

## Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2014, Αρ. 2 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης

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

4<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας  
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδόπουλος Γιάννης

Πολυχρονόπουλου Σταυρούλα

Μισαοπούλου Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

**Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

*Μαρία Παγούνη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου*

doi: [10.12681/edusc.400](https://doi.org/10.12681/edusc.400)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παγούνη Μ., & Αντωνίου Α.-Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 548–556. <https://doi.org/10.12681/edusc.400>

## Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μαρία Παγούνη,  
Εκπαιδευτικός-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. - ΕΚΠΑ,  
[mairhpag@hotmail.com](mailto:mairhpag@hotmail.com)

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου,  
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,  
[as\\_antoniou@primedu.uoa.gr](mailto:as_antoniou@primedu.uoa.gr)

### *Περίληψη*

Ο σχολικός εκφοβισμός με αποδέκτες τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση εκφοβισμού η οποία ακόμη δεν έχει μελετηθεί επαρκώς σε διεθνές επίπεδο. Γιατί, όμως, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ομάδα-στόχο του σχολικού εκφοβισμού; Είναι ακριβώς οι ιδιαίτερες ανάγκες τους που τους στοχοποιούν ή η όποια διαφορετικότητά τους από τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης; Αποτελεί η έλλειψη κοινωνικού δικτύου εντός του σχολείου προβλεπτικό παράγοντα μιας τέτοιας κατάστασης; Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση στο συγκεκριμένο ζήτημα από την πλευρά των μαθητών. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού με αποδέκτες τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και οι επιπτώσεις που έχει σε αυτούς τους μαθητές. Ειδικότερα, οι μαθητές με νοητικές ή σωματικές δυσλειτουργίες εμπλέκονται ως θύματα αρκετά συχνά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα οποία συνδέονται κατά βάση με την αναπηρία τους. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο βαθμός αναπηρίας αυξάνει και τις πιθανότητες εκφοβισμού. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να λαμβάνουν και ρόλο θύτη σε ανάλογα περιστατικά. Επιπρόσθετα, ο σχολικός εκφοβισμός που εμπλέκει χαρισματικούς μαθητές σχετίζεται με τη δυσκολία που συχνά παρουσιάζουν προς μια φυσιολογική κοινωνική ένταξη εντοπίζοντας ωστόσο χαρισματικούς μαθητές και στους δύο ρόλους θύματος/θύτη. Συνεπώς, βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να επισημανθεί το εύρος και οι διαφορετικές εκφάνσεις του σχολικού εκφοβισμού προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζοντας τα ευρήματα των σχετικών πρόσφατων ερευνών στο διεθνή χώρο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** σχολικός εκφοβισμός, μαθητές, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χαρισματικοί μαθητές, θύμα, θύτης

### *Abstract*

Bullying targeted at the students with special needs constitutes a particular kind of bullying that has not been studied sufficiently in the international literature. Why do students with special needs form a target-group of bullying? Is it their special needs that make them a target or their dissimilarity/difference as compared to students with typical growth? Does the lack of a social network within the school environment predict cases of bullying? In the present paper we will attempt to approach this issue taking the students' perspective. Different aspects of bullying on students with special needs are being reported, along with the consequences on the students. In particular, students with mental or physical impairments usually get involved as victims in bullying cases, which are mostly connected with their impairment. Generally, it could be claimed that the higher the percentage of disability the higher the likelihood of bullying. On the other hand, students with mild learning difficulties are likely to play the role of the bully as well. Furthermore, bullying which involves gifted students is related to their difficulty in getting socially included. This group of students, though, can either get identified with the role of the victim or the victimizer. Consequently, our major aim is to underline the dimensions of the issue, as well as the various types of bullying targeted to students with special needs by presenting findings of the relevant literature.

