

Τίτλος Μεταπτυχιακής εργασίας:

«Σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και
τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών»

ΚΟΝΙΑΡΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ

U161N1044

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ (MASTER)

EDUC-699DL

Υπεύθυνος καθηγητής: Πέτρου Αλέξης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Κόνιαρη Καλλιόπη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Κόνιαρη Καλλιόπη

21/01/2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε με την βοήθεια και στήριξη κάποιων ατόμων που θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Θεώνη Μαυρόγιαννη, η οποία αποδέχτηκε να σταθεί δίπλα μου σε αυτό το ταξίδι, με καθοδήγησε και με βοήθησε πραγματικά σε όποια δυσκολία αντιμετώπισα. Ανταποκρίθηκε με ταχύτητα σε όλες μου τις απορίες ενώ παράλληλα έδειξε υπομονή σε όλες τις καθυστερήσεις και λάθη που είχα κάνει. Με την θετική της ανατροφοδότηση και γενικότερα την πίστη που είχε για τις δυνατότητες μου, συνέβαλε τόσο στην πρακτική όσο και στην ψυχολογική υποστήριξη, την στιγμή που την είχα ανάγκη. Για όλα αυτά που άμεσα και έμμεσα μου παρείχε, θα την ευχαριστώ για πάντα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει να δοθεί και στις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ως δείγμα στην έρευνα, καθώς χωρίς την συμμετοχή τους δεν θα είχε υπόσταση η παρούσα εργασία. Τις ευχαριστώ γιατί έδειξαν εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου, προσπάθησαν να είναι κομμάτι της έρευνας παρά το επιβαρυνμένο πρόγραμμά τους, έδειξαν πραγματικό ενδιαφέρον και απάντησαν με ειλικρινά σε όλες τις ερωτήσεις.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που με στήριξε όσο περισσότερο μπορούσε σε αυτό το ταξίδι προς την γνώση.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο, που με την σοβαρότητα και την έκταση που έχει λάβει, έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών σε διαχρονικό και παγκόσμιο επίπεδο. Το φαινόμενο αυτό δεν αφορά μόνο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά και τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, που έχουν ενταχθεί στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Η παρούσα μελέτη έρχεται να διερευνήσει τον εκφοβισμό απέναντι σε αυτά τα παιδιά, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. Μέσω της ποιοτικής έρευνας διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις απέναντι στο φαινόμενο, ενώ μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης συλλέγονται με προσοχή και σε βάθος τα δεδομένα. Παράλληλα με την βοήθεια της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, αναδύονται όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο που αφορούν την περιθωριοποίηση και τον εκφοβισμό τους. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν πως επηρεάζουν την θυματοποίηση, την σχέση που έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ με τους συμμαθητές τους ενώ παράλληλα ανέφεραν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα περιστατικά σε συνεργασία με τους γονείς στο σχολείο. Όλοι ανεξαιρέτως αποδέχτηκαν την αξία που έχει ένα πρόγραμμα καταπολέμησης στην γενικότερη πρόληψη του φαινομένου ενώ τόνισαν πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ΔΑΦ και τον σχολικό εκφοβισμό είναι επιτακτική.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, παιδιά με ΔΑΦ, εκπαιδευτικοί, αντιμετώπιση

ABSTRACT

“School bullying in children with Autism Spectrum Disorder and teachers' intervention”

School bullying is a serious and extended phenomenon that has provoked the interest of many researchers on a timeless and global level. This phenomenon concerns not only children of typical development but also children with Autism Spectrum Disorder who have been included in the general school. This study investigates the marginalization and bullying against those children, as well as the ways of dealing with, through the “look” of the teachers. Through qualitative research, opinions and attitudes are explored towards the phenomenon and data have been collected carefully and in depth, using semi-structured interview. All problems faced by children with ASD, concerning their marginalization and intimidation in the general school, emerge using the method of thematic data analysis. The participants highlighted the characteristics of children with ASD that they believe affect in victimization, the relationship that children with ASD have with their classmates, while at the same time, they mentioned how they deal with incidents of bullying in cooperation with parents and partners at school. Everyone has accepted the value of using an anti-bullying program to prevent the phenomenon. They highlighted also, that the necessity of training teachers on issues relating to ASD and school bullying is imperative.

Key words: school bullying, children with ASD, teachers, ways of dealing with, intervention

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT.....	4

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Εισαγωγή στο θέμα

<i>1.1 Εισαγωγή.....</i>	<i>8</i>
<i>1.2 Διατύπωση του προβλήματος</i>	<i>10</i>
<i>1.3 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας.....</i>	<i>10</i>
<i>1.4 Ερευνητικά ερωτήματα – Ερευνητικές υποθέσεις.....</i>	<i>12</i>

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

<i>2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του σχολικού εκφοβισμού.....</i>	<i>13</i>
<i>2.2 Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα.....</i>	<i>15</i>
<i>2.3 Μορφές σχολικού εκφοβισμού.....</i>	<i>17</i>

3° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Γενεσιουργοί παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού

3.1 Η οικογένεια.....	20
3.2 Ατομικά χαρακτηριστικά.....	22
3.3 Ο εκπαιδευτικός και η σχολική κοινότητα.....	24
3.4 Οι ομάδες συνομηλίκων.....	27
3.5 Λοιποί παράγοντες (ΜΜΕ, Διαδίκτυο, Ηλεκτρονικά Παιχνίδια)	29

4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Σχολικός Εκφοβισμός και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

4.1 Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	31
4.2 Ποσοστά συχνότητας σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	32
4.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος που επιτείνουν τον σχολικό εκφοβισμό.....	34
4.4 Στρατηγικές πρόληψης του φαινομένου.....	40
4.5 Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου.....	45

5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Δείγμα της έρευνας.....	50
5.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	51
5.3 Συλλογή δεδομένων.....	51

5.4 Ανάλυση δεδομένων.....	52
5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	54
5.6 Αναστοχασμός της έρευνας.....	55

6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Αποτελέσματα της έρευνας

6.1 Ο εκφοβισμός ως φαινόμενο.....	56
6.2 Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο γενικό σχολείο.....	62
6.3 Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών.....	67
6.4 Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	74
6.5 Συμβολή στην επιστήμη και στην έρευνα - Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	80

Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	82
-------------------------------------	-----------

Παράρτημα Ι-Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη.....	93
---	-----------

Παράρτημα ΙΙ-Πίνακας θεματικής ανάλυσης.....	99
---	-----------

Κεφάλαιο 1^ο

Εισαγωγή στο θέμα

1.1 Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα θέμα που κυριαρχεί στο σχολικό περιβάλλον σχεδόν από πάντα. Τα τελευταία όμως χρόνια τα περιστατικά έχουν αυξηθεί σε τέτοιο βαθμό, που χρειάζεται πλέον να στρέψουμε όλη την προσοχή μας και να αρνηθούμε τακτικές αποφυγής του προβλήματος.

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ωστόσο αφορούν κυρίως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μη σκεπτόμενοι ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα τα παιδιά με ΔΑΦ, διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο εξαιτίας των ελλειμμάτων στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Τα παιδιά με ΔΑΦ λόγω της φύσης της διαταραχής, λειτουργούν διαφορετικά σε σύγκριση με αυτά της τυπικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα να θυματοποιούνται συχνότερα και ευκολότερα.

Η αναγκαιότητα μιας τέτοιας ερευνητικής προσπάθειας έγκειται στο γεγονός ότι οι μέχρι τώρα έρευνες στοχεύουν στην γενική εκπαίδευση και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενώ υπάρχουν αρκετά σημάδια που μας προειδοποιούν να στρέψουμε το βλέμμα μας στα παιδιά με ΔΑΦ. Ταυτόχρονα πρέπει να επισημάνουμε πως οι περισσότερες έρευνες έχουν ως δείγμα τους τα παιδιά (van Roekel, Scholte & Didden, 2010, Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002 κ.α) ενώ παράλληλα στοχεύουν στην διερεύνηση της συχνότητας και των μορφών που μπορεί να έχει ο σχολικός εκφοβισμός. Λιγοστές είναι οι έρευνες που εστιάζουν στην στάση των εκπαιδευτικών καθώς και στην διευκρίνηση των πρακτικών-στρατηγικών που χρησιμοποιούν για την αποφυγή του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ.

Αρκετές έρευνες έχουν ως συμπέρασμα τους πως τα παιδιά που παρουσιάζουν Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι «εύκολος» στόχος των παιδιών που εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους (Montes & Halterman, 2007). Ως εκ τούτου κρίνεται σημαντική η ύπαρξη μιας διερεύνησης των στάσεων-απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού των παιδιών με ΔΑΦ καθώς και πως αυτός αντιμετωπίζεται από τους ιδίους. Το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού υπάρχει γύρω μας και είναι σημαντικό να το διερευνήσουμε ώστε να γίνει πρόληψη και αντιμετώπιση για ένα καλύτερο σχολείο που θα είναι χώρος χαράς και μάθησης για όλα τα παιδιά. Έξαλλου η πληθώρα των ερευνητών που στοχεύουν στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού γενικότερα, μας κάνει ξεκάθαρο το ποσό σημαντικό είναι αυτό το πεδίο και πως πρέπει να ερευνηθεί περαιτέρω.

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε ενότητες αναλυτικά δοσμένες. Στα πρώτα κεφάλαια (1-4) γίνεται αναφορά στην διατύπωση του προβλήματος, την αναγκαιότητα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις. Έπειτα γίνεται παρουσίαση του σχολικού εκφοβισμού τόσο σε διεθνές όσο και σε πανελλαδικό επίπεδο, τις μορφές που μπορεί να πάρει, καθώς και τους γενεσιουργούς παράγοντες του εκφοβισμού. Στην συνέχεια παρουσιάζεται εισαγωγικά η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) καθώς και τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ. Στην συνέχεια γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ που επιτείνουν τον σχολικό εκφοβισμό, στις στρατηγικές πρόληψης αλλά και στους τρόπους αντιμετώπισης.

Στα επόμενα κεφάλαια (5-6) αναλύεται διεξοδικά η διαδικασία της έρευνας που αφορά το δείγμα, το εργαλείο, την διαδικασία της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας. Ακολουθεί το παράρτημα που περιλαμβάνει δείγμα της συνέντευξης και τον πίνακα με τις κατηγορίες και τους κωδικούς που αναδυθήκαν από την θεματική ανάλυση.

1.2 Διατύπωση του προβλήματος

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι αδιαμφισβήτητα ένα φαινόμενο που έχει συγκεντρώσει πολλά βλέμματα τόσο σε ερευνητικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι μορφές, η συχνότητα και η διάρκεια είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που κάνουν το φαινόμενο ακόμα πιο περίπλοκο. Τα περιστατικά συνεχώς αυξάνονται ωστόσο έχουν αναπτυχτεί προγράμματα παρέμβασης που προσπαθούν να περιορίσουν το φαινόμενο.

Το φαινόμενο φυσικά δεν αφορά μονό τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η θυματοποίηση πολλών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάνει αισθητή την παρουσία της κάνοντας το πεδίο ακόμα πιο περίπλοκο. Πιο συγκεκριμένα ο σχολικός εκφοβισμός σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), σύμφωνα με πολλές έρευνες είναι αρκετά υψηλός (van Roekel, Scholte & Didden, 2010· Little, 2002). Ωστόσο οι μελέτες για τον εκφοβισμό των συγκεκριμένων παιδιών, σε ένα διεθνές επίπεδο, θα λέγαμε πως είναι περιορισμένες.

Αν και στον τομέα της έρευνας η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού έχει φτάσει σε ένα πολύ υψηλό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής παρέμβασης/αντιμετώπισης τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η ελλιπής επιμόρφωση, η μετατόπιση ευθυνών, η προσήλωση στο αναλυτικό πρόγραμμα κ.α. αποτελούν τροχοπέδη της πρωτοβουλίας για παρέμβαση. Το πρόβλημα ωστόσο είναι παρόν καθημερινά στις σχολικές τάξεις και καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ είναι πλέον κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης, οφείλουμε με κάθε τρόπο να κάνουμε οτιδήποτε μπορούμε για την αντιμετώπιση του. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών ανεξαιρέτως είναι η ανάγκη για υγιή, ασφαλή και προστατευμένα περιβάλλοντα μάθησης.

1.3 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Ομολογουμένως ο σχολικός εκφοβισμός έχει απασχολήσει σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό την ερευνητική κοινότητα. Πρόκειται για ένα θέμα που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πρωτότυπο όσον αφορά την εξερεύνηση του, ωστόσο έχει παρατηρηθεί μια γενικότερη στόχευση σε

συγκεκριμένους τομείς όπως την γενικότερη φύση του φαινομένου, τα ποσοστά εμφάνισης, τις μορφές έκφρασης, τα αίτια κ.α. και αυτά περισσότερο σε ένα πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, όμως, με την συμπερίληψη πολλών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, έχει γίνει πιο επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης του θέματος.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει αποδείξει πως υπάρχουν υψηλά ποσοστά σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ. Ωστόσο οι περισσότερες έρευνες έχουν ως κύριο δείγμα τους τα ίδια τα παιδιά (van Roekel, Scholte & Didden, 2010· Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam, & Williams, 2008· Pfeffer, 2016· Altomare, McCrimmon, Cappadocia, Weiss, Beran, Smith-Demers, 2017) και τους γονείς των παιδιών (Carrington, Campbell, Saggers, Ashburner, Vicig, Dillon-Wallace & Hwang, 2017· Little, 2002· Reid & Batten, 2006). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, δεν φαίνεται να είναι αρκετές, παρά την σπουδαιότητα του ρόλου τους για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου στα σχολεία.

Άμεσος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η προσπάθεια ανάδειξης του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ μέσα από την ματιά των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των απόψεων που έχουν ενστερνιστεί οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την φύση του φαινομένου καθώς και με τους τρόπους που οι ίδιοι το αντιμετωπίζουν, είναι άκρως απαραίτητη για την ενίσχυση της προσπάθειας που γίνεται τα τελευταία χρόνια.

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά σε επαφή με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και ως εκ τούτου οι απόψεις τους είναι άκρως απαραίτητες και πολύτιμες. Αν και σε μια ποιοτική έρευνα το δείγμα δεν μπορεί να είναι μεγάλο, πρόκειται για μια εις βάθος διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα - Ερευνητικές υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα κατέχουν πολύ σημαντικό ρόλο σε μια έρευνα καθώς μέσω αυτών ο ερευνητής ορίζει τι επιδιώκει να μάθει και να αναδείξει μέσω αυτής της προσπάθειας. Στην προκείμενη περίπτωση τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Ποιες μορφές σχολικού εκφοβισμού εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
- 2) Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ που ενισχύουν τον σχολικό εκφοβισμό τους;
- 3) Ποιες στρατηγικές – πρακτικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό αυτών των παιδιών;
- 4) Δείχνουν θετικοί οι εκπαιδευτικοί στην χρήση προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου;

Και οι ερευνητικές υποθέσεις ως εξής:

- 1) Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεχωρίσουν τις διαφορετικές μορφές έκφρασης του σχολικού εκφοβισμού.
- 2) Οι εκπαιδευτικοί μπορούν και θέλουν να εξαλείψουν τον σχολικό εκφοβισμό στα συγκεκριμένα παιδιά μέσω των διαφόρων τρόπων αντιμετώπισης τους.
- 3) Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την μείωση/εξάλειψη του φαινομένου.

Κεφάλαιο 2°

Το Φαινόμενο Του Σχολικού Εκφοβισμού

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που κυριαρχεί ήδη στα σχολεία εδώ και μερικές δεκαετίες. Δεν πρόκειται για ένα φαινόμενο της σύγχρονης εποχής αλλά για ένα φαινόμενο διαχρονικό και διεθνές. Μέσα από έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας αντιλαμβανόμαστε έντονα την διαχρονική παρουσία αυτού του φαινομένου ωστόσο μόλις τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιήθηκαν συστηματικές μελέτες που ερευνούν και αναλύουν τον σχολικό εκφοβισμό.

Παρά την φαινομενική απλότητα του φαινομένου ως κατάσταση μέσα στα σχολεία, παρατηρείται πως ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού δημιούργησε σύγχυση στον ερευνητικό χώρο. Η σύγχυση αφορούσε την δυσκολία ανεύρεσης ενός ορισμού όπου θα είναι καθολικά αποδεκτός. Πρόκειται για μια πλήρως κατανοητή σύγχυση ωστόσο, καθώς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα πολύπλοκο αλλά και πολυδιάστατο φαινόμενο (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Ο κάθε ένας από τους ερευνητές που μελέτησαν το φαινόμενο εστίασαν σε διαφορετικές πτυχές του, με αποτέλεσμα να έχουν εντοπιστεί ποικίλοι ορισμοί και ελαφρώς αποκλίνουσες απόψεις.

Ένας από τους πρώτους ερευνητές, που μελέτησε εκτενώς το θέμα του σχολικού εκφοβισμού είναι ο Olweus. Σύμφωνα με τον Olweus (1993, σ.9) ο σχολικός εκφοβισμός

ορίζεται ως εξής: «ένας μαθητής/μία μαθήτρια θεωρείται θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών οι οποίοι δρουν χωρίς να προκληθούν άμεσα». Μέσα από αυτόν τον ορισμό ο Olweus (1993) παρουσιάζει τα στοιχεία εκείνα που θεωρούνται απαραίτητα και χαρακτηρίζουν απόλυτα τον σχολικό εκφοβισμό:

- 1) η πρόθεση του θύτη να προκαλέσει βλάβη στο θύμα
- 2) η μεγάλη χρονική διάρκεια και η επανάληψη του συμβάντος και
- 3) η ανισότητα θύτη και θύματος είτε αυτή αφορά την σωματική ή την ψυχική δύναμη, είτε την εξουσία ή την αριθμητική υπεροχή των θυτών.

Με την ύπαρξη των παραπάνω χαρακτηριστικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έρχονται να συμφωνήσουν και άλλοι ερευνητές, άλλοτε εστιάζοντας σε ένα ή και σε όλα τα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Macklem (2004) θα μπορούσαμε να οριοθετήσουμε εννοιολογικά τον σχολικό εκφοβισμό, από το απλό «πείραγμα» στην πιο ήπια μορφή έως την παρενόχληση στην πιο έντονη μορφή του. Οι Tattum & Tattum (1992) αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός γίνεται με πρόθεση και προκαλεί ευχαρίστηση στον θύτη, με άμεσο σκοπό να βλάψει κάποιον τον οποίο θεωρεί πιο αδύναμο. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Farrington (1993) ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από μια φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση μεταξύ παιδιών που χαρακτηρίζονται από ανισορροπία δύναμης, παρουσιάζει μεγάλη χρονική διάρκεια αλλά και επαναληψιμότητα και απώτερος σκοπός είναι η πρόκληση άγχους, φόβου και πόνου. Σε συμφωνία έρχεται και η άποψη των Roland (1989) και Smith και Sharp (1994) όπου υποστηρίζουν πως το φαινόμενο αυτό είναι μια διαρκής βία (σωματική ή ψυχολογική) από κάποιον/κάποιους εναντίον ενός ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Καθώς η άποψη του Olweus, σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του σχολικού εκφοβισμού απέκτησε πολλούς υποστηρικτές, εντούτοις δεν έλειψαν οι απόψεις που

διαφοροποιηθήκαν. Πιο συγκεκριμένα, ο Greene (2006) αμφισβήτησε την απαραίτητη ανισότητα δύναμης ως χαρακτηριστικού για την ύπαρξη του εκφοβισμού, καθώς όπως υποστήριξε, μέσω του διαδικτύου είναι δύσκολο να διαγνωστεί κάτι τέτοιο. Μια άποψη που υποστήριξε και ο Macklem (2004) καθώς σύμφωνα με περιγραφές των ίδιων των παιδιών η ύπαρξη ανισορροπίας της δύναμης δεν είναι απαραίτητο στοιχείο του σχολικού εκφοβισμού. Ο Arora (1996) παράλληλα, αμφισβητεί την μεγάλη διάρκεια ως χαρακτηριστικό, υποστηρίζοντας πως ακόμα και ένα μεμονωμένο συμβάν είναι ικανό να προκαλέσει αναστάτωση ή φόβο σε ένα αδύναμο παιδί.

2.2 Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα

Σύμφωνα με δεδομένα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, το 8,7% των μαθητών εκφοβίζονται ενώ το 7,45% εκφοβίζει (Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Σουμάκη, Χατζηπέμου, Ασημόπουλος & Τσιάντης, 2010). Στην Ελλάδα το φαινόμενο έχει αρχίσει να κάνει έμμεσα την εμφάνιση του αρκετές δεκαετίες πριν, ωστόσο οι ερευνητές οδηγήθηκαν στην μελέτη του φαινομένου τις τελευταίες δυο δεκαετίες.

Πιο συγκεκριμένα μέσα από έρευνα για αξιολόγηση της έκτασης του φαινομένου που έγινε από το τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) σε 101 σχολεία και 2000 μαθητές στην Αθήνα, βρέθηκε ότι το 37% των μαθητών του Δημοτικού και το 11% του Γυμνασίου δήλωσε ότι υπήρξαν θύματα σχολικής βίας (Γκουντσίδου, 2007). Παράλληλα μέσα από την έρευνα των Pateraki και Houndoumadi (2001) εντοπίστηκε ότι 14.7% των μαθητών και μαθητριών αυτοπροσδιορίζονται ως θύματα, 6.2% ως θύτες και 4.8% ως θύτες/θύματα ενώ σε γενικές γραμμές στα σχολεία της Αθήνας συναντά κάποιος μικρότερα

ποσοστά σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με σχολεία της Ιταλίας, του Βελγίου, της Πορτογαλίας και του Καναδά. Σε παρόμοια αποτελέσματα ήρθε και η Sarouna (2008) όπου μέσα από έρευνα σε μαθητές 10-14 ετών από σχολεία της Θεσσαλονίκης, βρήκε πως η συχνότητα του φαινομένου δεν είναι τόσο μεγάλη όσο στην Αγγλία, την Ιταλία και την Πορτογαλία. Σύμφωνα με τις Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), μία/ένας στους δέκα μαθήτριες/τες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε βάθος ετών, έχει υποστεί κάποια μορφή εκφοβισμού, ενώ τρεις στους δέκα φοβούνται ή αγωνιούν ότι μπορεί να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού μερικές φορές μέχρι και πολύ συχνά.

Είναι φανερό πως τα ποσοστά στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαιτέρως υψηλά και ανησυχητικά, συγκρινόμενα με χώρες της υπόλοιπης Ευρώπης, το γεγονός όμως αυτό δεν πρέπει να μας καθησυχάζει καθώς αυτή η χαμηλή ένδειξη μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) το 50% των μαθητών δεν αναφέρουν καθόλου τα περιστατικά βίας που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους, ενώ από το υπόλοιπο 50%, οι περισσότεροι (86%) κάνουν αναφορά των περιστατικών σε φίλους, το 54% στην οικογένεια και το 22% στους καθηγητές ή στον διευθυντή του σχολείου. Παράλληλα σύμφωνα με τις Pateraki και Houndoumadi (2001) οι δράστες/θύτες ακόμη κι αν ομολογούν προφορικά ότι εκφοβίζουν άλλα παιδιά, έχουν την τάση να μην το παραδέχονται γραπτώς.

Η ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν έχει αγγίξει πλήρως την ελληνική πραγματικότητα και αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι τα ποσοστά φαίνονται να είναι χαμηλά, οπότε οι εμπλεκόμενοι φορείς περιορίζουν την δημοσιοποίηση του προβλήματος στην κοινή γνώμη. Πολλές φορές αν και υφίσταται σχολικός εκφοβισμός με διαφορετικές μορφές έκφρασης, εμπλεκόμενοι όπως οι εκπαιδευτικοί, διευθυντές αλλά και γονείς, ενημερώνονται από τα ίδια τα παιδιά και το παρατηρούν σε προχωρημένο στάδιο με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος από την παρέμβαση για την εξάλειψη του φαινομένου.

2.3 Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι αδιαμφισβήτητα ένα πολύπλοκο φαινόμενο που συναντούμε στα σχολεία. Μπορεί να ενυπάρχει σε οικονομικά ανεπτυγμένες αλλά και υποανάπτυκτες περιοχές, στην πρωτοβάθμια αλλά και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανάμεσα σε αγόρια αλλά και κορίτσια. Επιπλέον, εκφράζεται με κάποιες συγκεκριμένες μορφές, έμμεσα ή άμεσα. Έμμεσα εκφράζεται συνήθως μέσα από λιγότερο εμφανείς μορφές όπως είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η διάδοση φημών, ενώ άμεσα εκφράζεται πιο ανοιχτά, με λεκτικές ή μη επιθέσεις τύπου «πρόσωπο με πρόσωπο» (Craig, Pepler & Blais, 2007· Kristensen & Smith, 2003).

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να παρουσιαστεί μέσα από τις εξής μορφές (Espelage & Swearer, 2003· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007· Sharp & Smith, 1994· Suckling & Temple, 2001):

➤ Σωματικός Εκφοβισμός

Πρόκειται για άμεση μορφή εκφοβισμού όπου κυριαρχούν σωματικές επιθέσεις όπως σπρωξίματα, γρονθοκοπήματα και οποιαδήποτε άλλη μορφή βίας που μπορεί να έχει ποικιλία στην ένταση και την χρονική διάρκεια. Είναι μια μορφή εκφοβισμού που παρατηρείται κυρίως ανάμεσα στα αγόρια (Sharp & Smith, 1994).

➤ Λεκτικός Εκφοβισμός

Γίνεται λόγος για κάθε είδους αρνητικό σχόλιο που μπορεί ο θύτης να απευθύνει στο θύμα με σκοπό να το «μειώσει» και να του προκαλέσει λύπη. Τα αρνητικά σχόλια μπορεί να

αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, τον τρόπο ομιλίας, τον τρόπο βαδίσματος, την καταγωγή και γενικά τα διαφορετικά στοιχεία, είτε αυτά αφορούν την εξωτερική εμφάνιση είτε τον χαρακτήρα. Η λεκτική μορφή εκφοβισμού μπορεί να αποτελείται από κοροϊδευτικά σχόλια, βρισιές, απειλές, παρατσούκλια και κάθε είδους ρατσιστικών σχολίων (Suckling & Temple, 2001).

➤ *Κοινωνικός ή Έμμεσος Εκφοβισμός*

Σε αυτή την μορφή σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται μια μη λεκτική, επιθετική συμπεριφορά του θύτη απέναντι στο θύμα με σκοπό τον αποκλεισμό του από κοινωνικές ομάδες του σχολείου. Με την χρήση εχθρικών νευμάτων και χειρονομιών, την διάδοση φημών και γενικότερα την συσπείρωση και χειραγώγηση μιας ομάδας για τον αποκλεισμό ενός ατόμου, ο θύτης προκαλεί μείωση της αυτοεκτίμησης του θύματος και επιτυγχάνεται ο κοινωνικός αποκλεισμός και τελικά ο έμμεσος σχολικός εκφοβισμός (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007).

➤ *Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός (cyber bullying)*

Πρόκειται για την πιο σύγχρονη μορφή σχολικού εκφοβισμού, που συμβαδίζει με την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Είναι μια μορφή εκφοβισμού που δρα εντός αλλά κυρίως εκτός των σχολικών ορίων. Περιλαμβάνει απειλητικά μηνύματα στο κινητό ή σε οποιαδήποτε πλατφόρμα ηλεκτρονικής δικτύωσης, δημοσιοποίηση ψευδών πληροφοριών ή προσωπικών στοιχείων και στόχο έχει τον χλευασμό και την ταπείνωση του θύματος (Espelage & Swearer, 2003· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007).

➤ Ρατσιστικός εκφοβισμός

Γίνεται λόγος για μια μορφή που βρίσκεται σε αρκετά μεγάλη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω των εθνοπολιτισμικών αλλαγών. Πρόκειται για μια μορφή σχολικού εκφοβισμού που ενεργοποιείται από την διαφορετικότητα ενός μαθητή ως προς την γλωσσά, το χρώμα, την εθνικότητα κ.α. και στην συνέχεια μεταμορφώνεται σε άλλες μορφές εκφοβισμού (σωματική, λεκτική κ.α.) (Espelage & Swearer, 2003).

➤ Σεξουαλικός εκφοβισμός

Αυτή η μορφή σχολικού εκφοβισμού αφορά κυρίως την σεξουαλικότητα ή το φύλο των θυμάτων. Μέσω ανήθικων σχολίων, σεξουαλικού περιεχομένου αστεία και πειράγματα, χειρονομίες αλλά και αγγίγματα ο θύτης προσπαθεί να προκαλέσει το θύμα και να το κάνει να αισθανθεί αμηχανία, ντροπή και σε ακραίες περιπτώσεις σωματικό πόνο (Espelage & Swearer, 2003· Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007).

