σχολική ήδη ηλικία: εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών από ένα πολύ πρώιμο στάδιο, αδυναμία διαχείρισης ή αντιμετώπισης των δυσκολιών από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και ένα όντως «κακό», κοινωνικό περιβάλλον αναφοράς.

Στη συνέχεια, κατά την εφηβική ηλικία, οι παράγοντες αυτοί διεύρυναν το προφίλ προβλημάτων με στοιχεία όπως: αρνητική εικόνα του εγώ (χαμηλή αυτοεκτίμηση, αδυναμία θέσπισης στόχων και διαμόρφωσης ισχυρού προφίλ σύμφωνα με τα επιβεβλημένα κοινωνικά πρότυπα) με αποτέλεσμα να τείνουν να εγκαταλείπουν την ακαδημαϊκή τους πορεία (Bender, 1987; Pisecco et al., 2001), ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές (κατάθλιψη, άγχος, φοβίες,

ψυχοσωματικά προβλήματα), αρνητικές συνδιαλλαγές με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ritter, 1989) και τους κανόνες που διέπουν τις σχέσεις των μελών του (αντικοινωνική συμπεριφορά, παραβατικότητα, απομόνωση, χρήση ουσιών, αλκοολισμό, φυγή από το σπίτι – σε πολλές περιπτώσεις και από τη σχολική ηλικία).

IV. Ιδιαίτερα καθοριστική αναδεικνύεται η σχολική ηλικία σε δύο επίπεδα: i) απαρχή της εκδήλωσης των μαθησιακών διαταραχών: η αρνητική επίδοση και η κακή παρακολούθηση (σε συνδυασμό με την κακή διαχείρισή τους από ένα κακό οικογενειακό περιβάλλον) συνθέτουν μια κακή αρχή για τη συνέχεια της φοίτησης (αρνητική επίδοση στο γυμνάσιο και το λύκειο, διακοπή στο γυμνάσιο και το λύκειο) καθώς και τη συνεκδήλωση συνακόλουθων ψυχοσυναισθηματικών και προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την εφηβεία, ii) απαρχή εκδήλωσης αρνητικών συμπεριφορών: προβλήματα εκτελεστικής συμπεριφοράς, αντικοινωνική συμπεριφορά, προβλήματα στις σχέσεις με τους γονείς.

V. Σημαντική κρίνεται η εφηβική ηλικία ως προς: i) την έκφραση και την ένταση εκδήλωσης ενός συνόλου προβλημάτων και ii) την ολοκλήρωση διαμόρφωσης στοιχείων προσωπικότητας (διαμόρφωση ταυτότητας) και παγίωσης συμπεριφορών. Παρατηρούμε δηλαδή, ότι η εφηβεία αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο «συνέχειας» (Rutter et al., 2006) για την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών στην ενήλικη ζωή (Kim-Cohen et al., 2003; Laub & Vaillant, 2000), συνεχίζοντας ή/και αυξάνοντας την έκφραση προβλημάτων τα οποία είχαν ήδη ξεκινήσει κατά τη σχολική ηλικία.

VI. Τέλος, σημαντική είναι η παρατήρηση ότι όλοι οι κρατούμενοι αξιολογώντας τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία, αποδέχονται ότι έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και ότι εάν δεν τις αντιμετώπιζαν πίστευαν ότι θα είχαν ακολουθήσει διαφορετική πορεία, μάλλον θετική. Επισημάνση, η οποία έρχεται να επιβεβαιώσει πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής από ένα πολύ πρώιμο επίπεδο, κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, εστιασμένων τόσο στην ενίσχυση της μαθησιακής πορείας του ατόμου, όσο και, κυρίως, στην ψυχο-κοινωνική του υποστήριξη, αλλά και στη συμβουλευτική της οικογένειας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

4.6 Συμπεράσματα έρευνας

Η επιδίωξη συμβολής της παρούσας έρευνας στην προσέγγιση πιθανών συσχετίσεων των διαταραχών μάθησης με την παραβατικότητα δεν έγκειται στη σκιαγράφηση και ερμηνεία του προφίλ των ατόμων με μαθησιακές διαταραχές και παραβατική συμπεριφορά (έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό από τη βιβλιογραφία), αλλά πρωτίστως, στην ερμηνεία -

μέσω της αναδρομικής μελέτης- των παραγόντων και του βαθμού με τον οποίο αυτοί διαμορφώθηκαν στα αναπτυξιακά στάδια της σχολικής και εφηβικής ηλικίας και, σε μια μορφή συνέχειας, συνέβαλαν στην πράξη ποινικών αδικημάτων κατά την ενήλικη ζωή.

A) η παραβατικότητα συνδιαμορφώνεται μέσα από μια εξελικτική διαδικασία συνέχειας και ολοκλήρωσης τόσο (i) των ενδογενών παραγόντων: προσωπικότητα, γνωστικές διεργασίες, ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, διαταραχές συμπεριφοράς, διαταραχές μάθησης, αναπτυξιακές- γλωσσικές διαταραχές όσο και (ii) των εξωγενών: οικογενειακά προβλήματα, αρνητικές συνθήκες διαβίωσης, παρές συνομιλήκων (Leung & Lau, 1989, Pisecco et al., 2001), αρνητικές κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, κακό εκπαιδευτικό σύστημα, μετανάστες- διγλωσσία.

