

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Σμαραγδή Παπαζήση
A.M.: 1012042

**Ο σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά με ιδιαίτερες
εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό και ειδικό σχολείο
(Πτυχιακή εργασία)**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια I:
Μπότσογλου Καφένια
Επιβλέπουσα καθηγήτρια II:
Ανδρέου Ελένη

Βόλος 2016

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	3
Α' Μέρος	
Έννοια και περιεχόμενο του σχολικού εκφοβισμού	8
1. Ορισμός του φαινομένου «σχολικός εκφοβισμός».....	8
2. Οι κύριες μορφές του.....	11
3. Ο σχολικός εκφοβισμός στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	15
Β' Μέρος	
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση ερευνών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	24
1. Ανασκόπηση ερευνών στην Ελλάδα	24
2. Ανασκόπηση ερευνών σε διεθνές επίπεδο	30
Γ' Μέρος	
Έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	33
1. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα.....	38
2. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο.....	42
Δ' Μέρος	
Συγκριτικά αποτελέσματα και σχολιασμός.....	63
1. Συζήτηση περί της μεθοδολογίας των ερευνών	63
2. Συνολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων	71
Συμπεράσματα	81
Βιβλιογραφία	88

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται στην εποχή μας ένα ανησυχητικό φαινόμενο μεταξύ των μαθητών των σχολείων, που ζητά άμεση αντιμετώπιση και περιορισμό. Ειδικότερα, οι έρευνες που θα παρουσιάσουμε στην εργασία καταδεικνύουν μια αυξητική τάση των εκφοβιστικών επιθέσεων εναντίον των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά, θα πρέπει να σημειώσουμε πως ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» εμφανίστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του '70 στη Σκανδιναβία από τον Νορβηγό Dan Olweus (Καραδήμα, 2015). Βέβαια, ο ίδιος ο Olweus χρησιμοποίησε τον όρο «mobbing» ή «mobbning» από τον αγγλικό όρο «mob», που σημαίνει όχλος, συμμορία (Olweus, 1993, σελ. 7). Στα ελληνικά ο όρος «εκφοβισμός» ανταποκρίνεται περισσότερο στους όρους «bullying» ή «peer victimization», που εμφανίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία (Καραδήμα, 2015). Βέβαια, ενδεχομένως μια διαφορετική απόδοση του όρου στα ελληνικά θα μπορούσε να είναι «σχολικός τραμπουκισμός», που ανταποκρίνεται περισσότερο στην έννοια του αγγλικού όρου «bullying» (Καραδήμα, 2015).

Από την άλλη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η πρόταση του Κουρκούτα (2008), ο οποίος προτιμά να αποδίδει τον όρο «bullying» ως «συστηματική επιθετική προσβολή», καθώς μ' αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται με σαφήνεια «ο συστηματικός χαρακτήρας και η σκοπιμότητα της συμπεριφοράς του θύτη, όπως και η επιλογή συγκεκριμένων κατηγοριών παιδιών ως μόνιμων στόχων ... που μπορεί να σχετίζονται με αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, παθολογικές καταστάσεις, ή με τη δυναμική των συγκρούσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους» (σελ. 303).

Οι ανησυχητικές τάσεις συχνής εμφάνισης του φαινομένου στις χώρες του δυτικού κόσμου κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οδήγησαν στη λήψη

σημαντικών πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση του φαινομένου και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες, ώστε να επιτευχθεί σταδιακά η ενσωμάτωσή τους στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, αναπτύχθηκε η πεποίθηση πως είναι δυνατή η ενσωμάτωση αυτών των μαθητών μέσα από τη διαμόρφωση ίσων ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Asher & Coie, 1990; Χατζηχρήστου, 2008).

Σύμφωνα με έρευνες που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, η συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες αυξάνει σημαντικά τον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα από τους συμμαθητές τους. Μάλιστα, οι συγκεκριμένες έρευνες καταδεικνύουν μεγάλη συσχέτιση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού με το πρόβλημα ή την αναπηρία που έχουν οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό πως δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα της εξεύρεσης λύσεων μέσα από τη μεσολάβηση και αποτροπή αυτού του φαινομένου, κάτι που υποδεικνύει πως στο άμεσο μέλλον θα πρέπει να σχεδιαστούν προγράμματα παρέμβασης και επανένταξης αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο. Άλλωστε, όταν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα εκφοβισμού, τότε οι μαθητές σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αισθανθούν ασφαλείς στο σχολείο και να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (Olweus, Limber & Mihalic, 1999).

Σκοπός λοιπόν της εργασίας είναι η παρουσίαση της βιβλιογραφίας και η βιβλιογραφική ανασκόπηση των σημαντικότερων ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας που μελετούν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, ενώ παράλληλα θα επιδιωχτεί να αναδείξουμε το μεγάλο κίνδυνο που προκύπτει από την αύξηση αυτού του φαινομένου. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και το

εξωτερικό σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες ειδικών μαθησιακών αναγκών. Μάλιστα, η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχει μελετηθεί το φαινόμενο εκτενώς όσο με τις αντίστοιχες περιπτώσεις μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, ένας γενικότερος στόχος είναι η ανάδειξη της σοβαρότητας του φαινομένου, η προβολή των μεθοδολογικών προσεγγίσεων του, η επισήμανση της ανάγκης ανάπτυξης νέων προγραμμάτων ένταξης αυτών των μαθητών στην εκπαιδευτική κοινότητα και η παρουσίαση προτάσεων για το περιεχόμενο των προγραμμάτων παρέμβασης στη σχολική κοινότητα για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Γενικότερα, θα πρέπει να σημειώσουμε πως οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε μαθητές από 10 ετών και άνω φανερώνουν πως το 30% των μαθητών σε σχολεία του εξωτερικού (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001) και το 10% των μαθητών των ελληνικών σχολείων (Τσιάντης, 2010) έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις συνέπειες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού στο σχολείου. Συγκεκριμένα, η κακή σχολική επίδοση, το άγχος, η κατάθλιψη, η έλλειψη αυτοεκτίμησης αποτελούν ορισμένες από τις κυριότερες συνέπειες και αποτελέσματα που επηρεάζει άμεσα την υγεία, σωματική και ψυχική των μαθητών (Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabhain, Scheidt & Currie, 2005; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Kochenderfer & Ladd, 1996; Olweus, 2003). Επίσης, έχουν επισημανθεί σε έρευνες πιο δραματικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, αφού έχει παρατηρηθεί μια σχέση των θυμάτων του εκφοβισμού με περιπτώσεις παιδικής επιθετικότητας, αυτοκτονιών, μέχρι και δολοφονιών (Stassen-Berger, 2007; Vossekuil, Fein, Reddy, Borum & Modzeleski, 2002).

Ειδικότερα, έρευνες έχουν αποδείξει πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα σχολικού

εκφοβισμού εξαιτίας της εμφάνισης, του τρόπου ομιλίας, της διαφορετικής κίνησης, της απουσίας κοινωνικών δεξιοτήτων, της σωματικής αδυναμίας και της απομόνωσης τους (Flynt, 2004; Nabuzoka & Smith, 1999). Δεδομένου των ανησυχητικών διαστάσεων του φαινομένου, οι χώρες του δυτικού κόσμου που αντιμετώπιζαν και αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα ως προς αυτό το ζήτημα, ανέπτυξαν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης και ένταξης αυτών των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημά τους (UNESCO, 2009). Όμως, τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας δεν στέφθηκαν απόλυτα με επιτυχία, καθώς οι μαθητές συνέχισαν να δέχονται εκφοβισμό και να απομονώνονται από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό (Farrington & Ttofi, 2009; Flynt & Morton, 2004; Llewellyn, 1995; Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navarro, Grandjean & Arnaud, 2009).

Αφού παρουσιάσαμε συνοπτικά το γενικό πλαίσιο με το οποίο έχει προσεγγιστεί το θέμα του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, θα περιγράψουμε τη δομή και την προσέγγιση της εργασίας μας. Η εργασία λοιπόν στοχεύει να παρουσιάσει μια συνολική οπτική των ερευνών όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο γενικό και ειδικό σχολείο. Η μελέτη μας χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος θα παρουσιάσουμε εν συντομία το θεωρητικό πλαίσιο του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, ενώ θα αναφέρουμε περισσότερο στις ιδιαιτερότητες και τα γενικά χαρακτηριστικά του φαινομένου για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Στο δεύτερο μέρος θα επιχειρήσουμε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση για το πως σχολιάστηκε και μελετήθηκε γενικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο τρίτο μέρος, όπου θα δώσουμε και τη μεγαλύτερη έμφαση, θα προσεγγίσουμε τις έρευνες της τελευταίας εικοσαετίας σε Ελλάδα και εξωτερικό για το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές

ανάγκες. Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος θα προχωρήσουμε σ' ένα σχολιασμό και συγκριτική παρουσίαση των ερευνών, όπου θα εξετάσουμε τη μεθοδολογία, τα συμπεράσματα και τα αποτελέσματά τους, αλλά και θα προτείνουμε βελτιώσεις για μελλοντικές έρευνες και το πλαίσιο που θα πρέπει να δώσουν έμφαση τα προγράμματα παρέμβασης με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών.

Συνολικά, η εργασία θα εστιάσει στην παρουσίαση του αυξημένου κινδύνου που διατρέχουν οι μαθητές αυτής της κατηγορίας να δεχτούν σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τους άλλους, της συχνότητας και του τύπου του εκφοβισμού που δέχονται αυτοί οι μαθητές, και των διαφορών που εντοπίζονται στον τύπο του εκφοβισμού αυτών των μαθητών στο γενικό και ειδικό σχολείο, ενώ θα δοθεί έμφαση σε έρευνες που μελετούν τον εκφοβισμό σε μαθητές που ανήκουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες ειδικών μαθησιακών αναγκών.

Α' Μέρος

Έννοια και περιεχόμενο του σχολικού εκφοβισμού

1. Ορισμός του φαινομένου «σχολικός εκφοβισμός»

Οπωσδήποτε, ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο, το οποίο έχει δυσκολέψει ιδιαίτερα τους ερευνητές να το ορίσουν, επειδή εμφανίζεται σε διάφορες μορφές. Όμως, εξαιτίας της αύξησης των κρουσμάτων και των επιθέσεων σε μεγάλο βαθμό από την πρωτοβάθμια μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι ερευνητές αναγκάστηκαν να επικεντρώσουν την προσοχή τους και να αναζητήσουν λύσεις και προτάσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι παρόντες σε περιστατικά εκφοβισμού και βίας ως θύτες, θύματα, θύτες-θύματα ή απλοί παρατηρητές, ενώ ο φόβος των ερευνητών είναι τα ψυχολογικά προβλήματα που μπορεί να αναπτύξουν στο μέλλον, τα οποία μπορεί να προκαλέσουν δυσκολίες στη μαθητική επίδοση ή στην συμπεριφορά τους κατά την ενήλικη ζωή. Δεν είναι παράδοξο το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να αφήσει αρνητικές επιπτώσεις στους ανθρώπους για πάντα στη ζωή τους, κάτι που ανησυχεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους (Europe's Antibullying Campaign Project, 2012).

Γενικότερα, αν θα θέλαμε να ορίσουμε εννοιολογικά τον εκφοβισμό (bullying), θα αναφέραμε πως ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν «εκτίθεται επανειλημμένα για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφές βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς» (Τσιάντης, 2008, σελ. 1).

Όπως αναφέραμε, η συστηματική μελέτη του φαινομένου ξεκίνησε από τον Dan Olweus στη Σουηδία το 1978 μετά την έκδοση του έργου του

με τίτλο *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Ο πρωτοπόρος λοιπόν στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού Olweus (1993, σελ. 9) τον ορίζει ως εξής: «ένας μαθητής/ μία μαθήτρια (εκφοβίζεται) θεωρείται θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών οι οποίοι δρουν χωρίς να προκληθούν άμεσα». Επιπλέον, ο ίδιος (1993) θεωρεί πως τα βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού σχετίζονται με την πρόθεση του δράστη να προκαλέσει κακό στο θύμα, με το πόσο συχνά επαναλαμβάνονται αυτές οι επιθέσεις, αλλά και με τη διαφορά στη δύναμη μεταξύ θύτη και θύματος, καθώς το θύμα συνήθως είναι αδύναμο σωματικά, μικρότερο ηλικιακά και δέχεται επίθεση από περισσότερα από ένα άτομα.

Στα ίδια πλαίσια κινείται και η τοποθέτηση του Farrington (1993), ο οποίος θεωρεί πως ο σχολικός εκφοβισμός ενέχει διάφορα είδη επίθεσης, σκοπεύει να προκαλέσει πόνο ή φόβο, εμπλέκει ένα δυνατό και ένα αδύναμο μαθητή, ενώ επαναλαμβάνεται πολύ συχνά στο ίδιο άτομο. Βέβαια, σ' αυτούς τους ορισμούς και τις τοποθετήσεις επιχειρείται και ένα διαχωρισμός, καθώς όταν οι μαθητές επιτίθενται ο ένας στον άλλο και αναπτύσσεται μεταξύ τους μια αμοιβαία αντιπαλότητα και επιθετικότητα, τότε δεν πρέπει να μιλάμε για σχολικό εκφοβισμό, αλλά για φαινόμενα βίας στο χώρο του σχολείου (Farrington & Tofti, 2010).

Βέβαια, στην πορεία μελέτης και καταγραφής του φαινομένου έχουν επισημανθεί αντίστοιχοι ορισμοί και από άλλους ερευνητές. Παραδείγματος χάρη, ο Roland (1989, σελ. 143) θεωρεί πως «ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά τη διαρκή σωματική ή ψυχολογική βία που διεξάγεται από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων εναντίον κάποιου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στην παρούσα κατάσταση». Στο ίδιο πλαίσιο, κινείται και ο ορισμός των Sharp & Smith (1994, σελ. 1), καθώς αναφέρεται πως «ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή

επιθετικής συμπεριφοράς κατά κανόνα εσκεμμένη και επιζήμια, συνεχιζόμενη επί εβδομάδες, μήνες ή ακόμη και έτη. Αυτοί που τον υφίστανται είναι πολύ δύσκολο να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Η συμπεριφορά αυτή συνιστά συστηματική κατάχρηση εξουσίας και υποδηλώνει μια επιθυμία για εκφοβισμό και κυριαρχία». Τέλος, ο Rigby (1996, σελ. 15) ορίζει το σχολικό εκφοβισμό ως «σκληρή και επαναλαμβανόμενη καταπίεση, φυσικής ή ψυχολογικής φύσης, από τον ισχυρό προς τον ανίσχυρο χωρίς καμία αιτιολογία».

Συνολικά, από τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνουμε πως ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει πράξεις παρενόχλησης ή και εκφοβισμού, αφορά σε συγκεκριμένα είδη επιθέσεων, περιλαμβάνει σωματικές, λεκτικές ή ψυχολογικές απειλές και έχει ως σκοπό να βλάψει ή να διαταράξει. Έτσι, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως κοινωνικό φαινόμενο που περιλαμβάνει μία άνιση σχέση εξουσίας μεταξύ του δράστη ή των δραστών και του θύματος, ενώ συνδέεται συχνά με την ιεραρχία μίας ομάδας και τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε αυτή (Nansel, et al., 2001; Pearce & Thompson, 1998).

Ωστόσο, όσον αφορά στην άποψη του Olweus (1993) και των υπόλοιπων μελετητών που αναφέραμε παραπάνω, σχετικά με τη διάρκεια επανάληψης και εξακολούθησης της πράξης, υπάρχουν συγκεκριμένοι μελετητές που διαφοροποιήθηκαν μ' αυτές τις θέσεις. Συγκεκριμένα, ο Arota (1996) εκτιμά πως ακόμα και ένα μεμονωμένο περιστατικό σε ένα αδύναμο παιδί μπορεί να προκαλέσει φόβο, περιορισμό ή αναστάτωση, τόσο από αυτό που του συνέβηκε όσο και από το φόβο ότι θα ξανασυμβεί. Επίσης, διαφωνίες εξέφρασε και ο Greene (2006), καθώς αναφερόμενος στην ανισότητα δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, τόνισε πως είναι δύσκολο να διαγνωσθεί, παραδείγματος χάρη, εάν οι μαθητές που διαδίδουν κακόφημα σχόλια μέσω διαδικτύου είναι απαραίτητα και πιο δυνατοί από τα παιδιά στόχους.

2. Οι κύριες μορφές του

Είναι χαρακτηριστικό πως συναντούμε δύο μορφές σχολικού εκφοβισμού. Η μία μορφή είναι η άμεση, κατά την οποία παρατηρούμε φανερές επιθέσεις προς το θύμα, ενώ η δεύτερη μορφή είναι η έμμεση, που δεν μπορούμε να την αντιληφθούμε αμέσως και συνήθως εκφράζεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό του ατόμου (Craig, Pepler & Blais, 2007; Kristensen & Smith, 2003; Rigby, 2008). Παράλληλα, ο εκφοβισμός μπορεί να συμβαίνει από ένα άτομο ή από μία ομάδα και ο στόχος του να είναι ένα μεμονωμένο άτομο ή μία ομάδα ατόμων (Olweus, 2009). Επίσης, σύμφωνα με τον Τσιάντη (2010, σελ. 19), η μορφή του σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από την ηλικία και το φύλο, αφού «Τα μικρότερα παιδιά εκφράζονται περισσότερο με το σώμα τους, ενώ τα μεγαλύτερα χρησιμοποιούν περισσότερο το λόγο και σταδιακά πιο συγκαλυμμένες μορφές επιθετικότητας, όπως η υπονόμηση και η απομόνωση. Επίσης τα αγόρια γενικά είναι πιο άμεσα και σωματικά επιθετικά, ενώ τα κορίτσια πιο έμμεσα. Η επιθετικότητα, βέβαια, στοχεύει πάντα στην εμπρόθετη και επαναλαμβανόμενη τρομοκράτηση των αδύναμων». Έτσι, ανάλογα με την ηλικία και το φύλο των μαθητών παρατηρούνται διαφορετικές μορφές και είδη επιθετικότητας και σχολικού εκφοβισμού.

Έτσι, ο σχολικός εκφοβισμός, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, παίρνει διάφορες μορφές, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

1. **Άμεσος ή Σωματικός εκφοβισμός** (Ασημακόπουλος, Χατζηπέμος, Σουμάκη, Διαρεμέ, Γιαννακοπούλου & Τσιάντης, 2000. Γιωτάκος & Προκατέ, 2005. Olweus, 1993). Αποτελεί μια από τις πιο συνηθισμένες μορφές του σχολικού εκφοβισμού και συνήθως επιλέγεται από τα αγόρια. Ο δράστης χρησιμοποιεί τη φυσική βία, όπως γροθιές, κλωτσιές, σπρωξιές, χαστούκια, τράβηγμα μαλλιών,

αλλά και άρπαγμα ή και φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας, ώστε να επιδειχθεί η ισχύς και να βλαφτεί το θύμα.

2. **Λεκτικός εκφοβισμός** (Olweus, 1993). Ο δράστης πειράζει συνέχεια το θύμα σε ενοχλητικό, αφού το κοροϊδεύει, του απευθύνεται με παρατσούκλια, το βρίζει, το προσβάλλει με λόγια και βωμολοχίες, χρησιμοποιεί τον σαρκασμό, ενώ πολλές φορές διαδίδει ψευδείς φήμες μέσα από ρατσιστικά και σεξουαλικά σχόλια.
3. **Έμμεσος ή Κοινωνικός εκφοβισμός** (Lee, 2006; Smith & Sharp, 1994). Σ' αυτήν την περίπτωση σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται η κοινωνική απομόνωση του θύματος από την ομάδα των συνομηλίκων του, με αποτέλεσμα να αποκλείεται από το σύνολο. Συνήθως, οι δράστες συσπειρώνονται σε μία ομάδα και με πολύ συντονισμένο τρόπο αγνοούν το θύμα τους, το κάνουν να αισθάνεται άορατο, του δείχνουν επιδεικτικά πως θέλουν να το εγκαταλείψουν, ενώ γενικά το περιφρονούν. Αυτός ο έμμεσος εκφοβισμός πλήττει κυρίως τις διαπροσωπικές σχέσεις του θύματος, καθώς με ύπουλο τρόπο αποκλείεται σταδιακά απ' όλες τις παρέες. Θα πρέπει να σημειώσουμε πως αποτελεί την πιο δύσκολη περίπτωση εκφοβισμού, καθώς συγκαλύπτεται, εκφράζεται με έμμεσο τρόπο και δεν είναι εύκολο να εντοπιστεί και να αναφερθεί.
4. **Εκβιασμός** (Smith & Sharp, 1994; Suckling & Temple, 2001). Είναι η μορφή εκφοβισμού όπου οι δράστες μέσω απειλών και εκβιασμών εξαναγκάζουν τα θύματα τους να παραδώσουν το χαρτζιλίκι τους και το κολατσιό τους.
5. **Οπτικός εκφοβισμός** (Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001; Espelage & Swearer, 2003). Ονομάζεται έτσι, διότι αναγράφεται ένα προσβλητικό σημείωμα για το θύμα, που μεταφέρεται σ' όλους τους συμμαθητές ή υπάρχει σε εμφανές

σημείο είτε πάνω στο θύμα είτε σε περίοπτη θέση στο σχολείο μέσω γκράφιτι.

6. **Ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή cyberbullying** (Καπατζιά & Συγκολλίτου, 2012; Campell, 2005; Li, 2006; Slonje & Smith, 2008;). Ο δράστης χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα, δηλαδή συντάσσει και προωθεί προσβλητικά μηνύματα και συκοφαντίες για το θύμα σε κινητά τηλέφωνα, e-mails ή μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτή η σύγχρονη μορφή εκφοβισμού περιλαμβάνει και τη δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων και φωτογραφιών του θύματος. Είναι μια μορφή εκφοβισμού που επιτελείται εκτός σχολείου, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί ακόμη και την ώρα του μαθήματος.
7. **Σεξουαλικός εκφοβισμός** (Boulton, et al., 2001; Espelage & Swearer, 2003). Αυτή η μορφή περιλαμβάνει ανήθικες χειρονομίες, απρεπές άγγιγμα, λεκτική παρενόχληση, ανήθικα σκίτσα και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου. Βέβαια, πολλές φορές παρατηρούνται και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις. Συνήθως τα κορίτσια πέφτουν θύματα σεξουαλικού εκφοβισμού.
8. **Ρατσιστικός εκφοβισμός** (Smith, 2003). Είναι μια ειδική περίπτωση εκφοβισμού, που εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά, με σκοπό το στιγματισμό της διαφορετικής φυλής του θύματος. Ουσιαστικά, η διαφορετικότητα του θύματος ως προς τη θρησκεία, τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνική προέλευση και την οικονομική του κατάσταση ή ακόμα και το σεξουαλικό προσανατολισμό αποτελεί το έναυσμα για την πρόκληση εκφοβιστικών πράξεων. Γενικότερα, στιγματίζεται οποιαδήποτε μορφή ιδιαιτερότητας του θύματος. Αυτή η μορφή εκφοβισμού εκφράζεται άμεσα κα έμμεσα και μπορεί να περιλαμβάνει όλες τις μορφές επιθέσεων, που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

9. **Ψυχολογικός εκφοβισμός** (Alward, 2005). Συνήθως ο δράστης επιδιώκει να δημιουργήσει για το θύμα του μια κατάσταση φόβου και άγχους. Αυτή η μορφή εκφοβισμού μπορεί να περιλαμβάνει ένα συνδυασμό πολλών άλλων μορφών εκφοβισμού, όπως απειλές, μηνύματα με διάφορα ηλεκτρονικά μέσα, προσβλητικές αναρτήσεις, απειλές για την ασφάλεια, με απώτερο στόχο την πρόκληση ψυχολογικής βλάβης στο θύμα. Σημειώνεται πως αυτή η μορφή εκφοβισμού χρησιμοποιείται περισσότερο από τα κορίτσια.

