



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Επαγγελματών Υγείας

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

«Ευκαιρίες του σχολικού προσωπικού να παρέμβει σε καταστάσεις βίας σε εφηβικές γνωριμίες και σεξουαλική επίθεση»

«School personnel's chances to react in situations of teen dating violence»

ΟΝΟΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ:

Βελή Μαρίνα

Κοτσογιάννη Μαρία Ελένη

Μπετεινάκη Σταυρούλα

Πασιαλή Χρυσοβαλάντη

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Χλιαουτάκης Ιωάννης

Ηράκλειο

2021-2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους συνετέλεσαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Αρχικά τον υπεύθυνο καθηγητή της πτυχιακής μας εργασίας κ. Χλιαουτάκη Ιωάννη που μας παρείχε γνώσεις, κατευθύνσεις και στήριξη όλο αυτό το διάστημα. Θα θέλαμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης κ. Καρτσωνάκη Εμμανουήλ, ο οποίος ενέκρινε την διεξαγωγή της μελέτης μας και την διακίνηση του ερωτηματολογίου και τους Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των Περιφερειακών Ενοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κκ. Καραγιαννίδη Ιωάννη (Ηρακλείου), Τζανάκη Εμμανουήλ (Χανίων), Γαζανό Γιάννη (Ρεθύμνου) και Κατσαγκόλη Αθανάσιο (Λασιθίου), για την υποστήριξή τους. Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζουμε, βεβαίως, στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς, υπευθύνους για τη διακίνηση την ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, οι οποίοι με πολύ ευγένεια έστειλαν τον σύνδεσμο και τις αντίστοιχες υπενθυμίσεις προς όλους τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας και αφιέρωσαν χρόνο συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη εκτιμήθηκε η *πρόθεση* των παριστάμενων εκπαιδευτικών για ανάληψη δράσης σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών τους και η *αποτελεσματικότητα* της δράσης αυτής. Επιπλέον, διερευνήθηκε η *αποδοχή* της βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης από το σχολικό προσωπικό, τα *εμπόδια* τα οποία οι εκπαιδευτικοί συναντούν και οι *προσλήψεις* τους για το βαθμό ετοιμότητας του σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 111 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι γυναίκες είχαν αρκετά υψηλότερη συμμετοχή σε σύγκριση με τους άντρες. Έγιναν όλες οι απαραίτητες στατιστικές δοκιμασίες προκειμένου να ελεγχθούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των απαντήσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας εμφάνισαν υψηλή πρόθεση των εκπαιδευτικών για ανάληψη δράσης, υψηλή αποτελεσματικότητα της δράσης αυτής και χαμηλό βαθμό εμποδίων. Τέλος, ο μοναδικός παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει την πρόθεση του σχολικού προσωπικού ήταν η αποτελεσματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: παριστάμενοι εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, βία και σεξουαλική παρενόχληση, εφηβικές σχέσεις, πρόθεση, αποτελεσματικότητα, εμπόδια, αποδοχή, προσλήψεις.

ABSTRACT

The present study assessed the *intention* of the attending school staff to take action on incidents of violence and sexual harassment among their students and the *effectiveness* of this action. In addition, the *acceptance* of violence and sexual harassment by school staff, the *barriers* that teachers encounter and their *recruitment* of school readiness were explored. The sample consisted of 111 secondary school teachers in the Region of Crete, who were asked to answer a questionnaire with open and closed-ended questions. Women had a significantly higher participation rate compared to men. All necessary statistical tests were performed in order to check the validity and reliability of the answers. The results of the survey showed high *intention*

of teachers to take action, high *effectiveness* of this action and low level of *barriers*. Finally, the only factor that appeared to influence the *intention* of school staff was *effectiveness*.

Keywords: bystanders, school staff, dating violence, intention, effectiveness, barriers, acceptance, recruitment, secondary education.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΥΡΙΣΚΟΜΕΝΩΝ	9
1.1 Ορισμός βίας και σεξουαλικής παρενόχληση στις εφηβικές σχέσεις (dating violence).....	9
1.2 Ρόλοι Παρευρισκόμενων σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης	13
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΩΣ ΠΑΡΙΣΤΑΜΕΝΟΙ	17
2.1 Τρόποι που εφαρμόζει το σχολικό προσωπικό για την πρόληψη της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις	17
2.2 Τρόποι αντίδρασης του σχολικού προσωπικού σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις	21
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την αντίδραση τους.....	25
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΙ ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΘΑ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΙΣΤΑΜΕΝΩΝ	28
3.1 Ενημέρωση του σχολικού προσωπικού για φαινόμενα βίας.....	28
3.2 Υποχρεώσεις του παρευρισκόμενου σχολικού προσωπικού	31
3.3 Ενημέρωση σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους δράσης για την υποστήριξη του θύματος αλλά και για την πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών	33
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	39
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	39
4.1 Σκοπός.....	39
4.2 Υπόθεση εργασίας.....	39
Ερευνητικά ερωτήματα	39

4.3 Δείγμα.....	40
4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	40
4.5. Ερευνητικό εργαλείο.....	40
4.6 Αξιοπιστία μέτρησης των οργάνων.....	43
4.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	44
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	45
5.1 Περιγραφική στατιστική.....	45
5.2 Συσχετίσεις κλιμάκων που αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα.....	55
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	61
6.1 Συζήτηση.....	61
6.2 Συμπεράσματα.....	64
7 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	65
7.1 Περιορισμοί.....	65
7.2 Προτάσεις.....	66
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	68

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι καταστάσεις βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης σε εφηβικές γνωριμίες και σχέσεις και ο ρόλος του σχολικού προσωπικού σε αυτές είναι ένα φαινόμενο με ελάχιστη ελληνική βιβλιογραφία και ελάχιστες μελέτες στην Ελλάδα. Ενώ έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό(bullying) και τους τρόπους παρέμβασης των παριστάμενων και του σχολικού προσωπικού, πολλοί λίγοι ερευνητές έχουν εστιάσει στον τρόπο παρέμβασης του σχολείου στην έμφυλη βία στις εφηβικές σχέσεις. Μελετώντας έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το θέμα αυτό σε χώρες του εξωτερικού διαπιστώνουμε ότι είναι ένα φαινόμενο αρκετά συχνό παγκοσμίως, καθώς ένας στους τρεις εφήβους είναι θύμα βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης από τον σύντροφό τους (Davis, 2008, Edwards S. R, Hinsz V. B., 2014), γι αυτό και με αυτή την εργασία θα προσπαθήσουμε να εντυπώσουμε στη μελέτη αυτού, αλλά και στις ευκαιρίες παρέμβασης του σχολικού προσωπικού.

Όσον αφορά στις μορφές της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις, παρ'όλο που ναι μεν υπάρχουν περιστατικά σωματικής κακοποίησης, πιο συχνή είναι η σεξουαλική πίεση, η λεκτική και συναισθηματική κακοποίηση, η διάδοση φημών και οι συμπεριφορές ελέγχου. Τα τελευταία χρόνια, σημαντική έκταση έχει λάβει το διαδίκτυο και τα κοινωνικά δίκτυα στην αύξηση του φαινομένου μέσω της διάδοσης προσωπικών φωτογραφιών και βίντεο. Οι παραπάνω συμπεριφορές μάλιστα είναι και σε μεγάλο βαθμό δυσδιάκριτες από τους εφήβους και μπορούν εύκολα να εκληφθούν ως ένδειξη υπερβολικής αγάπης (π.χ υπερβολική ζήλεια και συμπεριφορές ελέγχου) και η βία είναι συχνά συνυφασμένη μόνο με μια μορφή της, τη σωματική (Nascimento & Cordeiro, 2011, Borges J., Giordani J., Wendt B., Trentini C., Dell'Aglio D, 2020).

Γι αυτό το λόγο και διότι μεγάλο ποσοστό περιστατικών κακοποίησης όλων των μορφών λαμβάνουν χώρα στο χώρο του σχολείου (S. Black & Hausman, 2008, B. M. Black, Weisz, & Jayasundara, 2012, Molidor, Tolman, & Kober, 2000, Turner, Finkelhor, Hamby, Shattuck, & Ormrod, 2011), κρίνεται σημαντικός ο ρόλος των παρευρισκόμενων σε τέτοιου είδους περιστατικά. Οι παρευρισκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αποτρέψουν τη βία και την επιθετικότητα, να σταματήσουν μια πράξη

επιθετικότητας μόλις ξεκινήσει και να παρέχουν υποστήριξη στα θύματα ενός επιθετικού περιστατικού (Banyard, 2013).

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να είναι ενημερωμένοι για την έκταση του φαινομένου και τις μορφές του και να υπάρχει μια ενιαία πολιτική την οποία θα εφαρμόζουν. Με αυτό τον τρόπο θα αποκτήσουν την ικανότητα να δρουν, όταν είναι παρόντες σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών τους, αλλά και να δρουν προληπτικά για την αποφυγή τέτοιων συμπεριφορών, διδάσκοντας τους εφήβους για τις υγιείς σχέσεις και δημιουργώντας ένα περιβάλλον στην τάξη όπου τέτοιες συμπεριφορές κατακρίνονται και δεν υφίστανται έμφυλες διακρίσεις.

Μέχρι σήμερα υπάρχει έλλειψη μετρήσεων για την εκτίμηση για την στάση των παριστάμενων που αφορούν ειδικά το σχολικό προσωπικό. Η ύπαρξη μετρήσεων που την αξιολογούν είναι σημαντική για διάφορους λόγους. Πρώτον, απαιτούνται για την τεκμηρίωση των συσχετισμών και των προβλέψεων της συμπεριφοράς του σχολικού προσωπικού ως παριστάμενου. Χωρίς τέτοια μέσα, δεν είναι δυνατή η διεξαγωγή έρευνας που μπορεί να ενημερώσει την πολιτική και την πρακτική. Δεύτερον, αυτές οι μετρήσεις χρειάζονται για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των πρωτοβουλιών πρόληψης που επικεντρώνονται στο παριστάμενο σχολικό προσωπικό. Τρίτον, οι μετρήσεις που αξιολογούν τις αντιλήψεις του σχολικού προσωπικού, όσον αφορά την ετοιμότητα του σχολείου για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και σεξουαλική παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις, θα μπορούσαν να προσφέρουν χρήσιμους συντονιστές προγραμμάτων πρόληψης σε επίπεδο κοινότητας. Ο ρόλος του προσωπικού του σχολείου σε σχέση με τους μαθητές είναι μοναδικός και διαφέρει από τη μελέτη των μαθητών που παρεμβαίνουν με τους συνομηλίκους. Έτσι, οι ήδη υπάρχουσες μετρήσεις στην Ελλάδα για τη δράση των παριστάμενων είναι ανεπαρκείς για τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην τρέχουσα μελέτη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΥΡΙΣΚΟΜΕΝΩΝ

1.1 Ορισμός βίας και σεξουαλικής παρενόχληση στις εφηβικές σχέσεις (dating violence)

Οι ρομαντικές προσδοκίες και οι παραστάσεις αγάπης και τρυφερότητας είναι κύρια στοιχεία της κοινωνικής εικόνας των εφηβικών σχέσεων. Η εφηβεία είναι ένα στάδιο ανεμελιάς, που βάσει της φιλολογίας περί εφηβικών σχέσεων, χαρακτηρίζεται από ισοτιμία στα δύο φύλα. Αυτή την εικόνα για τις εφηβικές σχέσεις έχουν οι γονείς και επομένως και τα ίδια τα παιδιά, αφού με αυτά τα γνωρίσματα έχουν μεγαλώσει και αυτές τις προσδοκίες έχουν αποκτήσει για τις μελλοντικές τους σχέσεις. Οι γυναίκες, ιδίως οι έφηβες κοπέλες, υιοθετούν ευκολότερα τέτοιου είδους ρομαντικές προσδοκίες περί σχέσεων, αφού από τη μικρή τους ηλικία η διαπαιδαγώγησή τους έχει αυτόν τον προσανατολισμό (Mercer, 1988).

Αρκετοί έφηβοι ξεκινούν μια σχέση, πιστεύοντας πως θα είναι ένα ατελείωτο ρομαντικό ταξίδι και αρκετές φορές, όχι μόνο δεν ζουν τον έρωτα, την αγάπη και τον σεβασμό, αντίθετα ζουν με φωνές, θυμό, διάθεση επιβολής, ελέγχου, ζήλεια και βία. Υπάρχουν σχέσεις εφήβων που αποτελούνται από αγάπη και αμοιβαίο σεβασμό, αλλά αυτή είναι η μια πλευρά. Τα έφηβα παιδιά διαμορφώνουν ένα πρότυπο για το τί είναι ρομαντική αγάπη από πολύ νεαρή ηλικία. Αδιαμφισβήτητο γεγονός αποτελεί το ότι οι συντροφικές σχέσεις μπορούν να επηρεάσουν και να προσδιορίσουν τη ταυτότητα των νέων παιδιών (Cate & Lloyd, 1992).

Η εφηβική βία λοιπόν κατά των ερωτικών σχέσεων, κοινώς ως Teen Dating Violence (TDV), αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα επιβλαβών συμπεριφορών (σωματικών, ψυχολογικών και σεξουαλικών) μεταξύ εφήβων. Οι εφηβικές σχέσεις συχνά οδηγούν σε αυξημένες συναισθηματικές εμπειρίες που μπορεί να εκφραστούν ως επιθετικότητα προς τον σύντροφο. Η ψυχολογική βία αναφέρεται σε πράξεις συναισθηματικής χειραγώγησης που αποσκοπούν στο να βλάψουν έμμεσα τον σύντροφο. Οι σωματική μορφή βίας περιλαμβάνει τα σπρωξίματα, χαστούκια, γροθιές, κλωτσιές, πνιγμό ή και κάψιμο. Η σεξουαλική περιλαμβάνει τη σεξουαλική

δραστηριότητα που επιβάλλεται από τον έναν σύντροφο στον άλλον, η οποία αποτελείται από συμπεριφορές όπως ανεπιθύμητο άγγιγμα έως και την εξαναγκαστική διείσδυση. Ίσως η σωματική επιθετικότητα είναι ο πιο ορατός τύπος, που οδηγεί σε προληπτικά μέτρα ή έγκαιρη παρέμβαση.

Οι Bell και Naugle (2008) διακρίνουν τους παράγοντες παρακίνησης, το ρεπερτόριο συμπεριφοράς, τους λεκτικούς κανόνες και τις συνέπειες που σχετίζονται με τη βία των εφήβων συντρόφων. Οι έφηβοι που εμπλέκονται σε περιστατικά σεξουαλικής βίας μπορεί να έχουν πολλά ελλείμματα συμπεριφορικού ρεπερτορίου, όπως χαρακτηριστικά και στάσεις κακής προσαρμογής ιδίως σεξιστικές στάσεις, καθώς και έλλειμμα σε χαρακτηριστικά προσαρμογής, για παράδειγμα αυτοεκτίμηση και ανθεκτικότητα.

Η μελέτη για τις βίαιες εφηβικές σχέσεις έχει μεγάλη σημασία λόγω των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιπτώσεων που μπορεί να έχει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου. Τόσο η διάπραξη βίαιου επεισοδίου, όσο και η θυματοποίηση συνδέονται με ορισμένους παράγοντες κινδύνου, όπως υψηλότερα επίπεδα κλινικής δυσπροσαρμογής, υψηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, αλλά και προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία. Επιπροσθέτως, η αυτοεκτίμηση αποτελεί προγνωστικό παράγοντα των βίαιων εφηβικών σχέσεων και έχει βρεθεί χαμηλότερη αυτοεκτίμηση τόσο στους δράστες όσο και στα θύματα. Μια φτωχότερη αυτοαντίληψη θα μπορούσε να είναι τόσο παράγοντας κινδύνου, όσο και συνέπεια της θυματοποίησης. Υποστηρίζεται ότι η αυτοαντίληψη και η ανοχή στο καταχρηστικό στυλ του συντρόφου συνδέονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Σύμφωνα με τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων των ΗΠΑ (CDC), τα άτομα που είναι θύματα εφηβικών κακοποιητικών σχέσεων είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν 18 συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους, να υιοθετήσουν ανθυγιεινές συμπεριφορές, όπως η χρήση καπνού, ναρκωτικών και αλκοόλ, να αποκτήσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως ψέματα, κλοπή, εκφοβισμό και να διαθέτουν αυτοκτονικές τάσεις. Επιπλέον υποστηρίζεται ότι οι νέοι που πέφτουν θύματα κακοποιητικών σχέσεων στο λύκειο διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Οι γνώσεις των εφήβων για τις ρομαντικές σχέσεις προέρχονται στις μέρες μας σε μεγάλο βαθμό από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την παρατήρηση των οικογενειακών και φιλικών τους σχέσεων. Η εφηβεία ως ένα βαθμό χαρακτηρίζεται από το ναρκισσισμό και την υπερβολή των ρόλων που σχετίζεται με το φύλο, δηλαδή τον έλεγχο των ανδρών και την υποταγή των γυναικών. Αυτά είναι ζητήματα που καθιστούν τις σχέσεις των εφήβων ιδιαίτερα ευάλωτες στη βία. Η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο είναι κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να επηρεάζουν την κατανόηση των εφήβων για τις βίαιες δυσλειτουργικές σχέσεις. Σύμφωνα με την Caridade (2011) οι μεγαλύτερες ηλικίες με πιο προχωρημένο επίπεδο εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη επίγνωση στην προέλευση των καταχρηστικών συμπεριφορών και άρα είναι λιγότερο ανεκτικοί σε τέτοιου είδους σχέσεις. Από την άλλη πλευρά, οι νεότεροι που έχουν πιο συντηρητικές στάσεις τείνουν να κατηγορούν τα θύματα για το γεγονός ότι υφίστανται τη βία. Αξίζει να σημειωθεί πως το φαινόμενο του Teen Dating Violence εξακολουθεί να είναι αόρατο, καθώς οι έφηβοι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα σημάδια βίας στις ρομαντικές τους σχέσεις (Ayala et al., 2014, Love & Richards, 2013). Η Caridade (2011) σημειώνει ότι οι νέοι τείνουν να ελαχιστοποιούν την εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών και να ερμηνεύουν τέτοιες πράξεις ως έκφραση της «αληθινής αγάπης». Τέτοιες πεποιθήσεις καταλήγουν να δικαιολογούν τον θύτη και τις καταχρηστικές του συμπεριφορές.

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην πολιτεία Pernambuco, στη Βραζιλία, αποκάλυψε ότι οι νεαροί σε σχέσεις αντιλαμβάνονταν τη βία κατά τη διάρκεια των ραντεβού ως συνδεδεμένη με τη σωματική βία (Nascimento & Cordeiro, 2011, Borges J., Giordani J., Wendt B., Trentini C., Dell'Aglio D, 2020). Ωστόσο οι ίδιοι δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν ότι η απαγόρευση, ο έλεγχος και ο περιορισμός του συντρόφου τους, καθώς και το βρίσιμο είναι μορφές βίας. Επομένως ο έλεγχος των φίλων του συντρόφου, της ενδυμασίας τους, καθώς και η υπερβολική τηλεφωνική επικοινωνία δε θεωρήθηκαν μορφές βίας, αλλά μάλλον μορφές παιχνιδιού (Nascimento & Cordeiro, 2011). Η χρήση προσβολών ή χαρακτηρισμών από τους εφήβους δε θεωρείται βία, αλλά ένα είδος γλώσσας που είναι χαρακτηριστικό της εφηβείας, όπου οι βρισιές θεωρούνται ως κοινωνικός δείκτης του ανήκειν (Zanello & Flor, 2015).

