

Ο σχολικός εκφοβισμός και οι μαθητές με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες.

Καρούμπαλης Σπύρος
ΜΔΕ στην Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση

Περίληψη

Με το άρθρο αυτό επιχειρείται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που ασχολείται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες. Εξετάζεται επίσης η θέση των μαθητών με δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα ως παράγοντας που τους θυματοποιεί ή τους κάνει να διαπράττουν πράξεις που συνιστούν σχολική βία. Οι δυσκολίες των μαθητών έχουν ξεχωριστεί σε δυο κύριες κατηγορίες ανάλογα με το πόσο ορατή ή όχι είναι η αναπηρία του μαθητή στους συμμαθητές του και στον υπόλοιπο μικρόκοσμο του σχολείου και όχι ανάλογα με την επιστημονικά τεκμηριωμένη αιτιολόγησή της. Αυτή η κατηγοριοποίηση ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εμπειρικών ερευνών οι οποίες προσπαθούν να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στα μορφολογικά χαρακτηριστικά των αναπηριών και στο κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, εξάγονται συμπεράσματα και προτείνονται παρεμβάσεις τόσο για την πρόληψη όσο και την αποτροπή του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού από και προς τους μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες, σχολικός εκφοβισμός, θέση των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα

Εισαγωγή

Τα τελευταία 25 περίπου χρόνια έχουν συμβεί μεγάλες αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στα σχολεία του δυτικού κόσμου έχει επικρατήσει ο χωρισμός των μαθητών με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες να μορφώνονται σε ξεχωριστά σχολεία ή και στο σχολικό χώρο του σχολείου γενικής παιδείας σε μια προσπάθεια καλύτερης κοινωνικοποίησης των παιδιών αυτών. Η έμφαση που έχει δοθεί στην ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στις τάξεις της γενικής αγωγής συνεχίζεται να επικεντρώνεται περισσότερο στην ακαδημαϊκή επιτυχία παρά στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Όμως, για τα παιδιά αυτά, η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους είναι εξίσου σημαντική για την ανάπτυξη των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων (Asher & Coie, 1990; Χατζηχρήστου, 2008). Καθώς όλο και περισσότεροι μαθητές με δυσκολίες φοιτούν στις ίδιες τάξεις με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι πρώτοι βιώνουν διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες από τους δεύτερους και μπορεί να αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του σχολικού εκφοβισμού. Αυτές οι εμπειρίες δεν είναι θετικές και έχουν τεράστια επίπτωση στο παιδί με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες. Όλοι οι μαθητές όμως πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι, κάτι που δεν είναι δυνατόν να γίνει όταν υπάρχει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Olweus & Limber, 1999).

Οι έρευνες σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό στην ηλικία από 10 έως 14 χρονών δείχνει ότι το 30% περίπου των μαθητών στην Αμερική και το 10% στην Ελλάδα έχουν αναμειχθεί σε διαφορετικού βαθμού και συχνότητα σχολικό εκφοβισμό (Nansel, et al., 2001; Τσιάντης, 2010). Άμεσα αποτελέσματα είναι η κακή σχολική επίδοση, οι σχολικές φοβίες, η κακή αυτοεικόνα μέχρι και άγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη (Kochenderfer & Ladd, 1996). Παρά τη μεγάλη διάχυση του όρου του σχολικού εκφοβισμού στην εκπαιδευτική έρευνα, υπάρχουν λιγότερα ερευνητικά δεδομένα τα οποία εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και τους μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες (Mishna, 2003). Στις έρευνες αυτές φαίνεται ότι αυτή η ειδική ομάδα μαθητών που φοιτούν στις γενικές τάξεις των σχολείων διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να πέσουν θύματα τέτοιων ενεργειών γεγονός που ίσως επάγεται από τις μειωμένες κοινωνικές ικανότητές τους που οφείλονται με τη σειρά τους από την υπερκινητικότητα τους ή άλλες δυσλειτουργίες (Flynt, 2004). Από την άλλη μεριά αυτή η απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές με δυσκολίες σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού και βίας (Nabuzoka & Smith, 1999). Το άρθρο που παρατίθεται επικεντρώνεται στο σχολικό εκφοβισμό στους μαθητές με δυσκολίες, ο οποίος σχετίζεται με τις διαφορές ανάμεσα σε αυτούς τους μαθητές και τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες. Ως σημαντικοί παράγοντες εξετάζονται το είδος και η δριμύτητα της δυσκολίας, η θέση του μαθητή με δυσκολίες στην ομάδα των παιδιών της τάξης του, καθώς και τα χαρακτηριστικά της δυσκολίας τα οποία

μπορούν να θέσουν το μαθητή σε αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης.

