

**ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ**

**ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ  
ΧΑΤΖΗΩΑΝΝΙΔΗ ΓΕΩΡΓΙΟΥ (Α.Μ.: 161)**

**ΘΕΜΑ:**

**ΟΜΟΦΟΒΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

**ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΜΜΑΝΟΥΗΛΙΔΟΥ ΚΑΛΛΙΟΠΗ**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2014**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΜΟΦΟΒΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

ΧΑΤΖΗΓΩΑΝΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	ΣΕΛ.
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>	5
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b>	
<b>ΟΜΟΦΟΒΙΑ ΚΑΙ ΟΜΟΦΟΒΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ</b>	7
1.1 Ορισμοί	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b>	
<b>Η ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΙΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΜΗ ΕΤΕΡΟΦΥΛΟΦΙΛΑ ΑΤΟΜΑ</b>	10
2.1 Η νομοθεσία για την προστασία των μη ετεροφυλόφιλων ατόμων στην Ελλάδα	10
2.2 Η αντιμετώπιση των Ευρωπαίων απέναντι στα μη ετεροφυλόφιλα άτομα και η περίπτωση της Ελλάδας	11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b>	
<b>ΦΥΛΟ, ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	14
3.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο και ταυτότητα	14
3.2 Προγράμματα σεξουαλικής αγωγής και σεξουαλικού προσανατολισμού σε Ευρωπαϊκό επίπεδο	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ</b>	
<b>ΘΕΩΡΙΕΣ ΟΜΟΦΟΒΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>	19
4.1 Η ψυχολογική και κοινωνική διάσταση	21
4.2 Η κοινωνικογνωστική θεωρία	21
4.3 Η θεωρία του «αποδιοπομπαίου τράγου»	22
4.4 Η θεωρία της Κοινωνικής Κατηγοριοποίησης και της Κοινωνικής Ταυτότητας	23
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ</b>	
<b>ΟΙ ΘΥΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΘΥΜΑΤΑ</b>	26
5.1 Το προφίλ των θυτών	26
5.2 Το προφίλ των θυμάτων	26
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ</b>	
<b>ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΟΜΟΦΟΒΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ</b>	29

6.1 Είδη ομοφοβικού εκφοβισμού και στερεοτυπικές αναπαραστάσεις της ομοφυλοφιλίας	29
6.2 Ο χώρος, ο χρόνος και το πλήθος ατόμων που εμπλέκονται στον ομοφοβικό εκφοβισμό	30
6.3 Αναφορές στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και ο ρόλος των φίλων	30
6.4 Το Κοινωνικό – Οικολογικό πλαίσιο	31
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ</b>	
<b>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ</b>	34
7.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	34
7.2 Οι επιρροές των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της ομοφοβικής συμπεριφοράς	35
7.3 Ο ρόλος της οικογένειας	37
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ</b>	
<b>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ</b>	38
8.1 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Ψυχολόγου / Συμβούλου	38
8.2 Οι Ψυχολογικές / Συμβουλευτικές προσεγγίσεις	40
8.2.1 Η Προσωποκεντρική Θεωρία	40
8.2.2 Η Οικολογική – Συστημική Προσέγγιση	41
8.2.3 Η Γνωστική – Συμπεριφοριστική Προσέγγιση	42
8.2.4 Η Υποστηρικτική Ψυχοθεραπεία για μη ετεροφυλόφιλους (Affirmative Therapy)	43
8.3 Ο ρόλος του Συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο	44
8.2 Καλές πρακτικές	45
8.3 Στόχοι ανά ηλικιακό στάδιο στο πλαίσιο αντιμετώπισης του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού	46
8.4 Τηλεφωνικές Γραμμές και ομάδες υποστήριξης	48
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	50
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b>	51
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	61

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί την πτυχιακή εργασία στα πλαίσια των σπουδών μου στο Τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. της Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για μια θεωρητική μελέτη του θέματος του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού (homophobic bullying). Σκοπός της εργασίας είναι να υπογραμμίσει το ζήτημα του ομοφοβικού εκφοβισμού στο σχολείο, σε ένα πλαίσιο όπου σημειώνονται δράσεις ενάντια στον εκφοβισμό γενικότερα, αλλά ελάχιστα αφορούν στο θέμα που αναπτύσσεται εδώ. Αφορμή για την εκπόνηση της εργασίας στάθηκαν αρκετά γεγονότα που έχουν δει το φως της δημοσιότητας τα τελευταία δύο χρόνια. Πρόκειται για αυτοκτονίες μη ετεροφυλόφιλων εφήβων, κυρίως στην Ιταλία, και για μια περίπτωση άσχημης μεταχείρισης ενός διαφυλικού ατόμου σε ελληνικό σχολείο και μάλιστα από τη διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας. Με την παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια να γίνει κατανοητό το πλαίσιο του ομοφοβικού εκφοβισμού, δηλαδή οι αιτίες καθώς και οι επιπτώσεις του φαινομένου, αλλά και να σημειωθεί ο ρόλος του συμβούλου ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν. Η βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα έχει αναπτυχθεί κυρίως τα τελευταία 10 χρόνια με την άνοδο των συντηρητικών κομμάτων με συνέπεια την ανάπτυξη ομοφοβικών στάσεων, σε συνδυασμό με τη διεκδίκηση ίσως δικαιωμάτων από τους μη ετεροφυλόφιλους συμπολίτες μας. Στην Ελλάδα, τα δεδομένα είναι ελάχιστα και σημειώνεται πως τα όποια προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία δεν περιλαμβάνουν τον τομέα της διαφορετικότητας του σεξουαλικού προσανατολισμού. Συνεπώς, αναζητήθηκαν σχετικά άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά στο διαδίκτυο, ιστοσελίδες από οργανώσεις που δραστηριοποιούνται πάνω στα δικαιώματα της Λ.Ο.Α.Δ. (Λεσβίες, Ομοφυλόφυλοι, Αμφιφυλόφυλοι και Διαφυλικοί / LGBT – Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender) κοινότητας στην Ευρώπη καθώς και βιβλία με σχετικό θέμα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας δίνονται ορισμοί και γίνονται εννοιολογικές αποσαφηνίσεις πάνω στο θέμα της ομοφοβίας και του σχολικού εκφοβισμού. Ακολουθεί ένα μικρό πλαίσιο για την υπάρχουσα νομοθεσία αλλά και μια μεγάλη έρευνα για τις στάσεις των Ευρωπαίων απέναντι σε μη ετεροφυλόφιλα άτομα. Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται ζητήματα ταυτότητας φύλου και

σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία μέσα από προγράμματα ευαισθητοποίησης στην Ευρώπη. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται θεωρίες για την ομοφοβική συμπεριφορά ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα προφίλ των θυτών και των θυμάτων του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού. Στο έκτο κεφάλαιο, δίνονται στοιχεία από μια μεγάλη έρευνα για το πλαίσιο του ομοφοβικού εκφοβισμού και αναλύεται το κοινωνικό – οικολογικό σύστημα του εκφοβισμού, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το θέμα οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος του συμβούλου πάνω στο θέμα, παρατίθενται ενδεικτικά διάφορες ψυχολογικές / συμβουλευτικές προσεγγίσεις που μπορεί να ακολουθήσει ο σύμβουλος, αναπτύσσεται ένα πλαίσιο καλών πρακτικών για το σχολείο, αναλύονται οι στόχοι ανά ηλικιακό στάδιο σε προγράμματα ευαισθητοποίησης για τη διαφορετικότητα και την ομοφοβία και δίνονται πληροφορίες για τη λειτουργία Τηλεφωνικής Γραμμής υποστήριξης των μαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς και για τις δράσεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών ευαισθητοποιημένων στο ζήτημα. Ακολουθεί ο επίλογος της εργασίας, οι σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα όπου παρατίθεται ένας πίνακας που αφορά σε καλές πρακτικές στο σχολείο καθώς και μια δραστηριότητα για το θέμα της διαφορετικότητας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### ΟΜΟΦΥΛΟΦΟΒΙΑ ΚΑΙ ΟΜΟΦΟΒΙΑ. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Σύμφωνα με την Κογκίδου (2000), η ομοφυλοφοβία (ή ομοφοβία) είναι μια κοινωνική προκατάληψη. Η ομοφυλοφοβία βασίζεται στην υπόθεση της αμφισβήτησης των ρόλων των φύλων, της ύπαρξης της παραδοσιακής οικογένειας, του ετεροφυλοφιλικού μονοπωλίου στον έρωτα και τις σχέσεις απλά και μόνο λόγω της ύπαρξης ομοφυλόφιλων ανθρώπων (Γιαννέλος, 2000). Από ηθολογικής απόψεως, η ομοφοβία εξελίχθηκε ως μέσο ελαχιστοποίησης της πιθανότητας να γίνουν οι απόγονοι ομοφυλόφιλοι. Οι γονείς επενδύουν στον σεξουαλικό προσανατολισμό των απογόνων τους και, άρα, προάγουν αντι-ομοφυλοφιλικές συμπεριφορές σε μια προσπάθεια να επηρεάσουν την αναδύομενη σεξουαλικότητα του παιδιού τους (Gallup, 1995· Gallup & Suarez, 1983).

Μη ετεροφυλοφιλικόί τρόποι συμπεριφοράς, ταυτότητας, σχέσεων και συμμετοχής στην κοινότητα συχνά αποτελούν αντικείμενο απόρριψης, λοιδορίας και στιγματισμού (Herek, 1990). Η κουλτούρα της ομοφοβίας και του ετεροσεξισμού, μιας έννοιας που δηλώνει το επιχείρημα πως η ετεροφυλοφιλική σεξουαλική δραστηριότητα είναι ο μόνος σωστός και ηθικός τρόπος σεξουαλικής συμπεριφοράς, επιτάσσει ότι ο ετεροφυλόφιλος είναι ηθικά ανώτερος σε σχέση με τους μη ετεροφυλόφιλους. Αναγνωρίζοντας την ύπαρξη αυτής της συνθήκης, κατανοεί κανείς το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα μη ετεροφυλόφιλα άτομα είναι «αόρατα», προσπαθώντας να δημιουργήσουν μια ταυτότητα καθώς και μια αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινότητα (Johnson & Johnson, 2000).

