

## ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΕΦΗΒΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΒΙΟΥΝ ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Βουργαζοπούλου, Μ.,<sup>1</sup> Καλλινικάκη, Θ.,<sup>2</sup> Καναβού, Ε.,<sup>3</sup> Σταύρου, Μ.,<sup>4</sup> Φωτίου, Α.,<sup>5</sup>

### Περίληψη

Πλήθος ερευνών σε εφήβους που διαβιούν υπό κρατική προστασία εκτός της φυσικής τους οικογένειας στην Ελλάδα και διεθνώς, έχει αναδείξει μεγάλο εύρος επιπτώσεων της ιδρυματικής ζωής στην ψυχοκοινωνική υγεία και κατ' επέκταση στη σχολική και την κοινωνική προσαρμογή τους. Ωστόσο, πολλές έχουν εντοπίσει ποικίλους παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν προστατευτικά και να ανακόψουν, να μειώσουν ή και να ανατρέψουν την επίδραση των επιπτώσεων αυτών. Η παρούσα δευτερογενής έρευνα επιχειρεί την ανίχνευση παραγόντων κινδύνου και προστασίας της ψυχοκοινωνικής υγείας, όπως αντανακλώνται στη σχολική ζωή μαθητών και μαθητριών 11, 13 και 15 ετών, που ζουν σε ίδρυμα ή σε ανάδοχη οικογένεια. Το υλικό της αντλείται από τις έρευνες του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO) για την υγεία των εφήβων ("Health Behavior in School-aged Children", HBSC) που έχει διεξαγάγει στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ) τα έτη 2002, 2006, 2010 και 2014, και αφορά τους μετέχοντες μαθητές που είχαν επιλέξει τη μεταβλητή: «Ζω σε ανάδοχη οικογένεια ή σε ίδρυμα»<sup>6</sup>.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα εγχώριας και διεθνούς έρευνας αναφορικά με τους εφήβους-μαθητές που διαβιούν υπό κρατική προστασία εκτός της φυσικής τους οικογένειας, ως προς τη σχολική υποεπίδοση, την εκδήλωση ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών, τη μειωμένη πρόσβαση σε πόρους και ερεθίσματα, ενώ

- 
1. Κοινωνική Λειτουργός, MSc.
  2. Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
  3. Στατιστικός MSc, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.
  4. Κοινωνιολόγος, MSc, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.
  5. Κοινωνιολόγος, Ph.D., Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.
  6. Διεθνής επιδημιολογική έρευνα που πραγματοποιείται από το 1998, κάθε τέσσερα χρόνια, σε πανελλαδικό δείγμα 4.000 περίπου μαθητών ΣΤ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου, και παράγει δεδομένα για εύρος θεμάτων όπως, οικογένεια, σχολείο, φιλικές σχέσεις, συνήθειες διατροφής και σωματικής άσκησης, ασχολίες στον ελεύθερο χρόνο, εξαρτήσεις, βία στο σχολείο, ατυχήματα, παχυσαρκία. Η ηλεκτρονική πρόσβαση στα ευρήματα είναι εφικτή μέσω των ιστοσελίδων [www.epipsi.gr](http://www.epipsi.gr) (ελληνικά δεδομένα) και [www.hbsc.org](http://www.hbsc.org) (διακρατικά δεδομένα). Η παραχώρηση μέρους της βάσης δεδομένων της έρευνας HBSC-GR για διαχείριση εκτός ΕΠΙΨΥ έγινε σύμφωνα με τους όρους που προβλέπει το Πλαίσιο Συνεργασίας για την Αξιοποίηση των Ερευνητικών Δεδομένων της Έρευνας για την Υγεία των Εφήβων Μαθητών ([www.epipsi.gr](http://www.epipsi.gr)).

επισημαίνουν κλιμάκωση των εν λόγω δυσκολιών την περίοδο της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης. Αυτά δύνανται να αξιοποιηθούν στην αποτίμηση των ισχυόντων και στο σχεδιασμό νέων πολιτικών παιδικής προστασίας και εκπαίδευσης, και στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας στην παιδική προστασία και την εκπαίδευση για την αποκάλυψη και ισορροποίηση προστατευτικών και παραγόντων ανάκαμψης στο σχολικό και το περιβάλλον φροντίδας του μελετώμενου μαθητικού πληθυσμού.

***Λέξεις Κλειδιά:** Ψυχοκοινωνική υγεία, σχολική λειτουργικότητα, ιδρυματική φροντίδα, ανθεκτικότητα, προστατευτικοί παράγοντες, παράγοντες κινδύνου.*

## Εισαγωγή

Οι δυσχέρειες στη ζωή ενός παιδιού που οδηγούν στην απομάκρυνση από τη φυσική του οικογένεια περιλαμβάνουν εμπειρίες κακοποίησης, παραμέλησης, εκμετάλλευσης, έντονων ενδοοικογενειακών συγκρούσεων, ορφάνιας ή ψυχικής ασθένειας γονέα, φτώχειας και ακραίας αποστέρσης (Scherr, 2007· Trout et al., 2008). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα βιώματα αυτά σε συνδυασμό με τις συνθήκες διαβίωσης στα ιδρύματα σχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης συναισθηματικών και διαταραχών συμπεριφοράς (Rutter, 2000· Vorria et al., 2014), ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων στη σχολική επίδοση των παιδιών (Zetlin et al., 2005· Taggart et al., 2007). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για μελλοντική εκδήλωση ψυχιατρικών διαταραχών, εμπλοκή με παραβατικότητα και έναρξη διάφορων μορφών καταχρήσεων (Daining and DePanfilis, 2007· Coman and Devaney, 2011· Borcyskowski et al., 2013), που με τη σειρά τους έχουν αντίκτυπο στην πορεία της εκπαίδευσής τους. Εξάλλου, πολλές μελέτες της σχολικής αποτυχίας έχουν εντοπίσει αυξημένη συχνότητα της εμφάνισής της σε παιδιά που ζουν εκτός της φυσικής οικογένειας, συνδεόμενη με επιβαρυντικούς παράγοντες στο σχολικό και το περιβάλλον φροντίδας τους (Zetlin et al., 2006· Attar-Schwartz, 2009· Ferguson & Wolkow, 2012).

Ωστόσο, προβλήματα δεν παρουσιάζονται σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών και εφήβων που ζουν σε ιδρύματα και ανάδοχες οικογένειες. Πολλά, παρά τα τραυματικά γεγονότα που έχουν συμβεί στη ζωή τους, εμφανίζουν αξιοσημείωτη ανθεκτικότητα και αυξημένη ικανότητα προσαρμογής στα νέα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσονται μετά την απομάκρυνσή τους από το οικογενειακό περιβάλλον (Ungar, 2013). Το σχολείο και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, καθώς και η συμμετοχή σε διάφορες σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες συνιστούν κάποιους από τους παράγοντες που δύνανται να λειτουργήσουν προστατευτικά έναντι της εκδήλωσης δυσλειτουργιών ή διαταραχών, όπως οι προαναφερθείσες (Rutter, 2000· Simsek et al., 2007).

Το άρθρο, ύστερα από μια σύντομη αναφορά στις επιπτώσεις της ιδρυματικής ζωής στην ψυχοκοινωνική υγεία, επικεντρώνεται σε εκείνες που συνήθως εκδηλώνονται, ή έχουν αντίκτυπο στη σχολική ζωή, υπό το πρίσμα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Η συχνή αναφορά στον όρο μαθητές αντί της ορθής μαθητές/μαθήτριες γίνεται για αποφυγή κόπωσης στους αναγνώστες/αναγνώστριες.

### **Επιπτώσεις της Ζωής σε Ίδρυμα στην Ψυχοκοινωνική Υγεία**

Πέραν από τα τραυματικά βιώματα που προηγούνται της εισαγωγής των ανηλίκων σε ίδρυμα, η απομάκρυνση από τη φυσική οικογένεια σηματοδοτεί την έναρξη μιας περιόδου αιφνίδιων αλλαγών που σε συνδυασμό με τη συνθήκη του ιδρυματισμού μεγεθύνει την ευαλωτότητά τους. Η απώλεια του οικείου περιβάλλοντος, η αλλαγή σχολείου και γειτονιάς, καθώς και ο τρόπος γνωστοποίησης της επικείμενης εισαγωγής τους στο ίδρυμα είναι μόνο ορισμένες από τις αιφνίδιες αυτές αλλαγές (Piescher et al., 2014). Καθώς στην πλειονότητά τους τα παιδιά εισέρχονται στο σύστημα παιδικής προστασίας και ιδρυματικής φροντίδας σε ηλικία μεταξύ των 10 με 15 ετών (Coman and Devaney, 2011), που εξ ορισμού συνιστά μια ψυχοπιεστική περίοδο λόγω των έντονων αλλαγών σε ψυχοκοινωνικό, σωματικό και γνωστικό επίπεδο (Κοκκέβη κ.ά. 2011α), η συνθήκη του ιδρυματισμού γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη και δεν αποκλείεται να οδηγήσει ακόμη και σε εκδήλωση διαταραχών στην ψυχική τους υγεία (Taggart et al., 2007).

Ο Rutter (2000) διακρίνει πέντε τομείς από τους οποίους διαχρονικά προκύπτουν ποικίλοι επιβαρυντικοί, αλλά και προστατευτικοί παράγοντες αναφορικά με την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών που μεγαλώνουν σε ιδρύματα: διάφορες γενετικές επιβαρύνσεις, φυσικά και ψυχικά τραύματα, βιώματα πριν την εισαγωγή στο ίδρυμα, εμπειρίες εντός του ιδρύματος και εμπειρίες μετά την έξοδο από αυτό (ό.π.).

Μολονότι οι τραυματικές εμπειρίες και τα επώδυνα βιώματα επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τον εσωτερικό κόσμο κάθε παιδιού και κατ' επέκταση τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του, σύμφωνα με τον Berridge (2012), τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα φυσικής κακοποίησης τείνουν να εκδηλώνουν εξωτερικευμένου τύπου διαταραχές, επιθετική ή και παραβατική συμπεριφορά, ελλιπή ικανότητα για συνεργασία, ανωριμότητα, αυξημένες απαιτήσεις και διαρκή αναζήτηση της προσοχής. Αντίθετα, παιδιά που έχουν βιώσει παραμέληση και εγκατάλειψη παρουσιάζουν εσωτερικευμένου τύπου διαταραχές όπως, συναισθηματική απόσυρση, θλίψη, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς και τάση να πέφτουν ευκολότερα θύματα ενδοσχολικού εκφοβισμού (Scherr, 2007· Stone, 2007· Vacca, 2008). Μελέτες έχουν δείξει ότι η εκδήλωση των δυσκολιών αυτών δεν παύει έπειτα από την εξασφάλιση ενός ασφαλούς και σταθερού πλαισίου διαβίωσης (Βορριά, 1998· Jones et al., 2015), κάνοντας λόγο για διαταραχές στις εκφάνσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς που επιμένουν και εξελίσσονται στο χρόνο. Απότοκος των εν λόγω

συναισθηματικών δυσκολιών και δυσλειτουργικών συμπεριφορών είναι οι δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή και την επίδοση.

