



Πανεπιστήμιο  
Κύπρου

"Γονεϊκές πρακτικές και πρακτικές εκφοβισμού σε παιδιά Ειδικής Αγωγής"

Στυλιανή Παντελή, 934486

Διατριβή Μάστερ, Πανεπιστήμιο Κύπρου

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή .....	4
ΜΕΡΟΣ Α' .....	6
Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	6
Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού .....	9
Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των θυτών .....	11
Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των θυμάτων .....	13
Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των θυτών/θυμάτων.....	16
Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των θεατών.....	17
Συσχέτιση του εκφοβισμού με το φύλο και την ηλικία .....	19
Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού .....	21
Σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο.....	21
Σε επίπεδο σωματικής υγείας.....	23
Σε κοινωνικό επίπεδο .....	24
Σε επίπεδο ακαδημαϊκής εξέλιξης.....	25
Σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά Ειδικής Αγωγής.....	26
ΜΕΡΟΣ Β' .....	31
Βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού .....	31
Συνοπτική ανασκόπηση ερευνών σε Κύπρο και Ελλάδα.....	31
Συνοπτική ανασκόπηση ερευνών σε διεθνές επίπεδο .....	36
ΜΕΡΟΣ Γ' .....	38
Έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά Ειδικής Αγωγής .....	38
Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα.....	38
Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο .....	40
ΜΕΡΟΣ Δ' .....	49

Πρόληψη.....	49
Ρόλος γονέων.....	50
Ρόλος εκπαιδευτικού.....	51
Ρόλος Διευθυντή.....	52
Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων .....	52
Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού.....	54
Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού .....	54
Παρέμβαση σε επίπεδο οικογένειας.....	60
Ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά Ειδικής Αγωγής .....	63
Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων .....	65
ΜΕΡΟΣ Ε' .....	67
Συμπεράσματα - Προτάσεις .....	67
Βιβλιογραφία .....	72

## Εισαγωγή

Η αύξηση του ενδιαφέροντος για το φαινόμενο του εκφοβισμού, ένα φαινόμενο που επεκτείνεται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες διεθνώς, φαίνεται να αποτελεί αντανάκλαση του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το οποίο συνεχίζεται και σήμερα (Grenne, 2006). Αυτό διαφαίνεται ολοένα και περισσότερο από το γεγονός ότι η θέσπιση νόμων ενάντια σε κάθε μορφής διάκρισης λόγω φύλου, φυλής, ηλικίας, θρησκείας, αναπηρίας και σεξουαλικού προσανατολισμού, μια διαδικασία σε διαρκή εξέλιξη, έγινε πιο έντονη.

Ως κοινωνικό άλωστε το φαινόμενο του εκφοβισμού, είναι δυνατό να παρατηρηθεί σε διάφορα πλαίσια, όπως η κοινότητα, η οικογένεια, το σχολείο, ο εργασιακός χώρος, οι φυλακές και οπουδήποτε υπάρχει ανισότιμη κατανομή δύναμης/ εξουσίας ( Smith & Sharp, 1994; Smith, 2004; Rigby, 2008; Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009).

Αρχικά, θα πρέπει να σημειώσουμε, πως ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στη Σκανδιναβία από τον Νορβηγό Dan Olweus τη δεκαετία του 1970. Ο όρος τον οποίο χρησιμοποίησε ο Olweus , ήταν «mobbing» ή «mobbning» και προέρχεται από την αγγλική λέξη mob που σημαίνει όχλος, συμμορία (Olweus, 2009). Στα ελληνικά ο όρος «εκφοβισμός» ανταποκρίνεται περισσότερο στους όρους «bullying» ή «peer victimization», που εμφανίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία (Καραδήμα, 2015). Φυσικά, μια διαφορετική απόδοση του όρου στα ελληνικά θα μπορούσε να είναι ο «σχολικός τραμπουκισμός», που ανταποκρίνεται περισσότερο στην έννοια του αγγλικού όρου «bullying» (Καραδήμα, 2015).

Ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται στην εποχή μας ένα ανησυχητικό φαινόμενο μεταξύ των μαθητών στα σχολεία, που ζητά άμεση αντιμετώπιση και περιορισμό (Craig, Pepler & Blais, 2007). Η διαπίστωση των αρνητικών και μακροχρόνιων συνεπειών στη ζωή των παιδιών του εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για μελέτη. Οι συνέπειες αυτές των παιδιών που εμπλέκονται σε αυτόν, είναι τόσο σε ψυχολογικό και κοινωνικό, όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin & Denning, 2004; Pereira, Mendonca, Neto, Valente & Smith, 2004; Rigby, 2008). Ειδικότερα, υπάρχουν έρευνες τις οποίες

θα παρουσιαστούν που καταδεικνύουν μια αυξητική τάση των εκφοβιστικών επιθέσεων εναντίον των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι ανησυχητικές τάσεις συχνής εμφάνισης του φαινομένου στις χώρες του δυτικού κόσμου τις τελευταίες δεκαετίες, οδήγησαν στη λήψη σημαντικών πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση του φαινομένου και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να επιτευχθεί σταδιακά η ενσωμάτωση τους στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, αναπτύχθηκε η πεποίθηση πως είναι δυνατή η ενσωμάτωση αυτών των μαθητών μέσα από τη διαμόρφωση ίσων ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Asher & Coie, 1990; Χατζηχρήστου, 2008).

Μέσα από έρευνες που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, η συνεκπαίδευση των μαθητών τυπικώς αναπτυσσόμενων και μαθητών ειδικής αγωγής αυξάνει σημαντικά τον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα από τους συμμαθητές τους. Μάλιστα, οι συγκεκριμένες έρευνες καταδεικνύουν μεγάλη συσχέτιση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού με το πρόβλημα ή την αναπηρία που έχουν οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό πως δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα της εξεύρεσης λύσεων μέσα από τη μεσολάβηση και αποτροπή αυτού του φαινομένου, κάτι που υποδεικνύει πως στο άμεσο μέλλον θα πρέπει να σχεδιαστούν προγράμματα παρέμβασης και επανένταξης αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο. Άλλωστε, όταν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα εκφοβισμού, τότε οι μαθητές σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αισθανθούν ασφαλείς στο σχολείο και να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (Olweus, Limber & Mihalic, 1999).

Σκοπός λοιπόν της εργασίας είναι η παρουσίαση της βιβλιογραφίας και η βιβλιογραφική ανασκόπηση των σημαντικότερων ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας που μελετούν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε Ελλάδα και Κύπρο, αλλά και σε διεθνή χώρο, σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες ειδικών μαθησιακών αναγκών. Απώτερος στόχος, είναι η ανάδειξη της σοβαρότητας του φαινομένου, η προβολή μεθοδολογικών προσεγγίσεων, η επισήμανση ανάγκης ανάπτυξης νέων προγραμμάτων ένταξης των μαθητών στην εκπαιδευτική κοινότητα και η παρουσίαση προτάσεων τόσο από πλευράς σχολείου, όσο και από πλευράς οικογένειας για το περιεχόμενο των προγραμμάτων παρέμβασης στη σχολική κοινότητα αλλά και γενικότερα, για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Συνοπτικά, η εργασία στοχεύει να παρουσιάσει το θέμα του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά ειδικής αγωγής, μια συνολική οπτική των ερευνών όσον αφορά παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αλλά παράλληλα να περιγράψει πρακτικές και προγράμματα τόσο από πλευράς σχολείου όσο και από πλευράς οικογένειας για την αντιμετώπιση του πιο πάνω φαινομένου. Στο πρώτο μέρος θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ στο δεύτερο μέρος θα γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καθώς στο τρίτο μέρος θα δοθεί έμφαση στις έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά Ειδικής Αγωγής. Στο τέταρτο μέρος θα παρουσιαστούν τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης, τόσο απλό πλευράς οικογένειας όσο και από πλευράς σχολείου καθώς και θα παρουσιαστούν κάποια προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Τέλος, στο πέμπτο μέρος, τα συμπεράσματα και κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα σε μεταγενέστερο στάδιο.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Το να αισθάνεται ασφαλές ένα παιδί στο σχολείο και να μην υπόκειται στην καταπίεση και την επαναλαμβανόμενη, εκ προθέσεως ταπείνωση που προκαλεί ο εκφοβισμός, αποτελεί θεμελιώδες δημοκρατικό δικαίωμα για ένα παιδί (Olweus, 1999).

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί ζήτημα της εποχής, αλλά έναν πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο με συνεχώς αυξανόμενες διαστάσεις και σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και στη διαδικασία της μάθησης (Stavrinides, Paradeisiotou, Tziogouros & Lazarou, 2010). Ως φαινόμενο, έχει παρατηρηθεί και διερευνηθεί σε διεθνές επίπεδο εδώ και πολλά χρόνια (Αρτινοπούλου, 2001, 2010; Espelage & Swearer, 2003).

Στην προσπάθεια προσέγγισης του φαινομένου, κατά καιρούς έχουν διαπιστωθεί αρκετοί ορισμοί οι οποίοι συνδέονται με τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικό – οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της χώρας και με το υπάρχον πολιτισμικό πλαίσιο (Espelage & Swearer, 2003; Σώκου, 2003). Ανάμεσα στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, αξίζει να αναφερθεί ο ορισμός του Olweus (1993), που περιγράφει το ζήτημα του εκφοβισμού ή αλλιώς θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, ο Olweus αναφέρει ότι «ένας μαθητής υφίσταται εκφοβισμό όταν

εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις που προέρχονται από ένα ή περισσότερους μαθητές» (Olweus, 1993).

Ο συγκεκριμένος ορισμός εμπερικλείει και τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, διαφοροποιώντας τον από άλλες μορφές βίας και επιθετικής συμπεριφοράς. Απαραίτητη προϋπόθεση προς διεξαγωγή του συμπεράσματος σχετικά με το εάν ένας μαθητής αποτελεί θύμα εκφοβιστικής συμπεριφοράς, είναι η διαπίστωση του εάν εκτίθεται κατ' επανάληψη ή όχι σε χαρακτηριζόμενες από διάρκεια συμπεριφορές, οι οποίες και προέρχονται από τους συμμαθητές αυτού (Olweus, 1993). Ειδικότερα στην περίπτωση κατά την οποία ένας μαθητής είναι συστηματικός και διαρκής αποδέκτης εκφοβιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους άλλων μαθητών, πρόκειται όντως για «θύμα» της ανωτέρω συμπεριφοράς (Olweus, 1993). Ένα κοινό χαρακτηριστικό των πράξεων που συνιστούν αυτού του είδους τη συμπεριφορά είναι ο αρνητικός και βλαπτικός χαρακτήρας τους, κινητήρια δύναμη των οποίων είναι η προσπάθεια εκούσιας-εσκεμμένης επιβολής, ενόχλησης, ακόμα και πρόκλησης αμελητέας ή και ιδιαίτερας σοβαρής σωματικής βλάβης από ένα μαθητή σε έναν άλλον μαθητή (Olweus, 1993). Εκτός όμως από τον αρνητικό χαρακτήρα των πράξεων αυτών, αξίζει να σημειωθεί και η ύπαρξη ανισορροπίας δυνάμεων στην αμφίδρομη σχέση μη συμπάθειας μεταξύ θύτη και θύματος - αυτό σημαίνει ότι το θύμα δεν είναι ικανό να υπερασπιστεί και να προστατέψει τον εαυτό του απέναντι στα άτομα που το προσβάλλουν και το παρενοχλούν, με αποτέλεσμα να νιώθει στην κυριολεξία αβοήθητο (Olweus, 1993).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από τον ίδιο τον ορισμό που έδωσε ο Olweus, 1993 στον σχολικό εκφοβισμό, ως ένα καθημερινό και ιδιαίτερα αρνητικό φαινόμενο, προκύπτουν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία είναι τα εξής: α) επανάληψη β) μεγάλα χρονικά διαστήματα γ) εκούσια / εσκεμμένη συμπεριφορά δ) ανισορροπία δυνάμεων. Αρχικά, τονίζεται πως για να μιλάμε για εκφοβιστική συμπεριφορά, αυτή χρειάζεται να συμβαίνει κατ' επανάληψιν από ένα άτομο ή και περισσότερα προς κάποιο άλλο/α άτομο/α (Lines, 2008). Παράλληλα, ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό του σχολικού εκφοβισμού ως φαινομένου είναι η μεγάλη διάρκειά του (Lines, 2008). Εξ' αυτού προκύπτει το γεγονός ότι η πολύ μικρή χρονική διάρκεια (π.χ μια μέρα, μια εβδομάδα κτλ.) μιας σειράς αρνητικών πράξεων δεν μπορεί να στοιχειοθετήσει την ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού (Lines, 2008). Αντιθέτως, για να στοιχειοθετούμε εκφοβισμό, χρειάζεται να αναφερόμαστε σε μεγάλα χρονικά διαστήματα, στα οποία αυτός λαμβάνει χώρα (Lines, 2008).

Ταυτόχρονα, τα άτομα που ασκούν εκφοβισμό, έχουν πλήρη συνείδηση των πράξεών τους. Έχουν ως στόχο τους την επιβολή και την εξουσία. Δεν έχουν συναίσθηση, αλλά έχουν πλήρη συνείδηση, γι' αυτό και χρειάζεται η αντιμετώπισή τους να είναι συγκεκριμένη (Lines, 2008). Επίσης, ένα πάρα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η ανισορροπία δυνάμεων, αφού δεν γίνεται λόγος για ανισορροπία σωματικών δυνάμεων, αλλά για ανισορροπία ψυχικών / συναισθηματικών δυνάμεων. Αναφερόμαστε λοιπόν, στην εικόνα που «βγάζει» προς τα έξω το άτομο, και όχι στη σωματική εικόνα. Αρκετά συχνά, άτομα με δυνατή εξωτερική εικόνα ή και με μεγάλη σωματική διάπλαση, είναι δυνατόν να είναι πολύ πιο ευάλωτα συναισθηματικά, σε σχέση με ένα άτομο σωματικά μικρότερο, με αποτέλεσμα το πρώτο να θυματοποιείται από το δεύτερο (Lines, 2008).

Σύμφωνα με τον Ronald, 1989 «σχολικό εκφοβισμό συνιστά η διαρκής σωματική ή ψυχολογική βία που διεξάγεται από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων εναντίον κάποιου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στην παρούσα κατάσταση» (Ronald, 1989 στο Espelage & Swearer, 2003).

Αξίζει να αναφερθεί ο ορισμός που δόθηκε από τους Sharp & Smith (1994), ο οποίος αναφέρει ότι «ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς κατά κανόνα εσκεμμένη και επιζήμια, συνεχιζόμενη επί εβδομάδες, μήνες ή ακόμη και έτη. Αυτοί που τον υφίστανται είναι πολύ δύσκολο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Η συμπεριφορά αυτή συνιστά συστηματική κατάχρηση εξουσίας και υποδηλώνει μια επιθυμία για εκφοβισμό και κυριαρχία» (Sharp & Smith, 1994).

Ο Rigby (2008), ορίζει τον εκφοβισμό ως «τη συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις». Ο σχολικός εκφοβισμός προϋποθέτει ανισορροπία δύναμης, με την οποία ο δράστης επιδίδεται επανειλημμένα σε επιθετική συμπεριφορά με σκοπό να βλάψει ή να απειλήσει συγκεκριμένο πρόσωπο ή πρόσωπα.

Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας, ορίζει το σχολικό εκφοβισμό ως εξής: Το νταηλικί είναι χαρακτηριστικά μια μορφή επανειλημμένης, επίμονης και επιθετικής συμπεριφοράς κατά ενός ατόμου ή μερικών ατόμων, η οποία επιδιώκει να προκαλέσει ή τουλάχιστον να αναγνωριστεί ότι προκαλεί φόβο και δυστυχία ή/ και ζημιά στο σώμα, στα αισθήματα, στην αυτοεκτίμηση ή στην υπόληψη ενός άλλου ατόμου. Το νταηλικί συμβαίνει σε ένα πλαίσιο όπου υπάρχει μια πραγματική ή αντιληπτή ανισορροπία δύναμης (Ontario, 2011).



Αναμφισβήτητα, η ύπαρξη του εκφοβισμού στα σχολεία έχει γίνει ένα παγκόσμιο φαινόμενο με αρνητικές επιπτώσεις τόσο για το σχολικό πλαίσιο, όσο και για τα διακρίματα των μαθητών και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη. Ο εκφοβισμός μπορεί να επιφέρει αρνητικές δια βίου συνέπειες τόσο για τα θύματα όσο και τους θύτες. Αν και έχουν υλοποιηθεί προγράμματα παρέμβασης εδώ και δεκαετίες σε ορισμένες ανεπτυγμένες χώρες, τα προβλήματα που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, παραμένουν (Darmawan, 2010).

Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Είναι χαρακτηριστικό πως συναντάμε δύο μορφές σχολικού εκφοβισμού. Η μια μορφή είναι η άμεση, κατά την οποία παρατηρούμε φανερές επιθέσεις προς το θύμα, ενώ η δεύτερη είναι η έμμεση που δεν μπορούμε να αντιληφθούμε αμέσως και συνήθως εκφράζεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό του ατόμου (Craig, Pepler & Blais, 2007; Kristensen & Smith, 2003; Rigby, 2008). Παράλληλα, ο εκφοβισμός μπορεί να συμβαίνει από ένα άτομο ή από μια ομάδα και ο στόχος του να είναι ένα μεμονωμένο άτομο ή μια ομάδα ατόμων (Olweus, 2009). Επίσης, σύμφωνα με τον Τσιάντη (2010), η μορφή του σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από την ηλικία και το φύλο, αφού «τα μικρότερα παιδιά εκφράζονται περισσότερο με το σώμα τους, ενώ τα μεγαλύτερα χρησιμοποιούν περισσότερο το λόγο και σταδιακά πιο συγκαλυμμένες μορφές επιθετικότητας, όπως η υπονόμηση και η απομόνωση. Επίσης, τα αγόρια γενικά είναι πιο άμεσα και σωματικά επιθετικά, ενώ τα κορίτσια πιο έμμεσα. Η επιθετικότητα βέβαια, στοχεύει πάντα στην εμπρόθετη και επαναλαμβανόμενη τρομοκράτηση των «αδύναμων». Έτσι, ανάλογα με την ηλικία και το φύλο των μαθητών παρατηρούνται διαφορετικές μορφές και είδη επιθετικότητας του σχολικού εκφοβισμού. Επομένως, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, ο σχολικός εκφοβισμός παίρνει διάφορες μορφές, οι οποίες έχουν ως εξής:

Ο άμεσος σωματικός εκφοβισμός: ο σωματικός εκφοβισμός αποτελεί την πιο άμεση μορφή εκδήλωσης του φαινομένου (Hanson – Harding, 2013). Αφορά την άσκηση φυσικής βίας, χτυπήματα, τσιμπήματα, δαγκωνιές, σπρωξίματα, τρικλοποδιές, γρονθοκοπήματα και την καταστροφή ή την κλοπή προσωπικής περιουσίας (Hanson – Harding, 2013). Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια αποτελούν αποδέκτες σωματικής βίας. Αυτή η μορφή εκφοβισμού συνδέεται άμεσα με τη μυϊκή δύναμη ή τη σωματική διάπλαση του «εκφοβιστή». Για τον λόγο αυτό, συχνά εκδηλώνεται από μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές σε μαθητές μικρότερων τάξεων, με σπρωξίματα στους διαδρόμους και στις σκάλες του σχολείου, εγκλεισμούς σε τουαλέτες και αποθηκευτικούς

χώρους ή με την άσκηση πίεσης, προκειμένου τα θύματα να κάνουν κάτι παρά τη θέλησή τους (Boulton, 1994; Byrne, 1994). Αφορά επίσης, την κλοπή ή την καταστροφή της περιουσίας του παιδιού, όπως αναφέρθηκε, την απαίτηση του καθημερινού κολατσιού ή την απαίτηση και απόσπαση χρημάτων, για να αγοράσει ο θύτης κάτι από το κυλικείο.

Λεκτικός εκφοβισμός: ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί μια μεγάλη κατηγορία η οποία εμπεριέχει μικρότερες υποκατηγορίες. Σύμφωνα με τους Miller, LCSW & Lowen (2012), ως λεκτικός εκφοβισμός ορίζεται οτιδήποτε περικλείει ρατσιστικά σχόλια και επανειλημμένα πειράγματα, τα οποία σχετίζονται είτε με την εξωτερική εμφάνιση ενός ατόμου, είτε με τις θρησκευτικές/ πολιτικές του πεποιθήσεις, τον τρόπο που μιλά ή κινείται, τη χώρα προέλευσής του, τις σεξουαλικές του προτιμήσεις και άλλα. Με άλλα λόγια ο λεκτικός εκφοβισμός αφορά σχόλια ή πειράγματα για οτιδήποτε το διαφορετικό (Miller, LCSW & Lowen, 2012).

Έμμεσος ή κοινωνικός εκφοβισμός: ο κοινωνικός εκφοβισμός αφορά στον σκόπιμο αποκλεισμό των μαθητών από κοινωνικές δραστηριότητες ή στον, με ποικίλους τρόπους επηρεασμό των ατόμων της ίδιας ηλικίας, με στόχο τη δημιουργία συναισθημάτων αντιπάθειας για το θύμα, προκειμένου να υποδαυλίζεται συστηματικά η αυτοεκτίμηση του θύματος. Μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος (Rigby, 2002). Άμεσα, εκδηλώνεται με τον συστηματικό αποκλεισμό, απομόνωση και αδιαφορία απέναντι στο θύμα (Rigby, 2002), ενώ έμμεσα, εκδηλώνεται με «σιωπηλό» αποκλεισμό, ο οποίος γίνεται αντιληπτός από το θύμα μόνο όταν επιχειρήσει να συμμετάσχει στη συγκεκριμένη ομάδα (Cologoso, 2016; Lee, 2004). Κοινωνικός εκφοβισμός είναι δηλαδή, να μην προσκαλούν ένα παιδάκι στα παιδικά πάρτι, να το απομονώνουν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, να μην το αποδέχονται ως μέρος του συνόλου, να διαδίδουν ψεύτικες φήμες γι' αυτό ώστε να μην έχει φίλους, να μην του εύχονται χρόνια πολλά τη μέρα των γενεθλίων του και άλλα πολλά (Cologoso, 2016). Ο έμμεσος εκφοβισμός είναι το συχνότερο φαινόμενο εκφοβισμού και το δυσκολότερα αναγνωρίσιμο. Απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, αλλά και γνώση από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ώστε να τον εντοπίσουν (Lee, 2004).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή cyberbullying: ως ηλεκτρονικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται η εσκεμμένη και υπερβάλλουσα επιθετικότητα εναντίον κάποιου προσώπου στο διαδίκτυο (Ybarra & Mitchell, 2004). Έναν περισσότερο συγκεκριμένο ορισμό για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό αποδίδει ο Smith, το 2008, μέσα από τον οποίο διαφαίνονται ξεκάθαρα και τα βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού: η επανάληψη, τα μεγάλα χρονικά διαστήματα και

η εκούσια / εσκεμμένη συμπεριφορά που στοχεύει στην πρόκληση βλάβης στο θύμα. Αναφερόμαστε λοιπόν, σε μιας μορφής άσχημη συμπεριφορά, συνιστώμενη από μια ή περισσότερες συνήθως, εσκεμμένες πράξεις, κοινούς παρονομαστές των οποίων και αποτελούν η επιθετικότητα προς τον αποδέκτη των πράξεων αυτών και ο δόλος πρόκλησης φόβου σε εκείνον (Olenik – Shemesh, Heiman & Eden, 2014). Είναι ένα φαινόμενο με διάρκεια, εις βάρος ενός ατόμου, αυτουργοί του οποίου και είναι, είτε ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων τα οποία χρησιμοποιούν ως μέσο τα μέσα ηλεκτρονικής επικοινωνίας, κυρίως το διαδίκτυο και ειδικότερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προκειμένου να επιτύχουν τους σκοπούς τους (Olenik – Shemesh, Heiman & Eden, 2014). Ως μια και πλέον συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός συνιστά μια εκδοχή εκφοβισμού αρκετά πρόσφατη, δεδομένου ότι η εξάπλωση του είναι ανάλογη της ταχύτητας και ραγδαίας εξάπλωσης της χρήσης των νέων τεχνολογιών, ιδίως από άτομα νεαρής ηλικίας.

Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των θυτών

Οι θύτες απολαμβάνουν την επίδειξη ισχύος προς τα θύματά τους και διακατέχονται από έλλειψη ενσυναίσθησης, μοίρασμα δηλαδή της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου, έχοντας μικρή συμπάθεια για τα άτομα που εκφοβίζουν (Olweus, 1995). Η προτεινόμενη σχέση μεταξύ χαμηλής ενσυναίσθησης και εκφοβισμού βασίζεται στο ίδιο ακριβώς θεωρητικό πλαίσιο, όπως η σχέση μεταξύ της χαμηλής ενσυναίσθησης και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Δηλαδή, όσοι εκφοβίζουν τους άλλους τείνουν να έχουν λιγότερη ενσυναίσθηση από εκείνους που δεν το κάνουν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα που μοιράζονται ή/και κατανοούν την αρνητική αντίδραση των άλλων, η οποία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα του δικού τους εκφοβισμού, μπορεί να εμποδιστούν και να σταματήσουν αυτό που κάνουν (Jolliffe & Ferrington, 2006).