B) Η παραβατική συμπεριφορά δε διαμορφώνεται στην ενήλικη ζωή, αλλά αποτελεί την έκβαση της συνέχειας των παραγόντων από τη σχολική – εφηβική ηλικία και συντηρείται και αναπαράγεται από μία μειονεκτική οικογένεια και ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Coleman, 1992; Fergusson & Lynskey, 1997; Kauffman, 1993).

Γ) Οι διαταραχές μάθησης αποτελούν ένα από τα κυριότερα προβλήματα που σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά όλου του δείγματος. Ωστόσο, συνεκδηλώνονται με ένα εύρος άλλων συνοδών προβλημάτων, όχι πάντοτε με τις ίδιες αναλογίες συνεκδήλωσης (Sturge, 1982).

Δ) Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι διαταραχές μάθησης λειτούργησαν ως τον πιο καθοριστικό παράγοντα στην πορεία των κρατουμένων: καθώς εκδηλώνονταν πολύ πρώιμα, καθιστούσαν από νωρίς (Margalit & Zak, 1984) τα παιδιά αδύναμα να διαχειριστούν τις μορφές ανταγωνιστικότητας και διεκδίκησης στις εκάστοτε κοινωνικές ομάδες αναφοράς, συντελούσαν στη δημιουργία κακής εικόνας του εγώ, χαμηλής αυτοεκτίμησης, και ζώντας σε αδύναμα ή αρνητικά οικογενειακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, εκδηλώθηκαν, από την εφηβική ηλικία (σε ορισμένες περιπτώσεις και πρωϊμότερα), διαταραχές εκτελεστικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς και ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, οι οποίες συνεχίστηκαν και στην ενήλικη ζωή (Rock et al., 1997; Spekman et al., 1992).

E) Οι παραπάνω επισημάνσεις οδηγούν στη διαπίστωση ότι η παραβατικότητα δε μειώθηκε ούτε τροποποιήθηκε ως συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή, καθώς δεν είχαν δομηθεί κατάλληλοι μηχανισμοί, οι οποίοι θα επέτρεπαν αυτή τη δυνατότητα αλλαγής.

ΣΤ) Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τον κύριο ρόλο των διαταραχών μάθησης σε ένα πολυσύνθετο προφίλ διαταραχών, το πολυεπίπεδο των προεκτάσεων και της δυναμικής

που ασκούν πέραν της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου, στη διαμόρφωση της ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας.

Z) Τέλος, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη διαμόρφωση του πολυδιάστατου των διαταραχών μάθησης ήδη από τη σχολική και εφηβική ηλικία επισημαίνοντας την αναγκαιότητα πρώιμης εφαρμογής κατάλληλων πολυπαραγοντικών προγραμμάτων αντιμετώπισης των μαθησιακών διαταραχών, ικανών να αποτρέπουν τα παιδιά από το να βιώσουν την απόρριψη και την αποτυχία και, αντίθετα, να ενισχύουν τα ίδια και τα περιβάλλοντα αναφοράς τους, προκειμένου να αναπτύξουν τους κατάλληλους μηχανισμούς και στρατηγικές διεκδίκησης και επιτυχίας.

Ως επιστέγασμα, μέσω της παρούσας έρευνας θεωρούμε ότι ο στόχος που επιτεύχθηκε ήταν να διασαφηνίσουμε την ακόλουθη αρχή: προκειμένου να ερμηνεύσουμε τους παράγοντες που πιθανά είναι τόσο καθοριστικοί ώστε να συμβάλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από το άτομο στην ενήλικη ζωή του, θα πρέπει να αποδεχθούμε ως κύρια προϋπόθεση, τη σημαντικότητα των ακόλουθων παραμέτρων:

- i) Το αλληλένδετο του τρίπτυχου: μαθησιακό-κοινωνικό-ψυχοσυναισθηματικό
- ii) Την έναρξη διαμόρφωσης του τρίπτυχου σε πολύ πρώιμο επίπεδο
- iii) Το αναγκαίο της πρώιμης πολυπαραγοντικής και διεπιστημονικής προσέγγισης τόσο σε επίπεδο διάγνωσης όσο και αντιμετώπισης
- iv) Την ανάδειξη της σχολικής ηλικίας ως καταλυτικής περιόδου, καθώς τώρα η έκφραση των δυσκολιών (η εκδήλωση των οποίων έχει τις απαρχές της στην προσχολική ηλικία) γίνεται σύνθετη και ισχυρή, ιδιαίτερα καθοριστική για την περαιτέρω ανάπτυξη του ατόμου
- v) Την ανάδειξη της εφηβείας ως το τελευταίο στάδιο για τη διαμόρφωση προοπτικών και αναπαραστάσεων της ενήλικης ζωής του ατόμου, όπου απόλυτα καθοριστική κρίνεται η διαχείριση και ο βαθμός αποδοχής των μαθησιακών διαταραχών τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και το περιβάλλον αναφοράς του.

