



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

της Πατσίδου Ζωής Ειρήνης (Α.Μ.: 4212017203)

Θέμα: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας»

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Κουρουτσίδου Μαρία	Μέλος Ε.ΔΙ.Π.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.)	Επιβλέπουσα
Γουβιάς Διονύσης	Αναπληρωτής καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.)	Μέλος
Ράπτης Νικόλαος	Επίκουρος καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.)	Μέλος

## Περίληψη

Η σχολική βία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο επηρεάζει τη ζωή εκατομμυρίων παιδιών παγκοσμίως. Τα τελευταία χρόνια, πολλές μελέτες έχουν εστιάσει στο φαινόμενο αυτό με βάση το φύλο, καθώς αποτελεί μια από τις χειρότερες μορφές διακρίσεων. Για την αντιμετώπιση του σοβαρού αυτού φαινομένου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, γι' αυτό και οι απόψεις τους κρίνονται απαραίτητες. Η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικών σχολείων). Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, συνήθως τα αγόρια είναι αυτά που εμπλέκονται σε βίαια περιστατικά στο χώρο του σχολείου. Η κυριότερη μορφή βίας που χρησιμοποιούν είναι η σωματική, ενώ τα κορίτσια ασκούν περισσότερο τη λεκτική βία. Όσον αφορά την θυματοποίηση δε παρατηρείται κάποια διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση έμφυλης συμπεριφοράς των παιδιών.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολική βία, φύλο, έμφυλη ταυτότητα, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## **Abstract**

School bullying is a social phenomenon, which affects the life of million children globally. Over the last few years, a lot of researches have focused on school-related gender based violence, as it's one of the worst forms of discriminations. In order for this serious problem to be dealt with, teachers play an important role and due to this fact their opinions are absolutely necessary. This paper examines how teachers perceive the gender dimensions of school bullying. The sample of the survey consisted of 100 elementary school teachers. The questionnaire was chosen as a means of collecting the data. According to the results of the survey, boys are more often involved in violent incidents. The most common form of bullying, which boys use, is physical violence in contrast to girls who usually use verbal violence. As far as victimization is concerned, there is no difference between genders. In the end, teachers believe that school contributes to the formation of children's gender behavior.

**Key words:** school bullying, gender, gender identity, teachers, elementary education

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	2
Abstract .....	3
Κατάλογος διαγραμμάτων .....	6
Κατάλογος πινάκων .....	7
Εισαγωγή .....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	10
Κεφάλαιο 1. Σχολική βία .....	11
1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί της σχολικής βίας.....	11
1.2 Η έκταση της σχολικής βίας.....	14
1.3 Μορφές της σχολικής βίας .....	17
1.4 Παράγοντες και επιπτώσεις της σχολικής βίας.....	21
Κεφάλαιο 2. Φύλο.....	27
2.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί φύλου .....	27
2.1.1 Βιολογικό φύλο .....	29
2.1.2 Κοινωνικό φύλο.....	32
2.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των έμφυλων διακρίσεων .....	34
2.3 Έμφυλη ταυτότητα .....	37
Κεφάλαιο 3. Παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας.....	43
3.1 Οικογένεια.....	43
3.2 Σχολείο .....	45
3.3 Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.....	47
3.4 Λοιποί παράγοντες .....	48
Κεφάλαιο 4. Η έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας.....	50
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	57
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας .....	58
5.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	58
5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	58
5.3 Διερευνητικά ερωτήματα .....	59
5.4 Το ερευνητικό εργαλείο .....	59
5.4.1 Η δομή του ερωτηματολογίου .....	60
Κεφάλαιο 6. Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας .....	62
6.1 Προφίλ του δείγματος .....	62

6.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της σχολικής βίας .....	66
6.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για την έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας .....	73
6.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας .....	78
Κεφάλαιο 7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα .....	85
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	89
Βιβλιογραφία .....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	109

## Κατάλογος διαγραμμάτων

### Κεφάλαιο 6

Διάγραμμα	Τίτλος	Σελ.
6.1.1:	Ποσοστά φύλου εκπαιδευτικών	62
6.1.2:	Ποσοστά ηλικίας εκπαιδευτικών	63
6.1.3:	Ποσοστά οικογενειακής κατάστασης εκπαιδευτικών	63
6.1.4:	Ποσοστά ειδικότητας (ΠΕ) εκπαιδευτικών	64
6.1.5:	Ποσοστά περιοχής που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί	64
6.1.6:	Ποσοστά ετών υπηρεσίας συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαίδευση	65
6.1.7:	Ποσοστά ετών υπηρεσίας εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που διδάσκουν τώρα	66

## Κατάλογος πινάκων

### Κεφάλαιο 6

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
6.2.1:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της σχολικής βίας	67
6.2.2:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της λεκτικής βίας	68
6.2.3:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της σωματικής βίας	68
6.2.4:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της συναισθηματικής βίας	69
6.2.5:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της σεξουαλικής βίας	69
6.2.6:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της ρατσιστικής βίας	70
6.2.7:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της κοινωνικής βίας	70
6.2.8:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της ηλεκτρονικής βίας	71
6.2.9:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα των περιστατικών βίας στη σχολική τους μονάδα	71
6.2.10:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό ατόμων που εμπλέκονταν σε περιστατικά σχολικής βίας και έχουν οι ίδιοι συναντήσει	72
6.2.11:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σοβαρότητα των περιστατικών σχολικής βίας που έχουν συναντήσει στη σχολική τους μονάδα	72

6.3.1:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο των πιο συχνά εμπλεκόμενων παιδιών σε περιστατικά σχολικής βίας	73
6.3.2:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις συνηθέστερες μορφές σχολικής βίας που συναντούν στα αγόρια ως θύτες	74
6.3.3:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις συνηθέστερες μορφές σχολικής βίας που συναντούν στα κορίτσια ως θύτες	75
6.3.4:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα θυματοποίησης σχετικά με το φύλο	76
6.3.5:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση έμφυλων συμπεριφορών στο σχολείο	76
6.3.6:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο διαμόρφωσης έμφυλων συμπεριφορών στο σχολείο	77
6.4.1:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας	78
6.4.2:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη περίπτωση αντιμετώπισης κάποιου περιστατικού βίας στη σχολική τους μονάδα	79
6.4.3:	Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις καταλληλότερες μεθόδους αντιμετώπισης της σχολικής βίας	81



## Εισαγωγή

Η σχολική βία βρίσκεται στο επίκεντρο ενδιαφέροντος του κοινωνικού και εκπαιδευτικού κοινού, καθώς όλο και περισσότερες έρευνες ασχολούνται με το συγκεκριμένο φαινόμενο προκειμένου να εντοπίσουν τις αιτίες, την συχνότητα των περιστατικών βίας κ.ά. Το φύλο αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή και τα τελευταία χρόνια λαμβάνεται αρκετά υπόψιν στην μελέτη της βίας, γεγονός που επηρέασε και την έρευνα για τη σχολική βία. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως στον διεθνή χώρο αλλά και στη χώρα μας, μελετούν ερωτήματα που αφορούν τη συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών σε βίαια περιστατικά στο χώρο του σχολείου, την συχνότητα και τις μορφές αυτών κ.ά.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή εξετάζει τις διάφορες μορφές σχολικής βίας ανά φύλο, τον ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση των έμφυλων συμπεριφορών των παιδιών, την συχνότητα των βίαιων περιστατικών και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος αποσαφηνίζεται ο όρος της σχολικής βίας, οι μορφές, η έκταση και οι παράγοντες εμφάνισης αυτής. Επίσης, περιλαμβάνεται η εννοιολογική προσέγγιση του φύλου και των έμφυλων διακρίσεων, οι διαστάσεις της έμφυλης ταυτότητας και οι παράγοντες διαμόρφωσης αυτής. Τέλος, στα πλαίσια της θεωρίας εμπεριέχονται και έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την έμφυλη σχολική βία. Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από την μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τη συζήτηση τους, και τα συμπεράσματα της έρευνας.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## Κεφάλαιο 1. Σχολική βία

### 1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί της σχολικής βίας

Η σχολική βία είναι ένα σύνθετο και πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο και αποτελεί ένα επιστημονικό αντικείμενο έρευνας στην Ελλάδα, το οποίο ακόμη μελετάται (Αρτινοπούλου, 2001). Το φαινόμενο αυτό τέθηκε υπό μελέτη για πρώτη φορά το 1978 στη Νορβηγία με την αυτοκτονία τριών θυμάτων. Τότε, ο εκφοβισμός θεωρήθηκε πως είναι ένα κοινωνικό ζήτημα ενώ εννιά χρόνια μετά, εμφανίστηκε ο σχετικός όρος “bullying” σε πολλά επιστημονικά περιοδικά (Βασιλείου, 2005).

Σύμφωνα με την Καούρη (2017), εμφανίζεται κυρίως με τη μορφή του εκφοβισμού, επηρεάζοντας αρνητικά την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου αλλά και τη διαδικασία της μάθησης. Για πολλά χρόνια, θεωρείτο ότι η σχολική βία αποτελεί ένα φυσικό κομμάτι των παιδικών κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο αυτό απασχολεί αρκετά τη κοινή γνώμη με αποτέλεσμα να διεξάγονται συστηματικές έρευνες παγκοσμίως, οι οποίες καταδεικνύουν το αντίκτυπο αυτού σε κοινωνικό, ψυχολογικό και ακαδημαϊκό επίπεδο (Rigby, 2008).

Πρόκειται για ένα πεδίο στο οποίο συναντώνται πολλοί και διαφορετικοί κλάδοι, ωστόσο οι διάφορες αναλύσεις που έχουν προκύψει, μπορούν να προσδώσουν ένα πλούτο στη μελέτη του θέματος (Μανιάτης, 2010). Είναι δύσκολο να οριοθετηθεί η έννοια της σχολικής βίας, αφού εξαρτάται τόσο από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όσο και από τις ιστορικές και πολιτικές συνθήκες υπό τις οποίες διατυπώνεται και χρησιμοποιείται (Αρτινοπούλου, 2001). Επίσης, παρατηρείται ανακολουθία στην οριοθέτηση του φαινομένου, καθώς οι Άγγλοι και οι Αμερικάνοι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο “σκόπιμη απειλή” ενώ οι Μεσογειακές χώρες χρησιμοποιούν περιφραστικούς όρους π.χ. “κάποιος που δεν έχει τάξη και πειθαρχία”, μη έχοντας συγκεκριμένο όρο για το “bullying” (Kalliotis, 2000).

Στην ουσία πρόκειται για έναν όρο ο οποίος περιέχει πράξεις παραβατικού χαρακτήρα μεταξύ ανήλικων και είναι επαναλαμβανόμενες (Μανιάτης, 2010). Ο Rigby (1996)

ορίζει τη σχολική βία ως μια σκληρή και επαναλαμβανόμενη καταπίεση, φυσικής ή ψυχολογικής φύσης, από τον ισχυρό προς τον ανίσχυρο χωρίς λόγο και αιτία, ενώ οι Sharp & Smith (1994) μιλούν για μία συμπεριφορά, η οποία συνιστά συστηματική κατάχρηση εξουσίας, φανερώνοντας μια επιθυμία για εκφοβισμό και κυριαρχία.

Σύμφωνα με τον πρωτοπόρο της έρευνας για τον εκφοβισμό, Olweus (1993), σχολική βία είναι η περίπτωση όπου ένας/μια μαθητής/τρια δέχεται για μεγάλη χρονική διάρκεια κακόβουλες πράξεις κάποιου/ας συμμαθητή/τριας του/της. Ο Olweus θεωρεί ότι όταν δύο άτομα ίσης σωματικής δύναμης έρχονται σε διαμάχη, τότε δε μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για 'bullying' (Smith & Ανδρέου, 2002). Ο Olweus (1997) φαίνεται πως διαχωρίζει τον σχολικό εκφοβισμό και το «πείραγμα» στα πλαίσια ενός παιχνιδιού, διότι, όπως δηλώνει ο ίδιος, το «πείραγμα» εκδηλώνεται μεταξύ φίλων, μη περιλαμβάνοντας τον σωματικό πόνο και ταυτίζεται με την έννοια του αστεϊσμού. Ωστόσο, στη περίπτωση που το «πείραγμα» εξακολουθεί να υπάρχει για μεγάλο διάστημα, και το παιδί αρχίζει να αισθάνεται ότι οι πράξεις των άλλων δε διέπονται από αστείο, τότε το «πείραγμα» έχει μετατραπεί σε σχολικό εκφοβισμό. Συνήθως, ο σχολικός εκφοβισμός συμβαίνει ανάμεσα σε άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις, με την εκδήλωση αρνητικών πράξεων προς τα «αδύναμα» άτομα (Σμυρναίου, 2014).

Η σχολική βία εντάσσεται στην έννοια της σχολικής παραβατικότητας, η οποία ανήκει σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο σε σχέση με τη σχολική βία (Τσατσάκης, 2019). Η Αρτινοπούλου (2001: 12) συνδέει την σχολική βία με την κοινωνία καθώς για την ίδια θεωρείται *«αφενός ως αντανάκλαση της βίας στην ευρύτερη κοινωνία και αφετέρου ως σύμπτωμα της χαμηλής ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές»*. Παρά το γεγονός ότι αποδίδονται πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για τη σχολική βία, οι Griffin & Gross (2004) συγκεντρώνουν έξι χαρακτηριστικά του φαινομένου αυτού με τα οποία συμφωνούν πολλοί ερευνητές:

1. Εσκεμμένη αρνητική πράξη/ επιθετική συμπεριφορά
2. Απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά
3. Επανάληψη
4. Ανισορροπία δύναμης ή εξουσίας
5. Εκδήλωση του φαινομένου μέσα σε οικείες κοινωνικές ομάδες όπου ήδη συμμετέχουν τα παιδιά, όπως το σχολείο, οι αθλητικές ομάδες, κλπ.

6. Πρόκληση σωματικής βλάβης ή συναισθηματικές δυσκολίες (ψυχολογικές, δυσκολίες συμπεριφοράς) στο παιδί όπου ασκούνται (θύμα).

Επιπροσθέτως, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ομαδικό φαινόμενο, εφόσον δεν αφορά μόνο το μαθητικό δυναμικό που εκφοβίζει ή εκφοβίζεται. Συγκεκριμένα αφορά και όσους/ες τυγχάνει να είναι παρόντες/ούσες σε αυτά τα περιστατικά, δηλαδή τους/τις παρατηρητές/τριες ή ακόμα και αυτούς/ές που δεν είναι παρόντες/ούσες αλλά γνωρίζουν για τα επαναλαμβανόμενα περιστατικά αρνητικών πράξεων. Αυτά τα άτομα μπορεί να είναι είτε παιδιά είτε ενήλικες όπως εκπαιδευτικοί ή άλλοι/ες εργαζόμενοι/ες στη σχολική μονάδα, ακόμα και γονείς (Σμυρναίου, 2014).

Ορισμένες νεότερες προσεγγίσεις του φαινομένου εξετάζουν και τις περιπτώσεις όπου το θύμα τέτοιων συμπεριφορών είναι ο/η εκπαιδευτικός, αλλά και τις περιπτώσεις όπου μαθητές/τριες εκφοβίζονται από εκπαιδευτικούς (McEvoy, 2005). Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας βασίζεται εκ φύσεως σε μία άνιση σχέση δύναμης καθώς ο/η εκπαιδευτικός, τόσο λόγω ηλικίας όσο και θέσης, βρίσκεται σε θέση εξουσίας. Υπό το πρίσμα αυτό, είναι αδύνατον ένας/μία εκπαιδευτικός να καταστεί θύμα bullying. Παρόλα αυτά, το γεγονός αυτό δε σημαίνει ότι ένας/μία εκπαιδευτικός δε μπορεί να γίνει θύμα από μαθητή/τρια, όμως τέτοιες περιπτώσεις εντάσσονται σε ειδικότερες μορφές ανάπτυξης βίαιης συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, η εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών εκ μέρους ενός/μιας εκπαιδευτικού αποτελούν ποινικό ή διοικητικό αδίκημα και είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζονται περισσότερο σε αυτό το πλαίσιο και όχι του σχολικού εκφοβισμού (Europe's antibullying campaign, 2012).

Για τον Πανούση (2008: 20), «η σχολική βία (*school violence*) αφορά κατηγορία εγκλημάτων που διαπράττονται στο σχολικό χώρο και δεν πρέπει να συγχέεται με αντικοινωνικές/εγκληματικές ενέργειες των μαθητών που τελούνται εκτός σχολείου. Ατομικά, συλλογικά, σχολικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά χαρακτηριστικά διαπλέκονται μέσα στην τάξη με βάση την ψυχολογία του παιχνιδιού και της πρόκλησης». Το κοινωνικό οικογενειακό κεφάλαιο και οι εσωτερικές λειτουργίες σχολείου μπορούν να διαμορφώσουν κλίμα ηρεμίας ή κλίμα ανομίας, π.χ. βία στο σχολείο (Lindstrom, 1993). Είναι γεγονός ότι η σχολική βία συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς τα περιθωριοποιημένα άτομα είναι συνήθως και πιο εύκολα θύματα λόγω της

αδυναμίας αντιπαράθεσης και της παθητικής στάσης που κρατούν έναντι στη βία (Κουρουτσίδου, 2020-21).

## 1.2 Η έκταση της σχολικής βίας

Τα τελευταία χρόνια, με την συμβολή των ΜΜΕ καθώς και το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης για τη σχολική βία, υπάρχει η εντύπωση ότι το φαινόμενο έχει αυξηθεί και έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, δεν έχει προκύψει μια ξεκάθαρη εικόνα για την έκταση της σχολικής βίας. Κάποιες μελέτες δείχνουν πως το φαινόμενο έχει αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό (Τσατσάκης, 2019), ενώ κάποιες άλλες, και μάλιστα η πλειονότητα αυτών, δείχνουν ότι η σχολική βία βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα και είναι ήπιας μορφής (Θάνος, 2017β).

Επιβάλλεται να τονιστεί, ότι το φαινόμενο της σχολικής βίας προσδιορίζεται από πολιτισμικά στοιχεία με αποτέλεσμα να παρουσιάζει σε κάθε κοινωνία διαφορετική μορφή και έκταση. Δηλαδή, η εικόνα του φαινομένου διαφέρει των Η.Π.Α., της Ευρώπης και της Ελλάδας (Αγγελόπουλος, 2017). Σήμερα, οι Η.Π.Α. διαδέχονται τις πιο σοβαρές μορφές βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, όπως η οπλοφορία και η χρήση όπλων στο χώρο του σχολείου (Νόβα- Καλτσούνη, 1995). Η Εθνική Εταιρεία Σχολικών Ψυχολόγων (NASP) στις ΗΠΑ εκτιμά ότι 160.000 μαθητές/τριες απουσιάζουν από τα Αμερικανικά σχολεία σε καθημερινή βάση λόγω της βίας που δέχονται από τους/τις συνομήλικους/ες τους (Miller, 1994). Επίσης, η Έκθεση του Διεθνούς Ινστιτούτου Παιδικής Υγείας και Ανθρώπινης Ανάπτυξης δείχνει ότι ο εκφοβισμός στα αμερικανικά σχολεία είναι διαδεδομένος σε σημαντικό βαθμό, με περισσότερο από το 16% των παιδιών να έχουν δεχθεί απειλές από άλλους/ες μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της περιόδου της έρευνας (Αγγελόπουλος, 2017).

Στις ευρωπαϊκές χώρες, δεν εμφανίζονται τόσο ακραία φαινόμενα σχολικής βίας συγκριτικά με τις Η.Π.Α., ωστόσο τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση των κρουσμάτων με αποτέλεσμα να ευαισθητοποιηθούν τόσο οι νέοι/ες όσο και η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης (Νικολάου, 2006). Ήδη από το 2002, με την πρωτοβουλία του συμβουλίου της Ευρώπης, νέοι από τις διάφορες χώρες προετοίμασαν το Καταστατικό για Δημοκρατικά Σχολεία χωρίς βία. Στηριγμένοι σε

θεμελιώδεις αξίες και αρχές που συμμερίζονται οι Ευρωπαίοι, οι νέοι/ες προωθούν δημοκρατικές συνθήκες όπως είναι η επίλυση διαφωνιών με εποικοδομητικό τρόπο, η δημοκρατία του λόγου χωρίς διακρίσεις, την ισότητα και τον σεβασμό κ.ά. (Council of Europe, 2004).

Σύμφωνα με το Χαμόγελο του Παιδιού (2012) στα ποσοστά του σχολικού εκφοβισμού, πρώτη βρίσκεται η Λιθουανία με 51.65%, δεύτερη η Εσθονία με 50.20%, τρίτη η Βουλγαρία με 34.66%, τέταρτη η Ελλάδα με 31.98%, πέμπτη η Λετονία με 25.21% και τέλος η Ιταλία με 15.09%.

Διερευνώντας το φαινόμενο της σχολικής βίας στην Ελλάδα, εντοπίζεται μια αδυναμία σύνθεσης της συνολικής εικόνας στην ελληνική πραγματικότητα, κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιούνται διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η εκτίμηση των μελετητών για τη σχολική βία στην Ελλάδα είναι ότι η ένταση της μπορεί να είναι μικρότερη συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ωστόσο το φαινόμενο είναι υπαρκτό και χρήζει αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2010). Το ερευνητικό ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα εμφανίστηκε περίπου στις αρχές της δεκαετίας του 2000 και έκτοτε επιστημονικοί φορείς, εργαστήρια πανεπιστημιακών σχολών κ.ά., μελετούν το φαινόμενο προτείνοντας μέτρα πρόληψης του (Μανιάτης, 2008).

Λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου, είναι αδύνατον κανείς να καταγράψει αυτό με ένα μόνο μεθοδολογικό εργαλείο π.χ. ερωτηματολόγιο ή συνέντευξη ή παρατήρηση, κ.λπ. (Γεωργούλας, 2018). Ο Πανούσης (2016) θεωρεί πως όλες οι έρευνες για τη σχολική βία αντιμετωπίζουν ένα θέμα. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως το 80% των μαθητών/τριών δηλώνει πως υπάρχει βία στο σχολείου τους, το 20% ότι έχει ασκήσει βία και το 15% έχει πέσει θύμα βίας. Έτσι λοιπόν αναρωτιέται πως είναι δυνατόν το 80% να κατέβηκε στο 20%. Ο ίδιος αιτιολογεί τη σύγχυση αυτή με το γεγονός ότι ούτε οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες έχουν οριοθετήσει την έννοια της σχολικής βίας, δηλαδή τι είναι η βία και με τι μορφές εμφανίζεται.

Οι Βλάχου και συν. (2016) μελέτησαν την εμφάνιση πρώιμων μορφών σχολικού εκφοβισμού και το ποσοστό της θυματοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 167 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, εκ των οποίων τα 88 ήταν κορίτσια και τα 79 αγόρια. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δείχνουν ότι μόλις το 10.5% φάνηκε να εκδηλώνει κάποια μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς, ενώ οι αποδέκτες της συμπεριφοράς αυτής υπολογίζονται στο 8.3%.

Οι Αρτινοπούλου και συν. (2016) διεξήγαγαν μια συστηματική έρευνα καταγραφής της σχολικής βίας στην Ελλάδα, με σκοπό τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρόληψη και αποτελεσματική αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών στα σχολεία της χώρας. Η έρευνα απευθύνονταν σε 3.667 μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και σε 33.112 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν διαφορετικό για τους μαθητές/τριες της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, η συχνότητα του φαινομένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα τόσο από πλευράς εκπαιδευτικών όσο και από πλευράς παιδιών. Το ποσοστό των μαθητών/τριών το οποίο δήλωσε ότι διακατέχεται από φόβο εξαιτίας συμμαθητών/τριών τους, κυμαίνεται στο 15.4%. Στη συνέχεια, όσον αφορά την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές/τριες δείχνουν να ενοχλούνται από τον σχολικό εκφοβισμό, κατανοούν την επιθετική συμπεριφορά σε μικρό βαθμό, ενώ στην πλειονότητα τους διαφωνούν με την εκδήλωσή της. Να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών δήλωσε ότι είναι αποδέκτης θετικών συμπεριφορών καθώς το 68.90% δεν έχει βρεθεί ποτέ σε ρόλο θύτη ή θύματος.

Το Διεθνές Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο (2010-2011) διεξήγαγε έρευνα σε δημόσια δημοτικά καθώς και σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου, με σκοπό να ανιχνεύσουν τη συχνότητα της σχολικής βίας στα σχολεία αυτά και την επίδραση του σχολικού κλίματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η βία είναι ελάχιστη, ποσοτικά γύρω στο 10% και αυτή που υπάρχει είναι στη μορφή λεκτικής. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τους/τις εκπαιδευτικούς (88,6% δάσκαλοι/ες και 82,8% καθηγητές/τριες) οι οποίοι/ες δηλώνουν πως η βία στα σχολεία που διδάσκουν είναι σχεδόν μηδαμινή.

Έχει παρατηρηθεί ότι επικρατεί ένα χάσμα μεταξύ της επίσημης σχολικής βίας, δηλαδή αυτής που καταγράφεται, και της ανεπίσημης. Το χάσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι μαθητές/τριες, και ιδιαίτερα οι δέκτες της βίας, καθώς και οι παρατηρητές/τριες του φαινομένου, δεν αναφέρουν τα περιστατικά (Μπούνα, 2018). Επιπλέον, αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί ένα ποσοστό εκπαιδευτικών είτε δεν αντιλαμβάνεται τα περιστατικά αυτά ως βίαια (Θάνος, 2017β) είτε δε θέλει να τα καταγράψει ώστε να μην «αμαυρώσει» την εικόνα του σχολείου (Θάνος & Μπούνα, 2015). Η βία η οποία δεν



καταγράφεται είναι γνωστή ως «σκοτεινός αριθμός» της βίας και παραβατικότητας (Δασκαλάκης, 1985).

Επίσης, τα παλαιότερα χρόνια, η έκταση της σχολικής βίας μπορεί να ήταν μεγαλύτερη και εντονότερη, ωστόσο οι εκάστοτε συμπεριφορές δεν εκλαμβάνονταν ως μορφές βίας. Αυτό συνέβαινε διότι ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως παραβατική προέρχεται από την κοινωνική αντίδραση που ενεργοποιείται απέναντι σ' αυτές τις συμπεριφορές (Μπούνα, 2018). Δηλαδή, παλαιότερα η βία των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών/τριών ήταν μια «κοινωνικά» αποδεκτή πρακτική συμμόρφωσης, σήμερα όμως εντάσσεται στη βία (Θάνος, 2017β). Πράγματι, όπως αναφέρει ο Κουράκης (2009: 39) *«το να μιλάμε για σχολική βία γενικώς δεν είναι κάτι το οποίο θα λέγαμε ότι είναι άγνωστο στα σχολεία, είτε τις παλιότερες εποχές είτε και σήμερα. Θα έλεγα ότι, ως ένα βαθμό, παλιότερα ήταν και πιο άγρια τα πράγματα».*

### 1.3 Μορφές της σχολικής βίας

Η βία στο σχολείο αποτελεί πράξη επιθετικότητας και σχετίζεται με ένα οικουμενικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, που εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την ηλικία και το φύλο. Τα μικρότερα παιδιά εκφράζονται περισσότερο με το σώμα τους, ενώ τα μεγαλύτερα χρησιμοποιούν περισσότερο το λόγο. Επίσης, τα αγόρια είναι πιο άμεσα και σωματικά επιθετικά, ενώ τα κορίτσια πιο έμμεσα (Εταιρεία Ψυχοκινητικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, 2012). Όλες οι μορφές βίας μπορούν να εκδηλωθούν είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά μεταξύ τους (Μπούνα, 2018). Ο Θάνος (2017β), αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια ενός περιστατικού βίας, οι μαθητές/τριες μπορεί να χτυπηθούν αλλά και να βριστούν ή ακόμη και να απειληθούν ταυτόχρονα.

Η σχολική βία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε έμμεση με άμεση. Η άμεση βία γίνεται εύκολα αντιληπτή καθώς αποτελεί μία «ανοικτή» επίθεση του θύτη προς το θύμα, συνήθως με λεκτική ή σωματική βία (Τσατσάκης, 2019). Η έμμεση βία γίνεται πιο δύσκολα αντιληπτή γιατί δεν επενεργεί απευθείας στο θύμα και περιλαμβάνει τη κοινωνική απομόνωση για την αμαύρωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του θύματος (Θάνος, 2017α). Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση αυτή είναι πολύ γενική.

Οι βασικότερες μορφές βίας είναι οι εξής:

Η *λεκτική βία* έχει άμεση μορφή, κατά την οποία χρησιμοποιούνται σκόπιμα υβριστικές εκφράσεις, αγενή σχόλια και παρατσούκλια προκειμένου να πληγωθεί κάποιο άτομο (Smith, 1994). Συνήθως ασκείται σε άτομα τα οποία θεωρούνται χαμηλών τόνων ενώ το άτομο που την ασκεί δεν έχει λάβει την κατάλληλη ανατροφή από το γονεϊκό του περιβάλλον (Bergsmanna, 2013). Επίσης, αυτή η μορφή μπορεί να εμφανιστεί είτε συλλογικά είτε ατομικά, ανάλογα αν ο χρήστης είναι μια ομάδα ή ένα άτομο (Crick, 1995). Τέλος, εφόσον πρόκειται για προφορική επίθεση, είναι δύσκολο να διευθετηθεί καθώς τα άτομα που την ασκούν συνήθως αρνούνται τις πράξεις τους, ειδικότερα όταν δεν υπάρχουν μαρτυρίες και αποδείξεις (Van Niekerk, 1993).

Η *σωματική βία* περιλαμβάνει σπρωξίματα, κλωτσιές, αγκωνιές σκουνητήματα, γροθιές, κτυπήματα με όπλα ή αντικείμενα (Μπεζέ, 1998) ακόμη και καταστροφή ή κλοπή προσωπικής περιουσίας (Σμυρναίου, 2014). Αυτή η μορφή συνδέεται άμεσα με την μυϊκή δύναμη, για το λόγο αυτό, συνήθως ασκείται από μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/τριες σε μαθητές/τριες μικρότερων τάξεων (Smith, 1994). Ο Rigby (2008), εντάσσει σε αυτή τη μορφή και το τράβηγμα μαλλιών, τα δαγκώματα και το κλείδωμα κάποιου ατόμου σε ένα δωμάτιο. Αυτό το είδος βίας χρησιμοποιείται κυρίως από αγόρια παρά από κορίτσια λόγω σωματικής φυσικής διάπλασης (Ασημακόπουλος και συν., 2000).