3. Ο σχολικός εκφοβισμός στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες

Όπως αναφέραμε, έχει παρατηρηθεί μια πορεία επέκτασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, ενώ καταγράφηκε μια γενική εκτίμηση ερευνών πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να δεχτούν επιθέσεις και εκφοβισμό (Carlson, Flannery & Kral, 2005; Flynt & Morton, 2004; Mishna, 2003). Βέβαια, για να πάρουμε μια ξεκάθαρη θέση γι' αυτό το θέμα, θα πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω ορισμένα στοιχεία, όπως οι τάσεις και οι απόψεις της κοινωνίας, οι σχέσεις των μαθητών μέσα στην τάξη, οι σχέσεις των διαφόρων ομάδων του σχολείου και η ευρύτερη στάση των γονέων στο θέμα (Swearer-Napolitano & Espelage, 2011).

Ειδικότερα, η ιδέα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με μαθητές χωρίς αναπηρίες, που εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες σε διάφορες χώρες, όπως και στη χώρα μας σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008¹, μπορεί να αυξάνει τις πιθανότητες για κοινωνική αλληλεπίδραση αυτών των μαθητών (Guralnick, 1999), αλλά παράλληλα εξακολουθεί να υφίσταται η κοινωνική διάκριση και να είναι ιδιαίτερα πιθανός ο κίνδυνος για τη θυματοποίηση αυτών των μαθητών. Έτσι, είναι ιδιαίτερα πιθανό να αποκλειστούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες από τον κοινωνικό περίγυρο της τάξης, με αποτέλεσμα να παρατηρηθούν αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών

¹ Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) που αφορά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στόχος των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που προτείνεται από τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) για κάθε μαθητή είναι η ένταξη του στο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού σχολείου ή σε μια τάξη ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής). Στα σχολεία της γενικής αγωγής, τα εξατομικευμένα προγράμματα διαφέρουν από το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών της τάξης ως προς το ακαδημαϊκό τους αντικείμενο αλλά και τη γενικότερη υποστήριξη που προσφέρεται στο μαθητή που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες από το δάσκαλο της τάξης ή/και από εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

(Freeman & Alkin, 2000; Guralnick, Connor & Hammond, 1995; Nabuzoka & Smith, 1993; Yude, Goodman & McConachie, 1998;). Άλλοι ερευνητές επιβεβαιώνουν το γεγονός πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες δεν τυγχάνουν της ίδιας εκτίμησης από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο κίνδυνος να γίνουν ευκολότερα στόχοι σχολικού εκφοβισμού (Dubin, 2007; Pepler & Craig, 2000).

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες για την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η κοινωνική δομή της τάξης του μαθητή που έχει ενταχθεί στο σύστημα συνεκπαίδευσης, αλλά και το πόσο εμφανής είναι η αναπηρία του (Rose, Espelage, & Monda-Amaya, 2009). Όπως θα αναφέρουμε ακολούθως, τα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι μεγαλύτερα από τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών, ενώ έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο πως αντίστοιχα προβληματικές καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού παρατηρούνται και στα ειδικά σχολεία, με αποτέλεσμα να γίνεται αντιληπτό πως ούτε ένα ειδικό και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν προστατεύει αυτούς τους μαθητές από τη θυματοποίηση (Martlew & Hodson, 1991; Sabornie, 1994).

Η παραπάνω ανησυχία για τον κίνδυνο της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού επιβεβαιώνεται και από τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών, αφού οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν μεγάλη πιθανότητα να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Sullivan & Knutson, 2000). Έτσι, υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες πέφτουν θύματα εκφοβισμού σε ένα ποσοστό μεταξύ 22% και 70%², ενώ σύμφωνα με έρευνες στη Β. Αμερική αυτή η κατηγορία μαθητών έχει 3,44 φορές μεγαλύτερες πιθανότητες να δεχτεί κάποιου

² Οι μεγάλες διαφορές που εμφανίζονται στα ποσοστά οφείλονται καθαρά στη διαφορά κατανόησης του όρου «θυματοποίηση» και στα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό των θυματοποιημένων μαθητών και των αντίστοιχων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

είδους επίθεση στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (Sullivan & Knutson, 2000).

Πάντως, το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες θυματοποιούνται οφείλεται καταρχήν στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού επιδεικνύουν καθυστερημένα αντανακλαστικά στην αντιμετώπιση μιας επίθεσης. Έτσι, πολλές φορές δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν άμεσα και σωστά τη μη λεκτική επικοινωνία και αντιλαμβάνονται λανθασμένα την επιθετική συμπεριφορά. Αυτή η στάση τους δίνει το δικαίωμα στην αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές τους (Sabornie, 1994). Ως επιβεβαίωση αυτού του συμπεράσματος, έρχεται η άποψη πως οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, οι οποίοι έχουν επιδείξει κοινωνικές δεξιότητες και ανταποκρίθηκαν στην απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου, κατάφεραν να κοινωνικοποιηθούν και να μην πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Flynt & Morton, 2004).

Σημαντική έρευνα έχει πραγματοποιηθεί σχετικά με τα ακαδημαϊκά και ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών και των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ακαδημαϊκά μειονεκτήματα που έχουν κληρονομήσει οι συγκεκριμένοι μαθητές θέτουν σε ρίσκο την επίδοσή τους στο σχολείο, καθώς είναι πιθανός ο κίνδυνος της αποτυχίας και της μειωμένης απόδοσης (Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999). Πολλοί μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα (Cosden, 2001; Kavale & Forness, 1995; McIntosh, Vaughn, & Zaragoza, 1991), τα οποία είναι ποικίλα (Pearl & Bay, 1999). Μια μετα-ανάλυση των ερευνών που μελετούν τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των μαθητών φανερώνουν πως περίπου το 75% των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες «θα δεχόταν μια περισσότερο αρνητική αξιολόγηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων σ' ένα επίπεδο που θα τους διέκρινε ξεκάθαρα εν συγκρίσει με τους μαθητές της τυπικής

εκπαίδευσης» (Kavale & Forness, 1995, σελ. 229). Αυτά τα αποτελέσματα προέκυψαν ανεξαρτήτου της διάστασης της κοινωνικής δεξιότητας που εξεταζόταν και ανεξαρτήτου αν ο αξιολογητής ήταν ένας δάσκαλος, ένας άλλος μαθητής ή ο ίδιος ο μαθητής με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, που έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες από τους συμμαθητές τους, «έχει καταγραφεί πως εμπλέκονται σε λιγότερες κοινωνικές συναναστροφές, εντάσσονται σε μικρότερο βαθμό σ' αυτές τις συναναστροφές και είναι λιγότερο συνήθως συνεργατικοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους» (Greenham, 1999, σελ. 174).

Ορισμένες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που συσχετίζουν το θέμα της κοινωνικοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Greenham, 1999; Kavale & Forness, 1995; Wiener & Sunohara, 1998). Παρόλα αυτά, «η ακριβή φύση της σχέσης μεταξύ των ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων και των μαθησιακών προβλημάτων είναι ένα θέμα υπό συζήτηση» (San Miguel, Forness, & Kavale, 1996, σελ. 253). Αυτή η έλλειψη ξεκάθαρης άποψης οδήγησε σε διάφορες προσπάθειες για τον καθορισμό των αιτιών των ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη επεμβάσεων για τη βελτίωση των δυσκολιών (Greenham, 1999; Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999; San Miguel, Forness, & Kavale, 1996; Wiener & Sunohara, 1998). Παρόλο που το θέμα της εργασίας μας αφορά αποκλειστικά στον εκφοβισμό, ίσως θα μπορούσαμε να κάνουμε μια μικρή αναφορά στο ζήτημα των κοινωνικών προβλημάτων και της δυσκολίας κοινωνικοποίησης, καθώς θα μας δώσει ερεθίσματα για να κατανοήσουμε καλύτερα το φαινόμενο.

Μια κυρίαρχη θέση αναφέρει πως το ίδιο νευρολογικό μειονέκτημα προκαλεί και τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικά προβλήματα. Υπάρχουν πληθώρα από τέτοια μειονεκτήματα, τα οποία μπορούν να εκδηλωθούν με πολλούς τρόπους. Παραδείγματα περιλαμβάνουν δυσκολίες με τη γλώσσα, την προσοχή, την επεξεργασία πληροφοριών, την ερμηνεία

προβλημάτων κοινωνική φύσης και γενικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα και τις κοινωνικές επαφές (Greenham, 1999; Pearl & Bay, 1999). Σύμφωνα με μια άλλη οπτική, τα ακαδημαϊκά προβλήματα του μαθητή οδηγούν σε δυσκολίες όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, σύγχυση και άλλα εμπόδια για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Forness & Kavale, 1995; Greenham, 1999; Pearl & Bay, 1999). Ακόμη μία οπτική επισημαίνει πως η απομόνωση αυτών των μαθητών περιορίζει τις δυνατότητές τους για μάθηση, εξάσκηση και την επιβεβαίωση για τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Forness & Kavale, 1995; Greenham, 1999; Lewandowski & Barlow, 2000).

Ανεξάρτητα από την αιτία των κοινωνικών προβλημάτων, ένα σταθερό εύρημα είναι πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανότερο να απορριφθούν, να μην γίνουν αποδεκτοί και να παραμεληθούν από τους συμμαθητές τους (Greenham, 1999; Kuhne & Wiener, 2000; Nabuzoka & Smith, 1993; Wiener, 2002). Σχεδόν το 25%-30% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απορρίπτονται κοινωνικά σε σχέση με το 8%-16% των συμμαθητών τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Greenham, 1999). Η απόρριψη σχετίζεται κυρίως με τις συναναστροφές με τους συμμαθητές τους (Kavale & Forness, 1995). Οι Kavale και Forness (1995, σελ. 234) θεώρησαν πως η απόρριψη και ο μικρός βαθμός αποδοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετιζόταν με «μια διακριτή έλλειψη επικοινωνιακής ικανότητας (λεκτικής και μη) και μειωμένης ικανότητας να επιδείξουν εμπάθεια».

Παράλληλα με τις συνέπειες του χαμηλής κοινωνικής εικόνας και των ελάχιστων σχέσεων με συμμαθητές, η απόρριψη των συμμαθητών αφήνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απροστάτευτους και ευάλωτους σε περαιτέρω θυματοποίηση. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές είναι σημαντικές σε κάθε πλαίσιο της ανάπτυξης του παιδιών (Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Coie & Cillessen, 1993; Hartup, 1996; La Greca,

1997; Parker & Asher, 1987) και προλέγουν σε μεγάλο βαθμό την προσαρμογή του ατόμου κατά την ενηλικίωση του (Hartup, 1992). Οι προβληματικές σχέσεις με τους συμμαθητές θεωρούνται πως σχετίζονται με τη θυματοποίηση. Πέρα των χαρακτηριστικών που κάνουν τους μαθητές ευάλωτους, τα παιδιά με υποστηρικτικούς φίλους ή με συμμαθητές που τους συμπαθούν, είναι πολύ πιθανό να προστατεύονται από τη θυματοποίηση (Hugh-Jones & Smith, 1999; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit & Bates, 1999). Αντιθέτως, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης των θυμάτων επιτρέπει στους θύτες να επιτεθούν χωρίς την ανησυχία αντιποίνων (Boulton, 1995; Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999).

Επιπρόσθετα, πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που έχουν προβλήματα με τους συμμαθητές τους, συμπεριφέρονται με προβληματικό τρόπο (Pearl & Bay, 1999). Συγκεκριμένα, έρευνες που χρησιμοποιούν ως μέθοδο την παρατήρηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αυτό το μαθητικό πληθυσμό ως περισσότερο αποσπασμένο και λιγότερο συμμετοχικό στην τάξη σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999). Τα αποτελέσματα αξιολόγησης των ερευνών δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποίησαν σχεδόν το 80% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ως έχοντες πρόβλημα απόσπασης προσοχής, υπερκινητικότητας και προσανατολισμού (Kavale & Forness, 1995). Οι Kavale και Forness (1995, σελ. 231) πρότειναν πως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν συνολικό πρόβλημα κοινωνικοποίησης, «η απόσπαση προσοχής αυτών των μαθητών να είναι ο κύριος παράγοντας για τη δυσκολία προσαρμογής αυτών των μαθητών».

Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι μαθητές αναφέρουν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης, απομόνωσης και ανησυχίας (San Miguel et al., 1996; Svetaz, Ireland & Blum, 2000). Η υποστήριξη σε οικογένειες και σχολεία (Beitchman, Cantwell, Forness, Kavale & Kaufman, 1998; Morrison & Cosden, 1997; Svetaz, Ireland & Blum 2000; Wenz-Gross & Siperstein, 1997) προστατεύει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από αρνητικές σχολικές και μαθητικές εμπειρίες. Άλλοι προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία, κατανόηση του μαθησιακού προβλήματος ενός μαθητή, κατάλληλη ακαδημαϊκή υποστήριξη, οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς, καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και σχολική αποφοίτηση (Cosden, 2001; Morrison & Cosden, 1997). Από την άλλη, οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, η επιθετική συμπεριφορά, η χαμηλή σχολική επίδοση και η συνεχόμενη επικοινωνιακή αδυναμία αυξάνουν τον κίνδυνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Greenham, 1999; Nabuzoka & Smith, 1993; Pearl & Bay, 1999). Ακόμη ένα παράγοντα που θα θέλαμε να θίξουμε είναι η στιγματοποίηση αυτών των μαθητών. Πράγματι, η αρνητική συμπεριφορά εις βάρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους προέρχεται ως ένα σημείο από τις προκαταλήψεις των παιδιών (Pearl & Bay, 1999).

Γενικότερα, η συμπεριφορά των μαθητών είναι πιο αρνητική εις βάρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης (Crystal, Watanabe, & Chen, 1999; Roberts & Smith, 1999). Τα ευρήματα των ερευνών είναι συγκλονιστικά όσον αφορά στην αρνητική συμπεριφορά ενάντια στους μαθητές με ειδικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους (Nabuzoka & Smith, 1993). Τυπικά, η αναπηρία και αδυναμία συνδέεται μ' ένα μειονέκτημα πάνω στο ίδιο το άτομο (Baker & Donnelly, 2001; Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999) και εστιάζεται η προσοχή στη διαχείριση αυτής της «ανωμαλίας» (Barnes,

Mercer, & Shakespeare, 1999). Αυτή η προσέγγιση μπορεί να αυξήσει περισσότερο την ευάλωτη θέση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Εναλλακτικά, η αδυναμία ή η αναπηρία αντιμετωπίζεται στο κοινωνικό της πλαίσιο, με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση περισσότερο στα εξωτερικά εμπόδια και στην περιθωριοποίηση που εμποδίζει αυτά τα άτομα να προχωρήσουν στη ζωή (Barnes, Mercer, & Shakespeare, 1999).

Βέβαια, θα πρέπει να αναφέρουμε πως έχει παρατηρηθεί αρκετοί μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να προχωρούν σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού, κυρίως επειδή έμαθαν αυτή τη συμπεριφορά και τελικά αντιδρούν μ' αυτό τον τρόπο. Το γεγονός ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, δεν τους βοηθά να αποκωδικοποιήσουν αυτή τη συμπεριφορά ως αρνητική και τελικά να την παρερμηνεύουν, επιδεικνύοντας επιθετική συμπεριφορά σ' άλλους συμμαθητές τους (Rose, et al., 2009; Sabornie 1994; Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine & Price, 2003). Ασφαλώς, αυτή η εξέλιξη ενδεχομένως οφείλεται σε χρόνια θυματοποίηση αυτών των μαθητών από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να μην διαχωρίζουν την επικινδυνότητα αυτής της κατάστασης και εξαιτίας της απουσίας κοινωνικών δεξιοτήτων, κατασκευάζουν ορισμένα πρότυπα και ενεργούν από τη μεριά τους με τον ίδιο επιθετικό τρόπο (Rose, et al., 2011).

Οποσδήποτε, αν θέλουμε να κάνουμε μια πρώτη αξιολόγηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, γίνεται φανερό πως παρά το πλήθος των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί, είναι απαραίτητο να συγκεκριμενοποιηθούν οι παράγοντες και να εξετασθεί κατά πόσο η αναπηρία και η αδυναμία αυτών των μαθητών επηρεάζει τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό τους. Σαφώς, η περιορισμένη έρευνα για τον εκφοβισμό στην ειδική αγωγή έδειξε πως οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα εκφοβισμού (Dawkins, 1996; Llewellyn, 2000; Martlew & Hodson, 1991; Nabuzoka & Smith, 1993; Sabornie,

1994; Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991). Παράλληλα, λίγες μελέτες και έρευνες έχουν διεξαχθεί ειδικότερα για τη διασύνδεση του εκφοβισμού με το ζήτημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Συγκεκριμένα, αυτές οι λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε ανάμεικτους πληθυσμούς, δηλαδή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενταγμένους σε σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης και μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και σε μαθητές σε σχολεία της ειδικής αγωγής (Dawkins, 1996; Llewellyn, 2000; Hugh-Jones & Smith, 1999). Βέβαια, περισσότερες πληροφορίες για τη διεξαγωγή αυτών των ερευνών, τη μεθοδολογία που χρησιμοποίησαν και τα αποτελέσματά τους θα αναφέρουμε στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας.

B' Μέρος

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση ερευνών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

1. Συνοπτική ανασκόπηση ερευνών στην Ελλάδα

Σ' αυτό το σημείο θα επιχειρήσουμε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις έρευνες που έχουν γίνει γενικά για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα και το εξωτερικό, προτού ασχοληθούμε εκτενώς με τις έρευνες για τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό σε μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Θα πρέπει να αναφέρουμε πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει μελετηθεί διεθνώς εκτενώς, ενώ στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει πάρα πολλές έρευνες και μελέτες, παρόλο που όπως αναφέραμε τουλάχιστον για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να δεχτούν εκφοβισμό απ' ότι οι υπόλοιποι μαθητές. Μια γενική βιβλιογραφική έρευνα των Rose et al. (2011) έδειξε ότι τουλάχιστον το 20-30% του μαθητικού πληθυσμού είναι θύτες ή θύματα, ενώ το ποσοστό των μαθητών με ιδιαιτερότητες φτάνει το 50%.

Ουσιαστικά, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μελετήθηκε στην Ελλάδα από τη δεκαετία του '90 και μετά, καθώς ασχολήθηκαν περισσότερο με την έκταση του φαινομένου, τις μορφές, τα αίτια και τις συνέπειες. Οι έρευνες δεν ήταν εύκολο να πραγματοποιηθούν, καθώς θέτονταν σημαντικά εμπόδια από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, επειδή θεωρούσαν πως μ' αυτό τον τρόπο ενδεχομένως να στιγματιστούν εξαιτίας της έκτασης του φαινομένου (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Είναι σαφές πως στη χώρα μας τα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι τόσο ανησυχητικά όσο στο εξωτερικό, αλλά σταδιακά

εμφανίζεται πως υπάρχει μια ανοδική πορεία εμφάνισης του φαινομένου και στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα πλέον τα ερευνητικά δείγματα να δείχνουν πως οι συστηματικές επιθετικές προσβολές και η θυματοποίηση κυμαίνεται στα ίδια ποσοστά με εκείνα των ευρωπαϊκών σχολείων (Κουρκούτας, Γιοβαζιολιάς & Μητσοπούλου, 2006). Συγκεκριμένα, η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Pateraki και Houndoumadi (2001) μελέτησαν τη συχνότητα θυματοποίησης αγοριών και κοριτσιών τρίτης έως και έκτης δημοτικού στην Αθήνα και έδειξε πως το 14,7% των παιδιών ήταν θύματα, το 6,24% θύτες και το 4,8% θύτες-θύματα. Επίσης, η έρευνα της Sarouna (2008) κατέληξε στα ίδια περίπου αποτελέσματα σε πιο διευρυμένη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές 10 έως 14 ετών στη Θεσσαλονίκη. Το 8,2% των μαθητών ήταν θύματα, το 5,8% θύτες και το 1,1% θύτες-θύματα. Επίσης, η πανελλαδική έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς έδειξε πως το 29,4% των μαθητών της έρευνας δήλωσαν πως υπήρξαν μάρτυρες διαφόρων μορφών εκφοβισμών και βίας με στόχο τη θυματοποίησή τους (Ψάλτη, 2009).

Η πρώτη εκτεταμένη επιδημιολογική έρευνα στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε από τους Πετρόπουλο & Παπαστυλιανό το 2000, με δείγμα 3000 μαθητές από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε 450 σχολεία. Η μελέτη αυτή, διερεύνησε τους παράγοντες που προκαλούν αυξημένη επιθετικότητα στα παιδιά. Επίσης, έγινε σαφές πως το φαινόμενο εμφανίζεται σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές και φαίνεται να αυξάνεται σε μεγαλύτερες τάξεις. Βρέθηκε ότι παράγοντες όπως το μέγεθος του σχολείου, ο μεγάλος αριθμός συστεγαζόμενων σχολείων, ο αυξημένος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, οι κακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ή με τους γονείς τους, μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένη επιθετικότητα. Αντίθετα, ο υψηλός μέσος όρος βαθμολογίας στα σχολικά μαθήματα, η υψηλή αυτοεκτίμηση, ο σωστός τρόπος αντιμετώπισης των προσωπικών

προβλημάτων, η μεγάλη σημασία που μπορεί να έχει η θρησκεία στη ζωή του παιδιού καθώς και η αντίληψή του ότι οι γονείς το αγαπούν και δεν το τιμωρούν αδικώς και με βίαιο τρόπο, σχετίζονται με την ανάπτυξη μειωμένης επιθετικότητας.

Σε άλλη επιδημιολογική έρευνα της Δελληγιάννη-Κουιμτζή (2005) καταδεικνύεται πως τουλάχιστον 1 στα 10 παιδιά έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία, ενώ σε έρευνα σε δημοτικά της Αθήνας από τους Γιανακκοπούλου, Τσιάντη και Σουμάκη (2008) φάνηκε να έχει θυματοποιηθεί το 8% των μαθητών. Η έρευνα των Τούντα και Δημητρακάκη (2006) σε παιδιά ηλικίας 12-18 ετών έδειξε πως το 22% των μαθητών βιώνει τον εκφοβισμό, ενώ το 8% δήλωσε πως αυτές οι καταστάσεις είναι από συχνές έως και πολύ συχνές.

Επίσης, σε έρευνα των Andreou, Didaskalou και Vlachou (2008) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ προβλημάτων σχολικού εκφοβισμού και τρόπων αντιμετώπισης σε παιδιά δημοτικού σε σχολεία της Κεντρικής Ελλάδας. Η έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στον εκφοβισμό ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια και ότι τα υψηλά ποσοστά εκφοβισμού σχετίζονται με τα χαμηλά ποσοστά στρατηγικών αντιμετώπισης του προβλήματος.

