

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολύτροπος Πηνελόπη Σταυρούλα
Μπασιτέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολικός Εκφοβισμός

Μαρία Γκουγκούμη, Αύρα Λάου

doi: [10.12681/edusc.199](https://doi.org/10.12681/edusc.199)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γκουγκούμη Μ., & Λάου Α. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολικός Εκφοβισμός. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 382-395. <https://doi.org/10.12681/edusc.199>

Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολικός Εκφοβισμός

Γκουγκούμη Μαρία
Ειδική Παιδαγωγός, Msc «Προαγωγή Ψυχικής Υγείας – Πρόληψη Ψυχικών Διαταραχών».

Διαχειρίστρια ιστολογίου: grafwnimata.gr

Mail: mariagougoumi@hotmail.com

Λάου Αύρα
Ψυχολόγος, MSc Ψυχολογία & Συμβουλευτική Manchester Metropolitan University,
Υποψήφια Διδάκτωρ Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α.
Mail: avralaou@gmail.com

Περίληψη

Το φαινόμενο του εκφοβισμού παιδιών και εφήβων από συμμαθητές τους είναι τόσο παλιό όσο και η διαδικασία της σχολικής μάθησης. Είναι δε τόσο συνηθισμένο, ώστε πολλοί γονείς αλλά και δάσκαλοι θεωρούν αυτού του είδους τη συμπεριφορά και εμπειρία εκ των ουκ άνευ της ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινότητα των συνομηλίκων του.

Σχολικός εκφοβισμός θεωρείται η συνειδητά επαναλαμβανόμενη βίαιη συμπεριφορά, μεγάλου ή/και δυνατού μαθητή ή ομάδας μαθητών προς ένα μικρότερο και αδύναμο (νοητικά, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αναπηρίες, παιδιά από μειονότητες, διαφορετικής φυλής, χρώματος, θρησκείας), ο οποίος δεν μπορεί να προστατεύσει τον εαυτό του, με σκοπό να τον βλάψει.

Παρά την απότομη αύξηση του ενδιαφέροντος για τον εκφοβισμό κατά τα τελευταία χρόνια, μεγάλο μέρος της έρευνας έχει επικεντρωθεί στις πολλαπλές όψεις και χαρακτηριστικά του μεταξύ των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες, ενώ λίγα είναι γνωστά σχετικά με την επίπτωση και τις διαστάσεις του στον πληθυσμό των μαθητών που παρακολουθούν συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει το σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης και φοιτούν σε τμήμα ένταξης στο σχολείο.

Το δείγμα περιλαμβάνει 79 μαθητές που φοιτούν στις τάξεις Δ' Δημοτικού έως Γ' Γυμνασίου, οι οποίοι συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με τους Συνομηλίκους.

Από την ανάλυση των δεδομένων της παραπάνω εργασίας προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες έχουν ομογενοποιηθεί στο σχολικό πληθυσμό και δεν παρατηρούνται περιστατικά εκφοβισμού ή θυματοποίησης.

Λέξεις – Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, μαθησιακές δυσκολίες

Abstract

Bullying is a phenomenon that concerns both children and adolescents and it has a long history, just as the process of learning has in the school setting. It is also a very common phenomenon causing many parents and teachers to consider it as a natural way of initiation into the school community.

School bullying is defined as the consciously repeated violent behavior of a big and/or strong pupil or group of pupils against a smaller and weaker child, who cannot protect his or herself. The purpose of this behavior is to harm and it can affect children with low self-esteem, disabilities of many kinds (learning, intellectual, physical etc.), of

different colour, nationality, religion etc.

Despite the fact that for the last years bullying has draw attention, the majority of published studies has focused on this phenomenons' characteristics and different aspects among pupils without special needs and there is little known about the consequences on children who attend sessions of special education.

The purpose of this research is to study bullying in pupils with learning disabilities, who also attend sessions with a special educator in center which offers inclusive education.

The sample of this research consists of 79 pupils (from 4th grade of Elementary school to 3rd grade of Secondary school), who completed the questionnaire of Experiences with Peers.

Key words: school bullying, learning disabilities

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται σημαντικά για κάθε μαθητή, για κάθε γνωστικό αντικείμενο και για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Όμως, αφορούν κυρίως στο χειρισμό του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) και σε πολλές περιπτώσεις στα μαθηματικά.

Διαταραχή της ανάγνωσης ή δυσλεξία. Πρόκειται ίσως για την πιο γνωστή ειδική μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά κυρίως τη δεξιότητα της ανάγνωσης, ενώ δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζονται και στους τομείς της γραπτής έκφρασης και της ορθογραφημένης γραφής. Το παιδί δεν εμφανίζει κάποια βλάβη στην όραση ή νοητική καθυστέρηση.

Διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Γίνεται λόγος για διαταραχή της γραπτής έκφρασης όταν εκδηλώνονται σοβαρές δυσκολίες του παιδιού/εφήβου σε παραμέτρους που αφορούν δεξιότητες γραφής, όπως τη γραφή, την ορθογραφία, την γραπτή έκφραση, τη χρήση των σημείων στίξης, την οργάνωση και δομή γραπτού κειμένου. Συχνά οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται και από περιορισμένες γραφοκινητικές ικανότητες (Παντελιάδου, 2000, Ζαφειροπούλου- Καλαντζή-Αζίζι, 2004).

Διαταραχή των μαθηματικών ή δυσαριθμησία. Αδυναμία στην αρίθμηση. Σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζονται δυσκολίες στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων (Shaywitz & Sally, 1996).

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν σημαντικά περισσότερα

αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά *συναισθήματα* σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι μάλιστα ισχυρά και δεν τους βοηθούν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο (Μπότσαζ, 2007).

