

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2014, No 2 (2014)

4th Conference Proceedings

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

4^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20 - 22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδότος Γιάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

Μπαστιά Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

**Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές
με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και
παρέμβαση**

Ηλίας Γεραρής

doi: [10.12681/edusc.401](https://doi.org/10.12681/edusc.401)

To cite this article:

Γεραρής Η. (2016). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση. *Panhellenic Conference of Educational Sciences, 2014(2)*, 557-563. <https://doi.org/10.12681/edusc.401>

Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση

Ηλίας Γεραρής
εκπαιδευτικός ΠΕ70

geraris@otenet.gr

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός, ή αλλιώς θυματοποίηση (bullying), είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυπρισματικό, καθώς οφείλεται σε πληθώρα παραγόντων, έχει πολλές συνέπειες και εμπλέκει ένα μεγάλο αριθμό προσώπων. Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης μέσα από διάφορες έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό αλλά και στη χώρα μας σε παιδιά με ιδιαίτερες σωματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες, είναι να διερευνήσει κατά πόσο αυτά διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και η θυματοποίηση που υφίστανται διαρκεί περισσότερο χρόνο και σχετίζεται κατά πρώτο και κύριο λόγο με την αναπηρία τους. Επομένως προκύπτει η ανάγκη πρόληψης και μίας ολιστικής παρέμβασης, με στόχους την αύξηση της γνώσης και της συνειδητοποίησης του προβλήματος, τη δημιουργία κανονισμών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και την εμπλοκή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων στηρίζεται σε μία οικοσυστημική οπτική και αυτό συνεπάγεται την ταυτοποίηση των παραγόντων κινδύνου και την ενίσχυση των προστατευτικών /θετικών πλευρών της οικογένειας, του σχολείου και του ίδιου του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, αναπηρία, πρόληψη, ολιστική παρέμβαση

Abstract

Bullying, or victimization, is the most widespread form of aggressive behaviour at school. It is a multiperspectival phenomenon, as it is due to multiple factors, it has many implications and it involves a large number of persons. The purpose of this paper is to investigate, through various surveys conducted abroad and in our country, whether children with special physical and psychosocial needs are at higher risk of victimization than other children.

The conclusions are, that children with special educational needs are more at risk of bullying compared to their typically developing peers and the victimization they suffer lasts longer and is associated first and foremost with their disability.

Therefore, prevention and holistic intervention are needed, aiming to increase knowledge and awareness of the problem, to create regulations in order to deal with bullying, and to achieve the involvement of students, teachers and parents.

The philosophy of these programs is based on an ecosystem perspective and this implies the identification of risk factors, as well as the reinforcement of protective / positive aspects of family, school and the child him/herself.

Keywords: Bullying, disability, prevention, holistic intervention

Ορισμός και διαστάσεις της σχολικής βίας

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1999) ως βία ορίζεται η χρήση της φυσικής δύναμης ή της πίεσης-απειλής εναντίον ενός μεμονωμένου ατόμου ή κατά μιας ομάδας που μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο, στον τραυματισμό ή στη γένεση ψυχολογικών διαταραχών. Ειδικότερα ως σχολική βία ή εκφοβισμός (bullying) ή θυματοποίηση, ορίζεται εκείνη η κατάσταση κατά την οποία ασκείται απρόκλητη, συστηματική, επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από συμμαθητές τους, εντός και εκτός σχολείου. Ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε επιθετικές, σκόπιμες πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσοτέρων άλλων. Βασικό επίσης χαρακτηριστικό του φαινομένου αυτού είναι η «ανισορροπία δύναμης» που υπάρχει ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα, με το θύτη να αποτελεί τον «ισχυρό» και το θύμα τον «ανίσχυρο». Ο διαχωρισμός αυτός είναι σημαντικός διότι όταν ένα παιδί συστηματικά θυματοποιείται από κάποιον δυνατότερο, το αποτέλεσμα θα είναι να νιώθει περισσότερο αβοήθητο (Rigby, 2002).

