

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΑΣΤΕΡ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΣΟΦΟΚΛΕΟΥΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Εκφοβισμός και παιδιά με
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) → Η Θεωρία
του Νου και οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών

Εκφοβισμός και παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού
Φάσματος (ΔΑΦ) → Η Θεωρία του Νου και οι
αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	2
Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ DSM:.....	3
ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ.....	5
ΟΡΙΣΜΟΣ.....	5
ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ – ΠΕΙΡΑΜΑ ΣΕ ΧΙΜΠΑΤΖΗΔΕΣ.....	7
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ-ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ.....	8
Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ-ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ.....	9
Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ-ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΑΦ.....	10
ΜΕΡΟΣ Β: ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ – ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	14
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ.....	19
ΜΕΡΟΣ Γ: ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΥΞΗΣΗΣ.....	25
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ:.....	29

ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Εισαγωγικά, ο όρος ‘αυτισμός’ ετυμολογείται από την χρήση της λέξης ‘εαυτός’, σηματοδοτώντας έτσι την αποξένωση του ατόμου από τον ίδιο του τον εαυτό. Αρχικά, ο όρος αυτισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler (1911), κυρίως για να περιγράψει μια σειρά από διάφορες μορφές επικοινωνιακών διαταραχών όπως είναι η σχιζοφρένεια, η απώλεια επικοινωνίας με την πραγματικότητα, η έλλειψη πρωτοβουλίας αλλά και η αδιαφορία προς τον έξω κόσμο. Αργότερα ο αυτισμός, περιγράφηκε για πρώτη φορά ως ξεχωριστό σύνδρομο, σχεδόν ταυτόχρονα από τους Leo Kanner (1943) και Asperger (1944), προκαλώντας το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών κλάδων από τότε.

Συγκεκριμένα, ο Leo Kanner (1943), είχε αναφερθεί στην έρευνά του, περιγράφοντας τον αυτισμό, ως ‘πρώιμος νηπιακός αυτισμός’, ξεχωρίζοντας τον όρο αυτό από άλλες περιπτώσεις διαταραχών. Η εμφάνισή του έχει επίσης διαχωριστεί και διαφέρεται να εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης ενός ατόμου. Γύρω από την θεωρία του Kanner είχε δημιουργηθεί ένα μπέρδεμα, αφού ο ίδιος αρχικά αναφέρθηκε στην θεωρία του με επέκταση τον προσδιορισμό διαφόρων διαταραχών σχιζοφρένειας. Στην μελέτη του όμως ο ίδιος αναφέρθηκε σε 3 χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτή την διαταραχή – την αυτιστική μοναχικότητα, την επιθυμία για ομοιομορφία, και τις νησίδες δεξιοτήτων. Η θεωρία του Kanner όσο αφορά στα παιδιά με το σύνδρομο ΔΑΦ, διατυπώνεται στην βιβλιογραφία με μια συγκεκριμένη πρόταση στην οποία ο ίδιος συμπέρανε **‘Τα παιδιά με αυτισμό, έρχονται στον κόσμο με την ανικανότητα να σχηματίσουν την συνηθισμένη συναισθηματικά δεμένη επαφή με τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν, όπως κάποια άλλα παιδιά έρχονται στον κόσμο με διανοητικές ή σωματικές μειονεξείες’**, όπως αναφέρεται στο άρθρο του Frith, 1999.

Στο άρθρο του Frith, 1999, γίνεται αναφορά και στην αντίστοιχη θεωρία του Asperger, όπου διατυπώνεται με λεπτομερείς και ζωντανές περιγραφές στην σύνδεση του με τα παιδιά που έγκειτε στο σύνδρομο ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, ο Asperger παρατήρησε χαρακτηριστικά όπως είναι η ιδιαιτερότητα στην βλεμματική τους επαφή, η οποία τις περισσότερες φορές είναι ανύπαρκτη, και πολλές φορές δείχνουν να αντιλαμβάνονται τα πράγματα γύρω τους με κοφτές αλλά και πλάγιες ματιές. Ακόμη, γίνεται αναφορά και στις χειρονομίες τους, όπου διαφέρονται πολλές στερεότυπες αντιδράσεις, οι οποίες πολλές φορές στερούνται νοήματος – Ειδικά, η χρήση του λόγου παρουσιάζεται ως αφύσικη και μη λειτουργική. Σε αντίθεση με τα φυσιολογικά στερεότυπα διαχείρισης του περιβάλλοντος, τα παιδιά με ΔΑΦ, δεν παρουσιάζουν καμία προδιάθεση να μάθουν από τους ενήλικες, πολλές φορές ενδέχονται να παρουσιάσουν εγγενή αφηρημένη σκέψη, - αλλά ακόμη και να δημιουργήσουν ή και να κατασκευάσουν δικές τους πρωτότυπες λέξεις και προτάσεις στις οποίες δεν ενδέχονται να κατανοηθούν από τα άτομα του περιβάλλοντός τους.

Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ DSM:

Καθώς βρισκόταν σε ισχύ το Διαγνωστικό Εγχειρίδιο DSM IV, ο ορισμός του αυτιστικού φάσματος περιελαμβάνονταν κάτω από τον όρο Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, απ' όπου συμπεριλαμβάνονταν πέντε επιμέρους αναπτυξιακές διαταραχές: η αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Rett, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger και η Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Με βάση τα δεδομένα που υπήρχαν μέχρι τον Μάιο του 2013 – όσο βρισκόταν σε ισχύ το DSM IV, για να πληρεί ένα άτομο τα κριτήρια του αυτιστικού φάσματος, χρειαζόταν να εκδηλώσει τουλάχιστον 6 από τα 12 διαγνωστικά κριτήρια, τα οποία συμπεριλήφθηκαν κάτω από 3 κύριες κατηγορίες – Αυτές των ποιοτικών αδυναμιών στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, της ποιοτικής αδυναμίας στην επικοινωνία και τα στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Παρόλα αυτά γύρω από το DSM IV, είχε δημιουργηθεί ένα πρόβλημα στην διάκριση ορισμένων διαταραχών όπως για παράδειγμα αυτό του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και του συνδρόμου Asperger, έτσι αυτό οδήγησε στην σύνταξη ενός νέου διαγνωστικού εγχειριδίου – αυτό του DSM V. Μέσα από την σύνταξη του DSM V το 2013, ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) αντικαταστάθηκε από τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Το σύνδρομο Rett που μέχρι τότε θεωρήτω μια από τις επιμέρους διαταραχές, ξεχωρίστηκε εντελώς από την υποκατηγορία της αυτιστικής διαταραχής. Από την άλλη, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger και η διάχυτη αναπτυξιακή αλλιώς μη προσδιορισμένη διαταραχή, αντικαταστάθηκαν και θεωρήθηκαν ως επιμέρους κάτω από τον όρο Autism Spectrum Disorder (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος).

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διαχωρήστηκε σε τρεις κατηγορίες με βάση το επίπεδο λειτουργικότητας – Για παράδειγμα τα επίπεδα αυτά διακρίνονται με κριτήριο το ποσοστό στο οποίο το άτομο έγκειται σε στήριξη σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε στην επικοινωνία, των στερεοτυπικών του συμπεριφορών αλλά και των περιορισμένων ενδιαφερόντων. Μια άλλη διαφορά ανάμεσα στα 2 αυτά εγχειρίδια θεωρήθηκε αυτή όπου το DSM IV περιελάμβανε 12 διαγνωστικά κριτήρια τα οποία χώρισαν σε 3 ξεχωριστές κατηγορίες, ενώ το DSM V περιελάμβανε 7 διαγνωστικά κριτήρια τα οποία χωρίστηκαν σε 2 κατηγορίες. Ο λόγος στον οποίο οι κατηγορίες προσδιορισμού μειώθηκαν, είναι διότι οι αδυναμίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και η αδυναμία στην επικοινωνία συμπεριλήφθηκαν σε μία πλέον κατηγορία, αφού οι αδυναμίες στην επικοινωνία συνδέονται άμεσα με τα κοινωνικά ελλείματα.

Επιπλέον, στην σαφήνιση των δύο αυτών εγχειριδίων, είναι και η ενσωμάτωση των προσδιοριστών. Προσδιοριστές θεωρούνταν η ύπαρξη ή μη νοητικής αναπηρίας, γλωσσικών διαταραχών, γενετικών ή περιβαλλοντικών παραγόντων και νευροαναπτυξιακών και

συμπεριφορικών διαταραχών. Σε γενικές γραμμές όμως, ο διαχωρισμός των δύο αυτών εγχειριδίων, είχε δημιουργήσει αρκετά προβλήματα στην σαφήνησή τους, αφού ο μεγαλύτερος όγκος ερευνητικών προτάσεων με βάση τον αυτισμό, έγιναν προτού διαχωριστεί από τον γενικότερο ορισμό Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών.