### **Επιπτώσεις της Διαβίωσης σε Ίδρυμα στη Σχολική Λειτουργικότητα**

Οι μαθητές που μεγαλώνουν υπό ιδρυματική φροντίδα συνήθως αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, παρουσιάζουν προβλήματα στη σχολική τους λειτουργικότητα, χαμηλότερες γνωστικές ικανότητες, περιορισμένα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και μειωμένη συμμετοχή στο έργο της σχολικής τάξης (Zetlin & Weinberg, 2004). Σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτική τους κατάσταση χαρακτηρίζεται από αστάθεια στη σχολική φοίτηση (Attar-Schwartz, 2009), υψηλά επίπεδα συνεχών απουσιών (Stone, 2007) και επανάληψη σχολικών τάξεων με διπλάσια συχνότητα από τους ομιλήκους τους του γενικού πληθυσμού (Ferguson & Wolkow, 2012:1144). Συχνή είναι η εκδήλωση προβλημάτων στη συμπεριφορά και αυξημένη η εμπλοκή σε πράξεις που επισύρουν πειθαρχικές ποινές και αποβολές από το σχολείο (Zeller and Köngeter, 2012· Weinberg et al., 2014). Οι δυσκολίες αυτές οδηγούν συχνά σε πρόωρη διακοπή της φοίτησης (Zorc et al., 2013), έκβαση που συνιστά έναν από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες για μελλοντική εκδήλωση κοινωνικών δυσλειτουργιών, σε αντίθεση με την τακτική φοίτηση που φαίνεται να συνιστά προστατευτικό παράγοντα (Johansson and Höjer, 2012).

Η κατάσταση αυτή ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειονότητα των παιδιών εισέρχονται στα ιδρύματα παιδικής προστασίας σε σχολική ηλικία (Κλωναρίδης, 2016:164), με αποτέλεσμα το σύνολο των τραυματικών εμπειριών και των οφειλόμενων σε αυτές δυσλειτουργιών να εξωτερικεύονται στο πλαίσιο του σχολείου και να παρεμβάλλονται στην ικανότητά τους για μάθηση (Vacca, 2008). Εντούτοις, δεν είναι πάντοτε εύκολο να διαπιστωθεί αν το εκπαιδευτικό χάσμα που εμφανίζουν σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους προϋπάρχει της εισαγωγής στο ίδρυμα ή αν προκύπτει ως αποτέλεσμα της εισαγωγής σε αυτό, δεδομένου ότι η εξασφάλιση ενός ασφαλούς και σταθερού πλαισίου διαβίωσης, ως μείζονα προτεραιότητα των κοινωνικών υπηρεσιών, οδηγεί την έγνοια για τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε δεύτερη μοίρα (Zetlin et al., 2006· Trout et al., 2008· Gallagher and Green, 2012). Τα δε ιδιαίτερα βιώματά τους και ο αντίκτυπος που ασκούν στην εκπαιδευτική τους πορεία συχνά περνούν απαρατήρητα, ή δεν αντιμετωπίζονται με τη δέουσα προσοχή και ευαισθησία (Zetlin and Weinberg, 2004).

### ***Επιβαρυντικοί παράγοντες***

Μεταξύ των κυριότερων παραγόντων, που επιβαρύνουν τη σχολική λειτουργικότητα των μαθητών που διαβιούν σε ίδρυμα, συγκαταλέγονται οι συχνές μετακινήσεις και αλλαγές περιβάλλοντος μη λαμβάνοντας υπόψη την κρισιμότητα των εκάστοτε σχολικών περιόδων, η μειωμένη

διϋπηρεσιακή συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των αρμόδιων για τη φροντίδα τους φορέων και κατ' επέκταση η ελλιπής τήρηση και η μη έγκαιρη μεταφορά των φακέλων με τις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν στο ιστορικό τους (Ferguson and Wolkow, 2012). Συνέπεια αυτών των αστοχιών είναι και οι καθυστερήσεις στη διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση τυχόν μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αποτέλεσμα την περαιτέρω επιβάρυνσή τους (Zetlin and Weinberg, 2004· Stone, 2007).

Οι συχνές μετακινήσεις και αλλαγές περιβαλλόντων διαμονής και εκπαίδευσης, εκτός από την αρνητική επίδραση στη συνέχεια της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή και τη διατάραξη του ρυθμού και της τακτικότητας της φοίτησής του, επιδρούν με ιδιαίτερη δυσμένεια στις σχέσεις του με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σχέσεις που χαρακτηρίζονται κάθε άλλο παρά ιδανικές, αφού η διαδικασία προσαρμογής των εν λόγω μαθητών στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον συχνά επιβαρύνεται από την έλλειψη αποδοχής και το στιγματισμό που βιώνουν από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Zetlin et al., 2006· Pears et al., 2015), καθώς και από τους γονείς των τελευταίων (Gallagher and Green, 2012). Η σκληρότητα με την οποία αντιμετωπίζονται, τα πειράγματα και οι περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, οξύνουν την αρνητική αίσθηση και εμπειρία από το σχολείο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν σε αυτό (Gallagher and Green, 2012). Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, για τους μετέχοντες στην έρευνα του Κλωναρίδη (2016:192) που είχαν φιλοξενηθεί σε ίδρυμα την περίοδο 1982-2012, *"η ζωή στο ίδρυμα αποτέλεσε αφορμή κοινωνικού στιγματισμού και έγιναν αποδέκτες δυσμενών συμπεριφορών και σχολίων διάκρισης και προκατάληψης, συμπεριφορές που προήλθαν όχι μόνο από παιδιά (συμμαθητές ή στην κοινότητα) αλλά ακόμη και από τους δασκάλους τους και τους γονείς των συμμαθητών τους"*. Αντίστοιχο εύρημα είχε αναδείξει προγενέστερη έρευνα της Βορριά (1998:83), που είχε διεξαχθεί δια μέσου παρατήρησης και συνεντεύξεων στα σχολεία φοίτησης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας *"οι φράσεις με τις οποίες οι συμμαθητές, οι γονείς άλλων παιδιών αλλά και οι δάσκαλοι αναφέρονταν στα παιδιά ήταν χαρακτηριστικές της προκατάληψης απέναντι σε αυτά τα παιδιά: "εσωτερικά", "ιδρυματάκια", "έχουν ψείρες", η συναναστροφή μαζί τους είναι "επικίνδυνη" για τα άλλα παιδιά", ενώ "...την περίοδο που έγινε η έρευνα, οι σύλλογοι γονέων επέμεναν με διαβήματα για απομάκρυνση των παιδιών αυτών από το σχολείο. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι η συμπεριφορά τους δυσκόλευε το διδακτικό έργο και ήταν σε βάρος της τάξης"* (ό.π.).

Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η εμπιστοσύνη στις εκπαιδευτικές ικανότητες των μαθητών και οι υψηλές προσδοκίες έχουν αναγνωριστεί ως βασικοί ενισχυτές των κινήτρων, των επιτευγμάτων και των φιλοδοξιών τους, οι μαθητές που μεγαλώνουν υπό ιδρυματική προστασία συχνά εισπράττουν από τους εκπαιδευτικούς ή/και τους φροντιστές τους ακριβώς το αντίθετο (O'Brien, 2012). Το γενικό πλαίσιο χαμηλών προσδοκιών αναφορικά με τις δεξιότητες και τις προοπτικές εξέλιξής τους αποκαλύπτεται από τη δυσανάλογα αυξημένη συχνότητα αρχικής εγγραφής ή

μεταγραφής τους στην ειδική εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (3 προς 1), και σε αντίθεση με τις πραγματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Berridge, 2012· Cheung et al., 2012· Scherr, 2007). Η συνθήκη αυτή λειτουργεί ως περαιτέρω ανασταλτικός παράγοντας για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας (Attar-Schwartz, 2009). Συναφής είναι και η παραδοχή του Κλωναρίδου (2016) για την ελληνική πραγματικότητα. Μια πραγματικότητα, ωστόσο, που έχει επιβαρυνθεί περαιτέρω από τις επιπτώσεις της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης, οι οποίες πλήττουν έντονα τις οικογένειες και τον γονεϊκό ρόλο και έχουν, εκτός των άλλων, ως αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εγκαταλείψεις παιδιών λόγω αδυναμίας εξασφάλισης και παροχής των απαραίτητων αγαθών για την κάλυψη των βασικών αναγκών τους (Πουλόπουλος, 2014), καθώς και τα περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας και κακοποίησης που οδηγούν σε αυξανόμενο αριθμό των εισαγωγής παιδιών σε ιδρύματα ύστερα από εισαγγελική εντολή (Kallinikaki, 2015).

Η UNICEF, στην έκθεσή της για το 2014, τονίζει τις καταστροφικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης αναφορικά με τις συνθήκες διαβίωσης, αλλά και την εκπαίδευση των παιδιών. Το βιοτικό επίπεδο των παιδιών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα έχει υποβαθμιστεί ακόμη περισσότερο, ενώ πληθαίνουν οι περιπτώσεις μαθητών που διακόπτουν τη σχολική τους φοίτηση λόγω της φτώχειας (UNICEF, 2014). Ομοίως, έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι σοβαρές εκπαιδευτικές μειονεξίες και το χάσμα ικανοτήτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ιδρυματική εμπειρία οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στο χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των περιοχών καταγωγής τους (Coman and Devaney, 2011). Όσο πιο δυσπαραγούσες οι οικογένειες και μειονεκτικές οι συνθήκες διαβίωσης, τόσο χαμηλότερες εμφανίζονται οι σχολικές επιδόσεις τους (Piescher et al., 2014). Ωστόσο, και οι ίδιες οι δομές παιδικής προστασίας δεν μένουν αλώβητες. Αντίθετα, επηρεάζονται από την υποχρηματοδότηση και τις περικοπές δαπανών, με αποτέλεσμα να απορρίπτουν αιτήματα φιλοξενίας ή να αδυνατούν να καλύψουν επαρκώς τις ανάγκες εκείνων που ήδη φιλοξενούν (Valle and Bravo, 2013· Κλωναρίδης, 2016· Kallinikaki, 2015).