Επίσης, είναι επιρρεπείς στη βία και απολαμβάνουν την ανοικτή, δημόσια διαμάχη ως μέσο αυτοεπιβεβαίωσης και επιβολής. Χαρακτηρίζονται από ένα «επιθετικό πρότυπο λειτουργίας και συμπεριφοράς» σε γενικές γραμμές, όχι μόνο προς το θύμα, αλλά και προς άλλους, όπως προς συνομήλικους, αδέρφια και ενήλικες (Olweus, 1995). Ως εκ τούτου, έχουν θετική στάση προς τις βίαιες συμπεριφορές, τις οποίες αντιλαμβάνονται ως το μόνο διαθέσιμο μηχανισμό επίλυσης των συγκρούσεων. Οι θύτες έχουν αναγνωρίσει ως επιθετικοί, παρορμητικοί, εχθρικοί, αυταρχικοί, αντικοινωνικοί και μη συνεργάσιμοι με τους συμμαθητές τους, με λιγότερο αυτοέλεγχο και τάση

μη συμμόρφωσης προς τους κοινωνικούς κανόνες (Craig, 1998; Olweus, 1995). Πιστεύουν ότι επιτυγχάνουν τον στόχο τους μέσα από επιθετικές συμπεριφορές και δεν επηρεάζονται ψυχολογικά, παρόλο τον πόνο που προξενούν στο θύμα, καθιστώντας τη συμπεριφορά τους ως μια μορφή μόδας (Veenstra et al., 2005). Αν είναι αγόρια, είναι πιθανόν να υπερέχουν σωματικά έναντι των θυμάτων τους και γενικά του πλυθυσμού (Olweus, 1995). Ο Duncan (1999 στο Beaty & Alexeyev, 2008), αναφέρει δυο πιθανές έννοιες του θύτη. Στη μια περίπτωση, είναι ο μαθητής με επιθετική ιδιοσυγκρασία, εχθρικός στις σχέσεις με τους συνομήλικους και ο οποίος μπορεί να προέρχεται από μια δυσλειτουργική οικογένεια. Η δεύτερη περίπτωση περιλαμβάνει άτομα που δε δρουν μόνα τους, αλλά είναι μέλη μιας ομάδας που αντλούν δύναμη παρενοχλώντας ευάλωτους μαθητές.

Ωστόσο, υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις, σχετικά με το κατά πόσο οι θύτες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Συχνά, τονίζεται πως αυτοί που εκφοβίζουν έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά αυτή η υπόθεση έχει διφορούμενα αποτελέσματα (Baumeister, Smart & Boden, 1996). Μερικοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι θύτες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, η O'Moore (2000) στο Frisen, Jonsson & Persson, 2007, αναφέρει ότι όσο πιο πολύ ένα άτομο προβαίνει σε εκφοβιστική συμπεριφορά, τόσο πιο χαμηλή είναι η αυτοεκτίμησή του. Άλλοι υποστηρίζουν πως δεν ισχύει κάτι τέτοιο, όπως ο Olweus, (1995), ο οποίος καταλήγει ότι, καθώς οι θύτες αναφέρουν ότι απολαμβάνουν να εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, αντιλαμβάνονται τις ενέργειές τους ως δικαιολογημένες. Επίσης, ο Olweus, δεν εντοπίζει περισσότερο άγχος ή αίσθημα ανασφάλειας στα συγκεκριμένα παιδιά. Αυτή τη θέση υποστηρίζουν επίσης, και οι Batsche και Knoff (1994), ισχυριζόμενοι πως υπάρχουν λίγα ερευνητικά στοιχεία που να αποδεικνύουν τον ισχυρισμό, ότι εκφοβίζουν άλλα άτομα επειδή αισθάνονται άσχημα για τον εαυτό τους. Μάλιστα, οι Kaukiainen et al. (2002), διαπίστωσαν ότι οι θύτες έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), η υψηλή αυτοεκτίμηση λειτουργεί μάλλον ως αμυντικός μηχανισμός ή ως ασπίδα της εύθραστης αυτοεκτίμησης τους από τα διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα που βιώνουν ως απειλές για τη ψυχική τους ακεραιότητα.

Ταυτόχρονα, αντικείμενο πολλών ερευνών, αποτέλεσαν τα υψηλά ποσοστά κατάθλιψης στα άτομα που μετέχουν στον εκφοβισμό (Espelage & Swearer, 2003; Kleinman, Schonfeld & Could, 2007; Κουρκούτας, 2008; Kumpulainen et al., 1998). Στην έρευνα των Kaltiala – Heino et

al. (1999), βρέθηκε αυξημένη συσχέτιση της κατάθλιψης και των αυτοκτονικών ιδεασμών τόσο στους θύτες όσο και στα θύματα. Ακόμη και μια σπάνια συμμετοχή του θύτη σε εκφοβιστική συμπεριφορά, έδειχνε να αυξάνει την πιθανότητα αυτοκτονικού ιδεασμού. Ίσως η επιθετική συμπεριφορά να αποτελεί αντίδραση στις εσωτερικευμένες εντάσεις και στο άγχος που βιώνουν λόγω των συμπτωμάτων κατάθλιψης (Κουρκούτας, 2011).

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες των συγκεκριμένων παιδιών, φαίνεται οι ερευνητές να μην συγκλίνουν σε μια άποψη. Η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που προσδιορίζονται ως θύτες αναγνωρίζονται ως άτομα με ελλειπή ψυχοκοινωνική λειτουργία (Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999). Όταν έχουν τον έλεγχο, αισθάνονται πιο ασφαλείς και λιγότερο αγχώδεις (Batsche & Knoff, 1994). Ωστόσο, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, οι θύτες κάνουν εύκολα φίλους και λαμβάνουν υποστήριξη των συμμαθητών τους σε πολλές περιπτώσεις (Beaty & Alexeyev, 2008; Nansel et al., 2001). Μάλιστα, έρευνα που διεξήχθη από τους Vaillancourt et al. (2008), κατέδειξε ότι οι περισσότεροι γίνονται αντιληπτοί από τους συνομήλικούς τους ως ελκυστικοί, δημοφιλείς και ηγέτες, σε σύγκριση με τα θύματα.

Αναφορικά με τη μαθησιακή επίδοση, έχει υποστηρικτεί η συσχέτιση μεταξύ του εκφοβισμού και της σχολικής επίδοσης, καθώς και ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών είναι σε κίνδυνο για σχολική αποτυχία (Buhs, Ladd & Herald, 2006). Οι θύτες συνήθως, βιώνουν αισθήματα απέχθειας και άρνησης προς το σχολικό πλαίσιο και τη μάθηση, χαμηλή σχολική προσαρμογή και φτωχότερες σχολικές επιδόσεις (Graham, Bellmore & Mize, 2006; Ninsel et al., 2001, 2004). Σύμφωνα με το ότι οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών στο σχολείο επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις τους, μπορεί να εξηγεί τη χαμηλή επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών (Pereira, Mendonca, Neto, Valente & Smith, 2004). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν οφείλονται στο ανταγωνιστικό σύστημα που να προωθεί το σχολείο, ως μέσο αντίδρασης απέναντι στις σχολικές αποτυχίες που βιώνουν, καθώς οι θύτες δεν επιλέγουν τα θύματα τους απαραίτητα βάσει των καλών σχολικών επιδόσεων τους (Μακρή – Μπότσαρη, 2010). Σε αυτό συμφωνεί και ο Olweus (1995), που υποστηρίζει ότι ο εκφοβισμός δεν είναι συνέπεια του ανταγωνισμού και της αποτυχίας στο σχολείο.

Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των θυμάτων

Ο Olweus (1995, 2009), υποστηρίζει δύο κατηγορίες θυμάτων. Η πρώτη είναι τα τυπικά ή αλλιώς τα «παθητικά ή υποτακτικά θύματα», όπου σε αυτή την ομάδα εντάσσεται η πλειοψηφία

των μαθητών, ενώ η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα «προκλητικά θύματα» που προκαλούν με τη συμπεριφορά τους εκφοβιστικές συμπεριφορές, ανήκουν στην ομάδα των θυτών/θυμάτων και εμφανίζονται σε συχνότητα λιγότερο από ένα στα πέντε άτομα μεταξύ των θυμάτων.

Τα «παθητικά ή υποτακτικά θύματα» αντιπροσωπεύουν περίπου το 80-85% του συνόλου των θυμάτων. Τα παιδιά αυτά τείνουν να έχουν σωματικά μικρότερη διάπλαση από τους θύτες, είναι ευαίσθητα, επιφυλακτικά, ανήσυχα, ήσυχα και εσωστρεφή. Είναι γενικά ανασφαλή, επιδεικνύουν μη διεκδικητικού τύπου συμπεριφορά και αντιδρούν νωχελικά, με κλάμα και απόσυρση όταν δέχονται επίθεση από άλλο μαθητή. Ως εκ τούτου, προσπαθούν να αποφύγουν συγκρούσεις, δεν εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και έχουν αρνητική στάση προς τη βία. Βάση αυτού, είναι ευάλωτα και αποτελούν εύκολο στόχο, καθώς θύτες γνωρίζουν ότι αυτοί οι μαθητές δε θα προβούν σε αντίποινα (Espelage & Swearer, 2003; Olweus, 1995; Μακρή – Μπότσαρη, 2010; Rigby, 2008). Ο Olweus (1995), υποστηρίζει ότι η ανησυχητική απάθεια που εκδηλώνουν και το υποτακτικό πρότυπο αντίδρασης, σε συνδιασμό στην περίπτωση των αγοριών με τη μικρότερη σωματική δύναμη, τους κάνει εύκολο στόχο. Μάλιστα, οι Pepler και Craig (2000), διαπίστωσαν ότι τα άτομα του εκφοβισμού έτειναν να είναι θύματα κατ' επανάληψη, δεδομένου ότι έμπαιναν μακροχρόνια στο ρόλο του θύματος και ως εκ τούτου δημιουργούνταν ένας φαύλος κύκλος.

Επίσης, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα τυπικά θύματα έχουν σημαντικά χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1995). Με βάση ότι η αυτοεκτίμηση είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική συμμόρφωση και την κατάθλιψη (Nolen – Hoeksema, Larson & Grayson, 1999), ο Olweus (1995), διαπίστωσε ότι τα πρώην θύματα έτειναν να έχουν κατάθλιψη και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε ηλικία 23 ετών. Η θυματοποίηση ακολουθείται από συναισθηματικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά προβλήματα στα παιδιά και παράλληλα ο εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει στην κατάθλιψη (Hanish & Guerra, 2002; Ladd & Troop- Gordon, 2003). Συγκεκριμένα, τα θύματα διακατέχονται από αρνητική άποψη για τον εαυτό τους, είναι επιφυλακτικά, ανασφαλή, ενώ παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους και καταθληπτικά συμπτώματα (Craig, 1998; Olweus, 1995; Schwartz, McFadyen – Ketchum, Dodge, Petit & Bates, 1998). Επίσης, σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να προβούν σε απόπειρες αυτοκτονίας (Batsche & Knoff, 1994). Από την άλλη πλευρά, είναι πιθανό η κατάθλιψη να προκαλεί τον εκφοβισμό λόγω έλλειψης

αυτοεκτίμησης, καθώς και αδυναμίας να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Espelage, Bosworth & Simon, 2001; Fekkes, Rijpers & Verloove – Vanhorick, 2005).

Σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, στερούνται αυτών και αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες (Gini, 2006). Ο Elliott (1991, στο Fox & Boulton, 2005), αναφέρει ότι τα θύματα υπολείπονται ικανοτήτων που διευκολύνουν καθημερινά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στερούνται δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών ζητημάτων, διακατέχονται από σοβαροφάνεια και δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της καθημερινής ζωής. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι τα θύματα έχουν την τάση να «αιωρούνται», αντί να προσπαθούν να εισέλθουν σε μια σταθερή παρέα συνομηλίκων, έχοντας περιορισμένο αριθμό φίλων. Τα θύματα αναφέρουν ότι αισθάνονται μοναχικά και έχουν λιγότερες καλές εμπειρίες από τους συνομηλικούς τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημοτικότητά τους, να κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα (Batsche & Knoff, 1994; Fox & Boulton, 2005; Μακρή – Μπότσαρη, 2010). Μάλιστα, στην μελέτη των Demaray και Melecki (2003), με μαθητές γυμνασίου, τα θύματα λάμβαναν σημαντικά λιγότερη κοινωνική υποστήριξη από τους συμμαθητές τους. Την ίδια στιγμή, άλλοι μπορεί να τους αποφεύγουν από φόβο μη θυματοποιηθούν και οι ίδιοι ή να χάσουν την κοινωνική θέση μεταξύ των συμμαθητών τους (Nansel et al., 2001). Η κοινωνική απόρριψη μπορεί να θεωρηθεί τόσο αιτία, όσο και αποτέλεσμα του εκφοβισμού, καθώς η θυματοποίηση ενισχύει το χαμηλό επίπεδο αποδοχής (Olweus, 1995).

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση, μελέτες έχουν καταδείξει μια συσχέτιση μεταξύ της θυματοποίησης και της κακής σχολικής επίδοσης. Τα θύματα, αναφέρουν ότι αισθάνονται πιο μοναχικά και λιγότερο χαρούμενα στο σχολείο και ότι έχουν λίγους φίλους (Batsche et al., 1994; Nansel et al., 2001,2004; Olweus, 1995). Πιθανή αντίδραση των θυμάτων στις εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι η άρνηση να πάνε στο σχολείο ή ακόμα και να το παρατήσουν (Batsche & Knoff, 1994). Η θυματοποίηση συσχετίστηκε επίσης, με μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στο σχολείο, κάτι που μπορεί να αντανακλά τη γονική συνειδητοποίηση των δυσκολιών του παιδιού, αλλά και τη μειωμένη ανεξαρτησία των ιδίων των θυμάτων (Nansel et al., 2001, 2004).

Τέλος, έχει υποστηριχθεί ότι τα θύματα επιλέγονται βάση του ότι «δεν ταιριάζουν», λόγω φυσικών μειονεκτημάτων ή εξωτερικών χαρακτηριστικών, όπως της παχυσαρκίας, των κόκκινων μαλλιών ή γιατί μιλάνε μια μη συνηθισμένη διάλεκτο κτλ. Ωστόσο, ο Olweus, θεωρεί ότι όλα τα άτομα παρουσιάζουν τουλάχιστον μια απόκλιση ώστε να θεωρηθεί αυτό κίνητρο του εκφοβισμού.

Αντίθετα, υποστηρίζει ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή, τα τυπικά μοτίβα αντίδρασης σε συνδιασμό με τη σωματική δύναμη, κυρίως για τα αγόρια αποτελούν παράγοντες ανάπτυξης αυτών των προβλημάτων (Olweus, 1995, 2009).

Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των θυτών/θυμάτων

Αυτή η υποομάδα των θυμάτων δεν είναι μόνο στόχος επιθετικότητας, αλλά αποτελεί μια ειδική κατηγορία που λειτουργεί ταυτόχρονα ως θύτες και ως θύματα, τα λεγόμενα «προκλητικά θύματα» ή «θύτες/θύματα». Στην ομάδα αυτή ανήκει η μειοψηφία των θυμάτων. Έχει ως επίκεντρο αδύναμους μαθητές στους οποίους εκφράζει εκφοβιστική συμπεριφορά, ενώ παράλληλα βιώνει επιθετικότητα από άλλα άτομα, τα οποία προσπαθεί να ανταποδώσει. Σε περίπτωση που δεν καταφέρει να αντιδράσει στην επιθετική συμπεριφορά του θύτη, λόγω μικρότερης σωματικά δύναμης ή θέσης ισχύος, αναζητεί ένα πιο αδύναμο παιδί για να εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά (Μακρή- Μπότσαρη, 2010, Olweus, 2009).

Οι θύτες/ θύματα σε γενικές γραμμές εμφανίζουν μια πιο διαταραγμένη ψυχοκοινωνική λειτουργία σε σύγκριση με τα θύματα (Haynie et al., 2001; Schwarts, Proctor & Chien, 2001). Επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας, υστερούν ως προς τις ακαδημαϊκές ικανότητες, την κοινωνική συμπεριφορά, τον αυτοέλεγχο, την κοινωνική αποδοχή και την αυτοεκτίμηση και αποτελούν ένα συνδιασμό άγχους και επιθετικής συμπεριφοράς (Hanish & Guerra, 2004; Nansel et al, 2001, 2004). Ως προς τις μορφές επιθετικότητας, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα λεκτικής και σωματικής επίθεσης (Craig, 1998) και φαίνεται να συμβαδίζουν με την περιγραφή ενός αντιδραστικού παιδιού με διαταραγμένα συναισθήματα συμπεριφοράς (Salmivalli & Nieminen, 2002). Επίσης, εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές, όπως η κατάχρηση αλκοόλ, εγκληματικότητα και παραβιάσεις των γονεϊκών κανόνων (Veenstra et al., 2005). Σύμφωνα με τους Austin και Joseph (1996), οι θύτες/ θύματα παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά καταθλιπτικών συμπτωμάτων, χαμηλή σχολική επίδοση, αυτοεκτίμηση και κοινωνική αποδοχή. Μάλιστα, οι Kim, Leventhal, Koh και Boyce (2009) διαπίστωσαν ότι διέτρεχαν αυξημένο κίνδυνο αυτοκτονικών και αυτοτραυματικών συμπεριφορών και αυτοκτονικού ιδεασμού, ενώ οι Forego et al. (1999), εντόπισαν μια υψηλή συσχέτιση εμφάνισης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Σε γενικές γραμμές, οι θύτες/ θύματα συνδιάζουν χαρακτηριστικά τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων, αποτελώντας ομάδα υψηλού κινδύνου στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Μακρή – Μπότσαρη, 2010). Σύμφωνα με τους Graham et al. (2006) και τους Nansel et al. (2001), τα



προβλήματα προσαρμογής, οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τα προβλήματα υγείας είναι παρόμοια με αυτά των θυμάτων και αντίστοιχα, η σχολική συμμετοχή και η χρήση ουσιών με αυτές των θυτών.

Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των θεατών

Στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν εμπλέκονται μόνο ο θύτης και το θύμα, αλλά και τρίτα πρόσωπα του περιβάλλοντος των οποίων η συμμετοχή είναι άμεση ή έμμεση. Ωστόσο, η εμπλοκή των παρευρισκομένων είναι εξαιρετικά καίριας σημασίας για τη συνέχισή του, καθώς το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που θα τον διατηρήσει από τη στιγμή που θα εκδηλωθεί. Τα πρόσωπα αυτά αποτελούν συνομήλικοι και άτομα από τον κοινωνικό περίγυρο του θύτη και του θύματος. Ο θεατής συνήθως, αποδέχεται ή συμμετέχει στον εκφοβισμό ή μπορεί να προσπαθήσει να σταματήσει το θύτη (Padgett & Notar, 2013).

Για ορισμένους μαθητές, το να παρευρίσκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ίσως τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε αυτά. Πράγματι, υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση στον αριθμό και στον τρόπο συμμετοχής των θεατών/ μαρτύρων σε επεισόδια εκφοβισμού. Οι Salmivalli et al. (1996), εξέτασαν διαφορετικές επιδράσεις της συμπεριφοράς των θεατών όταν είναι παρόντες στον εκφοβισμό, αναφέροντας τέσσερις κατηγορίες: «βοηθοί», «ενισχυτές», «παθητικοί» και οι «υπερασπιστές-προασπιστές». Συγκεκριμένα, οι «βοηθοί», λαμβάνουν ενεργό ρόλο στον εκφοβισμό και τάσσονται υπέρ του θύτη, ενώ οι «ενισχυτές», με τη τάση τους παρέχουν θετική ανατροφοδότηση και παροτρύνουν το θύτη να συνεχίσει. Οι «παθητικοί» θεατές παρακολουθούν αμέτοχοι από απόσταση και αδιάφοροι το επεισόδιο εκφοβισμού, χωρίς να αισθάνονται υπεύθυνοι, προσποιούμενοι ότι δεν παρατήρησαν τι συμβαίνει. Τέλος, στην τέταρτη ομάδα, που συνήθως είναι κορίτσια, οι «προασπιστές / υπερασπιστές» παίρνουν θέση και προσπαθούν να υποστηρίξουν έμπρακτα το θύμα, παρηγορώντας το ή υπερασπίζοντάς το, παρεμβαίνοντας άμεσα ή αναζητώντας βοήθεια.

Η συμπεριφορά των θεατών/ μαρτύρων στις καταστάσεις εκφοβισμού μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στον περιορισμό των περιστατικών εκφοβισμού και μπορεί να αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο προστασίας των ευάλωτων παιδιών από τη θυματοποίηση. Έρευνες, έχουν αποδείξει ότι το 85% των παρευρισκομένων απλώς κοιτάει, παρέχοντας θετική ενίσχυση στον θύτη, το 21% ενισχύει το θύτη και μόλις το 25% παρεμβαίνει να βοηθήσει το θύμα (Craig, Pepler & Atlas, 2000; O' Conell, Pepler & Craig, 1999). Στη μελέτη των Salmivalli,

Lappalainen και Lagarsetz (1998, στο Trach, Hymel, Waterhouse & Neale, 2010) το 20% των παρευρισκομένων είχε το ρόλο των «ενισχυτών», ενθαρρύνοντάς ενεργά το θύτη, ενώ το 7% το ρόλο των «βοηθών». Μόνο το 17% των μαθητών θεωρήθηκε «υπερασπιστές» οι οποίοι παρενέβησαν για λογαριασμό των θυμάτων και το μεγαλύτερο ποσοστό των συνομηλίκων, το 24% ήταν «παθητικοί» θεατές. Ωστόσο, αν και οι τελευταίοι έχουν παθητική στάση, η παρουσία τους μπορεί να ενθαρρύνει τον εκφοβισμό, στέλνοντας ένα σιωπηλό μήνυμα πως η εκφοβιστική συμπεριφορά είναι αποδεκτή.

Επίσης, μερικές μελέτες, έχουν διερευνήσει τις στρατηγικές που οι θεατές χρησιμοποιούν όταν παρεμβαίνουν σε καταστάσεις εκφοβισμού. Η Rock Henderson (2002) διαπίστωσε μια ποικιλία στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού, με τις πιο κοινές να αποτελούν η προσπάθεια συζήτησης με τον θύτη, η υποστήριξη του θύματος, η άμεση παρέμβαση, η αναζήτηση εμπλοκής των ενηλίκων και η αδράνεια.

Αναφορικά με το φύλο, οι Salmivalli, Lagarsetz, Björkqvist, Österman και Kaukiainen (1996), εντόπισαν περισσότερους υπερασπιστές και παθητικούς θεατές στην ομάδα των κοριτσιών. Αυτό, ίσως να εξηγείται σύμφωνα με τους ερευνητές, στους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους που αναμένεται να έχουν τα δύο φύλα στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων τους ή να οφείλεται στα μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης των κοριτσιών. Ως εκ τούτου, οι υπερασπιστές διαφέρουν όχι μόνο σε σχέση με το φύλο, αλλά και με την κοινωνική αποδοχή και την κοινωνική τους εξέλιξη (Salmivalli et al., 1996). Επίσης, αν και δεν μπορεί να συναχθεί αιτιώδης συνάφεια, φαίνεται ότι τα άτομα που παρεμβαίνουν υπέρ του θύματος έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί, ότι στην έρευνα των Hawkins, Pepler και Craig (2000, στο Κουρκούτας, 2008), διαπιστώθηκε πως τα επεισόδια εκφοβισμού σταματούν σε ποσοστό 57% όταν οι θεατές παρεμβαίνουν αποτρεπτικά. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μια διαφορά μεταξύ των απόψεων των παιδιών για τη θυματοποίηση και στο τι κάνουν τελικά όταν έρχεται η στιγμή να παρέμβουν. Παρά το γεγονός λοιπόν ότι τα περισσότερα παιδιά βρίσκουν τον εκφοβισμό δυσάρεστο και θαυμάζουν όποιον παρέμβει, ωστόσο λίγα είναι αυτά που πραγματικά παρεμβαίνουν (Hawkins, Pepler & Craig, 2001). Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που οι θεατές δεν επεμβαίνουν με στόχο την προάσπιση του θύματος. Αρχικά, ενδέχεται να θεωρούν ότι αν επέμβουν ή αναφέρουν το γεγονός θα στοχοποιηθούν από το θύτη ή θα παραγκωνιστούν από τους

συμμαθητές τους. Ένας άλλος λόγος είναι ότι οι μαθητές απολαμβάνουν να βλέπουν διαμάχες και μάλιστα η πλειοψηφία αυτών ενθαρρύνει τον θύτη να συνεχίσει. Επίσης, οι θεατές τονίζουν ότι η μορφή της σχέσης μεταξύ των θεατών και του θύτη, καθώς και των θεατών με το θύμα καθορίζει αν ένα άτομο θα επιλέξει να παρέμβει αλλά και τι είδος παρέμβαση θα επιχειρήσει. Η ύπαρξη φιλικής σχέσης με το θύμα αυξάνει την πιθανότητα παρέμβασης προκειμένου να σταματήσει τον θύτη. Εξίσου και η φιλική στάση των θεατών με το θύτη μπορεί να αποτελέσει παράγοντα μη εμπλοκής του (Wilson – Simmons, Dash, Tehranifar, O’ Donnell & Stueve, 2006).

Συσχέτιση του εκφοβισμού με το φύλο και την ηλικία

Παλιότερες έρευνες υποστήριξαν ότι τα αγόρια σε γενικές γραμμές είναι πιθανότερο να συμμετάσχουν σε εκφοβισμό από τα κορίτσια. Ωστόσο, οι Espelage και Swearer (2003), ισχυρίζονται ότι το φύλο δεν είναι απαραίτητα σημαντικός προγνωστικός δείκτης εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Γενικότερα, τα αγόρια αποτελούν την πλειοψηφία μεταξύ των θυτών/θυμάτων, ενώ οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι λιγότερο έντονες μεταξύ των θυμάτων. Τα αγόρια, είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε εκφοβιστικές συμπεριφορές απ’ ότι τα κορίτσια. Ωστόσο, η βασική διαφορά έγκειται στον τρόπο που τα δυο φύλα εκδηλώνουν και βιώνουν τον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα, τα αγόρια χρησιμοποιούν συνήθως πιο άμεσους τρόπους παρενόχλησης, δηλαδή περισσότερο σωματικό εκφοβισμό και χειρονομίες, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο πιο έμμεσους τρόπους, όπως συκοφαντική δυσφήμιση και χειραγώγηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, ο λεκτικός εκφοβισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι οι μορφές εκφοβισμού που είναι κοινές και για τα αγόρια και για τα κορίτσια (Espelage & Swearer, 2003; Friser et al., 2007; Hong & Espelage, 2012; Leung & To, 2009; Μακρή – Μπότσαρη, 2010; Olweus, 2009; Veenstra et al., 2005). Αντίστοιχα, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να γίνουν στόχος σωματικού εκφοβισμού, ενώ τα κορίτσια έμμεσης θυματοποίησης, όπως για παράδειγμα, του κοινωνικού αποκλεισμού (Correia & Dalbert, 2008; Swearer et al., 2010).