Καταληκτικά, με βάση την νέα ταξινόμηση του Αυτιστικού Φάσματος, ο ορισμός του υπόκειται σε άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση τους και επιδεικνύουν περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και δραστηριότητες. Η συχνότητα του φάσματος διαφάνηκε μόνο στο 1% του πληθυσμού, και επηρέασε και επηρεάζει ακόμη περισσότερο τους άντρες, ακόμη διασαφηνήστηκε πως τα άτομα αυτά καθυστερούν στην ανάπτυξη της γλώσσας.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ:

Με βάση τα πιθανά χαρακτηριστικά του Αυτισμού, η Θεωρία του Νού απασχόλησε αρκετά την επιστομονική και ευρύτερη κοινότητα, και θεωρήθηκε ως μια από τις κύριες αιτίες που εξηγούσε πλήρως τον λόγο για τον οποίο τα άτομα με ΔΑΦ αποτύγχαναν συχνά στις κοινωνικές τους συνυπάρξεις. Ένας από τους κύριους λόγους μη ανάπτυξης των κοινωνικών συναναστροφών τους, απευθύνθηκε με βάση την θεωρία στο γεγονός ότι δεν μπορούσαν να κατανοήσουν με ευκρίνεια τον κοινωνικό κόσμο (Rajendran & Mitchell, 2007).

ΟΡΙΣΜΟΣ:

Η Θεωρία του Νού έχει οριστεί πως αποτελεί την ικανότητα ενός ατόμου στο να μπορεί να αποδίδει νοητικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα οι προθέσεις, οι επιθυμίες αλλά και οι πεποιθήσεις των κοινωνικών συνδιαλλαγών τους. Επιπλέον αναγνωρίστηκε, ως προς την ικανότητα άλλων ατόμων να κατανοούν ότι οι κοινωνικές τους συναναστροφές μπορούν να έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις από τον ίδιο τους τον εαυτό, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι μεταξύ τους διαφωνίες (Mitchell, 1996).

Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά ηλικίας 2-7 ετών αντιμετωπίζουν αρκετά σοβαρά προβλήματα και δυσκολίες, στο να μπορούν να αντιληφθούν μια οπτική, ακόμη και μια νοητική άποψη και εικόνα των γύρω τους, για τον λόγο ότι στα 'πρώιμα και προλογικά' τους στάδια, δημιουργούνται αρκετά εγωκεντρικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους. Όσο αφορά τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, διαφέρεται έντονα το γεγονός πως ποτέ δεν καταφέρνουν και ούτε έχουν την ικανότητα να ξεπεράσουν αυτό το επίπεδο εξέλιξης του εαυτού τους και σε μεταγενέστερο χρόνο, δυσκολεύονται αρκετά να αποδώσουν σε νοητικές καταστάσεις που αφορούν το περιβάλλον τους και τον ίδιο τους τον εαυτό. Η κεντρική βάση της Θεωρίας του Νου εξετάστηκε και εξελίχθηκε όμως από τους (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), σε ένα πείραμά τους γνωστό ως Sally-Anne task, όπου αποτέλεσε ως η αρχή της εξέλιξης της θεωρίας αυτής.

Σε αυτή τους την έρευνα, είχαν χρησιμοποιηθεί 20 παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία διαγνώστηκαν με τα κριτήρια του DSM-IV, και 2 ομάδες ελέγχου αποτελούμενες από 14 παιδιά με σύνδρομο Down και 27 παιδιά προσχολικής ηλικίας με μη ανιχνεύσιμες διαγνωστικές δυσκολίες. Στο πειράμα τους υπήρχαν δυο κούκλες ως πρωταγωνίστριες; Sally και Anne, όπου η δράση ξεκίνησε με την πρώτη να τοποθετεί ένα βάζο στο καλάθι της και να φεύγει από το οπτικό πεδίο. Τότε εμφανίζεται η 2^η

κούκλα όπου μετακινεί το βάζο ή το τοποθετεί στο δικό της καλάθι. Στην συνέχεια, και αφού επιστρέφει στο σκηνικό η 1^η κούκλα, τα παιδιά ερωτήθηκαν για το 'Που θα ψάξει για το βάζο της', ως μια ερώτηση πεποίθησης. Εκεί οι ερευνητές έλεγχαν το γεγονός, πως αν τα παιδιά επιδύκνειαν ως απάντηση πως θα έψαχνε στην προηγούμενη και αρχική τοποθεσία του βάζου, περνούσαν με επιτυχία το τεστ πεποίθησεως. Εάν όμως απαντούσαν πως θα έψαχνε στην τελική τοποθεσία του βάζου μετά και την τελική μετακίνηση, τότε αποτύγχαν στο τεστ, καθότι δεν αντιλαμβάνονταν την ύπαρξη ψεύτικης πεποίθησης, αφού η κούκλα δεν βρισκόταν στο περιβάλλον εκείνη την στιγμή που έγινε η αλλαγή τοποθεσίας. Για μεγαλύτερη βαρύτητα των αποτελεσμάτων, τα παιδιά κλίθηκαν να απαντήσουν και σε ερωτήσεις όπως 'Που βρίσκεται στην πραγματικότητα το βάζο και 'Που βρισκόταν το βάζο στην αρχή', έτσι ώστε να μπορούν οι ερευνητές να καταλάβουν αν τα παιδιά έχουν γνώση της πραγματικότητας και της τωρινής τοποθεσίας του αντικειμένου αλλά και την ακριβή μνήμη της προηγούμενης. Με βάση τα αποτελέσματα, διαφάνηκε πως όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά στην ερώτηση ελέγχου, βοήθησε τους ερευνητές να συμπεράνουν πως όλα γνώριζαν ότι το βάζο είχε αλλάξει τοποθεσία μετά και την αποχώρηση της 1^{ης} κούκλας. Το κεντρικό όμως και κρίσιμο σημείο, διαφάνηκε στις απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά με ΔΑΦ, σε αντίθεση με τα παιδιά στα άλλα 2 γκρουπ ελέγχου, εφόσον έδειξαν το σημείο που το βάζο είχε τοποθετηθεί αρχικά και φάνηκε να αντιλαμβάνονται πλήρως πως η δική τους γνώμη του πραγματικού σημείου που βρίσκεται τώρα το βάζο δεν συνάδει με την πεποίθηση που έχει η κούκλα. Αντίθετα όμως, τα παιδιά με ΔΑΦ, δείχνουν την πραγματική τοποθεσία του αντικειμένου παρά μια λανθασμένη τοποθεσία, και με βάση το παράδειγμα σε πραγματικό χρόνο φαίνεται και από το γεγονός, στο ότι δεν επέλεξαν το καλάθι που ήταν η προηγούμενη τοποθεσία του αντικειμένου αλλά επέδειξαν κατευθείαν την τρέχουσα τοποθεσία. Οι ερευνητές καταληκτικά, συμπεράναν πως αυτό στηρίζεται στο γεγονός

πως η αδυναμία των παιδιών εντοπίζεται στην δυσκολία τους να αποδεχθούν και να διαχωρίσουν την δική τους γνώση και πεποίθηση από εκείνη της κούκλας.

ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ – ΠΕΙΡΑΜΑ ΣΕ ΧΙΜΠΑΤΖΗΔΕΣ:

Η πηγή της Θεωρίας του Νού είχε αρχικά ερευνηθεί από τους (Premack & Woodruff, 1978), με βάση μια έρευνα πάνω στους χιμπατζήδες. Η έρευνά τους ήταν εμπνευσμένη από το γεγονός πως η θεωρία αυτή υπάρχει στους ανθρώπους, όμως τέτοιες ικανότητες είναι εμφανής και στους χιμπατζήδες. Ως αντικείμενο της έρευνάς τους, υπήρξε ένας 14χρονος θυληκός χιμπατζής, απ' όπου του έδειξαν βιντεοκασέτες από διάφορες φωτογραφίες από διάφορα προβλήματα στα οποία υπήρχε μια λύση. Στην συνέχεια, της δόθηκαν ακόμη και δυο εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα και την ενθάρρυναν να διαλέξει ανάμεσα σε αυτά. Με βάση την αρχική τους προδιάγνωση, το γεγονός πως σε όλες τις καταστάσεις, ο χιμπατζής διάλεξε τη σωστή λύση, για τους ίδιους τους ερευνητές σήμαινε πως οι χιμπατζήδες κατείχαν βάσεις από την Θεωρία του Νου.

Αρκετοί όμως ήταν και οι προβληματισμοί που δημιουργήθηκαν γύρω από την θεωρία τους, αφού σε μια έρευνα των (Povinelli & Eddy, 1996), διαφάνηκε το γεγονός πως οι χιμπατζήδες κάνουν διάφορες χειρονομίες προς τον άνθρωπο ακόμη και αν αυτός έχει τα μάτια κλειστά, μόνο για να κερδίσουν το φαγητό τους. Καταληκτικά, αυτό δείχνει πως οι χιμπατζήδες δεν έχουν πλήρη γνώση του τί μπορεί να βλέπουν οι γύρω τους, με το ερώτημα 'πως μπορεί να γνωρίζουν τις πεποιθήσεις τους;'.
ΝΙΚΟΛΑΪΔΗΣ

Η απάντηση στην έρευνα των (Premack & Woodruff, 1978), δόθηκε από τους (Call & Tomasello, 2008), οι οποίοι κατέδειξαν πως οι χιμπατζήδες μπορούν να καταλάβουν την γνώση ή την άγνοια των γύρω τους, όπως και τις προθέσεις τους, δεν έχουν όμως την ικανότητα να καταλαβαίνουν τις ψεύτικες πεποιθήσεις. Τα αποτελέσματά τους, δίνουν απάντηση στο γεγονός πως οι χιμπατζήδες

έχουν βάσεις από την Θεωρία του Νου, όχι όμως στα πλαίσια ικανότητας που κατέχουν και οι άνθρωποι.

ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ - ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ:

Η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός, ή όπως έγινε γνωστό στον ευρύτερο πληθυσμό; το bullying, θεωρείται ως ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα παγκοσμίως και αναφέρεται αρκετά συχνά και ως θέμα δημόσιας υγείας λόγω και των αρνητικών του αντικτύπων (Gini & Pozzoli, 2009). Όσο αφορά τον εκφοβισμό, δεν έγκειται μόνο σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων αλλά παρατηρείτε και σε ευρύτερο φάσμα στον γενικότερο πληθυσμό συμπεριλαμβανόμενου και των ατόμων με αναπηρία και κινητικές δυσκολίες. Ομάδες ατόμων όμως, όπως για παράδειγμα τα παιδιά με ΔΑΦ, βρίσκονται σε μεγαλύτερο βαθμό κινδύνου κατά το φαινόμενο αυτό (Heinrichs, 2003), κατα βάση λόγω της περαιτέρω κοινωνικής τους ανωριμότητας.

‘Η θυματοποίηση είναι μια μη επιθυμητή επιθετική συμπεριφορά με θύτη ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων προς ένα άλλο, με την μη ύπαρξη συγγενικής οντότητας, όπου συμπεριλαμβάνει μια εμφανής ανισοροπία δύναμης. Μπορεί να προκαλέσει κατα πάσα πιθανότητα στεναχώρια ή και βλάβη στο άτομο που το δέχεται και στοχοποιείται, σε ψυχολογικό, σωματικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο’, μια φράση που ορίζει την θυματοποίηση αναφορικά με τους (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger & Lumpkin, 2014). Πολλοί είναι οι ορισμοί που αναφέρονται για την θυματοποίηση και τον εκφοβισμό, κατατάσσονται όμως γύρω από το πλαίσιο που αναφέρθηκε από τους (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger & Lumpkin, 2014), με μερικές διαφοροποιήσεις. Σημεία συμφωνίας τους όμως, όπως η 1) Η ανισοροπία φυσικής και συναισθηματικής δύναμης ανάμεσα στο θύμα και στον θύτη, 2) Πρόθεση βλάβης σε ευρύτερο φάσμα, 3) Επαναλαμβανόμενη

πράξη και 4) Τραυματισμός θύματος με έλλειψη εμπάθειας από τον θύτη; παραμένουν τα ίδια για όλους του προυπάρχων ορισμούς.

Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της θυματοποίησης, έχουν παρουσιαστεί και διασαφηνιστεί ξεχωριστές κατηγορίες. Σε βαθμό όπου η επίθεση μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση, δηλαδή είτε να γίνονται από τον θύτη απευθείας προς το θύμα, είτε χωρίς την παρουσία του θύματος με σκοπό να απευθύνονται κατά πρόσωπο προς αυτό. Η διάδοση μιας φήμης εις βάρος του θύματος, ενδυνάμυνται ως ένα παράδειγμα έμμεσης επίθεσης. Κατά κύριο λόγο όμως έχουν αναγνωρισθεί και αναφερθεί πέντε τύποι θυματοποίησης. Κατα σειρά αναγνωρίστηκαν; 1) Η λεκτική θυματοποίηση (πείραγμα, παρατσούκλια και ονόματα ή ρατσιστικά σχόλια), 2) Η φυσική (όπως το χτύπημα), 3) Η απομόνωση του στόχου-θύματος κοινωνικά, 4) Ευρύτερη ζημιά σε περιουσία και 5) Το ηλεκτρονικό-λεγόμενο cyberbullying.

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ - ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ:

Επίκεντρο δίνεται στον εκφοβισμό στα πλαίσια και περιβάλλοντα ενός σχολικού κλίματος. Σε αρχική έρευνα από τον (Olweus, 1993), παρουσιάζονται συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του θύτη, συνήθως κατηγοριοποιημένοι ως είτε κλασσικά επιτιθέμενοι (δηλ. Ύπαρξη βίας με στόχο την επίτευξη των στόχων του) ή τα προκλητικά θύματα (δηλ. Άτομα που υπήρξαν είτε θύματα είτε θύτες στο παρελθόν, έχοντας προκλητική συμπεριφορά προκαλώντας αντίποινα). Επιπλέον, οι θύτες χαρακτηρίστηκαν και ως έξης; τύποι επιθετικοί και χειριστικοί απέναντι στους άλλους, αγχώδης λόγω δικών τους ανασφαλειών και παθητικοί όπου έχουν ως όπλο τους την συμπεριφορά τους.

Σε ένα σχολικό περιβάλλον συχνά μαθητές που θυματοποιούνται ή δέχονται επίθεση, φαίνονται να παρουσιάζουν προβλήματα εσωτερικευμένης και εξωτερικευμένης διαχείρισης της δικής τους συμπεριφοράς (Parker & Asher, 1987). Ακόμη, άλλη έρευνα που επικεντρώθηκε στον σχολικό εκφοβισμό συμπέρανε πως οι μαθητές που δέχονταν θυματοποίηση παρουσίαζαν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε αντίθεση με μαθητές που δεν δέχονταν εκφοβιστικές συμπεριφορές από συμμαθητές τους (Juvonen, Yueyan Wang & Espinoza, 2011).

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ – ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΑΦ:

Στο επίκεντρο των στόχων των θύτων έχουν παρουσιαστεί τρομακτικά ποσοστά παιδιών με ΔΑΦ τα οποία πολλές φορές θεωρούνται ως οι 'εύκολοι στόχοι'. Μια πρόσφατη έρευνα που διαδραματίστηκε στις ΗΠΑ το 2013 αναφέρει κατά βάση ότι το 70% των παιδιών που κατηγοριοποιούνται κάτω από το φάσμα του αυτισμού, υπόκειται σε σχολικό εκφοβισμό. Επίσης, παλαιότερη έρευνα που επικεντρώθηκε σε αυτή την ομάδα παιδιών ανέβασε το ποσοστό θυματοποίησης τους στο 90% σε παιδιά με ΔΑΦ (Little, 2002). Έρευνα του Πανεπιστημίου Washington (St. Louis-USA) του 2012, επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν τέσσερις φορές περισσότερη πιθανότητα να υποστούν σχολικό εκφοβισμό (46% μαθητές με ΔΑΦ – 10,2% γενικός πληθυσμός).

Συγκεκριμένα, μετά και τα ποσοστά που ερευνήθηκαν για τα παιδιά με ΔΑΦ και την θυματοποίησή τους, γίνεται σαφές ότι υπάρχουν μερικές ιδιαιτερότητες στα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών, όπου ίσως να εντύνουν τις καταστάσεις θυματοποίησης τους σε εντονότερο βαθμό. Έρευνες ανέδειξαν μερικά από τα ατομικά χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά κάτω από το φάσμα του αυτισμού, με επίκεντρο τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Τα παιδιά με αυτισμό που υπόκεινταν σε θυματοποίηση, ανέφεραν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες ως προς το να έχουν επικοινωνιακές δυσκολίες σε αντίθεση με αυτά που δεν υπόσκεινται κανένα είδος εκφοβισμού (Cappadocia, Weiss & Pepler, 2012). Από την άλλη όμως σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2012 οι δασκάλοι των παιδιών ανέφεραν πως παιδιά με λιγότερες επικοινωνιακές δυσκολίες είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να υποστούν εκφοβισμό από συνομήλικους τους, ίσως εξηγώντας το με το γεγονός πως αυτά τα άτομα να είχαν και καλύτερη ικανότητα να αντιληφθούν τη θυματοποίησή τους και να παραπονεθούν (Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker & Blacher, 2012).

Παράγοντας ρίσκου ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ θεωρείται και η επανάληψη μερικών συμπεριφορών και δραστηριοτήτων ή ενδιαφερόντων. Η σοβαρότητα και η ένταση στην οποία μερικές από τις συμπεριφορές των παιδιών αυτών επαναλαμβάνονται, αποτελούν και ένα από τους κύριους λόγους που κάνουν τα άτομα να διαφέρουν από τον γενικό πληθυσμό γύρω τους και έτσι τα καθιστούν και ιδιαίτερα επιρρεπή σε τέτοιες καταστάσεις (Roberts, Koenen, Lyall, Robinson & Weisskopf, 2015).

Εκτός όμως από τους ατομικούς παράγοντες στα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ, η θυματοποίηση τους εναπόκειται και σε παράγοντες πλαισίου. Ένας από αυτούς είναι και η εκπαιδευτική δομή από όπου διαφάνηκε το γεγονός πως υπήρξαν και καταγράφηκαν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης ατόμων με ΔΑΦ τα οποία φοιτούσαν σε γενικά σχολεία σε σχέση με αυτά που βρίσκονταν σε ειδικά σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα (Zablotsky, Bradshaw, Anderson & Law, 2013).

Έρευνες έγιναν επίσης και γύρω από το οικογενειακό πλαίσιο των παιδιών που εναποτίθενται σε ΔΑΦ, με αποτελέσματα να δείχνουν πως όσοι μαθητές είχαν γονείς με άλλα ψυχικά προβλήματα υγείας είχαν και περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού καθώς επίσης το ίδιο διαφάνηκε και για τα επίπεδα αγχώδης διαταραχών από τους γονείς προς τα παιδιά (Carradocia, Weiss & Pepler, 2012).