Σύμφωνα με την παραπάνω σύντομη περιγραφή των μορφών που μπορεί να πάρει ο σχολικός εκφοβισμός, είναι κατανοητό πως πρόκειται για ένα περίπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο που δύσκολα μπορεί να αναγνωριστεί από ένα «άπειρο» μάτι. Η συνύπαρξη των μορφών, η διάρκεια και η ένταση του εκφοβισμού μπορεί να αυξομειώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την αναγνώριση του φαινομένου από το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά δεν πρέπει να «βαφτίζουμε» όλα τα μεμονωμένα γεγονότα και συγκεκριμένες συμπεριφορές ως σχολικό εκφοβισμό, καθώς

πρέπει να λάβουμε υπόψη πως μεμονωμένες συμπεριφορές «πειράγματος» είναι δικαιολογημένες στην παιδική και εφηβική ηλικία.

Κεφάλαιο 3^ο

Γενεσιουργοί Παράγοντες Του Σχολικού Εκφοβισμού

3.1 Η οικογένεια

Το οικογενειακό υπόβαθρο παίζει σπουδαίο ρόλο τόσο στην γενικότερη εξέλιξη του παιδιού όσο και στην μετέπειτα επιλογή του να δράσει ως θύτης σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Whitney & Smith (1993) η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης από γονείς ή κηδεμόνες είναι άρρηκτοι παράγοντες της εξέλιξης ή μη ενός παιδιού σε θύτη στο σχολικό περιβάλλον. Η γενικότερη επιθετικότητα των παιδιών πηγάζει από την ανεπαρκή συνοχή της οικογένειας, την βία και τις πιθανές συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη της, τις λανθασμένες τεχνικές πειθάρχησης που ασκούνται από τους γονείς για την επίλυση προβλημάτων αλλά και κάποια ειδικά προβλήματα όπως η χρήση ναρκωτικών ουσιών και η φυλάκιση τους (Espelage & Swearer, 2003). Υπάρχουν συνεχώς αυξανόμενα στοιχεία στους κλάδους της νευροβιολογίας, της εξελικτικής ψυχολογίας και των επιγενετικών μελετών στα ζώα, πως η παραμέληση, η γονική ασυνέπεια και η έλλειψη αγάπης μπορεί να οδηγήσει σε μακροχρόνια προβλήματα ψυχικής υγείας καθώς και σε μειωμένες δυνατότητες και ευτυχία (Winston & Chicot, 2016).

Ο Olweus (1993) υπογραμμίζει τέσσερις παραμέτρους που σχετίζονται με την οικογένεια και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση ή μη επιθετικής συμπεριφοράς. Πρώτη παράμετρος είναι η συναισθηματική στάση του γονέα κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού. Οποιαδήποτε έλλειψη φροντίδας, στοργής, αγάπης και γενικότερα εμπλοκής επιτείνει τον κίνδυνο για εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε άλλους. Δεύτερο σημείο, που σύμφωνα με τον Olweus (1993) συνδράμει στην γέννηση επιθετικής συμπεριφοράς, είναι η ανοχή του γονέα σε επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού. Η στάση που κρατά ο γονέας/κηδεμόνας που φροντίζει εξ'αρχής το παιδί και η σαφής τοποθέτηση ορίων στην συμπεριφορά του μπορεί να αποτρέψουν επιθετικές συμπεριφορές στα αδέλφια και στους συνομηλίκους του. Άλλωστε σύμφωνα με τους Espelage & Swearer (2003), η εκφοβιστική συμπεριφορά των θυτών στο σχολείο μπορεί να συσχετιστεί με την συμπεριφορά τους απέναντι στα αδέλφια τους, σε ένα μεγάλο ποσοστό: 57% των θυτών και 77% των θυτών/θυμάτων σχολικού εκφοβισμού ασκούν παρόμοιες μορφές βίας και στα αδέλφια τους.

Τρίτο σημείο που αποτελεί παράγοντα εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τον Olweus, είναι ο τρόπος που αποδίδεται η τιμωρία και η επιβολή εξουσίας. Όταν οι γονείς χρησιμοποιούν την σωματική τιμωρία αλλά και οποιαδήποτε μορφή βίας, τείνουν να δημιουργούν ένα επιθετικό παιδί που θα ασκεί βία και στους συνομηλίκους του. Τέταρτο και τελευταίο σημείο που μας τονίζει ο Olweus, είναι η στάση και η διαχείριση των γονιών απέναντι σε καταστάσεις εκφοβισμού, όπου εμπλέκονται τα παιδιά τους είτε σαν θύτες είτε σαν θύματα. Ο τρόπος αντιμετώπισης μιας τέτοιας συμπεριφοράς αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση τόσο για τα παιδιά όσο και για τους άλλους εμπλεκόμενους γονείς.

Γενικότερα η οικογένεια είναι το πρώτο κοινωνικό σύνολο όπου το παιδί θα μιμηθεί συμπεριφορές. Συμπεριφορές βίαιες και υπονομευτικές, είτε προέρχονται από γονείς είτε από αδέλφια, ενθαρρύνουν το παιδί στην υιοθέτηση παρομοίων σχημάτων συμπεριφοράς και τελικά

το οδηγούν στο να ασκούν εκφοβιστικές συμπεριφορές και αυτά με την σειρά τους στο σχολικό περιβάλλον (Sharp & Smith, 1994).

3.2 Ατομικά χαρακτηριστικά

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς διαδραματίζει η ίδια η ιδιοσυγκρασία του παιδιού (Olweus, 2009). Παιδιά όπου έχουν πιο έντονο και οξύθυμο χαρακτήρα είναι πιθανόν να συμπεριφερθούν επιθετικά συγκριτικά με παιδιά που έχουν πιο ήπιο και ήρεμο χαρακτήρα.

Ο Olweus (1993) μελέτησε τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με επιθετική και εκφοβιστική συμπεριφορά απέναντι στους συνομηλίκους του. Όπως ο ίδιος αναφέρει μερικά από αυτά είναι η επίμονη επιθυμία τους να κυριαρχούν και να επιβάλλονται χρησιμοποιώντας την δύναμη τους, ο έντονος αυθορμητισμός τους και το γεγονός ότι θυμώνουν εύκολα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην τήρηση κανόνων, δεν δείχνουν συμπόνια και ενσυναίσθηση για τα «θύματα», αντιμετωπίζουν θετικά την βία και γενικά αρέσκονται στο να συμμετέχουν σε περιστατικά βίας. Σπάνια νιώθουν τύψεις ή ανησυχία (Smith & Sharp, 1994) και αν πιαστούν επ' αυτοφώρω να εκφοβίζουν τα θύματά τους, θα υποστηρίξουν πως έδρασαν κατ' αυτό τον τρόπο επειδή τα θύματα τους προκάλεσαν (Banks, 1997· Haynie et al., 2001· Schwarz et al., 2001). Ταυτόχρονα παρουσιάζονται ως άτομα επιθετικά και κοινωνικά ανεπαρκή, που δεν μπορούν να σκεφτούν σωστά (Crick & Dodge, 1994).

Εκτός όμως από τα άτομα που χαρακτηρίζονται ευθέως επιθετικά και αποκαλούνται θύτες σχολικού εκφοβισμού υπάρχουν και τα παθητικά επιθετικά άτομα, όπου συμμετέχουν κανονικά σε περιστατικά εκφοβισμού χωρίς όμως να τα ξεκινούν οι ίδιοι (Olweus, 2009).

Όσον αφορά την κοινωνική πλευρά των παιδιών αυτών, σύμφωνα με τον Olweus (1993) δεν υπάρχει κάποια διαφορά σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν επιθετικές και εκφοβιστικές συμπεριφορές. Η Morrison (2007) διαπίστωσε ότι είναι παιδιά με υψηλές κοινωνικές δεξιότητες που όμως συνήθως υστερούν στις σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα, οι Suckling & Temple (2001) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτά έχουν περιορισμένες κοινωνικές αλλά και διαπροσωπικές δεξιότητες ενώ η O'Moore (2000) αναδύοντας τον ρόλο της αυτοεκτίμησης, συμπληρώνει πως όσο πιο συχνά εκφοβίζει κάποιος μαθητής τόσο πιο χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει.

Η σχέση εκφοβιστικής συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησης είναι γενικά αμφιλεγόμενη. Σύμφωνα με τον Field (1999) τα άτομα που παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές, θεωρούν τον εαυτό τους «υπέροχο, ευγενικό, περιποιητικό, συμπονετικό» ενώ την ίδια ακριβώς στιγμή νιώθουν «ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση». Ο Olweus (1993) απορρίπτει την άποψη ότι τα επιθετικά παιδιά κυριαρχούνται κατά βάθος από άγχος, ανασφάλεια και έλλειψη αυτοεκτίμησης. Ωστόσο ο Slee (1994), μέσα από την έρευνα του εντόπισε πως οι θύτες του δείγματός του είχαν μέτρια αυτοεκτίμηση.

Τα άτομα με επιθετική–εκφοβιστική συμπεριφορά δεν προκαλούν «βλάβες», όπως φαίνεται, μόνο στα θύματά τους, αλλά δημιουργούν έμμεσα και για τους ίδιους ένα «θολό» και όχι τόσο υποσχόμενο μέλλον. Φαίνεται πως οι θύτες σε επόμενο στάδιο εγκαταλείπουν το σχολείο, εμπλέκονται σε εγκληματικές πράξεις, κάνουν χρήση ουσιών και υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ σε υψηλότερα ποσοστά απ' ότι τα παιδιά που δεν είχαν αναμειχτεί σε περιπτώσεις εκφοβισμού (Harris & Petrie, 2003). Επιπλέον οι θύτες κατ' εξακολούθηση φαίνεται πως συντηρούν την συμπεριφορά τους και στην ενηλικίωσή τους, επηρεάζοντας αρνητικά την ικανότητα για δημιουργία και συντήρηση θετικών αλληλεπιδράσεων με τους συμπολίτες τους (Oliver, Hoover & Hazler, 1994).

3.3 Ο εκπαιδευτικός και η σχολική κοινότητα

Είναι απόλυτα κατανοητό πως για την κοινωνικοποίηση του παιδιού σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν, μετά από αυτόν της οικογένειας, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Η σχολική κοινότητα προετοιμάζει το παιδί ώστε να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο, με τις γνωστικές, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα έχει καταφέρει να αναπτύξει. Παράλληλα το σχολείο και πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, με τις πράξεις και την συμπεριφορά τους, δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου μπορεί να είναι παράγοντες για την εμφάνιση ή την ανάπτυξη των βίαιων συμπεριφορών και σαν επακόλουθο του σχολικού εκφοβισμού. Άλλωστε τα παιδιά μαθαίνουν τους κοινωνικούς κανόνες από τους ενήλικες και έπειτα τους εσωτερικεύουν (Farmer, Lines & Hamm, 2011).

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχοντας υπάρξει θύτες εκφοβισμού στα σχολικά τους χρόνια, συνεχίζουν έμμεσα ή άμεσα αυτή την τακτική για να έχουν τον έλεγχο ή κοινωνική επιτυχία (Oldenburg, van Duijn, Sentse, Huitsing, van der Ploeg, Salmivalli & Veenstra, 2015). Με αυτόν τον τρόπο η εκφοβιστική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης και τα αποτελέσματα είναι φυσικά αναμενόμενα. Ταυτόχρονα συμπεριφορές όπως σωματική τιμωρία και ψυχολογική κακομεταχείριση (λεκτικές προσβολές) από εκπαιδευτικούς, αυξάνουν το αίσθημα της αποξένωσης και μπορεί να ενεργοποιήσουν κακές συμπεριφορές και βιαιότητα (Hyman, Mahon, Cohen, Snook, Britton & Lurkis 2004). Σύμφωνα με έρευνα των Bibou-Nakou, Tsianti, Assimopoulou, Chatzilambou και Giannakopoulou (2012) οι μαθητές τόνισαν πως πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί φωνάζοντας κάποια παιδιά με χαρακτηριστικά επίθετα, δείχνοντας έμμεσα ποιος είναι ο αγαπημένος ή λιγότερο αγαπημένος μαθητής, ξεσπώντας πάνω στους μαθητές ή ακόμα και η πρόκληση βλάβης είναι πρακτικές εκφοβισμού.

Η έλλειψη αρμονίας στην «οικολογία» της τάξης είναι ένας παράγοντας εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού. Η θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές είναι συνέπεια της οικολογίας της τάξης και επηρεάζεται άμεσα από αυτή (Brendgen & Troop-Gordon, 2015). Σε μια τάξη όπου επικρατεί η "ταμπελοποίηση", ο στιγματισμός, η περιθωριοποίηση (κ.α.) και οι συγκεκριμένες συμπεριφορές επιτρέπονται από τον εκπαιδευτικό, είναι πολύ πιθανό πως θα οδηγηθούν αργά ή γρήγορα στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού. Ταυτόχρονα οι δάσκαλοι που έχουν ιστορικό εκφοβισμού άλλων, μπορεί να έχουν ουδέτερες αντιλήψεις σχετικά με τον εκφοβισμό και να τον αντιλαμβάνονται ως κάτι που αποτελεί μέρος της ανάπτυξης των παιδιών και όχι επιβλαβούς και ανάρμοστης συμπεριφοράς (Oldenburg et al., 2015). Σύμφωνα με τους Troop - Gordon και Ladd (2015), ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας για την παρουσία του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον καθώς ο τρόπος αντίδρασης και συμπεριφοράς απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού συντελούν στην διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος το οποίο μπορεί να αποτρέπει ή να ενθαρρύνει τον σχολικό εκφοβισμό και την βία γενικότερα.

Το σχολείο είναι ένας καθημερινός στίβος, με πολλούς μαθητές να λειτουργούν ανταγωνιστικά προσπαθώντας να καταλαμβάνουν την «πρώτη» θέση στα μάτια των εκπαιδευτικών και των γονιών τους. Ο ανταγωνισμός εξασθενεί τις φιλικές σχέσεις και διαθέσεις και οδηγεί έμμεσα στην εκδήλωση και αύξηση της επιθετικότητας (Βουϊδάσκη, 1987). Ένα άλλο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που λειτουργεί ως γενεσιουργός παράγοντας είναι η προσκόλληση στην διδακτική διαδικασία, την ολοκλήρωση της ύλης και γενικότερα την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Η πίεση για ακαδημαϊκά επιτεύγματα θεωρείται γενικά ως ένας παράγοντας που συνδέεται άμεσα με τον εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών (Sullivan et al., 2003, Yoneyama & Naito, 2003). Σύμφωνα με έρευνα των Bibou-Nakou et al., (2012) οι μαθητές τόνισαν πως για την εμφάνιση του εκφοβισμού σημαντικό ρόλο έπαιξαν η σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών, ο ακαδημαϊκός ανταγωνισμός και η γενικότερη πίεση

για ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ενώ όπως συμπληρώνουν οι μελετητές (Bibou-Nakou et al., 2012), αν και ο Olweus (1993) υποστήριξε πως η συμπεριφορά των θυτών σχολικού εκφοβισμού δεν εξαρτάται από σχολικούς παράγοντες όπως η ακαδημαϊκή πίεση, τα αποτελέσματα της έρευνας τους δείχνουν ακριβώς το αντίθετο.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά πιστεύουν πως ο εκφοβισμός κάνει την εμφάνιση του εξαιτίας κάποιων εξωτερικών παραγόντων που δεν αφορούν εκείνους ή το σχολείο. Σύμφωνα με έρευνα των Oldenburg et al., (2015) βρεθήκαν μεγαλύτερα ποσοστά θυματοποίησης σε τάξεις εκπαιδευτικών που πίστευαν πως ο εκφοβισμός μπορεί να αποδοθεί σε εξωτερικούς παράγοντες-παράγοντες εκτός των ίδιων. Είναι κατανοητό πως η αδιαφορία και η απάθεια των εκπαιδευτικών είτε για τους υπαίτιους παράγοντες είτε ακόμα και για το ίδιο το φαινόμενο μπορεί να λειτουργήσει ως γενεσιουργός παράγοντας εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού.

Εκτός όμως από τους εκπαιδευτικούς σαν πρόσωπα, σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού διαδραματίζει και το σχολικό περιβάλλον/κοινότητα με ότι αυτό περιλαμβάνει. Το μέγεθος του σχολικού συγκροτήματος αλλά και η περιοχή/πόλη μπορούν να παίζουν ρόλο στην εμφάνιση του φαινομένου. Οι Whitney & Smith (1993) υποστηρίζουν πως η συχνότητα εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού είναι μεγαλύτερη σε μεγάλα σχολεία και μεγάλες πόλεις. Ένα μεγαλύτερο μέγεθος σχολείου προβλέπει υψηλότερα επίπεδα εγκληματικών και βίαιων περιστατικών (Chen, 2008). Ενώ παράλληλα, και το πλήθος των μαθητών ανά τάξη παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο καθώς σύμφωνα με τους Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor και Zeira (2004) οι υπερπλήρεις σχολικές τάξεις συνδέονται άμεσα με το φαινόμενο του εκφοβισμού. Η ελλιπής επιτήρηση σε μεγάλα σχολεία και μεγάλες τάξεις συντελεί ως επιπλέον παράγοντας της δημιουργίας του φαινομένου.

Είναι κατανοητό λοιπόν πως για την δημιουργία του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και το σχολικό περιβάλλον. Καθώς όμως οι εκπαιδευτικοί είναι μια ομάδα που δημιουργεί πρότυπα αξιών, ηθικής και

συμπεριφοράς για τα παιδιά είναι σωστό να χρησιμοποιούν την θέση τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να λειτουργούν ως θετικά μοντέλα δράσης και διαχείρισης των συγκρούσεων που προκύπτουν εντός των σχολικών ορίων (Στογιαννίδης, 2013), για να περιορίσουν και τις ομάδες συνομήλικων που υποβοηθούν στην δημιουργία του φαινομένου.

3.4 Οι ομάδες συνομηλίκων

Τα παιδιά, κυρίως κατά την εφηβεία, δημιουργούν ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα και αντιλήψεις ώστε να καλυφθούν στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Η ένταξη σε μια ομάδα-παρέα και το αίσθημα αποδοχής είναι σημαντικοί δείκτες για την υγιή ανάπτυξη της ταυτότητας των εφήβων (Erikson, 1968). Μέσα στις ομάδες αυτές το παιδί αναπτύσσει ρόλους και εκδηλώνει συγκεκριμένες συμπεριφορές (Βουϊδάσκης, 1987). Το να ανήκουν σε μια ομάδα είναι εξίσου σημαντικό για την ψυχική τους υγεία καθώς οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών μιας ομάδας οδηγούν στην απόκτηση υψηλής αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, μειώνουν τα επίπεδα κατάθλιψης και γενικότερα συμβάλλουν στην καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Bagwell et al., 1998· Hymel et al., 1990).

Η επιρροή που έχει μια ομάδα συνομηλίκων στο κάθε μέλος ξεχωριστά είναι τεραστία και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο μπορεί να επηρεάσει ένα παιδί σε μεγάλο βαθμό με μια άμεση αλλαγή συμπεριφοράς ή ακόμα και την υιοθέτηση αντιλήψεων που έρχονται σε ρήξη με τα μέχρι πρότινος πιστεύω ενός ή περισσότερων μελών της ομάδας. Οι ομάδες των συνομηλίκων εξασφαλίζουν την ανεξαρτησία του παιδιού από τους γονείς, ένα φαινόμενο που οδηγεί πολλές φορές σε πλήρη υποταγή, ή αλλιώς σε μια «υποδούλωση» στην ομάδα (Γκόρος, 2003).

Η γενικότερη επίδραση που έχουν οι ομάδες συνομηλίκων σε ένα παιδί μπορεί να χαρακτηριστούν θετικές ή αρνητικές. Θετικές καθώς από την μια πλευρά το παιδί νιώθει ότι ανήκει σε μια ομάδα και αυξάνει έτσι τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής του,

αλλά αρνητικές από την άλλη πλευρά, καθώς μέσα στην ομάδα τα παιδιά πολλές φορές «χάνουν» την προσωπικότητα τους και υιοθετούν συμπεριφορές ακατάλληλες για αυτά ή τους γονείς τους, που όμως λαμβάνουν έγκριση και επιβράβευση από την ομάδα.

Η συνεχής αναζήτηση της αποδοχής και της δημοτικότητας είναι ένα χαρακτηριστικό της εφηβείας και αποτελεί σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής. Τα παιδιά τείνουν να επιδιώκουν την έγκριση και την συμμετοχή σε ομάδες με υψηλή δημοτικότητα και «κύρος» στο σχολικό περιβάλλον και μιμούνται σε συμπεριφορά τα παιδιά που είναι πιο δημοφιλή. Πρέπει να τονιστεί πως σύμφωνα με έρευνα των Espelage, Holt και Henkel (2003) υπάρχει μια αρκετά μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της δημοτικότητας και του εκφοβισμού ανάμεσα στους μαθητές. Μια πιο λεπτομερής εξέταση της «κλίκας» των μαθητών στο ίδιο δείγμα, φανέρωσε πως εκτός από το γεγονός ότι οι μαθητές κάνουν παρέα με συμμαθητές που εκφοβίζουν στον ίδιο βαθμό, ταυτόχρονα έγιναν αναφορές για αύξηση του εκφοβισμού κατά την διάρκεια του σχολικού έτους (Espelage et al., 2003). Σύμφωνα με τον Olweus (1993) η μίμηση προτύπων σε μια ομάδα συνομηλίκων λειτουργεί ως παράγοντας που επιδρά στην υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών, ενώ συμπληρώνει πως τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες, μπορούν να έχουν επιθετική συμπεριφορά όταν δουν κάποιο άτομο/πρότυπο να συμπεριφέρεται με τον ίδιο επιθετικό τρόπο.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει επίσης και η λεγόμενη ομάδα των ενισχυτών, οι οποίοι υποστηρίζουν τον θύτη λεκτικά και με χειρονομίες επιβράβευσης. Οι ενισχυτές δεν λειτουργούν εκφοβίζοντας τους άλλους παρόλα αυτά με την συμπεριφορά τους ενισχύουν την δράση των θυτών και προσελκύοντας άλλους μαθητές δημιουργούν θετική ανατροφοδότηση στους θύτες (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996) και ως εκ τούτου και στους υπόλοιπους μαθητές.

Παρόλο που ο εκφοβισμός συχνά αντιλαμβάνεται ως τρόπος συμπεριφοράς ενός ατόμου, πολλοί ερευνητές ζητούν επιπλέον μελέτη που να επικεντρώνεται στην επιρροή των

συμμαθητών, την κοινωνική και ομαδική πλευρά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Mann, Kristjansson, Sigfusdottir & Smith, 2015).

3.5 Λοιποί παράγοντες (ΜΜΕ, Διαδίκτυο, Ηλεκτρονικά Παιχνίδια)

Ως πρότυπα μπορούν πλέον να λειτουργούν και οι χαρακτήρες που προβάλλονται από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, καθώς τα τελευταία χρόνια η ζωή του παιδιού έχει διαμορφωθεί με βάση την τηλεόραση και γενικά την νέα τεχνολογία και ότι αυτή συμπεριλαμβάνει. Η ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον τρόπο διασκέδασης των παιδιών. Το ομαδικό παιχνίδι στις αυλές και στους δρόμους της γειτονιάς έχει αντικατασταθεί πλέον με την ενασχόληση στο διαδίκτυο και τον υπολογιστή ή tablet, την τηλεόραση και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Οι εικόνες που δέχονται τα παιδιά από τα Μ.Μ.Ε και ο χρόνος που καταναλώνουν σε αυτά έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ψυχική και σωματική τους υγεία. Φυσικά σημαντικό ρόλο παίζει η ύπαρξη ή μη ταύτισης με τους εικονικούς χαρακτήρες καθώς πολλά παιδιά δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν την εικονική πραγματικότητα από την πραγματικότητα που βιώνουμε σε καθημερινή βάση.

Τα προγράμματα που παρουσιάζονται στην τηλεόραση βασίζονται ολοένα και πιο πολύ σε σκηνές επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών, χωρίς να διαμορφώνονται ειδικά πλαίσια για τα παιδιά που παρακολουθούν. Οι περισσότεροι μελετητές που έχουν ασχοληθεί με έρευνα πάνω στο θέμα της επίδρασης που έχει η τηλεόραση στην καθημερινότητα, θεωρούν ότι η τηλεοπτική βία επιδρά άμεσα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου (Friedrich-Cofer & Huston, 1986· Centerwall, 1989). Οι εμπλεκόμενοι στον χώρο των Μ.Μ.Ε δεν στηρίζονται σε καμιά θεωρία για την ανάπτυξη του παιδιού, δεν διαχωρίζουν το σημαντικό από το ασήμαντο, δεν σκέπτονται αν τα παιδιά είναι έτοιμα διανοητικά και συναισθηματικά και κυρίως επιτρέπουν την

έκθεση των παιδιών στην πιο ολοκληρωμένη και άγρια αποκάλυψη ασύστολης βίας (Postman, 1997). Εντούτοις μέσα από έρευνα των Petranovich et al. (2016) όπου αναλύθηκαν 198 επεισόδια δημοφιλών εκπομπών για επιθετικές σκηνές δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των περιστατικών εκφοβισμού και των ετών κατά τα οποία εμφανίστηκαν οι εκπομπές. Αν και είναι πιθανό η επιθετικότητα στην τηλεόραση να έχει αντίκτυπο στις συμπεριφορές εκφοβισμού, δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι η συχνότητα εμφάνισης βίας στην τηλεόραση έχει αλλάξει σημαντικά τις τελευταίες πέντε δεκαετίες (Petranovich et al., 2016).

Όσον αφορά την χρήση του διαδικτύου, έχει αυξηθεί σε τέτοιο βαθμό, όπου είναι δύσκολο πλέον να διαχειριστεί κάποιος ως γονέας και εκπαιδευτικός, τι μπορεί να παρακολουθήσει ένα παιδί και τι όχι. Ηλεκτρονικά παιχνίδια που παίζονται στο διαδίκτυο έχουν ενοχοποιηθεί πολλές φορές ως παράγοντες αύξησης της επιθετικής συμπεριφοράς και μείωση ευαισθησίας και ενσυναίσθησης στα παιδιά. Σύμφωνα με τον Anderson (2004), η έκθεση σε βία μέσω των βίντεο παιχνιδιών αυξάνουν την εχθρότητα προς τους άλλους, την απευαισθητοποίηση, τον φόβο και το άγχος. Η μελέτη των Funk et al. (2004), επιβεβαιώνει αυτήν την άποψη καθώς μέσα από δείγμα 150 μαθητών σε δημοτικό σχολείο, έφερε στο προσκήνιο τις σχέσεις ανάμεσα στην έκθεση σε βία και την απευαισθητοποίηση των νέων. Η μελέτη αναφέρει ότι οι νέοι που εκτίθενται σε βίαια βιντεοπαιχνίδια ήταν πιθανότερο να κρατήσουν επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές και λιγότερο πιθανό να εκφράσουν ενσυναίσθηση σε σύγκριση με εκείνους που δεν εκτέθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, τα βίαια βιντεοπαιχνίδια, όπως το Doom και το Mortal Kombat, κατηγορήθηκαν από τους ερευνητές, τους πολιτικούς και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για επιδείνωση επιθετικών και βίαιων περιστατικών και για συμβολή στους πυροβολισμούς μαθητών στο Κολοράντο της Αμερικής (Brown & Merritt, 2002).

Κεφάλαιο 4^ο

Σχολικός Εκφοβισμός και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

4.1 Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι μια διαταραχή που περιλαμβάνει σημαντικές εκφάνσεις σε διάφορους τομείς του παιδιού όπως οι δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και οι επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές και ενδιαφέροντα (American Psychiatric Association, 2013). Πρόκειται για μια πολυμελετημένη διαταραχή που έχει αποσπάσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών χωρίς όμως να έχουν εξακριβωθεί πλήρως τα αίτια της εμφάνισής της. Ως εκ τούτου, δεν ορίζεται κάποια συγκεκριμένη θεραπεία και ουσιαστικά η διαταραχή ακολουθεί το παιδί στην εξέλιξη του, δια βίου. Ωστόσο πρέπει να τονιστεί πως όσο πιο νωρίς γίνεται η διάγνωση της διαταραχής, τόσο περισσότερο θα ωφεληθεί το παιδί μέσα από μια πρώιμη παρέμβαση (Γκονέλα, 2006).