Η *ψυχολογική ή συναισθηματική βία* φαίνεται να είναι ένας «διακριτικός» τρόπος για να φοβίσει ένας/μία μαθητής/τρια κάποιον/α άλλον/η (Σπυρόπουλος, 2011). Αυτή η μορφή βίας περιλαμβάνει συνδυασμό πολλών άλλων μορφών όπως τον λεκτικό και κοινωνικό εκφοβισμό (Αγγελόπουλος, 2017). Δηλαδή, ο/η θύτης είτε χρησιμοποιεί απειλές και υβριστικές εκφράσεις για τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία κ.ά. (Neser, 2002), είτε απομονώνει το θύμα από τον κοινωνικό του περίγυρο (Σμυρναίου, 2014). Σύμφωνα με τον Alward (2005), συναντάται πιο πολύ μεταξύ των κοριτσιών παρά των αγοριών, παρ' όλο που κι αυτά μπορεί κάποιες φορές να τη χρησιμοποιούν.

Η *σεξουαλική βία* είναι ένα σύνηθες φαινόμενο, αποτελεί σοβαρό πρόβλημα στο χώρο του σχολείου, έχει αυξητικές τάσεις και γίνεται σε όλο και μικρότερες ηλικίες (Saner, 2007). Αφορά αγόρια και κορίτσια και εκδηλώνεται με υβριστικά σχόλια ή πειράγματα σεξουαλικού περιεχομένου, ανήθικες χειρονομίες, ανεπιθύμητα αγγίγματα ακόμη και εξαναγκασμό για σεξουαλική πράξη (Σμυρναίου, 2014). Τις περισσότερες φορές,

τέτοιου είδους πράξεις και συμπεριφορές είναι δύσκολο να καταγγεληθούν από το θύμα, λόγω του ότι υπάρχουν συναισθήματα ντροπής ενώ φαίνεται το φαινόμενο να είναι πιο συχνό στα κορίτσια (Δημητροπούλου & Σβάρνας, 2016).

Η *ρατσιστική βία* στιγματίζει τη διαφορετικότητα ενός ατόμου ως προς τη φυλή και την καταγωγή. Χρησιμοποιείται συχνά εις βάρος των μειονοτήτων και όσων διαφέρουν πολιτισμικά, γλωσσικά, λόγω του διαφορετικού οικονομικού τους επιπέδου και όταν το θύμα είναι νεοφερμένο στο σχολείο (Παπαζαφειρόπουλος, 2015). Μπορεί να εκδηλωθεί με τη χρήση λεκτικής, συναισθηματικής και σωματικής βίας (Σμυρναίου, 2014). Η συμπεριφορά των παιδιών είναι αρκετά σκληρή σε κάθε τι διαφορετικό, με αποτέλεσμα η ρατσιστική βία να εμφανίζεται ακόμα και εναντίον μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες (Αγγελόπουλος, 2017).

Η *κοινωνική βία* εμπεριέχει τον σκόπιμο αποκλεισμό των μαθητών/τριών από κοινωνικές δραστηριότητες και μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Η άμεση εκδηλώνεται με το συστηματικό αποκλεισμό και αδιαφορία απέναντι στο θύμα, ενώ η έμμεση εκδηλώνεται με 'σιωπηλό' αποκλεισμό τον οποίο αντιλαμβάνεται το θύμα μόνο όταν επιχειρήσει να συμμετέχει στη συγκεκριμένη ομάδα (Coloso, 2003). Σε αυτή τη περίπτωση, οι θύτες σκοπεύουν να 'εξοντώσουν' κοινωνικά το θύμα αφήνοντας το μακριά από κάθε παιχνίδι και δραστηριότητα και διαδίδοντας ψευδείς ειδήσεις τόσο για το ίδιο το θύμα όσο και για την οικογένεια του (Rigby, 2003).

Η *ηλεκτρονική βία*, γνωστή και ως *cyber bullying*, είναι «η επαναλαμβανόμενη και εκ προθέσεων βλάβη που προκαλείται διαμέσου της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών» (Σμυρναίου, 2014). Μπορεί να πάρει τόσο λεκτική όσο και γραπτή μορφή εφόσον οι θύτες χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την ηλεκτρονική αλληλογραφία και τα κινητά τηλέφωνα (Olweus, 2012). Επίσης, άλλες μορφές της ηλεκτρονικής βίας είναι η έκθεση προσωπικών πληροφοριών και φωτογραφιών του θύματος χωρίς την έγκριση του (Αρτινοπούλου, 2001).

Σαφέστατα, η ηλεκτρονική βία διαφέρει κατά πολύ απ' όλες τις άλλες, διότι πρώτον, ο/η θύτης έχει τη δυνατότητα να ασκήσει βία ανώνυμα χωρίς να εκτεθεί και δεύτερον, δεν υπάρχει δια ζώσης επικοινωνία μεταξύ θύτη και θύματος (Fauman, 2008). Έρευνα στις Η.Π.Α. έδειξε ότι οι πιο συχνοί θύτες που ασκούν βία στο διαδίκτυο είναι τα

κορίτσια με σκοπό να εκφοβίζουν άλλα κορίτσια (Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009). Σύμφωνα με τον Riebel κι άλλους (2009), έχει διαπιστωθεί ότι η αναλογία περιστατικών βίας στο σχολικό προαύλιο και στο διαδίκτυο είναι ίση. Φυσικά, παρά το γεγονός ότι το cyber bullying εμφανίζεται και σε χώρους εκτός σχολείου, το σχολείο είναι αυτό που βιώνει τις επιπτώσεις του (Δημητροπούλου & Σβάρνας, 2016).

Σύμφωνα με έρευνα της Α. Μπούνα (2018) για τις μορφές σχολικής βίας που υλοποιήθηκε σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου και γυμνασίου, έχουν καταγραφεί τα εξής:

- εξήντα έξι μορφές λεκτικής βίας οι οποίες αφορούν πειράγματα, βρισιές, απειλές και ειρωνείες,
- πενήντα πέντε μορφές σωματικής βίας, οι οποίες ομαδοποιούνται σε χτυπήματα και σπρωξίματα-στριμώγματα,
- δεκαεπτά μορφές κοινωνικής βίας όπως η συκοφάντηση-διάδοση φημών, ο αποκλεισμός και η υποτίμηση,
- πέντε μορφές σεξουαλικής βίας όπως το χούφτωμα, τα «σαλαμάκια» στα οπίσθια, το πιάσιμο στήθους, το πιάσιμο οργάνων και η φωτογράφιση στην τουαλέτα και
- ηλεκτρονική βία η οποία αφορά φωτογραφίες και βίντεο μαθητών/τριών στις τουαλέτες που έπειτα αναρτώνται στο Facebook ή στο Instagram ή αποστέλλονται με e-mail.

Ο Θ. Θάνος (2015), ομαδοποιεί τις μορφές της σχολικής βίας σε τρεις κατηγορίες:

1. *Βία κατά προσώπου ή του εαυτού.* Η βία κατά προσώπου περιλαμβάνει τις δικές της μορφές. Αρχικά, υπάρχει η σωματική η οποία περιλαμβάνει μπουνιές, κλοτσιές, πάλη, κεφαλοκλείδωμα, σφαλιάρες/φάπες/καρπαζιές/χαστούκια, τράβηγμα μαλλιών, τσιμπήματα, φτύσιμο, χρήση αντικειμένων, π.χ. σουγιά, με σκοπό την πρόκληση σωματικής βλάβης. Δεύτερον, υπάρχει η λεκτική βία όπου χρησιμοποιούνται πειράγματα, κοροϊδίες και βρισιές που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση, π.χ. χοντρός, ασχημομούρης, κοντός, κ.λπ., τη νοητική ικανότητα, π.χ. βλάκας, χαζός, κ.ά., τη σεξουαλικότητα, π.χ. γκέι, και την εθνική καταγωγή π.χ. «είσαι Αλβανός», ειρωνείες, π.χ. ξενέρωτος, ξερόλας, απειλές/εκβιασμούς, π.χ. «θα τα πούμε αύριο», «αν δεν μου κάνεις αυτή τη χάρη θα σε χτυπήσω», κ.λπ., διάδοση φημών, π.χ. ότι είναι ομοφυλόφιλος κ.λπ., υπονοούμενα και υποτίμηση π.χ. «δεν είσαι άντρας» κ.ά. Τρίτον, μια άλλη μορφή βίας κατά προσώπου είναι η μη λεκτική

η οποία εμπεριέχει χειρονομίες/κινήσεις (μούντζες, ειρωνικό κούνημα των χεριών), μορφασμούς (ξίνισμα, βγάλσιμο γλώσσας). Έπειτα, υπάρχει η κοινωνική-συναισθηματική βία της οποίας χαρακτηριστικά είναι ο αποκλεισμός και η απομόνωση από δραστηριότητες και παρέες, κυρίως με τη χρήση έμμεσης λεκτικής βίας, όπως η διάδοση κακόβουλων φημών και υποτιμητικών σχολίων. Μια άλλη μορφή βίας θεωρείται το κάπνισμα κατά τη διάρκεια του σχολείου (στο διάλειμμα ή σε κάποιο κενό ή κοπάνα), η κατανάλωση αλκοόλ (στο διάλειμμα, σε γιορτές) καθώς και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών/ναρκωτικών.

2. *Βία κατά τη διδακτικής διαδικασίας.* Η βία κατά της διδακτικής διαδικασίας αφορά την παρεμπόδιση της με διάφορους τρόπους, όπως η φασαρία και η διακοπή του μαθήματος χωρίς λόγο που παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επίσης, οι μαθητές/τριες προβαίνουν σε κάποιες δραστηριότητες με τις οποίες δεν συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία όπως η απουσία από το μάθημα, η ενασχόληση με άλλες άσχετες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. χαρτοπαιξία, ενασχόληση με άλλα μαθήματα) και η χρήση του κινητού, π.χ. αποστολή μηνυμάτων.
3. *Βία κατά του σχολείου.* Η βία κατά του σχολείου αφορά διαρρήξεις στο υλικό, π.χ. κλοπή υπολογιστών, καταστροφές αρχαιακού υλικού, π.χ. απουσιολογίων, βαθμολογίων κ.ά., βανδαλισμούς, π.χ. σπάσιμο τζαμιών και φθορές τοίχων, και ρύπανση του σχολικού περιβάλλοντος, π.χ. συνθήματα στους τοίχους κ.λπ.

#### **1.4 Παράγοντες και επιπτώσεις της σχολικής βίας**

Η σημασία του φαινομένου της σχολικής βίας, έχει οδηγήσει το ερευνητικό κοινό στην αναζήτηση των συνθηκών που την προκαλούν ή και την ευνοούν. Οι παράγοντες που ενεργοποιούν την εμφάνιση της σχολικής βίας, σχετίζονται τόσο με τη προσωπικότητα του υποκειμένου όσο και με τα χαρακτηριστικά του σχολείου, της οικογένειας και της ομάδας των συνομήλικων. Για την Αρτινοπούλου (2001), τα αίτια του φαινομένου είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός και η κοινωνική ανισότητα, η φτώχεια, ο υπερπληθυσμός, η ματαίωση, η διαφορετικότητα, αλλά και η ελλιπής καλλιέργεια, οι

ελλιπώς αναπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες, η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης και οι κοινωνικές νόρμες.

Από την άλλη, ο Li (2008) θεωρεί ότι οι βασικοί παράγοντες της σχολικής βίας είναι η οικογένεια, οι σχέσεις μεταξύ του σχολείου και εκπαιδευτικού, το κοινωνικό πλαίσιο, η κληρονομικότητα, οι συνομήλικοι, τα ΜΜΕ, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, το διαδίκτυο, τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία των παιδιών. Εκτός από αυτούς τους παράγοντες, το φύλο και η κληρονομικότητα μπορούν επίσης να συμβάλλουν στην εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο (Θάνος, 2017α).

*Ο ρόλος της οικογένειας:* οι γονείς αποτελούν πρότυπο προς μίμηση για τα παιδιά τους, γι' αυτό και η συμπεριφορά τους αναπαράγεται και από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι η μέθοδος ανατροφής των παιδιών παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση και άσκηση βίας από το ανήλικο άτομο. Το ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον, το σταθερό ενδιαφέρον των γονέων για τις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού και τα συναισθήματα που βιώνει στο σχολείο, συμβάλλουν ενθαρρυντικά στην επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού (Πυργιωτάκης, 1994).

Αντίθετα, όταν το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί είναι διαταραγμένο, π.χ. κακοποιείται ή και παραμελείται, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα το παιδί να παρουσιάσει προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και να υιοθετήσει βίαιη συμπεριφορά (Μόττη-Στεφανίδη, 2004). Η υπερβολική αυστηρότητα και η έντονη πειθαρχία παραπέμπουν επίσης στην εκδήλωση άσκησης βίας από τα παιδιά. Ακόμη, τα καταπιεσμένα παιδιά, αυτά που δεν έχουν επικοινωνία με τους γονείς τους, που δεν εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους γιατί αποθαρρύνονται και δεν κάνουν δραστηριότητες που αγαπούν λόγω περιορισμού από τους γονείς τους, είναι πολύ συχνό να εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές προς τους συμμαθητές τους (Τσατσάκης, 2019).

*Ο ρόλος του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού:* παρόλο που το σχολείο αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης για το παιδί, είναι δύσκολο να αναστείλει το φαινόμενο της σχολικής βίας διότι αυτό επηρεάζεται τόσο από τη προσωπικότητα του παιδιού όσο και από εξωσχολικούς παράγοντες (οικονομικούς κ.ά.). Όμως, σύμφωνα με παλαιότερες μελέτες, το σχολείο φέρει κι αυτό ευθύνη στην αναπαραγωγή της σχολικής βίας διότι δε καλλιεργείται η σχέση και η συνεργασία μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού (Βουϊδάσκη, 1987). Μελέτες έδειξαν ότι το χαμηλό επίπεδο συνεργασίας

εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας και το χαμηλό επίπεδο απόδοσης των μαθητών/τριών ενισχύουν μια επιθετική συμπεριφορά (Αγγελόπουλος, 2017).

Όταν ένα παιδί αποτυγχάνει στις σχολικές του επιδόσεις, νοιώθει ανεπαρκές, και σε συνδυασμό με την έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητες για την εκδήλωση του άγχους, μπορεί εύκολα να οδηγηθεί σε αρνητικές πράξεις (Νικολάου, 2004). Ακόμη, ο αυταρχισμός, το υπάρχον ανταγωνιστικό σύστημα, ο ανεπαρκής παιδαγωγικός ρόλος και η κακή σύνδεση γνώσης με μείζονα κοινωνικά θέματα, καθώς και η απουσία επαγγελματικής καθοδήγησης των παιδιών είναι προσθετικοί παράγοντες ενίσχυσης τη εκδήλωσης επιθετικότητας (Φαρσεδάκης, 1986).

*Ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου:* η σχολική βία θεωρείται ότι είναι μια αντανάκλαση της βίας που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία (Pepler, 1994). Δηλαδή, σχετίζεται άμεσα με τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες όπως είναι η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση, η μετανάστευση, η φτώχεια, οι κοινωνικές ανισότητες κ.ά. Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο, οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις λόγω της παρουσίας πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών παραδειγμάτων όπως είναι οι μεταναστευτικές ομάδες. Η ετερότητα συνδέεται άμεσα με τη σχολική βία ενώ παρατηρείται ότι ένας/μία μαθητής/τρια με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρό μπορεί να υπάρξει είτε θύτης είτε θύμα. Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η ματαίωση οδηγούν συχνά τους αλλοδαπούς μαθητές σε βίαιες συμπεριφορές. Είναι φανερό ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός τροφοδοτεί τη σχολική βία και τροφοδοτείται από αυτή αφού η βία είναι αίτιο και σύμπτωμα του κοινωνικού αποκλεισμού (Μανιάτης, 2010).

*Ο ρόλος των συνομηλίκων:* οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν βίαιη συμπεριφορά, συνήθως έχουν απορριφθεί από άλλους συνομηλίκους τους που δεν παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά. Η επικείμενη απόρριψή τους οδηγεί στην εύρεση ατόμων που έχουν νιώσει το αντίστοιχο συναίσθημα και ενθαρρύνονται να προβούν σε αρνητικές πράξεις (Πανταζή-Μελίστα, 2013). Για την Ανδρέου (2004), η σχολική βία είναι μια συλλογική διεργασία, έχει δηλαδή τις ρίζες της στον τρόπο που αντιδρά η ομάδα των συνομηλίκων στη διαδικασία θυματοποίησης. Σύμφωνα με μία έρευνα που έγινε σε μαθητές/τριες Λυκείου από το Εργαστήριο Ποινικών και Εγκληματολογικών Ερευνών

του Πανεπιστημίου Αθηνών το 2003, φάνηκε ότι οι γονείς των παιδιών με επιθετική συμπεριφορά δεν γνώριζαν τις παρέες των παιδιών τους (Κουράκης, 2003).

*Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε., των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και του διαδικτύου:* τα βίαια πρότυπα που προβάλλει η τηλεόραση καθώς και τα βιντεοπαιχνίδια με επιθετικό περιεχόμενο, μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των ανήλικων. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το πανεπιστήμιο του Illinois, επιβεβαιώνει το γεγονός αυτό, επισημαίνοντας ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας που παρακολουθούσαν πολλές ώρες ταινίες και παιχνίδια τηλεοπτικής βίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα βίαιης συμπεριφοράς κατά την εφηβεία (Huesmann, 2003). Επιπλέον, τα άτομα με κακές προθέσεις, έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν βία πολύ πιο εύκολα χωρίς να εκτεθούν, μέσω διαδικτύου, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των περισσότερων ανηλίκων.

*Ο ρόλος του φύλου:* το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα εκδήλωσης βίας στο σχολείο. Η διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων συνδέεται άμεσα με τα κοινωνικά στερεότυπα (Γεωργούλας, 2009). Οι ρόλοι των φύλων που έχει θέσει η κοινωνία, προβάλλουν την υποτίμηση του ρόλου των γυναικών, καθιστώντας αυτές εύκολα θύματα. Αντίθετα, τα αγόρια κοινωνικοποιούνται ώστε να υιοθετούν συμπεριφορές επιθετικότητας πιστεύοντας ότι είναι φυσιολογικές. Σύμφωνα με τον Olweus (1997), τα κορίτσια εκδηλώνουν συνήθως πειράγματα ενώ τα αγόρια σωματική βία.

Συμπερασματικά, η σχολική βία δεν οφείλεται αποκλειστικά σε έναν μόνο παράγοντα, αλλά σε συνδυασμό πολλών παραγόντων μαζί. Κοινωνικά, ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αντικοινωνικών και επιθετικών συμπεριφορών.

Όσον αφορά τις επιπτώσεις της σχολικής βίας, φαίνεται πως αυτές ποικίλλουν και σχετίζονται όχι μόνο με το παιδί-θύτη και το παιδί-θύμα αλλά και με το παιδί το οποίο παρατηρεί αυτό το φαινόμενο. Οι συνέπειες που βιώνουν αυτά τα παιδιά είναι σοβαρές και καθοριστικές για τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη τους (Εταιρεία Ψυχοκινητικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, 2012).



Τα παιδιά-θύτες, είναι συνήθως άτομα με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, έχουν ανάγκη τη προσοχή, χαμηλή αυτοεκτίμηση και προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες (Πρεκατέ, 2008). Αυτά τα παιδιά έχουν πολλές πιθανότητες να συνεχίσουν να ασκούν βία και στην ενήλικη ζωή τους. Φαίνεται να διατηρούν αυτή τη βίαιη συμπεριφορά και μετά το σχολείο, επηρεάζοντας αρνητικά την ικανότητά τους να αναπτύξουν εποικοδομητικές σχέσεις με τον κοινωνικό τους περίγυρο (Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009). Επίσης, οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες εκφοβίζουν συστηματικά άλλους/ες, είναι δυνατόν να συνηθίσουν σ' ένα τέτοιο τρόπο ζωής, μένοντας απόμακροι/ες από την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική ζωή τόσο του σχολείου όσο και της μετέπειτα πορείας τους (Δημητροπούλου & Σβάρνας, 2016).

Σύμφωνα με την Φυλακτού (2006), η εμπλοκή αυτών των παιδιών σε βίαιες συμπεριφορές, τα απομακρύνει από το σχολείο και τα κάνει μελλοντικά ευάλωτα σε αρνητικές επιρροές και επιρρεπή στην επαφή με τις ψυχοδραστικές ουσίες. Επιπλέον, έρευνα του καθηγητή Olweus, στη Νορβηγία και τη Σουηδία, έδειξε ότι η σχολική βία οδηγεί συχνά σε εγκληματική συμπεριφορά μακροπρόθεσμα. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το 60% των αγοριών που κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής ήταν θύτες, ειδικότερα στο γυμνάσιο, καταδικάστηκαν για ένα τουλάχιστον έγκλημα στην ενήλικη ζωή τους. Να σημειωθεί ότι το 35 - 40% των παιδιών αυτών είχαν τρεις και επιπλέον καταδίκες από την ηλικία των 24 ετών (Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009).

Οι επιπτώσεις της σχολικής βίας στα παιδιά-θύματα μπορούν να λάβουν πολλές μορφές και μπορούν να διαρκέσουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, στιγματίζοντας το μέλλον τους. Συγκεκριμένα, το παιδί που βιώνει βία στο σχολείο, νιώθει θυμό γι' αυτό που του συμβαίνει και συνήθως εκφράζει αυτό το αίσθημα σε οικεία πρόσωπα όπως είναι τα μέλη της οικογένειάς του. Επίσης, τα παιδιά αυτά ντρέπονται για την όλη κατάσταση και δυσκολεύονται να συνάψουν φιλίες, θεωρώντας ότι δε τους θέλουν. Ακόμη, το παιδί κυριαρχείται από το αίσθημα της ενοχής αφού νιώθει ότι φταίει το ίδιο γι' αυτό που του συμβαίνει, και φόβο ότι θα του ασκήσουν ξανά βία. Ο συνδυασμός θυμού-ντροπής-ενοχής-φόβου οδηγούν το παιδί στην απομόνωση καθώς δε ζητά βοήθεια. Εάν δε λάβει τη κατάλληλη στήριξη στο μέλλον, μπορεί να εμφανίσει αδυναμία στην ανάληψη ευθυνών, στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και στην ομαλή σεξουαλική του ζωή (Europe's antibullying campaign).

Οι συνέπειες του φαινομένου αυτού στα παιδιά-θύματα, είναι σοβαρές και επηρεάζουν τόσο το ψυχισμό τους όσο και την κοινωνική λειτουργικότητα τους. Η Αρτινοπούλου (2009), υποστηρίζει ότι το στίγμα, η λεκτική βία, η ταπείνωση και ο εξευτελισμός, που βιώνουν τα θύματα του bullying επηρεάζουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους. Σχετικά με τις ψυχολογικές επιπτώσεις, συνήθως αυτές ποικίλουν και αφορούν συμπτώματα άγχους και ανασφάλειας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένη αυτοπεποίθηση, συναισθήματα κατωτερότητας, αρνητικό εσωτερικό διάλογο και αρνητική αυτοκριτική (Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009). Επιπλέον, η Louwes (2009), επισημαίνει κι άλλες συνέπειες της σχολικής βίας όπως είναι η δυσκολία στον ύπνο και οι εφιάλτες, η απώλεια όρεξης ή η υπερκατανάλωση τροφής.

Η σχολική βία δεν επηρεάζει μόνο τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα σε περιστατικά βίας, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας τα οποία παρακολουθούν τέτοιου είδους περιστατικά. Έτσι λοιπόν, επιπτώσεις του φαινομένου παρουσιάζονται και στους/στις παρατηρητές/τριες όπου τους/τις κυριαρχεί το άγχος και ο φόβος μήπως βρεθούν και οι ίδιοι/ες στη θέση του θύματος (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015). Παράλληλα, σε αυτά τα άτομα κυριαρχεί το αίσθημα της ανασφάλειας σχετικά με το σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Olweus, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι παρακολούθησαν βίαια περιστατικά στο χώρο που θεωρούσαν ότι τους παρέχει ασφάλεια (Δημητροπούλου & Σβάρνας, 2016).

## Κεφάλαιο 2. Φύλο

### 2.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί φύλου

Η έννοια του φύλου, συχνά χρησιμοποιείται για να ορίσει τις βιολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της γυναικείας και ανδρικής υπόστασης (Kessler & McKenna, 1978). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), αναφέρει ότι το φύλο σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά που αποδίδει η κοινωνία για τον άνδρα και την γυναίκα όπως είναι οι νόρμες, οι ρόλοι και οι σχέσεις που συνάπτουν μεταξύ τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία (Newman, 2018). Η κοινωνιολόγος Acker, επισημαίνει πως πρόκειται για κοινωνικά κατασκευασμένες διακρίσεις ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα, το θηλυκό και το αρσενικό (Jang, Ott, & Shafritz, 2016, σ. 420).

Για την Butler, το φύλο είναι μια επιλογή, ωστόσο αυτή η επιλογή δε γίνεται ελεύθερα, διότι ο κάθε άνθρωπος βρίσκεται ήδη μέσα σε ένα φύλο και οι επιλογές αυτού είναι από την αρχή περιορισμένες (Μαροπούλου, 2016). Η γνωστή φιλόσοφος και φεμινίστρια Simone de Beauvoir, υποστήριξε την άποψη ότι «γυναίκα δε γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι» καθώς ο τρόπος με τον οποίο βιώνουμε το φύλο, δεν οφείλεται σε βιολογικούς αλλά σε κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες. Επίσης, θεωρεί ότι οι πράξεις του σώματος, όπως είναι το ύφος και οι χειρονομίες, οι οποίες δίνουν την αίσθηση της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας, δε μπορούν να καθορίσουν το φύλο ενός ατόμου καθώς αυτό εξαρτάται αποκλειστικά από τις λεγόμενες «παραστασιακές επιτελέσεις» (Σηφάκη, 2015).

Η έννοια του φύλου άρχισε να μελετάται συστηματικά γύρω στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όπου φεμινίστριες ερευνήτριες, διαπίστωσαν ότι σε ιστορικά και εθνογραφικά κείμενα αναφερόταν κυρίως το ανδρικό φύλο ενώ το γυναικείο παραλείπονταν. Έτσι, στόχος αυτών των μελετητών, ήταν να αναδείξουν τη γυναικεία υπόσταση σε αυτά τα κείμενα μέσω της συλλογής πληροφοριών για τη θέση των γυναικών, επαναπροσδιορίζοντας με αυτό το τρόπο τις ιστορικές πηγές (Μουτάφη & Καντσά, 2007). Συγκεκριμένα, με την εμφάνιση των Γυναικείων Σπουδών, το φύλο ξεκίνησε να ερευνάται και να αναλύεται περαιτέρω επιστημονικά, δίνοντας έμφαση τόσο στους παράγοντες που διαμορφώνουν το ρόλο της γυναίκας και του άνδρα, όσο

και στη σύνδεση των εκ φύσεως χαρακτηριστικών του φύλου με τη δημιουργία της έμφυλης ταυτότητας (Μπακαλάκη, 1997).

Ο Παπαταξιάρχης (1997), σε άρθρο του, περί φύλου στην ανθρωπολογία, παραθέτει τον συλλογισμό του για το φύλο, διακρίνοντας αυτό σε τρεις εκδοχές:

Το *φύλο ως ρόλος*, ανδρικός ή γυναικείος, αφορά την ανθρώπινη συμπεριφορά και δραστηριότητα, οι οποίες φυσικά είναι διαφορετικές για το κάθε φύλο, μη λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές αξιολογήσεις της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας. Σε αυτή τη περίπτωση, το φύλο περιορίζεται ως αντικείμενο μελέτης καθώς στο επίκεντρο της έρευνας βρίσκεται ο ανδροκεντρισμός, ο οποίος υποβαθμίζει τις γυναικείες δραστηριότητες. Έτσι, δίνεται το έναυσμα για να μελετηθεί η θέση των γυναικών σε διαφορετικές κοινωνίες, διερευνώντας παράλληλα τους παράγοντες της σχετικής τους δύναμης.

Το *φύλο ως κοινωνική σχέση*, αναδεικνύεται σε βασικό αναλυτικό εργαλείο, όπου είναι δυνατό να μελετηθούν οι σχέσεις που συνάπτουν μεταξύ τους τα φύλα, η αλληλεπίδραση του ενός με του άλλου, συμπεριλαμβανομένου της κοινωνικής διαφοράς και ιεραρχίας που τα περιβάλλει. Να σημειωθεί ότι το φύλο ως εννοιολογικό εργαλείο μπορεί να συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην καταγραφή του ιεραρχικού χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων στη καθημερινή ζωή.

Το *φύλο ως κατασκευή*, αποκλείει την έννοια του βιολογικού φύλου, δεν αποτελεί δηλαδή τη βιολογική βάση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως συμβαίνει στη θεωρία των ρόλων του φύλου. Αντιθέτως, στη συγκεκριμένη περίπτωση, το φύλο παραπέμπει σε ένα πολιτισμικό περιεχόμενο το οποίο μπορεί να ποικίλλει στον χρόνο και το χώρο. Εφόσον το φύλο είναι συνάρτηση του πολιτισμού, ο/η μελετητής μπορεί να λάβει μια μεγάλη γκάμα εικόνων με τις ανθρώπινες σχέσεις και δραστηριότητες, καθώς ο πολιτισμός αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα αλληλεπιδράσεων.

Στο αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης (OED, n.d.), υποστηρίζεται ότι η λέξη *gender* προέρχεται από την γαλλική λέξη *genre*, η οποία προσδίδει την έννοια της ταξινόμησης. Συγκεκριμένα, αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία ομάδα ανθρώπων που έχουν κάτι κοινό, είτε αυτό είναι η εθνικότητα είτε το βιολογικό φύλο. Ωστόσο, σε άρθρο της δημοσιογράφου Marsh, με τίτλο “The gender-fluid generation” (2016), αποτυπώνεται το αντίθετο. Με τη συμβολή νέων ατόμων,

παγκοσμίως, να αποσαφηνιστεί η έννοια του φύλου, σημειώθηκε από τη πλειοψηφία πως το φύλο δε διαχωρίζεται σε ανδρικό και γυναικείο. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν και απόψεις οι οποίες υποστήριζαν ότι το φύλο είναι ξεκάθαρο εκ γενετής και δε μπορεί να γίνει μία επιλογή. Για την Posey (2016), η σύγχυση αυτή, προέρχεται από εκείνους/ες που θέλουν να επικρατήσει ο βιολογικός ορισμός του φύλου. Κατά συνέπεια, το γεγονός αυτό, φέρνει στο προσκήνιο την αναγκαιότητα μιας περαιτέρω διερεύνησης και ανάδειξης της κοινωνικής εννοιολόγησης του φύλου.

Διερευνώντας την έννοια του φύλου, δίνεται η ευκαιρία σε κάποιον/α να μελετήσει μια πληθώρα κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι η θέση των γυναικών και των ανδρών στην εξουσία, η συμμετοχή αυτών σε θρησκευτικές τελετουργίες, κ.ά. (Καντσά, 2015). Η Strathern (1988), προσεγγίζει την έννοια του φύλου μέσω μιας έρευνας που πραγματοποίησε η ίδια στη Μελανησία, μελετώντας τον ρόλο των φύλων στη κοινωνία. Αναλυτικότερα, παρατήρησε ότι οι άνδρες κυριαρχούν στη κοινωνία ενώ η θέση των γυναικών είναι υποβαθμισμένη, διακρίνοντας έτσι τις έμφυλες ανισότητες που υπάρχουν. Επιπλέον, σημειώνει ότι καμία ιεραρχία δεν γεννιέται από μόνη της, αντιθέτως, αναπαράγεται από το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, για την Strathern, μια σύγχρονη κοινωνιολογική αντίληψη του φύλου, πρέπει να εξετάζει την πολιτισμική και κοινωνική κατασκευή του φύλου.