Ως προς την αντίληψη, σε γενικές γραμμές οι έφηβοι, εξαιτίας της απειρίας στις ερωτικές σχέσεις, δυσκολεύονται να διαχειριστούν με επιτυχία τα περίπλοκα αυτά συναισθήματά τους, να πάρουν αποφάσεις και να λύσουν διαμάχες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στο πλαίσιο των ερωτικών συντροφικών σχέσεων. Οι ιδέες που τρέφουν για την αγάπη και τις συντροφικές σχέσεις τους οδηγούν πολλές φορές λανθασμένα σε ερμηνείες των ιδιοκτησιακών αντιλήψεων ως εκδηλώσεων αγάπης ή ως εκδηλώσεων ακίνδυνης ζήλειας. Με αυτόν το τρόπο γίνονται και πιο ευάλωτοι στη βία. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως κάποιες κατηγορίες εφήβων προέρχονται από βίαια οικογενειακά περιβάλλοντα και έτσι βρίσκονται σε ακόμη πιο ευάλωτη θέση να αντιμετωπίσουν τη συντροφική βία στη σχέση τους. Μια φυσική συνέχεια σε αυτό είναι πως ενδεχόμενη επίκληση βοήθειας στο οικογενειακό περιβάλλον τους ενδέχεται να κλιμακώσει την ήδη υπάρχουσα βία που υπάρχει στην οικογένεια.

Το στερεότυπο που επικρατεί με τις εφηβικές σχέσεις που περικλύονται από ξεγνοιασιά, ατελειώτη αγάπη και τρυφερά συναισθήματα έχει εδραιωθεί τόσο πολύ, ώστε να προβάλλει σθεναρή αντίσταση στα πειστήρια πραγματικών περιστατικών. Έχει επηρεάσει αρκετά το οικογενειακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα οι γονείς πολλές φορές να αντιμετωπίζουν τις σχέσεις των εφήβων παιδιών τους με τέτοιο τρόπο, ώστε ακόμα και σε περιπτώσεις που υπάρχει πραγματική ανάγκη για παρέμβαση και στήριξη, να τις αιτιολογούν ως κοινά εφηβικά ερωτικά προβλήματα. Η ερευνήτρια του φαινομένου της εφηβικής βίας C. Sousa επισημαίνει ότι στις Η.Π.Α η ύπαρξη υπεραπλουστευτικών στερεοτύπων απέτρεψαν τους εκπαιδευτικούς στους οποίους μαθητές εκμησθηρεύτηκαν ότι η ζωή τους κινδύνευε από το να τους βοηθήσουν, με αποτέλεσμα να χάσουν τη ζωή τους (C. Sousa , 1999).

Βάσει των παραπάνω, φανερώνεται πως η βία στο πλαίσιο των συντροφικών και εφηβικών ή μη σχέσεων δύναται να εξεταστεί ως μια πτυχή που συνδέεται στενά με την οικογενειακή βία. Επιπλέον, συνδέεται στενά με κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα για τις ερωτικές σχέσεις, τις κοινωνικές πιέσεις γύρω από το είδος των σχέσεων, αλλά και στην ανοχή που καλούνται να δείχνουν οι έφηβοι.

Καταληκτικά, λοιπόν η εφηβική βία κατά τη διάρκεια των ερωτικών σχέσεων είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της βίας μεταξύ ζευγαριών στην ενήλικη ζωή, επειδή τέτοιες μορφές αλληλεπίδρασης είναι φυσικοποιημένες πολύ νωρίς

(Beserra et al., 2016- Graves, Sechrist, White, & Paradise, 2005- Oliveira, Assis, Njaine, & Pires, 2014). Οι πρώιμες εμπειρίες γνωριμιών που χαρακτηρίζονται από βία μπορεί να υποδηλώνουν πρότυπα σχέσεων που θα καθιερωθούν και στην ενήλικη ζωή.

1.2 Ρόλοι Παρευρισκόμενων σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης

Σε περιστατικά βίας εντός του σχολικού χώρου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η παρουσία των παρευρισκόμενων είτε εκείνοι είναι εκπαιδευτικοί είτε μαθητές είτε ακόμη και μέλη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου. Οι παρατηρητές μπορούν να έχουν ισχυρή επίδραση στα εκφοβιστικά επεισόδια, είτε θετική είτε αρνητική.

Σύμφωνα με το συμπεριφορισμό (Skinner) ο ρόλος παρουσιάζεται ως ρεαλιστική συμπεριφορά που προϋποθέτει τη γνώση και την εφαρμογή σαφών κανόνων. Αυτή η θεωρία φαίνεται ότι κυριαρχεί στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές μπορεί να προχωρήσουν είτε στον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση του θύτη είτε στο να προβούν σε κυρώσεις, χωρίς ωστόσο να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού λοιπόν, φέρει πολλές μορφές. Ειδικότερα, διακατέχεται είτε από αυστηρότητα είτε αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας (μια κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει ο ίδιος) είτε από ανεκτικότητα. Πολλές φορές ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να υποπέσουν σε λανθασμένους τρόπους επίλυσης μίας κατάστασης αντιλήψης, αν οι γνωστικές τους αντιλήψεις φέρουν ευρεία κοινωνική υποστήριξη. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν σε κάθε περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς να εντοπίσουν σχέσεις αίτιου – αποτελέσματος (επιρροή του λογικού συλλογισμού «αίτιο – αποτέλεσμα») κάνοντας μια σειρά υποθέσεων (Μαυροσκούφης, 2007). Ωστόσο το θέμα δεν είναι η εγκυρότητα της ερμηνείας, αλλά η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως βάση για αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς (Μαυροσκούφης, 2007).

Μάρτυρας, λοιπόν, εκφοβιστικού περιστατικού θεωρείται κάποιος που γνωρίζει ή παρακολουθεί το περιστατικό, χωρίς να είναι στο ρόλο του θύτη ή του θύματος και να συμμετέχει επίσης ενεργά σε αυτό . Σε ότι αφορά τον ρόλο των παρευρισκόμενων σημειώνεται πως :

- Έχουν γνώση για αυτό που συμβαίνει, γνωρίζουν ποιοι είναι οι δράστες και ποιοι θύματα χωρίς να παρεμβαίνουν.
- Τις περισσότερες φορές παραμένουν αδρανείς παρ' ότι γνωρίζουν τις επιπτώσεις στη ψυχολογία και την καθημερινότητα του θύματος, καθώς και τις συνέπειες στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Lee, 2006).

Η εμπλοκή του μάρτυρα στα εκφοβιστικά επεισόδια είναι ικανή να επηρεάσει την έκβαση του συμβάντος αναλόγως με τη στάση και θέση του, υπέρ ή κατά του θύματος ή του δράστη .

Πιθανοί λόγοι αποστασιοποίησης των παρευρισκόμενων από τα βίαια περιστατικά στο σχολικό χώρο είναι :

- Η «διάχυση ευθύνης» ανάμεσα στο πλήθος.
- Ο φόβος για στοχοποίηση του μάρτυρα ως «καρφί» και πιθανώς να γίνει ο ίδιος το επόμενο θύμα .
- Δεν υπάρχει πλήρης κατανόηση της βίαιης συμπεριφοράς και δεν διατίθενται γνώσεις και δεξιότητες, για να αντιμετωπιστεί αυτή αποτελεσματικά.

Οι παρατηρητές επίσης, μπορούν να ενδυναμώσουν το θύτη (reinforcers), να υπερασπιστούν το θύμα (defenders) και να παρακολουθούν παθητικά και με αδιαφορία το επεισόδιο εκφοβισμού (outsiders) (Ginni, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008). Οι εμπυχωτές των θυτών γελούν με ό,τι κάνει ή λέει ο θύτης (Pozzoli, & Gini, 2012), ενώ συχνά βρίσκονται απλώς στο πλευρό του, χωρίς να μιλούν ή να πράττουν οτιδήποτε (Twemlow, & Sacco, 2013). Οι υπερασπιστές των θυμάτων ταυτίζονται με το θύμα, μιλούν και αντιδρούν σε όσα γίνονται εις βάρος του, ενώ πολλές φορές ζητούν βοήθεια από τους γονείς ή τους δασκάλους τους. Συχνά βιώνουν τα ίδια συναισθήματα με το θύμα, όπως ντροπή, φόβο, ενοχή και άγχος και ζητούν τη βοήθεια άλλων συνομηλίκων τους, για να υπερασπιστούν και να βοηθήσουν το θύμα (Twemlow, & Sacco, 2013). Οι παρατηρητές που παρακολουθούν παθητικά το επεισόδιο είτε δεν αντιδρούν καθόλου, είτε φεύγουν από το σημείο τέλεσής του

(Padgett, & Notar, 2013). Είναι και οι παρευρισκόμενοι επίσης που δεν γνωρίζουν ούτε τον θύτη, ούτε το θύμα, δεν έχουν συναισθηματικούς δεσμούς μαζί τους και επομένως δε ταυτίζονται .

Την συντριπτική πλειονότητα των παρατηρητών αποτελούν εκείνοι που βρίσκονται σε σύγχυση. Πιο συγκεκριμένα είναι εκείνοι που, ενώ επιθυμούν να εμπλακούν και να παρεμποδίσουν το επεισόδιο, δε το κάνουν εν τέλει, γιατί δεν εμπιστεύονται τις ικανότητες τους και φοβούνται για την έκβαση της παρέμβασης τους. Νιώθουν μια ασφάλεια με τη στάση τους, αλλά συγχρόνως μπορούν να νιώθουν αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας του εκφοβιστικού περιστατικού. Συχνά μπορεί να χαρακτηρίσουν την καταναγκαστική συμπεριφορά του θύτη ως φυσιολογική και ταυτόχρονα νιώθουν ότι δεν έχουν τον τρόπο να εκφράσουν τις ανησυχίες τους (Twemlow, & Sacco, 2013).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση και μείωση των περιστατικών βίας στο χώρο του σχολείου είναι αρκετά σημαντικός και κρίσιμος. Είναι αναγκαίο να διαθέτουν γνώσεις για περιστατικά εκφοβιστικών επεισοδίων, ώστε να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα φαινόμενα και να αντιλαμβάνονται όσο δυνατόν γρηγορότερα τα σημάδια κινδύνου, που δείχνουν πως ένας μαθητής έχει πέσει θύμα βίαιου περιστατικού. Σημάδια ικανά για να κατανοηθούν μπορεί να είναι τα εξής:

1. Υπερβολικός φόβος ή πέραν τον ορίων αναστολές
2. Καταθλιπτικά συμπτώματα
3. Αισθήματα κατωτερότητας και ψυχικής καταπόνησης
4. Φόβος για το σχολείο και συχνές απουσίες από αυτό
5. Πτώση στις επιδόσεις
6. Συχνές απώλειες αντικειμένων
7. Διαταραχές ύπνου ή υπερένταση ή συνεχείς ακατονόητοι εκνευρισμοί.

Κρίνεται αρκετά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν να γίνονται ανοιχτές συζητήσεις για συμπεριφορές θυματοποίησης, αλλά και συζητήσεις για αναφορές από μαθητές για πιθανά τέτοια επεισόδια .

Τα επεισόδια σεξουαλικού εκφοβισμού και σχολικού εκφοβισμού γενικότερα αποτελούν μορφές άμεσης και έμμεσης σωματικής και λεκτικής βίας. Μολονότι οι παρατηρητές νιώθουν δυσφορία κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός

εκφοβιστικού επεισοδίου, δεν κατορθώνουν πάντοτε να βοηθήσουν και να υπερασπιστούν τα θύματα (Nickerson, Aloe, Livingston, & Hugh Feeley, 2014).

1.3 Νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα όσον αφορά τη δράση των παρευρισκομένων

Σύμφωνα με το Άρθρο 259 - Ποινικός Κώδικας (Νόμος 4619/2019) - Παράβαση καθήκοντος, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά στις πειθαρχικές κυρώσεις υπάγονται στις διατάξεις του υπαλληλικού κώδικα 5.

Οι διδάσκοντες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως αναφέρεται στο άρθρο 36 (παρ 18 και 19) της Υ.Α Φ.353.1/324/105657/ΔΙ (ΦΕΚ Β'1340/16-10-2002), προβλέπεται ότι «Αναλαμβάνουν καθήκοντα εφημερευόντων, έχουν την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών και επιμελούνται την καθαριότητα των σχολικών χώρων και ότι άλλο σχετίζεται με την υγιεινή και ασφάλειά τους. Είναι υπεύθυνοι για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη, εισέρχονται στην αίθουσα μαζί τους και εξέρχονται μετά την αποχώρησή αυτών».

Στην περίπτωση που διαπιστωθεί βλάβη που προκλήθηκε στον μαθητή και οφείλεται στην έλλειψη εποπτείας και επιτήρησης του δράστη εκ μέρους των εκπαιδευτικών, τότε υπόχρεο για αποζημίωση είναι το Ελληνικό Δημόσιο, εάν το εκπαιδευτήριο είναι δημόσιο (βλ. άρθρο 105 ΕισΝΑΚ, ΣτΕ 1413/2006, 2528/2002) ενώ, αν είναι ιδιωτικό, υπόχρεος είναι ο ιδιοκτήτης του σχολείου, κατ' άρθρο 922 Α.Κ. Δικαίωμα αναγωγής των πιο πάνω υποχρεών κατά των εκπαιδευτικών, μετά την καταβολή της αποζημίωσης, υπάρχει: για το Δημόσιο μόνο στην περίπτωση που αυτοί ενήργησαν με δόλο ή βαριά αμέλεια (άρθρο 38 Υπαλληλ. Κώδικα).

Όταν ο καθηγητής παραλείπει συγκεκριμένη ενέργεια για την οποία βαρύνεται με ιδιαίτερη νομική υποχρέωση και η παράλειψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη σωματική βλάβη ή το θάνατο του μαθητή, τότε ευθύνεται για έγκλημα μη γνήσιας παράλειψης, καθώς συντρέχουν οι προϋποθέσεις που ορίζονται στη διάταξη του άρθρου 15 Π.Κ. Σύμφωνα με τη διάταξη αυτή θα πρέπει να διαφαίνεται το αποτέλεσμα της πράξης. Αν παραλείψει την οφειλόμενη ενέργεια με αποτέλεσμα τον τραυματισμό του μαθητή, τότε ευθύνεται για σωματική βλάβη με παράλειψη από αμέλεια (άρθρα 314

και 15 Π.Κ.), καθώς αυτός έχει την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Όσον αφορά τα εγκλήματα γνήσιας παράλειψης, όταν η σωματική βλάβη η οποία προκαλείται στον ανήλικο ή αδύναμο να υπερασπισθεί τον εαυτό του είναι ασήμαντη, ελαφριά, απλή ή επικίνδυνη εφαρμόζεται μόνο η διάταξη του άρθρου 312 Π.Κ. ως ειδικότερη, ενώ οι διαφοροποιήσεις στην ένταση της βλάβης λαμβάνονται υπόψη κατά την επιμέτρηση της ποινής 256. Όταν η σωματική βλάβη είναι βαριά, τότε η διάταξη του άρθρου 312 υποχωρεί ως επικουρική και εφαρμόζεται μόνο το άρθρο 310 Π.Κ.257 Το ίδιο ισχύει και όταν προκαλείται θανατηφόρα βλάβη κατά το άρθρο 311 Π.Κ.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΩΣ ΠΑΡΙΣΤΑΜΕΝΟΥ

2.1 Τρόποι που εφαρμόζει το σχολικό προσωπικό για την πρόληψη της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις

Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους είναι αναντικατάστατος. Αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και προετοιμάζονται για την ενήλικη ζωή. Λόγω αυτού, και λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι ένα μεγάλο ποσοστό περιστατικών κακοποίησης σε εφηβικές σχέσεις λαμβάνουν χώρα στο χώρο του σχολείου (28%-72% ανάλογα με την μορφή βίας) (S. Black & Hausman, 2008, B. M. Black, Weisz, & Jayasundara, 2012, Molidor, Tolman, & Kober, 2000, Turner, Finkelhor, Hamby, Shattuck, & Ormrod, 2011), κρίνεται υψίστης σημασίας η παρέμβαση του σχολικού προσωπικού όταν αντιληφθεί τέτοιες συμπεριφορές, αλλά και σε προηγούμενο στάδιο για την πρόληψή τους. Είναι λοιπόν σημαντική η παρέμβαση κατά την πρώιμη εφηβεία, όταν οι ρομαντικές σχέσεις αρχίζουν να εμφανίζονται και να έχουν σημασία στη ζωή των νέων, ώστε να προληφθούν βίαιες συμπεριφορές.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την παρέμβαση σε παράγοντες πρόβλεψης της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις σχέσεις, όπως για παράδειγμα ο εκφοβισμός, καθώς πολλές μορφές εκφοβισμού, συμπεριλαμβανομένης της λεκτικής κακοποίησης, των απειλών και της απομόνωσης των συνομηθικών αποτελούν επίσης τακτικές της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις. Ομοίως, πολλές συμπεριφορές εκφοβισμού, όπως η διάδοση σεξουαλικών φημών και η σεξουαλική παρενόχληση, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος στο οποίο η βία και η σεξουαλική επιθετικότητα γίνονται πιο αποδεκτές (McMahon & Banyard, 2012), καθιστώντας τις αντιδράσεις των παρευρισκομένων, στο φάσμα αυτών των συμπεριφορών, ένα σημαντικό εργαλείο παρέμβασης.

Σύμφωνα όμως με άλλους συγγραφείς, η πρόληψη δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο σε συγκεκριμένους παράγοντες κινδύνου, αλλά και να υιοθετεί ένα θετικό πλαίσιο για την προώθηση της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίσουν ότι η δουλειά τους δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην κοινωνική, προσωπική και ανθρωπιστική ανάπτυξη των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, οφείλουν να επιδιώκουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού των μαθητών τους (O'Moore & Minton, 2003), αλλά και της ενσυναίσθησης και του σεβασμού για τους άλλους (Καλατζή-Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι λανθασμένες και στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με το βιασμό και τη σεξουαλική παρενόχληση και άλλες απόψεις αποδοχής της βίας έχουν συσχετιστεί με άτομα που είναι λιγότερο πιθανό να αντιδράσουν ως παρευρισκόμενοι σε τέτοια περιστατικά (Banyard 2008- Banyard και Moynihan 2011, McMahon 2010). Γι αυτό, πέρα από την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, το σχολικό προσωπικό είναι σημαντικό να δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό περιβάλλον και να προβάλλει τη σημασία του σεβασμού και των ισότιμων σχέσεων. Με βάση έρευνα, οι συμπεριφορές που προωθούν την ισότητα των φύλων μεταξύ του προσωπικού του σχολείου σχετίζονται με χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών του γυμνασίου (Espelage, Polanin, & Low, 2014, Rinehart & Espelage, 2016). Σε ορισμένα σχολεία, οι συνεχείς προσπάθειες για την αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη βία στις εφηβικές σχέσεις, τον

εκφοβισμό και άλλες μορφές βίας ενθάρρυναν τους μαθητές να ζητήσουν βοήθεια και να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες.

Συγκεκριμένα αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συζήτησης με τους μαθητές για τις υγιείς σχέσεις και τις συμπεριφορές που δεν πρέπει να γίνονται αποδεκτές και δημιουργώντας ένα περιβάλλον στην τάξη όπου τέτοιες συμπεριφορές κατακρίνονται και δεν υφίστανται έμφυλες διακρίσεις. Χρειάζεται να δωθεί έμφαση στον εντοπισμό της κακοποίησης στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες μορφές εξουσίας μπορεί να συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας, στον τρόπο με τον οποίο η προσκόλληση στους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων μπορεί να προάγει την επιθετικότητα, καθώς και στην εκμάθηση τρόπων επίλυσης των διαφωνιών. Γι αυτό είναι σημαντικό να μην αναπαράγουν με τη συμπεριφορά τους και την στάση τους στερεότυπα, αλλά να αποτελέσουν παράδειγμα για τους μαθητές αντιδρώντας σε οποιαδήποτε μορφή βίας και ενθαρρύνοντας και εκείνους να πράξουν το ίδιο είτε βρίσκονται στη θέση του θύματος είτε σε θέση παρευρισκομένου.