Το Μάρτιο του 2016 δημοσιεύτηκε μεγάλη πανελλαδική έρευνα του Υπουργείου Παιδείας για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που διεξήχθη από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές Βασιλική Αρτινοπούλου και Θωμά Μπαμπάλη και τον Δρ. Βασίλη Νικολόπουλο (2016). Στην έρευνα συμμετείχαν 3.667 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 33.112 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας ήταν η αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία της χώρας σε σχέση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της βίας. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν η διερεύνηση της μορφής και της έκτασης του

φαινομένου στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η μελέτη των συναισθημάτων και των τρόπων παρέμβασης των εκπαιδευτικών ή άλλων προσώπων-φορέων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και βίας, και η διερεύνηση των διαφορών με βάση το φύλο ως προς τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό. Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, ένα για την πρωτοβάθμια και ένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω των γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών που απορρέουν από την ηλικιακή διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού είναι ο λεκτικός εκφοβισμός (56,5%), η αμέσως επόμενη μορφή είναι ο σωματικός εκφοβισμός (30,5%) και τέλος ο κοινωνικός εκφοβισμός, η απομόνωση και η κοροϊδία των μαθητών από όλη την τάξη (27,8%). Σε μικρότερα ποσοστά, οι μαθητές αναφέρουν ότι διακατέχονται από φόβο που τους δημιουργούν οι υπόλοιποι μαθητές (15,4%) και ότι κάποιοι μαθητές τους αποσπούν με τη βία προσωπικά αντικείμενα (11,3%). Πάντως, τα αποτελέσματα έδειξαν την εμφάνιση ιδιαίτερα χαμηλών τιμών στη συχνότητα εμφάνισής τους στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που επιβεβαίωσαν τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές. Παράλληλα, οι μαθητές έδειξαν την ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή τους σε τέτοια περιστατικά, όπως κλοπή, βανδαλισμό, σωματική και λεκτική βία. Από την άλλη, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση είναι υψηλότερα και αν αναλογιστούμε τα ποσοστά όσον αφορά τα αίτια της θυματοποίησης και των επιθέσεων, διαπιστώνουμε πως οι μαθητές έχουν εκτεθεί στη βία, γι' αυτό το λόγο προκρίνεται από την έρευνα ως απαραίτητη λύση ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης. Συγκεκριμένα, σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που έχουν βρεθεί στον ρόλο του θύματος, το 63,9%

των μαθητών απάντησαν «Ποτέ», το 19,68% «Σπάνια», το 8,23% «Μερικές φορές», ενώ το 2,62% και το 2,45% των μαθητών απάντησαν «Συχνά» και «Πολύ συχνά» αντίστοιχα. Στο αντίστοιχο ερώτημα σχετικά με το ρόλο του θύτη, το 67,62% των μαθητών απάντησαν «Ποτέ», το 20,07% «Σπάνια», το 6,81% «Μερικές φορές», ενώ το 1,44% και 1,89% των μαθητών απάντησαν «Συχνά» και «Πολύ συχνά» αντίστοιχα. Ως προς τα αίτια των επιθέσεων, οι μαθητές απάντησαν ότι τα περιστατικά βίας συνδεόταν περισσότερο με τον τόπο ή τη χώρα καταγωγής των μαθητών - θυμάτων (9.563 μαθητές ή ποσοστό 28,88%), με τα χαρακτηριστικά της ομάδας/παρέας τους στο σχολείο (3.766 μαθητές ή ποσοστό 11,37%), ενώ επισημάνθηκε ότι επιθέσεις εκδηλώθηκαν σε μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (3.709 μαθητές ή ποσοστό 11,20%) ή ήταν διαφορετικού φύλου (1.212 μαθητές ή ποσοστό 3,66%). Τέλος, το 40,27% των μαθητών αποδίδει τα περιστατικά βίας σε άλλους λόγους.

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, σαν συνολικό συμπέρασμα έγινε σαφές πως οι μορφές εκφοβισμού που αναπτύσσονται συχνότερα στο χώρο του ελληνικού σχολείου είναι ο λεκτικός (κυρίως με τη μορφή διάδοσης φημών), η σωματική βία, η σεξουαλική παρενόχληση και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τα μεγαλύτερα ποσοστά σωματικής βίας παρατηρούνται στις μικρές ηλικίες – αν και η έρευνα των Πετρόπουλου & Παπαστυλιανού (2001) έδειξε ότι παρατηρείται και στις μεγαλύτερες με αυξητικές πολλές φορές τάσεις - και περισσότερο τα αγόρια κάνουν χρήση αυτής, ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού (κυρίως με τη διάδοση φημών που έχουν ως σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος). Τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού, σύμφωνα με τους μαθητές, παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και σε σημεία που δεν ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς, κατά την αποχώρηση τους από το σχολείο ή κατά την προσέλευση τους σε αυτό (Boulton, et al. 2001; Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2005;

Pateraki & Houndoumadi, 2001; Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001; Σαρούνα, 2008; Τσιάντης, 2008, 2010).

2. Συνοπτική ανασκόπηση ερευνών σε διεθνές επίπεδο

Παραπάνω, είχαμε επισημάνει πως η συστηματική μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του '70 από τον Dan Olweus στη Νορβηγία και για αρκετά χρόνια περιορίστηκε στις Σκανδιναβικές χώρες. Αρχικά, λοιπόν σ' αυτές τις χώρες αναπτύχθηκε έντονο κοινωνικό ενδιαφέρον για τον εκφοβισμό και τις συνέπειές του (Καραδήμα, 2015). Στη συνέχεια, σε χώρες, όπως η Ιαπωνία, η Αγγλία, η Δανία, ο Καναδάς, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία, ο σχολικός εκφοβισμός αρχίζει να αποκτά ανησυχητικές διαστάσεις, με αποτέλεσμα να προκαλέσει το ενδιαφέρον των κρατικών παραγόντων και να μελετηθεί διεξοδικά κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 και στις αρχές του '90 (Olweus, 2009). Στη συνέχεια, επισημαίνουμε συνοπτικά ορισμένα χαρακτηριστικά αποτελέσματα των σημαντικότερων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό σχετικά με τη μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Η έκθεση του Διεθνούς Ινστιτούτου της Παιδικής Υγείας και της Ανθρώπινης Ανάπτυξης έδειξε πως το 17% των ερωτηθέντων μαθητών έχει πέσει θύμα εκφοβισμού, το 19% υπήρξε θύτης, ενώ το 6% έχει καταστεί θύμα και θύτης. Επίσης, η έρευνα του World Health Organization Health Behavior in School – Aged Children είχε πολύ ανησυχητικά ευρήματα για τα σχολεία των ΗΠΑ. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές Γυμνασίου των ΗΠΑ και έδειξε πως 1,6 εκατομμύρια μαθητές πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και 1,7 εκατομμύρια μαθητές ασκούν εκφοβισμό στους συμμαθητές τους το ίδιο χρονικό διάστημα (WHO, 1996).

Γενικότερα, τα υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται στις ηλικίες των 11-13 ετών (Eslea & Ress, 2001). Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η μορφή του σχολικού εκφοβισμού που

επιλέγεται από τους θύτες εξαρτάται από το φύλο τους. Ειδικότερα, η φυσική - σωματική βία χαρακτηρίζει περισσότερο τα αγόρια-θύτες, ενώ η ψυχολογική βία, κυρίως με τη διάδοση φημών και τον κοινωνικό αποκλεισμό, προτιμάται περισσότερο από τα κορίτσια. Η έμμεση αυτή μορφή εκφοβισμού που επιλέγουν τα κορίτσια ευνοεί τη μη αναγνώριση τους ως θύτες σε αντίθεση με τα αγόρια-δράστες σωματικής θυματοποίησης. Ως κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού αναδεικνύεται ο λεκτικός εκφοβισμός (Ahmed & Smith, 1994; Berthold & Hoover, 2000; Craig & Pepler, 1997; Witney & Smith, 1993).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όσον αφορά στις μορφές του σχολικού εκφοβισμού, αποτελεί το γεγονός ότι στις Η.Π.Α. ο έμφυλος εκφοβισμός αναδεικνύεται ως συνηθέστερη μορφή. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εθνικό επίπεδο παρουσιάζουν ότι το 80% των εφήβων στις ΗΠΑ θα υποστούν κάποια μορφή έμφυλου εκφοβισμού μέχρι να αποφοιτήσουν από το Λύκειο (Anagnostopoulos, Buchanan, Pereira & Lichty, 2009).

Επίσης, άλλη μια κυρίαρχη πλέον μορφή εκφοβισμού είναι ο ηλεκτρονικός. Σε έρευνα του National Children's Home στην Μεγάλη Βρετανία έδειξε ότι ένα στα τέσσερα παιδιά είχαν πέσει θύματα εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου, ενώ στην Αυστραλία έρευνα σε 120 μαθητές της ηλικίας των οκτώ ετών έδειξε ότι τουλάχιστον το 25% των παιδιών γνωρίζουν κάποιον που έχει εκφοβιστεί με τη χρήση της τεχνολογίας (Campbell, 2005).

Ως προς την αναζήτηση των αιτιών του εκφοβισμού, ιδιαίτερη σημασία δίδεται στο ρόλο της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Rigby (1993), οι θύτες φαίνεται να έχουν αναπτύξει «φτωχές» σχέσεις με τους γονείς τους και να προέρχονται από οικογένειες με χαμηλή ψυχοκοινωνική υγεία, σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού. Επίσης, η Baldry (2003) βρήκε ότι τα παιδιά που βιώνουν καταστάσεις

σωματικής ή ψυχολογικής ενδοοικογενειακής βίας είναι πιο πιθανό να γίνουν θύτες, σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν τέτοιες οικογενειακές εικόνες. Ειδικότερα, όπως αναφέρουν οι Rigby και Slee (1993), τα αγόρια που μεγαλώνουν με την απουσία του πατέρα και τα κορίτσια που βλέπουν τη μητέρα τους να είναι δέκτης αρνητικής συμπεριφοράς μέσα στην οικογένεια, αποτελούν συχνά τα παιδιά θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Αναφερόμενοι και στο ρόλο του σχολείου, οι Demaray και Malecki (2003) βρήκαν ότι τα παιδιά θύτες παραδέχονται ότι αισθάνονται μικρή κοινωνική υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολείο, ενώ περισσότερη από την παρέα τους.

Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η διαφορετικότητα του θύματος ως προς την επιλογή του από το θύτη. Για το λόγο αυτό συχνά θύματα εκφοβισμού είναι τα παιδιά με νοητικές ή σωματικές αναπηρίες, φυσικές - σωματικές αδυναμίες, από εθνικές μειονότητες, καθώς και αυτά που δεν ταιριάζουν με τα στερεότυπα του φύλου (Nabuzoka & Smith, 1993; Smith & Sharp, 1994).

Τα παιδιά που έχουν εμπλακεί σε σχολικό εκφοβισμό, είτε ως θύματα είτε ως θύτες, παρουσιάζουν μία σειρά από χαρακτηριστικά όπως άγχος, ψυχοσωματικές διαταραχές, αυξημένα επίπεδα κατάθλιψης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις (Murray-Close, Ostrov & Crick, 2007; O' Moore & Kirkham, 2001; Yoon, Barton & Taiariol, 2004). Σε έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (Hoover, Oliver & Hazler, 1992) επισημαίνεται ότι τα παιδιά-θύματα σχολικού εκφοβισμού των Γυμνασίων απουσιάζουν τουλάχιστον μία φορά το μήνα από το σχολείο τους, εξαιτίας του φόβου που αισθάνονται για πιθανή νέα κακοποίηση.

Γ' Μέρος

Έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με ιδιαιότερες εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο τρίτο μέρος της εργασίας θα ασχοληθούμε διεξοδικά με τις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και όλες τις παραμέτρους του σε παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, σε τμήματα ένταξης και σε σχολεία ειδικής αγωγής. Θα πρέπει να σημειώσουμε ορισμένα πολύ σημαντικά στοιχεία, που θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνών.

Καταρχήν, ένα ιδιαίτερο θέμα γύρω από το επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής είναι το γεγονός ότι έχουν αναπτυχθεί πάρα πολλοί ορισμοί που προσδιορίζουν τη σημασία των ειδικών αναγκών, αλλά και το γενικότερο πλαίσιο της εμπλοκής με τον εκφοβισμό, καθώς έχουν οριστεί διάφορες καταστάσεις, όπως θύτης, θύμα, θύτης-θύμα, θύμα που προκαλεί, παθητικό θύμα, παρατηρητής, κ.α. Η ποικιλία λοιπόν των ορισμών και για τα δύο αντικείμενα σαφώς και αποτελεί ένα πρόβλημα για τους ερευνητές, με αποτέλεσμα αν δεν συμφωνηθεί ένα αποδεκτό πλαίσιο ορισμών και διαδικασιών στην έρευνα, τότε θα ερχόμαστε αντιμέτωποι μ' αυτή την ποικιλία και αμφισημία, που δεν μας διευκολύνει πάντα για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Συμπληρωματικά, θα πρέπει να σημειώσουμε πως δεν έχουν γίνει τόσες πολλές έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες εν συγκρίσει με τις έρευνες που έχουν γίνει γενικά για το φαινόμενο, με αποτέλεσμα να μην έχουμε επαρκή δεδομένα, ώστε να μιλήσουμε με ασφάλεια και να σχολιάσουμε το φαινόμενο και τις περιπτώσεις του.

Ακόμη ένα δεδομένο είναι ότι σχεδόν όλες οι έρευνες ξεκινούν με την πεποίθηση και υπόθεση εργασίας, την οποία καταγράψαμε και στην εισαγωγή της εργασίας, ότι οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, με αναπηρίες ή κάποιο άλλο εμφανές στοιχείο διαφοροποίησης από τους υπόλοιπους μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού (Dawkins, 1996; Swearer, Wang, Maag, Siebecker & Frerichs, 2012), ενώ συνολικά εκτιμάται πως ένα άτομο με φανερή διαφοροποίηση από τους συμμαθητές του έχει μεγαλύτερο κίνδυνο να εμπλακεί σε καταστάσεις εκφοβισμού ανεξαρτήτου προβλήματος (Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos & Boudah, 2009; Horowitz, Vessey, Carlson, Bradley, Montoya, McCullough & David, 2004; Whitney, Smith & Thompson, 1994).

Σαφώς, η πλειοψηφία των ερευνών καταδεικνύουν μια αύξηση των φαινομένων εκφοβισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης (Rose et al., 2009). Είναι χαρακτηριστικό πως οι εθνικές έρευνες που διεξήχθησαν στην Ιρλανδία το 2006 και 2010 έδειξαν πως από το 24% των μαθητών ηλικίας 9 έως 18 ετών που δήλωσαν ότι έπεσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού, η πλειοψηφία τους ήταν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Health Behaviour in School Children, 2006, 2010). Αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν και σ' άλλες ευρωπαϊκές χώρες παρουσίασαν αντίστοιχα αποτελέσματα (NDA, 2014). Στην Αγγλία, τα δεδομένα από την έρευνα *Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)*, που ξεκίνησε το 2004 και ολοκληρώθηκε το 2010, έδειξαν πως ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύννηθες φαινόμενο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, αυτοί οι μαθητές ήταν πιθανότερο να υποστούν όλων των μορφών του σχολικού εκφοβισμού σε κάθε ηλικία, ενώ σε πολλές περιπτώσεις υποχρεώνονταν να παραδώσουν τα χρήματα ή προσωπικά τους αντικείμενα (Department for Education, 2010).

Σημαντικά στοιχεία προσφέρει μια μεγάλη αμερικανική έρευνα με τη συμμετοχή 7.331 μαθητών δημοτικού και 14.315 μαθητών γυμνασίου, η οποία έδειξε πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν υψηλότερη συχνότητα θυματοποίησης, επιθέσεων και εκφοβισμού εν συγκρίσει με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Αυτή η έρευνα απέδειξε πως το πιο ελεγχόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον για αυτούς τους μαθητές συνετέλεσε στην αύξηση της συχνότητας των επιθέσεων, του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Rose et al, 2009). Μάλιστα, το ενδιαφέρον δεδομένο είναι πως ενώ τα ποσοστά θυματοποίησης έπεφταν στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων σε σχέση με τις μικρότερες τάξεις, στους μαθητές με ειδικές ανάγκες οι ρυθμοί της θυματοποίησης, του εκφοβισμού και των επιθέσεων αυξάνονταν κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων (Rose et al, 2011). Έτσι, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι τα ευρήματα φανερώνουν οι μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης σε πολλές χώρες είναι πιο πιθανό να είναι θύματα, αλλά και θύτες, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στη γενική εκπαίδευση (O'Moore & Hillery, 1989). Βέβαια, η προσπάθεια για την κατανόηση του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο περίπλοκη από τη διαδικασία διαχωρισμού των μαθητών σ' αυτούς με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή τη διαδικασία ένταξης των μαθητών σε ομάδες με βάση ένα κοινό τους χαρακτηριστικό (Rose, 2010; Rose, Allison, & Simpson, 2012; Rose & Monda-Amaya, 2012).

Ενδεχομένως, θα ήταν επικίνδυνο να ορίζαμε κάποιους παράγοντες που θα συνδέονταν με το εκφοβισμό στον οποίο εμπλέκονται οι μαθητές της ειδικής αγωγής, αλλά οι έρευνες φαίνεται να συνιστούν πως αυτοί οι μαθητές κινδυνεύουν εξαιτίας της σωματικής τους διάπλασης, των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Horowitz et al., 2004; McLaughlin, Byers & Vaughn, 2010; Rose & Monda-

Amaya, 2012). Αυτοί οι παράγοντες ενδέχεται να είναι κομβικοί για την κατανόηση του φαινομένου της υπερέκθεσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό εκφοβισμό. Ασφαλώς, θα πρέπει να έχουμε στο νου πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι περίπλοκο και επηρεάζεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ της διάπραξης επιθετικής πράξης και θυματοποίησης ως αποτέλεσμα συσσωρευτικών παραγόντων ανάμεσα στα άτομα, τις οικογένειες, τα σχολεία, τις κοινότητες (Espelage & Swearer, 2009; Hong & Espelage, 2012; Swearer & Espelage, 2004).

Εξορισμού οι μαθητές με ειδικές ανάγκες λαμβάνουν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες που οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν και παρ' όλα αυτά πολλές έρευνες πάνω στο σχολικό εκφοβισμό αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη τους σημαντικούς παράγοντες που ενδεχομένως να σχετίζονται με το σχολικό εκφοβισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Παραδείγματος χάρη οι Reiter και Lapidot-Lefler (2007) ανακάλυψαν πως το να είναι κανείς θύμα εκφοβισμού συσχετίζεται με συναισθηματικά και διαπροσωπικά προβλήματα και συχνά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, επειδή είτε δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες για την ηλικία τους (Baker & Donnelly, 2001; Doren, Bullis, & Benz, 1996; Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras & Mäki, 2002; Llewellyn, 2000; Woods & Wolke, 2004) είτε έχουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δυσκολίες (Knox & Conti-Ramsden, 2003; McLaughlin, Byers & Vaughn, 2010). Έτσι, οφείλουμε να είμαστε πολύ προσεκτικοί σχετικά με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ερευνών, καθώς χρησιμοποιούν οι περισσότερες απ' αυτές διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία και έχουν διαφορετικά κριτήρια και μεταβλητές ως προς την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους.

Τέλος, είναι απαραίτητο να τονίσουμε πως η πλειοψηφία των ερευνών δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το θέμα της επίλυσης του προβλήματος της ένταξης αυτών των μαθητών εξαιτίας του σχολικού εκφοβισμού που έχουν υποστεί. Δηλαδή, τα κριτήρια των ερευνών περιστρέφονταν γύρω από την περιγραφή του φαινομένου, την έκταση του φαινομένου ανάλογα με την ηλικία ή το φύλο, τις μορφές θυματοποίησης, τις κατηγορίες των μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες που θυματοποιούνταν και την κατάσταση που επικρατεί στα γενικά και στα ειδικά σχολεία. Επιπλέον, σε ορισμένες έρευνες δινόταν έμφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ σε ελάχιστες η προσοχή στρεφόταν γύρω από το θέμα της εξεύρεσης λύσης για την ένταξη αυτών των μαθητών. Ακολούθως, θα αναφερθούμε στις σημαντικότερες έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ελάχιστες, καθώς τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έχει γίνει αντιληπτή η ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ειδική αγωγή και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών για τους μαθητές της. Μέσα από την αναζήτησή μας εντοπίσαμε ορισμένες πρόσφατες έρευνες για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα, ο Βασιλειάδης (2007) πραγματοποίησε έρευνα σε Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης. Ένα από τα Γυμνάσια της έρευνας συστεγάζεται με Γυμνάσιο ειδικής αγωγής και στα δύο σχολεία είχαν ξεκινήσει ένα πιλοτικό πρόγραμμα ένταξης των μαθητών της ειδικής αγωγής με τη συμμετοχή σ' ένα κοινό τμήμα μαθητών του Γυμνασίου Γενικής Εκπαίδευσης με τους μαθητές της ειδικής αγωγής. Η επιδίωξη της έρευνας ήταν να μελετήσει τις απόψεις των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης για τους μαθητές της ειδικής αγωγής πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα. Επίσης, η έρευνα προσπάθησε να μελετήσει κατά πόσο υπάρχουν διαφοροποιήσεις σ' αυτές τις απόψεις σε σχέση με το φύλο ή το είδος της επαφής που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το self-report coping measure³ και συμμετείχαν 193 μαθητές Γυμνασίου της πόλης εκ των οποίων οι 59 ανήκαν στο Γυμνάσιο που συστεγάζεται με το Γυμνάσιο της ειδικής αγωγής, ενώ οι 16 απ' αυτούς συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα. Το δείγμα τουλάχιστον για το θέμα της συνύπαρξης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές ανάγκες ήταν μικρό, αλλά μπορεί να δείξει μια τάση. Έτσι, η έρευνα κατέδειξε αρνητικές στάσεις των μαθητών που δεν είχαν επαφή ή δεν συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με

³ Αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, όπου ο συνεντευξιαζόμενος αξιολογεί ένα συμβάν που του συνέβη (Causey & Dubow, 1992).

ειδικές ανάγκες, καθώς επιλέγουν να τους στιγματίσουν, απομονώσουν, απορρίψουν, αλλά και να τους κοροϊδέψουν. Οι ίδιες αρνητικές απόψεις παραμένουν και για τους μαθητές του σχολείου που συστεγάζονταν με τους μαθητές του σχολείου της ειδικής αγωγής και είχαν μια κοινή παρουσία στο χώρο. Βέβαια, σημαντική διαφορά των απόψεων και των τάσεων των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης παρατηρήθηκε μετά την κοινή παρουσία και συμμετοχή στο πιλοτικό πρόγραμμα με τους μαθητές της ειδικής αγωγής. Αντίστοιχα αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα της Τιβηκέλη (2005) που διεξήχθη στο ίδιο πλαίσιο και με τους ίδιους κανόνες και μεθόδους εργασίας. Παράλληλα, η μεταβλητή του φύλου έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς τα κορίτσια είτε συμμετείχαν είτε όχι στο πρόγραμμα είχαν περισσότερο θετικές απόψεις για τους μαθητές της ειδικής αγωγής σε σχέση με τα αγόρια.

Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η έρευνα της Τσιόλκα (2008) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και αφορούσε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές ανάγκες. Μάλιστα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν μαθητές χωρίς μαθησιακές ανάγκες (244 μαθητές), καθώς μόλις 36 μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία των νομών Θεσσαλονίκης, Κιλκίς και Τρικάλων και ως εργαλεία για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν το peer-relation questionnaire⁴ και το self-report coping measure. Η έρευνα έδειξε το 33,3% των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού, το 16,7% ήταν θύτες-θύματα. Από την άλλη, μόλις το 10,7% των μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες ήταν θύματα και το 2,9% υπήρξαν θύτες-θύματα. Ειδικότερα, αν συγκριθεί αυτό το

⁴ Αποτελεί ένα ερευνητικό πακέτο ερωτήσεων που σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό από τρεις πηγές: τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Rigby & Slee, 1993).

ποσοστό με το αντίστοιχο των μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες διαπιστώνουμε πως το χαρακτηριστικό των μαθησιακών αναγκών αποτελεί ένα βασικό κριτήριο για να υποστεί ένας μαθητής σχολικό εκφοβισμό, παρόλο που το δείγμα της έρευνας δεν είναι πολύ μεγάλο.

Μια πιο εκτεταμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2012 από την Πράπα (2012) σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης και επιδίωξε να συγκρίνει τη συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στο γενικό σχολείο και αυτών με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η έρευνα αφορούσε μαθητές Γυμνασίου σε γενικά σχολεία, ειδικά σχολεία, τεχνικά σχολεία και σχολεία με τμήματα ένταξης. Συνολικά, έλαβαν μέρος 569 μαθητές, από τους οποίους οι 81 ήταν από ειδικά σχολεία και οι 105 από τμήματα ένταξης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια peer-relation questionnaire και self-report coping measure. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές των τμημάτων ένταξης εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε ποσοστό 34,3% - 15,2% ως θύματα, 14,3% ως θύτες και 4,8% ως θύτες-θύματα-, ενώ οι μαθητές των ειδικών σχολείων εμπλέκονται σε ποσοστό 46,9% - 18,5% ως θύματα, 17,3% ως θύτες και 11,1% ως θύτες-θύματα. Από την άλλη, οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης εμπλέκονται σε ποσοστό 16,5% - 7,4% ως θύματα, 8,5% ως θύτες και 0,5% ως θύτες-θύματα. Από την έρευνα γίνεται σαφές πως οι μαθητές με αναπηρία εμπλέκονται πιο συχνά σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού και είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον στο δείγμα το κριτήριο της αναπηρίας που φαίνεται να ενισχύει τις πιθανότητες του εκφοβισμού είτε ως θύμα είτε ως θύτης ή ως θύτης-θύμα.

Η πιο πρόσφατη έρευνα, της οποίας κάποια αποτελέσματα ανακοινώθηκαν το 2015 σε συνέντευξη τύπου, πραγματοποιήθηκε από την Επιστημονική Ομάδα για το Σχολικό Εκφοβισμό που συστάθηκε από

το Εργαστήριο Ψυχολογίας & Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία του Ρεθύμνου και της Λάρισας. Στην έρευνα συμμετείχαν 380 δάσκαλοι και 120 μαθητές και αποδείχθηκε πως οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε τμήματα ένταξης φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες θυματοποίησης σύμφωνα με τις δηλώσεις των δασκάλων και των ίδιων των μαθητών. Η έρευνα ήταν μικρής κλίμακας και ανακοινώθηκε πως θα επεκταθεί περαιτέρω στην περιοχή του Ρεθύμνου, που έχουν παρατηρηθεί και καταγραφεί ανησυχητικά δείγματα σχολικού εκφοβισμού. Πάντως, η έρευνα θα συνεχιστεί και θα ανακοινωθούν στο μέλλον συγκεκριμένα αποτελέσματα από ένα πιο αξιόπιστο δείγμα («Έρευνα και εστιασμένη παρέμβαση σε σχολεία του Ρεθύμνου για τη μείωση του εκφοβισμού», 2015).

Μέσα από τις λίγες έρευνες που εντοπίσαμε για την Ελλάδα διαπιστώσαμε πως τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες είναι ιδιαίτερα ευάλωτα ως προς το θέμα της θυματοποίησης και του σχολικού εκφοβισμού, καθώς είτε αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοεκτίμησης είτε δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους είτε πολλές φορές ακολουθούν το παράδειγμα των άλλων και προχωρούν και τα ίδια σε πράξεις εκφοβισμού των συμμαθητών τους σαν μια προσπάθεια ένταξης. Αντίστοιχες παρατηρήσεις θα κάνουμε και στις έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό, οι οποίες έχουν να επιδείξουν μεγαλύτερο δείγμα και περισσότερη ποικιλία ως προς την ερευνητική εστίαση.

2. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο

Θα ξεκινήσουμε την παρουσίασή μας για τις έρευνες στο διεθνή χώρο με μια πρόσφατη συγκριτική ανασκόπηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού σε σχολεία των ΗΠΑ σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές ανάγκες. Η έρευνα των Blake, Lund, Zhou, Kwok και Benz (2012) εξέτασε τις κυριότερες κατηγορίες του σχολικού εκφοβισμού και του κινδύνου επαναλαμβανόμενης θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιώντας τις βάσεις δεδομένων της μελέτης *Special Education Elementary Longitudinal Study* για την ειδική αγωγή και της αντίστοιχης εθνικής μελέτης *National Longitudinal Transition Study*. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν τα ποσοστά των επιθέσεων στο 24,5% στο δημοτικό και στο 34.1% στο γυμνάσιο. Αυτό σήμαινε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θυματοποιούνταν 1,5 φορές περισσότερο από τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, τα μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης εντοπίστηκαν με μαθητές που αντιμετώπιζαν συναισθηματικές διαταραχές σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν μεγάλη πιθανότητα να εκφοβιστούν επανειλημμένα. Μάλιστα, το μεγαλύτερο κίνδυνο αντιμετώπιζαν οι μαθητές με αυτισμό και κάποια σωματική αναπηρία.

Θα συνεχίσουμε με έρευνες που τα αποτελέσματά τους επικεντρώθηκαν στους μαθητές με σωματικές αναπηρίες. Συγκεκριμένα, έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές με σωματικές αναπηρίες, οι οποίες επιδίωξαν να δείξουν κατά πόσο αυτοί οι μαθητές ενσωματώθηκαν ή κατάφεραν να ενσωματωθούν σε σχολικό περιβάλλον με μαθητές που δεν είχαν ορατές αναπηρίες. Πρώτος ο Dawkins (1996) προσπάθησε να συγκρίνει τα ποσοστά των μαθητών με ορατές σωματικές αναπηρίες που είχαν δεχθεί σχολικό

εκφοβισμό σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών χωρίς ορατές αναπηρίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο κέντρο ανάπτυξης παιδιών στο Λονδίνο και οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του Olweus για το σχολικό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα ήταν συγκλονιστικά, καθώς οι μαθητές με ορατές σωματικές αναπηρίες ήταν δύο φορές πιο πιθανό να εκφοβιστούν από τα υπόλοιπα παιδιά, και συγκεκριμένα τα αγόρια αυτής της κατηγορίας συγκέντρωναν τα μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού. Μάλιστα, η έρευνα κατέδειξε ότι ως αιτίες του εκφοβισμού ήταν το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά παρακολουθούσαν μαθήματα σε ειδική τάξη και ότι δεν είχαν αρκετούς φίλους, αφού περιορίζονταν συνήθως στους δύο.

Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη σε 54 δημοτικά σχολεία του Λονδίνου πραγματοποιήθηκε από τους Yude κ.α. (1998), αφορούσε ημιπληγικά παιδιά ηλικίας 9-10 και επιδίωξε να εξετάσει το βαθμό ενσωμάτωσης αυτών των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν και οι δάσκαλοι, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και έλαβαν μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ σε κάθε μαθητή πραγματοποιήθηκε συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους, καθώς συγκέντρωναν αρκετά αρνητικά σχόλια. Μάλιστα, αυτά τα παιδιά έπεφταν συχνότερα θύματα σε σχέση με τα υπόλοιπα, με αποτέλεσμα να εξαχθεί το συμπέρασμα πως η αναπηρία αυτών των μαθητών αποτελεί σημαντική αιτία για τη διαμόρφωση αυτής της σχέσης.

Άλλη μια έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία προσπάθησε να μελετήσει τις εμπειρίες μαθητών με σωματική αναπηρία που είχαν ενταχθεί σ' ένα σχολείο της επαρχίας. Ο Llewellyn (2000) πραγματοποίησε την έρευνά του σ' ένα σχολείο με χίλιους μαθητές. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν και σ' αυτή την περίπτωση μεγάλη σχέση μεταξύ της αναπηρίας και του εκφοβισμού. Οι μαθητές που

χρησιμοποιούσαν αναπηρικό καροτσάκι δήλωσαν πως αισθάνονταν απομονωμένοι από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και ότι είχαν υποστεί σωματικό και ψυχολογικό εκφοβισμό.

Άλλη μια περίπτωση ερευνών αποτελούν αυτές που επικεντρώθηκαν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μια ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή των Langenin, Bortnick, Hammer και Wiebe (1998) που επιδίωξε να μελετήσει τη σχέση μεταξύ του τραυλισμού και του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, οι ερευνητές προσπάθησαν να εξετάσουν τη συχνότητα του φαινομένου σ' αυτούς τους μαθητές, αλλά και τις μορφές που εκδηλώνεται ο εκφοβισμός. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές δημοτικού με τραυλισμό από το Έντμοντον του Καναδά, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα εξειδικευμένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο επεσήμαιναν τη συχνότητα θυματοποίησής τους και τις μορφές αυτής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρό κίνδυνο να θυματοποιηθούν, ενώ οι μορφές εκφοβισμού επικεντρώνονται κυρίως στη μίμηση του τραυλισμού μέσω της κοροϊδίας από τους συμμαθητές τους.

Γενικότερα, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ που αφορούσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποδείχθηκε πως δεν έχουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να προσαρμοστούν και να ενταχθούν, απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους, δεν συνεργάζονται και αντιμετωπίζουν μεγάλο κίνδυνο να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Greenham, 1999; Kuhne & Wiener, 2000; Wiener, 2002; Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Nabuzoka & Smith, 1993). Μάλιστα, αντίστοιχες έρευνες κατέδειξαν πως αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικό πρόβλημα αυτοεκτίμησης εξαιτίας της μορφής και της συχνότητας της θυματοποίησής τους (Lindsay, Dockrell & Mackie, 2008).

Μια ενδιαφέρουσα παράμετρος είναι η κοινωνική συμπεριφορά και οι σχέσεις που διαμορφώνουν στο σχολείο αυτοί οι μαθητές με τους

συμμαθητές τους. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Martlew και Hodson (1991) που προσπάθησε να εξετάσει την κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, συγκρίνοντας δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από ένα κανονικό και ένα ειδικό σχολείο στη Μ. Βρετανία. Η έρευνα βασίστηκε στην παρατήρηση στη συμπεριφορά των μαθητών στον προαύλιο χώρο και σε συνεντεύξεις. Διαπιστώθηκε πως αυτοί οι μαθητές είχαν λιγότερους φίλους και αντιμετώπιζαν το πρόβλημα του εκφοβισμού σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα παιδιά.

Μια αντίστοιχη έρευνα που μελετούσε την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν αυτή των Nabuzoka και Smith (1993), που διεξήχθη σε δύο δημοτικά σχολεία στο Σέφιλντ της Αγγλίας με ενσωματωμένους μαθητές. Το αποτέλεσμα επιβεβαίωσε τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών ότι δηλαδή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ντροπαλοί, δεν έχουν πολλούς φίλους και πέφτουν συχνότερα θύματα εκφοβισμού. Ιδιαίτερο εύρημα είναι το γεγονός πως τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες είχαν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν σε σχέση με τα αγόρια. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα της ίδιας μελέτης από τον Nabuzoka (2003) μια δεκαετία μετά σε κανονικό σχολείο του Σέφιλντ. Στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, που αξιολόγησαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως ντροπαλούς και ότι είναι περισσότερο να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Πάντως, η έρευνα εκφράζει ένα σημαντικό συμπέρασμα πως αυτοί οι μαθητές ίσως να είχαν αποφύγει τη θυματοποίηση αν είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και να καθιερώσουν ένα πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων ανάλογο με των συνομηλίκων τους.

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων κινείται και η έρευνα των Pijl, Frostad και Flem (2008) στη Νορβηγία, καθώς έχει δοθεί

ιδιαίτερη έμφαση στην ενταξιακή εκπαίδευση ως μέσω καλλιέργειας καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Οι έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Η συγκεκριμένη έρευνα περιγράφει την κοινωνική τους θέση στην τυπική εκπαίδευση, καθώς επιχειρείται η σύγκριση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την κοινωνική θέση των ίδιων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αναλύσεις έδειξαν πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι λιγότερο δημοφιλείς, έχουν λιγότερους φίλους και συμμετέχουν σπάνια ως μέλη άλλων υποομάδων. Μάλιστα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται πως κινδυνεύουν περισσότερο από τον καθένα να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο θετική εικόνα σχετικά με το θέμα της φιλίας και της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Εκτιμάται από την έρευνα πως η φυσική ένταξη αυτών των μαθητών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της συμμετοχής τους στην τάξη, αλλά δεν αποτελεί ένα αυτοματισμό. Είναι σαφές πως χρειάζεται μια βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες να ενεργοποιηθούν και να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.

Το θέμα της κοινωνικής συμμετοχής εξετάζεται και στην έρευνα των Koster, Pijl, Nakken και Houten (2010), καθώς μελετάται η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού στην Ολλανδία. Ειδικότερα, η έρευνα επικεντρώθηκε σε τέσσερις παράγοντες-κλειδιά που έχουν σχέση με την κοινωνική συμμετοχή και είναι η φιλία, η επαφή, η κοινωνική αυτοαντίληψη του μαθητή και η αποδοχή από τους συμμαθητές. Η έρευνα χρησιμοποίησε ως μεθοδολογικό εργαλείο την παρατήρηση και ανά διαστήματα παρατήρησης μέσα στην τάξη αξιολογούσε κάθε φορά δύο από τους

τέσσερις παράγοντες. Συνολικά, η κάθε περίοδος παραμονής μέσα σε κάθε αίθουσα ήταν τα 60 λεπτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η πλειοψηφία των μαθητών με ειδικές ανάγκες είχαν ικανοποιητική κοινωνική συμμετοχή. Όμως, εν συγκρίσει με τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, ένα σχετικά μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες αντιμετώπιζε δυσκολίες κοινωνικής συμμετοχής. Γενικότερα, η έρευνα κατέδειξε πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είχαν λιγότερους φίλους και αποτελούσαν μέλη κάποιας υποομάδας σπανιότερα σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επιπλέον, οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες είχαν λιγότερες επαφές και επικοινωνία με συμμαθητές, είχαν περισσότερη σχέση με τους εκπαιδευτικούς και ήταν λιγότερο αποδεκτοί από τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Η κοινωνική αυτοεκτίμηση των δύο ομάδων δεν διαφέρει ιδιαίτερα. Μάλιστα, όταν επιχειρήθηκε σύγκριση σχετικά με τα αποτελέσματα των τεσσάρων παραγόντων κοινωνικής συμμετοχής μεταξύ μαθητών που ανήκαν σε διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας και ειδικών αναγκών, τα αποτελέσματα δεν ήταν διαφορετικά.

Οι Estell κ.α. (2009) στις ΗΠΑ επιχείρησαν να εξετάσουν το σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση σε μαθητές της πέμπτης τάξης του Δημοτικού σε σχέση με την εκπαιδευτική τους ιδιότητα και τη συμμετοχή τους σε ομάδες με τους συμμαθητές τους. Το δείγμα αποτελούταν από 484 συμμετέχοντες (258 κορίτσια και 226 αγόρια), συμπεριλαμβανομένου 369 μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, 74 χαρισματικών μαθητών και 41 μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιθανότερο να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους. Οι χαρισματικοί μαθητές αξιολογήθηκαν από τους δασκάλους ως τη λιγότερο πιθανή κατηγορία μαθητών να εκφοβίσει ή να εκφοβιστεί. Από την άλλη, η έρευνα έδειξε πως η ανάπτυξη σχέσεων ενός μαθητή με

επιθετικούς ή δημοφιλείς συμμαθητές αύξανε την πιθανότητα να θεωρηθεί αυτός ο μαθητής ως θύτης. Επίσης, οι μαθητές που βρίσκονταν κοινωνικά στο περιθώριο ήταν πιθανότερο να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές που δεν σχετίζονταν με τους δημοφιλείς συμμαθητές τους, οι οποίοι με τη σειρά τους αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες πιθανότητες θυματοποίησης από τους μαθητές που είχαν σχέσεις με τους δημοφιλείς συμμαθητές τους. Από την άλλη, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν αναπτύξει σχέσεις με επιθετικούς συμμαθητές επρόκειτο να αποτελέσουν θύτες εκφοβισμού περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο. Αντίθετα, οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης που δεν είχαν σχέση ούτε με επιθετικούς ούτε με δημοφιλείς συμμαθητές, είχαν τις λιγότερες πιθανότητες να θυματοποιήσουν κάποιο συμμαθητή τους.

Στο ίδιο συγκριτικό πλαίσιο κινείται και η έρευνα των Luciano και Savage (2007) στον Καναδά, καθώς εξέτασαν αν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που συμμετείχαν σε σχολεία ένταξης, τα οποία απέφευγαν προγράμματα απομόνωσης, καταγράφηκε να έχουν δεχτεί περισσότερες επιθέσεις εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, εκτός από τις αναφορές για εκφοβισμό λήφθηκαν υπόψη γνωστικοί παράγοντες και παράγοντες αυτοεκτίμησης. Το δείγμα ήταν περιορισμένο, καθώς συμμετείχαν στην έρευνα 13 μαθητές πέμπτης δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες και 14 συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν πως δέχθηκαν περισσότερες επιθέσεις από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος σε σχέση με την κατανόηση του λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η σύνδεση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών, την απόρριψη από τους συμμαθητές και τη θυματοποίηση μπορεί να αντανακλά τον κοινωνικό αντίκτυπο των

γλωσσικών δυσκολιών. Επομένως, είναι απαραίτητο να εξεταστεί στο μέλλον το πλαίσιο των αλλαγών των προγραμμάτων ένταξης ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Βέβαια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν και οι έρευνες που διεξήχθησαν και για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Sabornie (1994) πραγματοποίησε μια τέτοια έρευνα σε σχολεία των ΗΠΑ, όπου μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν σε ειδικά προγράμματα τμημάτων ένταξης και παράλληλα παρακολουθούσαν κάποια μαθήματα με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Η έρευνα επικεντρώθηκε στο θέμα της ένταξης αυτών των μαθητών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν πως αντιμετώπιζαν σημαντικά προβλήματα εκφοβισμού μέσω σωματικών επιθέσεων, απειλών ή και κλοπών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση από τους υπόλοιπους συμμαθητές, ενώ η έρευνα διέκρινε πως ενδεχομένως σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν ιδιαίτερα παθητικοί στην επιθετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους. Από την άλλη, σε μια γενική έρευνα σε μαθητές λυκείου σ' ένα περιφερειακό σχολείο της Ν. Καλιφόρνιας διαπιστώθηκε πως όσοι μαθητές αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες βίωσαν σχολικό εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές.

Ανάλογη έρευνα διεξήγαγαν οι Morrison, Furlong και Smith (1994) σε Λύκειο των ΗΠΑ με 485 μαθητές. Στο σχολείο φοιτούσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που παρακολουθούσαν μαθήματα σε τμήματα ένταξης. Η έρευνα είχε σκοπό να εξετάσει πόσο ασφαλείς αισθάνονταν οι μαθητές στο σχολείο και αν έχουν ζήσει κάποια εμπειρία βίας. Η έρευνα κατέδειξε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έπεφταν θύματα σχολικού εκφοβισμού συχνότερα από τους υπόλοιπους μαθητές.

Μια άλλη κατηγορία μαθητών που αντιμετωπίζει πρόβλημα κοινωνικοποίησης είναι αυτοί που έχουν διαγνωστεί με ελλειμματική

προσοχή και υπερκινητικότητα. Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν άμεσο κίνδυνο στοχοποίησης και θυματοποίησης εξαιτίας των προβλημάτων που προκαλούν άθελά τους στους γύρω τους (Unnever & Cornell, 2003). Η έρευνα των Unnever και Cornell (2003) περιελάμβανε και μαθητές που αντιμετώπιζαν αυτό το πρόβλημα. Διεξήγαγαν μια εκτενή έρευνα σε 1315 μαθητές στη Βιρτζίνια και αποδείχθηκε πως όσοι μαθητές αντιμετώπιζαν θέματα με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα δέχονταν επιθέσεις εκφοβισμού δύο με τρεις φορές τον μήνα, ενώ δεν προτιμούνταν ιδιαίτερα από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη φιλικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων συνέβαλε στην αύξηση των επιθετικών τάσεων εναντίον τους.

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και για μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα αναπτυξιακών διαταραχών, όπως ο αυτισμός και το σύνδρομο Asperger. Αυτά τα παιδιά εξαιτίας της αδυναμίας αντίληψης των κοινωνικών προτύπων και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να δεχθούν επιθέσεις και να θυματοποιηθούν. Τα παιδιά με αυτισμό ή σύνδρομο Asperger πέφτουν θύματα κακοποίησης σε διπλάσιο ποσοστό σε σχέση με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα (Crosse, Elyse & Ratnofsky, 1993; Sobsey, 1994), όπως επισημαίνεται σε έρευνες που έχουν γίνει σε ηλικίες μαθητών μεταξύ 8-14 ετών (Nansel et al., 2001; Pepler & Craig, 1997; Rigby, 1996). Ειδικότερα, οι Συνήγοροι Υπεράσπισης Παιδιών της Μασαχουσέτης κατέγραψαν το 2009 σε έρευνά τους πως το 88% των αυτιστικών παιδιών της πολιτείας είχε υποστεί σχολικό εκφοβισμό (Καραδήμα, 2015), ενώ σε μια άλλη αντίστοιχη έρευνα στις ΗΠΑ το 65% των μαθητών με σύνδρομο Asperger είχε πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους (Carter, 2009). Γενικότερα, θα πρέπει να σημειώσουμε πως οι μαρτυρίες αυτών των μαθητών για τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν από τους συμμαθητές

τους στο προαύλιο του σχολείου είναι συγκλονιστικές (Attwood, 2012; Hadcroft, 2005; Jackson, 2002).

Η έρευνα των Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam και Williams (2008) στο Σέφιλντ ασχολήθηκε με τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μαθητών με σύνδρομο Asperger. 57 μαθητές, ηλικίας 11-18 ετών συμμετείχαν στην έρευνα, 30 με σύνδρομο Asperger και 27 χωρίς σύνδρομο. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ως μεθοδολογικό εργαλείο τη δομημένη συνέντευξη. Οι μαθητές συνεντευξιάζονταν μετά το πέρας της σχολικής ημέρας σχετικά με τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της ημέρας. Οι μαθητές με σύνδρομο είχαν λιγότερες κοινωνικές επαφές με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της ημέρας, τόσο εντός όσο και εκτός μαθήματος, παρέμειναν στη διάρκεια του διαλλείματος και την ώρα του μεσημεριανού γεύματος σε πιο ήσυχια μέρη, όπου επιτηρούνταν από κάποιο ενήλικα, ανέφεραν πως έχουν λιγότερους φίλους, είναι λιγότερο ενεργοί και είναι πιθανότερο να αποτελέσουν στόχο εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, από τα αρχεία του σχολείου φαίνεται πως παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα χωρίς να σημειώνουν απουσίες.