### *Προστατευτικοί παράγοντες*

Στον αντίποδα των αρνητικών βρίσκονται ορισμένοι θετικοί προβλεπτικοί παράγοντες που ευνοούν την προσωπική και την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών αυτών. Στην κορυφή τους τοποθετείται η ύπαρξη ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων με μέλη του συγγενικού κύκλου της φυσικής οικογένειας, ή με μέλη της ανάδοχης οικογένειας και του σχολείου (Pecora, 2012). Η δημιουργία δεσμών αυτού του τύπου επιδρά θετικά στο σχηματισμό της ταυτότητας του μαθητή/ της μαθήτριας και συμβάλλει στη διατήρηση της ψυχικής υγείας και στην ανάπτυξη ενός απαραίτητου κοινωνικού δικτύου στήριξης (Hiles et al., 2013). Υπό αυτήν την οπτική, το σχολείο συνιστά προνομιακό χώρο για σύναψη σχέσεων με προοπτική

σταθερότητας και συνέχειας και προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για ανάπτυξη επαφών με μέλη της ευρύτερης κοινότητας (Berridge, 2012). Σύμφωνα με την Ίσακ Σάλτζμπεργκερ-Ούιτενμπεργκ και τους συνεργάτες της (1996), η σχέση δασκάλου-μαθητή ασκεί σημαίνουσα επίδραση στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του δεύτερου, αφού η παρουσία του δασκάλου μπορεί να αποτελέσει ένα θετικό πρότυπο ενήλικα για τον μαθητή. Επίσης, λειτουργεί ενισχυτικά στην τακτικότητα της φοίτησής του (Zeller and Köngeter, 2012). Γενικότερα, το περιβάλλον του σχολείου αυξάνει τις πιθανότητες επαφής με άτομα που επιτύχει σε διάφορους τομείς και τα οποία μπορούν να καλλιεργήσουν στα παιδιά μια κουλτούρα θετικών προσδοκιών και επιδίωξης προκλήσεων για πρόοδο και επιτεύγματα (Pecora, 2012).

Επιπλέον, η σχολική φοίτηση ευνοεί την πρόσβαση των μαθητών σε ερεθίσματα και σε δράσεις ψυχαγωγίας και δημιουργικότητας. Ως αποτέλεσμα μεγεθύνεται η ικανοποίηση που παίρνουν από τη ζωή, ενισχύονται οι εκπαιδευτικές τους δεξιότητες, αναδεικνύονται τα talέντα και διευρύνονται οι προοπτικές τους (Attar-Schwartz, 2009), ενώ παρακινείται η πρόσκτηση νέων στόχων και προσδοκιών που τα προστατεύει από αρνητικές και αυτοκαταστροφικές σκέψεις και τα έντονα συναισθήματά τους (Noble-Carr et al., 2014). Ωστόσο, τα παιδιά που διαβιούν σε ιδρύματα σπάνια χαίρουν ευκαιριών που διευρύνουν τα ενδιαφέροντα και τους ορίζοντές τους, που προάγουν την κοινωνική ένταξη και ενισχύουν τη σωματική και πνευματική τους υγεία, αφού έχουν γενικά περιορισμένη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας (Vacca, 2008· Gallagher and Green, 2012). Σύμφωνα με την Stone (2007), σε σύγκριση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό διαθέτουν περίπου τις μισές πιθανότητες να συμμετάσχουν σε εξωσχολικές ψυχαγωγικές-εκπαιδευτικές ενασχολήσεις, καλλιτεχνικές και αθλητικές.

### **Ενίσχυση της Ανθεκτικότητας και Επικέντρωση στις Δυνατότητες**

Πολλά από τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ίδρυμα ή ανάδοχη οικογένεια εμφανίζουν μια αξιοσημείωτη ικανότητα να ανακάμπτουν από τα σκληρά βιώματα της ζωής τους (Masten et al., 2013). Η επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου ανθεκτικότητας και προσαρμογής, ωστόσο, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, με αυξημένη βαρύτητα να κατέχουν οι συνθήκες που αναπτύσσονται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς επιδρούν στα παιδιά και τους εφήβους με πολλαπλασιαστική δύναμη και αφού έχουν διαπεράσει ή πλήξει τα συστήματα του στενότερου περιβάλλοντός τους, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα (Bronfenbrenner, 1979).

Η οικολογική θεωρία –*Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory of Development*– επιτρέπει την ανάδειξη και κατανόηση των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που ενισχύουν τη λειτουργικότητα και θωρακίζουν την ανθεκτικότητα του ατόμου. Υπό το πρίσμα της μπορούν να

σχεδιασθούν και να εφαρμοστούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις πρόληψης και ενδυνάμωσης, με στόχο την επαύξηση των προστατευτικών και την ανάσχεση/αποτροπή των παραγόντων κινδύνου (Coman and Devaney, 2011). Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται στην ισχυροποίηση των δυνάμεων που βοηθούν τα άτομα να ανταπεξέρχονται και να επιβιώνουν παρά τις δυσκολίες της ζωής (De jong et al., 2012), στην ενίσχυσή τους σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνικών και δεξιοτήτων επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, καθώς και στην ενδυνάμωση των δεσμών με την οικογένεια και την κοινότητα. Επίσης, η οικολογική θεωρία εστιάζει στην ενίσχυση της αυτοκυριαρχίας, του αυτοελέγχου, καθώς και της αντίστασης απέναντι σε βλαπτικές συμπεριφορές, προκλήσεις και συνθήκες (Coatsworth, 2010). Η εν λόγω προσέγγιση, εμπνευσμένη από τις ιδέες του Saleebey (2001) και τη θεωρία των δυνατών σημείων, δημιουργεί ένα αντίβαρο στην τάση παθολογικοποίησης των ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, καθώς περικλείει την αδιάκοπη προσπάθεια εξεύρεσης και ανάδειξης των ικανοτήτων των ίδιων, αλλά και των πόρων και των διαθέσιμων δικτύων που βρίσκονται στο περιβάλλον τους, με σκοπό την κινητοποίηση-μεγιστοποίηση μιας αμοιβαίας δραστηριοποίησης προς όφελός τους (Walsh and Canavan, 2014).

Το σχολείο αποτελεί ιδανικό τόπο για επιτυχή και μακροπρόθεσμα αποτελεσματική εφαρμογή ολιστικών προγραμμάτων εκπαίδευσης όλων των παιδιών, περιλαμβανομένων των μαθητών που διαβιούν εκτός της φυσικής τους οικογένειας (Ungar, 2013). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών αυτών έχουν εξέχουσα σημασία για *την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση*, καθότι επιδρούν στην ικανότητά τους να αντλούν όσο το δυνατόν περισσότερα εφόδια, απαραίτητα για τη μετέπειτα ζωή και το μέλλον τους (Καλλινικάκη, 2011· Openshaw, 2008). Σύμφωνα με τον O' Brien (2012) οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι οι κατεξοχήν αρμόδιοι επαγγελματίες για το σχεδιασμό εξατομικευμένων παρεμβάσεων με βάση τα χαρακτηριστικά, τη βιογραφική πορεία και τις ανάγκες κάθε περίπτωσης (μεταγραφή/αλλαγή σχολείου, συνοδευτικές της τοποθέτησης σε ίδρυμα ή σε ανάδοχη οικογένεια) που θα αντισταθμίζουν/αναχαίτσουν τις δυσχέρειες, και θα ευνοούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων προσαρμογής και την ομαλή συμπερίληψη στο τυπικό σχολικό πλαίσιο (Zeller and Köngeter, 2012).

## Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η μελέτη της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών και εφήβων μαθητών που ζουν υπό κρατική προστασία εκτός της φυσικής τους οικογένειας και η διερεύνηση και ανάδειξη τυχόν παραμέτρων της σχολικής ζωής που επιδρούν προστατευτικά ή ενισχύουν την ανθεκτικότητά τους έναντι των επιπτώσεων που συνεπάγονται οι τρέχουσες συνθήκες διαβίωσής τους, καθώς και οι αντιξοότητες του παρελθόντος που τους έχουν οδηγήσει σε αυτές. Η μελέτη των παραμέτρων της ποιότητας ζωής και της εκπαιδευτικής πορείας του



συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, αποσκοπούσε στη σύγκρισή τους με εκείνες του μαθητικού πληθυσμού, που ζει με τη φυσική οικογένεια, όπως και με ευρήματα συναφών ερευνών στην Ελλάδα (Vorría, et al. 2014) και σε άλλες χώρες.

Υιοθετώντας τη θέση του Saleebey (2001), επιδίωξε να ανιχνεύσει πυκνές και σημεία στο περιβάλλον της εκπαίδευσης που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες της ψυχοκοινωνικής υγείας και συμβάλλουν στην ενίσχυση των δυνατών σημείων και στην ανάπτυξη των προσαρμοστικών ικανοτήτων του μελετώμενου μαθητικού πληθυσμού. Αντίστοιχα, επιχείρησε να εντοπίσει πιθανούς παράγοντες κινδύνου που παρεμβάλλονται στην πορεία και εξέλιξη των μαθητών. Απώτερος στόχος ήταν η ανάδειξη των πυκνών εκείνων της σχολικής φοίτησης που αξίζει να τύχουν περαιτέρω ισχυροποίησης και ενδυνάμωσης από τις εκπαιδευτικές κοινότητες, και η τροφοδότηση της πολύσημης σχέσης που δομείται μεταξύ των φορέων παιδικής προστασίας-ιδρυμάτων και των μονάδων εκπαίδευσης, με επίκεντρο τη μεγιστοποίηση των ωφελειών του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού από τη μαθητική του ιδιότητα (προσαρμογή, επίδοση, προοπτική εκπλήρωσης των κοινωνικών δικαιωμάτων, κ.ά.).