Ως προς τα άτομα που επιλέγουν για θύματα, σύμφωνα με τον Rigby (2008), τα αγόρια εκδηλώνουν συνήθως εκφοβιστικές συμπεριφορές τόσο κατά των άλλων αγοριών όσο και των κοριτσιών, ενώ τα κορίτσια συνήθως προς το ίδιο φύλο. Σε μια αυστραλιανή μελέτη μεγάλης κλίμακας 38.000 παιδιών (Rigby, 1997 στο Rigby, 2003) υψηλό ποσοστό των κοριτσιών ισχυρίστηκε ότι είναι θύμα εκφοβισμού αποκλειστικά από αγόρια, εν συγκρίσει με το ποσοστό

των αγοριών που δήλωσαν εκφοβισμό μόνο από κορίτσια. Επιπρόσθετα, ο Olweus (2009), υποστήριξε ότι πάνω από το 80% των αγοριών υπήρξε θύμα εκφοβισμού κυρίως από το ίδιο φύλο, περισσότερο από το 60% των κοριτσιών δέχονταν εκφοβιστικές συμπεριφορές από τα αγόρια, ενώ το 15-20% και από τα δύο φύλα.

Μια άλλη προσέγγιση επιδιώκει να εξηγήσει τον εκφοβισμό ως αποτέλεσμα της ύπαρξης κοινωνικού προτύπου. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στις διαφορές που σχετίζονται με το φύλο. Με βάση τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις περί πατριαρχικής κοινωνίας, τα αγόρια χρησιμοποιούν σωματική βία προκειμένου να εκφράσουν τον ανδρισμό τους και μέσω αυτού να ελέγξουν τους άλλους. Ως συνέπεια των κοινωνικών αυτών πεποιθήσεων, η αντρική επιθετικότητα νομιμοποιείται. Αντίθετα, για το γυναικείο φύλο, υποστηρίζεται το πρότυπο που θέλει τα κορίτσια να έχουν ενσυναίσθηση και να μην προβαίνουν σε άμεσες επιθετικές συμπεριφορές (Leung & To, 2009; Μακρή – Μπότσαρη, 2010; Rigby, 2003).

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό πως το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα πρόγνωσης για τη συμμετοχή στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Οι βασικές διαφορές εναπόκεινται στη συχνότητα εμφάνισης και στη μορφή των εκφοβιστικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα δύο φύλα. Ωστόσο, στα προγράμματα παρέμβασης είναι αναγκαίο να δίνουν βαρύτητα και στις συγκαλυμμένες, έμμεσες μορφές του εκφοβισμού που παρουσιάζουν τα κορίτσια, λόγω του ότι δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές (Batsche & Knoff, 1994).

Ως προς τις διαφοροποιήσεις του σχολικού εκφοβισμού με βάση την ηλικία, πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι η συχνότητα του εκφοβισμού αυξάνεται κατά τη διάρκεια του γυμνασίου και μειώνεται κατά τη διάρκεια του λυκείου (Nansel et al., 2001; Smith, Madsen & Moody, 1999). Μαθητές δημοτικού είναι επίσης πιο πιθανό να αναφέρουν τη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους τους, απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι μαθητές. Η πρώιμη εφηβεία είναι μια κρίσιμη περίοδος, όπου ειδικά στη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, τα παιδιά στην προσπάθειά τους να εξερευνήσουν νέους κοινωνικούς ρόλους και λόγω του άγχους και ανασφάλειας που βιώνουν, παρακινούνται σε επιθετική συμπεριφορά, διασφαλίζοντας ένα αίσθημα αυτονομίας, ανεξαρτησίας, σιγουριάς και δύναμης (Κουρκούτας, 2001). Πράγματι, οι μαθητές γυμνασίου έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους μαθητές δημοτικού να βιώσουν τον εκφοβισμό και ως εκ τούτου αντιλαμβάνονται το σχολείο ως μη ασφαλές (Dinkes, Kemp, Baum & Snyder, 2009). Οι O' Connell et al (1999), διαπίστωσαν ότι τα μεγαλύτερα αγόρια συμμετείχαν σε εκφοβιστικές

συμπεριφορές συχνότερα από τα μικρότερα αγόρια και τα μεγαλύτερα κορίτσια. Επίσης, τα μικρότερα παιδιά και τα μεγαλύτερα κορίτσια ήταν πιο πιθανόν να παρέμβουν στα περιστατικά εκφοβισμού από τα μεγάλα αγόρια.

Παράλληλα, η μορφή που εκδηλώνεται η εκφοβιστική συμπεριφορά αλλάζει με την πάροδο των χρόνων, καθώς στο δημοτικό επικρατεί ο σωματικός εκφοβισμός, ενώ στο γυμνάσιο και το λύκειο ο λεκτικός και κοινωνικός εκφοβισμός (Μακρή – Μπότσαρη, 2010). Στην έρευνα τους οι Varjas, Henrich και Meyers (2009), διαπίστωσαν ότι οι μαθητές γυμνασίου ανέφεραν λιγότερη σωματική, λεκτική και κοινωνική θυματοποίηση από τους μαθητές δημοτικού σχολείου.

#### Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση έχει αποδειχτεί ότι συνδέονται με μια σειρά από προβλήματα σε διάφορους τομείς. Η θυματοποίηση επιδρά αρνητικά στην ψυχική υγεία των παιδιών προκαλώντας υπερβολική αναστολή, μοναξιά, κατάθλιψη, άγχος (Espelage et al., 2001; Espelage & Swearer, 2003; Kaltiala-Heino et al., 1999; Klomek et al., 2007; Κουρκούτας, 2008; Kumpulainen, Rasanen & Henttonen, 1999; Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Van der Wal et al., 2003) και στη σωματική υγεία με διαταραχές ύπνου, ενούρηση, πονοκεφάλους (Espelage & Swearer, 2003; Fekkes, Pijers & Verloove-Vanhorick, 2004; Forero et al., 1999; Κουρκούτας, 2008; Rigby, 2008; Salmon, James & Smith, 1998; Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996). Επίσης, οι εμπλεκόμενοι εκδηλώνουν κοινωνικές και διαπροσωπικές δυσκολίες και συνήθως είναι απομονωμένοι με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine & Maughan, 2008; Jankauskiene, Kardelis, Sukys & Kardeliene, 2008; Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Kaltiala-Heino et al., 1999; Κουρκούτας, 2008; Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001; Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000). Τέλος, είναι πολύ πιθανόν να παρουσιάσουν ακαδημαϊκές δυσκολίες, μείωση σχολικής επίδοσης και αποφυγή ή άρνηση του σχολείου (Buhs et al., 2006; Graham et al, 2006; Haynie et al, 2001; Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010; Κουρκούτας, 2008; Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Nansel et al., 2001; Parker & Asher, 1987).

#### Σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο

Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι ψυχοκοινωνικά προβλήματα και συναισθηματικές διαταραχές, όπως η κατάθλιψη και το άγχος είναι κοινά συμπτώματα που βιώνουν τα θύματα, με την κατάθλιψη να κατέχει την πρωτιά. Πολλοί ερευνητές ανέφεραν υψηλά

ποσοστά κατάθλιψης στα άτομα που μετέχουν στον εκφοβισμό, δηλαδή στους θύτες, στα θύματα και στους θύτες/θύματα (Espelage et al., 2001; Espelage & Swearer, 2003; Kaltiala-Heino et al., 1999; Klomek et al., 2007; Κουρκούτας, 2008; Kumpulainen et al., 1999; Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Van der Wal et al., 2003). Παράλληλα, έχει διερευνηθεί κατά πόσο αυτές οι συναισθηματικές διαταραχές προηγούνται της θυματοποίησης ή το αντίστροφο. Οι Bond et al. (2001), υποστήριξαν ότι ο εκφοβισμός, ειδικά για τα κορίτσια στην εφηβεία, προηγείται της κατάθλιψης και του αγχους. Ωστόσο, άλλες μελέτες διαπίστωσαν μια αντίθετη σχέση, όπου εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς προηγούνται και αυξάνουν τις πιθανότητες να γίνει ένα άτομο θύμα εκφοβισμού (Hodges & Perry, 1999).

Αρκετές έρευνες έχουν διερευνήσει την κατάθλιψη στα άτομα που εμπλέκονται στον εκφοβισμό. Οι Kaltiana et al (1999), στην έρευνα που μελετούσε την κατάθλιψη σε άτομα ηλικίας 14-16, διαπίστωσαν ότι οι θύτες/θύματα εκδήλωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό καταθλιπτικών συμπτωμάτων, ακολουθούσαν τα θύματα και στο τέλος οι θύτες. Επιπλέον, οι Craig (1998), Espelage και Swearer (2003) εντόπισαν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης στα κορίτσια-θύματα, σε σύγκριση με τα αγόρια-θύματα. Σύμφωνα με τους Graham et al. (2006) και Nansel et al. (2001) αναφορικά με το ψυχοκοινωνικό προφίλ των θυτών/θυμάτων, η αδυναμία προσαρμογής, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και τα προβλήματα υγείας είναι παρόμοια με αυτά των θυμάτων και αντίστοιχα, η σχέση με το σχολείο και η χρήση ουσιών με αυτές των θυτών.

Εκτός από την κατάθλιψη, οι θύτες και τα θύματα παρουσιάζουν μια σειρά από συναισθηματικά προβλήματα. Οι θύτες εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και αισθήματα απέχθειας για το σχολείο, ενώ τα θύματα γενικά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ανασφάλειας, αυξημένου άγχους, μοναξιάς, δυστυχίας, αγοραφοβία, σωματικά και ψυχικά συμπτώματα και χαμηλή αυτο - εικόνα και αυτοεκτίμηση (Kaltiana et al., 1999; Forero et al., 1999; Bond et al., 2001; Salmon et al., 1998; Espelage & Swearer, 2003; Κουρκούτας, 2008; Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Rigby, 2008). Στην μελέτη των Forero et al. (1999) διαπιστώθηκε ότι οι θύτες, τα θύματα και οι θύτες/θύματα είχαν συνολικά μειωμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες.

Αρκετοί ερευνητές, κάνουν λόγο για παρουσία αυτοκτονικού ιδεασμού και αυτοκτονικών συμπεριφορών στα παιδιά με συχνή έκθεση σε θυματοποίηση (Birkett, Espelage & Koenig, 2009; Klomek et al., 2007; Κουρκούτας, 2008). Ο ιδεασμός αυτοκτονίας στα θύματα φαίνεται να επιδεινώνεται από αισθήματα απόρριψης που βιώνουν στο σπίτι και από γονείς που εκδηλώνουν

εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Herba et al., 2008). Σύμφωνα με τους Klomek et al. (2009), τα κορίτσια που υπήρξαν θύματα στην παιδική ηλικία είχαν υψηλά ποσοστά αποπειρών αυτοκτονιών μέχρι και την ηλικία των 25 ετών. Στη μελέτη των Kim et al. (2009) εξετάστηκε η επίδραση του εκφοβισμού στον αυτοκτονικό ιδεασμό και στην αυτοτραυματική συμπεριφορά μετά από 10 μήνες, σε δείγμα 1.655 παιδιών στην Κορέα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι που συμμετείχαν σε εκφοβισμό, ιδιαίτερα οι θύτες/θύματα και τα θύματα, τα κορίτσια που ήταν θύτες και τα αγόρια είχαν αυξημένο κίνδυνο για αυτοκτονικές, αυτοτραυματικές συμπεριφορές και αυτοκτονικό ιδεασμό. Παρόμοια, στην έρευνα των Kaltiala-Heino et al. (1999) με έφηβους ηλικίας 14-16 ετών στη Φινλανδία, βρέθηκε αυξημένη συσχέτιση της κατάθλιψης και των αυτοκτονικών ιδεασμών τόσο στους θύτες όσο και στα θύματα. Ακόμη και μια σπάνια συμμετοχή σε περιστατικά αύξανε την πιθανότητα αυτοκτονικού ιδεασμού, ανεξάρτητα από την κατάθλιψη. Μάλιστα βρέθηκε ότι όσοι είχαν υπάρξει θύμα εκφοβισμού ήταν εσωστρεφείς και απορρίπτονταν από τους συνομηλίκους. Το γεγονός ότι ο αυτοκτονικός ιδεασμός αυξήθηκε στα θύματα ανεξάρτητα από το αν είχαν κατάθλιψη τονίζει, σύμφωνα με τους ερευνητές, την αγχωτική φύση του θύματος.

#### Σε επίπεδο σωματικής υγείας

Με βάση τους Forero et al., 1999, η συμμετοχή ενός παιδιού στον εκφοβισμό συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο προβλημάτων ψυχικής και σωματικής υγείας. Τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό, υποφέρουν πιο συχνά από διάφορα θέματα υγείας και ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως προβλήματα ύπνου, πονοκέφαλο, αίσθημα κόπωσης, πόνο στο στομάχι, αναπνευστικά προβλήματα και ενούρηση (Espelage & Swearer, 2003; Fekkes et al., 2004; Forero et al., 1999; Κουρκούτας, 2008; Rigby, 2008; Salmon et al., 1998; Williams et al., 1996).

Αναφορικά με την εκδήλωση προβλημάτων σωματικής υγείας, οι Forero et al. (1999), παρουσίασαν στους μαθητές μια σειρά από ψυχολογικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως πονοκέφαλο, πόνο στο στομάχι και στην πλάτη, αίσθημα κόπωσης, κακή διάθεση, αίσθημα νευρικότητας, δυσκολίες ύπνου και αίσθημα ζάλης και τους ζητήθηκε να αναφέρουν τη συχνότητα με την οποία τα βιώνουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συμπεριφοράς εκφοβισμού και των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, με τους θύτες/ θύματα να αναφέρουν την υψηλότερη συχνότητα των συμπτωμάτων.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Fekkes et al. (2004), που διαπίστωσαν ότι ενώ το θύμα εμφάνισε πολλά ψυχοσωματικά συμπτώματα, δε συνέβαινε κάτι αντίστοιχο στον θύτη, καταλήγοντας ότι δεν υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ εκφοβισμού και ψυχοσωματικών παθήσεων. Υποστήριξαν την υπόθεση ότι το θέμα έχει μεγαλύτερο αριθμό ψυχοσωματικών συμπτωμάτων γιατί η θυματοποίηση αποτελεί σημαντική πηγή άγχους που με τη σειρά του συμβάλλει στην ανάπτυξη υψηλών ποσοστών συμπτωμάτων υγείας. Ωστόσο, τόνισαν ότι ακόμη κι αν η εκφοβιστική συμπεριφορά δεν προκαλεί ψυχοσωματικά συμπτώματα είναι σημαντικό να διερευνάται εάν ένα παιδί με αυτά τα συμπτώματα είναι θύμα εκφοβισμού.

Σε κοινωνικό επίπεδο

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση του εκφοβισμού με αποκλίνουσες συμπεριφορές (Barker et al., 2008; Kaltiala-Heino et al., 1999; Prinstein et al., 2001). Οι θύτες εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένων της οπλοφορίας και περιστατικών βίας με συχνούς τραυματισμούς (Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Nansel et al., 2001). Επίσης, στις πιο συχνές μεταξύ των θυμάτων συμπεριφορές, συγκαταλέγονται η υπερκινητικότητα, τα προβλήματα κοινωνικότητας, οι δυσκολίες στις σχέσεις με συνομηλίκους, καθώς και οι αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, όπως η κατανάλωση αλκοόλ και ουσιών (Jankauskiene et al., 2008; Juvonen et al., 2003; Wolke et al., 2000). Σύμφωνα, μάλιστα με τους Ahmed και Braithwaite (2004) και Bradshaw, Waasdorp, Goldweber και Johnson (2013) υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο και της εγκληματικότητας και παραβατικότητας σε μεγαλύτερες ηλικίες. Συγκεκριμένα, ο Olweus (1995), υποστήριξε πως περίπου το 35% έως 40% των αγοριών που είχαν χαρακτηριστεί ως θύτες, είχαν καταδικαστεί τουλάχιστον τρεις φορές για τη συμμετοχή τους σε εγκλήματα από την ηλικία των 24 ετών.

Τις αναπτυξιακές πορείες στη συμμετοχή στον εκφοβισμό, στην εγκληματικότητα και στους αυτοτραυματισμούς μελέτησαν οι Barker et al. (2008). Διαπίστωσαν ότι, οι έφηβοι που είχαν υπάρξει θύματα από τους συμμαθητές τους διέτρεχαν αυξημένο κίνδυνο, με τη σειρά τους, να εμπλακούν στο φαινόμενο ως θύτες. Στην περίπτωση των θυτών/θυμάτων αυξανόταν η πιθανότητα παραβατικότητας και εγκληματικότητας στα αγόρια και οι αυτοτραυματισμοί στα κορίτσια. Υποστηρίζεται επίσης, ότι τα άτομα που εμπλέκονται σε επιθετικές και αποκλίνουσες συμπεριφορές έχουν χαμηλή ενσυναίσθηση και αυξημένη δυσκολία στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς των άλλων και τείνουν να αντιλαμβάνονται την ανάρμοστη συμπεριφορά ως



επιτρεπτή (Haynie et al., 2001. Nansel et al, 2001). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Rose, Swenson και Waller (2004), πολλοί θύτες χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μορφές χειραγώγησης για να ασκήσουν τον έλεγχο πάνω στους άλλους.

Από την άλλη πλευρά, τα θύματα εκδηλώνουν περισσότερες ανάρμοστες συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα, παραβατικότητα και χρήση ουσιών και αποδοχή της ανάρμοστης συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους τους, αλλά όχι στον ίδιο βαθμό με τους θύτες (Haynie et al., 2001; Sullivan, Farrell & Kliewer, 2006). Τα θύματα αντ' αυτού τείνουν να έχουν διαπροσωπικές δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων, καχυποψία, έλλειψη εμπιστοσύνης, φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες και είναι αποδέκτες κοινωνικής απομόνωσης (Espelage & Swearer, 2003; Haynie et al., 2001; Κουρκούτας, 2008; Μακρή- Μπότσαρη, 2010).

Τέλος, οι θύτες/θύματα εκδηλώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ανάρμοστης συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων της χρήσης αλκοόλ, του καπνίσματος και του σκασιαρχείου και επίπεδα λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας σε σχέση με τους θύτες, τα θύματα και τους μη εμπλεκόμενους στον εκφοβισμό (Haynie et al, 2001; Nansel et al, 2001; Solberg & Olweus, 2003).

Σε επίπεδο ακαδημαϊκής εξέλιξης

Μελέτες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις έχουν τεκμηριώσει ότι τα παιδιά που είναι λιγότερο αποδεκτά ή θυματοποιούνται από τους συνομηλικούς τους είναι σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Η θυματοποίηση οδηγεί σε αποφυγή σχολείου, αδυναμία συγκέντρωσης στην τάξη, αίσθημα ανασφάλειας, αδικαιολόγητες απουσίες και μειωμένη ακαδημαϊκή συμμετοχή (Buhs et al., 2006; Konishi et al., 2010; Κουρκούτας, 2008. Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Parker & Asher, 1987). Ομοίως, αυτοί που προσδιορίζονται ως θύτες συνήθως βιώνουν αισθήματα άρνησης προς το σχολικό πλαίσιο και έχουν φτωχότερες σχολικές επιδόσεις από τους συνομηλικούς τους (Graham et al, 2006; Haynie et al, 2001; Nansel et al., 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω στοιχεία, δεν αποτελεί έκπληξη ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τόσο τον εκφοβισμό όσο και τη θυματοποίηση έχουν φτωχότερη σχολική επίδοση (Buhs et al., 2006; Graham, et al., 2006; Nansel et al., 2001). Συγκεκριμένα, τα θύματα είναι πιθανό να έχουν κακή σχολική επίδοση (Buhs et al., 2006; Nishina, Juvonen & Witkow, 2005; Schwartz, Farver, Chang & Lee-Shin, 2002), όπως και οι θύτες (Pereira et al., 2004), σύμφωνα με το ότι οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών στο σχολείο επηρεάζουν τις επιδόσεις τους. Μάλιστα,

ο Renk (2005), υποστήριξε ότι οι δυσκολίες στο σχολείο μπορεί να διαδραματίσουν ένα ιδιαίτερο ρόλο στον προσδιορισμό της θυματοποίησης από τους δασκάλους.

### Σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά Ειδικής Αγωγής

Στο παρελθόν, οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονταν ξεχωριστά από τους υπόλοιπους συνομήλικούς τους, είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε ειδικές τάξεις (Butler, 1996). Η ιδέα ωστόσο, των ειδικών σχολείων αμφισβητήθηκε κατ' εξακολούθηση ως προς την αποτελεσματικότητά της για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 για συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με μαθητές χωρίς αναπηρίες, τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενσωματώνονται στις τάξεις του τυπικού σχολείου και εκπαιδεύονται μαζί με μαθητές χωρίς αναπηρία (Ammah & Hodge, 2005).

Σύμφωνα με τον Guralnick (1999), η συνεκπαίδευση δύναται να ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αυτών των μαθητών, όμως όσο υφίσταται η κοινωνική διάκριση στα προγράμματα, είναι ιδιαίτερα αυξημένες οι πιθανότητες του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, είναι ιδιαίτερα πιθανό να αποκλειστούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες από τον κοινωνικό περίγυρο της τάξης, με αποτέλεσμα να επηρεάσουν αρνητικά την κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών (Freeman & Alkin, 2000; Guralnick, Connor & Hammond, 1995; Nabuzoka & Smith, 1993). Άλλοι ερευνητές, επιβεβαιώνουν το γεγονός πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες δεν τυγχάνουν της ίδιας εκτίμησης από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο κίνδυνος να γίνουν ευκολότερα στόχοι σχολικού εκφοβισμού (Dubin, 2007).

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες για την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η κοινωνική δομή της τάξης του μαθητή που έχει ενταχθεί στο σύστημα συνεκπαίδευσης, αλλά και το πόσο εμφανής είναι η αναπηρία του (Rose, Espelage, & Monda-Amaya, 2009). Όπως αναφέρεται ακολούθως, τα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι μεγαλύτερα από τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών, ενώ έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο πως αντίστοιχα προβληματικές καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού παρατηρούνται και στα ειδικά σχολεία, με αποτέλεσμα να γίνεται αντιληπτό πως ούτε ένα ειδικό και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν προστατεύει αυτούς τους μαθητές από τη θυματοποίηση (Sabornie, 1994).

Η πιο πάνω ανησυχία για τον κίνδυνο της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού επιβεβαιώνεται και από τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών αφού οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν μεγάλη πιθανότητα να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Sullivan & Knutson, 2000). Υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες πέφτουν θύματα εκφοβισμού σε ένα ποσοστό μεταξύ 22% και 70%, ενώ σύμφωνα με έρευνες στη Β. Αμερική αυτή η κατηγορία μαθητών έχει 3.44 φορές μεγαλύτερες πιθανότητες να δεχτεί κάποιου είδους επίθεση στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (Sullivan & Knutson, 2000).

Πάντως, το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες θυματοποιούνται οφείλεται καταρχήν στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού επιδεικνύουν καθυστερημένα αντανακλαστικά στην αντιμετώπιση μιας επίθεσης. Έτσι, πολλές φορές δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν άμεσα και σωστά τη μη λεκτική επικοινωνία και αντιλαμβάνονται λανθασμένα την επιθετική συμπεριφορά. Αυτή η στάση τους δίνει το δικαίωμα στην αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές τους (Sabornie, 1994). Ως επιβεβαίωση αυτού του συμπεράσματος, έρχεται η άποψη πως οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, οι οποίοι έχουν επιδείξει κοινωνικές δεξιότητες και ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου, κατάφεραν να κοινωνικοποιηθούν και να μην πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Flynt & Morton, 2004).

Σημαντική έρευνα έχει πραγματοποιηθεί σχετικά με τα ακαδημαϊκά και ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών και των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ακαδημαϊκά μειονεκτήματα που έχουν κληρονομήσει οι συγκεκριμένοι μαθητές θέτουν σε ρίσκο την επίδοση στους στο σχολείο, καθώς και είναι πιθανός ο κίνδυνος της αποτυχίας και της μειωμένης απόδοσης (Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999). Πολλοί μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα (Cosden, 2001; Kavale & Forness, 1995; McIntosh, Vaughn, & Zaragoza, 1991), τα οποία είναι ποικίλα (Pearl & Bay, 1999). Μια μετα-ανάλυση των ερευνών που μελετούν τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των μαθητών φανερώνουν πως περίπου το 75% των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες «θα δεχόταν μια περισσότερο αρνητική αξιολόγηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων σ' ένα επίπεδο που θα τους διέκρινε ξεκάθαρα εν συγκρίσει με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης» (Kavale & Forness, 1995). Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν ανεξαρτήτου διάστασης της κοινωνικής δεξιότητας που εξεταζόταν και ανεξαρτήτου αν ο αξιολογητής ήταν ένας δάσκαλος, ένας άλλος μαθητής ή ο ίδιος

ο μαθητής με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, που έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες από τους συμμαθητές τους, «έχει καταγραφεί πως εμπλέκονται σε λιγότερες κοινωνικές συναναστροφές, εντάσσονται σε μικρότερο βαθμό σ' αυτές τις συναναστροφές και είναι λιγότερο συνήθως συνεργατικοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους» (Greenham, 1999).

Ορισμένες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που συσχετίζουν το θέμα της κοινωνικοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Greenham, 1999; Kavale & Forness, 1995). Παρόλα αυτά, «η ακριβής φύση της σχέσης μεταξύ των ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων και των μαθησιακών προβλημάτων είναι ένα θέμα υπό συζήτηση» (San Miguel, Forness, & Kavale, 1996). Αυτή η έλλειψη ξεκάθαρης άποψης οδήγησε σε διάφορες προσπάθειες για τον καθορισμό των αιτιών των ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη επεμβάσεων για τη βελτίωση των δυσκολιών (Greenham, 1999; Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999; San Miguel, Forness, & Kavale, 1996).

