



**Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής
Καινοτομίας**

Επιμορφωτικό πρόγραμμα 50 ωρών

**Θέμα: «ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»**

Επιμορφώτρια:

Τάσιου Κυριακή

Ενότητα 2. Σχολικός εκφοβισμός σε άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Ορισμός

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί μία ευρεία εννοιολογική ομπρέλα που περιλαμβάνει τις εξής Μαθησιακές Δυσκολίες: Εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης ή Δυσλεξία, Δυσορθογραφία, Δυσγραφία και Δυσαριθμησία. Σύμφωνα με τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρία «η δυσλεξία εμφανίζεται όταν η ακρίβεια και η ευχέρεια στην ανάγνωση ή/και στην ορθογραφία αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Η δυσκολία εστιάζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε επίπεδο «λέξης», και προϋποθέτει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και ότι επιμένει πάρα τις ενδεδειγμένες μαθησιακές ευκαιρίες» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 25).

Για να οριστεί ένα άτομο ως δυσλεξικό θα πρέπει να:

- α. να υστερεί στην ανάγνωση και την ορθογραφία (1-2 έτη)
- β. να έχει μέση ή ανώτερη νοημοσύνη ($\Delta.N. \geq 90$)
- γ. να έχει παρκεί ευκαιρίες για να μάθει να διαβάζει και να γράφει
- δ. να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες
- ε. να μην έχει σοβαρά ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα
- στ. το κυριότερο διαγνωστικό κριτήριο είναι η απόκλιση μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης.
- ζ. αμφισβητείται τα τελευταία χρόνια πως η απόκλιση αυτή είναι μοναδικό ή / και ασφαλές κριτήριο για τη διάγνωση (Francis, Fletcher, Stuebing, Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2005. Vaughn & Fuchs, 2003).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ-WHO) ICD-10 διευκρινίζει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που αναφέρονται και ως: «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» περιλαμβάνουν την Ειδική Διαταραχή Ανάγνωσης (δυσλεξία), Ειδική Διαταραχή Ορθογραφίας, Ειδική Διαταραχή Αριθμητικών Ικανοτήτων, Μικτή Διαταραχή Σχολικών Ικανοτήτων.

Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Θύτες ή θύματα;

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Learning Disabilities - LD) τείνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Λαμβάνουν λιγότερο θετική και περισσότερο αρνητική στήριξη από συμμαθητές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία και τείνουν να έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση. Σύμφωνα με τη Mishna (2003) έχει διαπιστωθεί η ευπάθεια των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.), οι οποίοι διατρέχουν κίνδυνο να εμφανίσουν ένα ευρύ φάσμα ψυχοκοινωνικών δυσκολιών (Kavale & Forness, 1996. Lewandowski &

Barlow, 2000. Margalit, 1998. Morrison & Cosden, 1997). Μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει ένας αυξημένος κίνδυνος να θυματοποιηθούν άτομα που χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην κοινωνική προσαρμογή (Bauminger, Edelsztein, & Morash, 2005. Kaukiainen και συν., 2002), άτομα με ακαδημαϊκές δυσκολίες (Singer, 2005. Whitney και συν., 1994) διασπαστική συμπεριφορά (Roberts & Zubrick, 1992), γλωσσική δυσλειτουργία (Hugh-Jones & Smith, 1999. Knox & Conti-Ramsden, 2003. Savage, 2005) και με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Kaukiainen και συν., 2002).

Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με τα προβλήματα εσωτερίκευσης (αγχώδης διάθεση, ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση, υποχωρητικότητα, και παθητικότητα) των παιδιών, που οδηγούν στην απόρριψη από τους συνομηλίκους και η οποία δυσκολεύει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Learning Disabilities - LD) στο να διαμορφώσουν φίλιες που θα τους προστατεύσουν από εκφοβιστικές συμπεριφορές (Chazan, Laing, & Davies, 1994. Coie & Cillessen, 1993; Geisthardt & Munsch, 1996. Hugh-Jones & Smith, 1999. Nabuzoka & Smith, 1993. Rigby, 2000. Roberts & Zubrick, 1992. Savage, 2005. Wenz-Gross & Siperstein, 1997. Whitney και συν., 1994). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) είναι πιθανόν να παρουσιάσουν προβλήματα εσωτερίκευσης, γιατί οι συνεχείς σχολικές αποτυχίες είναι δυνατόν να προωθούν μια χαμηλή σχολική αυτο-αντίληψη και ανικανότητα, να διαμορφώνουν μια αρνητική αυτοεικόνα στα άτομα και να τα μετατρέπουν σε περισσότερο παθητικά και υποχωρητικά. Αυτές ακριβώς οι δυσκολίες καθιστούν τους μαθητές με ΜΔ ευάλωτους στην επιθετικότητα (Luciano, 2007). Μάλιστα σύμφωνα με πορίσματα της έρευνας των Nabuzoka & Smith (1993) παιδιά με ΜΔ τείνουν γενικά να είναι θύματα εκφοβισμού, αλλά τα κορίτσια με ΜΔ διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο συγκριτικά με τα αγόρια με ΜΔ.

Ακόμη, ορισμένες μελέτες αναφέρουν ένα υψηλό επίπεδο επιθετικής και διασπαστικής συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές ή νοητικές αναπηρίες (Forster, DeLawyer & Guevremont, 1985. McConaughy & Ritter, 1986). Είναι πιθανό, λοιπόν, ότι μια υποομάδα παιδιών με Μ.Δ. που εκδηλώνουν αρνητική ή αντικοινωνική συμπεριφορά να διατρέχει ιδιαίτερο κίνδυνο για δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Nabuzoka & Smith, 1993). Αυτά τα παιδιά που γίνονται αντιληπτά από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους ότι παρεκτρέπονται (Gottlieb, Semmel, & Veldmann, 1978), ή είναι υπερκινητικά και επιθετικά (Flicek & Landau, 1985), τείνουν να απορρίπτονται περισσότερο από τους φυσιολογικούς συνομηλίκους τους από ό, τι εκείνοι που δεν παρεκτρέπονται, ή δεν είναι υπερκινητικοί / επιθετικοί. Παρόμοια ευρήματα έχουν διατυπωθεί και για μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση (McMichael, 1980) και για παιδιά με χαμηλές επιδόσεις (Taylor, 1990). Εκείνοι οι οποίοι είναι επίσης επιθετικοί ή αποδιοργανωτικοί είναι λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί από εκείνους που δεν χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, καθώς και εκείνους που έχουν σχολική επίδοση γύρω από τον μέσο όρο της τάξης. Το γεγονός αυτό της επιθετικής και διασπαστικής συμπεριφοράς ορισμένων παιδιών με Μ.Δ. μπορεί κατά τους Nabuzoka και Smith (1993) να εξηγεί την απόρριψη από τους συμμαθητές τους.

Επιπρόσθετα, τα άτομα που θυματοποιούνται είναι συνήθως αυτά που έχουν λίγους φίλους, (Hugh-Jones & Smith, 1999. Thompson και συν., 1994) είναι περισσότερο ανασφαλής, κλαίει εύκολα, είναι ανήσυχια και περιθωριοποιημένα, ίσως αδύναμα,

παραχωρητικά (Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999. Olweus, 1994; Perry, Kusel, & Perry, 1988) και δύσκολα συνεργάσιμα (Besag, 1989). Δυστυχώς, η περιορισμένη έρευνα στην ειδική αγωγή κατέδειξε ότι οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανότερο να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους φυσιολογικούς μαθητές (Dawkins, 1996. Llewellyn, 2000. Martlew & Hodson, 1991. Nabuzoka & Smith, 1993. Sabornie, 1994. Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991). Προς την αντίθετη κατεύθυνση για τους Martlew & Hodson (1991), Nabuzoka και Smith (1993), Thompson, Whitney και Smith (1994) και Whitney, Nabuzoka και Smith (1992) δεν υπάρχει λόγος να θεωρείται ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πιθανότερο να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Δραστηριότητα 1^η: Πιστεύετε ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι περισσότερο πιθανό να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού;

Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες – διεθνή ερευνητικά δεδομένα