Ο σχολικός εκφοβισμός και οι μαθητές με δυσκολίες – Ορισμοί και κατηγορίες δυσκολιών.

Αν και δεν υπάρχει ένας διεθνώς αποδεκτός ορισμός του «bullying» μπορούμε καταρχήν να τον μεταφράσουμε σε «σχολικό εκφοβισμό και βία», ενώ τον όρο victimization σε «θυματοποίηση» (Τσιάντης 2010). Σύμφωνα με τον Olweus (2009), ο σχολικός εκφοβισμός και η βία έχουμε όταν ένας μαθητής εκτίθεται κατ' επανάληψη και σε βάθος χρόνου σε αρνητικές πράξεις εκ μέρους ενός ή περισσοτέρων μαθητών. Για να εκληφθεί μια πράξη ως σχολικός εκφοβισμός θα πρέπει να συμβαίνει το λιγότερο μια φορά την εβδομάδα για ένα μήνα ή περισσότερο. Απαραίτητο συστατικό στην πράξη αυτή είναι και η ύπαρξη ανισότητας στη δύναμη, όπου ο θύτης εκλαμβάνεται ως φυσικά και συναισθηματικά ισχυρότερος από το θύμα. Η πράξη μπορεί να εκδηλώνεται άμεσα με τη μορφή της κατά πρόσωπο αντιμετώπισης από το θύμα φραστικής ή φυσικής βίας από τον θύτη ή έμμεσα, όπως η διασπορά φημών ή κοινωνικού αποκλεισμού για το θύμα. Η γνώση των σαφών χαρακτηριστικών των πράξεων του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς έχει κεφαλαιώδη σημασία για τη διάκριση ανάμεσα στην απλή επιθετική συμπεριφορά και το σχολικό εκφοβισμό. Μόνο χάρις σε αυτή τη γνώση μπορεί να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το θέμα αυτό και ο σχηματισμός παρεμβάσεων αποτροπής στα σχολεία (Γαλανάκη 2010).

Η διάγνωση ότι ένας μαθητής έχει μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες δεν προβλέπει απαραίτητα και τη θυματοποίησή του κατά τη διάρκεια της φοίτησής του σε σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Woods & Wolke, 2004). Η θυματοποίηση αυτών των μαθητών έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι έχει τις ρίζες της στην προσχολική ηλικία και χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη εσωτερικευμένων προβλημάτων (Arseneault κ.α., 2006). Αυτά τα εσωτερικευμένα προβλήματα στην ηλικία των 5 έως 7 ετών μπορεί να επιδεινώνονται από την αλλαγή εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Το πέρασμα στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου συνοδεύεται από την ανακάλυψη ότι σε αυτό το περιβάλλον υπάρχουν ομάδες και κοινωνικά συμπλέγματα βασισμένα σε κοινωνικές, φυσικές και περιβαλλοντικές ομοιομορφίες. Κατά τη διάρκεια του δυναμικού σχηματισμού αυτών των κοινωνικών συμπλεγμάτων η εξαίρεση των μαθητών με δυσκολίες είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο, αφού η πλειοψηφία των ερευνών τους εμφανίζει σαν τους λιγότερο δημοφιλείς ανάμεσα στους συμμαθητές τους και για το λόγο αυτό τους φέρνει κοντύτερα στην κατάσταση της θυματοποίησης (Nabuzoka & Smith, 1993).

