

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Διευθύντρια: Αν. Καθηγήτρια Αρτεμισία Τσίτσικα

« Σχολική άρνηση στην εφηβεία: μελέτη ασθενών- μαρτύρων»



ΠΕΥΚΙΑΝΑΚΗ ΧΡΥΣΗ

A.M 20170115

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ, ΠΕ30

Επιβλέπουσα Αν.Καθηγήτρια: ΑΡΤΕΜΙΣΙΑ ΤΣΙΤΣΙΚΑ

ΑΘΗΝΑ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2020

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αρτεμισία Τσίτσικα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.),
Β' Παιδιατρική Κλινική,
Νοσοκομείο "Π. & Α. Κυριακού"
Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ**

**Λωρέττα Θωμαΐδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Β' Παιδιατρική Κλινική,
Νοσοκομείο «Π.& Α. Κυριακού»
Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ**

**Θεοδώρα Ψαλτοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Θεραπευτική Κλινική
Νοσοκομείο "Αλεξάνδρα"
Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ**

**Τόπος διεξαγωγής της έρευνας: Β' Παιδιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Νοσοκομείο Παίδων "Π. και Α. Κυριακού" (ΒΠΚΠΑ),**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και πρωτίστως την κ. Αρτεμισία Τσίτσικα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, για την ενθάρρυνση και τη δυνατότητα που μου έδωσε να ασχοληθώ με το θέμα της σχολικής άρνησης στην εφηβική ηλικία, επιβλέποντας τη διπλωματική μου εργασία στο πλαίσιο υλοποίησης των μεταπτυχιακών μου σπουδών «Στρατηγικές Ανάπτυξης Εφηβικής Υγείας» το οποίο και διευθύνει. Την ευχαριστώ ακόμη ιδιαίτερα καθώς μου έδωσε τη δυνατότητα ν' αποκτήσω ερευνητική εμπειρία για πρώτη φορά με ελληνικά δεδομένα, σε ένα θέμα που μ' ενδιέφερε πολύ. Το πρόβλημα της σχολικής άρνησης στην εφηβεία μέχρι τώρα το γνώριζα μόνο εμπειρικά μέσα από την εργασία μου ως Κοινωνική Λειτουργός στο Κέντρο Κοινότητας του Δήμου Κισσάμου στο οποίο μπορούν και απευθύνονται μαθητές και εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης με αίτημα πολλές φορές τη συμβουλευτική για θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά της σχολικής άρνησης αλλά και ως Σύμβουλος Σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όπου φοιτούν ενήλικες, οι οποίοι είχαν εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση στην εφηβική τους ηλικία, εξαιτίας της σχολικής άρνησης και χωρίς τότε οι λόγοι να διερευνώνται από κανέναν.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και ιδιαιτέρως τον κ. Θεόδωρο Σεργεντάνη Ιατρό-επιδημιολόγο και Επιστημονικό συνεργάτη της Μονάδας Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ) της Β' Παιδιατρικής Κλινικής Αθηνών για την κατεύθυνση που μου έδωσε όσον αφορά στην έρευνα και τη βιβλιογραφία, τις σημαντικές συμβουλές που μου παρείχε διαθέτοντας τον πολύτιμο χρόνο του(σε συνθήκες COVID-19) για τις τελευταίες διορθώσεις. Επίσης ευχαριστώ θερμά τον κ. Αλέξανδρο Γρυπάρη Επιστημονικό Συνεργάτη Εργαστηρίου Υγιεινής, Επιδημιολογίας και Ιατρικής Στατιστικής της Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ και της Μονάδας Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.), για τη σημαντική βοήθεια στην ανάλυση των αποτελεσμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας , την κ. Λωρέττα Θωμαΐδου Αν. Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Παιδιατρικής της Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ και την κ. Θεοδώρα Ψαλτοπούλου επίσης Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, στη Θεραπευτική Κλινική του Νοσοκομείου "Αλεξάνδρα" και της Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ ως μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής.

Τέλος ευχαριστώ πολύ την οικογένεια μου ως πηγή στήριξης και κατανόησης σε όλη τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

*Σε όλους/ες τους εφήβους/ες που αρνούνται να παρακολουθήσουν το σχολείο και δεν
τους αναζητά κανείς.....*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	σελ.
Ευχαριστίες.....	3
Αφιέρωση.....	4
A´ Γενικό μέρος-βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	8
1. Εισαγωγή-ορισμός.....	9
2. Επιδημιολογία.....	11
3. Αιτιολογία του φαινομένου της σχολικής άρνησης.....	22
3.1 Ατομικοί παράγοντες.....	22
3.2 Οικογενειακοί παράγοντες.....	23
3.3 Κοινωνικοί παράγοντες.....	24
3.4 Σχολικοί παράγοντες.....	25
3.5 Παράγοντες που σχετίζονται με μειονότητες μαθητικού πληθυσμού λόγω της πολιτισμικής ή και σεξουαλικής ταυτότητας.....	26
4. Συνέπειες.....	27
5. Παρεμβάσεις.....	28
B´ Ειδικό μέρος.....	30
1. Εισαγωγή- σκοπός.....	31
2. Υλικό και Μέθοδος.....	31
2.1 Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης.....	32
2.2 Περιγραφική Ανάλυση.....	32
2.3 Συμπερασματολογική στατιστική.....	32
3.Αποτελέσματα.....	33
3.1 Περιγραφική Στατιστική.....	33
3.2 Αποτελέσματα σε matched data.....	47
4. Συζήτηση.....	48
5. Περίληψη.....	53
6.Abstract.....	54
7.Βιβλιογραφικές πηγές.....	55

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Πίνακας 2.1 Σχολική άρνηση στην Ευρώπη: αργοπορία.....	14
Πίνακας 2.2 Σχολική άρνηση στην Ευρώπη: μερικές ώρες.....	14
Πίνακας 2.3 Σχολική άρνηση στην Ευρώπη: απουσία ολόκληρη σχολική μέρα.....	14
Πίνακας 2.4 Διεθνείς έρευνες συσχέτισης παραγόντων κινδύνων και μεταβλητών για τη συμπεριφορά σχολική άρνησης (2011-2014).....	16
Πίνακας 3.1.1 Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ποιοτικές μεταβλητές του δείγματος.....	34
Πίνακας 3.1.2: Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ποσοτικές μεταβλητές του δείγματος.....	36
Πίνακας 3.2.1: Αποτελέσματα conditional logistic regression.....	47
Πίνακας 3.2.2: Αποτελέσματα conditional logistic regression.....	47
Γράφημα 2.1: Η μαθητική διαρροή στο δημόσιο γυμνάσιο στις διοικητικές διαιρέσεις του Νομού Αττικής (Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14).....	19
Γράφημα 2.2: Η μαθητική διαρροή στο δημόσιο ημερήσιο γυμνάσιο κατά περιφέρεια και φύλο (Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14).....	20
Γράφημα 2.3: Η μαθητική διαρροή στο δημόσιο ημερήσιο Λύκειο στις διοικητικές διαιρέσεις του Νομού Αττικής (Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14).....	20
Γράφημα 2.4: Η μαθητική διαρροή στο δημόσιο ημερήσιο Γενικό Λύκειο κατά αστικότητα και φύλο (Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14).....	21
Γράφημα 2.5: Η μαθητική διαρροή στα δημόσια ημερήσια ΕΠΑΛ κατά τάξη και φύλο Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14).....	21
Γράφημα 2.6: Η μαθητική διαρροή στο δημόσια ημερήσια ΕΠΑΛ στις διοικητικές διαιρέσεις του Νομού Αττικής (Γενιά μαθητών / τριών: 2013-14).....	22
Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα για τα ποσοστά εφήβων που παρουσιάζουν σχολική άρνηση ή όχι.....	37
Γράφημα 2: Γράφημα πίτας για τα ποσοστά εφήβων που παρουσιάζουν σχολική άρνηση ή όχι	37
Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα για το επάγγελμα πατέρα στο δείγμα μας ανά ομάδα.....	38
Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα για το επάγγελμα μητέρας στο δείγμα μας ανά ομάδα.....	39
Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα για την ύπαρξη αδερφιών στο δείγμα μας ανά ομάδα.....	39
Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα για τον αριθμό αδερφιών στο δείγμα μας ανά ομάδα.....	40

Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα για την οικογενειακή κατάσταση γονέων στο δείγμα μας ανά ομάδα.....	41
Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα για τις καπνιστικές συνήθειες στο δείγμα μας ανά ομάδα.....	41
Γράφημα 9: Ραβδόγραμμα για την κατανάλωση αλκοόλ στο δείγμα μας ανά ομάδα.....	42
Γράφημα 10: για τις απαντήσεις στη δήλωση: «είμαι αγχώδης» στο δείγμα μας ανά ομάδα.....	42
Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα για τις απαντήσεις στη δήλωση: «είμαι δυστυχισμένος, θλιμμένος» στο δείγμα μας ανά ομάδα.....	43
Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα αν έχουν οι συμμετέχοντες ολοκληρωμένες σεξουαλικές σχέσεις.....	44
Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα για τις απαντήσεις στη δήλωση: «δέχομαι bullying/με πειράζουν» στο δείγμα μας.....	44
Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα για τη σχολική επίδοση κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά στο δείγμα μας, ανά ομάδα.....	45
Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα για την περιοχή κατοικίας των συμμετεχόντων στο δείγμα μας, ανά ομάδα.....	46

Α΄ ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

βιβλιογραφική ανασκόπηση

1. Εισαγωγή-ορισμός

Το σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο κοινωνικό πλαίσιο/θεσμό για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, γι' αυτό και μακροχρόνιες απουσίες από την παρακολούθηση του έχουν αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη ενός ανθρώπου (Heyne et al., 2019). Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να ερευνήσει τους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με το φαινόμενο της σχολικής άρνησης στον ελλαδικό χώρο. Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές απουσιάζουν από το σχολείο μπορεί να είναι είτε δικαιολογημένοι (π.χ εξαιτίας κάποιας ασθένειας ή τραυματισμού), είτε αδικαιολόγητοι που μπορεί να σχετίζονται με περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς, ψυχικούς ή άλλους παράγοντες. Αδικαιολόγητα παρατεταμένη απουσία θεωρείται ακόμη κι όταν οι ίδιοι οι γονείς αποσύρουν το μαθητή από το σχολείο και τον κρατάνε σπίτι. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για πολλούς λόγους: για οικονομικούς λόγους, γιατί έτσι αποκρύπτουν κάποια πιθανή κακοποίηση, για να αποφύγουν την απαγωγή του παιδιού από τον άλλο γονέα ακόμη (σε περίπτωση διαζυγίου ή τεταμένων σχέσεων μεταξύ των δυο γονέων), για να προστατεύσουν το ίδιο το παιδί από κάποια εξωτερική απειλή που σχετίζεται με το σχολείο, γιατί ο μαθητής μπορεί να βοηθάει ένα γονιό που νοσεί ψυχιατρικά κτλ. (Besculides et al., 2005)

Η αδικαιολόγητη απουσία από το σχολείο οφείλεται επίσης και στη συμπεριφορά της σχολικής άρνησης. Η σχολική άρνηση σχετίζεται με τη δυσκολία του μαθητή να παρακολουθήσει το σχολείο γιατί ο ίδιος είναι απρόθυμος και αρνείται ή να πηγαίνει στο σχολείο ή να παρακολουθεί ολόκληρο το πρόγραμμα μιας σχολικής ημέρας (Kearney & Albano, 2004; Kahn et al., 1981). Συνήθως η σχολική άρνηση εκδηλώνεται με την παραμονή του μαθητή στο σπίτι εν γνώση των γονέων και την έντονη ανησυχία αυτών, με σωματοποιημένα συμπτώματα, όπως παράπονα για πονόκοιτους και πονοκεφάλους, άγχος και καταθλιπτική διάθεση (Berg, 2002; Elliot, 1999; Heyne et al., 2001). Αυτή η συμπεριφορά της σχολικής άρνησης διαφέρει από εκείνη του λεγόμενου «σκασιαρχείου» καθώς ο μαθητής απουσιάζει αδικαιολόγητα και παράτυπα από το σχολείο χωρίς να σημαίνει πάντα ότι οι γονείς του είναι ενήμεροι και σύμφωνοι με αυτό (Heyne et al., 2019). Ο μαθητής που κάνει «κοπάνα»/ «σκασιαρχείο» συνήθως το «κρύβει» από τους γονείς του και οι απουσίες δεν έχουν διάρκεια παραπάνω από 1-2 μέρες σε αντίθεση με την περίπτωση της σχολικής άρνησης όπου ο αριθμός των ημερών σε απουσίες είναι πολύ μεγαλύτερος.

Οι πρώτες αναφορές στη βιβλιογραφία για το πρόβλημα της σχολικής άρνησης εμφανίζονται το 1932, όταν ο Broadwin ερμήνευσε τη συμπεριφορά των παιδιών που αρνούσαν να πηγαίνουν στο σχολείο ως μια προσπάθεια ν' αποκτήσουν αγάπη ή να

ξεφύγουν από πραγματικές καταστάσεις στις οποίες και είναι δύσκολο να προσαρμοστούν (Broadwin, 1932). Οι πρώτες αυτές αναφορές στο φαινόμενο της σχολικής άρνησης απέδιδαν κλινική ερμηνεία και συσχέτιζαν τη συμπεριφορά με το άγχος και σχολική φοβία.

Επικρατέστερος είναι ο ορισμός της συμπεριφοράς της σχολικής άρνησης του Kearney(2008), που χρησιμοποιείται ευρύτερα καθώς περιλαμβάνει την αδικαιολόγητα μακροχρόνια απουσία από το σχολείο είτε το γνωρίζουν οι γονείς είτε όχι και που οφείλεται είτε σε σχολική φοβία, είτε στην επιθυμία για σκασιαρχείο είτε λόγω των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και προβληματικής συμπεριφοράς ή και δυσκολιών (Kearney, 2007; Kearney, 2008). Ο Kearney ύστερα από την ανασκόπηση μελετών που αναφέρονται στην αντιμετώπιση του προβλήματος των μακροχρόνιων απουσιών των μαθητών κατέληξε ότι η συμπεριφορά σχολικής άρνησης κατά την εφηβική ηλικία θεωρείται προβληματική όταν έχει ένα ή και περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ✓ απουσίες στο 25% του συνολικού σχολικού χρόνου για 2 τουλάχιστον εβδομάδες ή/και

- ✓ δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στη τάξη για τουλάχιστον 2 συνεχόμενες εβδομάδες που επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινότητα τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας ή/και

- ✓ απουσίες για τουλάχιστον 10 μέρες κατά τη διάρκεια μιας οποιασδήποτε 15μερης σχολικής περιόδου που τα σχολεία λειτουργούν κανονικά (Kearney, 2008a)

Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα η συμπεριφορά της σχολικής άρνησης μπορεί να επηρεάζει το 5% των παιδιών και εφήβων από 5 έως 17 ετών, με μεγαλύτερη συχνότητα σε ηλικίες 11-14 ετών, δηλαδή κατά την εφηβική ηλικία (Kearney, 2003; King & Bernstein, 2001; Pina et al., 2009; Heyane et al., 2001).

Τα παιδιά συνήθως σε αυτή την ηλικία βιώνουν τις δυσκολίες μετάβασης από την παιδική στην εφηβική ηλικία και συγχρόνως μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Fremont, 2003; Heyne et al., 2001; Last & Strauss, 1990). Στις δυσκολίες αυτές της μετάβασης που εκφράζονται συχνά με φόβους και σχετίζονται και με το σχολείο αναφέρεται και η καθηγήτρια της Παιδιατρικής και Εφηβικής Ιατρικής της Ιατρικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και διευθύντρια της Εφηβικής Μονάδας Υγείας κ. Α. Τσίτσικα: *«κατά την ηλικία των 11 ετών σημειώνεται μια έξαρση στους φόβους. Στην ηλικία μεταξύ 12 και 13 ετών υπερισχύουν οι φόβοι που σχετίζονται με το σχολείο ή την αλλαγή του σχολείου. Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο (και οι αλλαγές που αυτή επιφέρει) συνιστά ένα χρονικό σημείο το οποίο μπορεί να συνδεθεί με πολλές ανησυχίες και προβλήματα.*

Ίσως δεν αποτελεί σύμπτωση ότι αυτή είναι η ηλικία κατά την οποία οι φοβίες σε σχέση με το σχολείο βρίσκονται σε έξαρση» (Τσίτσικα, 2016).

Σε σχετική έρευνα στην οποία συμμετείχαν έφηβοι που δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν το σχολείο εξαιτίας του άγχους, ανέφεραν ως αιτία το γεγονός ότι κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο ήρθαν αντιμέτωποι μ' ένα πολύ πιο μεγάλο και απαιτητικό σχολικό περιβάλλον στο οποίο ένιωθαν ανασφάλεια καθώς δεν τους ήταν οικείο (Baker & Bishop, 2015). Τέλος είναι χαρακτηριστικό για τους έφηβους σ' αυτή την ηλικιακή περίοδο πολλές φορές μπορεί να σκέφτονται παρορμητικά με αποτέλεσμα να παίρνουν και σημαντικές αποφάσεις χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχουν για το μέλλον τους (Siegel, 2015). Η παρούσα εργασία ασχολείται με το πρόβλημα της σχολικής άρνησης στην εφηβική ηλικία, στην Ελλάδα και χαρακτηρίζεται για την πρωτοτυπία της καθώς για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα πραγματοποιείται έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων κινδύνων που οδηγούν στη σχολική άρνηση.

2. Επιδημιολογία του φαινομένου της Σχολικής Άρνησης

Ακριβή στοιχεία για το φαινόμενο της σχολικής άρνησης σε παγκόσμιο επίπεδο δεν υπάρχουν, καθώς υπάρχει απόκλιση ως προς τον ορισμό της συμπεριφοράς της σχολικής άρνησης και απουσία εθνικών εκθέσεων που δίνουν στοιχεία για το πως παρακολουθείται το φαινόμενο ανά χώρα (Fremont, 2003). Τα στοιχεία της UNESCO το 2012 δείχνουν ότι η εγκατάλειψη του σχολείου ή η μόνιμη αποχώρηση πριν την αποφοίτηση του είναι ιδιαίτερο μεγάλο πρόβλημα για τις χώρες που έχουν χαμηλό εισόδημα, με ποσοστό 41%. Τα αριθμητικά στοιχεία ωστόσο από χώρες με χαμηλό εισόδημα μπορεί να είναι ακόμη χαμηλότερα είτε λόγω αδυναμίας λήψης στατιστικών στοιχείων είτε γενικότερης έλλειψης δεδομένων (UNESCO, 2012).

Μεγάλος είναι ο αριθμός των διεθνών ερευνών που έχουν ασχοληθεί με τη σχολική άρνηση, με πρωτεργάτες τις Ηνωμένες Πολιτείες (ΗΠΑ), το Ηνωμένο Βασίλειο, το Καναδά και την Αυστραλία (Kearney, 2008). Στην περίπτωση των ΗΠΑ στα 10 σημαντικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα συγκαταλέγεται «το σκασιαρχείο» (Zhang et al. 2007) όπως επιβεβαιώνεται από τα ποσοστά των μαθητών που δεν παρακολουθούν την υποχρεωτική εκπαίδευση με αποτέλεσμα να βιώνουν τις συνέπειες της σχολικής άρνησης που είναι το άγχος, η κατάθλιψη, η παραβατική συμπεριφορά, η χαμηλή επίδοση και η σχολική διαρροή (Kearney, 2008). Μία συστημική ανάλυση σχετικά με τα ποσοστά μακροχρόνιων απουσιών από τα σχολεία αναφέρει ότι τουλάχιστον το 14% -15% των μαθητών του εθνικού πληθυσμού χάνει περίπου το 10% της σχολικής χρονιάς που αντιστοιχεί σε 18 σχολικές ημέρες. Αυτό μεταφράζεται ότι περίπου 5,0 – 7,5 εκατομμύρια Αμερικάνοι μαθητές δεν παρακολουθούν το σχολείο

σε τακτική βάση. Επιπλέον οι μισοί από αυτούς δεν απουσιάζουν μακροχρόνια μόνο κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς αλλά και για περισσότερα έτη. Το 25% των νέων αυτών εντοπίστηκε να απουσιάζει από το σχολείο για τουλάχιστον 2 μήνες στη διάρκεια ενός σχολικού έτους (Zhang et al.2007). Οι χρόνιες απουσίες από το σχολείο είναι μειωμένες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά αυξάνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή με την έναρξη της εφηβικής ηλικίας και κορυφώνονται στις μεγάλες τάξεις του αντίστοιχου Λυκείου. Δε σημειώνονται σημαντικές διαφορές στους μαθητές που απουσιάζουν συχνά από το σχολείο σε σχέση με το φύλο, την εθνική καταγωγή τους και τη γεωγραφική περιοχή τους αλλά οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και τάξεις ειδικής αγωγής σημειώνουν μεγαλύτερο ποσοστό χρόνιων απουσιών (Balfanz & Byrnes,2012).

