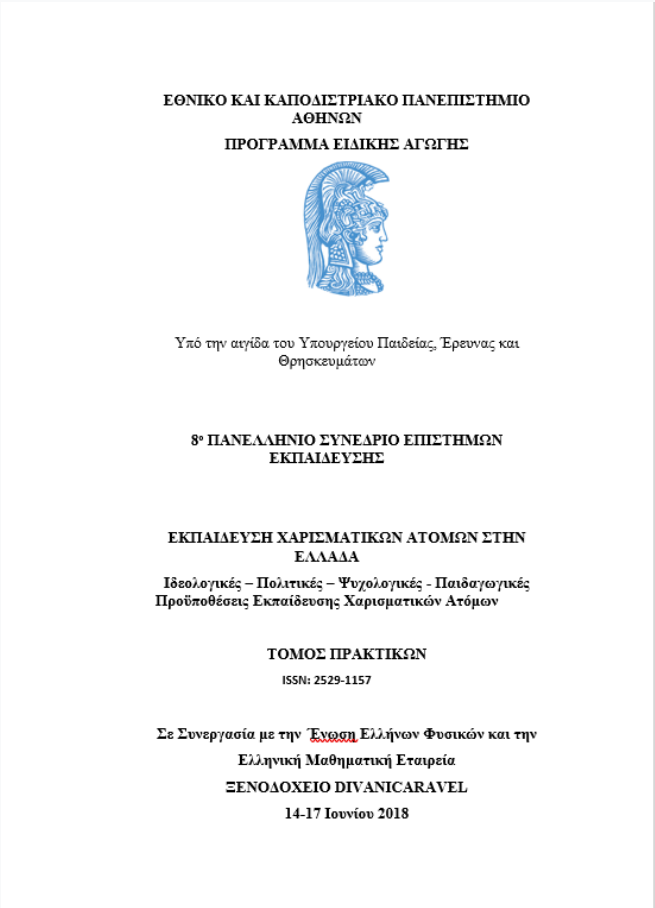
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL

14-17 Ιουνίου 2018

«Προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού για χαρισματικούς μαθητές»

Κωνσταντίνα Καφαλούκου, Σοφία Ρούσση, Ελευθερία Τσουλάκου

doi: 10.12681/edusc.2693

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καφαλούκου Κ., Ρούσση Σ., & Τσουλάκου Ε. (2020). «Προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού για χαρισματικούς μαθητές». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 445–458. https://doi.org/10.12681/edusc.2693

«Προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού για χαρισματικούς μαθητές»

Κωνσταντίνα Καφαλούκου, PhD, MSc, ΕΚΠΑ

kkafaloukou@gmail.com

Ρούσση Σοφία, τελειόφοιτη Κοινωνική Λειτουργός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

sofia_rous@windowslive.com

Τσουλάκου Ελευθερία, Κοινωνιολόγος, Πάντειο Πανεπιστήμιο

el.tsoulakou@gmail.com

Περίληψη

Οι χαρισματικοί μαθητές φαίνεται πως παρουσιάζουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως νοητικές, ακαδημαϊκές, ηγετικές ικανότητες. Οι μαθητές αυτοί εντάσσονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής διδασκαλίας (Heward, 2011). Συγκεκριμένα, ο δείκτης νοημοσύνης που παρουσιάζουν τα χαρισματικά άτομα ξεπερνά το 140 IQ (Foley et al., 2009· Benito Mate, 2009). Συνήθως ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν συνάδει με τις κοινωνικές δεξιότητές τους. Τα περισσότερα χαρισματικά παιδιά βιώνουν εσωτερική ένταση σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας των ανεπτυγμένων ικανοτήτων τους κυρίως στον γνωσιακό τομέα. Αυτό δε σημαίνει ότι υπάρχει ισορροπία και στους υπόλοιπους τομείς που τα πλαισιώνουν, όπως για παράδειγμα ο κοινωνικός (Fornia & Frame, 2001· Μποτσόγλου, 2010· Conolly, 2018).

Σημειώνεται πως ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης είναι παράγοντας θυματοποίησης των χαρισματικών παιδιών με αποτέλεσμα να στοχοποιούνται, αφού οι σχολικές διακρίσεις τους είναι πολλαπλές (William & Allen, 2017). Στη βιβλιογραφία, η στοχοποίηση αυτή συναντάται με τους όρους «σχολικός εκφοβισμός» ή «bullying», αφού το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του αφορά –κατά κύριο λόγο τη συστηματική– λεκτική, ψυχολογική ή/και σωματική βία (Αρτινοπούλου, 2010).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης προγράμματα που έχουν γίνει για χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι είχαν άμεση ή έμμεση εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πόσο τελικά βοήθησαν τα εν λόγω προγράμματα στην αντιμετώπιση του φαινομένου; Θα μπορούσε να λειτουργήσει κάποιο από αυτά στην Ελλάδα;

Λέξεις -Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός; Θυματοποίηση; ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές; προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού

Abstract

Academically gifted students have some specific characteristics such as mentally, academically and leading abilities. Those students are related to special education and need specific educational prosses (Heward, 2011). More specifically, the Intelligence

Quality may be higher than 140 IQ (Foley et al., 2009· Benito Mate, 2009). High IQ does not coexist with social skills. Most gifted children experience in a great extent internal tension due to their developed skills, mainly in the cognitive level. This does not mean that there is balance between the other sectors, for example the social sector. (Fornia & Frame, 2001; Mpotsoglou, 2010; Conolly, 2018).

It has been found that the high-intelligence index is a factor of charismatic childrens' victimization, based on this result that they are targeted, since school-based distinctions are multiple (William & Allen, 2017). In bibliography, this targeting appears on the terms "school bullying". The most important characteristics are mainly verbal, psychological and physical violence (Artinopoulou, 2010).

The aim of this paper is to investigate through bibliography research, the programs applied to academically gifted students who have been directly or indirectly involved in school bullying incidents. How have these programs ultimately helped to tackle this phenomenon? Could any one of them work in Greece?

