



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

Επιμορφωτικό πρόγραμμα 50 ωρών

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

Επιμορφώτρια:

Τάσιου Κυριακή

Ενότητα 3: Παρεμβάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού

Πολλές είναι οι αναφορές μαθητών σύμφωνα με τις οποίες οι ίδιοι βιώνουν έντονο σωματικό και ψυχολογικό πόνο, ταπείνωση και άγχος (Borg, 1999. Garbarino & DeLara. Harryman, 2004. Twemlow, 2000). Η έλλειψη παρέμβασης σύμφωνα με τους Swearer και συν. (2004) είναι δυνατόν να οδηγήσει τα θύματα σε καταστάσεις άγχους, κατάθλιψης, μειωμένης αυτοεκτίμησης, ή και σε αυτοκτονία σε άτομα με διάγνωση διαταραχής της διαγωγής (American Psychiatric Association, 2000). Τα αποτελέσματα όλων των παραπάνω είναι μακροχρόνια και συχνά στιγματίζουν τα θύματα του εκφοβισμού συναισθηματικά. Επίσης, ο εκφοβισμός καλλιεργεί ένα συναίσθημα φόβου το οποίο πλανάται στο σχολείο (Bosworth, Espelage, & Simon, 1999). Αυτό όπως εξηγούν οι Smith, Twemlow και Hoover (1999) συμβαίνει γιατί όπως περιγράφουν οι περισσότεροι μαθητές, οι θύτες αποτελούν ένα κανονικό μέρος της σχολικής κοινότητας, με αποτέλεσμα το σχολείο να μετατρέπεται σε ένα κοινωνικο-οικολογικό πλαίσιο που περικλείει επεισόδια εκφοβισμού.

Προς την ίδια κατεύθυνση οι Bosworth και συν. (1999), επισημαίνουν ότι οι bullies μπορούν να προκαλέσουν ένα γενικότερο κλίμα φόβου και εκφοβισμού όχι μόνο για τα θύματά τους, αλλά και για άλλους μαθητές. Το σχολείο θα πρέπει να είναι ένας χώρος όπου τα παιδιά αισθάνονται ασφαλή και άνετα. Οι Pepler & Craig (2009) επισημαίνουν την ανάγκη διαπαιδαγώγησης των παιδιών προκειμένου να αναπτύξουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές και να αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τη δύναμή τους για να εκφοβίζουν ή να παρενοχλούν τους άλλους. Σε συμφωνία με τα παραπάνω οι Majcheronά και συν. (2014) υποστηρίζουν ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι να παρέχει τα κατάλληλα μέσα προκειμένου να καλλιεργηθούν η συνύπαρξη, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και η αλληλεγγύη στην κοινωνία.

Τη δεκαετία του 1980, ο Olweus είχε σχεδιάσει μεθόδους για την καταπολέμηση του εκφοβισμού και ένα πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού, το οποίο εφαρμόστηκε σε 42 σχολεία στο Bergen. Οι στόχοι του έργου ήταν να μειωθούν τα περιστατικά εκφοβισμού, μέσα και έξω από το σχολείο, να αποφευχθούν νέες συμπεριφορές εκφοβισμού και να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ των εφήβων (Olweus, 1999). Σε γενικές γραμμές, η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού παίζει σημαντικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον και συντελεί στην ευημερία των παιδιών όταν συνδυάζεται με τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Όπως μάλιστα περιγράφει η Politi (2014) καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση του προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης του Olweus ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονιών, των διαχειριστών και του προσωπικού του σχολείου. Ωστόσο, ολόκληρη η σχολική κοινότητα θα πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένη προς αυτό το σκοπό. Το σχέδιο του Olweus είχε σε γενικές γραμμές δύο κατευθύνσεις: παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο μέσα από την εστίαση στα προσωπικά προβλήματα των μαθητών και σε συστημικό επίπεδο που στηρίχθηκε στην ολιστική αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος. Η επιτυχία δε του έργου στηριζόταν στην καθημερινή προσπάθεια για τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού (Politi, 2014). Επίσης, ο Olweus (1995) επεσήμανε τη σημασία της άμεσης συμμετοχής των γονέων, όταν εκδηλώνονται περιστατικά εκφοβισμού. Ακόμη, πρότεινε ότι η κοινότητα θα πρέπει να στηρίζει συμβουλευτικά και ψυχολογικά τους θύτες, τα θύματα και τις οικογένειές τους. Τέλος, κρίθηκε κατά τον ίδιο αναγκαία η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών σχετικά με το φαινόμενο μέσα από συναντήσεις, εκδηλώσεις και διαλέξεις (Olweus, 1997).

