

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Η έμφυλη βία αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ένα σημαντικό θέμα δημόσιας υγείας που έχει σοβαρές συνέπειες (Williams et al., 2014). Πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έδειξε ότι μία στις τρεις γυναίκες και ένας στους πέντε άνδρες μαθητές (ηλικίας 12-18 ετών) αποκαλύπτουν την εμπειρία θυματοποίησης σεξουαλικής παρενόχλησης, ενώ σχεδόν το 10% αναφέρει τη διάπραξη (Clear et al., 2014). Είναι σημαντικό ότι οι μεμονωμένοι παράγοντες κινδύνου για την έμφυλη βία περιλαμβάνουν την εμπειρία της κακοποίησης παιδιών και της κακομεταχείρισης, της ιστορικής έκθεσης σε βία, της σεξουαλικής θυματοποίησης στο παρελθόν και της κατάχρησης ναρκωτικών και οιοπνεύματος. Οι παράγοντες κινδύνου για τη διάπραξη έμφυλης βίας περιλαμβάνουν επίσης την έκθεση σε κακομεταχείριση και βία, κακές κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων, εχθρότητα προς τα μέλη του αντίθετου φύλου, χαμηλή αντίσταση στην πίεση από συνομήλικους και έλλειψη θετικών κοινωνικών συνδέσεων. Σε ευρύτερο κοινοτικό επίπεδο, τα παραδοσιακά πρότυπα των φύλων και τα κοινωνικά πρότυπα που υποστηρίζουν τη βία (π.χ. όταν οι άνδρες θεωρούνται ανώτεροι και υψηλότεροι κοινωνικά, οι ιδεολογίες των ανδρικών σεξουαλικών δικαιωμάτων), καθώς και τα μειονεκτήματα και η ανισότητα, συνδέονται επίσης με την εμφάνιση έμφυλης βίας (Wells et al., 2012).

Ψυχική Ανθεκτικότητα – ορισμός και ανασκόπηση

Είναι σημαντικό ότι η έρευνα σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με την έμφυλη βία δείχνει ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα των νέων μαθητών μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας τροποποίησης που μπορεί να βοηθήσει, αφενός, στην άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων της έμφυλης βίας όταν αυτή εμφανίζεται, καθώς βοηθούν στην αποτροπή της διάπραξής της (Foshee et al., 2016). Πράγματι, τα τελευταία χρόνια αυξάνεται το ενδιαφέρον για την ψυχική ανθεκτικότητα ως μέσο για την προώθηση των βέλτιστων αναπτυξιακών αποτελεσμάτων των παιδιών (Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας [ΠΟΥ], 2018). Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως η ικανότητα αναπήδησης από τις αντιξοότητες

και είναι απαραίτητη για την προώθηση της λειτουργικότητας και της ευημερίας των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που έχουν βιώσει αντιξοότητες και / ή τραύματα. **Η Ψυχική Ανθεκτικότητα** έχει οριστεί ως "η διαδικασία καλής προσαρμογής ενάντια στις αντιξοότητες, το τραύμα, την τραγωδία ή ακόμη και σημαντικές πηγές στρες" (American Psychological Association, 2014). Έτσι, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με την αντιμετώπιση των δύσκολων περιστάσεων, την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων παρά τα τραυματικά γεγονότα και την αποφυγή των αρνητικών πορειών που συνδέονται με την έκθεση σε περιβαλλοντικούς κινδύνους (Masten, 2014). Βασική απαίτηση για τη ψυχική ανθεκτικότητα είναι η παρουσία προστατευτικών παραγόντων που συμβάλλουν στην προώθηση θετικών αποτελεσμάτων ή στη μείωση αρνητικών αποτελεσμάτων (Fergus & Zimmerman, 2005). Επομένως, η θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας επικεντρώνεται σε πλεονεκτήματα σε αντίθεση με τα μειονεκτήματα. Εστιάζει στην κατανόηση της υγιούς ανάπτυξης και των καλών αποτελεσμάτων, παρά την έκθεση σε κινδύνους.