**Keywords:** bullying, students, special needs, gifted students, victim, bully

### **Θύματα με νοητικές ή σωματικές αναπηρίες**

Η ζωή ενός μαθητή με αναπηρίες στο σχολείο είναι δύσκολη εκ των πραγμάτων, και σε συνδυασμό με τον σχολικό εκφοβισμό γίνεται ολοένα και δυσκολότερη (Mishna, 2003). Ένα από τα βασικότερα προβλήματα της μελέτης του σχολικού εκφοβισμού εις βάρος αυτής της ομάδας μαθητών είναι πως κάθε έρευνα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας, διασπώντας το δείγμα (Mishna, 2003). Αυτό καθιστά πολύ δύσκολη τη διατύπωση γενικών συμπερασμάτων για τους μαθητές με αναπηρίες.

### **Μορφές εκδήλωσης του εκφοβισμού**

Υπάρχουν διαφορετικές μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με την ομάδα που στοχοποιείται κάθε φορά. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Reiter & Lapidot-Lefler (2007) σε δυο σχολεία ειδικής αγωγής βρήκαν ότι το 83% του δείγματος εκφοβιζόταν, ενώ τα φαινόμενα που παρατηρούνταν με φθίνουσα συχνότητα είναι: «τους είχαν βρίσει, είχαν γελάσει μαζί τους, τους είχαν πει άσχημα πράγματα, τους είχαν χτυπήσει, τους είχαν σπρώξει, τους είχαν απειλήσει πως θα τους βλάψουν, τους είχαν κλωστήσει, τους είχαν τσιμπήσει, τους είχαν ωθήσει να κάνουν πράγματα που δεν ήθελαν, τους είχαν ακουμπήσει σεξουαλικά και τέλος τους είχαν κλέψει». Ο σχολικός εκφοβισμός εις βάρος των μαθητών με αναπηρίες που εντοπίζεται συχνότερα είναι ο λεκτικός, δηλαδή ο χλευασμός και τα προσβλητικά

σχόλια που επικεντρώνονται στις αναπηρίες τους (Bunch & Valeo, 2004. Holzbaauer & Conrad, 2010).

### **Ποσοστά και παράγοντες θυματοποίησης**

Είναι γενικά αποδεκτό μεταξύ των ερευνητών ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Holzbaouer, 2008, Mishna, 2003, Reiter & Lapidot-Lefler, 2007, Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010). Σε άλλη μελέτη, όπου εξετάστηκαν πολλές κατηγορίες μαθητών με αναπηρίες, δηλώνεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως και οι μαθητές με σωματικές αναπηρίες, παχυσαρκία, ημιπληγία, διαβητικοί, με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής αλλά και με τραύλισμα έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν εκφοβισμό σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (U.S. Department of Health & Human Services).

Οι Whitney, Nabuzoka και Smith (2008) καταγράφουν ότι ένα ποσοστό 12% περίπου των μαθητών σε ειδικές εκπαιδευτικές τάξεις εκφοβίζεται ενώ σε τάξεις συνδιδασκαλίας με μαθητές τυπικής ανάπτυξης το ποσοστό είναι στο 7%. Επιπλέον, οι Knox και Conti-Ramsden (2003) σε μια μελέτη για τους μαθητές με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Specific Language Impairment/S.L.I.) καταγράφουν πως το 36% των μαθητών με SLI που μελετήθηκαν είχε εκφοβιστεί, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ήταν του ύψους του 7%. Αυτό που αξίζει να τονιστεί είναι πως στον σχολικό εκφοβισμό των μαθητών με αναπηρίες, το φαινόμενο συνδέεται άμεσα με την μορφή αναπηρίας τους.

Η διαφορετικότητα από μόνη της αυξάνει κατακόρυφα τις πιθανότητες εκφοβισμού (Knox & Conti-Ramsden, 2003). Επομένως, οι κινητικές δυσκολίες, οι υποστηρικτικές συσκευές, η δυσκολία στις κοινωνικές επαφές και όλες οι σωματικές αναπηρίες στοχοποιούν ευκολότερα τους μαθητές (Yude, Goodman & McConachie, 1998). Επιπρόσθετα, οι Rose, Monda-Amaya και Espelage (2010) αναφέρουν πως όσο πιο σοβαρή είναι η αναπηρία, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες εκφοβισμού.