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του παραπάνω προγράμματος ήταν ότι τα περιστατικά bullying στο Bergen μειώθηκαν κατά το ήμισυ (Mrotsari, 2010) και το θετικό κλίμα στο σχολείο αυξήθηκε σημαντικά (Limber, 2004). Επίσης, οι Farrington και Ttofi (2009) διερεύνησαν τα αποτελέσματα των προγραμμάτων πρόληψης και ανακάλυψαν ότι ο

σχολικός εκφοβισμός μειώθηκε κατά 20-23% και η θυματοποίηση κατά 17-20%. Μετά από 8 μήνες εφαρμογής του προγράμματος πρόληψης, τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά. Γενικώς, διαπιστώθηκε 48% μείωση της θυματοποίησης στα αγόρια και 58% στα κορίτσια. Κατά τους πρώτους 8 μήνες της εφαρμογής, υπήρξε 16% μείωση των περιστατικών εκφοβισμού από τα αγόρια-θύτες και 30% από τα κορίτσια-θύτες (Olweus, 1995). Έπειτα από 20 μήνες, το ίδιο πρόγραμμα οδήγησε σε μείωση των αγοριών - θυμάτων κατά 52% και 62% των κοριτσιών - θυμάτων. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα βελτιώθηκε και η αντικοινωνική συμπεριφορά μειώθηκε. Αυτή η επιτυχημένη εφαρμογή των στρατηγικών κατά του σχολικού εκφοβισμού αποτέλεσε τη βάση και για άλλα παρόμοια προγράμματα πρόληψης σε διάφορες χώρες (Politi, 2014).

Πρόσφατες μεταanalύσεις σε παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν αποκαλύπτουν ότι, αν και υπάρχει κάποια αξιολογημένη μεταβλητότητα στα διάφορα κράτη και στα είδη των προγραμμάτων, «κατά μέσο όρο οι εκστρατείες αντι-εκφοβισμού είχαν κάποια μέτρια επιτυχία» (Smith, 2011, σ. 419). Μάλιστα σε μία από τις πιο πρόσφατες και περιεκτικές μεταanalύσεις, εντοπίστηκε μια σημαντική θετική επίδραση του προγράμματος παρέμβασης ως προς τη σχολική τάξη (Ttofi & Farrington, 2011), οδηγώντας τους συγγραφείς να συμπεράνουν ότι « τα προγράμματα θα πρέπει να απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 11 ετών και άνω, αντί για μικρότερα παιδιά» (σελ. 46). Αντίθετα, κάποιες κριτικές σε επιτυχημένα προγράμματα κατά του εκφοβισμού στα οποία συμμετείχαν δεκάδες χιλιάδες εφήβων απέδειξαν ακριβώς το αντίθετο: μέτρια αποτελέσματα για τα μικρότερα παιδιά και μηδενικές επιπτώσεις για τους μεγαλύτερους εφήβους (Kärnä, Voeten, Little, Alanen και συν., 2011). Ωστόσο, παρά τα παραπάνω, τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα προγράμματα παρέμβασης εκφοβισμού έχουν περιγραφεί στο σύνολό τους ως "απογοητευτικά" (Stassen Berger, 2007).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τρία είναι τα διαφορετικά επίπεδα παρέμβασης (Olweus, 2004): το σχολείο, η τάξη και το άτομο. Στο επίπεδο του σχολείου, η παρέμβαση περιλαμβάνει: συναντήσεις των εκπαιδευτικών και συζητήσεις για την εξεύρεση τρόπων βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ομάδες προσωπικού για συζητήσεις, συναντήσεις γονέων/δασκάλων και συζητήσεις για το θέμα του εκφοβισμού, αυξημένη επίβλεψη στο διάλειμμα και κατά τη διάρκεια του φαγητού, ανανέωση των δραστηριοτήτων στην αυλή, έρευνα με ερωτηματολόγια, δημιουργία ομάδων συνεργασίας. Στο επίπεδο της τάξης η παρέμβαση υλοποιείται κατά Olweus (2004) με την ενημέρωση των μαθητών για τον εκφοβισμό και με την ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση κανόνων ενάντια στο bullying, με δραστηριότητες στην τάξη όπως παιχνίδια ρόλων με υποβολή των μαθητών σε καταστάσεις που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να μάθουν πώς να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό με μεγαλύτερη επιτυχία. Επίσης, απαραίτητοι κρίνονται οι κανόνες κατά του εκφοβισμού και οι συναντήσεις με μαθητές και γονείς. Τέλος, σε ατομικό επίπεδο η παρέμβαση περιλαμβάνει συζητήσεις με τους θύτες και τους γονείς τους και επιβολή μη εχθρικών και μη σωματικών κυρώσεων αλλά και συζητήσεις με τα θύματα για την παροχή υποστήριξης και ασκήσεων αυτοπεποίθησης προκειμένου να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό. Ταυτόχρονα σημαντικές θεωρούνται οι συζητήσεις με τους γονείς των θυμάτων και με τους παρατηρητές (μη συμμετέχοντες) προκειμένου να καταστούν αποτελεσματικοί βοηθοί (στο Ttofi & Farrington, 2009).