Η ποικιλομορφία στα χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι αρκετά εντυπωσιακή και ως εκ τούτου συναντούμε διαφορετικούς συνδυασμούς χαρακτηριστικών στο κάθε παιδί, γεγονός που καθιστά το κάθε παιδί με ΔΑΦ ξεχωριστό και διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DMS-5) σημειώνονται τα δυο βασικά ελλείμματα της διαταραχής:

- δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία
- επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές και ενδιαφέροντα (American Psychiatric Association, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά όπως η γλωσσική ανεπάρκεια, οι εμμονές, η στερεοτυπική συμπεριφορά, οι επαναληπτικές κινήσεις και η έλλειψη τυπικών ενδιαφερόντων είναι συνηθισμένες καταστάσεις στην διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Kemper & Bauman, 1998). Πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά της διαταραχής έχουν ενοχοποιηθεί για την περιθωριοποίηση και τον σχολικό εκφοβισμό που συναντούν τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο σχολείο (Capadoccia et al., 2012· Schroeder et al., 2014· Little, 2002).

4.2 Ποσοστά συχνότητας σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Ερευνητές από όλο τον κόσμο αντιλήφθηκαν τον ρόλο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ΔΑΦ στην εμφάνιση και ανάπτυξη εκφοβισμού στα σχολεία. Τις τελευταίες δεκαετίες έγιναν πολλές έρευνες που αποδείκνυαν πως ο σχολικός εκφοβισμός και η διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχουν πολύ στενή σχέση.

Σύμφωνα με έρευνες της Little (2001) ένα ποσοστό 75% των εφήβων με σύνδρομο Asperger είναι θύμα κάποιας μορφής εκφοβισμού. Το ποσοστό αυτό της θυματοποίησης σε αυτό το δείγμα ήταν τέσσερις φορές υψηλότερο σε σύγκριση με άτομα τυπικής ανάπτυξης. Σε επόμενη έρευνα της Little (2002) τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 94% των παιδιών με σύνδρομο Asperger είχαν θυματοποιηθεί κατά την διάρκεια του προηγούμενου χρόνου, σύμφωνα με αυτά που ειπώθηκαν από τις μητέρες των παιδιών. Παράλληλα σε παρόμοια έρευνα από τους Reid και Batten (2006) στη Μεγάλη Βρετανία από την Εθνική Αυτιστική Κοινότητα (National Autistic Society), παρουσιάστηκε θυματοποίηση στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε ένα ποσοστό κυμαινόμενο από 40% έως 59% σύμφωνα με τους γονείς των

παιδιών. Χρησιμοποιώντας μικρότερο δείγμα οι Wainscot et al. (2008) στο Ηνωμένο Βασίλειο βρήκαν ότι σε ένα ποσοστό 87% των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, έχει γίνει αναφορά για σχολικό εκφοβισμό, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα.

Τα ίδια αποκαρδιωτικά αποτελέσματα, υψηλής θυματοποίησης, έρχονται να μας παρουσιάσουν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Pfeffer (2016) που διεξήχθη στην Αμερική. Στην έρευνα αυτή τα αποτελέσματα παρουσίασαν ένα ποσοστό περίπου 89% των παιδιών με ΔΑΦ, να έχει αντιμετωπίσει τουλάχιστον ένα συμβάν θυματοποίησης στην ζωή τους, ενώ ταυτόχρονα πολλά από αυτά τα παιδιά (82.1%) φαίνεται πως το έχουν αντιμετωπίσει τον τελευταίο χρόνο. Ανάμεσα στα παιδιά που έχουν αντιμετωπίσει συμβάν θυματοποίησης τον τελευταίο χρόνο, το 92% έχει έρθει αντιμέτωπο με δεύτερο συμβάν σε μικρό χρονικό διάστημα, κάνοντας λόγο για αξιοσημείωτα επίπεδα πολύ-θυματοποίησης (Pfeffer, 2016). Σημαντικά είναι επίσης και τα αποτελέσματα της έρευνας του Carter (2009) που διεξήχθη και αυτή στην Αμερική, και κατέγραψε ένα ποσοστό 65% των παιδιών με ΔΑΦ να έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό τον τελευταίο χρόνο.

Σύμφωνα με τους Carradocia, Weiss & Pepler (2012), ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση σε παιδιά με ΔΑΦ είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο που είναι δυο φορές υψηλότερο από ότι στο γενικό πληθυσμό. Ταυτόχρονα σε έρευνα τους στον Καναδά, αξιοποιώντας τις απόψεις των γονέων, βρήκαν συγκεκριμένα πως το 77% των παιδιών με ΔΑΦ έχουν αντιμετωπίσει συμβάν σχολικού εκφοβισμού τον προηγούμενο κίολας μήνα (Carradocia, Weiss & Pepler, 2012).

Παρόλο που οι περισσότερες έρευνες αφορούν κυρίως τα παιδιά με ΔΑΦ που έχουν συμπεριληφθεί στην γενική εκπαίδευση, φαίνεται πως και σε περιπτώσεις φοίτησης σε ειδικό σχολείο παρουσιάζονται συμβάντα σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με έρευνα των Roekel, Scholte & Didden (2010) τα ποσοστά θυματοποίησης κυμάνθηκαν από 7 έως 30%, με το χαμηλότερο ποσοστό να αντιπροσωπεύει την άποψη των συνομήλικων και το μεγαλύτερο των

δασκάλων. Αυτά τα ποσοστά αποδεικνύουν πως η θυματοποίηση είναι ταυτόχρονα διαδεδομένο πρόβλημα και σε παιδιά που ακολουθούν ειδική εκπαίδευση (Roekel, Scholte & Didden, 2010).

Τα υψηλά ποσοστά θυματοποίησης και σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αποδεικνύουν πως είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι παράγοντες που επιτείνουν αυτή την θυματοποίηση στην συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, ενώ ταυτόχρονα να διερευνηθούν στρατηγικές παρέμβασης για την μέγιστη εξάλειψη του προβλήματος.

4.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος που επιτείνουν τον σχολικό εκφοβισμό

Η διαφορετικότητα είναι ένα στοιχείο που λειτουργεί ως μαγνήτης για την ανάπτυξη του εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος σίγουρα ξεχωρίζουν και συχνά χαρακτηρίζονται ως αδιάφορα, ψυχρά και αντικοινωνικά, τόσο από ενήλικες που δεν είναι εξοικειωμένοι με την συγκεκριμένη διαταραχή, όσο και από τους συμμαθητές τους. Αυτό το χαρακτηριστικό και μόνο λειτουργεί ως προσθετικό στοιχείο στον σχολικό εκφοβισμό που δέχονται αυτά τα παιδιά, ωστόσο δεν είναι το μοναδικό που ενισχύει την εμφάνιση του φαινομένου.

Οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχουν ήδη αρχίσει να ερευνούνται για δημιουργία υψηλού κίνδυνου θυματοποίησης και εκφοβισμού από τους συνομηλίκους (Chen & Schwartz, 2012). Όπως φαίνεται να τονίζει και η Pfeffer (2016), οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και το έλλειμμα επικοινωνιακής ικανότητας είναι δύο από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, υποδηλώνοντας ότι τα άτομα με τέτοιες δυσκολίες μπορεί να είναι ευάλωτα στην εκμετάλλευση.

Σύμφωνα με τους Schroeder et al. (2014), οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα με ΔΑΦ, εξ' αιτίας του χαμηλού κοινωνικού προφίλ που έχουν στην σχολική κοινότητα, είναι πιο ευάλωτοι στην θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους. Μια μελέτη των παιδιών που διαγνώστηκαν με το σύνδρομο Asperger ανέφερε την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων ως σημαντικό παράγοντα κινδύνου για σωματική κακοποίηση και συναισθηματικό εκφοβισμό. Σχεδόν το 75% των παιδιών του δείγματος χαρακτηρίστηκαν ως έχοντα βαθιά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Pfeffer, 2016). Όπως τονίζει και η Little (2002) αυτό το σοβαρό έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες τους κάνει «τέλεια θύματα», αν και είναι επίσης πιθανό ότι αυτή η δυναμική μπορεί επίσης να λειτουργεί αντίστροφα, ότι δηλαδή αυτή η θυματοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη κοινωνική ανικανότητα. Εντούτοις, οι Storch et al. (2012), μέσα από διερεύνηση σε δείγμα 60 μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, δεν κατέγραψε σημαντική σχέση μεταξύ της θυματοποίησης από τους συμμαθητές και της σοβαρότητας των κοινωνικών δυσκολιών που σχετίζονται με την οικεία διαταραχή.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό, που σύμφωνα με πολλούς ερευνητές δημιουργεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη της θυματοποίησης σε αυτά τα παιδιά, είναι και το έλλειμμα στην κατανόηση της συμπεριφοράς των άλλων. Όπως αναφέρεται από τους Frith και Hill (2004) τα παιδιά με ΔΑΦ φαίνεται ότι δυσκολεύονται να «διαβάσουν τον νου» - τη σκέψη των άλλων ανθρώπων, και κατά συνέπεια να κατανοήσουν τις προθέσεις τους. Εξ' αιτίας αυτών των ελλειμμάτων στους συγκεκριμένους τομείς, τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Frith & Hill, 2004). Οι ίδιοι μελετητές (Frith & Hill, 2004) ανέφεραν πως ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ δεν έχουν τη δυνατότητα να ερμηνεύουν με ακρίβεια τις καταστάσεις εκφοβισμού.

Σε μία έρευνα των Pierce et al. (1997), όπου παρουσιάστηκαν βιντεοκασέτες σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, που περιείχαν σκηνές με θετικές και αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές, το αποτέλεσμα έδειξε ότι τα παιδιά με αυτισμό πέτυχαν σημαντικά χαμηλότερα

ποσοστά στην ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Παράλληλα αυτή η άποψη ενισχύεται και από μία αντίστοιχη έρευνα των Loveland et al. (2001) όπου διαπιστώθηκε πως τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος είχαν σημαντικά προβλήματα στην ανίχνευση ακατάλληλων συμπεριφορών που παρουσιάστηκαν στο βίντεο, από ότι είχε η ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά αυτό αφορούσε μόνο τις σκηνές που περιελάμβαναν λεκτική συμπεριφορά.

Τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά αγωνίζονται να αποκρυπτογραφήσουν τις διαφορετικές εκφράσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς όπως τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου και την γλώσσα του σώματος. Επιπλέον, η κυριολεκτική ερμηνεία της γλώσσας μπορεί να καταστήσει δύσκολη την κατανόηση των κοινωνικών «κανόνων» και τα κίνητρα των άλλων παιδιών όταν πρόκειται π.χ να μοιραστούν ένα αστείο, καθιστώντας τους έναν εύκολο στόχο για χλευασμούς (Rowley et al., 2012). Γενικότερα, η αναγνώριση και η ανταπόκριση σε εκφοβιστικές συμπεριφορές μπορεί να είναι προβληματική για τα άτομα αυτά, ειδικά όταν έχει γίνει μια συνηθισμένη εικόνα και εμπειρία (Jackson, 2002). Πρέπει να τονιστεί ωστόσο πως δεν είναι όλα τα παιδιά εξίσου «ανίκανα» στην αναγνώριση μιας συμπεριφοράς εκφοβισμού, καθώς οι διαφορές σε αυτήν την ομάδα παιδιών είναι πολλές από άτομο σε άτομο και υπάρχει ένα ευρύ φάσμα στην αντίληψη ή μη του εκφοβισμού από το καθένα (Roekel et al., 2010).

Αυτά τα ελλείμματα, στην αναγνώριση και κατανόηση της συμπεριφοράς των άλλων, μπορεί όχι μόνο να ενθαρρύνουν τη συνέχιση των συμπεριφορών εκφοβισμού, αλλά και να εμποδίσουν τους μαθητές από την αναφορά των συμβάντων σε ενήλικες (Frith & Hill, 2004). Παράλληλα μπορούν να τους κάνουν λιγότερο ικανούς να αναφέρουν τον εκφοβισμό όταν συμβαίνει, επειδή μπορεί να υποθέσουν λανθασμένα ότι οι άλλοι έχουν ήδη επίγνωση της κατάστασης (Moore, 2007).

Τα συμπεριφορικά προβλήματα που μπορεί να εμφανίσουν τα παιδιά με ΔΑΦ είναι ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που επιτείνει τον σχολικό εκφοβισμό εις βάρος τους. Η ελλιπής κατανόηση των κοινωνικών κανόνων, χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΑΦ, οδηγεί πολλές φορές σε κοινωνικά ανάρμοστη συμπεριφορά (Wainscot et al., 2008). Τέτοια ζητήματα μπορεί να οδηγήσουν τους συνομηλίκους στην ενεργή απόρριψη των παιδιών με ΔΑΦ ή ακόμη και στην αγνόηση της ύπαρξής τους (Kasari et al., 2011), εμποδίζοντας έτσι την κοινωνική αλληλεπίδραση και υποστήριξη από τους συμμαθητές (Humphrey & Symes, 2010a).

Η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών έχει αναγνωριστεί πως χαρακτηρίζεται από προβλήματα συμπεριφοράς σε επίπεδα άνω του μέσου όρου (Macintosh & Dissanayake, 2006). Εντούτοις τα συμπεριφορικά προβλήματα μπορεί να διαφέρουν κατά πολύ συγκριτικά με εκείνα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών πιθανότατα εξ' αιτίας των υψηλών επιπέδων άγχους και απογοήτευσης που μπορεί να εμφανιστούν ως αποτέλεσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην κοινωνική κατανόηση (Macintosh & Dissanayake, 2006) και στις αισθητηριακές δυσκολίες (Reid, 2011). Τα υψηλά επίπεδα άγχους είναι γνωστό πως εμφανίζονται πολύ συχνά σε παιδιά με ΔΑΦ και αυτό σαν γεγονός επιτείνει την ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών από παιδιά που ψάχνουν φοβισμένα και συνεσταλμένα παιδιά για να τα εκφοβίσουν (Olweus, 1993).

Οι Bejerot και Mortberg (2009) διαπίστωσαν ότι ασυνήθιστες συμπεριφορές, όπως αυτές του αυτοτραυματισμού, των ιδεοψυχαναγκαστικών ενεργειών και των επιθετικών ξεσπασμάτων, αυξάνουν τον κίνδυνο του παιδιού να θυματοποιηθεί. Φαίνεται πως υπάρχει ένας σαφής δεσμός μεταξύ των κοινωνικό-ρεαλιστικών και γνωστικών-συμπεριφορικών ελλειμμάτων επικοινωνίας που παρατηρούνται στα παιδιά με ΔΑΦ και τις πιθανότητες για εκφοβισμό από τους συμμαθητές τους. Ταυτόχρονα, η περιορισμένη και ενίοτε ασυνήθιστη ποικιλία ενδιαφερόντων τους, οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις και η εστίαση της συζήτησης σε συγκεκριμένα θέματα μπορούν να τους κάνουν να ξεχωρίζουν ως «διαφορετικούς», εντείνοντας έτσι την απομόνωσή τους και

καθιστώντας τους πιο επιρρεπείς σε πειράγματα και απόρριψη από τους συνομηλίκους τους (Carrington & Graham, 2001).

Εκτός από το χαρακτηριστικό έλλειμμα στην κοινωνική αντίληψη και τα συμπεριφορικά προβλήματα, τα παιδιά με ΔΑΦ διακατέχονται από ένα ευρύ φάσμα που αφορά τις γλωσσικές τους ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από έντονη ανομοιομορφία στις γλωσσικές ικανότητες. Υπάρχουν παιδιά με ΔΑΦ που δεν κατακτούν την λεκτική επικοινωνία, άλλα που εκφράζονται με μονολεκτικές απαντήσεις ή μικρές προτάσεις και άλλα που έχουν κατακτήσει τον λόγο σε σχετικά ικανοποιητικό επίπεδο.

Σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, οι μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης λόγω των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την οικεία διαταραχή, όπως τα ελλείμματα επικοινωνίας (Haq & LeCouteur, 2004). Ένα σημαντικό εύρημα, που αξίζει να σημειωθεί, είναι πως μέσα από την μελέτη των Sterzing et al. (2012), φάνηκε πως οι μαθητές με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ΔΑΦ, που έχουν κάποιο επίπεδο λεκτικής ικανότητας, ήταν πολύ πιο πιθανό να υποστούν βία σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν αποκτήσει προφορικό λόγο.

Η επικοινωνιακή τους ικανότητα, εκτός από την στοχοποίησή τους ως κάτι που διαφέρει, μπορεί να σταθεί εμπόδιο και στην ανάπτυξη και διατήρηση των σχέσεων με τους συμμαθητές. Τα μοναδικά και ασυνήθιστα σχόλια, η δυσκολία στην έναρξη ή διατήρηση μιας συζήτησης, η έλλειψη ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη ή τη διατήρηση σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές με αυτά τα χαρακτηριστικά να αντιμετωπιστούν αρνητικά και να είναι πιο ευάλωτοι στις «επιθέσεις» των συμμαθητών που εκδηλώνουν εκφοβιστική συμπεριφορά (Blood et al., 2013).

Οι δυσκολίες αυτές του σχηματισμού και της διατήρησης φίλων των παιδιών με ΔΑΦ έχουν μελετηθεί και παρουσιαστεί εκτενώς από πολλούς ερευνητές τα τελευταία χρόνια (Bauminger et al., 2010· Bauminger & Shulman, 2003· Martlew & Hodson, 1991· Cairns &

Cairns, 1994· Chamberlain et al., 2007). Η έλλειψη φιλίας μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση από τους συνομηλίκους, κάνοντας τα άτομα με ΔΑΦ πιο ευάλωτα στην θυματοποίηση (Humphrey & Symes, 2011· Lasgaard et al., 2010). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για την απουσία φίλων φαίνεται ότι εκτός από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, παίζουν ρόλο και οι ειδικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Για παράδειγμα, οι βοηθοί διδασκαλίας/παράλληλη στήριξη για μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να μειώσουν ακούσια τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και να αυξήσουν έτσι την κοινωνική απόσταση από τους συνομηλίκους (Symes & Humphrey, 2012).

Εντούτοις, η φιλία σε παιδιά με ΔΑΦ δεν είναι ένα σπάνιο φαινόμενο, όμως εκείνες οι φιλίες που έχουν δημιουργηθεί χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη σπουδαιότητα, κεντρική θέση στη ζωή, αποδοχή, συντροφικότητα και αμοιβαιότητα από ό, τι είναι σύνηθες σε μια φιλία μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Chamberlain et al., 2007). Πρέπει όμως να τονίσουμε πως οποιασδήποτε μορφής ή σημαντικότητας και αν είναι η φιλία, όταν επιτύχει, δεν παύει να παρέχει προστασία κατά του εκφοβισμού, μέσω της κοινωνικής αυτής αλληλεπίδρασης και ένταξης (Bauminger et al., 2008· Humphrey & Symes, 2010b).

Το φάσμα των «κινδύνων» που αναπτύσσουν και ενισχύουν την εμφάνιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στα παιδιά με ΔΑΦ είναι ευρύ και δεν περιλαμβάνει μόνο τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών όπως τα γνωστικά, κοινωνικά, επικοινωνιακά και συμπεριφορικά ελλείμματα, αλλά εμπλέκει και εξωτερικούς παράγοντες όπως τον τύπο του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές κ.α. (Hebron et al., 2017). Για αυτό τον λόγο η πρόληψη και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να είναι μια ολιστική πρόταση που θα περιλαμβάνει και τους εξωτερικούς, αλλά άμεσα εμπλεκόμενους παράγοντες για να υπάρχει το απαραίτητο και εις βάθος χρόνου αποτέλεσμα.

4.4 Στρατηγικές πρόληψης του φαινομένου

Σε ένα φαινόμενο, όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού, που γίνεται ολοένα και πιο συχνό στην σχολική κοινότητα, οφείλουμε να δώσουμε την πρέπουσα προσοχή και σημασία τόσο στο κομμάτι της πρόληψης όσο και της γενικότερης αντιμετώπισής του. Το κομμάτι της πρόληψης και της αντιμετώπισης αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην ζωή των παιδιών αλλά σε ένα μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς.

Είναι κατανοητό και πλέον αποδεκτό πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν είναι μονοδιάστατος και σε καμιά περίπτωση δεν αρκείται στην απλή μεταλαμπάδευση γνώσεων. Πρόκειται για έναν πολυδιάστατο ρόλο που στοχεύει στην ολοκληρωτική ανάπτυξη του παιδιού τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Μασσαγγούρα (2006) οι εκπαιδευτικοί αποτελούν παράγοντα δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους αλλά και την αλληλεπίδραση που θα έχουν αργότερα με την κοινωνία και το περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι πιο άμεσα εμπλεκόμενοι στην παρατήρηση του φαινομένου σε καθημερινή βάση και ως εκ τούτου άμεσα υπεύθυνοι για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολικό πλαίσιο. Αποτελεί χρέος των εκπαιδευτικών να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση και καταπολέμηση του φαινομένου στα σχολεία αλλά και υποχρέωση των μελετητών να τους υποστηρίζουν, παρέχοντας συμβουλές και εμπειριστάτωνα προγράμματα παρέμβασης (Pepler, Rigby & Smith, 2004).

Σε αρκετές έρευνες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί στην παρέμβαση και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα σε ερευνά των Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick (2005) φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ πρόθυμοι και προσπάθησαν να παρέμβουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γονείς των παιδιών (88% έναντι 60%). Ενώ ταυτόχρονα σημαντικό ρόλο παίζει η αυτοπεποίθηση του

εκπαιδευτικού όσον αφορά την αποτελεσματικότητά του, καθώς σύμφωνα με τους Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio και Salmivalli (2014) όταν η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι υψηλή, οι μαθητές τους θεωρούν πολύ αποτελεσματικούς στην καταπολέμηση του εκφοβισμού.

Εντούτοις αρκετές έρευνες έχουν προβάλει την απουσία συχνών και στοχευμένων προσπαθειών από πλευράς εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Olweus (1993) ένα υψηλό ποσοστό (60%) των παιδιών που είχαν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν τα συγκεκριμένα περιστατικά «μια φορά στο τόσο» ή «σχεδόν ποτέ». Ταυτόχρονα σύμφωνα με έρευνα του Pepler (1994), όπως παρουσιάζεται από τους Craig, Henderson και Murphy (2000), φαίνεται πως ενώ το 85% των εκπαιδευτικών αναφέρει πως κάνει πάντα ή συχνά παρέμβαση για την αντιμετώπιση του φαινομένου, μόνο το 35% των μαθητών επιβεβαιώνει την ίδια άποψη. Ενώ ακόμη μια έρευνα από τους Cohn & Canter (2002) παρουσιάζει πως μόνο το 4% των εκπαιδευτικών κάνει παρέμβαση σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα ευρήματα σε μελέτη της Berkowitz (2013), αν και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δεν συνέβαλαν στην δημιουργία βίαιων επεισοδίων, ωστόσο φάνηκαν να είναι απρόθυμοι στο να ανταποκριθούν θετικά παρεμβαίνοντας, για να σταματήσουν τη βία. Αυτά τα αποτελέσματα είναι εμφανώς ανησυχητικά, φαίνεται όμως πως οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο εφόσον το έχουν αντιληφθεί. Έργο των εκπαιδευτικών λοιπόν οφείλει αρχικά να είναι η αναγνώριση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και ταυτόχρονα η δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου.

Η πρόληψη ενάντια στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ πρέπει να υπάρχει στα σχέδια κάθε σχολείου ασχέτως αν υπάρχουν κρούσματα ή όχι, καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ αποτελούν πλέον κομμάτι του γενικού σχολικού πληθυσμού. Το πρόγραμμα της πρόληψης

αφορά φυσικά όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής κοινότητας όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς.

Αρχικό και πιο σημαντικό κομμάτι της δράσης για πρόληψη είναι η καλή μελέτη του φαινομένου, με ότι αυτό περιλαμβάνει. Με την μελέτη του φαινομένου οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα πρώτα σημάδια του σχολικού εκφοβισμού και έτσι να πραγματοποιήσουν μια πρώιμη παρέμβαση. Παράλληλα τα παιδιά θα μπορούν να ξεχωρίζουν ποια ακριβώς περιστατικά μπορούν να θεωρηθούν εκφοβισμός και ποια όχι και έτσι να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς για βοήθεια. Οι ενήλικες που εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών με ΔΑΦ, είτε εκπαιδευτικοί είτε γονείς, πρέπει είναι συνειδητοποιημένοι και ενημερωμένοι γύρω από το θέμα της θυματοποίησης σε ένα υψηλότερο επίπεδο, ώστε να είναι έτοιμοι να λάβουν μέτρα για την πρόληψη και την εξάλειψη των εκφοβιστικών επεισοδίων σε αυτά τα παιδιά (Blood, Blood, Coniglio, Finke & Boyle, 2013). Οι μαθητές με ΔΑΦ συχνά εκφοβίζονται και δεν έχουν τις απαραίτητες κοινωνικές «γνώσεις» ή την υποστήριξη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών (Altomare, McCrimmon, Cappadocia, Weiss, Beran & Smith-Demers, 2017). Για αυτό τον λόγο η ανάπτυξη και η εφαρμογή πολιτικών πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού πρέπει να περιλαμβάνει ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό για τον εντοπισμό παιδιών που ενδέχεται να διατρέχουν επιπλέον κίνδυνο θυματοποίησης (Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012).

Στα απαραίτητα προληπτικά μέτρα συμπεριλαμβάνεται το γεγονός πως πρέπει να υπάρχει εκ των προτέρων ενημέρωση-επιμόρφωση των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, βοηθητικό προσωπικό και γονείς) πάνω στην αντιμετώπιση του φαινομένου ώστε να βοηθήσουν με τον σωστό τρόπο τα παιδιά που θυματοποιούνται (Hong, Neely, & Lund, 2015). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί να φροντίσουν τους μαθητές, να προωθήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους και να διαχειριστούν μαθησιακά και συμπεριφορικά θέματα με θετική διάθεση, οι μαθητές είναι πολύ λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε εκφοβισμό (Roland &

Galloway, 2002). Ταυτόχρονα εκπαιδευτικοί και γονείς μπορούν να διδάξουν στους μαθητές με ΔΑΦ πώς να αναφέρουν πιθανά περιστατικά εκφοβισμού (τροποποιώντας τις διαδικασίες της αναφοράς του, σύμφωνα πάντα με τη γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες του μαθητή) (Hong et al., 2015). Σύμφωνα με τους Altomare et al. (2017) αν και είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στους μαθητές πώς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους, είναι επίσης σημαντικός ρόλος του προσωπικού του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών ψυχολόγων, να προωθούν ένα θετικό σχολικό κλίμα και να αποτρέπουν τον εκφοβισμό.

Η ευθύνη των εκπαιδευτικών για την δημιουργία και συντήρηση ενός καλού και θετικού σχολικού κλίματος είναι ακόμη ένα αναπόσπαστο κομμάτι της πρόληψης και πρέπει να βασίζεται στην ισότητα και τον σεβασμό όλων των εμπλεκόμενων στην σχολική κοινότητα. Ο Olweus (1993) και ο Rigby (1996) μετά από έρευνες τονίζουν την σημαντικότητα της δημιουργίας και καλλιέργειας ενός καλού σχολικού κλίματος για την μείωση της επιθετικότητας, το οποίο πρέπει να περιλαμβάνει την σαφή διατύπωση των κανόνων και των συνεπειών σε περίπτωση μη τήρησης τους, την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην δημιουργία και επεξεργασία των κανόνων και των συνεπειών παραβίασης, την ενίσχυση και επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς καθώς και την προώθηση δραστηριοτήτων που θα οδηγούν τους μαθητές σε θετικές αλληλεπιδράσεις και σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων. Όπως συμπληρώνουν οι Cummings, Pepler, Mishna και Craig (2006), γονείς και οι εκπαιδευτικοί, μαζί με άλλους εμπλεκόμενους στην σχολική κοινότητα, πρέπει να προσπαθούν για τη δημιουργία θετικών περιβαλλόντων με στόχο την προώθηση θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και την ελαχιστοποίηση των πιθανών αρνητικών φαινομένων όπως ο σχολικός εκφοβισμός.