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι περίπλοκη και καθορίζεται από ένα εύρος ατομικών παραγόντων (τόσο βιολογικών όσο και ψυχολογικών), καθώς και κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν τις αντιδράσεις σε δυσμενείς εκδηλώσεις της καθημερινότητας (Masten, 2014). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά που βοηθούν τους νέους να είναι πιο ανθεκτικοί στο στρες περιλαμβάνουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, ισχυρή αίσθηση αυτοεκτίμησης και θετική προοπτική (Shatté, Pulla, Shatté, & Warren, 2012). Οι κοινωνικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένων των αλληλεπιδράσεων με άλλους ανθρώπους, είναι επίσης σημαντικές. Όλο και περισσότερο, η ψυχική ανθεκτικότητα αντιμετωπίζεται μέσω ενός οικολογικού ή κοινωνικού πλαισίου (Masten, 2014, Ungar, 2011). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού, στο περιβάλλον του και στο ρόλο που διαδραματίζουν τα συστήματα, οι δομές και οι υπηρεσίες για τη διευκόλυνση της θετικής ανάπτυξης των παιδιών (Kassis et al., 2013, Ungar et al., 2017). Δηλαδή, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια δυναμική δομή που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της παρουσίας πολλών βασικών πόρων του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης στην εκπαίδευση, των υποστηρικτικών δικτύων και της αίσθησης προσωπικής γνώσης και αυτοπεποίθησης, καθώς και εμπειριών

κοινωνικής δικαιοσύνης και στενών σχέσεων. Οι πόροι αυτοί μπορούν να ενισχυθούν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον με τρόπο που διευκολύνει την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και, με τη σειρά τους, την ευημερία (Southwick et al., 2014).

Η ψυχική ανθεκτικότητα και η ευημερία των παιδιών.

Η ψυχική υγεία είναι ένα θέμα προτεραιότητας για παιδιά και νέους και είναι η κύρια αιτία αναπηρίας, δυσλειτουργίας και θνησιμότητας στις μικρές ηλικίες (Hoare & Stanfield, 2010; Rosenberg, 2012). Η κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική διαταραχή (SEBD) στην παιδική ηλικία έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών και μπορεί να οδηγήσει σε κακές εκπαιδευτικές επιδόσεις, αποδέσμευση από το σχολικό περιβάλλον, απουσία και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Chan et al., 2017). Τα παιδιά με κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική διαταραχή (SEBD) είναι πολύ πιο πιθανό να βιώσουν δυσλειτουργικές οικογενειακές σχέσεις, καθώς και αρνητικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλικούς τους και διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο κατάθλιψης και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Lorber & Egeland, 2011). Εάν παραμείνουν χωρίς θεραπεία αυτές οι δυσκολίες μπορούν να αυξήσουν τον κίνδυνο της αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς, της παραβατικότητας, της ψυχοπαθολογίας, της κατάχρησης ουσιών, της εξάρτησης από την κοινωνική πρόνοια, και ελλιπών ενήλικων σχέσεων αργότερα στη ζωή (Britto et al., 2017). Αυτές οι προκλήσεις στους νέους μπορούν να προκύψουν στο εύρος ποικίλων αλληλεπιδραστικών παραγόντων κινδύνου, συμπεριλαμβανομένων των επιμέρους κινδύνων (π.χ. παρορμητικότητα, αρνητική ιδιοσυγκρασία, γνωστική ανεπάρκεια) και παραγόντων του περιβάλλοντος όπως οι δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες, το μειονεκτική οικονομική κατάσταση, οι φτωχές συνθήκες διαβίωσης, η έκθεση στην ενδοοικογενειακή βία, στη διάκριση και στην κακομεταχείριση (Metzler et al., 2017).

Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, **οι κακές σχέσεις με τους συνομήλικους**, ο εκφοβισμός και οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις μαθητών καθηγητών σχετίζονται με τον αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης διαταραγμένων συμπεριφορών και ακόμη πιο αρνητικών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Lal et al. 2014). Παρόλα αυτά, η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά που βιώνουν αυξημένους παράγοντες κινδύνου μπορούν επίσης να αναπτυχθούν κανονικά και