Η σημασία της ύπαρξης αποτελεσματικών πολιτικών για την καταπολέμηση του εκφοβισμού ενισχύθηκε από την Έκθεση της Βουλής για τις Επιτροπές των Κοινοτήτων Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων σχετικά με την παρενόχληση (Βουλή των Κοινοτήτων, 2007) όπου σύμφωνα με τη Σύσταση 15 (σελ. 37) ορίζεται ότι: «Λεχόμαστε ότι υπάρχουν σημαντικά πλεονεκτήματα στα σχολεία ώστε να τους επιτραπεί να αναπτύξουν τις δικές τους πολιτικές antibullying. Ωστόσο, το Τμήμα και οι τοπικές αρχές πρέπει να παρέχουν σαφείς οδηγίες σχετικά με το πώς θα αναπτυχθούν αποτελεσματικές πολιτικές» (Smith, Smith, Osborn & Samara, 2008). Τέλος, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας των Ttofi &

Farrington (2009) νέες τεχνικές και προγράμματα κατά του εκφοβισμού θα πρέπει να σχεδιαστούν και να ελεγχθούν. Επίσης κατά τους ίδιους τα προγράμματα θα πρέπει να στοχεύουν καλύτερα σε ηλικίες από 11 ετών και άνω, από ότι σε μικρότερες και να στηρίζονται στο επιτυχημένο πρόγραμμα του Olweus με μερικές τροποποιήσεις και αξιοποιώντας τα πιο αποδοτικά συστατικά στοιχεία των προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς.

Τα άτομα που παρουσιάζουν θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, παρά το γεγονός ότι μπορεί να αντιμετωπίζουν στρεσογόνους παράγοντες όπως ο εκφοβισμός αναφέρονται ως «ανθεκτικά» (Rutter, 2006). Η ανθεκτικότητα έχει παραμεληθεί στις έρευνες για τον εκφοβισμό (Rothson, Head, Klineberg, & Stansfeld, 2011), με αποτέλεσμα να μην είναι σήμερα γνωστό πώς μαθητές που έχουν θυματοποιηθεί καταφέρνουν να το ξεπεράσουν και να λειτουργήσουν καλά με την πάροδο του χρόνου, παρά την αρνητική τους εμπειρία.