Keywords: bullying; Victimization; academically gifted children; anti- bullying programs; prevention bulling programs

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή πραγματεύεται ένα φλέγον ζήτημα που αφορά τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση και τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Στα προγράμματα αυτά, εμπλέκονται μαθητές γενικής εκπαίδευσης, αλλά κατά κύριο λόγο ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές.

Στο Α΄ Μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται μια αναφορά σχετικά με το τί είναι σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση και καταγράφονται κάποια στοιχεία που διαφοροποιούν τον σχολικό εκφοβισμό από την σχολική βία. Στη συνέχεια αναφέρονται κάποια χαρακτηριστικά που αφορούν τα παιδιά που έχουν υποστεί θυματοποίηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο του Α΄ Μέρους,, παρατίθενται πληροφορίες αναφορικά με την χαρισματικότητα. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στα χαρακτηριστικά των ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών σχετικά με την απόδοσή τους στο σχολείο και μερικές διαφορές που παρατηρήθηκαν από την βιβλιογραφική έρευνα.

Στο Β΄ Μέρος της εργασίας αυτής αναλύονται αρκετά ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αφορούν το ποσοστό συμμετοχής ή αποχής των ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Περιγράφονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους εξωστρεφείς, αλλά και τους εσωστρεφείς ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές, τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση. Στη συνέχεια, αναλύονται προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, τα οποία έχουν εφαρμοστεί και σε μαθητές γενικής εκπαίδευσης. Γίνεται σαφής αναφορά σχετικά με τις μεθόδους παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Τέλος, αναφέρονται πιο συγκεκριμένα, προγράμματα τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές και μελετήθηκε το κατά πόσο αυτά έχουν εφαρμοστεί και κατ' επέκταση έχουν λειτουργήσει στην Ελλάδα.

Η εργασία αυτή, καταλήγει με το Γ΄ Μέρος, το οποίο εμπεριέχει τα συμπεράσματα-συζήτηση και την βιβλιογραφία. Στο κομμάτι με τα συμπεράσματα, αναλύονται όλα τα ευρήματα από την εκτενή βιβλιογραφική αναζήτηση και κάποια συμπεράσματα τα

οποία γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια και στο τέλος της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής έρευνας.

Σχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση

Ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο.

Σχολικός εκφοβισμός: Είναι μορφή επιθετικότητας, που έχει στόχο την πρόκληση σωματικού ή και ψυχικού πόνου και τελικά την υποταγή (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Έχει ως χαρακτηριστικά την ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκομένων, την άδικη χρήση της δύναμης, την επανάληψη (Rigby, 2002), την ευχαρίστηση του δυνατότερου και την αδυναμία υπεράσπισης του αδυνάτου (Farrington, 1994).

Ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση λαμβάνει χώρα μεταξύ συνομηλίκων, εμπεριέχει ταυτόχρονα φυσική και λεκτική βία, η οποία αποτελεί ένα συστηματικό, διαρκές σύνολο συμπεριφορών που προκαλείται από ένα άτομο ή μια ομάδα προκειμένου να αποκτήσουν δύναμη, γόητρο ή αγαθά (Espelage & Sewarer, 2003).

Είναι «μαθημένη» συμπεριφορά (Selekman & Praeger, 2006), η οποία δεν ασκείται εναντίον των συνομηλίκων με κύρια αιτιολογία το θυμό, αλλά και την αίσθηση της διέγερσης, της δύναμης, της κυριαρχίας και της ευχαρίστησης (Griffin & Gross, 2004).

«Θυματοποίηση είναι ένα φαινόμενο κατά το οποίο το άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων βλέπουν τους εαυτούς τους ως προσβεβλημένους κατόπιν επίθεσης, κοινωνικά αποκλεισμένους ή απομονωμένους, παρενοχλημένους, να τελούν υπό απειλή ή φοβισμένους από άλλα άτομα στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchan, 2004).

Χαρισματικότητα

Μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ένας μοναδικός και σαφής ορισμός για το τί είναι τελικά η χαρισματικότητα. Συγκεκριμένα, οι χαρισματικοί μαθητές επιδεικνύουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά −όπως υποστηρίζει ο Marland −«είναι τα παιδιά τα οποία έχουν αποδεδειγμένα υψηλή απόδοση και/ή ικανότητα» (Μπότσογλου, 2010).

Τα χαρισματικά άτομα έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν πιο γρήγορα, καθώς παρουσιάζουν μια πρώιμη ανάπτυξη του λόγου και της κίνησης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, χρειάζονται λιγότερο χρόνο για να ανακαλέσουν πράγματα στη μνήμη τους και συγκεντρώνονται με μεγαλύτερη ευκολία σε ό,τι κάνουν (Μπάτσογλου, 2010). Όμως, παρατηρείται μία αδυναμία στην εξωτερίκευση συναισθημάτων και γενικά στην συμπεριφορά και στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Αυτό πιθανόν έγκειται στο γεγονός ότι έχουν άλλες ανάγκες και δεν μπορούν να συμβαδίσουν με έναν πιο αργό ρυθμό. Επιπρόσθετα, τα παιδιά αυτά εγκρίνουν τον ανταγωνιστικό τρόπο διδασκαλίας για να αυξάνεται το κίνητρό τους στο πεδίο της μάθησης. Παρ' όλ' αυτά, πολλές φορές κατακλύζονται από στρες εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων και του φόβου απέναντι στην αποτυχία (Peterson, Duncan & Canady, 2009).

Είναι σημαντικό ο/η χαρισματικός/ή μαθητής/τρια και οι γονείς του/της να γνωρίζουν τις ανάγκες που έχει για να μπορούν να παρέμβουν έγκαιρα (Pfeiffer, 2008). Η διάγνωση βέβαια δεν έχει το χαρακτήρα μιας ετικέτας, αλλά αποτελεί βοήθεια για το άτομο στην πορεία τους προς τη μάθηση. Τα εργαλεία για τον εντοπισμό της χαρισματικότητας είναι τα τεστ νοημοσύνης και άλλες μορφές ψυχομετρικών εργαλείων όπως το WISC-IV, τοWISC-III και το Stanford-Binet-V (Μπότσογλου, 2010). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί πως ένα τεστ νοημοσύνης δεν μπορεί να εντοπίσει τις κοινωνικές δεξιότητες ή να διαγνώσει τις ικανότητες του μαθητή (Μπότσογλου, 2010).