να επιδείξουν αντοχή έναντι των στρεσογόνων παραγόντων (Rutter et al., 2006). Δηλαδή, τα παιδιά που είναι ψυχικά ανθεκτικά λειτουργούν καλύτερα στο κοινωνικό και ακαδημαϊκό τους περιβάλλον, επιδεικνύουν θετικότερη συμπεριφορά απέναντι στην κοινωνία και είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν τις αρνητικές επιπτώσεις των δυσμενών περιστάσεων ή να αντιμετωπίσουν συνεχιζόμενες δυσκολίες αργότερα στη ζωή (Bellis et al., 2018). Οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και η ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες και έχουν συνδεθεί με την καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία, με τις πιο θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και με καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Rutter et al., 2006). Οι θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις έχει επίσης αποδειχθεί ότι προβλέπουν καλή ψυχολογική και συμπεριφοριστική προσαρμογή στην τάξη (Ungar, 2011). Είναι σημαντικό ότι τα παιδιά που τα καταφέρνουν καλά παρά τις αντιξοότητες έχουν συνήθως τουλάχιστον μία θετική, υποστηρικτική σχέση με έναν γονέα, έναν φροντιστή ή έναν άλλο ενήλικα (Hobcraft & Kiernan, 2010).

Αυτές **οι υποστηρικτικές σχέσεις** παίζουν σημαντικό ρόλο βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν προσαρμοστικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, παρέχοντας έτσι τη βάση για περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων και επιτεύγματα (Heckman, 2008). Η δέσμευση μέσα σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων υποστηρικτικών ομάδων συνομηλίκων και θετικών σχέσεων δασκάλου-μαθητή, μπορούν επίσης να προωθήσουν σημαντικά την προσαρμογή των παιδιών, να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν μια πιο θετική αντίληψη για τον εαυτό τους και να ανταπεξέλθουν όσο το δυνατόν καλύτερα στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Cleary et al. et al., 2014).

Η αποτροπή έμφυλης βίας και τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα της - ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η δημιουργία **θετικών περιβαλλόντων** μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να προωθήσει την παιδική ψυχική ανθεκτικότητα. Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών μπορεί με τη σειρά της να συμβάλει στην πρόληψη εμφάνισης ακατάλληλης και επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία και

ευημερία στα παιδιά που εκτίθενται σε βία, τον εκφοβισμό ή σε σεξουαλική παρενόχληση (Hjemdal et al., 2011, Raver et al., 2008). Η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται από την πρόσβαση των νέων σε πολλαπλούς πόρους ενώ βρίσκονται στο σχολείο (Ungar et al., 2017). Ορισμένοι από αυτούς τους πόρους και ο ρόλος τους στην αντιμετώπιση του ζητήματος της έμφυλης βίας περιγράφονται παρακάτω:

1. Πρόσβαση σε εκπαιδευτικά βοηθήματα:

Οι χαμηλότερες εκπαιδευτικές επιδόσεις έχουν αποδειχθεί ότι αυξάνουν τον κίνδυνο σεξουαλικής βίας (WHO, 2013). Από την άλλη πλευρά, η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα, ιδιαίτερα μεταξύ εκείνων που είναι πιο ευάλωτοι και μειονεκτούντες (Tatlow-Golden et al., 2016). Είναι σημαντικό το γεγονός ότι τα σχολεία παρέχουν στα παιδιά και τους νέους πρόσβαση σε γνώμες και ιδέες εκτός του άμεσου οικογενειακού πλαισίου τους (Motti-Stefanidi & Masten, 2013). Η συμμετοχή σε σχολικό πρόγραμμα πρόληψης σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών έχει επίσης αποδειχθεί ότι αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα στη ζωή των παιδιών, μειώνοντας την πιθανότητα να πέσουν θύματα και / ή να γίνουν δράστες σεξουαλικής βίας (Wells et al., 2014). Σε γενικές γραμμές, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους και προγράμματα πρόληψης, που βασίζονται στο σχολείο, μπορεί να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα, ιδίως μεταξύ των πιο ευάλωτων και μειονεκτούντων ομάδων, αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες των ατόμων να αντισταθούν στη σεξουαλική βία (Russell, 2008).