Οι περισσότεροι συγγραφείς (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993. Luthar, 2003. Rutter, 1999) συμφωνούν επίσης ότι η ανθεκτικότητα δεν είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά μάλλον μια ικανότητα που αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου ως αποτέλεσμα θετικών σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας και τους συνομηλίκους. Ο Garnezy (1985) ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές στον τομέα της αναγνώρισης της σημασίας των θετικών σχέσεων μέσα και έξω από την οικογένεια για την προώθηση της ανθεκτικότητας. Προσδιόρισε μάλιστα τρεις βασικούς παράγοντες της προστασίας του ατόμου: ατομικά χαρακτηριστικά (συμπεριλαμβανομένης και της υψηλής αυτοεκτίμησης και αυτονομίας), το οικογενειακό περιβάλλον (που καθορίζεται από τις θετικές σχέσεις με τους γονείς που διαπνέονται από ζεστασιά, αρμονία και από την απουσία της παραμέλησης και της σύγκρουσης) και η κοινότητα (συμπεριλαμβανομένων των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συνομηλίκων που χαρακτηρίζονται από την εμπιστοσύνη, την υποστήριξη και την απουσία συγκρούσεων, την ποιότητα της γειτονιάς και του σχολείου) (Garnezy, 1985).

Υπάρχουν ενδείξεις από μελέτες που υποστηρίζουν ότι η οικογένεια προάγει την αυτοεκτίμηση και προκαλεί θετικά συναισθήματα για τις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους, αυξάνοντας έτσι την πεποίθηση ενός ατόμου ότι είναι ικανό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά αρνητικές εμπειρίες όπως ο εκφοβισμός (Burton, Stice, & Seeley, 2004. Ueno, 2005). Επιπρόσθετα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι δυνατόν να διαδραματίσουν ένα καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της προσαρμοστικότητας σε καταστάσεις εκφοβισμού. Για παράδειγμα, έφηβοι - θύματα που αναφέρουν ψηλά επίπεδα στήριξης από τους συνομηλίκους είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν την κατάλληλη για την ηλικία τους ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με εκείνους που λαμβάνουν χαμηλή υποστήριξη από συνομηλίκους (Rothson και συν., 2011. Wang, Iannotti, & Luk, 2011). Σύμφωνα μάλιστα με ορισμένες μελέτες, τα υψηλά επίπεδα της αμοιβαίας στήριξης είναι δυνατόν να περιορίσουν την επίδραση της θυματοποίησης στη συναισθηματική προσαρμογή του εφήβου (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeier, 2009. Stadler, Feifel, Rohrman, Vermeiren, & Poustka, 2010. Yeung & Leadbeater, 2010). Για την McVie (2014) όλοι οι παραπάνω παραγοντες ανθεκτικότητας, είναι δυνατόν να προστατεύσουν άμεσα από τις αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού ή ενδέχεται να αλληλεπιδράσουν με άλλους παράγοντες κινδύνου και να μεσολαβήσουν στις αρνητικές επιπτώσεις τους. Μάλιστα όπως επισημαίνει η Khamis (2015), τα αποτελέσματα της έρευνάς της κατέδειξαν ότι τα πρότυπα των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων είναι δυνατόν να σχετίζονται με το βαθμό του εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών. Η ίδια θεωρεί αναγκαία την πρόληψη προσανατολισμένη στην οικογένεια αλλά και παρεμβάσεις θεραπείας με κεντρικό στόχο τη μείωση του εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών της σχολικής ηλικίας.

Η Khamis (2015) περιγράφει ακόμη, ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν σε βελτίωση συμπεριφορών όπως ο θυμός και οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι πολύ ωφέλιμες καθώς επίσης και η παροχή βοήθειας στις οικογένειες προκειμένου να

αναπτύξουν αποτελεσματικές δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων. Ακόμη, προγράμματα που αφορούν στους γονείς, όπως τα προγράμματα που δίνουν έμφαση στη θερμή και υποστηρικτική ανατροφή των παιδιών, μπορεί να είναι γενικά αποτελεσματικά. Επίσης, κατά την ίδια, η μελέτη της είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να προωθηθούν παρεμβάσεις βασισμένες στη γνώση μέσω επίλυσης προβλημάτων για την ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων στην αντιμετώπιση των θυτών (Khamis, 2015).