Όπως μας πληροφορούν οι Hillier και Rosenthal (2001), το 5 έως 11% του νέου πληθυσμού σε διάφορες χώρες, αναγνωρίζει τον εαυτό του ως μη-ετεροφυλόφιλο. Η συμπεριφορά που δεν συνάδει με το φύλο σε σχέση με τα στερεότυπα που επικρατούν, μπορεί να εκδηλώνεται σε πολύ μικρή ηλικία (Slesaransky-Poe & Garcia, 2009). Επίσης, σύμφωνα με την αναφορά του Stonewall (1999), όπως παρατίθεται από τον Thurlow (2001), το 73%, δηλαδή η μεγάλη πλειοψηφία των μη ετεροφυλόφιλων νέων, παραδέχτηκε τον μη ετεροφυλόφιλο

προσανατολισμό του στα χρόνια φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα των Pilkington και D'Augelli (1995), σχετικά με τα ζητήματα του σεξουαλικού προσανατολισμού και της κοινωνικής υποστήριξης, σημειώνεται πως το 43% των μαθητών και το 54% των μαθητριών είχε χάσει τουλάχιστον έναν φίλο ως αποτέλεσμα της πραγματικού ή αντιληπτού σεξουαλικού προσανατολισμού τους, ενώ ένα 36% και άλλο ένα 27% αντίστοιχα, φοβόταν πως θα έχανε τους φίλους του εάν αποκάλυπτε τον σεξουαλικό του προσανατολισμό.

Οι μαθητές που γίνονται αντιληπτοί ως μη ετεροφυλόφιλοι στο σχολικό πλαίσιο βρίσκονται σε σοβαρό κίνδυνο να υποστούν θυματοποίηση ή ομοφοβικό εκφοβισμό (Rivers, 2011). Ο Rivers (2001b) αναφέρει πως περίπου ένα στα τρία μη ετεροφυλόφιλα άτομα έχουν υποστεί εκφοβισμό εξαιτίας του πραγματικού ή αντιληπτού σεξουαλικού προσανατολισμού τους. Η ομοφοβία περιλαμβάνει αρνητικές πεποιθήσεις, στάσεις, στερεότυπα απέναντι σε μη ετεροφυλόφιλους ανθρώπους (Wright, Adams & Bernat, 1999). Ακόμα, μπορεί να εκδηλώνεται με πειράγματα, απειλές, κακοποίηση και επιθέσεις. Οι Pilkington και D'Augelli (1995) στην έρευνά τους με 194 λεσβίες, ομοφυλόφιλους και αμφιφυλόφιλους μαθητές και μαθήτριες αναφέρουν πως το 83% των γκέι και των λεσβιών βίωσαν κάποιου είδους θυματοποίηση, που περιλάμβανε λεκτικές επιθέσεις, απειλές βίας, σωματικές και σεξουαλικές επιθέσεις. Σύμφωνα με μια άλλη, παλιότερη μελέτη του Warren (1984) με 416 λεσβίες, ομοφυλόφιλους, και αμφιφυλόφιλους μαθητές και μαθήτριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το 39% είχαν βιώσει προβλήματα στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένου και του εκφοβισμού, ή είχαν αντιμετωπίσει πίεση για να συμμορφωθούν εξαιτίας της μη τυπικής συμπεριφοράς τους βάσει φύλου. Σε ένα μέρος του δείγματος της ίδιας έρευνας με 154 συμμετέχοντες, το 25% ανέφεραν πως ένιωθαν απομονωμένοι στο σχολείο και πως δεν είχαν τίποτα κοινό με τους συνομηλίκους τους, το 21% ανέφεραν πως οι άλλοι χρησιμοποιούσαν γι'αυτούς προσβλητικά επίθετα ή κακοποιούνταν λεκτικά, το 13% ότι τους σχολίαζαν, το 12% ότι είχαν δεχτεί σωματική επίθεση και ένα 7% δήλωσε πως είχε απομονωθεί σκόπιμα από την ομάδα των συνομηλίκων, ενώ ένα άλλο 7% πως είχε πιεστεί από τους συνομηλίκους του να αλλάξει συμπεριφορά.



## 1.1 Ορισμοί

Σύμφωνα με τον Olweus (1993) ως σχολικός εκφοβισμός νοείται η κατ' επανάληψη υποβολή ενός μαθητή σε αρνητική μεταχείριση από έναν ή περισσότερους μαθητές. Ειδικότερα, η θυματοποίηση με βάση το φύλο (gendered harassment) ορίζεται ως “οποιαδήποτε συμπεριφορά, λεκτική, σωματική ή ψυχολογική που υπηρετεί τα όρια παραδοσιακών ετεροφυλοφιλικών κανόνων με βάση το φύλο και περιλαμβάνει οποιαδήποτε ετεροφυλοφιλική θυματοποίηση βάσει φύλου, ομοφοβική θυματοποίηση και θυματοποίηση για τη μη συμμόρφωση με το φύλο. Κοινά παραδείγματα τέτοιων συμπεριφορών αποτελούν η χρήση επιθέτων, οι αστεϊσμοί και οι χειρονομίες καθώς και επιθέσεις σωματικού και σεξουαλικού τύπου που είναι στη φύση τους σεξιστικές, ομοφοβικές ή τρανσφοβικές”. (Meyer, 2006, σελ. 556). Πιο συγκεκριμένα, ως ομοφοβική θυματοποίηση (homophobic harassment) ορίζεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά που μπορεί να περιλαμβάνει, σωματικές, λεκτικές ή μη-λεκτικές πράξεις που δυσφημούν τους ανθρώπους που είναι, ή που γίνονται αντιληπτοί ως ομοφυλόφιλοι, λεσβίες ή αμφισεξουαλικοί. Καθώς αυτές οι συμπεριφορές ενέχουν στοιχεία για το φύλο ή τη σεξουαλικότητα, αποτελούν συχνά υποσύνολο συμπεριφορών σεξουαλικής κακοποίησης. Τα αρνητικά φορτισμένα επίθετα που χρησιμοποιούνται για τους ομοφυλόφιλους αποτελούν μια πραγματικότητα στα σχολεία. Αυτά μπορεί να μην έχουν καμιά σχέση με τον σεξουαλικό προσανατολισμό κάποιου, ενώ θεωρούνται ως ο πιο υποτιμητικός χαρακτηρισμός που μπορεί να γίνει σε ένα αγόρι. Κατά τον Rivers (2011), οι ομοφοβικές στάσεις γίνονται αντιληπτές ως ομοφοβικές πεποιθήσεις που προηγούνται της συμπεριφοράς, ενώ ο ομοφοβικός εκφοβισμός είναι προϊόν κυρίαρχων θεσμών και ομάδων που ενισχύουν τις ομοφοβικές συμπεριφορές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Η ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΙΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΜΗ ΕΤΕΡΟΦΥΛΟΦΙΛΑ ΑΤΟΜΑ