Πολύ συχνά όμως η κακοποίηση ταυτίζεται και εκλαμβάνεται αποκλειστικά ως σωματική και πολλοί αγνοούν ή υποτιμούν τη σημασία της ψυχολογικής και συναισθηματικής κακοποίησης, η οποία πολλές φορές γίνεται σταδιακά, με αποτέλεσμα τα θύματα να μην την αντιλαμβάνονται ή να τη δικαιολογούν (π.χ ο διαρκής έλεγχος, η ζήλια και η χειριστική συμπεριφορά συχνά εκλαμβάνονται ως ένδειξη αγάπης). Γι' αυτό λοιπόν είναι σημαντικό οι μαθητές να ενημερώνονται για τις μορφές βίας στις σχέσεις, ώστε να είναι σε θέση να τις αναγνωρίζουν από την αρχή είτε συμβαίνει στους ίδιους είτε είναι παρευρισκόμενοι σε τέτοιου είδους περιστατικά. Να εκπαιδευτούν δηλαδή στο σχολικό πλαίσιο σχετικά με τη βία, με σκοπό να ενδυναμωθούν να μιλήσουν, να παρέμβουν με ασφάλεια ή να ζητήσουν βοήθεια όταν γίνονται μάρτυρες κακοποιητικής, εκφοβιστικής ή σεξουαλικά εξαναγκαστικής συμπεριφοράς από συνομηλίκους (Casey Erin A., Lindhorst T., Storer Heather L., 2016)

Η εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τη δράση τους ως παρευρισκομένων σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης, χρειάζεται να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες τους και στις σχολικές συνθήκες και απαιτεί μια πιο

ολοκληρωμένη και διαφοροποιημένη κατανόηση του τρόπου δράσης τους και των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Ένα πρόγραμμα πρόληψης της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολείο με σημαντικά αποτελέσματα είναι το λεγόμενο “Green Dot”, το οποίο εφαρμόστηκε σε 26 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πολιτεία Κεντάκι των Η.Π.Α. και διήρκησε 4 χρόνια (2010-2014). Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η αύξηση της δράσης των δυνητικά παρευρισκόμενων σε καταστάσεις βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης. Μέσα από αυτό, οι μαθητές εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν καταστάσεις και συμπεριφορές που μπορούν να συμβάλουν στη βία και να δρουν με ασφάλεια για να μειώσουν την πιθανότητα ή το αποτέλεσμα της βίας. Αυτές οι ενεργές συμπεριφορές των παρευρισκόμενων ονομάζονται "πράσινες κουκίδες" για να τις διακρίνουν από τις "κόκκινες κουκίδες", δηλαδή τις συμπεριφορές που μπορεί να συμβάλουν στη βία. Το “Green Dot”, προσαρμοσμένο στις σχολικές συνθήκες και λαμβάνοντας υπ’ όψιν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εφήβων και την επιρροή που ασκούν ο ένας στον άλλον, ενέπλεξε στη διαδικασία της εκπαίδευσης μαθητές οι οποίοι είναι δημοφιλείς και κοινωνικά αποδεκτοί από τους υπόλοιπους.

Το “Green Dot” είχε σημαντικά αποτελέσματα έπειτα από την τετραετή εφαρμογή του. Συνδέθηκε με μείωση των περιστατικών σεξουαλικής κακοποίησης, παρενόχλησης και βίας όλων των μορφών (τα ποσοστά βίαιης συμπεριφοράς μειώθηκαν κατά 17%-21%). Μια χρονική καθυστέρηση μεταξύ εφαρμογής της παρέμβασης και της μείωσης των βίαιων συμπεριφοράς ήταν αναμενόμενη, καθώς για να μειωθεί η βία και η σεξουαλική παρενόχληση στις σχέσεις σε σχολικό επίπεδο, χρειάζεται πρώτα η αλλαγή των κοινωνικών κανόνων που σχετίζονται με τη βία και των στάσεων των παρευρισκόμενων σε ατομικό επίπεδο. Γι αυτό και δεν είναι γνωστό αν αντίστοιχα αποτελέσματα θα εμφανίζονταν και σε βραχυπρόθεσμη εφαρμογή του προγράμματος.

Η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη διαρκή εκπαίδευση και ανατροφοδότηση την οποία λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος.

Γι αυτό λοιπόν, όλοι οι τρόποι πρόληψης της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης που προαναφέρθηκαν, προυποθέτουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση και οι ίδιοι να αναγνωρίζουν τα σημάδια βίας στις σχέσεις και να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν έγκαιρα τέτοια περιστατικά. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δύναται να μεταβάλλει τις αντιλήψεις και κατ' επέκταση τη στάση που υιοθετούν απέναντι σε φαινόμενα βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις. Οι επιμορφωτικές προσπάθειες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν το κρίσιμο ρόλο που παίζουν στο να εντοπίσουν σημάδια βίας όλων των μορφών και να βοηθήσουν τα παιδιά θύματα και τα παιδιά μάρτυρες να σπάσουν την κουλτούρα της σιωπής (Βρακά Βάγια Α., 2017).

2.2 Τρόποι αντίδρασης του σχολικού προσωπικού σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις

Εκτός από την πρόληψη σημαντική είναι και η διερεύνηση της παρέμβασης του σχολικού προσωπικού, όταν γίνονται μάρτυρες περιστατικών βίαιης συμπεριφοράς και σεξουαλικής παρενόχλησης σε ζευγάρια μαθητών στο χώρο του σχολείου και στη συνέχεια η υποστήριξη των θυμάτων. Η ενεργητική παρέμβαση στην επιθετική ή ακατάλληλη συμπεριφορά είναι ένα δύσκολο έργο ακόμη και για τους καλά εκπαιδευμένους ενήλικες, καθώς με τη στάση τους κατά τη διάρκεια τέτοιων περιστατικών μπορούν να αποτρέψουν ή να ενισχύσουν τέτοιες συμπεριφορές. Η δράση του σχολικού προσωπικού αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που διαμορφώνει το σχολικό κλίμα και δύναται να επηρεάσει και τις προσπάθειες πρόληψης.

Το πρωταρχικό βήμα για την αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών στο σχολείο είναι η αποκλιμάκωση της κατάστασης. Αρχικά δηλαδή το σχολικό προσωπικό θα πρέπει να σταματήσει τον καβγά, είτε χωρίζοντας τους διαπληκτιζόμενους είτε αποσπώντας την προσοχή τους. Αυτός είναι και ο τρόπος αντίδρασης που εφαρμόζουν στην πλειοψηφία τους, σύμφωνα με ποιοτική έρευνα που διεξήγει το σχολικό προσωπικό 3 σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Πολιτεία New Hampshire των Η.Π.Α (Edwards K., Rodenhizer K., Eckstein R., 2017). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι

συμμετέχοντες ανέφεραν ότι σε κάποιες περιπτώσεις προσπαθούσαν να σταματήσουν τον καβγά, ενώ ήταν δίπλα πολλοί μαθητές οι οποίοι απλώς παρακολουθούσαν.

Στη συνέχεια είναι σημαντικό το παριστάμενο σχολικό προσωπικό να συζητήσει και με τους δύο μαθητές που εμπλέκονταν στο περιστατικό, προσπαθώντας να προσδιορίσει τις αιτίες και τα κίνητρα που οδήγησαν σε αυτή τη συμπεριφορά, ώστε να προσπαθήσει να διδάξει στα παιδιά πιο υγιείς τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Σε αυτή τη διαδικασία δεν θα πρέπει να αποκλείσει το παιδί θύτη, αλλά να αφιερώσει χρόνο και στους δύο.

Συγκεκριμένα, πρώτο τους βήμα είναι να μιλήσουν με το θύμα που εκφοβίζεται και να ακούσουν προσεκτικά και με σοβαρότητα αυτό που έχει να τους πει. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαβεβαιώσουν το θύμα πως θα ανταποκριθούν άμεσα για να το προστατέψουν και να είναι διαθέσιμοι να παρέχουν κάθε δυνατή βοήθεια. Επίσης είναι σημαντικό να μένουν ενήμεροι από το θύμα για κάθε νέα εξέλιξη που μπορεί να προκύπτει. Παράλληλα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επικοινωνία με τους γονείς του θύματος, να εκφράσουν τις ανησυχίες τους απέναντι τους και να δείξουν πως είναι αποφασισμένοι να αναλάβουν οποιαδήποτε δράση. Κρίνεται αναγκαίο να γίνει εξακρίβωση για το αν υπάρχει ομάδα παιδιών η οποία ενθαρρύνει ή υποστηρίζει τον θύτη και έπειτα να συζητήσουν μαζί του.

Απαραίτητη κρίνεται επίσης και η στενή συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς. Το σχολικό προσωπικό οφείλει να ενημερώσει τους γονείς και να συζητήσει και μαζί τους, όχι για να τιμωρήσουν το παιδί, αλλά με στόχο να ενημερωθούν και εκείνοι για τους αποτελεσματικότερους τρόπους στήριξης του παιδιού και τρόπους διαχείρισης και πρόληψης τέτοιων συμπεριφορών.

Εκτός όμως από την συνεργασία με τους γονείς, θα πρέπει να υπάρχει συλλογική συνεργασία του προσωπικού του σχολείου σε ένα πλαίσιο παράλληλων δράσεων, αφού η αιτιολογία του εκφοβισμού είναι πολυπαραγοντική έτσι και η αντιμετώπιση της πρέπει να είναι πολυεπίπεδη.

Όσον αφορά τον διευθυντή του σχολείου οφείλει αρχικά να καταγράψει το περιστατικό, δίνοντας πληροφορίες για το πού, πώς και πότε συνέβη το περιστατικό, ποιοι συμμετείχαν, ποιοι παρατηρούσαν, τη μορφή του εκφοβισμού που ασκήθηκε

και περιγράφοντας το τί ακριβώς έγινε. Στη συνέχεια να διατηρεί σε αρχείο καταγραφής περιστατικών, ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτό και τα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέλη. Να προσδιορίσει εάν πρόκειται για επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά παραβίασης των κανόνων ενάντια στη βία. Εάν ναι, δηλαδή αν πρόκειται για επαναλαμβανόμενη βίαιη συμπεριφορά, να επικοινωνήσει με τους γονείς του παιδιού τηλεφωνικά αρχικά και να κανονιστεί συνάντηση από κοντά για να συζητηθεί το θέμα. Εν συνεχεία να καθορίσει συνέπειες για τον θύτη, ύστερα από τη συνάντηση με τους γονείς και συνεννόηση μαζί τους, με την σχολική επιτροπή, με το θύμα και τους υποστηρικτές του, όσο και με τον ίδιο τον θύτη. Καταληκτικά να γίνει σχεδιασμός παρακολούθησης του προβλήματος, ώστε να υπάρχει εποπτεία της εξέλιξης της κατάστασης .

Υπάρχουν όμως και άλλες μέθοδοι, οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς. Αυτές είναι η τιμωρητική μέθοδος, η ενασχόληση κυρίως με τους θύτες, η ενασχόληση με το θύμα και η αναζήτηση βοήθειας από άλλους ενήλικες.

Η τιμωρητική μέθοδος έχει σκοπό τη συμμόρφωση του θύτη κάνοντας του ξεκάθαρο ότι αυτές οι συμπεριφορές έχουν συνέπειες. Είναι αρκετά διαδεδομένη και εφαρμόζεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα σε έρευνα των Harris & Willoughby (2003), πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 68 εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι το 57% των εκπαιδευτικών υποστήριζαν την εφαρμογή της τιμωρητικής μεθόδου. Σύμφωνα με τον Rigby (2010) περίπου το 75% των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο είναι υπέρ της εφαρμογής τιμωριών στο θύτη.

Παρ' όλα αυτά όμως, η εφαρμογή αυτής της μεθόδου έχει μάλλον πιο πολλά αρνητικά αποτελέσματα παρά θετικά. Πολλές φορές μάλιστα έχει τα αντίθετα αποτελέσματα και ενισχύει την ανεπιθύμητη βίαιη συμπεριφορά.

Η ενασχόληση με τους θύτες δεν βασίζεται στην τιμωρία τους, αλλά περιλαμβάνει τη μέθοδο no blame (no blame approach) (Maines & Robinson, 1994) και τη μέθοδο της μοιρασμένης ανησυχίας (shared concern approach) (Pikas, 2000).

Η εφαρμογή της μεθόδου no blame ξεκινά με μια συζήτηση με το θύμα με σκοπό την έκφραση των συναισθημάτων του. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση με τους θύτες και τους παρευρισκόμενους, στην οποία περιγράφονται τα συναισθήματα του

θύματος και το κάθε μέλος κάνει μια πρόταση για την αντιμετώπιση του προβλήματος, χωρίς να επιρρίπτονται ευθύνες και κατηγορίες σε κανέναν.

Στη μέθοδο της μοιρασμένης ανησυχίας γίνονται συναντήσεις με όλους τους εμπλεκόμενους (θύτες, θύματα και παρευρισκόμενους), με σκοπό να βρεθεί μια κοινή λύση. Στη διάρκεια των συναντήσεων με τους θύτες, ο συνεντευκτής μοιράζεται με τον κάθε πιθανό θύτη την ανησυχία του για το θύμα και έπειτα τον ρωτάει αν γνωρίζει κάτι για αυτή τη κατάσταση και του ζητά να κάνει προτάσεις για τη βελτίωση της κατάστασης, χωρίς όμως να έχει ανακριτικό και κατηγορητικό χαρακτήρα. Η μέθοδος της μοιρασμένης ανησυχίας έχει επιδείξει σημαντικά αποτελέσματα στη μείωση των βίαιων περιστατικών σε προγράμματα στην Ευρώπη και στην Αυστραλία, όπου έχει εφαρμοστεί.

Η ενασχόληση με το θύμα περιλαμβάνει δύο προγράμματα. Αυτά που στοχεύουν στην ενδυνάμωση του θύματος και αυτά που αποσκοπούν στην εκμάθηση κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να αποφευχθεί η χρόνια θυματοποίηση (Rigby, 2004).

Τα προγράμματα ενδυνάμωσης αποσκοπούν την αύξηση της αυτοπεποίθησης των θυμάτων και την εκμάθηση λιγότερο παθητικών τρόπων αντίδρασης. Σύμφωνα με έρευνες, αυτά τα προγράμματα είχαν θετικά αποτελέσματα και στην αυτοπεποίθηση και στους τρόπους αντίδρασης του θύματος (Tonge, 1992, όπως αναφέρεται σε Fox & Boulton, 2003).

Τα προγράμματα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων στοχεύουν στο να μειώσουν τη θυματοποίηση μέσα από τη μείωση συμπεριφορών που κάνουν το θύμα εύκολο στόχο. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν αντιφατικά. Άλλα προγράμματα είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση της κοινωνικής αποδοχής και της αυτοπεποίθησης και τη μείωση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης και άγχους μέσω της εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης (DeRosier & Marcus, 2005). Παράλληλα άλλα προγράμματα, τα οποία χρησιμοποιούσαν τεχνικές όπως η επίλυση προβλημάτων, τεχνικές χαλάρωσης και θετικής σκέψης δεν φαίνεται να επέφεραν αλλαγές (Fox & Boulton, 2003).

Η αναζήτηση βοήθειας από άλλους ενήλικες είναι μια αρκετά διαδεδομένη μέθοδος των εκπαιδευτικών, με βάση έρευνα των Bauman, Rigby & Horpa (2008) και αποτελεί τη δεύτερη πιο διαδεδομένη στρατηγική μετά τη τιμωρητική μέθοδο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Sairanen & Pfeffer (2011). Οι ενήλικες στους οποίους απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί είναι οι γονείς των εμπλεκόμενων στο σχολικό εκφοβισμό, ο διευθυντής του σχολείου, άλλοι εκπαιδευτικοί από τον σύλλογο του σχολείου ή ο σχολικός σύμβουλος. Η εμπλοκή των ενηλίκων είναι απαραίτητη, αλλά χρειάζεται και η σωστή εκπαίδευσή τους, ώστε να έχει η παρέμβαση τα επιθυμητά αποτελέσματα.

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την αντίδραση τους

Σε κάποιες όμως περιπτώσεις το σχολικό προσωπικό δεν ακολουθεί καμία από τις προαναφερθείσες παρεμβάσεις και αποφασίζει να μην αντιδράσει. Η απόφαση του παρευρισκόμενου για την παρέμβαση του διέπεται από διεργασίες και μια σειρά προκαταρκτικών βημάτων. Γι' αυτό και η υιοθέτηση μιας παθητικής ή ενεργητικής στάσης εξαρτάται από το πώς ερμηνεύονται οι περιστάσεις και πώς αντιδρά ο παρευρισκόμενος σε υποκείμενες διαδικασίες κοινωνικής επιρροής (Latané & Darley, 1968, Nitya Ganti & Sori Baek, 2021).

Η προσέγγιση των παρευρισκόμενων ως προληπτικών παραγόντων ικανών να παρεμβαίνουν στη βία κατά τη διάρκεια των ραντεβού είναι ένα δυνητικά ισχυρό εργαλείο, μια εναλλακτική λύση στα προγράμματα που επικεντρώνονται σε δυνητικά θύματα και θύτες. Το μοντέλο της παρέμβασης του παρευρισκόμενου προσδιορίζει αν ένας παρευρισκόμενος θα παρενέβαινε σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης, εκτιμώντας την πιθανότητα ότι ένα θύμα θα λάβει βοήθεια όταν έχει ανάγκη (Darley & Latané, 1968, Nitya Ganti & Sori Baek, 2021). Αυτό προϋποθέτει ότι, πριν ένα άτομο αποφασίσει να παρέμβει σιωπηρά ή ρητά, υπάρχουν διάφορα προκαταρκτικά βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν και σε κάθε βήμα ο παρευρισκόμενος μπορεί να αποτύχει να βοηθήσει. Γι αυτό και η υιοθέτηση μιας παθητικής ή ενεργητικής στάσης εξαρτάται από το πώς ερμηνεύονται οι περιστάσεις και πώς αντιδρά ο παρευρισκόμενος σε υποκείμενες διαδικασίες κοινωνικής επιρροής (Latané & Darley, 1968, Nitya Ganti & Sori Baek, 2021).

Η λήψη της απόφασης παρέμβασης είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε βήματα. Πρώτο βήμα είναι η αντίληψη μιας κατάστασης (ο παρευρισκόμενος παρατηρεί ότι κάτι συμβαίνει). Ύστερα η ερμηνεία της κατάστασης ως έκτακτη ανάγκη (δηλαδή επεξεργάζεται, αν έχει ερμηνευτεί σωστά η κατάσταση). Στη συνέχεια έρχεται η ανάληψη της ευθύνης να πράξει (ο παρευρισκόμενος βλέπει τον εαυτό του ως υπεύθυνο να κάνει κάτι για να βοηθήσει τη κατάσταση). Έπειτα αποφασίζει να δράσει (ο παρευρισκόμενος έχει αποφασίσει τι θα κάνει). Και τελικά ενεργεί για να παρέμβει (ο παρευρισκόμενος έχει εμπλακεί στη δράση). (Latané & Darley, 1968, Nitya Ganti & Sori Baek, 2021).

