

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 Γεώργιος
Πολυμροντοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

**Σχέση σχολικού εκφοβισμού και μαθησιακών
δυσκολιών- προτάσεις για πρόληψη και
αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε περιπτώσεις
μαθητών με δυσκολίες**

Μαρία Κονταρή

doi: [10.12681/edusc.269](https://doi.org/10.12681/edusc.269)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κονταρή Μ. (2016). Σχέση σχολικού εκφοβισμού και μαθησιακών δυσκολιών- προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 676–685. <https://doi.org/10.12681/edusc.269>

Σχέση σχολικού εκφοβισμού και μαθησιακών δυσκολιών- προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες

Μαρία Κονταρή

Εκπαιδευτικός Α'θμιας εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΜΠΣ Λογοθεραπεία- Συμβουλευτική
kontarmar@yahoo.gr

Περίληψη

Ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που έγινε γνωστό κυρίως την τελευταία δεκαετία. Χωρίς τα στοιχεία της επανάληψης, της επιθετικής συμπεριφοράς και της ανισορροπίας δυνάμεων καμιά συμπεριφορά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκφοβισμός σωματικός ή ψυχολογικός.

Αφού οριστεί το φαινόμενο και επισημανθούν τα βασικά στοιχεία μιας τέτοιας συμπεριφοράς, εστιάζουμε σε παράγοντες που οδηγούν στην πρόκληση εκφοβισμού, σε άλλους που λειτουργούν προστατευτικά για τα θύματα και σε εκείνους που παρεμποδίζουν την κοινοποίηση τους. Διερευνάται ακόμη, το γεγονός ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης είναι πιο εύκολο να εμπλακούν στον κύκλο του εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα.

Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού, παρατίθενται στο δεύτερο μέρος και όπως αναφέρεται, ποικίλουν ανάλογα με τον ρόλο των ατόμων στον κύκλο του εκφοβισμού, με τους θύτες να παρουσιάζουν κατά την εφηβική και ενήλικη ζωή τους προβλήματα όπως παραβατικότητα και καταχρήσεις και τα θύματα προβλήματα όπως κατάθλιψη.

Προγράμματα εκμάθησης κοινωνικής συμπεριφοράς και το συστημικό μοντέλο παρέμβασης, όπως επίσης και μέθοδοι όπως *ο καθημερινός έλεγχος των συναισθημάτων, το γράμμα για το πώς αισθάνομαι, το περιοδικό της ειρήνης και το δικαστήριο ενός θύτη* είναι ιδέες που μπορούν να βελτιώσουν το κλίμα σε όλες τις σχολικές τάξεις και αναλύονται στο τρίτο μέρος της παρουσίασης. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται βέβαια και τα ατομικά ή ομαδικά προγράμματα συμβουλευτικής, ενώ ιδιαίτερα ελκυστικός σύμμαχος είναι τα ειδικά λογισμικά στα οποία προσομοιώνονται διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις.

Η παρουσίαση κλείνει με συζήτηση κυρίως για τα σημεία που πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω ειδικά σε σχέση με τα άτομα με δυσκολίες που εμπλέκονται στο συνεχές του εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: εκφοβισμός, μαθησιακές δυσκολίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση

Abstract

Bullying is a phenomenon that became known mainly in the last decade. Without recurrence, aggressive behavior and imbalance of forces no behavior can be characterized as bullying, whether physical or psychological.

Once defined the phenomenon and the key elements of such behavior be identified, we focus on factors leading to challenging bullying, other operating in a protective way for the victims and those who hinder their notification. Moreover research has been conducted, regarding the fact that it is easier for children with learning difficulties to get involved in the cycle of bullying either as perpetrators or as victims.

The effects of bullying are listed in the second part and as mentioned, vary depending on the role of people in the circle of intimidation by perpetrators present in adolescence and adulthood problems such as delinquency and abuse and victims of problems such as depression.

Learning social behavior programs and systemic intervention model as well as methods such as *daily monitoring of emotions*, the *letter about how I feel*, the *magazine of peace* and the *court of a perpetrator* are ideas that can improve the climate in all classrooms and are analyzed in third part of the presentation. Individual or group counseling programs are also moving to this direction. Special software which simulates different social situations is a particularly attractive ally.