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν πως η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης συνδέεται άμεσα με την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές χωρίς φιλικές σχέσεις περνούν ώρες μόνοι τους στο σχολείο, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για τους θύτες τους. Ο κοινωνικός κύκλος θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα δίκτυο προστασίας του μαθητή (Knox & Conti-Ramsden, 2003. Mishna, 2003. Nabuzoka & Smith, 1993. Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010. Whitney, Nabuzoka & Smith, 2008, Yude, Goodman & McConachie, 1998).

Τίθεται ένα δίλημμα για την προστασία των μαθητών αυτών, εάν ωφελούνται από τη συνδιδασκαλία με μαθητές τυπικής ανάπτυξης ή εάν είναι προς όφελος τους η διδασκαλία σε διαφορετικές τάξεις εντός κοινών σχολικών υποδομών. Οι υποστηρικτές της δεύτερης μορφής διδασκαλίας υποστηρίζουν πως στις αίθουσες συνδιδασκαλίας οι μαθητές με αναπηρίες έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, καθώς είναι συχνότερη η επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές και δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για χλευασμό. Οι υποστηρικτές της ένταξης των μαθητών αυτών μέσα σε κοινές αίθουσες, θεωρούν πως η συχνή επαφή των δυο ομάδων βοηθάει στην ανάπτυξη δεσμών σεβασμού και αλληλοβοήθειας.

Επιπλέον, ισχυρίζονται πως οι ξεχωριστές αίθουσες τονίζουν την διαφορετικότητα, διαχωρίζουν και οδηγούν στον σχολικό εκφοβισμό (Bunch & Valeo, 2004. Knox & Conti-Ramsden, 2003. Reiter & Lapidot-Lefler, 2007. Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010). Οι Bunch και Valeo (2004) επισημαίνουν πως στα σχολεία με κοινές αίθουσες καταγράφεται η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των δυο ομάδων μαθητών ενώ στα σχολεία με ειδικά τμήματα δεν παρατηρείται κάτι τέτοιο. Επίσης, στην ίδια έρευνα καταγράφονται περισσότερα περιστατικά σχολικών εκφοβισμών στα σχολεία με ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές τάξεις, σε σύγκριση με τα σχολεία συνδιδασκαλίας. Συγκεκριμένα, 14 στους 23 μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν γίνει μάρτυρες τέτοιων περιστατικών στην πρώτη κατηγορία σχολείων, ενώ 3 στους 15 είχαν παρατηρήσει παρόμοιο φαινόμενο στην δεύτερη κατηγορία σχολείων.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές με νοητικά ελλείμματα πολλές φορές δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν το εκφοβισμό που βιώνουν ή, ακόμα και αν τον αναγνωρίσουν, ίσως να μην μπορούν να τον καταγγείλουν (Holzbauer, 2008). Όταν οι μαθητές καταφέρουν να καταγγείλουν τέτοια περιστατικά, συνήθως αναχαιτίζονται επειδή πρώτον, θεωρούν πως μια καταγγελία δεν θα γίνει πιστευτή από τους άλλους και δεύτερον, θεωρούν πως δεν θα γίνουν κινήσεις για την βελτίωση της κατάστασης και, τέλος φοβούνται για αντίποινα, σε περίπτωση που γίνει γνωστή η καταγγελία.