Μια κυρίαρχη θέση αναφέρει πως το ίδιο νευρολογικό μειονέκτημα προκαλεί και τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικά προβλήματα. Υπάρχει πληθώρα από τέτοια μειονεκτήματα, τα οποία μπορούν να εκδηλωθούν με πολλούς τρόπους. Παραδείγματα περιλαμβάνουν δυσκολίες με τη γλώσσα, την προσοχή, την επεξεργασία πληροφοριών, την ερμηνεία προβλημάτων κοινωνικής φύσης και γενικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα και τις κοινωνικές επαφές (Greenham, 1999; Pearl & Bay, 1999). Σύμφωνα με μια άλλη οπτική, τα ακαδημαϊκά προβλήματα του μαθητή οδηγούν σε δυσκολίες όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, σύγχυση και άλλα εμπόδια για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Forness & Kavale, 1995; Greenham, 1999; Pearl & Bay, 1999). Ακόμη μία οπτική επισημαίνει πως η απομόνωση αυτών των μαθητών περιορίζει τις δυνατότητές τους για μάθηση, εξάσκηση και την επιβεβαίωση για τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Forness & Kavale, 1995; Greenham, 1999; Lewandowski & Barlow, 2000).

Ανεξάρτητα από την αιτία των κοινωνικών προβλημάτων, ένα σταθερό εύρημα είναι πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανότερο να απορριφθούν και να παραμεληθούν από τους συμμαθητές τους (Greenham, 1999; Kuhne & Wiener, 2000; Nabuzoka & Smith, 1993; Wiener, 2002). Σχεδόν το 25%-30% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απορρίπτονται κοινωνικά σε σχέση με το 8%-16% των συμμαθητών τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Greenham, 1999). Η απόρριψη σχετίζεται κυρίως με τις συναναστροφές

με τους συμμαθητές τους (Kavale & Forness, 1995). Οι Kavale και Forness (1995), θεώρησαν πως η απόρριψη και ο μικρός βαθμός αποδοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετιζόταν με «μια διακριτή έλλειψη επικοινωνιακής ικανότητας (λεκτικής και μη) και μειωμένης ικανότητας να επιδείξουν εμπάθεια».

Ταυτόχρονα, με τις συνέπειες της χαμηλής κοινωνικής εικόνας και των ελάχιστων σχέσεων με συμμαθητές, η απόρριψη των συμμαθητών αφήνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απροστάτευτους και ευάλωτους σε περαιτέρω θυματοποίηση. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές είναι σημαντικές σε κάθε πλαίσιο της ανάπτυξης των παιδιών (Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Coie & Cillessen, 1993; Hartup, 1996; La Greca, 20 1997; Parker & Asher, 1987) και προλέγουν σε μεγάλο βαθμό την προσαρμογή του ατόμου κατά την ενηλικίωση του (Hartup, 1992). Οι προβληματικές σχέσεις με τους συμμαθητές θεωρούνται πως σχετίζονται με τη θυματοποίηση. Πέρα των χαρακτηριστικών που κάνουν τους μαθητές ευάλωτους, τα παιδιά με υποστηρικτικούς φίλους ή με συμμαθητές που τους συμπαθούν, είναι πολύ πιθανό να προστατεύονται από τη θυματοποίηση (Hugh-Jones & Smith, 1999; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit & Bates, 1999). Αντιθέτως, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης των θυμάτων επιτρέπει στους θύτες να επιτεθούν χωρίς την ανησυχία αντιποίνων (Boulton, 1995; Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999).

Επιπλέον, πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που έχουν προβλήματα με τους συμμαθητές τους, συμπεριφέρονται με προβληματικό τρόπο (Pearl & Bay, 1999). Συγκεκριμένα, έρευνες που χρησιμοποιούν ως μέθοδο την παρατήρηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αυτό το μαθητικό πληθυσμό ως περισσότερο αποσπασμένο και λιγότερο συμμετοχικό στην τάξη σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999). Τα αποτελέσματα αξιολόγησης των ερευνών δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποίησαν σχεδόν το 80% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ως έχοντες πρόβλημα απόσπασης προσοχής, υπερκινητικότητας και προσανατολισμού (Kavale & Forness, 1995). Οι Kavale και Forness (1995) πρότειναν πως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν συνολικό πρόβλημα κοινωνικοποίησης, «η απόσπαση προσοχής αυτών των μαθητών να είναι ο κύριος παράγοντας για τη δυσκολία προσαρμογής αυτών των μαθητών».

Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι μαθητές αναφέρουν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης, απομόνωσης και ανησυχίας (San Miguel et al., 1996; Svetaz, Ireland & Blum, 2000). Η υποστήριξη σε οικογένειες και σχολεία (Beitchman, Cantwell, Forness, Kavale & Kaufman, 1998; Morrison & Cosden, 1997; Svetaz, Ireland & Blum 2000; Wenz-Gross & Siperstein, 1997) προστατεύει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από αρνητικές σχολικές και μαθητικές εμπειρίες. Άλλοι προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία, κατανόηση του μαθησιακού προβλήματος ενός μαθητή, κατάλληλη ακαδημαϊκή υποστήριξη, οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς, καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και σχολική αποφοίτηση (Cosden, 2001; Morrison & Cosden, 1997). Από την άλλη, ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, η επιθετική συμπεριφορά, η χαμηλή σχολική επίδοση και η συνεχόμενη επικοινωνιακή αδυναμία αυξάνουν τον κίνδυνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Greenham, 1999; Nabuzoka & Smith, 1993; Pearl & Bay, 1999). Ακόμη ένας παράγοντας που θύγεται, είναι η στιγματοποίηση αυτών των μαθητών. Πράγματι, η αρνητική συμπεριφορά εις βάρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους προέρχεται ως ένα σημείο από τις προκαταλήψεις των παιδιών (Pearl & Bay, 1999).

Γενικότερα, η συμπεριφορά των μαθητών είναι πιο αρνητική εις βάρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης (Crystal, Watanabe, & Chen, 1999; Roberts & Smith, 1999). Τα ευρήματα των ερευνών είναι συγκλονιστικά όσον αφορά στην αρνητική συμπεριφορά ενάντια στους μαθητές με ειδικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους (Nabuzoka & Smith, 1993). Τυπικά, η αναπηρία και αδυναμία συνδέεται μ' ένα μειονέκτημα πάνω στο ίδιο το άτομο (Baker & Donnelly, 2001; Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999) και εστιάζεται η προσοχή στη διαχείριση αυτής της «ανωμαλίας» (Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999). Αυτή η προσέγγιση, μπορεί να αυξήσει περισσότερο την ευάλωτη θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Εναλλακτικά, η αδυναμία ή η αναπηρία αντιμετωπίζεται στο κοινωνικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση περισσότερο στα εξωτερικά εμπόδια και στην περιθωριοποίηση που εμποδίζει αυτά τα άτομα να προχωρήσουν στη ζωή (Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999).

Φυσικά, θα πρέπει να αναφερθεί πως έχει παρατηρηθεί αρκετοί μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να προχωρούν σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού, κυρίως επειδή έμαθαν με

αυτή τη συμπεριφορά και τελικά αντιδρούν με αυτό τον τρόπο. Το γεγονός ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, δεν τους βοηθά να αποκωδικοποιήσουν αυτή τη συμπεριφορά ως αρνητική και τελικά να την παρερμηνεύουν, επιδεικνύοντας επιθετική συμπεριφορά σ' άλλους συμμαθητές τους (Rose, et al., 2009; Sabornie 1994; Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine & Price, 2003). Ασφαλώς, αυτή η εξέλιξη ενδεχομένως οφείλεται σε χρόνια θυματοποίηση αυτών των μαθητών από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να μην διαχωρίζουν την επικινδυνότητα αυτής της κατάστασης και εξαιτίας της απουσίας κοινωνικών δεξιοτήτων, κατασκευάζουν ορισμένα πρότυπα και ενεργούν από τη μεριά τους με τον ίδιο επιθετικό τρόπο (Rose, et al., 2011).

Οπωσδήποτε, αν θέλουμε να κάνουμε μια πρώτη αξιολόγηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, γίνεται φανερό πως παρά το πλήθος των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί, είναι απαραίτητο να συγκεκριμενοποιηθούν οι παράγοντες και να εξετασθεί κατά πόσο η αναπηρία και η αδυναμία αυτών των μαθητών επηρεάζει τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό τους. Σαφώς, η περιορισμένη έρευνα για τον εκφοβισμό στην ειδική αγωγή έδειξε πως οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα εκφοβισμού (Dawkins, 1996; Llewellyn, 2000; Martlew & Hodson, 1991; Nabuzoka & Smith, 1993; Sabornie, 1994; Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991). Παράλληλα, λίγες μελέτες και έρευνες έχουν διεξαχθεί ειδικότερα για τη διασύνδεση του εκφοβισμού με το ζήτημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Συγκεκριμένα, αυτές οι λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε ανάμεικτους πληθυσμούς, δηλαδή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενταγμένους σε σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης και μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και σε μαθητές σε σχολεία της ειδικής αγωγής (Dawkins, 1996; Llewellyn, 2000; Hugh-Jones & Smith, 1999). Βέβαια, περισσότερες πληροφορίες για τη διεξαγωγή των ερευνών αυτών και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούσαν και τα αποτελέσματά τους θα αναφερθούμε στο τρίτο κεφάλαιο.

## ΜΕΡΟΣ Β'

Βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Συνοπτική ανασκόπηση ερευνών σε Κύπρο και Ελλάδα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει μελετηθεί διεθνώς εκτενώς, ενώ σε Ελλάδα και Κύπρο δεν έχουν γίνει πάρα πολλές έρευνες και μελέτες, παρόλο που όπως αναφέρθηκε

τουλάχιστον για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να δεχτούν εκφοβισμό απ' ότι οι υπόλοιποι μαθητές. Μια γενική βιβλιογραφική έρευνα των Rose et al. (2011) έδειξε ότι τουλάχιστον το 20-30% του μαθητικού πληθυσμού είναι θύτες ή θύματα, ενώ το ποσοστό των μαθητών με ιδιαιτερότητες φτάνει το 50%.

Τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κύπρο, τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι τόσο ανησυχητικά όσο στο εξωτερικό, αλλά σταδιακά εμφανίζεται πως υπάρχει μια ανοδική πορεία εμφάνισης του φαινομένου με αποτέλεσμα πλέον τα ερευνητικά δείγματα να δείχνουν πιο συστηματικές επιθετικές προσβολές και η θυματοποίηση στα ίδια ποσοστά με εκείνα των ευρωπαϊκών σχολείων (Κουρκούτας, Γιοβαζιολιάς & Μητσοπούλου, 2006). Συγκεκριμένα, η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Pateraki και Houndoumadi (2001) και μελέτησαν τη συχνότητα θυματοποίησης αγοριών και κοριτσιών Γ' έως και Στ' δημοτικού στην Αθήνα και, έδειξε πως το 14,7% των παιδιών ήταν θύματα, το 6,24% θύτες και το 4,8% θύτες-θύματα. Επίσης, η έρευνα της Sarouna (2008) κατέληξε στα ίδια περίπου αποτελέσματα σε πιο διευρυμένη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές 10 έως 14 ετών στη Θεσσαλονίκη. Το 8,2% των μαθητών ήταν θύματα, το 5,8% θύτες και το 1,1% θύτες-θύματα.

Η πρώτη εκτεταμένη επιδημιολογική έρευνα στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε από τους Πετρόπουλο & Παπαστυλιανό το 2000, με δείγμα 3000 μαθητές από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε 450 σχολεία. Η μελέτη αυτή, διερεύνησε τους παράγοντες που προκαλούν αυξημένη επιθετικότητα στα παιδιά. Επίσης, έγινε σαφές πως το φαινόμενο εμφανίζεται σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές και φαίνεται να αυξάνεται σε μεγαλύτερες τάξεις. Βρέθηκε ότι παράγοντες όπως το μέγεθος του σχολείου, ο μεγάλος αριθμός συστεγαζόμενων σχολείων, ο αυξημένος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, οι κακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ή με τους γονείς τους, μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένη επιθετικότητα. Αντίθετα, ο υψηλός μέσος όρος βαθμολογίας στα σχολικά μαθήματα, η υψηλή αυτοεκτίμηση, ο σωστός τρόπος αντιμετώπισης των προσωπικών προβλημάτων, η μεγάλη σημασία που μπορεί να έχει η θρησκεία στη ζωή του παιδιού καθώς και η αντίληψή του ότι οι γονείς το αγαπούν και δεν το τιμωρούν αδικώς και με βίαιο τρόπο, σχετίζονται με μειωμένη επιθετικότητα.

Το Μάρτιο του 2016 δημοσιεύτηκε μεγάλη πανελλαδική έρευνα του Υπουργείου Παιδείας για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,



που διεξήχθη από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές Βασιλική Αρτινοπούλου και Θωμά Μπαμπάλη και τον Δρ. Βασίλη Νικολόπουλο (2016). Στην έρευνα συμμετείχαν 3.667 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 33.112 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας ήταν η αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία της χώρας σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν η διερεύνηση της μορφής και της έκτασης του φαινομένου στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η μελέτη των συναισθημάτων και των τρόπων παρέμβασης των εκπαιδευτικών ή άλλων προσώπων-φορέων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και βίας, και η διερεύνηση των διαφορών με βάση το φύλο ως προς τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό. Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, ένα για την πρωτοβάθμια και ένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω των γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων που απορρέουν από την ηλικιακή διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (56,5%), η αμέσως επόμενη μορφή είναι ο σωματικός εκφοβισμός (30,5%) και τέλος ο κοινωνικός εκφοβισμός, η απομόνωση και η κοροϊδία των μαθητών από όλη την τάξη (27,8%). Σε μικρότερα ποσοστά, οι μαθητές αναφέρουν ότι διακατέχονται από φόβο που τους δημιουργούν οι υπόλοιποι μαθητές (15,4%) και ότι κάποιοι μαθητές τους αποσπών με τη βία προσωπικά αντικείμενα (11,3%). Πάντως, τα αποτελέσματα έδειξαν την εμφάνιση ιδιαίτερα χαμηλών τιμών στη συχνότητα εμφάνισής τους στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που επιβεβαίωσαν τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές. Παράλληλα, οι μαθητές έδειξαν την ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή τους σε τέτοια περιστατικά, όπως κλοπή, βανδαλισμό, σωματική και λεκτική βία. Από την άλλη, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση είναι υψηλότερα και αν αναλογιστούμε τα ποσοστά όσον αφορά τα αίτια της θυματοποίησης και των επιθέσεων, διαπιστώνουμε πως οι μαθητές έχουν εκτεθεί στη βία, γι' αυτό το λόγο προκρίνεται από την έρευνα ως απαραίτητη λύση ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης. Συγκεκριμένα, σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που έχουν βρεθεί στον ρόλο του θύματος, το 63,9% των μαθητών απάντησαν «Ποτέ», το 19,68% «Σπάνια», το 8,23% «Μερικές φορές», ενώ το 2,62% και το 2,45% των μαθητών απάντησαν «Συχνά» και «Πολύ συχνά» αντίστοιχα. Στο αντίστοιχο ερώτημα σχετικά με το ρόλο του θύτη, το 67,62% των μαθητών απάντησαν «Ποτέ», το 20,07% «Σπάνια», το 6,81% «Μερικές φορές», ενώ το 1,44% και 1,89% των μαθητών

απάντησαν «Συχνά» και «Πολύ συχνά» αντίστοιχα. Ως προς τα αίτια των επιθέσεων, οι μαθητές απάντησαν ότι τα περιστατικά βίας συνδεόταν περισσότερο με τον τόπο ή τη χώρα καταγωγής των μαθητών - θυμάτων (9.563 μαθητές ή ποσοστό 28,88%), με τα χαρακτηριστικά της ομάδας/παρέας τους στο σχολείο (3.766 μαθητές ή ποσοστό 11,37%), ενώ επισημάνθηκε ότι επιθέσεις εκδηλώθηκαν σε μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (3.709 μαθητές ή ποσοστό 11,20%) ή ήταν διαφορετικού φύλου (1.212 μαθητές ή ποσοστό 3,66%). Τέλος, το 40.27% των μαθητών αποδίδει τα περιστατικά βίας σε άλλους λόγους.

Στην Κύπρο το πρώτο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε αφορούσε την «Διερεύνηση αναγκών και αύξηση της ενημερότητας για την εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στα σχολεία», στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «ΔΑΦΝΗ II». Αυτό έγινε σε συνεργασία με τις Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων του Υπουργείου Υγείας και της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του ΥΠΠ (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008). Συμπεριλάμβανε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού από 11 μέχρι 14 χρόνων σε όλες τις ελεύθερες επαρχίες του νησιού.

Το πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ III» αποτελεί συνέχεια του προγράμματος «ΔΑΦΝΗ II». Το «ΔΑΦΝΗ III» διεξήχθη με αριθμό δείγματος 681 παιδιών ηλικίας 10-12 ετών, μέσω χορήγησης ατομικών ερωτηματολογίων, πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τα εξής στοιχεία: Το 17% των μαθητών δήλωναν ότι υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, το 7,7% των μαθητών δήλωναν ότι ήταν θύτες με την ίδια συχνότητα, το 10% περίπου παρουσίαζαν σοβαρής έως πολύ σοβαρής μορφής διαταραχή μετατραυματικού άγχους, το οποίο φαίνεται εν μέρει να σχετίζεται με τον εκφοβισμό που δέχονται στο σχολείο. Επίσης, πέραν του 1/5 των μαθητών παρουσίαζαν συναισθηματικές δυσκολίες, πέραν του 1/4 παρουσίαζαν προβλήματα διαγωγής και πέραν του 1/5 ανέφεραν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν εντόπιζαν εύκολα τις έντονες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά.

Το πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ III» εφαρμόστηκε σε πιλοτική βάση με την εμπλοκή 10 σχολείων παγκύπρια (πέντε σχολεία πειραματικά και πέντε σχολεία ελέγχου) (Δημητρίου, 2010). Στο ίδιο πρόγραμμα συμμετείχαν επίσης η Ελλάδα, η Πολωνία και η Λιθουανία. Στόχος ήταν η πρόληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και η εφαρμογή ενός «προληπτικού εργαλείου που αυξάνει την ενημερότητα» (Παραδεισιώτη & Λαζάρου, 2010). Η πρώτη επιδημιολογική έρευνα που έγινε στην

Κύπρο με αριθμό δείγματος 1645 παιδιών από δημοτικά και γυμνάσια από ολόκληρη την χώρα κατέγραψε τα πιο κάτω ποσοστά: 5,4% θύτες, 7,4% θύματα και 4,2% θύτες/θύματα. Και σε αυτή την έρευνα φαίνεται ότι το 17% περίπου των μαθητών της Κύπρου από 11 μέχρι 14 χρόνων εμπλέκονται σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού (Δημητρίου, 2010). Αξίζει να σημειωθεί πως η επιδημιολογική έρευνα έγινε στα πλαίσια του προγράμματος «ΔΑΦΝΗ II» στο οποίο γίνεται αναφορά πιο πάνω. Δηλαδή το «ΔΑΦΝΗ II» αποτελείται από δύο μέρη: α) Δράση-παρέμβαση, β) Επιδημιολογική έρευνα.

Ο Δρ. Σταυρινίδης μαζί με την ερευνητική του ομάδα έχει διεξαγάγει διάφορες έρευνες. Συγκεκριμένα, έχει ερευνήσει το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού μέσα από διάφορες παραμέτρους όπως: Διαφορές μεταξύ θύτη και θύματος (Georgiou & Stavrinides, 2008), πρώτη επιδημιολογική έρευνα στην Κύπρο στις σχολικές κοινότητες δημοτικού και γυμνασίου (Stavrinides, Paradisiotou, Tziogkouros & Lazarou, 2010), ενσυναίσθηση των παιδιών απέναντι στο πρόβλημα (Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010), επιπτώσεις του εκφοβισμού και δυσκολίες όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση κλπ (Stavrinides, Georgiou, Nikiforou & Kiteri, 2011), «Γονείς στο σπίτι και εκφοβισμός στο σχολείο» (Georgiou & Stavrinides, 2013), Πόσο επηρεάζουν τα βίαια τηλεοπτικά προγράμματα τα παιδιά στο να ασκούν εκφοβισμό (Smith, 1999 όπως αναφέρεται στον Stavrinides, Tsivitanou, Nikiforou, Hawa & Tsolia, 2013), και η αυταρχικότητα που βιώνουν τα παιδιά στο σπίτι (Georgiou, Stavrinides & Fousiani, 2013).

Συγκεκριμένα, η μελέτη των Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., & Lazarou, C. (2010), στόχο είχε να διερευνήσει τον εκφοβισμό στα δημοτικά και τα γυμνάσια της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, στόχευε να αποκαλύψει ένα ακριβές ποσοστό των μαθητών που εμπλέκονται είτε ως θύτες είτε ως θύματα είτε ως θύτες/ θύματα και παράλληλα να εξετάσουν εάν υπάρχουν διαφορές φύλου ή ηλικίας σε σχέση με την ένταση της συμμετοχής είτε σε εκφοβισμό είτε σε εμπειρίες θυματοποίησης. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη ήταν 1645 μαθητές που επιλέχθηκαν τυχαία από σχολεία σε αστικές, προαστιακές και αγροτικές περιοχές της Κύπρου. Οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά και έφηβοι από την 6η τάξη του Δημοτικού και από την Α', Β' και Γ' τάξη του Γυμνασίου, 482 μαθητές δημοτικού και 1163 μαθητές γυμνασίου, από αυτούς, 852 ήταν γυναίκες και 793 ήταν άνδρες. Χρησιμοποιήθηκε μια μεταφρασμένη έκδοση του Revision Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ; Olweus, 1996). Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές πρόσφατες μελέτες στην Κύπρο που επανειλημμένα έδειχναν επαρκείς

ψυχομετρικές ιδιότητες (Γεωργίου & Σταυρινίδης, 2008; Γεωργίου, 2008). Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα οκτώ στοιχεία της υποκατηγορίας εκφοβισμού και τα αντίστοιχα οκτώ στοιχεία της υποκλίμακας θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης αποκαλύψαν ότι το 90,6% των συμμετεχόντων κατηγοριοποιούνται ως μη εμπλεκόμενοι, ενώ το 3,9% των παιδιών αναγνωρίζεται ως μέτριος θύτης και το 5,5% αναγνωρίζεται ως σοβαρός θύτης. Στην υποκατηγορία θυματοποίησης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 88,7% των παιδιών κατηγοριοποιούνται ως μη εμπλεκόμενα, το 4,7% αναγνωρίζεται ως μέτρια θύματα και το 6,6% αναγνωρίζονται ως σοβαρά θύματα. Τα αποτελέσματα αυτών των υπολογισμών δείχνουν ότι το 83% των παιδιών παραμένουν μη εμπλεκόμενοι, το 5,4% των παιδιών είναι μόνο θύτες, το 7,4% των παιδιών είναι μόνο θύματα εκφοβισμού. 121 μόνο θύματα και 4,2% είναι θύτες. Το 17% των Ελληνοκυπρίων παιδιών εμπλέκονται σε εκφοβισμό και θυματοποίηση. Τα αγόρια βρίσκονται σημαντικά υψηλότερα στην υποκατηγορία εκφοβισμού αλλά δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην υποκατηγορία θυματοποίησης. Στην υποκατηγορία θυματοποίησης, οι μαθήτριες θυματοποιούνται περισσότερο από τα αγόρια του δημοτικού σχολείου. Επίσης, τα παιδιά γυμνασίου βρίσκονται σημαντικά υψηλότερα στην υποκατηγορία εκφοβισμού ενώ δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών δημοτικού και γυμνασίου στη θυματοποίηση. Τα κορίτσια δεν εμφανίζουν διαφορές στο ηλικιακό εύρος της έρευνας, τα αγόρια όμως του γυμνασίου εμπλέκονται πολύ περισσότερο.

Συνοπτική ανασκόπηση ερευνών σε διεθνές επίπεδο

Σε χώρες όπως η Ιαπωνία, ο Καναδάς, η Αγγλία, οι ΗΠΑ, η Δανία και η Αυστραλία, ο σχολικός εκφοβισμός αρχίζει να αποκτά ανησυχητικές διαστάσεις με αποτέλεσμα να προκαλέσει το ενδιαφέρον των κρατικών παραγόντων και να μελετηθεί διεξοδικά κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 και στις αρχές του '90 (Olweus, 2009). Επισημαίνονται παρακάτω, συνοπτικά ορισμένα χαρακτηριστικά αποτελέσματα των σημαντικότερων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό σχετικά με τη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Η έκθεση του Διεθνούς Ινστιτούτου της Παιδικής Υγείας και της Ανθρώπινης Ανάπτυξης έδειξε πως το 17% των ερωτηθέντων μαθητών έχει πέσει θύμα εκφοβισμού, το 19% υπήρξε θύτης, ενώ το 6% έχει καταστεί θύμα και θύτης. Επίσης, η έρευνα του World Health Organization Health Behavior in School – Aged Children είχε πολύ ανησυχητικά ευρήματα για τα σχολεία των ΗΠΑ. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές Γυμνασίου των ΗΠΑ και έδειξε πως 1,6

εκατομμύρια μαθητές πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και 1,7 εκατομμύρια μαθητές ασκούν εκφοβισμό στους συμμαθητές τους το ίδιο χρονικό διάστημα (WHO, 1996).

Γενικότερα, τα υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται στις ηλικίες των 11-13 ετών (Eslea & Ress, 2001). Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η μορφή του σχολικού εκφοβισμού που επιλέγεται από τους θύτες εξαρτάται από το φύλο τους. Ειδικότερα, η φυσική – σωματική βία χαρακτηρίζει περισσότερο τα αγόρια – θύτες, ενώ η ψυχολογική βία, κυρίως με τη διάδοση φημών και τον κοινωνικό αποκλεισμό, προτιμάται περισσότερο από τα κορίτσια. Η έμμεση αυτή μορφή εκφοβισμού που επιλέγουν τα κορίτσια ευνοεί τη μη αναγνώριση τους ως θύτες σε αντίθεση με τα αγόρια – δράστες σωματικής θυματοποίησης. Ως κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού αναδεικνύεται ο λεκτικός εκφοβισμός (Ahmed & Smith, 1994; Berthold & Hoover, 2000; Craig & Pepler, 1997; Witney & Smith, 1993).