The presentation ends with a discussion focused on the points that should be further explored, especially in relation to people with difficulties involved in direct bullying.

Keywords: bullying, learning difficulties, coping

Εισαγωγή

Μέχρι σήμερα, ο σχολικός εκφοβισμός είτε δε γινόταν αντιληπτός είτε θεωρούταν αναπόσπαστο μέρος της παιδικής ηλικίας και της σχολικής ζωής. Μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες τα μέσα μαζικής ενημέρωσης άρχισαν να ρίχνουν φως σε κάποιες σοβαρές περιπτώσεις εκφοβισμού και στα πνιγηρά συναισθήματα που προκαλεί σε όσους τον βιώνουν (Dawkins, 1996). Έρευνα σε μεγάλο αριθμό χωρών έδειξε ότι λαμβάνει χώρα σε όλους τους τύπους σχολείων, σε όλο τον κόσμο (Besag, 1989· Roland & Munthe, 1989, όπ. αναφ. στο Dawkins, 1996). Παρά το ότι πολλά από τα χαρακτηριστικά παιδιών που εμπλέκονται στο συνεχές του εκφοβισμού - είτε ως θύτες είτε ως θύματα - συναντιούνται και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λίγες οι έρευνες που εξετάζουν την εμπλοκή παιδιών με δυσκολίες στο συνεχές του εκφοβισμού (Swearer, Wang, Maag, Siebecker, & Frerichs, 2012).

Τα τελευταία χρόνια, μελέτες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και η κοινωνικοποίησή τους εξαρτώνται από τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις με έναν μεγάλο αριθμό υποκειμένων όπως με τους γονείς, τα αδέρφια, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς (Synder, Horsch, & Childs, 1997, όπ. αναφ. στο Kim, Doh, Hong, & Choi, 2010). Έτσι, έχει υιοθετηθεί ένα μοντέλο που οι ειδικοί ονομάζουν *συστημικό* για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού, που βασίζεται στο σκεπτικό ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην αντιμετώπιση τόσο ατομικών όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν ένα μαθητή (Levine & Tamburrino, 2013).

1. Εισαγωγικά στοιχεία

1.1 Σύντομη περιγραφή

«Σχολικός εκφοβισμός» είναι η ελληνική απόδοση των όρων «bullying» ή «peer victimization» της αγγλόφωνης βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με το DSM-IV TR (2000) πρόκειται για μια διαταραχή της διαγωγής.

1.2 Ορισμός

Παρά το ότι έχουν διατυπωθεί αρκετοί διαφορετικοί ορισμοί για το τι είναι εκφοβισμός (Rigby & Smith, 2011), όλοι συμφωνούν στο ότι ο εκφοβισμός ορίζεται ως μια επιθετική και εσκεμμένη πράξη ή συμπεριφορά που ασκείται από μια ομάδα παιδιών ή από ένα μόνο άτομο επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα

ενάντια σε ένα θύμα που δεν μπορεί να υπερασπιστεί εύκολα τον εαυτό του, με στόχο το τελευταίο να πληγωθεί ή να ταπεινωθεί (Olweus, 1999 όπ. αναφ. στο Slonje & Smith, 2008). Είναι ένα είδος κακοποίησης κατά την οποία υπάρχει μια ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα και οι συμπεριφορές αυτές επαναλαμβάνονται πάνω από μια φορά (Espelage & Swearer, 2003· Olweus, 1993a, 1993b· Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004 όπ. αναφ. στο Swearer, Wang, Maag, Siebecker, & Frerichs, 2012).

1.3 Κατηγορίες εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι σωματικός (π.χ. χτύπημα, σπρώξιμο) ή συναισθηματικός/ψυχολογικός (π.χ. αποκλεισμός ατόμων από την ομάδα, χρήση άσχημων λέξεων, διάδοση φημών, κοροϊδία, κλοπή χρημάτων ή άλλης ιδιοκτησίας) (Dawkins, 1996). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν και ο ηλεκτρονικός, ο λεκτικός και ο σεξουαλικός εκφοβισμός (Levine & Tamburrino, 2013). Είτε στη λεκτική είτε στη μη λεκτική βία, κοινός παρονομαστής είναι οι επιθετικές ενέργειες.