#### 2.1 Η νομοθεσία για την προστασία των μη ετεροφυλόφιλων ατόμων στην Ελλάδα

Η Ελλάδα αποτελεί μια συντηρητική χώρα όπου η ομοφυλοφιλία θεωρείται ταμπού από το 85% των Ελλήνων (Eurobarometer, 2007) με τους μη-ετεροφυλόφιλους ανθρώπους να είναι «αόρατοι» (Γιαννέλος, 2000). Η ελληνική ορθόδοξη εκκλησία έχει συμβάλει αποφασιστικά σε αυτήν την κατάσταση, θεωρώντας την ομοφυλοφιλία αμάρτημα και τους έχοντες μη-ετεροφυλόφιλο σεξουαλικό προσανατολισμό «αμαρτωλούς». Παρά το γεγονός πως σε πολλές χώρες της Ευρώπης έχει θεσπιστεί με νόμο το σύμφωνο συμβίωσης ετεροφυλόφιλων και ομοφυλόφιλων ατόμων, στην Ελλάδα, ο νόμος δεν περιλαμβάνει τα άτομα του ίδιου φύλου. Επιπλέον σε διάφορες χώρες της Ευρώπης αποτελεί γεγονός ο γάμος ατόμων του ίδιου φύλου. Όμως, ο ελληνικός νόμος δεν αναγνωρίζει τέτοιους γάμους που έχουν τελεστεί νόμιμα σε κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης (De Shutter, 2008). Στην Ελληνική Νομοθεσία, μέχρι πρόσφατα, δεν αναφέρονταν πουθενά διακρίσεις βάσει του σεξουαλικού προσανατολισμού, ενώ η νόμιμη ηλικία συναίνεσης για σχέση μεταξύ ομοφυλόφιλων ατόμων είναι τα 17 χρόνια, ενώ για τους ετεροφυλόφιλους τα 16 (Παπαζήση, 2000).

Η ρητορική του μίσους στην Ελλάδα ρυθμιζόταν αποκλειστικά από τον Νόμο 927/1979. Αυτός ο νόμος, όμως, ενοχοποιούσε αποκλειστικά τη ρητορική του μίσους βάσει καταγωγής, εθνικότητας και θρησκείας. Ο σεξουαλικός προσανατολισμός δεν συμπεριλαμβανόταν και έτσι δεν προσφερόταν καμιά προστασία στα μη ετεροφυλόφιλα άτομα. Επιπλέον, ο νόμος αυτός είχε παραμείνει αδρανής και εφαρμοζόταν μόνο τα τελευταία χρόνια και μάλιστα σε περιπτώσεις που εμπλέκονταν Εβραίοι και Ρομά. Παρόλ' αυτά στο Άρθρο 347 του Ποινικού Κώδικα ενοχοποιούνται κάποιες ομοφυλοφιλικές πρακτικές, διαχωρίζοντάς τες ξεκάθαρα από τις ετεροφυλοφιλικές. Αυτή η ξεκάθαρη διάκριση σε επίπεδο πρόνοιας έχει καταδικαστεί πολλές φορές από τους μη ετεροφυλόφιλους, τις ενώσεις τους και

αρκετούς Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς. Το 2013 τροποποίηση του αντιρατσιστικού νόμου περιλαμβάνει τον όρο «γενετήσιο προσανατολισμό». Πιο συγκεκριμένα, τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον έξι μηνών και με χρηματικό πρόστιμο πέντε έως είκοσι χιλιάδων ευρώ όποιος με πρόθεση, δημόσια παροτρύνει, προκαλεί ή διεγείρει τη βία ή το μίσος απέναντι σε ένα άτομο ή ομάδα βάσει θρησκείας, φυλής, χρώματος, εθνικής καταγωγής ή γενετήσιου προσανατολισμού.

## **2.2 Η αντιμετώπιση των Ευρωπαίων απέναντι στα μη ετεροφυλόφιλα άτομα και η περίπτωση της Ελλάδας**

Σύμφωνα με το Ευρωβαρόμετρο (2012), σχεδόν οι μισοί Ευρωπαίοι πιστεύουν πως οι διακρίσεις βάσει σεξουαλικού προσανατολισμού είναι αρκετά διαδεδομένες στη χώρα τους. Πιο συγκεκριμένα, ένα 46% θεωρεί πως είναι αρκετά διαδεδομένες και ένα άλλο 46% θεωρεί πως δεν υπάρχουν. Στην Ελλάδα, το 65% θεωρεί πως είναι αρκετά διαδεδομένες οι διακρίσεις τέτοιου τύπου, ενώ το 32% ότι είναι σπάνιες ή ότι δεν υπάρχουν. Τα δεδομένα αλλάζουν όταν οι ερωτώμενοι έχουν στον κοινωνικό κύκλο τους κάποιο μη ετεροφυλόφιλο άτομο. Πιο αναλυτικά, το 53% των Ευρωπαίων με μη ετεροφυλόφιλους φίλους και το 43% χωρίς μη ετεροφυλόφιλους φίλους θεωρούν διαδεδομένες τις διακρίσεις λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού. Άλλοι κοινωνικο-δημογραφικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των Ευρωπαίων είναι:

- Οι προσωπικές εμπειρίες ή μαρτυρίες διακρίσεων
- Ο πολυποίκιλος κοινωνικός κύκλος
- Το να ανήκουν σε κάποια σεξουαλική μειονότητα
- Το νεαρό της ηλικίας
- Το να ανήκουν στο αριστερό φάσμα της πολιτικής σκηνής

Μια ακόμα σημαντική διαπίστωση του Ευρωβαρόμετρου (2012) είναι πως η αποδοχή των μη ετεροφυλόφιλων είναι μεγαλύτερη σε κράτη – μέλη της βόρειας και δυτικής Ευρώπης και μικρότερη σε αυτά της ανατολικής Ευρώπης. Πιο αναλυτικά, στην ερώτηση πόσο άνετα θα ένιωθαν οι Ευρωπαίοι στην περίπτωση που κάποιος μη ετεροφυλόφιλος θα καταλάμβανε μια υψηλή πολιτική θέση, βαθμολογώντας από 1 έως 10 (με το 10 να δηλώνει τη μεγαλύτερη αποδοχή), ο ευρωπαϊκός μέσος όρος

βρίσκεται στο 6,6. Η Δανία σημειώνει 8,9 στην κλίμακα ενώ η Λιθουανία 3,2. Η Ελλάδα βρίσκεται στο 4,5. Οι βαθμολογίες αλλάζουν όταν οι ευρωπαίοι έχουν στον ευρύτερο κοινωνικό κύκλο τους μη ετεροφυλόφιλους φίλους. Σε αυτήν την περίπτωση, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος είναι 8,2, ενώ όταν δεν έχουν μη ετεροφυλόφιλους φίλους, ο μέσος όρος πέφτει στο 5,3. Έχοντας έναν ευρύ κοινωνικό κύκλο που περιλαμβάνει φίλους από διαφορετικά υπόβαθρα (και όχι μόνο από σεξουαλικές μειονότητες), καθιστά τους ανθρώπους πιο άνετους στην αντιμετώπιση μη ετεροφυλόφιλων ατόμων. Άλλοι παράγοντες κοινωνικο-δημογραφικοί και πολιτισμικοί που επηρεάζουν τις στάσεις αυτές των Ευρωπαίων είναι:

- να ανήκουν σε μια σεξουαλική μειονότητα,
- να έχουν μακρά περίοδο εκπαίδευσης,
- να ανήκουν στο αριστερό φάσμα της πολιτικής σκηνής,
- να είναι κάτω των 55 ετών,
- να είναι γυναίκες.

Όπως μας ενημερώνει ο Hatzopoulos (2010) στη μελέτη του για τις διακρίσεις σε σχέση με τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου, η ομοφοβία στην ελληνική κοινωνία υπάρχει αλλά είναι αδρανής. Κάποιος μπορεί να παρατηρήσει αδιαφορία από μέρους των μη ενδιαφερομένων μερών καθώς και παραπλάνηση και έλλειψη εμπιστοσύνης από μέρους των φορέων που ενδιαφέρονται άμεσα. Αυτή η σιωπηρή συναίνεση τροφοδοτείται από έναν αριθμό παραγόντων που είναι ιδιόμορφος μέσα στην ελληνική κοινωνία (Hatzopoulos, 2010). Η ομοφοβία τροφοδοτείται από τους εξής ιδιαίτερους παράγοντες:

1. τον κυρίαρχο ρόλο της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας και η ανοιχτά ομοφοβική στάση της,
2. τη μάτσο και / ή ομοφοβική ρητορική από την πλειοψηφία των πολιτικών,
3. τις αρνητικές εικόνες που προωθούνται από τα Μ.Μ.Ε.,
4. τον ρόλο της αστυνομίας,
5. την απουσία σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα σχολεία, και
6. την έλλειψη θέλησης από τη μεριά των κυβερνήσεων να δώσουν προσοχή στα αιτήματα της ΛΟΑΔ κοινότητας (Λεσβιακά, Ομοφυλόφιλα, Αμφισεξουαλικά και Διαφυλικά άτομα) και να νομοθετήσουν αντίστοιχα.