Οι γονείς των χαρισματικών μαθητών αγχώνονται για την εξέλιξη των παιδιών τους, αλλά παράλληλα έχουν προσδοκίες από αυτούς. Γι' αυτό το λόγο, συνιστάται εκτός από τα παιδιά, να παρακολουθούν και οι γονείς κάποιο πρόγραμμα ψυχολογικής υποστήριξης (Λόξα, 2004).

Ερευνητικά δεδομένα συμμετοχής χαρισματικών παιδιών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι διεθνείς μελέτες επικεντρώνονται στους ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Η παρούσα μελέτη, όταν αναφέρεται σε χαρισματικούς μαθητές, εννοεί αυτούς που έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Οι απόψεις διίστανται σχετικά με τούς ρόλους στους οποίους λαμβάνουν οι χαρισματικοί μαθητές στον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι ρόλοι των ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών είναι του θύτη και του θύματος.

Κάποιες έρευνες αναφέρουν πως οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές δεν έχουν κάποια σχέση με το bullying (Estell et al., 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα υπογραμμίζεται ότι στο στόχαστρο βρίσκονται παιδιά με κάποια «ήπια αναπηρία» ή/και με διαταραχές συμπεριφοράς, τα οποία γίνονται πιο εύκολα θύματα και αντίστοιχα θύτες σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης (Estell et al., 2008). Σύμφωνα με τους Estell et al. (2008), οι χαρισματικοί μαθητές, τείνουν να γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, γεγονός που έχει καταγραφεί και σε παλιότερες έρευνες (Austin & Draper, 1981· Schneider et al., 1989). Παρ' όλο που εστιάζουν περισσότερο στις εκπαιδευτικές, παρά στις κοινωνικές δραστηριότητες, οι χαρισματικοί μαθητές δεν δείχνουν να είναι αρκετά ευάλωτοι ώστε να δεχτούν την θυματοποίηση ή τον σχολικό εκφοβισμό, αφού το προφίλ που παρουσιάζουν τείνει να είναι ακαδημαϊκά υψηλό. Αυτό το γεγονός, δημιουργεί την αίσθηση στους καθηγητές αλλά και στους συμμαθητές τους, πως δεν ασχολούνται με το φαινόμενο αυτό και αποφεύγουν να γίνουν θύτες ή θύματα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης (Estell et al., 2008).

Άξιο αναφοράς είναι πως αρκετοί χαρισματικοί μαθητές κατέχουν κάποια κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία τους βοηθούν στο να προστατεύονται από τον σχολικό εκφοβισμό και την θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους (Estell et al., 2008).

Υποστηρίζεται πως οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές, όχι μόνο δεν χαρακτηρίζονται από «κοινωνική απομόνωση», αλλά συνηθίζουν να κάνουν παρέα με

τα πιο δημοφιλή παιδιά στο σχολείο, αναβαθμίζοντας το κοινωνικό τους επίπεδο στο σχολικό περιβάλλον (Farmer & Rodkin, 1996· Pearl et al., 1998· Schneider & Daniels, 1992· Estell et al., 2008). Σύμφωνα με τους Ogurlu et al. (2018), οι χαρισματικοί μαθητές, σε ότι αφορά τον τρόπο εκδήλωσης και διαχείρισης της συμπεριφοράς τους, δεν διαφέρουν από τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, είτε είναι καλές, είτε δεν είναι. Τα χαρακτηριστικά που εκδηλώνονται από αυτές τις σχέσεις, κατατάσσονται σε μια κλίμακα, η οποία στο πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την ευχαρίστηση και την ευημερία. Έπειτα, όταν οι σχέσεις γίνονται πιο σύνθετες και υφίσταται κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, ακολουθεί το άγχος, η μοναχικότητα, η μοναξιά, η κατάθλιψη και καταλήγει στην αυτοκτονία όταν πλέον ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση έχει φτάσει τον μαθητή να ξεπεράσει τα όριά του (Bain & Bell, 2004· Baker, 1995, 1996· Bartell & Reynolds, 1986· Cross, Cassady & Miller, 2006· Lopez & Sotillo, 2009· Shechtman & Silektor, 2012· Turakitwanakan, Saiyudthong, Srisurapanon & Anurutwong, 2010).

Στην Τουρκία, ο Kanli (2010) υποστηρίζει πως δεν υπάρχει στοιχειώδης διαφορά μεταξύ χαρισματικών και μη μαθητών σε ότι αφορά την κατάθλιψη και τα επίπεδα άγχους που βιώνουν τα χαρισματικά παιδιά στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Επίσης, οι Mash & Barkley (1996), αναφέρουν πως η υψηλή νοημοσύνη και η κατάθλιψη, δεν συνάδουν σαν χαρακτηριστικά και αυτό σημαίνει πως το χαρισματικό παιδί που θα στοχοποιηθεί και θα θυματοποιηθεί στο σχολείο, δεν είναι απαραίτητο πως θα εκδηλώσει κατάθλιψη (Ogurlu et al., 2018).

Η έρευνα των Estell et al. (2008) μελέτησε ποια παιδιά εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, με ποιους ρόλους ταυτίζεται η κάθε ομάδα (θύτης–θύμα) και το πόσο επηρεάζεται το ακαδημαϊκό επίπεδο σε συνδυασμό με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών. Το δείγμα ήταν μαθητές που φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Διαχωρίστηκαν σε ομάδες μαθητών γενικής εκπαίδευσης, ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών και μαθητών με κάποιες «ήπιες αναπηρίες».