Οι δραστηριότητες που κάνουν τα παιδιά να συνεργάζονται μπορεί να οδηγήσουν σε θετικές (συμπερίληψη, συμπάθεια, δημιουργία φιλίας κ.α) αλλά και αρνητικές δυναμικές (εχθρότητα, περιθωριοποίηση κ.α.) (Cappadocia et al., 2012). Οι απόψεις και οι στάσεις των

εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση για τη μείωση των επεισοδίων επιθετικότητας, καθώς και για τη βελτίωση των σχέσεων τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες (Holt et al., 2013). Κρίνεται απαραίτητο λοιπόν, όπως τονίζουν οι Pepler και Craig (2007), οι ενήλικες να παρέχουν τέτοια δομή και κατεύθυνση στις ζωές των παιδιών έτσι ώστε οι επιθετικές και οι εκφοβιστικές συμπεριφορές να μην αναπτύσσονται ή να μην ευδοκιμούν καθόλου. Φυσικά η έγκαιρη αναγνώριση αυτών των αρνητικών αλληλεπιδράσεων σε συνδυασμό με την παρέμβαση για την δημιουργία θετικών αλληλεπιδράσεων, εξασφαλίζει ότι τα αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών δεν θα εδραιωθούν (Cappadocia et al., 2012). Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μέσω των κανόνων που θα έχουν ήδη δημιουργηθεί οι οποίοι θα αποκλείουν συμπεριφορές περιθωριοποίησης ή εχθρικές πράξεις, που αποτελούνται από διακρίσεις απέναντι στα παιδιά με διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν ενεργά τις ιδιαιτερότητες μεταξύ των παιδιών. Αυτές οι συζητήσεις, σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που θα δείχνει πως κάθε παιδί λειτουργεί ως αξιόλογο μέλος της τάξης με πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά, ένα από τα οποία μπορεί να είναι μια αναπηρία ή διαταραχή, προωθούν την ένταξη στην ομάδα των συμμαθητών (Cummings et al., 2006). Παράλληλα η δημιουργία διαφορετικών ομάδων σε δραστηριότητες ανά τακτά διαστήματα ή η αλλαγή των θέσεων που κάθονται τα παιδιά στην ώρα του μαθήματος λειτουργούν ως ευκαιρίες σύσφιξης των σχέσεων με παιδιά που δεν τους είχαν δοθεί προηγούμενες ευκαιρίες. Η χρήση της κοινωνικής αρχιτεκτονικής έχει προληπτικό χαρακτήρα, προστατεύει τα παιδιά από τις ευκαιρίες που μπορεί να παρουσιάσει ο εκφοβισμός και διευκολύνει τις υγιείς σχέσεις (Pepler & Craig, 2007· Cappadocia et al., 2012).

Θα μπορούσαμε να πούμε πως η πρόληψη είναι μια συνεχής διαδικασία που χρειάζεται υπομονή αλλά και συνεχή διαμόρφωση με βάση της ανάγκες του κάθε σχολείου, ακόμη και της κάθε τάξης. Στην περίπτωση όμως της πρόληψης κατά του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ δεν πρέπει να ξεχνάμε πως θεμελιωθείς αρχή για μια σωστή πρόληψη είναι η μελέτη της

διαταραχής και πλήρης αποδοχή αυτών των παιδιών και των χαρακτηριστικών τους από τους συμμαθητές τους. Πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές εκπαιδεύονται και ενθαρρύνονται να συμπεριλάβουν και να σέβονται τα άτομα αναπτυσσόμενα παιδιά, πράγμα που μπορεί να συμβεί μόνο αν οι εκπαιδευτικοί προωθούν συμπεριφορές που περικλείουν τη στήριξη και φροντίδα μεταξύ των συμμαθητών (Cappadocia et al., 2012).

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση είναι δυο έννοιες που εμπλέκονται και εξίσου αναγκαίες η μια για την άλλη, ενώ πολλές φορές δεν υπάρχουν ξεκάθαρα όρια μεταξύ τους. Η αντιμετώπιση ωστόσο είναι μια έννοια που κρύβει την αναγκαιότητα της άμεσης δράσης καθώς το φαινόμενο έχει ήδη εμφανιστεί και πρέπει να υπάρξει άμεση παρέμβαση. Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ ο ερευνητικός χώρος βρίσκεται σε ένα πρωτογενές στάδιο, ωστόσο επειδή είναι ένα φαινόμενο με αύξουσα πορεία αρκετοί μελετητές έχουν αρχίσει και ασχολούνται με το θέμα.

4.5 Τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου

Η αντιμετώπιση του φαινομένου οφείλει να είναι μια επίμονη διαδικασία και να συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές, βοηθητικό προσωπικό και γονείς. Όταν ένα παιδί εκφοβίζεται, ιδιαίτερα ένα παιδί με ΔΑΦ, η υποστήριξη των ενηλίκων είναι ζωτικής σημασίας. Ένα παιδί με ΔΑΦ δεν είναι απαραίτητα σε θέση να αντιμετωπίσει μόνο του τα περιστατικά του εκφοβισμού. Μέσα από «πλαίσιο στηρίγματος» (scaffolding) οι ενήλικες (εκπαιδευτικοί, γονείς κ.α.) μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν και να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως: στρατηγικές προσαρμοστικής συναισθηματικής και συμπεριφορικής φύσης και δεξιότητες αντιμετώπισης, αγνοώντας προκλητικές συμπεριφορές από τους συμμαθητές, εντοπίζοντας τους πιο φιλικούς και υποστηρικτικούς συμμαθητές και

φυσικά επικοινωνώντας σε ένα μεγαλύτερο βαθμό (Cummings et al., 2006). Σε μικρές ομάδες ή ατομικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει συζητήσουν με αυτούς τους μαθητές με συγκεκριμένη προσέγγιση για το ποια είναι η συμπεριφορά του εκφοβισμού (Raskauskas & Modell, 2011). Δίνοντας παραδείγματα μέσω εικόνων, κινούμενων σχεδίων, κοινωνικών ιστοριών και ελέγχοντας αν έχουν κατανοήσει τι περιλαμβάνει τελικά ο εκφοβισμός, οι εκπαιδευτικοί έχουν καταφέρει ένα σημαντικό πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση των περιστατικών σε αυτά τα παιδιά.

Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο, έχουν διαμορφώσει ειδικά προγράμματα παρέμβασης και πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντικά για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Η υιοθέτηση ενός σχολικού προγράμματος καταπολέμησης του εκφοβισμού έχει τη δυνατότητα να μειώσει τον κίνδυνο για τα παιδιά με ΔΑΦ, μέσω της βελτίωσης του σχολικού κλίματος (Waasdoorp et al., 2012). Οι Hong, Neely και Lund (2015) έχουν δημιουργήσει ένα ειδικό πλάνο παρέμβασης που απευθύνεται στα παιδιά με ΔΑΦ και συμπεριλαμβάνει την διδασκαλία στρατηγικών συμπεριφοράς μέσω της παρουσίασης βίντεο, των κοινωνικών ιστοριών και τα παιχνίδια ρόλων (role-play). Με συγκεκριμένα στάδια παρέμβασης που περιλαμβάνουν την ενημέρωση των παιδιών με ΔΑΦ για τον εκφοβισμό, την διδασκαλία τρόπων αντιμετώπισης και ενημέρωσης των ενηλίκων, την πρακτική όλων αυτών που διδάχτηκαν σε ένα μικρότερο περιβάλλον και τέλος τον συνεχή έλεγχο της προόδου του παιδιού, οι ερευνητές Hong, Neely και Lund (2015) έφεραν στο φως την δική τους στρατηγική αντιμετώπισης βασισμένη σε αυτά που μπορούν να καταφέρουν τα παιδιά με υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα σύμφωνα με τους Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik και Elias (2003) προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL) στα σχολεία, τα οποία στοχεύουν στην ενθάρρυνση της κατανόησης και της αποδοχής των ατομικών διαφορών μεταξύ των συνομηλίκων, αποτελούν μια προσέγγιση για την προώθηση της αποδοχής και τη μείωση του εκφοβισμού στα σχολεία. Ενώ μια συνηθισμένη παρέμβαση των εκπαιδευτικών, που κάνουν

χρήση της εξουσίας, είναι η προσπάθεια πειθάρχησης του θύτη χρησιμοποιώντας την τιμωρία και την επιβολή άλλων ποινών (Rigby & Smith, 2011). Πρέπει να τονιστεί όμως πως η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητριών/τών φαίνεται να διευκολύνεται όταν οι μεταξύ τους σχέσεις είναι θετικές (Holt et al., 2013). Άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης σύμφωνα με τους Ttofi και Farrow (2011), που στοχεύουν στην δράση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, είναι η αυξημένη εποπτεία στους προαύλιους χώρους και σε συγκεκριμένα μέρη όπου θα μπορούσε να εκφοβιστεί ένα παιδί ευκολότερα, καλύτερη διαχείριση της τάξης στοχευμένη στην ανίχνευση και άμεση αντιμετώπιση του εκφοβισμού και καλύτερη επιβολή και εκτέλεση των κανόνων που έχουν δημιουργηθεί και αφορούν τον εκφοβισμό.

Τα προγράμματα, ωστόσο, που έχουν δημοσιοποιηθεί και στοχεύουν στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ είναι σχεδόν ανύπαρκτα αν αναλογιστούμε τα υψηλά ποσοστά εκφοβισμού στην συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Σύμφωνα με τους Carrington, Campbell, Saggers, Ashburner, Vicig, Dillon-Wallace και Hwang (2017) παρόλο που υπάρχει σειρά πρωτοβουλιών για να βοηθηθούν τα σχολεία ώστε να αποτρέψουν και να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό, υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία για προγράμματα που ανταποκρίνονται με επιτυχία στις ανάγκες των παιδιών που έχουν αναπηρίες και ιδιαίτερα σε αυτά με ΔΑΦ. Για αυτό τον λόγο πρέπει να τονιστεί η σημαντικότητα της ξεχωριστής και διαφορετικής παρέμβασης στο κάθε παιδί με ΔΑΦ. Καθώς η φύση της διαταραχής επιβάλλει μοναδικότητα στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που θα έχει το κάθε παιδί, οφείλουμε να λειτουργούμε με την ίδια μοναδικότητα στην παρέμβαση κατά του σχολικού εκφοβισμού σε αυτά τα παιδιά. Όσο σημαντική είναι η πλήρης ενημέρωση των παιδιών με ΔΑΦ για τον σχολικό εκφοβισμό άλλο τόσο σημαντική είναι η δημιουργία ατομικών προγραμμάτων παρέμβασης εστιασμένων στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Παράλληλα είναι σημαντικό τα παιδιά να ενθαρρύνονται ώστε να ζητούν βοήθεια από έναν έμπιστο ενήλικα και να συνεχίζουν να ψάχνουν μέχρι να βρουν κάποιον που θα είναι πρόθυμος όχι μόνο να ακούσει αλλά και να προστατεύει το παιδί. Αυτός ο ενήλικας μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης του, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ή του τμήματος ένταξης, κάποιος κοινωνικός λειτουργός ή ψυχολόγος, ακόμη και ο διευθυντής. Μόλις ο ενήλικας καταλάβει τα στοιχεία των επεισοδίων εκφοβισμού (π.χ. πότε και πού), μπορούν να συζητηθούν κάποια μέτρα με ασφαλείς τοποθεσίες και ανθρώπους για να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος εκφοβισμού (Cummings et al., 2006). Σημαντικό ρόλο φυσικά παίζουν και οι γονείς καθώς σύμφωνα με πολλές έρευνες (Schroeder et al., 2014· Frankel Myatt, Whitham, Gorospe & Laugeson, 2010· Laugeson, Mogil, Dillon & Frankel, 2009) μπορούν να βοηθήσουν σε μελλοντικές παρεμβάσεις στο σχολείο στους πληθυσμούς της ΔΑΦ μέσω της βοηθητικής υποστήριξης τους στην διδασκαλία για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά αυτά. Ταυτόχρονα μπορούν να συνδράμουν στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού μέσω συστήματος παρατήρησης το οποίο μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την αναγνώριση και την επακόλουθη αντιμετώπιση της θυματοποίησης των παιδιών με ΔΑΦ (Altomare et al., 2017). Έτσι με καθημερινή επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και οι γονείς καταγράφουν και αναλύουν την λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του παιδιού έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να δράσουν καταλλήλως μέσα στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο πρέπει να συνεργάζονται και με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ως εκ τούτου και οι ψυχολόγοι μπορούν να παρακολουθούν στενά τις συμπεριφορές για την ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού και έτσι να διαμορφώσουν τις παρεμβάσεις μαζί με τους εκπαιδευτικούς προς την σωστή κατεύθυνση (Altomare et al., 2017). Ταυτόχρονα οι ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται σε εμπειρικά γεγονότα μπορούν να βοηθήσουν σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά με

ΔΑΦ να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που σχετίζονται με τον εκφοβισμό (Cummings et al. 2006).

Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν και οι συμμαθητές καθώς μπορούν να λειτουργήσουν σαν ένα προστατευτικό πλαίσιο σε περιστατικά εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ (Gray, 2004). Είναι σημαντικό να ενισχυθεί η ικανότητα των παιδιών να είναι υπερασπιστές των αδύναμων και να προωθήσουν την ευαισθητοποίησή τους ενάντια στον εκφοβισμό για τη μείωση της παρουσίας και της διατήρησης του φαινομένου (O'Connell et al., 1999). Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό μπορούν ανά ομάδες να αναλάβουν την θέση του επόπτη όπου θα καταγράφουν περιστατικά ή τάσεις για σχολικό εκφοβισμό, κυρίως στα διαλείμματα όπου συνήθως είναι ο χώρος έκφρασης του εκφοβισμού.

Από μελέτη της βιβλιογραφίας για τον εκφοβισμό σε παιδιά με ΔΑΦ κατανοούμε πως πρόκειται για ένα πρόβλημα όπου δεν δίνεται η πέπουσα προσοχή, ωστόσο για την αντιμετώπιση του φαινομένου χρειάζεται κυρίως ένα χαρακτηριστικό και αυτό είναι η θέληση των ανθρώπων της σχολικής κοινότητας για πλήρη εμπλοκή στο πρόβλημα. Η θέληση είναι ένα δυνατό στοιχείο όπου παρακινεί τους ανθρώπους να δράσουν, τους δίνει αυτοπεποίθηση και τους ωθεί να επιμορφωθούν περαιτέρω αν χρειαστεί, ώστε να δημιουργήσουν την κατάλληλη παρέμβαση για το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Κεφάλαιο 5°

Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη το δείγμα αντλήθηκε από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, πρόκειται για δέκα (10) εκπαιδευτικούς, οκτώ (8) δασκάλες και δυο (2) νηπιαγωγούς, εργαζόμενες οι δυο (2) ως μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό και άλλες οκτώ (8) ως αναπληρώτριες. Ο πληθυσμός της έρευνας προέρχεται από τους νομούς Αττικής και Μαγνησίας, συγκεκριμένα επτά (7) από τον νομό Αττικής και τρεις (3) από τον νομό Μαγνησίας και έχουν Μέσο Όρο (Μ.Ο) ηλικίας περίπου τα 40 έτη. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την εμπειρία τους σε παιδιά με ΔΑΦ σε συνάρτηση με τον σχολικό εκφοβισμό. Κατά συνέπεια πρόκειται για μια σκόπιμη δειγματοληψία όπου οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να μιλήσουν εμπειριστατώμενα και εις βάθος για τις εμπειρίες τους. Η σκόπιμη δειγματοληψία συγκεκριμένα μας βοηθά να επιλέξουμε εκείνες τις περιπτώσεις ατόμων όπου κατέχουν τις πληροφορίες και τις εμπειρίες που θα οδηγήσουν τον ερευνητή στην μετέπειτα ολοκλήρωση του ερευνητικού σκοπού (Τσιώλης, 2014). Το δείγμα προσεγγίστηκε μέσα από τα σχολεία, ενημερώθηκε καταλλήλως και κρίθηκε απαραίτητο να συναινέσει σε όλη την διαδικασία της συνέντευξης και να απαντήσει με ειλικρίνεια τις ερωτήσεις.

Όπως είναι φυσικό η αίσθηση της εμπιστοσύνης που θα εμπνεύσει ο ερευνητής στο δείγμα είναι πολύ σημαντική. Για αυτό το λόγο τέθηκε εξ αρχής το ζήτημα της ανωνυμίας και της εχεμύθειας μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων ενώ παράλληλα αναφέρθηκαν εκτενώς οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας.

5.2 Ερευνητικό εργαλείο

Στην συγκεκριμένη μελέτη ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, μέσω της οποίας εκμαιεύτηκαν οι προσωπικές στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων. Στην συνέντευξη αποτυπώνονται «τα αυθόρμητα λόγια των δρώντων προσώπων που αποκαλύπτουν αισθήματα, κρίσεις, αντιλήψεις, αναφορές για πράγματα και πρόσωπα και αποτελούν γνήσια ποιοτικά δεδομένα» (Πηγιάκη, 1994, σ.101).

Από τα διαφορετικά είδη συνέντευξης επιλέχτηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη καθώς μέσω αυτής δίνεται μια παραπάνω ελευθερία κινήσεων όσον αφορά την εμβάθυνση σε θέματα που αφορούν τον ερευνητή. Ο ρόλος του ερευνητή που χρησιμοποιεί την ημι-δομημένη συνέντευξη είναι να ακούει προσεκτικά χωρίς να διορθώνει ή να παρεμβαίνει αλλά με προσοχή και διακριτικότητα να επαναφέρει την συζήτηση προς την υλοποίηση του ερευνητικού σκοπού (Βάμβουκας, 2007). Μέσος Όρος διάρκειας της συνέντευξης είναι τα 35 λεπτά.

Κατασκευάστηκαν ερωτήσεις που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και επιπλέον έγινε πιλοτική συνέντευξη σε εκπαιδευτικό μαθητή με ΔΑΦ, με στόχο τον έλεγχο της καταλληλότητας και την εξασφάλιση της εγκυρότητας των ερωτημάτων καθώς και της χρονικής διάρκειας της συνέντευξης. Τα δεδομένα από την πιλοτική συνέντευξη δεν περιλαμβάνονται στην μελέτη.

5.3 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων είναι μια από τις πολύ σημαντικές διαδικασίες στην επίτευξη της έρευνας. Αρχικά έγινε αναζήτηση του δείγματος μέσω του προσωπικού και σχολικού δικτύου και έπειτα μέσω της επικοινωνίας που εδραιώθηκε, έγινε πλήρης επεξήγηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας. Μετά την σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων και όπως οφείλει ο κάθε ερευνητής να πράττει, έγινε ξεκάθαρο πως η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και άκρως ανώνυμη. Τονίστηκε επίσης πως η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί με την σύμφωνη

γνώμη τους και το υλικό θα επεξεργαστεί και θα αναλυθεί μόνο από τον ερευνητή για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Μετά την συμφωνία ορίστηκε η συνάντηση σε χρόνο που θα εξυπηρετούσε πάνω από όλα τους συμμετέχοντες. Στην αρχή των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια για δημιουργία ενός φιλικού και ευχάριστου κλίματος και τονίστηκε στους συμμετέχοντες πως δεν υπάρχει λόγος για να νιώθουν άγχος γιατί δεν εξετάζονται για τις γνώσεις τους αλλά γίνεται απλή καταγραφή των εμπειριών και των στάσεων τους. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης, αν υπήρχε κάποια ερώτηση που δυσκόλευε τους συμμετέχοντες δίνονταν επεξηγήσεις και είχαμε ήδη φροντίσει να μην υπάρχουν ερωτήσεις που θα καθοδηγούσαν τους συμμετέχοντες, ενώ μετά το τέλος της συνέντευξης υπήρξε συνέχεια του διαλόγου σε πιο χάλαρο ύφος σχετικά με το φαινόμενο. Τέλος τονίστηκε πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή τους και δόθηκαν οι απαραίτητες ευχαριστίες.

5.4 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων πρόκειται για μια διαδικασία έντονη αλλά και δημιουργική καθώς τα ποιοτικά δεδομένα μετατρέπονται σε νόημα για την εκτέλεση του σκοπού της έρευνας. Σαν διαδικασία απαιτεί μεγάλη προσοχή και καλή ανάγνωση των στοιχείων που έχουν συλλεχτεί ενώ παράλληλα υπομονή για την επεξεργασία του όγκου των δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για μια επαγωγική μέθοδο όπου από το μικρότερο οδηγούμαστε στο μεγαλύτερο, από την κωδικοποίηση του κειμένου, στα θέματα που θα αναδυθούν τελικά από τον ερευνητή. Η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση επιτρέπει «*την λειτουργικοποίηση των ανεξαρτήτων μεταβλητών, την εξουδετέρωση των επιδράσεων ορισμένων παρασιτικών μεταβλητών και την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων*» (Βάμβουκας, 2007). Πρόκειται για μια μέθοδο όπου ο ερευνητής μέσω της δημιουργικότητας και της ενεργητικότητας, παράγει και συγκροτεί τα θέματα, παρά τα ανακαλύπτει από την αρχή (Τσιώλης, 2016). Όλοι οι κωδικοί που

χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η κατηγοριοποίησή τους παρέχεται στο Παράρτημα II. Μέσα από την διαδικασία της θεματικής ανάλυσης αναδυθήκαν 148 κωδικοί που ομαδοποιήθηκαν σε 18 κατηγορίες και εν τέλει σε 3 θεματικούς άξονες, οι οποίοι θα αναλυθούν εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο.

Η κωδικοποίηση είναι μια διαδικασία άκρως δημιουργική και βοηθά τον ερευνητή να στοχαστεί και να ανακαλύψει ενδιαφέρουσες πτυχές που μπορεί να αναδειχτούν μέσα από το κείμενο. Στο στάδιο της κωδικοποίησης έγινε προσεκτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, και ξεκίνησε η υπογράμμιση των σημείων αποδίδοντας έπειτα έναν συγκεκριμένο εννοιολογικό προσδιορισμό-κωδικό κάθε φορά. Η ίδια διαδικασία υπογράμμισης και απόδοσης κωδικού έγινε για το σύνολο των κειμένων ενώ όπως είναι φυσικό κάποιοι ίδιοι κωδικοί αποδόθηκαν σε περισσότερα αποσπάσματα και επαναχρησιμοποιήθηκαν εφόσον αναφερόταν στον ίδιο προσδιορισμό/νόημα. Για παράδειγμα στο απόσπασμα «Πολλές φορές θα το βρίσουν, θα το πουν ηλίθιο, και αυτιστικό.» δόθηκε ο κωδικός **ΛΕΚΤΕΚΦ** (Λεκτικός εκφοβισμός). Επόμενο στάδιο η κατηγοριοποίηση των κωδικών σε κατηγορίες-υποθέματα. Σε αυτό το στάδιο έγινε προσπάθεια ομαδοποίησης των κωδικών με βάση της μονάδες νοήματος δηλαδή ομάδες κωδικών που συνδέονται μεταξύ τους και λειτουργούν ως κατηγορία. Για παράδειγμα μια κατηγορία είναι «Ο ρόλος των γονέων στο φαινόμενο» και περιέχει 6 κωδικούς ("ΑΡΝΓΟΝΠΡΟΒΛ", "ΟΧΣΥΝΕΡΓΤΟΝ", "ΔΥΣΚΕΠΙΚΝ", "ΤΟΝΠΡΟΣΚΑΝΑΛΠΡΟΓΡΜ", "ΤΟΝΕΠΗΡΕΑΖ", "ΑΝΑΓΚΣΥΖΗΤΟΝ"). Επόμενο και τελευταίο στάδιο είναι η αναγωγή των κατηγοριών σε θέματα. Η αναζήτηση των θεμάτων έγινε μέσα από την προσεκτική και επαναλαμβανόμενη εξέταση των κωδικών και των κατηγοριών. Τελικά ομαδοποιήθηκαν οι κατηγορίες και διαμορφώθηκαν τα θέματα με βάση την συνοχή νοήματος που έχουν οι κατηγορίες και οι κωδικοί στο κάθε θέμα αλλά και η ευκρινής διαφοροποίηση των θεμάτων μεταξύ τους. Έγινε προσεκτική επανεξέταση και βελτίωση των επιλεγόμενων θεμάτων και καταλήξαμε σε 3 θέματα: «Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ»,

«ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» και «Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ».

Ο θεματικός άξονας «Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ», περιλαμβάνει στο σύνολο του την έκφανση του φαινομένου στο σχολείο και περιέχει τις μορφές εκφοβισμού, τον τόπο και τρόπο εκδήλωσης του φαινομένου, τον ρόλο του φύλου, των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ο θεματικός άξονας «ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» περιλαμβάνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο γενικό σχολείο, τις σχέσεις με τους συμμαθητές, τα χαρακτηριστικά που μπορεί να ενισχύουν την θυματοποίηση τους καθώς και τις προτάσεις για παροχή ασφάλειας σε αυτά τα παιδιά. Τέλος ο θεματικός άξονας «Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ» περιέχει οτιδήποτε αφορά την διαδικασία αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς, τον ρόλο που παίζει η ηλικία των εκπαιδευτικών, η συνεργασία τους με άλλα άτομα και φορείς καθώς και η συμμετοχή τους σε προγράμματα καταπολέμησης.

5.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα σε μια ποιοτική έρευνα απαρτίζεται κυρίως από το πόσο μπορούν να συσχετίσουν τα ερευνητικά ερωτήματα με την συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Eisenhart και Howe, 1992). Στην παρούσα μελέτη έγινε προσεκτική και λεπτομερής ανάλυση όλων των σταδίων που ακολουθηθήκαν και οι αναγνώστες είναι σε θέση να κατανοήσουν ακριβώς την διαδικασία της ερευνητικής πορείας και των αποτελεσμάτων. Έχοντας πάντα στο μυαλό τα ερευνητικά ερωτήματα η συλλογή και η ανάλυση τέθηκε προς την ερμηνεία αυτών. Ταυτόχρονα το γεγονός της χρήσης πολλών διαφορεικών πηγών για την τεκμηρίωση των ισχυρισμών και η ακριβής παράθεση των αυτούσιων κομματιών αποτελεί στοιχείο εγκυρότητας. Στο επίπεδο της αξιοπιστίας, σύμφωνα με την Lincoln (2001), εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο τα δεδομένα και

τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται αληθινά, μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα και αναπαριστούν την πραγματικότητα. Επιπλέον η αφιέρωση επαρκή χρόνου στην διερεύνηση του φαινομένου αποτελεί και αυτό κομμάτι της αξιοπιστίας της έρευνας. Όσον αφορά το επίπεδο της γενίκευσης των αποτελεσμάτων οφείλουμε να τονίσουμε πως στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι απαραίτητα η γενίκευση αλλά η διερεύνηση του φαινομένου εις βάθος και στην συγκεκριμένη περίπτωση μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. Εντούτοις μπορούμε να μιλήσουμε για μεταφορσιμότητα καθώς τα ευρήματα μπορούν να μεταφερθούν σε παρόμοια πλαίσια και σε αυτό βοηθάει η λεπτομερής περιγραφή.

5.6 Αναστοχασμός της έρευνας

Σε κάθε προσπάθεια που γίνεται για την μελέτη ενός φαινομένου υπάρχει το σημείο του αναστοχασμού, όπου κρίνεται απαραίτητο για την ολοκληρωμένη εικόνα της έρευνας και του σκοπού της. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αναδειχθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν. Η εύρεση και ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων δημιούργησαν κάποιες δυσκολίες. Υπήρχαν πολλές αναβολές για το τελικό ραντεβού της συνέντευξης ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί τελικά ακύρωσαν την συμμετοχή τους λόγω έλλειψης χρόνου. Πολλοί εκπαιδευτικοί επίσης είχαν σχετικό άγχος για την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης καθώς ανέφεραν πως το υλικό που δίνουν είναι εμπιστευτικό. Καταρρίφθηκαν όμως όλοι οι ενδοιασμοί καθώς τονίστηκε πως το υλικό θα χρησιμοποιηθεί και θα αναλυθεί από τον ερευνητή για την συγκεκριμένη έρευνα και μόνο. Επίσης σχετικά με το δείγμα μπορούμε να πούμε πως δεν ήταν πολύ μεγάλο και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αντιπροσωπεύει το σύνολο των εκπαιδευτικών και επομένως να υπάρχει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Όπως όμως αναφέρεται και σε άλλο σημείο η ποιοτική έρευνα δεν στοχεύει απαραίτητα στην γενίκευση αλλά στην εις βάθος διεύρυνση.

Κεφάλαιο 6^ο

Αποτελέσματα της έρευνας

Οι θεματικοί άξονες που δημιουργήθηκαν και θα αναλυθούν είναι οι εξής:

- 1. Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ**
- 2. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**
- 3. Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία θα χωριστούν ανά θεματικό άξονα και θα τεκμηριωθούν πλήρως με αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

6.1 Ο εκφοβισμός ως φαινόμενο

⇒ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΣΕ ΧΡΟΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε μια προσπάθεια σύγκρισης της εκδήλωσης του φαινομένου με τα προηγούμενα χρόνια, δυο (2) εκπαιδευτικοί φαίνεται πως πιστεύουν, όπως αναφέρουν στην συνέντευξη, ότι τα τελευταία χρόνια η εκδήλωση του φαινομένου έχει μειωθεί,: «...όχι τόσο συχνά όσο παλιότερα βεβαία» (ΕΚΠΔ1), «Τα τελευταία χρόνια λίγο λιγότερο αλλά δεν μπορώ να πω ότι έχουμε ξεμπερδέψει με το φαινόμενο» (ΕΚΠΔ4) ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν πως τα τελευταία χρόνια έχει εντατικοποιηθεί: «Πλέον είναι συχνό φαινόμενο... Ειδικά από την στιγμή που αυξήθηκαν οι περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό στην γενική τάξη με ή χωρίς παράλληλη στήριξη.» (ΕΚΠΔ5),

«Νομίζω πως είναι πλέον συχνό φαινόμενο» (ΕΚΠΔ6), «Ο εκφοβισμός είναι καθημερινός» (ΕΚΠΔ7).