1.4 Πού μπορεί να λάβει χώρα ο σχολικός εκφοβισμός:

Συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ ατόμων στη σχολική ηλικία μπορεί να υπάρξουν στο σχολικό κτίριο, στις αυλές του σχολείου, στον δρόμο προς και από το σχολείο και στον κυβερνοχώρο (cyberbullying).

1.5 Οι ρόλοι στον εκφοβισμό

Οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν στον εκφοβισμό ως θύτες, ως θύματα ή ως προκλητικά θύματα, ενώ σημαντικός είναι κι ο ρόλος αυτών που παρακολουθούν (Espelage & Swearer, 2003 όπ. αναφ. στο Swearer et al., 2012).

Ο θύτης (ή νταής) σχεδιάζει ή/και εκτελεί τον εκφοβισμό (Olweus & Limber, 2007 όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013).

Το θύμα είναι αυτός που υφίσταται τον εκφοβισμό (Olweus & Limber, 2007 όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013). Η βιβλιογραφία κάνει διάκριση σε δυο τύπους θύματος: το παθητικό και το προκλητικό.

Τα παθητικά θύματα συνήθως είναι παιδιά αγχώδη και ανασφαλή, με φτωχή κοινωνική ζωή, όχι πολύ δυνατά και με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όταν ερωτώνται, γιατί πιστεύουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού, αναφέρουν ότι μάλλον ευθύνονται κάποιες ατέλειες που έχουν, όπως παχυσαρκία, γυαλιά μυωπίας ή διαταραχές στον λόγο τους (Dawkins, 1996).

Τα προκλητικά θύματα είναι παιδιά με προβλήματα συγκέντρωσης και συμπεριφοράς (π.χ. υπερκινητικότητα, επιθετικότητα) που προκαλούν εκνευρισμό στους γύρω τους και πιθανά η συμπεριφορά τους αυτή να οδηγήσει σε συμπεριφορές εκφοβισμού σε βάρος τους (Mishna, 2003). Σύμφωνα με τον Olweus (2001, όπ. αναφ. στο Mishna, 2003). Μεγάλο ποσοστό των θυμάτων είναι και θύτες.

Οι θεατές ή παιδιά - μάρτυρες εμπλέκονται έμμεσα στον εκφοβισμό, καθώς μπορεί να υποστηρίζουν τον θύτη ή να του εναντιωθούν, βοηθώντας το θύμα ή/και να μην εμπλακούν (Olweus & Limber, 2007 όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013). Η σιωπή τους μπορεί να σημαίνει τη στήριξη του θύτη και έμμεσα να συντηρήσει την κουλτούρα της βίας (Cowie, 2000· Twemlow et al., 2001 όπ. αναφ. στο Jiménez Barbero, Ruiz Hernandez, Lior Esteban, & Pérez García, 2012).

1.6 Μαθησιακές δυσκολίες

Μιλώντας για μαθησιακές δυσκολίες, κάνουμε λόγο για μια ευρεία και ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που:

εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη σωστή χρησιμοποίηση λεκτικών ή μαθηματικών συλλογισμών και πράξεων. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών τίθεται, όταν η σχολική επίδοση του μαθητή, σύμφωνα με σταθμισμένα τεστ στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στη γραπτή έκφραση είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία του, τη σχολική του τάξη και τον δείκτη νοημοσύνης του. Θεωρούμε τέτοιες δυσκολίες ό,τι δύναται να παρεμποδίσει τη μαθησιακή διαδικασία (DSM-IV, όπ. αναφ. στο Παπαδάτος, 2010, σελ. 281).

2. Συσχέτιση μαθησιακών δυσκολιών και εκφοβισμού

Μέχρι σήμερα, λίγες μελέτες έχουν διεξαχθεί ειδικά για τη συσχέτιση του εκφοβισμού και των μαθησιακών δυσκολιών. Τυπικά, οι περισσότερες έρευνες από αυτές, πραγματοποιήθηκαν σε πληθυσμούς μαθητών με ειδικές ανάγκες, δηλαδή σε μικτούς πληθυσμούς παιδιών και νέων με προσδιορισμένες αναπηρίες. Οι μελέτες αυτές περιλαμβάνουν, έτσι, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και παιδιά με σωματικές αναπηρίες, όπως εγκεφαλική παράλυση (Dawkins, 1996, όπ. αναφ. στο Mishna, 2003) και μυϊκή δυστροφία και άλλες δυσκολίες (Hugh - Jones & Smith, 1999, όπ. αναφ. στο Mishna, 2003).