Η σχέση Μαθησιακών Δυσκολιών και συναισθηματικών προβλημάτων αν και έχει επισημανθεί, δεν έχει διευκρινισθεί επακριβώς. Η επιρροή αυτών των προβλημάτων στη δόμηση του προφίλ των παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει οδηγήσει πολλούς επιστήμονες να προτείνουν την συμπερίληψή τους στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Τα είδη των προβληματικών συμπεριφορών, στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή είναι τα εξής: α) στην ενδοπροσωπική προσαρμογή παρατηρούνται άγχος, δυσθυμία, ψυχαναγκασμός και συμπτώματα, όπως υπερευαισθησία, κατήφεια, μειονεκτικότητα, μελαγχολία και υπερεξάρτηση. Επίσης μπορεί να παρουσιάσει ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως ανορεξία, βουλιμία, φαγούρα, εφιάλτες, βρογχικό άσθμα, σπαστικές κινήσεις και τέλος μπορεί να εμφανίσει απομόνωση, επιφυλακτικότητα, εσωστρέφεια, οκνηρία, συστολή, ντροπαλότητα. (Κανδαράκης, 2004). β) Στην διαπροσωπική του σχέση πιθανόν να παρουσιάσει επιθετικότητα, δηλαδή συμπτώματα όπως ανυπακοή, παρορμητικότητα, καταστροφικότητα, εχθρότητα, εριστικότητα και αρνητισμό. Ακόμη εμφανίζει παραβατική συμπεριφορά όπως κλοπή, σκασιαρχείο, συμμετοχή σε συμμορίες αλλά και πιθανά μπλεξίματα με την αστυνομία. (Κανδαράκης, 2004) Τέλος, άλλα προβλήματα που πιθανόν να παρουσιαστούν στην συμπεριφορά του είναι η ανωριμότητα, η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής, η δυσμενής εικόνα του εαυτού και η ελλιπής ικανοποίηση από την εμφάνιση, καθώς και προβλήματα ταυτότητας) (Καρπαθίου, 1994, Κανδαράκης, 2004, Τσοβίλη 2003).

Επίσης τα άτομα με παράλληλη συναισθηματική και μαθησιακή διαταραχή μπορεί να μειονεκτούν στις ικανότητες ελευθερίας δράσεως, προσαρμοστικότητας, αντιστάθμισης ελλειμμάτων εξαιτίας των συναισθηματικών και συμπεριφορικών τους ελλειμμάτων ή της γενικότερης ιδιοσυγκρασίας τους. Στην πραγματικότητα ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά συχνά παρατηρούμενων συμπεριφορικών διαταραχών περιλαμβάνουν την ακαμψία, την έλλειψη ελαστικότητας και περιορισμένο εύρος αντιδράσεων για την επίλυση προβλημάτων (Λιβανού, 2004).

Σχολικός Εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, που τις τελευταίες δεκαετίες έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις στις τάξεις και στις αυλές των σχολείων των αναπτυγμένων κοινωνιών. Πρόκειται για μια από τις πολλές μορφές κακοποίησης, που αφορά την παιδική μέχρι την εφηβική ηλικία κι αναφέρεται σε κακοποίηση ανήλικου από ανήλικο.

Το φαινόμενο του εκφοβισμού παιδιών και εφήβων από συμμαθητές τους στα σχολεία είναι τόσο παλιό όσο κι η ίδια διαδικασία της σχολικής μάθησης. Είναι δε τόσο συνηθισμένο, ώστε πολλοί γονείς αλλά και δάσκαλοι θεωρούν αυτού του είδους τη συμπεριφορά και εμπειρία ως εκ των ων ουκ άνευ της ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινότητα των συνομηλίκων του (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000).

Εννοιολογική προσέγγιση του εκφοβισμού (bullying)

Προσεγγίζοντας κάποιος το θέμα της βίας προσκρούει αναπόφευκτα στο θέμα του ορισμού της. Στις περισσότερες μελέτες γίνεται λόγος για «επιθετικότητα» και «βία» και πολλές φορές οι έννοιες αυτές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες. Προσπαθώντας κανείς να αποδώσει με ακρίβεια το περιεχόμενο των δύο αυτών εννοιών, διαπιστώνει μια σειρά από δυσκολίες. Κι οι δύο έννοιες είναι ιδιαίτερα

ευρείες(Νόβα – Καλτσούνη, 2004).

Ο όρος “bullying” παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή επιστημονική ορολογία από τον Olweus (1984), για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους.

Το φαινόμενο δεν περιορίζεται μόνο στο σχολείο. Συμβαίνει στο σχολείο κατά κύριο λόγο, καθώς εκεί συναθροίζεται μεγάλος αριθμός παιδιών για πολλές ώρες σε τακτική βάση, μπορεί όμως να παρουσιαστεί και σε άλλα πλαίσια αλληλεπίδρασης παιδιών, όπως η γειτονιά, η κατασκήνωση, το φροντιστήριο, ο αθλητικός σύλλογος (Πρεκατέ, 2008).

Η διαδικασία του εκφοβισμού

Ο κύκλος του εκφοβισμού ξεκινά, όταν ένα παιδί θεωρηθεί σχετικά αδύναμο και τρωτό στις επιθέσεις τρίτων. Ένα παιδί ή μια ομάδα με μεγαλύτερη εξουσία αποφασίζει να εστιάσει στα πιθανά θύματα και να τα υποβάλλει σε διάφορες μορφές κακοποίησης, αρχίζοντας συνήθως με πειράγματα και έναν ήπιο εξευτελισμό.

Απαραίτητη προϋπόθεση του εκφοβισμού είναι η ασυμμετρία ισχύος ανάμεσα σε άτομα ή/και ανάμεσα σε ομάδες στο σχολείο. Κάποια παιδιά με μεγαλύτερη εξουσία απλά νιώθουν ότι έχουν κίνητρα για να εκμεταλλευτούν τους λιγότερο δυνατού συνομηλίκους τους. Στην περίπτωση, που το θύμα είναι παθητικό και δεν αντιστέκεται, ο κύκλος μπορεί να συνεχίζεται. Το θύμα αναστατώνεται ή ενοχλείται κι ο δράστης μπορεί να απολαύσει μια ευχάριστη αίσθηση κυριαρχίας.