Επίσης, άλλη μια κυρίαρχη πλέον μορφή εκφοβισμού είναι ο ηλεκτρονικός. Σε έρευνα του National Children's Home στην Μεγάλη Βρετανία έδειξε ότι ένα στα τέσσερα παιδιά είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου, ενώ στην Αυστραλία έρευνα σε 120 μαθητές της ηλικίας των οκτώ ετών έδειξε ότι τουλάχιστον το 25% των παιδιών γνωρίζουν κάποιον που έχει εκφοβιστεί με τη χρήση της τεχνολογίας (Campbell, 2005).

Ως προς την αναζήτηση αιτιών του εκφοβισμού, ιδιαίτερη σημασία δίδεται στο ρόλο της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Rigby (1993), οι θύτες φαίνεται να έχουν αναπτύξει «φτωχές» σχέσεις με τους γονείς τους και να προέρχονται από οικογένειες με χαμηλή ψυχοκοινωνική υγεία, σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Επίσης, η Baldry (2003) βρήκε ότι τα παιδιά που βιώνουν καταστάσεις σωματικής ή ψυχολογικής ενδοοικογενειακής βίας είναι πιο πιθανό να γίνουν θύτες, σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν τέτοιες οικογενειακές εικόνες. Ειδικότερα, όπως αναφέρουν οι Rigby και Slee (1993), τα αγόρια που μεγαλώνουν με την απουσία του πατέρα και τα κορίτσια που βλέπουν τη μητέρα τους να είναι δέκτης αρνητικής συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια, αποτελούν συχνά τα παιδιά θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Αναφερόμενοι και στο ρόλο του σχολείου, οι Demaray και Malecki (2003) βρήκαν ότι τα παιδιά θύτες παραδέχονται ότι αισθάνονται μικρή κοινωνική υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολείο, ενώ περισσότερη από την παρέα τους.

Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η διαφορετικότητα του θύματος ως προς την επιλογή του από το θύτη. Για το λόγο αυτό συχνά θύματα είναι τα παιδιά με νοητικές ή σωματικές αναπηρίες, φυσικές – σωματικές αδυναμίες, από εθνικές μειονότητες, καθώς και αυτά που δεν ταιριάζουν με τα στερεότυπα του φύλου (Nabuzoka & Smith, 1993; Smith & Sharp, 1994).

## ΜΕΡΟΣ Γ΄

Έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά Ειδικής Αγωγής

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ελάχιστες, καθώς τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει αντιληπτή η ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ειδική αγωγή και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών για τους μαθητές της. Πιο κάτω, θα αναφερθούν ορισμένες έρευνες, σχετικά πρόσφατες για τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αρχικά, ο Βασιλειάδης (2007), πραγματοποίησε έρευνα σε Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης. Ένα από τα Γυμνάσια της έρευνας συστεγάζεται με Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής. Στα δύο σχολεία είχαν ξεκινήσει ένα πιλοτικό πρόγραμμα ένταξης των μαθητών ειδικής αγωγής με τη συμμετοχή σ' ένα κοινό τμήμα μαθητών του Γυμνασίου Γενικής Εκπαίδευσης με τους μαθητές Ειδικής Αγωγής. Η επιδίωξη της έρευνας ήταν να μελετήσει τις απόψεις των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης για τους μαθητές της ειδικής αγωγής πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, η έρευνα προσπάθησε να μελετήσει κατά πόσο υπάρχουν διαφοροποιήσεις σ' αυτές τις απόψεις σε σχέση με το φύλο ή το είδος της επαφής που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου ερωτήσεων, το self-report coping measure, όπου ο συνεντευξιζόμενος αξιολογεί ένα συμβάν που του συνέβη. Συμμετείχαν 139 μαθητές Γυμνασίου της πόλης εκ των οποίων 59 ανήκαν στο Γυμνάσιο που συστεγάζεται με το Γυμνάσιο της Ειδικής Αγωγής, ενώ 16 απ' αυτούς συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα. Το δείγμα τουλάχιστον για το θέμα της συνύπαρξης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές ανάγκες ήταν μικρό, αλλά μπορεί να δείξει μια τάση. Η έρευνα κατέδειξε αρνητικές στάσεις των μαθητών που δεν είχαν επαφή ή δεν συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς επιλέγουν να τους στιγματίσουν, απομονώσουν, απορρίψουν αλλά και να τους κοροϊδέσουν. Οι ίδιες αρνητικές απόψεις παραμένουν και για τους μαθητές του σχολείου που συστεγάζονταν με τους μαθητές του σχολείου της ειδικής αγωγής και είχαν μια

κοινή παρουσία στο χώρο. Βέβαια, σημαντική διαφορά των απόψεων και των τάσεων των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης παρατηρήθηκε μετά την κοινή παρουσία και συμμετοχή στο πιλοτικό πρόγραμμα με τους μαθητές ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί η έρευνα της Τσιόγκα (2008) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού και αφορούσε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές ανάγκες. Η πλειοψηφία ήταν μαθητές χωρίς μαθησιακές ανάγκες (244 μαθητές) και μόλις 36 μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία των νομών Θεσσαλονίκης, Κιλκίς και Τρικάλων και ως εργαλεία για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν το peer-relation questionnaire και το self-report measure. Το πρώτο αποτελεί ένα πακέτο ερωτήσεων που σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό από τρεις πηγές: τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Rigby & Slee, 1993). Η έρευνα έδειξε το 33,3% των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού, το 16,7% ήταν θύτες/θύματα. Από την άλλη, μόλις το 10,7% των μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες ήταν θύματα και το 2,9% υπήρξαν θύτες/θύματα. Ειδικότερα, αν συγκριθεί αυτό το ποσοστό με το αντίστοιχο των μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες διαπιστώνουμε πως το χαρακτηριστικό των μαθησιακών αναγκών αποτελεί ένα βασικό κριτήριο για να υποστεί ένας μαθητής σχολικό εκφοβισμό, παρόλο που το δείγμα της έρευνας δεν είναι πολύ μεγάλο.

Μια πιο εκτεταμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2012 από την Πράπα (2012), σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, επιδίωξε να συγκρίνει τη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στο γενικό σχολείο και αυτών με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η έρευνα αφορούσε μαθητές Γυμνασίου σε γενικά σχολεία, ειδικά σχολεία, τεχνικά σχολεία και σχολεία με τμήματα ένταξης. Συνολικά, έλαβαν μέρος 569 μαθητές, από τους οποίους οι 81 ήταν από ειδικά σχολεία και οι 105 από τμήματα ένταξης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια peer-relation questionnaire και self-report coping measure. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές των τμημάτων ένταξης εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 34,3% - 15,2% ως θύματα, 14,3% ως θύτες και 4,8% ως θύτες-θύματα-, ενώ οι μαθητές των ειδικών σχολείων εμπλέκονται σε ποσοστό 46,9% - 18,5% ως θύματα, 17,3% ως θύτες και 11,1% ως θύτες-θύματα. Από την άλλη, οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης εμπλέκονται σε ποσοστό 16,5% - 7,4% ως θύματα, 8,5% ως

θύτες και 0,5% ως θύτες-θύματα. Από την έρευνα γίνεται σαφές πως οι μαθητές με αναπηρία εμπλέκονται πιο συχνά σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού και είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον στο δείγμα το κριτήριο της αναπηρίας που φαίνεται να ενισχύει τις πιθανότητες του εκφοβισμού είτε ως θύμα, είτε ως θύτης, είτε ως θύτης/ θύμα.

Η πιο πρόσφατη έρευνα, της οποίας κάποια αποτελέσματα ανακοινώθηκαν το 2015 σε συνέντευξη τύπου, πραγματοποιήθηκε από την Επιστημονική Ομάδα για το Σχολικό Εκφοβισμό που συστάθηκε από το Εργαστήριο Ψυχολογίας & Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία του Ρεθύμνου και της Λάρισας. Στην έρευνα συμμετείχαν 380 δάσκαλοι και 120 μαθητές και αποδείχθηκε πως οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε τμήματα ένταξης φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες θυματοποίησης σύμφωνα με τις δηλώσεις των δασκάλων και των ίδιων των μαθητών. Η έρευνα ήταν μικρής κλίμακας και ανακοινώθηκε πως θα επεκταθεί περαιτέρω στην περιοχή του Ρεθύμνου, που έχουν παρατηρηθεί και καταγραφεί ανησυχητικά δείγματα σχολικού εκφοβισμού. Πάντως, η έρευνα θα συνεχιστεί και θα ανακοινωθούν στο μέλλον συγκεκριμένα αποτελέσματα από ένα πιο αξιόπιστο δείγμα («Έρευνα και εστιασμένη παρέμβαση σε σχολεία του Ρεθύμνου για τη μείωση του εκφοβισμού», 2015).

Μέσα από τις λίγες έρευνες που διεξήχθησαν και εντοπίστηκαν στην Ελλάδα διαπιστώσαμε πως τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες είναι ιδιαίτερα ευάλωτα ως προς το θέμα της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού, καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοεκτίμησης είτε δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους είτε πολλές φορές ακολουθούν το παράδειγμα των άλλων και προχωρούν και τα ίδια σε πράξεις εκφοβισμού των συμμαθητών τους σαν μια προσπάθεια ένταξης. Αντίστοιχες παρατηρήσεις θα κάνουμε και στις έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό, οι οποίες έχουν να επιδείξουν μεγαλύτερο δείγμα και περισσότερη ποικιλία ως προς την ερευνητική εστίαση.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο

Μια έρευνα των Blake, Lund, Zhou, Kwok και Benz (2012) που διεξήχθη σε σχολεία των ΗΠΑ, εξέτασε τις κυριότερες κατηγορίες του σχολικού εκφοβισμού και του κινδύνου επαναλαμβανόμενης θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιώντας τις βάσεις δεδομένων της μελέτης Special Education Elementary Longitudinal



Study για την ειδική αγωγή και της αντίστοιχης εθνικής μελέτης National Longitudinal Transition Study. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν τα ποσοστά των επιθέσεων στο 24,5% στο δημοτικό και στο 34.1% στο γυμνάσιο. Αυτό σήμαινε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θυματοποιούνταν 1,5 φορές περισσότερο από τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, τα μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης εντοπίστηκαν με μαθητές που αντιμετώπιζαν συναισθηματικές διαταραχές σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Επίσης, κατέδειξαν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν μεγάλη πιθανότητα να εκφοβιστούν επανειλημμένα. Μάλιστα, το μεγαλύτερο κίνδυνο αντιμετώπιζαν οι μαθητές με αυτισμό και κάποια σωματική αναπηρία.

Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές με σωματικές αναπηρίες, οι οποίες επιδίωξαν να δείξουν κατά πόσο αυτοί οι μαθητές ενσωματώθηκαν ή κατάφεραν να ενσωματωθούν σε σχολικό περιβάλλον με μαθητές που δεν είχαν ορατές αναπηρίες. Πρώτος ο Dawkins (1996) προσπάθησε να συγκρίνει τα ποσοστά των μαθητών με ορατές σωματικές αναπηρίες που είχαν δεχθεί σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών χωρίς ορατές αναπηρίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο κέντρο ανάπτυξης παιδιών στο Λονδίνο και οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του Olweus για το σχολικό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα ήταν συγκλονιστικά, καθώς οι μαθητές με ορατές σωματικές αναπηρίες ήταν δύο φορές πιο πιθανό να εκφοβιστούν από τα υπόλοιπα παιδιά, και συγκεκριμένα τα αγόρια αυτής της κατηγορίας συγκέντρωναν τα μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού. Μάλιστα, η έρευνα κατέδειξε ότι ως αιτίες του εκφοβισμού ήταν το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά παρακολουθούσαν μαθήματα σε ειδική τάξη και ότι δεν είχαν αρκετούς φίλους, αφού περιορίζονταν συνήθως στους δύο.

Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη σε 54 δημοτικά σχολεία του Λονδίνου πραγματοποιήθηκε από τους Yude κ.α. (1998), αφορούσε ημιπληγικά παιδιά ηλικίας 9-10 και επιδίωξε να εξετάσει το βαθμό ενσωμάτωσης αυτών των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν και οι δάσκαλοι, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και έλαβαν μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ σε κάθε μαθητή πραγματοποιήθηκε συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους, καθώς συγκέντρωναν αρκετά αρνητικά σχόλια. Μάλιστα, αυτά τα παιδιά έπεφταν συχνότερα θύματα σε σχέση με τα υπόλοιπα, με αποτέλεσμα να εξαχθεί το συμπέρασμα πως η αναπηρία αυτών των μαθητών αποτελεί σημαντική αιτία για τη διαμόρφωση αυτής της σχέσης.

Άλλη μια περίπτωση ερευνών αποτελούν αυτές που επικεντρώθηκαν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μια ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή των Langenin, Bortnick, Hammer και Wiebe (1998) που επιδίωξε να μελετήσει τη σχέση μεταξύ του τραυλισμού και του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, οι ερευνητές προσπάθησαν να εξετάσουν τη συχνότητα του φαινομένου σ' αυτούς τους μαθητές, αλλά και τις μορφές που εκδηλώνεται ο εκφοβισμός. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές δημοτικού με τραυλισμό από το Έντμοντον του Καναδά, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα εξειδικευμένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο επεσήμαιναν τη συχνότητα θυματοποίησής τους και τις μορφές αυτής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρό κίνδυνο να θυματοποιηθούν, ενώ οι μορφές εκφοβισμού επικεντρώνονται κυρίως στη μίμηση του τραυλισμού μέσω της κοροϊδίας από τους συμμαθητές τους.

Γενικότερα, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ που αφορούσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποδείχθηκε πως δεν έχουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να προσαρμοστούν και να ενταχθούν, απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους, δεν συνεργάζονται και αντιμετωπίζουν μεγάλο κίνδυνο να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Greenham, 1999; Kuhne & Wiener, 2000; Wiener, 2002; Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Nabuzoka & Smith, 1993). Μάλιστα, αντίστοιχες έρευνες κατέδειξαν πως αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικό πρόβλημα αυτοεκτίμησης εξαιτίας της μορφής και της συχνότητας της θυματοποίησής τους (Lindsay, Dockrell & Mackie, 2008).

Μια ενδιαφέρουσα παράμετρος είναι η κοινωνική συμπεριφορά και οι σχέσεις που διαμορφώνουν στο σχολείο αυτοί οι μαθητές με τους συμμαθητές τους. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Martlew και Hodson (1991) που προσπάθησε να εξετάσει την κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, συγκρίνοντας δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από ένα κανονικό και ένα ειδικό σχολείο στη Μ. Βρετανία. Η έρευνα βασίστηκε στην παρατήρηση στη συμπεριφορά των μαθητών στο προαύλιο του σχολείου και σε συνεντεύξεις. Διαπιστώθηκε πως αυτοί οι μαθητές είχαν λιγότερους φίλους και αντιμετώπιζαν το πρόβλημα του εκφοβισμού σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα παιδιά. Μια αντίστοιχη έρευνα που μελετούσε την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν αυτή των Nabuzoka και Smith (1993), που διεξήχθη σε δύο δημοτικά σχολεία στο Σέφιλντ της Αγγλίας με ενσωματωμένους μαθητές. Το αποτέλεσμα επιβεβαίωσε τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών ότι δηλαδή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ντροπαλοί, δεν έχουν πολλούς φίλους και πέφτουν συχνότερα

θύματα εκφοβισμού. Ιδιαίτερο εύρημα είναι το γεγονός πως τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες είχαν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν σε σχέση με τα αγόρια. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα της ίδιας μελέτης από τον Nabuzoka (2003) μια δεκαετία μετά σε κανονικό σχολείο του Σέφιλντ. Στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, που αξιολόγησαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως ντροπαλούς και ότι είναι περισσότερο να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Πάντως, η έρευνα εκφράζει ένα σημαντικό συμπέρασμα πως αυτοί οι μαθητές ίσως να είχαν αποφύγει τη θυματοποίηση αν είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και να καθιερώσουν ένα πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων ανάλογο με των συνομηλίκων τους.

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων κινείται και η έρευνα των Pijl, Frostad και Flem (2008) στη Νορβηγία, καθώς έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ενταξιακή εκπαίδευση ως μέσω καλλιέργειας καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Οι έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Η συγκεκριμένη έρευνα περιγράφει την κοινωνική τους θέση στην τυπική εκπαίδευση, καθώς επιχειρείται η σύγκριση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την κοινωνική θέση των ίδιων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αναλύσεις έδειξαν πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι λιγότερο δημοφιλείς, έχουν λιγότερους φίλους και συμμετέχουν σπάνια ως μέλη άλλων υποομάδων. Μάλιστα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται πως κινδυνεύουν περισσότερο από τον καθένα να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο θετική εικόνα σχετικά με το θέμα της φιλίας και της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Εκτιμάται από την έρευνα πως η φυσική ένταξη αυτών των μαθητών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της συμμετοχής τους στην τάξη, αλλά δεν αποτελεί ένα αυτοματισμό. Είναι σαφές πως χρειάζεται μια βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες να ενεργοποιηθούν και να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.

Οι Estell κ.α. (2009) στις ΗΠΑ επιχείρησαν να εξετάσουν το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση σε μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού σε σχέση με την εκπαιδευτική τους ιδιότητα και τη συμμετοχή τους σε ομάδες με τους συμμαθητές τους. Το δείγμα αποτελείται από 484 συμμετέχοντες (258 κορίτσια και 226 αγόρια), συμπεριλαμβανομένου 369 μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, 74 χαρισματικών μαθητών και 41 μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι

μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιθανότερο να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους. Οι χαρισματικοί μαθητές αξιολογήθηκαν από τους δασκάλους ως τη λιγότερο πιθανή κατηγορία μαθητών να εκφοβίσει ή να εκφοβιστεί. Από την άλλη, η έρευνα έδειξε πως η ανάπτυξη σχέσεων ενός μαθητή με επιθετικούς ή δημοφιλείς συμμαθητές αύξανε την πιθανότητα να θεωρηθεί αυτός ο μαθητής ως θύτης. Επίσης, οι μαθητές που βρίσκονταν κοινωνικά στο περιθώριο ήταν πιθανότερο να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές που δεν σχετίζονταν με τους δημοφιλείς συμμαθητές τους, οι οποίοι με τη σειρά τους αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες πιθανότητες θυματοποίησης από τους μαθητές που είχαν σχέσεις με τους δημοφιλείς συμμαθητές τους. Από την άλλη, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν αναπτύξει σχέσεις με επιθετικούς συμμαθητές επρόκειτο να αποτελέσουν θύτες εκφοβισμού περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο. Αντίθετα, οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης που δεν είχαν σχέση ούτε με επιθετικούς ούτε με δημοφιλείς συμμαθητές, είχαν τις λιγότερες πιθανότητες να θυματοποιήσουν κάποιο συμμαθητή τους.

Στο ίδιο συγκριτικό πλαίσιο κινείται και η έρευνα των Luciano και Savage (2007) στον Καναδά, καθώς εξέτασαν αν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που συμμετείχαν σε σχολεία ένταξης, τα οποία απέφευγαν προγράμματα απομόνωσης, καταγράφηκε να έχουν δεχτεί περισσότερες επιθέσεις εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, εκτός από τις αναφορές για εκφοβισμό λήφθηκαν υπόψη γνωστικοί παράγοντες και παράγοντες αυτοεκτίμησης. Το δείγμα ήταν περιορισμένο, καθώς συμμετείχαν στην έρευνα 13 μαθητές πέμπτης δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες και 14 συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν πως δέχθηκαν περισσότερες επιθέσεις από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος σε σχέση με την κατανόηση του λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η σύνδεση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών, την απόρριψη από τους συμμαθητές και τη θυματοποίηση μπορεί να αντανακλά τον κοινωνικό αντίκτυπο των γλωσσικών δυσκολιών. Επομένως, είναι απαραίτητο να εξεταστεί στο μέλλον το πλαίσιο των αλλαγών των προγραμμάτων ένταξης ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Βέβαια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν και οι έρευνες που διεξήχθησαν και για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Sabornie (1994) πραγματοποίησε μια τέτοια έρευνα σε σχολεία των ΗΠΑ, όπου μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν σε ειδικά προγράμματα τμημάτων ένταξης και παράλληλα παρακολουθούσαν κάποια μαθήματα με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Η έρευνα επικεντρώθηκε στο θέμα της ένταξης αυτών των μαθητών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν πως αντιμετώπιζαν σημαντικά προβλήματα εκφοβισμού μέσω σωματικών επιθέσεων, απειλών ή και κλοπών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση από τους υπόλοιπους συμμαθητές, ενώ η έρευνα διέκρινε πως ενδεχομένως σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν ιδιαίτερα παθητικοί στην επιθετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους. Από την άλλη, σε μια γενική έρευνα σε μαθητές λυκείου σ' ένα περιφερειακό σχολείο της Ν. Καλιφόρνιας διαπιστώθηκε πως όσοι μαθητές αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες βίωσαν σχολικό εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές.

Μια άλλη κατηγορία μαθητών που αντιμετωπίζει πρόβλημα κοινωνικοποίησης είναι αυτοί που έχουν διαγνωστεί με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα. Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν άμεσο κίνδυνο στοχοποίησης και θυματοποίησης εξαιτίας των προβλημάτων που προκαλούν άθελά τους στους γύρω τους (Unnever & Cornell, 2003). Η έρευνα των Unnever και Cornell (2003) περιελάμβανε και μαθητές που αντιμετώπιζαν αυτό το πρόβλημα. Διεξήγαγαν μια εκτενή έρευνα σε 1315 μαθητές στη Βιρτζίνια και αποδείχθηκε πως όσοι μαθητές αντιμετώπιζαν θέματα με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα δέχονταν επιθέσεις εκφοβισμού δύο με τρεις φορές τον μήνα, ενώ δεν προτιμούνταν ιδιαίτερα από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη φιλικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων συνέβαλε στην αύξηση των επιθετικών τάσεων εναντίον τους.

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και για μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα αναπτυξιακών διαταραχών, όπως ο αυτισμός και το σύνδρομο Asperger. Αυτά τα παιδιά εξαιτίας της αδυναμίας αντίληψης των κοινωνικών προτύπων και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να δεχθούν επιθέσεις και να θυματοποιηθούν. Τα παιδιά με αυτισμό ή σύνδρομο Asperger πέφτουν θύματα κακοποίησης σε διπλάσιο ποσοστό σε σχέση με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα (Crosse, Elyse & Ratnofsky, 1993; Sobsey, 1994), όπως επισημαίνεται σε έρευνες που έχουν γίνει σε ηλικίες μαθητών μεταξύ 8-14 ετών (Nansel et al., 2001; Pepler & Craig, 1997; Rigby, 1996). Ειδικότερα, οι Συνήγοροι Υπεράσπισης

Παιδιών της Μασαχουσέτης κατέγραψαν το 2009 σε έρευνά τους πως το 88% των αυτιστικών παιδιών της πολιτείας είχε υποστεί σχολικό εκφοβισμό (Καραδήμα, 2015), ενώ σε μια άλλη αντίστοιχη έρευνα στις ΗΠΑ το 65% των μαθητών με σύνδρομο Asperger είχε πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους (Carter, 2009). Γενικότερα, θα πρέπει να σημειώσουμε πως οι μαρτυρίες αυτών των μαθητών για τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν από τους συμμαθητές τους στο προαύλιο του σχολείου είναι συγκλονιστικές (Attwood, 2012; Hadcroft, 2005; Jackson, 2002).

Η έρευνα των Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantom και Williams (2008) στο Σέφιλντ ασχολήθηκε με τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μαθητών με σύνδρομο Asperger. 57 μαθητές, ηλικίας 11-18 ετών συμμετείχαν στην έρευνα, 30 με σύνδρομο Asperger και 27 χωρίς σύνδρομο. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ως μεθοδολογικό εργαλείο τη δομημένη συνέντευξη. Οι μαθητές συνεντευξιάζονταν μετά το πέρας της σχολικής ημέρας σχετικά με τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της ημέρας. Οι μαθητές με σύνδρομο είχαν λιγότερες κοινωνικές επαφές με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της ημέρας, τόσο εντός όσο και εκτός μαθήματος, παρέμειναν στη διάρκεια του διαλλείματος και την ώρα του μεσημεριανού γεύματος σε πιο ήσυχια μέρη, όπου επιτηρούνταν από κάποιο ενήλικα, ανέφεραν πως έχουν λιγότερους φίλους, είναι λιγότερο ενεργοί και είναι πιθανότερο να αποτελέσουν στόχο εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, από τα αρχεία του σχολείου φαίνεται πως παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα χωρίς να σημειώνουν απουσίες.

Επίσης, η έρευνα των Humphrey και Symes (2009) αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται στην Αγγλία με την ένταξη μαθητών με αυτισμό στα γενικά σχολεία. Όμως, πάντα υπάρχει ανησυχία για τις εμπειρίες που βιώνουν στο σχολείο, καθώς οι παλαιότερες έρευνες κατέδειξαν πως αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν υψηλό κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Υπό αυτό το σκεπτικό, η συγκεκριμένη έρευνα επιδίωξε να μελετήσει το επίπεδο της κοινωνικής υποστήριξης που δέχονταν αυτοί οι μαθητές και τη συχνότητα του εκφοβισμού με τον οποίο έρχονταν αντιμέτωποι. Το δείγμα της έρευνας ήταν 40 μαθητές με αυτισμό, 40 μαθητές με δυσλεξία και 40 μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές προέρχονταν από 12 διαφορετικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της βορειοδυτικής Αγγλίας και απάντησαν τα ειδικά ερωτηματολόγια Social Support Scale και My Life in School Checklist . Το πρώτο αντλεί την κοινωνική υποστήριξη ή την αποδοχή από τέσσερις πηγές: γονείς, εκπαιδευτικούς, στενούς φίλους

και συμμαθητές και το δεύτερο, αποτελεί ένα ειδικό ερωτηματολόγιο για το σχολικό εκφοβισμό, που αποτελείται από 40-45 ερωτήσεις και επιδιώκει να μελετήσει το είδος και τη συχνότητα του εκφοβισμού που έχει υποστεί ένας μαθητής την τελευταία εβδομάδα (Agora & Thompson, 1987). Οι αναλύσεις της έρευνας κατέδειξαν πως οι μαθητές με αυτισμό βίωσαν συχνότερα τον εκφοβισμό και λιγότερη κοινωνική υποστήριξη από τους γονείς, τους φίλους και τους συμμαθητές σε σχέση με τους μαθητές με δυσλεξία ή χωρίς μαθησιακές ανάγκες. Το ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας είναι ότι δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά ως προς την κοινωνική υποστήριξη στα ευρήματα για τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν μια σχέση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης και του εκφοβισμού, καθώς η φανερή κοινωνική υποστήριξη στους μαθητές μείωνε τα περιστατικά του εκφοβισμού που βίωναν. Άλλωστε, αυτή ήταν και η κατηγορία που οι μαθητές με αυτισμό είχαν τα χαμηλότερα αποτελέσματα. Είναι φανερό πως τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά για τους μαθητές με αυτισμό και επισημαίνεται η ανάγκη για αλλαγές ως προς την αντιμετώπισή τους.