Με δεδομένο τον περιορισμένο αριθμό μαθητών με τα μελετώμενα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να εντοπιστούν σε γενικά σχολεία της χώρας, με εξαίρεση αυτά που γεινιάζουν με ίδρυμα, και τους περιορισμούς στην πρόσβαση ενός ερευνητή (εξασφάλιση άδειας έρευνας σε μαθητές με κριτήριο τη διαμονή τους σε ίδρυμα ή ανάδοχη οικογένεια, μία ιδιαίτερα ευαίσθητη ιδιότητα η οποία θα μπορούσε να προκαλέσει έντονη συναισθηματική αναστάτωση και να επηρεάσει τη συμμετοχή τους), επιλέχθηκε η μελέτη των αντίστοιχων δεδομένων πανελλήνιας έρευνας για τις συμπεριφορές υγείας των εφήβων-μαθητών (HBSC/GR)<sup>7</sup>, που διεξάγει το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ). Στην εν λόγω έρευνα, όπως το σύνολο των μετεχόντων έτσι και η μελετώμενη ομάδα μαθητών πήραν μέρος με την ιδιότητα του μαθητή/ της μαθήτριας και όχι με εκείνη του/της "φιλοξενούμενου/νης", "περιθαλπόμενου/νης", ή "τρόφιμου/μης". Πραγματοποιήθηκε δευτερογενής ανάλυση του υλικού από μέρος του δείγματος τεσσάρων κατά σειρά ερευνών -2002, 2006, 2010 και 2014- το οποίο συγκροτήθηκε από τους μαθητές/τις μαθήτριες που κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχαν επιλέξει τη μεταβλητή: «*Ζω σε ανάδοχη οικογένεια ή σε ίδρυμα για παιδιά που δεν έχουν γονείς*». Το δείγμα αυτό παρά το μικρό του μέγεθος (N=42, εκ των οποίων 22 αγόρια και 20 κορίτσια), αφού σε καμία έρευνα δεν άγγιξε το 0,5% του συνολικού δείγματος<sup>8</sup> [2002: 6 (0,2%), 2006: 6 (0,2%), 2010: 14 (0,3%), 2014: 16 (0,4%)] θεωρήθηκε κατάλληλο, λόγω της υψηλής αξιοπιστίας που περιβάλλει τη μέθοδο διεξαγωγής (σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητικού

7. Η Έρευνα HBSC/WHO πραγματοποιείται τα τελευταία 30 χρόνια, ανά τετραετία, σε περισσότερες από 40 χώρες της Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής, (<http://www.hbsc.org/>).

8. Το δείγμα των ερευνών ήταν αντιπροσωπευτικό του μαθητικού πληθυσμού της χώρας και περιελάμβανε περισσότερους από 4.000 μαθητές ανά έτος διεξαγωγής, ηλικίας 11, 13, 15 ετών που φοιτούν αντίστοιχα στις τάξεις ΣΤ΄ Δημοτικού, Β΄ Γυμνασίου, Α΄ Λυκείου.

πληθυσμού), και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων της Έρευνας HBSC. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα σύγκρισης με τον γενικό μαθητικό πληθυσμό, ανά έτος διεξαγωγής, διαχρονικά και δυνάμει με εκείνο σαράντα άλλων χωρών.

Ιδιαίτερη αξία έχει το γεγονός ότι η έρευνα HBSC προσεγγίζει το ζήτημα της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών από μια οικολογική οπτική, η οποία είναι συμβατή με την οπτική και τους στόχους της κοινωνικής εργασίας, τόσο στο πεδίο της παιδικής προστασίας, όσο και σε αυτό της σχολικής κοινωνικής εργασίας (Καλλινικάκη, 2014). Το ερωτηματολόγιο HBSC/GR εγκλείει μεγάλο εύρος μεταβλητών της σχολικής ζωής, χορηγείται στη σχολική τάξη και καθώς είναι αυτοσυμπληρούμενο, επιτρέπει την επιλογή των απαντήσεων που ταιριάζουν στη συνθήκη ζωής και φοίτησης κάθε μετέχοντα/χουσας μαθητή/τριας.

Η στατιστική επεξεργασία του αρχείου των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Σχολιάζεται η σύγκριση των δεδομένων του μελετώμενου πληθυσμού με αντίστοιχα του γενικού μαθητικού πληθυσμού, που έχουν δημοσιευθεί σε θεματικά τεύχη του ΕΠΙΨΥ ([www.epipsi.gr](http://www.epipsi.gr)), χωρίς τη χρήση στατιστικών ελέγχων. Πραγματοποιήθηκαν διασταυρώσεις των μελετώμενων συμπεριφορών με το φύλο, την ηλικία καθώς και με άλλες συμπεριφορές και ελέγχθηκαν με Fisher's exact test, λόγω του περιορισμένου αριθμού του δείγματος (N=42).

### Ευρήματα της Έρευνας

Η έρευνα εστίασε σε πτυχές της σχολικής ζωής όπως ο βαθμός προσαρμογής στις σχολικές απαιτήσεις, η φοίτηση-παρακολούθηση και η επίδοση, καθώς και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές αυτοί με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και στο βαθμό ικανοποίησης που απολαμβάνουν από την εκπαιδευτική εμπειρία και τη ζωή τους. Επίσης, στη διερεύνηση της ποιότητας των ερεθισμάτων και εν γένει των ευκαιριών που τους παρέχονται, προκειμένου να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους από το γενικό πληθυσμό (σωματική άσκηση, ψυχαγωγία, καλλιτεχνικές ενασχολήσεις, μαθήματα ξένων γλωσσών, πρόσβαση στην τεχνολογία και το διαδίκτυο).

Όσον αφορά στη σχολική φοίτηση και την πρόοδο των μαθητών διαπιστώνεται ότι η φοίτησή τους είναι ασταθής ή καθυστερημένη (μη αντίστοιχη με την ηλικία τους) και το επίπεδο των επιδόσεών τους χαμηλό σε σύγκριση με αυτό του γενικού πληθυσμού. Η εν γένει εκπαιδευτική τους κατάσταση χαρακτηρίζεται από μειωμένη αίσθηση ικανοποίησης από τη σχολική εμπειρία, χαμηλή ποιότητα στις σχέσεις που αναπτύσσονται με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και από περιορισμένη πρόσβαση σε ενισχύσεις που θα συνέβαλαν στη διανοητική και εκπαιδευτική τους ευημερία ή και ανάκαμψη.

### ***Ηλικία και τάξη φοίτησης***

Οι εννέα από τους 42 μαθητές (21,4%) που δήλωσαν ότι ζουν σε ίδρυμα ή σε ανάδοχη οικογένεια φοιτούν σε μικρότερες σχολικές τάξεις σε σχέση με το ηλικιακό τους επίπεδο, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Συγκεκριμένα, ένας δεκατριάχρονος φοιτούσε στη ΣΤ΄ Δημοτικού και οκτώ δεκαπεντάχρονοι στη Β΄ Γυμνασίου. Τα στοιχεία που προκύπτουν από την Έρευνα HBSC δεν επαρκούν για τη διακρίβωση των αιτιών που προκάλεσαν την εκπαιδευτική καθυστέρηση στους συγκεκριμένους μαθητές, αν οφείλεται δηλαδή σε προγενέστερη καθυστερημένη εγγραφή τους στο σχολείο ή εάν και πόσες χρονιές είχαν επαναλάβει τάξη η τάξεις. Αντίστοιχες είναι οι διαπιστώσεις έρευνας σχετικά με την εκπαίδευση των φιλοξενούμενων σε κρατικά ιδρύματα στη Βόρεια Ελλάδα όπου, *"η πλειοψηφία των παιδιών που διαμένουν σε ιδρύματα είναι πολύ πίσω εκπαιδευτικά, η ηλικία τους δεν συμβαδίζει με το εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, παιδιά 13 και 14 ετών πηγαίνουν ακόμη στη Δ΄ ή Ε΄ Δημοτικού, επίσης παιδιά 17 και 18 χρονών μπορεί να πηγαίνουν στην Γ΄ Γυμνασίου"* (Βουργαζοπούλου, 2016). Η εν λόγω καθυστέρηση αποδόθηκε σε δύο λόγους: *"Ο πρώτος είναι ότι όταν εισάγονται στα ιδρύματα μπορεί να μην έχουν ξεκινήσει καν την εκπαίδευση, οπότε όταν γίνεται η εισαγωγή και το παιδί είναι ήδη 7 ή 8 χρονών θα ξεκινήσει από την Α΄ Δημοτικού και είναι φυσικό ότι θα βρίσκεται πίσω από τα υπόλοιπα παιδιά. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι πολλά από αυτά έχουν πολλά κενά, χάνουν τάξεις και δυσκολεύονται να προχωρήσουν"* (ό.π.).

### ***Ικανοποίηση από το σχολείο, επιδόσεις και απουσίες***

Παρά το γεγονός ότι στις ερωτήσεις σχετικά με το επίπεδο των επιδόσεών τους οι μαθητές που διαβιούν στο ίδρυμα επέλεξαν πολύ θετικούς χαρακτηρισμούς (30 από τους 42 μετέχοντες (71,4%) χαρακτήρισαν τις επιδόσεις τους καλύτερες από αυτές των συμμαθητών τους), περίπου οι μισοί από αυτούς δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο (18 από τους 42 μετέχοντες (42,9%)<sup>9</sup>, και ότι εισπράττουν πίεση από αυτό (19 από τους 42 μετέχοντες (45,2%)<sup>10</sup>. Το δεδομένο αυτό αντικατοπτρίζει τη γενικότερη αρνητική αίσθηση που αποκομίζουν από το σχολείο και την ελλιπή αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών τους, αλλά και τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια και πίεση που αντλούν από αυτό σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους από το γενικό πληθυσμό. Επιπλέον, η δυσαρέσκεια φάνηκε να είναι εντονότερη μεταξύ των 15χρονων, ενώ η αίσθηση πίεσης δηλώθηκε εντονότερη μεταξύ των κοριτσιών, στοιχείο που εμφανίζει και ο γενικός μαθητικός πληθυσμός.

Οι δηλώσεις των μαθητών για υψηλές επιδόσεις είναι ασύμμετρες με τα δεδομένα έρευνας σύμφωνα με την οποία, *«αν πάρουμε τον μέσο όρο των ιδρυμάτων, τα παιδιά που βρίσκονται σε πολύ καλό εκπαιδευτικό επίπεδο σε κάθε ίδρυμα είναι περίπου 3 με 5 από έναν πληθυσμό 40-50*

9. Έρευνα 2010: (36,3%) και 2014: (36,7%): οι 1 στους 3 μαθητές από το γενικό πληθυσμό.

10. Έρευνα 2010: 2 στους 5 (40,3%) και 2014: 1 στους 3 μαθητές (32,0%) από το γενικό πληθυσμό.

παιδιών. Πέραν ελαχίστων εξαιρέσεων οι βαθμολογίες τους είναι αρκετά χαμηλές, σε μεγάλη πλειοψηφία είναι κάτω του μέσου όρου. Γενικά υπάρχει μεγάλη επιείκεια για να μην χάσουν τάξεις, σε σημείο που νομίζω ότι αν βαθμολογούνταν αντικειμενικά ο μέσος όρος αυτών που μένουν στην ίδια τάξη θα ήταν κατά πολύ υψηλότερος» (Βουργαζοπούλου, 2016). Ομοίως, οι Cheung et al. (2012:1092) και Harper & Schmidt (2012:1176-7) έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές που διαβιούν υπό κρατική προστασία συγκρινόμενοι με ομηλικούς τους από το γενικό πληθυσμό αποτυγχάνουν να καλύψουν τα προβλεπόμενα ακαδημαϊκά ορόσημα.