2.1 Επιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά συνυπάρχουν με διαταραχές στη συμπεριφορά. Έτσι, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται κάτω από μεγάλο κίνδυνο εμπλοκής σε συμπεριφορές παραβατικές. Ο κίνδυνος αυτός αυξάνεται στην εφηβεία (Maag & Reid, 2005 όπ. αναφ. στο Ζακοπούλου, Ζωσιμίδου, Γεωργίου, & Μυλωνά, 2013).

Αρκετές είναι και οι μελέτες που υποστηρίζουν ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δε γίνονται εύκολα συμπαθή και αποδεκτά από τους συμμαθητές τους (Μακροβίτης & Τζουριάδου, 1991, όπ. αναφ. στο Ζακοπούλου κ.α., 2013).

2.2 Κοινά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και εμπλεκόμενων στον εκφοβισμό

Με δεδομένα τα παραπάνω, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημαντικά πολλές πιθανότητες να εμπλακούν σε εκφοβισμό και εμφανίζουν πολλά από τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων σε αυτόν. Είναι τις περισσότερες φορές παρορμητικοί και επιθετικοί όπως ένας θύτης (Rodkin & Hodges, 2003, όπ. αναφ. στο Swearer et al., 2012). Σχετικές έρευνες αποκαλύπτουν ότι παιδιά με νοητική υστέρηση και με αυτισμό δεν μπορούν να προβλέψουν τις συνέπειες των πράξεών τους, ούτε να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων (Sheard, Clegg, Standen, & Cromby, 2001). Είναι ενοχικοί και αγχώδεις όπως και τα παθητικά θύματα του εκφοβισμού (Grills & Ollendick, 2002, όπ. αναφ. στο Swearer et al., 2012), ενώ ακόμα, όπως τα προκλητικά θύματα έτσι και τα παιδιά με δυσκολίες δεν είναι ανεκτικά στην απογοήτευση, θυμώνουν και έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Olweus, 1993^a, όπ. αναφ. στο Swearer et al., 2012).

2.3 Ρόλοι στον εκφοβισμό ανάλογα με τον τύπο δυσκολίας

Ο ρόλος στον εκφοβισμό διαπιστώθηκε ότι ήταν ανάλογος με τον τύπο της δυσκολίας και μάλιστα, τα παιδιά με προβλήματα ακοής, με τύφλωση και με αυτισμό ήταν αυτά που εκφοβίζονταν περισσότερο, καθώς οι δυσκολίες τους επηρέαζαν τις κοινωνικές τους σχέσεις (Dawkins, 1996). Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να

αναφέρουμε ότι παιδιά με υπερκινητικότητα και σύνδρομο υπερκινητικότητας είναι πιο πιθανό να γίνουν θύματα εκφοβισμού, αλλά και να εκφοβίσουν (Montes & Halterman, 2007), παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο να πέσουν θύματα εκφοβισμού, το ίδιο και παιδιά με επιληψία και με προβλήματα υγείας που επηρεάζουν την εμφάνισή τους, όπως ημιπληγία. Μάλιστα, τα παιδιά αυτά αναφέρουν ότι τα αποκαλούν με ονόματα που σχετίζονται με τη δυσκολία τους. Τέλος, πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών με τραυλισμό πέφτει θύμα εκφοβισμού και μάλιστα με μεγάλη συχνότητα.

Παλιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις ή σε ειδικά σχολεία ήταν πιο επιρρεπή στο να πέσουν θύματα εκφοβισμού (Dawkins, 1996), ενώ άλλες, ότι ένα στα πέντε παιδιά με νοητική υστέρηση είναι θύτες και ένα στα δέκα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι θύματα εκφοβισμού (Sheard et al., 2001).

Οι Sullivan και Knutson (2000, όπ. αναφ. στο Fisher et al., 2012) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι περισσότερο πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού, ενώ λίγο μικρότερα είναι τα ποσοστά για τα παιδιά με προβλήματα λόγου, για τα παιδιά με νοητική υστέρηση, για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με προβλήματα υγείας, με αυτισμό και λιγότερο απ' όλα τα παιδιά με ορθοπεδικά προβλήματα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι μεγάλο και το ποσοστό χαρισματικών παιδιών που εμπλέκονται σε εκφοβισμό (Hong & Espelage, 2012).