Σε ότι αφορά την ομάδα του θύματος, η έρευνα αυτή κατέγραψε ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές εμπλέκονται σε ποσοστό 20,5% σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης ενώ τα παιδιά με «ήπιες αναπηρίες» εμπλέκονται σε ποσοστό 35%. Στην ίδια έρευνα σημειώνεται ότι το υψηλό *ακαδημαϊκό* τους *επίπεδο,* τους καθιστά εξαιρετικά *δημοφιλείς* (41,8%), ενώ οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης είναι λιγότερο δημοφιλείς (30,6%) και τα παιδιά με «ήπιες αναπηρίες» έχουν ποσοστό 27% (Estell et al., 2008).

Σε γενικές γραμμές, από την έρευνα αυτή προκύπτει πως και οι 3 ομάδες μαθητών −οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης, ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές και μαθητές με «ήπιες αναπηρίες» και προβλήματα συμπεριφοράς− εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Οι Estell et al. (2008), κατέληξαν στο γεγονός ότι πιο επιρρεπείς ως θύτες είναι οι μαθητές με «ήπιες αναπηρίες» και θέματα συμπεριφοράς, οι οποίοι πλαισιώνονται από συμμαθητές τους εξίσου επιθετικούς. Σε ότι αφορά τους χαρισματικούς μαθητές, δεν έχουν κάποια ουσιαστική ανάμειξη σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης ούτε ως θύτες, αλλά ούτε και ως θύματα. Ο μόνος λόγος που θα εμπλακούν σε τέτοιου είδους περιστατικά είναι η επιρροή που θα ασκήσει το περιβάλλον και οι παρέες που τα πλαισιώνουν.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν πως τα χαρισματικά παιδιά έχουν κάποια ιδιαίτερα (special) χαρακτηριστικά, τα οποία τα καθιστούν πιο εσωστρεφή και αυτό τα στοχοποιεί με αποτέλεσμα να είναι στο στόχαστρο. Οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές κατέχουν αρκετά μεγάλο ποσοστό στην κατηγορία της επιθετικότητας ως θύτες (Estell et al., 2008). Σύμφωνα με τον Robinson (2002), η ευαισθησία που χαρακτηρίζει τα χαρισματικά παιδιά οφείλεται στο γεγονός ότι δεν προσαρμόζονται ομαλά στο σχολείο, με αποτέλεσμα αυτό να τους προκαλεί και δυσκολία συναναστροφής με τους συμμαθητές τους και σε σχέσεις μεταξύ τους οι οποίες δεν έχουν δομημένη βάση για την ανάπτυξη φιλίας (Peterson & Ray, 2006). Οι χαρισματικοί θύτες και θύματα έχουν αυξηθεί ραγδαία, με κύριο μειονέκτημά τους, να μην επικοινωνούν με κανέναν για τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται και την εμπλοκή τους σε αυτόν. Παρατηρήθηκε πως, εάν το φαινόμενο αυτό ξεκινήσει να συμβαίνει σε μικρή σχολική τάξη, τότε θα συνεχίσει και στις μεγαλύτερες (Peterson & Ray, 2006). Οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές, όταν εμπλέκονται σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού με τον ρόλο του θύτη, έχει παρατηρηθεί πως μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνεται από τους ίδιους σπάνια σε μια ομάδα δραστών με ποσοστό 67,8%-73,2%. Από την άλλη πλευρά, στον ρόλο του θύματος, οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό όταν η θυματοποίηση αφορά κάποια περιστασιακή ομάδα θυμάτων με ποσοστό 28,7%-35,8 (Ryoo et al., 2017). Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή καταλήγει πως οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές εμπλέκονται σε περισσότερα περιστατικά θυματοποίησης των ίδιων ως θύματα σχολικού εκφοβισμού, παρά αναπαραγωγής βίας ως θύτες.

Αυτές οι αντιφατικές έρευνες εστιάζουν στην διαφορά του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου και της κουλτούρας, με τα οποία μεγαλώνουν τα παιδιά και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή τους, αφού από αυτά εξαρτάται το κατά πόσο θα αναπτύξουν καταθλιπτική συμπεριφορά ή θα ζουν με ευημερία (Ogurlu et al., 2018). Τέλος, κατά τον Sak (2010), το περιβάλλον και οι συνθήκες διαβίωσης των χαρισματικών μαθητών πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένα, ώστε να βοηθάει τον μαθητή να λειτουργεί άνετα με βάση τις δικές του ανάγκες (Ogurlu et al., 2018).

Προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι συνυφασμένος με αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία του ατόμου. Σε ορισμένες χώρες έχουν εφαρμοστεί κάποια προγράμματα με σκοπό να προληφθεί και να ελαττωθεί σημαντικά η έκταση του φαινομένου.

Οι Shaw, Cross & Zubrick (2016), σε έρευνα σε μαθητές ηλικίας 13-14 ετών, οι οποίοι είχαν ιδιαίτερη σχέση με την τεχνολογία και εν δυνάμει μπορούσαν να ασκήσουν εκφοβισμό μέσω αυτής, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση στην ερώτηση αν βοηθούν τα προγράμματα στην μείωση της επιθετικότητας που εκδηλώνεται μέσω της τεχνολογίας. Το εύρημα αυτό θέτει σε μεγάλο προβληματισμό την επιστημονική κοινότητα (Shaw, Cross & Zubrick, 2016).

Οι Flygare, Gill & Johansson (2013) διεξήγαγαν μία έρευνα με δείγμα 835 συνεντευξιαζόμενους με σκοπό να ελέγξουν τα αποτελέσματα των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σχολεία της Σουηδίας. Τα προγράμματα αυτά αξιολογήθηκαν με βάση δεδομένα που δόθηκαν από τους διευθυντές, το διδακτικό προσωπικό, το μη-διδακτικό προσωπικό, ομάδες καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού και από τους μαθητές. Επιπλέον, με την βοήθεια ερωτηματολογίων έγινε αξιολόγηση σε 39 σχολεία.