Αυτή η διαφοροποίηση των μαθητών είναι ένα γεγονός που συμβαίνει σε βάθος χρόνου καθώς η ακαδημαϊκή τους επιτυχία στα μαθήματα διαφέρει σημαντικά. Κατά τα πρώτα χρόνια λοιπόν της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο αυτή η διαφοροποίηση δεν συμβαίνει είτε επειδή οι μικροί μαθητές δεν συνειδητοποιούν την ιδιαιτερότητα του συμμαθητή τους με δυσκολίες, είτε επειδή η δυσκολία δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμη, είτε δεν έχει καν διαγνωστεί (Smith 2004). Όταν στη συνέχεια και σε μεγαλύτερες τάξεις, αυτές οι διαφορές εγκαθίστανται στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, οι μαθητές με δυσκολίες θα αντιμετωπίσουν (δυσνητικά πάντα) το σχολικό εκφοβισμό και τη βία. Σε αυτό το συμπέρασμα έχουν καταλήξει πολλές έρευνες πάνω σε ενήλικες με δυσκολίες οι οποίοι βίωσαν το σχολικό εκφοβισμό από τους συμμαθητές τους στο δημοτικό σχολείο (Rose & Espelage & Monda-Amaya, 2009).

Είναι επίσης σημαντικό να γνωρίζουμε ότι κοιτάζοντας την εκπαίδευση στο σχολείο σαν την ύπαρξη ή την απουσία μιας δυσκολίας (χωρίς δηλαδή τη διαφοροποίηση των δυσκολιών σε κατηγορίες), τότε οι μαθητές με δυσκολίες θυματοποιούνται διπλάσιες φορές από ότι οι συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Έτσι, αν στην Ελλάδα το 15% των μαθητών ή στην Αμερική το 20% έως 30% πέφτει θύμα του σχολικού εκφοβισμού ή διαπράττει ανάλογες πράξεις, μέσα στο ποσοστό αυτό οι μαθητές με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες θυματοποιούνται διπλάσιες φορές από ότι οι συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες (Monchy & Pijl & Zandberg, 2004).

Αυτές οι διαφορές ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό δεν αφορούν αποκλειστικά τη θυματοποίηση των μαθητών με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες. Σύμφωνα με ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό ερευνών οι μαθητές με δυσκολίες είναι αυτοί που διαπράττουν πράξεις εκφοβισμού σε διπλάσια συχνότητα από ότι οι συμμαθητές χωρίς δυσκολίες (Dawkins, 1996; Woods & Wolke, 2004). Η κλιμάκωση της θυματοποίησης των μαθητών με δυσκολίες μπορεί να θεωρηθεί ότι οδηγεί σε αυξημένο ρυθμό διάπραξης πράξεων εκφοβισμού και βίας από τους μαθητές αυτούς, αφού οι θυματοποιημένοι μαθητές υιοθετούν πολλές φορές συστηματικά επιθετική συμπεριφορά για να αντιμετωπίσουν τη θυματοποίησή τους (Kumpulainen & Räsänen & Puura, 2001).

Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι η προσέγγιση της απλής διχοτόμησης των μαθητών σε αυτούς που παρουσιάζουν μαθησιακές και άλλες δυσκολίες και σε αυτούς που δεν παρουσιάζουν είναι λανθασμένη από τη μεριά της εκπαιδευτικής πράξης. Καταρχήν υπάρχει ένας αριθμός κατηγοριών στις οποίες θα ταξινομηθεί η δυσκολία του μαθητή. Στις κατηγορίες αυτές υπάρχουν διάφορες υποκατηγορίες αλλά και διαφορετικό εύρος έντασης της κάθε δυσκολίας. Αποτέλεσμα αυτής της πολυπλοκότητας και της εξατομίκευσης είναι να δίνονται διαφορετικοί τρόποι στήριξης και αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή. Άρα η έρευνα για το σχολικό εκφοβισμό σε αυτό το μαθητικό πληθυσμό δεν μπορεί να επικεντρώνεται μόνο ανάλογα με τη φύση της δυσκολίας αλλά και ανάλογα με την ένταση των συμπτωμάτων, ανάλογα με το εάν είναι εμφανής η δυσκολία ή όχι και τέλος με τη θέση που δίνεται στο μαθητή μέσα στην κοινωνική ομάδα των συμμαθητών του και την προσπάθεια που καταβάλλει ο εκπαιδευτικός για την καλύτερευση αυτής της θέσης.