Αρκετές από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση αυτού του θέματος, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν στο συνεχές του εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

3. Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης

Ο σχολικός εκφοβισμός προκαλεί ολοένα και μεγαλύτερη ανησυχία διεθνώς, λόγω του μεγάλου αριθμού περιστατικών σχολικής βίας που έχουν γίνει δημόσια γνωστά - ειδικά μετά από ειδήσεις σχετικά με αυτοκτονίες ή απόπειρες αυτοκτονίας παιδιών που ήταν θύματα εκφοβισμού στο σχολείο και βέβαια, μετά από αναφορές γονέων που δεν μπόρεσαν να προστατέψουν τα παιδιά τους από τις καταστάσεις αυτές, στις σχολικές αρχές (BBC Online, 2010· Boston Globe, 2010· Daily Mail, 2009, όπ. αναφ. στο Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012). Οι Liepe- Levinson & Levinson (2005, όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013) αναφέρουν ότι σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Σχολικών Ψυχολόγων, «160.000 μαθητές απουσιάζουν καθημερινά από το σχολείο, φοβούμενοι μήπως πέσουν θύματα εκφοβισμού».

Οι Cullingford και Morison (1995, όπ. αναφ. στο Mishna, 2003) αναφέρουν ότι τα προβλήματα που προκαλεί η εμπλοκή στο συνεχές του εκφοβισμού είναι κοινωνικά, αλλά και ψυχικά και ένα μεγάλο σώμα ερευνών εξετάζει τις συνέπειες της εμπλοκής σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και στην ενήλικη ζωή (Son et al., 2012). Οι θύτες είναι πιο πιθανό να έχουν προβλήματα εξωτερίκευσης, όπως παραβατικότητα ή κατάχρηση αλκοόλ. Τα θύματα εμφανίζουν προβλήματα εσωτερίκευσης (Olweus, 1993, όπ. αναφ. στο Mishna, 2003), όπως η κατάθλιψη.

Λόγω των παραπάνω στοιχείων, πολλοί επαγγελματίες που εργάζονται κοντά σε παιδιά, τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης όχι μόνο προγραμμάτων που θεραπεύουν τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά και προγραμμάτων που από πολύ μικρή ηλικία προλαμβάνουν την ύπαρξη φαινομένων βίας (Mishna, 2003· Levine & Tamburrino, 2013). Η ανάγκη αυτή είναι μεγαλύτερη για τις περιπτώσεις που ο εκφοβισμός αφορά

παιδιά με δυσκολίες. Βέβαια, μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθούν για να περικλείσουν τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες – να χρησιμοποιείται απλούστερη γλώσσας, να δίνεται μεγαλύτερο περιθώριο χρόνου, να δίνεται βοήθεια στα παιδιά αυτά να εκφράσουν τις σκέψεις, τους φόβους και τις ανάγκες τους (Mishna, 2003).

3.1 Προγράμματα εκμάθησης κοινωνικής συμπεριφοράς

Οι πρώτες προσπάθειες αντιμετώπισης του εκφοβισμού βασίζονταν στην αντίληψη ότι η επιθετική συμπεριφορά ήταν εκδήλωση συγκεκριμένων ατομικών χαρακτηριστικών. Έτσι, τα προγράμματα παρέμβασης εστίαζαν τις προσπάθειές τους στην αλλαγή των στοιχείων της συμπεριφοράς που θα ωφελούσαν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που παρουσίαζαν την επιθετική συμπεριφορά (DeRosier, Cillessen, Coie, & Dodge, 1994 όπ. αναφ. στο Kim, Doh, Hong, & Choi, 2011).

Η επιτυχία της μεθόδου αυτής είναι ωστόσο περιορισμένη, μιας και οι μαθητές δυσκολεύονται να γενικεύσουν τις καινούριες δεξιότητες και στην πραγματική ζωή (Mishna, 2003). Ο χρυσός κανόνας που θα οδηγήσει και στην πιο εύκολη γενίκευση των δεξιοτήτων αυτών είναι η ζωή της τάξης να ρυθμιστεί όπως η πραγματική ζωή.