Σαφώς και δεν είναι όλες οι περιπτώσεις απουσιών από το σχολείο χρόνιες αλλά ωστόσο η επικράτηση των χρόνιων απουσιών είναι σημαντική. Το 2012 το Εθνικό Κέντρο Στατιστικής για την εκπαίδευση των ΗΠΑ αναφέρει ότι το ποσοστό των μαθητών που απουσιάζει τουλάχιστον 3 ημέρες σε διάστημα ενός μήνα σε ένα σχολικό έτος παραμένει σταθερό δεκαετίες. Ιδιαίτερα τα στοιχεία δείχνουν την ακόλουθη εικόνα:

➤ Οι μαθητές στη 4^η τάξη που δεν απουσιάζουν καμία μέρα σε διάστημα ενός μήνα μέσα στο σχολικό έτος είναι στο 51%, 1-2 μέρες (30%), 3-4 (12%) και από 5 μέρες και πάνω (7%).

➤ Οι μαθητές στην 8^η τάξη που δεν απουσιάζουν καμία μέρα σε διάστημα ενός μήνα μέσα στο σχολικό έτος είναι στο (45%), 1-2 μέρες (35%), 3-4 (13%) και από 5 μέρες και πάνω (6%).

➤ Οι μαθητές στη 12^η τάξη που δεν απουσιάζουν καμία μέρα σε διάστημα ενός μήνα μέσα στο σχολικό έτος είναι στο (38%), 1-2 μέρες (39%), 3-4 (15%) και από 5 μέρες και πάνω (8%).

Στα ίδια αποτελέσματα αναφέρεται ότι περίπου 1 στους 5 μαθητές χάνει τουλάχιστον 3 μέρες από το σχολείο κάθε μήνα. Οι μαθητές που έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις σημειώνουν μεγαλύτερο ποσοστό απουσιών με 25%-29% να απουσιάζουν τουλάχιστον 3 μέρες το μήνα. Υπάρχει διαφορά μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων με τα ιδιωτικά σχολεία να σημειώνουν μεγαλύτερο ποσοστό στην πλήρη παρακολούθηση. Επίσης τα ποσοστά των μαθητών με χαμηλότερο οικονομικό

¹ Στη 4^η βαθμίδα του αμερικάνικου εκπαιδευτικού συστήματος οι μαθητές φοιτούν σε ηλικία 9-10 ετών.

² Στην 8^η βαθμίδα του αμερικάνικου εκπαιδευτικού συστήματος οι μαθητές φοιτούν σε ηλικία 13-14 ετών.

³ Στη 12^η βαθμίδα του αμερικάνικου εκπαιδευτικού συστήματος οι μαθητές φοιτούν σε ηλικία 17-18 ετών.

υπόβαθρο ήταν αυξημένα στην ομάδα των μαθητών που απουσιάζει τουλάχιστον 3 ημέρες κάθε μήνα και ανάλογα την εθνότητα τα ποσοστά έχουν ως εξής:

- ✓ Αφροαμερικάνοι 22%-23%
- ✓ Ασιάτες 11%-16%
- ✓ Ισπανοί 21%-24%
- ✓ Ιθαγενείς Αμερικάνοι/Αλάσκα 29%-34%
- ✓ Λευκοί 18%-23% (Kearney, 2008).

Στον ευρωπαϊκό χώρο, διακρατική έρευνα που διεξήχθη το 2000 και δημοσιεύθηκε το 2005 (the YOUNG project, p.59) έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό σε αδικαιολόγητες απουσίες σημειώνουν οι μαθητές στη Δανία με 24%, η Αυστρία βρισκόταν κάπου στη μεσαία θέση με 14% ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά σημειώθηκαν στο Βέλγιο 9% και Λουξεμβούργο 8%. Οι λιγότεροι τακτικοί μαθητές βρίσκονταν στη Φινλανδία και Σουηδία ενώ οι Αυστριακοί και οι Γερμανοί είναι πιο αυστηροί ως προς την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος. Το 56% των μαθητών στην Ιταλία δείχνει να την «κοπανάει-σκάει» από το σχολείο και οι γονείς τους το γνωρίζουν ενώ και σ' αυτό οι Αυστριακοί κατέχουν πάλι τη μεσαία θέση σε σειρά κατάταξης. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι στη Γαλλία η σχολική διαρροή αυξάνεται αντίστοιχα με την ηλικία των μαθητών. Στην Ιταλία το ελάχιστο όριο υποχρεωτικής παρακολούθησης ορίζεται στις 200 μέρες δηλ. το 50-70% του συνόλου της σχολικής χρονιάς. Τέλος τα στοιχεία στην Αγγλία για τη σχολική χρονιά 2001-2002 έδειξαν να έχουν το χαμηλότερο 7,3% με 5,9% στην πρωτοβάθμια και 8,7% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Kempes et al.,2005).

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα της PISA⁴ το 2012 έδειξαν ότι χρόνιες απουσίες από το σχολείο παρουσιάζουν οι μαθητές σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες αλλά με διαφορετικό βαθμό σε κάθε μία. Ήταν σημαντικό που η σχολική άρνηση κατηγοριοποιήθηκε στις εξής τρεις συμπεριφορές σχολικής άρνησης: i) αργοπορία στο μάθημα, ii) απουσίες μερικών ωρών iii) απουσίες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και εκφράζεται με διαφορετικά ποσοστά ανά χώρα όπως δείχνουν οι Πίνακες 2.1-2.3 που περιλαμβάνουν επιλεκτικά τις εξής χώρες:

⁴ Διεθνές Πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση των μαθητών

Πίνακας 2.1 Σχολική άρνηση στην Ευρώπη: αργοπορία

Χώρα	Ποσοστά ανά χώρα	Αριθμός συμμετεχόντων
Αυστρία	20,9%	4.756
Γερμανία	22,7%	5.001
Ελβετία	24,3%	11.237
Ισπανία	35,3%	25.335
Φινλανδία	43,0%	8.829
Σουηδία	45,6%	4.739

**Πίνακας 2.2 Σχολική άρνηση στην Ευρώπη:
μερικές ώρες απουσίας**

Χώρα	Ποσοστά ανά χώρα	Αριθμός συμμετεχόντων
Αυστρία	12,8%	4.756
Γερμανία	9,7%	5.001
Ελβετία	10,6%	11.237
Ισπανία	32,3%	25.335
Φινλανδία	15,6%	8.829
Σουηδία	20,5%	4.739

**Πίνακας 2.3 Σχολική άρνηση στην Ευρώπη:
απουσία ολόκληρη σχολική μέρα**

Χώρα	Ποσοστά ανά χώρα	Αριθμός συμμετεχόντων
Αυστρία	8,0%	4.756
Γερμανία	5.1%	5.001
Ελβετία	5.0%	11.237
Ισπανία	28.0%	25.335
Φινλανδία	10.4%	8.829
Σουηδία	7.2%	4.739

Επιπλέον η συγκεκριμένα έρευνα ανέδειξε τη σημασία εφαρμογής ειδικών σχεδίων παρέμβασης τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα για τη μείωση της συμπεριφοράς σχολικής άρνησης (Saelzer,2016).

Στην Ευρώπη με την υποστήριξη της ίδιας της ευρωπαϊκής ένωσης υλοποιήθηκε ένα πολύ σημαντικό σχέδιο δράσης κατά τη χρονική περίοδο από το Μάιο 2011 έως Οκτώβριο 2012 με τίτλο: «Working in Europe to stop Truancy among Youth – WE-STAY» (Candido et al.,2014) και συμμετείχαν 9.600 νέοι ηλικίας 14-18 ετών από 10 ευρωπαϊκές χώρες: Εσθονία, Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ισραήλ, Ιταλία, Ρουμανία, Σλοβενία, Ισπανία και Σουηδία. Στόχος του προγράμματος ήταν να συλλέξει επιδημιολογικά στοιχεία σχετικά με το ποσοστό των εφήβων στην Ευρώπη που απουσιάζουν αδικαιολόγητα από το σχολείο και να εφαρμόσει σχολικά προγράμματα παρέμβασης για εφήβους με σκοπό τη μείωση των ποσοστών της απουσίας από το σχολείο και τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των εφήβων. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι δεν είναι αρκετό από μόνο του να πηγαίνουν οι μαθητές απλά στο σχολείο αλλά χρειάζονται να έχουν και την επιθυμία να το παρακολουθούν (Candido et al.,2014). Συγχρόνως το ενδιαφέρον για έρευνες σχετικά με τη σχολική άρνηση συνεχίζεται και στις ευρωπαϊκές χώρες (Knollmann et al., 2013; Lenzen et al.,2013), την Ιαπωνία (Nishida et al.,2004;Terada et al.,2012) και τη Τουρκία (Bahali et al.,2011).

Ο πίνακας 2.4 συγκεντρώνει τις πιο σημαντικές έρευνες που διεξήχθησαν σε διεθνές επίπεδο κατά το χρονικό διάστημα 2011-2014 σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου και τις άλλες μεταβλητές που σχετίζεται η συμπεριφορά της σχολικής άρνησης. Σε γενικές γραμμές οι κυριότεροι παράγοντες που δείχνουν να σχετίζονται με τη συμπεριφορά σχολικής άρνησης αφορούν κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, το άγχος, τη κατάθλιψη, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τους οικογενειακούς παράγοντες (Candido et al.,2014).

Πίνακας 2.4 Διεθνείς έρευνες συσχέτισης παραγόντων κινδύνων και μεταβλητών για τη συμπεριφορά σχολική άρνησης (2011-2014)

ΕΤΟΣ	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΧΩΡΑ	ΔΕΙΓΜΑ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
2014	Hochladen et al.	Γερμανία	1940 μαθητές 8-11 ετών με Σ.Σ.Α	Ερωτηματολόγια για τον ύπνο-Κλίμακα για συμπεριφορά σχολικής άρνησης (SRAS-R)	Διαταραχές Ύπνου (υπνοβασία, παρασυσμνία, αϋπνία)
2014	Burton et. al	ΗΠΑ	108 μαθητές με 14-19 ετών με Σ.Σ.Α	Καταγραφή επιδημιολογικών στοιχείων σχ. με την κατάθλιψη , αγχώδεις και συναισθηματικές διαταραχές παιδιών (CES-D),	Δημογραφικά στοιχεία για κατάθλιψη, συμπτώματα άγχους και σεξουαλική κατάσταση
2013	Ingul & Nordahl	Νορβηγία	865 μαθητές με Σ.Σ.Α 16-21 ετών	Ερωτηματολόγια για τη διάθεση, τη συναισθηματική κατάσταση(SMFQ), διαταραχές προσωπικότητας (IPDS), τη ψυχική ανθεκτικότητα(SDQ).	Άχος, κατάθλιψη, εξωγενή προβλήματα, χρήση ουσιών, ανθεκτικότητα, δημογραφικά στοιχεία, σχολικοί παράγοντες
2013	Lenzen et al.	Γερμανία	2679 μαθητές 11-19 ετών με Σ.Σ.Α	Ερωτηματολόγια σχ. με την ανθεκτικότητα και τις δυσκολίες (SDQ)	Αντιστοίχιση συναισθηματικών προβλημάτων και συμπεριφοράς με μακροχρόνιες απουσίες
2013	Knollmann et. al	Γερμανία	169 παιδιά και έφηβοι με Σ.Σ.Α	Λίστα με χαρακτηριστικά συμπεριφοράς	Ενδογενείς και εξωγενείς σχολικοί και

				παιδιών (CBCL), αυτοαναφορές εφήβων (YSR)	οικογενειακοί παράγοντες
2012	Terada et al.	Ιαπωνία	579 ασθενείς με Σ.Σ.Α	Διαγνωστικά κριτήρια για τη σχολική άρνηση: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Άθλησης και Επιστήμες Τεχνολογίας Ιαπωνίας	Δημογραφικά στοιχεία, δυσφορία φύλου
2012	Maric et al.	Ολλανδία	231 μαθητές 11-17 ετών με Σ.Σ.Α	Κλίμακα σχ. με τις θετικές και αρνητικές αυτόματες σκέψεις παιδιών (CATS-N/P), ερωτηματολόγιο σχ. με τα γνωστικά λάθη (CNCEQ-R), Πολυδυναμική κλίμακα για το άγχος στην παιδική ηλικία (MASC)	Δημογραφικά στοιχεία, αυτόματες αρνητικές σκέψεις, γνωστικά λάθη, αυτόματες θετικές σκέψεις

2011	Bahali et.al.	Τουρκία	55 ζευγάρια γονέων παιδιών με ΣΣΑ	Λίστα ελέγχου συμπτωμάτων (SCL-90-R), ερωτηματολόγιο αξιολόγησης κατάθλιψης (BDI),ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης για το άγχος (STI)	Κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία, παράγοντες κινδύνου στην οικογένεια, ψυχολογικές διαταραχές γονέων
------	---------------	---------	-----------------------------------	---	---

Σημείωση: Σ.Σ.Α: Συμπεριφορά Σχολικής Άρνησης

(Candido et. al, 2014)

Επιπλέον, υπάρχει κι ένα πλήθος ερευνών που δεν έχει ασχοληθεί τόσο με τη συμπεριφορά της σχολικής άρνησης σε παγκόσμια κλίμακα αλλά με το φαινόμενο του «σκασιαρχείου». Πρόκειται για συγκριτικές μελέτες που μελετούν τις απουσίες 14-χρονων μαθητών σε διαφορετικά σχολεία με σκοπό να ανιχνεύσει τις αιτίες και τις συνέπειες της σχολικής άρνησης σε ατομικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο (Ervasti et al.,2012;Nygren et al.,2014;Claes et al.,2009).

Όλες οι μελέτες αυτές πάντως συμπεραίνουν ότι η σχολική άρνηση είναι ένα διεθνές φαινόμενο που απασχολεί κάθε κοινωνία, ως προς τις στρατηγικές που πρέπει να αναπτύσσονται για την ανίχνευση του φαινομένου και στη συνέχεια για το είδος πρόληψης και παρέμβασης που πρέπει να εφαρμόζεται ως προς την αντιμετώπιση του (Candido et al.,2014).

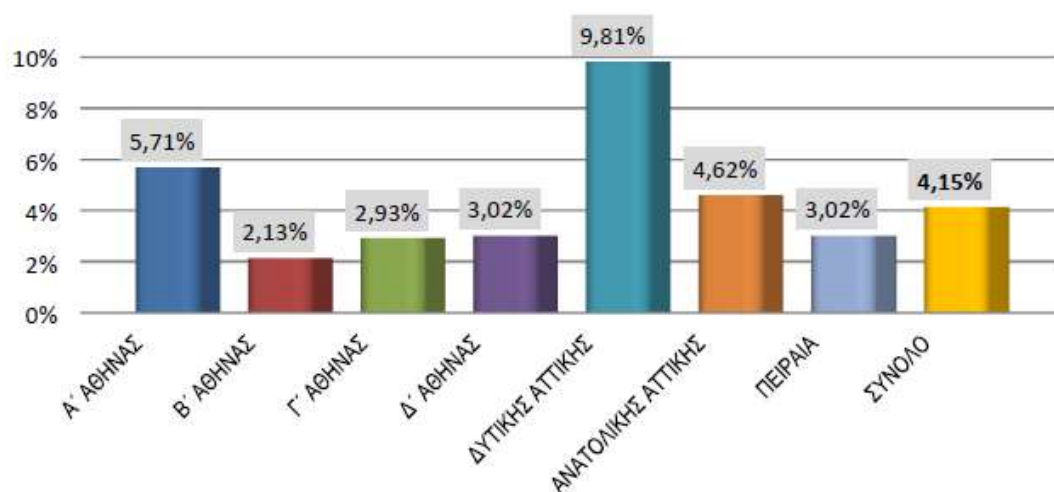
Στη χώρα μας μέχρι τώρα υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα από διάφορους φορείς, ιδιωτικούς και κρατικούς (ΑΣΠΑΙΤΕ, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Υπουργείο Παιδείας) με στόχο κυρίως να καταγραφεί με ακρίβεια το μέγεθος της σχολικής διαρροής, που είναι το αποτέλεσμα στο οποίο καταλήγει συνήθως το φαινόμενο της σχολικής άρνησης. Επιπλέον, στόχο έχουν να διερευνηθεί η κατανομή του φαινομένου σε σχέση με διάφορες δημογραφικές παραμέτρους (τάξη, φύλο, νομό, αστικότητα κ.λπ.), να καταγραφεί η διαχρονική εξέλιξη του και να συγκριθούν τα αποτελέσματα με ανάλογα στοιχεία από τον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Παπαδοπούλου και συν.,2017).

Το Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής παρουσίασε πρόσφατη έρευνα η οποία αφορά την επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων για τη μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο 2013-2016

(Δημοτικό, 2 κοορτές: Α-Γ Δημοτικού, Δ-ΣΤ Δημοτικού, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο. Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχτηκε στην αξιοποίηση πρωτογενών στοιχείων από το πληροφοριακό σύστημα My school τα οποία αφορούν την πορεία των μαθητών 2013-2014 σε τρία διαδοχικά σχολικά έτη μέχρι την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς 2015-2016 (μέθοδος της κοόρτης)(ΥΠΠΕΘ, 2015).

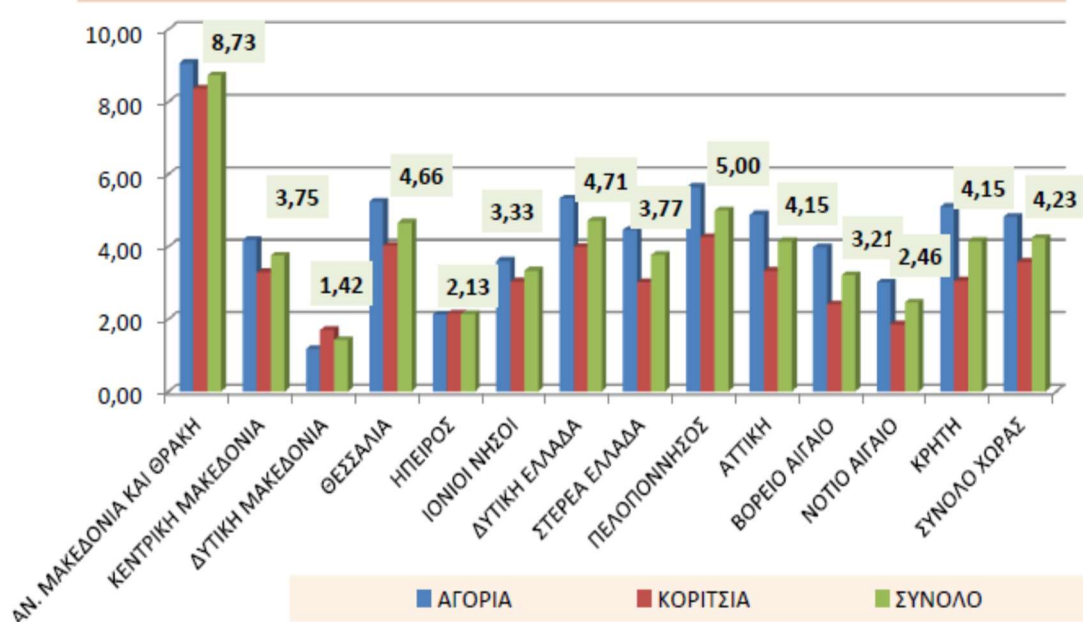
Στα Γραφήματα 2.1-2.6 καταγράφεται η μαθητική διαρροή για τους έφηβους μαθητές στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλαδή του γυμνασίου και λυκείου κατά περιφέρεια και φύλο για τη γενιά μαθητών/τριών 2013-14.