Για τους Twyman, et al. (2010) το 30% περίπου των μαθητών στην Αμερική έχουν εμπλακεί σε σχολικό εκφοβισμό. Σε άλλη έρευνα των ίδιων, φάνηκε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, είχαν πέσει περισσότερες φορές θύματα εκφοβισμού. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν εμπλακεί σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ήταν υψηλότερο σε σχέση με τ' άλλα παιδιά (30.3%). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 312 παιδιά ηλικίας 8 έως 17 ετών τα οποία είχαν μαθησιακές δυσκολίες, ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα, ήταν στο φάσμα του αυτισμού, είχαν διαταραχές στη συμπεριφορά ή ψυχικές διαταραχές ή είχαν κυστική ίνωση (Twyman, et al., 2010). Προς την ίδια κατεύθυνση σε έρευνά τους οι Nabuzoka και Smith (1993) σε δυο σχολεία στην Αγγλία, σε 179 παιδιά ηλικίας 8 έως 12 χρονών, διαπίστωσαν ότι μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες επιλέγονταν πιο συχνά ως θύματα εκφοβισμού σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Επιπλέον, τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούσαν συχνότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού. Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Σεβίλλης όπου και συμμετείχαν 627 μαθητές παρατηρήθηκε ότι το 1/3 όλων των μαθητών εμπλέκονταν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Carmona & Alamillo, 2013). Οι Unnever και Cornell (2003) πραγματοποίησαν έρευνα σε μαθητές με ελλειμματική προσοχή ή/και υπερκινητικότητα και παρατήρησαν ότι παρουσίαζαν αυξημένο κίνδυνο να εμπλακούν σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού ως θύτες ή θύματα και θεωρήθηκε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν χαμηλό αυτοέλεγχο. Στις περισσότερες έρευνες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως τα θύματα και όχι θύτες (Nabuzoka & Smith, 1993).

Έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο από τους Lindsay, Dockrell & Mackie (2008) σε παιδιά με δυσκολίες λόγου και ομιλίας κατέδειξε ότι οι μαθητές αυτοί έχουν συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση, θεωρούνται ομάδα υψηλού κινδύνου για θυματοποίηση και συχνά περιθωριοποιούνται. Για τους Luciano και Savage, (2007) ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα που ανέφεραν τα περιστατικά εκφοβισμού είναι πολύ περισσότεροι από τους μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα. Ακόμη, πολλές

μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης και εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους. (Estell, et al., 2009· O'Moore & Hillery, 1989· Rose, Espelage, & Monda-Amaya, 2009· Rose, Monda-Amaya, Espelage, 2011· Whitney, Smith & Thompson, 1994 στο Rose & Monda-Amaya, 2011). Τέλος, έρευνες στην Αμερική δείχνουν ότι μαθητές «μαθησιακές δυσκολίες» χαρακτηρίζονται από τους συνομηλίκους ότι μειονεκτούν ως προς την επικοινωνιακή δεξιότητα, έχουν μειωμένη ενσυναίσθηση και είναι δυνατόν να απορριφθούν κοινωνικά και εύκολα να αποτελέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Greenham, 1999· Kuhne & Wiener, 2000· Wiener, 2002· Boivin, Hymel & Bukowski, 1995· Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991, στο Didaskalou, Andreou & Vlachou, 2009).

Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες – ελληνική πραγματικότητα

Οι Διδασκάλου, Ανδρέου και Βλάχου (2009) για πρώτη φορά στην Ελλάδα διερεύνησαν τη θυματοποίηση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διεξήχθη. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 173 μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους και φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες είχαν το ρόλο και του θύτη και του θύματος με αυξημένο ποσοστό το ρόλο του θύματος. Ο εκφοβισμός αυτός σχετιζόταν κυρίως με τη σωματική επιθετικότητα, τις ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους άλλους και την κοινωνική απομόνωση από τους συνομηλίκους. Η συχνότερη μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς ήταν η σωματική βία (χτυπήματα, κλωτσιές, σπρώξιμο). Στατιστικά εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα διάφορα είδη εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα τα κορίτσια αντιμετώπιζαν κυρίως την κοινωνική απομόνωση και χειραγώγηση από τους άλλους ενώ τα αγόρια εμφάνιζαν επιθετικότητα προς τους άλλους. Επίσης, τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές είχαν την τάση να χρησιμοποιούν πιο έμμεσες μέθοδους εκφοβισμού, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός πιο συχνά από ό, τι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με τις κοινωνικο-συναίσθηματικές διαταραχές συμπεριφοράς (Didaskalou, Andreou & Vlachou, 2009).