Όπως πληροφορούμαστε από το Ευρωβαρόμετρο (2007) οι μεινότητες σεξουαλικού προσανατολισμού αντιμετωπίζουν διακρίσεις. Σύμφωνα με ποιοτικά δεδομένα, οι Έλληνες έχουν μια μάλλον αρνητική άποψη για τους ομοφυλόφιλους, θεωρώντας πως η ομοφυλοφιλία θέτει την κοινωνία σε κίνδυνο (Τζαμαλούκα, 2000). Οι ομοφυλόφιλοι στιγματίζονται, περιθωριοποιούνται και αποτελούν αντικείμενο ομοφοβικής συμπεριφοράς. Στην έρευνα των Δεληγιάννη-Κουιμιτζή και Ρέντζη (2000) με απόψεις ελλήνων εφήβων, η ομοφυλοφιλία εκλαμβάνεται ως απειλή και οι έφηβοι επιβεβαιώνουν πως το σχολικό περιβάλλον είναι εχθρικό απέναντι στα μη-ετεροφυλόφιλα άτομα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΦΥΛΟ, ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 3.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο και ταυτότητα φύλου

Μέχρι πριν από μερικές δεκαετίες κατά τη μελέτη του φύλου κυριαρχούσαν τα ιεραρχικά δίπολα (άνδρας / γυναίκα, ετεροφυλοφιλία / ομοφυλοφιλία). Τελευταία, όμως, ο διάλογος μεταξύ των ερευνητών, των θεωρητικών και των κλινικών έχει συμβάλλει ώστε να ξεπεραστεί ένα τέτοιο πλαίσιο. Επίσης, η ανάπτυξη αντισεξιστικών, αντιρατσιστικών και μη-ετεροφυλοφιλικών κοινωνικών κινημάτων συνέβαλλαν στη διαμόρφωση νέων θεωρήσεων (Κογκίδου, 2000). Ο όρος βιολογικό φύλο (sex) αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του ατόμου που έχουν τις ρίζες τους στη βιολογία, δηλαδή τα χρωμοσώματα, τα γονίδια κ.ά. που προκαλούν διαφορές στην εμφάνιση και κατά συνέπεια και στο δίπολο άνδρας – γυναίκα. Αποτελεί, έτσι, μια βιολογική οντότητα (Lips, 1997). Το κοινωνικό φύλο (gender), από την άλλη, αναφέρεται στο πως οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες διαμορφώνουν την καθημερινότητά μας. Συνεπώς, το φύλο συνιστά μια κοινωνική κατηγορία με κοινές αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του αρσενικού και του θηλυκού, καθώς και τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τα συναισθήματα που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά αυτά. Το πως βλέπουμε τον εαυτό μας και πως οι άλλοι μας συμπεριφέρονται εξαρτάται άμεσα από τη θέση που έχουμε στην κοινωνική κατηγορία του φύλου. Αποτελεί, δηλαδή, μια κοινωνικοπολιτισμική οντότητα (Κογκίδου, 2000).

Προκαταλήψεις, διακρίσεις και θυματοποίηση που οδηγούν σε πολλές από τις δυσκολίες που συνδέονται από την ανάπτυξη μιας μη-ετεροφυλόφιλης ταυτότητας αποτελούν προβλήματα με τα οποία αρκετοί μαθητές έρχονται αντιμέτωποι στο σχολείο (Rivers, 2001b). Σύμφωνα με τον McAnarney (1985), ο τελικός στόχος της εφηβείας είναι η ανάπτυξη μιας υγιούς ταυτότητας, όποια κι αν είναι αυτή, μια θετική αίσθηση τους εαυτού καθώς και η δημιουργία αληθινών σχέσεων που απαιτούν οικειότητα.

Ο σεξουαλικός προσανατολισμός σχετίζεται με τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο εκφράζεται η σεξουαλική έλξη σε κάθε άτομο. Στη Δύση, παίρνει τη μορφή της ετεροφυλοφιλίας, ομοφυλοφιλίας και αμφιφυλοφιλίας (Tiefer, 1995). Σεξουαλική ταυτότητα και σεξουαλικός προσανατολισμός δεν αποτελούν έννοιες ταυτόσημες (Κογκίδου, 2000). Σύμφωνα με τον Tiefer (1995), η σεξουαλική ταυτότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζεται το κάθε άτομο καθώς περιγράφει τη σεξουαλικότητά του. Ταυτότητα του φύλου είναι η προσωπική εμπειρία του κάθε ατόμου για το φύλο του: η έννοια του εαυτού ως αρσενικού ή θυληκού. Αποτελεί σημαντικό τμήμα της αυτοεικόνας μας, που θεωρείται από τους περισσότερους ανθρώπους ότι δεν επιδέχεται αλλαγές (Lips, 1997)

Ένα αρκετά ομοφοβικό κλίμα ταξής μπορεί να προβλέψει τη συμμετοχή σε ομοφοβική επιθετικότητα, μαζί με την έννοια του ότι ο ιδεολογικός προσανατολισμός της ομάδας σχηματίζει τους κανόνες και την «ηθική» της τάξης που νομιμοποιούν τις συμπεριφορές. Πράγματι, όταν το κοινωνικό κλίμα της τάξης φαίνεται να νομιμοποιεί το διαχωρισμό έναντι των μη ετεροφυλόφιλων ατόμων, τα άτομα είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε ομοφοβική επιθετικότητα (Bahns & Branscombe, 2011). Οι ομοφοβικές συμπεριφορές δημιουργούν ένα αρνητικό και εχθρικό σχολικό περιβάλλον. Έχει άμεση επίπτωση στη συμπεριφορά των μαθητών. Πολλοί ισχυρίζονται πως ένας καθημερινός φόβος που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές είναι να παρουσιάσουν μια θετική ετεροφυλόφιλη ταυτότητα του εαυτού τους και την ίδια στιγμή να πείσουν τους άλλους για την αυθεντικότητά της (Πολίτης, 2006).