ΜΕΡΟΣ Β: ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΑΦ – ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΑ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Όταν αναφερόμαστε σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφερόμαστε σε παιδιά με νοητική στέρηση, κώφωση, επιληψία, μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμό, σύνδρομο Asperger και γενικά σε μαθητές που έχουν κάποια μορφή αναπηρία και φοιτούν είτε στο κανονικό σχολείο είτε σε μονάδες ειδικής αγωγής. Οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί μέχρι σήμερα για τη μελέτη του φαινομένου της σχολικής βίας σε αυτά τα παιδιά δεν είναι πολλές και κυρίως προέρχονται από το εξωτερικό. Μόνο δέκα μελέτες έχουν διεξαχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και τις αναπτυξιακές διαταραχές μέχρι και σήμερα. Με βάση αυτές τις έρευνες ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα είτε γνωστικές, είτε σωματικές, είτε ακόμη και αναπτυξιακές, συμπεριφορικές δυσλειτουργίες έχει κατά κύριο λόγο 3,44 ποσοστικά μεγαλύτερες πιθανότητες από τα υπόλοιπα παιδιά του γενικού πληθυσμιακού χάρτη να υποστεί κάποιας μορφής θυματοποίησης (Κουρκούτας, 2008). Σε γενικότερο πλαίσιο, καθορίζεται ότι το ποσοστό θυματοποίησης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κυμαίνεται μεταξύ 22% και 70%. Το μεγάλο εύρος οφείλεται σε διαφορές στα μεθοδολογικά εργαλεία και στον ορισμό που δίνεται στο φαινόμενο της σχολικής βίας (Γεραράς, 2014).

Διαδοχικές και διάφορες έρευνες έχουν γίνει και διεξήχθησαν για τον λόγο παρατήρησης κυρίως του κομματιού γύρω από τους παράγοντες πλαισίου που μπορούν κατα πάσα πιθανότητα να επηρεάσουν αρνητικά τα ποσοστά θυματοποίησης των παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες; συγκεκριμένα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Αυτό διαφάνεται υπογραμμίζοντας το γεγονός πως έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανότερο να καταστούν θύματα εκφοβισμού. Ένας από τους κύριους λόγους που παρουσιάζεται αυτό, είναι λόγω πως τα παιδιά και τα άτομα που ασκούν τον εκφοβισμό; οι θύτες δηλαδή; θέτουν συχνά στο

στόχαστρο τους σωματικά μικρότερους και πιο αδύναμους συνομηλίκους τους, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι σωματικά και κοινωνικά διαφέρουν από τον συνηθισμένο τύπο ανθρώπου, καθιστώντας έτσι πως ποσοστικά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν εκφοβισμό (Child Health Alert, 2006). Μάλιστα, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές με συμπεριφορικές και αναπτυξιακές δυσκολίες συχνά δεν τυγχάνουν εκτίμησης από τον γενικό σχολικό πλυθησμό σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ενδεχομένως τα οδηγεί να καθίστανται αρκετά συχνά στόχοι εκφοβισμού (Pepler & Craig, 2000; Dubin, 2007).

Έρευνα γύρω από το πλαίσιο θυματοποίησης των παιδιών με εμφανή και μη εμφανή συμπτώματα αναπηριών, έχει γίνει από τον Dawkins (1996) και διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με εμφανή αναπηρίες είχαν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 50%, ενώ το 30% θυματοποιούνταν σε επαναλαμβανόμενη βάση. Από την άλλη μεριά στα παιδιά με λιγότερο εμφανείς αναπηρίες τα θύματα εκφοβισμού ήταν 20%, ενώ σε επαναλαμβανόμενη βάση το ποσοστό ήταν 12%. Από την έρευνα αυτή διατυπώνουμε στο κομμάτι θυματοποίησης πως είναι πολύ πιθανότερο να υπάρξει κακομεταχείριση σε παιδιά με εμφανείς αναπηρίες από τους συμμαθητές τους που δεν είχαν εμφανείς αναπηρίες.

Για να γίνει όμως μια πιο εκτενής και συστημική έρευνα στο κομμάτι αυτό της θυματοποίησης των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, χρειάζεται να ελεγχθούν και οι παράγοντες πλαισίου που το επηρεάζουν αρνητικά και ανυψώνουν τα ποσοστά σε βαθμό υψίστης σημασίας. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι και οι εκπαιδευτικές δομές που εναπόκεινται τα παιδιά αυτά. Πολλές από τις έρευνες που έγιναν γύρω από το κομμάτι αυτό, κατέδειξαν πως οι μαθητές με ΔΑΦ που ήταν τοποθετημένοι στο Γενικό Σχολείο και στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου, είχαν πολλές περισσότερες και τεραστείας σημασίας πιθανότητες να πέσουν θύματα του λεγόμενου 'bullying' από τα υπόλοιπα παιδιά (Hebron & Humphrey, 2013). Εξήγηση όμως έχει

δοθεί για το συγκεκριμένο γεγονός, και αποδίδεται στον λόγο του μειωμένου αριθμού μαθητών που βρίσκονται σε τάξη σε περιβάλλον ενός Ειδικού Σχολείου σε σχέση με το Γενικό Σχολείο, που αυτό το καθιστά ακόμη πιο δύσκολο και μειώνει τις πιθανότητες θυματοποίησης και τέτοιων περιστατικών σε αυτά τα σχολεία.

Από την άλλη όμως, ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα έχει δείξει πως μερικές φορές τα παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία όμως έχουν εμφανής και υψηλής λειτουργικότητας συμπεριφορικά προβλήματα, το καθιστά πιο δύσκολο να υποστούν κάποιας μορφής θυματοποίησης, αφού γύρω τους υπάρχει ένας κλοιός προστασίας και υποστήριξης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί πολλές φορές να λειτουργεί και ως παράγοντας προστασίας αυτών των παιδιών.

Άλλος ένας παράγοντας πλαισίου, που διαφέρεται να εντύνει τα ποσοστά θυματοποίησης των παιδιών με ΔΑΦ τα οποία φοιτούν στο κανονικό πρόγραμμα του Γενικού Σχολείου, είναι και ο τρόπος μεταφοράς τους από και προς το σχολείο, καθώς όπως είχε ελεγχθεί από τους Hebron & Humphrey, 2013, αυτές τις συγκεκριμένες και κρίσιμες ώρες για τα παιδιά αυτά υπάρχει μειωμένη επίβλεψη από ενήλικες, είτε γονείς είτε και εκπαιδευτικούς.

Εκτός από τον παράγοντα του σχολείου και των εκπαιδευτικών δομών απ' όπου διατυπώνεται μια πλήρης εικόνα για του λόγους που επηρεάζεται αρνητικά και εντύνει περισσότερο τα ποσοστά θυματοποίησης, ένας άλλος παράγοντας πλαισίου είναι και το οικογενειακό περιβάλλον που και αυτό μπορεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό να επηρεάσει αρνητικά την κατάσταση. Οι Hebron & Humphrey, 2013 διατύπωσαν πως όταν οι γονείς που έχουν παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, όταν εμπλέκονται περισσότερο στις σχολικές και διαπροσωπικές τους δραστηριότητες, μπορούν να μειώσουν τα ποσοστά θυματοποίησης και κακομεταχείρισής τους, ενώ αντίθετα οι Carradocia, Weiss & Pepler, 2012, παρατήρησαν πως εάν οι γονείς των παιδιών αυτών, αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι κάποια συμπεριφορικά προβλήματα, εντείνουν τα επίπεδα

άγχους σε ένα βαθμό μεγάλης σημασίας, το οποίο κατα πάσα πιθανότητα να επηρεάζει και τα παιδιά στο σχολείο και στις σχολικές τους δραστηριότητες, αφετέρου να μεγαλώνει και τα ποσοστά θυματοποίησης από τα υπόλοιπα παιδιά του Γενικού Σχολείου.

Μεγάλο και έντονο ρόλο στα ποσοστά κακομεταχείρισης ενδέχεται να έχει να κάνει και με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το οποίο έχει και αυτό ένα μερίδιο ευθύνης στα ποσοστά θυματοποίησης. Για παράδειγμα, το παιδί με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό περιβάλλον ίσως πολλές φορές να ενδέχεται διευκολύνσεις στη σίτισή, ίσως ακόμη να ντύνεται με φθηνότερα ρούχα ή ακόμη και να έχει φθηνότερα αντικείμενα, όπως ένα κινητό, τα οποία παραδείγματα αν ενωποιηθούν θα μπορούν πολύ εύκολα να σχηματίσουν ένα κλοιό διαφοροποίησης από τους υπολοίπους συνομηλίκους τους, και έτσι στο τέλος να στοχοποιούνται (Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., & Stuart, E. A. ,2013; Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., Currie, C., Gabhainn, S. N., de Matos, M. G., & Lynch, J. ,2009).