Σε πολλές περιπτώσεις, οι φόβοι των μαθητών είναι δικαιολογημένοι καθώς το προσωπικό του σχολείου είτε υποθάλπει είτε εμπλέκεται σε τέτοια περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Holzbauer & Conrad, 2010). Σε μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς που πραγματοποιήθηκε με σκοπό την καταμέτρηση των περιστατικών εκφοβισμού που έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί, το 88.9% δήλωσε πως είχε γίνει μάρτυρας φαινομένων, όπως ο στιγματισμός και οι προσβολές. Το 83,3 είχε παρατηρήσει την απόδοση κοροϊδευτικών προσωνυμιών. Ακολούθησαν σε συχνότητα η γελοιοποίηση και η μίμηση. Ανεξαρτήτως της συχνότητας των παρατηρήσεων ακόμα και οι πιο ακραίες μορφές εκφοβισμού είχαν παρατηρηθεί έστω από κάποιους εκπαιδευτικούς (Holzbauer, 2008).

## **Συνέπειες του εκφοβισμού στο άτομο**

Σημαντική επίπτωση του σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές με αναπηρίες είναι η αποθάρρυνση από τη συμμετοχή στο σχολείο και την προσπάθεια για μια επιτυχή σχολική πορεία. Βέβαια, δεν είναι σπάνια ακόμα και η ολοκληρωτική παραίτηση από το σχολείο, εξαιτίας του εκφοβισμού. Όσοι επιλέγουν να παραμείνουν στο σχολείο αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα (Holzbauer & Conrad, 2010). Πιο συγκεκριμένα, «η απόρριψη και η θυματοποίηση μπορεί να οδηγήσουν σε άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης και ελάχιστη κοινωνική ή σχολική συμμετοχή» (Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2010). Αποτέλεσμα των προαναφερθέντων είναι οι μαθητές με αναπηρίες που βιώνουν σχολικό εκφοβισμό να ζουν στο περιθώριο του σχολείου και της τάξης (Yude, Goodman & McConachie, 1998).

## Οι χαρισματικοί μαθητές ως θύματα

Η έλλειψη ερευνών αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό εις βάρος των χαρισματικών παιδιών είναι γνωστή μεταξύ των ερευνητών. Σημείο αναφοράς για τα περισσότερα σύγχρονα άρθρα που μελετήθηκαν ήταν των Peterson και Ray (2006a, 2006b). Οι ερευνητές μελέτησαν τις απαντήσεις 432 διαπιστωμένα χαρισματικών μαθητών Γ΄ Γυμνασίου σε 16 σχολεία, από 11 πολιτείες των Η.Π.Α (Peterson & Ray, 2006a). Στη συνέχεια οργάνωσαν συνεντεύξεις με ορισμένους από αυτούς τους χαρισματικούς μαθητές, με σκοπό να διερευνήσουν την δική τους οπτική γωνία. Αξίζει να παρατηρηθεί πως η έρευνα των Peterson και Ray (2006a), δεν μελέτησε την ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική ανθεκτικότητα των χαρισματικών μαθητών συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επικεντρώθηκε αποκλειστικά στις επιπτώσεις που έχουν αυτές οι βίαιες πρακτικές στο χαρισματικό μαθητή.

Από τις λεκτικές και σωματικές μορφές βίας αυτή που απέσπασε τα υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης στον εκφοβισμό των χαρισματικών μαθητών ήταν η προσφώνηση με υποτιμητικά προσωνύμια (name-calling). Ακολουθούν με φθίνουσα συχνότητα τα πειράγματα λόγω της εξωτερικής εμφάνισης, τα σπρωξίματα, ο ξυλοδαρμός (beating up), τα χτυπήματα με βιβλία και τέλος τα χτυπήματα και οι γροθιές (hitting/punching) (Peterson & Ray, 2006a). Συνεπώς, επικρατεί στις δυο πρώτες θέσεις η λεκτική βία (Peters & Bain, 2011. Peterson & Ray, 2006b).

Οι χαρισματικοί μαθητές δήλωσαν πως η χειρότερη εκδοχή για τους ίδιους ήταν η προσφώνηση με υποτιμητικά προσωνύμια (Peterson & Ray, 2006a). Αξίζει να σημειωθεί πως όταν ένα παιδί εκτίθεται επανειλημμένα σε χαρακτηρισμούς για τον ίδιο, τότε τείνει να τους εσωτερικεύει και να διαμορφώνει την άποψη για τον εαυτό του, ανάλογα με αυτούς (Peterson & Ray, 2006a). Από τους ποικίλους χαρακτηρισμούς που μπορεί να ακούσει ένας χαρισματικός μαθητής, εκείνοι που τους στεναχωρούν περισσότερο είναι όσοι προσβάλλουν και τα μέλη της οικογένειας τους (Peterson & Ray, 2006b).