Η θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικού στρες και εμφάνισης συναισθηματικής δυσφορίας (Κοκκέβη κ.ά., 2011α· 2011β) επιβεβαιώθηκε από το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός από τους 19 μαθητές που διαμένουν σε ίδρυμα και δήλωσαν πιεσμένοι από τη δουλειά που έχουν να κάνουν για το σχολείο<sup>11</sup>, δήλωσαν παράλληλα ότι αντιμετωπίζουν ένα σύνολο ενοχλήσεων δυσφορίας με συχνότητα μεγαλύτερη από μια φορά την εβδομάδα, εκ των οποίων αυτές που εμφανίζονται εντονότερα είναι ο θυμός και η γκρίνια (13 μαθητές - 68.4%), η νευρικότητα (12 μαθητές - 63.2%), η ακεφιά (8 μαθητές - 42.1%) και η δυσκολία συγκέντρωσης (7 μαθητές - 36.8%). Αυξημένη φάνηκε η παρουσία συμπτωμάτων και μεταξύ των 18 μαθητών που δήλωσαν ότι λαμβάνουν μειωμένη ικανοποίηση από το σχολείο, με εντονότερα το θυμό και τη γκρίνια (11 μαθητές - 61.1%), τη νευρικότητα (11 μαθητές - 61.1%) και την ακεφιά (10 μαθητές - 55.6%).

Αυξημένη δυσαρέσκεια από τη σχολική φοίτηση αποκαλύπτεται και από την τάση τους να απουσιάζουν συχνά από το σχολείο και μάλιστα με πολύ υψηλότερη συχνότητα σε σύγκριση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Οι μισοί μαθητές (17 από τους 34 μετέχοντες - 50,0%)<sup>12</sup> δήλωσαν δικαιολογημένη απουσία από το σχολείο (ασθένεια) τουλάχιστον για μια ημέρα τον τελευταίο μήνα. Ωστόσο, οι εννέα από αυτούς (17,5%) απουσίαζαν για τουλάχιστον τρεις ημέρες. Ομοίως, οι 15 από τους 33 μετέχοντες (45,5%)<sup>13</sup> δήλωσαν αδικαιολόγητη απουσία για τουλάχιστον μια ημέρα του τελευταίου μήνα, με τους οκτώ από αυτούς να απουσιάζουν για τουλάχιστον τρεις ημέρες και ως επτά ή περισσότερες. Κοινό χαρακτηριστικό του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού είναι ότι το ποσοστό των μαθητών που απουσιάζουν αυξάνεται με την άνοδο της ηλικίας, πολύ περισσότερο των αδικαιολόγητων, ο οποίος μάλιστα παρουσιάζεται υψηλότερος (όχι σημαντικά) στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι έφηβοι στην Ελλάδα σημειώνουν ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά, μεταξύ των 42 χωρών ή περιοχών της Ευρώπης και της Β. Αμερικής που μετείχαν στην έρευνα HBSC/WHO2014, σε ό,τι αφορά το αίσθημα ικανοποίησης από το σχολείο

11. Απάντησαν «Πολύ» ή «Αρκετά».

12. Έρευνα 2010: 44,2% και 2014: 42,4% από τον γενικό πληθυσμό.

13. Έρευνα 2010: 27,8% και 2014: 24,2% από το γενικό πληθυσμό.

τους (17,5% για το πρόγραμμα HBSC και 30,7% για την Ελλάδα), διαφορά που αυξάνεται στους 15χρονους εφήβους (Κοκκέβη και συν., 2016b).

Ειδικότερα, οι απαντήσεις για συχνή εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και συναισθηματικής δυσφορίας υπονοούν την ύπαρξη ευαλωτότητας στην ψυχοκοινωνική τους υγεία με σοβαρό αντίκτυπο στη γνωστική τους ικανότητα και τη γενικότερη σχολική λειτουργικότητα, με τα στοιχεία να προβλέπουν ακόμη σοβαρότερα προβλήματα λόγω της μειωμένης ικανοποίησης που λαμβάνουν από τη ζωή. Παράληψη θα αποτελούσε η μη αναφορά της πιο αυξημένης παρουσίας ορισμένων ψυχοσωματικών δυσκολιών στα αγόρια που διαβιούν σε ίδρυμα, έναντι των κοριτσιών, ενώ είναι ιδιαίτερα αυξημένες μεταξύ των 15χρονων αγοριών. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με αντίστοιχο της έρευνας των Oriol et al. (2014), οι οποίοι εντόπισαν χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ των αγοριών που διαβιούν σε ίδρυμα, το οποίο μάλιστα επιτεινόταν με την όλο και μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής τους σε αυτό. Οι Daining and DePanfilis (2007) κάνουν λόγο για γενικώς χαμηλότερο επίπεδο ανθεκτικότητας μεταξύ των αγοριών αυτών. Ομοίως οι μετέχοντες στην έρευνα του Κλωναρίδη (2016) δήλωσαν πως *"στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν [κατά την εισαγωγή και παραμονή στο ίδρυμα] αντέδρασαν παρουσιάζοντας διάφορα ψυχοσωματικά συμπτώματα τα σημαντικότερα από τα οποία ήταν δυσκολίες, ή άρνηση φοίτησης στο σχολείο (15,69%), τάσεις φυγής από το ίδρυμα (15,69%), διαταραχές ύπνου (10,78%), απομόνωση και κλείσιμο στον εαυτό τους (9,80%), επαναλαμβανόμενη νυκτερινή ενούρηση (9,80%), άρνηση λήψης τροφής (8,82%), επιθετικότητα (8,82%), απόρριψη της οικογένειας (7,84%) κ.ά."*

### **Φροντιστηριακή υποστήριξη**

Σε μειονεκτική θέση φαίνεται να βρίσκονται οι εν λόγω μαθητές σε ότι αφορά την λήψη της ευρέως καθιερωμένης στο εκπαιδευτικό σύστημα εξωσχολικής-φροντιστηριακής υποστήριξης. Ο αριθμός όσων παρακολουθούν απογευματινά μαθήματα για ενίσχυση της επίδοσης στα μαθήματα του σχολείου, ξένες γλώσσες, μουσική, χορό κ.ά. είναι γενικά περιορισμένος, ενώ αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι 16 μετέχοντες επέλεξαν να προσπεράσουν τη συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων.

Οι 10 από τους 26 μετέχοντες (38,5%) που απάντησαν δήλωσαν ότι δεν λαμβάνουν κανενός είδους φροντιστηριακή ενίσχυση για τα μαθήματα του σχολείου, ενώ οι 7 (26,9%) ότι δεν διδάσκονται ξένη γλώσσα στο πλαίσιο φροντιστηρίου ή ιδιαίτερων μαθημάτων. Οι απαντήσεις τους δεν φάνηκε να παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικία ή το φύλο. Αντίθετα, μεταξύ των μαθητών του γενικού πληθυσμού τα αγόρια φαίνεται να κάνουν απογευματινά μαθήματα κατά μια ώρα περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια (Αγόρια Μ.Ο: 9,4 ώρες, Κορίτσια Μ.Ο: 8,4 ώρες). Επιπλέον, ενώ μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων του μελετώμενου γενικού πληθυσμού από την έρευνα HBSC, δεν εμφανίζεται σημαντική διαφορά ως προς το

πλήθος των ωρών που παρακολουθούν απογευματινά μαθήματα, εντούτοις, όσο αυξάνεται η ηλικία, παρατηρείται μετατόπιση του επίκεντρου της φροντιστηριακής ενίσχυσης των σχολικών μαθημάτων, έναντι των ξένων γλωσσών και λοιπών ενασχολήσεων, προφανώς με σκοπό την επίτευξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών στόχων των μαθητών.

Όσον αφορά τη φροντιστηριακή ενίσχυση, ειδικά σχολικών μαθημάτων, δίνεται η εντύπωση ότι υφίσταται και ποιοτική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών. Σύμφωνα με τον Κλωναρίδη (2016), η φροντιστηριακή υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές που διαμένουν σε ιδρύματα προσφέρεται επιλεκτικά στους δυνατούς μαθητές, γεγονός που αντανακλά και το γενικό χαμηλότερο επίπεδο προσδοκίων για τις δυνατότητες και προοπτικές εξέλιξης των λιγότερο δυνατών ή και των αδύναμων μαθητών. Ενώ είναι μειωμένη η τάση των μαθητών που διαβιούν σε ίδρυμα να συνεχίζουν την εκπαιδευτική τους πορεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>14</sup>. Αντίθετα, η πλειονότητα του γενικού μαθητικού πληθυσμού γυμνασίου και λυκείου ακολουθεί ένα σταθερό φροντιστηριακό πρόγραμμα προσανατολισμένο προς την επιτυχία στις Πανελλαδικές εξετάσεις (Κοκκέβη κ.ά. 2011b). Ειδικότερα, σύμφωνα με την Έρευνα HBSC του 2010 το 80,9% των μαθητών από το γενικό πληθυσμό θέτουν ως στόχο τη συνέχιση της εκπαιδευτικής τους πορείας σε επίπεδο ανώτερων σπουδών (αγόρια: 70,7% και κορίτσια: 90,4%).

### *Σχέσεις με μέλη της σχολικής κοινότητας*

Η εικόνα της εκπαιδευτικής κατάστασης των μαθητών που διαβιούν εκτός της φυσικής τους οικογένειας συμπληρώνεται από την ποιότητα των σχέσεων και το κλίμα αποδοχής που εισπράττουν στο περιβάλλον του σχολείου. Ο βαθμός ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους συμμαθητές προέκυψε από την κλιμάκωση των απαντήσεων σε μια σειρά ερωτήσεων που αναφέρονται στη χαρά, την ευγένεια και την αποδοχή που διακατέχει τη μεταξύ τους επαφή. Σε γενικές γραμμές οι έφηβοι εξέφρασαν σχετική ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους<sup>15</sup>, δεδομένο που δείχνει να εναρμονίζεται με αντίστοιχες ενδείξεις του γενικού μαθητικού πληθυσμού<sup>16</sup>.

Ωστόσο η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και κυρίως η αίσθηση εμπιστοσύνης προς αυτούς φάνηκε να είναι χαμηλότερη, αφού μόνο οι 15 από τους 30 (50,0%) που απάντησαν το σχετικό ερώτημα δήλωσαν ότι αισθάνονται αποδεκτοί από αυτούς και 13 (43,3%) ότι αισθάνονται εμπιστοσύνη. Οι αποκρίσεις αυτές δεν εναρμονίζονται με τα δεδομένα από το γενικό πληθυσμό, που δείχνουν αύξηση στην ικανοποίηση από τις εν λόγω σχέσεις κατά

14. Ποσοστό 17,33% των μετεχόντων στην έρευνα ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ (Κλωναρίδης, 2016:164)

15. Οι 27 από τους 41 μετέχοντες (65,9%) ανέφεραν ότι οι μαθητές της τάξης τους χαίρονται που είναι συμμαθητές, οι 24 από τους 41 μετέχοντες (58,5%) δήλωσαν ότι οι συμμαθητές τους είναι ευγενικοί και πρόθυμοι να βοηθήσουν και οι 28 από τους 41 (68,3%) ότι αισθάνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους.