Οι κυριότερες μορφές που μπορεί να λάβει η σχολική βία (Sharp & Smith, 1994; Suckling & Temple, 2001) είναι οι κατωτέρω:

- **Σωματική** (physical bullying), με κύρια χαρακτηριστικά τις κλωτσιές, μπουτιές, σπρωξίματα και ξυλοδαρμό.
- **Σεξουαλική** (sexual bullying), όπου έχουμε παρενόχληση και κακοποίηση, αφαίρεση των ρούχων με βίαιο τρόπο, αρνητικά σχόλια ή πειράγματα για μέρη του σώματος, εξαναγκασμό για συμμετοχή σε μη επιθυμητές σεξουαλικές πράξεις.
- **Λεκτική** (verbal bullying), όπου εμφανίζονται κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμός, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, συκοφαντικά γκράφιτι και προσβολές.
- **Συναισθηματική** (social bullying), με χαρακτηριστικά τη σκόπιμη απομόνωση-απόρριψη του παιδιού, τον αποκλεισμό του από συναναστροφές και ομαδικά παιχνίδια και τις διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες, ακόμη και κλοπές προσωπικών αντικειμένων.
- **Ηλεκτρονική** (cyber bullying), όπου έχουμε χρήση του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μέσω του οποίου αποστέλλουν μηνύματα με προσβλητικό περιεχόμενο με σκοπό την απειλή και ταπείνωση του παιδιού. Επιπλέον, συνδυάζοντας τη χρήση του κινητού τηλεφώνου και του διαδικτύου, βιντεοσκοπούν το θύμα σε μια αδύναμη κατάσταση και αναρτούν το βίντεο στο διαδίκτυο.

Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Όταν αναφερόμαστε σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφερόμαστε σε παιδιά με νοητική στέρηση, εγκεφαλική παράλυση, δυσμορφίες, τύφλωση, κώφωση, επιληψία, ψυχιατρικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμό, σύνδρομο Asperger και γενικά σε μαθητές που έχουν κάποια μορφή αναπηρία ή πάθησης και φοιτούν είτε στο κανονικό σχολείο είτε κυρίως σε μονάδες ειδικής αγωγής. Οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί μέχρι σήμερα για τη μελέτη του φαινομένου της σχολικής βίας σε αυτά τα παιδιά δεν είναι πολλές και κυρίως προέρχονται από το εξωτερικό. Μέχρι σήμερα μόνο δέκα μελέτες έχουν διεξαχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και τις αναπτυξιακές διαταραχές και αναπηρίες. Στις Η.Π.Α. ένα παιδί με ειδικές ανάγκες (γνωστικές, σωματικές, αναπτυξιακές, συμπεριφορικές δυσλειτουργίες) έχει 3,44 φορές μεγαλύτερες πιθανότητες από τα υπόλοιπα παιδιά να υποστεί κάποια μορφή ηπιότερης ή σοβαρότερης κακομεταχείρισης (Κουρκούτας, 2008). Μέσα στο ποσοστό αυτό οι μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες θυματοποιούνται διπλάσιες φορές από ότι οι συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες (Monchy, Pijl & Zandberg, 2004). Μία γενική διαπίστωση είναι ότι το ποσοστό θυματοποίησης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κυμαίνεται μεταξύ 22% και 70%. Το μεγάλο εύρος οφείλεται σε διαφορές στα μεθοδολογικά εργαλεία και στον ορισμό που δίνεται στο φαινόμενο της σχολικής βίας.

Έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανότερο να καταστούν θύματα εκφοβισμού. Δεδομένου ότι αυτοί που ασκούν τον εκφοβισμό θέτουν συχνά στο στόχαστρό τους σωματικά μικρότερους και πιο αδύναμους συνομηλίκους τους, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι σωματικά και κοινωνικά διαφέρουν από τον συνηθισμένο τύπο ανθρώπου, διατρέχουν συχνά μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν εκφοβισμό (Child Health Alert, 2006). Μάλιστα επειδή αυτοί οι μαθητές συχνά δεν τυγχάνουν εκτίμησης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ενδεχομένως τα οδηγεί να καθίστανται αρκετά συχνά στόχοι εκφοβισμού (Pepler & Craig, 2000; Dubin, 2007).

Ο Dawkins (1996) διεξήγαγε έρευνα μεταξύ μαθητών με εμφανή και μη εμφανή συμπτώματα αναπηριών και διαπίστωσε ότι τα παιδιά με εμφανή αναπηρίες είχαν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 50%, ενώ το 30% θυματοποιούνταν σε επαναλαμβανόμενη βάση. Από την άλλη μεριά στα παιδιά με λιγότερο εμφανείς αναπηρίες τα θύματα εκφοβισμού ήταν 20%, ενώ σε επαναλαμβανόμενη βάση το ποσοστό ήταν 12%. Από την έρευνα αυτή διαπιστώνουμε ότι εκεί που υπήρχαν εμφανείς αναπηρίες οι μαθητές είχαν υποστεί σχολική βία σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμαθητές τους που δεν είχαν εμφανείς αναπηρίες.