Τα χαρισματικά παιδιά, όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, διαπρέπουν στον γνωστικό τομέα επιδεικνύοντας υψηλές επιδόσεις στο σχολείο. Επιβραβεύονται για αυτό από την οικογένεια, τους δασκάλους και άλλους χαρισματικούς μαθητές. Όμως, οι υψηλές επιδόσεις έχουν συχνά ως συνέπεια την ελλιπή κοινωνική ένταξή τους στο σχολείο καθώς ο γενικός μαθητικός πληθυσμός δεν εκδηλώνεται το ίδιο θετικά απέναντι στα επιτεύγματά τους (Peterson & Ray, 2006a. Peterson & Ray, 2006b). Το 67% των χαρισματικών μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν εκφοβιστεί στον παρελθόν ή εξακολουθούσαν να εκφοβίζονται (Peterson & Ray, 2006a).

Τα ίδια τα χαρισματικά παιδιά πιστεύουν πως στοχοποιούνται από τους θύτες εξαιτίας των επιτυχιών τους εντός της αίθουσας, όχι όμως από την χαρισματικότητά τους. Η διαφορετικότητά τους από το μέσο όρο δημιουργεί κίνητρο εκφοβισμού (Peters, 2012, Peterson & Ray, 2006b). Υπέρ αυτής της θέσης συνηγορούν και άλλοι ερευνητές που πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές βιώνουν σχολικό εκφοβισμό εξαιτίας των επιδόσεών τους (Boodman, 2006).

Ο Peters (2012) αναφέρει συγκεκριμένους λόγους που ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να προκαλέσει άθελά του τον εκφοβισμό. Πρώτα από όλα, επισημαίνει όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με τις επιδόσεις των χαρισματικών μαθητών, που τους διαφοροποιούν. Ως δεύτερη αιτία αναφέρει την αδιαφορία ή την άγνοια που πιθανότατα επιδεικνύουν οι μαθητές αυτοί στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων. Οι Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos και Boudah (2008), συμφωνούν πως οι χαρισματικοί μαθητές δείχνουν να μην ενδιαφέρονται για τις διαπροσωπικές

τους σχέσεις. Η προσοχή τους είναι επικεντρωμένη στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Τέλος, ως τρίτη αιτία θεωρείται πως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν συχνά έντονο αίσθημα δικαιοσύνης και δίνουν σημασία σε πράγματα που για άλλους θα περνούσαν απαρατήρητα. Επιπλέον, επιμένουν πεισματικά στις απόψεις τους, ειδικά όταν πιστεύουν πως έχουν δίκιο.

Μια διαφορετική άποψη πάνω στη στοχοποίηση των χαρισματικών παιδιών, εξηγεί πως η χαρισματικότητα από μόνη της δεν αυξάνει τις πιθανότητες του σχολικού εκφοβισμού (Hoover, Larson & Baker, 2013). Αντιθέτως, οι μαθητές που βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης είναι αυτοί που έχουν χαμηλότερους βαθμούς. Η χαρισματικότητα αποδεικνύεται από ερευνητές ως ένας θετικός παράγοντας κοινωνικής προσαρμογής (Preuss & Dubow, 2004).