Η φιλία αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις στο περιβάλλον το παιδιών θεωρείτε ένα αναντικατάστατο και αρκετά κομβικό σημείο στην κοινωνική αυτοεικόνα του κάθε παιδιού, κυριότερα στην συγκεκριμένη περίπτωση σε παιδιά που βρίσκονται κάτω από το Φάσμα του Αυτισμού. Γύρω από τα γενικά πλαίσια ορισμού της φιλίας, καταγράφεται η βασική αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, συνομηλίκους και μη, επιδιώκοντας μια πιο βαθύτερο και μακροχρόνιο δέσιμο με το πέρας των χρόνων. Η ύπαρξη κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων δίνει την ευκαιρία σε παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τον περιβάλλοντα χώρο γύρω τους, να αναπτύξουν κοινωνικές συμπεριφορές και να θέσουν μια θεμελιώση στήριξη στην μετέπειτα ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Σημαντική ανάπτυξη μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άτομα γύρω τους, παρατηρείται και στο γνωστικό επίπεδο του κάθε παιδιού, καθώς επίσης και σε ραγδαία εξέλιξη της αυτοεκτιμής τους, είτε όπως αλλιώς ονομάζεται η αίσθηση του ‘ανήκω’ (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998).

Ερευνητικά υποστηριζόμενο καταγράφεται να είναι το γεγονός πως τα παιδιά που δεν αναπτύσσουν κανένα σημείο ή και σε χαμηλά επίπεδα το κομμάτι των διαπροσωπικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στον περιβάλλοντα χώρο που βρίσκονται, επιστήνει ως υψίστης σημασίας αρκετά προβλήματα αμηχανίας στο κοινωνικό τους περιβάλλον, ακόμη ανατρέφοντας αρνητικά συναισθήματα για την αυτοεικόνα που δείχνουν προς τα έξω. Ο Russell, Replau & Cutrona, (1980) ανέδειξε πως τα παιδιά που δεν αποκτούν μια θετική αυτοεικόνα και κοινωνική αλληλεπίδραση με τους γύρω τους, καταλήγουν να αισθάνονται δυσαρεστημένα με τις όποιες συναναστροφές και να προσπαθούν να κάνουν, αφενός τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, αφετέρου ίσως αυτό να είναι και η αιτία πολλών από των συγκρούσεών που καταγράφονται σε μεταγενέστερο βαθμό.

Το κομμάτι της φιλίας όσο αφορά τα παιδιά που διακρίνονται κάτω από το Φάσμα του Αυτισμού, πιστεύεται ότι δύσκολα θα αναπτυχθούν διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, καθώς αυτό έχει αναγνωρισθεί ως ένα από τα βασικά διαγνωστικά κριτήρια της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Δύσκολα τα παιδιά αυτά θα έχουν εμπλοκή με τους υπολοίπους σε ένα ομαδικό παιχνίδι, αφού κατα κύριο λόγο τείνουν να δείχνουν μια προτίμηση σε πιο δομημένα και με σαφείς κανόνες παιχνίδια, απ'όπου η αλληλεπίδραση και η ανάγκη επικοινωνίας με του υπολοίπους θα είναι μειωμένη. Τα παιδιά με ΔΑΦ με βάση και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-V δεν έχουν καμία ή και μειωμένη ικανότητα να αναγνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά και στοιχεία στην απόκτηση ενός ή και περισσότερων φίλων, αφού όπως έχει γίνει γνωστό δύσκολα θα έχουν την εμπειρία να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους τους. Οι φίλιες τους όπως έχει ερευνητικά σταθεί είναι επιφανειακές και τις περισσότερες φορές χωρίς εμπάθεια και καθόλου αμοιβαίες, αλλά και κανένα ψυχολογικό κέρδος το οποίο να διακρίνεται και από τις δύο πλευρές (Rowley et al., 2012; Baron-Cohen & Wheelwright, 2003).

Σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά και στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών με ΔΑΦ, όπου πολλοί γονείς παραθέτουν παραδείγματα όπου τα παιδιά τους τα όποια έχουν διαγνωσθεί με Διαταραχή Αυτισμού με βάση τα κριτήρια του DSM-V, για να μπορέσουν να κρατήσουν έστω και να αλληλεπιδράσουν στο κομμάτι της φιλίας με άλλα παιδιά, χρειάστηκε η εμπλοκή τους για να καταστεί δυνατόν για τα παιδιά αυτά να δημιουργήσουν δεσμούς και σταθερές φιλίες με τους υπόλοιπους συνομηθούς τους (Frankel & Whitham, 2011). Έντονης σημασίας ήταν και η αναφορά των γονέων πως τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να δυσκολεύονται να κρατήσουν φιλικές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά γύρω τους, όμως οι γονείς βλέπουν και μια τάση προς αλληλεπίδραση των παιδιών τους με μεγαλύτερους είτε εκπαιδευτικούς είτε και με τους ίδιους τους γονείς, ίσως λόγω και της προσπάθειάς τους να ψάξουν να βρουν υποστήριξη (Humphrey, N., & Symes, W. 2010).

Οι Bauminger & Kasari, (2000), κατέθεσαν πως σε γενικότερο βαθμό όλες οι κοινωνικές συναναστροφές που ενδέχονται στα παιδιά με ΔΑΦ είναι αρκετά ψυχοσωματικά επώδυνες για αυτά, καθώς και μια πρόκληση που συχνά αυξάνει τα επίπεδα άγχους τους, ειδικότερα μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου τους είναι αρκετά δύσκολο να αντιληφθούν το καθεστώς που επικρατεί τριγύρω τους. Σε έρευνα που έγινε με βάση τον όρο και το πλαίσιο της φιλίας στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, τα περισσότερα απάντησαν πως θα ήθελαν να έχουν την υποστήριξη ενός τουλάχιστον φίλου ή συνομηθού τους, όμως δύσκολα μπορούν να καταλάβουν τι συνεπάγεται με τον όρο φιλία; δηλαδή την αμοιβαιότητα συναισθημάτων, την εμπιστοσύνη, τα κοινά ενδιαφέροντα αλλά και δραστηριότητες. Αυτό κυρίως καταγράφεται και στα ποσοστά αφού από τα άτομα με ΔΑΦ που ερωτήθηκαν μόνο το 27% απάντησε πως είχε τουλάχιστον έναν φίλο σε σχέση με το συντριπτικό ποσοστό του 41%; Δηλαδή 14% απόκλιση; Με παιδιά που αντιμετωπίζουν άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες (Sigman, M. et al. 1999).

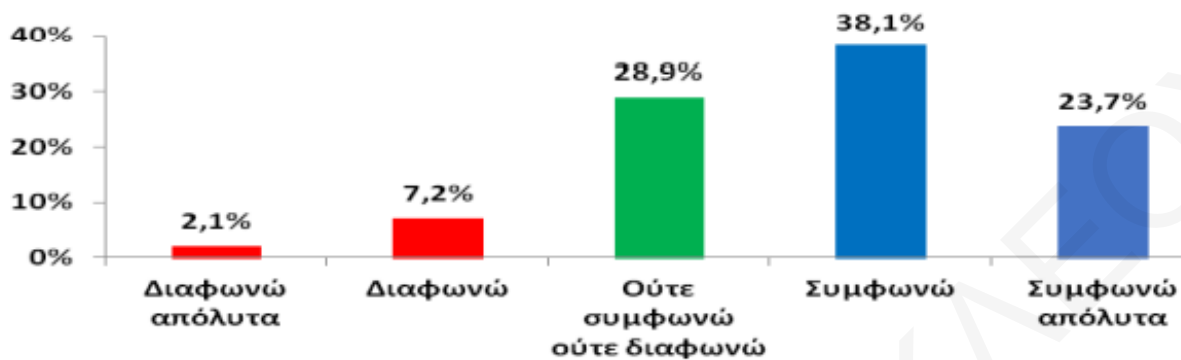
Εν κατακλείδι, η ανάπτυξη όμως φιλικών σχέσεων για τα παιδιά με ΔΑΦ κρίνεται ως ζωτικής σημασίας, κυρίως γιατί καταγράφεται ως μια πιθανής μέθοδος μείωσης καταστάσεων θυματοποίησης. Το συγκεκριμένο επιχείρημα δεν έχει διαπιστωθεί μόνο συγκεκριμένα για την ομάδα παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αφού πολλά από τα εσωτερικευμένα προβλήματα που επηρεάζουν την ψυχική υγεία, φαίνεται να μειώνονται όταν υπάρχει αλληλεπίδραση ατόμων (Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. 2013). Συγκεκριμένα, τα παιδιά με διαγνωστικά κριτήρια του Φάσματος Αυτισμού, φαίνεται να είναι πιο επιρρεπή σε προβλήματα εσωτερικευμένων συναισθημάτων και τις περισσότερες φορές σκοράρουν και υψηλότερα στην κλίμακα μέτρησης αυτών, τα οποία είναι και ο πιο προβλέψιμος παράγοντας θυματοποίησης μεταγενέστερα (Kanne & Mazurek, 2010; Cappadocia, Weiss & Repler, 2012).