2. Υποστηρικτικές Σχέσεις:

Η ικανότητα σχηματισμού και διατήρησης σχέσεων εμπιστοσύνης με άλλους έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμη σημασία για την ψυχική ανθεκτικότητα (Kumpfer, 1999, Ungar, 2008). Πράγματι, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι ξεκινά από τις σχέσεις και μάλιστα αναδύεται από υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς, την οικογένεια και τους φίλους. Με τη σειρά τους, αυτές οι υποστηρικτικές σχέσεις λειτουργούν ως προστατευτικά μέτρα σε περιόδους άγχους και πρόκλησης, καθώς επίσης παρέχουν μια σημαντική βάση για την συνεχιζόμενη ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Raver et al., 2008). Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, η οικοδόμηση υποστηρικτικών σχέσεων δασκάλων-μαθητών έχει αποδειχθεί ωφέλιμη όσον αφορά την καλλιέργεια του νοήματος ψυχικής ανθεκτικότητας (Ungar et al., 2017). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που έχουν μια πιο υποστηρικτική σχέση

με τους δασκάλους τους, είναι πιο πιθανό να έχουν μια αίσθηση του σκοπού στη ζωή τους, να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, να συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο και να λαμβάνουν υψηλότερους βαθμούς, δείχνοντας ταυτόχρονα αυξημένες κοινωνικές ικανότητες (Morrison & Allen, 2007 · Sharkey et al., 2008). Αντίθετα, οι Pottinger και Stair (2009) διαπίστωσαν ότι μια αρνητική σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών (η οποία περιελάμβανε εκφοβισμό και λεκτική ταπείνωση) είχε ως αποτέλεσμα να επηρεαστεί αρνητικά η αντοχή των μαθητών και έδειξε αυξημένα ποσοστά αρνητικών συμπεριφορών και κατάθλιψης σε δείγμα από σχολεία στη Τζαμάικα. Ομοίως, στο Ισραήλ, η λεκτική κακοποίηση από έναν δάσκαλο είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να απομακρυνθούν περισσότερο και να αποσυρθούν από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Geiger, 2017). Αντίστροφα, στα σχολεία όπου υπάρχουν θετικές σχέσεις μεταξύ προσωπικού και μαθητών, οι δάσκαλοι αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας των μαθητών, ενώ προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι υποστηρικτικές σχέσεις δάσκαλοι-μαθητών, συνδέονται με μειωμένα περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης στα σχολεία (Crowley et al., 2018).

3. Θετική προσωπική ταυτότητα και αίσθηση δύναμης και ελέγχου:

Τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής δυσφορίας, αλλά και χαμηλής αίσθησης αυτοεκτίμησης συνδέονται με αυξημένη βία, εκφοβισμό και σεξουαλική παρενόχληση μεταξύ των εφήβων (Foshee et al., 2016). Η ανάπτυξη μιας θετικής αίσθησης του τρόπου με τον οποίο κάποιος σκέφτεται για τον εαυτό του (και τους στόχους, τις αξίες και τις δυνάμεις του) είναι σημαντική για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Costigan κ.ά., 2009, Evans κ.ά., 2012, Kvarme κ.ά., 2009, Kvarme et al. , 2010). Μια σειρά διεθνών μελετών έχει δείξει ότι οι μαθητές με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, οι οποίοι αισθάνονται επίσης την αίσθηση της γνώσης όσον αφορά τις σχολικές δραστηριότητες τους, είναι πιο ψυχικά ανθεκτικοί και επιτυγχάνουν καλύτερα αναπτυξιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τους νέους με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Cefai , 2007 · Greene et al., 2004 · Kumpulainen et al., 2016 · Shek & Ma, 2012). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους πιο ευάλωτους και μειονεκτούντες πληθυσμούς (Carranza, 2007, Kidd & Davidson, 2007). Για παράδειγμα, οι άστεγοι και οι κακοποιημένοι νέοι με υψηλό αίσθημα ελέγχου, έχουν αποδειχθεί, ότι έχουν μεγαλύτερη κοινωνική επάρκεια και καλύτερη ικανότητα αντιμετώπισης αντιξοοτήτων και προκλήσεων (Cauce et al., 2003, Lin et al., 2004). Οι μαθητές που εκφράζουν μια ισχυρή και θετική αίσθηση της δικής τους ταυτότητας τείνουν να

παρουσιάζουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται καλύτερα όταν αντιμετωπίζουν εμπειρίες εκφοβισμού ή θυματοποίησης σε σχολικό πλαίσιο. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι η κατοχή μιας ισχυρής αίσθησης ταυτότητας συνδέεται με την καλύτερη συνειδητοποίηση των προσωπικών δυνατοτήτων, των δικαιωμάτων και της ικανότητας να αντισταθούν στη θυματοποίηση.