### **2.1.1 Βιολογικό φύλο**

Η Turner (1998), εξηγεί ότι το βιολογικό φύλο χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα βιολογικά χαρακτηριστικά του «άνδρα» και της «γυναίκας», τα οποία σχετίζονται με τα χρωμοσώματα και την ανατομία του σώματος του φύλου. Πιο αναλυτικά, αναφέρει ότι τα κορίτσια έχουν δύο X χρωμοσώματα, ενώ τα αγόρια έχουν ένα X και ένα Y χρωμόσωμα. Αυτή η γενετική διαφορά συντελεί στην παραγωγή ορμονών του φύλου, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην διαφοροποίηση των σωματικών χαρακτηριστικών όπως είναι τα γεννητικά όργανα. Οι ορμόνες αυτές είναι σε διαφορετικές ποσότητες για το κάθε φύλο και μπορούν να επηρεάσουν ορισμένα κέντρα του εγκεφάλου. Κατά συνέπεια, είναι δυνατόν οι εγκέφαλοι των γυναικών και των ανδρών να είναι δομημένοι με διαφορετικό τρόπο, με αποτέλεσμα να ασκούν επιρροή στη συμπεριφορά του ατόμου. Ωστόσο, η Turner τονίζει πως η συμπεριφορά και δεν είναι αμετάβλητη, οπότε οι κοινωνικοί παράγοντες είναι αυτοί που θα καθορίσουν την συμπεριφορά του ανθρώπου.

Σύμφωνα με τον Laqueur (2003), η διάκριση ανάμεσα στα βιολογικά φύλα ξεκίνησε από την εποχή του Διαφωτισμού, γύρω στον 16<sup>ο</sup> αιώνα. Πριν τον Διαφωτισμό, το γενετήσιο φύλο έδρευε στα πλαίσια του πολιτισμικού συστήματος, δηλαδή του κοινωνικού φύλου. Συγκεκριμένα, με το να λεγόταν ότι κάποιος/α είναι άνδρας ή γυναίκα, σήμαινε ότι κατείχε κάποια θέση στη κοινωνία προσλαμβάνοντας ένα ρόλο σε αυτή, και δε προσδιοριζόταν με τους σημερινούς όρους του βιολογικού φύλου. Ακόμα και στην αρχαία Ελλάδα, η διαφοροποίηση ανδρών και γυναικών στην ανατομία δε φαίνεται να θεμελιώνεται, κι αυτό αποδεικνύεται από κείμενα γνωστών αρχαίων φιλόσοφων όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης. Δεν υπήρξε καν λεξιλόγιο που να αναφερόταν στην ανατομία των γεννητικών οργάνων. Συνεπώς, μέχρι να βρεθούν στο πολιτικό στόχαστρο οι ανατομικές διαφορές, δεν υπήρξε κάποιο ενδιαφέρον ως προς την αναζήτηση αυτών σε τεκμήρια για τον προσδιορισμό του βιολογικού φύλου.

Σύμφωνα με τον βιολογικό ντετερμινισμό, το φύλο βασίζεται αποκλειστικά σε βιολογικούς παράγοντες καθώς επίσης υποστηρίζεται ότι το κοινωνικό φύλο είναι μια συνέπεια του βιολογικού (Grenfell, 2003). Σε αυτή τη περίπτωση, η συμπεριφορά του ανθρώπου και ο ρόλος του φύλου οφείλεται στα φυσικά, βιολογικά χαρακτηριστικά του που σχετίζονται με την κληρονομικότητα. Υποστηρικτές της θεωρίας αυτής ήταν οι Geddes & Thomson (1889), υπαινίσσοντας ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανδρών και των γυναικών είναι μια μεταβολική κατάσταση, αφού οι γυναίκες εξοικονομούν ενέργεια ενώ οι άνδρες την δαπανούν. Κατά συνέπεια, οι γυναίκες είναι παθητικές, συντηρητικές χωρίς ενδιαφέρον για την πολιτική, σε αντίθεση με τους άνδρες οι οποίοι είναι ενεργοί και πρόθυμοι να συμμετάσχουν στα κοινά. Αυτός ο υπαινιγμός χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την αποτροπή των γυναικών από τα πολιτικά δικαιώματα (Mikkola, 2019)

Την εποχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος, η Butler (όπως αναφέρεται στο Μαροπούλου, 2016: 120) αλλάζει τα δεδομένα της φεμινιστικής σκέψης και αναθεωρεί κάποιες εννοήσεις γύρω από το σώμα, τη σεξουαλικότητα και την έμφυλη διαφορά. Η Αμερικανίδα φιλόσοφος λοιπόν, ισχυρίζεται ότι τόσο το βιολογικό όσο και το κοινωνικό φύλο είναι δύο κατασκευασμένες κατηγορίες, τονίζοντας ότι το βιολογικό φύλο είναι ήδη κοινωνικό. Επίσης, ξεκαθαρίζει ότι ο πολιτισμικός κανόνας της ετεροσεξουαλικότητας είναι αυτός που δομεί την ύπαρξη μιας βιολογικής θεωρίας για τα φύλα, διαχωρίζοντας τα σε «αρσενικό» και «θηλυκό». Για την Butler, το βιολογικό

φύλο δε μπορεί να νοηθεί ως ένα προϋπάρχον βιολογικό-οντολογικό δεδομένο, αντιθέτως, είναι η εγγραφή πάνω σε μια «υλικότητα», το σώμα, μιας πολιτισμικής επιταγής που μορφοποιεί αυτή τη διάκριση μεταξύ «αρσενικού» και «θηλυκού» (Μαροπούλου, 2016).

Βιολογικές και γενετικές έρευνες που έγιναν κατά περιόδους, έχουν αποδείξει ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, ωστόσο, δε μπορεί σίγουρα να εννοηθεί ότι αυτές οι διαφορές σηματοδοτούν την ανωτερότητα ή την κατωτερότητα σε οποιοδήποτε από τα δύο φύλα. Άλλωστε, η πρώτη βιολογική σχέση αρσενικού και θηλυκού, έχει τη βάση της στην αρχή της συμμετρικότητας, κατά την οποία υπάρχει η ισόμετρη συμμετοχή και των δύο, κάτι το οποίο προϋποθέτει σαφέστατα στην ισότητα (Laurent, 1975). Σε αυτό το σημείο, μπορεί να ειπωθεί ότι η ισότητα είναι προϋπόθεση της αναγνώρισης των βιολογικών διαφορών ανάμεσα στα φύλα. Παρ' όλα αυτά, η κοινωνική αξιολόγηση είναι αυτή που όχι μόνο δεν συμβαδίζει με την επιστημονική αλήθεια, αλλά δημιουργεί και τα κοινωνικά στερεότυπα τα οποία περιλαμβάνουν κυρίως την υποβάθμιση του θηλυκού γένους (Rubin, Provenzano, & Luria, 1974).

Η Νασιάκου (1979), σε άρθρο της για τις διαφορές των φύλων, θεωρεί ότι ο διαχωρισμός των φύλων σε «θηλυκό» και «αρσενικό» είναι αποτέλεσμα ιδεολογικής διαμάχης παρά επιστημονικής διερεύνησης. Μέσω της ιστορίας είναι δυνατόν να καταλάβει κανείς/καμία το πόσο κάποιες ιδεολογίες επηρέασαν την ανθρώπινη συμπεριφορά, χωρίς στην ουσία να έχουν επιστημονικό υπόβαθρο. Επιπλέον, η συγγραφέας αυτή ισχυρίζεται ότι δεν είναι σωστό να εξηγούμε τη «γυναικεία φύση» μονό από τη μεριά της κοινωνίας ή της βιολογίας, διότι κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του ανθρώπου, τόσο οι φυσικοί όσο και οι πολιτισμικοί παράγοντες βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση.

Ακόμη, επισημαίνει ότι κανείς/καμία δε μπορεί να αμφισβητήσει τις βιολογικές διαφορές των φύλων αλλά όπως λέει και η ίδια *«αυτό είναι το ενδιαφέρον, αυτές οι βιολογικές διαφορές αξιολογούνται και αναγνωρίζονται από την κοινωνία, διευρύνονται και καλλιεργούνται από τούς ιδεολογικούς μηχανισμούς. Έτσι, δημιουργούνται τα στερεότυπα τού αρσενικού και τού θηλυκού, πού γι' αυτό διαφέρουν άλλωστε από τη μια κοινωνία στην άλλη. Συμπερασματικά, ένα ψυχικό χαρακτηριστικό δεν κληρονομείται, δεν γεννιέται, κατασκευάζεται και κατασκευάζεται με υλικά γενετικά, με δεδομένα πολιτισμικά, και με τη δραστηριότητα τού ίδιου τού ατόμου»* (Νασιάκου, 1979: 364).

### 2.1.2 Κοινωνικό φύλο

Η ψυχαναλύτρια Mitchell (2004) θεωρεί ότι ο όρος «κοινωνικό φύλο» παραπέμπει στις μη τεκνοποιητικές/αναπαραγωγικές σχέσεις και συνδέεται με την εμφάνιση του δεύτερου φεμινιστικού κύματος. Μέχρι τότε, επικρατούσε ο όρος «γυναίκα», ο οποίος αναφέρονταν στο γυναικείο φύλο που συσχετιζόταν με την τεκνοποίηση, ενώ πλέον ο όρος «κοινωνικό φύλο» αναφέρεται τόσο στις γυναίκες όσο και στους άνδρες. Το κοινωνικό φύλο εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια κοινωνία, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν το βιολογικό φύλο, ωστόσο σίγουρα δε καθορίζονται και εξαρτώνται από αυτό (Scott, 1996). Η Παπαγεωργίου (2004) θεωρεί πως το κοινωνικό φύλο είναι ένα σύστημα από πιστεύω για το φύλο, το οποίο έχει δημιουργηθεί εξαιτίας των βιολογικών διαφορών, και προσπαθεί να προβάλλει τον υποβιβασμό των γυναικών από τους άνδρες σε διαφορετικές κοινωνίες.

Η έννοια του κοινωνικού φύλου αφορά τον πολιτισμό και αναφέρεται στον κοινωνικό διαχωρισμό, αυτόν του «άνδρα» και της «γυναίκας» (Oakley, 1985). Γίνεται φανερό, ότι οι έμφυλες διακρίσεις και το καταπιεστικό σύστημα κάθε κοινωνίας όπου άνδρες και γυναίκες αποτελούν κομμάτι αυτού, σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικό φύλο (Rubin, 1975). Οι West & Zimmerman (1987) θεωρούν ότι το κοινωνικό φύλο δε προσδιορίζεται από το τι είναι κάποιος/α, αλλά από το τι κάνει αυτός/ή και μάλιστα και σε αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους. Το κοινωνικό φύλο λοιπόν είναι ένα ενέργημα, επιτελείται καθημερινά μέσω των αγωνιών και των απολαύσεων, κι όταν αυτό θεωρηθεί ανεξάρτητο του βιολογικού, τότε αυτό μπορεί να γίνει ένα «μετακινούμενο τέχνημα», με αποτέλεσμα γυναίκες και άνδρες να μπορούν να δηλώσουν τόσο ένα «αρσενικό» όσο και ένα «θηλυκό» σώμα (Butler, 1990).

Ο Connell (2006) περιγράφει ότι το κοινωνικό φύλο αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο διερευνάται με όσο το δυνατόν καλύτερα εργαλεία, καθώς διέπεται από προκαταλήψεις, μύθους αλλά και παραπληροφόρηση. Σημειώνει πως την κατευθυντήρια οδό για την κατανόηση του κοινωνικού φύλου από τον κόσμο, αποτέλεσαν κάποια κινήματα, όπως αυτά για την Απελευθέρωση των Γυναικών και την Απελευθέρωση των Ομοφυλόφιλων γύρω στις δεκαετίες του 1960-1970. Ο Connell επίσης συσχετίζει το κοινωνικό φύλο με τη γλώσσα, εξηγώντας τις διαφορές των λέξεων που υπάρχουν ανά χώρα για το φύλο. Παραδείγματος χάριν, για να περιγραφεί η λέξη φύλο στα αγγλικά χρησιμοποιούνται δύο λέξεις, «sex» και «gender», ενώ στα



γερμανικά υπάρχει μόνο μία λέξη «Geschlecht». Αντίθετα, στην Ιαπωνία δεν υπάρχει καμία ανάλογη λέξη, οπότε όταν θέλουν να κάνουν σχετική αναφορά στα κείμενα τους χρησιμοποιούν τους αγγλικούς όρους. Επιπλέον, αναφέρει το γεγονός ότι σε πολλές γλώσσες υπάρχει η εξής τριχοτομία: αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο. Ωστόσο, πολλές σύγχρονες συζητήσεις που γίνονται περί φύλου, αγνοούν την τρίτη κατηγορία, δίνοντας με αυτό τον τρόπο έμφαση στη διχοτομία.

Το δεύτερο φεμινιστικό κίνημα εισήγαγε στο λεξιλόγιο του τον όρο «κοινωνικό φύλο», με σκοπό να φέρει στο προσκήνιο τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν την εποχή εκείνη για την θέση της γυναίκας στη κοινωνία, αλλά και για να υποδηλώσει τα καθορισμένα χαρακτηριστικά για τους ρόλους γυναικών και ανδρών (Friedman, 2006). Οι Guidroz & Berger (2009) ισχυρίζονται ότι ο Μαύρος Φεμινισμός στις Η.Π.Α., εστίασε στις πολιτικές ανισότητες οι οποίες επηρέαζαν τις ζωές των Αφρικανών-Αμερικάνων γυναικών, κάτι το οποίο ο Δυτικός Φεμινισμός δεν είχε κατανοήσει. Έτσι, οι φεμινίστριες του Δυτικού κόσμου αποφάσισαν να εμπλουτίσουν τις εννοιολογήσεις που αφορούσαν το φύλο, ώστε να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους στα διαφορετικά συστήματα φύλων. Έδωσαν δηλαδή προσοχή τόσο στις φυλετικές και ταξικές όσο και στις εθνικές διαφορές των φύλων ανά τον κόσμο. Αυτή η θεωρητική μετατόπιση των φεμινιστριών για το φύλο ονομάζεται «διατομικότητα» (Yuval-Davis, 2006).

Λέγεται ότι η έννοια του κοινωνικού φύλου χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Stoller, έναν καθηγητή ψυχιατρικής, ο οποίος θέλοντας να διερευνήσει την ανάπτυξη του φύλου, διεξήγαγε έρευνα σε άτομα με μη κανονική σεξουαλικότητα και γενετικές δυσμορφίες. Έτσι, χρησιμοποιώντας τον όρο «κοινωνικό φύλο», έκανε αναφορά στη ψυχολογική ταυτότητα των ατόμων αυτών (Stoller, 1968). Η Nicholson (1994), θεωρεί ότι η επίπτωση του θεωρητικού διαχωρισμού μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου, ήταν ότι το κοινωνικό φύλο βασίστηκε στο βιολογικό, κάτι το οποίο ονόμασε η ίδια ως «βιολογικό θεμελιωτισμό». Το ίδιο αναφέρουν και οι Maccoby & Jacklin (1996), οι οποίες υποστηρίζουν την κοινωνική επιλογή, ωστόσο πιστεύουν ότι οι άνθρωποι προβαίνουν σε αυτή μόνο μέσα στα πλαίσια της βιολογίας. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι οι διάφοροι κοινωνικοί θεσμοί είναι βιώσιμοι μέσω της βιολογικής αντανάκλασης, και οι άνθρωποι έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν τους τρόπους ζωής που θα είναι πιο πολύτιμοι γι' αυτούς.

Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού φύλου, το φύλο είναι κατασκευασμένο τόσο κοινωνικά όσο και πολιτισμικά καθώς επίσης «δεν είναι τοποθετημένο έξω από το χώρο και το χρόνο, αλλά αντίθετα υπόκειται στη διαπλαστική επίδραση της ανθρώπινης δράσης, είναι συμβολικά εκφρασμένο και κοινωνικά θεσμοθετημένο, αποτελεί αντικείμενο επιλογής όσο και μάθησης και άρα μπορεί να αλλάζει» (Παπαταξιάρχης, 1997: 201). Για να κατανοήσει κανείς/καμία τις συμπεριφορές των φύλων, θα πρέπει να πρέπει να δώσει έμφαση στις διαδικασίες της κοινωνικής κατασκευής του φύλου, και όχι στον βιολογικό προσδιορισμό του (Γκασούκα, Εξέλιξη της Φεμινιστικής Σκέψης και Θεωρίας, Κύκλος Επιστημονικών Διαλέξεων Ενημέρωσης/Ευαισθητοποίησης Εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, 2007).

Στη δεκαετία του '80 και '90, ο γαλλικός υλιστικός φεμινισμός θεώρησε ότι η κατηγορία «κοινωνικό φύλο» δεν ήταν χρήσιμη, καθώς με αυτό το τρόπο αναπαράγεται έντονα η ιδέα του βιολογικού φύλου, το οποίο με τη σειρά του προκαλεί έμφυλη ιεραρχία (Connell, 2006). Έτσι λοιπόν, για τη συγκεκριμένη σχολή σκέψης, η κοινωνία είναι αυτή που κατασκευάζει τον «φυσικό» διαχωρισμό, «άνδρας» και «γυναίκα», γιατί οτιδήποτε είναι «φυσικό» έχει δημιουργηθεί μέσω των κοινωνικών σχέσεων (Leonard & Adkins, 1996). Όπως επισημαίνει και η Wittig (1982), η «φυσικότητα» του φύλου είναι ένα προϊόν κοινωνικής υποτέλειας.

## **2.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των έμφυλων διακρίσεων**

Σύμφωνα με την Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διακρίσεων Κατά των Γυναικών (2003), η έννοια των έμφυλων διακρίσεων αφορά κάθε διάκριση και αποκλεισμό με βάση το φύλο, έχοντας ως σκοπό την ακύρωση της αναγνώρισης των γυναικών, ανεξαρτήτως των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στον οικονομικό, πολιτικό και οποιοδήποτε άλλο τομέα της ζωής. Οι έμφυλες διακρίσεις αποτελούν σοβαρό εμπόδιο στην επίτευξη της ισότητας και της ειρήνης ανά τον κόσμο και θεωρείται πως προκαλούν ψυχολογικές επιπτώσεις (Pokharel, 2008). Η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου υποστηρίζει πως όταν ένα άτομο αντιμετωπίζει δυσμενή μεταχείριση λόγω του φύλου του, συγκριτικά με κάποιον/α άλλον/η που βρίσκεται σε παρόμοια κατάσταση και δεν έχει την ίδια αντιμετώπιση, τότε γίνεται λόγος για έμφυλη διάκριση (Νάτση & Παπά, 2019).

Οι έμφυλες διακρίσεις διαγράφουν πολλά χρόνια ιστορίας στη κοινωνία, όμως τους τελευταίους αιώνες έχει καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια για την εξάλειψη αυτών, κυρίως από τη μεριά των γυναικών (Μαλάμη, 2020). Παρόλο που πολλοί από αυτούς τους αγώνες έχουν συμβάλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου, ένας χαρακτηριστικός ήταν αυτός για την απόκτηση του δικαιώματος ψήφου στις γυναίκες, δεν έχει παρατηρηθεί ακόμη η πλήρης ισότητα μεταξύ των φύλων, κι αυτό ισχύει σε όλα τα επίπεδα (Κιούση, Φλωράκος, & Παπακίτσος, 2017). Η κοινωνική διαστρωμάτωση βάσει φύλου, αποτελεί ένα θεσμικό σύστημα το οποίο αναπαράγει συγκεκριμένες πεποιθήσεις και συνήθως αυτές αφορούν την υπεροχή του άνδρα έναντι της γυναίκας (Andersen & Taylor, 2004). Η διαστρωμάτωση αυτή επηρεάζει όλες τις κοινωνίες και τους θεσμούς σε διαφορετικές όμως μορφές και διαφορετική έκταση (Chafetz, 1984).

Επιπλέον, παρατηρείται ότι, τις περισσότερες φορές, οι διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα είναι κατά πλειοψηφία εις βάρος των γυναικών και γίνονται εμφανείς τόσο στον οικονομικό και επαγγελματικό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα παγκοσμίως (Βοσνιάδου, Βαίου, & Δενδρινού, 2004). Όπως επισημαίνει η γνωστή φεμινίστρια και ανθρωπολόγος Rubin (1975), σε κάθε κοινωνία υπάρχει ένα καταπιεστικό για τις γυναίκες σύστημα, μέσω του οποίου καθορίζεται ο κοινωνικός διαχωρισμός των φύλων και η συμπεριφορά που ρυθμίζει η κοινωνία για αυτά. Το γεγονός αυτό οφείλεται στα έμφυλα στερεότυπα, τα οποία συνιστούν απλουστευμένες αναπαραστάσεις που έχουν εδραιωθεί στο πολιτισμικό γίγνεσθαι κάθε ανθρώπου εδώ και πολλούς αιώνες (Brown, 1995). Βέβαια, αυτή η κοινωνική διαφοροποίηση των φύλων που οδηγεί σε διακρίσεις, είναι δυνατόν να αλλάξει, καθώς αποτελούν μια κοινωνική κατασκευή η οποία συντελείται μέσω της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου (Κογκίδου & Πολίτης, Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος, 2006). Σύμφωνα με την Οικονομική Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για την Ευρώπη (1994), για να εξλειφθούν οι έμφυλες διακρίσεις, πρέπει πρώτα απ' όλα να αλλάξουν τα υπάρχοντα στερεότυπα για τους άνδρες και τις γυναίκες, κι αυτή η αλλαγή να πραγματοποιηθεί σε όλους τους τομείς.

Η αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων συναντάται πολύ συχνά στην αγορά εργασίας, αφού γυναίκες και άνδρες ασκούν διαφορετικά επαγγέλματα εξαιτίας των στερεοτύπων που διέπει η κοινωνία για τον διαχωρισμό επαγγελματικών κλάδων

ανάλογα με το φύλο (De Meyer, Ceulemans, & Meulders, 1999). Παραδείγματος χάριν, επαγγελματικοί προσανατολισμοί όπως είναι η νοσηλευτική και η εκπαίδευση συνήθως ακολουθούνται από τις γυναίκες, σε αντίθεση με την ιατρική και τα ελεύθερα επαγγέλματα όπου κυριαρχούν οι άντρες (European Commission, 2014). Ακόμη, διακρίσεις σημειώνονται και στο μισθό ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, παρά το γεγονός ότι μπορεί να κατέχουν το ίδιο «ανθρώπινο κεφάλαιο». Η νομοθεσία για ίση αμοιβή τις δεκαετίες του 1970 και 1980, επηρέασαν σε θετικό βαθμό το μισθολογικό χάσμα που υπήρχε, ωστόσο, μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει κάποια ουσιαστική μισθολογική διαφορά μεταξύ των φύλων (Καραμεσίνη & Ιωακείμογλου, 2003). Πιο αναλυτικά, ο μισθός των γυναικών είναι αυτός που είναι χαμηλότερος και απ' ότι φαίνεται με βάση τα στοιχεία της Eurostat του 2011, αυτό το μισθολογικό χάσμα υπέρ των ανδρών ανέρχεται στο 17,1% για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και στο 22% συγκεκριμένα για την Ελλάδα (Παντελίδου Μαλούτα, 2014).

Επιπροσθέτως, βάσει μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016) σχετικά με την ανεργία και την ημιαπασχόληση, φαίνεται πως οι γυναίκες πλήττονται περισσότερο από τους άνδρες. Μάλιστα, το 1986, δημοσιογράφοι της Wall Street Journal εισήγαγαν τον όρο «glass ceiling», ο οποίος μεταφράζεται ως «γυάλινη οροφή» και αντικατοπτρίζει τα αφανή εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στη προσπάθεια τους να εξελιχθούν επαγγελματικά, παρόλο που κατέχουν όλα τα τυπικά προσόντα, όπως αυτά των ανδρών συναδέλφων τους (Βόζεμπεργκ, 2015). Ένα αρνητικό στοιχείο για την Ελλάδα που ανέδειξε η Έκθεση του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Ισότητας των Φύλων (2017), είναι το γεγονός πως η χώρα μας βρίσκεται στην τελευταία θέση, μεταξύ των υπολοίπων ευρωπαϊκών χωρών, ως προς την ισότητα των φύλων.

Όσον αφορά τις έμφυλες διακρίσεις στην εκπαίδευση, αυτές παρατηρούνται συνήθως στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια, στις στάσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο κ.λπ. Όπως υποστηρίζει η Boaler (1997), χαρακτηριστικό στοιχείο είναι η προκατάληψη που υπάρχει στον εκπαιδευτικό χώρο, ότι τα κορίτσια μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις θεωρητικές επιστήμες, ενώ τα αγόρια είναι περισσότερο δυνατά στις θετικές επιστήμες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό επαγγελματικών επιλογών τόσο από τη μεριά των κοριτσιών όσο και των αγοριών (Μαλάμη, 2020). Σύμφωνα με έρευνα (Gounias & Alexopoulos, 2018), αποδεικνύεται ότι στα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας στην Γ' τάξη

Δημοτικού, υπερτερούν οι ανδρικές φιγούρες σε σχέση με τις γυναικείες, αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο έμμεσα τις έμφυλες διακρίσεις. Επιπλέον, τα συμπεράσματα μιας άλλης έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσοχή τους και ενθαρρύνουν περισσότερο τα αγόρια παρά τα κορίτσια, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να χάνουν την αυτοπεποίθηση τους αφού νιώθουν ότι παραμελούνται (Sadker & Sadker, 1994).

Σήμερα, το νομοθετικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των έμφυλων διακρίσεων έχει ενισχυθεί τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Μάλιστα πρόσφατα, εισήχθη στην Ελλάδα ο νόμος 4531/2018 (ΦΕΚ 62/Α/5-4-2018), ο οποίος προτείνει την εισαγωγή της οπτικής του φύλου σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις με βάση το φύλο που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σαφέστατα όμως, ο νόμος από μόνος του δεν αρκεί για να παραχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχουν και παράλληλες δράσεις για τη δημιουργία μιας κοινωνίας στην οποία όλοι/ες θα απολαμβάνουν ισότιμα τα δικαιώματα τους (Νάτση & Παπά, 2019). Όπως τονίζει και η Evans (2004: 120), *«αν ο κοινωνικός κόσμος καταφέρει να ξεπεράσει τον διαχωρισμό ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες υπέρ των ανθρώπων, τότε, σύμφωνα με το επιχείρημα αυτό, οι εν λόγω αντιφάσεις θα εκλείψουν, όπως θα εκλείψουν και οι οικονομικές ανισότητες που ανάγονται στο φύλο»*.

### **2.3 Έμφυλη ταυτότητα**

Η έμφυλη ταυτότητα αποτελεί την αντίληψη που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του ως άνδρας ή ως γυναίκα χωρίς να στηρίζεται στις αντιληπτές διαφορές ανάμεσα στα φύλα (Vander Zanden, 1990). Σύμφωνα με τους Carlson & Heth (2010), ο όρος της ταυτότητας φύλου παραπέμπει στην αίσθηση του κάθε ανθρώπου ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κατηγορία φύλου, η οποία εμπεριέχει τα ανάλογα χαρακτηριστικά, συγκεκριμένες συμπεριφορές και ρόλους. Ο Giddens (1991) αναφέρει πως η ταυτότητα δεν είναι δεδομένη, αλλά μια συνεχής δημιουργία που περιλαμβάνει τον αναστοχασμό και την αυτοσυνείδηση. Συγκεκριμένα, πιστεύει ότι η ταυτότητα είναι η παρουσίαση του εαυτού μας, μια αφήγηση αυτού, και δεν αποδίδεται ούτε σε χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, ούτε στο πως αντιμετωπίζει η κοινωνία το άτομο. Επίσης, τονίζει ότι σε

νεωτερικές κοινωνίες υπάρχουν πολλαπλές επιλογές ταυτότητας, κι έτσι ο κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να κατασκευάσει τη δική του ταυτότητα ανάλογα με τις επιλογές του.

Η Νασιάκου (1979), συνδέει την ταυτότητα του φύλου με εκείνο το συναίσθημα που αποκτά το παιδί τη στιγμή που αντιλαμβάνεται σε ποιο φύλο ανήκει. Πιο αναλυτικά, επισημαίνει ότι υπάρχουν δύο παράγοντες που συμβάλλουν στην απόκτηση της έμφυλης ταυτότητας. Ο πρώτος είναι η αντιληπτικότητα που κατέχει το παιδί και ο δεύτερος είναι η στάση των γονέων, η οποία σχετίζεται με τα στερεότυπα, τις αξίες και τα πρότυπα που μεταφέρουν στο παιδί, ως προς το φύλο, τις πρώτες κιόλας ημέρες της ζωής του. Θεωρείται πως η απόκτηση της έμφυλης ταυτότητας είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, κατά την οποία επικρατούν τόσο οι θετικές σκέψεις αποδοχής όσο και οι αρνητικές σκέψεις απόρριψης (Φρειδερίκου, 1995).

Ως γνωστόν, οι περισσότεροι άνθρωποι συνδέουν την έμφυλη ταυτότητα με το βιολογικό φύλο, κι αυτό συμβαίνει γιατί η κοινωνία ωθεί τα παιδιά να υιοθετούν συγκεκριμένους ρόλους. Δηλαδή, παρατηρείται τα αγόρια να μαθαίνουν «ανδρογενείς» συμπεριφορές και αντίστοιχα τα κορίτσια «θηλυπρεπείς» (Hughes & Kroehler, 2007). Οι έννοιες της «θηλυκότητας» και της «αρρενωπότητας» υποτάσσονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις οι οποίες φαίνεται να μένουν σταθερές τα τελευταία χρόνια, παρόλο που η στάση των ανθρώπων περί σωστής συμπεριφοράς για το κάθε φύλο έχει αλλάξει (Turner, 1998). Ωστόσο, λόγω του ότι αυτές οι συμπεριφορές είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, η έμφυλη ταυτότητα είναι δυνατόν και να μεταβληθεί και να δομηθεί (Αθανασίου, 2006).