Η θέση των μαθητών με δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα και ο σχολικός εκφοβισμός

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 που αφορά την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στόχος των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που προτείνεται από τα ΚΕΔΔΥ για κάθε μαθητή είναι η ένταξη του στο πρόγραμμα μαθημάτων του γενικού σχολείου ή σε μια τάξη ΣΜΕΑΕ. Στην έρευνά μας έχουμε αποκλείσει τη διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού στα ΣΜΕΑΕ. Στα σχολεία λοιπόν της γενικής αγωγής, τα εξατομικευμένα προγράμματα διαφέρουν ουσιαστικά 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. Στις περισσότερες έρευνες οι μαθητές με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες που ακολουθούν αυτό το πρότυπο κοινωνικής ένταξης είναι συνήθως τα θύματα και όχι οι θύτες του σχολικού εκφοβισμού (Nabuzoka & Smith, 1993). Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούνται από τις υποστηρικτικές υπηρεσίες (όπως είναι το ΚΕΔΔΥ στην Ελλάδα), η κοινωνική δομή στην τάξη του μαθητή και το εάν η αναπηρία είναι ορατή ή όχι είναι αποφασιστικοί παράγοντες στο ποσοστό των μαθητών που πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Rose κ.α., 2010). Αν και τα ποσοστά των μαθητών με δυσκολίες που θυματοποιούνται είναι πολύ μεγαλύτερα από αυτά των συμμαθητών τους στα σχολεία της γενικής παιδείας, εντούτοις η φοίτηση στα ΣΜΕΑΕ δεν προστατεύει αυτά τα παιδιά από τη θυματοποίηση, αφού το ποσοστό θυματοποίησής τους είναι διπλάσιο από οποιαδήποτε υποομάδα που πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού (Martlew & Hodson, 1991; Sabornie 1994).

Ένας σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει τη θέση του μαθητή με δυσκολίες στην τάξη και το σχολικό εκφοβισμό είναι το πόσο εμφανή και βαριά είναι τα συμπτώματα της αναπηρίας. Ο Dawkins (1998) ερευνώντας τη διαφορά στη θυματοποίηση ανάμεσα σε μαθητές με εμφανή και μη εμφανή τα συμπτώματα της αναπηρίας τους διαπίστωσε ότι τα ποσοστά διαφέρουν σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, το 50% των μαθητών με εμφανή αναπηρία έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον μια φορά κατά τη διάρκεια του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας, ενώ το 30% θυματοποιείται σε επαναλαμβανόμενη βάση. Στους μαθητές με εμφανείς αναπηρίες περιλαμβάνονται και αυτοί που εμφανίζουν τραυλισμό και οι οποίοι θυματοποιούνται σε ανάλογα ποσοστά (Langevin κ.α., 1998). Σύμφωνα μάλιστα με τους δύο παραπάνω ερευνητές η θυματοποίηση επικεντρώνεται κυρίως σε ονομαστικούς χαρακτηρισμούς, ενώ τα αγόρια θυματοποιούνται περισσότερο από τα κορίτσια. Και στις δύο έρευνες η μικρή ικανότητα σε κοινωνικές ικανότητες των μαθητών με δυσκολίες σε σχέση με μαθητές χωρίς δυσκολίες, αναγνωρίστηκε ως ο κύριος παράγοντας επηρεασμού του σχολικού εκφοβισμού. Στην περίπτωση των μαθητών που οι δυσκολίες δεν είναι εμφανείς, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, τα ποσοστά αυτά μειώνονται δραστικά με τους μαθητές με μη εμφανείς δυσκολίες να έχουν θυματοποιηθεί κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας του Dawkins σε ποσοστό 20% , ενώ αυτοί που θυματοποιούνται σε επαναλαμβανόμενη βάση περιορίζονται στο 12%.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το σχολικό εκφοβισμό είναι η οξύτητα των συμπτωμάτων στους μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες. Εδώ οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες και με ήπιες φυσικές δυσκολίες, όπως η βαρηκοΐα, διατρέχουν κίνδυνο να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού κατά δύο ή/και τέσσερις φορές περισσότερο από ότι οι συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν καμιά δυσκολία (Whitney κ.α., 1994). Παρομοίως, μαθητές με γλωσσικές (Knox & Conti-Ramsden; 2003) και ψυχιατρικές διαταραχές θυματοποιούνται κατά 20% περισσότερο από τους συμμαθητές τους που δεν εμφανίζουν καμιά διαταραχή, ενώ σε ποσοστό 30% περισσότερο