### **Συνέπειες του εκφοβισμού στο χαρισματικό μαθητή**

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα «απομονωμένο πρόβλημα», αλλά είναι στενά συνδεδεμένος με προβλήματα «στην κοινωνική όπως και ακαδημαϊκή δραστηριότητα του παιδιού» (Beran & Lupart, 2009). Οι Hoover, Larson και Baker (2013) επισημαίνουν πως η βία που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του σχολείου μπορεί να εμποδίσει τους χαρισματικούς μαθητές από την εκδίπλωση του πλήρους δυναμικού τους. Η πρότασή τους αυτή επιβεβαιώνεται από έρευνες που εντάσσουν στις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού την μείωση της σχολικής επίδοσης και της ποιότητας ζωής των θυμάτων. Η άποψη αυτή βρίσκει αντίθετους, αλλά με επιφυλάξεις, τους Peterson & Ray (2006b). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές επισημαίνουν πως κανείς από τους χαρισματικούς μαθητές που μελετήθηκαν δεν ανέφερε μείωση στις σχολικές επιδόσεις του. Βέβαια αναγνωρίζουν το γεγονός πως αυτό το ενδεχόμενο δεν μελετήθηκε εκτενώς στην έρευνα τους.

Ο Peters (2012), από την άλλη, συμφωνεί πως η επίδοση των χαρισματικών μαθητών μειώνεται σε περιόδους βίωσης σχολικού εκφοβισμού. Αφ' ενός, η μείωση των επιδόσεων μπορεί να γίνει συνειδητά ως ένας τρόπος αποφυγής της να μην εμφανίζονται διαφορετικοί μέσα στην τάξη και να μην τραβάνε την προσοχή πάνω τους. Και ο Schultz (2002) επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ υποεπίδοσης και επιδίωξης των χαρισματικών μαθητών να περνάνε απαρατήρητοι. Αφ' ετέρου, επέρχεται μια υποσυνείδητη μείωση της ενασχόλησης με το διάβασμα, καθώς η ένταση στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού δεν το αφήνει να συγκεντρωθεί. Οι Beran και Lupart (2009) διατυπώνουν την άποψη πως μπορεί ο σχολικός εκφοβισμός να μην επηρεάσει την επίδοση του μαθητή, όταν αυτός θεωρήσει αυτό που βιώνει ως κάτι φυσιολογικό.

Ο Schultz (2002) μελέτησε δυο περιπτώσεις χαρισματικών μαθητών, την Kate και τον Shawn, που εμφάνιζαν σχολική υποεπίδοση. Στην περίπτωση του Shawn η υποεπίδοση αποδίδεται στην έλλειψη πρόκλησης του ενδιαφέροντος από τη μεριά του σχολείου και της τάξης για μια καλύτερη επίδοση. Μέσα στην τάξη του ασχολείται μόνο με ό, τι απαιτούνταν για να πάρει έναν καλό βαθμό. Η ζωή για τον Shawn ξεκινά αφού τελειώσει το σχολείο. Η περίπτωση της Kate εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η Kate πιστεύει ότι, αν χρησιμοποιήσει όλες τις ικανότητές της και πάρει καλύτερους βαθμούς, τότε θα μειωθούν οι φίλοι της και θα ξεκινήσουν κάποιοι να τη σχολιάζουν. Και αυτό δεν το επιθυμεί. Αν πάρει καλύτερους βαθμούς, δεν θα είναι από δική της επιλογή αλλά από την προτροπή του δασκάλου για μεγαλύτερη

προσπάθεια. Η ίδια ονειρεύεται ένα ιδανικό σχολείο, όπου θα μπορούσε να δώσει τον καλύτερό της εαυτό χωρίς να φοβάται τον αποκλεισμό από τους φίλους της.

Εκτός από την μειωμένη επίδοση στα μαθήματα, ακόμα πιο σοβαρές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στον χαρισματικό μαθητή είναι η κατάθλιψη, ο αυτοκτονικός ιδεασμός (suicidal ideation), η απομόνωση, το μετά-τραυματικό στρες, το άγχος, ο ταραχώδης ύπνος και οι κυκλοθυμικές συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, η σιωπή που επιβάλλει πολλές φορές το θύμα στον εαυτό του αυξάνουν ακόμα περισσότερο την ένταση όλων των προαναφερθέντων συναισθημάτων (Peters, 2012. Peterson & Ray, 2006b). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα όπου η οργή που συσσωρεύουν οι χαρισματικοί μαθητές μέσα τους για τους υπαίτιους του εκφοβισμού τους μπορεί να ξεσπάσει σε αυτοκτονία ή σε επεισόδια τύπου Columbine (Boodman, 2006).