Σύμφωνα με την Berk (2015), υπάρχει μια κατηγορία ανθρώπων, οι οποίοι έχουν ως έμφυλη ταυτότητα τον ανδρογυνισμό καθώς η προσωπικότητά τους εμπεριέχει τόσο γυναικεία όσο και ανδρικά χαρακτηριστικά. Έχει φανεί πως το αρσενικό συστατικό στοιχείο στις γυναίκες οφείλεται στην καλύτερη ψυχολογική τους υγεία έναντι των γυναικών με παραδοσιακές ταυτότητες. Αυτό συμβαίνει διότι σε πολλές κοινωνίες, ακόμη και σήμερα, οι γυναίκες είναι υποβαθμισμένες καθώς δε δίνεται αξία στις ιδιότητές τους (Bronstein, 2006). Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι τα άτομα με ανδρόγυνη ταυτότητα είναι πιθανόν να έχουν ένα μείγμα θετικών ιδιοτήτων, με αποτέλεσμα να εκπληρώσουν καλύτερα το δυναμικό τους (Berk, 2015).

Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν άτομα τα οποία δε ταυτίζονται με το φύλο που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση, οι λεγόμενες/οι trans (Transgender Campaign). Από την άλλη υπάρχουν εκείνα τα άτομα τα οποία νιώθουν οικεία με το φύλο που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση, οι λεγόμενοι/ες cisgender (Schilt & Westbrook, 2009). Ο όρος 'cisgender' εμφανίστηκε γύρω στο 1990, όπου ακτιβίστριες επέκριναν στο λόγο τους τις διάφορες περιγραφές για το βιολογικό και κοινωνικό φύλο (Μπούνα, 2018). Η πρόθεση cis- έχει λατινικές ρίζες και σημαίνει «ίδια πλευρά», εξίσου και η αντώνυμη πρόθεση trans- η οποία σημαίνει «απέναντι πλευρά» (Γαλανού, 2014). Να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την θεωρία των έμφυλων ρόλων, οι έμφυλες ταυτότητες συγκροτούνται στη καθημερινή ζωή με ενεργητικότητα και όχι με παθητικότητα (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εθνογραφική μελέτη της Thorne (1993), η οποία υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο, δείχνοντας ότι τα παιδιά δεν είχαν τον παθητικό ρόλο της παραδοσιακής έμφυλης κοινωνικοποίησης, αντιθέτως, δρούσαν ως ενεργά μέλη της κοινότητας αναδεικνύοντας με αυτό το τρόπο τις έμφυλες ταυτότητες τους.

Σύμφωνα με τον Connell (2006), ο όρος «ταυτότητα» είναι ιστορικής σημασίας για το κλάδο της φιλοσοφίας και της λογοτεχνίας καθώς επίσης έχει επέλθει από πολλές αλλαγές. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στο βιβλίο του, μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο όρος χρησιμοποιούνταν για να δηλώσει την ομοιότητα του ανθρώπου αλλά και να δώσει έμφαση στο ποιος είναι ή δεν είναι. Αυτό άρχισε να αλλάζει όταν οι δυτικές κουλτούρες αμφισβήτησαν την ανθρώπινη ενότητα, ισχυριζόμενες ότι υπήρχαν έμφυτες διαφορές οι οποίες αντανάκλαζαν στις ιεραρχίες της τάξης και του φύλου. Επιπλέον, ο συγγραφέας αναρωτιέται αν η έννοια της ταυτότητας έχει εν τέλει κάποια αξία, καθώς έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά, και επισημαίνει ότι *«το να δημιουργήσει κάποιος/α μία ταυτότητα, έτσι ώστε να αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, σημαίνει να αρνηθεί την εσωτερική του ποικιλομορφία και την ευρύτητα του»* (Connell, 2006: 216).

Στη θεωρία του Parsons, η έννοια της έμφυλης ταυτότητας αντιστοιχεί στην προσδοκία της κοινωνίας να καλύψει με τα μέλη της συγκεκριμένες θέσεις, δεν είναι δηλαδή μια ανάγκη του ατόμου να επικαλεστεί ως άνδρας ή γυναίκα (Kimmel, 2004). Συγκεκριμένα, οι οικογενειακοί ρόλοι καθορίζονται με βάση το φύλο, σκοπεύοντας στην εξασφάλιση μιας βάσης για την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Parsons, 1959). Όπως υποστηρίζει ο Parsons, ο άνδρας είναι αυτός που ασκεί ένα επάγγελμα και η γυναίκα ασχολείται με τα οικιακά και φροντίζει τα παιδιά ώστε να διατηρηθεί η

αρμονία της οικογένειας. Όλη αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ταυτότητας του φύλου του παιδιού (Μαζηρίδου, 2007). Φυσικά, για τον Parsons η απόκτηση της ταυτότητας δεν είναι απλή καθώς πολλές φορές τα αγόρια μπορεί να εμφανίσουν επιθετική συμπεριφορά λόγω της αποσύνδεσης με τη μητέρα τους, ενώ στα κορίτσια μπορεί να προκληθεί θυμός εξαιτίας της συνειδητοποίησης τους για την ανδρική υπεροχή (Kimmel, 2004).

Η ταυτότητα του φύλου για τον Freud, θεωρείται ψυχολογικό επίτευγμα και διαμορφώνεται μέσα στην οικογένεια. Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud λοιπόν, προσπαθώντας να ερμηνεύσει την ανάπτυξη της ταυτότητας, επικεντρώνεται κυρίως στο σώμα την οικογένεια και στις εσωτερικές συγκρούσεις (Bell, 2004). Συγκεκριμένα, Υποστηρίζεται ότι οι ανατομικές διαφορές των φύλων διαδραματίζουν καταλυτικό παράγοντα στην ανάπτυξη του παιδιού, όπως επίσης και η σεξουαλική ορμή που προκαλείται στο σώμα είναι καθοριστική για την ταυτότητα του φύλου (Kimmel, 2004). Επιπροσθέτως, θεωρείται ότι η γυναίκα είναι ένας «ελαττωματικός» άνδρας, και σύμφωνα με την Simon de Beauvoir, αυτή η άποψη δεν έμεινε ανεπηρέαστη από τις ψυχολογικές και μη προσεγγίσεις της έννοιας της ταυτότητας, για πολλές δεκαετίες (Beauvoir, 1979).

Πιο αναλυτικά, η έμφυλη ταυτότητα διαμορφώνεται στην ηλικία 3-6 ετών, το λεγόμενο φαλλικό στάδιο κατά τον Freud, όπου αναπτύσσεται το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα για τα αγόρια και το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας για τα κορίτσια (Μαζηρίδου, 2007). Σε αυτό το στάδιο, τα αγόρια τρέφουν ερωτηματικά συναισθήματα απέναντι στη μητέρα τους και αντιμετωπίζουν τον πατέρα τους ως αντίζηλο. Τα κορίτσια από την άλλη, βιώνουν το αίσθημα της κατωτερότητας καθώς αντιλαμβάνονται την απουσία του πέους από τα γεννητικά τους όργανα (Χονδρού, 2018). Η αντιμετώπιση των συμπλεγμάτων αυτών μπορεί να διαφέρει ανά φύλο. Δηλαδή, η ταυτότητα των αγοριών πλαισιώνεται από ισχυρό υπερεγώ και επιθετικότητα, ενώ η ταυτότητα των κοριτσιών πλαισιώνεται από αδύνατο υπερεγώ, ευαισθησία και παθητικότητα (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1999). Ωστόσο, η ψυχαναλυτική θεωρία δέχτηκε πολλές επικρίσεις καθώς ο Freud δεν αναφέρθηκε καθόλου στους παράγοντες κοινωνικοποίησης του παιδιού, όπως είναι το σχολείο, οι οποίοι διαμορφώνουν κάλλιστα την έμφυλη ταυτότητα του. Αντιθέτως, εστίασε αποκλειστικά και μόνο στις ανατομικές διαφορές του ατόμου (Vander Zanden, 1990) κάνοντας σεξιστικές υποθέσεις (π.χ. ο φθόνος του πέους) (Lips, 2001).



Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης εστιάζει η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά διαμορφώνουν την έμφυλη ταυτότητα τους μέσω της μάθησης, καθώς μιμούνται και επιβραβεύονται για την κατάλληλη συμπεριφορά τους (Hughes & Kroehler, 2007). Οι φορείς κοινωνικοποίησης για ένα παιδί είναι πρωταρχικά η οικογένεια, έπειτα το σχολείο, οι συνομήλικοι/ες, τα Μ.Μ.Ε. κ.ά. (Turner, Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του φύλου, 1998). Όλοι αυτοί οι φορείς ενθαρρύνουν και παροτρύνουν τα παιδιά να μιμούνται τις συμπεριφορές που αρμόζουν για το φύλο τους (Hughes & Kroehler, 2007), με αποτέλεσμα τα αγόρια να οδηγούνται προς ανδροκρατικές κατευθύνσεις και τα κορίτσια προς μια «κεντρομόλο» κατεύθυνση, αυτή της νοικοκυράς (Καντά, 2015). Βέβαια, πολλοί ερευνητές θεώρησαν ότι η κοινωνική μάθηση δε μπορεί από μόνη της να αιτιολογήσει την ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι κανείς/καμία δε γνωρίζει αν οι γονείς αντιμετωπίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια με τον τρόπο που παρουσιάζει η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Lips, 2001).

Στη γνωστική-εξελικτική θεωρία του Kohlberg (1966), θεωρείται ότι πριν την ηλικία των έξι ετών, τα παιδιά δε μπορούν να υποστηρίξουν την ταυτότητα του φύλου τους, όμως περνούν από τρία στάδια μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η κατανόηση. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο, *Ονομασία του φύλου*, τα παιδιά της πρώιμης προσχολικής ηλικίας, καταφέρνουν να ονομάζουν σωστά τόσο το δικό τους φύλο όσο και το φύλο των άλλων. Στο δεύτερο στάδιο, *Σταθερότητα του φύλου*, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη μονιμότητα του φύλου, καθώς παρατηρούν ότι αυτό δεν αλλάζει με το χρόνο. Τέλος, στο τρίτο στάδιο, *Συνέπεια του φύλου*, τα παιδιά της πρώιμης σχολικής ηλικίας, κατανοούν ότι το φύλο έχει βιολογική βάση και παραμένει το ίδιο ακόμη κι αν κάποιο άτομο υπερβαίνει τα όρια του κοινωνικού φύλου. Να σημειωθεί ότι μέχρι να επιτευχθεί και το τελευταίο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης, τα παιδιά πολλές φορές επικρίνουν κάποιες συμπεριφορές, εξαιτίας των στερεοτύπων που υπάρχουν για τους ρόλους των φύλων (Lips, 2001).

Ο Αμερικανός ψυχίατρος Stoller (1968) υποστήριξε ότι η ταυτότητα του φύλου συνδέεται αποκλειστικά με την εμπλοκή του ατόμου σε έμφυλες σχέσεις και τη σεξουαλική ζωή. Επίσης, συσχετίζει την έμφυλη ταυτότητα με την προσωπικότητα του ατόμου, και συνεπώς αναφέρει πως αυτή διαμορφώνεται στα πρώτα δυο με τρία χρόνια ζωής και όχι στην εφηβεία. Ακόμη, ο Stoller πίστευε πως για να γίνει κατανοητή η έννοια της έμφυλης ταυτότητας, θα πρέπει πρώτα να εστιάσουμε στις άλλες μορφές

ταυτότητας όπως είναι η «ταυτότητα της φυλής», η «ταυτότητα της γενιάς» ή η «ταυτότητα της τάξης» (Bottomley, 1992).

### **Κεφάλαιο 3. Παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας**

Τις τελευταίες δεκαετίες, το θέμα της ανάπτυξης ταυτότητας του φύλου απασχόλησε αρκετά το επιστημονικό κοινό. Οι περισσότερες προσεγγίσεις επί του θέματος εστιάζουν στη σημαντικότητα της κοινωνικοποίησης του παιδιού (Κογκίδου, 2004) στην οποία εμπλέκονται πολλοί φορείς, όμως αυτός της οικογένειας και του σχολείου φαίνεται να συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Υπάρχουν θεωρίες, όπως αυτή του βιολογικού ντετερμινισμού, που υποστηρίζουν ότι η κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας βασίζεται εξ' ολοκλήρου σε βιολογικούς παράγοντες (Grenfell, 2003). Ωστόσο, οι θεωρίες αυτές έρχονται σε αντιπαράθεση με τις νεότερες αντιλήψεις για τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας, σύμφωνα με τις οποίες οι έννοιες της «θηλυκότητας» και της «αρρενωπότητας» αποτελούν προϊόντα πατριαρχικών σχέσεων που αναπαράγονται από τη κοινωνία (Βεκρή, 2009). Παρά την αντιπαράθεση αυτή, υπάρχει και η άποψη ότι η απόκτηση της έμφυλης ταυτότητας μπορεί να είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης τόσο των βιολογικών όσο και των κοινωνικών παραμέτρων (Golombok & Fivush, 1994).

Η φεμινιστική οπτική προσεγγίζει το θέμα πιο ουσιαστικά, ξεκαθαρίζοντας ότι η έμφυλη ταυτότητα δεν είναι κάτι που δημιουργείται από τη μία μέρα στην άλλη, αντιθέτως, είναι κάτι που αποκτάται σε βάθος χρόνου μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Lips, 2001). Παρόμοια είναι και η θέση των West & Zimmerman (1987), κατά την οποία οι άνθρωποι δεν έχουν φύλο από τη γέννηση τους, αλλά το δημιουργούν βάσει των εμπειριών που λαμβάνουν στη καθημερινή τους ζωή. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι το φύλο το κατασκευάζει ο ίδιος ο άνθρωπος βρισκόμενος σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (Ridgeway & Correll, 2000) όπως οι γονείς του, οι συνομήλικοι/ες του και γενικότερα ο κοινωνικός του περίγυρος.

#### **3.1 Οικογένεια**

Η οικογένεια θεωρείται ότι είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών, καθώς αποτελεί μηχανισμό μίμησης. Τα παιδιά έχουν τη τάση να αντιγράφουν τις συμπεριφορές των γονέων αλλά και των μεγαλύτερων αδερφών τους (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994), υιοθετώντας

με αυτόν τον τρόπο τις αξίες και τις στάσεις που προσβεύουν τα άτομα αυτά για τους ρόλους των φύλων (Deutsch & Saxon, 1998).

Τις περισσότερες φορές, οι γονείς κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους βάσει του βιολογικού φύλου, με αποτέλεσμα, αγόρια και κορίτσια να αναπτύσσουν διαφορετικές ικανότητες (Μαραγκουδάκη, 1995). Το γεγονός αυτό ξεκινάει αμέσως μετά τη γέννηση του παιδιού, όπου η κουβέρτα με την οποία θα σκεπαστεί το βρέφος, η ενδυμασία, μέχρι και ο στολισμός της βάφτισης έχουν επιλεγεί με βάση το βιολογικό φύλο (Στρατηγάκη, 2007). Επομένως, οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα φύλα παραπέμπουν αμέσως σε μια διαφοροποιημένη διαπαιδαγώγηση που έχουν λάβει τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Μαζηρίδου, 2007).

Συνήθως, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με παραδοσιακές αντιλήψεις, αποκτούν πολύ εύκολα έμφυλα στερεότυπα και διαλέγουν να ασχοληθούν με παιχνίδια και δραστηριότητες που “αναλογούν” στο φύλο τους (Fagot, Leinbach, & O' Boyle, 1992). Παραδείγματος χάριν, τα αγόρια ενθαρρύνονται και προτιμούν να παίζουν κατασκευαστικά παιχνίδια και δραστηριότητες οι οποίες εμπεριέχουν έντονη σωματική άσκηση. Αντιθέτως, τα κορίτσια παροτρύνονται να παίζουν με κούκλες, «κουζινικά» ή «σετ κομμωτικής» τα οποία παραπέμπουν στους παραδοσιακούς ρόλους της γυναίκας. (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Οι παραδοσιακές έμφυλες αντιλήψεις των γονέων δε περιορίζονται μόνο στη παιδική ηλικία αλλά και στη μετέπειτα πορεία του παιδιού. Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς επηρεάζουν τα παιδιά τους ως προς τις σπουδές που θα κληθούν να επιλέξουν. Φαίνεται ότι παροτρύνουν τα κορίτσια να ακολουθήσουν κάποιο επάγγελμα που να τις επιτρέπει να ασχοληθούν ταυτόχρονα και τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, ενώ τα αγόρια να ακολουθήσουν επαγγέλματα που να παρέχουν καλές οικονομικές απολαβές (Κιούση, Φλωράκος, & Παπακίτσος, 2017).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς τείνουν να μεταδίδουν στερεότυπα φύλου κυρίως στα αγόρια (Campenni, 1999), ίσως λόγω του ότι τα ανδρικά χαρακτηριστικά αξιολογούνται ως ανώτερα έναντι των γυναικείων, με τα δεδομένα της πατριαρχικής κοινωνίας (Reay, 2001). Σύμφωνα με έρευνα της Μαζηρίδου (2007) σχετικά με διαμόρφωση έμφυλων ταυτοτήτων στην οικογένεια, από τη μία πλευρά οι γονείς αμφισβητούν τους παραδοσιακούς γυναικείους και ανδρικούς ρόλους, από την άλλη πλευρά συμφωνούν με τη στερεοτυπική συμπεριφορά των φύλων. Δηλαδή, θεωρούν

ότι η φροντίδα των παιδιών ανήκει στο ρόλο του γυναικείου φύλου και η εργασία σε αυτή τη περίπτωση μπορεί να φανεί σοβαρό εμπόδιο. Η παρούσα ερευνήτρια αναφέρει ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στην έρευνα της διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις απόψεις που καταγράφηκαν.

Όσον αφορά τα παιδιά που μεγαλώνουν στα πλαίσια της ισότητας των φύλων, οι απόψεις αυτών φαίνεται να είναι μη στερεοτυπικές. Πιο αναλυτικά, έρευνες αποδεικνύουν ότι πολλά παιδιά, των οποίων οι πατεράδες συμμετείχαν στις οικιακές εργασίες, δεν είχαν γνώση των έμφυλων στερεοτύπων (Turner & Gervai, 1995). Επιπλέον, τα κορίτσια, των οποίων οι μητέρες εργάζονταν σε μη παραδοσιακά επαγγέλματα, φάνηκαν να μην έχουν στερεοτυπικές προτιμήσεις ως προς τις σπουδές τους (Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993). Παρά το γεγονός ότι πολλοί γονείς έχουν προοδευτικές απόψεις για έμφυλα θέματα, έχει παρατηρηθεί ότι ένα ποσοστό αυτών θεωρεί πως είναι προτιμότερο να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά στο πλαίσιο των κυρίαρχων νορμών, ούτως ώστε να καταφέρουν να είναι αποδεχτά από τη κοινωνία (Peters, 1994).

Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι οι έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις των γονέων ενισχύονται στη περίπτωση που υπάρχουν στην οικογένεια δύο ή και παραπάνω παιδιά τα οποία είναι διαφορετικού βιολογικού φύλου. Με άλλα λόγια, οι μεικτές οικογένειες με έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις διαμορφώνουν πιο ισχυρά στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα παιδιά τους, σε σύγκριση με τις αμιγείς οικογένειες (MacHale, Crouter, & Tucker, 1999).

### **3.2 Σχολείο**

Ο θεσμός του σχολείου αποτελεί τον αμέσως πιο σημαντικό παράγοντα μετά την οικογένεια για τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας. Αυτός ο φορέας κοινωνικοποίησης μεταφέρει στα παιδιά όλες εκείνες τις κοινωνικές αντιλήψεις και νόρμες που σχετίζονται με το ρόλο του φύλου (Κανταρτζή, 1996), περνώντας στα παιδιά την αντίληψη ότι ο έμφυλος προορισμός τους είναι συγκεκριμένος (Arnot, 2006). Παλαιότερα, το διδακτικό υλικό των κοριτσιών ήταν διαφορετικά διαμορφωμένο σε σύγκριση με αυτό των αγοριών, καθώς αποσκοπούσε στην προετοιμασία του ρόλου της γυναίκας ως σύζυγος και μητέρα (Ζιώγου-Καραστεργίου,

2006). Ωστόσο, στις μέρες μας, αν και το διδακτικό υλικό είναι ανανεωμένο, οι έμφυλες διαφορές εξακολουθούν να διαιωνίζονται (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2008). Ο Durkheim (1956), υποστήριξε ότι τα παιδιά δεν έχουν περιθώρια αντίδρασης στους κανόνες που διέπει το σχολείο, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν να λειτουργούν βάσει των επιταγών της κοινωνίας.

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών ως προς τους ρόλους των φύλων (Καμαρέτσου & Κίτσιου, 2019). Απ' ότι φαίνεται, τα παιδιά υιοθετούν έμφυλα στερεότυπα πολύ εύκολα, καθώς μέσω των σχολικών βιβλίων μεταδίδονται λανθασμένα μηνύματα, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνεται η κριτική τους σκέψη (Καϊσέρογλου, 2019). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί παγκοσμίως αναδεικνύουν την αναπαραγωγή κυρίαρχων ρόλων και στερεοτύπων ανάμεσα στα φύλα. Στα αναγνωστικά του 1954, 1965, 1978 και 1979, ο άνδρας παρουσιάζεται ως κυρίαρχος και ενεργός στο χώρο εργασίας, σε αντίθεση με τη γυναίκα η οποία είναι υπάκουη αποκλειστικά στο χώρο του σπιτιού φροντίζοντας την οικογένεια (Ζιώγου & Δεληγιάννη, 1981). Επίσης, σε μια αξιολόγηση που έγινε σε επιστημονικά βιβλία, η ερευνητική ομάδα ανακάλυψε ότι υπήρχαν ελάχιστες αναφορές στα επιτεύγματα του γυναικείου φύλου στην επιστήμη σε σύγκριση με αυτά του ανδρικού φύλου (Potter, 1992).

Σύμφωνα με τους Bazler & Simonis (1991), οι εικόνες των διδακτικών βιβλίων απεικονίζουν μια “κρυμμένη διδακτέα ύλη” η οποία μπορεί να καθορίσει την επαγγελματική πορεία των παιδιών. Αναλύοντας ογδόντα διδακτικά βιβλία δημοτικού και γυμνασίου, οι Powell & Garcia (1985) επισημαίνουν ότι περίπου το 85% των εικόνων που επιδεικνύουν επαγγέλματα εμπεριέχουν ανδρικές φιγούρες. Να σημειωθεί ότι στις περισσότερες εικόνες των διδακτικών βιβλίων, οι άνδρες φαίνονται πως έχουν υψηλό κύρος απ' ότι οι γυναίκες (Hogben, 1997). Για παράδειγμα, την θέση του/της ιατρού την κατέχει άνδρας ενώ η γυναίκα κατέχει μια χαμηλότερη θέση όπως αυτή της νοσηλεύτριας. Σε γενικά πλαίσια, ο άνδρας φαίνεται να είναι ηγέτης, δραστήριος και ενεργητικός σε αντίθεση με την γυναίκα η οποία παρουσιάζεται να είναι παθητική προς τα άτομα και τις καταστάσεις που την περιβάλλουν (Peterson, 1992).

Εκτός από την επιρροή των σχολικών εγχειριδίων, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) είναι εξίσου διαμορφωμένα με βάση την πατριαρχία που αναπαράγει

η κοινωνία (Κογκίδου, 2012). Τα ΑΠΣ οφείλουν να έχουν ως στόχο την ανατροπή των παραδοσιακών στερεοτυπικών αντιλήψεων (Χατζηγεωργίου, 2004), ωστόσο αυτά φαίνεται να συντελούν στη διαφοροποίηση των φύλων. Παρά ταύτα, οι έμφυλες ταυτότητες διαμορφώνονται κυρίως μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, εκφραστές/τριες του οποίου είναι οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται στην ανεπίσημη μάθηση και τον ανεπίσημο τρόπο διδασκαλίας που οργανώνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς (Davies & Meighan, 1975). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί, μέσω της συμπεριφοράς τους στο σχολικό περιβάλλον, διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας (Cole, 1989). Όπως επισημαίνει η Κανταρτζή (1996: 3), *«οι στάσεις των εκπαιδευτικών ασκούν ίσως τη πιο καίρια επιρροή στο πώς τα παιδιά αναπτύσσονται στο σχολείο»*.

### **3.3 Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης**

Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) είναι ένας εύκολος τρόπος μετάδοσης στάσεων και αντιλήψεων για το φύλο, καθώς τα παιδιά ασχολούνται με αυτά θελημένα, χωρίς δηλαδή κάποια υποχρέωση (Κιούση, Φλωράκος, & Παπακίτσος, 2017). Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας συνήθως επιτυγχάνεται μέσω των διαφημίσεων, οι οποίες προβάλλουν σεξιστικά στερεότυπα και διαχωρίζουν τα φύλα (Berger, 1972). Οι διαφημίσεις παράγουν τέτοιες εικόνες για τα φύλα βασιζόμενες στις κατ' εξοχήν έννοιες της «θηλυκότητας» και της «αρρενωπότητας», με αποτέλεσμα, οι άνθρωποι να πιστεύουν σε μια κατασκευασμένη ταυτότητα για τους ίδιους, η οποία πολλές φορές απέχει κατά πολύ από τη πραγματικότητα (Κρίβας κ.ά., 1998).

Πολύ συχνά, το γυναικείο φύλο γίνεται αντικείμενο εμπορευματοποίησης, διαγωνίζοντας με αυτόν τον τρόπο τα έμφυλα πρότυπα (Short, 1996). Σύμφωνα με έρευνα των Downs & Harrison (1985), στις διαφημίσεις περνιέται έμμεσα το μήνυμα ότι σημαντικό στοιχείο για κάθε γυναίκα είναι η όμορφη εξωτερική της εμφάνιση. Επιπλέον, αυτό που παρατηρήθηκε στη παρούσα έρευνα είναι ότι ενώ οι γυναίκες επιδείκνυαν την ομορφιά τους στην οθόνη, η φωνητική υπόκρουση ήταν ανδρική, γεγονός το οποίο αποδεικνύει ότι οι άνδρες ενισχύουν και υποστηρίζουν τέτοιου είδους πρότυπα.

Εν συνεχεία, μελέτη των McGhee & Frueh (1980) αποδεικνύει ότι τα παιδιά, τα οποία ξοδεύουν αρκετές ώρες παρακολουθώντας τα Μ.Μ.Ε., διαμορφώνουν και προβάλλουν πιο έντονα τις στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις τους. Αντιθέτως, τα κορίτσια, τα οποία δε προβάλλονται στα Μ.Μ.Ε. με τα έμφυλα παραδοσιακά στερεότυπα, αποτελούν θετικό πρότυπο, καθώς όπως αποδείχτηκε, πολλά παιδιά επηρεάστηκαν από αυτά τα πρότυπα αναζητώντας τις επιλογές που θεωρούν τα ίδια κατάλληλες για το φύλο τους (Ashby & Wittmaier, 1978). Όσον αφορά τις παιδικές διαφημίσεις, τα αγόρια φαίνεται να μιλάνε πιο συχνά σε σύγκριση με τα κορίτσια καθώς επίσης παρουσιάζονται και με μεγαλύτερη ωριμότητα και έλεγχο. Από την άλλη, τα κορίτσια δεν επεκτείνουν τον λόγο τους και ασχολούνται με τα τετριμμένα (Johnson & Young, 2002).

Συμπερασματικά, τα κυριότερα Μ.Μ.Ε. στην εποχή μας, όπως είναι η τηλεόραση, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι στη ζωή των ανθρώπων, άρα φαίνεται να διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση έμφυλων ταυτοτήτων, μέσω των προτύπων που προβάλλουν. Για έναν/μία ενήλικα ίσως είναι εύκολο να διαχειριστεί αυτά τα πρότυπα, όμως για τα παιδιά είναι δύσκολο να αποφευχθεί αυτή η διαχείριση καθώς είναι ευαίσθητα (Ντάβου, 2005). Γι' αυτό θα πρέπει τα μηνύματα που μεταδίδουν τα Μ.Μ.Ε. να είναι τέτοια ώστε να προάγουν την κριτική σκέψη των παιδιών και όχι να την περιορίζουν (Σουλάνη, 2007).

### **3.4 Λοιποί παράγοντες**

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση έμφυλων ταυτοτήτων είναι η ομάδα των συνομηλίκων. Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της συναισθηματικής τους ανάπτυξης, δομούν την αυτοεκτίμηση και την θετική αυτοαντίληψη τους αλληλοεπιδρώντας με τους/τις συνομήλικες τους (Βεκρή, 2009). Σύμφωνα με μελέτες, τα παιδιά παροτρύνουν τους/τις φίλους/ες τους να ασχολούνται με παιχνίδια που είναι κοινωνικώς αποδεκτά για το φύλο τους, και στην αντίθετη περίπτωση, είτε τους/τις απομακρύνουν είτε τις/τους κρίνουν (Κανταρτζή, 2003). Για τον Connell (2006), οι ομάδες είναι αυτές που αποτελούν τους φορείς των ορισμών για τις ταυτότητες και όχι τα άτομα.



Έπειτα, εκτός από την ομάδα των συνομηλίκων, σημαντική παράμετρος για τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας διαδραματίζει και η θρησκεία. Παγκοσμίως, οι περισσότερες θρησκείες αναπαράγουν την πατριαρχία, καθώς οι άνδρες είναι υπεύθυνοι τόσο των γυναικών, των οικογενειών όσο και των θρησκευτικών κοινοτήτων (Crabtree, 2014). Η διαφοροποίηση των φύλων από τη μεριά της εκκλησίας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για ολόκληρη τη κοινωνία. Ωστόσο, παρά την υποβάθμιση του γυναικείου φύλου από το σύστημα της εκκλησίας, οι γυναίκες φαίνεται να είναι πιο θρησκευόμενες από τους άνδρες και να έχουν μεγαλύτερη δέσμευση στη θρησκευτική λατρεία (Σάββα, 2008).

## Κεφάλαιο 4. Η έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας

Ως έμφυλη σχολική βία ορίζονται οι σωματικές, ψυχολογικές και σεξουαλικές πράξεις ή απειλές προς τους/τις μαθητές/τριες, όπου το φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η έμφυλη ταυτότητα αυτών δεν αρμόζει με τα έμφυλα στερεότυπα (USAID, 2016). Είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο καταπατά τα ανθρώπινα διακιώματα, αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την επίτευξη της ισότητας των φύλων και δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία (Leach, Dunne, & Salvi, 2014).

Η σχολική βία βασιζόμενη στο φύλο λαμβάνει χώρα είτε στο χώρο του σχολείου, είτε εκτός σχολείου, πηγαίνοντας προς ή φεύγοντας από αυτό. Επίσης, αυτού του είδους σχολική βία μπορεί να ασκηθεί τόσο από τους/τις μαθητές/τριες, όσο και από το διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό (UNESCO, 2016). Με σκοπό τη μελέτη αλλά και την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, μέχρι στιγμής, έχει διεξαχθεί πληθώρα ερευνών παγκοσμίως, τα αποτελέσματα των οποίων διαφέρουν ανά περιοχή τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά.