θυματοποιούνται οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές της συμπεριφοράς (Van Cleave & Davis; 2006). Επιπροσθέτως, στα ίδια επίπεδα κυμαίνονται τα ποσοστά που αφορούν τους μαθητές με σύνδρομο Asperger και αυτισμό (Little 2002)..

Τα ερευνητικά δεμένα που αφορούν τη διάπραξη του σχολικού εκφοβισμού από μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες, είναι τελείως διαφορετικά από την παραπάνω εικόνα, γεγονός που οφείλεται από την κοινωνική φύση της πράξης του σχολικού εκφοβισμού η οποία επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των συμμαθητών και μαθητικών ομάδων του σχολείου (Rose κ.α., 2009). Έτσι, οι μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, όπως και οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς διαπράττουν πράξεις σχολικού εκφοβισμού και βίας σε διπλάσιο ποσοστό από αυτό του γενικού ποσοστού στην Αμερική, το οποίο, όπως προαναφέραμε ανέρχεται σε 20% έως 30% (Van Cleave & Davis; 2006). Ωστόσο, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται στη διάπραξη πράξεων σχολικής βίας σε πολύ μικρότερο ποσοστό από τους μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και αυτό οφείλεται στη γνωστική ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τις πράξεις σχολικού εκφοβισμού και να τις αποφεύγουν (Sheard κ.α.2001).

Η κοινωνική βάση του σχολικού εκφοβισμού και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες.

Αν και όπως περιγράφηκε, το πόσο εμφανής ή όχι και το πόσο βαρεία είναι η δυσκολία είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τη θυματοποίηση ή τη διάπραξη πράξεων σχολικού εκφοβισμού και βίας από τους μαθητές αυτούς, θα πρέπει να διερευνηθούν βαθύτερα τα χαρακτηριστικά των δυσκολιών που μπορούν να περικλείουν μεγαλύτερο ρίσκο για την ανάμειξη σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια έννοια πολύ περισσότερο βαθιά από μια απλή επιθετική συμπεριφορά που μπορεί και πρέπει να σταματήσει. Βασίζεται στην αμφίδρομη σχέση θύτη και θύματος και μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μετά από τη βαθύτερη εξέταση των διατομικών σχέσεων μέσα στην τάξη, ανάμεσα στις οικογένειες, ανάμεσα στις ομάδες των συμμαθητών και στις κουλτούρες της κοινωνίας (Swearer Napolitano & Espelage, 2011). Εδώ θα πρέπει να επαναλάβουμε τη δυσκολία που έχουν οι μαθητές αυτοί να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες ανάλογες με την ηλικία τους και να κατανοήσουν την ποιότητα των σχέσεων που προαναφέρθηκαν.

Σε μια προσπάθεια να εξηγηθεί ο συνεχώς αυξανόμενος όγκος της ανάμειξης των μαθητών με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού, έχουν διερευνηθεί διάφορες υποθέσεις βασισμένες στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην κοινωνική βάση του φαινομένου αυτού. Οι μαθητές αυτοί, ως θύματα σχολικού εκφοβισμού, είναι γενικώς παθητικά άτομα επιδεικνύοντας καθυστερημένα αντανακλαστικά στις πράξεις αυτές, δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν σωστά τη μη λεκτική επικοινωνία, ενώ συνήθως μεταφράζουν με λανθασμένο τρόπο τα στοιχεία μιας συμπεριφοράς ως επιθετικής ή μη. Η παθητικότητα και η λανθασμένη αποκωδικοποίηση της συμπεριφοράς δρα συνήθως αυξητικά στην επιθετικότητα των συμμαθητών τους (Sabornie 1994). Επιπρόσθετα αποτελέσματα της έλλειψης κοινωνικοποιημένων συμπεριφορών είναι η απουσία στενών φίλων, η απόρριψη από τις κοινωνικές ομάδες της τάξης και η εξάρτηση από την επιτήρηση των ενηλίκων (Nabuzoka & Smith, 1993). Αντίθετα με τα παραπάνω, όταν οι μαθητές με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες επιδεικνύουν τις ανάλογες με την ηλικία τους κοινωνικές δεξιότητες με θετικό αυτοεικόνα, ανεξαρτητοποίηση από τη βοήθεια ενηλίκων για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, τότε μειώνεται ο κίνδυνος να γίνουν στόχοι σχολικού εκφοβισμού (Flynt & Morton 2004).