Επίσης, η έρευνα των Humphrey και Symes (2009) αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται στην Αγγλία με την ένταξη μαθητών με αυτισμό στα γενικά σχολεία. Όμως, πάντα υπάρχει ανησυχία για τις εμπειρίες που βιώνουν στο σχολείο, καθώς οι παλαιότερες έρευνες κατέδειξαν πως αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν υψηλό κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Υπό αυτό το σκεπτικό, η συγκεκριμένη έρευνα επιδίωξε να μελετήσει το επίπεδο της κοινωνικής υποστήριξης που δέχονταν αυτοί οι μαθητές και τη συχνότητα του εκφοβισμού με τον οποίο έρχονταν αντιμέτωποι. Το δείγμα της έρευνας ήταν 40 μαθητές με αυτισμό, 40 μαθητές με δυσλεξία και 40 μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές προέρχονταν από 12 διαφορετικά σχολεία της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης της βορειοδυτικής Αγγλίας και απάντησαν τα ειδικά ερωτηματολόγια Social Support Scale⁵ και My Life in School Checklist⁶. Οι αναλύσεις της έρευνας κατέδειξαν πως οι μαθητές με αυτισμό βίωσαν συχνότερα τον εκφοβισμό και λιγότερη κοινωνική υποστήριξη από τους γονείς, τους φίλους και τους συμμαθητές σε σχέση με τους μαθητές με δυσλεξία ή χωρίς μαθησιακές ανάγκες. Το ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας είναι ότι δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά ως προς την κοινωνική υποστήριξη στα ευρήματα για τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν μια σχέση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης και του εκφοβισμού, καθώς η φανερή κοινωνική υποστήριξη στους μαθητές μείωνε τα περιστατικά του εκφοβισμού που βίωναν. Άλλωστε, αυτή ήταν και η κατηγορία που οι μαθητές με αυτισμό είχαν τα χαμηλότερα αποτελέσματα. Είναι φανερό πως τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά για τους μαθητές με αυτισμό και επισημαίνεται η ανάγκη για αλλαγές ως προς την αντιμετώπισή τους.

Μια ξεχωριστή κατηγορία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες είναι όσοι αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα διαταραχής συμπεριφοράς. Θα μπορούσε να σημειώσει κανείς πως η περίπτωση αυτών των μαθητών αποτελεί ένα αίνιγμα για τα σχολεία. Όπως έχουν σημειώσει οι Maag και Katsiyannis (2012), οι μαθητές με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς είναι πιθανότερο να διαπράξουν πράξεις σχολικού εκφοβισμού μάλιστα, σε μια πρόσφατη σχετικά έρευνα των Rose και Espelage (2012) σε 163 σχολεία μέσης εκπαίδευσης καταγράφηκε πως οι μαθητές με

⁵ Αυτό το εργαλείο αντλεί την κοινωνική υποστήριξη ή την αποδοχή από τέσσερις πηγές: γονείς, εκπαιδευτικούς, στενούς φίλους και συμμαθητές. Αρχικά, αναπτύχθηκε για να εξετάσει την έννοια της διαμόρφωσης του εαυτού, όπως αυτή προτάθηκε από τον Cooley (2003), η οποία ανέφερε πως η αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους αποτελεί σπουδαία πηγή αυτοεκτίμησης ή αυτό-αξίας. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οποιαδήποτε έρευνα στην οποία η κοινωνική υποστήριξη ή αποδοχή είναι σχετική.

⁶ Αποτελεί ένα ειδικό ερωτηματολόγιο για το σχολικό εκφοβισμό, που αποτελείται από 40-45 ερωτήσεις, και επιδιώκει να μελετήσει το είδος και τη συχνότητα του εκφοβισμού που έχει υποστεί ένας μαθητής την τελευταία εβδομάδα (Arora & Thompson, 1987).

προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς εκφόβισαν και επιτέθηκαν σε υψηλότερο βαθμό από άλλες υποομάδες μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αναγνωρίστηκαν με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες, γλωσσικές δυσκολίες. Επιπλέον, τα υψηλά επίπεδα θυμού οδηγούν και σε υψηλά επίπεδα διάπραξης εκφοβιστικών πράξεων από τους συγκεκριμένους μαθητές, ενώ υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα διάπραξης εκφοβιστικών πράξεων από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πέρα των μαθητών με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς. Επομένως, γίνεται σαφές πως ο εκφοβισμός από ένα μαθητή με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς δεν αποτελεί αντίδραση στη θυματοποίηση, αλλά μάλλον είναι άμεση επίθεση. Οι μαθητές λοιπόν που έχουν διαγνωσθεί με οποιοδήποτε άλλο πρόβλημα πέρα της διαταραχής συμπεριφοράς θα μπορούσαν να θεωρηθούν πως αντιδρούν εξαιτίας της θυματοποίησης και να κατηγοριοποιηθούν επομένως ως θύτες-θύματα (Rose, 2010).

Μια άλλη περίπτωση εκφοβισμού αποτελεί και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, όπως αναφέραμε παραπάνω. Οι Didden, Scholte, Korzilius, Moor, Vermeulen, O'Reilly, Lang και Lancioni (2009) μελέτησαν τους τύπους, τα κυρίαρχα στοιχεία και τις σχετιζόμενες μεταβλητές του διαδικτυακού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών με αναπτυξιακά προβλήματα που ήταν μαθητές ειδικών σχολείων. Συμμετείχαν 114 μαθητές αυτής της κατηγορίας, ηλικίας 12-19 ετών, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση μέσω του διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως μεταξύ του 4-9% των μαθητών ανέφερε εκφοβισμό ή θυματοποίηση τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Σημαντικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και του IQ, της συχνότητας της χρήσης του ηλεκτρονικού

υπολογιστή, της αυτοεκτίμησης και των καταθλιπτικών συναισθημάτων. Καμία συσχέτιση δεν βρέθηκε μεταξύ του ηλεκτρονικού εκφοβισμού με την ηλικία και το φύλο. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν πως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι διαδεδομένος μεταξύ των μαθητών με νοητικά και αναπτυξιακά προβλήματα στα ειδικά σχολεία.

Ακόμη μία έρευνα για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ήταν αυτή των Bauman και Pero (2011) στις ΗΠΑ, στην οποία συμμετείχαν 30 μαθητές, που ανήκαν σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για κωφούς και βαρήκοους μαθητές, και 22 μαθητές χωρίς προβλήματα ακοής που ανήκαν σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο βρισκόταν στο ίδιο κτηριακό συγκρότημα. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τον εκφοβισμό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ των μαθητών με ακοή ή χωρίς ακοή όσον αφορά στον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση. Σαφώς, κανένας κωφός ή βαρήκοος μαθητής δεν χαρακτηρίστηκε ως θύτης από ένα μαθητή χωρίς πρόβλημα ακοής, ενώ ένα 14% των κωφών μαθητών δέχθηκε ηλεκτρονικό εκφοβισμό από ένα αντίστοιχα κωφό μαθητή. Βέβαια, το δείγμα είναι μικρό και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά.

Ένας ενδιαφέρων συσχετισμός επιχειρήθηκε από την έρευνα των Twyman, Saylor, Saia, Macias, Taylor και Spratt (2010) σε παιδιατρικές κλινικές των ΗΠΑ, καθώς επιχειρήθηκε να συγκριθεί εκφοβισμός και ο εξοστρακισμός μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γενικότερα, ο εξοστρακισμός απειλεί την ανάγκη του παιδιού να έχει αυτοεκτίμηση, να ανήκει κάπου, να έχει έλεγχο του εαυτού του και η ύπαρξή του να έχει κάποιο νόημα. Παραπάνω έχουμε αναφερθεί σε έρευνες που έχουν αποδείξει πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν μεγάλο κίνδυνο θυματοποίησης και αρνητικές συνέπειες για την κοινωνική τους παρουσία. Οι συμμετέχοντες μαθητές,

ηλικίας 8-17 ετών, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με τον εκφοβισμό (Bully-Victimization Scale⁷ και ένα πιλοτικό ερωτηματολόγιο 15 ερωτημάτων για τον εξοστρακισμό) κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης ρουτίνας σε κάποια κλινική. Συγκεκριμένα, 34 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 100 με απόσπαση προσοχής ή υπερκινητικότητα, 32 με αυτισμό, 33 με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς και 22 με κυστική ινωμάτωση συγκρίθηκαν με 73 μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης και εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ οι μαθητές με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς βρίσκονταν στο μέσο όρο σχετικά με τη θυματοποίηση. Από την άλλη, οι μαθητές με κυστική ινωμάτωση δεν αναφέρθηκαν ούτε ως θύτες ούτε ως θύματα. Όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετώπισαν υψηλή συχνότητα απειλών σε σχέση με τον εξοστρακισμό, ενώ το φαινόμενο αυτό είχε υψηλότερα ποσοστά στους μαθητές με απόσπαση προσοχής και με αυτισμό. Το γενικό συμπέρασμα της έρευνας είναι πως συνολικά οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κινδυνεύουν περισσότερο με εκφοβισμό και εξοστρακισμό.

Βέβαια, θα θέλαμε να κάνουμε ένα διαχωρισμό σε έρευνες που επιχειρήσαν να πραγματοποιήσουν μια σύγκριση των ευρημάτων του

⁷ Το ερωτηματολόγιο Bully Victimization Scale (BVS) σχεδιάστηκε για να αξιολογεί την εκφοβιστική συμπεριφορά και τις εμπειρίες θυματοποίησης σε παιδιά και εφήβους. Το BVS αποτελείται από δύο υπό-κλίμακες, την Bully Scale (Κλίμακα Εκφοβισμού) και την Victimization Scale (Κλίμακα Θυματοποίησης). Το BVS σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί για μαθητές ηλικίας 8-17 ετών και απαιτεί περίπου 5 με 10 λεπτά για να συμπληρωθεί. Το συγκεκριμένο εργαλείο βοηθά στην ταυτοποίηση νέων που έχουν εκφοβιστεί και μαθητών που συμμετείχαν σε εκφοβιστική συμπεριφορά. Το BVS μπορεί να χρησιμοποιηθεί ατομικά, αλλά και ως ένα εργαλείο μέτρησης της κατάστασης στη σχολική μονάδα για την ταυτοποίηση θυτών και θυτών-θυμάτων. Η χρήση αυτής της κλίμακας βοηθά στη δημιουργία ασφαλών σχολείων με τον εντοπισμό τόσο των νέων που εκφοβίζουν όσο και των θυμάτων τους, που συχνά νιώθουν αγχωμένα, αποπροσανατολισμένα και αποξενωμένα από το σχολείο.

σχολικού εκφοβισμού που έχουν υποστεί μαθητές ειδικών μαθησιακών αναγκών μεταξύ των γενικών και ειδικών σχολείων. Μια ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή των Norwich και Kelly (2003), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που φοιτούσαν σε γενικά και ειδικά σχολεία. Η έρευνα διαπίστωσε πως τα αγόρια που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία βίωσαν περισσότερο σχολικό εκφοβισμό από τα αντίστοιχα στα γενικά σχολεία. Στα ειδικά σχολεία το ποσοστό άγγιξε το 70% σε σχέση με το 17% στα γενικά σχολεία. Από την άλλη, στα κορίτσια δεν επισημάνθηκαν ιδιαίτερες διαφορές. Αντίθετα, στο δημοτικό σχολείο τα αποτελέσματα ήταν αντίστροφα, καθώς τα κορίτσια στα ειδικά σχολεία αντιμετώπιζαν λιγότερο σχολικό εκφοβισμό από τις αντίστοιχες περιπτώσεις των γενικών σχολείων - 42% στα ειδικά σχολεία και 83% στα γενικά σχολεία - ενώ στα αγόρια δεν παρατηρήθηκε κάποια σοβαρή διαφορά. Το συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι στα ειδικά σχολεία ο σχολικός εκφοβισμός ήταν πιο έντονος σε σχέση με τα γενικά σχολεία, γεγονός που επιβεβαιώνει τα πορίσματα της παλαιότερης έρευνας των O'Moore και Hillery (1989) που τόνισαν πως ο εκφοβισμός αυξάνεται όσο πιο περιοριστικό είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Δηλαδή, επισημάνθηκαν πολύ αυξημένα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στις ειδικές τάξεις (69%) σε σχέση με τις γενικές ή τα τμήματα ένταξης (42%).

Επίσης, θα πρέπει να αναφερθούμε και στην έρευνα των Knox και Conti-Ramsden (2003) που μελετώντας γενικά και ειδικά σχολεία με μαθησιακές δυσκολίες διαπίστωσαν πως δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές στα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών, με αποτέλεσμα να καταλήξουν στο συμπέρασμα πως το ιδιαίτερο εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον δεν μεταβάλλει την κατάσταση και επομένως θα πρέπει να βρεθούν και να εφαρμοστούν άλλες λύσεις. Όμως, στην ίδια έρευνα θα πρέπει να επισημάνουμε ακόμη μία παράμετρο εξίσου

σημαντική και ενδιαφέρουσα. Μπορεί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είτε βρίσκονται στα γενικά είτε στα ειδικά σχολεία να θυματοποιούνται εξαιτίας του προβλήματός του, αλλά έχουν τις ίδιες πιθανότητες με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους να θυματοποιούν και να πρωταγωνιστούν οι ίδιοι ως θύτες παρά ως θύματα.

Μάλιστα, αυτή η τάση για άσκηση εκφοβισμού από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιβεβαιώνεται και από μια ευρεία έρευνα των Van Cleen και Davis (2006) που μελέτησαν μαθητές ηλικίας 6-17 ετών με διάφορα προβλήματα υγείας και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σαφώς το πρόβλημα υγείας αποτελεί αίτιο για τη θυματοποίηση αυτών των μαθητών σε ποσοστό 32,4%, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως μαθητές με συναισθηματικές και αναπτυξιακές διαταραχές είναι είτε θύτες κατά 21% είτε θύτες-θύματα σε ποσοστό 8,7%.

Ακόμη μια έρευνα σχετικά με τον εκφοβισμό στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής διεξήχθη από τους Saylor και Leach (2008) στη Νότια Καρολίνα των ΗΠΑ, καθώς εξετάστηκαν θέματα, όπως οι εμπειρίες εκφοβισμού, ο φόβος της σχολικής βίας και η κοινωνική υποστήριξη σε 24 μαθητές με αναπηρίες σε περιβάλλον ειδικής αγωγής και σε 24 μαθητές χωρίς αναπηρίες που συμμετείχαν σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα ένταξης με την ονομασία «Peer Express». Οι μαθητές ήταν δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κλήθηκαν κατά την 10^η και 34^η εβδομάδα μετά την έναρξη του σχολείου να συμπληρώσουν το Bully Victimization Scale (BVS), το School Violence Anxiety Scale (SVAS)⁸ και το Social Support Scale (HSS). Είναι

⁸ Το εργαλείο School Violence Anxiety Scale (SVAS) αποτελεί μια μέτρηση του άγχους, που σχεδιάστηκε για μαθητές ηλικίας 11-17 ετών, για να αξιολογηθεί η αντίληψη των μαθητών για τη βία και την ασφάλεια. Το SVAS αξιολογεί το επίπεδο άγχους των μαθητών για το αν το σχολείο είναι ένα ασφαλές περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου του ειδικού άγχους για τη σωματική επίθεση στο σχολείο, την παρενόχληση στο σχολείο και την πιθανότητα βίας στο σχολείο. Τα αντικείμενα του SVAS αξιολογούν τα φυσιολογικά, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία του άγχους.

σαφές πως καταγράφηκαν υψηλότεροι ρυθμοί θυματοποίησης από συμμαθητές και μεγαλύτερο άγχος για πολλαπλές μορφές θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών χωρίς αναπηρίες τόσο πριν όσο και μετά τη διαδικασία της ένταξης. Παρόλο που τα επαναληπτικά αποτελέσματα των τεστ έδειξαν μια μείωση των αναφορών του εκφοβισμού των μαθητών χωρίς αναπηρίες μετά την 24^η εβδομάδα του προγράμματος ένταξης, η μείωση του ρυθμού θυματοποίησης δεν κρίθηκε ικανοποιητική.

Ο εκφοβισμός μπορεί να προκαλέσει ένα κλίμα φόβου και ανησυχίας στο σχολείο και την κοινότητα. Γι' αυτό, η έρευνα των White και Loeber (2008) επιδίωξε να εξετάσει τις μακροχρόνιες σχέσεις μεταξύ του εκφοβισμού των παιδιών, την τοποθέτηση σε δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής και τη σοβαρή παραβατική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια φοίτησης στη δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας δεδομένα από το νεότερο σε ηλικία δείγμα από την μελέτη *Pittsburgh Youth Study*, *Bullying can create a climate of fear and discomfort in schools* and οι ερευνητές εξέτασαν αυτούς τους συσχετισμούς, ενώ παράλληλα έλεγξαν δεδομένα για παλαιότερη χαμηλή σχολική επίδοση και βία. Ανακάλυψαν, λοιπόν, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, πως ούτε η τοποθέτηση στην ειδική αγωγή ούτε η χαμηλή σχολική επίδοση μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντες πρόβλεψης για σχολικό εκφοβισμό ή σοβαρή παραβατική συμπεριφορά. Από την άλλη, ανακάλυψαν ουσιαστική συνέχεια μεταξύ της πρώιμης βίας και της τοποθέτησης στην ειδική αγωγή με τον εκφοβισμό και τη σοβαρή παραβατική συμπεριφορά.

Είναι σαφές πως οι μαθητές και της τυπικής και της ειδικής εκπαίδευσης βιώνουν εκφοβισμό. Όμως, είναι λίγες οι εμπειρικές έρευνες που επιδίωξαν να εξετάσουν την εμπλοκή του εκφοβισμού μαζί με το συνεχές θύτης-θύμα (δηλαδή θύτης, θύμα, θύτης-θύμα) μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό επιδίωξε η έρευνα των

Swearer κ.α. (2010), στην οποία συμμετείχαν 816 μαθητές, ηλικίας 9-16 ετών, εκ των οποίων οι 686 δεν δέχονταν κάποια ειδική αγωγή και ανήκαν στην τυπική εκπαίδευση και οι 130 δέχονταν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και είχαν εμφανείς και μη εμφανείς αναπηρίες και προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς. Συγκεντρώθηκαν δεδομένα σχετικά με την εμπλοκή σε εκφοβισμό, με την κοινωνική συμπεριφορά και από αναφορές εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι μαθητές με προβλήματα διαταραχής συμπεριφοράς και με εμφανείς αναπηρίες ανέφεραν ότι εκφόβιζαν και θυματοποιούνταν περισσότερο από τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές της Α' Γυμνασίου της τυπικής εκπαίδευσης ανέφεραν περισσότερη εκφοβιστική συμπεριφορά από τους μαθητές της Στ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου της τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης, οι μαθητές της Ε' Δημοτικού της τυπικής εκπαίδευσης ανέφεραν τη μεγαλύτερη θυματοποίηση από τους μαθητές όλων των τάξεων της τυπικής εκπαίδευσης. Αναφέρουμε αυτά τα συγκριτικά αποτελέσματα μεταξύ των τάξεων της τυπικής εκπαίδευσης, για να καταδείξουμε πως αυτοί οι διαχωρισμοί δεν επιβεβαιώνονται και δεν έχουν καμία σημασία για τους μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης. Συνολικά, δεν βρέθηκε κάποια ιδιαίτερη διαφορά στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση μεταξύ των φύλων, ενώ οι μαθητές με αναπηρίες αποδείχθηκε ότι ανέπτυξαν λιγότερες κοινωνικές σχέσεις εν συγκρίσει με τους συμμαθητές τους στην τυπική εκπαίδευση. Τα ευρήματα φανερώνουν πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανθεί τόσο στην τυπική όσο στην ειδική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να χρειάζεται παρέμβαση και προληπτικά μέτρα και στα δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Αναδεικνύεται λοιπόν πως από τις λίγες εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει ότι οι μαθητές της ειδικής αγωγής δέχονται και επιδεικνύονται σε εκφοβισμό συχνότερα σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην τυπική

εκπαίδευση. Αντίστοιχα αποτελέσματα συγκεντρώθηκαν από την έρευνα των Rose κ.α. (2011), που διεξήχθη μεταξύ 1009 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήταν ενταγμένοι σε περιβάλλον τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του Πανεπιστημίου του Ιλινόις, που αξιολογεί τον εκφοβισμό, τη βία και τη θυματοποίηση. Όπως υποψιάζονταν οι ερευνητές, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταγράφηκε να εμφανίζουν υψηλότερη συχνότητα θυματοποίησης και βίας σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, οι μαθητές με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες εμφάνισαν παρόμοια συχνότητα εκφοβιστικής δράσης, ενώ διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στη θυματοποίηση και στη βίαιη συμπεριφορά, καθώς οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες να υπερτερούν των συμμαθητών τους στην τυπική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το 10,1% των μαθητών χωρίς μαθησιακές ανάγκες υπήρξε θύτης, το 10,4% ήταν θύμα και το 11,8% συμμετείχε σε περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς. Από την άλλη, το 13,7% των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες υπήρξε θύτης, το 19,6% ήταν θύμα και το 16,4% συμμετείχε σε περιστατικό βίαιης συμπεριφοράς. Είναι σαφές πως οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, όταν θυματοποιούνται, αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά στους συμμαθητές τους εν συγκρίσει με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και άλλες στατιστικές έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Σχεδόν το 13% του σχολικού πληθυσμού των ΗΠΑ συμμετέχει σε εκφοβιστική δράση (Nansel et al., 2001). Όμως, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν μεγαλύτερη εκφοβιστική συμπεριφορά σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο. Είναι χαρακτηριστικό πως αυτή η κατηγορία μαθητών εκφοβίζει δύο φορές πιο συχνά σε σχέση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης (Kaukiainen et al., 2002; Whitney, Thompson & Smith, 1994). Μάλιστα, τα

εμπειρικά δεδομένα φανερώνουν πως αυτοί οι μαθητές όταν βρεθούν σε ειδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς ή/και εκφοβισμού σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο (Kuhne & Wiener, 2000; O'Moore & Hillery, 1989). Παρόλο που δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες, αναδεικνύεται πως τόσο οι συμμαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αυτών των μαθητών τους χαρακτηρίζουν ως θύτες συχνότερα απ' ό,τι συμβαίνει με τους μαθητές στην τυπική εκπαίδευση.