Όσον αφορά τη σχολική βία στις Η.Π.Α. και συγκεκριμένα με τη μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης, έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Hill and Kearn (2011) δείχνει ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια βρίσκονται συχνά στη θέση είτε των θυτών είτε των θυμάτων. Ωστόσο, σύμφωνα με τα στοιχεία της μελέτης αυτής, τα κορίτσια φαίνεται να παρενοχλούνται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα αγόρια. Τα αναφερόμενα περιστασιακά σεξουαλικής παρενόχλησης είναι ελάχιστα, καθώς μόλις το 12% των κοριτσιών έχει συζητήσει κάπου το γεγονός αυτό και 5% των αγοριών αντίστοιχα. Επιπλέον, να σημειωθεί ότι οι περισσότερες/οι συμμετέχουσες/οντες που παραδέχτηκαν πως έχουν ασκήσει βία στους/στις συμμαθητές/τριες τους, έχουν βρεθεί και οι ίδιοι/ες στη θέση του θύματος προηγουμένως.

Η έμφυλη σχολική βία στη Λατινική Αμερική κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα και συνήθως στη θέση του θύματος βρίσκεται είτε μαθητής είτε εκπαιδευτικός έναντι του γυναικείου φύλου (Leach, Dunne, & Salvi, 2014). Χαρακτηριστική είναι μια έρευνα που διεξήχθη στο Περού, σύμφωνα με την οποία μέσα σε ένα χρόνο 169 εκπαιδευτικοί παρενόχλησαν σεξουαλικά μαθητές/τριες και η μόνη επίπτωση που υπήρχε μετά τα περιστατικά ήταν η μετακίνηση τους σε κάποιο άλλο σχολείο (Moore, Jones, & Broadbent, 2007).

Σύμφωνα με τις Anagnostopoulos et al. (2007), σε μεσοδυτικό λύκειο στις Η.Π.Α., το σχολικό έτος 2004-2005, από τους/τις 300 συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες έρευνας για την έμφυλη σχολική βία, το 1/3 αυτών έχει υποστεί σεξουαλική βία. Να αναφερθεί ότι μόνο το 24% των θυμάτων έχει αναφέρει το περιστατικό στο προσωπικό του σχολείου τους.

Να σημειωθεί ότι στις περισσότερες περιοχές παγκοσμίως επικρατεί κυρίως η λεκτική σχολική βία (Mansour & Karam, 2012). Ωστόσο, στην Υποσαχάρια Αφρική, η πιο συνηθισμένη μορφή έμφυλης σχολικής βίας είναι η σωματική (Parkes & Heslop, 2011). Πιο αναλυτικά, το ποσοστό των μαθητών/τριών που υπέστη ή ασκήσει σωματική βία, στις χώρες τις Νότιας Αμερικής, κυμαίνεται στο 16,5%, ενώ στις χώρες της Αφρικής, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 60% (Burton, 2005) κυρίως όμως έναντι των κοριτσιών (Bisika et al., 2009).

Βάσει μελέτης των Ncontsa and Shumba (2013), το 20% του μαθητικού δυναμικού, κυρίως των κοριτσιών, στη Νότια Αφρική, απουσιάζει από το χώρο του σχολείου λόγω φόβου θυματοποίησης της βίας. Τα σύνηθες περιστατικά σχολικής βίας, στη περιοχή αυτή, δεν αναφέρονται μόνο στη βία που ασκείται μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Prinsloo, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η μελέτη των Bhana et al. (2009) οι οποίοι μελέτησαν τη βία που ασκείται σε μαθήτριες των σχολείων της Νότιας Αφρικής, από άνδρες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, απεδείχθη ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ασκούν συχνά βία σε μαθήτριες, εξαιτίας του ότι η συμπεριφορά των κοριτσιών αυτών δεν “αρμόζει” στους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους.

Οι Alam et al. (2010) διεξήγαγαν έρευνα σε σχολεία του Μπανγκλαντές, με σκοπό να διερευνήσουν κατά πόσο ασκείται σεξουαλική παρενόχληση έναντι των κοριτσιών. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν κορίτσια ηλικίας 13-19 και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τουλάχιστον το 35% των κοριτσιών αυτών έπασαν θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης. Επίσης, τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι το 64% των θυτών ήταν αγόρια, γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τους ερευνητές, οφείλεται στις έμφυλες διακρίσεις που αναπαράγονται στη κουλτούρα του Μπανγκλαντές.

Σε χώρες της Δυτικής Αφρικής, τα επίπεδα της έμφυλης σχολικής βίας είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά καθώς περιλαμβάνουν ακραίες μορφές σεξουαλικής βίας, οι οποίες κατά πλειοψηφία είναι εις βάρος των κοριτσιών (Save the Children, 2006). Σύμφωνα με

έρευνες, περίπου το 30% των κοριτσιών και το 22% των αγοριών έχουν υποστεί σεβουαλική βία στο χώρο του σχολείου (Postmus, et al., 2015). Όπως αναφέρει ο Antonowicz (2010), σε μελέτη που συμμετείχαν 212 παιδιά αυτών των χωρών, περίπου το 1/3 αυτών των παιδιών δήλωσαν ότι τους επεβλήθη σεξουαλική βία προκειμένου να έχουν στη παροχή τους σχολικά είδη. Ακόμη, μελέτη που υλοποιήθηκε σε σχολεία της Μονρόβια, πρωτεύουσα της Λιβερίας, έδειξε ότι το διδακτικό προσωπικό ασκεί συχνά σεξουαλική βία σε μαθήτριες, έτσι ώστε αυτές να κερδίσουν τον σεβασμό τους και να έχουν καλούς βαθμούς (Atwood, et al., 2011).

Η Ουγκάντα, μέχρι το 2013, σημείωσε υψηλά ποσοστά του φαινομένου αυτού, καθώς το 77% του μαθητικού δυναμικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και το 87% της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είχε υποστεί έμφυλη σχολική βία (Magwa, 2015). Επιπλέον, εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι στην Ζιμπάμπουε περισσότερα από 100 κορίτσια ημερησίως είναι θύματα έμφυλης σχολικής βίας (Nyanhindi, 2015). Επιπροσθέτως, σε γειτονική χώρα όπως η Μποτσουάνα, το 2000, συμμετείχαν σε έρευνα 422 μαθήτριες, ηλικίας 13-16 ετών, εκ των οποίων το 40% ήταν θύματα σεξουαλικής βίας (Parkes & Heslop, 2011). Τα δέκα από αυτά τα κορίτσια δήλωσαν ότι ο θύτης ήταν ο εκπαιδευτικός τους.

Σε χώρες όπως είναι η Αιθιοπία, η Ακτή Ελεφαντοστού, η Ζάμπια και το Τόγκο, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης (Parkes et al., 2017). Παραδείγματος χάριν, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Ζάμπια σε 891 μαθήτριες και 928 μαθητές ηλικίας 13-17 ετών, απεδείχθη ότι το 17% των κοριτσιών υπέστη σεξουαλική βία, ενώ το ποσοστό που αναλογεί αντιστοίχως για τα αγόρια είναι μόλις 6% (CDC, 2017).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας εκτικά ότι από το 2002 έχουν κακοποιηθεί σεξουαλικά τουλάχιστον 150 εκατομμύρια κορίτσια και 73 εκατομμύρια αγόρια είτε εντός είτε εκτός σχολείου (PLAN, 2008). Επιπλέον, φαίνεται ότι τα αγόρια εμπλέκονται σε βίαιες καταστάσεις διότι θέλουν να φανούν ισχυρά, σε αντίθεση με τα κορίτσια τα οποία κρατούν μια πιο παθητική στάση (WHO, 2004).

Σύμφωνα με τον Bekele (2012), τα επίπεδα έμφυλης βίας στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αιθιοπίας, είναι πολύ υψηλά και συνήθως συμβαίνει εις βάρος των κοριτσιών. Επίσης, μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Αιθιοπία δείχνουν ότι, τις περισσότερες φορές, τα κορίτσια που υπέστη σεξουαλική παρενόχληση δεν

αναφέρουν κάπου το περιστατικό, λόγω της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να τα στηρίξει (Le Mat, 2016).

Οι Salmon et al. (2018) διεξήγαγαν έρευνα σε 64.174 μαθητές/τριες γυμνασίου και λυκείου στη Μανιτόμπα του Καναδά, με σκοπό να μελετήσουν τις εμπειρίες των θυμάτων σχολικής βίας. Να σημειωθεί ότι το 57.8% των συμμετεχόντων/ουσών κατάγονταν από αστικές περιοχές, ενώ το 42.2% από αγροτικές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχολική βία στη περιοχή αυτή είναι αρκετά συχνή και στα δύο φύλα, καθώς το 58.3% των αγοριών και το 67.8% των κοριτσιών επιβεβαιώνουν ότι κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους δέχτηκαν βία τουλάχιστον μία φορά.

Στη Κένυα, από το σχολικό έτος 2003 έως 2009, υπέστη σεξουαλική βία μόλις 12.660 κορίτσια από τους δασκάλους τους, εκ των οποίων μόνο οι 633 θεωρήκαν ένοχοι (Chitsamatanga & Rembe, 2020). Αντίστοιχο είναι και το φαινόμενο στη Μοζαμβίκη όπου οι μαθήτριες πέφτουν θύματα σεξουαλικής βίας από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου με σκοπό να έχουν καλούς βαθμούς (Kalmelid, 2013).

Στο Μαλάουι, σχεδόν το 99% των παιδιών έχει υποστεί οποιαδήποτε μορφή βίας, εκ των οποίων το 23.8% έχει δεχτεί σεξουαλική κακοποίηση (Burton, 2005). Τα πιο συχνά θύματα σχολικής βίας είναι τα κορίτσια, ωστόσο και τα αγόρια πέφτουν συχνά θύματα όχι μόνο λεκτικής αλλά και σεξουαλικής βίας. Επίσης, το φαινόμενο αυτό στο Μαλάουι συμβαίνει συνήθως σε παιδιά ηλικίας 9-13 ετών και η εμφάνιση του είναι συχνότερη στις αγροτικές περιοχές.

Όσον αφορά τη σχολική βία στον Λίβανο, φαίνεται πως το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Όπως αναφέρεται στην έρευνα της UNESCO (2012) που διεξήχθη στον Λίβανο, η κύρια μορφή βίας που λαμβάνει χώρα στη περιοχή αυτή είναι η λεκτική. Οι αναφορές στη σεξουαλική βία είναι ελάχιστες, ωστόσο σε αυτές, τα θύματα ήταν κορίτσια, τα οποία όμως δεν ανέφεραν τα περιστατικά αυτά είτε γιατί δεν ήξεραν σε ποιον/α να το πουν είτε γιατί ντρέπονταν.

Στην Ασία, κυρίως στις νότιες χώρες αυτής, τα κορίτσια υποφέρουν από σεξουαλική παρενόχληση και ειδικά πηγαίνοντας ή επιστρέφοντας από το σχολείο (Leach, Dunne, & Salvi, 2014). Γενικότερα δεν υπάρχουν πολλά στατιστικά δεδομένα για την έμφυλη βία εντός του σχολείου, ωστόσο η έρευνα των Das et al. (2012) μαρτυρά την έντονη έμφυλη βία που αναπαράγεται και μέσα στα σχολεία, η οποία συμβαίνει κυρίως εις

βάρος των μαθητριών. Πιο αναλυτικά, η έρευνα αυτή έλαβε χώρα στη Μομβάη της Ινδίας, εξετάζοντας 1.040 αγόρια ηλικίας 10-16 με καταγωγή από την συγκεκριμένη περιοχή. Βάσει των δηλώσεων των αγοριών, το 1/3 αυτών έχει ασκήσει βία έναντι του άλλου φύλου.

Το 2014, το Διεθνές Κέντρο Έρευνας για τις Γυναίκες μελέτησε την έμφυλη σχολική βία σε χώρες της Ασίας-Ειρηνικού όπως η Καμπότζη, η Ινδονησία, το Βιετνάμ κ.ά. (Plan International and the International Center for Research on Women, 2015). Η σχολική βία με βάση το φύλο στις χώρες αυτές είναι συχνή και είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τους/τις μαθητές/τριες που θεωρούν το σχολείο μη ασφαλές. Η πιο συχνή μορφή βίας είναι η ψυχολογική, έπειτα η σωματική και τέλος η σεξουαλική. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα κορίτσια δέχονται σεξουαλική παρενόχληση σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τα αγόρια, κάτι το οποίο αντανακλά τα έμφυλα στερεότυπα αυτών των κοινωνιών.

Αναλύοντας το φαινόμενο αυτό στο Βιετνάμ, το 2013 απεδείχθη ότι ένας/μία στους/στις έξι μαθητές/τριες, ηλικίας 13-17 ετών, εμπλέκεται σε βίαιες σωματικά καταστάσεις. Αυτό συνέβη μία ή και περισσότερες φορές μέσα σε ένα χρόνο, καθώς επίσης το 26% των περιπτώσεων ήταν αγόρια έναντι του 10% των κοριτσιών (World Health Organization & Hanoi Medical University, 2013). Μια πιο πρόσφατη σχετικά μελέτη που διεξήγαγε η ΟΥΝΕΣΚΟ στο Βιετνάμ (2016), δείχνει ότι τα αγόρια έρχονται αντιμέτωπα με οποιαδήποτε μορφή βίας πιο συχνά σε σύγκριση με τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, η θυματοποίηση των αγοριών όσον αφορά τη σωματική βία ανέρχεται στο 64.7% έναντι του 51.1% των κοριτσιών, τη ψυχολογική επίθεση στο 54.7% έναντι του 45.4% και σεξουαλικής κακοποίησης στο 22.0% έναντι του 10.6% των κοριτσιών.

Η Huuki (2003) σε έρευνα που διεξήγαγε σε σχολείο της Βόρειας Φιλανδίας, εξέτασε πως η βία σχετίζεται με την έμφυλη ταυτότητα των παιδιών. Τα δεδομένα της έρευνας αυτής εστιάζουν στα αγόρια, τα οποία θέλοντας να αναδείξουν τις δεξιότητες τους, αλλά και να κερδίσουν την αποδοχή από τους/τις συνομήλικους/ες τους, καταφεύγουν σε βίαιες συμπεριφορές. Αυτό έγινε εμφανές με το γεγονός ότι τα δύο φύλα χρησιμοποιούσαν με διαφορετικό τρόπο τόσο το σώμα τους όσο και τον τόνο της φωνής τους. Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο κινούνταν ή άγγιζαν κάτι τα κορίτσια ήταν πολύ προσεκτικός, ενώ οι κινήσεις των αγοριών γινόταν με ένταση και δύναμη.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με την έρευνα της Dyachenko (2003), η οποία διεξήχθη σε σχολεία της Βόρειας Ρωσίας, τα κορίτσια είναι τα πιο συχνά θύματα σχολικής βίας. Συγκεκριμένα, στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 66% των κοριτσιών δέχεται βία από τη μεριά των αγοριών, ενώ μόλις το 32% των αγοριών δέχεται βία από το ίδιο φύλο. Φαίνεται ότι η απόκλιση είναι μεγάλη. Επίσης, στην έρευνα κατατίθεται η άποψη των αγοριών, σχετικά με το φαινόμενο αυτό, σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια θεωρούνται υπεύθυνα των βίαιων πράξεων από τα αγόρια. Τα κορίτσια στην ηλικία των 14-15 ετών ενστερνίζονται τέτοιου είδους απόψεις, δρώντας ως παθητικά αντικείμενα, εξαιτίας των έμφυλων κοινωνικών στερεοτύπων που αναπαράγονται με έντονο τρόπο στη χώρα διαμονής τους.

Η σχολική βία μεταξύ των κοριτσιών θεωρείται τις περισσότερες φορές ως κρυφή, ήπια, ακόμη και “αόρατη” (Björkqvist et al., 1992). Ωστόσο, στο Μπάκιγχαμσιρ της Αγγλίας, η βία ανάμεσα στα κορίτσια είναι αρκετά ορατή. Το γεγονός αυτό απόδεικνύει η έρευνα της Duncan (2003), σύμφωνα με την οποία ένα μεγάλο ποσοστό κοριτσιών αλλάζει σχολείο, σε αυτή τη περιοχή, εξαιτίας περιστατικών βίας. Πιο αναλυτικά, τη σχολική χρονιά του 2000-2001, υπέβαλλαν μεταγραφή 21 κορίτσια εκ των οποίων τα οχτώ υπήρξαν θύματα σχολικής βίας. Τα δεδομένα της παρούσας ερευνήτριας, υποδηλώνουν ότι η βία μεταξύ των κοριτσιών στο χώρο του σχολείου αποτελεί σοβαρό εμπόδιο όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα της έμφυλης σχολικής βίας στην Ελλάδα, έρευνα που διεξήχθη από το Σύμπλεξις (2018) δείχνει ότι στα περιστατικά βίας που έχουν σημειωθεί σε ελληνικά σχολεία, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια είναι θύτες ή θύματα, με μια μικρή άνοδο θυματοποίησης των κοριτσιών. Οι Αρτινοπούλου και συν. (2016), διεξήγαγαν πανελλαδική έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν την μορφή και της έκταση του φαινομένου αυτού τόσο σε σχολεία πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι διακριτή διαφορά μεταξύ των φύλων υπήρξε μόνο ως προς τη συχνότητα της σωματικής βίας όπου υπερτερούσαν τα αγόρια.

Επιπροσθέτως, οι Bouna & Papanis (2020) μελέτησαν το φαινόμενο αυτό στα Ιωάννινα, έχοντας ως δείγμα 200 μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου και 189 παιδιά γυμνασίου. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η πιο συχνή μορφή σχολικής βίας

είναι η λεκτική κατά την οποία μπορούν να σημειωθούν κάποιες έμφυλες διαφορές ως προς τον τρόπο χρήσης της. Για παράδειγμα, τα κορίτσια που εμπλέκονται σε αυτή τη μορφή βίας, συνήθως χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς που έχουν να κάνουν είτε με την εξωτερική εμφάνιση είτε με την συμπεριφορά. Εν αντιθέσει, τα αγόρια συσχετίζουν τη λεκτική βία με τις απειλές. Να σημειωθεί ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε περιστατικά λεκτικής βίας συγκριτικά με τα αγόρια.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τη σωματική βία, τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες θεωρούν ότι αυτή η μορφή βίας ασκείται κατά κύριο λόγο από τα αγόρια. Όπως αναφέρει η Μπούνα (2018: 246), οι μορφές σχολικής βίας που εκδηλώνονται από τους/τις μαθητές/τριες σχετίζονται με την αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων, καθώς *«τα αγόρια και τα κορίτσια εκδηλώνουν ορισμένες συμπεριφορές όχι μόνο γιατί είναι αγόρια και κορίτσια αλλά και για να «εξακολουθήσουν» να είναι αγόρια ή κορίτσια»*.



## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **5.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας**

Τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο της σχολικής βίας απασχολεί ολοένα και περισσότερο το ερευνητικό κοινό. Το φύλο είναι ένας από τους παράγοντες ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση σχολικής βίας λόγω των έμφυλων ανισοτήτων που αναπαράγονται σε κάθε κοινωνία. Εξαιτίας αυτού, πολλές διεθνείς μελέτες εξετάζουν τις έμφυλες διαστάσεις του φαινομένου αυτού, με σκοπό να καταγράψουν τις διαφορές που προκύπτουν ανά φύλο σε σχέση με τις μορφές, τη συχνότητα και τη σοβαρότητα των περιστατικών. Σε αντίθεση με τον διεθνή χώρο, οι αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα είναι ελάχιστες. Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους ζητήματα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς αποτελούν τους επίσημους φορείς κοινωνικού ελέγχου της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο σχολείο (Πανούσης, 2012). Επιπλέον, το εύρος των ερευνών στη χώρα μας που ασχολείται με τις απόψεις εκπαιδευτικών και ειδικότερα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την έμφυλη σχολική βία είναι μικρό. Να τονιστεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω φαινόμενο είναι ύψιστης σημασίας, γιατί αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί το κατανοούν και το ερμηνεύουν. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλλει προς αυτές τις κατευθύνσεις, γεγονός που συνιστά και την πρωτοτυπία της.

### **5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημοτικών σχολείων) αναφορικά με την έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστούν:

- Οι μορφές βίας που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στους/στις μαθητές/τριες
- Ο συσχετισμός φύλου των μαθητών/τριών και βίας
- Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση έμφυλων ταυτοτήτων
- Οι μορφές βίας που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στους/στις μαθητές/τριες ανά φύλο

### 5.3 Διερευνητικά ερωτήματα

Τα διερευνητικά ερωτήματα συνδέονται με τη στοχοθεσία της έρευνας. Έτσι λοιπόν, βάσει των στόχων που αναφέρθηκαν παραπάνω, διερευνώνται τα εξής ερωτήματα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

- Ποιες μορφές της σχολικής βίας εντοπίζουν εντονότερα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Πως σχετίζεται το φύλο των μαθητών/τριών με το φαινόμενο της σχολικής βίας;
- Με ποιο τρόπο το σχολείο διαμορφώνει τις έμφυλες ταυτότητες των παιδιών;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη μορφή της σχολικής βίας, ανάλογα με το φύλο;

### 5.4 Το ερευνητικό εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων για τη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα διαδομένο εργαλείο που χρησιμοποιείται παγκοσμίως, δεν απαιτεί την παρουσία του/της ερευνητή/τριας και θεωρείται σε γενικές γραμμές εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994). Αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως πολλαπλής επιλογής, και ανοιχτού τύπου. Τα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων κλειστού τύπου είναι η εύκολη κωδικοποίηση και επεξεργασία τους, ενώ το μειονέκτημα τους η περιορισμένη επιλογή απαντήσεων (Κυριαζή, 2011). Από την άλλη, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δίνουν τη δυνατότητα στους/στις απαντώντες/ούσες να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς περιορισμούς (Φίλιας, 1998).

Το συγκεκριμένο εργαλείο στοχεύει στη συλλογή κάποιων πληροφοριών οι οποίες σχετίζονται με διερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει ο/η ερευνητής/τρια (Κενδέου, 2014). Το ερωτηματολόγιο διαθέτει αρκετά πλεονεκτήματα καθώς τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν με μικρό έως καθόλου κόστος, ο/η μελετητής/τρια συνήθως είναι αντικειμενικός με τα ερευνητικά του υποκείμενα, στα οποία εγγυάται εχεμύθεια και τα παρακινεί για ειλικρινείς απαντήσεις (Babbie, 2011). Σύμφωνα με τον Cohen κ.ά. (2007) οι απαντώντες ερωτηματολογίου δεν είναι αντικείμενα της έρευνας αλλά υποκείμενα τα οποία λαμβάνουν συμμετοχή με συνειδητή συναίνεση. Επιπροσθέτως, η χρήση του εργαλείου αυτού είναι γνωστή κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες καθώς

όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (2007: 248) «προσφέρεται, όταν πρόκειται να διερευνηθούν κυρίως κοινωνιολογικές όψεις της ψυχοπαιδαγωγικής πραγματικότητας».

#### 5.4.1 Η δομή του ερωτηματολογίου

Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, οι ερωτήσεις προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το προς μελέτη θέμα και είναι συναφείς τόσο με τα ερευνητικά ερωτήματα όσο και με τη προβληματική που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης γύρω από το φαινόμενο της έμφυλης σχολικής βίας. Σαφώς, όλες οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για την συλλογή ποσοτικών δεδομένων, η πλειψηφία των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου. Πιο αναλυτικά, στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν:

- Ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου συνήθως ο/η ερωτώμενος/η επιλέγει από τη λίστα τις απαντήσεις που τον/την εκφράζουν. Από αυτές εντάσσονταν οι εξής κατηγορίες:
  - ✓ Ερωτήσεις Διχοτόμησης, στις οποίες οι απαντώντες καλούνταν να επιλέξουν τη μία από τις δύο ερωτήσεις.
  - ✓ Ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, όπου προσφέρεται μια γκάμα επιλογών στους απαντώντες οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να «τσεκάρουν» άλλωτε μια απάντηση και άλλωτε περισσότερες από μία.
  - ✓ Ερωτήσεις Διαβάθμισης (κλίμακες Likert), όπου οι απαντώντες μπορούν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε αυτό που τους ερωτάται.
- Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπου ο/η συμμετέχων/ουσα της έρευνας μπορεί να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του/της χωρίς περιορισμούς.
- Μικτές ερωτήσεις, οι οποίες συνδιάζουν ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Ο/Η ερωτώμενος/η δηλαδή έχει τη δυνατότητα να προσθέσει μια δική του απάντηση εφόσον κάποια από τις επιλογές που καλείται να κάνει δε τον/την εκφράζουν.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και συμπληρώθηκε διαδικτυακά. Σύμφωνα με τον Κουγιουμτζή (2015), το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο διαθέτει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως η γρήγορη πρόσβαση, η κάλυψη γεωγραφικής περιοχής, το μικρό κόστος κ.ά. Αρχικά περιείχε ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο τα ερευνητικά υποκείμενα ενημερώνονταν σχετικά με το θέμα και το σκοπό τις έρευνας. Επίσης, σε αυτό η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες πως θα τηρηθεί ανωνυμία και ότι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, το εισαγωγικό σημείωμα ολοκληρώνεται με ευχαριστίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς για την ουσιαστική συμβολή τους στη παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε τέσσερα μέρη και συνολικά εμπεριέχει 21 δηλώσεις.

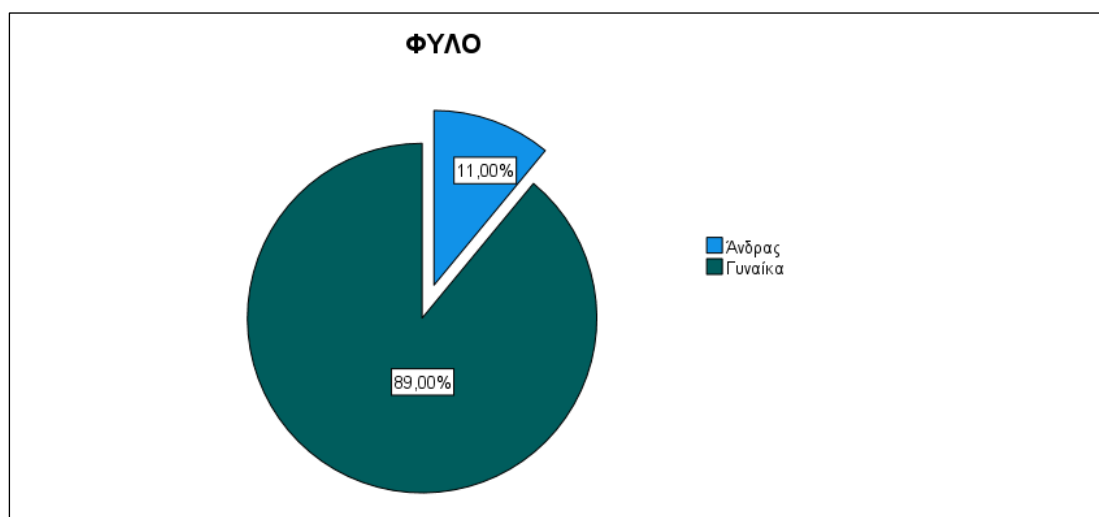
Το πρώτο μέρος στοχεύει στην άντληση προσωπικών πληροφοριών από τους/τις εκπαιδευτικούς, τα λεγόμενα δημογραφικά στοιχεία. Τέτοια στοιχεία είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση κ.ά. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, γίνεται αναφορά γενικά στο φαινόμενο της σχολικής βίας προκειμένου να εντάξουμε τον/την συμμετέχων/ουσα στο θέμα με μια ομαλή ροή αλλά και να καταλάβουμε πως αντιλαμβάνεται την εκδήλωση της βίας στο σχολείο που διδάσκει. Το τρίτο μέρος της έρευνας απαρτίζεται από ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν στην ουσία του υπό μελέτη θέματος. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που σχετίζονται με το φύλο και τη βία στο σχολείο και το ρόλο αυτού στη διαμόρφωση έμφυλων ταυτοτήτων. Εν κατακλείδι, το τέταρτο και τελευταίο μέρος αναφέρεται στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας, με σκοπό να μάθουμε αφενός την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους περιστατικά και αφετέρου τον τρόπο που θεωρούν οι ίδιοι/ες καταλληλότερο ως προς τη διαχείριση αυτών.

Η διαδικασία της αποστολής και της συλλογής του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε τους τελευταίους μήνες του σχολικού έτους 2020-2021, περίοδο κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα είχαν διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το υπό μελέτη θέμα. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη σχολική μονάδα που δίδασκαν τη χρονιά που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Τέλος, πριν την τελική διανομή του πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική συμπλήρωση αυτού από ένα μικρό μέρος εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό πιθανών ασαφειών.

## Κεφάλαιο 6. Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας

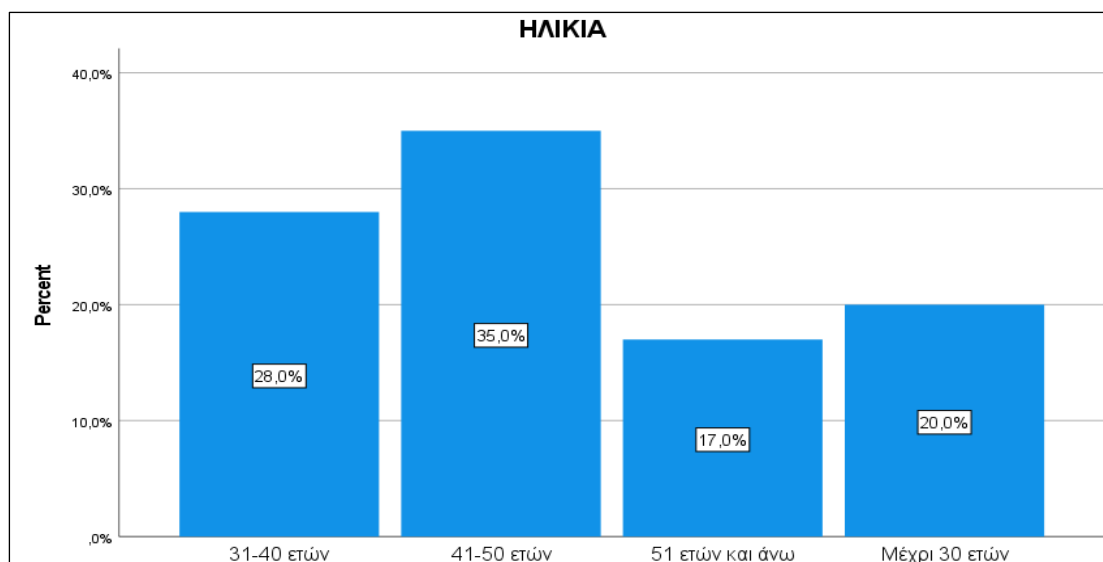
### 6.1 Προφίλ του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημοτικών σχολείων) από πολλές περιοχές της Ελλάδας, όπως Κρήτη, Ρόδο, Αθήνα, Αλεξανδρούπολη κ.ά., ωστόσο ανταποκρίθηκαν οι 100 από αυτούς/ες. Ξεκινώντας από το φύλο των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζεται στο διάγραμμα 6.1.1, η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες, έχοντας ποσοστό συμμετοχής 89%, ενώ οι άνδρες που έλαβαν μέρος κατέχουν μόλις το 11% της έρευνας.