⇒ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Οι μορφές σχολικού εκφοβισμού που παρατηρηθήκαν από τους εκπαιδευτικούς αφορούν κυρίως τον λεκτικό, τον σωματικό και τον κοινωνικό ή έμμεσο εκφοβισμό. Κανένας εκπαιδευτικός δεν παρατήρησε ηλεκτρονικό ή σεξουαλικό εκφοβισμό. Η λεκτική μορφή εκφοβισμού κυριαρχεί στους σχολικούς χώρους όπως το επιβεβαιώνει και το πλήθος όλων των εκπαιδευτικών: «Εννοείται όμως υπήρχαν πολλές περιπτώσεις λεκτικής βίας με χαρακτηρισμούς κτλ κτλ.» (ΕΚΠΔ1), «...Κυρίως όμως με λεκτικές εκφράσεις» (ΕΚΠΔ2), «...βρίσουν, θα το πουν ηλίθιο, και αυτιστικό... Η λεκτική επίθεση είναι πολύ πιο συχνή δηλαδή από ότι η σωματική» (ΕΚΠΔ3) «...συνήθως τα παιδιά με αυτισμό δέχονται λεκτικές απειλές από συμμαθητές τους ή δέχονται λεκτική βία με προσβλητικές και ακατάλληλες εκφράσεις» (ΕΚΠΔ4), «Θυμάμαι ένα περιστατικό όπου ένα παιδί είπε το παιδί με αυτισμό "προβληματικέ"» (ΕΚΠΔ10). Ενώ παράλληλα έντονη είναι και η παρουσία του κοινωνικού ή έμμεσου εκφοβισμού: «...στην συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται εσκεμμένα για να το επηρεάσουν ψυχολογικά γιατί έχει δείξει ότι έχει θέμα όταν μιλάνε για τα κιλά του...» (ΕΚΠΔ6), «...ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν είναι καν εκεί το παιδί στο φάσμα του αυτισμού, ο άλλος προσπαθεί να σχολιάσει τον άλλον για να προκαλέσει υποτίθεται το γέλιο των άλλων» (ΕΚΠΔ7), «...Επίσης συχνά αντιγράφουν τις στερεότυπες επαναλαμβανόμενες κινήσεις, τα φτερουγίσματα την κίνηση μπρος πίσω, κοροϊδεύοντας μεταξύ τους και άλλα πολλά τέτοιου τύπου.» (ΕΚΠΔ8). Η σωματική μορφή εκφοβισμού αναφέρθηκε λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς χωρίς όμως να μπορούμε να πούμε ότι δεν υπάρχει στα σχολεία και σε σημαντικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα τρεις (3) εκπαιδευτικοί ανέφεραν: «...και στο διάλειμμα μεγαλύτεροι νταήδες θα τον ξυλοφορτώσουν.» (ΕΚΠΔ2), «...να

υπάρχει σίγουρα σωματική βία , σπρωξίματα , κλωτσιές, δαγκωνιές.» (ΕΚΠΔ3), «Ένα πρόσφατο είναι όταν ένα παιδί έριξε νερό στο πρόσωπο του παιδιού με αυτισμό, έτσι χωρίς κάποιον ιδιαίτερο λόγο.» (ΕΚΠΔ6). Αυτό που παρατηρήθηκε μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών είναι πως αν και ο σωματικός παρατηρήθηκε σε μικρότερο βαθμό εντούτοις ήταν εκείνος που θορύβησε περισσότερο τους εκπαιδευτικούς.

⇒ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών τα αγόρια κατά κύριο λόγο έχουν αναλάβει το ρόλο του θύτη ενώ από την άλλη πλευρά τα κορίτσια είναι εκείνα που διαμεσολαβούν και υποστηρίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν περιστατικά εκφοβισμού όπου δημιουργούνταν από ένα αγόρι ή από ομάδα αγοριών ενώ τρεις (3) εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα τόνισαν: «...το προσέγγισαν κάποια παιδιά στην τουαλέτα...» (ΕΚΠΔ1), «Τα κυριότερα ήταν όταν μαζευόταν η «παρέα», οι νταήδες, πώς να το πω δεν ξέρω...» (ΕΚΠΔ9), «Το περιστατικό που έγινε σήμερα είναι ότι είχαν μαζευτεί τα παιδιά, τα αγόρια συμμαθητές...» (ΕΚΠΔ3) ενώ τέσσερις (4) ανέφεραν πως τα κορίτσια παίζουν σημαντικό ρόλο και στην γνωστοποίηση των περιστατικών αλλά και στην υποστήριξη των παιδιών στο φάσμα: «Τα κορίτσια συμμαθήτριες αποδεικνύονται πολύτιμες, σύμμαχοι και προστάτες...» (ΕΚΠΔ2), «Μόνο κάτι κορίτσια μίλησαν και υποστήριξαν την Α.... Τις επόμενες μέρες είδα πως τα συγκεκριμένα κορίτσια πλησίαζαν πιο συχνά την Α.» (ΕΚΠΔ4), «...με τα κορίτσια της τάξης έχουν επικοινωνία, δηλαδή συζητάνε...» (ΕΚΠΔ7).

⇒ ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Η μυστικότητα που διακατέχει τα άτομα που εκφοβίζουν είναι παρατηρημένη από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς ενώ τρεις (3) ανέφεραν: «Προφανώς και νόμιζε ότι δεν τον ακούει κανένας και γι αυτό είχε αυτήν την συμπεριφορά...» (ΕΚΠΔ5), «Εννοείται τα περισσότερα γινόντουσαν με τρόπο μυστικό, να μην τα καταλάβουμε εμείς...» (ΕΚΠΔ4), «Πρέπει να είσαι αρκετά παρατηρητικός γιατί πολλά παιδιά το κάνουν πολύ μυστικά για να μην το καταλάβουμε...» (ΕΚΠΔ10). Όσον αφορά τον τόπο εκδήλωσης πέντε εκπαιδευτικοί (5) αναφέρουν πως το προαύλιο είναι κυρίως ο χώρος που δρουν ανενόχλητα οι θύτες: «Αα στο προαύλιο γίνονται και τα περισσότερα, οπότε έχω αρκετές περιπτώσεις.» (ΕΚΠΔ4), «και σε μεγαλύτερο ποσοστό στο προαύλιο.» (ΕΚΠΔ5), «Δεν βγαίνω στο προαύλιο για επιτήρηση αλλά γενικά από ότι μου λένε οι άλλοι δάσκαλοι έχουν τύχει λεκτικά σχόλια πάρα πολλές φορές» (ΕΚΠΔ7) χωρίς όμως να αποκλείουν τον χώρο της τάξης από την δράση, αφού και εκεί συμβαίνουν αρκετά περιστατικά: «Σε μια άλλη περίπτωση μέσα στην τάξη υπήρχε πάλι λεκτικός εκφοβισμός αλλά σε πιο ήπιους τόνους.» (ΕΚΠΔ5), «Μέσα στην τάξη, ας πούμε φέτος έγινε αυτό, ήταν ένα παιδί που κορόιδευε ένα παιδί με αυτισμό...» (ΕΚΠΔ1), «Μια φορά είχα πιάσει έναν από την παρέα να κάνει μεταφορά ενός μικρού σημειώματος μες στην τάξη...» (ΕΚΠΔ9). Παράλληλα η ΕΚΠΔ3 ανέφερε πως πολλά από τα περιστατικά λαμβάνουν χώρα στους διαδρόμους του σχολείου: «αλλά όταν επιστρέφουν διάλλειμα ή όταν βγαίνουν για διάλλειμα όλο και κάτι γίνεται. Σπρωξίματα και τέτοια δηλαδή...». Ενώ η ΕΚΠΔ1 εξομολογείται ένα αρκετά σοβαρό περιστατικό στην τουαλέτα: «Μια φορά ένα αγοράκι που έχει αυτισμό ... το προσέγγισαν κάποια παιδιά στην τουαλέτα, του κατέβασαν το παντελόνι και διασκέδασαν πάρα πολύ με το να τον βάλουν στην μέση και να τον φωτογραφίζουν οι υπόλοιποι...».

⇒ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

Ο ρόλος των γονέων είναι άρρηκτα συνδεδεμένος τόσο με το ίδιο φαινόμενο όσο και με την συντήρηση αυτού μέσω των παιδιών. Οι γονείς τείνουν να θεωρούν άπλα τα περιστατικά εκφοβισμού, θεωρούν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ υποκινούν τα περιστατικά με την συμπεριφορά τους ενώ πολλοί δεν θέλουν να συνεργαστούν, σύμφωνα με τα λεγόμενα τριών (3) εκπαιδευτικών: «Πρέπει ο γονιός να λάβει το μήνυμα ότι αν το παιδάκι σου εκδηλώνει κάποιου τύπου αντικοινωνική συμπεριφορά μήπως θα πρέπει να κάνει κάποια θεραπεία, να πάρει φάρμακα.» (ΕΚΠΔ1), «Βεβαία από τους γονείς της παρέας δεχτήκαμε μια στάση τελείως παθητική... "Παιδιά είναι θα κάνουν τις πλάκες τους", τέτοιες απαντήσεις δηλαδή.» (ΕΚΠΔ9), «Βλέπω ότι, αν ένα παιδί μαλώσει με τους συμμαθητές, «είναι παιδί», αν έχει αυτισμό, οι γονείς λένε "μα είναι επιθετικό και τους τσιγκλάει" ... αλλά δεν ήθελαν να συζητήσουν το θέμα της διαφορετικότητας του παιδιού τους.» (ΕΚΠΔ10).

⇒ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχολείο σίγουρα είναι πολυδιάστατος. Η ευθύνη που έχουν απέναντι στα παιδιά, είτε είναι τυπικής ανάπτυξης είτε όχι, είναι μεγάλη ενώ παράλληλα λειτουργεί σαν πρότυπο για τα παιδιά: «Γιατί έχουμε ευθύνη απέναντι στα παιδιά οπότε πρέπει να ελέγχουμε επιθετικές συμπεριφορές.» (ΕΚΠΔ1), «Είναι θέμα πλαισίου πιστεύω πως θα διαχειριστείς τον αυτισμό εσύ σαν εκπαιδευτικός.» (ΕΚΠΔ3), «...άμα δει το παιδί ότι ξεχωρίζω κάποια παιδιά ... θα κάνουν και αυτά το ίδιο... Το ίδιο είναι και με το παιδί με αυτισμό... Αν δεν του δίνω σημασία ή δείχνω άλλη συμπεριφορά με κακό τρόπο δηλαδή σαν να λέω ότι δεν τα καταφέρνει το παιδί με αυτισμό, τι νομίζεις; Δεν θα κάνουν το ίδιο και τα παιδιά;» (ΕΚΠΔ9), «... να μη στοχοποιούμε το παιδί με τη συμπεριφορά μας, αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, να μην το

βλέπουν σαν μπελά.» (ΕΚΠΔ10), «...αυτό είναι το σωστό να κάνουν αν βλέπουν τέτοια περιστατικά... Τους είπα κιόλας όποτε βλέπουν τέτοια περιστατικά να με φωνάζουν αμέσως αν δεν είμαι εκεί...» (ΕΚΠΔ6).

Παράλληλα η ΕΚΠΔ1 τόνισε πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει προσοχή και να είναι σε επαγρύπνηση: «Αν δεν είχες οξυμένες τις κεραίες σου 100% μπορούσε κάλλιστα να διαφύγει της προσοχής σου... Ο εκπαιδευτικός σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να έχει οξυμένες τις κεραίες και ανοιχτά τα μάτια του για να μην πέσει κάτι στην αντίληψη του.»

Ιδιαίτερη εντύπωση δημιουργεί το γεγονός ότι οκτώ (8) εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν δίνεται η πρέπουσα σημασία για το φαινόμενο από τους άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν συνεργαστεί ή παρατηρήσει: «Νομίζω πως οι περισσότεροι δεν δίνουν την προσοχή που πρέπει να δώσουν και ότι το θεωρούν απλό φαινόμενο.» (ΕΚΠΔ8), «Μερικοί το αντιμετωπίζουν λίγο "ελαφρά", ότι δεν είναι τόσο σοβαρό. Και δεν επιμένουν επίσης, οπότε λύνεται για λίγο και μετά επανέρχεται πάλι...» (ΕΚΠΔ9), «Αν η κατάσταση φτάνει στο απροχώρητο να αναγκαστικά δίνουν προσοχή. Αν όμως δεν επηρεάζονται πολύ δεν νομίζω ότι δίνουν τόσο.» (ΕΚΠΔ4), «Κάποιοι εκπαιδευτικοί να δίνουν τη δέουσα σημασία στο θέμα αλλά όχι όλοι και αυτό είναι το άσχημο. Δυστυχώς θεωρούν ότι δουλεύουμε στα σχολεία για να βγάλουμε την ύλη των μαθημάτων.» (ΕΚΠΔ6).

Ενώ τέσσερις (4) από αυτούς τόνισαν πως δεν μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να δίνουν προσοχή για διάφορους λόγους: «Δηλαδή δεν είναι θέμα προσοχής, είναι ότι λείπουν πάρα πολλά πράγματα στην κατάρτιση αυτού του ανθρώπου για να μπορέσει να δώσει προσοχή» (ΕΚΠΔ1), «Δεν έχουμε πάντα όλοι την ίδια ευαισθησία ή δε διαθέτουμε τον απαιτούμενο χρόνο να καταλάβουμε.» (ΕΚΠΔ2), «Αυτό εξαρτάται πάντα από την εκπαίδευση και κατάρτιση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και την θέληση που έχει να βοηθήσει τα άτομα με αυτισμό.» (ΕΚΠΔ5), «...αλλά δυστυχώς δεν δίνουν όλοι την πρέπουσα σημασία γιατί πολλοί πιστεύουν πως το παιδί με αυτισμό τροφοδοτεί αυτήν την κατάσταση.» (ΕΚΠΔ7).

⇒ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Η ύπαρξη της παράλληλης στήριξης έχει έναν βοηθητικό χαρακτήρα στην έκφανση του φαινομένου. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τις περισσότερες φορές η παράλληλη στήριξη λειτουργεί καταλυτικά και βοηθάει έμμεσα στον περιορισμό του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα η ΕΚΠΔ7 τονίζει: «Αλλά γενικά οι παράλληλες έχω διαπιστώσει πως βοηθάνε πάρα πολύ στο να ενταχτούν μέσα στο τμήμα. Δηλαδή όπου έχω δει παράλληλη στήριξη σε παιδάκια της πρώτης μέσα στο φάσμα, φαίνεται πως τα αγκαλιάζει το τμήμα πολύ καλύτερα» ενώ η ΕΚΠΔ10 συμπληρώνει: «Π.χ είχαμε παιδί με παράλληλη που τριγυρνούσε μέσα στην τάξη και ήταν όλα τα παιδιά πολύ διακριτικά». Ωστόσο η ΕΚΠΔ1 έχει παρατηρήσει κάτι άλλο: «Εντωμεταξύ το παιδί με αυτισμό είχε και παράλληλη στήριξη αλλά έβρισκε τρόπο και τον κορόιδευε (ο άλλος) συστηματικά και συνεχόμενα.» ενώ η ΕΚΠΔ5 επισημαίνει: «Μου είχε τύχει να είμαι σε τάξη όπου το παιδί με αυτισμό ήταν προσκολλημένο μόνο στην κοπέλα που ήταν παράλληλη στήριξη.»

6.2 Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο γενικό σχολείο

⇒ ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ

Μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών, τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες που επιδρούν στην ένταξη τους στο γενικό σχολείο. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν την κοινωνικότητα, την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές αλλά και τους ενήλικες. Όπως δηλώνουν και οι ίδιοι: «...δυσκολεύονται να προστατεύουν τον εαυτό τους, δυσκολεύονται να βρεθούν ας πούμε σε ένα περιβάλλον καθηγητών

διευθυντή κτλ και να “μαρτυρήσουν” το τι συνέβη.» (ΕΚΠΔ1), «Πρόσεξα επίσης ότι ο Ν. δεν έλεγε εύκολα στους γονείς του τα παράπονά του και είναι και αυτό ένα θέμα που πρέπει να προσέχουμε αφού οι αυτιστικοί δεν θα παραπονεθούν ποτέ για εκφοβισμό.» (ΕΚΠΔ10), «Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά είναι αυθόρμητα, αγκαλιάζονται... Οι μαθητές στο φάσμα δεν το κάνουν, μοιραία λοιπόν δεν έχουν αυτοπεποίθηση, νομίζω ότι αυτό είναι η μεγαλύτερη δυσκολία.» (ΕΚΠΔ8), «...αλλά στα διαλείμματα δεν μπορεί να διαχειριστεί τους άλλους, να κάνουν μια συζήτηση δηλαδή με αρχή μέση και τέλος.» (ΕΚΠΔ10). Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν σε ένα μεγάλο βαθμό και την σχέση που έχουν με τους συμμαθητές τους.

⇒ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΑΦ επηρεάζουν έμμεσα και σε ένα μεγάλο βαθμό τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι σχέσεις των παιδιών με ΔΑΦ με εκείνα της τυπικής ανάπτυξης είναι μέτριες. Ναι μεν συνεργάζονται στα μαθήματα εντός τάξης αλλά στα διαλείμματα τα παιδιά αυτά απομονώνονται ή αναζητούν την παρέα μεγαλύτερων. Όπως μας το επιβεβαιώνουν έξι (6) εκπαιδευτικοί: «Δεν είχαν κάποιον στενό φίλο, συνήθως απομονώνονταν, αναζητούσαν την παρέα μεγαλύτερων.» (ΕΚΠΔ1), «...έχει να κάνει με το γεγονός ότι δεν έχει στενούς φίλους και υποστηρικτές.» (ΕΚΠΔ1), «Ένα παιδί απομονωμένο, συχνά δίνει την εντύπωση ότι είναι στον κόσμο του, του μιλάς και νομίζεις ότι δε σε ακούει.» (ΕΚΠΔ2), «Αλλά δεν υπάρχουν καθόλου στενές σχέσεις όπως θα μπορούσαν να υπάρχουν σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.» (ΕΚΠΔ2), «Οι περισσότερες περιπτώσεις δεν θα έχουν παρέα στο διάλειμμα και ή θα κάθονται μόνα τους ή με τις παράλληλες ή θα έρχονται σε μας...» (ΕΚΠΔ4), «Στενούς φίλους δεν θα έλεγα ότι έχει...» (ΕΚΠΔ7), «...τα αυτιστικά παιδιά δεν έπαιζαν με τα άλλα στο ελεύθερο παιχνίδι και γενικά δεν βλέπεις συχνά παιδιά να τα προσεγγίζουν από μόνα τους... Στενούς φίλους σε καμία περίπτωση δεν θα έλεγα ότι έχουν.» (ΕΚΠΔ8), «Γενικά ο Ν. παίζει για λίγο μαζί τους και μετά φεύγει κι έρχεται σε κάποιον ενήλικα να μιλήσει για όσα τον ενδιαφέρουν.» (ΕΚΠΔ10). Παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό

των εκπαιδευτικών είπαν πως οι σχέσεις ήταν σχεδόν ανύπαρκτες, όπως είναι αναμενόμενο υπήρχαν και οι εξαιρέσεις του κανόνα: «...έχω δει παιδιά που έχουν αποδεχτεί απόλυτα όπως είναι μαθητή με αυτισμό, τον έχουν συμπεριλάβει στην ομάδα τους και τον έχουν φίλο πραγματικό.» (ΕΚΠΔ9), «...να ξέρουμε ότι το παιδί είναι αυτιστικό, να έχει κοινωνικές σχέσεις, παρέες, συνομιλίες, να μην έχει ηχολαλία, να είναι σαν ένα φυσιολογικό παιδί με φυσιολογικούς φίλους.» (ΕΚΠΔ3). Δεν έλειψαν όμως και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που κατέγραψαν πως αν και οι σχέσεις δεν ήταν απόλυτα στενές, σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά υποστήριζαν το παιδί με ΔΑΦ που θυματοποιούνταν: «...αντέδρασαν έντονα και είπαν “τι λες τώρα αφού τον κοροϊδεύεις συνέχεια”.» (ΕΚΠΔ1), «...πολλές περιπτώσεις να παρέμβουν θετικά για να σταματήσουν μια επίθεση λεκτική σε τέτοιο παιδί και να βλέπεις παιδιά να μπαίνουν στην μέση για να σταματήσει.» (ΕΚΠΔ3) «Μερικές φορές δεν προλαβαίνω να αντιδράσω γιατί με προλαβαίνουν τα ίδια τα παιδιά, οι συμμαθητές του παιδιού με αυτισμό δηλαδή...» (ΕΚΠΔ6).

⇒ ΑΙΤΙΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΘΥΤΩΝ

Οι αιτίες εκφοβιστικής συμπεριφοράς που έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί αφορούν την ψυχосύνθεση του θύτη. Πως ο θύτης συμπεριφέρεται απέναντι σε ένα παιδί με ΔΑΦ το οποίο έχει υψηλές επιδόσεις; Τρεις (3) εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει πως ο ανταγωνισμός μπορεί να είναι αιτία εκφοβιστικής συμπεριφοράς: «Το παιδί που εκφοβίζει θεωρώ ότι ίσως αν ήταν ένας μαθητής ο άλλος ο οποίος δεν είχε δυνατότητες, δεν ήταν καλός μαθητής ας πούμε και αντιμετώπιζε μαθησιακά προβλήματα, πιστεύω ότι δεν θα τον στοχοποιούσε τόσο, θα τον αγνοούσε απλά τώρα επειδή υπάρχει ας πούμε και μαθησιακός ανταγωνισμός.» (ΕΚΠΔ7), «Μπορεί να είναι και από ζήλια γιατί τα πάνε πολύ καλά σε κάποιο τομέα.» (ΕΚΠΔ9), «Γιατί το

παιδί με αυτισμό ήταν αντικειμενικά κάλος μαθητής και ίσως για αυτό ήθελε συνέχεια να το μειώνει ο Κ...» (ΕΚΠΔ10). Παράλληλα δυο (2) εκπαιδευτικοί εντόπισαν πως οι θύτες υποστηρίζουν πολλές φορές ότι εξαιτίας της ιδιόμορφης συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ αναγκάζονται να συμπεριφερθούν εκφοβιστικά: «...ήθελε να του πει πως εκνευρίζεται με την επαναλαμβανομένη κίνηση που κάνει ο μαθητής με αυτισμό και ότι δεν του μίλησε και τόσο απότομα.» (ΕΚΠΔ5), «Έχει τύχει να διώχνει ομάδα παιδιών αυτιστικό μαθητή από τη γωνία οικοδομικού υλικού γιατί τους χαλούσε το παιχνίδι... έχει τύχει να μην θέλει παιδί να καθίσει δίπλα σε αυτιστικό μαθητή γιατί δάγκωνε τα καπάκια απ' τους μαρκαδόρους και κουνούσε όλο το τραπέζι» (ΕΚΠΔ8), ενώ άλλοι θύτες υποστήριξαν, σύμφωνα με άλλους δυο (2) εκπαιδευτικούς, πως η εκφοβιστική συμπεριφορά θεωρείται πλάκα ή ασήμαντο γεγονός: «Η παρέα απλά το ανέφερε σαν μια πλάκα για να γελάσουν όλοι...» (ΕΚΠΔ9), «Τα παιδιά δεν το θεώρησαν σημαντικό, το θεώρησαν χιούμορ... το θεώρησαν αστείο και όχι κάτι σοβαρό.» (ΕΚΠΔ10).

⇒ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν αρκετά χαρακτηριστικά που ενισχύουν την θυματοποίηση των παιδιών με ΔΑΦ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί όμως συμφώνησαν πως το πιο δημοφιλές χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα περισσότερα παιδιά δηλαδή εξαιτίας της έλλειψης αυτής βιώνουν σε έναν μεγάλο βαθμό περιθωριοποίηση από τους συνομηλίκους τους : «...έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων που δεν τους επιτρέπει να συναναστρέφονται, να συναλλάσσονται επί ίσοις όροις με τους συνομηλίκους τους.» (ΕΚΠΔ1), «...είναι όλη αυτή η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων που αντιμετωπίζουν.» (ΕΚΠΔ3), «Ξεκινούν όλα από την δυσκολία που αφορά την αφομοίωση των κοινωνικών κανόνων και δεξιοτήτων.» (ΕΚΠΔ4), «Αλλά σε γενικό επίπεδο πιστεύω ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που δεν έχουν βοηθούν στο να εκφοβιστούν...» (ΕΚΠΔ7). Άλλα χαρακτηριστικά που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί είναι

γενικά οι ιδιόμορφες συμπεριφορές, οι στερεοτυπίες, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα: «Η μη συνηθισμένη συμπεριφορά, οι ιδιαίτερες ενασχολήσεις, οι περίεργοι και επαναλαμβανόμενοι ήχοι, είναι μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά...» (ΕΚΠΔ5), «Νομίζω ότι η δυσκολία μεταξύ παιδιών με αυτισμό στην επικοινωνία και οι ιδιόμορφες συμπεριφορές είναι αυτές που προκαλούν τις επιθέσεις εκ μέρους των άλλων.» (ΕΚΠΔ2), «Αλλά σε γενικό επίπεδο ... βοηθούν στο να εκφοβιστούν όπως επίσης και τα κολλήματα ας πούμε που έχουν, οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις η ηχολαλία κτλ.» (ΕΚΠΔ7).

Όμως σε ένα γενικότερο πλαίσιο, αυτό που ανέφεραν πέντε (5) εκπαιδευτικοί και έχει μεγάλο ενδιαφέρον είναι πως σε μερικές περιπτώσεις η "ταμπέλα" και μόνο του αυτισμού μπορεί να γίνει αιτία θυματοποίησης: «...δηλαδή όταν κάποιος άλλος έχει βάλει αυτή την ταμπέλα τότε ναι μπορείς να πεις ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά οδηγούν τους συμμαθητές να το εκφοβίσουν.» (ΕΚΠΔ3), «Λειτουργεί και πάρα πολύ άσχημα γιατί μπαίνει η ταμπέλα οπότε το παιδί θα εξακολουθεί να κυκλοφορεί στο σχολείο ως το παιδί με αυτισμό.» (ΕΚΠΔ4), «Το να λες σε όλους χωρίς καμιά διακριτικότητα ότι έχουμε στην τάξη αυτιστικό παιδί και πρέπει να προσέχουμε δεν ξέρω κατά πόσο θα βοηθήσει...» (ΕΚΠΔ5), «Γενικά νομίζω πως μόνο και μόνο που τα υπόλοιπα παιδιά ξέρουν ότι έχουν να κάνουν με ένα αυτιστικό παιδί μπορεί να του κάνουν bullying...» (ΕΚΠΔ6), «Η ταμπέλα και μόνο πιστεύω ότι ενισχύει μερικές φορές την θυματοποίηση.» (ΕΚΠΔ10).

⇒ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι προσπαθούν για την επιτυχημένη καταπολέμηση του φαινομένου στα σχολεία, ωστόσο, όπως τονίζουν, πρέπει να γίνουν κάποιες απαραίτητες κινήσεις ώστε αρχικά να είναι ασφαλή τα παιδιά με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Αυτές οι

προτάσεις περιλαμβάνουν απαραίτητα την συνεργασία με επιστημονικούς φορείς: «Πρέπει να γίνει με σχέδιο από τα κατάλληλα άτομα, να υπάρχει συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας... να εισακούγεται αυτό που λέει το ΚΕΔΔΥ.» (ΕΚΠΔ1), «Θα ήθελα να μπορούν να συνεργαστούν μαζί μας οι ιδιώτες θεραπευτές τους ξέρουν πιο καλά.» (ΕΚΠΔ10), «...θα έπρεπε να υπάρχουν ψυχολόγοι σε όλα τα σχολεία για να αντιμετωπίζουν τυχόν αιτίες που οδηγούν τα παιδιά σε μη επιτρεπτές συμπεριφορές... Για αυτό πιστεύω πρέπει να υπάρχει ομάδα γύρω από τον δάσκαλο... Ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί...» (ΕΚΠΔ9). Παράλληλα για την ασφάλεια των παιδιών τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί προτείνουν μείωση του αριθμού των παιδιών στην τάξη αλλά και χώρους αισθητηριακά αποδεκτούς από τα παιδιά με ΔΑΦ: «Μην ξεχνιόμαστε, όχι πολλά παιδιά μέσα στο τμήμα» (ΕΚΠΔ10), «Θεωρώ πως οπωσδήποτε θα πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των παιδιών ανά τμήμα ή να μπει και δεύτερη νηπιαγωγός για την ασφάλεια όλων.» (ΕΚΠΔ8) «...είναι χώροι όπου θα αποπνέουν ηρεμία και θα ελαχιστοποιούν τους παράγοντες που ενοχλούν τα παιδιά, θόρυβο κλπ.» (ΕΚΠΔ2), «...να προσπαθούμε να μην κάνουμε πράγματα που τα ενοχλούν πχ πολύ θόρυβο ή πολλά φώτα και γενικά να υπάρχει μια αισθητηριακά ομαλή τάξη.» (ΕΚΠΔ4).