Στις περιπτώσεις που οι μαθητές με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες διαπράττουν πράξεις σχολικού εκφοβισμού οι έρευνες προτείνουν ότι η συμπεριφορά αυτή είναι μαθημένη και πιθανώς είναι μια αντίδραση σε μια παρατεταμένη προηγούμενη θυματοποίηση του σημερινού θύτη ή σε μια γενικευμένη απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων του (Rose κ.α., 2010). Αυτή η απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων οδηγεί σε δυσκολία στη διαχείριση του αυτοελέγχου, στην αδυναμία «διαβάσματος» των σημείων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην παρερμηνεία των σημείων αυτών ή στην επιθετική συμπεριφορά εναντίων λάθος συμμαθητών τους (Sabornie 1994; Dodge κ.α., 2003). Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της φυσικής αγωγής και στο πλαίσιο της παρερμηνείας των σημείων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι μαθητές με δυσκολίες εκλαμβάνουν συχνά το «σκληρό» παιχνίδι των συμμαθητών τους σαν επιθετική συμπεριφορά και αντιδρούν ανάλογα (Nabuzoka & Smith, 1999).

Αν η διάπραξη πράξεων σχολικού εκφοβισμού είναι αποτέλεσμα μακρινών περιόδων θυματοποίησης των παιδιών με δυσκολίες πρέπει να γίνεται διαφοροποίηση ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να επιδείξουν τα παιδιά αυτά και στη συστηματική διάπραξη πράξεων σχολικού εκφοβισμού εκ μέρους των. Έτσι, σύμφωνα με τον Rose και συν. (2011) οι μαθητές με δυσκολίες οι οποίοι θυματοποιούνται τείνουν να δείχνουν επιθετική συμπεριφορά σε αντίθεση με τους χωρίς δυσκολίες θυματοποιημένους συμμαθητές τους οι οποίοι τείνουν να διαπράττουν πράξεις σχολικού εκφοβισμού. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια κοινωνική κατασκευή αναπτυξιακών προτύπων τα οποία τείνουν να διατηρούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Οι μαθητές με δυσκολίες δεν μπορούν να κατασκευάσουν τα πρότυπα αυτά λόγω της απουσίας κοινωνικών δεξιοτήτων και γι αυτό τείνουν να δείχνουν απλή επιθετική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, η επιθετική συμπεριφορά είναι μια σαφής και άμεση αντίδραση στη θυματοποίηση που αρμόζει στις μικρές ηλικίες, κυρίως πριν από την ηλικία των 6 ετών. Με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές με χωρίς δυσκολίες αναπτύσσουν έμμεσους τρόπους αντίδρασης στη θυματοποίηση (π.χ. λεκτική και φραστική βία, κυβερνοβία κ.α.) ενώ οι συμμαθητές τους με δυσκολίες παραμένουν σε πρότυπα που αρμόζουν σε μικρότερες ηλικίες ακολουθώντας επιθετική συμπεριφορά (Björkqvist, 2001).