Μερικές φορές, βέβαια, το θύμα μπορεί να αντισταθεί ή να αντιδράσει για να σταματήσει τον εκφοβισμό, δραπετεύοντας ή αποφεύγοντας τους βασανιστές του ή αναζητώντας βοήθεια τρίτων. Σε αυτήν την περίπτωση κάποιοι δράστες μπορεί να νιώσουν ματαιώση, όταν διαπιστώσουν πως τα βασανιστήρια τους έχουν ελάχιστη ή και καμία επίδραση στο θύμα. Τα θύματα, συνήθως διαφεύγουν της προσοχής των πιθανών δραστών, άλλοτε πάλι αυτό είναι αδύνατον. Συχνά ο δράστης αναζητά ένα πιο εύκολο στόχο ή εντείνει τις προσπάθειες του για να εκνευρίσει το στόχο (Rigby, 2002).

Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός, λοιπόν, ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, άμεσες ή έμμεσες.

Η *σωματική μορφή* του σχολικού εκφοβισμού θεωρείται μία από τις συχνότερες εκδηλώσεις του ανάμεσα στα παιδιά. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά στις πιο μικρές ηλικίες ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματικό εκφοβισμό, ενώ όσο αυξάνει η ηλικία τους, τόσο αυτός μειώνεται. Ακόμη, είναι το είδος που τα αγόρια συχνότερα επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν σε σύγκριση με τα κορίτσια (Ασημόπουλος & Συνεργάτες, 2000).

Δεν πονά όμως μόνο η σωματική βία, κι οι λέξεις έχουν πολύ μεγάλη δύναμη. Η *λεκτική μορφή* είναι η πιο επικίνδυνη και μακράς διάρκειας μορφή bullying. Στο στόχαστρο μπαίνει η εμφάνιση, η σεξουαλικότητα, η κοινωνική θέση και ό, τι μπορεί να θεωρηθεί από τον μαθητή- νταή «κουσούρι». Οι προσβλητικές λέξεις εκτοξεύονται σαν μαχαίρια, που δημιουργούν «πληγές» χωρίς να φαίνονται. Και γι' αυτό, επειδή δεν υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία, το πείραγμα είναι η προσφιλής μέθοδος των μικρών νταήδων (Louwes, 2009).

Η *συναισθηματική μορφή* εκδηλώνεται με την αποφυγή συνομηλίκων, τη σκόπιμη απομόνωση του μαθητή-θύματος, όπως για παράδειγμα από το παιχνίδι ή τις

συζητήσεις, τη διάδοση άσχημων φημών ή ψεμάτων με απώτερο σκοπό τον εξοστρακισμό του. Ωστόσο, ο συναισθηματικός εκφοβισμός συχνά περιλαμβάνει και την εχθρική συμπεριφορά εκ μέρους κάποιου μαθητή ή ομάδας μαθητών προς ένα ή/και περισσότερους μαθητές (Γιωτάκος & Πρεκατέ, 2006).

Ο *σεξουαλικός εκφοβισμός* είναι ένα σχετικά συνηθισμένο φαινόμενο, αποτελεί σοβαρό πρόβλημα μέσα στα όρια του σχολικού χώρου (Linden, 2009), σημειώνει όλο και μεγαλύτερη αύξηση και γίνεται σε όλο και μικρότερη ηλικία (Saner, 2007). Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, λεκτική παρενόχληση, προσβλητικά γράμματα και εικόνες (Γιωτάκος & Πρεκατέ, 2006) αλλά και προσβλητικά μηνύματα με πονηρό περιεχόμενο χωρίς τη θέληση του παιδιού στο οποίο απευθύνονται (Κωνσταντινίδου, 2005).

Ο *ηλεκτρονικός εκφοβισμός*, γνωστός και ως cyberbullying, αποτελεί τη νεότερη μορφή του bullying (Γκουντσίδου, 2007). Τα τελευταία χρόνια έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις με τα παιδιά - στόχους να εκτίθενται πλέον σε πλήθος ανθρώπων ξεφεύγοντας από τα στενά πλαίσια του σχολικού χώρου (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008) και με τη μορφή αυτή του εκφοβισμού να μετατρέπεται σε ψυχολογική βιαιότητα (Mason, 2008). Με τη χρήση της τεχνολογίας επιτρέπεται στους εκφοβιστές να παρενοχλούν τα θύματά τους και μετά το σχολείο, ακόμη και τα σαββατοκύριακα (Jackson, 2006). Παρά το γεγονός, όμως, ότι το cyberbullying εμφανίζεται και σε χώρους εκτός των σχολείων, τα σχολεία είναι αυτά που βιώνουν τις επιπτώσεις του (Mason, 2008).

Επιπτώσεις του εκφοβισμού

Τα τελευταία χρόνια, ιατροί, σχολικοί ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί έχουν επιστήσει την προσοχή τους στις δυσμενείς συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση παρουσιάζουν παράγοντες κινδύνου για την ψυχική ευεξία και την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών εξαιτίας της συνεχούς έκθεσης τους σε τέτοιες εμπειρίες.

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι σοβαρές τόσο από την πλευρά του θύματος όσο και από την πλευρά του δράστη. Όσον αφορά τα θύματα, αντιμετωπίζουν μία σειρά από ψυχολογικές δυσκολίες όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα μοναξιάς, ψυχοσωματικά συμπτώματα, αυτοκτονικό ιδεασμό, κατάθλιψη, προβλήματα υγείας κ.α. Επιπλέον, φαίνεται ότι αυτές οι δυσκολίες παραμένουν στον χρόνο τόσο κατά την διάρκεια της σχολικής φοίτησης όσο και στα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής και οδηγούν σε σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής.

Επιπρόσθετα, ο σχολικός εκφοβισμός έχει συνδεθεί και με αυξημένο αριθμό απουσιών, πρόωρο τερματισμό της φοίτησης, σχολική άρνηση, χαμηλή επίδοση. Από την πλευρά των δραστήων, φαίνεται από έρευνες ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, δεν αντλούν ικανοποίηση από την ζωή τους και κάνουν κατάχρηση αλκοόλ.

Από τις έρευνες πιστοποιείται το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο και στους μαθητές-στόχους τόσο άμεσα όσο και μακροπρόθεσμα. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι προφανώς ένα σοβαρό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί και για να γλιτώσουν οι μαθητές από τις επιζήμιες συνέπειες του, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για τη μείωση της εξάπλωσής του και την καταπολέμηση των συνεπειών του (Olweus, 1994· Twemlowetal., 2001).