6.3 Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών

⇒ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που παίζει η ηλικία στην προσοχή, την παρέμβαση αλλά και την αντιμετώπιση των περιστατικών από συναδέλφους. Όπως τονίζουν οι ίδιοι, οι νεαρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώση αλλά και ενδιαφέρον για να ασχοληθούν με θέματα που αφορούν τον εκφοβισμό σε παιδιά με ΔΑΦ: «Τα πιο νεαρά παιδιά που έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας είναι πιο προσεκτικά και μπαίνουν με πάθος

στην τάξη, γνωρίζουν πολύ περισσότερα για τον αυτισμό και τα χαρακτηριστικά και είναι πιο ευαισθητοποιημένα με την θυματοποίηση.» (ΕΚΠΔ1), «Οι νεότεροι φυσικά και δίνουν και έχουν καταλάβει περισσότερο το θέμα, έχουν αγωνιστεί πάνω σε αυτό, έχουν διαγνώσεις στα χέρια τους τις οποίες τις υπολογίζουν.» (ΕΚΠΔ3), «Νομίζω πως οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί είναι πιο προσεκτικοί πάνω στο κομμάτι του bullying... Έχουν κάνει περισσότερα πράγματα πάνω σε αυτό το κομμάτι... Και από παιδιά δηλαδή που έρχονται κατά καιρούς για πρακτική αυτό βλέπω, ότι χειρίζονται αλλιώς τις καταστάσεις» (ΕΚΠΔ9). Πέντε (5) εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί δε δίνουν την πρέπουσα σημασία και αυτό οφείλεται άλλοτε στην ανεπαρκή επιμόρφωση και άλλοτε στην λιγοστή διάθεση για παρέμβαση ή ακόμα και στην προσκόλληση της διδασκαλίας συγκεκριμένης ύλης: «Οι εκπαιδευτικοί παλαιότερης γενιάς όχι δεν δίνουν ιδιαίτερη προσοχή, ίσως επειδή θεωρούν ότι έχει γίνει και μόδα, το έχω ακούσει πχ αυτό, έχει τύχει συνάδελφος να μου πει τώρα πλέον τα μισά παιδιά του σχολείου έχουν θέματα γιατί έχει γίνει μόδα.» (ΕΚΠΔ3), «...αλλά βλέπω μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους που δεν ξέρουν καλά καλά τι είναι αυτισμός... δεν έχουν και τις απαραίτητες επιμορφώσεις για να δώσουν πολύ σημασία, οπότε και να θέλουν ίσως νιώθουν ότι δεν μπορούν.» (ΕΚΠΔ4), Έχω παρατηρήσει όμως ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δεν δίνουν την προσοχή που αρμόζει... δεν ξέρω αν φταίει το γεγονός ότι δεν έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης του εκφοβισμού ή απλά θεωρούν πως η δουλειά τους είναι να διδάσκουν καθισμένοι στο έδρανο και εκεί τελειώνουν όλα...» (ΕΚΠΔ5), «Άλλοι θεωρούν ότι ίδια η έννοια του εκφοβισμού είναι υπερεκτιμημένη και ότι είναι λίγες οι περιπτώσεις και τραβηγμένες.» (ΕΚΠΔ7), «Συνήθως όχι όμως πιστεύω, τουλάχιστον για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς που έχουν προσκολληθεί και συνηθίσει απλά στην ολοκλήρωση της ύλης.» (ΕΚΠΔ10).

⇒ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μας ανέφεραν πως κάνουν ότι καλύτερο μπορούν για την αντιμετώπιση των φαινομένων. Ο τρόπος παρέμβασης αφορούσε κυρίως την συζήτηση είτε με τους θύτες είτε με το θύμα είτε με όλα τα παιδιά στην τάξη: «...έχουμε προηγουμένως συζητήσει και αναλύσει το θέμα δηλαδή έχουμε εξετάσει ποιος ευθύνεται...» (ΕΚΠΔ1), «...με αγάπη να κάνω πράγματα που θα φέρει κοντά όλα τα παιδιά και έτσι όταν κάποιο περιστατικό γινόταν στο προαύλιο μαζευόμασταν μετά στην τάξη και συζητούσαμε όλοι μαζί για το συμβάν προσπαθώντας να αναπτύξω την ενσυναίσθησή τους.» (ΕΚΠΔ2), «Αλλά συνήθως αυτές οι περιπτώσεις λύνονται καθαρά με διάλογο...» (ΕΚΠΔ3), «...γιατί και οι παρεμβάσεις μου κινούταν γύρω από την συζήτηση.» (ΕΚΠΔ4), «Κάναμε μια συζήτηση για το αν τελικά θα μας άρεσε να μας συμπεριφέρονται άσχημα και πως όλοι θέλουμε να μας κάνουν παρέα και να μην νιώθουμε μοναξιά.» (ΕΚΠΔ5), «Στο παιδί που έριξε το νερό προσπάθησα μέσω της συζήτησης να του εξηγήσω ... να σκεφτεί αν θα ήθελε να είναι εκείνος που του ρίχνουν νερό...» (ΕΚΠΔ6), «Κάναμε συζήτηση μέσα στην τάξη κάθε φορά που γινόντουσαν αυτά τα σκηνικά...» (ΕΚΠΔ7). Πέρα όμως από την συζήτηση κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς έδειξαν αυστηρή στάση απέναντι στα σκηνικά εκφοβισμού και τους θύτες: «Το ίδιο έκανα και στην άλλη περίπτωση παιδιού αλλά με μεγαλύτερη αυστηρότητα απέναντι στους θύτες.» (ΕΚΠΔ2), «...μας έχει γίνει κτήμα μας γενικά ότι δεν το αφήνουμε έτσι, κανένα περιστατικό βίας- bullying δεν είναι ανεκτό.» (ΕΚΠΔ1), «Εγώ προσπαθούσα πάντα να φανώ αυστηρή γιατί δεν το επέτρεπα σε καμιά περίπτωση να συμβαίνουν αυτά τα πράγματα.» (ΕΚΠΔ7). Μια εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε το παραμύθι ως τρόπο αντιμετώπισης των περιστατικών: «Προσπάθησα μετά να βρω παραμύθι σχετικό και με αφορμή το γεγονός το διαβάσαμε και μετά κάναμε ζωγραφιές. Νομίζω πως με το παραμύθι κατάλαβαν ακριβώς πως ένιωθε ο Γ.» (ΕΚΠΔ8). Ενώ κάποιοι ακόμα έκαναν κουβέντα για την διαφορετικότητα και την ισότητα μέσα στην τάξη: «Σε δεύτερο χρόνο στην παρεούλα πάντα κάνουμε κουβέντα, υπενθυμίζοντας τους κανόνες της τάξης μας με έμφαση στο ότι σεβόμαστε τους

συμμαθητές μας κι ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί.» (ΕΚΠΔ8), «Η διαφορετικότητα είναι ένα θέμα που δουλεύω κάθε χρόνο, ιδιαιτέρως όταν έχω παιδιά με δυσκολίες στο τμήμα.» (ΕΚΠΔ9).

⇒ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΑ ΑΤΟΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των περιστατικών συντονιστήκαν και συνεργάστηκαν με κάποια άτομα που βρίσκονται είτε εντός είτε εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Αυτοί ήταν ο διευθυντής, οι γονείς αλλά και εξωτερικοί φορείς του Υπουργείου Παιδείας: «... είπαμε πως οι οικογένειες των παιδιών πρέπει να είναι ενήμερες για τέτοια περιστατικά.» (ΕΚΠΔ1), «Εμείς σαν σχολείο έχουμε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ, επιζητάμε ενημέρωση δηλαδή να μας ενημερώσει και ονομαστικά σε μερικές περιπτώσεις.» (ΕΚΠΔ1), «...είχαμε συζητήσει εννοείται με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή... και με τους συναδέλφους/διευθυντή προσπαθούσαμε όλοι μαζί για την καταπολέμηση των περιστατικών.» (ΕΚΠΔ3), «Γενικά προσπαθώ να έχω καλή και ομαδική σχέση με το σχολείο πάντα συζητώ τα θέματα που με απασχολούν και με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή. Και προσπαθώ πάντα να ακούω συμβουλές στον τρόπο που χειρίζομαι τις καταστάσεις.» (ΕΚΠΔ4), «Εννοείται πως είπαμε και στους γονείς να κάνουν και εκείνοι συζήτηση μαζί τους.» (ΕΚΠΔ5), «Όλα όσα συνέβησαν αναφέρθηκαν στον διευθυντή... Την ίδια κιόλας μέρα μετά το σχολείο κάναμε συνάντηση για το πώς θα το αντιμετωπίσουμε.» (ΕΚΠΔ6), «Αυτό όμως που επεδίωξα εγώ ήταν να μιλήσω με την μητέρα... Η διευθύντρια έχει ενημερωθεί και θεωρεί πως πρέπει να υπάρξει βοήθεια. Αυτές τις μέρες κιόλας ήρθε και μια ομάδα ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών νομίζω ΕΔΕΑΥ λέγεται.» (ΕΚΠΔ7). Διακρίνεται επομένως πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συνεργαστούν αρκετά καλά με τους συναδέλφους και να ενημερώσουν τον διευθυντή, ωστόσο μόνο ένα μικρό ποσοστό συνεργάστηκε με εξωτερικούς επιστημονικούς φορείς.

⇒ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αντιμετώπισαν με επιτυχία τα περιστατικά καθώς όπως ομολογούν μέσω της παρέμβασης που υιοθέτησαν, τα περιστατικά είτε μειωθήκαν είτε σταμάτησαν να εμφανίζονται ενώ άλλοι ανέφεραν την κατανόηση που έδειξαν οι θύτες: «Μετά γινόταν όλο και περισσότερη συζήτηση με αποτέλεσμα να μειωθούν τα περιστατικά.» (ΕΚΠΔ2), «Αφού μείναμε μερικά λεπτά έξω από την τάξη για να ηρεμήσει, επιστρέψαμε και οι δυο πλευρές ζήτησαν συγγνώμη. ...αλλά μετά κατάλαβαν το λάθος τους και ζήτησαν συγγνώμη...» (ΕΚΠΔ6), «...τότε ζητούσαν συγγνώμη και ότι δεν θα το ξανακάνουν.» (ΕΚΠΔ7), «Το είπα στους γονείς του Κ. και δεν ξαναέγινε...» (ΕΚΠΔ10).

⇒ ΧΡΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως συμφωνήσαν στην χρήση προγράμματος καταπολέμησης του εκφοβισμού: «Φυσικά και θέλω να κάνω κάποια δράση στο άμεσο μέλλον. Αν υπάρχει κάποιο χρήσιμο πρακτικό υλικό θα χαρώ να γίνω γνώστης αυτού και να το χρησιμοποιήσω» (ΕΚΠΔ2), «Εννοείται πως θέλω, ποιος θα έλεγε όχι» (ΕΚΠΔ4), «Θα ήθελα παρά πολύ και είμαι πολύ θετική» (ΕΚΠΔ6), «Θέλω πολύ, δεν έχω δουλέψει κάποιο επίσημο πρόγραμμα αλλά αν υπάρχει κάποιο θα ήθελα να το ψάξω ή να έρθω σε επαφή με υπευθύνους για αυτά τα προγράμματα» (ΕΚΠΔ8), «Είμαι πολύ θετική ναι» (ΕΚΠΔ9) «Ναι, σε μορφή project, θα ήταν ενδιαφέρον» (ΕΚΠΔ10). Πέντε (5) εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα θεωρούν πως το πρόγραμμα οφείλει να είναι σχεδιασμένο από τους κατάλληλους επιστήμονες και εύκολα προσαρμόσιμο στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε σχολείου: «Πρέπει το πρόγραμμα παρέμβασης να μπορεί να ελίσσεται ανάλογα και με τους χαρακτήρες, την ηλικία των παιδιών... δεν μπορεί ένα πρόγραμμα για παιδιά του δημοτικού να κάνει δουλειά σε όλες τις τάξεις ή σε όλες τις περιπτώσεις bullying...» (ΕΚΠΔ9), «Ένα πρόγραμμα που έχει δουλευτεί σωστά και μπορεί να

ελίσσεται ανάλογα με την κάθε περίπτωση θα βοηθήσει πάρα πολύ...» (ΕΚΠΔ10), «Φυσικά πρέπει να έχει δημιουργηθεί από καταρτισμένα άτομα και να έχει εξεταστεί ότι έχει θετικά αποτελέσματα» (ΕΚΠΔ4), «...εφόσον η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων βοηθά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού. Ιδανικό θα ήταν κάποιο πρόγραμμα που έχει δοκιμαστεί και υπάρχει σημαντικό αποτέλεσμα.» (ΕΚΠΔ5). Τρία (3) άτομα από το δείγμα κάνουν ήδη δράσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού: «Εφαρμόζουμε ήδη. Έχουμε και πρόγραμμα καταπολέμησης με ομάδα. Τα τελευταία 2-3 χρόνια υπάρχει ένα εκπαιδευτικός υπεύθυνος για την ενδοσχολική βία. Έχουμε πολλές δράσεις, γυρίζουμε βιντεάκια για το bullying, έχουμε συμμετάσχει και σε πανελλήνιους διαγωνισμούς.» (ΕΚΠΔ1), «Είμαι ήδη στο πανελλήνιο δίκτυο για τη σχολική βία.» (ΕΚΠΔ2), «Ναι εννοείται και έχει τύχει ήδη να συμμετέχω σε δράση σχολείου όπου είχαμε κάνει και θεατρική παράσταση η οποία αφορούσε εκφοβισμό μέσω διαδικτύου... Είχε πάει πολύ καλά τα παιδιά είχαν ενθουσιαστεί εννοείται και αυτό τους έδωσε και σαν τάξη.» (ΕΚΠΔ7). Ταυτόχρονα τόσο η ΕΚΠΔ5 όσο και η ΕΚΠΔ9 συμπληρώσαν πως τα προγράμματα καταπολέμησης δεν δρουν μόνο ως αντιμετώπιση των περιστατικών αλλά περικλείουν έναν προληπτικό χαρακτήρα που είναι ακόμα πιο σημαντικός: «Πρωταγωνιστές φυσικά πρέπει να είναι όλοι οι μαθητές του κάθε σχολείου ανεξαιρέτως είτε έχει συμβάντα σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με αυτισμό είτε όχι. Κάτι τέτοιο θα είχε και προληπτικό χαρακτήρα κάτι που μόνο καλό θα έκανε σε κάθε σχολείο (ΕΚΠΔ5), «Αν και δεν έχω κάποια επιμόρφωση πάνω στην σωστή διαχείριση τέτοιων θεμάτων, θα ήθελα πολύ να εφαρμόσω ένα πρόγραμμα... Ακόμα και σε προληπτικό επίπεδο δηλαδή θα ήταν πολύ ενδιαφέρον πιστεύω για όλους.» (ΕΚΠΔ9).

⇒ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η διαδικασία της αντιμετώπισης του φαινομένου είναι πολυδιάστατη. Από την μια πλευρά οφείλουν να δρουν για να αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα περιστατικά από την άλλη όμως σκέπτονται πως η παρέμβαση οφείλει να έχει και έναν προληπτικό χαρακτήρα σε συνεργασία πάντα με όλα τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα η ΕΚΠΔ1 τονίζει: «...θα πρέπει να υπάρχει συζήτηση με όλα τα παιδιά και τις τάξεις που υπάρχουν παιδιά με αυτισμό γιατί δεν μπορούμε να τα θεωρούμε όλα αυτονόητα και να τα περιμένουμε από τα παιδιά έτσι χωρίς να τα έχουμε ενημερώσει και μετά απλά να τους επιρρίπτουμε ευθύνες γιατί δεν κάνουν τίποτα.». Ενώ η ΕΚΠΔ2 και η ΕΚΠΔ9 αντίστοιχα συμπληρώνουν: «Περιπτώσεις που είχαν διάγνωση και με αυτήν ήρθαν στο σχολείο κι έγινε η ανάλογη προετοιμασία της ομάδας των παιδιών απ' όλους... μόνο για θυματοποίηση κι εκφοβισμό δε θα μιλήσω.», «... Εεε σίγουρα πρέπει να δουλέψει ο δάσκαλος πολύ... Να επικοινωνεί με τα παιδιά...». Οκτώ (8) εκπαιδευτικοί παράλληλα συμπληρώσαν ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα σχετικά με τον αυτισμό αλλά και τον σχολικό εκφοβισμό αφού είναι μια διαδικασία που μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά: «Και εννοείται ενημέρωση των εκπαιδευτικών, κάτι πολύ σημαντικό... Οι εκπαιδευτικοί, όσοι διδάσκουν στην γενική εκπαίδευση, δεν έχουν ιδέα από διαταραχές αυτιστικού φάσματος όπως και γενικότερα για την ειδική αγωγή.» (ΕΚΠΔ1), «Και αρκετό, και αρκετά εκπαιδευμένο προσωπικό διδακτικό και βοηθητικό που δεν υπάρχει στα σχολεία.» (ΕΚΠΔ2), «Πρώτα πρώτα πρέπει να εκπαιδευτούν με κάποιον τρόπο όλοι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, πες το επιμόρφωση πες το σεμινάρια δεν ξέρω με ποιον τρόπο...» (ΕΚΠΔ4), «Πιστεύω κάθε δάσκαλος οφείλει να επιμορφώνεται και για τα παιδιά αλλά και για τον ίδιο του τον εαυτό γιατί εξελίσσεται και σαν άνθρωπος...» (ΕΚΠΔ5), «Θεωρώ και βάζω και τον εαυτό μου μέσα ότι πρέπει να κάνουμε υποχρεωτικά σεμινάρια για να ξέρουμε πώς να αντιμετωπίζουμε τέτοια προβλήματα γιατί μπορεί να καταλήξουν ακόμη και σε θάνατο...» (ΕΚΠΔ6), «Υπάρχουν δυστυχώς εκπαιδευτικοί που δεν ξέρουν πώς να διαχειριστούν τον αυτισμό στην τάξη... Η επιμόρφωση πιστεύω όμως βοηθά πολύ, μακάρι να μας επιμόρφωναν συστηματικά γιατί όπως σου

είπα πολλοί εκπαιδευτικοί θέλουν να βοηθήσουν αλλά δεν μπορούν.» (ΕΚΠΔ8), «Κάποιοι εκπαιδευτικοί θέλουν να βοηθήσουν και δεν ξέρουν...» (ΕΚΠΔ10). Σημαντικό επίσης ρόλο στον προληπτικό χαρακτήρα παίζει και η εκμάθηση της αξίας της διαφορετικότητας και της ισότητας τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν: «Αν μπορώ να κάνω κάτι για να είναι πιο ασφαλή αυτά τα παιδιά είναι να κάνω τα παιδιά να νιώθουν ότι είναι ισότιμα, ισάξια μεταξύ τους και δεν υπάρχει κανένα θέμα τότε μου αρκεί αυτό.» (ΕΚΠΔ3), «Πρέπει πιστεύω με όμορφο τρόπο χωρίς τιμωρικές αντιλήψεις να δημιουργηθεί ένα σχολικό περιβάλλον αγάπης και ενσυναίσθησης για όλα τα παιδιά που είναι ξεχωριστά.» (ΕΚΠΔ5), «Για αυτό σαν εκπαιδευτικοί θεωρώ ότι πρέπει να τους διδάξουμε ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι... Και σε προληπτικό στάδιο πρέπει να δουλέψουμε την ισότητα, είναι πολύ σημαντικό πιστεύω...» (ΕΚΠΔ6).

Δεν έλλειπαν όμως και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι πρέπει να γίνει αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, του αναλυτικού προγράμματος και γενικά των μαθημάτων που πρέπει να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα: «Επειδή το σχολείο είναι γεμάτο πια από τέτοιες περιπτώσεις θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί το πρόγραμμα σπουδών...» (ΕΚΠΔ1), «Θεωρώ πως κάποια μαθήματα πρέπει να μπουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Δηλαδή ας πούμε ο σχολικός εκφοβισμός... Θα έπρεπε να γίνει μια αναμόρφωση των ωρολογίων προγραμμάτων για να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα που έχουμε τώρα... τα προγράμματα μας είναι παρωχημένα όπως και τα βιβλία μας.» (ΕΚΠΔ3).

6.4 Συμπεράσματα και συζήτηση

Μέσω της ποιοτικής μεθόδου έγινε μια προσπάθεια ανάδειξης ενός προβλήματος που είναι πλέον γνωστό στην εκπαιδευτική κοινότητα και αφορά τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με ΔΑΦ. Μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών αποτυπώθηκε συνολικά το φαινόμενο αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποίησαν οι ίδιοι για να το μειώσουν. Από την διαδικασία της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα που φανερώνονται επαληθεύουν με ακρίβεια τα στοιχεία της βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως τα εκφοβιστικά περιστατικά είναι ένα συχνό αλλά και σοβαρό φαινόμενο στο σχολείο γεγονός που συμφωνεί με πολλές έρευνες που έχουν καταγραφεί (Little, 2001; Reid & Batten, 2006; Wainscot et al., 2008; Pfeffer, 2016). Αναφέρθηκαν στις βασικές μορφές που μπορεί να πάρει ο εκφοβισμός με μεγαλύτερη σε συχνότητα εκείνη του λεκτικού και του κοινωνικού ή έμμεσου εκφοβισμού. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Espelage & Swearer, 2003; Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007; Sharp & Smith, 1994) αυτές οι μορφές εκδήλωσης εκφοβισμού χρησιμοποιούνται κατά κόρον και συστηματικά από τους θύτες για την πρόκληση ψυχολογικών τραυμάτων στα θύματα. Σημαντικό επίσης συμπέρασμα μέσω της οπτικής των εκπαιδευτικών, είναι και το σημείο ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις τα αγόρια εμπλέκονταν σε μεγαλύτερο βαθμό σε περιστατικά εκφοβισμού ενώ παράλληλα κατείχαν κατά κύριο λόγο τον ρόλο του θύτη, γεγονός που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Κωνσταντίνου & Ψάλτη, 2007).

Όσον αφορά τον τόπο εκδήλωσης του φαινομένου, όπως συμφωνούν και οι έρευνες (Pepler, Rigby & Smith, 2004), τα περιστατικά λαμβάνουν χώρα κυρίως στα διαλείμματα και στον προαύλιο χώρο του σχολείου ενώ όπως ανέφεραν και οι εκπαιδευτικοί γίνονται σε πλήρη μυστικότητα. Φυσικά όμως αυτό δεν είναι κανόνας αφού σύμφωνα με έρευνα των Harris, S. & Petrie, G. (2003) και ο χώρος της τάξης είναι ένας τόπος όπου γίνονται τέτοια περιστατικά εκφοβισμού, πράγμα που μας τόνισαν και οι εκπαιδευτικοί με παραδείγματα.

Σχετικά με τον ρόλο των γονέων στο φαινόμενο, φαίνεται πως οι βιβλιογραφικές πηγές (Sharp & Smith, 1994) συμφωνούν απόλυτα με τα δεδομένα μας. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως

τις περισσότερες φορές οι γονείς των θυτών δεν μπορούσαν να αποδεχτούν το γεγονός ότι το παιδί τους εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά ή το θεωρούσαν φυσιολογικό για την ηλικία τους. Αυτό δυσχεραίνει ακόμη πιο πολύ την κατάσταση αφού οι γονείς πρέπει να αποτελούν σύμμαχο για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε επίσης η άποψη αρκετών εκπαιδευτικών για τον ρόλο που έχει η παράλληλη στήριξη στο φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως η παρουσία της παράλληλης δημιουργεί θετικό κλίμα τόσο στην ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό τμήμα όσο και στην γενικότερη ηρεμία και προστασία των παιδιών αυτών. Γεγονός όμως που έρχεται σε ρήξη με τα δεδομένα των βιβλιογραφικών πηγών καθώς σύμφωνα με τους Symes & Humphrey (2012) η παράλληλη στήριξη μπορεί να μειώσει, χωρίς να το θέλει, την αλληλεπίδραση των μαθητών με ΔΑΦ με τα άλλα παιδιά.

Προχωρώντας, οι εκπαιδευτικοί ανέλυσαν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος τους στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως έχουν μεγάλη ευθύνη απέναντι σε όλα τα παιδιά και φροντίζουν να δημιουργούν τα σωστά πρότυπα με την στάση τους εμψυχώνοντας κάθε φορά της συμπεριφορές υποστήριξης σε παιδιά με ΔΑΦ. Η ανάγκη για πλήρη προσοχή και επαγρύπνηση, μέσα αλλά και έξω από την τάξη, ήταν ανάμεσα στα λεγόμενα πολλών εκπαιδευτικών. Εντούτοις σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμπληρώσαν πως αρκετοί συνάδελφοι δεν δίνουν την πρέπουσα σημασία στο φαινόμενο. Άλλοι λόγω προσήλωσης στην διδακτική διαδικασία και ύλη, άλλοι γιατί θεωρούν ασήμαντα τα περιστατικά και άλλοι γιατί θεωρούν τα περιστατικά απλά πειράγματα της ηλικίας. Σύμφωνα και με την βιβλιογραφία το γεγονός αυτό ενισχύει κατά κάποιο τρόπο την συνέχιση του φαινομένου και αφήνει χώρο για την υιοθέτηση εκφοβιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές (Troop - Gordon & Ladd, 2015; Oldenburg et al., 2015).

Όσον αφορά τις σχέσεις των παιδιών με ΔΑΦ με τους συμμαθητές τους, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν πως είναι δύσκολες. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά με ΔΑΦ

δυσκολεύονται να έχουν στενούς φίλους ενώ κατά την διάρκεια του διαλείμματος απομονώνονται ή αναζητούν την παρέα ενηλίκων. Η δυσκολία στις σχέσεις με φίλους έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες (Bauminger et al., 2010· Bauminger & Shulman, 2003· Martlew & Hodson, 1991· Cairns & Cairns, 1994· Chamberlain et al., 2007) γεγονός που επαληθεύεται και από την συγκεκριμένη μελέτη.

Εν συνεχεία και αναλύοντας τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ που βοηθούν στην θυματοποίηση τους, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε πλήρη συμφωνία με τις πηγές της βιβλιογραφίας. Ένα από τα πρώτα χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη στις κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που σύμφωνα με τις πηγές αποτελεί το πλέον καθοριστικό χαρακτηριστικό για την εκμετάλλευση των παιδιών αυτών (Chen & Schwartz, 2012; Pfeffer, 2016). Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι η ιδιόμορφη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ. Η συμπεριφορά αυτή περικλείει στερεοτυπίες, ηχολαλία, επαναλαμβανόμενες κινήσεις κ.α. σύμφωνα και με την βιβλιογραφία η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ μπορεί να δημιουργήσει ενεργή απόρριψη των παιδιών με ΔΑΦ ή ακόμη και στην αγνόηση της ύπαρξής τους (Kasari et al., 2011; Humphrey & Symes, 2010a). Παράλληλα ένα ακόμη χαρακτηριστικό που τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς, όμως δεν έχει αναφερθεί στην βιβλιογραφία είναι το γεγονός ότι η ίδια η «ταμπέλα» του αυτισμού, η γνώση δηλαδή όλων ότι πρόκειται για ένα παιδί με ΔΑΦ δημιουργεί κατάλληλο έΔΑΦος για θυματοποίηση.