Σε ένα από τα άρθρα που μελετήθηκαν, μνημονεύτηκε το συμβάν του 1999 στο Columbine High School, όπου δυο χαρισματικοί μαθητές μπήκαν στο σχολείο οπλισμένοι, σκότωσαν 13 άτομα και μετά αυτοκτόνησαν. Οι μαθητές είχαν αφήσει πίσω τους σημειώματα οργής. Συγκεκριμένα δήλωναν, απευθυνόμενοι στους γονείς των θυμάτων, πως μπορεί οι ίδιοι να αυτοκτόνησαν, αλλά επίσης νεκρά είναι και τα παιδιά τους που δεν τους δέχτηκαν και τους έφτασαν σε αυτό το σημείο, περιθωριοποιώντας τους.

## Συμπεράσματα

Ορισμένοι από τους χαρισματικούς μαθητές δήλωσαν πως θα έπρεπε να το είχαν μοιραστεί με κάποιον, άλλοι πως δεν το είπαν από φόβο μήπως γίνονταν στόχος για επιπλέον σχόλια και τέλος υπήρχαν και εκείνοι οι μαθητές που ζήτησαν βοήθεια αλλά αντιμετωπίστηκαν αδιάφορα έως και εχθρικά (Peterson & Ray, 2006b). Ενώ, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι χαρισματικοί μαθητές εκφοβίζονται ακόμα και από τους δασκάλους ή τους διευθυντές των σχολείων τους, ενισχύοντας την αποκοπή τους από οποιαδήποτε βοήθεια (Evans, 2007).

Όσο πιο αυξημένη είναι η ένταση των συναισθημάτων της απογοήτευσης και της συναισθηματικής πίεσης που βιώνουν οι χαρισματικοί μαθητές λόγω του σχολικού εκφοβισμού, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να κλειστούν στον εαυτό τους και να μην μοιραστούν το πρόβλημά τους με κανένα στον κύκλο τους (Peterson & Ray, 2006a). Επίσης, όσο περισσότερο νιώθουν πως δεν πρόκειται να βρουν ανταπόκριση, αν συζητήσουν το πρόβλημά τους, τόσο αποφεύγουν να καταγγείλουν παρόμοια περιστατικά (Peterson & Ray, 2006b). Μια ακόμα εκδοχή υπογραμμίζει πως τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να μην ζητήσουν βοήθεια, λόγω της τελειομανίας που τα διακρίνει. Αν ζητήσουν βοήθεια από κάποιον, ίσως δείξουν ανήμποροι να διαχειριστούν από μόνοι τους τα προβλήματα τους (Schuler, 2002).

Σε μια πρώτη προσπάθεια μείωσης του σχολικού εκφοβισμού εις βάρος των χαρισματικών μαθητών θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Peterson & Ray, 2006b). Σε αυτή την παρατήρηση μπορούμε να προσθέσουμε την έμμεση συμφωνία των ίδιων των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι αναγνωρίζουν πως η επικέντρωσή τους στο διάβασμα, τους κάνει μοναχικούς και συνεπώς εύκολους στόχους. Η ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα σημαίνει συνήθως προστασία από εξωτερικές απειλές (Beran & Lupart, 2009. Peterson & Ray, 2006b).

Το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα ως επί το πλείστον στα πλαίσια του σχολείου δεν καθιστά την κοινωνία άμοιρη ευθυνών (Peterson & Ray, 2006). Πρέπει να ληφθούν οι απαραίτητες πρωτοβουλίες για τη εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης με στόχο τη μείωση εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού.