Στη συνέχεια αξίζει να αναφερθεί το φαινόμενο «Bystander Effect» (Θεωρία του φαινομένου του παρευρισκόμενου). Είναι ένα φαινόμενο στο οποίο οι άνθρωποι δεν προσφέρουν εύκολα βοήθεια σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης στην οποία βρίσκονται παρόντες και άλλοι άνθρωποι. Η πιθανότητα παροχή βοήθειας των παρευρισκόμενων σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης είναι αντιστρόφως ανάλογη με τον αριθμό των παρευρισκόμενων γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότεροι βρίσκονται παρόντες σε κάποιο περιστατικό, τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα παροχής βοήθειας. Παρατηρείται λοιπόν μια διάχυση της ευθύνης, όταν μια ομάδα ανθρώπων, στη συγκεκριμένη περίπτωση στο χώρο του σχολείου, βρίσκονται ως μάρτυρες σε ένα περιστατικό βίας ανάμεσα σε μαθητές. Ειδικότερα τα άτομα αυτά ως μάρτυρες υποθέτουν ότι οι άλλοι θα κάνουν κάτι για αυτό και έτσι το βάρος της ευθύνης μετατοπίζεται.

Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς υπάρχουν αρκετοί παράγοντες οι οποίοι λαμβάνονται υπ' όψιν και ενδέχεται να τους οδηγήσουν σε αδράνεια απέναντι σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης.

Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών νιώθουν ανεπαρκείς για να παρέμβουν σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης, καθώς δεν έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση σχετικά με τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών. Δεν διαθέτουν συνήθως τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους προσφέρουν σιγουριά για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους. Στοιχεία από μια ποιοτική μελέτη (Efficacy of a bystander intervention for preventing dating violence in Brazilian adolescents: short-term evaluation) με νέους έδειξαν πως μπορεί να προκληθεί ζημιά

απο μια πιθανή ανεπαρκή ή αναποτελεσματική βοήθεια λόγω έλλειψης δεξιοτήτων των παρευρισκόμενων. (Murta, Ramos, Cangussú, Tavares, & Costa, 2014).

Αυτή η έλλειψη εκπαίδευσης και γνώσεων σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι συχνά υπεύθυνη που το σχολικό προσωπικό δεν το θεωρεί τόσο σοβαρό, ή τουλάχιστον όλες τις μορφές του. Για παράδειγμα, είναι πολύ περισσότερο πιθανό να παρέμβουν σε κάποιο συμβάν που περιλαμβάνει σωματική κακοποίηση, παρά σε πιο έμμεσες μορφές κακοποίησης, όπως είναι η ψυχολογική και η λεκτική. Πολλές φορές αγνοούν τις συγκεκριμένες μορφές βίας ή δεν δίνουν την πρέπουσα σημασία, αγνοώντας τις συνέπειες που αυτές μπορεί να έχουν στον ψυχισμό του θύματος και ιδίως όταν εκείνο βρίσκεται στην εφηβική ηλικία. Για αυτό λοιπόν, όπως προαναφέραμε, κρίνεται απαραίτητο τόσο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου να ενημερώνονται για αυτό το φαινόμενο, τις μορφές που μπορεί να πάρει, αλλά και τις συνέπειες που μπορεί να έχει στην ανάπτυξη ενός εφήβου. Πρέπει να τονιστεί ότι η πρόληψη αποτελεί τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης του.

Επίσης, σε ποιοτική έρευνα που έχουμε αναφέρει και παραπάνω, η οποία διεξήχθη σε 22 τρία σχολεία στην Πολιτεία New Hampshire των Η.Π.Α, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν θεωρούν την παρέμβαση σε τέτοιου είδους περιστατικά μέρος των αρμοδιοτήτων τους. Ανέφεραν ότι είναι ήδη επιφορτισμένοι με μια πληθώρα υποχρεώσεων και δεν έχουν τον χρόνο ούτε και την ικανότητα να παρέμβουν σε τέτοια περιστατικά.

Ένας ακόμα παράγοντας που καθορίζει τη δράση των εκπαιδευτικών είναι ο φόβος για τις αρνητικές συνέπειες που ενδέχεται να έχει η παρέμβαση τους. Υπάρχει η σκέψη ότι η βία και η σεξουαλική παρενόχληση είναι πολύ λεπτό ζήτημα και πως με το να πάρουν θέση ενδέχεται να χειροτερέψουν την κατάσταση. Οι αρνητικές συνέπειες της παρέμβασης μπορεί να επιδεινωθούν, εάν δεν γνωρίζουν τους μαθητές, οι οποίοι εμπλέκονται στο περιστατικό. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, οι πιθανότητες να είναι επιτυχής μια παρέμβαση αυξάνονται όταν γνωρίζεις τα άτομα που εμπλέκονται και έτσι διευκολύνεται η συζήτηση μαζί τους, διότι αισθάνονται περισσότερο οικεία ώστε να εκφραστούν.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΙ ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΘΑ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΙΣΤΑΜΕΝΩΝ

3.1 Ενημέρωση του σχολικού προσωπικού για φαινόμενα βίας

Οι γνώσεις και οι απόψεις του σχολικού προσωπικού σχετικά με τη βία και σεξουαλική παρενόχληση στις εφηβικές σχέσεις είναι αλληλένδετη με την παρέμβασή τους σε τέτοια περιστατικά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς του Ajzen και τη θεωρία περί αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura, οι απόψεις και οι στάσεις μας επηρεάζουν την αντίδρασή μας.

Η Θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς αναπτύχθηκε από τον Ajzen (1991) με σκοπό την εκτίμηση της σύνδεσης μεταξύ στάσεων και συμπεριφορών. Πρόκειται για μια θεωρία η οποία προβλέπει την προμελετημένη και προγραμματισμένη συμπεριφορά. Σύμφωνα με αυτή, η συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται από την πρόθεσή του να εκτελέσει τη συμπεριφορά και αυτή η πρόθεση με τη σειρά της είναι η λειτουργία της στάσης του προς τη συμπεριφορά. Ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης της συμπεριφοράς είναι η πρόθεση, η οποία αποτελεί τη γνωστική αναπαράσταση της ετοιμότητας ενός ατόμου να εκτελέσει μια συμπεριφορά. Οι παράγοντες που οδηγούν στη δημιουργία πρόθεσης είναι:

- Οι συμπεριφοριστικές πεποιθήσεις. Δηλαδή οι πεποιθήσεις για τις πιθανές εκβάσεις της συμπεριφοράς και την αξιολόγηση αυτών των εκβάσεων
- Οι κανονιστικές πεποιθήσεις. Οι προσδοκίες σχετικά με τις απόψεις του κοινωνικού περίγυρου για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά
- Οι πεποιθήσεις ελέγχου. Οι πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με την ικανότητά τους να επιδείξουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και σχετικά με την παρουσία παραγόντων που μπορεί να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν την απόδοση της συμπεριφοράς

Συμπερασματικά, όσο πιο ευνοική είναι η στάση και η υποκειμενική νόρμα και όσο μεγαλύτερος ο αντιληπτικός έλεγχος που αφορά μια συμπεριφορά, τόσο αυξάνεται η πρόθεση του ατόμου να εκτελέσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Η θεωρία της τριαδικής αμοιβαιότητας αναπτύχθηκε από τον Bandura (1986) και υποστηρίζει ότι τα άτομα οργανώνονται μόνο τους, παίρνουν μέτρα εκ των προτέρων,

προβληματίζονται και θέτουν κανόνες στον εαυτό τους. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ανθρώπινης συμπεριφοράς και περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων όπως γνωστικά, συναισθηματικά και βιολογικά συμβάντα. Δηλαδή οι σκέψεις, τα συναισθήματα, και οι γνώσεις του ατόμου σχετικά με ένα θέμα επηρεάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους.

Οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές λόγω της ελλιπούς ή λανθασμένης γνώσης και πληροφόρησης τους για το φαινόμενο της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις, εκφράζουν απόψεις οι οποίες αναπαράγουν μύθους σχετικά με αυτό.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να πιστεύουν ότι η θυματοποίηση των παιδιών συμβαίνει εξαιτίας της έλλειψης δυναμισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων τους και να θεωρούν πως τα ίδια έχουν προκαλέσει αυτή τη συμπεριφορά. Επίσης μπορεί να εκφράζουν στεροτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τα δύο φύλα ή να αδυνατούν να αντιληφθούν επιθετικές συμπεριφορές και έμμεσες μορφές βίας όπως η ψυχολογική, η λεκτική, η διάδοση φημών κλπ.

Παρ' όλα αυτά όμως, αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με έρευνες (Rigby, 2001, Beran, 2005) οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους φαίνεται να αντιλαμβάνονται το φαινόμενο και να έχουν αρνητική στάση απέναντί του.

Σε έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ρόδου (Μαρκογιαννάκης Γ., Καραγιάννη Ε., Νικολάου Ε., 2016) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μπορούν να διακρίνουν τις περισσότερες μορφές θυματοποίησης ή εκφοβισμού στο σχολικό χώρο. Η άσκηση σωματικής βίας (είτε ατομική είτε ομαδική) αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως η κυριότερη και πιο ευδιάκριτη μορφή βίας. Ως βίαιη συμπεριφορά αναγνωρίζονται και οι προσβλητικές εκφράσεις και οι απειλές. Αντιθέτως, όσον αφορά την ειρωνεία, δεν την αντιλαμβάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο, γιατί ίσως αποτελεί μία έμμεση μορφή βίας σε σχέση με την άσκηση σωματικής βίας που είναι σαφώς πιο ευδιάκριτη. Γενικότερα και με βάση την εν λόγω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ευαισθητοποιημένοι και είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν τόσο το θύμα, όσο και τον θύτη.

Παρ' όλα αυτά όμως, και σύμφωνα με τους Αθανασιάδου και Ψάλτη (2012), είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βία και τη σεξουαλική παρενόχληση στις εφηβικές σχέσεις ήδη από τις προπτυχιακές τους σπουδές και πρέπει να βασίζεται σε τέσσερις βασικούς άξονες:

- την κατανόηση της φύσης του φαινομένου
- την επίγνωση της σημασίας του ρόλου του εκπαιδευτικού
- τη σημασία της πρόληψης και της ολιστικής αντιμετώπισης του φαινομένου
- τη συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας

Επίσης, σημαντικά στοιχεία της εκπαίδευσής τους πρέπει να περιλαμβάνουν:

- πώς να εντοπίζονται οι θύτες
- πώς να εντοπίζεται η διαφορά μεταξύ των σοβαρών και των ήπιων περιστατικών βίαιης συμπεριφοράς στις σχέσεις των εφήβων
- να γνωρίζει ποιες πρακτικές παρέμβασης είναι κατάλληλες για κάθε περίπτωση (Craig et al., 2011, Strohmeier & Noam, 2012).

Για να είναι ικανοί οι εκπαιδευτικοί να παρέμβουν χρειάζεται πρώτα να μπορέσουν να εντοπίσουν τα περιστατικά βίας και γι' αυτό η εκπαίδευσή τους θα πρέπει πρώτα απ' όλα να βασίζεται στην καλλιέργεια γνώσεων. Δηλαδή το εκπαιδευτικό προσωπικό χρειάζεται να είναι ενημερωμένο για τον ορισμό της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις, τις μορφές και την συχνότητα με την οποία εμφανίζεται. Επίσης, πρέπει να εκπαιδευτούν στην αναγνώριση των παραγόντων που συμβάλλουν στη θυματοποίηση και στην κακοποιητική συμπεριφορά, στα φυλετικά στερεότυπα και στο ρόλο που διαδραματίζει η συμπεριφορά και η δράση των παρευρισκομένων στη διατήρηση των βίαιων περιστατικών. Με αυτές τις γνώσεις θα είναι ικανοί να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν περιστατικά βίας όλων των μορφών. Είναι επίσης σημαντικό να είναι ενήμεροι για τις πηγές και δομές υποστήριξης της κοινότητας, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον μαθητή να αντιμετωπίσει τέτοιες συμπεριφορές και να του παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη.

Με αυτόν τον τρόπο θα αποκτήσουν μια πληρέστερη γνώση των μορφών, των αιτιών και των συνεπειών της βίας και θα αντιληφθούν τους ενδεδειγμένους τρόπους αντίδρασης και διαχείρισης τέτοιων περιστατικών, αλλά και πως οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι εμπλεκόμενοι μπορεί να εναλλάσσονται, άλλοτε λιγότερο και

άλλοτε περισσότερο, μέσα στο χώρο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένος σε θέματα συμβουλευτικής και διαχείρισης συγκρούσεων, ώστε να μπορεί με τη σειρά του να εκπαιδεύσει μαθητές και μαθήτριες στην αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών. Λαμβάνοντας την παραπάνω εκπαίδευση θα αποκτήσει και την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση, σιγουριά και αποτελεσματικότητα στις παρεμβάσεις του (Μαρκογιαννάκης Γ., Καραγιάννη Ε., Νικολάου Ε., 2016).

3.2 Υποχρεώσεις του παρευρισκόμενου σχολικού προσωπικού

Στα σχολεία, είτε ιδιωτικά είτε δημόσια, οι εργασιακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ορίζονται από το νόμο σύμφωνα με ρητές διατάξεις ή ενός συμπλέγματος νομικών καθηκόντων που σχετίζονται με την εκάστοτε νόμιμη θέση του υπόχρεου εκπαιδευτικού.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι ο καθηγητής δεν υποχρεώνεται μόνο να επιβλέπει τον μαθητή στη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και καθ'όλη τη διάρκεια παραμονής του εντός της σχολικής κοινότητας, προστατεύοντάς τον από ποικίλους κινδύνους που εγκυμονούν.

Πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας ότι το σχολείο αποτελεί περιβάλλον όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές συναναστρέφονται για αρκετές ώρες της ημέρας. Υποκαθιστώντας για αυτές τις ώρες το οικογενειακό περιβάλλον έχουν καθήκον να επιβλέπουν και να φροντίζουν για την ασφάλειά τους, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 1510 παρ. 1 και 1518 παρ.1 Α.Κ. Τα σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφεριολογικά χαρακτηριστικά της εφηβείας επηρεάζουν τις ενέργειες των μαθητών και δεν είναι λίγες οι φορές που μπορεί να δημιουργηθεί περιστατικό βίας μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να μεριμνούν για την αποφυγή τέτοιων περιστατικών.

Συγκεκριμένα, η υποχρεωτική εποπτεία των μαθητών, τόσο στο χώρο του σχολείου (σχολικές αίθουσες, προαύλιο, γυμναστήρια, αμφιθέατρα, κλιμακοστάσια κλπ), όσο και σε χώρους εκτός του σχολείου (σχολικές εκδρομές, περιπάτους, διδακτικές επισκέψεις, εκδηλώσεις κλπ), καθορίζεται από μια σειρά νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων και ενεργεί καταλυτικά στην

αποτροπή τέτοιων φαινομένων. Εκτός αυτού, πρέπει να αποτρέπει τη διέλευση ατόμων που δεν έχουν σχέση με τη σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί από το Υπουργείο Υγείας, το 1/3 περίπου των περιστατικών που προσβάλλουν τη σωματική ακεραιότητα των εφήβων λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου και προξενούνται από προσβλητικά αστεία, επιβολή δύναμης και τα σωματικά χτυπήματα. Τα προαναφερθέντα αποτελούν αιτίες συχνών περιστατικών, τα οποία έχουν δυσχερείς συνέπειες για τους εφήβους που προσβάλλονται από αυτά.

Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση πως το μεγαλύτερο ποσοστό των βίαιων περιστατικών έχουν σημειωθεί με την παρουσία εποπτεύοντος καθηγητή στο χώρο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιδράσει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή διαδραμάτισης του περιστατικού. Αν δεν προσπαθήσει να το αποτρέψει, παραβλέποντας τα εργασιακά του καθήκοντα και τραυματιστεί ο έφηβος, τότε ευθύνεται για σωματική βλάβη με παράλειψη από αμέλεια (άρθρα 314 και 15 Π.Κ.). Άλλωστε διαθέτει μορφωτικό επίπεδο και μπορεί να πληροφορηθεί πιο εξειδικευμένα για τις υποχρεώσεις του ή ακόμα και να συμβουλευτεί κάποιο αρμόδιο πρόσωπο (διευθυντής ή παλαιότερος καθηγητής).

Οι εφημερίες των εκπαιδευτικών βασίζονται στο Π.Δ. 201/1998 που αποβλέπει στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/1998, οι υποχρεώσεις των εφημερευόντων καθηγητών ορίζονται από το σύλλογο διαδασκόντων και αφορούν στην επιτήρηση και την προστασία της σωματικής ακεραιότητας των μαθητών και της προαγωγής της ασφάλειάς τους. Υπεύθυνος για την εφαρμογή των διατάξεων αυτών είναι ο διευθυντής του σχολείου.

Είναι επίσης υπεύθυνος για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού του σχολείου μέσω της κατανομής εξωδιδασκτικών υποχρεώσεων. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν ορίζει ο ίδιος τον αριθμό των εφημερευόντων καθηγητών, αλλά είναι αρμοδιότητα του συλλόγου των διδασκόντων. Όμως είναι υπεύθυνος για την πραγμάτωση των αποφάσεων του συλλόγου, όπως η επίβλεψη του καθηγητή ορίστηκε να εφημερεύει το σχολικό χώρο και για τη διευκρίνιση των καθηκόντων τους σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Σε περίπτωση που οι καθηγητές δεν ανταποκρίνονται στις ευθύνες τους, τότε προβαίνει σε συστάσεις και ύστερα, αν δεν συμμορφωθούν σε αυτές, απευθύνεται στο Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό

του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Αν εξακολουθούν να μη λαμβάνουν υπόψιν τις ενέργειές του συντάσσει γραπτή αναφορά στον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου. Αν ο διευθυντής δεν προβεί στις παραπάνω ενέργειες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έκθεση μαθητή σε κίνδυνο, τότε μπορεί να του αποδοθεί ποινική ευθύνη για φυσική αυτουργία με παράλειψη, μόνο εφόσον κριθεί επιπλέον, ότι η δική του παρέμβαση θα μπορούσε αυτοτελώς να παρεμποδίσει την πρόκληση του κινδύνου και την επέλευση μέσω αυτού της βλάβης ή την εξέλιξη του υπάρχοντος ήδη κινδύνου σε βλάβη.

Συνοψίζοντας, το έργο των εκπαιδευτικών δεν αποβλέπει μόνο στην εκμάθηση της διδακτέας ύλης, έτσι ώστε να προωθήσουν την μετέπειτα επαγγελματική πορεία των μαθητών. Πρέπει να αποβλέπει επίσης στην επίβλεψη συμπεριφορών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, με στόχο την αντιμετώπιση παραβατικών περιστατικών και την αποτροπή των κινδύνων που μπορεί να προσβάλλουν τη σωματική, αλλά και την ψυχολογική υγεία των εφήβων.

3.3 Ενημέρωση σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους δράσης για την υποστήριξη του θύματος αλλά και για την πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών

Η συμμετοχή της Κοινωνικής Εργασίας

Η παρουσία και οι παρεμβασίες του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία κρίνεται ολοένα και πιο απαραίτητη λόγω της έκθεσης μεγάλης μερίδας μαθητών σε καταστάσεις που θέτουν την σωματική και την ψυχική τους υγεία σε κίνδυνο και τους καθιστούν ευάλωτους. Σε αυτές τις καταστάσεις εντάσσεται και η βία και σεξουαλική παρενόχληση στις εφηβικές σχέσεις που αποτελεί ένα ολοένα και αυξανόμενο φαινόμενο το οποίο απαιτεί τις δράσεις του Κοινωνικού Λειτουργού σε επίπεδο μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και κοινότητας για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

Όσον αφορά την πρόληψη, η δράση του σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού στοχεύει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, αλλά και της

ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκει το σχολείο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της διοργάνωσης και διεξαγωγής ομιλιών, ημερίδων και εκδηλώσεων σχετικά με τις υγιείς σχέσεις και τη βία και σεξουαλική παρενόχληση και την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης που βασίζονται στην ισότητα των φύλων και την καλλιέργεια ηθικών αξιών.