Πράγματι, η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για τη διάπραξη της σεξουαλικής βίας και μπορεί να μειώσει ή να αποτρέψει τον κίνδυνο σεξουαλικής βίας (Wells et al., 2012). Σημαντικό είναι ότι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές στη Νότια Αφρική που προέρχονταν από διαρθρωτικά μειονεκτούσες περιοχές, ανέφεραν ότι αναπόσπαστο μέρος της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους προήλθε και ενισχύθηκε από τους δασκάλους που τους ενθάρρυναν, να έχουν μια πιθανή αίσθηση ελέγχου του μέλλοντος τους (Theron & Theron, 2014). Οι Sanders και Munford (2016) διαπίστωσαν επίσης ότι το προσωπικό του σχολείου υποστήριζε την ευάλωτη νεολαία στη Νέα Ζηλανδία, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να έχουν τον έλεγχο της κατάστασής τους, όταν τους βοήθησαν να μετριάσουν τους κινδύνους στη ζωή τους. Έτσι, οι θετικές αλληλεπιδράσεις εντός ενός σχολικού περιβάλλοντος μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη στήριξη της αυτο-αποτελεσματικότητας στους νέους.

4. Εμπειρίες κοινωνικής δικαιοσύνης:

Οι αντιλήψεις των μαθητών για διακρίσεις, προκατάληψη και αποξένωση, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα. Ένα περιβάλλον το οποίο αποδέχεται τις στάσεις που υποστηρίζουν την έμφυλη βία και / ή όπου υπάρχει ανεκτικότητα για ανδρική σεξουαλική ανωτερότητα, μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο σεξουαλικής βίας και τη διαιώνιση της στερεοτυποποίησης (WHO, 2010). Τα περιβάλλοντα που ανέχονται την έμφυλη βία, καθώς και η έκθεση στην ίδια τη βία, μπορούν να διαμορφώσουν και να ενισχύσουν αρνητικά τη στάση απέναντι της. Με τη σειρά της, μια προσωπική στάση που αποδεικνύει την μεγαλύτερη αποδοχή της βίας μπορεί να κάνει ένα άτομο πιο ευάλωτο στο να καταλήξει θύμα σεξουαλικής βίας. Ένα σχολικό κλίμα, το οποίο θεωρείται περισσότερο ανεκτικό στην έμφυλη βία, έχει συνδεθεί με χαμηλότερες επιδόσεις στους μαθητές, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής και ψυχολογικής δυσφορίας, καθώς και την αποδέσμευση από τις σχολικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ormerod et al., 2008). Η αντιληπτή αποδοχή της βίας σε

σχολικό επίπεδο συνδέεται επίσης με περισσότερες περιπτώσεις σεξουαλικής παρενόχλησης και θυματοποίησης που διαπράττουν οι μαθητές (Crowley et al., 2018).

Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία παίζουν επίσης σημαντικό και συγκεκριμένο ρόλο στις εμπειρίες κοινωνικής δικαιοσύνης των μαθητών. Τα αθέμιτα πρότυπα πειθαρχίας καθώς και η εύνοια συγκεκριμένων μαθητών, συνδέονται με αυξημένα επίπεδα συμπεριφορικών διαταραχών στην τάξη, καθώς και με χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Chin et al., 2013). Οι Tinsley και Spencer (2010) διαπίστωσαν ότι οι προσδοκίες των ίδιων των νέων για τον εαυτό τους οφείλονταν στις προσδοκίες των δασκάλων τους, για τις δυνατότητές τους για επιτυχία, καθώς και στην αντίληψη των μαθητών σχετικά με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που διαθέτουν και την ικανότητά τους να πετύχουν. Ο Berg και ο Connell (2016) βρήκαν χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης και εκφοβισμού στα σχολεία όπου οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν κατάλληλες και δίκαιες στρατηγικές πειθαρχίας, ενώ οι υποστηρικτικές σχέσεις εκπαιδευτικών με μαθητές έχουν επίσης συνδεθεί με χαμηλότερη μαθητική επιθετικότητα και αυξημένη αντίληψη ασφάλειας στα σχολεία (Crowley et al., 2018).