Παραβατικοί έφηβοι εμπλεκόμενοι και σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού που συμμετείχαν σε έρευνα σε σχολεία της Αθήνας παραδέχονται ότι έχουν χαμηλές έως και πολύ χαμηλές σχολικές επιδόσεις, γενικότερα προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον καθώς και προβληματικές συγκρουσιακές σχέσεις με τους γονείς τους (www.law.uoa.gr).

Ακόμη, οι Μπέλλου, Παπαληγούρα και Κιοσέογλου (2005), κατέδειξαν ότι τα ποσοστά μαθητών που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού είναι χαμηλότερα από ότι τα αντίστοιχα ποσοστά άλλων χωρών. Μάλιστα θύτες βρέθηκαν να είναι το 7,9% των παιδιών, το 11,5% θύματα και το 6,3% θύτες – θύματα. Για τους ίδιους οι θύτες εντοπίστηκαν να είναι περισσότερο τα παιδιά και αδύναμοι μαθητές.

Προς την ίδια κατεύθυνση για τον Κολιάδη (2006) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι έτοιμα να θυματοποιηθούν από την ήδη κακή τους αυτοεικόνα που ανατροφοδοτείται με τη ταύτιση της αξίας με την επιτυχία και, συνεπώς, τη δική τους απαξίωση. Άλλη μερίδα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, επιδιώκοντας μια θέση κύρους παρά τα ελλείμματά τους και λόγω αυτών επιλέγουν επιθετικές

συμπεριφορές, ιδίως προς μικρότερους ή/και σωματικά πιο αδύναμους μαθητές. Υπάρχει επίσης η πιθανότητα να εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές ως δράστες, υποκινούμενοι όμως από υψηλότερων δεξιοτήτων «ηθικούς αυτουργούς» οι οποίοι τους υποκινούν με το πρόσχημα της φιλίας, καθώς τα παιδιά αυτά είναι πιο ευάλωτα λόγω συνεχών ματαιώσεων σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Το τελευταίο μάλιστα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η φύση ορισμένων διαταραχών που εμπλέκουν μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζεται από έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες (φάσμα αυτισμού) ή από έντονα παρορμητική συμπεριφορά (ΔΕΠ-Υ), επιπλέον σκόπελοι για το μαθητή στην προσπάθειά του να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον.

Αξιοσημείωτο είναι ότι παρά το συσχετισμό που προκύπτει ανάμεσα στον σχολικό εκφοβισμό και τις μαθησιακές δυσκολίες, η έρευνα δείχνει ότι οι γονείς στην Ελλάδα ενδιαφέρονται πρωτίστως για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και ελάχιστα σημασία προσδίδουν στα προβλήματα συμπεριφοράς, είτε εσωτερικευμένα, είτε εξωτερικευμένα που χαρακτηρίζουν τους εμπλεκόμενους στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Τσιάντης, 1981). Απευθύνονται λοιπόν κατά κανόνα στους αρμόδιους φορείς προς πιστοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους.

Στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας η γράφουσα, διερεύνησε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά σχολικής ηλικίας (10-14 ετών) κάποια από αυτά διαγνωσμένα –από επίσημους και αναγνωρισμένους φορείς, με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και σε παιδιά χωρίς κάποιο μαθησιακό πρόβλημα (Τάσιου, 2014). Διαπιστώθηκε αντίθετα με τα παραπάνω ότι η παρουσία ή όχι Μαθησιακών Δυσκολιών δεν επηρεάζει τη Συνολική επίδοση στον Εκφοβισμό ή τη Θυματοποίηση. Ωστόσο εντοπίστηκε σημαντική επίδραση της οικογενειακής κατάστασης και της παρουσίας ή όχι ΜΔ στη Θυματοποίηση.