Τα φαινόμενα εκφοβισμού που παρατηρούνται στα σχολεία και ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν αρνητικά τα εμπλεκόμενα πρόσωπα αλλά και το ίδιο το σχολείο ή τις οικογένειες των εμπλεκόμενων. Σύμφωνα με τον Γεραρή (2014) για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτείται μία ολιστική πολιτική παρέμβασης, να εξεταστεί δηλαδή το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υπό ένα οικοσυστημικό πρίσμα, όπου απαιτείται κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών) και γενικότερα και της ευρύτερης κοινότητας με στόχο να ενημερωθούν για το πρόβλημα, να βελτιωθούν οι μεταξύ τους σχέσεις, να υλοποιηθούν προγράμματα πρόληψης, να υποστηριχτούν τα θύματα και να θεσπιστούν κανόνες κατά του σχολικού εκφοβισμού.

Το σχολείο οφείλει κατά τον ίδιο να ακολουθήσει μία πολιτική ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ιδιαιτερότητες που θα στοχεύει να τα ενισχύσει ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά και θα εφαρμόζει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους. Αναγκαίο είναι να ενισχυθεί και η αυτοεκτίμησή τους και να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Κρίνεται ακόμη αναγκαίο να ενσωματωθούν εξειδικευμένα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων που προτείνονται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (νυν ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ.) για κάθε έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, η ευαισθητοποίηση σε ζητήματα σχολικής βίας και αποκλεισμού και η υλοποίηση προγραμμάτων με έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και η σταθερή συνεργασία κι επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών θα συμβάλλει στην επίλυση αποριών (Γεραρής, 2014).

Αναφορικά με τα προγράμματα παρέμβασης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού δυο έχουν αξιολογηθεί μέσα από έρευνες: Το Olweus Bullying Prevention Program και το Steps to Respect program (Girard, 2012). Το πρώτο δύναται να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό και στο γυμνάσιο και έχει σχεδιαστεί για να μειώσει τα κρούσματα του σχολικού εκφοβισμού και να ενισχύσει τις σχέσεις των μαθητών (Hazelden Foundation, 2011). Το δεύτερο μπορεί να εφαρμοστεί μόνο στο δημοτικό. Μόλις παρατηρηθούν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού το μάθημα στοχεύει στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, στην κατανόηση των συναισθημάτων τους, στον εντοπισμό και αναφορά καταστάσεων εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς (Girard, 2012).

Στην Ελλάδα προγράμματα ευαισθητοποίησης για το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο που πραγματοποιήθηκαν το 2006-2008 και 2008-2010 με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ήταν το ΔΑΦΝΗ II και ΔΑΦΝΗ III (Τσιάντης, 2010). Προϊόν των ερευνών που διεξήχθησαν στο πλαίσιο των δύο ερευνητικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων Daphne, τα οποία οργάνωσε και συντόνισε η Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. αποτελεί το πρόγραμμα παρέμβασης για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στα Δημοτικά Σχολεία “STOP! ΣΤΗΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ”, όπου συμμετέχουν μαθητές της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού (epsyep.gr).

Κατά τη Rose (2010) ενώ τα προγράμματα παρέμβασης βοηθούν τους μαθητές χωρίς

αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, συχνά αποτυγχάνουν να προστατέψουν τους μαθητές με αναπηρίες ή με μαθησιακές δυσκολίες.

Για τους Swearer, et al. (2009, στο Rose & Monda-Amaya, 2011) ένα «antibullying» πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει:

- (α) εκτίμηση του σχολικού κλίματος,
- (β) παρακολούθηση περιοχών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού (προαύλιο),
- (γ) δραστηριότητες ευαισθητοποίησης σε σχολείο και τάξη,
- (δ) επιμόρφωση εκπαιδευτικών,
- (ε) αντιμετώπιση του συνόλου των μαθητών ως εν δυνάμει ομάδες υψηλής επικινδυνότητας και
- (στ) παρακολούθηση της συνεχούς προόδου και συλλογής δεδομένων.