### **3.2 Προγράμματα σεξουαλικής αγωγής και σεξουαλικού προσανατολισμού σε Ευρωπαϊκό επίπεδο**

Όπως μας ενημερώνει ο Πολίτης (2006) τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα σπάνια αναφέρονται σε θέματα ισότητας και διαφορετικότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί συχνά γνωρίζουν ποιοι είναι οι μη-ετεροφυλόφιλοι μαθητές του σχολείου. Αυτή η εκκωφαντική σιωπή δίνει το δικό της μάθημα σε σχέση με την ενδυνάμωση των ετεροφυλοφιλικών δομών της πραγματικότητας και ενισχύει τις σεξιστικές και ομοφοβικές πρακτικές στα σχολεία. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, η σεξουαλικότητα αποτελεί αντικείμενο του μαθήματος της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης και στα μαθήματα Προσωπικής,

Κοινωνικής, Οικονομικής Αγωγής και Αγωγής Υγείας και Πολίτης (PSHE Curriculum). Παρόλ' αυτά, περισσότερη έρευνα είναι αναγκαία για να αποσαφηνιστεί εάν η σεξουαλικότητα, και συγκεκριμένα η ομοφυλοφιλία και η αμφιφυλοφιλία, αποτελούν ένα θέμα βιολογικό ή κοινωνικο-συναισθηματικό. Οι Flood και Schaffer (2000) σχολιάζουν πάνω σ' αυτό πως εάν δεν καλλιεργηθεί ο συναισθηματικός «γραμματισμός», η ομοφοβία και ο ομοφοβικός εκφοβισμός θα εξαπλώνονται και θα απαγορεύεται οποιοδήποτε συναίσθημα ή ενέργεια που θα θεωρείται «θυληπρεπές».

Η αναγνώριση του γάμου ομοφύλων και της ομογονεικότητας σε ολόένα και περισσότερες χώρες της Ευρώπης (Ολλανδία, Βέλγιο, Ισπανία, Νορβηγία, Σουηδία, Ισλανδία, Πορτογαλία, Δανία, Βρετανία και Γαλλία) σηματοδοτεί αλλαγές και στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αυτών. Επιπλέον, το ζήτημα του ομοφοβικού εκφοβισμού βάζει στο τραπέζι σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, φύλου, κ.ά. Μη ετεροφυλόφιλοι μαθητές που μεγαλώνουν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητά τους καθώς και αυτοί που μεγαλώνουν σε ομογονεικές οικογένειες δημιουργούν προκλήσεις στους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών αυτών. Στη Βρετανία υλοποιούνται προγράμματα ευαισθητοποίησης των μαθητών σχετικά με την διαφορετικότητα. Ένα εικονογραφημένο βιβλίο που χρησιμοποιούν είναι αυτό με τίτλο «Ο Βασιλιάς και ο Βασιλιάς». Αφηγείται την ιστορία ενός πρίγκιπα που απορρίπτει όλες τις πριγκίπισσες που προσπαθεί να του προξενέψει η βασίλισσα μητέρα του, μέχρι τη στιγμή που γνωρίζει και ερωτεύεται τον αδερφό μιας εξ' αυτών. Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου «Ο Βασιλιάς και ο Βασιλιάς κάνουν οικογένεια», δημιουργείται η επιθυμία τους για οικογένεια. Έτσι, σε ένα ταξίδι, ανακαλύπτουν ένα κοριτσάκι κρυμμένο στις αποσκευές τους και αποφασίζουν να το υιοθετήσουν. Στη Γερμανία, ένα αντίστοιχο βιβλίο τιτλοφορείται «Ο συγκάτοικος του παμπά». Αναφέρεται στην ιστορία ενός αγοριού, οι γονείς του οποίου έχουν χωρίσει και ο πατέρας του συζεί πλέον με έναν άντρα. Στη Γαλλία, υλοποιείται το πρόγραμμα «Η Αλφαβήτα της Ισότητας». Σκοπός του προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών έτσι ώστε να αναγνωρίζουν τα κοινωνικά στερεότυπα σε σχέση με το φύλο και πως αυτά επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στον αθλητισμό, στο παιχνίδι αλλά και σε άλλες δραστηριότητες.

Παρόλ' αυτά δε λείπουν και οι αντιδράσεις. Στη Βρετανία θρησκευτικές ομάδες βρίσκονται ενάντια στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων θεωρώντας πως



«αποτελούν παιδική κακοποίηση» αλλά και ότι «προάγουν τη θετική στάση απέναντι στην ομοφυλοφιλία». Στη Γερμανία, η οργάνωση «Ανησυχούντες Γονείς» συγκέντρωσε πάνω από διακόσιες χιλιάδες υπογραφές μέσω διαδικτύου και έχουν πραγματοποιηθεί συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας στη Στουτγάρδη και την Κολωνία και μιλούν για «πλύση εγκεφάλου» μέχρι και για «προώθηση της παιδοφιλίας». Στη Γαλλία διοργανώνονται παράνομα ημέρες αποχής από το σχολείο και οι διώκτες των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης χαρακτηρίζουν συνωμοσία τα προγράμματα αυτά με τελικό σκοπό την «κατάργηση των δύο φύλων» και την «προώθηση της ομοφυλοφιλίας».