Έρευνα: Θεωρητική Προσέγγιση

Λαμβάνοντας υπόψιν το συναισθηματικό προφίλ των μαθητών που

αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και πως ο κύκλος του εκφοβισμού ξεκινά, όταν ένα παιδί θεωρηθεί σχετικά αδύναμο και τρωτό στις επιθέσεις τρίτων σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα με σκοπό να διερευνηθεί η επιθετικότητα και η θυματοποίηση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, στόχος ήταν να γίνει καταγραφή της συχνότητας των δύο αυτών παραμέτρων (επιθετικότητα και θυματοποίηση), καθώς και η ταυτόχρονη καταγραφή των στάσεων και των πεποιθήσεων των παιδιών αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Γι' αυτό το λόγο εδόθη στα παιδιά το **Ερωτηματολόγιο Βιωμάτων με Συνομηλίκους** των Vernberg, Jacobs&Hershberger (1999), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Γιοβαζολιά, Κουρκούτα& Μητσοπούλου (υπό δημοσίευση). Οι συνιστώσες που εξετάζει το εν λόγω ερωτηματολόγιο αφορούν στην έκθεση των μαθητών στον σχολικό εκφοβισμό, στη διάπραξη συμπεριφορών εκφοβισμού εις βάρος άλλων μαθητών καθώς και στις στάσεις και πεποιθήσεις αυτών σχετικά με τις επιθετικές συμπεριφορές εντός του σχολικού πλαισίου. Οι κλίμακες (Likert) που αφορούν στα δύο πρώτα κομμάτια του ερωτηματολογίου (το οποίο στο σύνολό του αποτελείται από τρεις υποκλίμακες) έχουν απαντήσεις από το 1 μέχρι το 5 και η τρίτη υποκλίμακα βαθμολογείται από το 1 μέχρι το 4. Επίσης, το χρονικό διάστημα που εξετάστηκε αφορούσε στους 3 τελευταίους μήνες.

Στους μαθητές δόθηκε επίσης και μία σελίδα που αφορούσε σε προσωπικές πληροφορίες, οι οποίες σχετίζονται με το φύλο, την ημερομηνία γέννησης, την τάξη, την κατάσταση διαβίωσης, τη γλώσσα καθώς και την ύπαρξη και των αριθμών αδελφών.

Δείγμα

Το δείγμα ελήφθη από μαθητές που παρακολουθούσαν συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης σε 10 Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα τα οποία ανήκουν στον ίδιο φορέα και τα οποία εντοπίζονται στις δυτικές περιοχές της Αττικής. Το σύνολο των παιδιών που έλαβαν μέρος απαριθμούνται σε 79. Από αυτά τα 25 είναι κορίτσια και τα 54 αγόρια.

Όλα τα παιδιά είχαν διάγνωση αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες από δημόσιο φορέα (Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, Παιδοψυχιατρικές Κλινικές Δημόσιων Νοσοκομείων, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, ΚΕΔΔΥ).

Οι τάξεις που επελέγησαν για να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν από την Δ' Δημοτικού Σχολείου έως την Γ' Γυμνασίου Σχολείου. Αυτό έγινε γιατί ένα παιδί θεωρείται ότι έχει ενταχθεί στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών όταν η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη - κατά δύο έτη τουλάχιστον- από την αναμενόμενη (Παντελιάδου, 2000).

Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε από τον Μάιο του 2014 έως τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια των συνεδριών με τον εκάστοτε ειδικό παιδαγωγό και πάντοτε ένας προς έναν, απαντούσαν στις ερωτήσεις, ύστερα από πλήρη επεξήγηση αναφορικά με το περιεχόμενο και με την διαβεβαίωση πως μπορούσαν να εκφράσουν όλες τους τις απορίες κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Να σημειωθεί πως είχαν δοθεί οι ίδιες οδηγίες σε όλους τους θεραπευτές.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το σύνολο των παιδιών που έλαβαν μέρος έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική.

Κατάσταση διαβίωσης

Παράλληλα, σε ό,τι αφορά στην κατάσταση διαβίωσης αυτή έχει ως εξής:

Living situation

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	6.1	6.1	6.1
Parents	9	11.0	11.0	17.1
Parents & Siblings	54	65.9	65.9	82.9
Parents, siblings, grandparents	8	9.8	9.8	92.7
Only mother	6	7.3	7.3	100.0
Total	82	100.0	100.0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων μένει με γονείς κι αδέρφια (65,9%), ενώ με μικρή απόκλιση μεταξύ τους οι άλλες τρεις κατηγορίες (με γονείς, με γονείς, αδέρφια και παππούδες, μόνο με τη μητέρα) έχουν περίπου τα ίδια ποσοστά. Πρέπει να αναφερθεί πως κατά την ανάλυση των δεδομένων δεν βρέθηκε καμία στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και την κατάσταση διαβίωσης των παιδιών.

Τάξη σχολείου

Grade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
.00	1	1.2	1.3	1.3
D	20	24.4	25.3	26.6
E	13	15.9	16.5	43.0
St	24	29.3	30.4	73.4
A.G.	9	11.0	11.4	84.8
B.G.	7	8.5	8.9	93.7
C.G.	5	6.1	6.3	100.0
Total	79	96.3	100.0	
Missing				
System	3	3.7		
Total	82	100.0		