Ωστόσο, αποτελεί σημαντική επισήμανση ότι οι μαθησιακές διαταραχές και οι παράγοντες συνεκδήλωσης ακόμη και στην πιο πολύπλοκη μορφή τους, δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση νομοτελειακή ένδειξη και πρόβλεψη παραβατικής διαταραχής κατά την ενήλικη ζωή του ατόμου, καθώς σημαντικό ρόλο παίζουν παράγοντες, όπως: η έγκαιρη και

έγκυρη διάγνωση και η πρώιμη εφαρμογή κατάλληλων και πολυπαραγοντικών μορφών παρέμβασης.

Τέλος, κύρια διαπίστωση των συγγραφέων από την παρούσα έρευνα είναι ότι ο βαθμός συσχέτισης και έκφρασης της παραβατικότητας σε άτομα με διαταραχές μάθησης εξαρτάται πρωτίστως από το βαθμό «ερμηνείας» και «ανοχής» των συνθηκών και των παραγόντων που κρίνονται ικανοί προκειμένου να διαμορφώσουν το πολυσύνθετο της εκδήλωσης και εξέλιξης των διαταραχών αυτών στα εκάστοτε αναπτυξιακά στάδια, καθώς και τα θέματα δυσκολίας είναι στην ουσία, περισσότερο κοινωνικά παρά ιατρικά (Davis & Linton, 1995).

Ξένη βιβλιογραφία

- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., et al. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 205–217.
- Bateman, B. (1992). Learning disabilities: The changing landscape. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 29-36.
- Bender, W. (1987). Secondary personality and behaviour problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 301-305.
- Billeaud, F. (1998). *Communication Disorders in Infants and Toddlers*. 2nd Ed. Butterworth-Heinemann.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524–532.
- Caspi, A., Elder, J. & Herbener, E. S. (1990) Childhood personality and the prediction of life-course patterns. In Robins, L. & Rutter, M. (Ed.), *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*, pp. 13 -55. New York: Cambridge University Press.
- Cohen et al., 2003
- Coleman, M. (1992). *Behavior disorders: Theory and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dalley, M., Bolocofsky, D. N., Alcorn, M. B. & Baker, C. (1992). Depressive symptomatology, attributional style, dysfunctional attitude, and social competency in adolescents with and without learning disabilities, *School Psychology Review*, 21, 444-458.
- Farrington, D. (1993). Motivations for conduct disorder and delinquency. *Development and Psychopathology*, 5, 225-241.
- Fergusson, D. (1996) The role of adolescent peer affiliations in the continuity between childhood behavioral adjustment and juvenile offending. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 205 -221.
- Fergusson, D. & Horwood, L. (1995) Early disruptive behaviour, IQ, and later school achievement and delinquent behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 183 -199.
- Fergusson, D. & Lynskey, T. (1997). Early reading difficulties and later conduct problems. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 38, 899-907.

- Fristad, M., Topolosky, S., Weller, E. B. & Weller, R. A. (1992). Depression and learning disabilities in children. *Journal of Affective Disorders*, 26, 53-58.
- Fristad et al., 1985
- Gellert, A. & Elbro, C. (1999). Reading disabilities, behaviour problems and delinquency: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (2), 1341-155.
- Grigorenko, P. (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-125.
- Hawkins, J. & Lishner, D. (1987). Schooling and delinquency. In Johnson, E. (Ed.), *Handbook on Crime and Delinquency Prevention* (pp.179-221). New York: Greenwood Press.
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hinshaw, S., lahey, b. & Hart, E. (1993). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 31-49.
- Hofvander, B., Ossowski, D., Lundström, S., Anckarsäter, H. (2009). Continuity of aggressive antisocial behavior from childhood to adulthood: The question of phenotype definition. *International Journal of Law and Psychiatry*, 32, 224-234.
- Huntington, D. & Bender, W. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well being, depression, suicide. *Journal of learning Disabilities*, 26, 159-166.
- Jorm, A., Share, D., Matthews, R. & Maclean, R. (1986). Behaviour problems in specific reading retarded and general reading backward children: a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 33-43.
- Keating, D. & Hertzman, C. (1999). Modernity's Paradox. In Keating, D. & Hertzman, C. (eds.) *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. New York: Guilford.
- Kauffman, J. (1993). *Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth* (5th ed.). New York: Merrill.
- 1,2)Laub & Vaillant, 2000
- Leung, K. & Lau, S. (1989). Effects of self-concept and perceived disapproval of delinquent behavior in school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 345-359.
- Levine, M., Lindsay, R., Reed, M. (1992). The wrath of math. Deficiencies of mathematical mastery in the school child. *Paediatric Clinics of north America*, 39, 525-536.