Η έρευνα αυτή είχε πολλές προσεγγίσεις με ποσοτική και ποιοτική μέθοδο. Η Σουηδία είναι μια χώρα που είναι δεσμευμένη νομικά να εφαρμόζει τέτοια προγράμματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα προγράμματα ήταν αποτελεσματικά για τα δύο τρίτα των θυμάτων, ωστόσο δεν είχε την ίδια επίδραση στην περίπτωση των θυτών (Flygare, Gill & Johansson, 2013).

Τα σχολικά προγράμματα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι δαπανηρά και γι' αυτό κάποιες χώρες υιοθετούν απλές στρατηγικές. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις στρατηγικές και στα προγράμματα για την μείωση των επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο είναι ότι στις μεν γίνεται επιφανειακή αντιμετώπιση του προβλήματος ενώ στα δε, γίνεται ουσιαστική παρέμβαση (Lee, C.Kim & D.Kim, 2013).

Μέθοδοι παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Η μέθοδος Shared Concern ή Picas εστιάζει στο ατομικό επίπεδο παρέμβασης και στοχεύει στην τροποποίηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς που επιτυγχάνεται μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης των θυτών και της συναισθηματικής ενδυνάμωσης των θυμάτων. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων εφαρμογής της έχει σημειώσει επιτυχία (Pikas, 2002).

Μια άλλη μέθοδος είναι η «Επανορθωτική Δικαιοσύνη», η οποία υποστηρίζει την ομαδική επίλυση των προβλημάτων και την αποκατάσταση των θυμάτων. Με την αξιολόγηση της εφαρμογής της αποδεικνύεται πως είναι αποτελεσματική και τα οφέλη της έχουν διάρκεια (Bowles, Garcia Reyes & Pradiptyo, 2005).

Ως μέθοδος παρέμβασης χρησιμοποιείται και η «Ομάδα Υποστήριξης» η οποία περιλαμβάνει διαφορετικά βήματα-στάδια και στοχεύει στην εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας των συνομηλίκων, θύματα, υποστηρικτές τους, θύτες, οπαδούς τους, παριστάμενους, παρατηρητές και γονείς. Η ανατροφοδότηση εξασφαλίζει τη διάρκεια των θετικών αποτελεσμάτων της μεθόδου (Smith, Howard & Thompson, 2007)

Σημαντική μέθοδος για εφήβους θεωρείται η διαχείριση συγκρούσεων με διαμεσολάβηση συνομηλίκων και εκπαιδευτικούς διαμεσολαβητές. Κάποιοι μαθητές εκπαιδεύονται και ως διαμεσολαβητές συγκρούσεων και αναλαμβάνουν διαμεσολαβητικό ρόλο σε περιπτώσεις σχολικής βίας κατά τις οποίες οι συνομήλικοι που συγκρούονται βίαια, είναι ίσης δύναμης. Ανάλογη δράση αναλαμβάνουν και εκπαιδευτικοί-διαμεσολαβητές στα σχολεία που εφαρμόζεται η μέθοδος της «Διαχείρισης Συγκρούσεων».

Επιπλέον, ορισμένα σχολεία εφαρμόζουν το πρόγραμμα του Olweus για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο λειτουργεί με βάση τις παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα· το επίπεδο του σχολείου, το επίπεδο των τάξεων και το ατομικό επίπεδο. Απαιτεί την συνεχή αφιέρωση των διευθυντών, των δασκάλων, των άλλων μελών του προσωπικού και των γονέων. Ο στόχος του Olweus «bullying prevention program» είναι η αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος στην κατεύθυνση της μείωσης των ευκαιριών εκδήλωσης και επιβάρυνσης του εκφοβισμού, βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων, εγκαθίδρυσης αισθήματος ασφάλειας και θετικής ενίσχυσης της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Το πρόγραμμα ουσιαστικά εστιάζει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του εκφοβισμού (Olweus, 1997).

Προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού για χαρισματικούς μαθητές

Η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας παρουσιάζει ελάχιστα προγράμματα που εφαρμόζονται σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές για την πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης.

Οι χαρισματικοί μαθητές του σχολείου «Quail Valley» στην Καλιφόρνια δημιούργησαν ένα πρόγραμμα με σκοπό να ενημερώσουν και στη συνέχεια να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση. Αρχικά διατύπωσαν ερευνητικές υποθέσεις, για να δημιουργήσουν ένα σχέδιο δράσης. Στο πρόγραμμα αυτό, συμμετείχαν δύο σχολεία το «Austin Parkway» και το «Lantern Lane». Συγκεκριμένα, από το σύνολο όλων των μαθητών και των δύο σχολείων, ποσοστό 11% αφορά τους ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές. Ο συνολικός πληθυσμός και των δυο σχολείων ήρθε σε επαφή με διάφορα διαδραστικά εκθέματα, μέσω των οποίων έμαθαν πώς να αναγνωρίζουν, να αναφέρουν και να αντιμετωπίζουν τον σχολικό εκφοβισμό/ θυματοποίηση. Συγκεκριμένα ένας χαρισματικός μαθητής αναφέρει πως «το bullying μπορεί να είναι μία κακή εμπειρία για τον οποιοδήποτε, όμως με την παρουσίαση της εργασίας μας διδάσκουμε στα παιδιά πόσο μεγάλο πρόβλημα είναι και πως πρέπει να βοηθήσουμε να εξαλειφθεί» (https://www.fortbendisd.com/site/Default.aspx?PageType=3&DomainID=4&PageID=1&ViewID=6446ee88-d30c-497e-9316-3f8874b3e108&FlexDataID=6377, 2015).

Ένα ακόμη πρόγραμμα που καταγράφεται για την πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης και απευθύνεται σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές είναι το «Diana Anti-Bullying Ambassadors Programme» (New-Bridge Integrated College, 2017). Είναι ένας συνδυασμός των μεθόδων Shared Concern ή Picas (Pikas, 2002) και διαμεσολάβησης συνομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, βοηθάει τα θύματα να σταθούν με αυτοπεποίθηση απέναντι στους θύτες και παράλληλα «δίνει στους εκπροσώπους τις ικανότητες και τις δεξιότητες να διαδώσουν το μήνυμα πως ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτός. Όλα αυτά που θα αποκομίσουν από το πρόγραμμα θα τους βοηθήσουν στη διάρκεια των σχολικών χρόνων αλλά και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους (https://www.prevnet.ca/bullying/educators/newsletter-series-for-educators, 2017).