Μια ξεχωριστή κατηγορία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες είναι όσοι αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα διαταραχής συμπεριφοράς. Θα μπορούσε να σημειώσει κανείς πως η περίπτωση αυτών των μαθητών αποτελεί ένα αίνιγμα για τα σχολεία. Όπως έχουν σημειώσει οι Maag και Katsiyannis (2012), οι μαθητές με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς είναι πιθανότερο να διαπράξουν πράξεις σχολικού εκφοβισμού μάλιστα, σε μια πρόσφατη σχετικά έρευνα των Rose και Espelage (2012) σε 163 σχολεία μέσης εκπαίδευσης καταγράφηκε πως οι μαθητές με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς εκφόβισαν και επιτέθηκαν σε υψηλότερο βαθμό από άλλες υποομάδες μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αναγνωρίστηκαν με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες, γλωσσικές δυσκολίες. Επιπλέον, τα υψηλά επίπεδα θυμού οδηγούν και σε υψηλά επίπεδα διάπραξης εκφοβιστικών πράξεων από τους συγκεκριμένους μαθητές, ενώ υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα διάπραξης εκφοβιστικών πράξεων από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πέρα των μαθητών με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς. Επομένως, γίνεται σαφές πως ο εκφοβισμός από ένα μαθητή με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς δεν αποτελεί αντίδραση στη θυματοποίηση, αλλά μάλλον είναι άμεση επίθεση.

Μια άλλη περίπτωση εκφοβισμού αποτελεί και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Οι Didden, Scholte, Korzilius, Moor, Vermeulen, O'Reilly, Lang και

Lancioni (2009) μελέτησαν τους τύπους, τα κυρίαρχα στοιχεία και τις σχετιζόμενες μεταβλητές του διαδικτυακού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών με αναπτυξιακά προβλήματα που ήταν μαθητές ειδικών σχολείων. Συμμετείχαν 114 μαθητές αυτής της κατηγορίας, ηλικίας 12-19 ετών, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση μέσω του διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως μεταξύ του 4-9% των μαθητών ανέφερε εκφοβισμό ή θυματοποίηση τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Σημαντικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και του IQ, της συχνότητας της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, της αυτοεκτίμησης και των καταθλιπτικών συναισθημάτων. Καμία συσχέτιση δεν βρέθηκε μεταξύ του ηλεκτρονικού εκφοβισμού με την ηλικία και το φύλο. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν πως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι διαδεδομένος μεταξύ των μαθητών με νοητικά και αναπτυξιακά προβλήματα στα ειδικά σχολεία.

Αναδεικνύεται λοιπόν πως από τις λίγες εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει, οι μαθητές της ειδικής αγωγής δέχονται και επιδεικνύονται σε εκφοβισμό συχνότερα σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην τυπική εκπαίδευση. Αποτελέσματα συγκεντρώθηκαν και από την έρευνα των Rose κ.α. (2011), που διεξήχθη μεταξύ 1009 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήταν ενταγμένοι σε περιβάλλον τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του Πανεπιστημίου του Ιλινόις, που αξιολογεί τον εκφοβισμό, τη βία και τη θυματοποίηση. Όπως υποψιάζονταν οι ερευνητές, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταγράφηκε να εμφανίζουν υψηλότερη συχνότητα θυματοποίησης και βίας σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, οι μαθητές με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες εμφάνισαν παρόμοια συχνότητα εκφοβιστικής δράσης, ενώ διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στη θυματοποίηση και στη βία συμπεριφορά, καθώς οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες να υπερτερούν των συμμαθητών τους στην τυπική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το 10,1% των μαθητών χωρίς μαθησιακές ανάγκες υπήρξε θύτης, το 10,4% ήταν θύμα και το 11,8% συμμετείχε σε περιστατικό βία συμπεριφοράς. Από την άλλη, το 13,7% των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες υπήρξε θύτης, το 19,6% ήταν θύμα και το 16,4% συμμετείχε σε περιστατικό βία συμπεριφοράς. Είναι σαφές πως οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, όταν θυματοποιούνται, αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά στους συμμαθητές τους εν συγκρίσει με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης.



Ενδεχομένως, δύο είναι οι σχολικοί παράγοντες που συνηγορούν στην πρόβλεψη για κλιμάκωση της συχνότητας της εκφοβιστικής δράσης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρώτον παράγων είναι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού που συνήθως πετυχαίνει τα αντίθετα αποτελέσματα, καθώς διατηρείται σε υψηλό επίπεδο η εφηβική επιθετικότητα είτε γιατί ο παρεμβαίνων εκπαιδευτικός αγνοεί το πρόβλημα του εκφοβισμού είτε δεν παρεμβαίνει επαρκώς. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως είναι ικανοί να εντοπίζουν τους ταραξίες, αλλά συχνά υποτιμούν τη συνολική σημασία της θυματοποίησης, ειδικά για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; Sheard, Clegg, Standen & Cromby, 2001; Whitney, Thompson & Smith, 1994). Αυτή η υποτίμηση του προβλήματος προκύπτει εξαιτίας είτε εν μέρει της συγκαλυμμένης φύσης του εκφοβισμού (Miller, Beane & Kraus, 1998) είτε της απροθυμίας του θύματος να επισημάνει το πρόβλημα στον εκπαιδευτικό (Brendtro, Ness, & Mitchell, 2001; Miller, Beane & Kraus, 1998; Sharp & Smith, 1994; Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Ο δεύτερος παράγων σχετίζεται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικότερα την τοποθέτηση του μαθητή σε περιοριστικό περιβάλλον. Αυτή η τοποθέτηση μπορεί να προκαλέσει στο μέλλον βίαιη συμπεριφορά. Οι O'Moore και Hillery (1989) σύγκριναν τη συχνότητα βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε απομονωμένες τάξεις μ' αυτή των συμμαθητών του στην τυπική εκπαίδευση. Οι ερευνητές επεσήμαναν πως οι μαθητές σε περιοριστικές τάξεις συμμετείχαν σε περισσότερες εκφοβιστικές πράξεις από τους συμμαθητές τους στην τυπική εκπαίδευση. Μάλιστα, η έρευνα φανέρωσε πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που μεταφέρονται από ένα περιβάλλον ενσωμάτωσης σ' ένα πιο περιοριστικό πλαίσιο αναπτύσσουν περισσότερο εκφοβιστική συμπεριφορά ακόμη και από την περίοδο που είχαν θυματοποιηθεί στο ενταξιακό περιβάλλον (Whitney, Nabuzoka, & Smith, 1992). Βέβαια, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η έρευνα σχετικά με τον περιορισμό στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σε εμβρυϊκό στάδιο και απαιτεί περαιτέρω ανάπτυξη.

## ΜΕΡΟΣ Δ'

### Πρόληψη

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού ως μέσο παρέμβασης, συμβάλλει στη βελτίωση της δημόσιας και ψυχικής υγείας. Τα στάδια στα οποία χωρίζεται η πρόληψη είναι πρωτογενής, που αναφέρεται στην παρέμβαση πριν την εκδήλωση ενός προγράμματος, η δευτερογενής που είναι η πρόωμη ανίχνευση ενός ήδη αναπτυσσόμενου προβλήματος και η τριτογενής που σχετίζεται με

τον περιορισμό των επιπτώσεων ενός προβλήματος συμπεριφοράς στα πρώτα του στάδια (Ομάδα Πομπιντού- Συμβούλιο της Ευρώπης & Jellinek Consultancy (1999); Εγχειρίδιο Πρόληψη). Όπως όλα τα προγράμματα πρόληψης, έτσι και τα προγράμματα πρόληψης της επιθετικότητας είναι αποτελεσματικότερα όταν ξεκινούν νωρίς, διαπνέουν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή και είναι μακροχρόνια (Σουμάκη, 2007).

Η πρόληψη της επιθετικότητας απαιτεί μια συνολική προσέγγιση που θα κινητοποιεί το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Είναι απαραίτητο τέτοιου τύπου προσπάθειες να απευθύνονται όχι μόνο στα θύματα και τους επιτιθέμενους, αλλά επίσης και στην οικογένεια, στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς, στην ομάδα των συνομηλίκων και στα παιδιά εκείνα που γίνονται παρατηρητές τέτοιων σκηνών (Φροσύνης, 2007).

### Ρόλος γονέων

Οι γονείς από την πλευρά τους έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν σημαντικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά, αυτό που μπορούν να κάνουν, είναι να θέτουν κάποια όρια όσο αφορά στο βαθμό στον οποίο το παιδί μπορεί να εκδηλώνει μια επιθετική συμπεριφορά. Θα πρέπει και οι ίδιοι να προσέξουν τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται μπροστά στο παιδί. Πρέπει να προσέχουν τη δική τους συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα. Εάν είναι επιθετικοί ο ένας προς τον άλλον ή προς τα παιδιά τους, το παιδί θα πάρει το μήνυμα ότι τέτοιου είδους ενέργειες είναι αποδεκτές.

Επίσης, οι γονείς πρέπει να έχουν μια σταθερότητα σε σχέση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να διαπαιδαγωγήσουν το παιδί με σαφείς κανόνες. Το παιδί χρειάζεται να παίρνει ξεκάθαρα μηνύματα ως προς το ποιες πράξεις θεωρούνται σωστές και ποιες λάθος. Οι γονείς πρέπει να αποτρέπουν τη δημιουργία εκρηκτικών καταστάσεων. Όταν δηλαδή αντιληφθούν μια κατάσταση επιθετικότητας, να χωρίζουν τα παιδιά μεταξύ τους πριν αρχίζουν να κτυπούν το ένα το άλλο (Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, 2009).

Οι αυστηρές τιμωρίες θα πρέπει να αποφεύγονται και ιδιαίτερα οι σωματικές. Τυχόν προβλήματα μέσα στην οικογένεια θα πρέπει να συζητούνται και γενικότερα να υπάρχει ένα καλό κλίμα επικοινωνίας και διαλόγου έτσι ώστε το παιδί να μάθει ότι τυχόν διαφωνίες που ίσως αντιμετωπίσει αργότερα, να έχει την ικανότητα και τη δεξιότητα να χρησιμοποιήσει τη συζήτηση

και το διάλογο για να λύσει τις διαφορές αυτές και όχι να καταφύγει σε επιθετικές ενέργειες. Οι γονείς πρέπει να περνούν χρόνο μαζί με τα παιδιά τους όπως το να παίζουν μαζί, να διαβάζουν διάφορα βιβλία ή παραμύθια, να πηγαίνουν εκδρομές και επισκέψεις σε διάφορους φίλους και συγγενείς κτλ. Μ' αυτόν τον τρόπο το παιδί ξεφεύγει από την καθημερινότητα και την πίεση που τυχόν να έχει από τα μαθήματά του (Λιμνιάτη, 2011).

#### Ρόλος εκπαιδευτικού

Οι δασκάλοι στη συγκεκριμένη ηλικία των παιδιών παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση τους στο πλαίσιο του σχολείου. Τα ενθαρρύνουν στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη στο σχολείο, βοηθώντας τα με τον τρόπο αυτό στην αποφυγή μιας μελλοντικής προβληματικής συμπεριφοράς.

Ο δάσκαλος κρίνεται χρήσιμο μέσα στην τάξη να αναπτύξει στους μαθητές μια διαπροσωπική σχέση που να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό (Καλλιώτης κ.α., 2002). Θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προλαμβάνει τυχόν αντικοινωνικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών, καθώς επίσης και φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς. Θα πρέπει να είναι δίκαιος με όλα τα παιδιά και να μην κάνει διακρίσεις του τύπου καλοί και κακοί μαθητές και να μοιράζει τον χρόνο του ισότιμα σε όλους. Έτσι το οποιοδήποτε παιδί δεν θα νιώθει παραμελημένο και αποξενωμένο και έτσι θα αποφευχθούν και τυχόν μαθησιακά προβλήματα.

Εδώ και πάλι η χρήση της τιμωρίας ως μέσο εξομάλυνσης μιας κατάστασης δεν θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος. Αν ωστόσο, ένα παιδί συνεχίζει να επιδίδεται σε επιθετικές ενέργειες παρά σε οποιοδήποτε θετικές ενέργειες και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού για να το επαναφέρει στην τάξη, τότε έχει το αναφαίρετο δικαίωμα να χρησιμοποιήσει εξίσου την μέθοδο της τιμωρίας. Η μέθοδος αυτή, παρά το γεγονός πως μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, ωστόσο, προτείνονται οι ηπιότερες με στόχο πάντοτε την επαναφορά του παιδιού στην πρόπυσα συμπεριφορά (Χατζηγεωφύτου, 2001). Αυτό συμβαίνει καθώς αυτού του είδους οι τιμωρίες είναι πιο αποτελεσματικές από ότι είναι οι αυστηρές ποινές, επειδή το παιδί δεν βιώνει την επιθετικότητα τόσο έντονα και έτσι, δεν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα, ενώ παράλληλα ο δάσκαλος δεν αναγκάζεται να αναλάβει έναν αυστηρό τιμωρητικό ρόλο, ο οποίος θα μπορούσε να εμπεριέχει ακόμα και επιθετικότητα ή βία (Καλλιώτης, 2002).

### Ρόλος Διευθυντή

Ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο του σχολικού εκφοβισμού και δεν πρέπει να μένει αμέτοχος στην προσπάθεια μείωσης, αν όχι εξάλειψης, του φαινομένου. Η συμβολή του μπορεί να κριθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην θέσπιση και διατήρηση κανόνων μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Weber, 2008).

Αρχικά, θα μπορούσε τις ώρες των διαλλειμάτων να ορίσει μια πιο συστηματική και αυστηρή επιτήρηση, με την τοποθέτηση περισσότερων δασκάλων επιτηρητών που να διακατέχονται από υπευθυνότητα και γνώση ώστε να διακρίνουν ποιες εκδηλώσεις είναι εκφοβισμός ώστε να μπορούν να παρέμβουν. Ακόμη, κρίνεται ως αποτελεσματική η θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς προς τους μαθητές σε περίπτωση που προβαίνουν σε εκδηλώσεις εκφοβισμού εις βάρος άλλων μαθητών. Κανόνες όμως, που κύριο χαρακτηριστικό τους θα είναι ο διάλογος και δεν θα διέπονται από επιβολή βίας ως τιμωρία για την επιθετική τους προσφορά (Sergiovanni, 1990).

Κρίνεται, επίσης απαραίτητο ο διευθυντής να αναπτύξει ένα κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές και μια σχέση εμπιστοσύνης. Να είναι ένα πρόσωπο προσιτό προς αυτούς και να μην αποπνέει αισθήματα φόβου προς τα παιδιά λόγω της εξουσίας που κατέχει, ώστε αυτά να έχουν το θάρρος να απευθύνονται σ' αυτόν όταν τους κακομεταχειρίζονται άλλοι μαθητές (Witherspoon & White, 1996).

### Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων

Εκτός, όμως από τη συμβολή των εμπλεκόμενων προσώπων ξεχωριστά από το δικό τους ρόλο, προτείνεται και η συνεργασία όλων των μερών που συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη αντιμετώπιση και πρόληψη εκδηλώσεων σχολικού εκφοβισμού. Θα πρέπει λοιπόν, οικογένεια και σχολείο να επικοινωνούν μεταξύ τους και να συζητούν τυχόν προβλήματα που έχουν παρατηρήσει και οι δύο πλευρές όσον αφορά το παιδί. Θα πρέπει να υπάρχει μια καλή συνεργασία. Γενικότερα, ο Tomlinson (1991), διακρίνει μεταξύ των ακόλουθων τεσσάρων τρόπων επικοινωνίας των γονιών με το σχολείο, όπως είναι η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων (Καλλιώτης, 2002), η προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (εργασία στην τάξη ή στο σπίτι), άτυπη εμπλοκή των γονιών στις δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων (ως μέλων του ακροατηρίου ή με άλλη παθητική

παρουσία) και τέλος, η επίσημη εμπλοκή των γονιών στη διοίκηση του σχολείου (ως εκλεγμένων μελών του διοικητικού συμβουλίου ενός εκτελεστικού σώματος, όπως είναι οι συλλόγοι γονέων) (Γεωργούλας, 2000).

Με αυτό τον τρόπο η οικογένεια συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού της και ενημερώνεται για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει και έτσι από κοινού οικογένεια και σχολείο φροντίζουν για τη σωστή εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες, περίπου το 1/3 των γονέων δεν θεωρούν ότι θα πρέπει να λειτουργούν σε συνδιασμό με το προσωπικό του σχολείου για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Holt et al., 2009).

Η ευθύνη για την εκπαίδευση των γονέων σχετικά με τον εκφοβισμό έγκειται εν μέρει στα σχολεία, τα οποία πρέπει να τους ενημερώνουν για τις πολιτικές και τις πρακτικές που υιοθετούν για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Επιπλέον, χρειάζονται περαιτέρω συμβουλές και παρεμβάσεις που απαιτούνται για να βοηθηθούν οι οικογένειες και οι γονείς για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συνδέονται με το σχολικό εκφοβισμό. Κατά την τελευταία δεκαετία, μια σειρά από άρθρα και βιβλία έχουν επιδιώξει να παρέχουν τέτοιο είδος βοήθειας (Orpinas & Horne, 2006; Rigby, 2008; Roberts, 2007).

Ειδικότερα, εστιάζοντας στην ηλεκτρονική μορφή του εκφοβισμού, καθώς αυτή λαμβάνει χώρα σε σημαντικό βαθμό και εκτός του σχολικού χώρου, προτείνεται η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του cyber – bullying. Είναι γεγονός ότι οι ενήλικες, σπάνια είναι παρόντες στα περιβάλλοντα μέσω των οποίων «προωθείται» αυτό το είδος εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, κρίνεται αξαιρετικά απαραίτητο οι ενήλικες να δώσουν μεγάλη προσοχή στις δραστηριότητες των παιδιών όταν χρησιμοποιούν αυτές τις νέες τεχνολογίες. Ακόμη, κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί σε περίπτωση που κάποιο παιδί καταστεί θύμα cyber – bullying, δεν πρέπει να το υποχρεώσουν να σταματήσει τη χρήση των ηλεκτρονικών αυτών μέσων. Αντίθετα, μπορούν να ελέγχουν τις δραστηριότητες του ώστε να σιγουρευτούν ότι έχει μια θετική εμπειρία στο διαδίκτυο (Βουϊδάσκη, 1992).

Παράλληλα, όμως και τα ίδια τα παιδιά που αποτελούν τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, μπορούν να προστατεύουν με απλές κινήσεις. Κρίνεται σημαντικό να ενημερώσουν κάποιον ενήλικα, να μην απαντούν στα εκφοβιστικά μηνύματα ή ακόμη και να απενεργοποιούν το σύστημα μηνυμάτων. Επιπρόσθετα, απαραίτητο θεωρείται να μην δίνουν τα πραγματικά

προσωπικά τους στοιχεία στο διαδίκτυο, καθώς και να κρατούν πάντα στη μνήμη του κινητού τηλεφώνου ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή τους μηνύματα απειλητικού ή υβριστικού περιεχομένου, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως αποδεικτικά στοιχεία (Αρτινοπούλου, 2009).

Καθώς ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι δυνατόν να λάβει ποικίλες μορφές από τα σχόλια μέχρι τη διάδοση ψεμάτων, τη χρήση διαφορετικών προσωπικών στοιχείων και τις απειλές, οι αντιδράσεις απέναντι στις εκδηλώσεις αυτές πρέπει να εξαρτώνται από το είδος και τη σοβαρότητα κάθε μορφής.

#### Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού

Η προσέγγιση των παιδιών/ θυμάτων είναι συχνά μια δύσκολη υπόθεση, καθώς τα παιδιά τα οποία έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, ντρέπονται, φοβούνται, δεν είναι διατεθειμένα και δυσκολεύονται συνεργαστούν με τους αρμόδιους. Ακόμα, συχνά τα θύματα κρύβουν τι αληθινά έχει συμβεί καθώς και τις συνέπειες των όσων έχουν υποστεί. Αυτό από μόνο του αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης στα σχολεία.

Παρά τις δυσκολίες όμως, πολυάριθμα είναι τα προγράμματα, οι πρακτικές και οι παρεμβάσεις πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού (Beale & Scott, 2001; Canter, 2005; Druck & Karlowitz, 2005; Migliore, 2003; Miller, 2006; Sparpaci, 2006). Κάποιοι ειδικοί πιστεύουν πως για τη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, καταλληλότερη είναι η χρήση πολυεπίπεδων προσεγγίσεων για το συγκεκριμένο θέμα (Beale & Scott, 2001; Whitted & Dupper, 2005). Αυτές οι προσγγίσεις περιέχουν παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο, επίπεδο τάξης, επίπεδο σχολείου και επίπεδο οικογένειας.

Η εφαρμογή των πρακτικών και προγραμμάτων παρέμβασης αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη μείωση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού. Η αναγκαιότητα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού προκύπτει από το γεγονός πως τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκε μια ανησυχητική αύξηση της συχνότητας της βίας και άλλων μορφών αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ειδικά στις βιομηχανικές κοινότητες.

#### Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης στο σχολείο προϋποθέτει την καταγραφή της έκτασης των προβλημάτων εκφοβισμού – θυματοποίησης.

Με την καταγραφή καθίστανται εμφανή σε εκπαιδευτικούς και γονείς τα περιστατικά της σχολικής βίας και τους κινητοποιούν ώστε να αναλάβουν δράση.

Σε ένα σχολικό πρόγραμμα παρέμβασης πολύ σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να έχουν επίγνωση της έκτασης του προβλήματος εκφοβισμού/ θυματοποίησης, να μη θεωρούν ότι ο εκφοβισμός είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών και να αποφασίσουν να εμπλακούν και να συνεργαστούν για να αλλάξουν την κατάσταση.

Η καταγραφή των φαινομένων σχολικής βίας μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Ένας τρόπος είναι να διεξαχθεί μια ανώνυμη έρευνα με ερωτηματολόγιο θύτη/ θύματος το οποίο παρέχει πληροφόρηση α) σχετικά με την έκταση των προβλημάτων εκφοβισμού/ θυματοποίησης στο σχολείο, β) τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν και συζητούν με τους εμπλεκόμενους μαθητές, γ) την έκταση στην οποία οι γονείς έχουν επίγνωση της συμπεριφοράς των παιδιών τους καθώς και των βιωμάτων που έχουν στο σχολείο κτλ. Ακόμα, συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τον απόλυτο αριθμό μαθητών, αγοριών και κοριτσιών, στην κάθε τάξη που εμπλέκονται στα προβλήματα αυτά (Olweus, 1992).

Ένας μαθητής που εκτίθεται σε έμμεσο εκφοβισμό βρίσκεται αποκλεισμένος από την ομάδα των συνομηλίκων του και δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες μέσα στην τάξη του. Κοινό χαρακτηριστικό του άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού είναι ότι οι μαθητές – στόχοι συνήθως απομονώνονται και απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους. Υπάρχουν όμως και κάποιοι «λίγοι» μαθητές που είναι μοναχικοί και απομονωμένοι, χωρίς να είναι στόχοι ανοικτών επιθέσεων από άλλους μαθητές. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να στρέφεται και προς αυτή τη λιγότερο φανερή μορφή θυματοποίησης, με στόχο να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους και να αισθάνονται αποδεκτοί τουλάχιστον από ένα ή δύο συμμαθητές τους. Το πρόγραμμα παρέμβασης αναφορικά με τους θύτες στοχεύει στο να γίνουν λιγότερο επιθετικοί και να επιβάλλονται με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Στην ουσία ένα τέτοιο πρόγραμμα στοχεύει στον κατευνασμό των αρνητικών και εχθρικών αντιδράσεων των θυτών και ταυτόχρονα στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς τους.

Διεθνώς, υλοποιούνται πολλά προγράμματα παρέμβασης. Τα πλέον γνωστά είναι τα «No Child Left Behind (NCLB)», «Total Learning Challenge», «The Place To Be», «Resolving Conflict Creatively Programme», «Second Step» και «Violence Prevention Programme» στις

ΗΠΑ «Children's Agenda» και «Every Child Matters (ECM) στη Μεγάλη Βρετανία, «Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο» στην Κύπρο (Ministry of Education and Culture, 2011; CASEL, 2008; Hoffman, 2006). Επίσης, το «Καταπολεμώντας τον εκφοβισμό στο σχολείο» (Bully – Proofing Your School») παρέχει πληροφορίες στους διευθυντές, τους καθηγητές, το προσωπικό και τους γονείς σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας και υποστήριξης ενός περιεκτικού σχολικού προγράμματος πρόληψης του bullying. Η εν λόγω προσέγγιση εμπεριέχει παρεμβάσεις για ποικίλες περιπτώσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Garrity, Jens, Porter, Sager & Short – Camilli, 1997). Επιπλέον, ένα πρόγραμμα «Οι Εξολοθρευτές του bullying», το οποίο αναπτύχθηκε από το συμβουλευτικό τμήμα και το τμήμα δραματικής τέχνης ενός σχολείου, προσφέρει στους μαθητές αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης του bullying. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει τη χρήση ψυχοεκπαιδευτικού δράματος για να αναδείξει τα αρνητικά στοιχεία του bullying και προσφέρει στους μαθητές μηχανισμούς αντιμετώπισης ώστε να είναι ανθεκτικοί σε αυτό (Beale & Scott, 2001), όπως επίσης εμπεριέχει όλα τα επίπεδα παρέμβασης έως ένα βαθμό, δηλαδή σε ατομικό επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου.