16. Βλ. Κοκκέβη κ.ά. (2011) «Οι έφηβοι και το σχολείο» σελ.3 και Κοκκέβη κ.ά. (2015) «Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον» σελ.2.

τα τελευταία χρόνια<sup>17</sup>. Μια εξήγηση για τη μειωμένη αίσθηση ικανοποίησης από τις παραπάνω σχέσεις, η οποία αποτελεί κίνδυνο που γενικώς ελλοχεύει όταν γνωστοποιείται ότι οι μαθητές προέρχονται από ιδρυματικό περιβάλλον, είναι ο στιγματισμός, οι δυσμενείς συμπεριφορές και οι προκαταλήψεις που δέχονται από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας (Κλωναρίδης, 2016:192· Βορριά, 1988α: 83).

### *Σχολικός εκφοβισμός*

Στο πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών γίνεται συχνή αναφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ως παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά τόσο το γενικό σχολικό κλίμα όσο και την ψυχοκοινωνική υγεία και εκπαιδευτική πορεία εκείνων που τον υφίστανται (Κοκκέβη κ.ά., 2011δ), καθώς και στην αυξημένη συχνότητα εκδήλωσής του εις βάρος των μαθητών που διαμένουν σε ίδρυμα ή ανάδοχη οικογένεια (Vacca, 2008· Scherr, 2007· Stone, 2007).

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές που διαμένουν σε ίδρυμα ή ανάδοχη οικογένεια δήλωσαν είτε ότι δεν έχουν δεχθεί καθόλου, είτε ότι έχουν βιώσει ελάχιστα περιστατικά<sup>18</sup> εκφοβισμού (36 από τους 42 μετέχοντες (85,7% %)), εντούτοις οι απαντήσεις τους σε επόμενες ερωτήσεις, εστιασμένες σε συγκεκριμένες μορφές βίας και εκφοβισμού, δεν το επιβεβαίωσαν. Σημειώνεται ότι, ενώ το ερευνητικό έτος 2014 αποτέλεσε χρονιά ρεκόρ, με χαμηλότερο ποσοστό δηλώσεων μαθητών του γενικού πληθυσμού ότι έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού (2010: 8,5% και 2014: 6,4%), το αντίθετο φαίνεται να ίσχυσε για τους μαθητές που διαμένουν σε ίδρυμα ή ανάδοχη οικογένεια, αφού κατά τα ίδια ερευνητικά έτη δήλωσαν σε πολύ υψηλότερη συχνότητα ότι υπέστησαν κάποια μορφή εκφοβισμού (37,6%).

Οι μορφές σχολικού εκφοβισμού με τις οποίες οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι κατά το τελευταίο δίμηνο από τη διεξαγωγή της έρευνας<sup>19</sup> υπήρξαν κατά σειρά φθίνουσας συχνότητας τα πειράγματα και οι χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου (13 από τους 36 μετέχοντες 36,1%), το ανέβασμα φωτογραφιών στο διαδίκτυο χωρίς την άδειά τους (5 από τους 36 μετέχοντες 31,3%), ο αποκλεισμός από δραστηριότητες και παρέες (7 από τους 36 μετέχοντες 19,4%), η διάδοση ψεμάτων και φημών (7 από τους 36 μετέχοντες 19,4%), ο εκφοβισμός μέσω μηνυμάτων στο κινητό, στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή στο διαδίκτυο (3 από τους 36 μετέχοντες 8,3%), η χρήση χαρακτηρισμών για τη θρησκεία (6 από τους 36 μετέχοντες 16,7%), τα λεκτικά πειράγματα (5 από τους 35 μετέχοντες 14,3%), η χρήση σωματικής βίας (5 από τους 35 μετέχοντες 14,3%), η χρήση χαρακτηρισμών για την εθνικότητα, τη φυλή ή το χρώμα τους δέρματος (5 από τους 36 μετέχοντες

17. Το 2010 το 50% των μαθητών του γενικού πληθυσμού δήλωσαν ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους καθηγητές τους, ενώ το 2014 το 79,4% των μαθητών απάντησαν ότι αισθάνονται αποδεκτοί και το 56,3% ότι τους εμπιστεύονται.

18. Απάντησαν «Δεν με έχουν ενοχλήσει ή εκφοβίσει στο σχολείο» και «Συνέβη μόνο 1-2 φορές»

19. Με συχνότητα τουλάχιστον δύο φορές κάθε μήνα.

13,9%).

Οι αντίστοιχες συχνότητες στο γενικό μαθητικό πληθυσμό κυμάνθηκαν σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα για κάθε μια από τις μορφές εκφοβισμού, – λεκτικά πειράγματα (7,8%), πειράγματα και χειρονομίες σεξουαλικού περιεχομένου (6,6%), διάδοση ψεμάτων και φημών (4,9%), αποκλεισμός από δραστηριότητες (4,5%), χρήση σωματικής βίας (2%), χαρακτηρισμοί για την εθνικότητα (1,9%), χαρακτηρισμοί για τη θρησκεία (1,4%), εκφοβισμός μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (1,1%), εκφοβισμός μέσω φωτογραφιών στο διαδίκτυο (0,7%), γεγονός που αποδεικνύει ότι οι μαθητές που ζουν εκτός της φυσικής τους οικογένειας βρίσκονται σε πιο δυσχερή θέση.

Επιπλέον, από την ανάλυση προέκυψε ότι μεταξύ των μαθητών που διαβιών σε ίδρυμα, αυτοί που δέχονται τουλάχιστον δύο μορφές εκφοβισμού, με συχνότητα μεγαλύτερη από μια φορά κάθε μήνα (13 μαθητές), παρουσιάζουν τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα ένα σύνολο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, όπως πονοκέφαλο (6 μαθητές), θυμό και γκρίνια (10 μαθητές), νευρικότητα (8 μαθητές), δυσκολία συγκέντρωσης (7 μαθητές) κ.ά

Στον ίδιο βαθμό δήλωσαν ότι πέφτουν θύματα ενδοσχολικού εκφοβισμού τα αγόρια και τα κορίτσια από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

### ***Φιλικές σχέσεις και επιρροή από συνομήλικους***

Οι μαθητές που διαβιών σε ίδρυμα δεν φάνηκε να υστερούν σε αριθμό φιλικών σχέσεων σε σύγκριση με τους μαθητές του γενικού πληθυσμού. Το γεγονός ότι το ίδρυμα συνιστά πλαίσιο στο οποίο δύνανται να ευοδωθούν στενές σχέσεις εμπιστοσύνης και φιλίες αποτελεί αισιόδοξο σημάδι για την εξέλιξη των παιδιών (Akister et al., 2010· Κλωναρίδης, 2016). Εντούτοις, στην προκειμένη περίπτωση η προοπτική αυτή φαίνεται σε μεγάλο βαθμό να μην ισχύει, λαμβάνοντας υπόψη τις αρνητικές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές σε ερώτηση σχετικά με την εμπιστοσύνη που δείχνουν προς τους φίλους και την υποστήριξη που αισθάνονται ότι λαμβάνουν από αυτούς. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως αποτελεί απότοκο του προβληματικού προτύπου σχέσεων που δημιούργησαν σε πρώιμο στάδιο της ζωής τους (Zegers et al., 2008), ή πιθανόν σχετίζεται με την αστάθεια που χαρακτηρίζει το περιβάλλον διαβίωσής τους (Hiles et al., 2013· Oriol et al., 2014).

Ο βαθμός υποστήριξης που αισθάνονται ότι λαμβάνουν από τις φιλικές τους σχέσεις προέκυψε από την κλιμάκωση των απαντήσεων 16 μαθητών<sup>20</sup> σε μια σειρά ερωτήσεων όπως, το αν θεωρούν ότι οι φίλοι τους προσπαθούν πραγματικά να τους βοηθήσουν, αν μπορούν να βασίζονται σε αυτούς όταν τα πράγματα πηγαίνουν άσχημα, αν έχουν φίλους με τους οποίους μπορούν να

---

20. Σύνολο των μετεχόντων στην Έρευνα 2014.



μοιράζονται χαρές και λύπες και αν μπορούν να συζητούν με αυτούς τα προβλήματά τους<sup>21</sup>. Από τον υπολογισμό της μέσης τιμής για την κάθε ερώτηση (Ερ.1: 5,1 – Ερ.2: 4,8 – Ερ.3: 5,8 – Ερ.4: 5,4) και στο σύνολο αυτών ανάλογα με το φύλο (Σύνολο: 5,3 Κορίτσια: 5,9 και Αγόρια: 4,9) προέκυψε ότι σε σύγκριση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό (Σύνολο: 5,8 Κορίτσια: 6,1 και Αγόρια: 5,6) οι μαθητές που ζουν σε ίδρυμα ή σε ανάδοχη οικογένεια φαίνεται να αισθάνονται λιγότερη υποστήριξη από τους φίλους τους<sup>22</sup>.

### *Δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο*

Πλήθος ερευνών κάνουν λόγο για το περιορισμένων ερεθισμάτων περιβάλλον των ιδρυμάτων (Vacca, 2008), τις μειωμένες δυνατότητες των διαβιούντων σε αυτά μαθητών για πρόσβαση σε ψυχαγωγικές-εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Stone, 2007) και τον αντίκτυπο αυτής της στέρξης στη γνωστική και συναισθηματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη (Ijzendoorn et al., 2011). Ωστόσο, οι μαθητές που διαβιούν σε ίδρυμα ή ανάδοχη οικογένεια και μετείχαν στις έρευνες HBSC/WHO-2002-2014 δήλωσαν ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων και εποικοδομητικών ενασχολήσεων στον ελεύθερο χρόνο τους που, με εξαίρεση τις πολύ δημοφιλείς εξωσχολικές δραστηριότητες όπως την άθληση, το κατέβασμα και άκουσμα μουσικής, η ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ήταν μεγαλύτερο από αυτή των μαθητών του γενικού πληθυσμού. Το αποτέλεσμα αυτό, αν και αποτελεί δείγμα θετικής αλλαγής της στάσης των ιδρυμάτων, χαρακτηρίζεται αμφιλεγόμενο, καθώς, σε προηγούμενη ερώτηση, οι ίδιοι μαθητές δήλωσαν μειωμένη/περιορισμένη συμμετοχή σε απογευματινά μαθήματα για την εκμάθηση μουσικής, χορού και άλλων δραστηριοτήτων. Κατά συνέπεια πιθανολογείται ότι οι μαθητές απάντησαν με γνώμονα τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες που απολαμβάνουν με τους συνομήλικους στη γειτονιά, το πάρκο και μεταξύ τους στο πλαίσιο του ιδρύματος, και όχι στο πλαίσιο κάποιας οργανωμένης ενασχόλησης. Το ενδεχόμενο αυτό ενισχύεται και από τις διαπιστώσεις πρόσφατων ερευνών σε ιδρύματα παιδικής προστασίας στην Ελλάδα που δείχνουν ότι το περιβάλλον σε αυτά εξακολουθεί να είναι υποβαθμισμένο (Κέντρο Ερευνών Ρίζες, 2015· Συνήγορος του Πολίτη, 2015)<sup>23</sup>. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν σοβαρές ελλείψεις σε υποδομές και κτιριακές εγκαταστάσεις, και σημαντικές μειονεξίες στην κάλυψη των βασικών

21. Απαντήσεις βάσει κλίμακας διαβάθμισης από: 1 – "Διαφωνώ πολύ" ως και 7 – "Συμφωνώ πολύ".