3.2 Συστημικό μοντέλο παρέμβασης

Τα τελευταία χρόνια, έγινε αντιληπτό ότι οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις ενός παιδιού με τον περίγυρό του επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού και φυσικά παίζουν σημαντικό ρόλο σε μια ενδεχόμενη επιθετική συμπεριφορά (Snyder, Horsch, & Childs, 1997 όπ. αναφ. στο Kim et al., 2011). Έτσι, έχει υιοθετηθεί ένα μοντέλο που οι ειδικοί ονομάζουν *συστημικό* για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού, που βασίζεται στο σκεπτικό ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην αντιμετώπιση τόσο ατομικών όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν έναν μαθητή (Levine & Tamburrino, 2013).

Πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει προγράμματα παρέμβασης για όλο το σχολείο και η επιτυχία τους, βασίζεται στη συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον (Wei et al., 2010). Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα αυτά έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: βελτιώνουν το κλίμα στην τάξη, αυξάνουν την ευαισθητοποίηση απέναντι στον εκφοβισμό, την ανοχή στη διαφορετικότητα (παιδιά μεταναστών, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες), ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχεδιασμό των προγραμμάτων και στην παρέμβαση και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη προκοινωνικής συμπεριφοράς, στηρίζουν το δίκτυο σχέσεων των συνομηλίκων και αναπτύσσουν σαφείς κανόνες σύμφωνα με τους οποίους ο εκφοβισμός δεν είναι ανεκτός και εργάζονται ιδιαίτερα με τα παιδιά που είναι θύματα ή θύτες εκφοβισμού ή που είναι επικίνδυνο να γίνουν. Βασίζονται σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν κοινωνικές γνώσεις όπως επίλυση συγκρούσεων, στην αύξηση των εργασιών με τις οικογένειες και την κοινότητα και φυσικά στην αύξηση της ευαισθησίας των επαγγελματιών και των γονέων για τη θυματοποίηση. Αντί της τιμωρίας, στους θύτες προτείνονται τρόποι να ανακατευθύνουν την ανάγκη τους για εξουσία ή να κάνουν κάτι για το θύμα ή/ και για όλη την τάξη ως αποζημίωση για τις συμπεριφορές τους (Mishna, 2003).

Τα προγράμματα αυτά έχουν συνήθως διαθέσιμους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, όπως και κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, για την αντιμετώπιση των πιο σοβαρών προβλημάτων εκφοβισμού (Stevens, de Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2001, όπ αναφ. στο Mishna, 2003).

Συζητήσεις σχετικά με μια σύγκρουση με όλα τα παιδιά μιας τάξης: Ο εκπαιδευτικός θα έχει συντονιστικό ρόλο στη συζήτηση αυτή. Οι συμμετέχοντες μπορούν να κάθονται σε κύκλο κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Καθημερινός έλεγχος των συναισθημάτων: Με αυτό μπορεί να ξεκινά η κάθε μέρα, καθώς δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να μοιραστεί το πώς αισθάνεται και αν θέλει να μοιραστεί ακόμα και καταστάσεις που συμβαίνουν στο σπίτι, ώστε να αυξηθεί ο βαθμός ενσυναίσθησης της τάξης (Heydenberk and Heydenberk, 2004 όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013).

Γράμμα για το πώς αισθάνομαι: Το παιδί ξεκινά πάντα το γράμμα του γράφοντας «Εγώ αισθάνομαι...» και αμέσως μετά συνεχίζει με μια λέξη που να υποδηλώνει κάποιο συναίσθημα. Στόχος είναι οι ίδιοι οι μαθητές να είναι ενήμεροι των συναισθημάτων τους (Heydenberk and Heydenberk, 2004 όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013).

Το περιοδικό της ειρήνης: Κάθε μαθητής έχει τον χώρο του σε αυτή την εφημερίδα. Μπορεί να γράψει τα συναισθήματά του μια ιδιαίτερη για αυτόν μέρα ή πώς ένιωσε όταν μια διαμάχη ξέσπασε στην τάξη. Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν είναι έτοιμοι να γράψουν, μπορούν να ζωγραφίσουν ζωγραφιές σχετικά με τα συναισθήματά τους (Levine & Tamburrino, 2013).