Συνεχίζοντας με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια των παιδιών με ΔΑΦ, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν απαραίτητες κάποιες αλλαγές στο σύστημα ώστε να είναι ασφαλή τα παιδιά με ΔΑΦ. Επιτακτική βρίσκουν την συνεργασία τους με διεπιστημονική ομάδα και φορείς του υπουργείου που θα τους στηρίζει και θα τους συμβουλεύει σε κάθε πρόβλημα. Ενώ θεωρούν απαραίτητη την συνεργασία σχολείου και γονέων, κάτι που έχει αποδειχθεί μέσα από πολλές έρευνες πως βοηθάει έτσι ώστε να λάβουν ομαδικά και σε συνεργασία τα μέτρα για την

διαχείριση των προβλημάτων (Blood, Blood, Coniglio, Finke & Boyle, 2013). Ταυτόχρονα κάποιοι εκπαιδευτικοί εντόπισαν το πρόβλημα των πολυπληθών τάξεων και τονίζουν πως πρέπει άμεσα να μειωθεί ο αριθμός καθώς δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα. Άλλωστε σύμφωνα με την βιβλιογραφία το πλήθος των μαθητών ανά τάξη παίζει ρόλο αφού οι υπερπλήρεις τάξεις συνδέονται με τον σχολικό εκφοβισμό (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor και Zeira, 2004).

Προχωρώντας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου, κάνει ιδιαίτερη εντύπωση η άποψη που εξέφρασε η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σχετικά με τον ρόλο που κατέχει η ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με του συμμετέχοντες, όχι μόνο δεν έχουν επιμορφωθεί πάνω στο κομμάτι της ΔΑΦ αλλά φαίνεται πως δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα εκφοβιστικά φαινόμενα, άλλοι επειδή δεν γνωρίζουν τον τρόπο παρέμβασης και άλλοι επειδή θεωρούν το φαινόμενο υπερεκτιμημένο και τα περιστατικά όχι τόσο σοβαρά. Σε αντίθεση με αυτό οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί δείχνουν περισσότερη θέληση για εμπλοκή με τα φαινόμενα ενώ παράλληλα δείχνουν πιο εξοικειωμένοι με θέματα που αφορούν την διαταραχή.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία ένα πολύ μεγάλο ποσοστό δηλώνει θετικό στην αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005). Σε γενική ομολογία οι συμμετέχοντες ήταν θετικοί και αντιμετώπισαν τα περιστατικά με διάφορους τρόπους, με πρωταγωνιστή εκείνο της συζήτησης με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα. Αυτό αφορά κυρίως συζήτηση με τον θύτη, το θύμα αλλά και τους παρατηρητές. Οι συμμετέχοντες κατά κύριο λόγο επέλεξαν τον διάλογο με τους θύτες για να επιλύσουν το περιστατικό, ζητώντας σε πολλές περιπτώσεις την θέση των παρατηρητών και έπειτα σε επόμενο στάδιο κάποιοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την συζήτηση μέσα στην τάξη. Η συζήτηση με όλα τα παιδιά είχε κυρίως χαρακτήρα αναφοράς των αξιών που πρέπει να έχει η ομάδα, όπως η ισότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας κ.α. ενώ ταυτόχρονα για την αντιμετώπιση ενημέρωναν τον διευθυντή, συζητούσαν με τους συναδέλφους. Γινόταν επίσης προσπάθεια για εμπλοκή των γονέων σε όλη

την διαδικασία αντιμετώπισης. Αυτό που κάνει εντύπωση όμως είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προχώρησαν σε άλλες κατευθύνσεις για την αντιμετώπιση όπως προτείνονται από την βιβλιογραφία. Δεν αναφέρθηκε καθόλου η χρήση άλλων παρεμβάσεων όπως παιχνίδια ρολών, παιχνίδια με εικόνες κτλ όπως αναφέρουν σε έρευνα οι Hong, Neely και Lund (2015), όπου θεωρούν πως βοηθούν σε ένα μεγάλο ποσοστό στην αντιμετώπιση. Ταυτόχρονα μόνο ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων ήρθαν σε επαφή με ειδικούς συνεργάτες όπως ψυχολόγους κοινωνικούς λειτουργούς και τα πρώην ΚΕΔΔΥ νυν ΚΕΣΥ. Παράλληλα φαίνεται πως επίσης ένα μικρό ποσοστό έκανε χρήση μια πιο αυστηρής στάσης απέναντι στους θύτες, κάτι που σύμφωνα με τους ερευνητές δεν λειτουργεί πάντα με θετικό αποτέλεσμα (Rigby & Smith, 2011; Holt et al., 2013). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως μέσω της παρέμβασης τους τα αποτελέσματα ήταν πάντα θετικά είτε με ολοκληρωτική εξάλειψη του φαινομένου είτε με μείωση των περιστατικών.

Στην συνέχεια, μέσω της παρούσας έρευνας και όσον αφορά την χρήση προγραμμάτων καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως τόνισαν πως είναι θετικοί στην χρήση. Μάλιστα ένα μικρό μέρος των συμμετεχόντων έχει ήδη κάνει χρήση τέτοιων προγραμμάτων άλλοι με μορφή οργανωμένου προγράμματος και άλλοι με μορφή θεατρικού και προβολή βίντεο. Τονίζουν όμως πως το πρόγραμμα θα πρέπει να αφορά όλη την σχολική κοινότητα, ανεξάρτητα αν υπάρχουν κρούσματα εκφοβισμού, αλλά και να έχουν αξιολογηθεί και διαμορφωθεί ώστε να έχουν επιτυχημένα αποτελέσματα. Ενώ φαίνεται από έρευνες πως τα προγράμματα αυτά έχουν δυνατότητα να μειώσουν τον κίνδυνο για τα παιδιά με ΔΑΦ (Waasdorp et al., 2012) εντούτοις υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία για προγράμματα που ανταποκρίνονται με επιτυχία στις ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ (Carrington, Campbell, Saggars, Ashburner, Vicig, Dillon-Wallace & Hwang, 2017).

Κλείνοντας, μέσω της παρούσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί έφεραν στο προσκήνιο και προτάσεις που μπορεί να λειτουργήσουν προληπτικά στο φαινόμενο. Η επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα της ΔΑΦ και του σχολικού εκφοβισμού κρίθηκε απαραίτητη από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες. Παράλληλα τονίστηκε πως η δημιουργία ενός καλού κλίματος στην τάξη που προωθεί την ισότητα, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και γενικότερα την αγάπη, είναι άκρως απαραίτητο και λειτουργεί προληπτικά. Αναφέρθηκε επίσης η ανάγκη για επανεξέταση του αναλυτικού προγράμματος αλλά και η εισαγωγή μαθημάτων που να περιλαμβάνουν θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός.

6.5 Συμβολή στην επιστήμη και στην έρευνα - Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα μελέτη προσπάθησε να αναδείξει το φαινόμενο και να διερευνήσει εις βάθος τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα. Ωστόσο κρίνεται απαραίτητη η συνέχιση της ερευνητικής δραστηριότητας με περισσότερη επιμονή στα ελληνικά δεδομένα. Με την συγκεκριμένη μελέτη, έγινε μια προσπάθεια ώστε να καλυφθεί το κενό που αφορά τις έρευνες για τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με ΔΑΦ ενώ παράλληλα δημιουργήθηκαν νέοι δρόμοι για την συνέχιση και ανάπτυξη νέων ερευνών για την μελέτη του φαινομένου στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της μελέτης είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν τόσο ερευνητικά, ώστε να γίνουν βάση για νέες έρευνες, όσο και πρακτικά καθώς αναδεικνύουν τους τρόπους που μπορεί να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο στα σχολεία.

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, είναι κατανοητό πως ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων θα αποτελούσε πλεονέκτημα ενώ παράλληλα η χρήση κάποιων ακόμα εργαλείων όπως το ερωτηματολόγιο ή παρατήρηση θα βοηθούσε τους ερευνητές να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα αλλά και να ενισχύσουν την αξιοπιστία της έρευνας. Ταυτόχρονα το γεγονός ότι συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μόνο από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ίσως

λειτουργήσει αρνητικά στην γενίκευση της έρευνας όμως όπως έχει αναφερθεί σκοπός της ποιοτικής έρευνας δεν είναι απαραίτητα η γενίκευση αλλά η εις βάθος μελέτη ενός φαινομένου.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να γίνουν εμπλέκοντας τους γονείς των παιδιών, τα ίδια τα παιδιά αλλά και τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, για να ερευνηθούν οι απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Άλλες κατευθύνσεις που θα μπορούσε να πάρει η έρευνα σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά με ΔΑΦ, αφορούν το κομμάτι της πρόληψης και πως αυτό εντάσσεται τελικά στην λειτουργία του σχολείου, ενώ παράλληλα θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει διερεύνηση των εκπαιδευτικών πολιτικών για την εξειδίκευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και ΔΑΦ. Ακόμη θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα η οποία θα συμπεριλαμβάνει συνεντεύξεις με διευθυντές σχολείων προκειμένου να διαφανεί κατά πόσο οι πρακτικές και οι ενέργειες που ακολουθούνται από μέρους της σχολικής διεύθυνσης/ηγεσίας οδηγούν στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ΔΑΦ. Τέλος θα ήταν πολύ χρήσιμο να δημιουργηθεί πανελλαδικά πρόγραμμα καταπολέμησης του εκφοβισμού συγκεκριμένα σε παιδιά με ΔΑΦ, το οποίο να ενταχθεί σε σχολεία που μαστίζονται από το φαινόμενο και να μελετηθούν τα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altomare, A. A., McCrimmon, A. W., Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., Beran, T. N., & Smith-Demers, A. D. (2017). When push comes to shove: How are students with autism spectrum disorder coping with bullying? *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 209-227.
<https://doi.org/10.1177/0829573516683068>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, C. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27, 113-122.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.009>
- Arora, C.M.G. (1996). Defining bullying. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Pre-adolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. ERIC Digest.
<https://eric.ed.gov/?id=ED407154>
- Bauminger, N., & Shulman, C. (2003). The development and maintenance of friendship in high-functioning children with autism: Maternal perceptions. *Autism, the International Journal of Research and Practice*, 7, 81-97.
<https://doi.org/10.1177/1362361303007001007>
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J., & Rogers S. J. (2008). Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 135-150.
<https://doi.org/10.1007/s10802-007-9156-x>
- Bauminger, N., Solomon, M., & Rogers, S. J. (2010). Predicting friendship quality in autism spectrum disorders and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 751-761.
<https://doi.org/10.1007/s10803-009-0928-8>
- Bejerot, S., & Mörtberg, E. (2009). Do autistic traits play a role in the bullying of obsessive-compulsive disorder and social phobia sufferers? *Psychopathology*, 42(3), 170-176.
<https://doi.org/10.1159/000207459>

- Berkowitz, R. (2013). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 485-503.
<https://doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: A qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*, 15, 125-145.
<https://doi.org/10.1007/s11218-012-9179-1>
- Blood, G. W., Blood, I. M., Coniglio, A. D., Finke, E. H., & Boyle, M. P. (2013). Familiarity breeds support: Speech-language pathologists' perceptions of bullying of students with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 46(2), 169-180.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2013.01.002>
- Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Brendgen, M., & Troop-Gordon, W. (2015). School-related factors in the development of bullying perpetration and victimization: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 1-4.
<https://doi.org/10.1007/s10802-014-9939-9>
- Brown, B. & Merritt, R. (2002). *No easy answers: The truth behind death at Columbine*. New York: Lantern Books.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-277.
<https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Carrington, S., & Graham, L. (2001). Perceptions of school by two teenage boys with asperger syndrome and their mothers: A qualitative study. *Autism*, 5, 37-48.
<https://doi.org/10.1177/1362361301005001004>
- Carrington, S., Campbell, M., Saggars, B., Ashburner, J., Vicig, F., Dillon-Wallace, J., & Hwang, Y. (2017). Recommendations of school students with autism spectrum disorder and their parents in regard to bullying and cyberbullying prevention and intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1045-1064.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1331381>
- Carter, S. (2009). Bullying of students with asperger syndrome. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32(3), 145 – 154.
<https://doi.org/10.1080/01460860903062782>

- Centerwall, B. S. (1989). Exposure to television as a cause of violence. Στο G. Comstock (Επιμ.), *Public Communication and Behavior*. Orlando: Academic Press.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230 – 242.
<https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Chen, G. (2008). Communities, students, schools, and school crime: A confirmatory study of crime in U.S. high schools. *Urban Education*, 43, 301 – 318.
<https://doi.org/10.1177/0042085907311791>
- Chen P.-Y., & Schwartz I. S. (2012). Bullying and victimization experiences of students with autism spectrum disorders in elementary schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 200–212.
<https://doi.org/10.1177/1088357612459556>
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. & Τσιάντης, Γ. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.
http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/biografika/arthra_asimopoulos/katagrafh_anagkwn.pdf
- Γκονέλα, Ε. (2006). Αυτισμός, αίτιγμα και πραγματικότητα, από την θεωρητική εκπαίδευση στην παρέμβαση. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γκόρος, Λ. (2003). *Η παιδική επιθετικότητα: Αίτια και αντιμετώπιση*. Άρτα: Εντύπωσης.
- Γκουντσίδου, Β. (2007). *Το φαινόμενο bullying και πώς να το αντιμετωπίσετε*. Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής, ΑΠΘ.
<https://www.slideshare.net/ichalkia/bullying-14385530>
- Cohn, A., & Canter, A. (2002). What schools and parents can do. *National Mental Health & Education Center*.
http://www.naspcenter.org/factsheets/bullying_fs.html
- Craig, W., Henderson, K. & Murphy, J., (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5 – 21.
<https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28, 465 – 477.
<https://doi.org/10.1177/0143034307084136>
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>

- Cummings, J. G., Pepler, P., Mishna, F., & Craig, W. (2006). Bullying and victimization among students with exceptionalities. *Exceptionality Education Canada*, 16, 193–222.
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/94931/1/Bullying%20and%20victimization_Mishna.pdf
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Espelage, D. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205–220.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00531>
- Farmer, T. W., Lines, M. M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247 - 256.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91.
<https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Field, E. M. (1999). *Bully busting*. Lane Cove, NSW: Finch Publishing Pty.
- Frankel, F., Myatt, R., Whitham, C., Gorospe, C., & Laugeson, E. A. (2010). A randomized controlled study of parent-assisted children's friendship training with children having Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 827–842.
<https://doi.org/10.1007/s10803-009-0932-z>
- Friedrich-Cofer, L. & Huston, A. C. (1986). Television violence and aggression: The debate continues. *Psychological Bulletin*, 100(3), 364–371.
- Frith, U., & Hill, E. (2004). *Autism: Mind and brain*. New York: Oxford University Press.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T. & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: Is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27, 23–39.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.005>
- Gray, C. (2004). Gray's guide to bullying: The original series of articles, parts I–III. *Jenison Autism Journal*, 16(1), 2–19.
<https://carolgraysocialstories.com/wp-content/uploads/2015/10/Spring-2004-ISSUE-and-workbook.pdf>

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63-79.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00439.x>
- Haq, I., & Le Couteur, A. (2004). Autism spectrum disorder. *Medicine*, 32, 61–63.
<https://doi.org/10.1383/medc.32.8.61.43165>
- Harris, S. & Petrie, G. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Lanham, MD, and Oxford, UK: Scarecrow.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. & Simons - Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at - risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29 - 49.
<https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Hebron, J., Oldfield, J., & Humphrey, N. (2017). Cumulative risk effects in the bullying of children and young people with autism spectrum conditions. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 21(3), 291-300.
<https://doi.org/10.1177/1362361316636761>
- Holt, M. K., Raczynski, K., Frey, K. S., Hymel, S. & Limber, S. P. (2013). School and community-based approaches to prevent bullying. *Journal of School Violence*, 12, 238 - 252.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2013.792271>
- Hong, E. R., Neely, L., & Lund, E. M. (2015). Addressing bullying of students with autism: suggestions for families and educators. *Intervention in School and Clinic*, 50, 157-162.
<https://doi.org/10.1177/1053451214542047>
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010a). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 77-91.
<https://doi.org/10.1080/08856250903450855>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010b). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: A qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 82–90.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01146.x>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15(4), 397–419.
<https://doi.org/10.1177/1362361310387804>

- Hyman, I., Mahon, M., Cohen, I., Snook, P., Britton, G., & Lurkis, L. (2004). Student alienation syndrome: The other side of school violence. Στο J. C. Conoley & A. P. Goldstein (Επιμ.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 483–506)., 2nd ed. New York, U.S.A.: Guilford Press.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
<https://doi.org/10.2307/1130854>
- Jackson, L. (2002). *Freaks, geeks & asperger syndrome: A user guide to adolescence*. London: Jessica Kingsley.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A. & Rotheram-Fuller E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533–544.
<https://doi.org/10.1007/s10803-010-1076-x>
- Kemper, T. L. & Bauman, M. (1998). Neuropathology of infantile autism. *Journal of neuropathology and experimental neurology*, 57(7), 645–652.
<https://doi.org/10.1097/00005072-199807000-00001>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 187 – 204.
<https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4>
- 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(5), 479-488.
<https://doi.org/10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x>
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 218–226.
<https://doi.org/10.1007/s10803-009-0851-z>
- Laugeson, E. A., Mogil, C. E., Dillon, A. R., & Frankel, F. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 596–606.
<https://doi.org/10.1007/s10803-008-0664-5>
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. In J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- Little, L. (2001). Peer victimization of children with asperger spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(9), 995–996.
<https://doi.org/10.1097/00004583-200109000-00007>

- Little, L. (2002). Middle-class mother's perceptions of peer and sibling victimization among children with asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25(1), 43-57.
<https://doi.org/10.1080/014608602753504847>
- Loveland, K. A., Pearson, D. A., Tunali-Kotoski, B., Ortegon, J., & Cullen Gibbs, M. (2001). Judgment of social appropriateness by children and adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 367-376.
<https://doi.org/10.1023/A:1010608518060>
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school-aged children with high-functioning autism and asperger's disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 1065-1076.
<https://doi.org/10.1007/s10803-006-0139-5>
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., & Smith, M. L. (2015). The role of community, family, peer, and school factors in group bullying: Implications for school-based intervention. *Journal of School Health*, 85(7), 477- 486.
<https://doi.org/10.1111/josh.12270>
- 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.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00992.x>
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Sydney: The Federation Press.
- Moore, C. (2007). Speaking as a parent: Thoughts about educational inclusion for autistic children. Στο R. Cigman (Επιμ.), *Included or excluded? The challenge of mainstream for some SEN children* (pp. 34- 41). London: Routledge.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Issues and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33-44.
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9847-4>
- Oliver, R., Hoover, J. H. & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, 72(4), 416-419.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00960.x>

- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Ε. Μαρκοζάνε, μτφ.). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<99::AID-AB8>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<99::AID-AB8>3.0.CO;2-W)
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
<https://doi.org/10.1080/01443410020043869>
- Pepler, D., Rigby, K., & Smith, P. K. (2004). *Bullying in schools: How successful can intervention be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2007). Binoculars on bullying: A new solution to protect and connect children.
http://peacefulschoolsinternational.org/wp-content/uploads/binoculars_on_bullying.pdf
- Petranovich, K. A., Bapty, S. J., Maestas, T. S. & Strasburger, V. C. (2016). Bullying on television: 1960-2010. *Clinical Pediatrics*, 55(12), 1126-1131.
<https://doi.org/10.1177/0009922815614353>
- Pfeffer, R. D. (2016). Childhood victimization in a national sample of youth with autism spectrum disorders. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(4), 311-319.
<https://doi.org/10.1111/jppi.12203>
- Πηγιάκη, Π. (1994). Εθνογραφία. *Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Pierce, K., Glad, K. S., & Schreibman, L. (1997). Social perception in children with autism: An attentional deficit? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), 265-282.
<https://doi.org/10.1023/A:1025898314332>
- Postman, N. (1997). Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας. Στο: Δ. Μακρυγιάννη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Raskauskas, J., & Modell, S. (2011). Modifying anti-bullying programs to include students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 60-67.
<https://doi.org/10.1177/004005991104400107>
- Reid, B. (2011). *Great expectations*. London: National Autistic Society.
- Reid, B. & Batten, A. (2006). *B is for bullied*. London: National Autistic Society.
- Rigby, K. (1996). Peer victimization and the structure of primary and secondary schooling. *Primary Focus*, 10(7), 4-5.

- Rigby, K. & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14, 441 - 455.
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9158-y>
- Roekel, E. v., Scholte, R. J., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 40(1), 63-73.
<https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. Στο E. Roland & E. Munthe (Επιμ.), *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312.
<https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
<https://doi.org/10.1177/0143034308090060>
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebkco, J. M., Pepler, D. J., & Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1520-1534.
<https://doi.org/10.1007/s10803-013-2011-8>
- Schwartz, D., Proctor, L. J. & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. Στο J. Juvonen & S. Graham (Επιμ.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 25, 97-107.
<https://doi.org/10.1007/BF02253289>
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: Prevalence and correlates of bullying

involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(11), 1058-1064.

Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Σύνθεσις*, 2(1), 272-289.

Storch, E. A., Larson, M. J., Ehrenreich-May, J., Arnold, E. A., Jones, A. M., Reno, P., Fujii, C., Lewin, A. B., Mutch, P. J., Murphy, T. K., & Wood, J. J. (2012). Peer victimization in youth with autism spectrum disorders and co-occurring anxiety: Relations with psychopathology and loneliness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(6), 575-590.
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>

Suckling, A. & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole-school approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying in secondary schools*. London: Paul Chapman.

Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517 – 532.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>

Tattum, D. & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. London: David Fulton.

Troop-Gordon, W. & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45-60.
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (Επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο

Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
<https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between anti-bullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143.
<https://doi.org/10.1037/a0036110>

Waasdorp T. E., Bradshaw C. P. & Leaf P. J. (2012). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized

controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(20), 149–156.

<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755>

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(1), 25-38.

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.

<https://doi.org/10.1080/0013188930350101>

Winston, R. & Chicot, R. (2016). The importance of early bonding on the long-term mental health and resilience of children. *London Journal of Primary Care*, 8(1), 12–14.

<https://doi.org/10.1080/17571472.2015.1133012>

Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315–330.

<https://doi.org/10.1080/01425690301894>

Ψάλτη, Α. & 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.

[http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_hm_files/1_5_2015_Sakka_Psalti_Konstantinoy_paper_\(bullying\).pdf](http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_hm_files/1_5_2015_Sakka_Psalti_Konstantinoy_paper_(bullying).pdf)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ (ΕΚΠΔ7)

<i>Ερευνήτρια</i>	Έχετε παρατηρήσει περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό που θυματοποιούνται/εκφοβίζονται;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	Ναι εννοείται. Ο εκφοβισμός είναι καθημερινός και είναι κυρίως λεκτικός .
<i>Ερευνήτρια</i>	Με ποιο τρόπο συνέβη ο εκφοβισμός; Θα μπορούσατε να μου δώσετε μερικά παραδείγματα;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	Μειωτικά σχόλια ο ένας μαθητής προς τον άλλον, του στυλ τι να μας πεις και συ που δεν ξέρεις τι σου γίνεται ή να αρχίζει να κοροϊδεύει ας πούμε με αφορμή κάτι που έγινε στο μάθημα με κάτι άσχετο δηλαδή να αρχίζει να κοροϊδεύει, ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν είναι καν εκεί το παιδί στο φάσμα του αυτισμού, ο άλλος προσπαθεί να σχολιάσει τον άλλον για να προκαλέσει υποτίθεται το γέλιο των άλλων. Ευτυχώς σε σωματικό δεν υπάρχει... Δηλαδή αυτό το λεκτικό επίπεδο έχει μείνει γιατί ακριβώς είμαστε όλοι από πάνω και προσπαθούμε να δώσουμε στον άλλο να καταλάβει ότι δεν γίνεται αυτό. Ότι δεν είναι σωστό αυτό που κάνει και πρέπει να το κόψεις... σε σωματικό δεν υπάρχει απλά στο μάθημα της γυμναστικής όπου είναι πιο ανταγωνιστικά τα πράγματα και είναι 6 ^η δημοτικού τα παιδιά , εκεί υπάρχουν νεύρα πολλά νεύρα ... Υπάρχουν περιπτώσεις όπου το παιδί με αυτισμό έχει εκνευριστεί πάρα πολύ με αποτέλεσμα να τον κρατάνε οι άλλοι και ο δάσκαλος να τον απομακρύνει γιατί δεν γίνεται να συνεχιστεί το μάθημα... Γιατί τα σχόλια του άλλου τροφοδοτούν την κατάσταση οπότε κατάλαβες τι γίνεται..

<i>Ερευνήτρια</i>	Καταλαβαίνω απόλυτα. Ποια χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό νομίζετε ότι σχετίζονται με το να εκφοβίζονται/θυματοποιούνται;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	<p>Η υψηλή του λειτουργικότητα... μιλάμε για ένα παιδί το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά του αυτισμού τα οποία δηλαδή σύμφωνα με τα παλιά δεδομένα είναι ασπρεγκερ δηλαδή είναι καθαρά συμπεριφορικό το πρόβλημα, το πρόβλημα... τα χαρακτηριστικά τελοσπαντων αφορούν την συμπεριφορά και όχι κάτι άλλο... Μαθησιακά ας πούμε προβλήματα δεν έχει! Είναι πολύ κάλος μαθητής. Κυρίως είναι αυτό συμπεριφορικά και ψυχολογικά. Και νομίζω πως αυτό είναι και το πρόβλημα όσον αφορά τον άλλον... Το παιδί που εκφοβίζει θεωρώ ότι ίσως αν ήταν ένας μαθητής ο άλλος ο οποίος δεν είχε δυνατότητες δεν ήταν καλός μαθητής ας πούμε και αντιμετώπιζε μαθησιακά προβλήματα πιστεύω ότι δεν θα τον στοχοποιούσε τόσο, θα τον αγνοούσε απλά τώρα επειδή υπάρχει ας πούμε και μαθησιακός ανταγωνισμός... Αλλά σε γενικό επίπεδο πιστεύω ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που δεν έχουν βοηθούν στο να εκφοβιστούν όπως επίσης και τα κολλήματα ας πούμε που έχουν, οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις η ηχολαλία κτλ.</p>
<i>Ερευνήτρια</i>	Μάλιστα... Πως είναι οι σχέσεις των παιδιών με αυτισμό με τα άλλα παιδιά;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	<p>Στενούς φίλους δεν θα έλεγα ότι έχει... Εεε με τα αγόρια της τάξης τα οποία λίγο πολύ ακολουθούν τον άλλον, πρώτον επειδή και αυτοί λίγο πολύ σε κάποια σημεία συμφωνούν μαζί του και σε κάποιον άλλον βαθμό δεν έχουν τα κότσια να του φέρουν αντίρρηση γιατί θεωρούν αυτός είναι ο δυναμικός, το δυνατό κομμάτι ας πούμε οπότε πρέπει να τον ακολουθήσουμε κάτι σαν αγέλη η κατάσταση.... Με τα κορίτσια της τάξης έχουν επικοινωνία, δηλαδή συζητάνε δεν τον αποπαίρνουν μπορώ να πω απλά δεν έχουν ιδιαίτερα στενές φιλικές σχέσεις...</p>

<i>Ερευνήτρια</i>	Μπορείτε να αναφέρετε μερικές περιπτώσεις όπου έχετε παρέμβει σε ένα συμβάν σχολικού εκφοβισμού στο προαύλιο που αφορούσε παιδί με αυτισμό;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	Δεν βγαίνω στο προαύλιο για επιτήρηση αλλά γενικά από ότι μου λένε οι άλλοι δάσκαλοι έχουν τύχει λεκτικά σχόλια πάρα πολλές φορές γιατί το άλλο παιδί είναι τελείως ανεξέλεγκτο ο θύτης δηλαδή. Έχει γενικά θέματα συμπεριφοράς όχι μόνο προς το συγκεκριμένο παιδί με αυτισμό... δεν έχει όρια και αυτό φαίνεται και από το σπίτι του γιατί δεν αναγνωρίζεται ότι υπάρχει πρόβλημα.
<i>Ερευνήτρια</i>	Είχατε ενημέρωση για το πως αντέδρασαν οι παρευρισκόμενοι συμμαθητές του; Πως το αντιμετωπίσατε εσείς μετά;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	Συνήθως όταν γινόντουσαν περιστατικά τέτοιου τύπου μαζευόντουσαν η αγέλη και είτε υποστήριζαν τον θύτη και ασκούσαν και αυτοί λεκτική βία είτε δεν μιλούσαν καθόλου. Μερικά κορίτσια συνήθως έτρεχαν να ειδοποιήσουν κάποιον δάσκαλο αν δεν είχε προλάβει να πάει και έλεγαν τι έγινε. Και τα κορίτσια από ότι μας έλεγαν δεν μπορούσαν να κάνουν κάτι γιατί φοβόντουσαν μην τις ενοχλούν μετά. Εγώ προσπαθούσα πάντα να φανώ αυστηρή γιατί δεν το επέτρεπα σε καμιά περίπτωση να συμβαίνουν αυτά τα πράγματα. Κάναμε συζήτηση μέσα στην τάξη κάθε φορά που γινόντουσαν αυτά τα σκηνικά αλλά στο τέλος καταλήγαμε ότι θα πάμε στον διευθυντή και τότε ζητούσαν συγγνώμη και ότι δεν θα το ξανακάνουν.
<i>Ερευνήτρια</i>	Μπορείτε να αναφέρετε μερικές περιπτώσεις όπου έχετε παρέμβει σε ένα συμβάν σχολικού εκφοβισμού στη τάξη που αφορούσε παιδί με αυτισμό; Πως αντέδρασαν οι παρευρισκόμενοι συμμαθητές του; Πως το αντιμετωπίσατε;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	Στο πρόσφατο ας πούμε που έγινε χτες, επειδή κατάλαβε ότι αυτό που είπε ήταν πολύ χοντρό μόλις τον απείλησα ότι θα πάει στο γραφείο γιατί ξεπέρασε τα όρια, δεν είπε τίποτα τον είδα ότι ήταν όντως μετανιωμένος και η υπόλοιπη τάξη δεν είπε τίποτα ούτε σχολίασε ούτε τον στήριξε. Σε άλλες περιπτώσεις έχει τους υποστηρικτές του που θα πουν «μα, κυρία δεν έκανε τίποτα σοβαρό ο τάδε».