Μια πολυμεταβλητή ανάλυση αναγνώρισε τέσσερις παράγοντες πρόβλεψης της πιθανότητας να πέσει θύμα εκφοβισμού ένα παιδί: η λήψη επιπρόσθετης σχολικής βοήθειας, η απομόνωση στα διαλείμματα, η ύπαρξη λιγότερων από δύο καλών φίλων, η αρσενική ταυτότητα. Εφόσον η ύπαρξη αναπηρίας σε ένα παιδί καθιστά πιθανότερη την παρακολούθηση μαθημάτων σε ειδικές τάξεις ή την ανάγκη επιπρόσθετης σχολικής βοήθειας, τα συγκεκριμένα στοιχεία ενδέχεται να καθιστούν πιθανότερη και τη θυματοποίησή του από εκφοβισμό. Σε έρευνα που έγινε μεταξύ μαθητών που είχαν τραυλισμό (Langevin et al, 1998), διαπιστώθηκε υψηλή σχέση μεταξύ τραυλισμού και θυματοποίησης. Μάλιστα στα παιδιά με υψηλό βαθμό τραυλισμού το φαινόμενο της σχολικής βίας ήταν καθολικό. Ως αιτία θεωρήθηκε ο τραυλισμός ως μία εμφανή εξωτερική διαφορά που καθιστά τα

παιδιά υποψήφια για θυματοποίηση. Σύμφωνα με τους Hugh-Jones & Smith (1999), το 83% των ενηλίκων που αντιμετώπιζαν προβλήματα με το τραύλισμα ως παιδιά, ανέφεραν ότι υπήρξαν θύματα κοροϊδίας ή εκφοβισμού και ότι αυτό συνέβαινε τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.

Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες είχαν λιγότερους φίλους και υφίσταντο εκφοβισμό σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τα άλλα παιδιά (Martlew & Hodson, 1991). Περαιτέρω παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με δυσκολίες λόγου και γλώσσας έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θύματα εκφοβισμού (Lindsay, Dockrell & Mackie, 2008). Μία ακόμη έρευνα διεξήγε ο Morrison (1994) σε 544 μαθητές Λυκείου μιας μικρής αστικής κοινότητας της Νότιας Καλιφόρνιας προκειμένου να εξετάσει τις εμπειρίες τους σχετικά με τη σχολική βία και την αίσθηση ασφάλειας. Τα αποτελέσματα και από αυτή την έρευνα ήταν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βίωσαν υψηλότερα ποσοστά σχολικής βίας και μεγαλύτερο εκφοβισμό σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Όσον αφορά τους υπερκινητικούς μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠΥ), διαπιστώθηκε αυξημένος κίνδυνος να γίνουν στόχος επιθετικών προσβολών και θυματοποίησης, λόγω της δυσκολίας τους να γίνουν αποδεκτά σε ομάδες και των προβλημάτων που μπορούν να δημιουργήσουν άθελά τους. Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό και σύνδρομο Asperger κακοποιούνται σε σωματικό και σεξουαλικό επίπεδο σε ποσοστά διπλάσια από τα παιδιά χωρίς ανάλογες δυσλειτουργίες (Crosse, Elyse & Ratnofsky, 1993). Ακόμη έφηβοι και ενήλικες με αναπτυξιακές διαταραχές διατρέχουν τέσσερις με δέκα φορές περισσότερο τον κίνδυνο, από τα άτομα χωρίς παρόμοια δυσλειτουργία, να πέσουν θύματα παραβατικών και εγκληματικών ενεργειών (Sobsey et al., 1995).. Αναφέρουμε ως παράδειγμα ότι στα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν βρεθεί ποσοστά σεξουαλικής κακοποίησης πάνω από 40%. Περαιτέρω οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά γίνονται θύματα κυβερνοεκφοβισμού (cyber bullying). Μάλιστα οι μαθητές αυτοί είναι ιδιαίτερος ευάλωτοι στον κυβερνοεκφοβισμό λόγω του μεγαλύτερου χρόνου που αφιερώνουν στα ηλεκτρονικά μέσα και παιχνίδια.

Όσον αφορά την Ελλάδα, από έρευνα που έγινε σε τριάντα επαγγελματίες ειδικών σχολείων στη Θεσσαλία και την Κρήτη, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπάρχει αυξημένη κακοποίηση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα ως κυριότερες εκδηλώσεις αναφέρουν την ψυχολογική απόρριψη, την παραμέληση των κοινωνικών αναγκών αυτών των παιδιών και τη χρήση ακατάλληλων μεθόδων για τη διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων της καθημερινότητας (Κουρκούτας, 2008).