Πίνακας 2. Αυτισμός και bullying

	Ποτέ	1-2 φορές μέσα σε δύο μήνες	2-3 φορές μέσα σε ένα μήνα	1 φορά μέσα στη βδομάδα	2 ή περισσότερες φορές τη βδομάδα
Εκφοβισμός στην τάξη, στους διαδρόμους, στην αυλή	31 (32,0%)	23 (23,7%)	14 (14,4%)	17 (17,5%)	12 (12,4%)
Σωματική βία	47 (48,5%)	15 (15,5%)	5 (5,2%)	15 (15,5%)	15 (15,5%)
Λεκτική βία	25 (25,8%)	38 (39,2%)	15 (15,5%)	11 (11,3%)	8 (8,2%)
Εξαντασιασμός να κάνει κάτι που δεν θέλει	48 (49,5%)	26 (26,8%)	13 (13,4%)	8 (8,2%)	2 (2,1%)
Το αγνόησαν, το εξαίρεσαν από το παιχνίδι ή από άλλες δραστηριότητες	18 (18,6%)	24 (24,7%)	13 (13,4%)	17 (17,5%)	25 (25,8%)
Διάδοση φημών ή ψεμάτων εις βάρος του	43 (44,3%)	29 (29,9%)	14 (14,4%)	8 (8,2%)	3 (3,1%)

Πίνακας 1: Μερικά από τα ερωτήματα που έγιναν σε εκπαιδευτικούς παιδιών με ΔΑΦ μέσα από έρευνα της Μπελίδου, Κ. (2017). Στις ερωτήσεις που έγιναν φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να απαντούσαν αρνητικά, όμως η γενικότερη εικόνα των παιδιών με ΔΑΦ τείνει να τα τοποθετεί στις ευάλωτες ομάδες.

Το παιδί με αυτισμό είναι περισσότερο ευάλωτο στη θυματοποίηση σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά



Πίνακας 2: Στην ίδια έρευνα της Μπελίδου, Κ. (2017) σε ερώτηση που έγινε σε εκπαιδευτικούς των παιδιών με ΔΑΦ φαίνεται ξεκάθαρα πως το γενικό σύνολο έχει την τάση να τοποθετεί τα παιδιά αυτά στις ευάλωτες ομάδες θυματοποίησης από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 3. Ελλείμματα θεωρίας του νου

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων στη μεταξύ τους συναναστροφή.	15 (15,5%)	38 (39,2%)	37 (38,1%)	4 (4,1%)	3 (3,1%)
Μοιράζεται εύκολα τα πράγματά του με άλλους.	18 (18,6%)	33 (34,0%)	32 (33,0%)	10 (10,3%)	4 (4,1%)
Αναγνωρίζει αξιόπιστα τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου από το χρώμα της φωνής του και από τις εκφράσεις του προσώπου του.	13 (13,4%)	36 (37,1%)	28 (28,9%)	15 (15,5%)	5 (5,2%)
Χρησιμοποιεί χρώμα-τόνο και ένταση φωνής κατάλληλα για την εκάστοτε κοινωνική συνθήκη.	15 (15,5%)	39 (40,2%)	30 (30,9%)	10 (10,3%)	3 (3,1%)
Εξασπάζεται από κάποιον που τον έχει εξασπτήσει και στο παρελθόν.	5 (5,2%)	19 (19,6%)	32 (33,0%)	25 (25,8%)	16 (16,5%)
Λέει κάτι ακατάλληλο διότι δεν κατανοεί τους κοινωνικούς κανόνες και μπλέκει σε μπελάδες.	4 (4,1%)	19 (19,6%)	27 (27,8%)	24 (24,7%)	23 (23,7%)
Πιστεύει πράγματα που του λένε ανεξάρτητα από την αξιοπιστία της πηγής ή το αν είναι πασιφανώς αναληθή.	1 (1,0%)	12 (12,4%)	26 (26,8%)	35 (36,1%)	23 (23,7%)
Δείχνει εμπιστοσύνη εύκολα ακόμη και κόντρα στην κοινή λογική.	0 (0,0%)	13 (13,4%)	29 (29,9%)	36 (37,1%)	19 (19,6%)
Βγάζει εύκολα και άκριτα συμπεράσματα.	1 (1,0%)	8 (8,2%)	30 (30,9%)	38 (39,2%)	20 (20,6%)
Δεν αντιλαμβάνεται την πιθανή κακή πρόθεση ενός άλλου παιδιού.	1 (1,0%)	7 (7,2%)	32 (33,0%)	32 (33,0%)	25 (25,8%)

Πίνακας 3: Ο πίνακας πιο πάνω δείχνει τους κύριους λόγους που τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να βρίσκονται στις ευάλωτες ομάδες θυματοποίησης αλλά κυρίως τους λόγους που βρίσκονται στο περιθώριο από συνομήλικους τους όσο αφορά το κομμάτι της φιλίας. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως οι περισσότεροι ανατρέχουν στα ελλείμματα της Θεωρίας του Νου από τα παιδιά αυτά, τα οποία είναι και προβλέψιμος παράγοντας θυματοποίησής τους. Από την έρευνα της Μπελίδου, Κ. (2017).

Μελέτες έχουν δείξει ότι ένας συνδυασμός ατομικών τρωτών σημείων σε φοιτητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, όπως προβλήματα επικοινωνίας, στερεότυπες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα, τάσεις προς ψυχολογική δυσφορία και επιθετική συμπεριφορά, μπορεί να επακολουθούνται από αρνητικές συμπεριφορές θυματοποίησης και εκφοβισμού (Forrest, Kroeger & Stroope, 2019). Η συσχέτιση μεταξύ του εκφοβισμού και του σχολικού περιβάλλοντος μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και περιλαμβάνει πολλαπλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της γονικής συμμετοχής σε σχολικές υποθέσεις, των θετικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, της κοινωνικής υποστήριξης από ομοτίμους και της ποιότητας των φιλικών σχέσεων (Costantino et al., 2019). Το σχολικό περιβάλλον έχει συσχετιστεί άμεσα με αυξημένη έκθεση σε εκφοβισμό μεταξύ μαθητών με διακρινόμενα χαρακτηριστικά Αυτιστικού Φάσματος (Hebron & Humphrey, 2013).

Έρευνα από τους (Lu, Chen & Chou, 2022), μέσω των αποτελεσμάτων τους κατέδειξαν ότι οι μαθητές με ΔΑΦ που είχαν φίλιες υψηλότερης ποιότητας ή έλαβαν βοήθεια όταν αντιμετώπισαν δυσκολίες στο σχολείο είχαν μικρότερο κίνδυνο να αποκλειστούν κοινωνικά. Όσον αφορά τις προσβολές ή τα πειράγματα, το σχολικό περιβάλλον αποδείχθηκε ότι διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο. Οι μαθητές με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού που βίωσαν υψηλή κοινωνική επίδραση και ένταξη, αλλά και βοήθεια σε κανονικές τάξεις τυπικής διδασκαλίας είχαν μικρότερο κίνδυνο να προσβληθούν ή να δεχθούν πειράγματα από τους συμμαθητές τους. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως η κοινωνική αποδοχή από τους συμμαθητές θα μπορούσε να μειώσει τον κίνδυνο οι μαθητές με ΔΑΦ που φοιτούν σε σχολεία τυπικής διδασκαλίας να βιώσουν θυματοποίηση και υποδηλώνει ότι ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη είναι ένας ουσιαστικός παράγοντας που προστατεύει από τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις προσβολές ή τα πειράγματα.

Τα αποτελέσματα της πιο πάνω έρευνας συσχετίζονται και από την μελέτη των (Hebron & Humphrey, 2013), όπου διαπίστωσαν ότι οι θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών γύρω από τον σχολικό περιβάλλοντα χώρο, σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης. Παράλληλα, υποστήριξαν ότι οι θετικές σχέσεις θα μπορούσαν να παρέχουν ένα φιλικό περιβάλλον για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και είναι απαραίτητες για την προστασία από τη θυματοποίηση. Τα αποτελέσματα που ανέδειξαν παλαιότερες έρευνες συνάδουν με εκείνα από μελέτες με τυπικά αναπτυσσόμενους εφήβους, οι οποίες δείχνουν ότι η θυματοποίηση από συμμαθητές και συνομηλίκους είναι λιγότερο πιθανό να συμβεί σε ένα περιβάλλον τάξης που περιλαμβάνει θετικές, ζεστές και υποστηρικτικές σχέσεις με ομοτίμους (Thornberg, Wänström, Hong & Espelage, 2017).

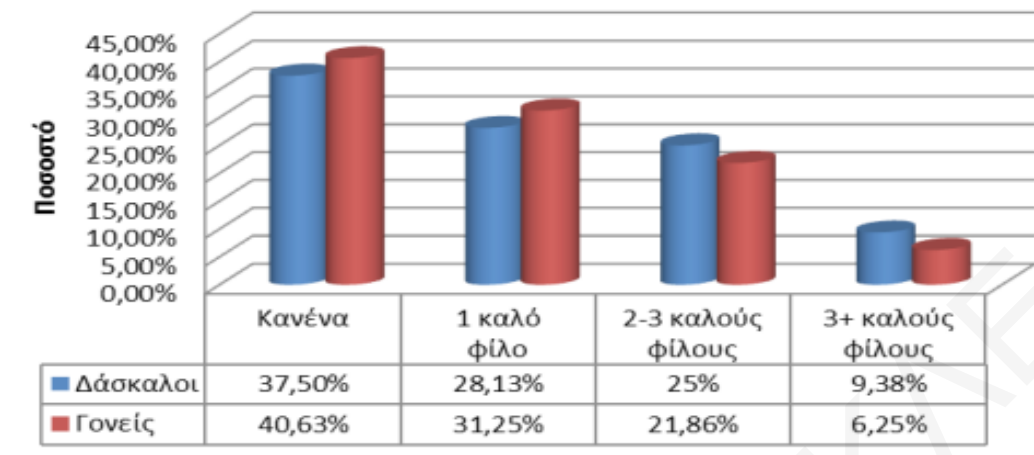
Η έρευνα της (Sygiropoulou-Delli, Christine & Dimitriadou, Afroditi. 2015), όπου σκοπός της ήταν να αναδείξει το ποσοστό διαφοράς απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παιδιών με ΔΑΦ στη συσχέτιση με τον σχολικό εκφοβισμό αλλά και την ύπαρξη στατιστικής διαφοράς μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ΔΑΦ. Με βάση το δείγμα τους, τα ερευνητικά αποτελέσματα τους υπογράμμισαν το γεγονός πως στατιστικά με μικρή απόκλιση γονείς και εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με ΔΑΦ δεν έχουν κανένα καλό φίλο μέσα στην τάξη (41%, 38% αντίστοιχα).