22. Βλ. Κοκκέβη κ.ά. (2011) και Κοκκέβη κ.ά. (2016α).

23. Ο Συνήγορος του Πολίτη (2015) έχει διαπιστώσει: Ελλιπή στελέχωση. / Ανεπάρκεια ή παντελή απουσία επιστημονικού προσωπικού και απουσία προβλέψεων για επιμόρφωση του ανειδίκευτου προσωπικού./ Κάλυψη πάγιων αναγκών από έκτακτο προσωπικό, που απασχολείται με συμβάσεις μικρής διάρκειας και εναλλάσσεται συχνά./ Απουσία ενός συστήματος διασφάλισης της προσωπικής καταλληλότητας ατόμων που εργάζονται με παιδιά, με αποτέλεσμα να απασχολούνται πρόσωπα ακατάλληλα για το ρόλο αυτό. /Απουσία -στο σύνολο σχεδόν των ιδρυμάτων- προβλέψεων για επιμόρφωση, εποπεία και υποστήριξη του προσωπικού, για την αντιμετώπιση προβλημάτων που εμφανίζονται συστηματικά σε χώρους κλειστής φροντίδας. /Απουσία κανονιστικού πλαισίου για τον εθελοντισμό./ Σε αρκετά ιδρύματα, ιδίως ιδιωτικού ή εκκλησιαστικού χαρακτήρα, η επικοινωνία των παιδιών με τους γονείς ή άλλους συγγενείς τους όχι μόνο δεν επιδιώκεται μέσω προσπαθειών συνεργασίας, αλλά παρεμποδίζεται ενεργά (σελ. 22).

αναγκών των παιδιών. Μάλιστα επιβεβαιώνουν τον παρωχημένο τρόπο κάλυψής τους από την εθελοντική προσφορά, αναδεικνύοντας ακόμη εντονότερα την υποστελέχωση των ιδρυμάτων, αλλά και τις επιπτώσεις της εντεινόμενης οικονομικής κρίσης. Η οικονομική κρίση βέβαια δεν αποκλείεται να αποτελεί την αιτία για το περιορισμένο εύρος δραστηριοτήτων που παρουσιάζει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Όπως υπογραμμίζει η Kallinikaki (2015), η ικανότητα των μεσοαστικών οικογενειών να επενδύουν στη μόρφωση και καλλιέργεια των παιδιών τους έχει πληγεί στη διάρκεια της οικονομικής ύφεσης από το 2009 και έπειτα, γεγονός που φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα της Έρευνας HBSC των ετών 2010 και 2014, όπου παρουσιάζεται δραματική η μείωση της ενασχόλησης του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού με διάφορες ψυχαγωγικές δραστηριότητες<sup>24</sup>.

Σε ό,τι αφορά τον ελεύθερο χρόνο, το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού τον δαπανά μπροστά από την οθόνη μιας ηλεκτρονικής συσκευής, τάση που επιτείνεται όσο αυξάνεται η ηλικία τους, επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική τους υγεία και σχετίζεται με πιθανότητα απόκτησης διαφόρων επιβαρυντικών συνηθειών (Κοκκέβη κ.ά., 2011γ· 2015β· 2016). Στην περίπτωση των μαθητών που διαμένουν σε ίδρυμα ή σε ανάδοχη οικογένεια ισχυρή τάση προς εξάρτηση από τη χρήση του διαδικτύου δηλώθηκε από 7 αγόρια (19%). Το εύρημα δεν εναρμονίζεται με εκείνο πρόσφατης έρευνας, με θέμα τη *Διαδικτυακή εξάρτηση και ηλεκτρονική παραβατικότητα εφήβων που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα* σύμφωνα με την οποία οι έφηβοι που το 2015 διέμεναν στα 14 δημόσια ιδρύματα της χώρας, παρουσίαζαν εξάρτηση από τη χρήση του διαδικτύου με διπλάσια συχνότητα από αυτήν που παρουσίαζε ο γενικός εφηβικός πληθυσμός της χώρας (Φιλιππίδης, 2017).

## Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταλήγουν στην επιβεβαίωση ότι οι έφηβοι-μαθητές που διαβιούν εκτός της φυσικής τους οικογένειας αντιμετωπίζουν ένα σύνολο αντιξοοτήτων ζωής, που επιδρούν αρνητικά στο ευ ζην τους, ακόμη και μετά την εισαγωγή τους στα ιδρύματα παιδικής προστασίας. Φαίνεται ότι οι τρόποι αντιμετώπισης των ιδιαίτερων αναγκών τους έχουν ως αποτέλεσμα την επιδείνωση των τελευταίων, ερχόμενοι ουσιαστικά σε αντίθεση με τον πρωταρχικό σκοπό της απομάκρυνσης από το ακατάλληλο γονεϊκό περιβάλλον. Επιπλέον, ανέδειξαν ότι οι παράγοντες που επιδρούν βλαπτικά στη μαθητική ζωή του γενικού πληθυσμού ασκούν ισχυρότερη επίδραση στους μαθητές με τραυματικές εμπειρίες ζωής. Τα πλήγματα στην ψυχοκοινωνική τους υγεία, εκτός των άλλων, αντικατοπτρίζονται στη μειωμένη σχολική

---

24. Βλ. Κοκκέβη κ.ά. (2011) «Ο ελεύθερος χρόνος των εφήβων» σελ. 2, Κοκκέβη κ.ά. (2016) «Φιλικές σχέσεις και δραστηριότητες των εφήβων» σελ. 4.

λειτουργικότητά τους. Παράλληλα αυξημένη ευαλωτότητα φαίνεται ότι παρουσιάζουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές και ειδικότερα τα αγόρια.

Από την ανάλυση του υλικού αναδείχθηκαν παράμετροι της ποιότητας ζωής και της εκπαιδευτικής πορείας του μελετώμενου μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες εναρμονίζονται με τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την έκταση και ένταση μειονεξιών όπως, η αναντιστοιχία τάξης φοίτησης με ηλικία, η σχολική υποεπίδοση συνδυασμένη με εκδήλωση ψυχοκοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών, η βίωση απομόνωσης και σιγματοςμού από τα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας και η μειωμένη πρόσβαση σε πόρους και ερεθίσματα.

Γενικότερα, το απόσταγμα των απαντήσεων των μαθητών που διαβιούν σε ίδρυμα ή ανάδοχη οικογένεια επιβεβαίωσε ότι οι καλές επιδόσεις, οι θετικές σχολικές εμπειρίες, οι στενές σχέσεις φιλίας και εμπιστοσύνης και η απόκτηση θετικών προτύπων και επιρροών επιδρούν ευνοϊκά στο ευ ζην τους και φαίνεται ότι λειτουργούν επανορθωτικά έναντι των επιπτώσεων από αντιξοότητες του παρελθόντος. Η ταχτική φοίτηση σε γενικό σχολείο παρέχει ευκαιρίες και κίνητρα για ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών αυτών και καλλιέργεια της ετοιμότητας και δεκτικότητάς τους για θετική αλλαγή.

Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από φορείς και επαγγελματίες για την κατάρτιση ενημέρων προληπτικών δράσεων σχολικής κοινωνικής εργασίας, όπως ο σχεδιασμός στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών αυτών να θέτουν στόχους, να κάνουν όνειρα, ή να διαχειρίζονται δυσκολίες και να παίρνουν μέτρα πρόληψης-αυτοφροντίδας, οι οποίες θα διευκολύνουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου και των ευρύτερων στόχων της κοινωνικής τους ένταξης. Μείζονα σημασία αποκτούν η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η ευρύτερη διάδοση της αξίας των προστατευτικών-αντισταθμιστικών παραγόντων (προσδοκίες από εκπαιδευτικούς, πρόληψη-διαχείριση των εις βάρος των μαθητών διακρίσεων από συμμαθητές/συμμαθήτριες, αναθεώρηση ποινών όπως αποβολές, αποδοχή ετεροτήτων), η καλλιέργεια των οποίων θα ευνοήσει τη φοίτηση και την εξέλιξη όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά και τις ατομικές ιδιότητές τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσον

Βορριά, Π. (1998α). Οι συνέπειες στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών από τη μακρόχρονη παραμονή τους σε ιδρύματα κλειστής περίθαλψης, Στο Θ. Καλλινικάκη (επιμ.) *Μεγαλώνοντας σε Ίδρυμα*, σελ. 66-88. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βορριά, Π. (19988). Προβλήματα συμπεριφοράς εφήβων με μακρόχρονη εμπειρία σε ίδρυμα: Διαχρονική μελέτη, *Ψυχολογία* 5 (3), σελ. 213-223.
- Βουργαζοπούλου, Μ. (2016). Πτυχές ψυχοκοινωνικής υγείας εφήβων-μαθητών/μαθητριών που διαβιούν εκτός της φυσικής τους οικογένειας. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία στην "*Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση*" του ΠΜΣ «Κοινωνική Πολιτική και Κοινωνική Εργασία». Αποθετήριο ΔΠΘ.
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ. (2014) Η εκτίμηση στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας σε περιβάλλοντα παροχής εκπαίδευσης, στο Θ. Καλλινικάκη και Ζ. Κασσέρη (επιμ.) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων*, σελ. 73-188. Αθήνα: Τόπος.
- Κέντρο Ερευνών Ρίζες. (2015). *Χαρτογράφηση των Ιδρυμάτων Κλειστής Παιδικής Προστασίας και Προστασίας Παιδιών με Αναπηρίες στην Ελλάδα το 2014*. Αθήνα: ΑμΚΕ Ρίζες.
- Κλωναρίδης, Ξ. (2016). *Το Ορφανοτροφείο Δράμας. Από το χθες στο σήμερα*. Έκδοση Δήμου Δράμας.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ. και Καναβού, Ε. (2011α). Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων, Σειρά Θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ. και Καναβού, Ε. (2011β). Οι έφηβοι και το σχολείο. Σειρά Θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Ξανθάκη, Μ. και Καναβού, Ε. (2011γ). Ο ελεύθερος χρόνος των εφήβων. Σειρά Θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α. και Καναβού, Ε. (2011δ). Έφηβοι και βία. Σειρά Θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε. και Φωτίου, Α. (2015α). Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον. Σειρά Θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε. και Φωτίου, Α. (2015β). Εξαρτητικές συμπεριφορές στην εφηβεία: Μέρος Β. Άλλες εξαρτήσεις. Σειρά Θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε. & Φωτίου, Α. (2016α). Φιλικές σχέσεις και δραστηριότητες των εφήβων. Σειρά Θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.
- Κοκκέβη Α., Φωτίου Α. , Καναβού Ε. Σταύρου Μ. (2016β). Οι έφηβοι στην Ελλάδα και στις 42 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO: ομοιότητες και διαφορές. Σειρά Θεματικών τευχών:

*Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.