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί και μία άλλη παράμετρος του θέματος που διερευνούμε. Πρόκειται για τις περιπτώσεις όπου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφοβίζουν άλλα παιδιά και μάλιστα διαπράττουν πράξεις εκφοβισμού σε διπλάσιο ποσοστό από ότι οι συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες, αφού προβαίνουν σε επιθετική συμπεριφορά για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίησή τους (Dawkins, 1996; Woods & Wolke, 2004). Σημαντική συμβολή στην εμφάνιση τέτοιων περιστατικών έχει η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτούς τους μαθητές και συγκεκριμένα η έλλειψη αυτοελέγχου, η αδυναμία ενσυναίσθησης και η παρερμηνεία των σημείων κοινωνικής

αλληλεπίδρασης (Nabuzoka & Smith, 1993). Αναφέρουμε ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τα παιδιά με σύνδρομο εμβρυικού αλκοολισμού (Fetal Alcohol Syndrome-FAS) τα οποία λόγω προβλημάτων πειθαρχίας και ελάχιστου ελέγχου των παρορμήσεών τους γίνονται αρκετές φορές θύτες.

Αιτίες θυματοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σχετικά με τους λόγους που ο μαθητικός πληθυσμός που διερευνούμε θυματοποιείται σε υψηλό ποσοστό έχουν διατυπωθεί διάφορες υποθέσεις βασισμένες στην κοινωνική βάση του φαινομένου και στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Nabuzoka & Smith (1993) θεωρούν ως αιτίες την απομόνωση αυτών των παιδιών, την απουσία στενών φίλων, την απόρριψη από τις κοινωνικές ομάδες της τάξης και την εξάρτησή τους από την επιτήρηση των ενηλίκων. Ενδέχεται κάποιες φορές τα παιδιά αυτά να μην κατανοούν ότι κακοποιούνται, καθώς δε γνωρίζουν τι είναι κακοποίηση ή ίσως δυσκολεύονται να εκφράσουν αυτό που τους συμβαίνει, μη διαθέτοντας το κατάλληλο λεξιλόγιο. Η παθητικότητά τους ή άλλες φορές η υπερκινητικότητά τους και κάποιες φορές η ακατάλληλη συμπεριφορά τους, αυξάνουν τις πιθανότητες να καταστούν θύματα σχολικής βίας (Sabornie, 1994). Έχει παρατηρηθεί ότι όταν αποκαλύψουν ότι κακοποιούνται, τότε αντιμετωπίζονται με περισσότερη δυσπιστία από τους άλλους, ενώ τα σημάδια του εκφοβισμού μπορεί να αποδοθούν στην αναπηρία του παιδιού. Σε μερικούς συναντάται η κοινή πεποίθηση ότι τα παιδιά αυτά δε θυματοποιούνται ή ότι η θυματοποίηση δεν έχει επιπτώσεις σε αυτά, δηλαδή δεν έχουν συναίσθηση αυτής και συνεπώς είναι σαν να μην έγινε. Ακόμη κι όταν οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται κακοποίηση, έχουν ακόμη μικρότερες πιθανότητες να το αναφέρουν σε σύγκριση με ένα ανάλογο περιστατικό που θα συνέβαινε σε παιδιά του γενικού πληθυσμού.

Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τις ψυχολογικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, αφού τα παιδιά που πέφτουν θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς αναπτύσσουν αρνητική εικόνα του εαυτού τους και νιώθουν μειονεκτικά έναντι των άλλων παιδιών, ενώ καταδικάζουν τον εαυτό τους να ζουν και να υποφέρουν στη σιωπή. Επίσης χάνουν την εμπιστοσύνη τους στους άλλους και έχουν ελάχιστους φίλους, νιώθουν ντροπή και εμφανίζουν άγχος και κατάθλιψη. Επιπλέον συχνά παραπονιούνται για διάφορα σωματικά ενοχλήματα που αποτελούν έκφραση της ανησυχίας και του άγχους για την ψυχική αναστάτωση που βιώνουν. Ακόμη παρουσιάζουν συχνά σχολική άρνηση, κάνουν πολλές απουσίες από το σχολείο και οδηγούνται στη σχολική αποτυχία. Όλα αυτά αυξάνουν την απομόνωσή τους από τα άλλα παιδιά και την πιθανότητα να ξαναπέσουν θύματα εκφοβισμού.