Η δράση του σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού είναι εξίσου απαραίτητη και στην αντιμετώπιση φαινομένων βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, είτε έχοντας τα εντοπίσει ο ίδιος είτε έπειτα από τον εντοπισμό τους από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Η αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών γίνεται αρχικά σε ατομικό επίπεδο με την διερεύνηση των αιτιών ή πιθανών ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που ευθύνονται για τη βίαιη συμπεριφορά του μαθητή και έπειτα σε ομαδικό. Συγκεκριμένα με την ένταξη του μαθητή σε δραστηριότητες με στόχο τη δημιουργική εκτόνωση της επιθετικότητάς του, την καλλιέργεια αξιών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο ο κοινωνικός λειτουργός έχει τη δυνατότητα παραπομπής των μαθητών ή και της οικογένειάς τους σε αρμόδιες υπηρεσίες, εφόσον το κρίνει απαραίτητο για την αποτελεσματικότερη κάλυψη των αναγκών τους.

Επίσης, για την ολιστική αντιμετώπιση μιας περίπτωσης κρίνεται αναγκαία η συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με την οικογένεια, ώστε να εντοπίσει τυχόν οικογενειακές δυσλειτουργίες, οι οποίες μπορεί να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών και να ενισχύουν την επιθετικότητα ή τη θυματοποίησή τους. Επίσης είναι σημαντικό να τους ενημερώσει για το περιστατικό και τους κατάλληλους τρόπους διαχείρισης της κατάστασης και στήριξης του παιδιού τους, είτε είναι το θύμα είτε ο θύτης.

Ομως, παρ' όλο που η σχολική Κοινωνική Εργασία έχει θεσπιστεί νομικά, η δράση των Κοινωνικών Λειτουργών συχνά περιορίζεται εξαιτίας των δυσκολιών συνεργασίας με την εκπαιδευτική κοινότητα και τους γονείς των μαθητών και της έλλειψης των αντίστοιχων υπηρεσιών στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η έλλειψη μόνιμης θέσης εργασίας των σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και η βραχύχρονη παραμονή τους στις σχολικές κοινότητες δημιουργεί εμπόδια στη δράση τους και στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.

Σεξουαλική αγωγή

Σύμφωνα με τη διδακτορική διατριβή της Αναστασίας Αργ. Μελιτζανή (2008) είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι πριν από σαράντα χρόνια ο Ευάγγελος Παπανούτσος, Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας, σε συνέντευξη τύπου, θίγει το ζήτημα της έλλειψης σεξουαλικής αγωγής στον σχολικό χώρο. Πρέπει να τονιστεί ότι μέχρι σήμερα το παραπάνω ζήτημα δεν έχει διευθετηθεί, καθώς το μάθημα σεξουαλικής αγωγής δεν έχει επικυρωθεί ως διδακτέο στην εκπαιδευτική ύλη των σχολείων. Το προαναφερθέν γεγονός καθορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας να δίνει προτεραιότητα στην επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών, παραμερίζοντας ανθρωπιστικά στοιχεία που είναι απαραίτητο να διαθέτει το παιδαγωγικό σύστημα της Ελλάδας. Με την ύπαρξη του μαθήματος της σεξουαλικής αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα προωθηθεί το ενδιαφέρον για τις υγιείς ανθρώπινες σχέσεις, η ολοκλήρωση και η συναισθηματική ωρίμανση της προσωπικότητας του ατόμου. Ακόμα, πρέπει να τονιστεί πως στόχο της σεξουαλικής αγωγής δεν αποτελεί η εκμάθηση ορολογιών ανατομίας και φυσιολογίας, άλλα η ανάπτυξη ιδεών και θέσεων που περικλείουν την διαχείριση της σεξουαλικής συμπεριφοράς του ατόμου. Βέβαια πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση πως το κάθε άτομο έχει ξεχωριστές ανάγκες και απορίες, όποτε η καθοδήγηση του σε θέματα που διέπουν την σεξουαλική συμπεριφορά δεν πρέπει να γίνεται με ομαδικό απρόσωπο τρόπο, αλλά να δίνεται έμφαση στην καθοδήγηση του/της κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά ως μοναδικής προσωπικότητας (Κρουσταλάκης, 1995). Το παραπάνω ζήτημα καθιστά επιτακτική ανάγκη την εκπαίδευση του σχολικού προσωπικού, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλύσουν τις απορίες των μαθητών /τριων. Αν οι εκπαιδευτικοί δράσουν με τον παραπάνω τρόπο, δηλαδή λαμβάνοντας υπόψιν τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών, την ιδιοσυγκρασία τους, τα διαφορετικά ηθικά, οικογενειακά, θρησκευτικά περιβάλλοντα που επιδρούν σε αυτά, θα καταφέρουν να προωθήσουν την ανάπτυξη υγιών και ισορροπημένων σχέσεων, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους άλλους. (Καλαντζή-Αζίζι , 1999). Επίσης θα πρέπει να τεθεί το ζήτημα πως τα άτομα του σχολικού προσωπικού που θα αναλάβουν τη διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής θα πρέπει να μην είναι αναρμόδια και να έχουν την ικανότητα να μην προβάλουν ως ιδανικές λύσεις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και τραυματικά συμβάντα .

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η αναφορά σε ορισμένα κεφάλαια σεξουαλικής αγωγής γίνονται μέσα από το μάθημα της βιολογίας. Γίνεται μια συνοπτική αναφορά σχετικά με την γονιμοποίηση, την αναπαραγωγή, πληροφορίες γεννητικής, πληροφορίες ανατομίας σχετικά με το αντρικό και το γυναικείο σώμα. Από τα προαναφερθέντα όμως κατανοούμε πως τα υποκεφάλαια της σεξουαλικής αγωγής που διδάσκονται στον σχολικό χώρο δεν πληρούν τις προδιαγραφές για την πραγμάτωση των στόχων του μαθήματός, καθώς δεν τίγονται θέματα που αποσκοπούν στη βελτίωση των εφήβων, όπως της σεξουαλικότητας, τις μορφές ύπαρξης και συνύπαρξης, τις υγιείς φιλικές και κοινωνικές σχέσεις και τα κοινωνικοπολιτιστικά στοιχεία .

Τέλος από τα προαναφερθέντα διαπιστώνεται πως το μάθημα της σεξουαλικής αγωγής, είναι απαραίτητο να υπάρχει ως διδακτέα ύλη στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς η περίοδος της εφηβείας αποτελεί κομβικό σημείο της συναισθηματικής ωρίμανσης της προσωπικότητάς του ατόμου. Μέσα από αυτήν, το άτομο αντιλαμβάνεται πώς να αγαπάει ή πώς να αγαπιέται από κάποιον, διδάσκεται για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εντός μιας σχέσης, να σέβεται τον εαυτό του αλλά και τους άλλους, να αποφεύγει τοξικές καταστάσεις που βλάπτουν το ίδιο και τους γύρω του και να γίνεται υπεύθυνο για την κοινωνία. Από την μεριά των εκπαιδευτικών, αποκτούν δεξιότητες, όπως να μπορούν να πλησιάζουν τους μαθητές/τριες με φιλική διάθεση, αποκτώντας την εμπιστοσύνη τους. Επίσης, κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να απαντήσουν καταλλήλως σε σεξουαλικά, σχεσιακά θέματα που ταλανίζουν τους εφήβους, χωρίς να προβάλλουν δικές τους εμπειρίες ή πεποιθήσεις ή να αισθάνονται άβολα και να αποφεύγουν να αναφερθούν στα «απόκρυφα» σημεία του γυναικείου και αντρικού σώματος και στις λειτουργίες τους. Πρέπει να τονίσουμε πως στο πρόγραμμα εκμάθησης σεξουαλικής αγωγής, σημαντική είναι η συμβολή των ψυχολόγων, γονέων, Κοινωνικών Λειτουργών που θα εκπαιδευτούν πάνω σε αυτό, ενισχύοντας αποτελεσματικά πραγμάτωση του.

Σχολική διαμεσολάβηση

Σημαντικό γεγονός για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας αποτελεί η εφαρμογή στους σχολικούς χώρους προγραμμάτων, που θα αποβλέπουν στην επανένταξη του θύτη στην σχολική κοινότητα και την αποτροπή του στιγματισμού του κατά την διαδικασία ανάληψης ευθυνών του. Μια σύγχρονη πολιτική αντιμετώπισης παραβατικών συμπεριφορών στο σχολείο αποτελεί η διαμεσολάβηση.

Πιο επεξηγηματικά η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία η επίλυση των διαφορών και των εντάσεων που προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται με ειρηνικό τρόπο. Δηλαδή, με την εφαρμογή της επιτυγχάνεται η επιδιόρθωση των επιπτώσεων που προξένησε το τραυματικό γεγονός στο θύμα εξαιτίας των ενεργειών του δράστη, η βελτίωση της σχέσης θύτη και θύματος, η επανένταξη του θύτη στη σχολική κοινότητα, γεγονός που δίνει την αίσθηση στο θύμα, αλλά και στον θύτη, ότι έχει αποκατασταθεί η δικαιοσύνη για τους δύο εξίσου.

Όσον αφορά τα βήματα εφαρμογής του εναλλακτικού προγράμματος πρόληψης και αντιμετώπισης συγκρούσεων, αρχικά οι μαθητές/τριες (δύο ή περισσότεροι/ες), με την συνεισφορά ενός/μιας ουδέτερου/ρης μαθητή/τριας που έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή, καλούνται να λύσουν τις διαφορές τους. Οι αρχές που διέπουν την σχολική διαμεσολάβηση είναι η ισότητα μεταξύ του θύματος και του δράστη, η εχεμύθεια μεταξύ προσώπων που εμπλέκονται στην σύγκρουση αλλά και του διαμεσολαβητή και η εκούσια ενασχόληση των προσώπων που συμμετέχουν στο συγκεκριμένο εναλλακτικό πρόγραμμα επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων. Βασικοί στόχοι της σχολικής διαμεσολάβησης είναι να υπάρχει ενσυναίσθηση από όλες τις πλευρές των συμμετεχόντων. Εξαιρετικά σημαντικό στην συγκεκριμένη διαδικασία αποτελεί ότι, ο διαμεσολαβητής να λειτουργεί ως αρωγός για την επικοινωνία μεταξύ θύτη και θύματος, χωρίς να προτείνει ο ίδιος λύση στην αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά να παρακινήσει τους εμπλεκόμενους του παραβατικού περιστατικού να το κατανοήσουν και να βρουν τρόπους που θα τους οδηγήσουν στην επίλυση του. Αξίζει να τονιστεί, πως η διαμεσολάβηση αποτελεί μια βιωματική και ενεργητική μαθησιακή διαδικασία, διότι τα άτομα που εμπλέκονται αποκτούν δεξιότητες, όπως κριτική ικανότητα, ενεργητική μάθηση και αυτορρύθμιση

της συμπεριφοράς, ενεργητική ακρόαση των συμμαθητών/τριών τους, απόκτηση ενός συλλογικού και ομαδικού πνεύματος εντός της σχολικής κοινότητας.

Αυτό το σύγχρονο πρόγραμμα αντιμετώπισης παραβατικών καταστάσεων, εντός του σχολικού χώρου, έχει επίσης, εφαρμοστεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες στοχεύοντας στην μείωση προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας, την μη παθητική στάση των μαθητών απέναντι στην αντιμετώπιση βίαιων, παραβατικών γεγονότων που πλήττουν την σχολική κοινότητα, αναζωπυρώνοντας με αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον για διαμόρφωση και τήρηση κανόνων για την λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Επίσης, στην Ελλάδα μέσα από την εφαρμογή της σε μερικά σχολεία, προκύπτει πως είχε θετικά αποτελέσματα και οι συμμετέχοντες κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στις διαδικασίες της.

Ενημερωτικά τα στάδια της διαμεσολάβησης αποτελούν:

- ενημέρωση σχολείου για εφαρμογή προγράμματος, μελέτη του σχολικού κλίματος
- αναζήτηση μαθητών/τριών για εκπαίδευση
- προετοιμασία για εφαρμογή του προγράμματος
- εφαρμογή και αξιολόγηση του

Τέλος, είναι εξαιρετικά σημαντικό να αναφερθεί ότι, η διαμεσολάβηση και τα παρόμοια επανορθωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην διάβρωση βίαιων συμπεριφορών στο σχολείο, συμβάλλουν στη ελάττωση των πειθαρχικών παραπτωμάτων, τιμωριών και αποβολών. Δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να στοχεύσουν στο παιδαγωγικό, εκπαιδευτικό τους ρόλο, απελευθερώνοντας τους από «αστυνομικά» καθήκοντα επιτήρησης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός

Βασικό σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η εκτίμηση α) της *πρόθεσης* των εκπαιδευτικών για ανάληψη δράσης όταν είναι παρόντες σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης, β) της *αποτελεσματικότητας* αυτής της δράσης, γ) της *αποδοχής* της βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης από το σχολικό προσωπικό, δ) των *εμποδίων* τα οποία οι εκπαιδευτικοί συναντούν και ε) των *προσλήψεων* των εκπαιδευτικών για το βαθμό ετοιμότητας του σχολείου. Προκειμένου να διερευνηθούν τα προαναφερθέντα θέματα, οι ερωτώμενοι/ες κλήθηκαν να θυμηθούν περιστατικά βίας εφηβικών σχέσεων που έχουν διαδραματιστεί εντός του σχολικού χώρου και στα οποία παρίσταντο και στην συνέχεια να συμπληρώσουν το ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο.

4.2 Υπόθεση εργασίας

Υψηλές επιδόσεις στον δείκτη της *αποτελεσματικότητας* των παρεμβάσεων των παρευρισκόμενων εκπαιδευτικών σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης και χαμηλές επιδόσεις στον δείκτη των *εμποδίων* που συναντούν, σχετίζονται με αυξημένες βαθμολογίες στην κλίμακα της *πρόθεσής* τους να παρεμβαίνουν.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιος ο βαθμός της *πρόθεσης* των εκπαιδευτικών να αντιδράσουν σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις;
- Ποιος ο βαθμός *αποτελεσματικότητας* της παρέμβασης των εκπαιδευτικών;
- Ποιος ο βαθμός *εμποδίων* των εκπαιδευτικών να παρέμβουν σε τέτοια περιστατικά;
- Σε ποιο βαθμό η αποδοχή των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη βία και σεξουαλική παρενόχληση στις εφηβικές σχέσεις, σχετίζεται με την πρόθεση τους και την αποτελεσματικότητα να αντιδράσουν σε τέτοια περιστατικά;

- Σε ποιο βαθμό οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα του σχολείου στη διαχείριση περιστατικών βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης σχετίζονται με την πρόθεση και την αποτελεσματικότητά τους να παρέμβουν;
- Σε ποιο βαθμό σχετίζεται η αποδοχή των εκπαιδευτικών για τη βία και σεξουαλική παρενόχληση στις εφηβικές σχέσεις με τα εμπόδια παρέμβασης που παρουσιάζουν;
- Σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα του σχολείου να διαχειριστεί τέτοια περιστατικά με τα εμπόδια παρέμβασης που παρουσιάζουν;

4.3 Δείγμα

Το δείγμα της συγχρονικής αυτής μελέτης προήλθε από άτομα τα οποία απαρτίζουν το σχολικό προσωπικό σε σχολικές μονάδες της Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης (γυμνάσια και λύκεια), της Περιφέρειας Κρήτης. Ειδικότερα συμπληρώθηκαν 111 ερωτηματολόγια σε αναρτημένο ερωτηματολόγιο διαστήματος 6 περίπου μηνών.

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή στοιχείων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε από εμάς κατόπιν ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας όπως περιγράφουμε παρακάτω. Οι εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας τις οδηγίες μας, συμπλήρωναν απευθείας το αναρτημένο εργαλείο, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας. Δημιουργήθηκε ένας σύνδεσμος ανάρτησης του ερωτηματολογίου, ο οποίος εστάλη στις Διευθύνσεις Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης με την παράκληση να προωθηθεί στο προσωπικό όλων των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας. Η συμπλήρωσή τους ξεκίνησε τον Ιούνιο 2021 και ολοκληρώθηκε στις αρχές Ιανουαρίου 2022. Εστάλησαν 3 υπενθυμίσεις στα αρμόδια γραφεία που διακινούν την ηλεκτρονική αλληλογραφία των 4 Περιφερειακών Διευθύνσεων.

4.5. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη πραγματοποίηση της έρευνάς μας, ήταν το ερωτηματολόγιο. Δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο σε

προηγούμενες μελέτες (Katie M Edwards et al, 2015, 2019, Liria Fernández-González et al, 2017). Έπειτα, κοινοποιήθηκε ηλεκτρονικά σε καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του προγράμματος <https://docs.google.com/forms>. Το ερωτηματολόγιο περιέλαβε 57 μεταβλητές, οι οποίες συγκροτούσαν 6 θεματικές ενότητες ανάλογα με το θέμα τους:

- 1) δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενων και στοιχεία που αφορούν στον χώρο εργασίας τους,
- 2) συχνότητα με την οποία δηλώνουν οι καθηγητές τις προθέσεις (συμπεριφορές) τους να αντιδράσουν, ως παριστάμενοι, σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις σχέσεις και γνωριμίες των μαθητών τους,
- 3) μέγεθος αναφερθείσας εμπιστοσύνης στην ικανότητα του παρισταμένου προσωπικού να παρέμβει αποτελεσματικά σε θέματα βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης ανάμεσα στους μαθητές τους,
- 4) στάση καθηγητών σε ζητήματα έμφυλης βίας,
- 5) εμπόδια που επηρεάζουν την παρέμβασή τους,
- 6) αξιολόγηση της ετοιμότητας του σχολείου να αντιμετωπίσει περιστατικά βίας και σεξουαλικής βίας των μαθητών.

Η πρώτη ενότητα (κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά), περιέλαβε έξι μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, τύπος εργασιακής σχέσης και χρόνος απασχόλησης στην τρέχουσα εργασία).

Η δεύτερη ενότητα αποτελούνταν από 10 ερωτήσεις, βασισμένες σε προηγούμενη μελέτη σε σχολικό προσωπικό (Katie M. Edwards et al., 2019, Edwards et al., 2015). Οι ερωτήσεις αξιολόγησαν την *πρόθεση* των εκπαιδευτικών να αντιδράσουν σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των εφήβων στο σχολείο (π.χ «Πόσο συχνά λέτε σε μια παρέα αγοριών να σταματήσουν να αποκαλούν μια κοπέλα τσούλα;», «Πόσο συχνά συζητάτε με τους εφήβους για τις υγιείς σχέσεις;», «Πόσο συχνά προσπαθείτε λεκτικά να σταματήσετε ένα ζευγάρι που έχει αρπαχτεί στα χέρια;»). Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από 1=ποτέ έως 4=πολύ συχνά. Η αθροιστική επίδοση των 10 αυτών μεταβλητών έδωσε τον δείκτη *προθέσεων*, όπου χαμηλές τιμές σημαίνουν χαμηλή συμμετοχή και υψηλές τιμές δηλώνουν υψηλή συμμετοχή στην *πρόθεση του παρισταμένου σχολικού προσωπικού* να αντιδράσει.

Η τρίτη ενότητα απαρτιζόταν από 12 ερωτήσεις, βασισμένες σε προηγούμενη μελέτη (Katie M. Edwards et al., 2019, Edwards et al., 2015). Οι ερωτήσεις εκτίμησαν την

δηλωθείσα ικανότητα του παρισταμένου σχολικού προσωπικού να παρεμβαίνει αποτελεσματικά σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών τους (π.χ «Εκφράζω δυσαρέσκεια ακούγοντας αστεία για το σώμα γυναίκας/άντρα», «Συζητώ με μαθητή/τρια που υποψιάζομαι ότι βρίσκεται σε κακοποιητική σχέση», «Συζητώ με μαθητή/τρια που ασκεί λεκτική κακοποίηση»). Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από 1=ποτέ έως 4=πολύ συχνά. Η αθροιστική επίδοση των 12 αυτών μεταβλητών έδωσε τον δείκτη *αποτελεσματικότητας*, όπου χαμηλές τιμές σημαίνουν χαμηλή συμμετοχή και υψηλές τιμές δηλώνουν υψηλή συμμετοχή στην *αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του σχολικού προσωπικού*.