<i>Ερευνήτρια</i>	Κάνατε κάποιες επιπλέον ενέργειες; Συζήτηση μέσα στη τάξη; Δράσεις;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	Κάνουμε συζήτηση στην τάξη εννοείται κάθε φορά, αυτό όμως που επεδίωξα εγώ ήταν να μιλήσω με την μητέρα αλλά η μητέρα του παιδιού που ασκεί τον εκφοβισμό δεν δίνει σημασία γιατί πιστεύει ότι είναι απλά της ηλικίας και ότι είναι παιδιά και θα τα βρουν, οπότε δεν αναγνωρίζει και το θέμα. Απ'την άλλη η μητέρα του παιδιού με αυτισμό καταλαβαίνει ότι υπάρχει σοβαρό πρόβλημα και ζήτησε και βοήθεια από εμάς τους εκπαιδευτικούς αλλά δυστυχώς δεν δίνουν όλοι την πρέπουσα σημασία γιατί πολλοί πιστεύουν πως το παιδί με αυτισμό τροφοδοτεί αυτήν την κατάσταση.
<i>Ερευνήτρια</i>	Ενημερώσατε το διευθυντή, τον σύλλογο διδασκόντων και τις οικογένειες των παιδιών;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	Η διευθύντρια έχει ενημερωθεί και θεωρεί πως πρέπει να υπάρξει βοήθεια. Αυτές τις μέρες κιόλας ήρθε και μια ομάδα ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών νομίζω ΕΔΕΑΥ λέγεται. Αυτοί παρεμβαίνουν σε περιπτώσεις παιδιών που έχουν θέματα ψυχολογικής και κοινωνικής φύσεως. Αυτή η δράση έγινε γιατί το σχολείο μας έχει πολλά παιδιά με αυτισμό και με μαθησιακές δυσκολίες και με κοινωνικά προβλήματα. Οπότε υπάρχει πολύς κόσμος που χρειάζεται στήριξη όχι μόνο η περίπτωση που συζητάμε τώρα αλλά θα επληφθούν και αυτού του θέματος και με ατομικές συνεδρίες και μέσα στην τάξη. Έχουμε μπει πιστεύω στον καλό τον δρόμο!
<i>Ερευνήτρια</i>	Τέλεια! Ποιες ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να γίνουν για να είναι ασφαλείς οι μαθητές με αυτισμό στο σχολείο;
<i>Εκπαιδευτικός</i>	Νομίζω ότι όπου χρειάζεται πρέπει να υπάρχουν παράλληλες στηρίξεις γιατί και αυτό δεν είναι καθόλου δεδομένο. Υπάρχουν παιδιά που είναι στο φάσμα και χρειάζονται άμεσα βοήθεια και δεν την έχουν. Βέβαια το συγκεκριμένο παιδί που εκφοβίζεται δεν μπορεί να δικαιολογήσει την παράλληλη γιατί δεν χρειάζεται σε μαθησιακό επίπεδο. Αλλά γενικά οι παράλληλες έχω διαπιστώσει

	<p>πως βοηθάνε πάρα πολύ στο να ενταχτούν μέσα στο τμήμα. Δηλαδή όπου έχω δει παράλληλη στήριξη σε παιδάκια της πρώτης μέσα στο φάσμα, φαίνεται πως τα αγκαλιάζει το τμήμα πολύ καλύτερα. Δηλαδή μαθαίνουν και τα παιδιά μέσα από την παράλληλη ότι το παιδί αυτό είναι όπως όλα τα άλλα απλά χρειάζεται μια στήριξη και είμαστε όλοι μια χαρά. Εντωμεταξύ αυτό βοηθά γιατί και τα ίδια τα παιδιά στο φάσμα είναι πιο ήρεμα γιατί λύνονται πιο γρήγορα τα θέματα τους αν κάτι τα αναστατώσει κάποιος ήχος ας πούμε ή αν κάνουν φασαρία τα άλλα παιδιά... Από αυτά που έχω μέχρι τώρα δεν έχω διαπιστώσει ότι λειτουργεί ανασταλτικά κάπου η παράλληλη, ούτε προσκόλληση έχω δει, ούτε να μην δίνεται η δυνατότητα για κοινωνικές σχέσεις όταν υπάρχει παράλληλη... ισα ισα βασικά που όταν υπάρχει παράλληλη βοηθά και το παιδί στο φάσμα και τα άλλα τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν πιο εύκολα...</p>
<i>Ερευνήτρια</i>	<p>Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη δέουσα προσοχή;</p>
<i>Εκπαιδευτικός</i>	<p>Θεωρώ πως γενικά δεν δίνεται η πέπουσα σημασία γενικά στον εκφοβισμό πόσο μάλλον σε αυτές τις περιπτώσεις. Βασικά πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουμε παιδεία όσον αφορά το θέμα, δεν έχει ξεκαθαριστεί το τι είναι εκφοβισμός και τι όχι δεν ξέρουμε τα όρια. Η επιμόρφωση μπορεί να βοηθούσε αν όμως η νοοτροπία δεν είναι αντίθετη. Γιατί πολλών η νοοτροπία ειδικά όσων είναι άνω των 30 είναι ότι έλα μωρέ δεν τρέχει τίποτα παιδιά είναι. Και δεν βγάζω την ουρά μου απέξω γιατί και εγώ είμαι άνω των 30 και το βλέπω και σαν μητέρα και σαν εκπαιδευτικός . οι περισσότεροι έχουμε μεγαλώσει την δεκαετία των 80 που δεν υπήρχε η έννοια του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό στο μυαλό αυτής της γενιάς μας είναι κάτι ομαλοποιημένο ότι είναι μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια αλλά ήρθε η έννοια του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο και έτσι άλλοι είπαν «βρε λες μήπως;». Άλλοι δεν αναρωτιούνται καν σου λέει παιδιά είναι θα τα βρουν μόνοι τους. Άλλοι θεωρούν ότι ίδια η έννοια του εκφοβισμού είναι υπερεκτιμημένη και ότι είναι λίγες οι περιπτώσεις και τραβηγμένες... Νομίζω θα πρέπει να υπάρξει ριζική αλλαγή νοοτροπίας και από τους δάσκαλους και από τους γονείς... Μαζί θα το πολεμήσουν γιατί και οι δάσκαλοι να θέλουν να πράττουν σωστά αν οι γονείς μετά δεν κρατούν την ίδια πορεία είναι δώρο άδωρο και το έχω δει ουκ ολίγες φορές.</p>
<i>Ερευνήτρια</i>	<p>Θα θέλατε να εφαρμόσετε προγράμματα καταπολέμησης της σχολικής βίας στη τάξη σας;</p>

Εκπαιδευτικός	<p>Ναι εννοείται και έχει τύχει ήδη να συμμετέχω σε δράση σχολείου όπου είχαμε κάνει και θεατρική παράσταση η οποία αφορούσε εκφοβισμό μέσω διαδικτύου. Είχε πάει πολύ καλά τα παιδιά είχαν ενθουσιαστεί εννοείται και αυτό τους έδωσε και σαν τάξη. Υπήρξε μεγάλη βελτίωση στην σύσφιξη των σχέσεων αλλά και στην κατανόηση και όπου είχε τύχει ας πούμε να γίνει κάποιος τσακωμός η κάτι τέτοια τα ίδια τα παιδιά σαν ομάδα προλάβαιναν και έλυναν το θέμα πριν επέμβουμε εμείς.</p>
---------------	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

ΠΙΝΑΚΑΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

<u>1^{ος} Θεματικός Άξονας</u> <u>Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ</u>	
1. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΣΕ ΧΡΟΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	<p>ΟΧΣΥΧΝΟΠΑΛ: Όχι τόσο συχνά σε σχέση με παλαιότερα</p> <p>ΣΥΧΝΦΑΙΝΜΕΤΕΝΤΑΞ: Συχνό φαινόμενο μετά την ένταξη</p> <p>ΠΛΕΣΥΧΝΦΑΙΝ: Είναι πλέον συχνό φαινόμενο</p> <p>ΚΑΘΦΑΙΝ: Καθημερινό φαινόμενο</p>

	ΤΕΛΕΥΥΤΧΡΟΝΜΕΙΩΘ: Τα τελευταία χρονιά έχουν μειωθεί
2. ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	ΛΕΚΤΕΚΦ: Λεκτικός εκφοβισμός ΚΟΙΝΕΚΦ: Κοινωνικός εκφοβισμός ΣΩΜΕΚΦ: σωματικός εκφοβισμός
3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ	ΚΟΡΒΟΘ: Τα κορίτσια βοηθούν και προστατεύουν ΚΟΡΣΥΜΠ: Τα κορίτσια φαίνονται πιο συμπονετικά ΚΟΡΥΠΟΣΤ: Υποστήριξη από τα κορίτσια ΑΓΟΡΕΚΦΟΒ: Τα αγόρια εκφοβίζουν κατά κύριο λόγο ΑΓΟΡΟΜΑΔΕΚΦΟΒ: Τα αγόρια δημιουργούν ομάδες εκφοβισμού ΚΟΡΔΙΑΜΣ: Τα κορίτσια ως διαμεσολαβητές
4. ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	ΕΚΦΟΒΤΟΥΑΛ: Εκφοβισμός στην τουαλέτα ΕΚΦΟΒΤΑΞ: Εκφοβισμός στην τάξη ΕΚΦΟΒΠΡΟΑΥΛ: περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού στο προαύλιο ΕΚΦΟΒΔΙΑΔΡΜ: περιστατικά στον διάδρομο ΓΙΝΜΥΣΤΚ: γίνονται με μυστικότητα
5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	ΑΝΑΓΚΣΥΖΗΤΓΟΝ: ανάγκη για συζήτηση με τους γονείς ΟΧΣΥΝΕΡΓΓΟΝ: άρνηση της οικογενείας για βοήθεια στο παιδί ΑΡΝΓΟΝΠΡΟΒΛ: άρνηση της οικογενείας να δει το πρόβλημα ΓΟΝΠΡΟΣΚΑΝΑΛΠΡΟΓΡΜ: ανάγκη των γονιών για προσκόλληση στο αναλυτικό πρόγραμμα και υλη ΓΟΝΕΠΗΡΕΑΖ: οι γονείς επηρεάζονται γνωρίζοντας ότι είναι αυτιστικό ΔΥΣΚΕΠΙΚΝ: δυσκολία επικοινωνίας με τις οικογένειες
6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	ΕΥΘΥΝΠΑΙΔ: η ευθύνη απέναντι στα παιδιά ΘΕΛΠΑΡΑΣΦΑΛ: σημαντικός ρόλος του δασκάλου στην ασφάλεια του αυτιστικού ΔΙΑΧΑΥΤΙΣΜ: διαχείριση του αυτισμού από τον εκπαιδευτικό ΑΝΑΓΚΓΠΠΡΟΣΧ: ανάγκη για πλήρη προσοχή στην τάξη ΕΚΠΑΙΔΠΡΟΤ: ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν πρότυπο ΔΙΑΜΟΡΦΣΧΕΣ: ο εκπαιδευτικός

	<p>διαμορφώνει τις σχέσεις των παιδιών</p> <p>ΠΑΡΟΤΡΓΙΖΗΤΒΟΗΘ: παρότρυνση για να ζητεί βοήθεια</p> <p>ΕΠΙΒΡΒΠΥΠΟΣΤΘΥΜ: επιβράβευση των παιδιών που υποστήριξαν το θύμα</p> <p>ΠΑΡΜΒΓΕΝΙΣΧΚΟΙΝΔΕΞ: παρέμβαση του εκπαιδευτικού για ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων</p> <p>ΚΑΡΤΕΚΠΑΙΔ: η κατάρτιση του εκπαιδευτικού</p> <p>ΑΠΟΔΤΔΙΑΦΡΤΚ: αποδοχή της διαφορετικότητας από τους εκπαιδευτικούς</p> <p>ΕΛΛΕΙΨΕΠΙΜΟΡΦ: έλλειψη επιμόρφωσης δεν βοηθά</p> <p>ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΕΚΠΑΙΔ: ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού παίζει ρόλο στην αντιμετώπιση</p> <p>ΔΙΑΘΣΕΚΠΑΙΔΓΠΡΟΣΧ: δεν υπάρχει διάθεση των εκπαιδευτικών για προσοχή</p> <p>ΠΡΟΣΚΑΝΑΛΠΡΟΓΡ: οι εκπαιδευτικοί προσκολλούνται στο αναλυτικό</p> <p>ΑΠΟΔΧΠΑΙΔ: ο εκπαιδευτικός που αποδέχεται δίνει προσοχή</p>
<p>7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ</p>	<p>ΠΑΡΑΛΕΚΦΟΒ: αν και με παράλληλη συνέχιζε ο κοινωνικός εκφοβισμός</p> <p>ΠΡΟΣΚΠΑΡΑΛ: προσκόλληση στην παράλληλη</p> <p>ΑΝΑΓΚΠΑΡΑΛ: ανάγκη ύπαρξη παράλληλης για την ασφάλεια</p> <p>ΠΑΡΑΛΕΝΤΑΞ: η παράλληλη βοηθά στην ένταξη</p> <p>ΠΑΡΑΛΗΡΕΜ: η παράλληλη στήριξη βοηθά στην ηρεμία του παιδιού</p>

<p align="center">2^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</p> <p align="center"><u>ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΤΟ</u></p> <p align="center"><u>ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</u></p>	
<p>1. ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ</p>	<p>ΔΥΣΚΟΛΠΡΟΣΤ: Δυσκολία προστασίας του εαυτού</p> <p>ΔΥΣΚΜΕΓΑΛ: δυσκολία να απευθυνθούν σε μεγαλύτερο</p> <p>ΝΕΥΡΙΚΕΚΦΡ: γίνονται νευρικοί γιατί δεν μπορούν να εκφραστούν</p> <p>ΑΔΥΝΠΡΟΣ: η αδυναμία προσέγγισης των συμμαθητών</p> <p>ΔΥΣΚΕΚΦΡΣΥΝΑΙΣΘ: δυσκολία στην έκφραση συναισθημάτων</p> <p>ΔΥΣΚΔΙΑΧ: δυσκολία στην διαχείριση των συμμαθητών</p> <p>ΔΥΣΚΟΛΟΚΛΣΥΖ: δυσκολία στην ολοκλήρωση συζήτησης</p>
<p>2. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ</p>	<p>ΕΛΛΕΙΨΤΦΙΛ: έλλειψη στενού φίλου</p> <p>ΑΝΑΖΜΕΓΛΤΡ: αναζήτηση μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών</p> <p>ΟΧΥΠΟΣΤΣΥΜΜΘ: δεν υπάρχει υποστήριξη από τους συμμαθητές</p> <p>ΣΤΙΓΜΣΥΜΜΘ: στιγματισμός από τους συμμαθητές</p> <p>ΟΧΑΠΟΔΣΥΜΜΘ: μη αποδοχή από συμμαθητές</p> <p>ΔΥΣΚΣΧΣΥΜΜΘ: δυσκολία στην σχέση με τους συμμαθητές</p> <p>ΟΧΠΡΟΣΑΠΣΥΜΜΘ: δεν υπήρχε προσέγγιση από τους συμμαθητές</p> <p>ΥΠΟΣΑΠΣΥΜΜΘ: υποστήριξη από τους συμμαθητές</p> <p>ΣΥΜΜΘΔΝΣΥΜΜΕΤΧ: οι συμμαθητές δεν πήραν μέρος</p> <p>ΠΡΟΣΚΛΣΥΓΚΡΑΤΟΜ: τα παιδιά με αυτισμό προσκολλούνται σε συγκεκριμένα άτομα</p> <p>ΑΝΑΜΞΠΑΡΑΤΡ: ανάμιξη με συμμαθητές μόνο για παρατήρηση</p> <p>ΘΕΛΕΝΤΑΞ: οι αυτιστικοί θέλουν αλλά δεν ξέρουν πώς να ενταχθούν</p> <p>ΜΙΚΡΟΤΠΑΙΔΠΑΡ: μικρότερα παιδιά κάνουν παρέα με αυτιστικά</p> <p>ΕΧΦΙΛ: έχουν φίλους που τα έχουν αποδεχτεί</p> <p>ΕΧΠΡΟΣΤ: έχουν υποστηρικτές και</p>

	<p>προστάτες</p> <p>ΠΡΟΤΕΝΗΛ: προτίμηση των ενηλίκων για παρέα</p> <p>ΑΠΟΜΟΝΩΣ: συχνή απομόνωση</p>
<p>3. ΑΙΤΙΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΘΥΤΩΝ</p>	<p>ΕΥΚΛΕΣΤΧ: Θεωρούν ότι είναι εύκολος στόχος</p> <p>ΕΝΟΧΛ: Ενόχληση από την ιδιαίτερη συμπεριφορά για αυτό ο εκφοβισμός</p> <p>ΥΠΑΡΧΜΑΘΑΝΤΑΓ: Υπάρχει μαθησιακός ανταγωνισμός και δημιουργεί εκφοβισμό</p> <p>ΕΝΟΧΛΗΣΠΑΙΧΝ: Ενόχληση στο παιχνίδι</p> <p>ΘΕΩΡΠΛΑΚ: θεωρείται πλάκα</p>
<p>4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ</p>	<p>ΕΛΛΕΙΨΚΟΙΝΔΕΞ: έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων ενισχύει την θυματοποίηση</p> <p>ΔΥΣΚΕΠΙΚ: η δυσκολία επικοινωνίας ενισχύει την θυματοποίηση</p> <p>ΙΔΙΟΜΡΣΥΜΠΕΡ: ιδιόμορφες συμπεριφορές ενισχύουν την θυματοποίηση</p> <p>ΤΑΜΠΕΛ: η ταμπέλα του αυτισμού από μόνη της ενισχύει την θυματοποίηση</p> <p>ΣΤΕΡΕΟΤΥΠ: οι στερεοτυπίες ενισχύουν την θυματοποίηση</p> <p>ΕΝΤΟΝΧΑΡΑΚΤ: εντονότερα χαρακτηριστικά αυτισμού ενισχύουν την θυματοποίηση</p> <p>ΙΔΙΑΙΤΡΕΝΔΙΑΦ: τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ενισχύουν την θυματοποίηση</p> <p>ΨΥΧΟΛΧΑΡΑΚΤ: τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά ενισχύουν την θυματοποίηση</p> <p>ΑΔΥΝΑΥΤΟΠΡΟΣΤ: η αδυναμία αυτοπροστασίας οδηγεί σε θυματοποίηση</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΑΠΟΔΟΧ: για να γίνουν αποδεκτά κάνουν πράγματα που τους λένε</p> <p>ΞΕΧΩΡΧΑΡΚΤΑΤΟΜ: τα χαρακτηριστικά διαφέρουν από άτομο</p>
<p>5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ</p>	<p>ΑΝΑΓΚΣΥΝΕΡΓΔΙΕΠΟΜΑΔ: ανάγκη για συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα</p> <p>ΑΝΑΓΚΣΥΝΕΡΓΚΕΣΥ: ανάγκη για συνεργασία με ΚΕΣΥ</p>

	<p>ΑΝΑΓΚΓΑΝΔΙΡΘΠΡΟΓΡΣΠΟΘΔ: ανάγκη για αναδιάρθρωση του προγράμματος σπουδών</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΕΝΗΜΡΕΜΠΛΚ: ανάγκη για ενημέρωση των εμπλεκόμενων</p> <p>ΧΩΡΗΡΕΜ: ανάγκη για χώρους ηρεμίας</p> <p>ΑΝΓΚΣΥΝΔΡΒΟΗΤΠΡΟΨΠΚ: αναγκαία η συνδρομή ειδικού προσωπικού</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΣΥΝΕΡΓΣΧΟΙΚΓ: συνεργασία σχολείου γονέων για την αντιμετώπιση</p> <p>ΑΝΑΓΚΜΕΙΣΠΑΙΔΤΑΞ: ανάγκη για μείωση των παιδιών στην τάξη</p>
--	---

3^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ <u>Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</u>	
1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	<p>ΝΕΑΡΜΕΓΑΛΗΓΝΩΣΑΥΤΙΣΜ: μεγαλύτερη γνώση των νεαρότερων εκπαιδευτικών για τον αυτισμό</p> <p>ΝΕΑΡΕΥΑΣΘΗΤ: οι νεαρότεροι πιο ευαισθητοποιημένοι</p> <p>ΜΕΓΑΛΗΛΙΚΘΕΩΡΦΥΣΙΚΟΔΕΙΓΜΕΚΦΟΒ : οι μεγαλύτερης ηλικίας θεωρούν φυσιολογικά τα δείγματα εκφοβισμού</p> <p>ΜΕΓΑΛΗΛΙΚΔΝΔΙΝΣΗΜΣ: οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί δεν δίνουν σημασία</p> <p>ΝΕΑΡΕΠΙΜΟΡΦ: οι νεότεροι έχουν επιμόρφωση και κατανόηση στο θέμα</p> <p>ΜΕΓΑΛΗΛΙΚΔΝΕΠΙΜΟΡΦ: οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμόρφωση</p> <p>ΚΑΠΜΕΓΑΛΗΛΙΚΘΕΛΒΟΗΘ: κάποιοι μεγαλύτεροι έχουν θέληση για να βοηθήσουν</p> <p>ΜΕΓΑΛΗΛΙΚΑΓΝΑΥΤΙΣΜ: αδιαφορία εξαιτίας της άνοιας για τα χαρακτηριστικά του αυτισμού</p> <p>ΠΑΙΖΡΟΛΗΛΙΚ: ο ρόλος της ηλικίας των εκπαιδευτικών</p>
2. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	<p>ΕΠΙΛΣΥΖΗΤ: επίλυση μέσω συζήτησης</p> <p>ΑΝΑΛΘΕΜ: ανάλυση του θέματος</p> <p>ΠΡΣΚΛΘΥΤΣΥΖΗΤ: πρόσκληση του θύτη για συζήτηση</p>

	<p>ΕΠΙΠΛΗΞΘΥΤ: επίπληξη στον θύτη</p> <p>ΣΥΖΗΤΟΛΠΑΙΔ: συζήτηση με όλα τα παιδιά</p> <p>ΑΥΣΤΗΡΘΥΤ: αυστηρότητα στους θύτες</p> <p>ΣΥΖΗΤΜΘΥΜ: συζήτηση με το θύμα</p> <p>ΣΥΖΗΤΜΠΑΡΤΡ: συζήτηση με παρατηρητές</p> <p>ΠΡΟΣΦΗΡΠΕΡΒΛ: προσφέρθηκε ήρεμο περιβάλλον για τα παιδιά με αυτισμό</p> <p>ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΜΗΡΕΜ: επίλυση με ήρεμο τρόπο</p> <p>ΣΑΦΑΝΑΦΜΑΠΟΔΕΚΣΥΜΠΕΡ: σαφή αναφορά για μη αποδεκτές συμπεριφορές</p> <p>ΧΡΗΣΠΑΡΑΜΘ: λύση μέσω της χρήσης παραμυθιού</p> <p>ΔΙΔΑΣΚΣΕΒΙΣΟΤ: διδασκαλία για τον σεβασμό και την διαφορετικότητα</p>
3. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΆΛΛΑ ΑΤΟΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	<p>ΕΝΗΜΕΡΔΙΕΥΘΝΣ: ενημέρωση της διεύθυνσης</p> <p>ΕΜΠΛΓΟΝ: εμπλοκή των γονέων</p> <p>ΣΥΝΕΡΓΚΕΣΥ: συνεργασία με ΚΕΣΥ</p> <p>ΣΥΖΗΤΣΥΝΑΔΕΛΦ: συζήτηση με τους συναδέλφους</p> <p>ΒΟΗΘΣΥΝΑΔΛΦ: βοήθεια από συνάδελφο</p> <p>ΣΥΝΕΡΓΕΔΕΑΥ: συνεργασία με ΕΔΕΑΥ</p>
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	<p>ΠΕΡΣΤΜΕΙΩΘ: τα περιστατικά μειωθήκαν</p> <p>ΛΗΞΣΥΜΒΣΥΓΓΝΩΜ: λήξη του συμβάντος με συγγνώμη</p> <p>ΠΕΡΙΣΤΔΝΞΑΝ: περιστατικό δεν ξαναέγινε</p> <p>ΘΥΤΚΑΤΑΝΟΗΣ: ο θύτης κατανόησε</p>
5. ΧΡΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	<p>ΕΦΑΡΜΗΔΗ: εφαρμόζουν ήδη πρόγραμμα καταπολέμησης</p> <p>ΔΡΑΣΠΡΟΓΡΜΚΑΤΑΠΟΛ: δράσεις στο πρόγραμμα καταπολέμησης</p> <p>ΣΥΜΜΕΤΧΣΔΙΚΤΣΧΟΛΒΙΑ: ήδη συμμετοχή σε δίκτυο για τον εκφοβισμό</p> <p>ΘΕΤΚΑΝΤΔΡΣ: θετική αντίδραση για χρήση προγράμματος καταπολέμησης</p> <p>ΠΡΟΓΡΜΚΑΤΑΠΟΛΣΑΝΜΑΘΜ: το πρόγραμμα καταπολέμησης σαν μάθημα</p> <p>ΘΕΤΚΑΝΤΙΔΡΓΔΟΚΙ: θετική αντίδραση για</p>

	<p>δοκιμασμένο πρόγραμμα καταπολέμησης</p> <p>ΣΥΜΜΤΧΟΛΠΑΙΔΣΤΠΡΟΓΡΜ: συμμετοχή όλων των μαθητών στο πρόγραμμα</p> <p>ΠΡΟΛΗΠΤΧΑΡΑΚΤ: χρήση προγράμματος σαν πρόληψη</p> <p>ΑΝΑΓΚΣΥΝΕΡΓΣΧΟΛ: ανάγκη για συνεργασία με άλλα σχολεία για πρόγραμμα καταπολέμησης</p> <p>ΟΧΔΙΑΘΓΙΑΜΕΜΟΝΑΣΧΟΛ: οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώση και διάθεση να ασχοληθούν μεμονωμένα για πρόγραμμα καταπολέμησης</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΠΡΟΣΑΡΜΠΡΟΓΡΑΜ: ανάγκη για προσαρμοσμένο πρόγραμμα</p>
<p>6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ</p>	<p>ΔΗΜΙΟΡΓΚΛΙΜΙΣΟΤ: δημιουργία ενός κλίματος ισότητας</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΣΥΖΤΗΣΜΟΛΠΑΙΔ: ανάγκη για συζήτηση με όλα τα παιδιά</p> <p>ΑΝΑΓΕΠΙΜΟΡΦΕΚΦΟΒ: ανάγκη για επιμόρφωση πάνω στον εκφοβισμό</p> <p>ΑΥΣΤΣΤΑΝΤΙΜΕΤΠ: ανάγκη για αυστηρότητα στην αντιμετώπιση</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΕΠΙΜΟΡΦΣΤΑΥΤΙΣΜ: ανάγκη για επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω στον αυτισμό</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΣΥΝΕΧΕΠΙΜΡΦ: ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΑΛΛΑΓΝΟΟΤΡΠ: ανάγκη για αλλαγή νοοτροπίας</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΠΡΟΛΑΒΚΑΤΑΣ: σημαντικό να προλάβει την κατάσταση</p> <p>ΑΝΑΓΚΓΕΝΤΑΞΜΑΘΜΤ: ανάγκη να μπου μαθήματα στο πρόγραμμα</p> <p>ΑΝΑΓΚΠΡΟΛΨΠΡΟΣΧΗΛΙΚ: ανάγκη για πρόληψη από την προσχολική ηλικία</p>

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

1. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΣΕ ΧΡΟΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
2. ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ
3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

4. ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ
5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ
6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ
7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

1. ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ
2. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ
3. ΑΙΤΙΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΘΥΤΩΝ
4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ
5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
2. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ
3. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΑ ΑΤΟΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
5. ΧΡΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ
6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