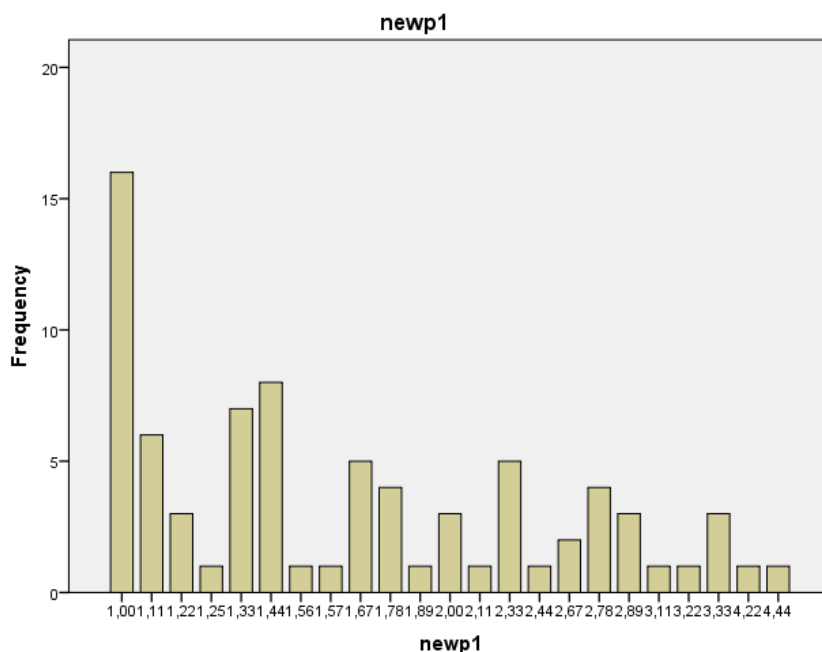
Σχετικά με την τάξη τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν στην έκτη (30,4%) και την τετάρτη (25,3%) δημοτικού με τις υπόλοιπες τάξεις να ακολουθούν ως εξής: Πέμπτη τάξη δημοτικού σχολείου, πρώτη γυμνασίου, δεύτερα γυμνασίου και τρίτη γυμνασίου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της τάξης και του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκε αρνητική συσχέτιση – όσο μικρότερες είναι οι τάξεις, τόσο περισσότερο ενισχύεται το φαινόμενο της θυματοποίησης. Παρακάτω ακολουθεί αντίστοιχος πίνακας.

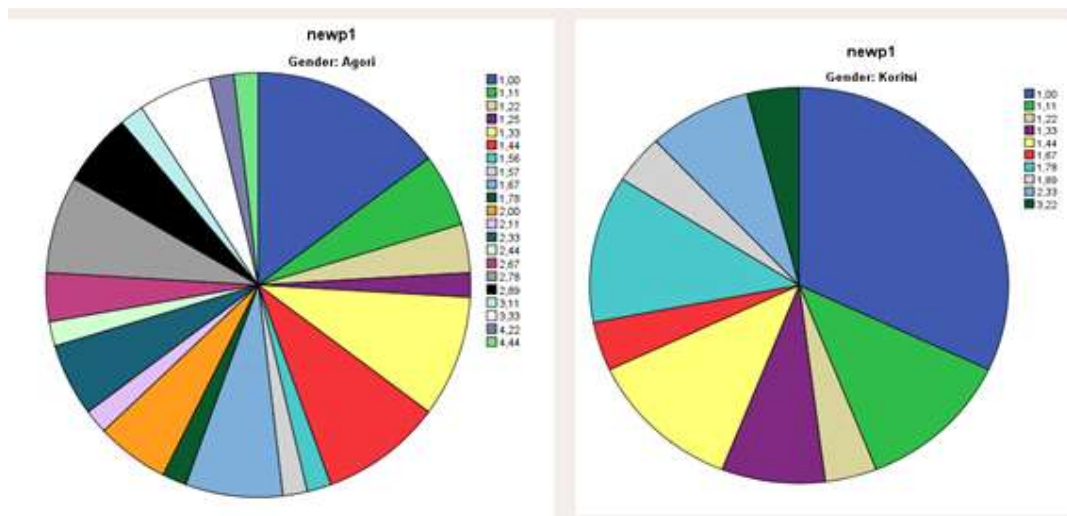
Correlations

			Birth date	Grade	Gender	Siblings	victims	victimizer	types
Spearman's rho	Birth date	Correlation Coefficient	1.000	-.849**	-.281*	-.295*	.221	.118	.213
		Sig. (2-tailed)	.	.000	.018	.013	.064	.329	.075
		N	71	71	71	70	71	71	71
	Grade	Correlation Coefficient	-.849**	1.000	.232*	.284*	-.275*	-.109	-.250*
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.040	.012	.014	.340	.027
		N	71	79	79	78	79	79	79
	Gender	Correlation Coefficient	-.281*	.232*	1.000	-.064	-.303**	-.060	-.260*
		Sig. (2-tailed)	.018	.040	.	.576	.007	.597	.021
		N	71	79	79	78	79	79	79
	Siblings	Correlation Coefficient	-.295*	.284*	-.064	1.000	.000	-.040	-.023
		Sig. (2-tailed)	.013	.012	.576	.	1.000	.729	.844
		N	70	78	78	78	78	78	
	victims	Correlation Coefficient	.221	-.275*	-.303**	.000	1.000	.379**	.949**
		Sig. (2-tailed)	.064	.014	.007	1.000	.	.001	.000
		N	71	79	79	78	79	79	
	victimizer	Correlation Coefficient	.118	-.109	-.060	-.040	.379**	1.000	.633**
		Sig. (2-tailed)	.329	.340	.597	.729	.001	.	.000
		N	71	79	79	78	79	79	
	types	Correlation Coefficient	.213	-.250*	-.260*	-.023	.949**	.633**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.075	.027	.021	.844	.000	.000	.
		N	71	79	79	78	79	79	