Γράφημα 2.1: Η μαθητική διαρροή στο δημόσιο γυμνάσιο στις διοικητικές διαιρέσεις του Νομού Αττικής (Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14)



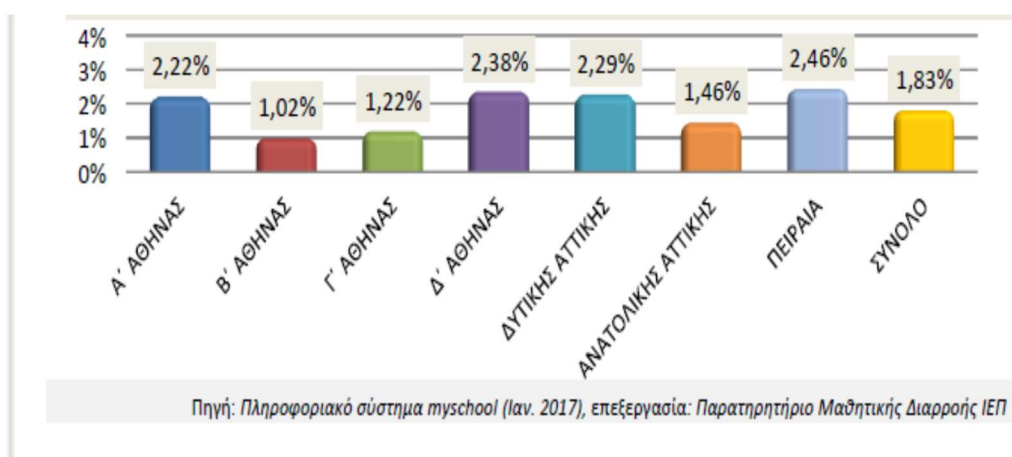
Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα Myschool (Ιαν. 2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΙ

Γράφημα 2.2: Η μαθητική διαρροή στο δημόσιο ημερήσιο γυμνάσιο κατά περιφέρεια και φύλο (Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14)



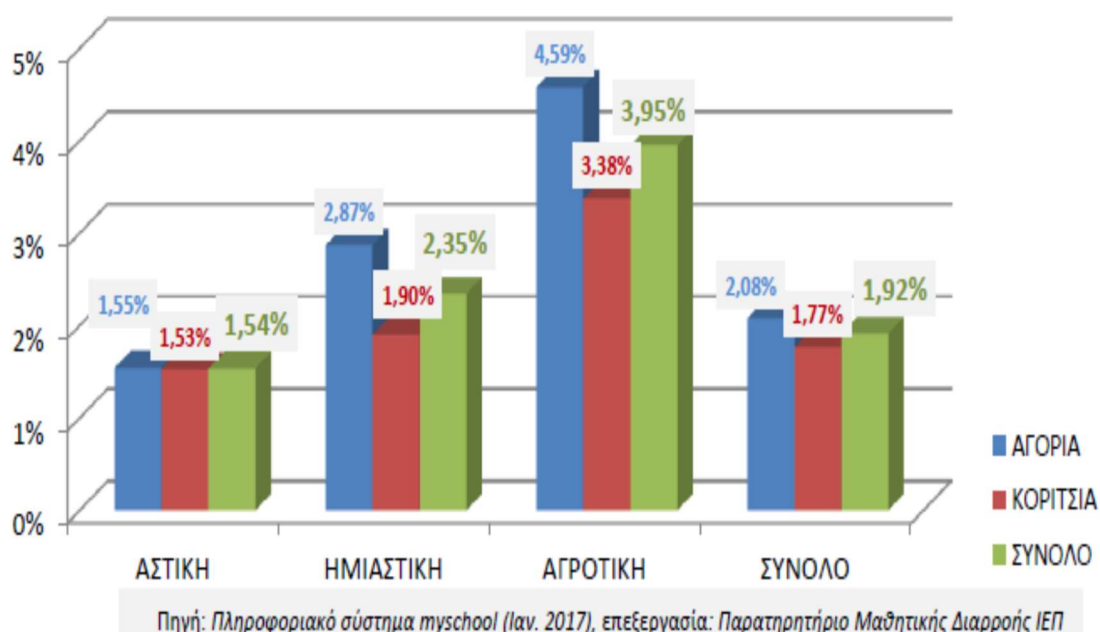
Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα myschool (Ιαν. 2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ

Γράφημα 2.3: Η μαθητική διαρροή στο δημόσιο ημερήσιο Λύκειο στις διοικητικές διαιρέσεις του Νομού Αττικής (Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14)

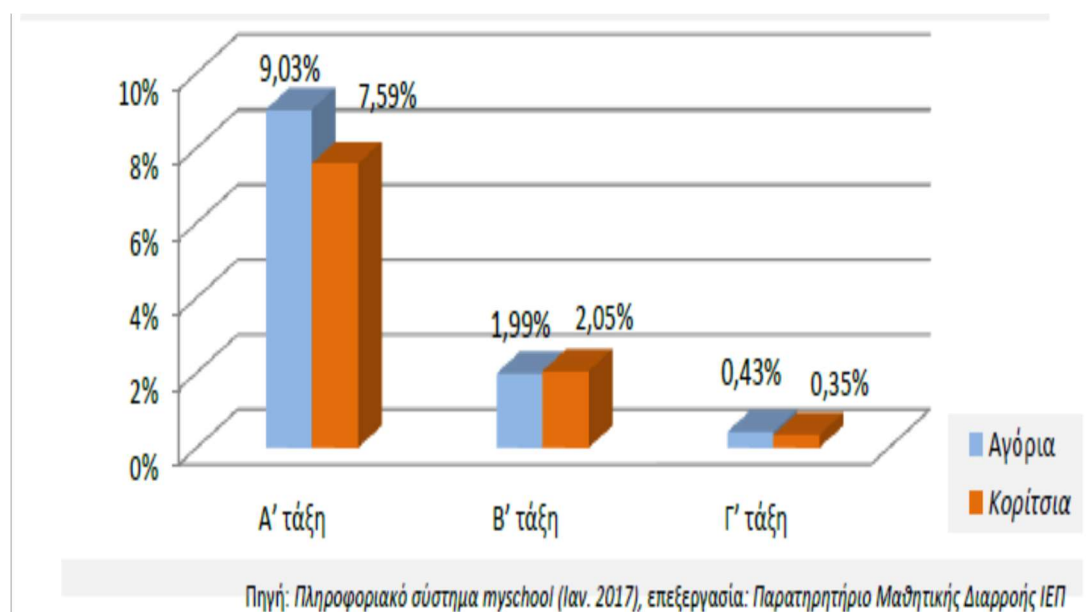


Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα myschool (Ιαν. 2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ

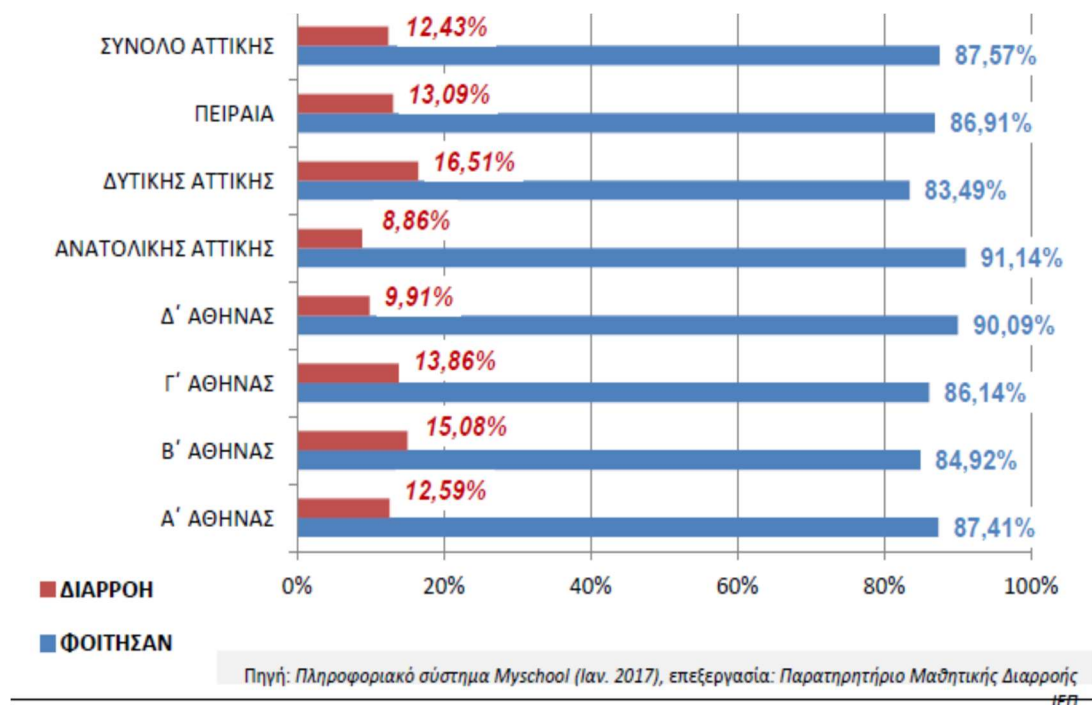
Γράφημα 2.4: Η μαθητική διαρροή στο δημόσιο ημερήσιο Γενικό Λύκειο κατά αστικότητα και φύλο (Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14)



Γράφημα 2.5: Η μαθητική διαρροή στα δημόσια ημερήσια ΕΠΑΛ κατά τάξη και φύλο Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14)



Γράφημα 2.6: Η μαθητική διαρροή στο δημόσια ημερήσια ΕΠΑΛ στις διοικητικές διαιρέσεις του Νομού Αττικής (Γενιά μαθητών/τριών: 2013-14)



3. Αιτιολογία του φαινομένου της σχολικής άρνησης

Τόσο σε διεθνή βιβλιογραφία (Gubbels et al., 2019) όσο και σε ελληνική (ΥΠΠΕΘ, 2015) συναντώνται διάφορες προσεγγίσεις όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των αιτιών της σχολικής άρνησης. Οι τρεις κύριες ομάδες παραγόντων κινδύνου του φαινομένου της σχολικής άρνησης, όπως αυτοί περιγράφονται στις βιβλιογραφικές πηγές, είναι οι εξής: ατομικοί παράγοντες, οικογενειακοί παράγοντες, κοινωνικοί παράγοντες, σχολικοί παράγοντες και παράγοντες που αφορούν ζητήματα μειονοτήτων.

3.1 Ατομικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή/μαθήτριας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις ενδοπροσωπικές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και των ρυθμών μάθησης του κάθε μαθητή (προβλήματα ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής, σκέψης). Τις περισσότερες φορές τα προβλήματα αυτά αναγνωρίζονται ως μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και ακαδημαϊκές γνώσεις,

αδυναμία δημιουργίας σχέσεων με τους συνομηλίκους, αδυναμία αυτοσυγκέντρωσης και αυτοελέγχου, προβλήματα εξαρτήσεων και σωματικής υγείας. Τα παιδιά και οι έφηβοι που παρουσιάζουν συμπεριφορά σχολικής άρνησης δείχνουν συγκριτικά με τα τους συνομηλίκους τους που παρακολουθούν κανονικά το σχολείο να παρουσιάζουν συχνότερα προβλήματα εξαρτήσεων από αλκοόλ και ουσίες καθώς και προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως διαταραχές άγχους, συναισθηματικές διαταραχές και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς ή και ένα συνδυασμό όλων αυτών (Chou et al.,2006;Egger et al.,2003; Jaafar et al.,2013). Ωστόσο υπάρχει και ένας αριθμός εφήβων των οποίων η συμπεριφορά σχολικής άρνησης δεν σχετίζεται με καμία ψυχιατρική διάγνωση (Ingul et al.,2012; McShane et al.,2001).

Τέλος, με τη συμπεριφορά της σχολικής άρνησης συνδέονται μια σειρά από προβλήματα σωματικής υγείας όπως είναι το άσθμα, πονοκέφαλοι, κοιλόπονοι, ναυτία, εμετοί, κόπωση, εφίδρωση, οσφυαλγίες, ταχυκαρδίες, διάρροια, αναπνευστικά προβλήματα καθώς και εμμηνόρροιας. Οι μαθητές απουσιάζουν από το σχολείο λόγω των συγκεκριμένων σωματικών ενοχλήσεων με αποτέλεσμα όταν επιστρέφουν στο σχολείο να παρουσιάζουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις εξαιτίας της απουσίας ενώ το κίνητρο τους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μειώνεται και έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αποξένωσης από το σχολείο(Rumberger & Larson, 1998).

3.2 Οικογενειακοί παράγοντες

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια του μαθητή. Σε αυτούς περιλαμβάνονται η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, η ανεργία, η έλλειψη στήριξης του μαθητή από τους γονείς του και η έλλειψη επίβλεψης του παιδιού όταν επιστρέφει από το σχολείο (Uppal et al.,2012). Ο γονεϊκός τρόπος διαπαιδαγώγησης δηλαδή αν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί ή ανεκτικοί σε όλα ή απολυταρχικοί επίσης αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τη σχολική άρνηση καθώς και οι μειωμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων, η αδιαφορία ή η αρνητική στάση των γονέων, η χαμηλή επίδοση των αδερφών, η ύπαρξη μονογονεϊκής οικογένειας, η αστάθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και η απομόνωση της οικογένειας από εξωτερικές ομάδες , δομές και φορείς της κοινωνίας (Kearney & Beasley, 1994; Martin et al., 1999).

Όλες οι έρευνες αναφέρουν ότι η σύνδεση της οικογένειας με τη σχολική ζωή του παιδιού παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και υποστηρίζεται ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι αυτή που βοηθάει στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στην κοινωνικοποίηση του μαθητή στο σχολείο (Bernstein et al.,2000). Η μελέτη των Hill και

Tyson (2009) υπογράμμισε τον σημαντικό ρόλο της οικογένειας και των σχέσεων που αναπτύσσει με το σχολείο με τη συμμετοχή των γονέων στην ίδια την εκπαίδευση καθώς υπάρχει θετική συσχέτιση με τα επιτεύγματα των παιδιών ήδη στην πρώιμη εφηβεία. Η ίδια η μελέτη αναφέρει επίσης ότι χωρίς την αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων οι ευκαιρίες του παιδιού είναι περιορισμένες με αποτέλεσμα να μην έχει τη δυνατότητα ο μαθητής ν' αναπτύξει δεξιότητες και τυχόν ταλέντα ή να πραγματοποιήσει συγκεκριμένα εκπαιδευτικά επαγγελματικά επιτεύγματα (Hill & Tyson, 2009).

Επίσης η δομή και η λειτουργία της οικογένειας επηρεάζει την εμφάνιση της συμπεριφοράς σχολικής άρνησης καθώς έρευνες όπως των Mc Shane et al. (2001) δείχνουν ότι οι έφηβοι που αρνούνται να πηγαίνουν στο σχολείο προέρχονται είτε από διαζευγμένες οικογένειες (21%) είτε από οικογένειες με συχνές συγκρούσεις (43%) (Casas-Gil & Navaro-Guzman, 2002; Jargowsky & El Komi, 2009).

Η σχολική άρνηση στην εφηβεία μπορεί να συνδέεται ακόμη με προβλήματα ψυχικής ασθένειας είτε της μητέρας είτε του πατέρα (Bernstein et al., 2000) όπως και με προβλήματα αλκοολισμού που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι γονείς (Casas-Gil & Navaro-Guzman, 2002). Τέλος πολλές φορές το εργασιακό ωράριο των γονέων δηλ. όταν ο γονιός εργάζεται με βάρδιες τις νύχτες ή και Σάββα/κύριακα και οδηγεί τα παιδιά της εφηβικής ηλικίας να στηρίζονται περισσότερο στους εαυτούς τους, αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τη συμπεριφορά σχολικής άρνησης (Han, 2005).

3.3 Κοινωνικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το ευρύτερο περιβάλλον του μαθητή και της οικογένειάς του, όπως είναι η περιοχή κατοικίας, η γειτονιά, κ.α. Μελέτες στις ΗΠΑ έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά που έχει η γειτονιά όπως το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της περιοχής, η πολυπολιτισμικότητα, η παραβατικότητα (με την ύπαρξη συμμοριών σε συγκεκριμένες περιοχές), το εμπόριο παράνομων ουσιών, οι βανδαλισμοί κλπ. συνδέονται άμεσα με τη ψυχική υγεία του ατόμου (Jargowsky & El Komi, 2009). Μαθητές που προέρχονται από περιοχές με χαμηλά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά έχουν περισσότερες πιθανότητες να φοιτούν σε σχολεία χαμηλότερης υποδομής και εκδηλώνουν τάση ν' απουσιάζουν από το σχολείο καθώς είναι έκθετοι συχνά σε σκληρές βίας ή βιώνουν οι ίδιοι κακοποίηση και παραμέληση ενώ η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας δεν είναι τόσο ισχυρή (Teasly, 2004). Οι μαθητές που ζουν σε περιοχές με υψηλά επίπεδα φτώχειας δεν μπορούν να δουν την αξία της εκπαίδευσης καθώς δεν αλληλοεπιδρούν με άτομα που έχουν υλοποιήσει εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους, με αποτέλεσμα οι νέοι να έχουν χαμηλές προσδοκίες και οι ίδιοι να μην έχουν κίνητρα για εκπαιδευτικά και

επαγγελματικά επιτεύγματα (Jargowsky & El Komi, 2009). Αντίθετα οι μαθητές που κατοικούν σε εύπορες περιοχές έχουν καλύτερη πρόσβαση σε συστήματα υποστήριξης που αναπτύσσουν τις δυνατότητες τους (Dietz & Haurin, 2003).

3.4 Σχολικοί παράγοντες

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο και την αρνητική εμπειρία που έχει αποκτήσει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της φοίτησης του σε αυτό. Συγκεκριμένα, συγκαταλέγονται παράγοντες όπως: η μείωση της βαθμολογίας, οι πολλές απουσίες, οι συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, οι προβληματικές σχέσεις με τους συμμαθητές, τα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς, η επιβολή ποινών, η προηγούμενη κακή σχολική επίδοση, το μειωμένο ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία, η συχνή αλλαγή σχολείου, η επανάληψη της τάξης, το μέγεθος του σχολείου, η αδυναμία εφαρμογής μοντέλων διαπολιτισμικής μάθησης, αλλά και προβλήματα που σχετίζονται με την ίδια την εκπαιδευτική ύλη (Brookmeyer et al., 2006). Ιδιαίτερη αναφορά από μελέτες έχει γίνει και για το “σχολικό κλίμα” (Rasasingham, 2015) ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη συμπεριφορά σχολικής άρνησης. Ο όρος «σχολικό κλίμα» περιλαμβάνει την ποιοτική σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και άλλων κοινωνικών σχέσεων, την αυτονομία που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές, η ύπαρξη ξεκάθαρων κανόνων και στόχων που εφαρμόζονται με συνέπεια, η οργάνωση των σχολικών τάξεων και οι αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας (Virtanen et al., 2009). Άλλα στοιχεία που αποτελούν αντικείμενο μελέτης για τους ερευνητές σχετικά με το «σχολικό κλίμα» είναι η σχέση σύνδεσης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με το σχολικό περιβάλλον εξετάζοντας σε ποιο βαθμό νιώθουν ότι ανήκουν σ’ ένα σχολείο που τους σέβεται, τους εκτιμά και τους συμπεριλαμβάνει (Schochet et al., 2006).

Μαθητές που μελετήθηκαν και φοιτούσαν σε θορυβώδεις τάξεις όπου υπήρχαν συνεχείς ενοχλήσεις και απρόβλεπτες καταστάσεις που προκαλούνταν από άλλους συμμαθητές βίωναν το σχολείο ως μια πολύ αρνητική εμπειρία. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, οι δάσκαλοι δαπανούν περισσότερο χρόνο για να μετριάσουν τις ταραχές παρά για να δώσουν προσοχή σε πιο ευάλωτους μαθητές, γεγονός που αυξάνει περαιτέρω τον κίνδυνο σχολικής άρνησης (Havik et al., 2015). Επιπλέον τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι συγκρούσεις μεταξύ των συμμαθητών (Havik et al., 2014) ο εκφοβισμός καθώς και ο διαδικτυακός εκφοβισμός που βιώνουν κάποιοι μαθητές καθώς και η δυσκολία να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους με αποτέλεσμα να νιώθουν μοναξιά και απομόνωση στο σχολείο (Egger et al., 2003; Havik et al., 2015) αποτελούν βασικούς αιτιολογικούς παράγοντες για τη συμπεριφορά σχολικής άρνησης. Οι μαθητές που είναι θύματα εκφοβισμού απουσιάζουν συχνότερα

από το σχολείο και είναι 2.1 φορές πιο πιθανό να νιώθουν ανασφάλεια εντός του σχολείου ενώ το 20% μαθητών δημοτικού θα προσπαθήσει να μην πάει σχολείο για ν' αποφύγει τον εκφοβισμό (Dake et al., 2003). Μαθητές επίσης στις τάξεις του λυκείου (Glew et al.,2005) έχουν αναφέρει ότι απουσίαζαν από τα μαθήματα καθώς είχαν βιώσει βίαιη συμπεριφορά είτε από συμμαθητές είτε από εκπαιδευτικούς (Astor et al., 2002).

Το αρνητικό κλίμα στο σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης για σχολική διαρροή (Havik et al.,2014) καθώς ενήλικες που συμμετείχαν σε έρευνες και είχαν εγκαταλείψει το σχολείο αποδίδοντας τα αίτια στο σχολικό κλίμα, χαρακτήρισαν το σχολείο που πήγαν ανεπαρκές (69%), τις τάξεις βαρετές ή ότι αποτύγγαναν (47%) και δεν έλαβαν ποτέ την κατάλληλη στήριξη (Henry et al., 2012). Επίσης πολλοί νέοι που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο είχαν αναφέρει ότι κανείς από το σχολείο δεν ερχόταν σε επαφή με τους ίδιους όταν άρχισαν να απουσιάζουν ούτε ενημέρωνε κανείς από το σχολείο τους γονείς τους και το ίδιο ίσχυσε ακόμη και όταν οι συγκεκριμένοι μαθητές εγκατέλειψαν το σχολείο (Bridgeland et al.,2006).

3.5 Παράγοντες που σχετίζονται με μειονότητες μαθητικού πληθυσμού λόγω της πολιτισμικής ή και σεξουαλικής ταυτότητας.