- Lilienfeld, S. & Waldman, I. (1990). The relation between childhood attention –deficit hyperactivity disorder and adult antisocial behaviour reexamined: The problem of heterogeneity. *Criminal Psychology Review*, 10(6), 699-725.
- Linton, S., Mello, S. & O' Neil, J. (1995). Disability Studies: Expanding the Parameters of Diversity, *Radical Teacher*, 47, 4-10.
- Lyon, G. (1996). Learning disabilities. *Future Child*, 6, 54-76.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T. & Laakso, M. (2001). Developmental pathways of children with and without familial risk for dyslexia during the first years of life. *Developmental Neuropsychology*, 20 (2), 535-554.
- Margalit, M. & Zak, I. (1984). Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 537-539.
- Maughan, B., Gray, G., Rutter, M. (1985). Reading retardation and antisocial behaviour: a follow-up into employment. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 26(5), 741-758.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M. Yule, W. (1996). Reading problems and antisocial behaviour: developmental trends in comorbidity. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 37(4), 405-418.
- Moffitt, 2006,
- McBride, H. & Siegel, L. (1997). Learning Disabilities and adolescent suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 652-659.
- McGee, B., William, S., Share, D., Anderson, J., Silva, P. (1986). The relationship between reading retardation, general reading backwardness and behavioural problems in a large sample of Dunedin boys. A longitudinal study from 5 to 11 years. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 27, 597-610.
- McGee et al., 1988a
- Melody M. Terras¹, Lucy C. Thompson² and Helen Minnis(2009). Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding. *Dyslexia* 15: 304–327.
- Moffitt, T. (1993b). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 135-151.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 1435-1448.

- Oehler-Stinnett, J. & Boykin, C. (2001). Convergent, discriminant, and predictive validity of the Teacher Rating of Academic Achievement Motivation (TRAAM) with the ACTeRs-TF and the BASC-TRS. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19 (1), 4-18.
- Pisecco, S., Baker, D., Silva, P., Brooke, M.. (1996). Behavioral Distinctions in Children with Reading Disabilities and/or ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(11), pp 1477-1484.
- Pisecco, S., Wristers, K., Swank, P., Silva, P., Baker, D. (2001). The effect of academic self-concept on ADHD and antisocial behaviors in early adolescence. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 450-451.
- Ritter, D. (1989). Social competence and problem behaviour of adolescent girls with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 460-461.
- Rock, E., Fessler, M. & Church, R. (1997). The Concomitance of Learning Disabilities and Emotional/Behavioral Disorders: A Conceptual Model. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 245-263.
- Rourke, B. P., & Fuerst, D. P. (1991). *Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective*. New York: Guilford.
- Russell, S. & Blumenthal, N. (2000). *Children in crisis: Detection and intervention*. Teaneck, NJ: Nefesh.
- Rutter, M. (1970). Psycho-social Disorders in Childhood, and their outcome in adult life. *Journal of Royal College Phycns London*, 4(3), 211-218.
- Rutter, M. (2000). Psychosocial influences: Critiques, findings, and research needs. *Development and Psychology*, 12, 375-405.
- Rutter, M., Kim-Cohen, J. Maughan, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 276-295.
- Simonoff, E., Elander, J., Holmshaw, J., Pickles, A., Murray, R., Rutter, M. (2004). Predictors of antisocial personality. Continuities from childhood to adult life. *British Journal of Psychiatry*, 184, 118-127.
- Spanga, M., Cantwell, D., Baker, I. (2000). Learning Disorders. In Sadock, B. & Sadock, V. (Ed.) *Comprehensive Text Book of Psychiatry*, 2614-2628, Lippincott, Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Spanga et al., 2000.

- Spekman, N., Goldberg, R. & Herman, K. (1992). Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 161-170.
- Sturge, C. (1982). Reading Retardation and Antisocial Behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23 (1), 21-31.
- Trzesniewski, K., Moffitt, T., Caspi, A., Taylor, A. & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behaviour: new evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77(1), 72-88.
- Twenge, J. Baumeister, R. Tice, D & Stucke, T. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, (6), 1058-1069.
- Wagner, M., Newman, L., D'Amico, R., Jay, E., Butler-Nalin, P., Marder, C., & Cox, R. (1991). *Youth with disabilities: How are they doing?* The first comprehensive report from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students. Menlo Park, CA: SRI.
- Willcutt, F. & Pennington, B. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 41, 1039-1048.
- Zoccolillo, M. Pickles, A., Quinton, D. & Rutter, M. (1992). The outcome of childhood conduct disorder: implications for defining adult personality disorder and conduct disorder. *Psychological Medicine*, 22, 971-986.
- Bessette J-M., *Sociologie du crime*, Presses universitaires de France, Paris 1982,
- Duflo C., *La finalite dans la nature, De Descartes a Kant*, Presses universitaires de France
- Hageand J.- Foley Meeker B., *Social Causality, Contemporary Social Research*, series General Editor Martin Bulmer, 1988
- Karpinski J., *Causality in sociological research*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 1985
- Thio A. *Deviant Behavior*, Longman, New York 1998
- Wallach, G. (2008). *Language intervention for school– age – students*.(χ.τ.) : Mosby Elsevier
- Magowan,S.(1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία μας στην Ευρώπη*.μτφ Στασινός,Δ.Αθήνα:Gutenberg