Ειρηνικά πλάσματα: Φτιάχνει κάθε παιδί το δικό του ειρηνικό πλάσμα και το διακοσμεί όπως θέλει. Ο εκπαιδευτικός, σε περίπτωση διαμάχης καλεί τους μαθητές να σκεφτούν τι θα τους έλεγαν τα ειρηνικά πλάσματα. Μπορεί τα πλάσματα αυτά να κρεμαστούν σε μια γωνιά επίλυσης συγκρούσεων. Μπορεί να είναι φτιαγμένα σα μαριονέτες και οι μαθητές να τα χρησιμοποιούν σε παιχνίδια ρόλων με σενάρια καταστάσεων εκφοβισμού (The Literacy Alliance 2013, όπ. αναφ. στο Levine & Tamburrino, 2013).

Το δικαστήριο του θύτη: Οι μαθητές βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αποφασίσει σχετικά με την ενοχή ενός «δράστη» και αποφασίζουν αν πρέπει ή όχι να του επιβληθεί ποινή. Εκπαιδεύονται, ώστε σε περιπτώσεις εκφοβισμού να εμπλέκονται, προτείνοντας τρόπους για να λυθεί η διαμάχη (Rigby, 2012).

Εδώ, πρέπει να σημειωθεί πόσο σημαντικό είναι εκπαιδευτικοί και γονείς, μετά από ανάλογη κατάρτιση, να εκμεταλλεύονται τις προβληματικές καταστάσεις εφόσον υπάρχουν, σαν ευκαιρίες για να παρέμβουν (Mishna, 2003).

3.3 Προγράμματα συμβουλευτικής

Οι *ατομικές συνεδρίες* επιτρέπουν στον μαθητή με δυσκολίες να αισθανθεί ασφάλεια κι έτσι δε φοβάται να μιλήσει. Ο επαγγελματίας πρέπει φυσικά να ενσυναισθάνεται τις ανησυχίες του μαθητή και να προσπαθεί να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται (Mishna, 2003).

Από την άλλη, είναι πολύ ανακουφιστικό για ένα παιδί το συναίσθημα ότι δεν είναι το μόνο που βιώνει μια άσχημη κατάσταση. Αυτή τη δυνατότητα δίνουν οι *ομαδικές συνεδρίες*. Μάλιστα, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές του εξασκεί και τις κοινωνικές του δεξιότητες (Mishna, 2003).

Τέλος, η *παρέμβαση στην οικογένεια* πρέπει να έχει ως στόχο οι ειδικοί να αναγνωρίσουν το πώς νιώθουν τα μέλη της οικογένειας απέναντι στις καταστάσεις των μαθησιακών δυσκολιών και του εκφοβισμού και να βοηθήσουν παιδιά και γονείς να αναγνωρίσουν τη σοβαρότητα των παραπάνω καταστάσεων (Mishna, 2003). Ακόμη, οι γονείς μαθαίνουν να μεταχειρίζονται δημοκρατικές πρακτικές, να χρησιμοποιούν τον έπαινο και την ενθάρρυνση, όταν χρειάζεται, τη σημασία του να θέτουν όρια και τη σημασία της αμοιβαίας κατανόησης με τα παιδιά (Kim et al., 2011).

3.4 Ειδικό λογισμικό εξάσκησης στη διαχείριση καταστάσεων εκφοβισμού

Ενδιαφέρον παρουσιάζει τον τελευταίο καιρό η δημιουργία ειδικών λογισμικών τα οποία με παιγνιώδη τρόπο στοχεύουν το παιδί να έρθει αντιμέτωπο με εικονικές καταστάσεις εκφοβισμού με σκοπό να αναζητήσει τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων αυτών σε ένα περιβάλλον ασφαλές, ιδιαίτερα αν η χρήση του λογισμικού γίνεται υπό την εποπτεία ενηλίκων. Αυτός η μέθοδος χρησιμοποιεί το παιχνίδι σε μια «σκαλωσιά», όπως έλεγε ο Vygotsky, πάνω στην οποία τα παιδιά θα πατήσουν για να μάθουν κάποιες βασικές κοινωνικές δεξιότητες και να πειραματιστούν στην αντιμετώπιση καταστάσεων που απαιτούν μεγάλη ωριμότητα. Πέρα από τη δυνατότητα που παρέχει στα παιδιά μιας μεγάλης γκάμας ηλικιών να επιτύχουν τους στόχους που αναφέρθηκαν πιο πάνω με τρόπο πειραματικό, εξατομικευμένο, διαδραστικό, διασκεδαστικό, μέσα από παιχνίδια ρόλων και με την αίσθηση ασφάλειας που ένα εικονικό περιβάλλον τους παρέχει, παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και για τους εκπαιδευτικούς. Εφόσον τα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιηθούν σε συλλογικό επίπεδο, οδηγούν στη βελτίωση του κλίματος της τάξης. Παραδείγματα τέτοιων παιχνιδιών είναι το «Quest for the golden Rule» και το «Fear Not» (Hall, Woods, Hall, & Wolke, 2007, όπ. αναφ. στο Rubin-Vaughan, Pepler, Brown, & Craig, 2011).