Θα πρέπει να θεωρούνται όλοι οι μαθητές υποψήφια θύματα σχολικού εκφοβισμού, αφού γίνεται σαφές από τα ευρήματα των ερευνών πως δεν μπορεί να στοιχειοθετηθεί ένας κοινά αποδεκτός κατάλογος με τα ατομικά χαρακτηριστικά που μπορεί να καθιστούν έναν μαθητή υποψήφιο θύμα. Σίγουρα, η διαφορετικότητα από τον γενικό κανόνα της προσδοκώμενης συμπεριφοράς ενός μαθητή τυπικής ανάπτυξης, αποτελεί ένα επιπλέον κριτήριο επικινδυνότητας για στοχοποίηση. Αυτό, όμως, που πρέπει να μας απασχολεί είναι η μηδενική ανοχή στον σχολικό εκφοβισμό από όπου και αν προέρχεται και σε όποιον και αν κατευθύνεται.

### **Βιβλιογραφικές παραπομπές**

- Beran, N. T., & Lupart, J. (2009). The relationship between school achievement and peer harassment in Canadian adolescents: The importance of mediating factors. *School Psychology International*, 30, 75-91.
- Boodman, G. S. (2006). Gifted and tormented. *Washington Post*. Όπως ανακτήθηκε από το: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/05/15/AR2006051501103.html>
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19, 61-76.
- Craig, M. W., & Pepler, J. D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry-In Review*, 48, 577-582.
- Evans, B. (2007). How to climb a tree. Όπως ανακτήθηκε στις 23/03/2014 από το: <http://howtoclimbatree.wordpress.com/2007/07/27/bullying-and-the-gifted/>
- Estell, B. D., Farmer, W. T., Irvin, J. M., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, J. D. (2008). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child Family Studies*, 18, 136-150.
- Haynie, L. D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, D. A., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Holzbauer, J. J. (2008). Disability harassment observed by teachers in special education. *Journal of Disability Policy Studies*, 19, 162-171.
- Holzbauer, J. J., & Conrad F. C. (2010). A typology of disability harassment in secondary schools. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33, 143-154.
- Hoover, J., Larson, J., & Baker, T. (2013). Bullying school climate, social climate and intellectual development: Implications for the lives of high-achieving, creative students. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1, 33-43.
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (S.L.I.): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1-12.

- Mishna, F., (2003). Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 336-347.
- Nabuzoka, D., & Smith, K. P. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1435-1448.
- Peters, B. D. (2012). Gifted and bullied. *Gifted Education Communicator, 14*, 16-18.
- Peters, M. P., & Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted, 34*, 624-643.
- Peterson, S. J., & Ray, E. R. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence and effects. *Gifted Child Quarterly, 50*, 148-168.
- Peterson, S. J., & Ray, E. R. (2006b). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly, 50*, 252-269.
- Preuss, J. L., & Dubow, F. E. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review, 26*, 105-111.
- Rose, A. C., Monda-Amaya, E. L., & Espelage, L. D. (2010). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*, 114-130.
- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*, 174-181.
- Schuler, A. P. (2002). Teasing and gifted children. *Supporting the Emotional Needs of the Gifted Newsletter, 2*, 3-4. Όπως ανακτήθηκε στις 15/04/2014 από το <http://www.sengifted.org/archives/articles/teasing-and-gifted-children>
- Schultz, A. R. (2002). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roeper Review, 24*, 203-212.
- U.S. Department of Health & Human Services. Bullying among children and youth with disabilities and special needs. Όπως ανακτήθηκε στις 15/04/2014 από το [http://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/healthandwellness/download/cc%20coalition%20meetings/8.9.11/stop%20bullying%20now%20bullying\\_children\\_with\\_disabilities.pdf](http://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/healthandwellness/download/cc%20coalition%20meetings/8.9.11/stop%20bullying%20now%20bullying_children_with_disabilities.pdf)
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. (1992) Bullying in schools: mainstream and special needs. *Support for Learning, 7*, 3-6.
- Yude, C., Goodman, R. & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 533-541.