Ενδεχομένως, δύο είναι οι σχολικοί παράγοντες που συνηγορούν στην πρόβλεψη για κλιμάκωση της συχνότητας της εκφοβιστικής δράσης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρώτος παράγων είναι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, που συνήθως πετυχαίνει τα αντίθετα αποτελέσματα, καθώς διατηρείται σε υψηλό επίπεδο η εφηβική επιθετικότητα είτε γιατί ο παρεμβαίνων εκπαιδευτικός αγνοεί το πρόβλημα του εκφοβισμού είτε δεν παρεμβαίνει επαρκώς. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως είναι ικανοί να εντοπίζουν τους ταραξίες, αλλά συχνά υποτιμούν τη συνολική σημασία της θυματοποίησης, ειδικά για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; Sheard, Clegg, Standen & Cromby, 2001; Whitney, Thompson & Smith, 1994). Αυτή η υποτίμηση του προβλήματος προκύπτει εξαιτίας είτε εν μέρει της συγκαλυμμένης φύσης του εκφοβισμού (Miller, Beane & Kraus, 1998) είτε της απροθυμίας του θύματος να επισημάνει το πρόβλημα στον εκπαιδευτικό (Brendtro, Ness, & Mitchell, 2001; Miller, Beane & Kraus, 1998; Sharp & Smith, 1994; Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Ο δεύτερος παράγων σχετίζεται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικότερα την τοποθέτηση του μαθητή σε περιοριστικό περιβάλλον. Αυτή η τοποθέτηση μπορεί να προκαλέσει στο μέλλον βίαιη συμπεριφορά. Οι O'Moore και Hillery (1989) σύγκριναν τη συχνότητα βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε απομονωμένες τάξεις μ' αυτή των συμμαθητών του στην τυπική εκπαίδευση. Οι ερευνητές επεσήμαναν πως

οι μαθητές σε περιοριστικές τάξεις συμμετείχαν σε περισσότερες εκφοβιστικές πράξεις από τους συμμαθητές τους στην τυπική εκπαίδευση. Μάλιστα, η έρευνα φανέρωσε πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που μεταφέρονται από ένα περιβάλλον ενσωμάτωσης σ' ένα πιο περιοριστικό πλαίσιο αναπτύσσουν περισσότερο εκφοβιστική συμπεριφορά ακόμη και από την περίοδο που είχαν θυματοποιηθεί στο ενταξιακό περιβάλλον (Whitney, Nabuzoka, & Smith, 1992). Βέβαια, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η έρευνα σχετικά με τον περιορισμό στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σε εμβρυϊκό στάδιο και απαιτεί περαιτέρω ανάπτυξη.

Δ' Μέρος

Συγκριτικά αποτελέσματα και σχολιασμός

1. Συζήτηση περί της μεθοδολογίας των ερευνών

Μετά την παρουσίαση των σημαντικότερων στοιχείων και αποτελεσμάτων των ερευνών σε Ελλάδα και εξωτερικό για το σχολικό εκφοβισμό σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα επιχειρήσουμε να σχολιάσουμε και να συζητήσουμε τη μεθοδολογία, τον τρόπο οργάνωσης, την εφαρμογή και τα αποτελέσματα των ερευνών. Ο απώτερος σκοπός αυτής της συζήτησης είναι να καταλήξουμε στις αλλαγές και κατευθύνσεις που θα πρέπει να ακολουθήσουν μελλοντικά οι έρευνες πάνω σ' αυτό το θέμα, αλλά και στις λύσεις που μπορούν να προταθούν για τον περιορισμό και εξάλειψη τελικά του φαινομένου.

Προτού προχωρήσουμε στο σχολιασμό και τις προβληματικές που αντιμετώπισαν ορισμένες έρευνες ως προς τους στόχους και τη μεθοδολογία τους, θα πρέπει να αναφέρουμε την πορεία αξιολόγησης και μελέτης των ερευνών που παρουσιάσαμε. Προχωρώντας στην ανασκόπηση της κάθε έρευνας, επιχειρήσαμε να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για την κάθε μία μέσα από επτά κατηγορίες. Έτσι, οι κατηγορίες που μας απασχόλησαν ήταν το είδος του σχολείου ή των σχολείων που διεξήχθησαν οι έρευνες, οι ηλικίες των συμμετεχόντων μαθητών, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, εφόσον χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια εξετάσαμε το είδος του ερωτηματολογίου, το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές, δηλαδή αν ήταν μαθητές με αναπηρία, με αυτισμό, με μαθησιακές δυσκολίες, κ.α., οι μεταβλητές ή τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν, και τέλος οι στόχοι της έρευνας.

Η πλειοψηφία των ερευνών διεξήχθη αποκλειστικά σε σχολεία γενικής παιδείας, ενώ δόθηκε έμφαση σε όσα απ' αυτά τα σχολεία υπήρχαν και τμήματα ένταξης. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος των ερευνών επιχείρησε να συγκρίνει την κατάσταση που επικρατεί ταυτόχρονα σε γενικά και ειδικά σχολεία, ενώ ελάχιστες έρευνες διεξήχθησαν αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία ή σε χώρους εκτός σχολικών μονάδων, όπως κλινικές και κέντρα νεότητας. Οι περισσότερες έρευνες πραγματοποιήθηκαν με τη συμμετοχή μαθητών του δημοτικού, ενώ διαθέτουμε λιγότερες πληροφορίες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, ορισμένες έρευνες συγκέντρωσαν δεδομένα απ' όλες τις τάξεις, ώστε να επιχειρήσουν μια συγκριτική προσέγγιση ως προς αυτή τη μεταβλητή.

Το κεντρικό ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σχεδόν σ' όλες τις έρευνες ήταν το ερωτηματολόγιο, ενώ λίγες έρευνες χρησιμοποίησαν συμπληρωματικά τη μέθοδο της παρατήρησης και τη δομημένη ή ημι-δομημένη συνέντευξη. Μάλιστα, στην περίπτωση που χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, κάποιοι ερευνητές μας ενημέρωσαν και για το είδος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησαν. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το peer-relation questionnaire, το self-report coping measure, το ερωτηματολόγιο του Olweus για το σχολικό εκφοβισμό, το Bully Victimization Scale (BVS), το School Violence Anxiety Scale (SVAS), και το Social Support Scale. Πάντως, η πλειοψηφία των ερευνών χρησιμοποίησε το self-report ως το ασφαλέστερο ερευνητικό εργαλείο για τη συγκέντρωση δεδομένων για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, η πλειοψηφία των ερευνών μελέτησε τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές με σωματικές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες και αυτισμό ή σύνδρομο Asperger. Βέβαια, αρκετές έρευνες δεν επικεντρώθηκαν αποκλειστικά σε μια κατηγορία μαθητών, αλλά συμπεριέλαβαν στην αξιολόγησή τους όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Το σημαντικότερο στοιχείο είναι να εξετάσουμε τις μεταβλητές και τους σκοπούς των ερευνών, που θα μας δώσει αφορμή να σχολιάσουμε στη συνέχεια τόσο τη μεθοδολογία όσο και τους νέους στόχους που θα πρέπει να επικεντρωθούν οι νεότερες έρευνες και μελέτες. Ο βασικός στόχος και το κριτήριο της πλειοψηφίας των ερευνών ήταν να μελετήσουν το σχολικό εκφοβισμό συγκριτικά μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης. Εκ των υστέρων, με βάση τα δεδομένα που είχαν συγκεντρώσει, επικέντρωναν την προσοχή τους αποκλειστικά σε μια κατηγορία μαθητών που αντιμετώπιζαν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, δηλαδή κάποια αναπηρία, μαθησιακή δυσκολία, πρόβλημα ανάπτυξης ή συμπεριφοράς. Η πλειοψηφία λοιπόν των ερευνών κινείται γύρω από τη σύγκριση του σχολικού εκφοβισμού των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, και η μόνη διαφοροποίηση που παρατηρείται στο πεδίο της σύγκρισης είναι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όταν δηλαδή συγκρίνεται ο σχολικός εκφοβισμός στα σχολεία τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης. Μπορεί η πλειονότητα των ερευνών να περιορίστηκε στη σύγκριση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των δύο κατηγοριών μαθητών, όμως υπήρξαν λίγες έρευνες που ασχολήθηκαν περισσότερο με το ζήτημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνεργασίας αυτών των μαθητών με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης και ο τρόπος που διαμορφώνονται οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους, διότι ο τελικός σκοπός των ερευνών ήταν να διερευνηθούν δυνατότητες και τρόποι ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Βέβαια, τα βασικά κριτήρια και οι μεταβλητές των ερευνών αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, τη συχνότητα και τη μορφή των επιθέσεων, παρά τα αισθήματα των μαθητών όταν δέχονταν επίθεση και απομονώνονταν. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις δόθηκε έμφαση στο θύτη και στην επίθεση, παρά στο θύμα και πως διαχειρίζεται αυτή την

κατάσταση. Όλες αυτές οι παρατηρήσεις και η γενική περιγραφή των δεδομένων και του τρόπου εργασίας των ερευνών μάς βοηθά να καταδείξουμε τον περιοριστικό πλαίσιο που κινήθηκαν και να επισημάνουμε τη βελτίωση της μεθοδολογικής προσέγγισης και αναθεώρησης των στόχων.

Παρά τη σταδιακή αύξηση των ερευνών και μελετών για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διαμόρφωση μιας ενδιαφέρουσας βιβλιογραφίας, θα πρέπει να επισημάνουμε τους περιορισμούς αυτών των ερευνών. Πρώτα απ' όλα, τα δεδομένα των περισσότερων ερευνών που παρουσιάσαμε συγκεντρώθηκαν μέσα από το ειδικό μεθοδολογικό εργαλείο-ερωτηματολόγιο self-report, κάτι που έθετε την ευθύνη στους μαθητές να αναφέρουν αν είχαν κάποιο πρόβλημα ή αν ήταν ενταγμένοι σε πρόγραμμα ειδικής αγωγής. Παρόλο που οι περισσότερες έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό διεξάγονται μ' αυτό το εργαλείο, αυτή η μέθοδος μπορεί να αναμείξει τα δεδομένα με την παρουσίαση πιθανώς ενός μη αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Δεύτερον, ο διαχωρισμός σχετικά με το είδος του προγράμματος σπουδών, δηλαδή αν είναι τμήμα ένταξης, τμήμα ειδικής αγωγής, κ.α., μπορεί να μην προσδιοριστεί εξαιτίας των μαθητών που δεν θα έχουν απαντήσει αυτό το πεδίο. Αυτός ο περιορισμός αποδίδεται στο εργαλείο του self-report και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για τις μελλοντικές έρευνες.

Τρίτον, τα δεδομένα δεν απομόνωναν πάντα το συγκεκριμένο είδος αναπηρίας ή εκπαιδευτικής ανάγκης, για να γίνει εξειδικευμένη μελέτη, ανάλυση δεδομένων και συσχέτιση του εκφοβισμού, της θυματοποίησης και της επιθετικής συμπεριφοράς με βάση την κατηγορία της αναπηρίας. Οι περισσότερες από τις έρευνες που παρουσιάσαμε ήταν γενικές και λίγες επιχείρησαν την εξειδικευμένη μελέτη και συσχέτισμό της

θυματοποίησης με βάση το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερευνών ανά κατηγορία προβλήματος ήταν δική μας πρωτοβουλία, για να επισημάνουμε την ανάγκη να γίνουν πιο εξειδικευμένες έρευνες με βάση αυτή την προσέγγιση. Αυτή η παρατήρηση αποτελεί ένα σημαντικό περιορισμό της μέχρι τώρα έρευνας, καθώς παραδείγματος χάρη οι μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές εμφανίζουν πιο επιθετικές συμπεριφορές (Van Cleave & Davis, 2006), ενώ οι μαθητές με εμφανείς αναπηρίες θυματοποιούνται περισσότερο σε σχέση με άλλες υποομάδες μαθητών (Dawkins, 1996).

Η τέταρτη παρατήρησή μας αφορά στο γεγονός ότι τα συγκεντρωτικά δεδομένα των ερευνών προσέφεραν σημαντικό υλικό σχετικά με τη σημασία και το μέγεθος της θυματοποίησης και της επιθετικότητας, αλλά δεν δόθηκε η ίδια έμφαση ως προς την καταγραφή των συνεπειών που υφίστανται αυτοί οι μαθητές εξαιτίας των επιθέσεων. Όμως, εκτός από τις συνέπειες δεν έχει διερευνηθεί αν οι προσπάθειες αποτροπής επιθέσεων και προστασίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχουν πυροδοτήσει την αύξηση του ρυθμού και της συχνότητας των επιθέσεων εις βάρος αυτών των μαθητών. Οποσδήποτε, παρά τους περιορισμούς που επισημάνουμε και τις λίγες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε πως πλέον έχει γίνει κατανοητή και διακριτή η εκφοβιστική προδιάθεση για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε την ανάγκη να προτείνουμε κάποιες λύσεις για τη βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη των ερευνών για τον εκφοβισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αρχικά, κρίνουμε πως θα πρέπει να αυξηθούν οι έρευνες και να συγκεντρώσουμε περισσότερα δεδομένα από περισσότερα σχολεία. Ειδικά για την Ελλάδα, θα πρέπει να διεξαχθούν με συντονισμένο τρόπο περισσότερες έρευνες, για να

καταλήξουμε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα για την κατάσταση του φαινομένου στη χώρα μας. Μια δεύτερη πρόταση θα μπορούσε να σχετίζεται τη διαμόρφωση κατηγοριών αναπηρίας ή εκπαιδευτικών αναγκών, για να προσδιορίσουμε αν υπάρχουν συγκεκριμένες υποκατηγορίες μαθητών που δέχονται περισσότερες επιθέσεις σε σχέση μ' άλλες και αν αυτές οι επιθέσεις πυροδοτούνται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, εκτιμούμε πως είναι αναγκαίο να εντοπίσουμε αν τελικά ορισμένα προστατευτικά μέτρα (π.χ. ειδικά τμήματα) και κάποιες σχολικές παρεμβάσεις αποτελούν αξιόλογες μετρήσιμες μεταβλητές στις έρευνές μας ως προς την πυροδότηση των επιθέσεων.

Ως προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να διεξαχθούν νέες έρευνες που έχουν ως στόχο την παρέμβαση και την ανάπτυξη νέων στρατηγικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Όσες έρευνες αναφέραμε και παρουσιάσαμε παραπάνω, μπορούν να δώσουν δεδομένα και κριτήρια για την απαρχή και οργάνωση νέων ερευνών που θα έχουν ως στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος. Γι' αυτό, κρίνεται απαραίτητη η συνολική συμμετοχή της σχολικής κοινότητας σε τέτοιες πρωτοβουλίες, που θα επιτρέψουν στους ερευνητές να καταλήξουν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα. Ουσιαστικά, αυτές οι νέες πρακτικές παρεμβάσεις μπορούν να αποτελέσουν στο μέλλον εργαλεία για τη συνολική μείωση και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, ένα απαραίτητο στοιχείο για τη στοιχειοθέτηση των παρεμβατικών ερευνών είναι να δίνεται έμφαση στους ατομικούς και περιβαλλοντικούς που επηρεάζουν ένα μαθητή, όπως η σχολική παιδαγωγική ή το κλίμα του σχολείου, παρά να επικεντρώνεται η προσοχή στα μειονεκτήματα του μαθητή ή της οικογένειάς του (Brown, D'Emidio-Cason, & Benard, 2001). Έτσι, είναι απαραίτητο οι περισσότερες

έρευνες να υιοθετήσουν μια συγκεκριμένη προσέγγιση για τις έρευνες σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να θεωρούνται ως μέρος της τάξης, των συμμαθητών και της σχολικής κοινότητας. Γι' αυτό το λόγο στο παρελθόν, πολλές χώρες υιοθέτησαν σχολικές παρεμβάσεις για να εξετάσουν κατά πόσο τα συστήματα ανέχονταν και αποδέχονταν το θέμα της θυματοποίησης των μαθητών και πως θα μπορούσε να αλλάξει η άποψη των μαθητών (Clarke & Kiselica, 1997; Garrity, Jens, Porter, Sager & Short-Camilli, 1997; O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Olweus, 1991; Pepler et al., 1994; Sharp, 1996).

Έτσι, ένα χαρακτηριστικό αυτών των παρεμβάσεων είναι η συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας με σκοπό τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος. Γενικότερα, πιστεύουμε πως αυτά τα προγράμματα αυξάνουν την ενημέρωση για τον εκφοβισμό, συμπεριλαμβάνουν τους γονείς στο σχεδιασμό και στην παρέμβαση, χρησιμοποιούν τους μαθητές για την προώθηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ αναπτύσσουν ξεκάθαρους κανόνες ότι ο εκφοβισμός δεν μπορεί να γίνει ανεκτός. Επίσης, υιοθετούνται δραστηριότητες στο πρόγραμμα σπουδών που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, το διάλογο, την επίλυση προβλημάτων και διενέξεων. Τα θύματα προστατεύονται και υποστηρίζονται, ενώ ενισχύονται στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν την κοινωνική τους θέση στη σχολική κοινότητα. Αντί της τιμωρίας, οι θύτες του εκφοβισμού κατευθύνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανακατευθύνουν την ανάγκη τους για υπεροχή και δύναμη σε κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς και σε δράσεις που να συμπεριλαμβάνουν τα θύματα-συμμαθητές τους και ολόκληρη την τάξη ως ψυχολογική αντιστάθμιση για την παλαιότερη συμπεριφορά και στάση τους (Garrity et al., 1997; Pepler et al., 1994; Stevens, de Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2001).

Ουσιαστικά, από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως οι συστηματικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα είναι πιο αποτελεσματικές σε σχέση με τις παρεμβάσεις που αφορούν αποκλειστικά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι μ' αυτό τον τρόπο στοχοποιεί και θέτει σε μεγαλύτερο κίνδυνο τους συγκεκριμένους μαθητές (Stevens, Van Oost, & de Bourdeaudhuij, 2001).

2. Συνολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Αν θα μπορούσαμε να κάνουμε μια πρώτη συνολική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ερευνών, διαπιστώνουμε πως υπάρχουν τρεις παράγοντες που σχετίζονται γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Ο πρώτος παράγοντας είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές, ο δεύτερος είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε μαθητή που εμπλέκεται στα περιστατικά εκφοβισμού και ο τρίτος αφορά στο κατά πόσο φανερό και παρατηρήσιμο είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο μαθητής με μαθησιακές ανάγκες. Γενικότερα, δεν έχει εξηγηθεί με επάρκεια και δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα που να εξηγούν γιατί το πρόβλημα ενός μαθητή αποτελεί την αιτία εκφοβισμού ή για ποιο λόγο οι μαθητές της ειδικής αγωγής καταγράφονται να εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από τους συνομήλικους τους στην τυπική εκπαίδευση.

Συνολικά, θα πρέπει να αναφέρουμε πως η πλειοψηφία των ερευνών πραγματοποιήθηκε από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα και μετά, ενώ τα περισσότερα δεδομένα που διαθέτουμε προέρχονται από τις χώρες του δυτικού κόσμου. Πλέον διαθέτουμε αρκετά δεδομένα που επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση της εργασίας πως οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην τυπική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι ρυθμοί του εκφοβισμού σ' αυτούς τους μαθητές είναι ιδιαίτερα υψηλοί, ενώ παράλληλα οι έρευνες καταγράφουν τους εκπαιδευτικούς να υποτιμούν όλες τις αναφορές περί πρόκλησης εκφοβισμού από τους ίδιους τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επίσης, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες φαίνεται να είναι λιγότερο αποδεκτοί και να απορρίπτονται περισσότερο από τους συμμαθητές τους απ' ότι άλλα παιδιά, ακόμη και αν έχουν μελετήσει και εργαστεί με τους ίδιους συμμαθητές για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η μη αποδοχή από τους συμμαθητές είναι γνωστό πως οδηγό σε υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης και εκφοβισμού. Μερικές αναφορές καταδεικνύουν πως αυτά τα προβλήματα προκαλούν χειρότερες συνέπειες, όταν οι νέοι άνθρωποι μεγαλώνουν και συνεχίζουν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα γίνεται αντιληπτό πως μαθητές με μεγαλύτερα προβλήματα υγείας επιβεβαιώνουν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης από τους συμμαθητές τους. Το πείραγμα και ο εκφοβισμός σύμφωνα με τις αναφορές των μαθητών πως είναι ένα προσθετικό στοιχείο, εννοώντας ουσιαστικά πως οι πιθανότητες να εκφοβιστεί κάποιος να εξαρτιούνται από ένα συνδυασμό στοιχείων, μέρος των οποίων είναι οι δυσκολίες ή τα χαρακτηριστικά διαφορετικότητας που παρουσιάζει ένας μαθητής.

Το συμπέρασμα που εξάγεται από τις έρευνες είναι ότι οι νέοι άνθρωποι με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαρακτηριστικά που τους κάνουν ευάλωτους στον εκφοβισμό, συμπεριλαμβανομένου της χαμηλής ακαδημαϊκής συμμετοχής, των σωματικών διαφορών, της παθητικότητας και της ντροπής, της χαμηλής αυτοεκτίμησης και του άγχους και της συμπεριφοράς που προκαλεί τους άλλους ανθρώπους. Ορισμένοι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ορισμένες φορές αξιολογούνται ως «προκλητικά θύματα», με αποτέλεσμα να δέχονται πειράγματα και εκφοβισμό εξαιτίας της αδυναμίας τους να διαχειριστούν τον εαυτό τους και τη συμπεριφορά τους σε κάθε κοινωνική συνθήκη. Επίσης, μέσα από τις έρευνες υπάρχουν πλέον αρκετές ενδείξεις πως αυτοί οι μαθητές υιοθετούν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, επειδή αισθάνονται ότι

απορρίπτονται από το υπόλοιπο σύνολο. Πάντως, το κεντρικό συμπέρασμα όσον αφορά τα αίτια που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ευάλωτοι στον εκφοβισμό συνδέονται με τις γλωσσικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά και με την κοινωνική θέση.

Είναι σαφές πως η κοινωνική συμπεριφορά είναι ιδιαίτερα σημαντική όσον αφορά τον εκφοβισμό από τους συμμαθητές. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται στις έρευνες πως είναι ευάλωτοι ως προς τον εκφοβισμό εξαιτίας της αδυναμίας τους στις κοινωνικές δεξιότητες, στην αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων, στη μειωμένη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις και στις κακές κοινωνικές σχέσεις. Υπάρχει μια ευρεία συμφωνία σχετικά με τη συσχέτιση των κοινωνικών θεμάτων και της απόρριψης από τους συμμαθητές ως τους κύριους παράγοντες για τον εκφοβισμό αυτών των μαθητών. Βέβαια, αρκετοί ερευνητές προσθέτουν, όπως είδαμε, την αδυναμία στις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και τη δυσκολία των συγκεκριμένων μαθητών να ερμηνεύσουν μη λεκτικές καταστάσεις και τα συναισθήματα που πηγάζουν από αυτά τα μηνύματα.

Είναι απαραίτητο λοιπόν να επισημάνουμε τον κεντρικό ρόλο της γλώσσας και της επικοινωνίας στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς ο διάλογος αποτελεί το γενικό μέσο με το οποίο τα παιδιά ξεκινούν μια επαφή, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διαπραγματεύονται κοινούς ρόλους. Αντιθέτως, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συχνά βιώνουν μια καθυστέρηση ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι, τα παιδιά της τυπικής εκπαίδευσης, που έχουν κατακτήσει επίγνωση ως προς τα χαρακτηριστικά που διέπουν ένα διάλογο, μπορούν να αντιληφθούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες ενός ατόμου σ' ένα διάλογο. Έχουν τη δυνατότητα να ορίσουν την κοινωνική επάρκεια σύμφωνα με τη γλωσσική ικανότητα και να απαντήσουν

ανάλογα, με αποτέλεσμα η αδυναμία στις γλωσσικές δεξιότητες να αποτελέσουν πιθανό παράγοντα απόρριψης. Ουσιαστικά, τα προβλήματα στην επικοινωνία και η παρερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων μπορούν και αυτοί να αποτελέσουν καθοριστικούς παράγοντες για τον εκφοβισμό των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η κοινωνική απομόνωση και η θυματοποίηση μπορούν να οδηγήσουν σε μια αυξανόμενη βία μέσα σ' ένα συνεχόμενο κύκλο εκφοβισμού και απόρριψης.