Αξιοσημείωτο είναι το πρόγραμμα «Acting White» (2014) που εφαρμόζεται για την πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. σε έγχρωμους, ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούνται ως διαμεσολαβητές. Σύμφωνα με τους Grantham & Biddle (2015), υπάρχουν δύο είδη εκπαιδευτικών, εκείνοι που αντιλαμβάνονται τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση, που ασκούν οι λευκοί στους έγχρωμους χαρισματικούς συμμαθητές τους και εκείνοι οι οποίοι βρίσκονται σε άγνοια. Στόχος του προγράμματος «Acting White» (2014) είναι να προβάλλει το σχολικό εκφοβισμό, να εξηγήσει την πράξη των λευκών και πώς δάσκαλοι που αγνοούν το φαινόμενο αυτό μπορούν να διαχειριστούν τέτοια περιστατικά. Το «Bronfenbrenner's model» παρουσιάζει ποικίλους τρόπους στην συμπεριφορά και τους διακρίνει με βάση ορισμένα επίπεδα όπως το ατομικό, το διαπροσωπικό, το ομαδικό και το κοινωνικό. Υποστηρίζουν πως οι έρευνες έχουν εστιάσει την προσοχή τους κυρίως στην θυματοποίηση των ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών, των οποίων οι δάσκαλοι έχουν υψηλές προσδοκίες. Η πλειονότητα των δασκάλων είναι λευκοί, οπότε δεν γνωρίζουν ουσιαστικά τις σημαντικές διαφορές που βιώνουν τα συγκεκριμένα παιδιά.

Το γεγονός αυτό αποτελεί παράγοντα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Για το λόγο, αυτό το πρόγραμμα ξεκινάει με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, την εκμάθηση και την κατανόηση των γεγονότων κι έπειτα όλων των υπόλοιπων εμπλεκόμενων. Οι δάσκαλοι υφίστανται μία διάκριση σε «Bystander» και σε «Upstander». Οι «Bystanders» χαρακτηρίζονται από αυτοπροστασία, αισθητηριακή ικανότητα, αμφισημία, υπευθυνότητα και άγνοια. Το άρθρο αναφέρει την περίπτωση μίας έγχρωμης και χαρισματικής μαθήτριας, η οποία υποστηρίχθηκε από έναν «Upstander» εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να ξεπεράσει την επικριτική στάση των λευκών συμμαθητών της και να αποκτήσει στρατηγικές ώστε να μείνει ακαδημαϊκά ενεργή. Έτσι, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι μαύροι χαρισματικοί μαθητές τους να πετυχαίνουν, όπως η μαθήτρια που αναφέρθηκε παραπάνω και αυτό θα επιτευχθεί, αν αυξηθούν οι «Bystanders» εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα περιορίζουν την πίεση μεταξύ των συνομηλίκων (Grantham & Biddle, 2015).

Η Neville (2012), αναφέρει πως ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση οφείλεται στην ποικιλομορφία των προσωπικοτήτων των μαθητών που συνυπάρχουν στο σχολείο. Οι χαρισματικοί μαθητές προκαλούν αναστάτωση στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, επειδή δημιουργούν ένα αίσθημα «απειλής» προς τους υπόλοιπους με την παρουσία τους. Συγκεκριμένα, θεωρεί πως όλοι έχουν δικαίωμα να διδάσκουν και να μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον στο οποίο δεν θα παρατηρούνται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, όμως αυτό δεν θα συμβεί τυχαία. Χρειάζεται να διδαχθούν τις αποδεκτές συμπεριφορές και να τις ακολουθήσουν όλα τα μέλη της κοινότητας του σχολικού περιβάλλοντος όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Η Peterson (2007), σημειώνει πως τα δύο τρίτα των χαρισματικών μαθητών έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση και οι συνέπειες αυτού είναι το θύμα να νιώθει συναισθηματικά ελλείμματα, άγχος και μία έντονη αίσθηση εκδίκησης προς τον δράστη. Για τους λόγους αυτούς, η Neville (2012), πιστεύει πως κάθε σχολείο το οποίο έχει χαρισματικούς μαθητές, πρέπει να δείξει περισσότερη προσοχή στο πρόβλημα του φαινομένου αυτού (Neville, 2012).

Αρχικά στο Πανεπιστήμιο της Βιρτζίνιας, το 1981 έως το 1984 πραγματοποιήθηκε ένα καλοκαιρινό πρόγραμμα με θέμα «Μη Διαπραγματεύσιμους Κανόνες». Οι κανόνες αυτοί ήταν «ο σεβασμός στους ανθρώπους και στη φτώχεια-όχι βία φυσική ή λεκτική», «Be Where you are intended to be-no skipping» και «κατά της χρήσης ναρκωτικών ουσιών» (Neville, 2012).

Επιπλέον, μία αντίστοιχη παρέμβαση έγινε στο «Mary Balwin College» για τους εξαιρετικά προικισμένους μαθητές. Αφού έλαβαν την άδεια των γονιών, μπορούσαν να συμμετέχουν στους κανόνες του προγράμματος. Το σχολείο είναι μία μικρή κοινωνία, γι' αυτό ο εκφοβισμός δεν είναι το σημαντικότερο ζήτημα αλλά μία κατευθυντήρια γραμμή προς την καλύτερη αλληλεπίδραση των μαθητών. Κάθε μαθητής έπρεπε να εκπαιδευτεί πώς να χρησιμοποιεί το χιούμορ, κάτι το οποίο έγινε με πολύωρες συνεδρίες και συνήθως δεν άρεσε ιδιαίτερα στους μαθητές, όμως αποτελεί το πιο σημαντικό βήμα για να μπορέσουν να δεχτούν με σεβασμό την συμπεριφορά των μαθητών, σε εύρος ατόμων 900 με 1500 μαθητές (Neville, 2012). Διαπιστώνεται ότι γίνεται αξιοποίηση των αρχών του Olweus «Bullying Prevention Program».