5. Κοινωνική συνοχή:

Η κοινωνική συνοχή σχετίζεται με την αίσθηση των μαθητών ότι η παρουσία τους και η ζωή τους έχουν σημασία και ότι η ζωή τους έχει νόημα με άλλους τρόπους (Ungar et al., 2017). Η σχολική αλληλεπίδραση έχει αποδειχθεί ότι δρα ως προστατευτικός παράγοντας για τους νέους που διατρέχουν κίνδυνο από το οικογενειακό περιβάλλον, συνομήλικους ή επικίνδυνους παράγοντες στα πλαίσια της κοινότητας (Fredricks, Blumenfeld & Paris., 2004). Ένα σχολικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την διαφορετικότητα των μαθητών έχει υποστηριχθεί ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και αναγνωρίζεται επίσης ως παράγοντας που επηρεάζει τη σεξουαλική παρενόχληση και τη σχολική θυματοποίηση (Cohen et al., 2009, Motti-Stefanidi & Masten, 2013). Ο Ahmed (2008) διαπίστωσε επίσης ότι οι μαθητές ήταν πιο πιθανό να παρεμβαίνουν και να λογοκρίνουν περιπτώσεις σχολικής θυματοποίησης, όπου επίσης είχαν μεγάλη αίσθηση σχολικής συνεκτικότητας. Η ενίσχυση των δεσμών με το σχολείο έχει αναγνωριστεί ως βασικό προληπτικό μέτρο για τη βία που αφορά τους νέους (WHO, 2007). Η έρευνα έχει επίσης δείξει ότι η αίσθηση της σχολικής συμμετοχής και

της αφοσίωσης στο σχολείο είναι σημαντική για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ατόμων που έχουν βιώσει σεξουαλική βία (Theron & Phasha, 2015). Συμπερασματικά, η αλληλεπίδραση σε ένα θετικά εμπλουτισμένο σχολικό περιβάλλον μπορεί να προσφέρει στα παιδιά ένα χώρο όπου μπορούν να βιώσουν θετικές κοινωνικές συνδέσεις, που προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και μάθησης και με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ενίσχυση της αίσθησης της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Ungar et al., 2017). Σημαντικό είναι ότι οι μαθητές που πηγαίνουν σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από θετικό κλίμα πειθαρχίας και υψηλό επίπεδο στήριξης των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι επίσης λιγότερο πιθανό να αναφέρουν περιστατικά σχολικής θυματοποίησης και σεξουαλικής παρενόχλησης (Crowley et al., 2018).

Συμπέρασμα

Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί σε που εργάζονται αυτά, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του ζητήματος της έμφυλης βίας. Οι πρωτοβουλίες και οι πρακτικές που αποσκοπούν στην οικοδόμηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών, στην ενίσχυση των προσωπικών ικανοτήτων τους και στη δημιουργία ενός κλίματος υποστηρικτικής σχολικής εκπαίδευσης, μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και να μειώσουν τη έμφυλη βία.

References

- Ahmed, E. (2008). "Stop it, that's enough": Bystander intervention and its relationship to school connectedness and shame management. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 3, 203-213. <https://doi.org/10.1080/17450120802002548>
- American Psychological Association. *The Road to Resilience*. 2014; Washington, DC: American Psychological Association.
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31, 122–139. [10.1037/spq0000132](https://doi.org/10.1037/spq0000132)
- Britto, P.R., Lye, S.J., Proulx, K., Yousafzai, A.K., Matthews, S.G. Vaivada, T., [...] & MacMillan, H. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *Lancet*, 389, 91–102
- Carranza, M. E. (2007). Building Resilience and Resistance against Racism and Discrimination among Salvadorian Female Youth in Canada. Article in *Child and Family Social Work Journal*, 12, 390–398. <https://doi.org/10.1007/s10560-012-0291-z>
- Cauce, A. M., Stewart, A., Rodriguez, M., Cochran, B., & Ginzler, J. (2003). Overcoming the odds? Adolescent development in the context of urban poverty. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 343– 363). New York: Cambridge University Press.
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: a study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 119-134. doi:10.1080/1363275070131551
- Chan, M., Lake, A. & Hansen, K. (2017). The early years: Silent emergency or unique opportunity? *Lancet*, 389, 11–13.