Παράλληλα, αποδείχθηκε πως η παροχή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών από ειδικούς και η εφαρμογή μέτρων πρόληψης γι' αυτές τις καταστάσεις μπορούν να προκαλέσουν ένα νέο γύρο εκφοβιστικών πράξεων. Το θέμα της απομόνωσης και της θυματοποίησης αποτελούν εν μέρει ευθύνη των σχολείων που δεν μπορούν να προωθήσουν το θέμα της φιλίας, που αποτυγχάνουν να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες και να πάρουν την ευθύνη για τις καταστάσεις που δεν έχουν σχέση με τη διδασκαλία κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ημέρας. Οι περισσότερες εκ των δύσκολων καταστάσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέρχονται από τις μη οργανωμένες σχολικές περιστάσεις, όπως το διάλλειμα και το ελεύθερο παιχνίδι.

Συνεχίζοντας την παραπάνω σκέψη, διαπιστώθηκε πως ο τρόπος που λειτουργούν τα σχολεία για τους συγκεκριμένους μαθητές μπορεί να αυξήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτοί οι νέοι άνθρωποι, καθώς τους κάνουν παθητικούς, τους υπερπροστατεύουν, τους παρέχουν με ανειδίκευτο προσωπικό, τους διδάσκουν εκτός της ομάδας των συμμαθητών τους, αποτυγχάνουν να τους εντάξουν με φυσικό τρόπο στο σχολικό περιβάλλον και σ' όλες τις δραστηριότητες και τους οδηγούν να αναζητούν διαρκώς βοήθεια, καθώς δεν μπορούν να προσαρμοστούν. Όμως, αυτό το πλαίσιο διδασκαλίας στην ουσία δεν παρέχει την

απαιτούμενη υποστήριξη στους μαθητές, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα και να θεωρούνται ευκολότερος στόχος για εκφοβισμό από τους συμμαθητές τους.

Γενικότερα, η πλειοψηφία των ερευνών κατέδειξε πως οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμαθητές τους, ενώ είναι λίγες οι έρευνες που δεν κατέδειξαν κάποια σημαντική διαφορά. Επίσης, και ως προς τη συχνότητα των επιθέσεων φαίνεται πως αυτοί οι μαθητές θυματοποιούνται συχνότερα από τους συμμαθητές τους στην τυπική εκπαίδευση. Επίσης, θα πρέπει να επισημάνουμε πως δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον, για να καταγράψουμε με ακρίβεια μια νόρμα σχετικά με το βαθμό και τη συχνότητα θυματοποίησης, καθώς σ' άλλες έρευνες φαίνεται να υπάρχουν παρόμοια αποτελέσματα όσον αφορά τη θυματοποίηση μεταξύ των ειδικών και των γενικών σχολείων και σ' άλλες περιπτώσεις να παρατηρείται μια αύξηση των ποσοστών του εκφοβισμού στα ειδικά σχολεία. Οι έρευνες και τα δεδομένα δεν είναι αρκετά, ώστε να εκφράσουμε με ασφάλεια μια άποψη ως προς αυτό το θέμα. Επιπλέον, οφείλουμε να επισημάνουμε την έλλειψη και την αδυναμία των ερευνών να αξιολογήσουν την επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού εις βάρος αυτών των μαθητών.

Παρόλο που δεν έχουμε πολλές συστηματικές έρευνες που να επιχειρήσαν να μελετήσουν το θέμα του εκφοβισμού αποκλειστικά ανά κατηγορία προβλήματος που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, θα επιχειρήσουμε μια μικρή σύγκριση με βάση τα δεδομένα και τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Συνολικά, φαίνεται πως μεγαλύτερο πρόβλημα εκφοβισμού και επιθέσεων αντιμετωπίζουν μαθητές με διαταραχή συμπεριφοράς ή με μαθησιακές δυσκολίες παρά οι μαθητές με κάποια αναπηρία ή χρόνια ασθένεια. Βέβαια, υπάρχουν λιγότερα

δεδομένα όσον αφορά τους μαθητές με γνωστικές αδυναμίες, αλλά με βάση κάποιες έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται να έχουν δεχτεί αρκετές αρνητικές συμπεριφορές από τους συμμαθητές τους (Vignes et al., 2009). Βέβαια, υπήρξαν και ερευνητές που πραγματοποίησαν έρευνες γι' αυτή την κατηγορία μαθητών και ανέφεραν πως αυτοί οι μαθητές δεν πρέπει να θεωρούνται ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο από τους υπόλοιπους ως προς την κοινωνική αποδοχή στο σχολείο ή τον εκφοβισμό. Όμως, όπως τονίσαμε παραπάνω, οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν τον μεγαλύτερο κίνδυνο σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν φέρουν τέτοια προβλήματα (Blood & Blood, 2007; Luciano & Savage, 2007; Storch, Murphy, Chase, Keeley, Goodman, Murray & Geffken, 2007).

Μέχρι τώρα έχουμε καταλήξει πως οι κεντρικοί παράγοντες για τη θυματοποίηση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα ατομικά του χαρακτηριστικά και το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται. Με βάση αυτά τα κεντρικά συμπεράσματα των περισσότερων ερευνών, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε και σε δύο γενικές υποθέσεις για ποιο λόγο θυματοποιούνται αυτοί οι μαθητές συχνότερα από τους υπόλοιπους. Η πρώτη υπόθεση αφορά στους ερευνητές που τόνισαν ποικιλοτρόπως πως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του μαθητή οδηγούν στη θυματοποίησή του, καθώς η διαφορά στην εμφάνιση ή στη συμπεριφορά (δυσκολία στην έκφραση, μαθησιακή δυσκολία, σωματική αναπηρία, κ.α.) (Stassen-Berger, 2007). Η δεύτερη υπόθεση σχετίζεται περισσότερο με ψυχοκοινωνικές παραμέτρους που έχουν σχέση και με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο μαθητής. Εξαιτίας λοιπόν της χρόνιας κατάστασης, αυτοί οι μαθητές φοβούνται την απόρριψη των συμμαθητών τους και γι' αυτό το λόγο προτιμούν να μείνουν στη σκιά της ομάδας. Έτσι, η μοναξιά και η κοινωνική απομόνωση μετατρέπει αυτά τα παιδιά σε θύματα. Μάλιστα, σε μια

έρευνα των Nadeau, Tessier, Lefebvre και Robaey (2004) υπαινίχθη πως οι μαθητές με υπερπροστατευτικούς γονείς εμφάνιζαν αδυναμία και δυσκολία στο να μάθουν την αρμόζουσα κοινωνική συμπεριφορά και βέβαια να προσαρμοστούν στο σχολείο. Έτσι, η κατάθλιψη, το κοινωνικό άγχος και η μοναξιά μπορεί να συνδυάσει την ιδιαίτερη κατάσταση του μαθητή με το σχολικό εκφοβισμό (Storch et al., 2007). Μάλιστα, τα θύματα του εκφοβισμού είναι πιθανότερο να αναπτύξουν στη συνέχεια περισσότερα ψυχοσωματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Fekkes et al., 2006; Holmberg & Hjern, 2008). Θα πρέπει λοιπόν να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας αυτές τις καταστάσεις και τις δύο υποθέσεις εργασίας που μόλις περιγράψαμε, ώστε να αναπτυχθούν οργανωμένες στρατηγικές παρέμβασης και να δοθεί προτεραιότητα στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος.

Ως προς την αξιολόγηση των προγραμμάτων παρέμβασης για τον εκφοβισμό αναφέραμε πως δεν διαθέτουμε παρά πολλά δεδομένα ως προς αυτό τον τομέα. Τελικά, μόνο μια τέτοια έρευνα μπορέσαμε να εντοπίσουμε που αξιολογεί αυτές τις παρεμβάσεις, όπως τις καταγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα. Τα χαρακτηριστικά των σχολικών παρεμβάσεων για το θέμα του εκφοβισμού αξιολογήθηκαν από μια έρευνα των Vreeman και Carroll (2007). Σ' αυτή την έρευνα αξιολογήθηκαν διάφορες κατηγορίες παρεμβάσεων, συμπεριλαμβανομένου παρεμβάσεων στο πρόγραμμα σπουδών, παρεμβάσεων σ' ολόκληρη τη σχολική κοινότητα μέσω διαθεματικής προσέγγισης και παρεμβάσεων με στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Συνολικά, όπως επισημάναμε και παραπάνω, αποδείχτηκε πως οι παρεμβάσεις σ' ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, με επίκεντρο το περιβάλλον του κάθε μαθητή, δηλαδή την οικογένεια, τους συμμαθητές, τη σχολική τάξη, τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση, έδειξαν συχνά μείωση της θυματοποίησης αυτών των

μαθητών, ειδικότερα αν συγκρίνουμε τις παρεμβάσεις που έγιναν αποκλειστικά σε επίπεδο σχολικής τάξης. Βέβαια, η έρευνα σημείωσε πως δεν εξαρτάται η επιτυχία μόνο από τη φύση της παρέμβασης, αλλά και το διαφορετικό εκπαιδευτικό και σχολικό περιβάλλον παίζουν σπουδαίο ρόλο για την αποτελεσματικότητά της.

Ουσιαστικά, ο στόχος αυτών των προγραμμάτων θα πρέπει να είναι η ενημέρωση των μαθητών για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ανάλογα με την κάθε περίπτωση, αλλά και η ανάπτυξη μιας θετικής εικόνας γι' αυτούς, ώστε όλοι οι μαθητές να αλλάξουν την προσέγγιση απέναντί τους. Η άμεση επαφή με μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, όταν αυτές οι συναντήσεις έχουν ένα δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο, όπως η συμμετοχή σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα, και όταν αυτές οι δράσεις επαναλαμβάνονται συχνά με την παράλληλη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Burns, Storey & Certo, 1999; Holtz & Tessman, 2007; Rosenbaum, Armstrong & King, 1986). Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενημερώνουν τους μαθητές μέσω ενημερωτικών προβολών, οι παραστάσεις κουκλοθέατρου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συζήτηση με μαθητές και ο συνδυασμός διάφορων προγραμμάτων μπορούν να αποτελέσουν δράσεις αντιμετώπισης και παρέμβασης (Godeau et al., 2010; Holtz & Tessman, 2007; Ng & Chan, 2002; Rosenbaum, Armstrong & King, 1986; Swaim & Morgan, 2001). Βέβαια, δεν διαθέτουμε πολλά δεδομένα από αυτές τις παρεμβάσεις και κατά πόσο η γενίκευσή τους θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές και ανατροπές της κατάστασης, καθώς υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες, αλλά σαφώς έχει επισημανθεί πως όταν προβάλλονται με αξιόπιστο τρόπο ενημερώσεις στους μαθητές για το

συγκεκριμένο πρόβλημα, τότε παρατηρείται σημαντική βελτίωση της κατάστασης (Rosenbaum, 2010).

Όπως επισημάναμε στην αξιολόγηση της μεθοδολογίας των ερευνών που παρουσιάσαμε, είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε κάποιο γενικό και καθοριστικό αποτέλεσμα, όταν όλες οι έρευνες που παρουσιάσαμε προέρχονται από την Ευρώπη και τη Β. Αμερική, κάτι που σημαίνει ότι έχουμε ένα γεωγραφικό περιορισμό, και δεν μπορούμε να εκθέσουμε με ασφάλεια τι ισχύει στον υπόλοιπο κόσμο. Έτσι, είναι δύσκολο να εκφράσουμε επίσημα μια θέση για το τι ισχύει παγκοσμίως όσον αφορά αυτό το ζήτημα. Επίσης, καταδείξαμε πως όλες οι έρευνες δεν χρησιμοποίησαν την ίδια μεθοδολογία, ενώ όσες χρησιμοποίησαν ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο, αντιμετώπισαν συγκεκριμένους ερευνητικούς περιορισμούς και ελαττώματα, τα οποία θα πρέπει να βελτιώσουν στο μέλλον. Οπωσδήποτε, αυτή η ποικιλία δεν επιτρέπει πάντα την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, αλλά εκτιμούμε πως μπορέσαμε να καταλήξουμε σε ορισμένες γενικές απόψεις σχετικά με συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών παρά τα περιορισμένα δεδομένα που συγκεντρώσαμε. Αναφερόμαστε σε περιορισμένα δεδομένα, καθώς όπως σημειώσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάσαμε έρευνες με μικρό σχετικά δείγμα, με μη συγκρίσιμα αποτελέσματα και με ασαφή σε ορισμένες περιπτώσεις συσχετισμό. Αυτοί οι περιορισμοί και οι δυσκολίες δεν μας επιτρέπουν να εκφράσουμε με ασφάλεια τα συμπεράσματά μας, αλλά να εκφράσουμε τη θέση μας πάντα με κάποια επιφύλαξη.

Παράλληλα, οφείλουμε να επισημάνουμε την έλλειψη ερευνών που να αξιολογούν προγράμματα παρέμβασης για τον εκφοβισμό, ενώ κρίνεται απαραίτητο με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών για τον εκφοβισμό των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτυχθούν περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που να επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα με βάση τα αποτελέσματα και τις

προτάσεις των ερευνών που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα. Επομένως, αν αναπτυχθούν προγράμματα που επιδιώκουν τη συνεργασία και τη συμφιλίωση αυτών των μαθητών με τους συμμαθητές τους, μπορούμε να αξιολογήσουμε την πορεία τους και να επιχειρήσουμε συγκεκριμένες αλλαγές και βελτιώσεις σ' αυτά. Έτσι, η ανάπτυξη και η ερευνητική δραστηριότητα πάνω στην αξιολόγηση αυτών των παρεμβάσεων θα βοηθήσει στη σταδιακή βελτίωση των προγραμμάτων, της ποιότητας της ένταξης και της συνολικής ποιότητας της ζωής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η αντίληψη θα βοηθήσει στην εγγύηση της εκπαίδευσης αυτών των μαθητών και στην τελική εξασφάλιση της ένταξής τους, όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία.

Συμπεράσματα

Η σχέση ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμμετοχή τους σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού είναι ένα γεγονός ιδιαίτερα περίπλοκο. Από την άλλη, η κοινωνική φύση του σχολικού εκφοβισμού και οι ελάχιστες κοινωνικές ικανότητες των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες είναι ουσιαστικής σημασίας χαρακτηριστικά της σχέσης αυτής και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος πρόληψης. Αν και η έρευνα που αφορά στο σχολικό εκφοβισμό στον πληθυσμό των μαθητών με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες είναι περιορισμένη στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, εντούτοις τα αποτελέσματα συνηγορούν στο ότι οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν μέρος σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως θύτες σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι συμμαθητές τους που δεν έχουν δυσκολίες.

Με βάση τα ευρήματα των ερευνών που παρουσιάσαμε, οι μελέτες καταδεικνύουν μια σειρά από προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τόσο τα σχολεία τυπικής όσο και τα σχολεία ειδικής εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση και τον περιορισμό του εκφοβισμού. Μια κυρίαρχη πρόκληση για τα σχολεία είναι να γνωρίζουν την έκταση του φαινομένου. Επίσης, το να στηριζόμαστε αποκλειστικά στις περιγραφές και αναφορές των εκπαιδευτικών και των μαθητών μπορεί να είναι προβληματικό, καθώς έχει αποδειχθεί πως οι δάσκαλοι συχνά υποτιμούν ή έχουν μη ρεαλιστική εικόνα των επιπέδων του εκφοβισμού, ενώ οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να μην αναγνωρίζουν τις καταστάσεις εκφοβισμού, είτε ως δράστες είτε ως θύματα. Σχετικά μ' αυτά τα προβλήματα, αναδεικνύεται και η ανάγκη του ορισμού του φαινομένου, καθώς σε πολλές έρευνες διαπιστώσαμε διαφορές στον ορισμό, με αποτέλεσμα να μελετούν ένα διαφορετικό φαινόμενο. Έτσι,

είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να γνωρίζουν ένα κοινό ορισμό του εκφοβισμού και να ξέρουν ακριβώς για το τι πρόκειται, ώστε να το αναγνωρίζουν και να μπορούν να το περιγράψουν.

Παράλληλα, είναι κρίσιμο για τα σχολεία να γνωρίζουν την έκταση του εκφοβισμού, για να μπορέσουν να ελέγξουν την κατάσταση. Αυτό θα τους βοηθήσει παραδείγματος χάρη να κατανοήσουν αν τα προγράμματα παρέμβασης είναι αρκετά και σε ποιους μαθητές θα πρέπει να επικεντρωθούν αυτά. Επιπλέον, μια ιδιαίτερη πρόκληση των σχολείων είναι να βρουν τον τρόπο να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί πάνω σ' αυτό το ζήτημα, καθώς θα πρέπει να αντιληφθούν τις ευθύνες που έχει η θέση τους και να βρουν ένα αποτελεσματικό τρόπο να αναδείξουν και να γνωστοποιήσουν το πρόβλημα στην τάξη τους. Προχωράμε σ' αυτή την επισήμανση, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι οι ενήλικες που έχουν τη μεγαλύτερη και συχνότερη επαφή με τους μαθητές.

Άλλες προκλήσεις που προκύπτουν είναι να βρεθούν χρόνος, χώρος και μέσα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Όπως αναφέραμε παραπάνω, υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές παρέμβασης για τον εκφοβισμό ανάλογα με την κατηγορία των μαθητών με ειδικές ανάγκες που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα. Βέβαια, η υιοθέτηση αυτών των στρατηγικών στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να είναι χρονοβόρα και να απαιτούνται επιπλέον μέσα και εξειδικευμένο προσωπικό. Γι' αυτό το λόγο, ίσως η εξωτερική βοήθεια για την αντιμετώπιση του προβλήματος να μπορούσε να διευκολύνει τα σχολεία σ' αυτό τον αγώνα. Ως προς αυτό το πλαίσιο, σημειώσαμε πως οι παρεμβάσεις σ' ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, ίσως να φέρνουν τελικά τα πιο αποδοτικά αποτελέσματα ως προς την ενημέρωση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου με τη σταδιακή αλλαγή και ενσωμάτωση των νέων πρωτοβουλιών.

Αυτά τα συμπεράσματα ίσως μας βοηθήσουν να προτείνουμε κάποιες λύσεις και να μεταφέρουμε ορισμένα χρήσιμα μηνύματα για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Εφόσον διαπιστώσαμε από τις έρευνες πως η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός συνδέονται άμεσα με την κοινωνικοποίηση των μαθητών, τότε ίσως θα πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στον κοινωνικό παράγοντα. Έτσι, τα σχολεία οφείλουν να πάρουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν δυνατότητες για όλους τους μαθητές τους να συμμετάσχουν όλοι μαζί τόσο σε κοινωνικές εκδηλώσεις εκτός τάξης όσο και σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Έτσι, το σκεπτικό της πρότασης είναι ότι όπου υπάρχει συνεργατική μάθηση και φιλία, τότε αυξάνονται και οι πιθανότητες για εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και μειώνεται επομένως ο κίνδυνος για εκφοβισμό.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων σε τμήματα ένταξης ενδεχομένως να διευκόλυνε το πλαίσιο της εκπαιδευτικής συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών. Ο καλύτερος δυνατός τρόπος για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι μέσα από την κοινωνική υποστήριξη, έχοντας ως στήριγμα την ενίσχυση της φιλίας και της συνεργασίας των συμμαθητών. Η αποδοχή από τους συμμαθητές και ειδικά από μεγάλη μερίδα των συμμαθητών σε εξωσχολικό περιβάλλον βοηθά στην προστασία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Από την άλλη, τα ενταξιακά περιβάλλοντα και τα σχολεία που δεν έχουν αναπτύξει κάποια πολιτική αντιμετώπισης του εκφοβισμού δεν παρέχουν ασφάλεια. Έτσι, τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί να συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν πρόβλημα κοινωνικής θέσης, να έχουν λίγους φίλους και να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους. Μάλιστα, οι μαθητές με κάποιες μαθησιακές ανάγκες, που δεν είναι αρχικά εμφανείς, είναι πιθανότερο να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού απ' ό,τι μαθητές με εμφανή προβλήματα αναπηρίας και άλλων δυσκολιών.

Επομένως, είναι ξεκάθαρη η ανάγκη τα σχολεία να δώσουν έμφαση στα κοινωνικά ζητήματα και να διδάξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι προληπτικές παρεμβάσεις είναι σημαντικές και μπορούν να κάνουν τη διαφορά, ειδικά στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προτείνονται λοιπόν αποτελεσματικές πρακτικές ένταξης και παιδαγωγικές πολιτικές που θα οδηγήσουν στη μείωση του εκφοβισμού, καθώς θα διδάσκουν στους μαθητές τη σωστή συμπεριφορά και θα τους παρέχουν τα μέσα για την αποδοχή και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Βέβαια, αυτές οι παρεμβάσεις θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και ανάγκες της ιδιαιτερότητας της κάθε κατηγορίας μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η εστίαση λοιπόν δεν θα πρέπει να είναι μόνο στην ανάπτυξη, γλωσσικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και στις κοινωνικές δομές, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων των συμμαθητών και των κοινωνικών ρόλων. Η παρουσία των ενηλίκων είναι σημαντική σ' αυτή την προσπάθεια και η υποστήριξη στην τάξη θα πρέπει να σχεδιαστεί με προσοχή, ώστε να μην υπάρχει πιθανότητα απομόνωσης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους. Επίσης, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η ενεργητική διδασκαλία γύρω από το θέμα των ειδικών αναγκών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν το πρόβλημα και να συμπονέσουν τους συμμαθητές για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Meadan & Monda-Amaya, 2008).

Επιπρόσθετα, μέσα στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της ενσωμάτωσης παρεμβάσεων, είναι πολύ σημαντικό να ενθαρρύνουμε όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν, εκπαιδευτικούς, σχολικό προσωπικό, μαθητές και γονείς, για να γίνει πλήρως κατανοητό τι θα πει εκφοβισμός και πως ορίζεται, ποιοι είναι οι ρόλοι του θύτη και του θύματος, το κοινωνικό πλαίσιο γύρω από το οποίο συμβαίνει αυτό το φαινόμενο, και ειδικότερα πως οι επικοινωνιακές δυσκολίες και ο κοινωνικός

αποκλεισμός μπορούν να αποτελέσουν σημαίνοντες παράγοντες στην άνοδο των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Εφόσον υπάρξει μια τέτοια ενημέρωση και αντικαταστήσουν την τιμωρία και τις στρατηγικές κατά του εκφοβισμού, θα είναι δυνατόν και πιθανόν να δούμε κάποια βελτίωση της κατάστασης και εκμηδένιση του φαινομένου (Crothers & Kolbert, 2008).

Η έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύχθηκε αρκετά περίπου τα τελευταία είκοσι χρόνια. Οι περισσότερες μελέτες που προτείνουν τρόπους και μεθόδους παρέμβασης, στηρίζονται στο σκεπτικό ότι ο εκφοβισμός προκαλείται εξαιτίας της απόρριψης από τους συμμαθητές και της αδυναμίας στις κοινωνικές δεξιότητες. Γι' αυτό και προτείνονται παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική πλευρά των μαθητών με ειδικές ανάγκες και πως μπορούν να αναπτυχθούν οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών μέσω της ενίσχυσης των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, εάν λάβουμε υπόψη τις παρατηρήσεις και απόψεις των ίδιων των εμπλεκόμενων μαθητών θα βοηθούσε στη λήψη νέων μέτρων και διεξαγωγή νέων ερευνών που θα έλεγχε την πορεία των παρεμβατικών μέτρων προς όφελος αυτών των μαθητών.