Στους μεταναστευτικούς ή μειονοτικούς μαθητικούς πληθυσμούς σημαντικοί λόγοι που οδηγούν τους μαθητές σε συμπεριφορά σχολικής άρνησης, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, μπορεί να είναι η αποξένωση από την κουλτούρα του σχολείου, από την παρεχόμενη σχολική γνώση και από τις κυρίαρχες διαδικασίες μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης, τα ρατσιστικά φαινόμενα και ο «θεσμικός ρατσισμός» ή η μειωμένη αποδοχή της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας (Kempes et al.,2001). Σχετικά με το σεξουαλικό προσανατολισμό μελέτες ανέφεραν ότι οι έφηβοι ηλικίας 14 έως 19 που είχαν αυτοπροσδιορισθεί ως λεσβία, ομοφυλόφιλος, αμφιφυλόφιλος και τρανσέξουαλ (ΛΟΑΤ) σημείωναν τις περισσότερες απουσίες από το σχολείο σε σύγκριση τους ετεροφυλόφιλους νέους (Burton et al.,2009). Σε άλλες έρευνες οι έφηβοι με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό συχνά αναφέρουν ότι βιώνουν βία και διακρίσεις, οδηγώντας τους σε υψηλότερα ποσοστά απουσίας από το σχολείο, προβλήματα πειθαρχίας και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Kosciw et al.,2009) επειδή αισθάνονται ανασφαλείς και άβολα στο σχολείο. Συχνά είναι θύματα λεκτικής και σωματικής βίας ενώ δέχονται και σωματική παρενόχληση ή και επίθεση (McGuire et al., 2010) βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωση (Ueno, 2005) και άλλα διαπροσωπικά προβλήματα με συνομηλίκους (Pearson et al., 2007).

Σε αντίστοιχη έρευνα (GLSEN 2005) ο πιο συνηθισμένος λόγος που ανέφεραν οι έφηβοι ότι ήταν θύματα εκφοβισμού ή παρενόχλησης ήταν εξαιτίας της εμφάνισης τους ή του σωματότυπου τους και το γεγονός ότι θεωρούνταν ομοφυλόφιλοι. Ανέφεραν επίσης ότι οι σπουδαστές ΛΟΑΤ (22%) είχαν περισσότερες πιθανότητες να αισθάνονται ανασφαλείς στο σχολείο από τους μη ΛΟΑΤ (7%) (Harris,2005).Η συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζοντας άλλες προηγούμενες μελέτες, έδειξε επίσης ότι οι εμπειρίες βίας και το συναίσθημα ανασφάλειας στο σχολείο συνδέονταν με κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις καθώς οι μαθητές αναγκάζονταν να απουσιάζουν από το σχολείο και να χάνουν ολόκληρες σχολικές ημέρες (Christenson and Thurlow, 2004).

4. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

Η σχολική άρνηση στην εφηβική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά προβλήματα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα που σχετίζονται με πτώση των βαθμών, συγκρούσεις στην οικογένεια, κοινωνική απομόνωση, εγκατάλειψη του σχολείου, παραβατικότητα στην ενήλικη ζωή, δυσκολίες στην επαγγελματική και προσωπική ζωή καθώς και συναφή ψυχιατρικά προβλήματα (Schwartz and Collagues, 2009). Οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής ως αποτέλεσμα πολλές φορές της σχολικής άρνησης είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν κυρίως σε τρία επίπεδα (Παπαδοπούλου και συν.,2017):

Προσωπικό: Οι δυνατότητες ένταξης στην αγορά εργασίας των διαρρεόντων νέων περιορίζονται σημαντικά, αναστέλλεται η προοπτική για βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και γίνεται αδύνατη η ολοκλήρωση της προσωπικής τους ανάπτυξης(Schwartz and Collagues,2009).

Κοινωνικό: Οι νέοι χωρίς κατάρτιση αποτελούν αιτία αύξησης του ποσοστού της ανεργίας η οποία με τη σειρά της προκαλεί διάφορα δευτερεύοντα κοινωνικά προβλήματα (Παπαδοπούλου και συν.,2017;Bridgeland et al.,2006).

Οικονομικό: Η μαθητική διαρροή μειώνει τις δυνατότητες για απόκτηση εισοδήματος, ενώ και στην περίπτωση εξασφάλισής του, αυτό είναι χαμηλότερο συγκριτικά από εκείνο του εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Προκύπτει επίσης για την κοινωνία η ανάγκη πραγματοποίησης συμπληρωματικών δαπανών (επιδόματα ανεργίας, επιδόματα σχολικής επανένταξης, επιδόματα απορίας κ.λ.π (Christenson and Thurlow,2004). Η χαμηλή επαγγελματική ειδίκευση, η αποσύνδεση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς και η μακροχρόνια ανεργία είναι αλληλένδετα φαινόμενα και έχουν την τάση να συσσωρεύονται στη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Οι χαμένες ευκαιρίες στην πρώτη παιδική ηλικία, στη σχολική ηλικία και στα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής μπορούν να εγκλωβίσουν τα άτομα σε έναν κύκλο κοινωνικής περιθωριοποίησης με όλο και περισσότερο αρνητικές επιπτώσεις.

Τα άτομα αυτά, λόγω του ότι δεν έχουν κατορθώσει να αναπτύξουν επαρκείς προσωπικές/επικοινωνιακές και τεχνικές δεξιότητες, χαμηλώνουν το επίπεδο των προσδοκιών τους, δεν ξέρουν πώς να αναζητούν θέσεις εργασίας και να υποβάλλουν αιτήσεις και μπορεί να νιώθουν έντονο άγχος λόγω των πιέσεων που προκαλούν οι οικογενειακές, οικονομικές και κοινωνικές υποχρεώσεις. Τα μεγάλα διαστήματα ανεργίας τείνουν να αυξάνονται σε συχνότητα, τα χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων και προσόντων παραμένουν και όλα αυτά μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας (Kearney & Hugelshofer, 2000).

5.Παρεμβάσεις

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το φαινόμενο της συμπεριφοράς της σχολικής άρνησης είναι σύνθετο και πολυπαραγοντικό, καθώς τα αίτια της έχουν διερευνηθεί σε ατομικό, οικογενειακό, κοινωνικό επίπεδο (Lyon and Kotler, 2009). Οι στρατηγικές παρέμβασης που αφορούν τους νέους με συμπεριφορά σχολικής άρνησης έχουν στόχο τις αλλαγές σε συστημικό επίπεδο και οι οποίες κυμαίνονται από κλινικές και ιατρικές παρεμβάσεις μέχρι παρεμβάσεις με στόχο τις βελτιώσεις στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας (Brookmeyer et al.,2006) δηλαδή παρεμβάσεις που γίνονται στο μικροσύστημα, στο μεσοσύστημα και στο μακροσύστημα (Bronfenbrenner & Morris, 2006), όπως αυτά περιγράφονται παρακάτω.

Αναλυτικότερα: οι παρεμβάσεις στο μικροσύστημα περιλαμβάνουν εκείνες τις παρεμβάσεις που στοχεύουν άμεσα στον μαθητή που εκδηλώνει τη συμπεριφορά σχολικής άρνησης και περιλαμβάνουν είτε ατομική ψυχοθεραπεία όπως π.χ τη γνωστική συμπεριφοριστική θεραπεία είτε συμβουλευτική γονέων και οικογένειας, εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο το συναίσθημα της χαμηλής αυτοπεποίθησης, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, παραπομπή σε κοινωνικές υπηρεσίες, καθώς και σχέδια δράσης στο σχολείο με στόχο τη θετική καθοδήγηση από τους ίδιους τους συνομήλικους των μαθητών που απουσιάζουν (Lyon & Kotler, 2009; Maric et al.,2012; Maynard et al.,2012).Οι παρεμβάσεις στο μεσοσύστημα αφορούν όλες εκείνες τις παρεμβάσεις που στοχεύουν στη σύνδεση των μικροσυστημάτων. Στην προκειμένη περίπτωση οι παρεμβάσεις στο μικροσύστημα έχουν στόχο την ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προκειμένου ν' αποφεύγονται φαινόμενα μακροχρόνιων απουσιών από το σχολείο. Καθώς πλήθος ερευνών έχουν αναδείξει πόσο σημαντικά επηρεάζουν οι γονείς και τα μέλη της οικογένειας τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ενός μαθητή έχουν αναπτυχθεί στρατηγικά σχέδια δράσης προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη γονική συμμετοχή στο σχολείο, την οικογένεια και στους κοινοτικούς συλλόγους(Teasly,2004).

Η μελέτη των Epstein & Sheldon (2002) εξέτασε πόσο σημαντικά είναι τα προγράμματα συνεργασίας που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν την οικογένεια να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι, να αναπτύσσουν περισσότερο την επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου, να ενθαρρύνουν τους γονείς να βοηθάνε σε εργασίες και σχολικές εκδηλώσεις και να προσφέρουν πληροφόρηση στις οικογένειες σχετικά με τις σχολικές εργασίες του μαθητή. Η υποστήριξη και η ενίσχυση των συγκεκριμένων σχολικών προγραμμάτων μέσω της εξεύρεσης κοινοτικών πόρων και χρηματοδότησης έχει μεγάλη σημασία (Epstein & Sheldon, 2002). Η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε ότι τα σχολεία που εφάρμοσαν προγράμματα συνεργασίας είχαν μεγαλύτερο ποσοστό παρακολούθησης μαθητών συγκριτικά με τα σχολεία που δεν είχαν εφαρμόσει (Epstein & Sheldon, 2002). Επίσης τα σχολεία που δείχνουν να επιδιώκουν και να επιτυγχάνουν τη συνεργασία με τους γονείς σημειώνουν χαμηλά ποσοστά μαθητών με μακροχρόνιες απουσίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Sheldon, 2007).

Σημαντική παρέμβαση αποτελεί επίσης και αυτή που στοχεύει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Όπως ήδη έχει αναφερθεί το συναίσθημα της ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου είναι μια πολύ συχνή αιτία σχολικής άρνησης για τους μαθητές ειδικά όσοι τυχαίνουν ν' ανήκουν σε κάποια μειονότητα λόγω της εθνικής καταγωγής τους ή του σεξουαλικού προσανατολισμού. Προκαταρκτικές έρευνες έχουν δείξει ότι η ύπαρξη και μόνο οργανωμένων κοινοτήτων σε μορφή συλλόγου με εξωσχολική δραστηριότητα βοηθάει πολύ στη βελτίωση του σχολικού κλίματος για μαθητές που είναι π.χ ομοφυλόφιλοι ακόμη και αν οι ίδιοι δεν είναι ενεργά μέλη των συγκεκριμένων κοινοτήτων (Hatzembuehler, 2011; Walls et al., 2010). Παρεμβάσεις που προωθούν τη θετική συμπεριφορά και υποστήριξη και έχουν σκοπό τη βελτίωση του σχολικού κλίματος προωθώντας θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών αποτελεί πρότυπο μοντέλο ολιστικής παρέμβασης στο χώρο του σχολείου. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην καλή οργάνωση ενός σχολείου και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών και αρνητική με τις χρόνιες απουσίες από το σχολείο και τη σχολική διαρροή (Bridgeland et al., 2006). Ο δάσκαλος της τάξης ή ο υπεύθυνος τμήματος μπορεί να αποτελεί ένα πρόσωπο κλειδί που παρατηρεί/γνωρίζει ποιοι μαθητές απουσιάζουν ή δείχνουν να έχουν συμπεριφορά σχολικής άρνησης και να είναι αυτός που θα ενημερώνει τους γονείς αλλά και τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο (Bradshaw et al., 2009).

Τέλος οι παρεμβάσεις στο μακροσύστημα περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις ενέργειες που σχετίζονται με την πολιτική παρακολούθησης και εφαρμογή νομοθεσίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση σε κάθε πολιτεία (Lyon & Kotler 2009).

Β' ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή- Σκοπός

Τη τελευταία δεκαετία υπάρχει πλήθος διεθνών ερευνών που έχει μελετήσει τη σχολική άρνηση και τους παράγοντες κινδύνου της. Οι μελέτες αυτές συμπεραίνουν ότι η σχολική άρνηση είναι ένα διεθνές φαινόμενο που απασχολεί κάθε κοινωνία, ως προς τις στρατηγικές που πρέπει να αναπτύσσονται για την ανίχνευση του φαινομένου και στη συνέχεια για το είδος πρόληψης και παρέμβασης που πρέπει να εφαρμόζεται ως προς την αντιμετώπιση του (Candido et al.,2014). Στη χώρα μας, όπως είδαμε ήδη στο Α΄ μέρος της εργασίας, μέχρι τώρα υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα από διάφορους φορείς, ιδιωτικούς και κρατικούς (ΑΣΠΑΙΤΕ,ΙΝΕ/ΓΣΕΕ,Υπουργείο Παιδείας) (Παπαδοπούλου και συν.,2017) καταγράφοντας τη διαχρονική εξέλιξη του και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με ανάλογα στοιχεία από τον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΥΠΠΕΘ).

Η παρούσα μελέτη χαρακτηρίζεται για την πρωτοτυπία της καθώς για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα πραγματοποιείται έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων κινδύνων που οδηγούν στη σχολική άρνηση. Επιπλέον, στο πλαίσιο της μελέτης διερευνάται κατά πόσο επαληθεύονται τα αίτια και οι παράγοντες κινδύνου της σχολικής άρνησης όπως αναφέρονται και παραπάνω στη μέχρι τώρα βιβλιογραφία ή αν προκύπτουν ενδεχομένως και νέα.

2. Υλικό και Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη πρόκειται για μια μη πειραματική μελέτη «ασθενών-μαρτύρων». Το κλινικό δείγμα (ασθενείς) προήλθε από αναδρομική καταγραφή όλων των περιστατικών σχολικής άρνησης (69 εφήβων) που προσήλθαν στη Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) της Β΄ Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα διαθέσιμα δεδομένα περιλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία, δεδομένα ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας που αντλήθηκαν βάσει της συνέντευξης με το ερωτηματολόγιο ΗΕΕΑΔSS (Arker et al.,2010) καθώς και παιδοψυχιατρικές διαγνώσεις όλων των περιστατικών.

Η ομάδα ελέγχου (μάρτυρες) αποτελείται από δείγμα 380 εφήβων (14-19 ετών). Εξ αυτών το 66,7% προσήλθε τη διετία 2015-2016 στο Νοσοκομείο Παίδων. Τα στοιχεία της ομάδας ελέγχου είχαν συλλεχθεί σε προηγούμενη επιδημιολογική έρευνα που εξέταζε τις διαφορές στους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες μεταξύ των εφήβων που νοσούν και εκείνων που δεν νοσούν από διαβήτη.

Τα κοινωνικό-οικονομικό-δημογραφικά στοιχεία που καταγράφηκαν στη συλλογή δεδομένων αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα των εφήβων, την περιοχή κατοικίας, την επαγγελματική απασχόληση των γονέων, την οικογενειακή

κατάσταση, την ύπαρξη αδερφών και τον αριθμό τους, την εμφάνιση συμπεριφορών υψηλού κινδύνου (όπως το κάπνισμα και το αλκοόλ), το επίπεδο της σχολικής επίδοσης, τη συναισθηματική διερεύνηση συναισθηματικών δυσκολιών (όπως του άγχους, της θλίψης) και του βιώματος του εκφοβισμού (bullying). Επίσης καταγράφηκε το γεγονός της ολοκλήρωσης σεξουαλικών σχέσεων. Αντίστοιχα, στα διαθέσιμα δεδομένα της ομάδας ελέγχου είχαν χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) (Achenbach et al.,2001), η Κλίμακα Στάσεων Διατροφής το Eating Attitudes Test (EAT) (Rivas et al.,2010) και το ερωτηματολόγιο Family (Halberstadt et al.,1995) που διερευνά τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων στην οικογένεια και από τα οποία είχαν καταγραφεί οι αντίστοιχες απαντήσεις.

2.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

2.2 Περιγραφική Ανάλυση

Οι ποιοτικές (κατηγορικές) μεταβλητές παρουσιάζονται σαν απόλυτες και σχετικές (%) συχνότητες στο σύνολο των εφήβων αλλά και ξεχωριστά σε ασθενείς (cases) και μάρτυρες (controls), σε πίνακα κατανομής συχνοτήτων. Αναφορικά με τη διαγραμματική τους απεικόνιση, οι μεταβλητές αυτές παρουσιάζονται χρησιμοποιώντας γραφήματα πίτας ή ραβδογράμματα. Για την περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών μεταβλητών δημιουργήθηκαν Πίνακες με τα κατάλληλα μέτρα θέσης (μέση τιμή, διάμεσος τιμή) και μέτρα βαθμού διασποράς (τυπική απόκλιση, ελάχιστο, μέγιστο, τεταρτημόρια). Αναφορικά με τη διαγραμματική τους απεικόνιση, χρησιμοποιήθηκαν ιστογράμματα. Επιπλέον, οι ποσοτικές μεταβλητές ελέγχθηκαν ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους. Ο έλεγχος αυτός έγινε και εμπειρικά (με τη χρήση ιστογραμμάτων, γραφημάτων της μορφής q-q, κ.τ.λ.), αλλά και αναλυτικά (με τη χρήση του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov).

2.3 Συμπερασματολογική στατιστική

Τα δεδομένα μας προέρχονται από εξομοιωμένα (ως προς την ηλικία και το φύλο: 1 ασθενής με 2 μάρτυρες) μελέτη ασθενών-μαρτύρων. Επομένως το σύνολο των συμμετεχόντων κατέληξε στους 207, 69 ασθενείς (cases) και 138 μάρτυρες (controls). Η επιλογή αυτών των 138 έγινε αφού αφαιρέθηκαν από την ομάδα των μαρτύρων οι νοσούντες και στη συνέχεια εξομοιώθηκαν οι 69 ασθενείς με 134 μάρτυρες με βάση την ηλικία και το φύλο: η κύρια μεταβλητή στα δεδομένα μας είναι η παρουσία ή όχι σχολικής άρνησης. Στη συμπερασματολογική στατιστική, αρχικά πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητή ανάλυση κατά την οποία ελέγχθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την παρουσία ή όχι της σχολικής άρνησης. Έτσι, για τη

διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε η δεσμευμένη λογιστική παλινδρόμηση (conditional logistic regression). Στην περίπτωση ποσοτικών μεταβλητών, για τη διερεύνηση της ισότητας των διάμεσων τιμών μεταξύ 2 ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση. Στην περίπτωση μας, χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή δεσμευμένη λογαριθμιστική παλινδρόμηση. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η παρουσία ή όχι της σχολικής άρνησης, ενώ οι ανεξάρτητες μεταβλητές θα είναι οι παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή, κατά τη διάρκεια της μονομεταβλητής ανάλυσης.

Το $\alpha=0,05$ ορίζεται ως το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, ενώ όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν είναι αμφίπλευροι. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του IBM SPSS (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.).