Δραστηριότητα 1^η: Αναζητήστε ερευνητικά τεκμηριωμένα προγράμματα παρέμβασης που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Κατά τον Τσιάντη (2010) ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι να προλάβει την εμφάνιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο:

- με συζήτηση με τους μαθητές για τα δικαιώματά τους, τους κανόνες συμπεριφοράς και τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο,
- με την παροχή κατάλληλων τρόπων έκφρασης της επιθετικότητας (αθλήματα, τέχνες κ.ο.κ.) και ανάλογες ευκαιρίες για επιτεύγματα και καταξίωση,
- με την ενίσχυση της φιλίας μεταξύ των μαθητών και την ανάδειξη της σημαντικότητας της αλληλεγγύης της παρέας των φίλων ως το πλέον κατάλληλο μέσο για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και βίας στο σχολείο,
- με την ευαισθητοποίηση των γονέων για το πρόβλημα, μέσα από ατομικές και ομαδικές συνεργασίες,
- με την αντιμετώπιση των αιτιών απομόνωσης και περιθωριοποίησης μαθητών,
- με την εκδήλωση ενδιαφέροντος για την ένταξη στη σχολική ομάδα των νέων μαθητών ή μαθητών με ειδικά προβλήματα και ανάγκες,
- με την καθοριστική εποπτεία σε χώρους του σχολείου όπου πιθανολογείται εκδήλωση εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών.

Ο Τσιάντης (2010) ακόμη επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τα περιστατικά εκφοβισμού και βίας στο σχολείο καλό θα είναι:

- να διαβεβαιώσει το παιδί-θύμα ότι «δεν ευθύνεται το ίδιο για ό,τι έχει συμβεί»,
- να του θυμίσει ότι το νοιάζεται και είναι εκεί για να το προστατεύει,
- να του υπενθυμίσει τη δυνατότητα αλλαγής της κατάστασης αν «σπάσει η σιωπή» και να εξηγήσει ότι η κοινοποίηση των περιστατικών εκφοβισμού και βίας στο σχολείο δεν αποτελεί «κάρφωμα»,
- να θέσει το θέμα του εκφοβισμού ως συζήτηση στην ομάδα τάξης ως κάτι σοβαρό και ως ευθύνη όλων,

- να κινητοποιήσει την αλληλεγγύη των μαθητών,
- να προτείνει στο παιδί και σε όλους τους μαθητές της τάξης πρακτικούς τρόπους για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων,
- να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού,
- να ενημερώσει την ομάδα των εκπαιδευτικών και το διευθυντή του σχολείου,
- να ζητήσει τη βοήθεια ενός ειδικού ψυχικής υγείας.

Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για την άμβλυνση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Craig, et al., 2011). Βασική προϋπόθεση κατά τους Vidourek et al. (2010) είναι η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν πρέπει να: διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής και να βασίζεται σε βασικές αρχές συνεργασίας με τους γονείς (Μαστοροδήμου, Μιχαλερέα & Μπόνια, 2013). Για τους Craig, et al. (2000) οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στον εντοπισμό σημαδιών σε παιδιά που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού και στην αποκάλυψη των απειλών καταργώντας την «κουλτούρα» της σιωπής που είναι πολύ διαδεδομένη στο σχολικό περιβάλλον (Smith & Shu, 2000, στο Craig, Bell & Leschied, 2011). Επίσης, μέσα από την αποκάλυψη των προσωπικών βιωμάτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αποκαλύψουν τη δική τους θυματοποίηση (Boulton, 1997· Craig et al., 2000· Dake et al., 2003· Mishna et al., 2005· Raj, Aluede, McEachern, & Kenny, 2005, στο Craig, Bell & Leschied, 2011).

Για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αυτές προϋποθέτουν πρακτικές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, των γονιών και των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες την αυτοεκτίμηση και την πεποίθηση ότι ανήκουν στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Προς αυτήν την κατεύθυνση ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχηματίσει τις ομάδες με άξονα:

- (α) την αξιολόγηση των κοινωνικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών του,
- (β) ορίζοντας στην ίδια ομάδα ένα θετικό πρότυπο μαθητή με ένα μαθητή με ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες,
- (γ) αναθέτοντας ομαδικές εργασίες,
- (δ) ενισχύοντας κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές και

(ε) συλλέγοντας δεδομένα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών (Rose & Monda-Amaya, 2011).