Ελληνική βιβλιογραφία

- Φλωράτου,Μ.(1992) *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*.Αθήνα:Οδυσσέας.
- Μιχελογιάννης,Ι.&Τζενάκη,Μ.(2000)*ΜαθησιακέςΔυσκολίες*.Αθηνά:Γρηγόρη.
- Μπέτση,Ε.(2005) *Μαθησιακές Δυσκολίες, Η περίπτωση της Δυσλεξίας*.Ιωάννινα:(χ.ε.)
- Σακκάς,Β.(2002) *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια.Παιδαγωγική και Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση* .Αθήνα:Ατραπός.
- Παντελιάδου,Σ.(2000).*Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη.Τι και γιατί*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Κουράκη,Ι.(1997).*Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών.Σκιαγραφώντας το πορτρέτο μιας περίπτωσης μεδυσλεξία*.Αθήνα:Έλλην.
- ΚανδαράκηςΑ.(2004).*Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;*.Αθήνα:Σαββάλας.
- Λιβανίου,Ε.(2004).*Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*.Αθήνα:Κέδρος.
- Ανδριτσόπουλος Γ., *Η θέση του Engels στο έγκλημα και τον εγκληματία*, Ανάτυπο από τα αστυνομικά χρονικά τεύχος 470, Μάιος – Ιούνιος 1976
- Βέλτσος Γ.Σ., *Οι απροσδιόριστοι παράγοντες, Δοκίμιο δομικής κοινωνικής ψυχολογίας*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 1981
- Γεωργούλας Σ., *Εγκληματολογία του ελεύθερου χρόνου*, Σειρά Media και έγκλημα, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 2007
- Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου Α., *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας, Μέρος Α' – Εισαγωγικά, Το έγκλημα – Η Εγκληματολογία*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1984
- Δασκαλάκης Η., *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 1985
- Ευαγγέλου Ι., *Το πρόβλημα της εγκληματικότητας*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 1999
- Καρύδης Β.Χ., *Εγκληματικότητα και κοινωνικός έλεγχος στην ΕΣΣΔ (1917-1988)*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή, 1991

Κατσιγαράκη Ε., *Οικογένεια και παραβατικότητα*, εκδ. Αντ. Ν.Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 2004

Κουράκης Ν.Ε., *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία: juveniles delinquents and society: θεμελιώδεις αξίες, θεσμοί και νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα: a study of fundamental values, institutions and juvenile delinquency in Greece*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα 1999

Κουράκης Ν.Ε., *εγκληματολογικοί ορίζοντες, Α' – Θεωρία και πρακτική της ποινικής καταστολής*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή, 1991

Λάζος Γ., *Κριτική εγκληματολογία*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2007

Λάμπιας Γ., σε Ι. Ευαγγέλου, *Το πρόβλημα της εγκληματικότητας*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 1999

Μαυρομμάτης Θ., *Η έννοια της «αιτίας» εις την γενική θεωρία του δικαίου των συμβάσεων και του αδικαιολόγητου πλουτισμού, στα Πεπραγμένα της Ελληνικής Εταιρείας Δικαιοφιλοσοφικής και Δικαιοιστορικής Ερεύνης, τόμος: αιτία, αιτιότητα και δίκαιο*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα – Θεσσαλονίκη, 2003

Μπακατσούλας Μ.Ν., *Εγκληματολογία, Η κοινωνιολογία της εγκληματικότητας*, εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 1979

Νόβα-Καλτσύνη Χ, *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία –Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001

Πανούσης Γ.Α, *Θεμελιώδη ζητήματα της εγκληματολογίας*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα 2000

Πανούσης Γ. Α, *Περί εγκλημα(ι)ών λόγος και αντίλογος*, σειρά εγκληματο-λογικά, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 2004

Παπαδάτος Π., *Η επιθετικότητα, η βία και η καταστροφικότητα στην κοινωνική διαβίωση*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα 1980

Παπακωνσταντής Γ., *Στοιχεία εγκληματολογίας & αντεγκληματικής πολιτικής*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 2006

Πατέλλη Ι. *Η φιλοσοφία του Hobbes, λόγος και αιτιότητα στη νέα φυσική και πολιτική επιστήμη*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1995

Σιαβελής Ν., *Η έννοια της αιτιότητας εις τις κοινωνικές επιστήμες (με ιδιαίτερη αναφορά στην κοινωνιολογία του Δικαίου)*, στα *Πεπραγμένα της Ελληνικής Εταιρείας Δικαιοφιλοσοφικής και Δικαιοιστορικής Ερεύνης, τόμος: αιτία, αιτιότητα και δίκαιο*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα – Θεσσαλονίκη, 2003

Σοφός Θ., *Ζητήματα αιτιότητας επί αδικήματος οφειλομένου σε άνευ επιγνώσεως αμέλεια, στα Πεπραγμένα της Ελληνικής Εταιρείας Δικαιοφιλοσοφικής και Δικαιοιστορικής Ερεύννης, τόμος: αιτία, αιτιότης και δίκαιο*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα – Θεσσαλονίκη, 2003

Σπινέλλη Κ.Δ., *Εγκληματολογία, Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 2005

Στράγγας Ι., *Η προσήκουσα οριοθέτηση της φιλοσοφικής εννοίας της αιτιότητας ως προϋπόθεση για την ορθή επίλυση ειδικοεπιστημονικών ζητημάτων και δη και εις το πεδίο της νομικής επιστήμης (εισαγωγική εισήγηση) στα Πεπραγμένα της Ελληνικής Εταιρείας Δικαιοφιλοσοφικής και Δικαιοιστορικής Ερεύννης, τόμος: αιτία, αιτιότης και δίκαιο*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα – Θεσσαλονίκη, 2003