Έτσι, ο τρόπος ένταξης του μαθητή με δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτροπή του φαινομένου, όπως επίσης και το είδος της αναπηρίας και το εάν η αναπηρία είναι εμφανής ή όχι. Η περαιτέρω έρευνα σε αυτούς τους προβλεπτικούς παράγοντες είναι αποφασιστικής σημασίας για την καλύτερη διαχείριση και την αποτροπή καταστάσεων σχολικού εκφοβισμού από όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κλπ). Η διεξοδικότερη έρευνα για τη σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες των αναπηριών και της σχέσης τους με το σχολικό εκφοβισμό ίσως οδηγήσει στην αλλαγή των

κατηγοριοποιήσεων που ήδη υπάρχουν και στην ενσωμάτωση εξειδικευμένων προγραμμάτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Στη μέχρι τώρα αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού κυριαρχεί η προσέγγιση να δίνονται γενικές κατευθύνσεις σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου κυριαρχούν οι μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες. Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι να αντιμετωπίζονται και οι δύο μαθητικοί πληθυσμοί με τον ίδιο περίπου τρόπο. Μια αποτελεσματική αντιμετώπιση θα έπρεπε να περιλαμβάνει προγράμματα για όλες τις υποκατηγορίες των μαθητών με δυσκολίες, ενώ θα πρέπει να υπάρχει στήριξη των μαθητών αυτών όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής τους συμμετοχής.

Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι προτάσεις των Baker και Donnelly (2001) σχετικά με τη βοήθεια ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Συγκεκριμένα, προτείνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική υποστήριξη αυτών των μαθητών, την ενίσχυση για συμμετοχή τους σε κοινωνικές δράσεις και εκδηλώσεις, την υποστήριξη για επικοινωνία και συνεργασία με μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, την ενημέρωση των υπολοίπων μαθητών και γονέων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, τη διαμόρφωση μιας αξιακής ταυτότητας και την προσπάθεια απομάκρυνσης οποιαδήποτε αρνητικής ή μη παραγωγικής κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να συνεργάζονται σ' αυτή την προσπάθεια, ώστε να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά να μάθουν, να εξασκήσουν και να αξιολογήσουν κοινωνικές δεξιότητες, που θα τους επιτρέψου να μην μετατρέπονται σε θύματα εκφοβισμού.

Όπως είναι φανερό, μέσα από την ανασκόπηση των σημαντικότερων ερευνών για τον σχολικό εκφοβισμό των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, πως έχουμε να μάθουμε πολλά ακόμη από αυτό

τον τομέα. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση, θα θέλαμε να προτείνουμε κάποιες παραμέτρους που οι επόμενοι ερευνητές θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη τους, ώστε να απαντηθούν περισσότερα ερωτήματα γύρω από το αντικείμενο. Ένας ζήτημα που θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο αφορά το κλίμα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, εφόσον έχει επισημανθεί πως ένα φανερό πρόβλημα ή αδυναμία σ' ένα μαθητή αποτελεί κίνητρο για την έναρξη του εκφοβισμού, κατά πόσο συμβάλλει σ' αυτό το πλαίσιο το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Δηλαδή, θα έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε εάν ένα θετικό κλίμα σε μια σχολική κοινότητα μπορεί να πυροδοτήσει καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης, ακόμη και όταν υπάρχουν μαθητές στη σχολική κοινότητα με τέτοια προβλήματα. Επίσης, ένα ακόμη ενδιαφέρον θέμα είναι η αξιολόγηση των προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού και κατά πόσο επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την κοινωνική θέση και κατάσταση των μαθητών της ειδικής εκπαίδευσης. Δηλαδή, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε εάν αυτά τα προγράμματα βοηθούν όντως τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα και να μειωθούν ή εξαλειφτούν οι επιθέσεις εναντίων αυτών των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να δούμε αν μετά την παρέμβαση οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένουν στο στόχαστρο επιθέσεων και τι τροποποιήσεις και βελτιώσεις θα πρέπει να γίνουν. Άλλωστε, ο σκοπός μας θα πρέπει να είναι η δημιουργία ασφαλών σχολείων που νοιάζονται για τους μαθητές, χωρίς οποιαδήποτε μορφή βίας και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, κάτι που θα βελτιώσει συνολικά την εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια Έρευνα για την ενδοσχολική βία και εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου, 2016 από <https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevnas-gia-ton-scholiko-ekfovismo>
- Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Ο. & Τσιάντης, Γ. (2000). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. Στο *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος*, 10 (1), 97-110.
- Βασιλειάδης, Η. (2007). Στάσεις των μαθητών γυμνασίου απέναντι στα συνομήλικα Α.Μ.Ε.Α.: η αξιολόγηση ενός προγράμματος συνύπαρξης. Μεταπτυχιακή εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Γιωτάκος, Ο. & Πρεκατέ, Β. (2005). Οδηγός εκπαιδευτικών και γονέων για την ανίχνευση της παιδικής κακοποίησης. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές εκδόσεις.
- Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία - ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος «Πυθαγόρας».
- Έρευνα και εστιασμένη παρέμβαση σε σχολεία του Ρεθύμνου για τη μείωση του εκφοβισμού. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2016, από <http://www.goodnet.gr/rethumno-trechonta/articles/ereuna-kai-estiasmeni-parembasi-se-scholeia-tou-rethumnou-gia-ti-meiosi-tou-ekfobismou.html>
- Καπατζιά, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2012). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου στους έφηβους. Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας & Β. Μπαρκούκης (επιμ.),

Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: μια διεπιστημονική προσέγγιση (σσ. 143-174). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Καραδήμα, Β. (2015). Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Κουρκούτας Η., Γιοβαζολιάς Θ., & Μητσοπούλου Ε. (2006). Διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού (θυτών & θυμάτων) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με γονικούς τύπους συμπεριφοράς και συγκεκριμένα ψυχικά χαρακτηριστικά σε ένα δείγμα αγοριών μαθητών. Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας με τίτλο: Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους άνδρες: Θεωρία, έρευνα, παρέμβαση. Κλάδος Συμβουλευτικής Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ. Αθήνα: 23-26 Νοεμβρίου.

Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier (Επιμ.), Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: στρατηγικές παρέμβασης (σσ. 303-348). Αθήνα: Τόπος.

Νόμος 3699/2008, στο ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρία στο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πράπα, Α. (2012). Στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού από μαθητές που φοιτούν στο γενικό γυμνάσιο και από μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Τούντας, Γ. & Δημητρακάκη, Χ. (2006). Τα συναισθήματα του εκφοβισμού και της μη-αποδοχής από τους συνομηλίκους στο σχολικό περιβάλλον έτσι όπως τα βιώνουν οι έφηβοι στην Ελλάδα σήμερα.

Τσιάντης, Γ. (2008). Ενδοσχολική Βία. Αθήνα: 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας.

Τσιάντης, Ι. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Ανακτήθηκε 29

Οκτωβρίου, 2015, από <http://dide-anatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/Epithetikotita%20ERSYPE%20viomatiko.pdf>

Τσιόλκα, Ε. (2008). Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μεταπτυχιακή εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ψάλτη, Αν. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

Ψάλτη, Α. (2009). Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Εκτιμήσεις Πανελλήνιας έρευνας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ahmed, Y. & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 70-83). London: Routledge.

Alward, M. (2005). *Bullying: How to Help Your Child Cope*. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από <https://www.cdrcp.com/pdf/Bullying-How%20to%20Help%20Your%20Child%20Cope--long.pdf>

Anagnostopoulos, D., Buchanan, N.T., Pereira, C. & Lichty, L.F. (2009). School staff responses to genderbased bullying as moral interpretation: An exploratory study. *Educational Policy*, 23, 519-553.

Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13 (4), 235-248.

Arora, C. M. J. (1996). Defining Bullying: Towards a greater understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17, 317-329.

Arora, C. M. J. & Thompson, D. A. (1987). *My Life in School Checklist* cited in S. Sharp (1999) *Bullying Behaviour in Schools*. Windsor: NFER WILSON.

- Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge; Massachusetts: Cambridge University Press.
- Attwood, T. (2012). Σύνδρομο Asperger: ένας πλήρης οδηγός. Β. Παπαγεωργίου (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Baker, K. & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disabilities and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16, 71–85.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27 (7), 713-732.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. W. (1999). Exploring Disability: A Sociological Introduction. *International Sociology*, 27 (2), 207-210.
- Bauman, S. & Pero, H. (2011). Bullying and Cyberbullying Among Deaf Students and Their Hearing Peers: An Exploratory Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 2, 236-253.
- Beitchman, J., Cantwell, D., Forness, S., Kavale, K. & Kaufman, J. (1998). Practice Parameters for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Language and Learning Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. Vol. 37, 10, 46-62.
- Berthold, K. A. & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA. *School Psychology International*, 21 (1), 65-78.
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27, 210–222.
- Blood, G. W. & Blood, I. M. (2007). Preliminary study of self-reported experience of physical aggression and bullying of boys who stutter: relation to increased anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 104 (3), 1060-1066.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development & Psychopathology*, 7, 765–785.
- Boulton, M. J. (1995). Patterns of bully/victim problems in mixed race groups of children. *Social Development*, 4 (3), 277–293.

- Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, 8, 12-29.
- Brendtro, L. K., Ness, A. & Mitchell, M. (2001). *No disposable kids*. Longmont, CO: Sopris West.
- Brown, J.H., D'Emidio-Cason, M., & Benard, B. (2001). *Resilience education*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Burns, M., Storey, K. & Certo, N. J. (1999). Effect of service learning on attitudes towards students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 34 (1), 58-65.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 68-76.
- Carlson, E. J., Flannery, M. C. & Kral, M. S. (2005). Differences in bully/victim problems between early adolescents with learning disabilities and their non-disabled peers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490374).
- Carter, S. (2009). Bullying of Students with Asperger Syndrome. *Comprehensive Pediatric Nursing* Volume 32, Issue 3, 145-154.
- Causey, D. L. & Dubow, E. F. (1992). Development of a self report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47-59.
- Clarke, E. A. & Kiselica, M. S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 310-326.
- Coie, J. D. & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 89-92.
- Cooley, C. H. (2003). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cosden, M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 352-358.

- Craig, W. & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimisation on the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J. (2007). Responding to Bullying: What Works?. *School Psychology International*, 28, 465–477.
- 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.
- Crothers, L. M. & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: Teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic*, 43 (3), 132–139.
- Crystal, D. S., Watanabe, H. & Chen, R. (1999). Children's reactions to physical disability: A cross-national and developmental study. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 91-112.
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38 (7), 603-612.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32 (3), 471-489.
- Department for Education. (2010). Longitudinal Study of Young People in England. Αναρτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από <https://www.education.gov.uk/ilsype/workspaces/public/wiki/LSYPE>.
- Didden, R., Scholte, R., Korzilius, H., Moor, J., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R. & Lancioni, G. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, Volume 12, Issue 3, 146-151.
- Dodge, K. & Lansford, J. & Burks, V. & Bates, J. & Pettit, G. & Fontaine, R. & Price, J. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Doren, B., Bullis, M. & Benz, M. R. (1996). Predictors of victimization experiences of adolescents with disabilities in transition. *Exceptional Children*, 63, 7–18.

- Dubin, N. (2007). *Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and Solutions*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S., Scheidt, P. & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group. European Journal of Public Health*, 15 (2), 128-132.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Eslea, M. & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27 (6), 419–429.
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here?. *School Psychology Review*, Vol. 32, No. 3, 365-383.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2009). Contributions of three social theories to understanding bullying perpetration and victimization among school-aged youth. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 151-170). New York: Springer.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P. & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136–150.
- Europe's Antibullying Campaign Project. (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Αθήνα: Χαμόγελο του Παιδιού.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny and N. Morris (Eds), *Crime and Justice* (Vol 17), Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. & Ttofi, M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization: A Systematic Review. *Education, Crime and Justice*, 5 (6), Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf>

- Fekkes, M., Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, 144 (1), 17-22.
- Fekkes, M., Pijpers, F., Fredriks, A. M., Vogels, T. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117 (5), 1568-1574.
- Flynt, S. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31 (4), 290-299.
- Flynt, S. W. & Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 330-333.
- Freeman, S. & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children With Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21, 2-18.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. & Short-Camilli, C. (1997). Bully-proofing your school: Creating a positive climate. *Intervention in School and Clinic*, 32 (4), 235-243.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H. & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52 (10), 236-242.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62, 63-79.
- Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 3, 171-196.
- Guralnick, M. J., Connor, R. & Hammond, M. A. (1995). Parent perspectives of peer relations and friendships in integrated and specialized programs. *American journal on Mental Retardation*, 99, 457-476.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.

- Hadcroft, W. (2005). *The Feeling's Unmutual: Growing Up with Asperger Syndrome (undiagnosed)*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hartup, W. W. (1992). *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. ERIC Digest. Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 345854.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Children Development*, 67 (1), 1-13.
- Health Behaviour in School Children (2006/2010). *The Irish Health Behaviour in school-aged children*. Galway: National University of Ireland.
- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and inter-personal consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Holmberg, K. & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50 (2), 134-138.
- Holtz, K. D. & Tessman, G. K. (2007). Evaluation of a peer-focused intervention to increase knowledge and foster positive attitudes toward children with Tourette syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19 (6), 531-542.
- Hong, J. S. & 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.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Horowitz, J. A., Vessey, J. A., Carlson, K. L., Bradley, J. F., Montoya, C., McCullough, B. & David, J. (2004). Teasing and bullying experiences of middle school students. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 10 (4), 165-172. doi: 10.117/1078390304267862
- Hugh-Jones, S. & 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.

- Humphrey, N. & Symes, W. (2009). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education* Volume 25, Issue 1, 77-91.
- Jackson, L. (2002). *Freaks, Geeks, and Asperger Syndrome*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M. & Mäki, H.,(2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278. doi:10.1111/1467-9450.00295
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah: Erlbaum.
- Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-yearold children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1–12.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child development*, 67, 1305-1317.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken H. & Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 57, No. 1, 59–75.
- Kristensen, S. M. & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of Social Status of Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75.
- La Greca, A. (1997). Children's problems with friends. *Psychotherapy in Practice*. Volume 3, Issue 1, 21–41.
- 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.

- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lewandowski, L. J. & Barlow, J. R. (2000). Social cognition and verbal learning disabilities. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, 4, 35–47.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences, *School Psychology International*, 27 (2), 157-170.
- Lindsay, G., Dockrell, J. & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying and impaired social relationships in children with specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 1-16.
- Llewellyn, A. (1995). The abuse of children with physical disabilities in mainstream schooling. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 37 (8),740-743.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 106–115.
- Luciano, S. & Savage, R. S. (2007). Bullying Risk in Children With Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology* June 2007 vol. 22, no. 1, 14-31. doi: 10.1177/0829573507301039
- Maag, J. W. & Katsiyannis, A. (2012). Bullying and students with disabilities: Legal and practice considerations. *Behavioral Disorders*, 37, 78-86.
- 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.
- McIntosh, R., Vaughn, S. & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (8), 352-358.
- McLaughlin, C, Byers, R. & Vaughn, R. P (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. London: Anti-Bullying Alliance.
- Meadan, H. & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43, 158–167.

- Miller, T. W., Beane, A. & Kraus, R. F. (1998). Clinical and cultural issues in diagnosing and treating child victims of peer abuse. *Child Psychiatry and Human Development*, 29, 21–32.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 336-347.
- Monchy, M. D., Pijl, S. J. & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317-330. doi: 10.1080/0885625042000262488
- Morrison, G. & Cosden, M. (1997). Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από http://www.ldonline.org/article/Risk,_Resilience,_and_Adjustment_of_Individuals_with_Learning_Disabilities?theme=print
- Morrison, G. M., Furlong, M. J. & Smith, G. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils [Electronic version]. *Education & Treatment of Children*, 17, 356–369.
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M. & Crick, N. R. (2007). A short-term study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 19, 187–203.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1993). Sociometric Status and Social Behaviour of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435–1448.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1999). Distinguishing Serious and Playful Fighting by Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 883–890.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23, 307–321.
- Nadeau, L., Tessier, R., Lefebvre, F. & Robaey, P. (2004). Victimization: a newly recognized outcome of prematurity. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46 (8), 508-513.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- National Disability Authority, NDA. (2014). Preventing school bullying of children with Special Educational Needs or Disability. NDA: Dublin.
- Ng, P. & Chan, K. F. (2002). Attitudes towards people with mental illness. Effects of a training program for secondary school students. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 14 (3), 215-224.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2003). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, Volume 30, Issue 1, 43-65.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999) Peer involvement in bullying: Issues and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- O'Moore, A. M. & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. London: John Wiley & Sons.
- Olweus, D. (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler and K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Williston: Blackwell Publishers.
- Olweus, D., Limber, S. & Mihalic, S. (1999). *Blueprints for violence prevention. Book nine-Bullying Prevention Program*. Boulder: University of Colorado.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Education Leadership*, 60, (6):12-17.
- Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102 (3), 357-389.
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21, 167-175.
- Pearce, J. B. & Thompson, A. E. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, Vol 79, 528-531.
- Pearl, R. & Bay, M. (1999). Psychosocial correlates of learning disabilities. In V. L. Schwean & D.H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 443-470). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Pepler, D. & Craig, W. (2000). Making a Difference in Bullying. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από http://peacefulschoolsinternational.org/wp-content/uploads/making_a_difference_in_bullying.pdf
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* Volume 52, Issue 4, 387-405. Doi: 10.1080/00313830802184558
- 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*, 3, 174-181.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1993). Children's attitudes towards victims. In D. P. Tattum (Ed). *Understanding and Managing Bullying* (pp. 119-135). Portsmouth: Heinemann Books.
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154 (4), 501-513.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne: Acer.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Roberts, C. & Smith, P. (1999). Attitudes and Behaviour of Children Toward Peers with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* Volume 46, Issue 1, 1999.
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. In Roland, E. & Munthe, E. (eds), *Bullying: An international perspective* (pp. 143–151). London: David Fulton; 1989.
- Rose, C. A., Espelage, D. L. & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology*, Vol. 29, No. 7, 761–776.
- Rose, C. (2010). Bullying among students with disabilities: Impact and implications. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools: A socio-ecological perspective on prevention and intervention* (2nd ed., pp. 34–44). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Rose, C. & Espelage, D. & Aragon, S. & Elliott, J. (2011). Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. *Exceptionality Education International*, Vol. 21, No. 3, 2-14.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R. & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 2 (3), 2-14.
- Rose, C. A. & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and Victimization Among Students With Disabilities: Effective Strategies for Classroom Teachers. *Intervention in School and Clinic*. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από <http://isc.sagepub.com/content/early/2011/12/13/1053451211430119>. Doi: 10.1177/1053451211430119
- Rose, C. A., Allison, S. & Simpson, C. G. (2012). Addressing bullying among students with disabilities within a multi-tiered educational environment. In D. W. Hollar (Ed.), *Handbook of children with special health care needs* (pp. 383-397). New York: Springer Publishing.
- Rose, C. A., Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2012). Bullying and Students with Disabilities: The Untold Narrative. *Focus on Exceptional Children*, 45 (2), 1-10.
- Rosenbaum, P., Armstrong, R. & King, S. (1986). Improving attitudes toward the disabled: a randomized controlled trial of direct contact versus Kids-on-the-Block. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7 (5), 302-307.

- Rosenbaum, P. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52 (10), 889-890.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- San Miguel, S. K., Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social Skills Deficits in Learning Disabilities: The Psychiatric Comorbidity Hypothesis, Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από http://www.ldonline.org/article/social_skills_deficits_in_learning_disabilities%3A_the_psychiatric_comorbidity_hypothesis?theme=print
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Saylor, C. & Leach, J. B. (2008). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Volume 21, Issue 1, 69-80.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. P. & Bates, J. E. (1999). Early Behavior Problems as a Predictor of Later Peer Group Victimization: Moderators and Mediators in the Pathways of Social Risk. *Journal of Abnormal Children Psychology*, 27 (3), 191–201.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). *School bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Sharp, S. (1996). Self esteem, response style and victimization: possible ways of preventing victimization through parenting and school based training programmes. *School Psychology International*, 17, 347-357.
- Sheard, C., Clegg, J., Standen, P. & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Volume 45, Issue 5, 407–415.
- Slonje R. & Smith P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49 (2), 147-154.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London; New York: Routledge Falmer.

- Sobsey, D. (1994). *Violence and abuse in the lives of people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying using the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on Bullying at School: Science Forgotten?, *Developmental Review*, Vol 27 (no 1), 90-126.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16, 155-167.
- Storch, E., Murphy, T. K., Chase, R. M., Keeley, M., Goodman, W. K., Murray, M. & Geffken, G. R. (2007). Peer victimization in youth with Tourette's syndrome and chronic tic disorder: relations with tic severity and internalizing symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29 (4), 211-219.
- Suckling, A. & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole-school approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sullivan, P. M. & Knuton, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24 (10), 1257-1273.
- Svetaz, M. V., Ireland, M. & Blum, R. W. (2000). Adolescents with Learning Disabilities: Risk and Protective Factors Associated with Emotional Well-Being. *Journal of Adolescence Health*. 27 (5), 340-348.
- Swaim, K. F. & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (2), 195-205.
- Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A socialecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools* (pp. 1-11). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.

- Swearer-Napolitano, S. & Espelage, D. (2011). Expanding the Social-Ecological Framework of Bullying among Youth: Lessons Learned from the Past and Directions for the Future. Educational Psychology Papers and Publications. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/140>
- 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. doi: 10.1016/j.jsp.2012.04.001
- Twyman, K., Saylor, C. F., Saia, M., Macias, M., Taylor, L. & Spratt, E. (2010). Bullying and Ostracism Experiences in Children With Special Health Care Needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, Vol. 31, No. 1, 1-8.
- United Nations Educational-Scientific and Cultural Organization. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO.
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129–147.
- Van Cleave, J. & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimisation among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118, 1212-1219.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51 (6), 473-479.
- Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R. & Modzeleski, W. (2002). The Final Report and Findings of the State School Initiative: Implications for the prevention of School Attacks in the United States. Washington: United States Secret Service and United States Department of Education, Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2015, από http://www.popcenter.org/problems/bomb_threats/PDFs/Vossekuil_etal_2002.pdf
- Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine Journal*, 161 (1), 78-88.
- Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D. & Williams, J. V. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-functioning autism):

A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 25-38.

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63 (2), 183-193.

White, N. A. & Loeber, R. (2008). Bullying and Special Education as Predictors of Serious Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. doi: 10.1177/0022427808322612

Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Whitney, I., Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 3-7. doi: 10.1111 /j.1467-9604.1992.tb00445.x

Whitney, I., Smith, P. K. & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 213–240). London: Routledge.

Wiener, J. & Sunohara, G. (1998). Parents' perceptions of the quality of friendship of their children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 242-257.

Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In B. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 93-114). Chicago: Erlbaum.

Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135–155.

World Health Organization (WHO), (1996). *WHO global consultation on violence and health. Violence: a public health priority*. Geneva: World Health Organization.

- Yoon, J. S., Barton, E. & Taiariol, J. (2004). Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research. *Journal of Early Adolescence*, 24 (3), 303-318.
- 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.
- Ziegler, S. & Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international context*. Toronto: Toronto Board of Education-Research Services.