Ένα πολύ γνωστό πρόγραμμα παρέμβασης ήταν αυτό το Olweus που εφαρμόστηκε στο Μπέργκεν της Νορβηγίας. Οι κύριοι στόχοι του προγράμματος παρέμβασης του Olweus ήταν να μειωθούν όσο το δυνατό περισσότερο τα υπάρχοντα προβλήματα εκφοβισμού / θυματοποίησης μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο, καθώς και να προληφθεί η ανάπτυξη νέων προβλημάτων. Η προσοχή στράφηκε καταρχάς προς αυτό που ονομάζεται «άμεσος εκφοβισμός», ο οποίος περιλαμβάνει λόγια, κινήσεις, εκφράσεις του προσώπου ή σωματική επαφή. Φυσικά, στόχος ήταν και η μείωση και πρόληψη του «έμμεσου εκφοβισμού».

Οι στόχοι του προγράμματος του Olweus, μπορούν να διατυπωθούν και θετικά, να αναπτυχθούν καλύτερες σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων στο σχολείο και να δημιουργηθούν συνθήκες που να καθιστούν δυνατή τη συνύπραξη και την καλύτερη λειτουργία θυτών και θυμάτων, μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο.

Οι γενικές προϋποθέσεις του προγράμματος παρέμβασης του Olweus ήταν η επίγνωση και η εμπλοκή. Η διερεύνηση των φαινομένων σχολικής βίας πραγματοποιήθηκε στο επίπεδο του σχολείου, ο τρόπος διερεύνησης με ερωτηματολόγιο. Η παρέμβαση, περιλάμβανε α) τη σχολική ημερίδα, β) την καλύτερη επιτήρηση στα διαλείμματα και την ώρα του φαγητού, γ) πιο ελκυστικό προαύλιο χώρο στο σχολείο, δ) ανοικτή γραμμή επικοινωνίας, ε) συναντήσεις εκπαιδευτικών –



γονέων, στ) ομάδες εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου και ζ) κύκλοι γονέων. Στο επίπεδο της τάξης η παρέμβαση περιλάμβανε α) κανονισμούς κατά του εκφοβισμού: διευκρίνιση, έπαινος και κυρώσεις, β) τακτικές συνελεύσεις τάξης, γ) παιχνίδια ρόλων, δ) λογοτεχνία, ε) συνεργατική μάθηση, κοινές θετικές δραστηριότητες και στ) συνελεύσεις γονέων / κηδεμόνων – εκπαιδευτικών. Σε επίπεδο ατομικό η παρέμβαση περιλάμβανε α) σοβαρές συζητήσεις με τους εκφοβιστές και τα θύματα, β) συζητήσεις με τους γονείς των εμπλεκομένων μαθητών, γ) συνδρομή των «ουδέτερων μαθητών» και δ) αλλαγή τάξης ή σχολείου.

Οι παραπάνω παρεμβασεις αποτελούν γενικές προτάσεις για ένα πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιασμένο να εξαλείψει τα προβλήματα εκφοβισμού / θυματοποίησης.

Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης ήταν τα εξής: Τα δύο επόμενα χρόνια μετά το πρόγραμμα παρέμβασης παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη μείωση, των τάξεων του 50% ή και μεγαλύτερη, στα προβλήματα εκφοβισμού / θυματοποίησης. Σε γενικές γραμμές, η μείωση αυτή σημειώθηκε στον «άμεσο εκφοβισμό» (όπου το θύμα εκτίθεται σε σχετικά ανοικτές επιθέσεις), στο «έμμεσο ακφοβισμό» (όπου το θύμα απομονώνεται και αποκλείεται από την ομάδα, ακούσια μοναχικότητα) και στον «εκφοβισμό άλλων». Τα αποτελέσματα ίσχυαν τόσο για τα κορίτσια, όσο και για τα αγόρια και για τους μαθητές όλων των τάξεων που μελετήθηκαν (Olweus, 1992).

Τα αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης ήταν πιο εμφανή ύστερα από δύο χρόνια παρά ύστερα από ένα χρόνο. Δεν υπήρχε «μετατόπιση» του εκφοβισμού από το χώρο του σχολείου, στη διαδρομή από και προς αυτό. Όσο αφορά τα προβλήματα εκφοβισμού στη διαδρομή, υπήρχε μείωση ή δεν υπήρχε καθόλου αλλαγή. Υπήρχε σαφής μείωση στη γενική αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως οι βανδαλισμοί, οι διαμάχες, οι κλοπές, το σκασιαρχείο κτλ. Επιπλέον καταγράφηκε μια αξιοσημείωτη βελτίωση αναφορικά με τις διάφορες πλευρές του «κοινωνικού κλίματος» της τάξης: βελτίωση στην τάξη και στην πειθαρχία, καλύτερες κοινωνικές σχέσεις και θετικότερη στάση έναντι του σχολείου και του διαβάσματος στο σπίτι.

Το πρόγραμμα παρέμβασης δεν είχε επίδραση μόνο στα υπάρχοντα προβλήματα θυματοποίησης, αλλά μείωσε σημαντικά και τον αριθμό των νέων θυμάτων (Olweus, 1992). Παράλληλα, παρατηρήθηκε αύξηση στην ικανοποίηση των μαθητών από τη σχολική ζωή τους.

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης αξιολογήθηκαν ως πολύ θετικά, εάν ληφθεί υπόψη ότι πολλές προηγούμενες απόπειρες να μειωθεί η συστηματική επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά των ανήλικων παραβατών δεν είχαν σημειώσει επιτυχία (Dumas, 1989; Gottfredson, 1987; Kazdim, 1987).

Υπολογίζεται ότι περίπου 80 000 μαθητές από τα νορβηγικά σχολεία ενεπλάκησαν το 1983 σε προβλήματα εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Με βάση τα αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης, εάν όλα τα δημοτικά στη Νορβηγία χρησιμοποιούσαν το πρόγραμμα παρέμβασης όπως ακριβώς χρησιμοποιήθηκε στο Μπεργκεν, ο αριθμός των μαθητών που θα εμπλέκονταν σε προβλήματα εκφοβισμού/ θυματοποίησης θα είχε μειωθεί στους 40 000 ή και λιγότερο σε σχετικά σύντομο διάστημα.

Η αποτελεσματική χρήση ενός προγράμματος παρέμβασης θα βελτιώνει πιθανόν τόσο την πειθαρχία στην τάξη, όσο και άλλες πλευρές του «κοινωνικού κλίματος» της τάξης και του σχολείου. Το πιθανότερο είναι ότι θα παρατηρούνταν ακόμα χαμηλότερα επίπεδα βανδαλισμών, κλοπών και άλλων μορφών αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ και η κοινωνία θα απαλλασσόταν από μια μεγάλη οικονομική αιμορραγία. Η εισαγωγή του προγράμματος θα αύξανε επίσης την ικανοποίηση των μαθητών και θα βελτιώνει το «κοινωνικό κλίμα» μέσα στην τάξη αλλά και στο σχολείο.

Επιπλέον έχουν εφαρμοστεί σχολικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν θεμελιώδεις δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις του σχολείου, των σχέσεων και της προσωπικής ανάπτυξης. Παραδείγματα περιλαμβάνουν τη διαχείριση συναισθημάτων, το ενδιαφέρον για τους άλλους, τη λήψη αποφάσεων και την ηθική διαχείριση καταστάσεων. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να διδαχθεί, όπως η γεωμετρία και τα ισπανικά.

Συγκεκριμένα, τα προγράμματα υψηλής ποιότητας κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, οδηγούν σε βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, της στάσης απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους, και της συμπεριφοράς εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Τα προγράμματα σχετίζονται επίσης, με σημαντική μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συναισθηματικών διαταραχών όπως η ανησυχία και η κατάθλιψη τα οποία αποτελούν όλα μέρος του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα

επίσης βελτιώνονται σημαντικά. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πλέον ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση δεν έρχεται σε σύγκρουση με την ακαδημαϊκή μάθηση αλλά αντιθέτως την υποβοηθά.

Επειδή οι κοινωνικές και συναισθηματικές συνιστώσες περιλαμβάνονται στους λόγους για τους οποίους τα παιδιά εκφοβίζουν άλλους μαθητές, η δυνατότητα να διδαχθούν τα παιδιά που παρουσιάζουν τέτοιες τάσεις, δεξιότητες συμπεριφοράς, πολλές από τις οποίες αποτελούν μέρος της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, μπορεί να μειώσει τη συχνότητα εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού ανεξαρτήτως του εάν το θύμα είναι παιδί με ειδικές ανάγκες. Οι Vreeman και Carol (2007), συμπέραναν σε μια αναφορά ότι τα αποτελεσματικότερα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι εκείνα τα οποία χρησιμοποιούν μια «ολιστική προσέγγιση του σχολείου» όπως η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση και οι δεξιότητες στις σχέσεις βοηθούν επίσης στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, είτε με την καλύτερη κατανόηση των διαφορών μεταξύ των μαθητών ή με την παρέμβαση των παρευρισκομένων για την υποστήριξη του θύματος.

Η πολιτεία του Illinois ήταν μια από τις πρώτες που εισήγαγαν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στις σχολικές τους αίθουσες (2011). Το Illinois έθεσε τρεις γενικούς για τα Πρότυπα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης: την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης για την διασφάλιση της επιτυχίας στο σχολείο και τη ζωή, τη χρήση κοινωνικής ευαισθητοποίησης και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων για τη δημιουργία και διατήρηση θετικών σχέσεων και τέλος την επίδειξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και υπεύθυνων συμπεριφορών σε προσωπικό, σχολικό και κοινοτικό επίπεδο. Τα μέλη των ομάδων αισθάνθηκαν ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ήταν ζωτικής σημασίας όχι μόνο όσον αφορά στη συμπεριφορά των παιδιών αλλά επίσης και στην προετοιμασία τους για την αγορά εργασίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Τα αποτελέσματα των σχολείων έδειξαν ότι οι μαθητές ήταν «πιο ήρεμοι σχετικά με τα πράγματα» ενώ υπήρξε και σημαντική μείωση των αναφορών για πειθαρχικά παραπτώματα.

Η υποστήριξη του σχολείου και του προσωπικού του είναι κρίσιμες για την επιτυχία των προγραμμάτων αυτών. Στο Illinois, το 75% των διευθυντών των σχολείων υποστήριξαν τα προγράμματα, το ποσοστό αυτό δε ανέρχεται σε περισσότερο από 90% κατά τα τελευταία στάδια εφαρμογής. Επιπροσθέτως, τα ευρήματα της CASEL οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μεταξύ των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, εκείνα που εφαρμόζονται σωστά

επιδεικνύουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Τα πειστικά αυτά ευρήματα και οι μελέτες περιπτώσεων οδήγησαν και άλλες πολιτείες στο να ακολουθούν τα βήματα του Illinois, όπως η Ουάσινγκτον, το Κάνσας, το Τενέσι κτλ, παρά τα ελλείμματα του προϋπολογισμού και τις περικοπές προγραμμάτων.

Σύμφωνα με την ειδικό στον σχολικό εκφοβισμό Jodee Blanco (AbilityPath.org, 2013), όταν τα παιδιά ειδικής αγωγής συμμετέχουν ως φίλοι στο κοινωνικό τους περιβάλλον, τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μπορεί να μειωθούν. Προγράμματα όπως το Best Buddies μπορούν να διαλύσουν τους φραγμούς για τη δημιουργία τέτοιων φιλικών σχέσεων. Το Best Buddies είναι ένα παγκόσμιο μη κερδοσκοπικό πρόγραμμα το οποίο δημιουργεί φιλίες μεταξύ δύο ατόμων και προσφέρει ανάπτυξη εργασιακών και ηγετικών δεξιοτήτων σε άτομα με διανοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Αυτός ο διεθνής οργανισμός επηρεάζει θετικά 700 000 ανθρώπους παγκοσμίως κάθε χρόνο. Τα προγράμματα του μπορεί να βρεθούν στο γυμνάσιο, στο λύκειο και στις πανεπιστημιούπολεις. Ίσως, το πρόγραμμα με τις περισσότερες δυνατότητες ανάπτυξης είναι το e-Buddies, ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας για παιδιά με αναπηρίες ηλικίας από 10 ετών και άνω. Τα παιδιά αυτά συνδέονται με συνομηλίκους, τους συμβούλους μέσω ενός ασφαλούς online περιβάλλοντος το οποίο βοηθάει στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων μάθησης και δεξιοτήτων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Γενικότερα, σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2008), τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται βασικά για την επιτυχή έκβαση των προγραμμάτων παρέμβασης ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό είναι τα ακόλουθα: παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα της ζωής του παιδιού (σχολείο, οικογένεια, τάξη, κοινωνικοί χώροι κτλ), παρέμβαση σε μικρή ηλικία (πρώιμη παρέμβαση), παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα του σχολείου (π.χ αναλυτικό πρόγραμμα, εμπλοκή δασκάλων σε προγράμματα συμβουλευτικής και εκπαίδευσης σε ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, εμπλοκή των μαθητών σε κοινωνικές δραστηριότητες και σε οργανωμένες παρεμβάσεις ενάντια στη θυματοποίηση κ.α), έμφαση στους προστατευτικούς μηχανισμούς (π.χ έμφαση στην αντικατάσταση των αρνητικών συμπεριφορών με κατάλληλες κοινωνικές στάσεις) και καταγραφή δεδομένων για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

#### Παρέμβαση σε επίπεδο οικογένειας

Η επικοινωνία με το παιδί αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ανίχνευση και την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Κάποια παιδιά με ειδικές ανάγκες ίσως να μην αναγνωρίζουν

ότι τα εκφοβίζουν, ενώ άλλα μπορεί να φοβούνται να το πουν στους γονείς τους. Τα πρώτα σημάδια ύπαρξης κάποιου προβλήματος μπορεί να εντοπιστούν με την αναγνώριση αλλαγών της συμπεριφοράς και με τις σωστά εστιασμένες ερωτήσεις. Οι ειδικοί συστήνουν να τίθενται ερωτήματα του τύπου «έχουν οι φίλοι σου παρατσούκλια για εσένα;» ή «με ποιόν περνάς τον χρόνο σου στο σχολείο;» τα οποία μπορεί να οδηγήσουν στην αποκάλυψη σημαντικότερων θεμάτων.

Για να μπορέσουν οι γονείς να αντιμετωπίσουν τη σχολική επιθετικότητα και τη βία, πρέπει πρωτίστως να μπορούν να την αναγνωρίζουν. Τα σημάδια που φανερώνουν ότι ένα παιδί ίσως είναι θύμα εκφοβισμού στο σχολείο είναι άγχος, εφιάλτες, έλλειψη φίλων, απομόνωση, φόβος, αλλαγή συμπεριφοράς, μείωση σχολικής επίδοσης, ανεξήγητες μελανιές και σημάδια από χτυπήματα και άλλα.

Σύμφωνα με τους Lovegrone et al., 2013, η ανοιχτή επικοινωνία των γονιών με τα παιδιά τους για θέματα σχολικού εκφοβισμού, η αναγνώριση των παραπάνω προειδοποιητικών σημαδιών, η συνεργασία με το σχολείο και η υποστήριξη των παιδιών είναι κάποια από τα βήματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Επίσης, οι γονείς πρέπει να δίνουν στα παιδιά τους το παράδειγμα καλοσύνης να προωθούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα των άλλων και να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους στην αντιμετώπιση των περιστατικών βίας.

Η συμμετοχή των γονιών στα προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής επιθετικότητας είναι καθοριστικής σημασίας. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, οι γονείς έχουν την ευθύνη ανάπτυξης μιας υγιούς προσωπικότητας για την αποφυγή οποιονδήποτε κοινωνικών προβλημάτων συμπεριλαμβανομένης και της βίας.

Πρωτίστως οι γονείς, πρέπει να διδάξουν στα παιδιά τους τα όρια απαιτήσεων, αναγκών και κατά συνέπεια συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά τη σημασία των κανόνων και να τους ακολουθούν πάντα. Τα όρια προλαμβάνουν συγκρούσεις, μειώνουν το στρες και τον ανταγωνισμό, συμβάλλουν στον αμοιβαίο σεβασμό, ενισχύουν την υπευθυνότητα και μπορεί να βελτιώσουν συμπεριφορές. Επίσης βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τα όρια που υπάρχουν σε άλλους χώρους, όπως στο σχολείο και έτσι προσαρμόζονται πιο εύκολα. Το γεγονός αυτό συμβάλει και στην ανάληψη του ρόλου του μαθητή με μεγαλύτερη υπευθυνότητα και βοηθά στη μείωση των συμπεριφορών εκφοβισμού.

Τα όρια και οι κανόνες συνδέονται και με την αυτοεκτίμηση. Βοηθούν τα παιδιά να αναλάβουν ευθύνες, να θεωρούν τον εαυτό τους ισότιμο μέλος της κοινωνίας αλλά και να κατανοούν τις ικανότητές τους και την αξία των ικανοτήτων αυτών. Οι γονείς μέσω της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών τους, της οριοθέτησης και της ουσιαστικής επικοινωνίας μαζί τους, μπορούν να εκπληρώσουν με επιτυχία το ρόλο τους και να συμβάλουν στην αποτροπή και αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

Από την άλλη μεριά, οι γονείς πρέπει να αποφεύγουν τις παρορμητικές κινήσεις. Είναι επώδυνο να μαθαίνουν οι γονείς ότι το παιδί τους είναι είτε θύματα είτε θύτες σχολικού εκφοβισμού. Πρέπει, όμως, να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και να δράσουν μεθοδικά ακολουθώντας σωστές πρακτικές. Εκφράσεις όπως «Λύσε το μόνος σου» ή «Ανταπέδωσε τα χτυπήματα» ή «Αγνόησέ το», μπορεί να αποβούν καταστροφικές. Αυτές οι εκφράσεις αυξάνουν το άγχος των παιδιών και τα αποθαρρύνουν να αναφέρουν ξανά περιστατικά βίας.

Καλό θα είναι να αντιμετωπίζουν οι γονείς τα συναισθήματά τους, να αναγνωρίζουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα θυμού και να τα καταπολεμούν. Η προσφυγή σε άλλους ενήλικες για συμβουλές και η υποστήριξη του σχολείου βοηθούν στο να αναπτύξουν οι γονείς ενσυναίσθηση και να βρουν λύσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Είναι δύσκολο και επώδυνο για ένα παιδί να μιλήσει στους γονείς του για τον σχολικό εκφοβισμό που υφίσταται. Ελάχιστοι μαθητές βρίσκουν το κουράγιο να μιλήσουν και όταν το κάνουν περιμένουν να νιώσουν την κατανόηση και υποστήριξη των γονέων τους. Έτσι οι γονείς είναι σημαντικό να ακούν προσεκτικά τα παιδιά τους, να τα διαβεβαιώνουν ότι δε φταίνε για τις επιθέσεις εκφοβισμού δέχονται και να μην αφήνουν την επιθετικότητα να κυριαρχεί στη ζωή τους.

Αναφορικά με τα παιδιά – θύτες, το εγχειρίδιο για γονείς του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΔΑΦΝΗ II (2008), αναφέρει ότι χρειάζονται την κατανόηση και την εμπιστοσύνη των γονιών τους, όπως και στην περίπτωση των παιδιών που θυματοποιούνται. Οι γονείς, μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της εμπιστοσύνης τους προς τα παιδιά – θύματα, μπορούν να τα βοηθήσουν να αναγνωρίσουν τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην επιθετική και στη συνεργατική συμπεριφορά και να αντιληφθούν τις επιζήμιες επιπτώσεις της επιθετικότητας τους τόσο στους ίδιους όσο και στα θύματα.

Τα παιδιά – θύτες, όπως τονίζει το εγχειρίδιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος πρέπει να βιώσουν απογοήτευση και δυσαρέσκεια για τη συμπεριφορά τους χωρίς όμως να χρησιμοποιούνται από τους γονείς τιμωρίες και προσβολές. Οι τακτικές που αποδίδουν ιδιαίτερα είναι αυτές που χρησιμοποιούν τον έπαινο και το θετικό παράδειγμα.

Όσον αφορά τα παιδιά – θύματα, οι γονείς για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, πρέπει να συζητούν ψύχραιμα μαζί τους, να τα διαβεβαιώνουν ότι δεν ευθύνονται για ό,τι έχει συμβεί, να τους υπενθυμίζουν ότι θα είναι εκεί για να τα προστατεύουν και για να αντιμετωπίζουν μαζί με την κατάσταση και τέλος, να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και να ζητούν συμβουλές από ειδικούς ψυχικής υγείας αν χρειαστεί.

Τέλος στους γονείς τόσο των θυτών, όσο και των θυμάτων, προτείνονται από την Καραβόλτσου (2013), να παίρνουν στα σοβαρά αναφορές του παιδιού τους ή και του σχολείου για θέματα βίας, να αποφεύγουν να ενθαρρύνουν την αντίδραση στη βία με βία, να κρατάνε γραπτό αρχείο των αναφορών των παιδιών, να ενημερώνουν άμεσα το σχολείο και να ζητούν να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου στο θέμα, να αποφεύγουν να έρθουν σε επαφή με τους γονείς των θυτών ή και τους ίδιους θύτες να δείχνουν υπομονή καθώς ούτε η επιθετική συμπεριφορά των θυτών ούτε η παθητική συμπεριφορά των θυμάτων αλλάζουν εύκολα, να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητές τους, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους, να ενθαρρύνουν τα παιδιά – θύματα να δημιουργήσουν νέες φίλιες, να διδάσκουν τα παιδιά – θύτες με το παράδειγμά τους, να ελέγχουν το θυμό τους και να μην επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες, να δείχνουν ότι νοιάζονται για τα προβλήματα των παιδιών και να προσπαθούν να βρουν λύσεις μαζί τους καθώς και να αναζητούν τη βοήθεια ειδικών αν το πρόβλημα επιμένει ή χειροτερεύει.

Ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά Ειδικής Αγωγής

Είναι πιθανό, να χρειαστούν προσαρμογές ή τροποποιήσεις στα υφιστάμενα προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού προκειμένου ένας μαθητής με αναπηρίες να επωφεληθεί από οποιοδήποτε τέτοιο πρόγραμμα. Σε διαφορετική περίπτωση, οι προσπάθειες των διευθυντών των σχολείων, του προσωπικού των σχολείων και των γονέων για μείωση ή εξάλειψη των περιστατικών εκφοβισμού μαθητών με αναπηρίες στα σύγχρονα σχολεία ενδέχεται να αποδειχθούν ανεπιτυχείς.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν δημιουργηθεί ολόκληροι κλάδοι συμβούλων και επιχειρήσεων οι οποίοι προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα, εργαστήρια και ενθαρρυντικές ομιλίες που αποσκοπούν στην καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τα προγράμματα παρέμβασης που έχουν αναπτυχθεί, στις ΗΠΑ, κατά τις τελευταίες δεκαετίες επικεντρώνονται στην ατομική ενίσχυση του παιδιού και παράλληλα στην ενίσχυση της οικογένειας και στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων που συναντούν οι γονείς και καταλύουν τις γονεϊκές τους δεξιότητες (Thomlison, 2004). Η φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων στηρίζεται σε μια οικοσυστημική οπτική και αυτό συνεπάγεται την ταυτοποίηση των παραγόντων κινδύνου και την ενίσχυση των προστατευτικών/ θετικών πλευρών της οικογένειας, του σχολείου και του ίδιου του παιδιού (Garbarino & Eckenrode, 1977). Οι τρεις αυτοί παράμετροι θεωρούνται άλλωστε, στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους.

Στην πραγματικότητα, η διεξοδική εξέταση από την Rachel C. Vreeman και τον Aaron E. Carroll στην εφημερίδα Παιδιατρικής Εφηβικής Ιατρικής (Pediatric Adolescent Medicine Journal) κατέδειξε ότι μόνο 4 από τα 10 ευρέως χρησιμοποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού πέτυχαν να περιορίσουν το φαινόμενο (2007). Αν και τα στοιχεία δείχνουν ότι χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες επιστημονικές έρευνες για την ανάπτυξη αποτελεσματικών τρόπων μείωσης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού παιδιών με ειδικές ανάγκες, υπάρχουν εργαλεία και προγράμματα τα οποία παρουσιάζουν ελπιδοφόρα αποτελέσματα.

Το Κέντρο PACER είναι ένας από τους κορυφαίους οργανισμούς ειδικών και μια σημαντικότερη πηγή πληροφοριών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το κέντρο αυτό προσφέρει βιβλία ζωγραφικής, διαγωνισμούς και βίντεο για να μοιράζονται οι γονείς με τα παιδιά τους. Μέσα από μια σειρά χαρακτήρων κινουμένων σχεδίων και διαδραστικών παιχνιδιών το παιδί μπορεί να μάθει τι σημαίνει να σε εκφοβίζουν. Το παιδί μαντεύει διαφορετικές ενδείξεις οι οποίες στο τέλος προστίθενται δίδοντας μια βαθμολογία που βοηθά στην διακρίβωση του κατά πόσο το παιδί είναι θύμα.

Τα παιχνίδια και οι διαγωνισμοί είναι διαδραστικοί, συμμετέχουν δε οι γονείς προκειμένου να ενθαρρύνεται η επικοινωνία και ο διάλογος μεταξύ αυτών και του παιδιού. Η ιστοσελίδα δεν προορίζεται μόνο για παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά για κάθε παιδί, συμπεριλαμβανομένων και των νέων που ενδεχομένως έχουν την τάση να προβούν σε πράξεις εκφοβισμού. Η



αποτελεσματικότητα της ιστοσελίδας όσον αφορά την παροχή βοήθειας στα παιδιά ούτως ώστε να αναγνωρίζουν τα σημάδια καθώς και να μαθαίνουν για τη διαφορετικότητά τους, αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο για τους γονείς το οποίο είναι διαθέσιμο εντός του σπιτιού τους.