Σε αντίθεση έρχονται τα αποτελέσματα των Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012), το 33% των γονέων και 50% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι το παιδί έχει τουλάχιστον ένα πολύ καλό φίλο στο σχολείο. Διαφοροποιήσεις των αποτελεσμάτων αποδυνκνείουν στατιστικά ότι γονείς και εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν τον κοινωνικό αποκλεισμό από τις παρέες των υπολοίπων παιδιών ως μια μορφή σχολικού εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνουν μέτρα για την εξάλειψη της προβληματικής κατάστασης. Αυτό διαφέρεται και από τα ποσοστά όσο αφορά τον αποκλεισμό των παιδιών με ΔΑΦ από τους συνομηλίκους τους ανά εβδομάδα (18,8% των εκπαιδευτικών και 15,6% των γονέων δηλώνουν ότι τα παιδιά μένουν εκτός συλλογικού παιχνιδιού τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα) (Syriopoulou-Delli, Christine & Dimitriadou, Afroditi. 2015).

	Ποτέ	30	93,8%	30	93,8%	
Πόσο συχνά άλλα παιδιά απείλησαν το μαθητή σας;	1-2 φορές μέσα σε 2 μήνες	2	6,2%	2	6,2%	1.000
	2-3 φορές μέσα σε 1 μήνα	0	0,0%	0	0,0%	
	1 φορά μέσα στη βδομάδα	0	0,0%	0	0,0%	
	2 ή περισσότερες φορές μέσα στη βδομάδα	0	0,0%	0	0,0%	
	Ποτέ	24	75,0%	26	81,2%	
Πόσο συχνά άλλα παιδιά ανάγκασαν το μαθητή σας να κάνει κάτι που δεν ήθελε να κάνει;	1-2 φορές μέσα σε 2 μήνες	7	21,9%	5	15,6%	0.491
	2-3 φορές μέσα σε 1 μήνα	1	3,1%	0	0,0%	
	1 φορά μέσα στη βδομάδα	0	0,0%	1	3,1%	
	2 ή περισσότερες φορές μέσα στη βδομάδα	0	0,0%	0	0,0%	
	Ποτέ	6	18,8%	7	21,9%	
Πόσο συχνά άλλα παιδιά σκόπιμα άφησαν έξω από το παιχνίδι το μαθητή σας ή τον/την αγνόησαν εντελώς;	1-2 φορές μέσα σε 2 μήνες	13	40,6%	12	37,5%	0.661
	2-3 φορές μέσα σε 1 μήνα	6	18,8%	4	12,5%	
	1 φορά μέσα στη βδομάδα	1	3,1%	4	12,5%	
	2 ή περισσότερες φορές μέσα στη βδομάδα	6	18,8%	5	15,6%	

Πίνακας 4: Από την έρευνα των Syriopoulou-Delli, Christine & Dimitriadou, Afroditi. 2015 όπου φαίνεται ξεκάθαρα η στατιστικά αρκετά μικρή απόκλιση στα ποσοστά απαντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών με βάση τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Πόσους καλούς φίλους έχεις στην τάξη;



Διάγραμμα 1 Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για το πόσους καλούς φίλους έχουν τα παιδιά

Πίνακας 5: Σε αντίθεση με τις απαντήσεις των γονέων και εκπαιδευτικών παιδιών με ΔΑΦ στον πιο πάνω πίνακα εδώ φαίνεται ότι και από τις δύο πλευρές υπάρχει η αντίληψη πως τα παιδιά αυτά ενδέχονται κοινωνικό αποκλεισμό από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, με μεγάλο ποσοστό να μην έχουν και κανένα φίλο (37.5% και 40.63% αντίστοιχα). Από την έρευνα των Sygioroulou-Delli, Christine & Dimitriadou, Afroditi. 2015.

Επιπλέον, με βάση τον κοινωνικό αποκλεισμό και την μηδενική κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με Διαταρχή Αυτιστικού Φάσματος, η έρευνα των Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. V. (2008) σε 30 μαθητές με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό έδειξε ότι 33% των μαθητών περνούν μόνοι τους μία σχολική μέρα, χωρίς να συμμετέχουν στο παιχνίδι με άλλα παιδιά, σε αντίθεση με 0% των υπόλοιπων μαθητών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΨΗ:

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τα ποσοστά θυματοποίησης των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος – βάση των κριτηρίων του DSM-V, καθώς επίσης και τους παράγοντες πλαισίου γύρω από τα αυξημένα ποσοστά θυματοποίησης που δέχονται. Επιπλέον, εξετάστηκε και το κομμάτι του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών σχολικών δομών, τα οποία ίσως να φέρουν μέρος ευθύνης στο κομμάτι του εκφοβισμού και της μη εξάλειψής του.

Τα παιδιά με εμφανή χαρακτηριστικά και κριτήρια Αυτιστικού Φάσματος, έχει αναγνωριστεί έντονα το γεγονός πως ποτέ δεν καταφέρνουν και ούτε έχουν την ικανότητα να ξεπεράσουν αυτό το επίπεδο εξέλιξης του εαυτού τους με βάση την ικανότητα τους να αναγνωρίσουν προθέσεις και επιθυμίες των γύρω τους, καταλήγοντας έτσι να δυσκολεύονται αρκετά να αποδώσουν σε νοητικές καταστάσεις που αφορούν το περιβάλλον τους και τον ίδιο τους τον εαυτό. Οι ανέδειξαν την σημαντικότητα της ύπαρξης της Θεωρίας του Νου ως προς το άτομο, κάτι που όμως δεν κατέσται δυνατόν να μετρηθεί στα παιδιά με ΔΑΦ καθώς οι ερευνητές συμπεράναν ότι για τα συγκεκριμένα παιδιά ήταν σχεδόν αδύνατον να αναγνωρίσουν και να ξεχωρίσουν την δική τους πρόβλεψη από την πεποίθηση της κούκλας στο πείραμά τους (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Είναι συχνό φαινόμενο των τελευταίων χρόνων τα παιδιά με εμφανή χαρακτηριστικά αναπηριών και άλλων υστερήσεων να τίθονται ως ‘θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών’ από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επιλέγουν κυρίως άτομα που είναι πιο συνεσταλμένα και αδύναμα και υστερούν και σωματικά και ψυχικά, έτσι ώστε να μπορούν να επιδείξουν τις ικανότητές τους (Child Health Alert, 2006). Τα αποτελέσματα και οι παρατηρήσεις συνάδουν και με τα αποτελέσματα των (Pepler & Craig, 2000; Dubin, 2007), όπου σύμφωνα με την εκτίμηση και την προσοχή που τυγχάνουν τα παιδιά με εμφανή χαρακτηριστικά νοητικών υστερήσεων, αυξάνει τα ποσοστά και του εκφοβισμού τους.

Σύμφωνα με τους παράγοντες πλαισίου που μερικοί επιστώνουν και την ολιστική προσοχή, διότι είναι κομμάτια που επηρεάζουν αρκετά τα ποσοστά θυματοποίησης των παιδιών με ΔΑΦ. Παράγοντες όπως παιδιά που βρίσκονται σε Γενικά Σχολεία με παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν και υψηλότερα ποσοστά που τα καθιστούν ως 'θύματα εκφοβισμού' από παιδιά που κατέληξαν σε Ειδικής Εκπαίδευσης Σχολεία (Hebron & Humphrey, 2013). Ακόμη έντονης σημασίας κατατάχθηκε και η επιτήρηση κατά τις κρίσιμες ώρες μεταφοράς στο σχολείο για τα παιδιά αυτά, καθώς εκείνες τις ώρες διαφέρεται μειωμένη επίβλεψη είτε από γονείς είτε από εκπαιδευτικούς και ίσως αυτό να χρειάζεται και περισσότερης έρευνας σε μεταγενέστερο στάδιο.

Έντονης και αυξημένης σημασίας χρειάζεται και επιστώνετε να δοθεί και στον όρο των διαπροσωπικών σχέσεων και της φιλίας. Τα παιδιά με ΔΦΑ, έχουν ως κριτήριο διάγνωσης τους την δυσκολία να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους, και δύσκολα έχουν εμπλοκή με τους υπολοίπους σε ένα ομαδικό παιχνίδι, αφού κατα κύριο λόγο τείνουν να δείχνουν μια προτίμηση σε πιο δομημένα και με σαφείς κανόνες παιχνίδια, απ' όπου η αλληλεπίδραση και η ανάγκη επικοινωνίας με του υπολοίπους θα είναι μειωμένη. Συνοχή στα ερευνητικά αποτελέσματα δίνεται από τους (Rowley et al., 2012; Baron-Cohen & Wheelwright, 2003), καθώς οι φιλίες τους όπως είναι επιφανειακές και τις περισσότερες φορές χωρίς εμπάθεια, αλλά και κανένα ψυχολογικό κέρδος το οποίο να διακρίνεται και από τις δύο πλευρές.