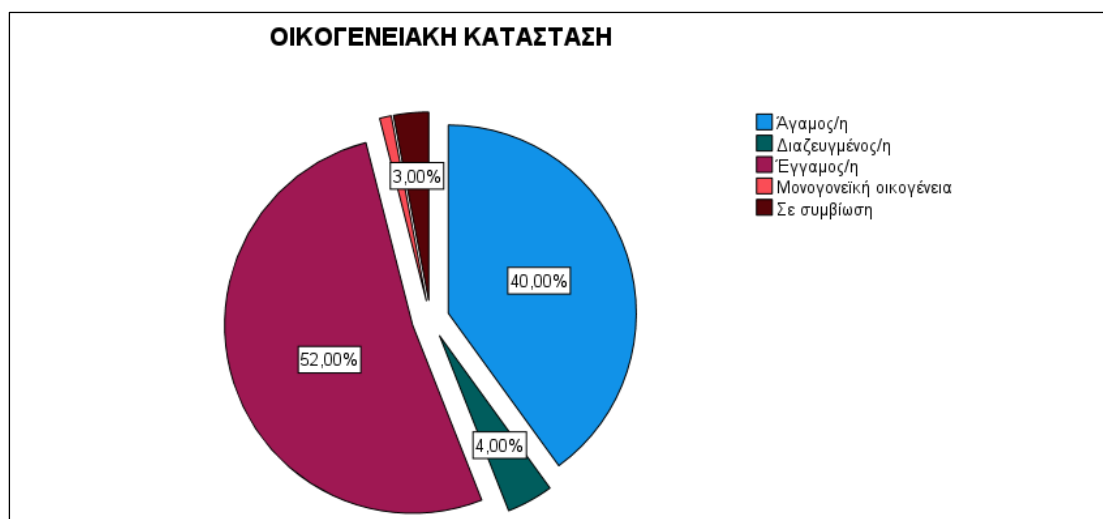
**Διάγραμμα 6.1.1** Ποσοστά φύλου εκπαιδευτικών

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 6.1.2) προκύπτει ότι η επικρατούσα τιμή είναι η κατηγορία των «41-50 ετών» με ποσοστό 35%, ενώ η ηλικία «31-40 ετών» αντιστοιχεί στο 28% του πληθυσμού. Έπειτα, η ηλικιακή ομάδα «μέχρι 30 ετών» ανήκει στο 20% και τέλος το 17% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε πως είναι 51 ετών και άνω.



**Διάγραμμα 6.1.2** Ποσοστά ηλικίας εκπαιδευτικών

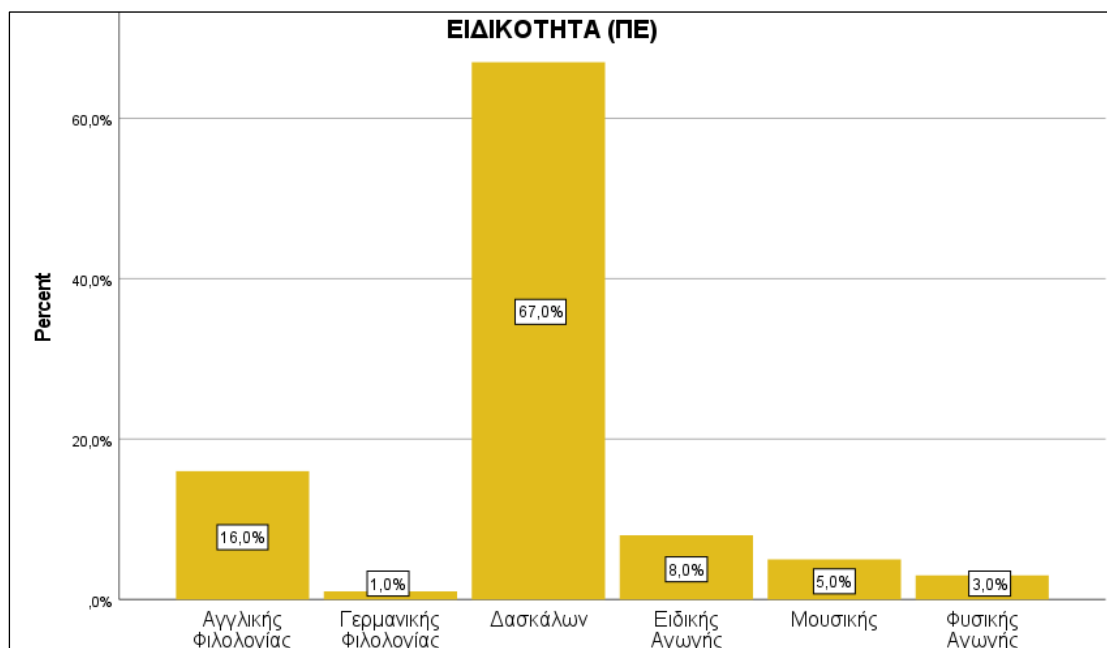
Τα δεδομένα που εμφανίζονται στο διάγραμμα 6.1.3 υποδηλώνουν την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών, εκ των οποίων το 52% βρίσκεται σε έγγαμη κατάσταση και το 40% είναι άγαμοι. Επιπροσθέτως, το 4% από αυτούς/ες είναι διαζευγμένοι/ες, το 3% είναι σε συμβίωση και τέλος μόνο το 1% των εκπαιδευτικών ζει σε μονογονεϊκή οικογένεια.



**Διάγραμμα 6.1.3** Ποσοστά οικογενειακής κατάστασης εκπαιδευτικών

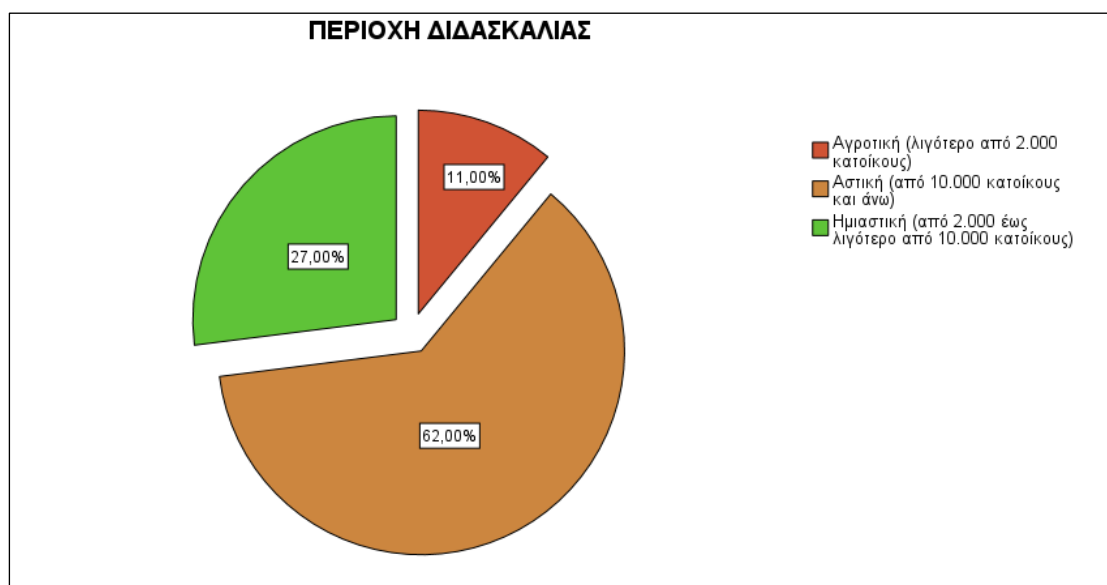
Όσον αφορά την ειδικότητα του δείγματος, παρατηρώντας το διάγραμμα 6.1.4 είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 (Δασκάλων) αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος της έρευνας με ποσοστό 67%. Οι υπόλοιπες ειδικότητες συμμετέχουν με ποσοστά 16% για την ειδικότητα ΠΕ06 (Αγγλικής Φιλολογίας), 8% για την ειδικότητα ΠΕ71 (Ειδικής Αγωγής), 5% για την ειδικότητα ΠΕ16 (Μουσικής), 3% για την

ειδικότητα ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) και τέλος 1% για την ειδικότητα ΠΕ07 (Γερμανικής Φιλολογίας).



**Διάγραμμα 6.1.4** Ποσοστά ειδικότητας (ΠΕ) εκπαιδευτικών

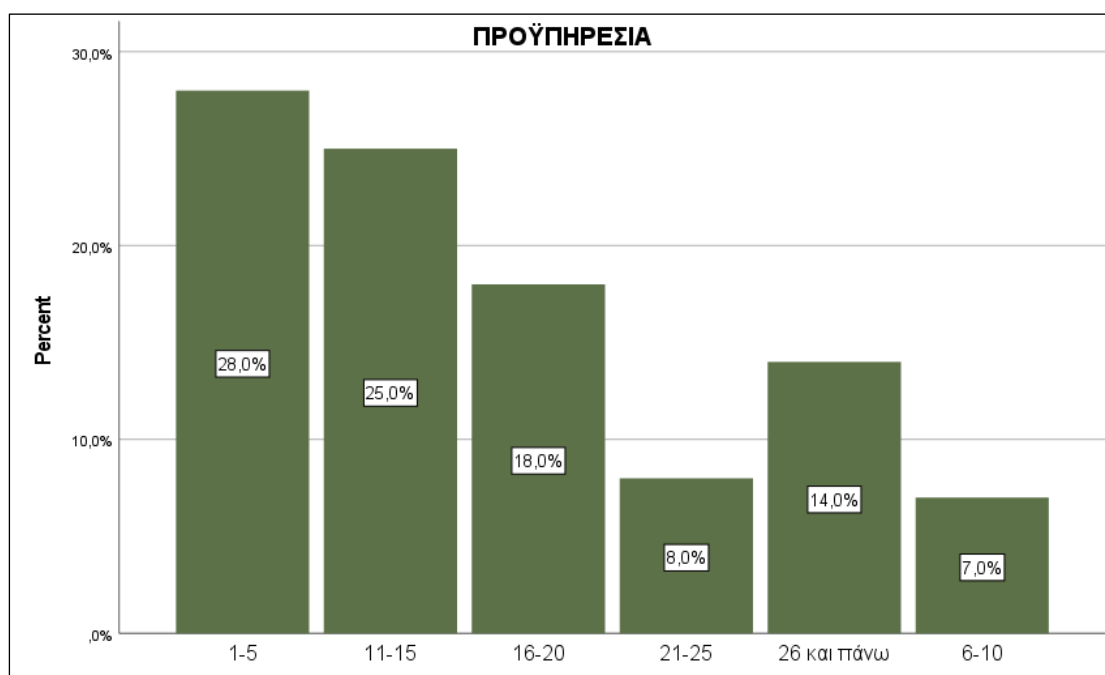
Ως προς την περιοχή διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, το διάγραμμα 6.1.5 μας δείχνει ότι το 62% αυτών εργάζεται σε αστική περιοχή, ενώ το 27% σε ημιαστική και μόλις το 11% δουλεύει σε σχολική μονάδα αγροτικής περιοχής.



**Διάγραμμα 6.1.5** Ποσοστά περιοχής που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί



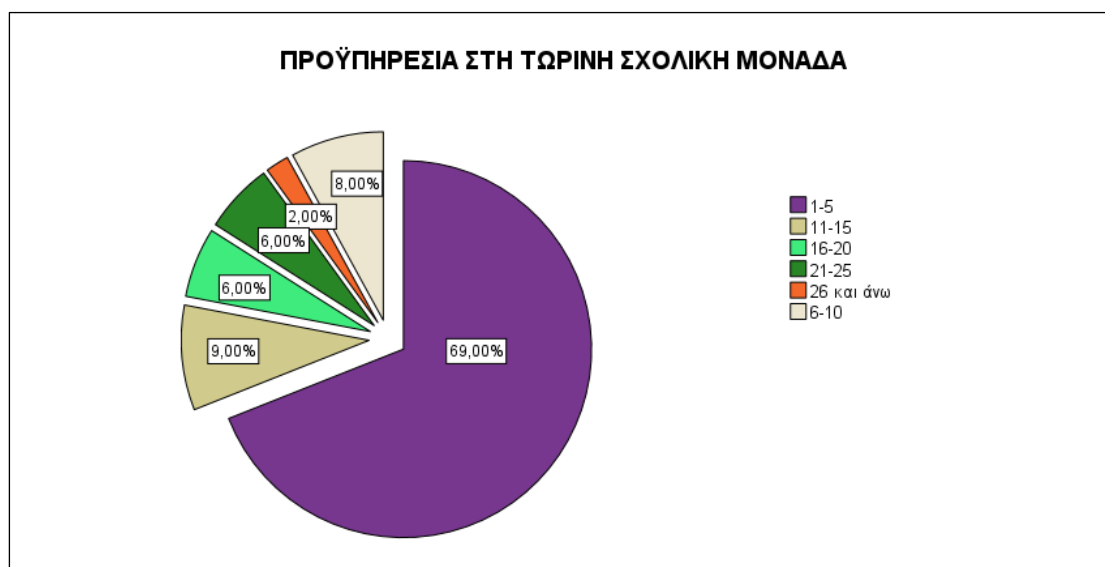
Σύμφωνα με το διάγραμμα 6.1.6, η επικρατούσα τιμή για τη μεταβλητή των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαίδευση είναι «1-5» με ποσοστό 28%, ενώ τα έτη υπηρεσίας «6-10» έχουν ποσοστό 7%, στα έτη «11-15» αντιστοιχεί το 25% και τα έτη «16-20» έχουν ποσοστό 18%. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν πάνω από 20 χρόνια είναι μικρά, καθώς τα έτη υπηρεσίας «21-25» αντιπροσωπεύει το 8% των εκπαιδευτικών και όσον αφορά τα έτη «26 και πάνω» το ποσοστό ανέρχεται μόλις στο 14%.



**Διάγραμμα 6.1.6** Ποσοστά ετών υπηρεσίας συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαίδευση

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο που διδάσκουν τώρα, βλέπουμε ότι από τα 100 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, το 69% βρίσκεται σε αυτό 1-5 έτη. Το 9% αντιστοιχεί στα 11-15 έτη υπηρεσίας, ενώ το 8% εργάζεται από 6-10 χρόνια. Έπειτα, ένα 6% των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία στη τωρινή σχολική

μονάδα από 16-20 και 21-25 έτη και τέλος το ποσοστό που εργάζεται στο ίδιο σχολείο 26 χρόνια και πάνω είναι μόλις 2% (διάγραμμα 6.1.7).



Διάγραμμα 6.1.7 Ποσοστά ετών υπηρεσίας εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που διδάσκουν τώρα

## 6.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της σχολικής βίας

Στο δεύτερο μέρος της στατιστικής ανάλυσης, η πρώτη μεταβλητή που εξετάζεται είναι αυτή της γνώσης της έννοιας της σχολικής βίας από τους/τις εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη συγκέντρωση των απαντήσεων που προκύπτει από τον πίνακα 6.2.1, γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών, με ποσοστό 71%, θεωρεί πως η σχολική βία είναι πρόκληση τόσο σωματικής όσο και συναισθηματικής βλάβης. Το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό, 10%, ορίζει την σχολική βία ως σκόπιμη απειλή, απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά και πρόκληση σωματικής και συναισθηματικής βλάβης. Τα υπόλοιπα μικρά ποσοστά απαντήσεων αντιστοιχούν είτε σε κάποιο συνδυασμό επιλογών που μπορούσαν να κάνουν οι ερωτώμενοι/ες, είτε σε μια επιλογή μεμονωμένα.

**Πίνακας 6.2.1**

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της σχολικής βίας

Για εσάς, η σχολική βία αποτελεί:		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά	5	5,0	5,0	5,0
	Απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά, Πρόκληση σωματικής και συναισθηματικής βλάβης	2	2,0	2,0	7,0
	Όλα τα παραπάνω.	1	1,0	1,0	8,0
	Πρόκληση σωματικής και συναισθηματικής βλάβης	71	71,0	71,0	79,0
	Σκόπιμη απειλή	4	4,0	4,0	83,0
	Σκόπιμη απειλή, Απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά, Πρόκληση σωματικής βλάβης, Πρόκληση συναισθηματικής βλάβης, Πρόκληση σωματικής και συναισθηματικής βλάβης	3	3,0	3,0	86,0
	Σκόπιμη απειλή, Απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά, Πρόκληση σωματικής και συναισθηματικής βλάβης	10	10,0	10,0	96,0
	Σκόπιμη απειλή, Πρόκληση σωματικής και συναισθηματικής βλάβης	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Στη συνέχεια της έρευνας, οι συμμετέχοντες/ουσες ρωτήθηκαν για το πόσο συχνά συναντούν τις διάφορες μορφές βίας (λεκτική, σωματική, συναισθηματική, σεξουαλική, ρατσιστική, κοινωνική και ηλεκτρονική) στις σχολικές μονάδες τις οποίες διδάσκουν το σχολικό έτος που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη λεκτική βία, η οποία καταλαμβάνει την επικρατέστερη τιμή συχνότητας, το 50% των ατόμων δηλώνει πως συναντάται «πολύ» στο σχολείο, ενώ το 26% «πάρα πολύ». Το 18% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως συναντά «μέτρια» λεκτική σχολική βία, το 5% «λίγο» και το 1% καθόλου (πίνακας 6.2.2).

**Πίνακας 6.2.2***Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της λεκτικής βίας*

Λεκτική (αγενή σχόλια, παρατσούκλια κ.ά.)		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,0	1,0	1,0
	Λίγο	5	5,0	5,0	6,0
	Μέτρια	18	18,0	18,0	24,0
	Πάρα πολύ	26	26,0	26,0	50,0
	Πολύ	50	50,0	50,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σχετικά με την σωματική βία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τη συναντά «λίγο» με ποσοστό 42%, ενώ το 32% δηλώνει «μέτρια». Λίγοι ήταν αυτοί/ες οι οποίοι/ες απάντησαν ότι η σωματική βία συναντάται «πολύ» στη σχολική τους μονάδα, της τάξης του 15%, το 6% άτομα «πάρα πολύ», ενώ οι το 5% δε παρατηρούν «καθόλου» αυτή τη μορφή σχολικής βίας (πίνακας 6.2.3).

**Πίνακας 6.2.3***Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της σωματικής βίας*

Σωματική (κλωτσιές, σπρώξιμο, τράβηγμα μαλλιών κ.ά.)		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	42	42,0	42,0	47,0
	Μέτρια	32	32,0	32,0	79,0
	Πάρα πολύ	6	6,0	6,0	85,0
	Πολύ	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 6.2.4, η συναισθηματική βία δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό καθώς το 33% των απαντήσεων αντιστοιχεί στη «μέτρια» συχνότητα εμφάνισης του και το 31% στο «λίγο». Ωστόσο, το 23% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα δηλώνουν ότι η συγκεκριμένη μορφή συναντάται «πολύ» στη σχολική τους μονάδα, το 8% των ατόμων δηλώνει «πάρα πολύ», ενώ το 5% δε τη παρατηρεί «καθόλου».

**Πίνακας 6.2.4**

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της συναισθηματικής βίας

Συναισθηματική (λεκτικός εκφοβισμός, κοινωνικός αποκλεισμός κ.ά.)		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5,0	5,0	5,0
	Λίγο	31	31,0	31,0	36,0
	Μέτρια	33	33,0	33,0	69,0
	Πάρα πολύ	8	8,0	8,0	77,0
	Πολύ	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 6.2.5, η σεξουαλική βία εμφανίζεται σπάνια στο χώρο του σχολείου, καθώς το 64,0% δηλώνει ότι δεν υπάρχει καθόλου, ένα 32,0% δηλώνει «λίγο», ενώ τρία άτομα τη συναντούν σε μέτριο βαθμό και μόνο ένα από τα 100 αναφέρει ότι υπάρχει «πολύ» (πίνακας 6.2.5).

**Πίνακας 6.2.5**

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της σεξουαλικής βίας

Σεξουαλική (ανεπιθύμητα αγγίγματα κ.ά.)		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	64	64,0	64,0	64,0
	Λίγο	32	32,0	32,0	96,0
	Μέτρια	3	3,0	3,0	99,0
	Πολύ	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ως προς την συχνότητα της ρατσιστικής βίας στις σχολικές μονάδες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 48%, αναφέρει ότι εμφανίζεται σε μικρό βαθμό. Το 27% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συγκεκριμένη μορφή συναντάται «μέτρια», ενώ ένα 15% δηλώνει ότι δεν εκδηλώνεται «καθόλου». Τέλος, το 10% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η ρατσιστική βία εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό (πίνακας 6.2.6).

**Πίνακας 6.2.6***Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της ρατσιστικής βίας*

Ρατσιστική (επιθετική συμπεριφορά σωματικού ή λεκτικού περιεχομένου λόγω φυλής ή καταγωγής)		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	15,0	15,0	15,0
	Λίγο	48	48,0	48,0	63,0
	Μέτρια	27	27,0	27,0	90,0
	Πάρα πολύ	6	6,0	6,0	96,0
	Πολύ	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σχετικά με κοινωνική σχολική βία, το 70% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι στις σχολικές μονάδες που διδάσκουν εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό. Το 18% αναφέρει ότι συναντάται με μεγάλη συχνότητα και τέλος το 12% δηλώνει ότι δεν υπάρχει «καθόλου» (πίνακας 6.2.7).

**Πίνακας 6.2.7***Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της κοινωνικής βίας*

Κοινωνική (αποκλεισμός του παιδιού από δραστηριότητες)		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	12,0	12,0	12,0
	Λίγο	35	35,0	35,0	47,0
	Μέτρια	35	35,0	35,0	82,0
	Πάρα πολύ	8	8,0	8,0	90,0
	Πολύ	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η ηλεκτρονική βία δεν είναι πολύ συχνή. Σύμφωνα με το 50% των εκπαιδευτικών δε συναντάται «καθόλου». Το 44% δηλώνει ότι η ηλεκτρονική βία έχει μέτρια εμφάνιση και μόνο το 6% αναφέρει ότι υπάρχει με μεγάλη συχνότητα στο σχολείο (πίνακας 6.2.8).

**Πίνακας 6.2.8**

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα της ηλεκτρονικής βίας

Ηλεκτρονική (λεκτική ή γραπτή επίθεση, έκθεση προσωπικών πληροφοριών και φωτογραφιών του θύματος		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	50	50,0	50,0	50,0
	Λίγο	20	20,0	20,0	70,0
	Μέτρια	24	24,0	24,0	94,0
	Πάρα πολύ	2	2,0	2,0	96,0
	Πολύ	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του πίνακα 6.2.9, καταλαβαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν αρκετά συχνά βίαια περιστατικά στη σχολική μονάδα που διδάσκουν, καθώς από του/τις 100 συμμετέχοντες/ουσες, το 27% δηλώνει ότι τα περιστατικά αυτά συμβαίνουν «πάνω από 1 φορά την εβδομάδα», το 18% «1-2 φορές το μήνα», ενώ ένα 18% αναφέρει πως τα συναντά «σπάνια». Ακόμη, το 17% αναφέρει ότι συμβαίνουν «1 φορά την εβδομάδα», το 16% «κάθε μέρα», ενώ το 4% «2-3 φορές το μήνα».

**Πίνακας 6.2.9**

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα των περιστατικών βίας στη σχολική τους μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 φορά την εβδομάδα	17	17,0	17,0	17,0
	1-2 φορές το μήνα	18	18,0	18,0	35,0
	2-3 φορές το μήνα	4	4,0	4,0	39,0
	Κάθε μέρα	16	16,0	16,0	55,0
	Πάνω από 1 φορά την εβδομάδα	27	27,0	27,0	82,0
	Σπάνια	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Αναφορικά με τον αριθμό των ατόμων που εμπλέκονταν σε βίαια περιστατικά στο χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, κατά πλειοψηφία, σημειώνουν ότι σε αυτά που έχουν συναντήσει τα άτομα ήταν παραπάνω από δύο. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών αυτών αγγίζει το 63%, ενώ το υπόλοιπο 37% αναφέρει ότι ο αριθμός των ατόμων αυτών ήταν δύο (πίνακας 6.2.10).

**Πίνακας 6.2.10**

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό ατόμων που εμπλέκονταν σε περιστατικά σχολικής βίας και έχουν οι ίδιοι συναντήσει*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δύο άτομα	37	37,0	37,0	37,0
	Παραπάνω από 2 άτομα	63	63,0	63,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ως προς την σοβαρότητα των περιστατικών σχολικής βίας που έχουν συναντήσει οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τους μονάδα, το 47% αυτών δηλώνει πως ήταν «αρκετά σοβαρά», το 20% «λίγο σοβαρά», ενώ το 17% «πολύ σοβαρά». Επίσης, το 12% των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρεί πως τα περιστατικά αυτά ήταν «πάρα πολύ σοβαρά» και μόνο το 4% τα περιγράφει ως «καθόλου σοβαρά» (πίνακας 6.2.11).

**Πίνακας 6.2.11**

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σοβαρότητα των περιστατικών σχολικής βίας που έχουν συναντήσει στη σχολική τους μονάδα*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά σοβαρά	47	47,0	47,0	47,0
	Καθόλου σοβαρά	4	4,0	4,0	51,0
	Λίγο σοβαρά	20	20,0	20,0	71,0
	Πάρα πολύ σοβαρά	12	12,0	12,0	83,0
	Πολύ σοβαρά	17	17,0	17,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



### 6.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για την έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας

Στο τρίτο μέρος της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αρχικά ρωτήθηκαν σχετικά με το φύλο των παιδιών που έχουν παρατηρήσει να εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά σχολικής βίας. Όπως αναγράφεται στον πίνακα 6.3.1, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών, με ποσοστό 53%, δηλώνει ότι τα αγόρια είναι αυτά που θα εμπλακούν πιο συχνά σε βίαια περιστατικά στο σχολείο, ενώ το 46% δηλώνει πως και τα δύο φύλα εμπλέκονται εξίσου το ίδιο.

**Πίνακας 6.3.1**

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο των πιο συχνά εμπλεκόμενων παιδιών σε περιστατικά σχολικής βίας*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Και τα 2 φύλα εξίσου	46	46,0	46,0	46,0
	Τα αγόρια	53	53,0	53,0	99,0
	Τα κορίτσια	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν ως προς τις μορφές σχολικής βίας που θεωρούν οι ίδιοι/ες πιο συνήθεις τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια ως θύτες. Όσον αφορά τα αγόρια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 27% δηλώνει ότι η συνηθέστερη μορφή σχολικής βίας είναι η σωματική, ενώ το 23% αυτών δηλώνει τη λεκτική και τη σωματική. Επίσης, ένα ακόμη σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 13% θεωρεί πως η πιο συχνή μορφή σχολικής βίας στα αγόρια είναι η λεκτική (πίνακας 6.3.2).

**Πίνακας 6.3.2**

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις συνηθέστερες μορφές σχολικής βίας που συναντούν στα αγόρια ως θύτες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λεκτική	13	13,0	13,0	13,0
	Λεκτική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	14,0
	Λεκτική, Ρατσιστική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	15,0
	Λεκτική, Συναισθηματική	2	2,0	2,0	17,0
	Λεκτική, Συναισθηματική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	18,0
	Λεκτική, Σωματική	23	23,0	23,0	41,0
	Λεκτική, Σωματική, Ηλεκτρονική	2	2,0	2,0	43,0
	Λεκτική, Σωματική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	44,0
	Λεκτική, Σωματική, Ρατσιστική	7	7,0	7,0	51,0
	Λεκτική, Σωματική, Ρατσιστική, Κοινωνική	5	5,0	5,0	56,0
	Λεκτική, Σωματική, Ρατσιστική, Κοινωνική, Ηλεκτρονική	1	1,0	1,0	57,0
	Λεκτική, Σωματική, Συναισθηματική	9	9,0	9,0	66,0
	Λεκτική, Σωματική, Συναισθηματική, Ρατσιστική	1	1,0	1,0	67,0
	Λεκτική, Σωματική, Συναισθηματική, Ρατσιστική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	68,0
	Λεκτική, Σωματική, Συναισθηματική, Σεξουαλική, Ρατσιστική, Κοινωνική, Ηλεκτρονική	1	1,0	1,0	69,0
	Σωματική	27	27,0	27,0	96,0
	Σωματική, Ρατσιστική	1	1,0	1,0	97,0
	Σωματική, Ρατσιστική, Κοινωνική	2	2,0	2,0	99,0
	Σωματική, Σεξουαλική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σχετικά με τις πιο συνήθεις μορφές σχολικής βίας από τη μεριά των κοριτσιών, το 24% των εκπαιδευτικών δηλώνει τη λεκτική, ενώ το 20% αναφέρει τη λεκτική και συναισθηματική βία. Επίσης, ένα 18% αυτών δηλώνει τη συναισθηματική. Τέλος, το 11% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η πιο συχνή μορφή σχολικής βίας στα κορίτσια είναι η λεκτική, η συναισθηματική και η κοινωνική (πίνακας 6.3.3).

**Πίνακας 6.3.3**

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις συνηθέστερες μορφές σχολικής βίας που συναντούν στα κορίτσια ως θύτες*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λεκτική	24	24,0	24,0	24,0
	Λεκτική, Κοινωνική	3	3,0	3,0	27,0
	Λεκτική, Ρατσιστική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	28,0
	Λεκτική, Συναισθηματική	20	20,0	20,0	48,0
	Λεκτική, Συναισθηματική, Ηλεκτρονική	1	1,0	1,0	49,0
	Λεκτική, Συναισθηματική, Κοινωνική	11	11,0	11,0	60,0
	Λεκτική, Συναισθηματική, Ρατσιστική	2	2,0	2,0	62,0
	Λεκτική, Συναισθηματική, Ρατσιστική, Ηλεκτρονική	1	1,0	1,0	63,0
	Λεκτική, Συναισθηματική, Ρατσιστική, Κοινωνική	5	5,0	5,0	68,0
	Λεκτική, Σωματική, Σεξουαλική, Ρατσιστική, Κοινωνική, Ηλεκτρονική	1	1,0	1,0	69,0
	Λεκτική, Σωματική, Συναισθηματική	5	5,0	5,0	74,0
	Λεκτική, Σωματική, Συναισθηματική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	75,0
	Λεκτική, Σωματική, Συναισθηματική, Ρατσιστική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	76,0
	Συναισθηματική	18	18,0	18,0	94,0
	Συναισθηματική, Κοινωνική	2	2,0	2,0	96,0

Συναισθηματική, Κοινωνική, Ηλεκτρονική	1	1,0	1,0	97,0
Συναισθηματική, Ρατσιστική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	98,0
Συναισθηματική, Σεξουαλική, Κοινωνική	1	1,0	1,0	99,0
Σωματική	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Βάσει του πίνακα 6.3.4, το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων/ουσών, δηλαδή το 71%, πιστεύουν ότι τα πιο συχνά θύματα σχολικής βίας είναι και τα δύο φύλα εξίσου, ενώ το 21% δηλώνει πως είναι τα αγόρια και τέλος το 8% αναφέρεται στα κορίτσια.