Στράγγας Ι., *Φιλοσοφία του Δικαίου*, Τόμος Ι, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1999

Τερέζης Χ.Α., *Θέματα Αριστοτελικής φιλοσοφίας*, εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 1998

Τρωϊάνου – Λουλά Α., *Έγκλημα και μεταφυσική, ερμηνείες και μεταφυσικές θεωρήσεις της εγκληματικής συμπεριφοράς*, εκδ. Α. Σάκκουλα, Αθήνα 2004

Τσουκαλά Α., *Μετανάστευση και εγκληματικότητα στην Ευρώπη*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Θεσσαλονίκη 2001

Φαρσεδάκης Ι., *Στοιχεία εγκληματολογίας*, Νομική Βιβλιοθήκη, 1996,

Φαρσεδάκης Ι., *Παραβατικότητα & κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1985

Φαράκλας Γ., «Αυτό το πράγμα», *Κριτική της αιτιότητας και αυτοσχесία στη συγκρότηση του κοινωνικού αντικειμένου Δέκα Δοκίμια*, εκδ. νήσος, Αθήνα 2001 106

Χάνος Α., *Ζητήματα αιτιότητας σε δίκαιο και τεχνική, στα Πεπραγμένα της Ελληνικής Εταιρείας Δικαιοφιλοσοφικής και Δικαιοιστορικής Ερεύννης, τόμος: αιτία, αιτιότης και δίκαιο*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα – Θεσσαλονίκη, 2003

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΣΕ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Becker H.S., *Οι περιθωριοποιημένοι, Μελέτες στην κοινωνιολογία της παρέκκλισης*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2000

Bohm D., *Αιτιότητα και τύχη στη μοντέρνα φυσική*, (μτφρ: Γιώργος Σαββόπουλος) εκδ. Σύναλμα 1996

Cusson M., *Σύγχρονη Εγκληματολογία*, Νομική Βιβλιοθήκη, 2002

Debuyst C., *Ηθολογικό πρότυπο & εγκληματολογία* (μτφρ: Ηρώ Σαγκουνίδου – Δασκαλάκη), Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1999

Delmas-Marty M., *Πρότυπα & τάσεις αντεγκληματικής πολιτικής*, (μτφρ: Χριστι. Ζαραφωνίτου), Νομική Βιβλιοθήκη

Digneffe F., *Ηθική & εγκληματικότητα*, (μτφρ: Ηρώ Σαγκουνίδου – Δασκαλάκη), Νομική Βιβλιοθήκη 2000

Μαρξ Κ.- Ένγκελς Φ., *Η Γερμανική ιδεολογία*, τ. Β, εκδ. Αναγνωστίδη

Μαρξ Κ., *Κριτική της πολιτικής οικονομίας (πρόλογος)*, εκδ. Οικονομικής και Φιλοσοφικής Βιβλιοθήκης, Αθήνα, 1956

Μαρξ Κ., *Μισθωτή εργασία και κεφάλαιο*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1966 107

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ					
Δημογραφικά στοιχεία					
Φύλο					Ηλικία
Αδίκημα φυλάκισης					
Παράγοντες μελέτης του ερωτώμενου κατά την προσχολική-σχολική-εφηβική ηλικία					
Μεταβλητές	<u>ΝΑΙ</u>	<u>ΟΧΙ</u>	Περιγραφή		
1. Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου			Α/θμια Εκ/ση	Β/θμια Εκ/ση	Γ/θμια Εκ/ση
2. Επίδοση στο σχολείο: άριστη, ικανοποιητική, κακή, επανάληψη τάξης					
3. Διακοπή/ελλιπής-σποραδική/δυσκολίες κατά την παρακολούθηση του σχολείου Εάν υφίστανται το 1 ή και το 2, τότε συνεχίζεται η συνέντευξη. Διαφορετικά διακόπτεται εδώ.					
4. Επάγγελμα ερωτώμενου					
5. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα			Α/θμια Εκ/ση	Β/θμια Εκ/ση	Γ/θμια Εκ/ση
6. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας			Α/θμια Εκ/ση	Β/θμια Εκ/ση	Γ/θμια Εκ/ση
7. Απώλεια γονέα: θάνατος, διαζύγιο					
8. Γονείς με σοβαρά ή χρόνια προβλήματα σωματικής υγείας					
9. Αλκοολικός γονέας / Σοβαρά Προβλήματα στην οικογένεια: διαπληκτισμοί γονέων ή μελών της οικογένειας, οικονομικά προβλήματα, άλλο					