- Chin, S., Lee, J., & Liang, T. (2013). Does the teacher's pet phenomenon inevitably cause classroom conflict? Comparative viewpoints of three pet-student groups. *School Psychology International, 34*, 3–16.
- Clear, E. R., Coker, A. L., Cook-Craig, P. G., Bush, H. M., Garcia, L. S., Williams, C. M., ... & Fisher, B. S. (2014). Sexual harassment victimization and perpetration among high school students. *Violence Against Women, 20*, 1203-1219.
- Cleary, A., Fitzgerald, M., & Nixon, E. (2004). From child to adult: a longitudinal study of Irish children and their families. University College Dublin (UCD).
- Costigan, C., Su, T. F., & Hua, J. M. (2009). Ethnic identity among Chinese Canadian youth: A review of the Canadian literature. *Canadian Psychology, 50*, 261–272.
- Crowley, B. Z., Datta, P., Stohlman, S., Cornell, D., & Konold, T. (2018, December 27). Authoritative School climate and sexual harassment: A Cross-sectional multilevel analysis of student self-reports. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000303>
- Evans, A. B., Banerjee, M., Meyer, R., Aldana, A., Foust, M., & Rowley, S. (2012). Racial socialization as a mechanism for positive development among African American youth. *Child Development Perspectives, 6*, 251–257
- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Chen, M. S., Ennett, S. T., Basile, K. C., DeGue, S., ... & Bowling, J. M. (2016). Shared risk factors for the perpetration of physical dating violence, bullying, and sexual harassment among adolescents exposed to domestic violence. *Journal of Youth and Adolescence, 45*, 672-686.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399-419.

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59–109.
- Geiger, B. (2017). Sixth graders in Israel recount their experience of verbal abuse by teachers in the classroom. *Child Abuse and Neglect, 63*, 95–105.
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 462–482
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry, 46*(3), 289-324.
- Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K., & Stiles, T. C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive–compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 18*, 314-321.
- Hobcraft, J., & Kiernan, K. E. (2010). *Predictive factors from age 3 and infancy for poor child outcomes at age 5 relating to children's development, behaviour and health: Evidence from the Millennium Cohort Study*. York: University of York.
- Hoare, P., & Stanfield, A. (2010). *Psychiatric disorders in childhood and adolescence*. In E. Johnstone, D. Cunningham Owens, S. Lawrie, A. McIntosh & M. Sharpe (Eds), *Companion to Psychiatric Studies* (Eighth Edition) (pp. 595-633). London: Churchill Livingstone.
- Bellis, M. A., Hughes, K., Ford, K., Hardcastle, K. A., Sharp, C. A., Wood, S., ... & Davies, A. (2018). Adverse childhood experiences and sources of childhood resilience: a retrospective study of their combined relationships with child health and educational attendance. *BMC Public Health, 18*, 792.

- Kassis, W., Artz, S., & Moldenhauer, S. (2013). Laying down the family burden: A cross-cultural analysis of resilience in the midst of family violence. *Child & Youth Services, 34*, 37–63
- Kidd, S. A., & Davidson, L. (2007). “You have to adapt because you have no other choice”: The stories of strength and resilience of 208 homeless youth in New York City and Toronto. *Journal of Community Psychology, 35*, 219–238.
- Kumpfer, K. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In J. Johnson (Ed.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179–224). New York: Plenum Press.
- Kumpulainen, K., Theron, L. C., Kahl, C., Mikkola, A., Salmi, S., Bezuidenhout, C., et al. (2016). Children’s positive adjustment to first grade in risk-filled communities: A case study of the role of school ecologies in South Africa and Finland. *School Psychology International, 37*, 121–139. doi:10.1177/0143034315614687
- Kvarme, L. G., Haraldstad, K., Helseth, S., Sørnum, R., & Natvig, G. K. (2009). Associations between general self-efficacy and health-related quality of life among 12-13-year-old school children: a cross-sectional survey. *Health and Quality of Life Outcomes, 7*, 85.
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sørnum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S., & Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies, 47*, 1389–1396. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.05.001>
- Lal, S., & Adair, C. E. (2014). E-mental health: a rapid review of the literature. *Psychiatric Services, 65*(1), 24-32.
- Lorber, M. F., & Egeland, B. (2011). Parenting and infant difficulty: Testing a mutual exacerbation hypothesis to predict early onset conduct problems. *Child Development, 82*, 2006-2020.

- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic. Resilience in development*. New York, NY: Guilford Press.
- Metzler, M., Merrick, M. T., Klevens, J., Ports, K. A., & Ford, D. C. (2017). Adverse childhood experiences and life opportunities: shifting the narrative. *Children and Youth Services Review, 72*, 141-149.
- Morrison, G., & Allen, M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice, 46*, 162-169.
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist, 18*, 126-135. doi:10.1027/1016-9040/a000139.
- Ormerod, A. J., Collinsworth, L. L., & Perry, L. A. (2008). Critical climate: Relations among sexual harassment, climate, and outcomes for high school girls and boys. *Psychology of Women Quarterly, 32*, 113-125.
- Pottinger, A. M., & Stair, A. G. (2009). Bullying of students by teachers and peers and its effect on the psychological well-being of students in Jamaican schools. *Journal of School Violence, 8*, 312-327
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 10-26.
- Rosenberg, L. (2012). Behavioral disorders: the new public health crisis. *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 39*, 1-2.
- Russell, N. (2008). What works in sexual violence prevention and education. Retrieved from the New Zealand Ministry of Justice website: <http://www.justice.govt.nz/policy/supporting-victims/taskforce-for-action-onsexualviolence/documents/What%20Works%20in%20Prevention.pdf>

- Rutter, M., Kim-Cohen, J., & Maughan, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 276-295.
- Sanders, J., & Munford, R. (2016). Fostering a sense of belonging at school: Five orientations to practice that assist vulnerable youth to create a positive student identity. *School Psychology International*, *37*, 155-171. doi:10.1177/0143034315614688
- Sharkey, J., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, *45*, 402-418.
- Shek, D., & Ma, C. (2012). Impact of the Project P.A.T.H.S. in the junior secondary school years: Objective outcome evaluation based on eight waves of longitudinal data. *The Scientific World*. doi:10.1100/2012/170345
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, *5*, 25338.
- Tatlow-Golden, M., O'Farrelly, C., Booth, A., O'Rourke, C., & Doyle, O. (2016). 'Look, I have my ears open': Resilience and early school experiences among children in an economically deprived suburban area in Ireland. *School Psychology International*, *37*, 104-120.
- Theron, L. C., & Phasha, N. (2015). Cultural pathways to resilience: Opportunities and obstacles as recalled by black South African students. In *Youth resilience and culture* (pp. 51-65). Springer, Dordrecht.
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient black South African students' experiences. *Child and Youth Services Review*, *47*, 297-306.

doi:10.1016/j.childyouth.2014.10.003.

- Tinsley, B., & Spencer, M. B. (2010). High hope and low regard: The resiliency of adolescents' educational expectations while developing in challenging political contexts. *Research in Human Development, 7*, 183–201.
- Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work, 38*, 218–235.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*, 1–17.
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2017). How Schools Enhance the Development of Young People's Resilience. *Social Indicators Research, 1–16*.
- Wells, L., Claussen, C., Aubry, D., & Ofrim, J. (2012). Primary Prevention of Sexual Violence: Preliminary Research to Support a Provincial Action Plan. Calgary, AB: The University of Calgary, Shift: The Project to End Domestic Violence <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/aasas-media-library/AASAS/wp-content/uploads/2015/08/Primary-Prevention-of-Sexual-Violence.pdf>
- Williams, C. M., Cook-Craig, P. G., Bush, H. M., Clear, E. R., Lewis, A. M., Garcia, L. S., ... & Fisher, B. S. (2014). Victimization and perpetration of unwanted sexual activities among high school students: frequency and correlates. *Violence Against Women, 20*, 1239-1257.
- World Health Organization. (2013). Responding to intimate partner violence and sexual violence against women: WHO clinical and policy guidelines. World Health Organization.
- World Health Organisation (2018). Nurturing care for early childhood development: Linking

survive and thrive to transform health and human potential.

https://www.who.int/maternal_child_adolescent/child/nurturing-care-framework/en/