Σχολικός εκφοβισμός: Θύμα

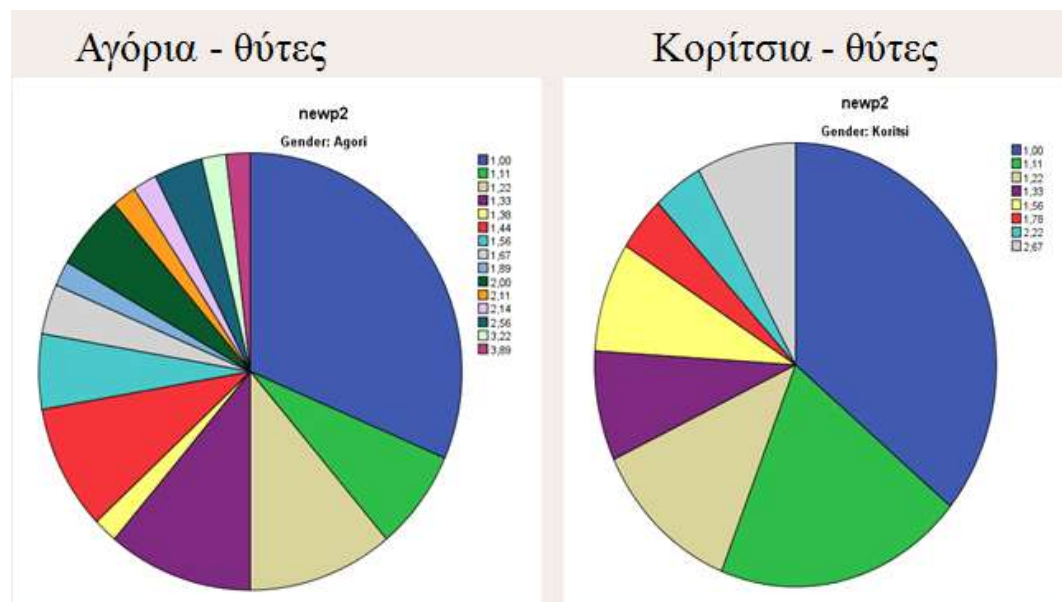
Τα αποτελέσματα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό έδειξαν πως οι μαθητές με τις μαθησιακές δυσκολίες δεν βιώνουν τη θυματοποίηση σε στατιστικά σημαντικά ποσοστά. Σε ό,τι αφορά στις διαφορές μεταξύ φύλων, η έρευνα έδειξε πως τα κορίτσια δεν ανέφεραν καμία συμπεριφορά θυματοποίησης, ενώ σε ό,τι αφορά στα αγόρια, από αυτά, μόνο 2, είχαν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού. Γενικά, στις απαντήσεις τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, παρατηρήθηκαν ποικίλες διακυμάνσεις (στην περίπτωση των αγοριών ήταν περισσότερες).





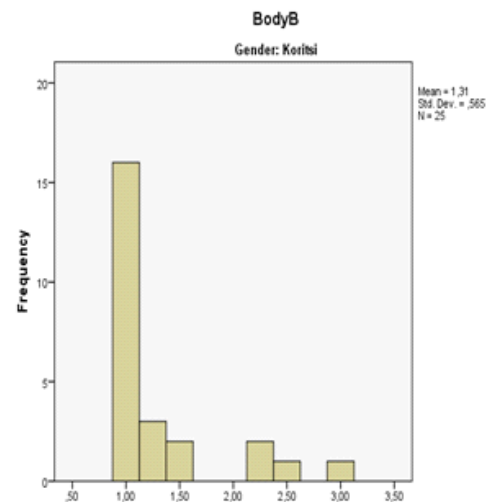
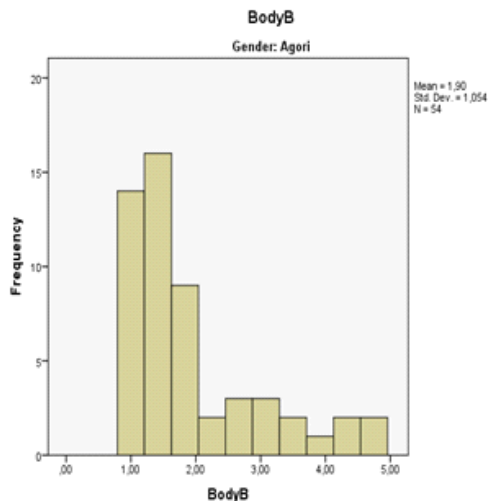
Σχολικός εκφοβισμός: Θύτης

Σχετικά με την συμπεριφορά θύτη, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ούτε τα αγόρια ούτε τα κορίτσια είχαν προβεί ποτέ σε εκδηλώσεις επίθεσης προς άλλους συμμαθητές τους. Όπως και στην καταγραφή για θύματα, ομοίως κι εδώ οι διακυμάνσεις τις απαντήσεις ήταν ποικίλες με τα κορίτσια πάλι να έχουν λιγότερες (διακυμάνσεις) εν συγκρίσει με τα αγόρια.



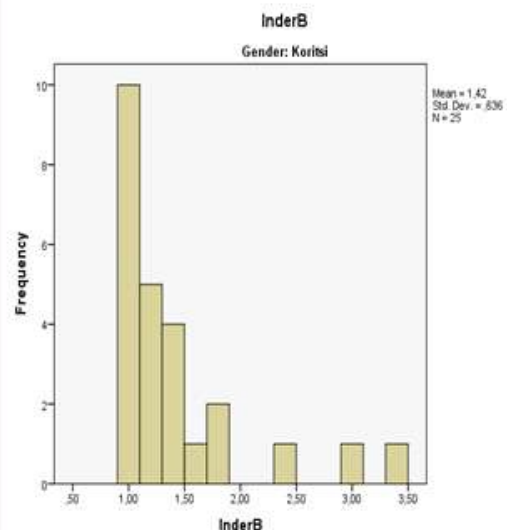
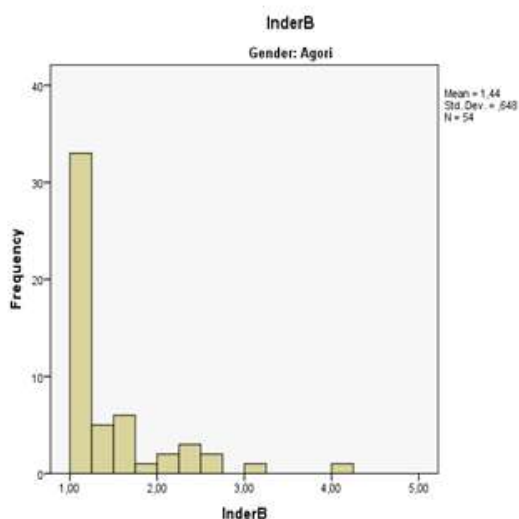
Σχολικός εκφοβισμός: Σωματική Διάσταση

Αναφορικά με την σωματική διάσταση του σχολικού εκφοβισμού, η έρευνα έδειξε πως στις συγκρίσεις των φύλων τα κορίτσια δεν εκδηλώνουν καθόλου τέτοιες συμπεριφορές, ενώ στα αγόρια ναι μεν παρατηρείται σωματικός εκφοβισμός (από την πλευρά αυτών ως θύματα) αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.