Πουλόπουλος, Χ. (2014). *Κρίση, Φόβος και Διάρρηξη της Κοινωνικής Συνοχής*. Αθήνα: Τόπος.

Σάλτζμπεργκερ-Ούπενμπεργκ, Ί., Χένρι, Τ. και Όσμπορν Έ. (1996). *Η Συναισθηματική Εμπειρία της Μάθησης και της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Συνήγορος Του Πολίτη, 2015. Ειδική Έκθεση «*Τα Δικαιώματα των Παιδιών που ζουν στα Ιδρύματα: Διαπιστώσεις και προτάσεις του Συνηγόρου για τη λειτουργία των ιδρυμάτων παιδικής προστασίας*». Διαθέσιμη στον ιστότοπο:

<https://www.synigoros.gr/resources/docs/575568>

Φιλίππιδης, Γ. (2017). *Διαδικτυακή εξάρτηση και ηλεκτρονική παραβατικότητα εφήβων που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης της Σχολής Κοινωνικών, Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών ΔΠΘ.

## Ξενόγλωσσον

Akister, J., Owens, M. and Goodyer, I.M. (2010). Leaving care and mental health: outcomes for children in out-of-home care during the transition to adulthood, *Health Research Policy and Systems*, 8 (10), pp.

Attar-Schwartz, S. (2009). School functioning of children in residential care: The contributions of multilevel correlates, *Child Abuse & Neglect*, 33, pp. 429-440.

Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned?, *Children and Youth Services Review* 34 (6), pp. 1171-1175.

Von Borczyskowski, A., Vinnerljung, B. and Hjern, A. (2013). Alcohol and drug abuse among young adults who grew up in substitute care — Findings from a Swedish national cohort study, *Children and Youth Services Review*, 35, pp. 1954–1961.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cheung, C., Lwin, K. and Jenkins, J.M. (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement, *Children and Youth Services Review* 34 (6), pp. 1092-1100.

Coatsworth, D.J. (2010). A Developmental Psychopathology and Resilience Perspective on 21st Century Competencies, Presentation at The National Research Council meeting on 21st Century Competencies, Washington D.C. Available at:

[http://www.hewlett.org/uploads/Developmental\\_Psychopathology\\_21st\\_Century\\_Competencies.pdf](http://www.hewlett.org/uploads/Developmental_Psychopathology_21st_Century_Competencies.pdf) [accessed 20 August 2016].

- Coman, W. and Devaney, J. (2011). Reflecting on Outcomes for Looked-after Children: An Ecological Perspective, *Child Care in Practice*, 17(1), pp. 37-53.
- Daining, C. and DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood”, *Children and Youth Services Review*, 29(9), pp. 1158–1178.
- De Jong, P., Kelly, S., Berg, I.K., and Gonzales, L., (2012). Building strengths-based tools for child protection practice: A case of parallel process. [pdf] Santa Fe, NM: Solution Focused Brief Therapy Association. Available at <http://www.sfbta.org/trainingLinks.html> [Accessed: July, 31 2013].
- Ferguson, H.B. and Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change, *Children and Youth Services Review*, 34 (6), pp. 1143-1149.
- Gallagher, B. and Green, A. (2012). In, out and after care: Young adults’ views on their lives, as children, in a therapeutic residential establishment, *Children and Youth Services Review* 34 (2), pp. 437-450.
- Harper, J. & Schmidt, F. (2012). Preliminary effects of a group-based tutoring program for children in long-term foster care, *Children and Youth Services Review*, 34, pp.1176-82.
- Hiles, D., Moss, D., Wright, J. and Dallos, R. (2013). Young people’s experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature, *Children and Youth Services Review* 35 (12), pp.2059-2071.
- Van IJzendoorn, M.H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E.J.S., Gunnar, M.R., Vorria, P., McCall, R.B., LeMare, L., Bakermans-Kranenburg, M.J., Dobrova-Krol, N.A. and Juffer, F. (2011). Children in Institutional Care: Delayed Development and Resilience, *Monographs of the Society for Research of Child Development* 76 (4), pp. 8-30.
- Johansson, H. and Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups – Structural and individual challenges, *Children and Youth Services Review* 34 (6), pp. 1135-1142.
- Jones, A.S., Laliberte, T. and Piescer, K.N. (2015). Defining and strengthening child well-being in child protection, *Children and Youth Services Review*, 54 (C), pp. 57-70.
- Kallinikaki, T. (2015). Child Protection in Times of Crisis in Greece, *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue ‘Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece* 4 (1), pp. 177-189, Available online at: <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Masten, A.S., Gewirtz, A.H. and Sapienza, J.K. (2013). Resilience in development: The importance of early childhood, In A. S. Masten (topic editor) Section on *Resilience*, in R. E. Tremblay, M. Voivin, & R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia of Early Childhood Development*. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/resilience>
- Noble-Carr, D., Barker, J., McArthur, M. and Woodman, E. (2014). Improving practice: The importance of connections in establishing positive identity and meaning in the lives of vulnerable young people, *Children and Youth Services Review*, 47 (3), pp.389-396.

- O' Brien, M. (2012). Knowledge transfer resulting from the Improving Educational Outcomes for Children in Care conference: How it is helping a child welfare organization to build a long term educational strategy, *Children and Youth Services Review*, 34 (6), pp. 1150-1153.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York: Guilford Press.
- Oriol, X., Sala-Roca, J. and Filella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care: Analysis of emotional difficulties for intervention, *Children and Youth Services Review*, 44, pp. 334-340.
- Pears, K.C., Kim, H.K. and Buchanan, R. (2015). Adverse Consequences of School Mobility for Children in Foster Care: A Prospective Longitudinal Study, *Child Development* 86 (4), pp. 1210-1226.
- Pecora, P.J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success, *Children and Youth Services Review*, 34 (6), pp. 1121-1129.
- Piescher, K., Colburn, G., LaLiberte, T. and Saahoon H. (2014). Child protective services and the achievement gap, *Children and Youth Services Review*, 47 (3), pp. 408-415.
- Pinchover, S. and Attar-Schwartz, S. (2014). Institutional social climate and adjustment difficulties of adolescents in residential care: The mediating role of victimization by peers, *Children and Youth Services Review*, 44, pp. 393-399.
- Rutter, M. (2000). Children in substitute care: Some conceptual considerations and research implications, *Children and Youth Services Review*, 22 (9/10), pp. 685-703.
- Saleebey, D. (2001). *Human Behavior and Social Environments: a Biopsychosocial Approach*. Columbia University Press: New York.
- Scherr, T.G. (2007). Educational experiences of children in foster care: Meta-analyses of special education, retention and discipline rates, *School Psychology International*, 28 (4), pp. 419–436.
- Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D. and Munir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls, *Children and Youth Services Review* 29 (7), pp. 883-899.
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions, *Children and Youth Services Review*, 29 (2), pp. 139-161.
- Taggart, L., Cousins, W. and Milner, S. (2007). Young People with Learning Disabilities Living in State Care: Their Emotional, Behavioural and Mental Health Status, *Child Care in Practice* 13 (4), pp. 401-416.
- Trout, A.L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R. and Epstein, M.H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature, *Children and Youth Services Review* 30 (9), pp. 979–994.

- UNICEF. (2014). *Children of the Recession: The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries*, Innocenti Report Card 12, UNICEF Office of Research, Florence. Available at: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc12-eng-web.pdf> [accessed 02 April 2015].
- Ungar, M. (2013). Resilience after maltreatment: The importance of social services as facilitators of positive adaptation, *Child Abuse & Neglect*, 37(2-3), pp. 110-115.
- Vacca, J.S. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children – What can the schools do to help?, *Children and Youth Services Review* 30 (9), pp.1081-1087.
- Valle, J.F. and Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis, *Psychosocial Intervention*, 22 (3), pp.251-257.
- Vorria, P., Ntouma, M. and Rutter, M. (2014). The behaviour of adopted adolescents who spent their infancy in residential group care: the Greek Metera study, *Adoption & Fostering*, 38 (3), pp. 271-283.
- Walsh, T. and Canavan, J. (2014). Strengths-based Practice in Child Welfare, *Child Care in Practice* 20 (1), pp.1-6.
- Weinberg, L.A., Oshiro, M. and Shea, N. (2014). Education liaison work to improve educational outcomes of foster youth: A mixed methods case study, *Children and Youth Services Review* 41, pp. 45-52.
- Zegers, M.A.M., Schuengel, C., Van IJzendoorn, M.H. and Janssens, J.M.A.M. (2008). Attachment and problem behavior of adolescents during residential treatment, *Attachment & Human Development* 10 (1), pp. 91-103.
- Zeller, M. and Köngeter, S. (2012). Education in residential care and in school: A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care, *Children and Youth Services Review* 34 (6), pp. 1190-1196.
- Zetlin, A.G. and Weinberg, L.A. (2004). Understanding the plight of foster youth and improving their educational opportunities, *Child Abuse and Neglect*, 28(9), pp. 917–923.
- Zetlin, A.G., Weinberg, L.A. and Kimm, C. (2005). Helping social workers address the educational needs of foster children, *Child Abuse & Neglect*, 29(7), pp.811-823.
- Zetlin, A.G., Weinberg, L.A. and Shea, N.M. (2006). Improving Educational Prospects for Youth in Foster Care: The Education Liaison Model, *Intervention in School and Clinic* 41 (5), pp.267-272.
- Zorc, C.S., O'Reilly, A.L.R., Meredith, M., Long, J., Watts, C.L. and Rubin, D. (2013). The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care, *Children and Youth Services Review* 35 (5), pp. 826-833.