#### **Πίνακας 6.3.4**

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα θυματοποίησης σχετικά με το φύλο*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Και τα 2 φύλα εξίσου	71	71,0	71,0	71,0
	Τα αγόρια	21	21,0	21,0	92,0
	Τα κορίτσια	8	8,0	8,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Στον πίνακα 6.3.5 αναγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν πως το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση έμφυλων συμπεριφορών. Το 57% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση έμφυλων συμπεριφορών, ενώ το 43% θεωρεί ακριβώς το αντίθετο.

#### **Πίνακας 6.3.5**

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση έμφυλων συμπεριφορών στο σχολείο*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	57	57,0	57,0	57,0
	Όχι	43	43,0	43,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Από αυτούς/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, το 66,7% πιστεύει ότι το σχολείο διαμορφώνει τις έμφυλες συμπεριφορές μέσω των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, μέσω των σχολικών εγχειριδίων και μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, ενώ το 28,1% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι διαμορφώνονται μόνο μέσω των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (πίνακας 6.3.6).

**Πίνακας 6.3.6**

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο διαμόρφωσης έμφυλων συμπεριφορών στο σχολείο*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μέσω όλων των στερεοτύπων νοοτροπιών της εκάστοτε κοινωνίας	1	1,8	1,8	1,8
Μέσω των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	16	28,1	28,1	29,8
Μέσω των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, μέσω των σχολικών εγχειριδίων, μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	38	66,7	66,7	96,5
Μέσω των σχολικών εγχειριδίων	1	1,8	1,8	98,2
Παγιωμένες κοινωνικές αντιλήψεις	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

#### 6.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος της στατιστικής ανάλυσης, η πρώτη μεταβλητή που εξετάζεται είναι ο τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής βίας. Πιο αναλυτικά, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 6.4.1, το 72% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί και με τους τρεις τρόπους που αναφέρονται στη δήλωση, δηλαδή προληπτικά, κατά τη διάρκεια του περιστατικού αλλά και κατασταλτικά. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων είναι το 13%, το οποίο αντιστοιχεί στην κατηγορία «προληπτικά». Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναφέρονται είτε σε έναν τρόπο μεμονωμένα είτε σε κάποιο συνδυασμό αυτών.

**Πίνακας 6.4.1**

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Και όλους τους παραπάνω τρόπους	72	72,0	72,0	72,0
	Κατά τη διάρκεια του περιστατικού	1	1,0	1,0	73,0
	Κατασταλτικά (μετά την εμφάνιση κάποιου περιστατικού)	2	2,0	2,0	75,0
	Προληπτικά (πριν την εμφάνιση κάποιου περιστατικού)	13	13,0	13,0	88,0
	Προληπτικά (πριν την εμφάνιση κάποιου περιστατικού), Και όλους τους παραπάνω τρόπους	4	4,0	4,0	92,0
	Προληπτικά (πριν την εμφάνιση κάποιου περιστατικού), Κατά τη διάρκεια του περιστατικού	1	1,0	1,0	93,0
	Προληπτικά (πριν την εμφάνιση κάποιου περιστατικού), Κατά τη διάρκεια του περιστατικού, Κατασταλτικά (μετά την εμφάνιση κάποιου περιστατικού)	2	2,0	2,0	95,0

Προληπτικά (πριν την εμφάνιση κάποιου περιστατικού), Κατά τη διάρκεια του περιστατικού, Κατασταλτικά (μετά την εμφάνιση κάποιου περιστατικού), Και όλους τους παραπάνω τρόπους	3	3,0	3,0	98,0
Προληπτικά (πριν την εμφάνιση κάποιου περιστατικού), Κατασταλτικά (μετά την εμφάνιση κάποιου περιστατικού)	1	1,0	1,0	99,0
Προληπτικά (πριν την εμφάνιση κάποιου περιστατικού), Κατασταλτικά (μετά την εμφάνιση κάποιου περιστατικού), Και όλους τους παραπάνω τρόπους	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6.4.2, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών, δηλαδή το 60%, έχει έρθει αντιμέτωπο με κάποιο περιστατικό βίας στη σχολική μονάδα που διδάσκει. Το υπόλοιπο 40% δηλώνει πως δεν έχει τύχει να αντιμετωπίσει βίαιο συμβάν.

#### Πίνακας 6.4.2

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη περίπτωση αντιμετώπισης κάποιου περιστατικού βίας στη σχολική τους μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	60	60,0	60,0	60,0
	Όχι	40	40,0	40,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ενδεικτικές απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Αν ναι, με ποιες πρακτικές το αντιμετωπίσατε;» :

Απάντηση K4: Συζήτηση την ώρα που συνέβη και ενημέρωση γονέων για λύση από κοινού.

Απάντηση K6: Επίπληξη του εμπλεκόμενου θύτη, συζήτηση μαζί του με παραδείγματα ενσυναίσθησης, ενημέρωση γονέων και των δύο πλευρών, δραστηριότητες με την Ψυχολόγο του σχολείου σχετικά με την εξάλειψη και μη επανάληψη αντίστοιχων φαινομένων.

Απάντηση K8: Να αναγνωρίσω τις πηγές επιθετικότητας, συνομιλία με γονείς.

Απάντηση K18: Διαχείριση τάξης από τον εκπαιδευτικό με εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος, υλοποίηση παρέμβασης από ειδικό π.χ. Ψυχολόγο του σχολείου, ή του ΚΕΣΥ, υλοποίηση σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος από την Πρόταση Ζωής, το Χαμόγελο του παιδιού.

Απάντηση K23: Συμμετοχή σε προγράμματα ψυχικής υγείας, συνεργασία σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο με μαθητές και γονείς, δράσεις συνεργασίας (αθλητικές, εικαστικές, θεατρικές κλπ.).

Απάντηση K27: Συζήτηση, νουθεσία, προβληματισμό για τις συνέπειες, προσπάθεια δημιουργίας ενσυναίσθησης στη συνείδηση του θύτη, απειλή για κυρώσεις σε περίπτωση επανάληψης αυτής της συμπεριφοράς, ενημέρωση γονέων.

Απάντηση K28: Διαθεματικό μάθημα τι είναι η σχολική βία και οι επιπτώσεις της μαζί με αντίστοιχα παιχνίδια.

Απάντηση K38: Αρχικά μίλησα με τα εμπλεκόμενα στο περιστατικό παιδιά. Στη συνέχεια ενημέρωσα τη Διευθύντρια του σχολείου και τέλος μίλησα τηλεφωνικά με τους γονείς των συγκεκριμένων παιδιών.

Απάντηση K51: Με το να μιλήσω στα παιδιά για το πως πρέπει να φέρονται μέσα κ έξω από την τάξη, κυρίως να μην κάνουν αυτό που δεν θέλουν να τους κάνουν οι άλλοι.

Απάντηση K52: Στο περιστατικό που συνέβη στο σχολείο μου, συζητήσαμε με τους μαθητές και τους γονείς, διεξήχθη σύλλογος διδασκόντων και μας επισκέπτεται εβδομαδιαία σχολική ψυχολόγος προκειμένου να αντιμετωπιστούν με όσο το δυνατόν πιο ομαλό τρόπο οι συμπεριφορές αυτές.



Τέλος, όσον αφορά τις καταλληλότερες μεθόδους αντιμετώπισης της σχολικής βίας, σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών, όπως αναγράφεται στον πίνακα 6.4.3, οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας, της τάξης του 17,0%, πιστεύουν πως αυτές είναι η συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, η συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης καθώς επίσης και η συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος. Τα υπόλοιπα ποσοστά αντιστοιχούν είτε σε μία μέθοδο μεμονωμένα, όπως η αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια, είτε σε συνδυασμό μεθόδων. Επίσης κάποιοι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν επιπλέον μεθόδους, όπως η παρέμβαση ψυχολόγου στο σχολείο.

### **Πίνακας 6.4.3**

*Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις καταλληλότερες μεθόδους αντιμετώπισης της σχολικής βίας*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιβολή τιμωρίας στο παιδί το οποίο υπήρξε θύτης του περιστατικού, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	1	1,0	1,0	1,0
	Επιβολή τιμωρίας στο παιδί το οποίο υπήρξε θύτης του περιστατικού, Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος	1	1,0	1,0	2,0
	Επιβολή τιμωρίας στο παιδί το οποίο υπήρξε θύτης του περιστατικού, Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος	1	1,0	1,0	3,0

Επιβολή τιμωρίας στο παιδί το οποίο υπήρξε θύτης του περιστατικού, Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	2	2,0	2,0	5,0
Επιβολή τιμωρίας στο παιδί το οποίο υπήρξε θύτης του περιστατικού, Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος	2	2,0	2,0	7,0
Θα έπρεπε να υπάρχει ένα καταστατικό διαβάθμισης - ιεράρχησης κυρώσεων κάθε παραβατικής συμπεριφοράς, οριζόμενο από το ΥΠΑΙΘ , όπου θα περιλαμβάνει κατά σειρά βαρύτητας τις κυρώσεις κάθε παραβατικής συμπεριφοράς.	1	1,0	1,0	8,0
Ο θύτης πρέπει να χει συνέπειες.Αποκει και πέρα συζήτηση σε όλη την ολομέλεια της τάξης,ενημέρωση γονέων και επέμβαση της Ψυχολόγου όπου υπάρχει	1	1,0	1,0	9,0
Όλα τα παραπάνω	1	1,0	1,0	10,0
Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης	4	4,0	4,0	14,0
Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος	2	2,0	2,0	16,0
Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου	6	6,0	6,0	22,0
Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	1	1,0	1,0	23,0

Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	1	1,0	1,0	24,0
Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου	1	1,0	1,0	25,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό	3	3,0	3,0	28,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου	1	1,0	1,0	29,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου, Ενημέρωση γονέων	1	1,0	1,0	30,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	1	1,0	1,0	31,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό,	4	4,0	4,0	35,0
Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου	11	11,0	11,0	46,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	1	1,0	1,0	47,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος	17	17,0	17,0	64,0

Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου	14	14,0	14,0	78,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	11	11,0	11,0	89,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	1	1,0	1,0	90,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος	1	1,0	1,0	91,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου	5	5,0	5,0	96,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	1	1,0	1,0	97,0
Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος, Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

## Κεφάλαιο 7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Έχοντας ολοκληρώσει τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα προβούμε στη συζήτηση αυτών, εστιάζοντας στις μεταβλητές οι οποίες έχουν άμεση συσχέτιση με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας.

Αρχικά, να αναφερθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων/ουσών στη παρούσα έρευνα είναι γυναίκες, με ποσοστό 89%, γεγονός το οποίο κάνει το δείγμα μη αντιπροσωπευτικό. Θέλοντας να ερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας, έπρεπε πρώτα να μάθουμε το σκεπτικό τους γύρω από την έννοια της σχολικής βίας, δηλαδή πως την ορίζουν οι ίδιοι/ες. Η πλειοψηφία αυτών, της τάξης του 71%, ορίζει αυτή ως πρόκληση τόσο σωματικής όσο και συναισθηματικής βλάβης. Ο ορισμός μας εντάσσεται σε ένα από τα χαρακτηριστικά μας σχολικής βίας που θέτουν οι Griffin & Gross (2004), υποστηρίζοντας ότι η έννοια αυτή παραπέμπει σε μια επιθετική συμπεριφορά, η οποία προκαλεί είτε σωματική βλάβη είτε κάποιες συναισθηματικές δυσκολίες.

Η πλειονότητα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας, και ειδικότερα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δείχνουν ότι η σχολική βία κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα και είναι ήπιας μορφής (Αρτινοπούλου και συν., 2016; Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο, 2010-2011). Οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η σχολική βία είναι η λεκτική, η σωματική, η συναισθηματική, η κοινωνική, η ρατσιστική, η σεξουαλική και η ηλεκτρονική. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η πιο συχνή μορφή σχολικής βίας είναι η λεκτική, γεγονός που συμπίπτει και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Τσατσάκης, 2019; Αρτινοπούλου και συν., 2016). Η λεκτική βία θεωρείται ήπιας μορφής σε σύγκριση με άλλες, όπως η σωματική, ωστόσο οι επιπτώσεις μπορεί να είναι ίδιες ή ακόμη και χειρότερες στο θύμα. Η σωματική, η κοινωνική, η συναισθηματική και η ρατσιστική σχολική βία εμφανίζονται με μικρή συχνότητα και το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο και με άλλες έρευνες (Μπούνα, 2018).

Εν αντιθέσει, οι πιο σπάνιες μορφές σχολικής βίας που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η σεξουαλική και η ηλεκτρονική. Να σημειωθεί ότι η σεξουαλική βία συνήθως καταγγέλλεται δύσκολα από το θύμα διότι διακατέχεται από συναισθήματα ντροπής. Αναφορικά με την ηλεκτρονική βία, αυτή δεν είναι τόσο

«εμφανής» και πολλές φορές τέτοιου είδους περιστατικά δεν αναφέρονται λόγω του ότι τα θύματα απειλούνται ότι θα υποστούν χειρότερη βία (Θάνος, 2017α).

Ως προς την συχνότητα των περιστατικών σχολικής βίας που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ες, με ποσοστό 27%, δηλώνουν ότι συμβαίνουν πάνω από μια φορά την εβδομάδα, άρα αρκετά συχνά γεγονός το οποίο δεν είναι σύμφωνο με άλλες συναφείς έρευνες (Αρτινοπούλου και συν., 2016; Τσατσάκης, 2019). Ωστόσο η άποψη αυτή φαίνεται να μη βρίσκεται σε μεγάλη απόκλιση από άλλες κατηγορίες καθώς ένα 18% δηλώνει πως συναντά τέτοια περιστατικά μία με δύο φορές το μήνα, ενώ ένα ακόμη 18% δηλώνει «σπάνια». Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών/τριών που εμπλέκονται σε βίαια περιστατικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με διαφορά, αναφέρει πως σε αυτά που έχουν συναντήσει, τα άτομα ήταν παραπάνω από δύο.

Κάθε εκπαιδευτικός αξιολογεί διαφορετικά τη σοβαρότητα ενός βίαιου περιστατικού, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τον ορισμό της σχολικής βίας. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στις διαφορετικές εμπειρίες καθώς και στο κοινωνικόπολιτισμικό περιβάλλον του κάθε ανθρώπου (Πανούσης, 2008). Στη παρούσα έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών, δηλαδή το 47%, αξιολόγησε τα περιστατικά που έχουν συναντήσει στη σχολική τους μονάδα ως «αρκετά σοβαρά». Αυτό το εύρημα ίσως να συνδέεται με τις ψυχολογικές επιπτώσεις που προκαλεί η σχολική βία στα θύματα, όπως το συναίσθημα κατωτερότητας, το άγχος και η ανασφάλεια (Καρκανάκη & Καφφετζή, 2009).

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έμφυλη διάσταση της σχολικής βίας, από τους/τις 100 εκπαιδευτικούς, το 53% δηλώνει ότι τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά σε βίαια περιστατικά, ενώ το 46% σημειώνει πως συμμετέχουν και τα δύο φύλα το ίδιο. Λαμβάνοντας υπόψη την μεγάλη ποσοστιαία αναφορά των εκπαιδευτικών στα αγόρια, γίνεται φανερό η αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων που κυριαρχεί στα σχολεία ακόμη και σήμερα. Όπως αναφέρει η Μπούνα (2018: 246) *«τα αγόρια και τα κορίτσια εκδηλώνουν ορισμένες συμπεριφορές όχι μόνο γιατί είναι αγόρια και κορίτσια αλλά και για να «εξακολουθήσουν» να είναι αγόρια ή κορίτσια»*.

Στη συνέχεια, σχετικά με τις συνηθέστερες μορφές άσκησης σχολικής βίας τόσο από τα κορίτσια όσο και από τα αγόρια, το μεγαλύτερο πλήθος εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι στα αγόρια κυριαρχεί η χρήση σωματική βίας, εν αντιθέσει με τα κορίτσια τα οποία

τείουν να χρησιμοποιούν τη λεκτική μορφή αυτής. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την Αρτινοπούλου και συν. (2016) και την Μπούνα (2018), όπου σε μελέτες που πραγματοποίησαν σε μαθητές/τριες απεδείχθη ότι όταν τα αγόρια εμπλέκονταν σε βίαια περιστατικά, τότε χρησιμοποιούσαν τη σωματική βία, συγκριτικά με τα κορίτσια τα οποία εκφραζόταν κυρίως με τον λόγο τους. Να σημειωθεί ότι η σωματική βία είναι ένα είδος που χρησιμοποιείται κυρίως από τα αγόρια, εξαιτίας της μυϊκής τους δύναμης που υπερτερεί από αυτή των κοριτσιών (Ασημακόπουλος και συν., 2000).

Όσον αφορά την θυματοποίηση των μαθητών/τριών, απ' ότι φαίνεται δεν υπάρχει κάποια διαφορά ως προς το φύλο. Το μεγαλύτερο ποσοστό της παρούσας έρευνας, δηλώνει, σε σχέση με τη συχνότητα, ότι θύματα σε περιστατικά που έχει τύχει να είναι παρευρισκόμενοι/ες είναι και τα δύο φύλα εξίσου. Πληθώρα ερευνών για την έμφυλη σχολική βία, που διεξήχθησαν είτε στην Ελλάδα είτε στις Η.Π.Α. και τον Καναδά, έρχονται σε συσχέτιση με τη συγκεκριμένη δήλωση των εκπαιδευτικών (Hill & Kearn, 2011; Salmon et al., 2018; Σύμπλεξις, 2018). Ωστόσο, σε πολλές χώρες της Ασίας και της Αφρικής δεν ισχύει κάτι τέτοιο, καθώς η πλειοψηφία των θυμάτων είναι κορίτσια (Nyanhindi, 2015).

Ως προς την διαμόρφωση έμφυλων συμπεριφορών, το 57% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο. Οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ες πιστεύουν ότι αυτό γίνεται μέσω των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, μέσω των σχολικών εγχειριδίων καθώς επίσης και μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Σύμφωνα με τον Καϊσέρογλου (2019), τα σχολικά βιβλία μπορούν κάλλιστα να μεταδώσουν λανθασμένα έμφυλα μηνύματα, με αποτέλεσμα να αποδυναμωθεί η κριτική σκέψη των παιδιών.

Ο τρόπος αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής βίας θεωρείται ύψιστης σημασίας και γι' αυτό θα πρέπει να διερευνάται. Στη παρούσα έρευνα, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 72%, πιστεύουν ότι το φαινόμενο αυτό είναι καλό να αντιμετωπίζεται προληπτικά, κατά τη διάρκεια ενός περιστατικού αλλά και κατασταλτικά. Επίσης, το μεγαλύτερο δείγμα της έρευνας δηλώνει πως έχει έρθει αντιμέτωπο με κάποιο περιστατικό σχολικής βίας και το έχει αντιμετωπίσει με συζήτηση με τα παιδιά, με τον/την διευθυντή/ντρια κ.ά. Τέλος, αναφορικά με τις καταλληλότερες μεθόδους αντιμετώπισης της σχολικής βίας, οι συμμετέχοντες/ουσες κατατάσσουν πρώτα τη συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες όλης της τάξης, τη

συζήτηση με τα παιδιά που ενεπλάκησαν στο περιστατικό, αλλά και τη συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και του θύματος. Λίγοι/ες ήταν αυτοί/ες που δήλωσαν ως καταλληλότερη μέθοδο την επιβολή τιμωρίας. Οπότε, μπορούμε να πούμε ότι στο σύνολο των πρακτικών αντιμετώπισης του φαινομένου, επικρατεί κυρίως ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και όχι ο τιμωρητικός.

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η διεξοδική διερεύνηση του φαινομένου αυτού, με σκοπό τα παιδιά να κινούνται σε ένα ασφαλές πεδίο, μιλώντας για το χώρο του σχολείου. Παράλληλα, καθίσταται αναγκαία η λήψη στρατηγικών και πολιτικών που να αφορούν περισσότερο την πρόληψη της σχολικής βίας, προκειμένου να σταματήσει η όξυνση του προβλήματος.



## Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Κάποιες μελλοντικές έρευνες που θα είχαν ενδιαφέρον να εξεταστούν είναι οι εξής:

- Η μελέτη των έμφυλων συμπεριφορών των παιδιών σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές πανελλαδικά, ώστε να γίνει μια σύγκριση στα αστικά και επαρχιακά περιβάλλοντα αναδεικνύοντας την ανάγκη εξάλειψης των έμφυλων στερεοτύπων.
- Η διερεύνηση των συνθηκών υπό τις οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες, προκειμένου η αποδόμηση των κατηγοριοποιήσεων του φύλου και των έμφυλων διακρίσεων να ξεκινούν όσο πιο νωρίς γίνεται.

## Βιβλιογραφία

- Alam, N., Roy, S., & Ahmed, T. (2010). Sexually harassing behavior against adolescent girls in rural Bangladesh: Implications for achieving Millennium Development Goals. *Journal of Interpersonal Violence, 15*(3), 443–456.
- Alward, M. (2005). *Bullying: How to Help Your Child Cope*.
- Anagnostopoulos, D., Buchanan, N., Pereira, C., & Lichty, L. (2007). *School staff responses to gender-based bullying as moral interpretation: an exploratory study*. Michigan State University.
- Andersen, M., & Taylor, H. (2004). *L'essenziale di sociologia*. Bologna: Zanichelli.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology, 86*-99.
- Antonowicz, L. (2010). *Too often in silence: A report on school-based violence in West and Central Africa*. UNICEF, Plan West Africa, Save the Children Sweden, and Action Aid.
- Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ashby, M., & Wittmaier, B. (1978). Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology, 70*(6), 945-949. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.70.6.945>.
- Atwood, K., Kennedy, S., Barbu, E., Nagbe, W., Seekey, W., & Sirleaf, P. (2011). Transaccional sex among youths in post-conflict Liberia. *Journal of Health, Population and Nutrition, 29*(2), 113.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Bazler, J. A. (1991). *Are high school chemistry textbooks gender fair?* *Journal of Research in Science Teaching*. Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company.
- Beauvoir, S. (1979). *Quand Prime le spiritual*. Paris: Gallimard.
- Bekele, A. (2012). *Determinants of Sexual Violence among Eastern Ethiopian Secondary School Students*. University of Utrecht.
- Bell, L. (2004). Psychoanalytic Theories of Gender. Στο A. Eagly, A. Beall, & R. Sternberg, *The Psychology of Gender* (145-168). New York and London: The Guilford Press.
- Berger, J. (1972). Ways of Seeing. Στο Ε. Κιούση, Γ. Φλωράκος, & Χ. Παπακίτσος, (2017). *Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Τόμ. 6, σ. 97). Έρευνα στην Εκπαίδευση.

- Bergsmanna, M. E. (2013). The effect of classroom structure on verbal and physical aggression among peers: A short-term longitudinal study. *Journal of school psychology, 159-174.*
- Berk, L. (2015). *Ανάπτυξη του Παιδιού.* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΙΩΝ.
- Bhana, D., Lange, N., & Mitchell, C. (2009). Male teachers talk about gender violence: “Zulu men demand respect”. *Educational Review, 61(1), 49–62.*
- Bisika, T., Ntata, P., & Konyani, S. (2009). Gender-violence and education in Malawi: A study of violence against girls as an obstruction to universal primary school education. *Journal of Gender Studies, 18(3), 287–294.*
- Björkqvist, K., Lagerspertz, K., & Kaukainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental longitudinal trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18, 117–27.*
- Boaler, J. (1997). *Experiencing School Mathematics: Teaching Styles, Sex and Setting.* London: Open University Press.
- Bottomley, G. (1992). *From Another Place: Migration and the Politics of Culture.* Melbourne: Cambridge University Press.
- Bouna, A., & Papanis, E. (2020). Gender-based school violence. *International Journal of Educational Innovation, 2(5), 114-125.*
- Bronstein, P. (2006). The family environment: Where gender role socialization begins. Στο J. Worell, & C. Goodheart, *Handbook of girls' and women's psychological health: Gender and well-being across the lifespan* (262-271). New York: Oxford University Press.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology.* Blackwell Publishing.
- Burton, P. (2005). *Suffering at School: Results of the Malawi Gender-Based Violence in Schools Survey.* Pretoria, South Africa: Institute for Security Studies. Ανάκτηση February 15, 2021, από <https://issafrica.s3.amazonaws.com/site/uploads/SUFFERINGATSCHOOL.PDF>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of <<sex>>.* New York: Routledge.
- Campenni, E. (1999, January). Gender stereotyping of children's toys: A comparison of parents and nonparents. *Sex Roles, 40(1-2), 121-138.* DOI: [https://doi.org/10.1023/A:1018886518834.](https://doi.org/10.1023/A:1018886518834)

- Carlson, N., & Heth, D. (2010). *Psychology the Science of Behavior*. Ontario, CA: Pearson Education Canada.
- CDC. (2017). *Zambia Health and Wellbeing Survey (H-Well) – Findings from a national survey - Forthcoming*.
- Chafetz, J. (1984). *Sex and advantage: A comparative, macro-structural theory of sex stratification*. Totowa, NJ: Rowman and Allanheld.
- Chitsamatanga, B., & Rembe, N. (2020). School Related Gender Based Violence as a Violation of Children's Rights to Education in South Africa: Manifestations, Consequences and Possible Solutions. *Journal of Human Ecology*, 69(1-3), 65-80. doi:10.31901/24566608.2020/69.1-3.3203
- Clark, R., Allard, J., & Mahoney, T. (2004). How Much is the Sky? How Much of the Sky? Women in American High School History Textbooks from the 1960s, 1980s, and 1990s. *Social Education*, 68(1), 57-62.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. (1989). *Education for Equality. Some Guidelines for Good Practice*. London: Routledge.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander*. New York: Harper Collins Publishers.
- Connell, R. W. (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο*. (Ε. Ασημακοπούλου, Επιμ., & Ε. Κοτσιφού, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Council of Europe*. (2004). Ανάκτηση από [https://www.coe.int/t/dgap/goodgovernance/activities/previous%20projects/EuropeanSchoolCharter/04\\_Charter\\_Greek\\_gr.asp](https://www.coe.int/t/dgap/goodgovernance/activities/previous%20projects/EuropeanSchoolCharter/04_Charter_Greek_gr.asp)
- Crabtree, V. (2014). *Vexen Crabtree's Websites*. Ανάκτηση από The Battle Between Monotheism and Homosexuality: <http://www.vexen.co.uk/religion/homosexuality.html>
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 710-722.
- Das, M., Ghosh, S., Verma, R., O' Connor, B., Fewer, S., Virata, M., & Miller, E. (2012). Gender attitudes and violence among urban adolescent boys in India. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 99-112. doi:10.1080/02673843.2012.716762
- Davies, L., & Meighan, R. (1975). A review of schooling of sex roles, with a particular reference to the experience of girls in secondary schools. *Educational Review*, 27(3), 165-178. DOI: <https://doi.org/10.1080/0013191750270302>.

- De Meyer, T., Ceulemans, E., & Meulders, D. (1999). *Ségrégation sexuelle sur le marché du travail en Belgique. Ministère federal de l'Emploi et du Travail*. Bruxelles: Direction de l'égalité des chances.
- Deutsch, F., & Saxon, S. (1998). Traditional Ideologies, Nontraditional Lives. *Sex Roles*, 38, 331-362. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1018749620033>.
- Downs, C., & Harrison, S. (1985). Embarrassing age spots or just plain ugly? Physical attractiveness stereotyping as an instrument of sexism on American television commercials. *Sex Roles*, 13, 9-19. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00287457>.
- Duncan, N. (2003). Girls, Bullying and School Transfer. Στο V. Sunnari, J. Kangasvuo, & M. Heikkinen, *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments* (106-121). Oulu, Finland: OULU UNIVERSITY PRESS.
- Durkheim, E. (1956). Education and Sociology. Στο Καντά Β., (2015). *Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια έρευνα στην περιοχή της Κορίνθου (Διδακτορική Διατριβή)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Dyachenko, T. (2003). Boys' Violence towards Girls in School Groups in Russia. Στο V. Sunnari, J. Kangasvuo, & M. Heikkinen, *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments* (92-105). Oulu, Finland: OULU UNIVERSITY PRESS.
- European Commission. (1994). Decision 94/168/EC. *Official Journal L77*, 37.
- European Commission. (2014). *Gender equality in the workforce: Reconciling work, private and family life in Europe*. EU: RAND Corporation. DOI: <https://doi.org/10.7249/RR462>.
- European Commission. (2016). *Gender balance on corporate boards: Europe is cracking the glass ceiling*. EU.
- European Institute for Gender Equality (2017). Ανάκτηση από Gender Equality Index 2017: Measuring gender equality in the European Union 2005-2015: <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2017-measuring-gender-equality-european-union-2005-2015-report>
- Europe's antibullying campaign. (2012). *Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*.
- Europe's antibullying campaign. (χ.χ.). *Το παδί που βιώνει εκφοβισμό - Προφίλ*. Ανάκτηση από <http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/to-paidi-pou-vionei-ekfovismo/>
- Evans, M. (2004). *Φύλο και κοινωνική Θεωρία*. (Α. Κιουπκιολής, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Fagot, B., Leinbach, M., & O' Boyle, C. (1992). Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, 28(2), 225-230. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.28.2.225>.
- Fauman, M. (2008). Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age. *The American Journal Of Psychiatry*, 780-781.
- Friedman, A. (2006). *Unintended Consequences of the Feminist Sex/Gender Distinction*. Ανάκτηση από University of Colorado Boulder: <https://www.colorado.edu/gendersarchive1998-2013/2006/01/02/unintended-consequences-feminist-sexgender-distinction>
- Geddes, P., & Thomson, J. A. (1889). *The evolution of sex*. London: W. Scott.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge.
- Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237620>.
- Grenfell, L. (2003). Making sex: law's narratives of sex, gender and identity. *Legal Studies*, 23(1), 66-102. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1748-121X.2003.tb00206.x>.
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Gropper, N., & Froschl, M. (2000). The role of gender in young children's teasing and bullying behavior. *Equity and Education*, 33(1), 49-56.
- Guidroz, K., & Berger, M. T. (2009). *The intersectional Approach: Transforming the Academy Through Race, Class and Gender*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Hill, C., & Kearl, H. (2011). Crossing the Line: Sexual Harassment at School. Στο USAID, (2016). *Literature Review on School-Related Gender-Based Violence: How it is Defined and Studied*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.
- Hogben, M. &. (1997). *Are all of your students represented in their text-books? A content analysis of coverage of diversity issues in introductory psychology textbooks. Teaching of Psychology*.
- Huesmann RL, M.-T. J. (2003). Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood. *Developmental Psychology*, 201-221.
- Hughes, M., & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες*. (Γ. Χρηστίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.