Συμπεράσματα

Η σχέση ανάμεσα στους μαθητές με δυσκολίες και τη συμμετοχή τους σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού είναι ένα γεγονός ιδιαίτερα περίπλοκο. Οι κατηγορίες των αναπηριών στις οποίες εντάσσονται οι μαθητές με δυσκολίες είναι σίγουρα περισσότερες από τις οκτώ που υπάρχουν στις εκθέσεις των ΚΕΔΔΥ, γεγονός που εξηγεί την πολυπλοκότητα αυτής της σχέσης. Από την άλλη μεριά η κοινωνική φύση του σχολικού εκφοβισμού και οι ελάχιστες κοινωνικές ικανότητες των μαθητών με δυσκολίες είναι ουσιαστικής σημασίας χαρακτηριστικά της σχέσης αυτής και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος πρόληψης.

Αν και η έρευνα που αφορά το 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. Οι προβλεπτικοί παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς διαφέρουν σημαντικά. 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 στο εξατομικευμένο τους πρόγραμμα το οποίο προτείνεται από το ΚΕΔΔΥ. 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.

Βιβλιογραφία

1. Arseneault L. & Walsh E. & Trzesniewski K. & Newcombe R. & Caspi A. & Moffitt T. (2006) Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment Problems in Young Children: A Nationally Representative Cohort Study. *Pediatrics*. Vol. 118 No. 1 July 1, 2006 pp. 130 -138. Διαθέσιμο στο <http://www.pediatricsdigest.mobi/content/118/1/130.full>
2. Asher, S.R. & Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

3. Björkqvist, K. (2001), Different Names, Same Issue. *Social Development*, 10: 272–274.
4. Γαλανάκη Ε. (2010). *Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις*; Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Διαθέσιμο στο: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Galanaki_School_Bullying_Effectiveness.pdf
5. Dawkins, J.L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(7), 603-612.
6. 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. Διαθέσιμο στο <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2764280/>
7. Flynt, S. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 290 – 299.
8. Flynt, S. W., & Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 330-333. Διαθέσιμο στο: <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Instructional-Psychology/126582639.html>
9. Kochenderfer, B. J. , & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child development*, 67, 1305-1317.
10. Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1-12.
11. Kumpulainen, K., Räsänen, E. and Puura, K. (2001), Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior* , 27: 102–110.
12. 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.
13. Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's Syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57. Διαθέσιμο στο: http://www.tonyattwood.com.au/index.php?option=com_content&view=article&id=497:middle-class-mothers-perceptions-of-peer-and-sibling-victimization-among-children-with-aspergers-syndrome-and-non-verbal-learning-disorders&catid=143:social&Itemid=204
14. 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.
15. Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
16. Monchy M. & Pijl S. & Zandberg T (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 19, No. 3, 2004.
17. 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.
18. Nabuzoka, D. and 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.
19. 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.

20. Olweus, D., & Limber, S. (1999). The Bullying Prevention Program. In D.S. Elliott (Series Ed.), *Blueprints for violence prevention*. Boulder: University of Colorado, Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science.
21. Olweus, D. (2009) *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Εκδ. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, Αθήνα.
22. Rose Ch. & Espelage D. & Monda-Amaya L. (2009) Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology*. Vol. 29, No. 7, December 2009, 761–776.
23. 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, pp. 2-14. Διαθέσιμο στο http://crisisresponse.promoteprevent.org/sites/default/files/bullying-and-victimizationrose_et_al_eei.pdf
24. Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and non-disabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- Sheard, C., Clegg, J., Standen, P., & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe
25. intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 407-415.
26. Smith P. (2004) Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*. Volume 9, No. 3, 2004, pp. 98–103
27. Swearer Napolitano S. and Espelage D. (2011) "Expanding the Social-Ecological Framework of Bullying among Youth: Lessons Learned from the Past and Directions for the Future [Chapter 1]" (2011). *Educational Psychology Papers and Publications*. Διαθέσιμο στο <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/140>
28. Τσιάντης Ι. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Διαθέσιμο στο <http://www.epsype.gr/images/egxeiridio/activities.pdf>
29. Woods S. & Wolke D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology* 42 (2004) 135–155
30. Χατζηγηρήστου Χ. (2008). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
31. Whitney, I. & Smith, K & Thompson, D (1994) "Bullying and children with special educational needs", (pp. 213-240) στο P.K. Smith and S. Sharp (eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
32. Van Cleave, J. & Davis, M. (2006). Bullying and Peer Victimization Among Children With Special Health Care Needs. *Pediatrics*, Vol. 118, pp. e1212 -e1219.