10. Συμπεριφορά γονέων προς το παιδί: άσκηση σωματικής ή λεκτικής βίας, έλλειψη ενδιαφέροντος, απόρριψη, άλλο			
11. Γονέας / συγγενής με μαθησιακές δυσκολίες			
12. Γονέας / συγγενής με αναπτυξιακές διαταραχές			
13. Γονέας / συγγενής με ψυχικές διαταραχές			
14. Οικογένεια μεταναστών, διγλωσσία			
15. Συνθήκες φοίτησης: έλλειψη χρημάτων/έλλειψη απαραίτητων αγαθών, εσώκλειστος/η σε οικοτροφείο, ίδρυμα, άλλο			
16. Συμπεριφορά στο σχολείο: σχέσεις με εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους			
17. Προβλήματα συμπεριφοράς: επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά / παραβατικότητα, χρήση ουσιών, αλκοολισμός, απομόνωση, φυγή από το σπίτι, τάσεις ή αυτοκτονικά επεισόδια			
18. Διαγνωσμένες αναπτυξιακές διαταραχές: διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, νευρολογικά προβλήματα (επιληψία, σπασμοί, εγκεφαλική βλάβη), νοητική στέρηση, σύνδρομα, ειδικές αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, ΔΕΠ-Υ, αναπτυξιακή			

ανωριμότητα, σεξουαλική κακοποίηση			
19. Διαγνωσμένες ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές: κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, ψυχοσωματικά συμπτώματα, ψυχωτικές ενδείξεις, άγχος του αποχωρισμού, φοβίες			

ΕΡΩ

ΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Έχετε πάει σχολείο? Εάν ναι, μέχρι ποια τάξη?

2. Εάν σας ζητούσα να χαρακτηρίσετε την επίδοσή σας στο δημοτικό σχολείο, θα την χαρακτηρίζατε:

3. Εάν σας ζητούσα να
- | | | |
|--------|---------------|------|
| άριστη | ικανοποιητική | κακή |
|--------|---------------|------|
- χαρακτηρίσετε την επίδοσή σας στο γυμνάσιο, θα την χαρακτηρίζατε:

4. Εάν σας ζητούσα να
- | | | |
|--------|---------------|------|
| άριστη | ικανοποιητική | κακή |
|--------|---------------|------|
- χαρακτηρίσετε την επίδοσή σας στο Λύκειο, θα την
- | | | |
|--------|---------------|------|
| άριστη | ικανοποιητική | κακή |
|--------|---------------|------|
- χαρακτηρίζατε:

σας

5. Επαναλάβετε κάποια/ες τάξεις στο σχολείο ή το γυμνάσιο/λύκειο? Εάν Ναι, ποια/ες:

NAI	OXI	
-----	-----	----------------------

6. Διακόψατε τη φοίτησή σας νωρίτερα από την ολοκλήρωσή της? Εάν Ναι, τότε (σε ποια τάξη):

NAI	OXI	
-----	-----	----------------------

7. Παρακολουθήσατε το σχολείο σποραδικά ή και με πολλές απουσίες?

NAI	OXI
-----	-----

8.

Εάν υφίστανται το 1 ή και έως το 7, τότε συνεχίζεται η συνέντευξη.
Διαφορετικά, διακόπτεται εδώ.

Ασκο
ύσατε
κάποι

0

επάγγελμα πριν τον εγκλεισμό σας στο κατάστημα? Εάν ναι, ποιο? (κατονομάστε)

9. Ο πατέρας σας έχει πάει σχολείο? Εάν ναι, έχει φοιτήσει μέχρι ποια τάξη (κατονομάστε):

10. Η μητέρα σας έχει πάει σχολείο? Εάν ναι, έχει φοιτήσει μέχρι ποια τάξη (κατονομάστε):

11. Ζουν και οι δύο γονείς σας? Εάν όχι, προσδιορίστε:

12. Οι γονείς σας:

Εάν η προηγούμενη απάντηση είναι θετική, προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση. Διαφορετικά, πηγαίνετε στην μεθεπόμενη (13).

Ζουν μαζί

Είναι διαζευγμένοι

13. Αντιμετώπιζε ένας ή και οι δύο γονείς κάποιο σοβαρό ή χρόνιο πρόβλημα? Εάν ναι, κατονομάστε.

14. Αντιμετώπιζε ο ένας ή και οι δύο γονείς σας προβλήματα αλκοολισμού?

15. Υπήρχαν σοβαρά προβλήματα στην οικογένεια (επιλέξτε ένα ή και περισσότερα):

διαπληκτισμοί γονέων ή μελών της οικογένειας

οικονομικά προβλήματα

άλλο

16. Αντιμετωπίσατε κάποια από τα παρακάτω που να αφορούν στη συμπεριφορά των γονιών σας προς εσάς (επιλέξτε ένα ή και περισσότερα):

άσκηση σωματικής ή λεκτικής βίας

έλλειψη ενδιαφέροντος

απόρριψη

άλλο

17. Αντιμετώπιζε ο ένας ή και οι δύο γονείς σας μαθησιακές δυσκολίες?

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ

18. Αντιμετώπιζε κάποιος συγγενής σας μαθησιακές δυσκολίες?

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ

19. Αντιμετώπιζε ο ένας ή και οι δύο γονείς σας προβλήματα, όπως: νοητική καθυστέρηση, κάποιο άλλο αναπτυξιακό σύνδρομο?

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ

20. Αντιμετώπιζε κάποιος συγγενής σας προβλήματα, όπως: νοητική καθυστέρηση, κάποιο άλλο αναπτυξιακό σύνδρομο?

	NAI	OXI	ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ	
--	-----	-----	------------	--

21. Αντιμετώπιζε ο ένας ή και οι δύο γονείς σας κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα?