Αντιμετώπιση του φαινομένου

Τα φαινόμενα εκφοβισμού που παρατηρούνται στα σχολεία και ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν αρνητικά τόσο τα εμπλεκόμενα πρόσωπα όσο και το ίδιο το σχολείο ή τις οικογένειες των εμπλεκομένων. Για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτείται μία ολιστική πολιτική παρέμβασης, να δούμε δηλαδή το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού μέσα από την οικοσυστημική οπτική, όπου απαιτείται κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων- μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας με στόχο την ενημέρωση για το πρόβλημα, τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης, την υποστήριξη των θυμάτων και τη θέσπιση κανόνων κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Από τη μεριά του σχολείου χρειάζεται μία ολοκληρωμένη πολιτική ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ιδιαιτερότητες που θα περιλαμβάνει τη σταθερή ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή ενίσχυσή τους και ένα πλούσιο αναλυτικό πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες αυτών των μαθητών και τους αναγνωρίζει έναν ρόλο και μία ταυτότητα. Αναγκαίο είναι να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Περαιτέρω, το σχολείο πρέπει να γίνει ζωντανό παράδειγμα σεβασμού της διαφορετικότητας θεσπίζοντας κανόνες καλής συμπεριφοράς για την προστασία όλων των μαθητών, επιβραβεύοντας παράλληλα τις θετικές-επιθυμητές συμπεριφορές. Σημαντικό επίσης είναι να ενσωματωθούν εξειδικευμένα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στο εξατομικευμένο πρόγραμμα που μπορεί να έχει προταθεί από το ΚΕΔΔΥ για κάθε έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μεγάλο ρόλο στην αντιμετώπιση της θυματοποίησης διαδραματίζει ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός ο οποίος επιμορφώνεται σε ζητήματα σχολικής βίας και αποκλεισμού και υλοποιεί προγράμματα που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και συνεργάζεται σταθερά με τους γονείς των παιδιών με ιδιαιτερότητες, καθώς και των υπόλοιπων μαθητών. Σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο, προτείνεται η συμμετοχή υποστηρικτικών μηχανισμών (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.ά.), για την επίλυση σοβαρών ζητημάτων που σχετίζονται και με παράγοντες εξωτερικούς των σχολείων, όπως προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα.

Τέλος, πρέπει να δημιουργηθεί μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών ένας διάυλος επικοινωνίας, συνεχώς ανοιχτός, που θα επιτρέπει στους γονείς να συζητούν τους προβληματισμούς τους ή να βρίσκουν λύσεις στις απορίες τους. Θα πρέπει, με λίγα λόγια, το σχολείο να είναι ένας χώρος ανοιχτός, έτοιμος να υποδεχτεί τους γονείς και να τους αντιμετωπίσει με τη δέουσα προσοχή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κουρκούτας Ηλίας & Jean-Pierre Chartier (2008) *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές . Στρατηγικές Παρέμβαση*. Αθήνα: Τόπος

Κουρκούτας Ηλίας, Θεόδωρος Γιοβαζολιάς, Στέφανος Πλεξουσάκης *Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείο: ενδεικτικά στοιχεία, σχόλια και προτάσεις* ΕΛΚΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΚΑ3747).

Rigby, K. (2002), *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση

Child Health Alert. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? *Child Health Alert*, 26, 5.

Crosse, S., Elyse, K. & Ratnofsky, A. (1993). *A Report on the Maltreatment of Children with Disabilities*. Washington, DC: National Center on Child Abuse and Neglect, U.S. Department of Health and Human Services.

Dawkins, J.L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(7), 603-612.

Dubin, N. (2007). *Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and Solutions*. Autism Society of North Carolina. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Hugh-Jones S. και Smith P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 1-16.
- Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.
- Monchy, M., Pijl, S & Zandberg, T (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education Vol. 19, No. 3, 2004*.
- Morrison, G. M. & Furlong, M. J. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and Treatment of Children*, 17(3), 356-409.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1435-1448.
- (Pepler & Craig, 2000: 9-10; Dubin, 2007: <http://www.amazon.com/Asperger-Syndrome-Bullying-Strategies-Solutions/dp/1843108461>)
- Pepler, D., & Craig, W. (2002). What should we do about bullying: research into practice. *Peacebuilder* , pp. 9-10.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.
- Sobsey, D., Wells, D., Lucardie, R. & Mansell, S. (1995). *Violence and disability: An annotated bibliography*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Suckling, A. & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.