3.Αποτελέσματα

3.1 Περιγραφική Στατιστική

Πίνακας 3.1.1 Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ποιοτικές μεταβλητές του δείγματος

Παράμετροι	Κατηγορίες	Συνολικός αριθμός εφήβων	Έφηβοι που δεν εμφάνισαν σχολική άρνηση (Μάρτυρες)	Έφηβοι που εμφάνισαν σχολική άρνηση (Ασθενείς)	p-value
		Αριθμός (%)	Αριθμός (%)	Αριθμός (%)	
Σχολική άρνηση					
	Όχι	138 (66,7%)	138 (100,0%)	-	-
	Ναι	69 (33,3%)	-	69 (100,0%)	
Φύλο					
	Αγόρια	126 (60,9%)	84 (60,9%)	42 (60,9%)	1
	Κορίτσια	81 (39,1%)	54 (39,1%)	27 (39,1%)	
Εθνικότητα					
	Ελληνική	175 (84,5%)	114 (82,6%)	61 (88,4%)	0,995
	Άλλη	23 (11,1%)	15 (10,9%)	8 (11,6%)	
	Ελλείπουσες τιμές	9 (4,3%)	9 (6,5%)	-	
Περιοχή κατοικίας					

	Κεντρικός τομέας Αθηνών	24 (11,6%)	2 (1,4%)	22 (31,9%)	<0,001
	Βόρεια προάστεια	14 (6,8%)	1 (0,7%)	13 (18,8%)	
	Νότια προάστεια	42 (20,3%)	24 (17,4%)	18 (26,1%)	
	Δυτικά προάστεια	65 (31,4%)	58 (42,0%)	7 (10,1%)	
	Ανατολικά προάστεια	18 (8,7%)	12 (8,7%)	6 (8,7%)	
	Υπόλοιπη Ελλάδα	8 (3,9%)	7 (5,1%)	1 (1,4%)	
	Ελλείπουσες τιμές	36 (17,4%)	34 (24,6%)	2 (2,9%)	
Επάγγελμα πατέρα					
	Δημόσιος υπάλληλος	30 (14,5%)	22 (15,9%)	8 (11,6%)	0,568
	Ιδιωτικός υπάλληλος	96 (46,4%)	71 (51,4%)	25 (36,2%)	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	44 (21,3%)	26 (18,8%)	18 (26,1%)	
	Συνταξιούχος	11 (5,3%)	9 (6,5%)	2 (2,9%)	
	Άνεργος / Οικιακά	9 (4,3%)	6 (4,3%)	3 (4,3%)	
	Ελλείπουσες τιμές	17 (8,2%)	4 (2,9%)	13 (18,8%)	
	Ελλείπουσες τιμές				
Επάγγελμα μητέρας					
	Δημόσιος υπάλληλος	38 (18,4%)	27 (19,6%)	11 (15,9%)	0,829
	Ιδιωτικός υπάλληλος	63 (30,4%)	46 (33,3%)	17 (24,6%)	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	32 (15,5%)	20 (14,5%)	12 (17,4%)	
	Συνταξιούχος	4 (1,9%)	2 (1,4%)	2 (2,9%)	
	Άνεργος / Οικιακά	57 (27,5%)	37 (26,8%)	20 (29,0%)	
	Ελλείπουσες τιμές	13 (6,3%)	6 (4,3%)	7 (10,1%)	
	Ελλείπουσες τιμές				
Αδέρφια					
	Όχι	44 (21,3%)	19 (13,8%)	25 (36,2%)	0,003
	Ναι	160 (77,3%)	116 (84,1%)	44 (63,8%)	
	Ελλείπουσες τιμές	3 (1,4%)	3 (2,2%)	-	
Οικογενειακή κατάσταση γονέων					
	Παντρεμένοι/Συζούν	146 (70,5%)	113 (81,9%)	33 (47,8%)	<0,001
	Διαζύγιο/Μονογονεϊκή οικογένεια/Θάνατος γονέα	53 (25,6%)	20 (14,5%)	33 (47,8%)	
	Ελλείπουσες τιμές	8 (3,9%)	5 (3,6%)	3 (4,3%)	
Καπνιστικές συνήθειες					
	Όχι	160 (77,3%)	99 (71,7%)	61 (88,4%)	0,06
	Ναι	42 (20,3%)	34 (24,6%)	8 (11,6%)	

	<i>Ελλείπουσες τιμές</i>	5 (2,4%)	5 (3,6%)	-	
Κατανάλωση αλκοόλ					
	<i>Όχι</i>	141 (68,1%)	80 (58,0%)	61 (88,4%)	0,001
	<i>Ναι</i>	60 (29,0%)	52 (37,7%)	8 (11,6%)	
	<i>Ελλείπουσες τιμές</i>	6 (2,9%)	6 (4,3%)	-	
Σχολική επίδοση					
	<i>Κάτω από τη βάση</i>	3 (1,4%)	3 (2,2%)	-	0,003
	<i>Κάτω από το μέσο όρο</i>	14 (6,8%)	5 (3,6%)	9 (13,0%)	
	<i>Στο μέσο όρο</i>	66 (31,9%)	50 (36,2%)	16 (23,2%)	
	<i>Πάνω από το μέσο όρο</i>	87 (42,0%)	74 (53,6%)	13 (18,8%)	
	<i>Ελλείπουσες τιμές</i>	37 (17,9%)	6 (4,3%)	31 (44,9%)	
"Είμαι αγχώδης"					
	<i>Όχι</i>	107 (51,7%)	70 (50,7%)	37 (53,6%)	0,846
	<i>Ναι</i>	94 (45,4%)	63 (45,7%)	31 (44,9%)	
	<i>Ελλείπουσες τιμές</i>	6 (2,9%)	5 (3,6%)	1 (1,4%)	
"Είμαι δυστυχημένος/θλιμμένος"					
	<i>Όχι</i>	150 (72,5%)	101 (73,2%)	49 (71,0%)	0,627
	<i>Ναι</i>	51 (24,6%)	32 (23,2%)	19 (27,5%)	
	<i>Ελλείπουσες τιμές</i>	6 (2,9%)	5 (3,6%)	1 (1,4%)	
Ολοκληρωμένες σεξουαλικές σχέσεις					
	<i>Όχι</i>	125 (60,4%)	82 (59,4%)	43 (62,3%)	0,935
	<i>Ναι</i>	54 (26,1%)	35 (25,4%)	19 (27,5%)	
	<i>Ελλείπουσες τιμές</i>		21 (15,2%)	7 (10,1%)	
"Δέχομαι bullying / Με πειράζουν"					
	<i>Όχι</i>	147 (71,0%)	98 (71,0%)	49 (71,0%)	0,743
	<i>Ναι</i>	55 (26,6%)	35 (25,4%)	20 (29,0%)	
	<i>Ελλείπουσες τιμές</i>	5 (2,4%)	5 (3,6%)	-	

Στον Πίνακα 3.1.1 παρουσιάζονται οι ποιοτικές μεταβλητές σε απόλυτες και σχετικές (%) συχνότητες. Κύρια μεταβλητή στα δεδομένα είναι η παρουσία ή όχι σχολικής άρνησης με ποσοστά 33,3% και 66,7 % αντίστοιχα. Ως προς το φύλο τα αγόρια αποτελούν το 60,9% του δείγματος και τα κορίτσια το 39,1%. Αναφορικά με την

εθνικότητα, οι 175 συμμετέχοντες δήλωσαν ελληνική, 23 άλλη εθνικότητα και για 9 συμμετέχοντες οι τιμές ήταν ελλιπείς.

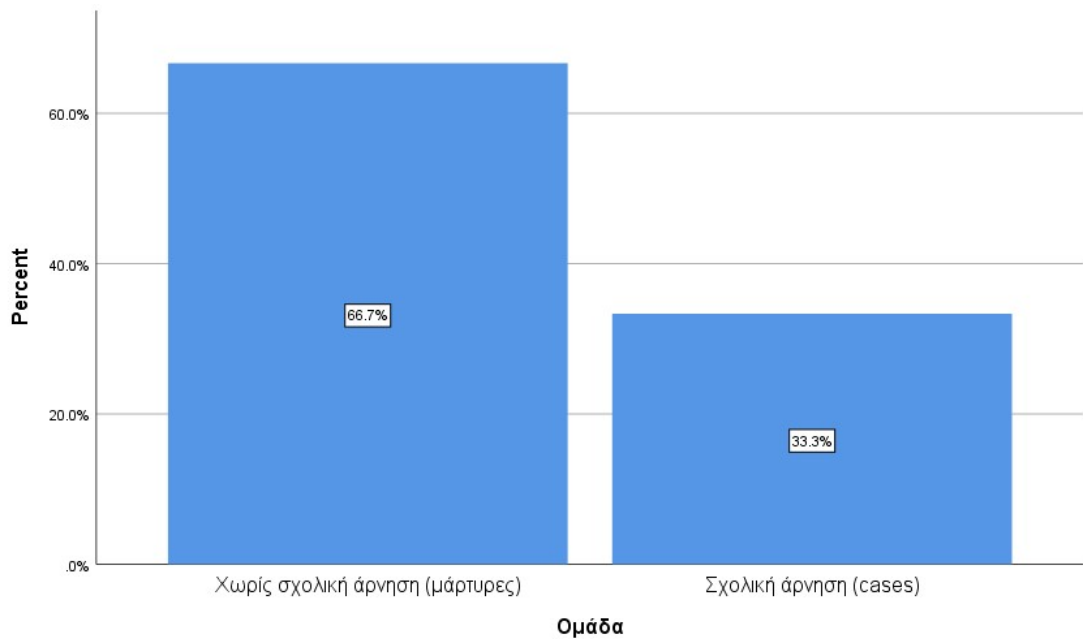
Στον Πίνακα 3.1.2 παρουσιάζονται οι ποσοτικές μεταβλητές του δείγματος που είναι ηλικία των συμμετεχόντων με διάμεσο τιμή 15 έτη και αριθμό αδερφών με διάμεσο 1.

Πίνακας 3.1. 2: Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ποσοτικές μεταβλητές του δείγματος

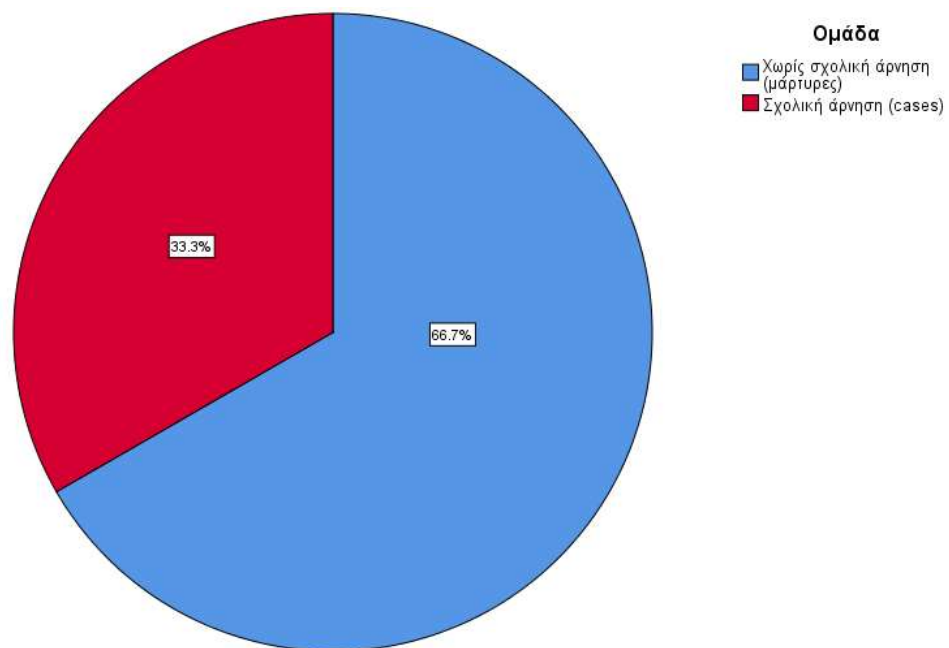
	N		Μέση τιμή	Διάμεσος	SD	Min	Max	Τεταρτ/ρια	
	Έγκυρα	Ελλείπουσες τιμές						25	75
Συνολικός αριθμός εφήβων									
Ηλικία	207	0	15,3	15,2	1,5	10,2	18,2	14	16
Αριθμός αδερφιών	205	2	1,1	1	0,8	0	5	1	1
Μάρτυρες									
Ηλικία	138	0	15,4	15	1,3	12	18	14	16
Αριθμός αδερφιών	136	2	1,2	1	0,9	0	5	1	2
Έφηβοι που εμφάνισαν σχολική άρνηση									
Ηλικία	69	0	15	15,3	1,8	10,2	18,2	13,7	16,2
Αριθμός αδερφιών	69	0	0,8	1	0,8	0	4	0	1

Στο **Γράφημα 1** παρουσιάζεται σε ραβδόγραμμα και στο **Γράφημα 2** σε γράφημα πίτας τα ποσοστά των εφήβων με διάμεσο τιμή 15 έτη που παρουσιάζουν σχολική άρνηση ή όχι που αποτελούν και την κύρια μεταβλητή στα δεδομένα μας. Το ποσοστό του κλινικού δείγματος (cases) που παρουσίασαν σχολική άρνηση αποτελεί το 33,3% και η ομάδα ελέγχου (μάρτυρες) που δεν παρουσιάζουν σχολική άρνηση αποτελεί το 66,7% του δείγματος.

Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα για τα ποσοστά εφήβων που παρουσιάζουν σχολική άρνηση ή όχι



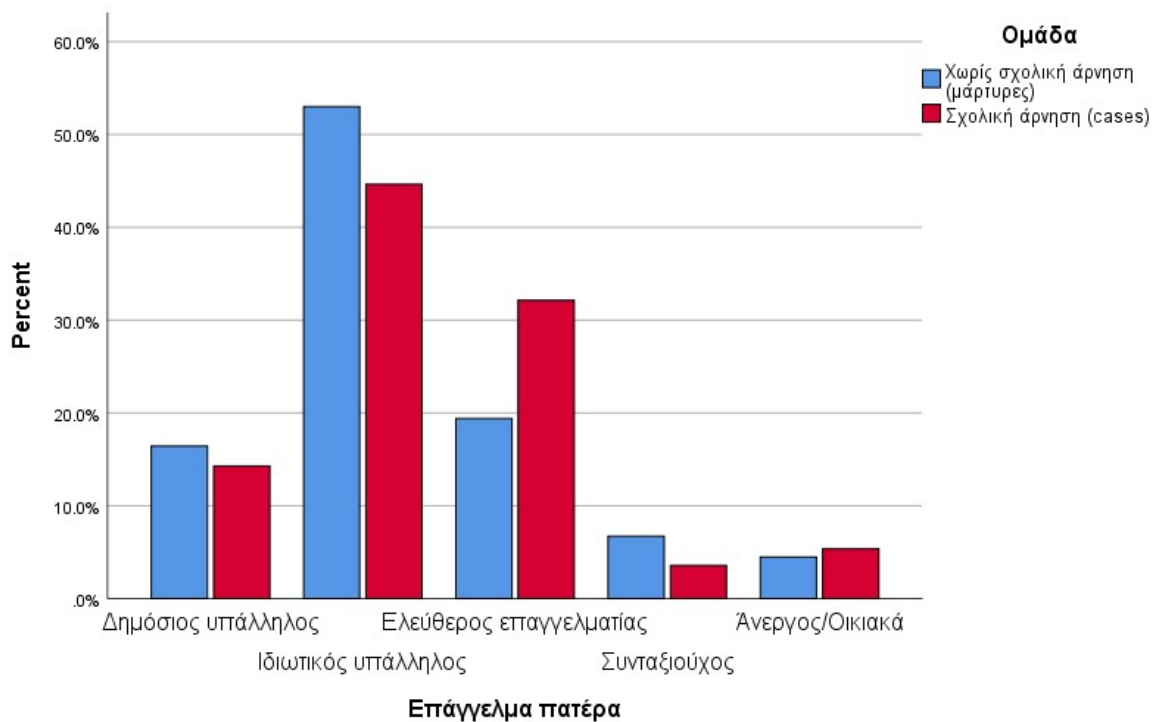
Γράφημα 2: Γράφημα πίτας για τα ποσοστά εφήβων που παρουσιάζουν σχολική άρνηση ή όχι



Προκειμένου να διερευνηθεί το επάγγελμα των γονέων ως παράγοντας συσχέτισης με το φαινόμενο της σχολικής άρνησης οι γονείς των συμμετεχόντων κατηγοριοποιήθηκαν σχετικά με το αν είναι άνεργοι ή κάνουν οικιακά, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες και συνταξιούχοι. Στο παρακάτω

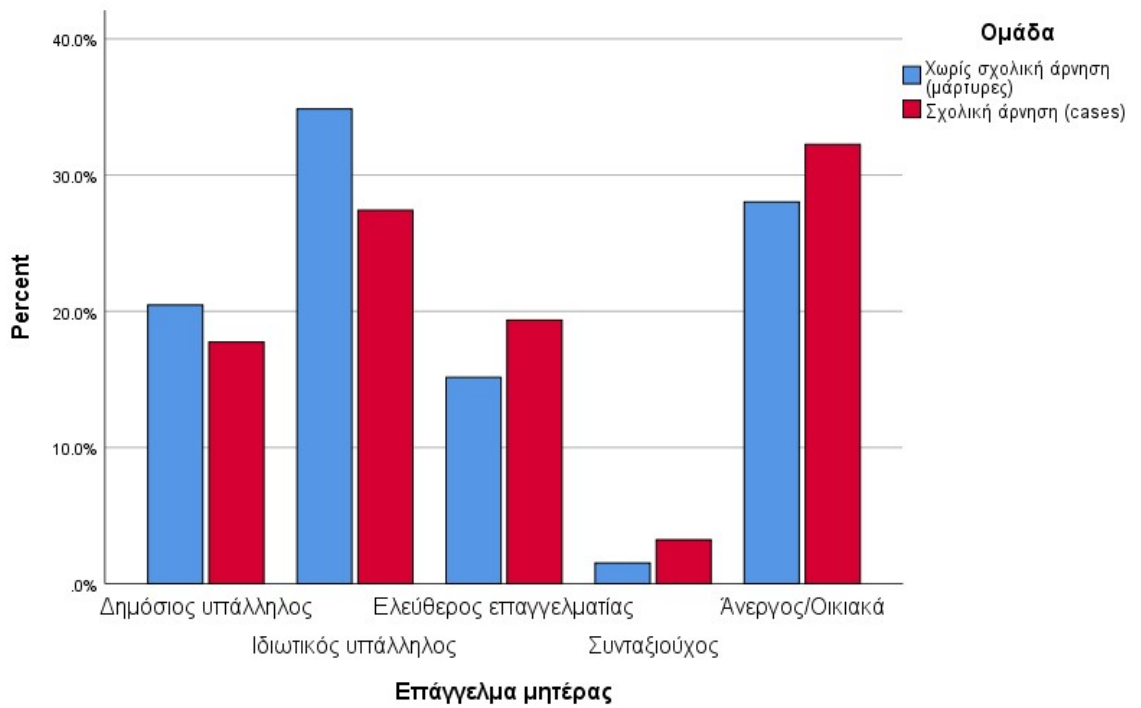
γράφημα παρουσιάζονται τα επαγγέλματα πατέρα. Οι περισσότεροι πατέρες των εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι καθώς συγκεντρώνουν πάνω από το 46,4% του δείγματος.

Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα για το επάγγελμα πατέρα στο δείγμα μας, ανά ομάδα



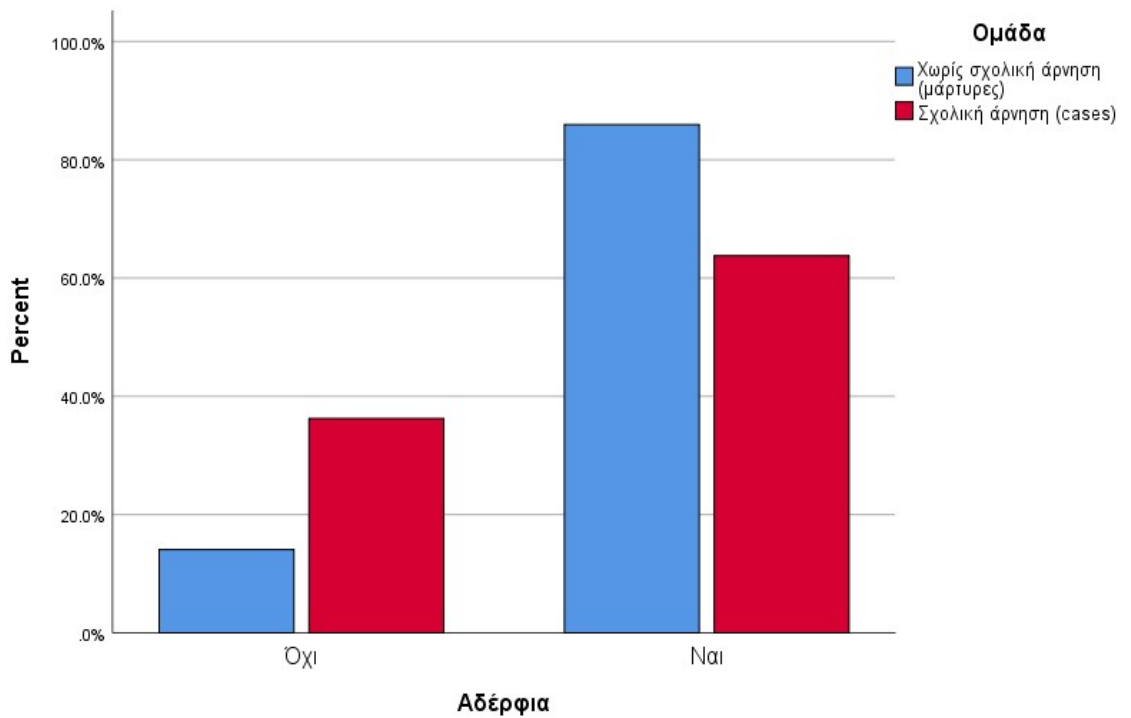
Σχετικά με το επάγγελμα της μητέρας το **Γράφημα 4** μας δείχνει ότι επίσης και μητέρες εργάζονται στο μεγαλύτερο ποσοστό ως ιδιωτικοί υπάλληλοι κι αμέσως μετά με μικρή διαφορά ακολουθεί η κατηγορία άνεργη/οικιακά.

Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα για το επάγγελμα μητέρας στο δείγμα μας, ανά ομάδα



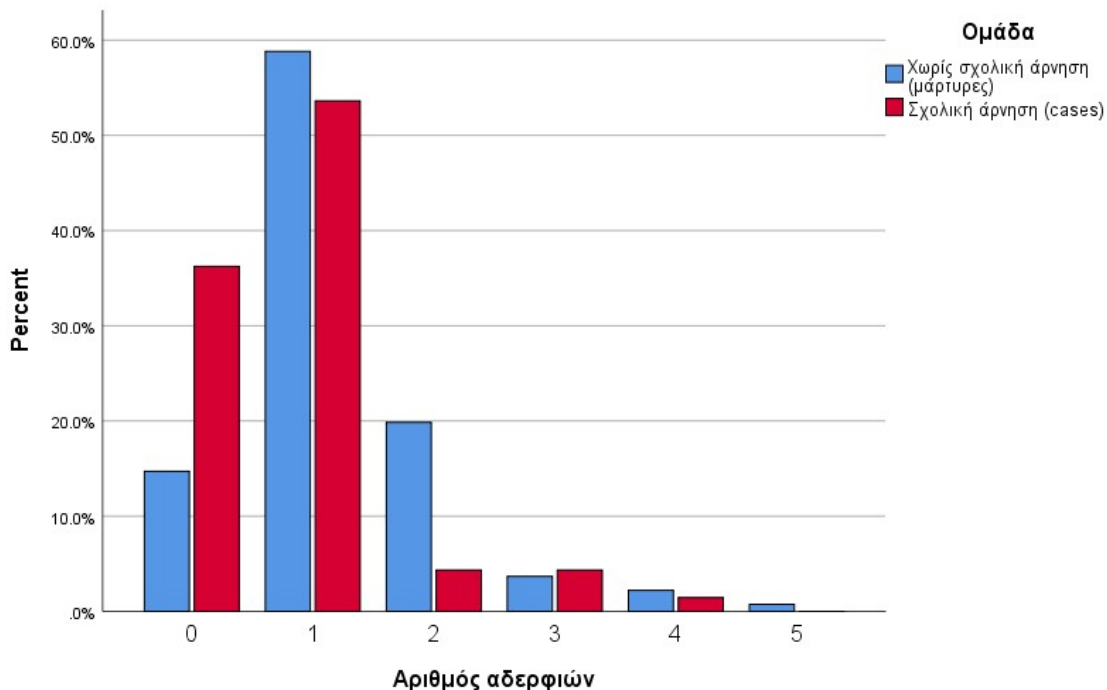
Από το **Γράφημα 5** προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος έχει αδέρφια.

Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα για την ύπαρξη αδερφιών στο δείγμα μας, ανά ομάδα



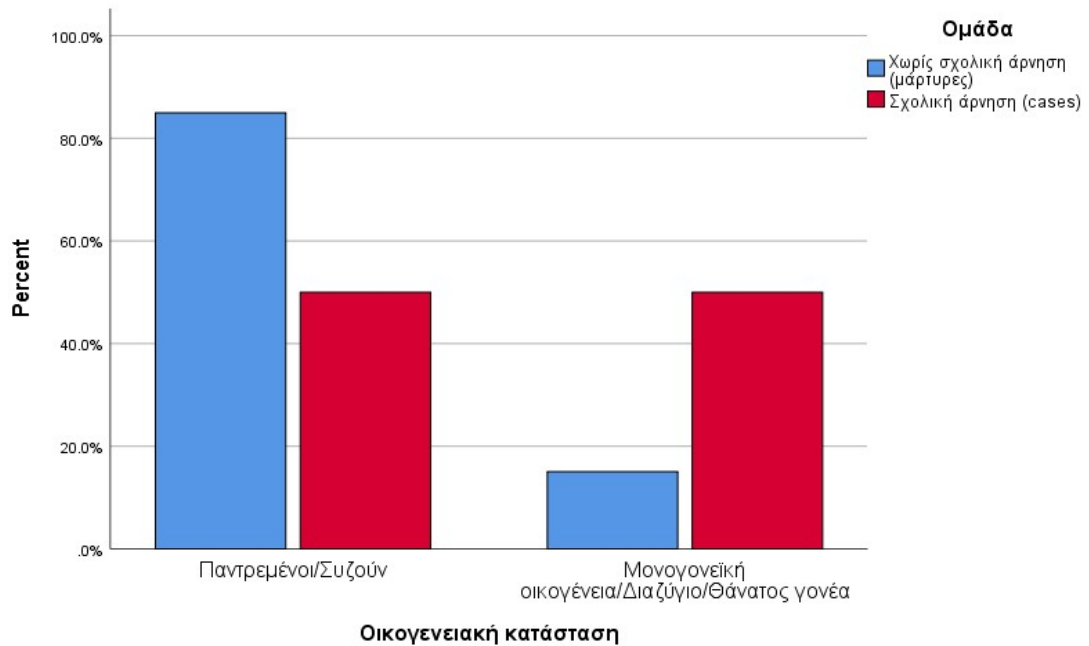
Το **Γράφημα 5** παρουσιάζει σε ραβδόγραμμα τον αριθμό αδερφιών στο δείγμα που δείχνει την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να έχουν αδέρφια και το ραβδόγραμμα στο **Γραφήμα 6** δείχνει ότι η πλειοψηφία του δείγματος έχει 1 αδερφό/ή.

Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα για τον αριθμό αδερφιών στο δείγμα μας, ανά ομάδα



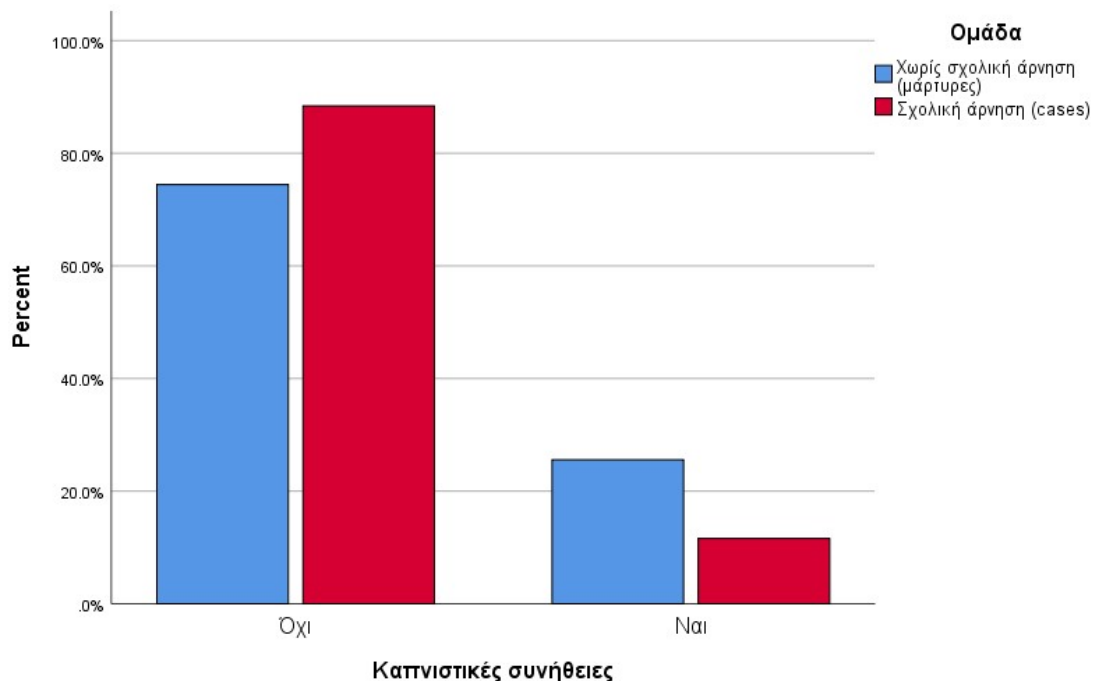
Στο **Γράφημα 7** που ακολουθεί βλέπουμε τις κατηγοριοποιήσεις της οικογενειακής κατάστασης των γονέων που περιλαμβάνει τις επιλογές «Παντρεμένοι/Συζούν» και «Μονογονεϊκή οικογένεια/Διαζύγιο/Θάνατος» γονέα. Το γράφημα πίτας δείχνει ότι οι περισσότεροι γονείς των εφήβων που ανήκουν στην ομάδα των μαρτύρων είναι παντρεμένοι ή συζούν ενώ το ποσοστό εκείνων που οι γονείς είναι παντρεμένοι ή συζούν εκείνων που ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες φαίνεται να μην έχει μεγάλη διαφορά για την ομάδα των ασθενών.

Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα για την οικογενειακή κατάσταση γονέων στο δείγμα μας, ανά ομάδα



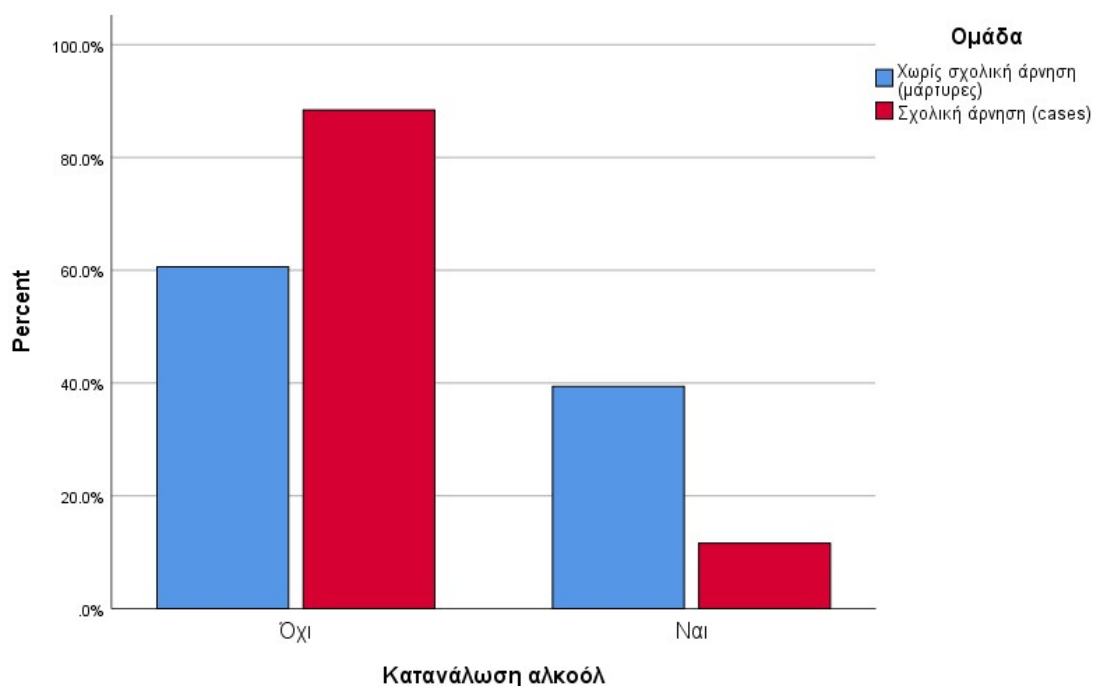
Προκειμένου να διερευνηθούν οι καπνιστικές συνήθειες των εφήβων για τη συγκεκριμένη έρευνα ρωτήθηκαν εάν καπνίζουν ή όχι. Το 77,3% του συνολικού δείγματος και των δύο ομάδων απάντησε αρνητικά και το 20,3% δήλωσε ότι καπνίζει όπως δείχνει το γράφημα πίτας στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα για τις καπνιστικές συνήθειες στο δείγμα μας, ανά ομάδα

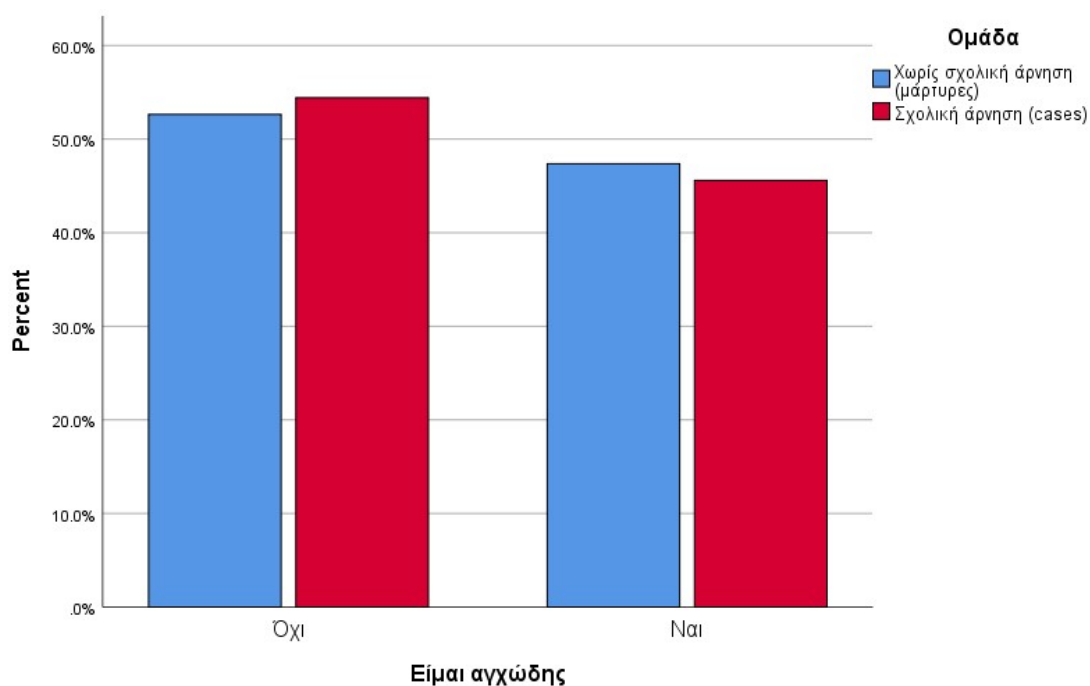


Παρομοίως διερευνήθηκε και η κατανάλωση αλκοόλ με θετική ή αρνητική απάντηση στο ερώτημα εάν πίνουν αλκοόλ οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται ότι το 65,6% του συνολικού δείγματος και από τις δύο ομάδες δεν πίνει ενώ το 43,4% δήλωσε ότι πίνει αλκοόλ.

Γράφημα 9: Ραβδόγραμμα για την κατανάλωση αλκοόλ στο δείγμα μας, ανά ομάδα



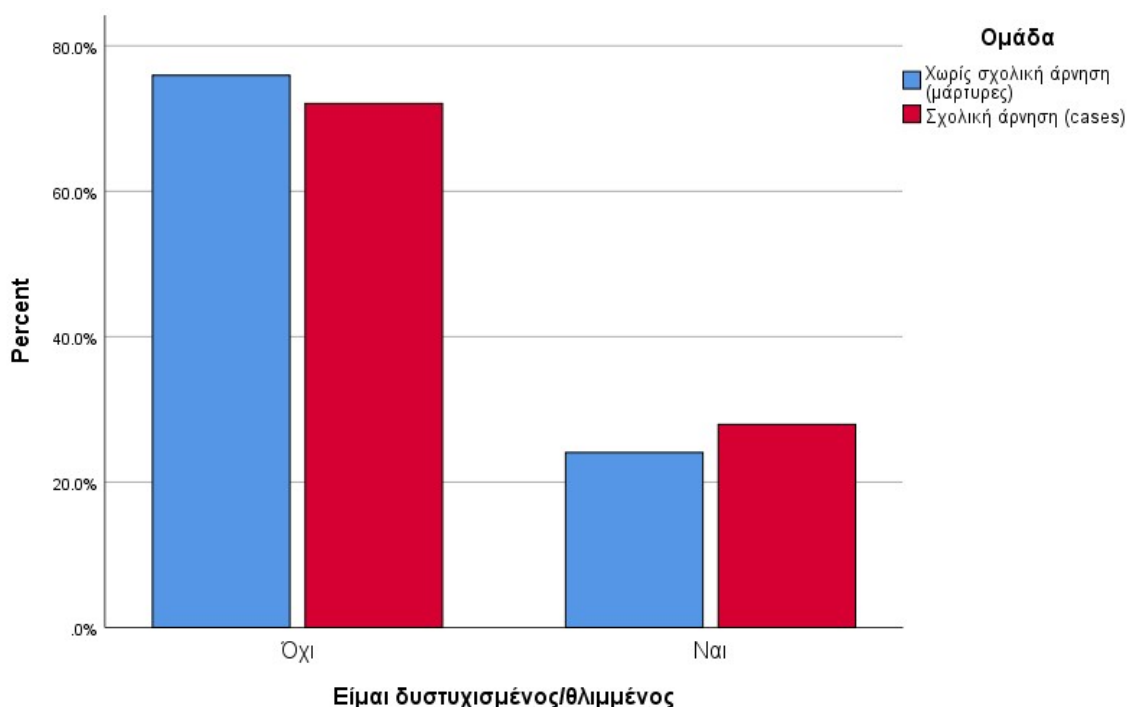
Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα για τις απαντήσεις στη δήλωση «είμαι αγχώδης» στο δείγμα μας



Από το ραβδόγραμμα στο γράφημα 10 προκύπτει ότι το 51,7% του συνολικού δείγματος και από τις δύο ομάδες δήλωσε αρνητικά στο « Είμαι αγχώδης» και το 45,4% δηλώνει ότι δεν είναι.

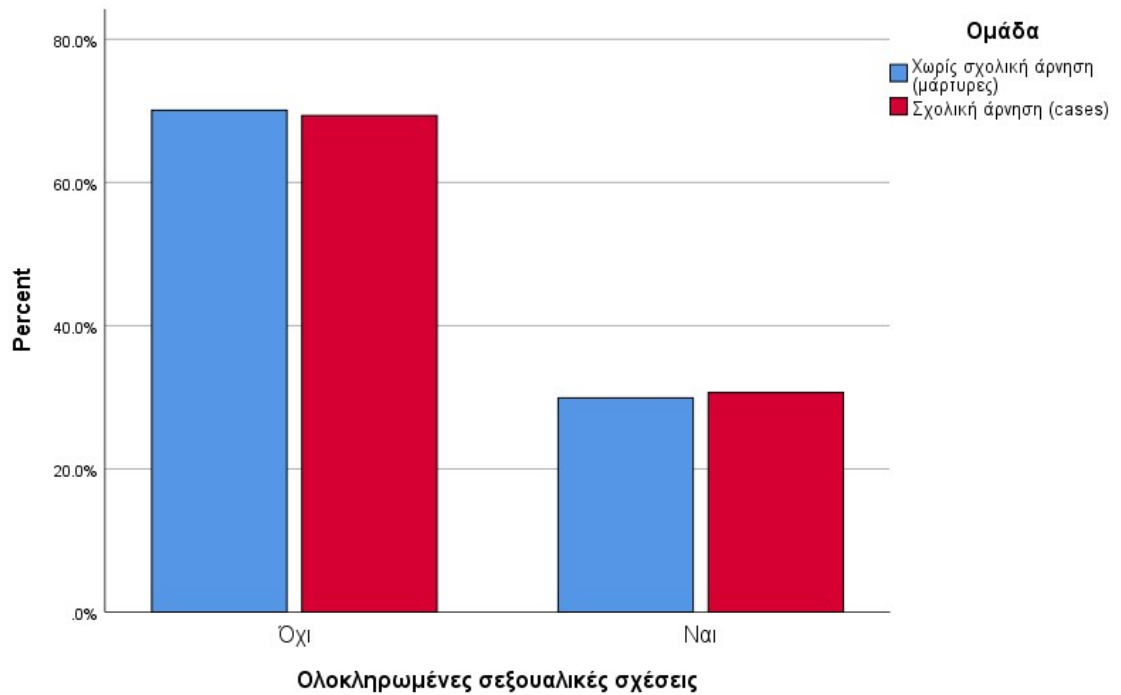
Από το ραβδόγραμμα στο **Γράφημα 11** προκύπτει ότι το 72,5% του συνολικού δείγματος και από τις δύο ομάδες δήλωσε αρνητικά στο «Είμαι δυστυχισμένος/θλιμμένος» και το 24,6% δηλώνει ότι δεν είναι.

Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα για τις απαντήσεις στη δήλωση «είμαι δυστυχισμένος, θλιμμένος» στο δείγμα μας

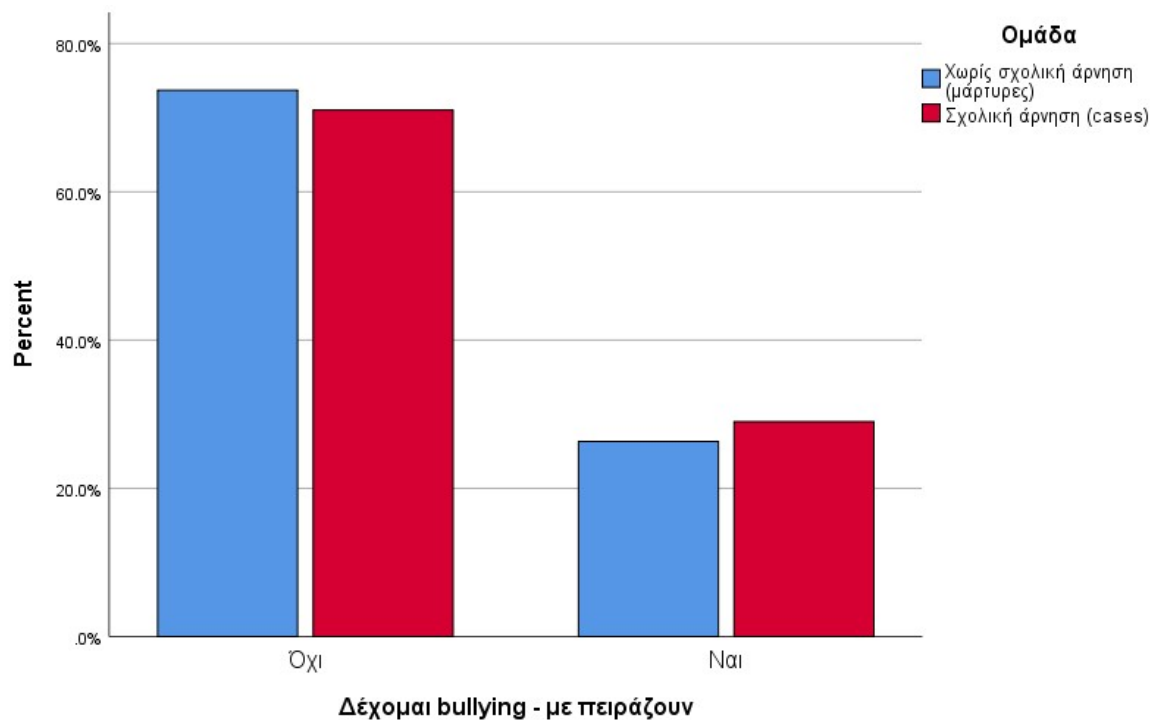


Το παρακάτω γράφημα πίτας δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν ολοκληρωμένες σεξουαλικές σχέσεις και για τις δύο ομάδες του δείγματος.

Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα για το αν έχουν οι συμμετέχοντες ολοκληρωμένες σεξουαλικές σχέσεις



Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα για τις απαντήσεις στη δήλωση «δέχομαι bullying/με πειράζουν» στο δείγμα μας

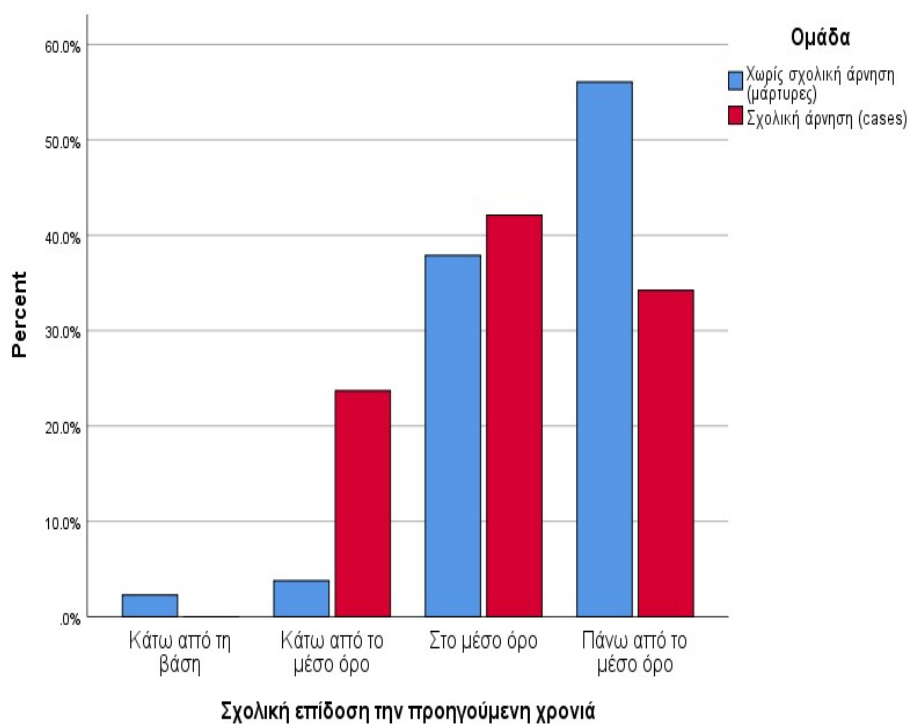


Στο **Γράφημα 13** παρουσιάζονται τα ποσοστά των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι δέχονται bullying/τους πειράζουν ή όχι. Από το ραβδόγραμμα προκύπτει πως οι

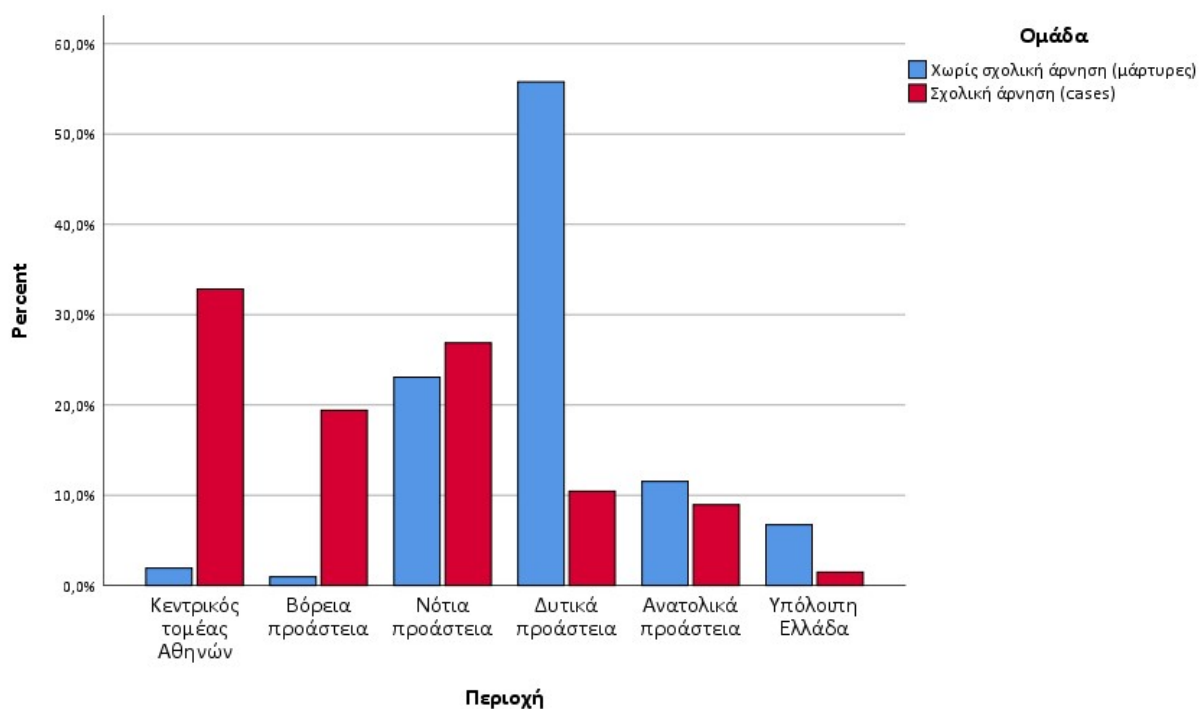
περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας τόσο από την ομάδα των μαρτύρων όσο και των ασθενών δήλωσαν ότι δε δέχονται bullying.

Η σχολική επίδοση ως μεταβλητή κατηγοριοποιήθηκε περιλαμβάνοντας τις επιλογές: κάτω από τη βάση, κάτω από το μέσο όρο, στο μέσο όρο και πάνω από το μέσο όρο. Το ραβδόγραμμα στο **Γράφημα 14** δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό από την ομάδα των μαρτύρων σημειώνει σχολική επίδοση πάνω από το μέσο όρο ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό στην κατηγορία «στο μέσο όρο» το σημειώνει η ομάδα των ασθενών.

Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα για τη σχολική επίδοση κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά στο δείγμα μας, ανά ομάδα



Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα για την περιοχή κατοικίας των συμμετεχόντων στο δείγμα μας, ανά ομάδα



Στο **Γράφημα 15** φαίνεται η κατανομή του δείγματος και από τις δύο ομάδες αναφορικά με την περιοχή κατοικίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων από την ομάδα που δεν απουσιάζει από το σχολείο κατοικεί στα Δυτικά προάστεια ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό από την ομάδα της σχολικής άρνησης δήλωσε ως κατοικία περιοχές από τον κεντρικό τομέα της Αθήνας.

3.2 Αποτελέσματα σε matched data (1 case : 2 controls) ως προς ηλικία και φύλο

Πίνακας 3.2.1: Αποτελέσματα conditional logistic regression

	B	S.E.	p-value	O.R.	95% C.I. for O.R.	
					Lower	Upper
Αδέρφια	-0.578	0.589	0.327	0.561	0.177	1.780
Οικογενειακή κατάσταση γονέων	1.717	0.690	0.013	5.568	1.441	21.514
Στο μέσο όρο	-0.907	0.774	0.242	0.404	0.089	1.842
Πάνω από το μέσο όρο	-1.534	0.792	0.053	0.216	0.046	1.018

*Αδέρφια: Χωρίς αδέρφια
Οικογενειακή κατάσταση γονέων: Παντρεμένοι/Συζούν
Σχολική επίδοση: Κάτω από τη βάση/Κάτω από το μέσο όρο*

Αποτελέσματα σε matched data (1 case : 2 controls) ως προς ηλικία και φύλο

Πίνακας 3.2.2 : Αποτελέσματα conditional logistic regression

	B	S.E.	p-value	O.R.	95% C.I. for O.R.	
					Lower	Upper
Αδέρφια	-0,619	0,597	0,300	0,539	0,167	1,735
Οικογενειακή κατάσταση γονέων	1,660	0,674	0,014	5,261	1,404	19,710
Στο μέσο όρο/ Πάνω από το μέσο όρο	-1,201	0,732	0,101	0,301	0,072	1,263

Το τελικό μοντέλο δεσμευμένης λογιστικής παλινδρόμησης (conditional logistic regression) στον πίνακα **3.2.1** έδειξε ότι στατιστικά σημαντικός παράγοντας κινδύνου για την παρουσία σχολικής άρνησης ήταν η οικογενειακή κατάσταση των γονέων .

Τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών/διαζυγίων/θανάτου γονέα παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο σχολικής άρνησης (OR= 5.568; p-value=0,014) σε σχέση με τα παιδιά που οι γονείς τους είναι παντρεμένοι ή συζούν.

4. Συζήτηση

Μεγάλος αριθμός διεθνών ερευνών έχει μελετήσει τη σχολική άρνηση και τους παράγοντες κινδύνου, καθώς το φαινόμενο της συμπεριφοράς σχολικής άρνησης απασχολεί πάντα κάθε κοινωνία όσο συνιστά σημαντικό εμπόδιο για την οικονομική ανάπτυξη και την απασχόληση και αποτελεί κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού για τον άνθρωπο. Η παρούσα μελέτη «ασθενών-μαρτύρων» είχε σκοπό να διερευνήσει τους παράγοντες κινδύνου που οδηγούν στη σχολική άρνηση χρησιμοποιώντας δεδομένα από την Ελλάδα. Το κλινικό δείγμα (ασθενείς) προήλθε από αναδρομική καταγραφή όλων των περιστατικών σχολικής άρνησης (69 εφήβων) που προσήλθαν στη Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) της Β΄ Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα δεδομένα μας προέρχονται από εξομοιωμένη (ως προς την ηλικία και το φύλο: 1 ασθενής με 2 μάρτυρες) μελέτη ασθενών-μαρτύρων. Επομένως το σύνολο των συμμετεχόντων κατέληξε στους 207, 69 ασθενείς (cases) και 138 μάρτυρες (controls). Η επιλογή αυτών των 138 έγινε αφού αφαιρέθηκαν από την ομάδα των μαρτύρων, οι νοσούντες και στη συνέχεια εξομοιώθηκαν οι 67 ασθενείς με 134 μάρτυρες με βάση την ηλικία και το φύλο.

Τα αποτελέσματα της δεσμευμένης λογιστικής παλινδρόμησης (conditional logistic regression) έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικός παράγοντας κινδύνου για την παρουσία σχολικής άρνησης ήταν η οικογενειακή κατάσταση των γονέων.

Τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών/διαζυγίων/θανάτου γονέα παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο σχολικής άρνησης (OR= 5.568; p-value=0,014) σε σχέση με τα παιδιά που οι γονείς τους είναι παντρεμένοι ή συζούν.

Όπως είδαμε και στο α΄ μέρος της συγκεκριμένης εργασίας η ύπαρξη μονογονεϊκής οικογένειας, η αστάθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, η δομή και η λειτουργία της οικογένειας επηρεάζει την εμφάνιση της συμπεριφοράς σχολικής άρνησης καθώς έρευνα όπως των McShane, Walter και Ray (2001) δείχνει ότι οι έφηβοι που αρνούνται να πηγαίνουν στο σχολείο προέρχονται είτε από διαζευγμένες οικογένειες (21%) είτε από οικογένειες με συχνές συγκρούσεις (43%). Τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με τη δυσλειτουργία στην οικογένεια ως παράγοντα κινδύνου για τη σχολική άρνηση συμφωνούν επίσης με τις μελέτες του Kearney(2008a) και με των King

& Bernstein(2001) και αναφέρονται στη συστηματική ανασκόπηση 75 μελετών που δημοσιεύτηκε στην πρόσφατη Μετα-ανάλυση των Gubbels, Put & Assink (2019).

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη «σχολική επίδοση» δεν αποδείχθηκαν στην παρούσα μελέτη στατιστικά σημαντικά παρόλο που μελέτες όπως του Rasasingham (2015) και του Kearney(2008a) έχουν διαπιστώσει ότι η χαμηλή σχολική επίδοση αποτελεί αρνητική εμπειρία για το μαθητή στη σχέση τους με το σχολείο και ενδεχομένως αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση συμπεριφοράς σχολικής άρνησης.

Όπως ήδη προαναφέρθηκε τα διαθέσιμα δεδομένα περιλάμβαναν τα δημογραφικά στοιχεία και τα δεδομένα ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας που είχαν ήδη αντληθεί βάσει της συνέντευξης με το ερωτηματολόγιο HEEADSS (Arker et al.,2010) και τις παιδοψυχιατρικές διαγνώσεις όλων των περιστατικών σχολικής άρνησης (69 εφήβων) που προσήλθαν στη Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) της Β΄ Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Επίσης όπως ήδη προαναφέρθηκε τα δεδομένα μας προέρχονται από εξομοιωμένη (1 ασθενής με 2 μάρτυρες) μελέτη ασθενών-μαρτύρων με βάση την ηλικία και το φύλο και έτσι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δεν αποτέλεσαν αντικείμενο αιτιολογικής διερεύνησης. Τα στοιχεία της ομάδας ελέγχου είχαν συλλεχθεί σε προηγούμενη επιδημιολογική έρευνα που εξέταζε τις διαφορές στους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες μεταξύ των εφήβων που νοσούν και εκείνων που δεν νοσούν από διαβήτη. Αυτό όμως μπορεί να σημαίνει ότι υπήρξε περιορισμός σε ερωτήματα που θα οδηγούσαν ενδεχομένως στη διερεύνηση νέων παραγόντων κινδύνου για τη συμπεριφορά σχολικής άρνησης όπως π.χ η σχέση εξάρτησης με το διαδίκτυο, το σχολικό κλίμα, ζητήματα σεξουαλικής ταυτότητας κ.α.

Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν την αναγκαιότητα για μια συστημική παρέμβαση καθώς τα συμπεράσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι αποδέκτες ενεργειών παρέμβασης για να προληφθεί και να αντιμετωπισθεί το φαινόμενο της σχολικής άρνησης πρέπει να είναι τόσο ο ίδιος ο μαθητής όσο και η οικογένεια του.

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο και άμεσο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται το άτομο. Ωστόσο η οικογένεια αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, της κοινότητας. Παρόμοιες επισημάνσεις περιλαμβάνονται και στη θεωρία των Οικολογικών Συστημάτων ή αλλιώς τη θεωρία των Βίο-Οικολογικών Συστημάτων του Urie Bronfenbrenner (1979). Ειδικότερα η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι ο έφηβος συμμετέχει σε πολλαπλά πλαίσια, όπως η οικογένεια, οι γειτονιά/κοινότητα, το σχολείο, οι φίλοι/συνομήλικοι, κ.τ.λ., τα οποία είναι αλληλένδετα και στα οποία επιτελούνται οι διαδικασίες ανάπτυξης του και καθορίζονται οι επαφές και οι πράξεις του.

Στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας, βασικός σκοπός του βιο-οικολογικού μοντέλου του Bronfenbrenner είναι η πρόληψη (πρωτογενής κατάσταση) των προβλημάτων των μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών και η προαγωγή της ψυχικής υγείας τους. Σε δευτερογενείς καταστάσεις, όπου το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό, με αυτή τη μορφή υποστήριξης προς τον/τους εκπαιδευτικό/ούς και γονιό/εις μπορούν να προσδιοριστούν και να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες προτού εξελιχτούν σε σοβαρά μελλοντικά προβλήματα (Bronfenbrenner & Morris 2006).

Όπως αναφέρεται και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Pina et al., 2009) τέτοιου είδους παρεμβάσεις έχουν επιτυχία όταν επιτυγχάνεται η συνεργασία μεταξύ των στελεχών της εκπαίδευσης, των γονέων των ίδιων των νέων και άλλων εκπρόσωπων φορέων που ασχολούνται με προβλήματα γύρω από τη νεολαία, την οικογένεια και την κοινότητα. Για να είναι επιτυχημένο στην εφαρμογή του ένα σχολικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να μπορούν να παρακολουθούν ατομικά την πορεία κάθε μαθητή μέσα από διαδικασίες που ορίζονται συγκεκριμένα πρόσωπα αναφοράς για κάθε μαθητή ώστε έγκαιρα να εντοπίζονται ενδείξεις που σε μακροχρόνιες απουσίες και μείωση σχολικής επίδοσης ενδεχομένως οδηγούν σε σχολική άρνηση και σταδιακή μαθητική διαρροή. Δράσεις που υλοποιούνται μέσα στο σχολείο και έχουν στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλουν πολύ θετικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν το μαθητικό πληθυσμό.

Είναι πολύ βασικό για τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα παρέμβασης που ενθαρρύνουν τη γονική συμμετοχή ώστε η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια να είναι ισχυρή. Τόσο τα προγράμματα παρέμβασης που υλοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην κοινότητα είναι σημαντικό να βλέπουν τα παιδιά και τους νέους στο οικογενειακό τους πλαίσιο κατανοώντας ότι οι οικογένειες είναι αναπόσπαστο μέρος των κοινοτήτων. Έτσι όταν εντοπίζονται προβλήματα που αντιμετωπίζουν π.χ οι μονογονεϊκές οικογένειες όπως η αδυναμία γονεϊκού ελέγχου ή οι δυσλειτουργικές σχέσεις σε μια οικογένεια είναι σημαντικό να μπορεί η οικογένεια του μαθητή να διασυνδεθεί με κοινωνικές υπηρεσίες ή και να παραπεμφθεί σε ανάλογες υποστηρικτικές δομές. Μέσα από τέτοιου είδους συνεργασίες οι έφηβοι έχουν λιγότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπεριφορές σχολικής άρνησης καθώς το προσωπικό του σχολείου παρακολουθεί τη φοίτηση των μαθητών και οι ίδιοι αισθάνονται ασφαλείς μέσα σ αυτό. (Shorr, 1997; Epstein & Sheldon, 2002)

Καθώς όπως ήδη αναφέραμε η οικογένεια είναι μέρος μια ευρύτερης κοινότητας με την οποία βρίσκεται σε αλληλεπίδραση, Δημοτικοί, τοπικοί, κοινωνικοί και πολιτιστικοί φορείς μπορούν να έχουν ενεργό ρόλο όσον αφορά την υποστήριξη της

οικογένειας για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής άρνησης μέσα από την ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων με επιμορφωτικό, επικοινωνιακό και κοινωνικό περιεχόμενο όπως η οργάνωση ομάδων γειτονιάς, διοργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων, Σχολών ή Ακαδημίας Γονέων, δράσεις δημιουργικής απασχόλησης και μαθησιακής στήριξης για παιδιά και νέους, διοργάνωση δράσεων για τη τοπική ανάπτυξη κ.α.

Στο σημείο αυτό αξίζει να δούμε ότι όλα τα παραπάνω έχουν τεθεί ως στόχοι στο Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής (ΥΠΠΕΘ,2015) για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού- Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» από το Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2015 και περιλαμβάνει τρεις βασικούς άξονες για την αντιμετώπιση του φαινομένου που έχουν ως εξής:

Ο 1^{ος} άξονας αφορά στην πρόληψη και περιλαμβάνει δράσεις που αφορούν την εκπαίδευση μέσα από τη διαφορετικότητα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια). Αυτές οι δράσεις αφορούν την υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη τους ώστε να αντιμετωπίζουν μεμονωμένα τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και να διαχειρίζονται τις τάξεις οι οποίες χαρακτηρίζονται σήμερα όσο ποτέ από διαφορετικότητα μαθητών σε δεξιότητες και κουλτούρα. Για την προώθηση της εμπλοκής των γονέων στη σχολική κοινότητα προβλέπονται δράσεις συμβουλευτικής υποστήριξης από μεμονωμένες συνεδρίες πληροφόρησης έως πιο δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω τυπικής ή άτυπης συμμετοχής των γονέων που μετατρέπουν τους γονείς σε συνεργάτες όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μέσω της εκπαίδευσης γονέων ενισχύεται ο υποστηρικτικός τους ρόλος τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι με εστίαση σε γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Ο 2^{ος} άξονας αντιμετώπισης περιλαμβάνει δράσεις παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη συστημάτων έγκαιρης προειδοποίησης. Έχει προβλεφθεί η εγκατάσταση μίας εθνικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας αποτύπωσης της προσέλευσης των μαθητών σε όλα τα σχολεία όλων των βαθμίδων επιτρέποντας τον έγκαιρο εντοπισμό της τάσης για σχολική διαρροή, ειδικά για ομάδες μαθητών που κρίνονται ως επίφοβες λειτουργώντας σε περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο. Έτσι με βάση τα στοιχεία που συλλέγονται ενημερώνονται οι κηδεμόνες για το μοτίβο συμπεριφοράς ενώ οι μαθητές με ανησυχητικά δείγματα θα συγκεντρώνονται σε ομάδες ανάλογα με τα γεωγραφικά και πολιτιστικά κριτήρια ώστε να διοργανώνονται συνεδρίες με ειδικούς ψυχολόγους. Επίσης στον ίδιο άξονα περιλαμβάνονται Συστηματικές Δράσεις Παρέμβασης σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες με μέγιστη σχολική διαρροή, δηλαδή σχολεία με

σημαντικό αριθμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως ενδεικτικά εκείνων που έχουν μεταναστευτική προέλευση, που ανήκουν στην κοινότητα των Ρομά, ατόμων με ειδικές ανάγκες, σχολεία που βρίσκονται σε μειονεκτούσες περιοχές, μονάδες με ιδιαίτερη σχολική διαρροή και έχουν στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση, ψυχοκοινωνική υποστήριξη και συμβουλευτική των μαθητών, των οικογενειών τους και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (ΥΠΠΕΘ, 2015).

Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε την ανάγκη για καλύτερη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων πλευρών (σχολείο, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, πολιτεία και κοινωνία) η οποία μπορεί και να συμβάλλει στα μέγιστα τόσο στην πρόληψη όσο και στην παρέμβαση για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής άρνησης και κατ' επέκταση της μαθητικής διαρροής, αξίζει μελλοντικά να ερευνηθούν τα αποτελέσματα των προγραμμάτων και δράσεων που υλοποιήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση μέχρι και το 2020, όπως είδαμε να έχουν προβλεφθεί και από το Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2015.

Όπως ήδη είχε προαναφερθεί αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας η συγκεκριμένη έχει ως μειονέκτημα ότι θα μπορούσε να περιλαμβάνει περισσότερα ερωτήματα που θα οδηγούσαν στη διερεύνηση περισσότερων παραγόντων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά της σχολικής άρνησης και θα έχρηζαν περεταίρω ανάλυσης. Από την άλλη ωστόσο είναι σημαντικό πλεονέκτημα ότι η παρούσα έρευνα αναδεικνύει για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα το πρόβλημα της συμπεριφοράς της σχολικής άρνησης η οποία αν και δεν οδηγεί αποκλειστικά και πάντα στη σχολική διαρροή ωστόσο έχει σημαντικές και αρνητικές επιπτώσεις στην ενήλικη ζωή των ατόμων τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Επομένως κάθε προσπάθεια διερεύνησης και παρακολούθησης του φαινομένου με σκοπό την εφαρμογή μέτρων πρόληψης και παρέμβασης για την αντιμετώπιση της σχολικής άρνησης είναι πολύ σημαντική.

5. Περίληψη

Η σχολική άρνηση είναι ένα ψυχοκοινωνικό πρόβλημα που χαρακτηρίζεται από την άρνηση του μαθητή να πηγαίνει στο σχολείο ή και τη δυσκολία του να το παρακολουθήσει. Αποτελεί διεθνές φαινόμενο που απασχολεί κάθε κοινωνία.

Η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη μελέτη ασθενών-μαρτύρων που πραγματοποιείται στην Ελλάδα με σκοπό να διερευνήσει τους παράγοντες κινδύνου (ατομικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς) της σχολικής άρνησης στην εφηβική ηλικία. Πραγματοποιήθηκε στη Β' Παιδιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών, Νοσοκομείο Παίδων "Π. και Α. Κυριακού" (ΒΠΚΠΑ), κατά τα έτη 2015-2016. Το κλινικό δείγμα προήλθε από αναδρομική καταγραφή όλων των περιστατικών σχολικής άρνησης (69 εφήβων) που προσήλθαν στη Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) της ΒΠΚΠΑ., ενώ την ομάδα ελέγχου αποτέλεσε δείγμα 381 εφήβων που προσήλθε στην ΒΠΚΠΑ.

Τα δεδομένα μας προέρχονται από εξομοιωμένη (ως προς την ηλικία και το φύλο: 1 ασθενής με 2 μάρτυρες) μελέτη ασθενών-μαρτύρων. Επομένως το σύνολο των συμμετεχόντων κατέληξε στους 207, 69 ασθενείς (cases) και 138 μάρτυρες (controls). Η επιλογή αυτών των 138 έγινε αφού αφαιρέθηκαν από την ομάδα των μαρτύρων οι νοσούντες και στη συνέχεια εξομοιώθηκαν οι 69 ασθενείς με 134 μάρτυρες με βάση την ηλικία και το φύλο: η κύρια μεταβλητή στα δεδομένα μας είναι η παρουσία ή όχι σχολικής άρνησης ενώ οι ανεξάρτητες μεταβλητές θα είναι οι παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή δεσμευμένη λογαριθμιστική παλινδρόμηση.

Στην ομάδα του κλινικού δείγματος εντοπίστηκαν 42 (60,9%) αγόρια και 27 (39,1%) κορίτσια, ενώ στην ομάδα ελέγχου 84 (60,9%) αγόρια και 54 (39,1%) κορίτσια. Η διάμεσος τιμή της ηλικίας και για τις 2 ομάδες ήταν τα 15 έτη. Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης δεσμευμένης λογαριθμιστικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικός παράγοντας κινδύνου για την παρουσία σχολικής άρνησης ήταν η οικογενειακή κατάσταση των γονέων.

Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη έρευνα ασθενών-μαρτύρων που υλοποιείται στην Ελλάδα για το συγκεκριμένο θέμα και αποτυπώνει τους παράγοντες που συντελούν στο φαινόμενο της σχολικής άρνησης. Η έρευνα αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για καλύτερη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων πλευρών (σχολείο, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, πολιτεία και κοινωνία) τόσο στην πρόληψη όσο και στην παρέμβαση για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

6. Abstract

SCHOOL REFUSAL IN ADOLESCENCE **CONTROL-CASE STUDY**

School refusal is a psychosocial issue which is characterized by the student's refusal to go to school or/and his difficulty to attend. It is considered to be an international phenomenon that concerns most western world's societies.

The current study is the first case-control study in Greece that investigates the risk factors (individual, family, social and educational) of school refusal in adolescence. It was conducted at the 2nd Department of Pediatrics of the National and Kapodistrian University of Athens, P. and A. Kyriakou Children's Hospital, in 2015-16. The clinical sample came from the retrospective records of all the incidents of school refusal (69 adolescents) who came to the Adolescent Health Facility of the 2nd Department of Pediatrics, while a second sample of 381 adolescents from the same Department was used as the control group. The final sample was narrowed down to 207 participants, 69 cases and 138 controls. The selection of the 138 controls was made after deducting from the group the patients and the remaining 69 were matched with 134 controls based on age and gender. The main variable under examination was the presence or not of school refusal. The statistical analysis included descriptive statistics, univariate and multivariate analysis (conditional logistic regression).

The clinical sample comprised of 42 boys (60.9%) and 27 girls (39.1%) in contrast to 84 (60,9%) boys and 54 (39,1%) girls in the control group. The median age for both groups was 15 years of age. The findings of the multivariate conditional logistic regression analysis revealed that the statistically significant risk factor of school refusal was parents' family status.

The results from this study indicate the necessity for a better cooperation of all the parties involved (school, educators, students, parents, state and society) both for the prevention and the intervention of school refusal in Greece.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

1. Achenbach, Thomas M.; Rescorla, Leslie A. (2001). Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families. pp. 16–17. ISBN OCLC 53902766
2. Arker, Alexandra; Hetrick, Sarah and Purcell, Rosemary. Psychosocial Assessment of Young People: Refining and Evaluating a Youth Friendly Assessment Interview [online]. Australian Family Physician, Vol. 39, No. 8, Aug 2010: 585-588.
3. Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, 29, 716-736
4. Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., Avci, A., & Seydaoglu, G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. *East Asian Archives of Psychiatry*, 21(4), 164-169.
5. Baker, M., & Bishop, F. L. (2015). Out of school: A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31, 354–368
6. Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). Chronic absenteeism: Summarizing what we know from nationally available data. Baltimore: Johns Hopkins University.
7. Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (pp. 1260–1266). Sydney: Lippincott Williams & Wilkins
8. Bernstein, G. A., Borchardt, C. M., Perwein, A. R., Crosby, R. D., Kushner, M. G., Thuras, P. D., & Last, C. G. (2000). Imipramine plus cognitive-behavioral therapy in the treatment of school refusal. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 276–283.
9. Besculides, M. R. Heffernan, F. Mostashari, D. Weiss Evaluation of school absenteeism data for early outbreak detection, *New York City BMC Public Health*, 5 (2005), p. 105
10. Bontempo, D.E. and D'Augelli, A.R. (2002). Effects of At-School Victimization and Sexual Orientation on Lesbian, Gay, or Bisexual Youths' Health Risk Behaviour. *The Journal of Adolescent Health*, 30, 364-374.
11. Bradshaw, C.O., Koth, C.W., Thornton, L.A. and Leaf, P.J. (2009) Altering School Climate through School-Wide Positive Behavioural Interventions and Supports: Findings from a Group-Randomized Effectiveness Trial. *Prevention Science*, 10, 100-115.
12. Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J., & Morison, K.B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Seattle, WA: Bill and Melinda Gates Foundation.

13. Broadwin, I.T. (1932) A Contribution to the Study of Truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 253-259.
14. Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Στο R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology, Volume 1: Theoretical models of human development* (6 ed., σελ. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
15. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
16. Burton, C.M., Marshal, M.P. and Chisolm, D.J. (2014) School Absenteeism and Mental Health among Sexual Minority Youth and Heterosexual Youth. *Journal of School Psychology*, 52, 37-47.
17. Brookmeyer, K.A., Fanti, K.A. and Henrich, G.C. (2006) Schools, Parents, and Youth Violence: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 504-514.
18. Cándido J. Inglésa, Carolina González-Maciáb, José M. García-Fernándezb, María Vicentb, M. Carmen Martínez-Monteagudob (2014). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*. Published by Elsevier España, S.L.U. *Eur. j. educ. psychol.* Vol. 8, N°1 (Págs. 37-52)
19. Casas-Gil, M.J. and Navarro-Guzman, J.I. (2002) School Characteristics among Children of Alcoholic Parents. *Psychological Reports*, 90, 341
20. Chou, L.-C., Ho, C.-Y., Chen, C.-Y., & Chen, W. J. (2006). Truancy and illicit drug use among adolescents surveyed via street outreach. *Addictive Behaviors*, 31, 149–154
21. Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. and Thurlow (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 36-39
22. Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123-142.
23. Dake, J. A., Price, J.H., & Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73, 173-180.
24. De Baat, M., & Foolen, N. (2012). *Oorzaken van schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten [Causes of school absenteeism and dropping out of school]*. Nederlands Jeugd Instituut.
25. Dietz, R. and Haurin, D.R. (2003) The Private and Social Micro-Level Consequences of Homeownership. *Journal of Urban Economics*, 54, 401-450.

26. Egger, H. L., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797-807
27. Elliot, J. G. (1999). Practitioner review: School refusal: Issues of conceptualization, assessment, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001–1012.
28. Epstein, J.L. and Sheldon, S.B. (2002) Present and Accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
29. Ervasti, J., Kivimäki, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., . . . Virtanen, M. (2012). Association of pupil vandalism, bullying and truancy with teachers' absence due to illness: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 50(3), 347
30. Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555–1560.
31. Ginsburg, A., & Chudowsky, N. (2012) *Time for learning: An exploratory analysis of NAEP data*. Washington, DC: National Assessment Governing
32. Glew, G. M., Fan, M.-Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
33. Gubbels, J., Put, C.E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of youth and adolescence*.
34. Han, W.-J. (2005) Maternal Nonstandard Work Schedules and Child Outcomes. *Child Development*, 76, 137-154
35. Halberstadt, A.G., Cassidy, J., Stifter, C.A., Parke, R.D., Fox, N.A. Self-expressiveness within the family: Psychometric support of a new measure. *Psychological assessment*. 1995, 7, pp. 93-103
36. Harris Interactive and GLSEN (2005) *From Teasing to Torment: School Climate in America, a Survey of Students and Teachers*. GLSEN, New York.
37. Hatzenbuehler, M.L. (2011) The Social Environment and Suicide Attempts in Lesbian, Gay, and Bisexual Youth. *Pediatrics*, 127, 896-903
38. Havik, T., Bru, E., & Ertesvag, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19, 131-153.
39. Havik, T., Bru, E., & Ertesvag, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school nonattendance. *Social Psychology of Education*, 18, 221-240.
40. Henry, K.L., Knight, K. E., & Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during

- adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.
41. Heyne, D., GrenLandell, M., Melvin, G., GentleGenitty C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26 (1) pp. 8-34
 42. Heyne, D., King, N. J., Tonge, B., & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Paediatric Drugs*, 3(10), 719–732.
 43. Hill, N.E. and Tyson, D.F. (2009) Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763.
 44. Ingul, J.M., Klockner, C.A., Silverman, W.K. and Nordahl, H.M. (2012) Adolescent School Absenteeism: Modelling Social and Individual Risk Factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17, 93-100.
 45. Jaafar, N. R. N., Iryani, M. D. T., Salwina, W. I. W., Nazri, A. R. F., Kamal, N. A., & Prakash, R. J., et al. (2013). Externalizing and internalizing syndromes in relation to school truancy among adolescents in high-risk urban schools. *Asia-Pacific Psychiatry*, 5, 27–34.
 46. Jargowsky, P.A. and El Komi, M. (2009) Before or After the Bell? School Context and Neighborhood Effects on Student Achievement. *Calder Working Paper No. 28*, National Centre for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Washington DC.
 47. Jensen, S., Sälzer, C., Koos, C., (8/9 Juni 2016) Dokumentation zur Fachtagung "Schulabsentismus als europaweite Herausforderung: Herangehensweisen und Perspektiven" Frankfurt/Main
 48. Kahn, J. H., Nursten, J. P., & Carroll, H. C. M. (1981). *Unwillingly to school* (3rd ed.). Oxford, UK: Pergamon Press.
 49. Kearney, C.A. and Albano, A.M. (2004) The Functional Profiles of School Refusal Behaviour: Diagnostic Aspects. *Behaviour Modification*, 28, 147-161
 50. Kearney, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behaviour in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 53 –61. [https://doi.org/ 10.1111/j.1469-7610.2006.01634](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634).
 51. Kearney, C. A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257–282.
 52. Kearney, C.A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youth with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus *Professional Psychology, Research and Practice*, 34 pp. 57-65
 53. Kearney CA.. School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clin Psychol Rev*. 2008 Mar;28(3):451-71. Review.

54. Kearney, C. A., & Beasley, J. F. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior: A survey of referral and practice characteristics. *Psychology in the Schools*, 31(2), 128-132.
55. Kearney, C.A., & Hugelshofer, D.(2000). Systemic and clinical strategies for preventing school refusal behavior in youth. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 14, 51-65.
56. Kempes, M., & Matthys W., & De Vries H., & Van Engeland H. (2005). Reactive and proactive aggression in children A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. In: *European Child & Adolescent Psychiatry Journal*, Volume 14, Number 1 / February, 2005, Steinkopff Publisher, 302-307.
57. King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 197–205.
58. Knollmann, M., Reissner, V., Kiessling, S., & Hebebrand, J. (2013). Differentielle klassifikation schulvermeidenden verhaltens: Eine clusteranalytische untersuchung [The differential classification of school avoidance: A cluster-analytic investigation]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 41(5), 335-345.
59. Kosciw, J., Greytak, E. and Diaz, E. (2009) Who, What, Where, When and Why: Demographic and Ecological Factors Contributing to Hostile School Climate for Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 976-988.
60. Last, C. G., & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety- disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 31–35
61. Lenzen, C., Fischer, G., Jentsch, A., Kaess, M., Parzer, P., Carli, V., . . . Brunner, R. (2013). Schulabsentismus in Deutschland—Die Prävalenz von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten [School absenteeism in Germany: Prevalence of excused and unexcused absenteeism and its correlation with emotional and behavioural problems]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(8), 570-582.
62. Lyon, A. R., & Cotler, S. (2009). Multisystemic intervention for school refusal behavior: Integrating approaches across disciplines. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 20-34.
63. Maric, M., Heyne, D.A., MacKinnon, D.P., van Widenfelt, B.M. and Westenburg, P.M. (2012) Cognitive Mediation of Cognitive-Behavioural Therapy Outcomes for Anxiety-Based School Refusal. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 41, 549-564.
64. Martin, C., Cabrol, S., Bouvard, M. P., Lepine, J. P., & Mourné-Simeoni, M. C. (1999). Anxiety and depressive disorders in fathers and mothers of anxious school-refusing children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 916-922.

65. Maynard, B.R., McCrea, K.T., Pigott, T.D. and Kelly, M.S. (2012) Indicated Truancy Interventions: Effects on School Attendance among Chronic Truant Students. *Campbell Systematic Reviews*, 8, 8.
66. McGuire, J.K., Anderson, C.R., Toomey, R.B. and Russell, S.T. (2010) School Climate for Transgender Youth: A Mixed Method Investigation of Student Experiences and School Responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1175-1188.
67. McShane, G., Walter, G. and Rey, J.M. (2001) Characteristics of Adolescents with School Refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 822-826.
68. Nishida, A., Sugiyama, S., Aoki, S., Kuroda, S. (2004). Characteristics and outcomes of school refusal in Hiroshima, Japan: Proposals for network therapy. *Acta Medica Okayama*, 58(5), 241-249.
69. Nygren, K., Bergström, E., Janlert, U., & Nygren, L. (2014). Adolescent self-reported health in relation to school factors: A multilevel analysis. *The Journal of School Nursing*, 30(2), 114-122.
70. Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής.
71. Pearson, J., Muller, C. and Wilkinson, L. (2007) Adolescent Same-Sex Attraction and Academic Outcomes: The Role of School Attachment and Engagement. *Social Problems*, 54, 523-542.
72. Pina AA, Zerr AA, Gonzales NA, Ortiz CD.. Psychosocial Interventions for School Refusal Behavior in Children and Adolescents. *Child Dev Perspect*. 2009 Apr 1;3(1):11-20.
73. Rasasingham, R. (2015) The Risk and Protective Factors of School Absenteeism. *Open Journal of Psychiatry*, 5, 195-203.
74. Rivas T, Bersabé R, Jiménez M, Berrocal C. The Eating Attitudes Test (EAT-26) reliability and validity in Spanish female samples. *Span J Psychol*. 2010 Nov;13(2):1044-56.
75. Rumberger, R.W. and Larson, K.A. (1998) Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
76. Russell, S.T., McGuire, J.K., Laub, C., Manke, E., O'Shaughnessy, M., Heck, K. and Calhoun, C. (2006) Harassment in School Based on Actual or Perceived Sexual Orientation: Prevalence and Consequences. *California Research Brief No. 2*, California Safe Schools Coalition, San Francisco
77. Sheldon, S.B. (2007) Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100, 267-275
78. Schorr, L.B. (1997) *Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America*. Doubleday, New York.

79. Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 170-179.
80. Schwartz, L. A., Radcliffe, J., & Barakat, L.P. (2009). Association of school absenteeism in adolescents with sickle cell disease. *Pediatric Blood Cancer*, 52, 92-96.
81. Siegel, D. S. (2015). *Aufruhr im Kopf. Was während der Pubertät im Gehirn unserer Kinder passiert*. Mvg Verlag
82. Teasley, M.L. (2004) Absenteeism and Truancy: Risk, Protection and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children & Schools*, 26, 117-126.
83. Terada, S., Matsumoto, Y., Sato, T., Okabe, N., Kishimoto, Y., & Uchitomi, Y. (2012). School refusal by patients with gender identity disorder. *General Hospital Psychiatry*, 34(3), 299-303.
84. Τσίτσικα Α., Γιωτάκος Ο. , Κεφ 3. Τα συναισθηματικά προβλήματα της εφηβείας. (βασισμένο σε κείμενα του Martin Herbert). Στο: Εκδόσεις Πεδίο «Και ξαφνικά όλα αλλάζουν» 2016. Σελ. 76-86.
85. Ueno, K. (2005) Sexual Orientation and Psychological Distress in Adolescence: Examining Interpersonal Stressors and Social Support Processes. *Social Psychology Quarterly*, 68, 258-277
86. UNESCO.(2012). *Global education digest 2012: Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
87. Uppal, P., Paul, & Sreenivas, V. (2010). School absenteeism among children and its correlates: A predictive model for identifying absentees. *Indian Pediatrics*, 47, 925-929.
88. ΥΠΠΕΘ, ΕΥΕ/ΥΠΠΕΘ, ΙΕΠ. (2015). *Στρατηγικό πλαίσιο πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020»*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ
89. Virtanen, M., Kivimaki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikainen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19, 554-560.
90. Walls, N.E., Kane, S.B. and Wisneski, H. (2010) *Gay—Straight Alliances and School Experiences of Sexual Minority Youth*. *Youth & Society*, 41, 307-332.
91. Zhang, D., Katsiyannis, A., Barrett, D. E., & Willson, V. (2007). Truancy offenders in the juvenile justice system: Examinations of first and second referrals. *Remedial and Special Education*, 28, 244–256