Η τέταρτη ενότητα απαρτιζόταν από 10 ερωτήσεις, δανεισμένες από προηγούμενη μελέτη της Liria Fernández-González (2017). Οι μεταβλητές μέτρησαν σε τέσσερις τομείς σε πιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την βία, συγκεκριμένα: 1) της *επίρριψης ευθυνών στα θύματα* (π.χ «Όποιος προκαλεί στον/στην σύντροφο σκόπιμη ζηλία, αξίζει να χτυπηθεί»), 2) της *αποδοχής της βίας* («Είναι αποδεκτή η σωματική βία στον/στην σύντροφο, εάν προκάλεσε θυμό»), 3) των *δικαιολογιών για την άσκηση σωματικής βίας* (π.χ «Είναι αποδεκτό να χτυπήσει τον/την σύντροφο, εκείνος/η έχει χτυπήσει πρώτος/η») και 4) της *αποδοχής της σεξουαλικής παρενόχλησης* (π.χ «Αρκετοί ισχυρισμοί για σεξουαλική παρενόχληση είναι ψευδείς»). Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από 1=συμφωνώ απόλυτα έως 6=διαφωνώ απόλυτα. Η αθροιστική επίδοση στις 10 αυτές μεταβλητές έδωσε την κλίμακα *αποδοχή της βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης*, όπου χαμηλές τιμές σημαίνει χαμηλή αποδοχή της βίας και της σεξουαλική παρενόχληση και υψηλές τιμές σημαίνει υψηλή αποδοχή.

Η πέμπτη ενότητα περιέλαβε 5 μεταβλητές, με βάση προηγούμενες μελέτες (Katie M. Edwards et al., 2019, Edwards, Rodenhizer-Stämpfli, & Eckstein, 2015, 2017), για τη μέτρηση των *εμποδίων* του παρευρισκόμενου σχολικού προσωπικού που επηρεάζουν την αντίδρασή τους σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών τους (π.χ «Η παρέμβασή μου θα επιδείνωνε την κατάσταση», «δεν είναι δική μου ευθύνη να παρέμβω»). Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από 1=συμφωνώ απόλυτα έως 6=διαφωνώ απόλυτα. Η αθροιστική επίδοση στις 5 αυτές μεταβλητές έδωσε τον δείκτη των *εμποδίων του παρισταμένου σχολικού προσωπικού*, όπου χαμηλές τιμές σημαίνει χαμηλή αναφορά δυσκολιών του παρευρισκόμενου σχολικού προσωπικού και υψηλές τιμές σημαίνει υψηλή αναφορά δυσκολιών.

Τέλος, η έκτη ενότητα αποτελούνταν από 14 μεταβλητές για τη μέτρηση των *προσλήψεων* του σχολικού προσωπικού ως προς την ετοιμότητα του σχολείου να διαχειριστεί περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών. Δανειστήκαμε τις ερωτήσεις από προηγούμενες μελέτες σε σχολικό προσωπικό (Katie M. Edwards et al., 2019, Edwards, Jones, & Rodenhizer-Stämpfli, 2014, Edwards, Moynihan, et al., 2015; Oetting et al., 1995; Plested et al., 2006, Stanley, 2014) προκειμένου να αξιολογήσουμε την ετοιμότητα του σχολείου σε έξι τομείς: 1) *θεσμικές προσπάθειες* (π.χ «Υπάρχουν προγράμματα για τη σεξουαλική παρενόχληση/κακοποίηση»), 2) *γνώση των προσπαθειών* (π.χ «Οι μαθητές γνωρίζουν τις υπηρεσίες για τη σεξουαλική παρενόχληση/κακοποίηση»), 3) *διαθέσιμοι πόροι* (π.χ «Χρόνος/χρήματα δαπανώνται για την πρόληψη σεξουαλικής παρενόχλησης/κακοποίησης»), 4) *κλίμα σχολικού προσωπικού* (π.χ «Είναι σημαντικό για το προσωπικό να αποτρέψει κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση»), 5) *γνώση του θέματος* (π.χ «Το προσωπικό γνωρίζει πολλά για την κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση»), 6) *κλίμα σχετικό με τους μαθητές* (π.χ «Είναι σημαντικό για τους μαθητές να αποτρέψουν κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση»). Οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση για κάθε κλίμακα επανα-κωδικοποιήθηκαν μεταξύ -1=συμφωνώ, 0=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ και 1=διαφωνώ. Η αθροιστική επίδοση στις μεταβλητές της κάθε μίας από τις 6 υποκλίμακες έδωσε τον αντίστοιχο δείκτη *προσλήψεων παρισταμένου σχολικού προσωπικού ως προς την ετοιμότητα του σχολείου*, όπου οι χαμηλές τιμές εκφράζουν χαμηλό επίπεδο συμφωνίας για την ετοιμότητα και υψηλές τιμές σημαίνουν υψηλή αποδοχή της ετοιμότητας.

4.6 Αξιοπιστία μέτρησης των οργάνων

Επιπρόσθετα, με το τεστ Cronbach's Alpha αξιολογήθηκε ο συντελεστής χωριστά για κάθε έναν από τους δείκτες, με σκοπό να καθοριστεί η ομοιογένεια και η αξιοπιστία των απαντήσεων στα διαφορετικά θέματα που περιέκλειε ο κάθε δείκτης. Ο έλεγχος αξιοπιστίας δηλαδή, στηρίχθηκε στη στατιστική συσχέτιση των διαφορετικών σειρών αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις διαφορετικές μεταβλητές (ερωτήσεις) που ο κάθε δείκτης περιέλαβε. Στηριζόμενες στις απαντήσεις των 111 ερωτηθέντων, ο συντελεστής alpha βρέθηκε σε επίπεδα ικανοποιητικά έως πολύ ικανοποιητικά για κάθε δείκτη. Η τελευταία μόνο υποκλίμακα των *προσλήψεων* δεν κατάφερε να

μετρήσει με αξιοπιστία αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε (Cronbach's Alpha=0,127)

Πιν. 1 Αποτελέσματα ανάλυσης Cronbach's Alpha για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου

Κλίμακες	Cronbach's Alpha
Πρόθεση	0,774
Αποτελεσματικότητα	0,928
Αποδοχή	0,456
Εμπόδια	0,795
Προσλήψεις	0,803
Θεσμικές προσπάθειες	0,730
Γνώση προσπαθειών	0,672
Πόροι	0,950
Κλίμα σχολικού προσωπικού	0,812
Γνώση του θέματος	0,631
Κλίμα σχετικό με τους μαθητές	0,127

4.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η καταχώρηση, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος στατιστικών αναλύσεων για τις κοινωνικές επιστήμες, SPSS. Συγκεκριμένα, μέσω του προγράμματος πραγματοποιήσαμε απλές κατανομές, συσχετίσεις και ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (multiple regressions analysis), διεξήχθη προκειμένου να προσδιοριστεί η σχέση ανάμεσα σε σειρά ανεξάρτητων μεταβλητών (κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, αποτελεσματικότητα, εμπόδια) και την εξαρτημένη μεταβλητή (πρόθεση). Η γραμμική παλινδρομική εξίσωση επελέγη επειδή η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν ποσοτική. Πιο συγκεκριμένα οι ακόλουθες μεταβλητές εισήχθησαν στο υπόδειγμα της πολλαπλής παλινδρόμησης ως ανεξάρτητες μεταβλητές:

1. Πέντε κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές: το φύλο, η ηλικία (επανακωδικοποιημένη σε δύο ηλικιακές ομάδες, 25-45 και 46-65), η

οικογενειακή κατάσταση (επανακωδικοποιημένη σε έγγαμους και άλλους), η ειδικότητα (επανακωδικοποιημένη σε θεωρητική και θετική κατεύθυνση), ο τύπος εργασιακής σχέσης και τα έτη απασχόλησης.

2. Η κλίμακα *αποτελεσματικότητα* και η κλίμακα *εμπόδια*, όπως προέκυψαν από την αθροιστική επίδοση των αντίστοιχων θεμάτων που περιελάμβανε η κάθε κλίμακα.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Περιγραφική στατιστική

Κοινωνιολογικό προφίλ των ερωτηθέντων

Στον πίνακα 1 παρατίθενται τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Από τους 111 που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το 30,3% ήταν άνδρες και το 69,7% γυναίκες.

Όσον αφορά στην ηλικία το 41,3% είναι από 25 έως 45 ετών και το 56,9% από 46 έως 65 ετών.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση οι έγγαμοι αποτελούν το 70,6% του δείγματος και το 29,4% αποτελούν οι άγαμοι και οι διαζευγμένοι.

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων του σχολικού προσωπικού παρατηρούμε ότι το 55% ταξινομούνται στον κλάδο των θεωρητικών επιστημών και το 44% στον κλάδο των θετικών επιστημών.

Όσον αφορά τον τύπο εργασιακής σχέσης, οι ερωτώμενοι είναι σε ποσοστό 71,6% μόνιμοι και σε ποσοστό 27,5% αναπληρωτές.

Το 10,1% του δείγματος απασχολούνται λιγότερο από ένα έτος στην εργασία τους, το 10,1% απασχολούνται από ένα έως τρία έτη, το 5,5% από τέσσερα έως πέντε έτη και το 73,4 παραπάνω από πέντε έτη.

Πιν. 1. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων (N=111)

Χαρακτηριστικά		N	%
Φύλο	Άνδρας	33	30,3

	Γυναίκα	76	69,7
Ηλικία	25-45	45	41,3
	46-65	62	56,9
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	77	70,6
	Άλλο	32	29,4
Ειδικότητα	Θεωρητική	60	55
	Θετική	48	44
Τύπος εργασιακής σχέσης	Μόνιμος	78	71,6
	Αναπληρωτής	30	27,5
Έτη απασχόλησης	<1 έτος	11	10,1
	1-3 έτη	11	10,1
	4-5 έτη	6	5,5
	>5 έτη	80	73,4

1) Κατανομές δηλωθεισών προθέσεων παριστάμενου σχολικού προσωπικού για βοήθεια σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή σε κάθε μία από τις 10 μεταβλητές που μέτρησαν τις προθέσεις του παριστάμενου σχολικού προσωπικού να παρέμβει σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών. Οι ερωτώμενοι στην πλειονότητά τους δήλωσαν την πρόθεσή τους να παρέμβουν όταν παρευρίσκονται σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολείο. Σε υψηλά ποσοστά δηλώνουν την πρόθεσή τους να παρέμβουν στις περιπτώσεις «Αδιαφορώ για αγόρια που αποκαλούν τα κορίτσια "τσούλες» (93,6%) και «Συζητώ με τους εφήβους για τις υγιείς σχέσεις» (87,1%), ενώ χαμηλότερα ποσοστά προθέσεων παρατηρήθηκαν στην περίπτωση «Παρεμβαίνω σωματικά, να χωρίσω ένα ζευγάρι που έχει αρπαχτεί στα χέρια» (42,2%).

Πιν. 2. Κατανομές δηλωθεισών προθέσεων παριστάμενου σχολικού προσωπικού για βοήθεια η σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών (N=111)

Προθέσεις παρισταμένου σχολικού προσωπικού	Ποτέ-Σπάνια		Συχνά-Πολύ Συχνά	
	N	%	N	%
Αδιαφορώ για αγόρια που αποκαλούν τα κορίτσια "τσουλες"	102	93,6	5	12,7
Λέω σε αγόρια να σταματήσουν να αποκαλούν μια κοπέλα "τσουλα"	20	18,3	84	77
Παρεμβαίνω σωματικά, να χωρίσω ένα ζευγάρι που έχει αρπαχτεί στα χέρια	59	54,2	46	42,2
Παρεμβαίνω λεκτικά, να χωρίσω ένα ζευγάρι που έχει αρπαχτεί στα χέρια	21	18,7	84	77
Προσπαθώ λεκτικά να σταματήσω λογομαχία ενός ζευγαριού	22	20,2	83	76,2
Συζητώ με άλλους, αυτά που ένας έφηβος μου έχει πει, χωρίς την άδεια του	90	82,5	15	13,8
Παρηγορώ έναν έφηβο που είναι θύμα κακοποίησης	28	25,7	76	69,7
Βοηθώ έναν έφηβο που έχει δεχτεί κακοποίηση	19	17,4	87	79,8
Παροτρύνω τους εφήβους να ζητούν βοήθεια για κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση	17	15,6	90	82,6
Συζητώ με τους εφήβους για τις υγιείς σχέσεις	11	10,1	95	87,1

2) Κατανομές δηλωθείσας εμπιστοσύνης στην ικανότητα για αποτελεσματική παρέμβαση του παρισταμένου σχολικού προσωπικού σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται ποσοστιαία η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των ερωτώμενων, δηλαδή η εμπιστοσύνη που έχουν στην ικανότητά τους για αποτελεσματική παρέμβαση. Στις 12 αυτές μεταβλητές σε γενικές γραμμές δήλωσαν υψηλή αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Υψηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας δηλώθηκαν στις περιπτώσεις «Εκφράζω δυσαρέσκειά ακούγοντας αστεία για το σώμα γυναίκας/άντρα» (92,7%) και «Εκφράζω δυσαρέσκειά όταν μαθητής/τρια επιρρίπτει ευθύνες σε θύματα βιασμού/σεξουαλικής παρενόχλησης» (91,7%). Αντίθετα, χαμηλότερα ποσοστά δηλώθηκαν στις προτάσεις «Συζητώ με μαθητή/τρια που μιλάει συνεχώς με τον/την σύντροφό του/της» (54,1) και «Συζητώ με συναδέλφους που δεν πληροφορούν σωστά για τη σεξουαλική παρενόχληση/βία» (56,9).

Πιν. 3. Κατανομές δηλωθείσας εμπιστοσύνης στην ικανότητα για αποτελεσματική παρέμβαση του παρισταμένου σχολικού προσωπικού σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών (N=111)

Αποτελεσματικότητα παρισταμένου σχολικού προσωπικού	Ποτέ-Σπάνια		Συχνά-Πολύ Συχνά	
	N	%	N	%
<i>Εκφράζω δυσαρέσκειά ακούγοντας αστεία για το σώμα γυναίκας/άντρα</i>	6	5,5	101	92,7
<i>Εκφράζω δυσαρέσκειά όταν μαθητής/τρια επιρρίπτει ευθύνες σε θύματα βιασμού/σεξουαλικής παρενόχλησης</i>	5	4,6	100	91,7
<i>Συζητώ με μαθητή/τρια που υποψιάζομαι ότι βρίσκεται σε κακοποιητική σχέση</i>	25	22,9	79	72,5
<i>Βοηθώ μαθητή/τρια που εκμυστηρεύεται ότι βρίσκεται σε κακοποιητική σχέση</i>	13	11,9	92	84,4

<i>Συζητώ με συναδέλφους που δεν πληροφορούν σωστά για τη σεξουαλική παρενόχληση/βία</i>	42	38,5	62	56,9
<i>Δραστηριοποιούμαι αν μαθητής/τρια πει ότι έκανε σεξ χωρίς συναίνεση</i>	35	32,1	69	63,3
<i>Βοηθώ μαθητή/τρια που επηρεάζεται από κακοποιητική σχέση</i>	18,8	16,6	87	79,9
<i>Συζητώ με μαθητή/τρια που θέλει να αναγκάσει κάποιον σε σεξουαλική επαφή</i>	33	30,3	71	65,2
<i>Συζητώ με μαθητή/τρια για τη συναίνεση στη σεξουαλική επαφή</i>	31	28,4	71	65,1
<i>Συζητώ με μαθητή/τρια που βρίσκει δικαιολογίες για άσκηση σωματικής βίας</i>	16	14,7	90	82,5
<i>Συζητώ με μαθητή/τρια που ασκεί λεκτική κακοποίηση</i>	12	11,1	94	86,2
<i>Συζητώ με μαθητή/τρια που μιλάει συνεχώς με τον/την σύντροφό του/της</i>	44	40,3	59	54,1

3) Κατανομές αναφερθείσας αποδοχής της βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης από το σχολικό προσωπικό

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή αποδοχής της βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης από το ερωτώμενο σχολικό προσωπικό. Συγκεκριμένα αξιολογήθηκαν οι δικαιολογίες για την άσκηση σωματικής βίας, η αποδοχή της

σεξουαλικής παρενόχλησης, η αποδοχή της βίας και η επίρριψη ευθυνών στα θύματα. Στην πλειονότητα τους οι ερωτώμενοι έδειξαν χαμηλά επίπεδα αποδοχής και στις τέσσερις υποκλίμακες. Χαμηλότερη αποδοχή δήλωσαν στην ενότητα δικαιολογίες για την άσκηση σωματικής βίας και συγκεκριμένα ανέφεραν τη διαφωνία τους στις περιπτώσεις «Είναι αποδεκτό να χτυπήσεις τον/την σύντροφο» (100%) και «Είναι αποδεκτή η σωματική βία εάν ο/η σύντροφος προσβάλλει αυτόν/αυτήν σε φίλους» (60,5%), ενώ υψηλότερη αποδοχή στην ενότητα αποδοχή της σεξουαλικής παρενόχλησης και ειδικότερα στις περιπτώσεις «Είναι λάθος να υποχρεώσεις τον/την σύντροφο σε σεξουαλική πράξη» και «Αρκετοί ισχυρισμοί για σεξουαλική παρενόχληση είναι ψευδείς».