Συζήτηση

Αυξάνοντας την ενημέρωση, την κατανόηση και την αποδοχή μεταξύ όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, θα μειωθεί ο κίνδυνος να εμπλακούν στο συνεχές του εκφοβισμού μαθητές- και ειδικά αυτοί που έχουν δυσκολίες (Son et al., 2012).

Τα προγράμματα που στηρίζονται σε μια πολυπαραγοντική και σφαιρική αντιμετώπιση, είναι τα πιο αποτελεσματικά (Jiménez Barbero et al., 2012). Επιπλέον, τέτοια προγράμματα πρέπει να παρέχονται τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση, αλλά και σε κάθε σχολική βαθμίδα και να αποτελούν βασικό στοιχείο του Αναλυτικού Προγράμματος.

Προκειμένου, ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών να μην περιοριστεί προϊόντος του χρόνου, είναι πολύ σημαντικό, ανά τακτά διαστήματα να γίνεται υπενθύμιση των σημείων στα οποία εστίασαν (Jiménez Barbero et al., 2012).

Επειδή το πόσο πολιτισμένη είναι μια κοινωνία μπορεί να το διαπιστώσει κανείς από το πόσο προστατεύει τα αδύναμα άτομά της, είναι μεγάλης σημασίας να παρέμβουμε ώστε να προφυλάξουμε αυτούς που ίσως ορισμένες φορές δεν μπορούν να το κάνουν από μόνοι τους (Fisher, Hodapp, & Dykens, 2008), πολύ περισσότερο δε να προλάβουμε δυσάρεστες για όλους καταστάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ζακοπούλου, Β. , Ζωσιμίδου, Ο. , Γεωργίου, Γ. , & Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχосоυναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5 (4), 190- 198.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612.

- Fisher, M. H. , Hodapp, R. M. , & Dykens, E. M. (2008). Child abuse among children with disabilities: what we know and what we need to know. *International Review of Research in Mental Retardation*, 35, 252-289. doi: 10.1016/S0074-7750(07)35007-6
- Jiménez Barbero, J. A. , Ruiz Hernández, J. A. , Lior Esteban, B. , & Pérez García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34, 1646-1658.
- Kim, M. , Doh, H. , Hong, J. S. , & Choi, M. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845.
- Levine, E. , & Tamburrino, M. (2013). Bullying Among Young Children: Strategies for Prevention. *Early Childhood Educ J*, doi: 10.1007/s10643-013-0600-y.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Montes, G. , & Halterman, J. S. (2007). Bullying among Children with Autism and the Influence of Comorbidity with ADHD: A Population- Based Study. *Ambulatory Pediatrics*, 7(3), 253-257.
- Rigby, K. , & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise?. *Social Psychology of Education*, (14), 441- 455. doi: 10.1007/s11218-011-9158-y
- Rubin- Vaughan, A. , Pepler, D. , Brown, S. , & Craig, W. (2012). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bully prevention program. *Computer & Education*, 56, 166-175.
- Sheard, C. , Clegg, J. , Standen, P. , & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 407-415.
- Slonje, R. , & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147- 154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Slonje, R. , Smith, P. K. , & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26- 32.
- Son, E. , Parish, S., & Peterson, A. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review*, 34, 1540-1545.
- Sung Hong, J. , & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.
- Swearer, S. M. , Wang, C. , Maag, J. W. , Siebecker, A. B. , & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, 503-520.
- Ttofi, M. M. , Farrington, D. P. , & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-418.
- Wei, H. , Williams, J. H., Chen, J. , & Chang, H. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 32, 137-143.