Από την άλλη, σημαντικό είναι να ελεγχθεί και το κομμάτι των σχολικών/εκπαιδευτικών δομών, για τον κύριο λόγο των αυξανόμενων ποσοστών εκφοβιστικών συμπεριφορών στο πρόσωπο παιδιών με ΔΦΑ στον περιβάλλοντα χώρο τους. Οι (Hebron & Humphrey, 2013), επικέντρώθηκαν στο γεγονός πως το σχολικό περιβάλλον έχει συσχετιστεί άμεσα με αυξημένη έκθεση σε εκφοβισμό μεταξύ μαθητών με διακρινόμενα χαρακτηριστικά Αυτιστικού Φάσματος. Ουσιαστικός είναι ο ρόλος της σχολικής κοινότητας καθώς όπως έχει συστηθεί και ερευνητικά

από τους (Lu, Chen & Chou, 2022), οι μαθητές με ΔΦΑ που βίωσαν υψηλή κοινωνική ένταξη, αλλά και βοήθεια σε κανονικές τάξεις διδασκαλίας είχαν μικρότερο κίνδυνο να προσβληθούν ή να δεχθούν πειράγματα από τους συμμαθητές τους. Επιστώνεται να τύχει έντονης σημασίας το κομμάτι της κοινωνικής αποδοχής από συμμαθητές το οποίο θα μπορούσε να μειώσει τον κίνδυνο οι μαθητές με ΔΑΦ να βιώσουν θυματοποίηση και υποδηλώνει ότι ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη είναι ένας ουσιαστικός παράγοντας που προστατεύει από τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Συμπερασματικά, είναι σαφές και κρίνεται σημαντικό να επιστηθεί εντονότερης σημασίας το κομμάτι το εκπαιδευτικό, καθώς γύρω από αυτό το περιβάλλον έχουν καταγραφεί να υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού στα παιδιά με ΔΦΑ. Καθόλου κατακριτέο δεν πρέπει να θεωρήτε το γεγονός πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν έχουν αντίληψη και δυσκολεύονται να αποκτήσουν μερικά από τα κριτήρια της Θεωρίας του Νου, και ίσως η ενσωμάτωσή τους από εκπαιδευτικούς σε ομάδες διδασκαλίας και παιχνιδιού με παιδιά ΤΑ, ίσως να μπορέσει να ενισχύσει μερικά χαρακτηριστικά κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Μέσω κατάρτισης εξατομικευμένων παρεμβατικών προγραμμάτων, η αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών με τους ομοτίμους τους θα βοηθούσε κοινωνικά στο κομμάτι αντίληψης των διαπροσωπικών σχέσεων και από τις δύο πλευρές. Ολιστική παρεμβατική προσέγγιση συστήνεται και από πλευράς οικογενειακού κύκλου, καθώς και οι γονείς των παιδιών αυτών δυσκολεύονται να αντιληφθούν πολλές φορές τον όρο του κοινωνικού αποκλεισμού που δέχονται τα παιδιά με ΔΦΑ, αυξάνοντας το κομμάτι μη εξάλειψης περιστατικών τέτοιων συμπεριφορών, επιστώνοντας έτσι την προσοχή για μεταγενέστερες προσεγγίσεις και παρεμβάσεις.

Βιβλιογραφία:

- Γεραρής, Η. (2014). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Πρόληψη και παρέμβαση. Retrieved 27 April 2022
- Μπελίδου, Κ. (2017). Διαταραχή φάσματος αυτισμού και θυματοποίηση: απόψεις εκπαιδευτικών για το συσχετισμό με τη θεωρία του νου και τη φιλία.
- Bagwell, C., Newcomb, A., & Bukowski, W. (1998). Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development*, 69(1), 140-153. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06139.x
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2003). The Friendship Questionnaire: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism, and Normal Sex Differences. Retrieved 28 April 2022
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. doi: 10.1111/1467-8624.00156
- Call, J., & Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends In Cognitive Sciences*, 12(5), 187-192. doi: 10.1016/j.tics.2008.02.010
- Cappadocia, M., Weiss, J., & Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 42(2), 266-277. doi: 10.1007/s10803-011-1241-x
- Child Health Alert. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? *Child Health Alert*, 26, 5.
- Costantino, C., Casuccio, A., Marotta, C., Bono, S., Ventura, G., & Mazzucco, W. et al. (2019). Effects of an intervention to prevent the bullying in first-grade secondary schools of Palermo, Italy: the BIAS study. *Italian Journal Of Pediatrics*, 45(1). doi: 10.1186/s13052-019-0649-3
- Dawkins, J.L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(7), 603-612.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., Currie, C., Gabhainn, S. N., de Matos, M. G., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American journal of public health*, 99(5), 907–914. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.139303>
- Forrest, D., Kroeger, R., & Stroope, S. (2019). Autism Spectrum Disorder Symptoms and Bullying Victimization Among Children with Autism in the United States. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 50(2), 560-571. doi: 10.1007/s10803-019-04282-9
- Frankel, F., & Whitham, C. (2011). Parent-assisted group treatment for friendship problems of children with autism spectrum disorders. *Brain Research*, 1380, 240-245. doi: 10.1016/j.brainres.2010.09.047
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065. doi: 10.1542/peds.2008-1215

- Gladden, R., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). Bullying Surveillance among Youths: uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0.
- Hebron, J., & Humphrey, N. (2013). Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors. *Autism, 18*(6), 618-630. doi: 10.1177/1362361313495965
- Heinrichs, R. (2003). A Whole-School Approach to Bullying. *Intervention In School And Clinic, 38*(4), 195-204. doi: 10.1177/105345120303800401
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/08856250903450855>
- Juvonen, J., Yueyan Wang, & Espinoza, G. (2011). Bullying Experiences and Compromised Academic Performance Across Middle School Grades. *The Journal Of Early Adolescence, 31*(1), 152-173. doi: 10.1177/0272431610379415
- Kanne, S., & Mazurek, M. (2010). Aggression in Children and Adolescents with ASD: Prevalence and Risk Factors. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 41*(7), 926-937. doi: 10.1007/s10803-010-1118-4
- Little, L. (2002). MIDDLE-CLASS MOTHERS' PERCEPTIONS OF PEER AND SIBLING VICTIMIZATION AMONG CHILDREN WITH ASPERGER'S SYNDROME AND NONVERBAL LEARNING DISORDERS. *Issues In Comprehensive Pediatric Nursing, 25*(1), 43-57. doi: 10.1080/014608602753504847
- Lu, H., Chen, D., & Chou, A. (2022). The school environment and bullying victimization among seventh graders with autism spectrum disorder: a cohort study. *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health, 16*(1). doi: 10.1186/s13034-022-00456-z
- Mitchell, P. (1996). Acquiring a Conception of Mind. doi: 10.4324/9781315784793
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. Retrieved 8 April 2022
- Pepler & Craig, 2000: 9-10; Dubin, 2007: <http://www.amazon.com/Asperger>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral And Brain Sciences, 1*(4), 515-526. doi: 10.1017/s0140525x00076512
- Povinelli, D., & Eddy, T. (1996). Chimpanzees: Joint Visual Attention. *Psychological Science, 7*(3), 129-135. doi: 10.1111/j.1467-9280.1996.tb00345.x
- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. Retrieved 8 April 2022
- Roberts, A., Koenen, K., Lyall, K., Robinson, E., & Weisskopf, M. (2015). Association of autistic traits in adulthood with childhood abuse, interpersonal victimization, and posttraumatic stress. *Child Abuse & Neglect, 45*, 135-142. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.04.010
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder:

Associations with child characteristics and school placement. *Research In Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134. doi: 10.1016/j.rasd.2012.03.004

Russell, D., Peplau, L., & Cutrona, C. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 39(3), 472-480. doi: 10.1037/0022-3514.39.3.472

Sigman, M., Ruskin, E., Arbelle, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., Kim, N., López, A., Zierhut, C., Mervis, C. B., & Robinson, B. F. (1999). Continuity and Change in the Social Competence of Children with Autism, Down Syndrome, and Developmental Delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), i-139. <http://www.jstor.org/stable/3181510>

Syriopoulou-Delli, Christine & Dimitriadou, Afroditi. (2015). Σχολικός Εκφοβισμός σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. 32. 48-70.

Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J., & Espelage, D. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal Of School Psychology*, 63, 49-62. doi: 10.1016/j.jsp.2017.03.002

Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of applied research in intellectual disabilities : JARID*, 26(6), 522-532. <https://doi.org/10.1111/jar.12051>

Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. V. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-functioning autism): A case-control study. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 8(1), 25-38.

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., & Stuart, E. A. (2013). The association between mental health, stress, and coping supports in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(6), 1380-1393. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1693-7>

Zablotsky, B., Bradshaw, C., Anderson, C., & Law, P. (2013). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419-427. doi: 10.1177/1362361313477920

Zeedyk, S., Rodriguez, G., Tipton, L., Baker, B., & Blacher, J. (2012). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research In Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1173-1183. doi: 10.1016/j.rasd.2014.06.001