Το 1993 στο «Charlotlesville High School» έλαβαν χώρα πολλά βίαια περιστατικά. Για τον λόγο αυτό, ένας ειδικός διαμεσολαβητής ανέλαβε να δημιουργήσει 20 εκπαιδευτικές ομάδες μαθητών και δασκάλων. Στη συνέχεια οι ίδιοι οι μαθητές ως διαμεσολαβητές συνεδρίασαν με άλλους μαθητές για να συζητήσουν διάφορα θέματα, καθώς οι περισσότεροι επιθυμούσαν ένα ήρεμο περιβάλλον (Neville, 2012).

Στο Ohio, το 2001 η ακαδημία χαρισματικών μαθητών, με πρωτοβουλία της Neville (2012) και 15 οικογενειών, έκαναν μία προσπάθεια να αναπτύξουν το αίσθημα του σεβασμού ανάμεσα στη σχολική κοινότητα μέσω των «μη διαπραγματεύσιμων κανόνων». Έτσι, η Neville (2012) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι με την βοήθεια των κανόνων, τα προβλήματα μειώθηκαν και πλέον οι μαθητές λύνουν τις διαφορές τους πρόσωπο με πρόσωπο με πιο ήρεμο τρόπο.

Η Neville (2012) ακόμα υποστηρίζει πως η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί και από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές· γεγονός που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός δεν είναι εύκολο να διδάξει έναν χαρισματικό μαθητή και να επιβάλει την πειθαρχία σ' αυτόν. Προϋπόθεση για μια σωστή διδασκαλία χαρισματικών μαθητών είναι αρχικά η επιθυμία να δουλεύουν με τους μαθητές αυτούς και στη συνέχεια να μην τους απασχολεί το γεγονός ότι θα υπάρχουν μαθητές που θα γνωρίζουν περισσότερα από εκείνους (Neville, 2012).

Το σχολείο λοιπόν που θα είναι απαλλαγμένο από τον σχολικό εκφοβισμό θα έχει μαθητές που θα γνωρίζουν πως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι μη αποδεκτές και δεν θα δίνεται δυνατότητα αναπαραγωγής αυτών, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς και τους κανόνες του σχολείου, αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές (Neville, 2012).

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Διαπιστώνεται ότι υπάρχουν ελάχιστα προγράμματα που αφορούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές. Υπάρχει, όμως, αναλογία με τα προγράμματα που εφαρμόζονται γενικά για την εκπαίδευση των ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών που είναι λίγα.

Έπειτα από έρευνα, φάνηκε πως τα προγράμματα που εφαρμόζονται στην Σουηδία είναι αποτελεσματικά για τα δύο τρίτα των θυμάτων. Στην περίπτωση των θυτών όμως, δεν έχουν την ίδια επίδραση (Flygare, Gill & Johansson, 2013). Επομένως, είναι απαραίτητο εκτός από την εφαρμογή των προγραμμάτων, να εξετάζεται και η αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνα με τον Allen (2017), μία καλή πρακτική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης είναι η τοποθέτηση των μαθητών σε «ομάδες εκμάθησης» στις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει την συναισθηματική ανθεκτικότητα των μαθητών του και να τους χωρίσει ανάλογα, ώστε να αποφύγει την έκθεση κάποιου συναισθηματικά ευάλωτου μαθητή σε κάποιον πιο επιθετικό. Επιπλέον, επισημαίνεται πως το έργο των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι αλληλένδετο, διότι οι γονείς οφείλουν να διδάξουν στο παιδί τους την κατάλληλη και σωστή συμπεριφορά και ο δάσκαλος θα φροντίσει να την υποστηρίξει έτσι, ώστε να εδραιωθεί ως η αποδεκτή (Allen, 2017).

Με βάση την βιβλιογραφία, τα χαρισματικά παιδιά στερούνται κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων και γι' αυτό αρκετοί ακαδημαϊκοί χαρισματικοί μαθητές προτιμούν να δουλεύουν μόνοι τους. Αυτό μπορεί να αποτελέσει σκόπελο στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την ομαδο-συνεργατική διδασκαλία (Μπότσογλου, 2010). Έτσι, πρέπει να τίθεται ως στόχος η ενδυνάμωση των χαρισματικών παιδιών, όσον αφορά τις δεξιότητες που θα αναπτύξουν με σκοπό να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση τους σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης (Peterson & Ray, 2006).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, αρκετοί ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στα αποτελέσματα των ερευνών που τους θέλουν με ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες (Estell et al., 2008). Οι συγκεκριμένοι μαθητές αδιαφορούν σε ότι αφορά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, λόγω της ενασχόλησής τους με την αναβάθμιση του ακαδημαϊκού τους επιπέδου. Η μη εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης και οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αυξάνουν κατά πολύ το ποσοστό δημοφιλίας τους, κερδίζοντας με αυτόν τον τρόπο τους συμμαθητές αλλά και τους καθηγητές τους (Estell et al., 2008).

Μέσα από την παρούσα εργασία έγινε γνωστό πως τα προγράμματα που εφαρμόζονται για τους χαρισματικούς μαθητές καθώς και οι έρευνες είναι ελάχιστες. Γεγονός που είναι άξιο προβληματισμού με σκοπό να αρχίσουν να γίνονται περισσότερες προσπάθειες. Τα πορίσματα αυτά αναφέρονται σε παγκόσμιο επίπεδο. Σε ορισμένες χώρες όπως η Σουηδία, η ενημέρωση και η πρόληψη του φαινομένου αυτού είναι πιο στοχευμένη. Ωστόσο, η Ελλάδα ακόμα χρειάζεται να καταβάλει αρκετή προσπάθεια, αφού ακόμα δεν υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική για τους χαρισματικούς μαθητές. Για τον λόγο αυτό, πρώτα πρέπει να μπουν τα θεμέλια για το την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών και στη συνέχεια η πολιτεία να μεριμνήσει εφαρμόζοντας προγράμματα πρόληψης και εκπαίδευσης κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης στους.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα και αναπαράγονται συνεχώς περιστατικά είτε από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, είτε από απλές καθημερινές συζητήσεις. Στα περιστατικά αυτά, σημαντικό ρόλο παίζουν οι ψυχολογικές επιπτώσεις, για τις οποίες πρέπει να ληφθούν κάποια μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης. Σκοπός των μέτρων αυτών είναι η αποτροπή κάθε είδους επίπτωσης που υφίσταται το άτομο, ακόμη και των ακραίων περιστατικών που οδηγούν στην αυτοκτονία.