NAI	OXI	ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ
-----	-----	------------

22. Αντιμετώπιζε κάποιος συγγενής σας κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα?

NAI	OXI	ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ
-----	-----	------------

23. Η οικογένειά σας ήταν/είναι οικογένεια μεταναστών?

24. Μιλούσε ο ένας από τους δύο γονείς σας διαφορετική γλώσσα?

NAI	OXI
NAI	OXI

25. Αντιμετωπίσατε κάποια/ες από τις παρακάτω συνθήκες τη διάρκεια της φοίτησής σας (επιλέξτε ένα ή και περισσότερα):

έλλειψη χρημάτων	έλλειψη απαραίτητων αγαθών
εσώκλειστος:οικοτροφείο/ίδρυμα	άλλο

26. Οι σχέσεις σας με τους δασκάλους στο δημοτικό σχολείο ήταν:

27. Οι σχέσεις σας με τους καθηγητές στο γυμνάσιο ήταν:

καλές	με προβλήματα	πολύ κακές
-------	---------------	------------

28. Οι σχέσεις σας με τους καθηγητές λύκειο ήταν:

καλές	με προβλήματα	πολύ κακές
-------	---------------	------------

29. Οι σχέσεις σας με τους συμμαθητές σας στο δημοτικό σχολείο ήταν:

καλές	με προβλήματα	πολύ κακές
-------	---------------	------------

30. Οι σχέσεις σας με τους συμμαθητές σας στο γυμνάσιο ήταν:

καλές	με προβλήματα	πολύ κακές
-------	---------------	------------

31. Οι σχέσεις σας με τους συμμαθητές σας στο λύκειο ήταν:

καλές	με προβλήματα	πολύ κακές
-------	---------------	------------

32. Εκδηλώσατε κατά την προσχολική, σχολική ή εφηβική σας ηλικία ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς? (επιλέξτε ένα ή περισσότερα):

αντικοινωνική συμπεριφορά	επιθετικότητα	απομόνωση
χρήση ουσιών	παραβατικότητα	φυγή από το σπίτι

33. Σας έχουν διαγνώσει κατά την προσχολική, σχολική ή εφηβική σας ηλικία μία ή περισσότερες από τις παρακάτω αναπτυξιακές διαταραχές? (επιλέξτε μία ή περισσότερες):

αλκοολισμό	τάσεις ή αυτοκτονικά επεισόδια	
αυτισμό	νευρολογικά προβλήματα (επιληψία, σπασμοί, εγκεφαλική βλάβη)	
νοητική στέρηση	αναπτυξιακό σύνδρομο	σεξουαλική κακοποίηση
διάσπαση προσοχής/υπερκινητικότητα	αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές	χαμηλή αυτοεκτίμηση
ειδικές αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες	αναπτυξιακή ανωριμότητα	άγχος
ψυχωτικές ενδείξεις	ψυχοσωματικά συμπτώματα	
άγχος του αποχωρισμού	φοβίες	

34. Θεωρείτε ότι οι παραπάνω δυσκολίες στην πορεία μάθησής σας, έπαιξαν κάποιο ρόλο στην εξέλιξή σας σήμερα ή ότι δεν έπαιξαν κανένα ρόλο?

Προϋποθέσεις και συνθήκες χορήγησης του ερωτηματολογίου:

1. Προτού ξεκινήσει η χορήγηση του ερωτηματολογίου, ζητούμε την απόλυτη συγκατάθεση του ερωτώμενου για τη συνέντευξη και του εξηγούμε με ευγενικό τρόπο και απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια το σκοπό και το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου: μας ενδιαφέρει μόνο η μαθησιακή του πορεία και η ανάδειξη παραγόντων οι οποίοι θεωρούνται συνοδοί των πιθανών διαταραχών μάθησης του ερωτώμενου και όχι η γενικότερη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Επίσης, δεν εκδηλώνουμε καμία συμπεριφορά άσκησης κριτικής ή συμπάθειας ή αντιπάθειας προς το πρόσωπο και τις πράξεις του ερωτώμενου.
2. Διατυπώνουμε τις ερωτήσεις με τη σειρά και όπως ακριβώς είναι διατυπωμένες. Εάν ο ερωτώμενος χρειαστεί να επαναλάβουμε το κάνουμε μία μόνο φορά. Εάν ρωτήσει εκ νέου, δίνουμε τις προτεινόμενες (ανά ερώτηση) διευκρινιστικές επισημάνσεις και καταγράφουμε την απάντηση.
3. Προσπαθούμε να μην αφήσουμε τον ερωτώμενο να πλατειάζει στις απαντήσεις του ούτε να απαντά με γενικότητες ή ασάφειες, ούτε να μη δέχεται να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.
4. Εάν συντρέχουν οι πρώτη ή και η δεύτερη ερώτηση, τότε συνεχίζουμε τη συνέντευξη. Διαφορετικά, (εάν δηλ., δεν καταγραφούν δυσκολίες στη μαθησιακή πορεία του ερωτώμενου) εξηγούμε στον ερωτώμενο ότι δε χρειάζεται να συνεχίσουμε τις ερωτήσεις, τον ευχαριστούμε για τη συνεργασία του και διακόπτουμε τη συνέντευξη.