Σχολικός εκφοβισμός: Ψυχολογική Διάσταση

Η ψυχολογική διάσταση του σχολικού εκφοβισμού δεν φάνηκε να χαρακτηρίζει τα κορίτσια. Στον αντίποδα, τα αγόρια ναι μεν έκαναν αναφορές για ψυχολογικό εκφοβισμό, αλλά τα ποσοστά και εδώ δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.



Σχολικός εκφοβισμός: Στάσεις παρατηρητών

Σε ό,τι αφορά στις πεποιθήσεις των παιδιών αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά του παρατηρητή το 74,7% του συνόλου των μαθητών δεν συμφωνεί με την πράξη αυτή, τόσο αναφορικά με τη σωματική διάσταση όσο και με την ψυχολογική.

Δεν φάνηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του φαινομένου και των μαθησιακών δυσκολιών σε ό,τι αφορά στην ηλικία των παιδιών.

Συζήτηση

Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή έδειξε πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν παράγοντα επικινδυνότητας σε ό,τι αφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν φαίνεται να ξεχωρίζουν από τον γενικό πληθυσμό και ως εκ τούτου οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν στο κομμάτι της

εκπαίδευσης, δεν καθίστανται ικανές να τα διαχωρίσουν αρνητικά από το υπόλοιπο σύνολο.

Επιπρόσθετα, ούτε τα αγόρια ούτε τα κορίτσια του δείγματος δήλωσαν πως έχουν υπάρξει θύτες προς συμμαθητές τους. Σε ό,τι αφορά στον τύπο «θύμα», τα κορίτσια απάντησαν πως δεν είχαν εισπράξει ποτέ συμπεριφορές θυματοποίησης, εν αντιθέσει με τα αγόρια, στα οποία ναι μεν διαπιστώθηκε σχολικός εκφοβισμός, όχι όμως σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Σε αυτό το κομμάτι συμφωνεί και η υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία αναφέρει ότι όντως τα αγόρια είναι αυτά που εκδηλώνουν μεγαλύτερη τάση προς τη θυματοποίηση (Beaty&Alexeyev, 2008).

Ειδικότερα δε, σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής για την μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών σε συμπεριφορές σωματικού εκφοβισμού, οι έρευνες δείχνουν να συμφωνούν (Baldry&Farrington, 1999).

Μία υπόθεση που θα μπορούσε να γίνει εδώ που σχετίζεται με τις διαφορές μεταξύ φύλου, είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα φύλα και στην συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με έναν αριθμό επιστημονικών μελετών (Nadhavi&Redzuan, 2011; Scharfe, 2000) τα κορίτσια επιδεικνύουν αυξημένα ποσοστά συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία σχετίζεται και με καλύτερη ποιότητα ζωής, καθώς και με ανάληψη πιο λειτουργικών αποφάσεων στην καθημερινότητα των ανθρώπων.

Παράλληλα, το 74,7% του δείγματος δεν συμφωνεί με την πράξη του σχολικού εκφοβισμού. Τα κορίτσια δεν αποδέχονται ως φυσιολογική αυτή τη συμπεριφορά, ως εκ τούτου δεν έχουν ποτέ εμπλακεί σε αντίστοιχες καταστάσεις ούτε από τη πλευρά του θύτη, αλλά ούτε από τη πλευρά του θύματος. Στα αγόρια, όσο πιο πολύ πλησιάζει η συμπεριφορά τους σε αυτή του θύτη, τόσο πιο φυσιολογικό βρίσκουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Αναφορικά με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, τα ευρήματα των ερευνητών διχάζονται, καθώς υπάρχουν μελέτες οι οποίες διαφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής (Rose, Monda-Amaya&Espelage, 2011; Norwich&Kely, 2004 – πιο συγκεκριμένα η Αρτέμη (2004) αναφέρει πως το 80% των παιδιών που έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού), ενώ αντίθετα υπάρχουν άλλες, οι οποίες αναφέρουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ναι μεν έχουν χαρακτηριστικά τα οποία τα εντάσσουν σε ομάδα υψηλής επικινδυνότητας σε σχέση με το φαινόμενο της θυματοποίησης, ωστόσο δεν θεωρούν απόλυτο τον συσχετισμό (Mishna, 2003).

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί το εξής: αρκετά από αυτά τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα, εκτός από πρόγραμμα ειδικής αγωγής, παρακολουθούσαν και ατομικές συνεδρίες με ψυχολόγο. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να υποτεθεί πως επειδή η θεραπεία τους είχε προχωρήσει αρκετά, είχαν περισσότερες ευαισθησίες απέναντι σε κάποιες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να απαντήσουν με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση στις ερωτήσεις.

Τέλος, όπως κατέδειξε η έρευνα αυτή, η σχολική τάξη σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο του εκφοβισμού εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς όσο μικρότερη είναι η τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής, τόσο αυξάνεται ο κίνδυνος να υποστεί θυματοποίηση. Μία υπόθεση που θα μπορούσε να γίνει εδώ αφορά στην συναισθηματική ωριμότητα, καθώς και στην διεκδικητική συμπεριφορά αλλά και στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών, το σύνολο των οποίων αναπτύσσονται κι ενισχύονται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν. Ως εκ τούτου, όσο μεγαλώνει ένα παιδί αντιλαμβάνεται περισσότερο τα δικαιώματά του και προβαίνει σε υιοθέτηση συμπεριφορών, μέσω των οποίων δύναται να υπερασπιστεί αποτελεσματικότερα τον εαυτό του (Duckworth & Mercer, 2006).

Περιορισμοί

Σε ό,τι αφορά στους περιορισμούς της έρευνας, πρέπει να σημειωθεί πως ενδέχεται οι απαντήσεις των παιδιών να ήταν διαφορετικές, λόγω της παρουσίας του θεραπευτή κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, αυτό έγινε ώστε να απαντηθούν όλες οι τυχόν απορίες που μπορεί να εξέφραζαν τα παιδιά, αναφορικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων που εκλήθησαν να απαντήσουν.

Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί πως το χρονικό διάστημα κατά το οποίο συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια (Μάιος έως Σεπτέμβριο ίδιου έτους) ήταν αρκετό, ώστε να έχουν τα παιδιά αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης με τον εκάστοτε θεραπευτή. Παρ' όλα αυτά δεν μπορεί να μην ληφθεί υπόψιν το ενδεχόμενο κάποια παιδιά να ένιωσαν ντροπή να απαντήσουν ελεύθερα σε κάποιες ερωτήσεις.

Παράλληλα, υπήρχε πρόθεση από την πλευρά των ερευνητών να υπάρχει και ομάδα ελέγχου, ώστε να μπορέσει να γίνει ενδελεχής μελέτη του φαινομένου. Όμως, το πλαίσιο από το οποίο ελήφθησαν τα δεδομένα δεν έχει πληθυσμό χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (εδώ πρέπει να γίνει η εξής σημείωση: υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο που εξετάζεται, το οποίο όμως δεν είναι μεγάλο και δεν θα μπορούσε να αποτελέσει κομμάτι της έρευνας, καθώς στατιστικά θα ήταν πάρα πολύ μικρό, συγκριτικά με το συνολικό δείγμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες).

Επίλογος

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα φαινόμενο σε έξαρση τα τελευταία χρόνια, τόσο εντός της χώρας, όσο και εκτός. Υπάρχει περισσότερη πληροφόρηση πλέον, ωστόσο αυτή δεν είναι αρκετή ώστε να βοηθήσει στην μείωση ή ακόμα και στην εξάλειψη του εν λόγω φαινομένου.

Οι μαθησιακές δυσκολίες τυγχάνουν περισσότερης προσοχής τόσο από το σχολικό πλαίσιο όσο κι από το οικογενειακό και φαίνεται να μην αποτελούν πλέον αντικείμενο κοινωνικής προκατάληψης από το ευρύτερο περιβάλλον. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν γενικότερες δυσκολίες.

Ως εκ τούτου, τόσο ο σχολικός εκφοβισμός όσο και οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να μελετηθούν περισσότερο, με σκοπό να γίνουν ακόμα πιο κατανοητές οι αιτίες αλλά και οι συνέπειες του εκφοβισμού, καθώς και να αναδειχθεί η σχέση και το είδος αυτής που υπάρχει με τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν τα παιδιά.

Εν κατακλείδι, η μελέτη αυτή αποτέλεσε μία ευκαιρία για να διερευνηθούν οι δύο αυτές μεταβλητές, προσφέροντας παράλληλα νέες προτάσεις για έρευνα, οι οποίες θα μπορέσουν να ρίξουν περισσότερο φως σε ό,τι αφορά σε αυτά στα δύο αυτά φαινόμενα.

Βιβλιογραφία:

- Αρτέμη, Ε. (2014). Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση. Αθήνα
- Ασημόπουλος Χ., Χατζηπέμος Θ., Σουμάκη Ε., Διαρεμέ Σ., Γιαννακοπούλου Δ., Τσιάντης Γ. (2000). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 10 (1), 97-109. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- Beaty, L. A. & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tell us. *Social Science Journals*, 43, 169-180.

- Γιωτάκος, Ο. & Πρεκατέ, Β. (31-10-2006). Σχολικός εκφοβισμός- Η βία δεν είναι μαγκιά. Ε-ιατρικά, Υγείακαιδιατροφή, Ελευθεροτυπία.
- Γκουντσίδου, Β. (2007). Το φαινόμενο bullying και πώς να το αντιμετωπίσετε. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2011 από την ιστοσελίδα: www.auth.gr/students/services/spc/resources/Bullying_greyscale.pdf
- Duckworth, M. P. & Mercer, V. (2006). In J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (Eds.), *Practitioner's guide to -evidence-based psychotherapy*. New York: Springer.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.
- Jackson, C. (2006). E-Bully. Teaching Tolerance Magazine, 29. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2011 από την ιστοσελίδα <http://www.tolerance.org/magazine/number-29-spring-2006/e-bully>
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. – Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με Προβλήματα Συμπεριφοράς; Χ.Τ. Σαββάλας.
- Καρπαθίου, Χ. (1994), Δυσλεξία, Αθήνα, Έλλην.
- Κωνσταντινίδου, Μ. (2005). Σχολικός εκφοβισμός: Φαινόμενο θυματοποίησης ή μαγκιά; Ανακτήθηκε στις 19 Απριλίου 2010 από την ιστοσελίδα <http://www.baby.gr/index.cfm/doc/201/cat/6>
- Λιβανού, Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς Στην Κανονική Τάξη. Χ.Τ. Κέδρος
- Louwes, J. (2009). Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία. Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε στις 25 Μαρτίου 2011, από την ιστοσελίδα: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171>
- Mason, K. (2008). Cyberbullying: A Preliminary Assessment for School Personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Μήτσιου Γ., *Νευροψυχολογική προσέγγιση και Παιδαγωγική Παρέμβαση των Ειδικών Μαθησιακών Διαταραχών στο Ολοήμερο Σχολείο*, Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδιατρικής 23-10-2004.
- Μπότσα, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). Η βίαιη/ παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταράς Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού. (σ. 245- 262). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

- Naghavi, F. & Redzuan, M. (2011). The Relationship Between Gender and Emotional Intelligence. *World Appl. Sci. J.*, 15 (4): 555-561.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (eds), *Disruptive behavior in schools*. (pp: 55-76). New York: John Wiley.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο- Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη II.
- Πρεκατέ, Β. (2008). *Η κακοποίηση του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια: Πώς μπορούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας συμβάλλουν στην παιδική προστασία και ευημερία*. Αθήνα. Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Rigby, K. (2002). *Σχολικός Εκφοβισμός- Σύγχρονες απόψεις*. (Γιοβαζολιάς Άκης: Επιμελητής). Αθήνα: Τόπος.
- 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), 2-14.
- Scharfe, E., 2000. *The handbook of as emotional intelligence. Development of emotional expression, understanding and regulation in infants and young children*. New York, NY: Teacher College Press.
- Shaywitz, S.E. Shaywitz, B.A., Fletcher J.M., Escobar M.D (1990). Prevalance of reading disability in boys and girls: results of the Connecticut Longitudinal Study. *JAMA*, 264:998-1002.
- Τσοβίλη, Θ. Δ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής? Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808-810.
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από τους μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Στο Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία* 2(1), 97-111.