Οι σχολικοί παράμετροι που φαίνεται να συνδέονται θετικά με τη μείωση συμπεριφορών κακοποίησης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι ακόλουθοι (Cooper et al., 2003; Gutterman & Embry, 2004): ολοκληρωμένη πολιτική ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ιδιαιτερότητες από την πλευρά του σχολείου, η οποία περιλαμβάνει τη σταθερή ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή ενίσχυση, επαρκής και σταθερή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των παιδιών με ιδιαιτερότητες, καθώς και των υπόλοιπων παιδιών, ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός στην τάξη, συνεργασία μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και δασκάλων του σχολείου, επαρκής εποπτεία των μαθητών εκτός της τάξης, πλούσιο αναλυτικό πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των παιδιών με ιδιαιτερότητες και τους αναγνωρίζει ένα ρόλο και μια ταυτότητα και η διαρκής καθώς και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα βίας και αποκλεισμού (Κουρκούτας, 2015).

#### Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων

Η Γαλανάκη (2010), σε μια ομιλία της, ανέλυσε τα στοιχεία που κάνουν αποτελεσματικά τα προγράμματα κατά του εκφοβισμού. Χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη μετα - ανάλυση των Ttofi, Farrington και Baldry (2008), ανέφερε πως τα αποτελεσματικά συστατικά των παρεμβάσεων για τη μείωση του εκφοβισμού είναι η εκπαίδευση των γονέων, η επίβλεψη του προαύλιου χώρου, οι μέθοδοι πειθαρχίας που χρησιμοποιούνται, η πληροφόρηση των γονέων, οι ημερίδες που διοργανώνονται στο σχολείο, οι κανόνες που υπάρχουν στη σχολική τάξη, η διαχείριση των τάξεων και η προβολή βίντεο για το θέμα του εκφοβισμού.

Σε μια άλλη προσέγγιση του θέματος από τον Rigby (2008), ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού, προϋποθέτει καταρχάς την αναγνώριση και παραδοχή του προβλήματος, την αρνητική στάση του σχολείου απέναντι στο πρόβλημα και την ανάληψη ευθυνών για την έγκαιρη αντιμετώπισή του. Προϋποθέτει, επίσης, την εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου για την παρέμβαση και ενημέρωση με οποιοδήποτε μέσο όλων των μαθητών (Βεγιάννη, 2011).

Η Γαλανάκη (2010), συμπεραίνει ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα, είναι ελάχιστη ως μέτρια. Τα αίτια αυτής της περιορισμένης αποτελεσματικότητας αφορούν καταρχάς την ίδια την εφαρμογή του προγράμματος. Η ελάχιστη εποπτεία, η μικρή χρονική διάρκεια και χρηματοδότηση των προγραμμάτων, όπως και η ελλιπής υποστήριξη είναι μερικά από τα μελανά σημεία των προγραμμάτων. Μια άλλη κατηγορία, αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων και σχετίζεται με την ανεπαρκή αντιμετώπιση των έμμεσων μορφών εκφοβισμού και τη δυσκολία τους να ανταποκριθούν στις αναπτυξιακές ανάγκες των συμμετεχόντων (π.χ ηλικία). Τέλος, μια άλλη κατηγορία αιτιών αναφέρεται στη μέθοδο αξιολόγησης αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων.

Οι πρόσφατες έρευνες έχουν καταδείξει την ανάγκη αύξησης των προγραμμάτων παρέμβασης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και έχουν επισημάνει τη θετική συσχέτιση της διάρκειας και της έντασης τους με τη μείωση του φαινομένου (Καραβόλτσου, 2013).

Τα κύρια προβλήματα που εμποδίζουν τη διαμόρφωση εθνικού σχεδίου δράσης τόσο σε Κύπρο όσο και σε Ελλάδα, είναι η ελλιπής χρηματοδότηση και ευαισθητοποίηση, η ανεπαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για το πρόβλημα και άλλες αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσο περνούν τα χρόνια γίνεται εμφανής η μεγάλη έκταση του φαινομένου στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια αλλά και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να γίνουν συλλογικές, αλλά και ατομικές προσπάθειες για την εξάλειψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, σε παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ασκηθούν πιέσεις για τη διαμόρφωση πολιτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Αξιοποιώντας τη διεθνή επιστημονική εμπειρία και με συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων μερών και των ενδιαφερόμενων φορέων είναι δυνατόν, αν όχι να εξαλείψουμε, τουλάχιστον να μειώσουμε δραστικά την έκταση και ένταση του φαινομένου (Καραβόλτσου, 2013).

## ΜΕΡΟΣ Ε΄

### Συμπεράσματα - Προτάσεις

Αδιαφισβήτητα, η σχέση ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμμετοχή τους σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού είναι ένα γεγονός ιδιαίτερα περίπλοκο. Από την άλλη, η κοινωνική φύση του σχολικού εκφοβισμού και οι ελάχιστες ανάγκες είναι ουσιαστικής σημασίας χαρακτηριστικά της σχέσης αυτής και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος πρόληψης. Αν και η έρευνα που αφορά το σχολικό εκφοβισμό στον πληθυσμό των μαθητών Ειδικής Αγωγής είναι περιορισμένη τόσο σε Ελλάδα και Κύπρο, όσο και στο εξωτερικό, εντούτοις τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν μέρος σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύματα, είτε ως θύτες σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό απ' ότι οι συμμαθητές τους που δεν έχουν δυσκολίες.

Με βάση τα ευρήματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, οι μελέτες καταδεικνύουν μια σειρά από προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τόσο τα σχολεία τυπικής όσο και τα σχολεία ειδικής εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση και τον περιορισμό του εκφοβισμού. Μια κυρίαρχη πρόκληση για τα σχολεία είναι να γνωρίζουν την έκταση του φαινομένου. Επίσης, το να στηριζόμαστε αποκλειστικά στις περιγραφές και αναφορές των εκπαιδευτικών και των μαθητών μπορεί να είναι προβληματικό, καθώς έχει αποδειχθεί πως οι δάσκαλοι συχνά υποτιμούν ή έχουν μη ρεαλιστική εικόνα των επιπέδων του εκφοβισμού, ενώ οι μαθητές ειδικής αγωγής μπορεί να μην αναγνωρίζουν τις καταστάσεις εκφοβισμού, είτε ως δράστες είτε ως θύματα. Σχετικά μ' αυτά τα προβλήματα, αναδεικνύεται και η ανάγκη του ορισμού του φαινομένου, καθώς σε πολλές έρευνες διαπιστώσαμε διαφορές στον ορισμό, με αποτέλεσμα να μελετούν ένα διαφορετικό φαινόμενο. Έτσι, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να γνωρίζουν ένα κοινό ορισμό του εκφοβισμού και να ξέρουν ακριβώς για το τι πρόκειται, ώστε να το αναγνωρίζουν και να μπορούν να το περιγράψουν.

Παράλληλα, είναι κρίσιμο για τα σχολεία να γνωρίζουν την έκταση του εκφοβισμού, για να μπορέσουν να ελέγξουν την κατάσταση. Αυτό θα βοηθήσει στο να κατανοήσουν για παράδειγμα, αν τα προγράμματα παρέμβασης είναι αρκετά και σε ποιους μαθητές θα πρέπει να επικεντρωθούν αυτά. Επιπρόσθετα, μια ιδιαίτερη πρόκληση των σχολείων είναι να βρουν τον τρόπο να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί πάνω σ' αυτό το ζήτημα, καθώς θα πρέπει να αντιληφθούν τις ευθύνες που έχει η θέση τους και να βρουν ένα αποτελεσματικό τρόπο να αναδείξουν και να

γνωστοποιήσουν το πρόβλημα στην τάξη τους. Προχωράμε σ' αυτή την επισήμανση, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη και συχνότερη επαφή με τους μαθητές.

Άλλες προκλήσεις που προκύπτουν είναι να βρεθούν χρόνος, χώρος και μέσα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Όπως, ανεφέρθηκε πιο πάνω, υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές παρέμβασης για τον εκφοβισμό σε μαθητές ειδικής αγωγής που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα. Βέβαια, η υιοθέτηση αυτών των στρατηγικών στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να είναι χρονοβόρα και να απαιτούνται επιπλέον μέσα και εξειδικευμένο προσωπικό. Γι' αυτό το λόγο ίσως η εξωτερική βοήθεια (π.χ κοινότητα),θα μπορούσε να διευκολύνει τα σχολεία σ' αυτό τον αγώνα ώστε ίσως τελικά φέρουν πιο αποδοτικά αποτελέσματα ως προς την ενημέρωση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου με τη σταδιακή αλλαγή και ενσωμάτωση των νέων πρωτοβουλιών.

Εφόσον, μέσα από τις έρευνες διαπιστώνεται πως η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός συνδέονται άμεσα με την κοινωνικοποίηση των μαθητών, ίσως τότε να πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στον κοινωνικό παράγοντα. Έτσι, τα σχολεία οφείλουν να πάρουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν δυνατότητες για όλους τους μαθητές τους να συμμετάσχουν όλοι μαζί σε κοινωνικές εκδηλώσεις εκτός τάξης και σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Έτσι, το σκεπτικό της πρότασης, όπου υπάρχει συνεργατική μάθηση και φιλία, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες για εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και επομένως, μειώνεται ο κίνδυνος για εκφοβισμό.

Σε τμήματα ένταξης, η ανάπτυξη προγραμμάτων ίσως να διευκόλυνε το πλαίσιο της εκπαιδευτικής συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών. Ο καλύτερος δυνατός τρόπος για την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι μέσα από την κοινωνική υποστήριξη, έχοντας ως στήριγμα την ενίσχυση τη φιλίας και της συνεργασίας των συμμαθητών. Η αποδοχή από τους συμμαθητές και ειδικά από μεγάλη μερίδα των συμμαθητών σε εξωσχολικό περιβάλλον, βοηθά στην προστασία των ατόμων ειδικής αγωγής από τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Από την άλλη, τα ενταξιακά περιβάλλοντα και τα σχολεία που δεν έχουν αναπτύξει κάποια πολιτική αντιμετώπισης του εκφοβισμού δεν παρέχουν ασφάλεια. Έτσι, τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί να συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής θέσης, να έχουν λίγους φίλους και να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους. Μάλιστα, οι μαθητές με κάποιες μαθησιακές ανάγκες,

που δεν είναι αρχικά εμφανείς, είναι πιθανότερο να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού απ' ό τι οι μαθητές με εμφανή προβλήματα αναπηρίας και άλλων δυσκολιών.

Επομένως, είναι ξεκάθαρη η ανάγκη τα σχολεία να δώσουν έμφαση στα κοινωνικά ζητήματα και να διδάξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι προληπτικές παρεμβάσεις είναι σημαντικές και μπορούν να κάνουν τη διαφορά, ειδικά στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προτείνονται λοιπόν, αποτελεσματικές πρακτικές ένταξης και παιδαγωγικές πολιτικές που θα οδηγήσουν στη μείωση του εκφοβισμού, καθώς θα διδάσκουν στους μαθητές τη σωστή συμπεριφορά και θα τους παρέχουν τα μέσα για την αποδοχή και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Βέβαια, αυτές οι παρεμβάσεις θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και ανάγκες της ιδιαιτερότητας της κάθε κατηγορίας μαθητών ειδικής αγωγής. Η εστίαση λοιπόν, δεν θα πρέπει να είναι μόνο στην ανάπτυξη γλωσσικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και στις κοινωνικές δομές, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων των συμμαθητών και των κοινωνικών ρόλων. Η παρουσία των ενηλίκων είναι σημαντική σ' αυτή την προσπάθεια και η υποστήριξη στην τάξη θα πρέπει να σχεδιαστεί με προσοχή, ώστε να μην υπάρχει πιθανότητα απομόνωσης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους. Επίσης, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η ενεργητική διδασκαλία γύρω από το θέμα των ειδικών αναγκών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν το πρόβλημα και να συμπονέσουν τους συμμαθητές για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Meadan & Monda-Amaya, 2008).

Επιπλέον, μέσα στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της ενσωμάτωσης παρεμβάσεων, είναι πολύ σημαντικό να ενθαρρύνουμε όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν, εκπαιδευτικούς, σχολικό προσωπικό, μαθητές και γονείς, για να γίνει πλήρως κατανοητό τι θα πει εκφοβισμός και πώς ορίζεται, ποιοι είναι οι ρόλοι του θύτη και του θύματος, το κοινωνικό πλαίσιο γύρω από το οποίο συμβαίνει αυτό το φαινόμενο και ειδικότερα πώς οι επικοινωνιακές δυσκολίες και ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες στην άνοδο των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Εφόσον υπάρξει μια τέτοια ενημέρωση και αντικαταστήσουν την τιμωρία και τις στρατηγικές κατά του εκφοβισμού, θα είναι δυνατόν και πιθανόν να δούμε κάποια βελτίωση της κατάστασης και εκμηδένιση του φαινομένου (Crothers & Kolbert, 2008).

Η έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύχθηκε αρκετά περίπου τα τελευταία είκοσι χρόνια. Οι περισσότερες μελέτες που

προτείνουν τρόπους και μεθόδους παρέμβασης, στηρίζονται στο σκεπτικό ότι ο εκφοβισμός προκαλείται εξαιτίας της απόρριψης από τους συμμαθητές και της αδυναμίας στις κοινωνικές δεξιότητες. Γι' αυτό και προτείνονται παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική πλευρά των μαθητών με ειδικές ανάγκες και πως μπορούν να αναπτυχθούν οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών μέσω της ενίσχυσης των γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, εάν λάβουμε υπόψη τις παρατηρήσεις και απόψεις των ίδιων των εμπλεκόμενων μαθητών θα βοηθήσουμε στη λήψη νέων μέτρων και διεξαγωγή νέων ερευνών που θα έλεγχε την πορεία των παρεμβατικών μέτρων προς όφελος αυτών των μαθητών.

Έτσι, ο τρόπος ένταξης του μαθητή με δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτροπή του φαινομένου, όπως επίσης και το είδος της αναπηρίας και το εάν η αναπηρία είναι εμφανής ή όχι. Η περαιτέρω έρευνα σε αυτούς τους προβλεπτικούς παράγοντες είναι αποφασιστικής σημασίας για την καλύτερη διαχείριση και την αποτροπή καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού από όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κλπ). Η διεξοδικότερη έρευνα για τη σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες των αναπηριών και της σχέσης τους με το σχολικό εκφοβισμό ίσως οδηγήσει στην αλλαγή των κατηγοριοποιήσεων που ήδη υπάρχουν και στην ενσωμάτωση εξειδικευμένων προγραμμάτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Στη μέχρι τώρα αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού κυριαρχεί η προσέγγιση να δίνονται γενικές κατευθύνσεις σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου κυριαρχούν οι μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες. Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι να αντιμετωπίζονται και οι δύο μαθητικοί πληθυσμοί με τον ίδιο περίπου τρόπο. Μια αποτελεσματική αντιμετώπιση θα έπρεπε να περιλαμβάνει προγράμματα για όλες τις υποκατηγορίες των μαθητών με δυσκολίες, ενώ θα πρέπει να υπάρχει στήριξη των μαθητών αυτών, όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής του συμμετοχής.

Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι προτάσεις των Baker και Donelly (2001) σχετικά με τη βοήθεια ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Συγκεκριμένα, προτείνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική υποστήριξη αυτών των μαθητών, την ενίσχυση για συμμετοχή τους σε κοινωνικές δράσεις και εκδηλώσεις, την υποστήριξη για επικοινωνία και συνεργασία με μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, την ενημέρωση των υπολοίπων μαθητών και γονέων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι

μαθητές, τη διαμόρφωση μιας αξιακής ταυτότητας και την προσπάθεια απομάκρυνσης οποιαδήποτε αρνητικής ή μη παραγωγικής κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να συνεργάζονται σ' αυτή την προσπάθεια, ώστε να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά να μάθουν, να εξασκήσουν και να αξιολογήσουν κοινωνικές δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να μην μετατρέπονται σε θύματα εκφοβισμού.

Ένα ζήτημα που θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο, αφορά το κλίμα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, εφόσον έχει επισημανθεί πως ένα φανερό πρόβλημα ή αδυναμία σ' ένα μαθητή αποτελεί κίνητρο για την έναρξη του εκφοβισμού, κατά πόσο συμβάλλει σ' αυτό το πλαίσιο το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Δηλαδή, θα έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε εάν ένα θετικό κλίμα σε μια σχολική κοινότητα μπορεί να πυροδοτήσει καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης, ακόμα και όταν υπάρχουν μαθητές στη σχολική κοινότητα με τέτοια προβλήματα. Επιπλέον, ένα ακόμη ενδιαφέρον θέμα είναι η αξιολόγηση των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού και κατά πόσο επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την κοινωνική θέση και κατάσταση των μαθητών της ειδικής εκπαίδευσης. Δηλαδή, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε εάν αυτά τα προγράμματα βοηθούν όντως τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα και να μειωθούν ή να εξαλειφτούν οι επιθέσεις εναντίων αυτών των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να δούμε αν μετά την παρέμβαση οι μαθητές ειδικής αγωγής παραμένουν στο στόχαστρο επιθέσεων και τι τροποποιήσεις και βελτιώσεις θα πρέπει να γίνουν. Άλλωστε, ο σκοπός μας θα πρέπει να είναι η δημιουργία ασφαλών σχολείων που νοιάζονται για τους μαθητές, χωρίς οποιαδήποτε μορφή βίας και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, κάτι που θα βελτιώσει συνολικά την εκπαίδευση.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35-54
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27 (7), 713-732
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological review*, 103(1), 5.
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030-1038.
- Bauman, S. (2011). *Cyberbullying: What counselors need to know*. Alexandria: American Counseling Association.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence*, 43(169).
- Birkett, M., Espelage D.L., & Koenig B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000. doi: 10.1007/s10964-008-9389-1
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27, 210–222.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development & Psychopathology*, 7, 765–785.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, 323(7311), 480-484.



- Boulton, M. J. (1994). Understanding and preventing bullying in the junior school playground. In P. K Smith, S. Sharp (Eds), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 132-160). New York: Routledge
- Byrne, B. (1994). *Coping with bullying in schools*. London: Villiers House.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Goldweber, A., & Johnson, S. L. (2013). Bullies, gangs, drugs, and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. *Journal of youth and adolescence*, 42(2), 220-234.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of educational psychology*, 98(1), 1.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 68-76.
- Coie, J. D. & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 89-92.
- Colorosso, B. (2016). *The bully, the bullied and the bystander: From preschool to high – school – How parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: Harper Collins Publishers.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist*, 13(4), 248 –54. doi: 10.1027/1016-9040.13.4.248
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and individual differences*, 24(1), 123-130.
- Crystal, D. S., Watanabe, H. & Chen, R. (1999). Children's reactions to physical disability: A cross-national and developmental study. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 91-112.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Dinkes, R., Cataldi, E. F., Lin-Kelly, W., & Snyder, T. D. (2007). *Indicators of School Crime and Safety*. Washington, DC: US Departments of Education and Justice

- Dodge, K. & Lansford, J. & Burks, V. & Bates, J. & Pettit, G. & Fontaine, R. & Price, J. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dubin, N. (2007). *Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and Solutions*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Eslea, M. & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27 (6), 419–429.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411–426.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review*, 32(3), 365-383.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P. & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136–150.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of pediatrics*, 144(1), 17-22.
- Flynt, S. W. & Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 330-333.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344–348.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Freeman, S. & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children With Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21, 2–18.

- Frisen, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749–761.
- Georgiou, St., & Stavriniades, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.
- Georgiou, St., & Stavriniades, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 16, 165-179.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 528-539.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of abnormal child psychology*, 34(3), 349-364.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *The journal of early adolescence*, 22(2), 173-199.
- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child neuropsychology*, 5(3), 171-196.
- Guralnick, M. J., Connor, R. & Hammond, M. A. (1995). Parent perspectives of peer relations and friendships in integrated and specialized programs. *American journal on Mental Retardation*, 99, 457-476.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.
- Hanson – Harding, A. (2013). *How to beat physical bullying*. New York: The Rosen Publishing Group, Inc.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and psychopathology*, 14(1), 69-89.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.

- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Herba, C. M., Ferdinand, R. F., Stijnen, T., Veenstra, R., Oldehinkel, A. J., Ormel, J., & Verhulst, F. C. (2008). Victimization and suicide ideation in the TRAILS study: specific vulnerabilities of victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(8), 867-876.
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677–685
- Hartup, W. W. (1992). Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. ERIC Digest.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2009). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education* Volume 25, Issue 1, 77-91.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(2), 145-162.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian journal of psychology*, 43(3), 269-278.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Bmj*, 319(7206), 348-351.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah: Erlbaum.

- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., & Boyce W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research*, 13(1), 15–30.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49
- Klomek, A. B., Sourander, A., Niemelä, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., ... & Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: a population-based birth cohort study. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 48(3), 254-261.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology*, 25(1), 19-39.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22(7), 705–717.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect: The International Journal*, 23(12), 1253–1262.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child development*, 74(5), 1344-1367.
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T. & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12–24.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lehr, C. A., Tan, C. S., & Ysseldyke, J. (2009). Alternative schools: A synthesis of state-level policy and research. *Remedial and Special Education*, 30(1), 19-32.

- Lewandowski, L. J. & Barlow, J. R. (2000). Social cognition and verbal learning disabilities. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, 4, 35–47
- Maag, J. W. & Katsiyannis, A. (2012). Bullying and students with disabilities: Legal and practice considerations. *Behavioral Disorders*, 37, 78-86.
- Martlew, M. & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.
- Miguel, S. K. S., Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric comorbidity hypothesis. *Learning Disability Quarterly*, 19(4), 252-261.
- Miller, C., LCSW, & Lowen, C. (2012). *The essential guide to bullying prevention and intervention: Protecting children and teens from physical, emotional and online bullying*. New York: Alpha.
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 43-60.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 34(8), 1435-1448.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of school psychology*, 46(6), 687-703.
- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 37-48.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 77(5), 1061.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Maiden: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60(6), 12-17..
- Olenik – Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2014). Cyberbullying victimization in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. In P.K Smith (Ed), *Emotional and behavioural difficulties associated with bullying and cyberbullying* (pp. 133-147). London: Routledge
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders Are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21, 167-175
- Pearl, R., & Bay, M. (1999). Psychosocial correlates of learning disabilities. In *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 443-470). Springer, Boston, MA.
- Pereira, B., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School psychology international*, 25(2), 241-254.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of clinical child psychology*, 30(4), 479-491.
- Renk, K. (2005). Cross-informant ratings of the behavior of children and adolescents: The “gold standard”. *Journal of Child and Family Studies*, 14(4), 457-468.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). *Addressing bullying in schools: Theory and practice*.

- Roberts, C. & Smith, P. (1999). Attitudes and Behaviour of Children Toward Peers with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* Volume 46, Issue 1, 1999.
- Rocke Henderson, N. (2002). Peer response to bullying conflict: Identifying early adolescents' strategies and goal. Canada: University of British Columbia.
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. In E. Roland & E. Munthe (eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 143-151). London: David Fulton Publishers.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental psychology*, 40(3), 378.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3).
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268- 279.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against bullying: Who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43(3), 263–278.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30–44.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: Self reported anxiety, depression and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924– 925



- Schwartz, D., McFadyen–Ketchum, M. S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10(1), 87-99.
- Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 30(2), 113-125.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 147-174.
- Sharp, S., Mahdavi, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267–285.
- Stavriniades, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., & Lazarou, C. (2010). Prevalence of Bullying among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School*, 11, 114-128.
- Stavriniades, P., Georgiou, St., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793-802.
- Stavriniades, P., Georgiou, St., Nikiforou, M., & Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6), 730–743.
- Stavriniades, P., Tsivitanou, A., Nikiforou, M., Hawa, V., & Tsolia, V. (2013). Longitudinal associations between bullying and children's preference for television violence. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2, 72-78.
- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child abuse & neglect*, 24(10), 1257-1273.
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., & Kliewer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and psychopathology*, 18(1), 119-137.

- Svetaz, M. V., Ireland, M. & Blum, R. W. (2000). Adolescents with Learning Disabilities: Risk and Protective Factors Associated with Emotional WellBeing. *Journal of Adolescence Health*. 27 (5), 340-348.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vallancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, 503–520.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian journal of school psychology*, 25(1), 114-130.
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129–147.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159–176.
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., De Winter, A. F., Oldehinkel, A. J., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672– 682.
- Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In B. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 93-114). Chicago: Erlbaum
- Wilson-Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'donnell, L., & Stueve, A. (2006). What can student bystanders do to prevent school violence? Perceptions of students and school staff. *Journal of School Violence*, 5(1), 43-62.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *Bmj*, 313(7048), 17-19.

- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- World Health Organization (WHO), (1996). WHO global consultation on violence and health. Violence: a public health priority. Geneva: World Health Organization.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver – child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence*, 27(3), pp. 319-336.
- Yude, C., Goodman, R. & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533-541.
- Ziegler, S. & Rosenstein-Manner, M. (1991). Bullying at school: Toronto in an international context. Toronto: Toronto Board of Education-Research Services

#### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο Σχολείο, Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08\\_03\\_16\\_ereyna\\_bulling.doc](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc)*.
- Βασιλειάδης, Η. (2007). Στάσεις των μαθητών γυμνασίου απέναντι στα συνομήλικα Α.Μ.Ε.Α.: η αξιολόγηση ενός προγράμματος συνύπαρξης. Μεταπτυχιακή εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Δημητρίου, Μ. (2010). Εκατοντάδες μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου Θύματα σχολικού εκφοβισμού. Αναρτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.sigmalive.com/archive/simerini/news/local/334869>
- Καραδήμα, Β. (2015). Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

- Κουρκούτας, Η. Ε. (2001). Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & J. P. Chartier (επιμ.), Παιδιά και έφηβοι με 87 ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης (2η έκδ.). Αθήνα: Τόπος (σ. 303-341).
- Κουρκούτας, Η., & Γιοβαζολιάς, Θ. (2012). Αναθεωρημένη Κλίμακα Υποκειμενικής Αντίληψης Θυματοποίησης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση, Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα (2 η έκδ.). Αθήνα: Πεδίο (σ. 671-672)
- Κουρκούτας, Η., & Κοκκιιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 8, 56-89
- Πράπα, Α. (2012). Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από μαθητές που φοιτούν στο γενικό γυμνάσιο και από μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). Θυμός-Επιθετικότητα-Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Διαχείρισης. Αθήνα: Παπαζήση
- Τσιόλκα, Ε. (2008). Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μεταπτυχιακή εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.