- Huuki, T. (2003). Popularity, Real Lads and Violence on the Social Field of School. Στο V. Sunnari, J. Kangasvuo, & M. Heikkinen, *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu, Finland: OULU UNIVERSITY PRESS.
- Jang, Y., Ott, S., & Shafritz, J. (2016). *Classics of Organizational Theory* (8th Edition). Cengage Learning.
- Johnson, F., & Young, K. (2002). Gendered voices in children's television advertising. *Critical Studies in Media Communication*, 19(4), 461-480. DOI: <https://doi.org/10.1080/07393180216572>.
- Kalliotis, P. (2000). *Bullying as a special case of Aggression. Procedures of CrossCultural Assessment. School Psychology International*.
- Kalmelid, N. (2013). Sexual Harassment in Schools: Descriptions, Explanations and Solutions among Participants. Στο B. Chitsamatanga, & N. Rembe, (2020). *School Related Gender Based Violence as a Violation of Children's Rights to Education in South Africa: Manifestations, Consequences and Possible Solutions* (Τόμ. 69). Journal of Human Ecology.
- Kessler, S., & McKenna, W. (1978). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kimmel, M. (2004). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Στο E. Maccoby, *The development of sex differences* (82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Laqueur, T. (2003). *Κατασκευάζοντας το φύλο. Σώμα και κοινωνικό φύλο απο τους αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόιντ*. (Π. Μαρκέτου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πολύτροπον.
- Laurent, A. (1975). *Féminin-masculin: le nouvel équilibre*. Seuil.
- Le Mat, M. (2016). Sexual violence is not good for our country's development. Students' interpretations of sexual violence in a secondary school in Addis Ababa, Ethiopia. *Gender and Education*, 1-19.
- Leach, F., Dunne, M., & Salvi, F. (2014). *School-related Gender-based Violence. A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) for the Education Sector*. Background research paper prepared for UNESCO.
- Leonard, D., & Adkins, L. (1996). *Sex in Question: French Materialist Feminism*. London: Taylor & Francis.
- Li, Q. (2008). Bullying, school violence and more: A research model. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*.

- Lindstrom, P. (1993). School and delinquency in a contextual perspective. Στο Γ. Πανούσης, (2008). *Ενδοσχολική βία. Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα* (20). Αστυνομική ανασκόπηση.
- Lips, H. (2001). *Sex & gender: An introduction* (4 εκδ.). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Louwes, J. (2009). Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία. *Ελευθεροτυπία*.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. N. (1996). *The Development of Sex Differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- MacHale, S., Crouter, A., & Tucker, C. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development, 70*(4), 990–1004.
- Magwa, S. (2015). *Child Sexual Abuse by teachers in Secondary Schools in the Masvingo District, Zimbabwe: Perceptions of Selected Stakeholders*. South Africa: University of South Africa.
- Mansour, Z., & Karam, S. (2012). *School-Related Gender Based Violence (SRGBV) in Lebanon*. Beirut, Lebanon: UNESCO. Ανάκτηση από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219623>
- Marsh, S. (2016). The gender-fluid generation: young people on being male, female or non-binary. *The Guardian*.
- McEvoy, A. (2005). *Theachers Who Bully students: Patterns and policy implications στο "Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού"* (2012). Pembroke Publishers.
- McGhee, P., & Frueh, T. (1980, April). Television viewing and the learning of sex-role stereotypes. *Sex Roles, 6*, 179-188. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00287341>.
- Mikkola, M. (2019). *Feminist Perspectives on Sex and Gender*. Ανάκτηση από The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/feminism-gender/#pagetopright>
- Miller, G. (1994). School violence mini series: impressions and implications. *School Psychology Review, 256-257*.
- Mitchell, J. (2004). Procreative mothers (sexual difference) and child-free sisters (gender): Feminism and fertility. *European Journal of Women's Studies, 11*(4), 415-426. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1350506804046812>.
- Moore, Jones, & Broadbent. (2007). *El Comercio*, 4.



- Ncontsa, V., & Shumba, A. (2013). The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15. Ανάκτηση από <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/671/370>
- Neser, J. O. (2002). Bullying in schools: a general overview. *Acta criminologica*, 123-135 .
- Newman, T. (2018). *Medical News Today*. Ανάκτηση από <https://www.medicalnewstoday.com/articles/232363>
- Nicholson, L. (1994). Interpreting Gender. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 20(1), 79-105. DOI: <https://doi.org/10.1086/494955>.
- Nyanhindi, R. (2015). *Herald*. Ανάκτηση από Hidden in Plain Sight: Child Sexual Abuse in Zimbabwe: <https://www.herald.co.zw/>
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society*. Aldershot, Hnts: Gower.
- OED. (χ.χ.). *Oxford English Dictionary*. Ανάκτηση από <https://www.oed.com/viewdictionaryentry/Entry/77468>
- Olweus, D. (1993). Bullying at School. What we Know and What we Can Do? Στο Π. Μανιάτης, *Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της δαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μέντορας. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor\\_12.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor_12.pdf).
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 520-538.
- Parkes, J., & Heslop, J. (2011). *Stop Violence Against Girls in School: A Cross-Country Analysis of Baseline Research from Ghana, Kenya and Mozambique*. Johannesburg, South Africa: Actionaid International.
- Parkes, J., Johnson Ross, F., Heslop, J., Westerveld, R., & Unterhalter, E. (2017). *Addressing School-Related GenderBased Violence in Côte d'Ivoire, Togo, Zambia and Ethiopia: A Cross-country Report*. UCL Institute of Education.
- Parsons, T. (1959). The social structure of the family. Στο R. Anshen, *The family, its function and destiny* (241-276). New York: Harper & Row.
- Pepler, D. J. (1994). An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 95-110.
- Peters, J. (1994). Gender socialization of adolescents in the home: Research and discussion. *Adolescence*, 29(116), 913-934.
- Peterson, S. B. (1992). *Gender biases in textbooks for introductory psychology and human development*. *Psychology of Women Quarterly*.

- PLAN. (2008). *Learn Without Fear: The Global Campaign to End Violence in Schools*. Woking: Plan.
- Plan International and the International Center for Research on Women. (2015). *Are Schools Safe and Equal Places for Girls and Boys in Asia?* Bangkok: Plan International.
- Pokharel, S. (2008). Gender discrimination: Women perspectives. *Nepalese Journal of Development and Rural Studies*, 5(2), 80-87.
- Posey, L. (2016). Gender. *Critical Quarterly*, 58(3), 94-96. Doi: <https://doi.org/10.1111/criq.12293>.
- Postmus, J., Hoge, G., Davis, R., Johnson, L., Koechlein, E., & Winter, S. (2015). Examining gender-based violence and abuse among Liberian school students in four counties: An exploratory study. *Child Abuse and Neglect*, 44, 76–86.
- Potter, E. F. (1992). *Factors in life science textbooks that may deter girls' interest in science*. *Journal of Research in Science Teaching*. Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company.
- Powell, R. R. (1985). *The portrayal of minorities and women in selected elementary science series*. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Prinsloo, J. (2008). The criminological significance of peer victimization in public schools in South Africa. *Child Abuse Research*, 9(1), 27-36. doi:<https://journals.co.za/doi/10.10520/EJC24327>
- Reay, D. (2001). 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153-166. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250120051178>.
- Ridgeway, C., & Correll, S. (2000). Limiting Inequality Through Interaction: The End(s) of Gender. *Contemporary Sociology*, 29(1), 110-120. DOI: <https://doi.org/10.2307/2654936>.
- Riebel, J. J. (2009). Cyber-bullying in Germany- an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, σσ. 298-314.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne: Acer.
- Rigby, K. (2003). Addressing bullying in schools: theory and practice. Trends & issues in crime and criminal justice. *Canberra: Australian Institute of Criminology*.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rodkin, P., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status symmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 473-485.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the <<political economy>> of sex. Στο R. Reiter, *Toward an Anthropology of Women* (157-210). New York: Review Press.

- Rubin, J., Provenzano, F., & Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' views on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44(4), 512-519.  
<https://doi.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1974.tb00905.x>.
- Sadker, D., & Sadker, M. (1994). *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. New York: Simon & Schuster.
- Salmon, S., Turnera, S., Taillieu, T., Fortiera, J., & Aûûa, T. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimisation. *Journal of Adolescence*, 63, 29-40.
- Saner, E. (2007). *I was called names like "slut and whore"*. Ανάκτηση από  
<https://www.theguardian.com/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour>
- Save the Children. (2006). *From camp to community: Liberia study on exploitation of children*. Save the Children.
- Schilt, K., & Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: "Gender Normals," Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender and Society*, 23(4), 440-464. DOI:  
<https://doi.org/10.1177%2F0891243209340034>.
- Scott, J. (1996). *Feminism and History*. Oxford: Oxford University.
- Serbin, L., Powlishta, K., & Gulko, J. (1993). The Development of Sex Typing in Middle Childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(2), 1-73. DOI: <https://doi.org/10.2307/1166118>.
- Short, C. (1996). Women and the Labour Party. Στο Α. Μπούνα, (2018). *Έμφυλες Διαστάσεις της Σχολικής Βίας (Διδακτορική Διατριβή)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Smith, P. S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. . London: David Fulton.
- Smith, P., & Ανδρέου, Ε. (2002). Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. Στο Μ. Καρκανάκη, & Π. Καφφετζή, *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου (πτυχιακή εργασία)*. Ηράκλειο: Τ.Ε.Ι Κρήτης.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender, vol. 1: On the Development of Masculinity and Femininity*. London: Hogarth Press.
- Strathern, M. (1988). *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*. Berkeley: University of California Press.
- Throne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Transgender Campaign. (χ.χ.). Ανάκτηση από  
<https://web.archive.org/web/20080608075230/http://www.usilgbt.org/index.php?categoryid=35>

- Turner, P. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του φύλου*. (Ν. Δ. Γιαννίτσας, Επιμ., & Ε. Γαλανάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Turner, P., & Gervai, J. (1995). A multidimensional study of gender typing in preschool children and their parents: Personality, attitudes, preferences behavior, and cultural differences. *Developmental Psychology*, *31*(5), 759–772. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.31.5.759>.
- UNESCO. (2012). *School-Related Gender Based Violence in Lebanon*. Arab States - Beirut: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Reaching Out. Preventing and Addressing School-related Gender-based Violence in Viet Nam* (Τόμ. 1). Paris, France: UNESCO.
- United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. (2003). *The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. Ανάκτηση από <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm#article1>
- United States Agency International Development (USAID) (2016). *Conceptual Framework for Measuring School-Related Gender-Based Violence*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.
- Van Niekerk, A. (1993). The school bully. *Education and Culture*, 35-36.
- Vander Zanden, J. W. (1990). *Sociology: The Core* (2 εκδ.). New York: Mc Graw- Hill.
- West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, *1*(2), 125-151. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0891243287001002002>.
- WHO. (2004). *Zambia Global School Health Survey*. World Health Organization.
- Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press.
- Wittig, M. (1982, ). The category of sex. *Feminist Issues*, *2*, 63-68. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02685553>.
- World Health Organization & Hanoi Medical University (2013). *Global School-based Student Health Survey: Vietnam 2013 Fact Sheet*. Hanoi: WHO.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, *13*(3), 193-209. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1350506806065752>.
- Αγγελόπουλος, Π. (2017). *Κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής βίας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας: Μεταπτυχιακή Εργασία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Αθανασιάδου, Χ., & Πετρίδου, Β. (1997). Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου, *Φύλο και Σχολική Πράξη* (365-392). Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- Αθανασίου, Α. (2006). Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το δεύτερο κύμα. Στο Α. Αθανασίου, *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (13-140). Αθήνα: Νήσος.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία και πολιτικές στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2009). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Εγκέφαλος*.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση από <https://www.minedu.gov.gr/news/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevnas-gia-ton-scholiko-ekfonismo>*
- Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Ο., & Τσιαντής, Γ. (2000). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8 εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλείου, Π. Σ. (2005). *Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού (Διπλωματική εργασία)*. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Βεκρή, Μ. (2009). *Αντισυμβατικοί Έφηβοι: Ταυτότητες Φύλου, Σχολικές Εμπειρίες και Ορίζοντες Προσδοκιών (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βλάχου, Μ., Βotsoglou, Κ., & Ανδρέου, Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 17-45.  
doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.9096>
- Βόζεμπεργκ, Ε. (2015). *Leading Women in Business*. ICAP GROUP.
- Βοσνιάδου, Σ., Βαίου, Λ., & Δενδρινού, Β. (2004). *Αντιμετωπίζοντας τις έμφυλες ανισότητες στα πανεπιστήμια: χρονικό δραστηριοτήτων του ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ*. Αθήνα: ΕΚΠΑ & Πρόγραμμα Σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας.
- Βουϊδάσκη, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γαλανού, Μ. (2014). *Ταυτότητα και έκφραση φύλου. Ορολογία, διακρίσεις, στερεότυπα και μύθοι*. Αθήνα: Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών.
- Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*. Αθήνα: ΚΨΜ.

- Γεωργούλας, Σ. (2018). Ο λόγος περί σχολικής βίας: Πότε είναι μέρος του προβλήματος και πότε η λύση του. Στο Θ. Θάνος, & Α. Τσατσάκης, *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός* (41-48). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γκασούκα, Μ. (2007). *Εξέλιξη της Φεμινιστικής Σκέψης και Θεωρίας, Κύκλος Επιστημονικών Διαλέξεων Ενημέρωσης/ Ευαισθητοποίησης Εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Γκασούκα, Μ., & Κογκίδου, Δ. (2010). *Αξιολόγηση των προτεινόμενων αναλυτικών προγραμμάτων των επιτροπών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με κριτήρια το φύλο και τον πολιτισμό* (Τόμ. 1). Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1983). *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα : Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης (Παραδόσεις)*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. (2008). Ταυτότητες φύλου και Σχολείο. Νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα «φύλο» στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο Μ. Βεκρή, (2009). *Αντισυμβατικοί Έφηβοι: Ταυτότητες Φύλου, Σχολικές Εμπειρίες και Ορίζοντες Προσδοκιών*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου, *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- Δημητροπούλου, Α., & Σβάρνας, Ν. (2016). *"Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού"* : Πτυχιακή εργασία. Άργος: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Εταιρεία Ψυχοκινητικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (2012). *Η βία στο σχολείο και η αντιμετώπιση της. Ανθολόγιον*.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη γενική, επαγγελματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Στο Μ. Βεκρή, (2009). *Αντισυμβατικοί Έφηβοι: Ταυτότητες Φύλου, Σχολικές Εμπειρίες και Ορίζοντες Προσδοκιών* (σ. 16). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου. *Φιλολογος*(23), 282-295.
- Θάνος, Θ. (2015). *Το σχολείο ως πλαίσιο εκδήλωσης και πρόκλησης παραβατικών συμπεριφορών. Ομιλία στην επιστημονική διημερίδα που οργάνωσε ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Νομού Ιωαννίνων με θέμα Συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο - ενισχύοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού*. Ιωάννινα.
- Θάνος, Θ. (2017α). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Θεωρία, Εφαρμογή, Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Θάνος, Θ. (2017β). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης, & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (531-631). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ., & Μπούνα, Α. (2015). «Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο», στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ., & Μπούνα, Α. (2016). (Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*(4), 101-127.
- Καϊσέρογλου, Ν. (2019). Αναπαραστάσεις των δύο φύλων: Ρόλοι και Στερεότυπα ότυπα, στα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου. Στο Φ. Καμαρέτσου, & Α. Κίτσιου, *Έμφυλες ανισότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις των δυο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού* (Τόμ. 36, 60-80). Παιδαγωγική επιθεώρηση.
- Καμαρέτσου, Φ., & Κίτσιου, Α. (2019). Έμφυλες ανισότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις των δυο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36(68), 60-80.
- Καντά, Β. (2015). *Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια έρευνα στην περιοχή της Κορίνθου (Διδακτορική Διατριβή)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων .
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας - Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(88), σσ. 39-48.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Στο Μπούνα Α., (2018). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας (Διδακτορική Διατριβή)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καντσά, Β. (2015). *Το φύλο ως αναλυτικό εργαλείο στην ανθρωπολογία*. Ανάκτηση από [eclass.aegean.gr: https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/SA203/6%20Το%20fylo%20os%20analytiko%20ergaleio%20stin%20anthropologia\\_new.pdf](https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/SA203/6%20Το%20fylo%20os%20analytiko%20ergaleio%20stin%20anthropologia_new.pdf)
- Καούρη, Χ. (2017). *Διδακτορική διατριβή: Σχολική Βία: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του Θύτη και του θύματος, ο ρόλος της Σχολικής Κοινότητας και της Οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Καραμεσίνη, Μ., & Ιωακείμογλου, Η. (2003). *Προσδιοριστικοί παράγοντες του μισθολογικού χάσματος μεταξύ ανδρών και γυναικών*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Καρκανάκη, Μ., & Καφφετζή, Π. (2009). *"Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού- Bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου": Πτυχιακή εργασία*. Ηράκλειο Κρήτης: Τ.Ε.Ι Κρήτης.
- Κενδέου, Π. (2014). Συλλογή πληροφοριών Αξιολόγησης: Πηγές δεδομένων και Μέθοδοι, Ανάλυση, Ερμηνεία. Στο Π. Πασιαρδής, *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.
- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). *Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού: Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης*. Αθήνα.
- Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ., & Παπακίτσος, Ε. Χ. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 95-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10876>.
- Κογκίδου, Δ. (2004). Πλουραλισμός μορφών διαβίωσης και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Δελτίο*, 34, 11-15.
- Κογκίδου, Δ. (2012). *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Εισήγηση στο πλαίσιο του Συνεδρίου για την Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα, 24-25 Μαΐου 2012*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κογκίδου, Δ., & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκ'εψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Στο R. Connell, *Το κοινωνικό φύλο* (1-24). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κουγιουμτζής, Γ. (2015). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας και ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη ως εργαλεία ενίσχυσης της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης της έρευνας. *Νέος Παιδαγωγός*(5), 84-93.
- Κουράκης, Ν. (2003). Έρευνα για την ομαδική παραβατικότητα μαθητών Λυκείου σε σχολεία των Αθηνών. *Νέστωρ Κουράκης*.
- Κουράκης, Ν. (2009). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Α. Μπούνα, (2008). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας* (σ. 39). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουρουτσίδου, Μ. (2020-21). *Περιθωριοποίηση και βία στο σχολείο (σημειώσεις για το μάθημα: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός για την Αντιμετώπιση του Κοινωνικού Αποκλεισμού)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.



- Κρίβας, Σ., Φράγκος, Δ., Κωστόπουλος, Ι., & Γιαννάρου, Γ. (1998). Οι επιδράσεις των απεικονίσεων από την τηλεόραση της εργασίας και της οικογενειακής ζωής και τα στερεότυπα των φύλων: Ερευνητική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*(44-45), 69-80.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαζηρίδου, Ε. (2007). *Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: γονεϊκές πεποιθήσεις και πρακτικές και η υποκειμενική εμπειρία του ανδρισμού και της θηλικότητας εκ μέρους των εφήβων (Διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης .
- Μαλάμη, Τ. Χ. (2020). *Έμφυλες διακρίσεις σε μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης: Μεταπτυχιακή εργασία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μανιάτης, Π. (2008). Σχολική βία και εκφοβισμός. Η Ευρωπαϊκή προσέγγιση του ζητήματος, οι διεθνείς οργανισμοί και το παράδειγμα της Ελλάδας. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 116-126.
- Μανιάτης, Π. (2010). *Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μέντορας. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor\\_12.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor_12.pdf).
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. Στο Μπούνα Α., (2018). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας (Διδακτορική Διατριβή)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαροπούλου, Μ. (2016). Τρίτο Φεμινιστικό Κύμα: ο μεταμοντέρνος ή μεταδομιστικός φεμινισμός. Στο Ε. Μ. Ρεθυμνωτάκη, *Φεμινισμός και Δίκαιο [ηλεκτρονικό βιβλίο]* (120-133). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6185>.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2004). Η πολιτισμική διάσταση στις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογική επάρκεια των παιδιών και των εφήβων. *Νέα Παιδεία*, 101-115.
- Μουτάφη, Β., & Καντσά, Β. (2007). *Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας*. Ανάκτηση από Γυναίκες και Φύλο: Ανθρωπολογικές και Ιστορικές Προσεγγίσεις: <http://www1.aegean.gr/social-anthropology/msc/msc-woman-gender-gr-organization-odigos.pdf>
- Μπακαλάκη, Α. (1997). *Ανθρωπολογία, Γυναίκες και Φύλο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου στο "Σχολική βία και ετερότητα: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές πολιτισμικά διαφορετικούς"* : Μεταπτυχιακή Εργασία του Παπαζαφειρόπουλου Κ. (2015). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Μπούνα, Α. (2018). *Διδακτορική διατριβή: Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Νασιάκου, Μ. (1979). Διαφορές των φύλων και ψυχολογική ταυτότητα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 36(36-37), 357-364. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.462>.
- Νάτση, Δ., & Παπά, Θ. (2019). *Η ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΕΜΦΥΛΩΝ ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ.
- Νικολάου, Σ. (2004). Η βία και η επιθετική συμπεριφορά και η τηλεοπτική επίδραση. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, σσ. 74-87.
- Νικολάου, Σ. (2006). *Βία και σχολείο. Προληπτικά μέτρα και προτάσεις στις Η.Π.Α. και στην Ε.Ε.: Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* Ιωάννινα.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντάβου, Μ. (2005). Η παιδική ηλικία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Στο Α. Ε. Σουλάνη, (2007). *Τα έμφυλα στερεότυπα στις παιδικές διαφημίσεις της ελληνικής τηλεόρασης και η επίδραση τους στη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πανούσης, Γ. (2008). *ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα. Αστυνομική Ανασκόπηση*, 20-25.
- Πανούσης, Γ. (2012). Προλογικά. Στο Θ. Θάνος, *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (13-16)*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πανούσης, Γ. (2016). *Τι και ποιός κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία; (Επιστημονική Ημερίδα: Σχολικός εκφοβισμός- Σχολική διαμεσολάβηση)*. Ιωάννινα: Συνεδριακό κέντρο "Κάρολος Παπούλιας".
- Πανταζή-Μελίστα, Ε. (2013). *Αναμορφωτικά Μέτρα, η επιρροή αυτών στην ψυχική υγεία των ανηλίκων και στην πρόληψη της παραβατικότητας*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Παντελίδου Μαλούτα, Μ. (2014). *Φύλο-Κοινωνία-Πολιτική*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Ηγεμονία και Φεμινισμός*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Παπαζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Σχολική βία και ετερότητα: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές πολιτισμικά διαφορετικούς: Μεταπτυχιακή εργασία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1997). Το φύλο στην ανθρωπολογία (και την ιστοριογραφία): ορισμένες γνωστικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις. *Μνήμων*, 19, 201-210. doi: <https://doi.org/10.12681/mnimon.296>.

- Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο. (2010-2011). «Σχολικό κλίμα και θυματοποίηση στο Σχολείο» (έρευνα). Ανάκτηση από [http://www.moec.gov.cy/paratiritirio\\_via/erevna.html](http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/erevna.html)
- Πρεκατέ, Β. (2008). *Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & στην Οικογένεια*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σάββα, Α. (2008). *Φύλο, Θρησκευτικότητα και τρόπος ζωής (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σηφάκη, Ε. (2015). *Σπουδές φύλου και λογοτεχνία [ηλεκτρονικό βιβλίο]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5721>.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). Ισότητα των φύλων, θεωρία και πράξη στον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Νέα Παιδεία*, 71, 118-134.
- Σμυρναίου, Ζ. (2014). *Εννοιολογική οριοθέτηση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού και σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. ΕΚΠΑ.
- Σουλάνη, Α. Ε. (2007). *Τα έμφυλα στερεότυπα στις παιδικές διαφημίσεις της ελληνικής τηλεόρασης και η επίδραση τους στη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός Τραμπουκισμός*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σακκουλά.
- Στρατηγάκη, Μ. (2007). *Το Φύλο της Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σύμπλεξις. (2018). *Children First – Addressing Gender-Based Violence from the bottom-up [Ερευνητική Εθνική Έκθεση για την Ελλάδα]*. European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme.
- Τσατσάκης, Α. (2019). *Διδακτορική διατριβή: "Σχολική βία και παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης"*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *"Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων"* στο Τσατσάκης, Α. (2019) *Σχολική βία και παραβατικότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή που εκπονήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)*. Αθήνα: Νοιμική Βιβλιοθήκη.
- ΦΕΚ 62/Α/5-4-2018. (χ.χ.).
- Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου. Η Τζένη πίσω από το τζάμι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (2004). Τα Κορίτσια Παίζουν. Αναπαραστάσεις του Φύλου στην Αυλή του Δημοτικού Σχολείου. Στο Α. Μπούνα, (2018). *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας (Διδακτορική Διατριβή)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φυλακτού, Κ. (2006). *"Το σπίτι των παιδιών": Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. ΠΥΞΙΔΑ.
- Χαμόγελο του Παιδιού. (2012). *Δελτίο Τύπου 04/12/2012*. Ανάκτηση από <http://www.hamogelo.gr/>
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χονδρού, Ε. (2018). *Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μηχανισμός αναπαραγωγής και άρσης έμφυλων διακρίσεων. Αντιμέτωπη των έμφυλων στερεοτύπων από τους/τις εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

# Σχολική βία και φύλο

Αγαπητοί/ές εκπαιδευτικοί,

Είμαι φοιτήτρια του ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στα πλαίσια εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας, ερευνώ ορισμένα ζητήματα, που αφορούν στο φαινόμενο της σχολικής βίας και το ρόλο του φύλου σε αυτό στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η αφιέρωση λίγου χρόνου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στη παρούσα έρευνα. Δεν πρέπει να ανησυχείτε για τις απαντήσεις σας. Είναι εμπιστευτικές, αφού αυτό είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Ζωή-Ειρήνη Πατσίδου

\* **Απαιτείται**

### **Δημογραφικά στοιχεία**

#### 1. Φύλο \*

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

#### 2. Ηλικία \*

- Μέχρι 30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 51 ετών και άνω

3. Οικογενειακή κατάσταση \*

- Έγγαμος/η
- Άγαμος/η
- Μονογονεϊκή οικογένεια
- Χήρος/α
- Διαζευγμένος/η
- Σε συμβίωση

4. Ειδικότητα (ΠΕ) \*

- Δασκάλων
- Αγγλικής Φιλολογίας
- Γερμανικής Φιλολογίας
- Γαλλικής Φιλολογίας
- Φυσικής Αγωγής
- Μουσικής
- Καλλιτεχνικών
- Πληροφορικής
- Θεατρικής Αγωγής
- Ειδικής Αγωγής

5. Περιοχή που διδάσκετε τώρα \*

- Αγροτική (λιγότερο από 2.000 κατοίκους)
- Ημιαστική (από 2.000 έως λιγότερο από 10.000 κατοίκους)
- Αστική (από 10.000 κατοίκους και άνω)

6. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση \*

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26 και πάνω

7. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που διδάσκετε τώρα \*

- 1-5  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 21-25  
 26 και άνω

I. Το φαινόμενο της σχολικής βίας

1. Για εσάς, η σχολική βία αποτελεί: \*

- Σκόπιμη απειλή  
 Απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά  
 Πρόκληση σωματικής βλάβης  
 Πρόκληση συναισθηματικής βλάβης  
 Πρόκληση σωματικής και συναισθηματικής βλάβης

Άλλο:

2. Ποιες από τις παρακάτω μορφές σχολικής βίας συναντάτε περισσότερο;\*

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Λεκτική (αγενή σχόλια, παρατσούκλια κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σωματική (κλωτσιές, σπρώξιμο, τράβηγμα μαλλιών κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συναισθηματική (λεκτικός εκφοβισμός, κοινωνικός αποκλεισμός κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σεξουαλική (ανεπιθύμητα αγγίγματα κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ρατσιστική (επιθετική συμπεριφορά σωματικού ή λεκτικού περιεχομένου λόγω φυλής ή καταγωγής)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνική (αποκλεισμός του παιδιού από δραστηριότητες)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ηλεκτρονική (λεκτική ή γραπτή επίθεση, έκθεση προσωπικών πληροφοριών και φωτογραφιών του θύματος)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Με ποια συχνότητα έχετε αντιληφθεί να συμβαίνουν περιστατικά βίας στη σχολική σας μονάδα; \*

- Κάθε μέρα
- 1 φορά την εβδομάδα
- Πάνω από 1 φορά την εβδομάδα
- 1-2 φορές το μήνα
- 2-3 φορές το μήνα
- Σπάνια

4. Σε περιστατικά σχολικής βίας που έχετε συναντήσει εμπλέκονταν: \*

- Δύο άτομα
- Παραπάνω από 2 άτομα

5. Πόσο σοβαρά θεωρήσατε τα περιστατικά αυτά; \*

- Πάρα πολύ σοβαρά
- Πολύ σοβαρά
- Αρκετά σοβαρά
- Λίγο σοβαρά
- Καθόλου σοβαρά

## II. Έμφυλες διαστάσεις του φαινομένου

1. Ποια παιδιά εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά σχολικής βίας; \*

- Τα αγόρια
- Τα κορίτσια
- Και τα 2 φύλα εξίσου

2. Ποιες είναι οι συνηθέστερες μορφές σχολικής βίας που συναντάτε στα αγόρια και στα κορίτσια ως θύτες; \*

Επιλέξτε από 1 έως 3 απαντήσεις

	Λεκτική	Σωματική	Συναισθηματική	Σεξουαλική	Κοινωνική	Ηλεκτρονική
Αγόρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κορίτσια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



3. Βάσει της εμπειρίας σας στη σχολική μονάδα, πιο συχνά θύματα είναι:

\*

- Τα αγόρια
- Τα κορίτσια
- Και τα 2 φύλα εξίσου

4. Πιστεύετε ότι το σχολείο συμβάλει στη διαμόρφωση έμφυλων συμπεριφορών;

\*

- Ναι
- Όχι

5. Αν ναι, με ποιο τρόπο;

- Μέσω των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών
- Μέσω των σχολικών εγχειριδίων
- Μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών
- Με όλα τα παραπάνω
- Άλλο:

### III. Αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας

1. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική βία; \*

- Προληπτικά (πριν την εμφάνιση κάποιου περιστατικού)
- Κατά τη διάρκεια του περιστατικού
- Κατασταλτικά (μετά την εμφάνιση κάποιου περιστατικού)
- Με όλους τους παραπάνω τρόπους

2. Στο σχολείο που διδάσκετε τώρα, έχετε αντιμετωπίσει κάποιο περιστατικό σχολικής βίας; \*

- Ναι
- Όχι

3. Αν ναι, με ποιες πρακτικές το αντιμετωπίσατε;

---

---

4. Σημειώστε, κατά τη γνώμη σας, τις καταλληλότερες μεθόδους αντιμετώπισης της σχολικής βίας. \* (Επιλέξτε από 1 έως 3 απαντήσεις)

- Επιβολή τιμωρίας στο παιδί το οποίο υπήρξε θύτης του περιστατικού
  - Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες που ενεπλάκησαν στο περιστατικό
  - Συζήτηση με όλα τα παιδιά της τάξης
  - Συζήτηση με την οικογένεια του θύτη και θύματος
  - Αναφορά περιστατικού στον/στην διευθυντή/ντρια του σχολείου
  - Συζήτηση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων
- Άλλο:

**Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!**