Πιν. 4. Κατανομές αναφερθείσας αποδοχής της βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης από το σχολικό προσωπικό (N=111)

Αποδοχή		Διαφωνώ απόλυτα- Διαφωνώ μέτρια		Συμφωνώ μέτρια- Συμφωνώ απόλυτα	
		N	%	N	%
Αποδοχή βίας	Είναι αποδεκτή η σωματική βία στον/στην σύντροφο, εάν προκάλεσε θυμό	107	98,2	1	0,9
	Είναι αποδεκτός ο εξαναγκασμός σε σεξουαλική επαφή αν αυτή/αυτός τον/την ενθουσιάζει σεξουαλικά	106	97,3	1	0,9
Δικαιολογίες για την άσκηση σωματικής βίας	Είναι αποδεκτό να χτυπήσεις τον/την σύντροφο	107	100	0	0
	Είναι αποδεκτή η σωματική βία εάν ο/η	107	100	0	0

	<i>σύντροφος προσβάλλει αυτόν/αυτήν σε φίλους</i>				
	<i>Είναι αποδεκτό να χτυπήσει τον/την σύντροφο, εκείνος/η έχει χτυπήσει πρώτος/η</i>	105	96,2	3	2,7
<i>Αποδοχή σεξουαλικής παρενόχλησης</i>	<i>Είναι λάθος να υποχρεώσεις τον/την σύντροφο σε σεξουαλική πράξη</i>	42	38,5	66	60,5
	<i>Αρκετοί ισχυρισμοί για σεξουαλική παρενόχληση είναι ψευδείς</i>	73	67	35	32,1
<i>Επίρριψη ευθυνών στα θύματα</i>	<i>Όποιος προκαλεί στον/στην σύντροφο σκόπιμη ζηλία, αξίζει να χτυπηθεί</i>	106	97,2	2	1,8
	<i>Σε κάποιους αξίζει να δέχονται χτυπήματα από τον/την σύντροφο</i>	104	95,4	4	3,7
	<i>Χρειάζεται να χτυπούν τους/τις συντρόφους για να τους επαναφέρουν υπό έλεγχο</i>	105	96,3	3	2,8

4) Κατανομές αναφερθέντων εμποδίων παρισταμένου σχολικού προσωπικού για παρέμβαση σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών

Στον πίνακα 5 δίνονται πληροφορίες για τα εμπόδια που επηρεάζουν την παρέμβαση των ερωτώμενων σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών. Σε όλες τις μεταβλητές καταγράφηκαν χαμηλά ποσοστά όσον αφορά τα εμπόδια. Χαμηλότερα ποσοστά *εμποδίων* καταγράφηκαν στις προτάσεις «Είμαι πολύ απασχολημένος για να παρέμβω» (97,2%) και «Δεν είναι δική μου ευθύνη να παρέμβω» (92,7%), ενώ μεγαλύτερος βαθμός *εμποδίων* δηλώθηκε στις περιπτώσεις «Δεν έχω γνώσεις/δεξιότητες για να παρέμβω» (72,5%)

Πιν. 5. Κατανομές αναφερθέντων εμποδίων παρισταμένου σχολικού προσωπικού για παρέμβαση σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών (N=111)

Εμπόδια παρισταμένου σχολικού προσωπικού	Διαφωνώ απόλυτα- Διαφωνώ μέτρια		Συμφωνώ μέτρια- Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%
<i>Η παρέμβαση μου μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις</i>	91	83,5	33	30,2
<i>Η παρέμβαση μου θα επιδεινώνει την κατάσταση</i>	91	83,5	17	15,6
<i>Είμαι πολύ απασχολημένος για να παρέμβω</i>	106	97,2	2	1,8
<i>Δεν είναι δική μου ευθύνη να παρέμβω</i>	101	92,7	6	5,5
<i>Δεν έχω γνώσεις/δεξιότητες για να παρέμβω</i>	79	72,5	29	26,6

5) Κατανομές αναφερθεισών προσλήψεων του παρισταμένου σχολικού προσωπικού ως προς την ετοιμότητα του σχολείου για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι ποσοστιαίες κατανομές των προσλήψεων των ερωτώμενων ως προς την ετοιμότητα του σχολείου για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών τους. Αναλυτικά, μετρήθηκαν οι *προσπάθειες, οι γνώσεις των προσπαθειών,*

οι πόροι, το κλίμα του σχολικού προσωπικού, η γνώση του θέματος και το κλίμα σχετικό με τους μαθητές. Υψηλές προσλήψεις των ερωτώμενων για την ετοιμότητα του σχολείου δηλώθηκαν στην ενότητα «κλίμα του σχολικού προσωπικού» και «κλίμα σχετικό με τους μαθητές» ειδικότερα στις προτάσεις «Είναι σημαντικό για το προσωπικό να αποτρέψει κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση» (96,3%) και «Είναι σημαντικό για τους μαθητές να αποτρέψουν κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση» (93,6%). Αντίθετα χαμηλότερες προσλήψεις παρατηρήθηκαν στην ενότητα των πόρων και συγκεκριμένα στις περιπτώσεις «Χρόνος/χρήματα δαπανώνται για την πρόληψη σεξουαλικής παρενόχλησης/κακοποίησης» (1,8%) και «Χρόνος/χρήματα δαπανώνται για τα θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης/κακοποίησης» (2,8%).

Πιν. 6. Κατανομές αναφερθεισών προσλήψεων του παρισταμένου σχολικού προσωπικού ως προς την ετοιμότητα του σχολείου για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών (N=111)

Προσλήψεις παρισταμένου σχολικού προσωπικού ως προς την ετοιμότητα του σχολείου		Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ	
		N	%	N	%	N	%
Προσπάθειες	Υπάρχουν προγράμματα για τη σεξουαλική παρενόχληση/κακοποίηση	50	45,9	16	14,7	40	36,7
	Υπάρχουν υπηρεσίες για τα θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης/κακοποίησης	69	63,3	12	11	27	24,8
Γνώσεις προσπαθειών	Οι μαθητές γνωρίζουν για τις υπηρεσίες για τη σεξουαλική παρενόχληση/κακοποίηση	15	13,8	37	33,9	55	50,5
	Το προσωπικό γνωρίζει για τις	35	32,1	39	35,8	34	31,2

	<i>υπηρεσίες για τη σεξουαλική παρενόχληση/κακοποίηση</i>						
Πόροι	<i>Χρόνος/χρήματα δαπανώνται για την πρόληψη σεξουαλικής παρενόχλησης/κακοποίησης</i>	2	1,8	42	38,5	63	57,8
	<i>Χρόνος/χρήματα δαπανώνται για τα θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης/κακοποίησης</i>	3	2,8	41	37,6	63	57,8
Κλίμα σχολικού προσωπικού	<i>Το προσωπικό ενδιαφέρεται για την πρόληψη σεξουαλικής παρενόχλησης/κακοποίησης</i>	81	74,3	22	20,2	4	3,7
	<i>Είναι σημαντικό για το προσωπικό να αποτρέψει κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση</i>	105	96,3	1	0,9	2	1,8
	<i>Το προσωπικό βοηθάει τα θύματα κακοποίησης/σεξουαλικής παρενόχλησης</i>	85	78	21	19,3	2	1,8
	<i>Το προσωπικό θεωρεί σημαντικό να βοηθήσει σε κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση</i>	90	82,6	16	14,7	1	0,9
Γνώση του θέματος	<i>Οι μαθητές γνωρίζουν πολλά για τη σεξουαλική παρενόχληση/κακοποίηση</i>	23	21,1	31	28,4	52	47,7
	<i>Το προσωπικό γνωρίζει πολλά για την κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση</i>	37	33,9	50	45,9	21	19,3
Κλίμα σχετικό με τους μαθητές	<i>Είναι σημαντικό για τους μαθητές να αποτρέψουν κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση</i>	102	93,6	3	2,8	2	1,8
	<i>Οι μαθητές θεωρούν σημαντικό</i>	58	53,2	46	42,2	4	3,7

	<i>να βοηθήσουν σε κακοποίηση/σεξουαλική παρενόχληση</i>						
--	--	--	--	--	--	--	--

5.2 Συσχετίσεις κλιμάκων που αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και οι συσχετίσεις προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προτάθηκαν στην παρούσα έρευνα.

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιος ο βαθμός της πρόθεσης του σχολικού προσωπικού να αντιδράσει σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις;

Πίν. 7 Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις της πρόθεσης του σχολικού προσωπικού

<i>Κλίμακες</i>	<i>N</i>	<i>Μέση Τιμή*</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>	<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	<i>Μέγιστη Τιμή</i>
<i>Πρόθεση σχολικού προσωπικού(10 θέματα)</i>	98	29,77	4,86	17	38
<i>Αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων σχολικού προσωπικού (12 θέματα)</i>	97	38,12	7,71	19	48
<i>Εμπόδια σχολικού προσωπικού (5 θέματα)</i>	106	11,48	3,82	5	21

*εύρος απαντήσεων: 1=ποτέ έως 4=πολύ συχνά και 1=συμφωνώ απόλυτα έως 6=διαφωνώ απόλυτα

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις της πρόθεσης του παρευρισκόμενου σχολικού προσωπικού να παρέμβει σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών ανά ερώτηση και συνολικά.

Παρατηρούμε πως ο βαθμός της *πρόθεσης* είναι υψηλός, καθώς η μέση τιμή είναι 29,77, δηλαδή είναι πιο κοντά στο 40 που είναι ο μέγιστος βαθμός που θα μπορούσε να πάρει η κλίμακα.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιος ο βαθμός *αποτελεσματικότητας* του σχολικού προσωπικού να αντιδράσει;

Στον πίνακα 7 παρατηρούμε πως βαθμός της *αποτελεσματικότητας* είναι υψηλός, καθώς η μέση τιμή είναι 38,12, που είναι πιο κοντά στο 48 που είναι η μέγιστη τιμή των απαντήσεων που μπορεί να πάρει η κλίμακα.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιος ο βαθμός *εμποδίων* του σχολικού προσωπικού να παρέμβει σε τέτοια περιστατικά;

Στον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι ο βαθμός των *εμποδίων* του σχολικού προσωπικού να παρέμβει σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών τους είναι χαμηλός, διότι η μέση τιμή είναι 11,48. Είναι δηλαδή πιο κοντά στην ελάχιστη τιμή που θα μπορούσε να πάρει η κλίμακα (5), παρά στη μέγιστη (30).

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η *αποδοχή* του σχολικού προσωπικού όσον αφορά τη βία και σεξουαλική παρενόχληση σχετίζεται με την *πρόθεση* τους και την *αποτελεσματικότητα* να αντιδράσουν σε τέτοια περιστατικά;

Πιν. 8 Συσχέτιση αποδοχής της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης με την πρόθεση και την αποτελεσματικότητά

		<i>Πρόθεση</i>	<i>Αποτελεσματικότητα</i>
Αποδοχή	Pearson Correlation	-0.116	-0.076
	Sig. (2-tailed)	0.264	0.465
	N	95	94

Στον παραπάνω πίνακα εμφανίζεται το αποτέλεσμα των συσχετίσεων (correlations) μεταξύ των κλιμάκων *αποδοχή, πρόθεση και αποτελεσματικότητα*. Παρατηρώντας τον πίνακα βλέπουμε πως δεν υπάρχει συσχέτιση της *αποδοχής* με την *πρόθεση* και την *αποτελεσματικότητα*.

5^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό οι *προσλήψεις* του σχολικού προσωπικού για την *ετοιμότητα* του σχολείου στη διαχείριση περιστατικών βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης, σχετίζονται με την *πρόθεση* και την *αποτελεσματικότητά* τους να παρέμβουν;

Πιν. 9 Συσχέτιση των προσλήψεων για την ετοιμότητα του σχολείου με την πρόθεση και την αποτελεσματικότητα

		<i>Αποτελεσματικότητα</i>	<i>Πρόθεση</i>
<i>Προσπάθειες σχολείου</i>	Pearson Correlation	0.154	0.062
	Sig. (2-tailed)	0.137	0.547
	N	95	96
<i>Γνώση προσπαθειών σχολείου</i>	Pearson Correlation	0.102	0.152
	Sig. (2-tailed)	0.324	0.138
	N	96	97
<i>Πόροι</i>	Pearson Correlation	-0.261*	-0.232*
	Sig. (2-tailed)	0.010	0.021
	N	96	98
<i>Κλίμα σχολικού προσωπικού</i>	Pearson Correlation	0.205*	-0.002
	Sig. (2-tailed)	0.046	0.985
	N	95	96
<i>Γνώση του θέματος</i>	Pearson Correlation	0.030	0.017
	Sig. (2-tailed)	0.771	0.869
	N	95	97
<i>Κλίμα σχετικό με τους μαθητές</i>	Pearson Correlation	0.100	0.001
	Sig. (2-tailed)	0.331	0.993
	N	96	97

Στον παραπάνω πίνακα πραγματοποιήσαμε συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων της ενότητας *προσλήψεις (προσπάθειες σχολείου, γνώση προσπαθειών σχολείου, πόροι, κλίμα σχολικού προσωπικού, γνώση του θέματος, κλίμα σχετικό με τους μαθητές)* με την *πρόθεση* και την *αποτελεσματικότητα*. Βλέπουμε ότι και η *πρόθεση* και η *αποτελεσματικότητα* σχετίζονται αρνητικά με τους πόρους, δηλαδή όσο μειώνονται οι *προσλήψεις* τους για την *ύπαρξη πόρων* στο σχολείο για τη βία και σεξουαλική παρενόχληση, τόσο αυξάνεται η *πρόθεση* τους και η *αποτελεσματικότητα* της παρέμβασής τους. Παρατηρούμε επίσης συσχέτιση μεταξύ του *κλίματος του σχολικού προσωπικού* και της *αποτελεσματικότητας*. Όσο η *προσλήψεις* τους για το *κλίμα του σχολικού προσωπικού* αυξάνεται, τόσο μεγαλύτερη η *αποτελεσματικότητά* των παρεμβάσεών τους.

6^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό σχετίζεται η *αποδοχή* του σχολικού προσωπικού για τη βία και σεξουαλική παρενόχληση με τα *εμπόδια* παρέμβασης που παρουσιάζουν;

Πιν. 10 Συσχέτιση αποδοχής της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης με τα εμπόδια παρέμβασης

		Εμπόδια
Αποδοχή	Pearson	0.116
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	0.244
	N	103

Στον παραπάνω πίνακα πραγματοποιήσαμε συσχετίσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών, της *αποδοχής* και των *εμποδίων* και παρατηρούμε πως δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ τους.

7^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι προσλήψεις του σχολικού προσωπικού για την ετοιμότητα του σχολείου να διαχειριστεί τέτοια περιστατικά με τα εμπόδια παρέμβασης που παρουσιάζουν;

Πιν. 11 Συσχέτιση προσλήψεων για την ετοιμότητα του σχολείου με τα εμπόδια παρέμβασης

		<i>Προσπάθειες σχολείου</i>	<i>Γνώση προσπαθειών σχολείου</i>	<i>Πόροι</i>	<i>Κλίμα σχολικού προσωπικού</i>	<i>Γνώση του θέματος</i>	<i>Κλίμα σχετικό με τους μαθητές</i>
Εμπόδια	Pearson Correlation	-0.183	-0.309*	0.069	-0.243*	-0.217*	-0.078
	Sig. (2-tailed)	0.062	0.001	0.485	0.013	0.027	0.428
	N	104	105	104	104	104	106

Στον παραπάνω πίνακα πραγματοποιήσαμε συσχετίσεις μεταξύ των *εμποδίων* και των *υποκλιμάκων* της θεματικής ενότητας *προσλήψεις*. Παρατηρούμε πως η *γνώση των προσπαθειών του σχολείου, το κλίμα του σχολικού προσωπικού και η γνώση του θέματος* σχετίζονται αρνητικά, δηλαδή όσο αυξάνονται οι τιμές αυτών των κλιμάκων τόσο μειώνονται οι τιμές τις κλίμακας των εμποδίων.

Ένα ερμηνευτικό υπόδειγμα της πρόθεσης του σχολικού προσωπικού: Ο ρόλος της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων του σχολικού προσωπικού

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, έτσι όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης και αφορούσε αντίστοιχα στην πρόθεση των συμμετεχόντων να παρέμβουν σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης

μεταξύ των μαθητών τους. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το κοινωνιολογικό προφίλ των ερωτώμενων και οι κλίμακες της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων τους και των εμποδίων παρέμβασης που παρουσιάζουν. Με κριτήριο κρίσιμου επιπέδου σημαντικότητας συντελεστών το 5%, προκειμένου να γενικευτούν τα αποτελέσματα του δείγματος προς τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της Περιφέρειας Κρήτης.

Τα αποτελέσματα από αυτό το υπόδειγμα δηλώνουν ότι ένας μοναδικός παράγοντας φάνηκε να παρουσιάζει εξαιρετικά υψηλή συσχέτιση στο να μετέχουν οι καθηγητές με συμπεριφορές για την αποτροπή της βίας και σεξουαλική παρενόχληση.

Έτσι οι συντελεστές παλινδρόμησης και τα τυπικά σφάλματα ήταν $b=0,458$ και $se=0,052$. Άρα, η υψηλή αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων από πλευράς του σχολικού προσωπικού δηλώνει και την υψηλή πρόθεση των εκπαιδευτικών για περαιτέρω δράση σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολείο ($p<0,001$).

Πιν. 12 Ερμηνευτικό υπόδειγμα της πρόθεσης των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	B	Se	P
Φύλο			
Άνδρες	0,443	0,813	0,588
Γυναίκες (ομάδα αναφοράς)			
Ηλικία	1,525	0,889	0,091
25-45 (ομάδα αναφοράς)			
46-65			
Οικογενειακή κατάσταση	-0,185	0,808	0,819
Έγγαμος (ομάδα αναφοράς)			
Άλλο			
Ειδικότητα	-0,370	0,789	0,641
Θεωρητική (ομάδα αναφοράς)			
Θετική			
Τύπος εργασιακής σχέσης	0,071	1,150	0,951
Μόνιμος (ομάδα αναφοράς)			
Ωρομίσθιος			
Αναπληρωτής			

Έτη απασχόλησης	-0,650	0,490	0,189
<1 έτος			
1-3 έτη			
4-5 έτη			
>5 έτη (ομάδα αναφοράς)			
Αποτελεσματικότητα	0,458	0,052	<0,001
Εμπόδια	-0,086	0,103	0,408

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Συζήτηση

Η βία και η σεξουαλική παρενόχληση στις εφηβικές σχέσεις και γνωριμίες είναι ένα φαινόμενο, το οποίο παρ'όλο που έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις δεν φαίνεται να έχει μελετηθεί επαρκώς στην Ελλάδα, όπως επίσης και ο ρόλος του σχολικού προσωπικού σε αυτό. Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα μας, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια από τις ελάχιστες προσπάθειες διερεύνησης της δράσης του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αποτροπή και τη σωστή διαχείριση τέτοιων περιστατικών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στις Η.Π.Α μια στις τρεις έφηβες έχει δεχτεί συμπεριφορές βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης από τον συντροφό της (Davis, 2008, Edwards S. R, Hinsz V. B., 2014). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη σεξουαλική παρενόχληση, στον Καναδά επιθετική συμπεριφορά συμβαίνει κάθε 7 λεπτά στο χώρο του προαυλίου και κάθε 25 μέσα στην τάξη (Βαραβόγλη, 2004, Τζαμαλούκα Γ.Σ, Ευαγγέλου Β, Ασημάκη Π., Χατζηφωτίου Σ., Χλιαουτάκη Ι., 2009), κάτι που σημαίνει ότι οι δάσκαλοι των τάξεων είτε ανέχονται αυτή τη συμπεριφορά των μαθητών είτε δεν γνωρίζουν ότι η σχολική επιθετικότητα υπάρχει μέσα στην τάξη τους (Καλλιωτάκης, 2000). Γι αυτό και είναι σημαντική η έρευνα στο σχολικό προσωπικό για τη διερεύνηση των προαναφερθέντων.

Από τα τρέχοντα αποτελέσματα προέκυψε ότι αρκετά μεγαλύτερη συμμετοχή στην έρευνά μας είχαν οι γυναίκες σε σύγκριση με τους άντρες. Όπως αντίστοιχα και σε μελέτη των Katie M. Edwards και Stephanie N. Sessarego et al 2017 που διεξήχθη σε

25 σχολεία της Βόρειας Αγγλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες. Στην παραπάνω έρευνα, όπως επίσης και στη δική μας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων εργάζονταν στο σχολείο πάνω από 5 έτη.

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, έδειξαν υψηλή πρόθεση να παρέμβουν σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών τους. Η αυξημένη πρόθεση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από την προαναφερθείσα έρευνα των M. Edwards και Stephanie N. Sessarego et al, 2017, όπου και εκεί οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλή πρόθεση παρέμβασης, αλλά και από ελληνική έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ρόδου (Μαρκογιαννάκης Γ., Καραγιάννη Ε., Νικολάου Ε., 2016), όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ευαισθητοποιημένοι και είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν τόσο το θύμα όσο και τον θύτη.