Τέλος, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η δυσκολία στην αναζήτηση των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης ήταν εξαιρετικά δύσκολη, διότι στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται κανένα τέτοιο πρόγραμμα για ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές. Σε αντίθεση με τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης, που τα προγράμματα είναι αρκετά και η εφαρμογή τους αξιοποιείται μόνο από ορισμένες χώρες της Ευρώπης αλλά και των Η.Π.Α..

Βιβλιογραφία

Allen Jr., W. T. (2016). Bullying and the Unique Socioemotional Needs of Gifted and Talented Early Adolescents: Veteran Teacher Perspectives and Practices. Roeper Review, 4(39), σσ. 269-283.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού.* Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.

Bowles, R.A., Garcia Reyes M., & Pradiptyo R. (2005). *Monitoring and evaluation the safer school partnerships programme*. London: Youth Justice Board for England and Wales.

Connolly, J. P. (2018). Exploring the Factors Influencing Gifted Adolescents' Resistance to Report Experiences of Cyberbullying Behavior: Toward an Improved Understanding. *Journal for the Education of the Gifted*, σσ. 1-24.

Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology review, 111,* 1312-1317.

Estell, D. B., Farmer, T. W., Matthew, I. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2008). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *J Child Fam Stud*, σσ. 136-150.

Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N. Morris (Eds), *Crime and Justice* (Vol. *17*). University of Chicago Press, Chicago.

Flygare, E., Gill, P. E., & Johansson, B. (2013). Lessons From a Cancurrent Evaluation of Eight Antibullying Programs Used in Sweden. *American Journal of Evaluation* , pp. 170-189.

Foley, J., Garcia, J., Shaw, L., & Golden, C. (2009). IQ Predicts Neuropsychological Performance in Children. *International Journal of Neuroscience, 10*(119), σσ. 1830-1847.

Gallagher, S., Smith, S., & Merrotsy, P. (2013). You Turn up the First Day and They Expect You to Come Back! Gifted Students' Perspectives on School and Being Smart. *1-2*(28), σσ. 111-121.

Grantham, T. C., & Biddle, W. H. (2014). From Bystander to Upstander Teacher for Gifted Black Students Accused of Acting White. *Gifted child today* , pp. 178-187.

Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behaviour, 9*, 379-400.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση.* (Χ. Λυμπεροπούλου, Trans.) Αθήνα: Τόπος.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο Σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lee, S., Kim, C., & Kim, D. (2013). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care* , σσ. 1-18.

Λόξα, Γ. (2004). Ανάκτηση Μάιος 28, 2018, από http://www.pi-schools.gr/special_education/harismatika/harismatika-part-00.pdf.

Mate, Y. B. (2009). What are Extraordinary Gifted Children Like (Equal to or above 189 IQ)? a Study of 10 Cases. *Gifted and Talented International, 2*(24), σσ. 89-108.

Μπότσογλου, Κ. (2010). Σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα, Έ. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες.Μια πολυπρισματική προσεγγιση.* (σσ. 151-166). Αθήνα: Πεδίο.

Neville, C. S. (2012). A bully-Free School. *Understanding Our Gifted* , pp. 11-16.

Ogurlu, U., Yalin, H. S., & Birben, F. Y. (2018). The Relationship Between Psychoogical Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, σσ. 1-18.

Peterson , J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying Among the Gifted: The Subjective Experience. *Gifted Child Quarterly, 3*(50), σσ. 253-269.

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence, and Effects. *Gifted Child Quarterly, 2*(50), σσ. 149-167.

Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A Longitudinal Study of Negative Life Events, Stress and School Experiences of Gifted Youth. *Gifted Child Quarterly*, σσ. 34-49.

Pikas, A. (2002) New developments of the shared concern method, *School Psychology International*, *23*(3), 307–336.

Quail Valley Middle School GT Academy's Anti-Bullying Expo Highlights Solutions to Addressing World-wide Issue . (2015). Ανάκτηση May 30, 2018, από FORT BEND ISD: https://www.fortbendisd.com/site/Default.aspx?PageType=3&DomainID=4&PageID=1&ViewID=6446ee88-d30c-497e-9316-3f8874b3e108&FlexDataID=6377.

Rigby, K. (2002). *A Meta-evaluation of Methods and Approaches to Reducing Bullying in Preschools and in Early Primary School in Australia*. Commonwealth Attorney-General's Department, Canberra.

Ryoo, J., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of Transitions in Bullying/Vixctimization Statuses of Gifted and General Education Students. *Exceptional Children, 4*(83), σσ. 396-411. doi:10.1177/0014402917698500.

Selekman, J., & Praeger, S.G. (2006). Violence in schools. In J. Selekman, *School Nursing: a comprehensive text* (pp. 919–942). Philadelphia: FA Davis.

Shaw, T., Donna, C., & Zubrick, S. K. (2016). Testing For Response Shift Bias in Evaluations of School Antibullying Programms. *Evaluation Review* , pp. 1-28.

Simon, J. B., Nail, P. R., Swindle, T., Bihm, E. M., & Joshi, K. (2017). Defensive egotism and self-esteem: A cross-cultural examination of the dynamics of bullying in middle school. *Self and Identity, 3*(16), σσ. 270-297. doi:10.1080/15298868.2016.1232660.

Smith, P.K, Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the support group method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England. *Pastoral Care, 25*(2), 4–13.