Ένας νέος θεσμός: Ο Θεσμός της Διαμεσολάβησης

Η διαδικασία της διαμεσολάβησης λαμβάνει χώρα όταν ένας μεσάζων ή διαμεσολαβητής επεμβαίνει και αναλαμβάνει καίριο ρόλο στην επίλυση των συγκρούσεων ανάμεσα σε δυο μέρη, ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα που τα απασχολεί με ειρηνικό τρόπο. Αποτελεί μια τεχνική επίλυσης της σύγκρουσης με δημοκρατικό και συνεργατικό τρόπο, ενισχύει την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών και παρέχει εφαρμόσιμες λύσεις (Αρτινοπούλου, 2010).

Τρία μοντέλα είναι για τους Johnson και Johnson (1996) τα μοντέλα σχολικής διαμεσολάβησης. Το πρώτο σχετίζεται με προσεγγίσεις που εστιάζουν στην

απόκτηση δεξιοτήτων, το δεύτερο αφορά προσεγγίσεις, που δίνουν έμφαση σε ακαδημαϊκές δεξιότητες και το τρίτο μοντέλο αναφέρεται σε προσεγγίσεις δομικής αλλαγής, που επικεντρώνεται στη δυναμική της ομάδας, με απώτερο σκοπό τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Κατά την Αρτινοπούλου (2010) βασικά χαρακτηριστικά της στάσης του μεσάζοντα είναι η αντικειμενικότητα και αμεροληψία, η αποφυγή επιδοκιμασίας της συμπεριφοράς της μιας ή της άλλης πλευράς, η αποφυγή σχολίων και κριτικής, η προώθηση διαλόγου ανάμεσα στα αντικρουόμενα μέρη και ενίσχυση έκφρασης των συναισθημάτων τους. Επίσης, η εχεμύθεια, διακριτικότητα και η προσπάθεια να αποκτήσει την εμπιστοσύνη των εμπλεκομένων στη διαδικασία είναι στα πλαίσια του ρόλου του. Θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ακόμη από ενσυναίσθηση, ευφράδεια, ειλικρίνεια, ευγένεια, πειθώ (Αρτινοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με το μοντέλο της διαμεσολάβησης τα άτομα εξασκούνται στο να λαμβάνουν υπόψη τους την εκδοχή και τον τρόπο θέασης των πραγμάτων των άλλων και το δικαίωμα σε διαφορετική θέαση καταστάσεων από τη δική τους. Μαθαίνουν επίσης να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων (Αρτινοπούλου, 2010). Η Σχολική Διαμεσολάβηση εφαρμόζεται μέσω του διαλόγου, της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας. Εφαρμόζεται διδάσκοντας τεχνικές διαπραγμάτευσης, συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και αυτοδυνάμωσης των εμπλεκομένων. Οι τεχνικές στις οποίες εκπαιδεύονται τα παιδιά κατά τον Τζήμα (2018) μέσα από προγράμματα διαμεσολάβησης είναι: η παράφραση, η αντανάκλαση συναισθημάτων, η χρήση ενθαρρυντικών φράσεων και ανοιχτών ερωτήσεων, η θετική αναπλαισίωση, η περίληψη και ο έλεγχος πραγματικότητας. Οι μαθήτριες και οι μαθητές εκπαιδεύονται να συζητούν ανοιχτά χωρίς να δέχονται κριτική ερμηνεία από τους διαμεσολαβητές, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες τους και διερευνούν από κοινού τρόπους επίλυσης των προβλημάτων τους (Τριαντάρη, 2018).

Ο Διαμεσολαβητής επιλέγεται συνήθως από τα παιδιά ή από τον εκπαιδευτικό ή γίνεται κάποιος που το επιθυμεί.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός, είναι (Μαυροσκούφης, 2008):

- Διαδραστικές ασκήσεις
- Βιωματικά παιχνίδια
- Παιχνίδια ρόλων
- Ανάλυση εννοιών
- Προσομοίωση περιστατικών για διαμεσολάβηση

Για την υλοποίηση όλων των προαναφερθέντων κρίνεται αναγκαία η συνεργασία με την κοινότητα που θα στεγάσει ή θα διευκολύνει τη διεξαγωγή τους (Κουτούπη & Γρηγοροπούλου, 2015).

Δραστηριότητα 2^η : Προτείνετε ένα πιθανό σενάριο όπου θα υλοποιείται το μοντέλο της σχολικής διαμεσολάβησης και θύμα θα είναι μαθητής/μαθήτρια με ΜΔ.