Επιπλέον, μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε πως η αυξημένη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του σχολικού προσωπικού, δηλαδή το σχολικό προσωπικό που αισθάνεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές του να βοηθήσει και που έχει λιγότερες αμφιβολίες σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες του, εκφράζει μεγαλύτερη πιθανότητα να παρέμβει για την αντιμετώπιση των βίαιων καταστάσεων. Αυτό το εύρημα έχει επίσης προκύψει και από την προηγούμενη έρευνα (M. Edwards και Stephanie N. Sessarego et al, 2017) και συνάδει με το μοντέλο των Latane και Darley που προβλέπει ότι τα μεγαλύτερα επίπεδα αυτοπεποίθησης συνδέονται με τις μεγαλύτερες προθέσεις βοήθειας και με μικρότερα αντιληπτά εμπόδια στην ανάληψη δράσης, με τη διαφορά ότι στη δική μας μελέτη δεν βρέθηκε συσχέτιση με τα εμπόδια, αλλά μόνο μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της πρόθεσης. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τη θεωρία της πρόγραμματισμένης συμπεριφοράς που αναπτύχθηκε από το Ajzen (1991), όπου σύμφωνα με αυτή η συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται από την πρόθεσή του να εκτελέσει τη συμπεριφορά και αυτή η πρόθεση με τη σειρά της είναι η λειτουργία της στάσης του προς τη συμπεριφορά. Ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης της συμπεριφοράς είναι η πρόθεση, η οποία αποτελεί τη γνωστική αναπαράσταση της ετοιμότητας ενός ατόμου να εκτελέσει μια συμπεριφορά.

Σύμφωνα με έρευνες (Rigby, 2001, Beran, 2005) οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό φαίνεται να αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στις εφηβικές σχέσεις και να έχουν αρνητική στάση απέναντί του, κάτι το οποίο είναι φανερό και στην έρευνά μας, όπου οι ερωτώμενοι στην πλειονότητά τους έδειξαν χαμηλά επίπεδα αποδοχής της βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης. Σύμφωνα με έρευνα σε φοιτητές Πανεπιστημίου στις Η.Π.Α, οι λανθασμένες και στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με το βιασμό και τη σεξουαλική παρενόχληση και άλλες απόψεις αποδοχής της βίας έχουν συσχετιστεί με άτομα που είναι λιγότερο πιθανό να αντιδράσουν ως παρευρισκόμενοι σε τέτοια περιστατικά (McMahon 2010). Στην έρευνά μας όμως δεν φάνηκε να επηρεάζει η αποδοχή της βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης από τους ερωτώμενους την πρόθεσή και την αποτελεσματικότητά τους να παρέμβουν.

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες οι οποίοι λαμβάνονται υπ' όψιν από τους εκπαιδευτικούς και ενδέχεται να τους οδηγήσουν σε αδράνεια απέναντι σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης. Παρ' όλα αυτά, σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκε ότι δεν εμφανίζουν υψηλό βαθμό εμποδίων που μπορεί να τους αποτρέψουν από το να αντιδράσουν σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης. Το μόνο εμπόδιο που αναφέρθηκε από περισσότερους εκπαιδευτικούς ήταν η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για να παρέμβουν. Όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών νιώθουν ανεπαρκείς για να παρέμβουν σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης, καθώς δεν έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση σχετικά με τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών. Δεν διαθέτουν συνήθως τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, κάτι το οποίο σύμφωνα με ποιοτική έρευνα σε νέους στη Βραζιλία (Murta, Ramos, Cangussú, Tavares, & Costa, 2014) μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους.

Την παρέμβαση των παρευρισκόμενων εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει και η συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολείου, η οποία φάνηκε να σχετίζεται με την αυξημένη συμπεριφορά των παρευρισκόμενων μεταξύ εφήβων και νέων ενηλίκων σε έρευνα των Edwards, Mattingly, Dixon, & Banyard, 2014. Στην παρούσα έρευνα μας παρατηρούμε από την ανάλυση να υπάρχουν υψηλές προσλήψεις των ερωτώμενων για την ετοιμότητα του σχολείου να διαχειριστεί βίαιες συμπεριφορές και περιστατικά

σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών και ειδικότερα όσον αφορά στο κλίμα του σχολικού προσωπικού και των μαθητών. Οι προσλήψεις τους για το κλίμα του σχολικού προσωπικού μάλιστα, φαίνεται να σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους. Όταν δηλαδή θεωρούν ότι και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό ενδιαφέρεται για την πρόληψη και την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, είναι περισσότερο πιθανό να είναι αποτελεσματική η παρέμβασή τους

Αντίθετα, οι πόροι σχετίζονται αρνητικά με την αποτελεσματικότητα, δηλαδή όσο μειώνονται οι προσλήψεις τους για την ύπαρξη πόρων στο σχολείο για τη βία και σεξουαλική παρενόχληση, τόσο αυξάνεται η πρόθεση τους και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας έδειξαν χαμηλές προσλήψεις για τους πόρους, δηλαδή σύμφωνα με τα λεγόμενά τους το σχολείο δεν διαθέτει χρόνο και χρήματα για τη διαχείριση περιστατικών βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης και την υποστήριξη των θυμάτων. Αντίθετα σε έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Αγγλίας (Katie M. Edwards, Stephanie N. Sessarego et al 2019) φάνηκε να διατίθενται περισσότεροι πόροι, καθώς διεξαγόταν στα σχολεία εργαστήριο, στο οποίο παρέχονται πληροφορίες και παραδείγματα για το τί πρέπει να κάνει και τί πρέπει να πει ο εκπαιδευτικός στα θύματα και τους δράστες των σεξουαλικών επιθέσεων. Ειδικότερα, το πρόγραμμα αυτό το παρακολουθούσαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λάμβαναν αρκετή πληροφόρηση για την πρόληψη και ανέπτυσαν δεξιότητες σχετικά με τον τρόπο αποτελεσματικής παρέμβασης σε καταστάσεις βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών.

6.2 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν μόνο το πρώτο σκέλος της ερευνητικής υπόθεσης που είχαμε θέσει στην παρούσα εργασία. Πιο επεξηγηματικά, όσο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του σχολικού προσωπικού σε περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών τους, τόσο αυξάνεται και η πρόθεσή τους να παρέμβουν. Αντίθετά τα εμπόδια που δήλωσαν δεν έδειξε να επηρεάζει την πρόθεσή τους να παρέμβουν.

Ένα ακόμη εύρημα το οποίο επαληθεύτηκε είναι ότι η πρόθεση των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητα αυτής αυξάνονται, όσο αυξάνονται και οι προσλήψεις τους για το κλίμα του σχολικού προσωπικού και όσο μειώνονται οι προσλήψεις τους για την ύπαρξη πόρων στο σχολείο.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα οι αυξημένες προσλήψεις τους για τη γνώση των προσπαθειών του σχολείου, το κλίμα του σχολικού προσωπικού και η γνώση του θέματος συνδέονται με μειωμένα εμπόδια παρέμβασης.

7^Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Περιορισμοί

Προκειμένου να ελεγχουμε τα ευρήματά μας με ευρήματα άλλων μελετών δεν καταφέραμε να βρούμε αρκετές ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές και πηγές οι οποίες να εστιάζουν στη βία και σεξουαλική παρενόχληση στις εφηβικές σχέσεις (teen dating violence) και το ρόλο του σχολικού προσωπικού. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αφορούσε κυρίως τον σχολικό εκφοβισμό (bullying). Οι ήδη υπάρχουσες μετρήσεις στην Ελλάδα για τη δράση των παριστάμενων εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου σε σχέση με τους μαθητές είναι ανεπαρκείς για τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην τρέχουσα μελέτη, γι αυτό και απευθυνθήκαμε σε μεγαλύτερο βαθμό σε ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές πηγές.

Μια δυσκολία, η οποία ίσως ευθύνεται για την καθυστέρηση της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, είναι πως οι ερωτήσεις απευθύνονται μόνο σε καθηγητές οι οποίοι έχουν παρατηρήσει περιστατικά βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολείο όπου εργάζονται.

Ένας άλλος περιορισμός που αντιμετωπίσαμε ήταν αυτός της χρονοβόρας πανδημίας του Κορονοϊού (COVID-19) που διανύουμε ακόμα και τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Οι συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί δυσκόλεψε σε γενικές γραμμές τη πραγματοποίηση της έρευνας μας . Δεν υπήρχε η δυνατότητα δια ζώσης συναντήσεων, τόσο με τα μέλη της ομάδας μας, όσο και με εκπαιδευτικούς σε σχολεία. Συνεπώς ολόκληρη η έρευνα διεξάχθηκε εξ 'αποστάσεως.

7.2 Προτάσεις

Για να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη οπτική του θέματος, θα ήταν χρήσιμο σε επόμενες έρευνες να εξεταστούν σε βάθος με τη χρήση είτε ποσοτικών μεθόδων είτε και ποιοτικών μεθόδων και οι απόψεις των γονέων σχετικά με το ζήτημα αυτό. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να είναι παρούσα και η δική τους συμβολή στη μείωση αυτού του φαινομένου και, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου, θα επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της μεταξύ τους σχέσης και εμπιστοσύνη, ώστε σε μελλοντικές τυχόν καταστάσεις βίας να υπάρχει πιο αποτελεσματική παρέμβαση και από τις δύο πλευρές .

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντική έρευνα να συμμετέχουν και μαθητές, ώστε να διερευνηθούν και οι δικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους διοικητικούς υπαλλήλους του σχολείου τους. Θα ήταν ωφέλιμο να μαθαίναμε τι θεωρούν βοηθητικό να κάνουν οι δάσκαλοι, για παράδειγμα κατά την αντιμετώπιση περιστατικών σεξουαλικής βίας στο χώρο του σχολείου τους. Οι απόψεις των μαθητών κρίνονται σημαντικές εξίσου και θα μπορούσαν να προκύψουν από αυτές επιπλέον πρακτικές για σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης βίαιων περιστατικών και συμπεριφορών.

Ως προς τη παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία ο ρόλος του είναι εξίσου σημαντικός, αν και όχι αρκετά αναδεδειγμένος. Παρ'όλο που η σχολική κοινωνική εργασία έχει θεσπιστεί νομικά, η δράση των κοινωνικών λειτουργών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περιορισμένη. Ένας τρόπος που θα ήταν δυνατόν να διαδοθεί ο ενεργός ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία είναι κυρίως στον τομέα της πρόληψης. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της διοργάνωσης και διεξαγωγής ομιλιών, ημερίδων και εκδηλώσεων σχετικά με τις υγιείς σχέσεις, τη βία και σεξουαλική παρενόχληση. Να συμπεριλάβουμε την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης που βασίζονται στην ισότητα των φύλων, καθώς και την καλλιέργεια ηθικών αξιών, με την οποία επιτυγχάνεται η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκει το σχολείο.

Θα μπορούσαν επίσης να δημιουργηθούν ομάδες στα σχολεία, τις οποίες θα συντονίζει ο Κοινωνικός Λειτουργός και θα συμπεριλαμβάνουν και τους θύτες και τα θύματα με σκοπό να εντοπιστούν τα κίνητρα της βίαιης συμπεριφοράς, να βρεθεί μια κοινή λύση και να μάθουν πιο υγιείς τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Ο

Κοινωνικός Λειτουργός θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο τόσο στο θύμα, όσο και στο θύτη αποφεύγοντας τιμωρητικές μεθόδους.

Θα ήταν επίσης χρήσιμη η τοποθέτηση ενός κύκλου προγράμματος εργαστηρίων ή σεμιναρίων για τους μαθητές στο σχολείο, που θα διδάσκονται από Κοινωνικό Λειτουργό. Και τα δύο φύλα θα έχουν οφέλη στις γνώσεις, στις δεξιότητές τους, αλλά και στα κοινωνικά τους πρότυπα, ώστε σε μελλοντική περίπτωση, αν βρεθούν στη θέση των παρευρισκόμενων, να γνωρίζουν πώς να επέμβουν αποτελεσματικά αλλά και οι ίδιοι να ενδυναμωθούν και να αποφύγουν μελλοντική θυματοποίηση.

Όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος αλλά και στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους νιώθουν ανεπαρκείς να παρέμβουν λόγω έλλειψης δεξιοτήτων, αλλά ακόμα και αναποφασίσουν παρέμβουν μπορεί να προκληθεί ζημιά απο μια πιθανή ανεπαρκή ή αναποτελεσματική βοήθεια λόγω έλλειψης δεξιοτήτων. (Murta, Ramos, Cangussú, Tavares, & Costa, 2014). Γι αυτό λοιπόν, σημαντική θα ήταν η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς που θα έχουν στόχο την ευαισθητοποίηση και την επιμόρφωση τους, ώστε να είναι σε θέση οι ίδιοι να αναγνωρίζουν τα σημάδια βίας στις σχέσεις και να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν έγκαιρα και αποτελεσματικά τέτοια περιστατικά.

Τέλος, σημαντικά οφέλη θα είχε και η ένταξη του μαθήματος της ενσυναίσθησης στο σχολικό πρόγραμμα, κάτι το οποίο ήδη εφαρμόζεται στη Δανία ως υποχρεωτικό μάθημα για τους μαθητές, έως την ηλικία των δεκαέξι ετών. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και προάγονται αξίες τις αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας, οι οποίες είναι καθοριστικές για τη δράση των παρευρισκομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασοπούλου Π., Πασαλή Α., «Ενδοσχολική βία και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού», Τ.Ε.Ι Δυτικής Ελλάδας, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πάτρα, 2016.

Αντωνίου Α.Σ, Ζαχαρίου Ε.Σ, «Ο ρόλος των παρατηρητών στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού - Προτάσεις παρέμβασης», Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015.

Αρβανίτη Κ., Αναστασοπούλου Α, «Σχολικός εκφοβισμός και ο ρόλος του νοσηλευτή», Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολές Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Νοσηλευτικής, Πάτρα, 2020.

Βράκα Β. Α., «Οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί και η Διαχείριση Κρίσεων που Προκύπτουν από Περιστατικά Σχολικής Βίας και Μαθητικής Παραβατικότητας», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, 2017.

εκπαιδευτικού για τη διαχείρισή του», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2019.

Κοντογιάννης Μ., «Ενδοσχολική βία (school bullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση», Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014.

Λυμπεράτου Α., «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό», Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία Παιδαγωγικό τμήμα, Αιγάλεω 2019.

Μαρκογιαννάκης Γ., Καραγιάννη Ε., Νικολάου Ε., «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασιακής εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού», Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 10ο, 4-19, 2016.

Μαυροσκούφης Δ.Κ., «Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη», Α.Π.Θ. - Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, 2007.

Μελιτζάνη Α. Α., «Απόψεις και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τη σεξουαλική αγωγή των μαθητών», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Ιατρικής, Αλεξανδρούπολη 2008.

Μπιτσάνη Α., «Προλαμβάνοντας την Ενδοσχολική Βία: Τα ενδεδειγμένα βήματα και ο ρόλος του σχολείου», Culture and Research, 2017.

Παπαδημητρίου Χ., «Ποινική ευθύνη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για πράξεις και παραλείψεις στο χώρο του σχολείου και σε σχολικές εκδηλώσεις», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Νομικής, 2011.

Παπαλαζάρου Α., Αθανασιάδου Χ., «Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας, 2016.

Πενταράκη Μ., «Έκταση, μορφές και συνέπειες της βίας που υφίστανται έφηβες, μαθήτριες Λυκείου, στις συντροφικές τους σχέσεις», Πάντειο Πανεπιστήμιο, Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, 2003.

Πουλπούλογλου Π., «Τραμπουκισμός και βία στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ποινική αξιολόγηση με το Ν.4322/2015. Η διαμεσολάβηση ως μέθοδος και πρακτική ειρηνικής επίλυσης της σύγκρουσης», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2018.

Στέφου Μ., «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας, σύμφωνα με τη θεωρία του Young», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη 2015.

Τερζή Γ. Χ., «Η νομική διάσταση του σχολικού εκφοβισμού (bullying)», Lawspot, 2018.

Τσατσάκης Α., «Σχολική βία και παραβατικότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα 2017.

Τσελεπίδη Σ. Χ., «Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη διαχείρισή του», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, 2019.

Ξενόγλωσση

Borges J., Giordani J., Wendt B., Trentini C., Dell'Aglio D, «Patterns of perpetration and perceptions of teen dating violence», *Psico-USF* 25(2) 235-245, 2020.

Brito dos Santos K., Giardini Murta S., Gustavo do Amaral Vinha L. and Silva de Deus J., «Efficacy of a bystander intervention for preventing dating violence in Brazilian adolescents: short-term evaluation», *Am J Community Psychol.* 65(1-2):160-172, 2020.

Casey E. A, Lindhorst T., Storer H. L., «The Situational-Cognitive Model of Adolescent Bystander Behavior: Modeling Bystander Decision-Making in the Context of Bullying and Teen Dating Violence», *Psychology of Violence*, 2016.

Casey E. A., Lindhorst T., Storer H. L., «The Situational-Cognitive Model of Adolescent Bystander Behavior: Modeling Bystander Decision-Making in the Context of Bullying and Teen Dating Violence», *Psychol Violence*. 7(1): 33–44., 2017.

Coker A. L., Bush H. M., Brancato C. J., Clear E. R., Recktenwald E. A., Bystander «Program Effectiveness to Reduce Violence Acceptance: RCT in High Schools», *Journal of Family Violence* volume 34, pages153–164, 2019.

Dosil M., Jaureguizar J., Bernaras E., Burges Sbicigo J., «Teen dating violence, sexism, and resilience: a multivariate analysis», *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(8), 2020.

Edwards K. M Sessarego, S. N, Mitchell K. J, Chang Hong, Waterman E. A, Banyard V. L, «Preventing Teen Relationship Abuse and Sexual Assault through Bystander Training: Intervention Outcomes for School Personnel», *American Journal of Community Psychology - Wiley Online Library*, 2019.

Edwards K. M, Sessarego S. N, Stanley L. R, Mitchell K. J, Eckstein R. P, Rodenhizer K. A. E, Leyva P. C, Banyard V. L, «Development and Psychometrics of Instruments to Assess School Personnel's Bystander Action in Situations of Teen Relationship Abuse and Sexual Assault», *J Interpers Violence*. 36(3-4):NP1586-1606NP, 2017.

Edwards K.M., Rodenhizer K. A and. Eckstein R. P, « School Personnel's Bystander Action in Situations of Dating Violence, Sexual Violence, and Sexual Harassment Among High School Teens: A Qualitative Analysis», *Journal of Interpersonal Violence* 1–12, 2017.

Edwards S. R, Hinsz V. B., «A Meta-Analysis of Empirically Tested School-Based Dating Violence Prevention Programs», *SAGE Open* 1–8, 2014.

Fernández-González L., Calvete E., Orue I. « The Acceptance of Dating Violence scale (ADV): Psychometric properties of the Spanish version», *Psicothema*, Vol. 29, No. 2, 241-246, 2017.

Fredricks S., Ramsey M., Hornett A., «Kinship and Bystander Effect: The Role of Others in Ethical Decisions», *Journal of Religion and Business Ethics*, 2011.

Ganti N., Baek S., «Why People Stand By: A Comprehensive Study About the Bystander Effect», *Journal of Student Research*, 2021.

Gorsek A. K., Cunningham M. M., «A Review of Teachers' Perceptions and Training Regarding School Bullying», *PURE Insight*, 2014.

Martin C.E, Houston A. M, Mari K. N. and Decker M. R., «Urban Teens and Young Adults Describe Drama, Disrespect, Dating Violence and Help- seeking Preferences», *Matern Child Health J.* (5): 957–966, 2012.

Mennicke A., Bush H. M., Brancato C. J., Coker A. L., «Bystander Intervention Efficacy to Reduce Teen Dating Violence Among High School Youth Who Did and Did Not Witness Parental Partner Violence: A Path Analysis of A Cluster RCT», *J Fam Violence.* 36(7): 755–771, 2021.

Peter S., Sheri B., Dennis W., «Interventions to Reduce Bullying and Cyberbullying», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019.

Ross, Dorothea M., «Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do, 2nd ed.», *American Psychological Association*, 2022

Verhoeven M., Poorthuis A. M. G. and Volman. M., «The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review», *Educational Psychology Review* 31:35–63, 2018.