Στην έρευνα των McCormack και Gleeson (2010) με γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία, βρέθηκε πως η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων θα υποδέχονταν με χαρά την εισαγωγή θεμάτων όπως είναι ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η ομοφοβία στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Όμως, εξέφρασαν ανησυχίες αναφορικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τέτοια ευαίσθητα θέματα και τις πιθανές συγκρούσεις ανάμεσα στο σχολείο και τις γονεϊκές αξίες. Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τη διαχείριση του ομοφοβικού εκφοβισμού, στην ίδια έρευνα οι γονείς αναφέρουν την πεποίθησή τους πως οι μαθητές νιώθουν ότι είναι σημαντικό να γίνονται αντιληπτοί ως ετεροφυλόφιλοι καθώς κανείς δεν δέχεται τους ομοφυλόφιλους στν κύκλο των φίλων τους. Επίσης, θεωρούν πως τα επίπεδα ομοφοβικού εκφοβισμού ήταν υψηλότερα στα σχολεία των υιών τους και αυτοί που θεωρούνταν ομοφυλόφιλοι, ιδιαίτερος οι πιο αδύναμοι, υφίσταντο διάφορες μορφές εκφοβισμού. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της μελέτης αυτής είναι το συντριπτικό ποσοστό υπέρ της εισαγωγής θεμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφορικά με την ομοφοβία (90% συμφωνία) και τον σεξουαλικό προσανατολισμό (82% συμφωνία). Ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους ήταν η δική τους αδυναμία να συζητήσουν τέτοια ζητήματα με τους υιούς τους. Από την άλλη, οι γονείς θέτουν το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ομοφοβίας. Αυτή η ανησυχία τους είναι ξεκάθαρο πως αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό επίπεδο καθώς και για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφού χρειάζονται νέες δεξιότητες και εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για να τεθούν αυτά τα ζητήματα με έναν τρόπο που να δείχνει ευαισθησία.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Παράγραφο 28 του Τοπικού Κυβερνητικού Νόμου του 1988 που επηρέαζε την Αγγλία, την Ουαλία, την Σκωτία και τη Βόρειο Ιρλανδία, μια τοπική αρχή δε θα έπρεπε να προάγει σκόπιμα την ομοφυλοφιλία ή να δημοσιεύει υλικό με σκοπό την προαγωγή της ομοφυλοφιλίας και να προάγει τη διδασκαλία για την αποδοχή της ομοφυλοφιλίας σε πλαίσιο οικογενειακής σχέσης (Imich, Bayley & Farley, 2001). Αυτή η παράγραφος έφερε τη σύγχυση στα σχολεία για το πως θα μπορούσαν να διαχειριστούν την ομοφυλοφιλία και την αμφιφυλοφιλία μέσα στα σχολεία. Ο Epstein (1994) στην έρευνά του αναφέρει πως τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς ήθελαν περαιτέρω διευκρινίσεις ενώ το 56% ανέφερε πως η ύπαρξη της παραγράφου καθιστούσε δύσκολη την ικανοποίηση των αναγκών των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών. Αργότερα, κατέστη σαφές πως η Παράγραφος 28 δεν επηρεάζει τις δραστηριότητες ούτε των διευθυντών ούτε των εκπαιδευτικών. Αναφέρεται, συγκεκριμένα στην Παράγραφο 20, πως δε θα εμποδίσει την αντικειμενική συζήτηση της ομοφυλοφιλίας μέσα στην τάξη, ούτε τη συμβουλευτική των μαθητών σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους (Adams, Cox & Dunstan, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΘΕΩΡΙΕΣ ΟΜΟΦΟΒΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Η ομοφυλοφοβία δεν αποτελεί απλά έναν μεμονωμένο φόβο ή προκατάληψη. Σχετίζεται άμεσα με τις παραδοσιακές απόψεις σχετικά με τους ρόλους των φύλων, με τη μη υποστήριξη της ισότητας των φύλων και άλλα κοινωνικά φαινόμενα. Επιπλέον, λειτουργεί ως κίνητρο ή απειλή για τον προσδιορισμό και τη διατήρηση του ανδρικού ρόλου. Ο ανδρισμός αποτελεί αξία με υψηλό κύρος στην κοινωνία μας, οπότε υπάρχει μεγαλύτερη προκατάληψη για τους ομοφυλόφιλους άντρες που απόκλίνουν από το ρόλο τους, παρά για τις γυναίκες (Κογκίδου, 2000).

Όπως αναφέρει ο Gallup (1995), η ομοφοβία προέρχεται από μια γενικότερη πεποίθηση στις δυτικές κουλτούρες πως οι ομοφυλόφιλοι άντρες είναι σεξουαλικά απειλητικοί και είναι πιθανότερο να κακοποιήσουν παιδιά ή να τα οδηγήσουν στην ομοφυλοφιλία. Αυτή η άποψη υποστηρίχθηκε και από τον MacGhail (1994) που βρήκε ότι οι νεαροί άντρες στη μελέτη του θεωρούσαν πως το να βρίσκονται σε σχετική εγγύτητα με έναν ομοφυλόφιλο άντρα δεν έχει μόνο επίδραση στη σεξουαλικότητά τους, αλλά έχει και έναν σεξουαλικά πιο διεισδυτικό υπαινιγμό: «Δεν είμαι ενάντια στους ομοφυλόφιλους εφόσον δεν με αγγίζουν». Το να αποκαλείς κάποιον άλλο «ομοφυλόφιλο» δεν έγινε μόνο μια μέθοδος με την οποία τα άλλα αγόρια αναγνώριζαν αυτούς που δεν εναρμονίζονται, αποτελούσε επίσης ένα μέσο με το οποίο τόνιζαν τη δική τους συμμόρφωση. Αυτή η χρήση επιθέτων θυμίζει τη θεωρία της προβολής του Klein (1946) σύμφωνα με την οποία τα άτομα μεταβιβάζουν μη αποδεκτές πλευρές της προσωπικότητάς τους οι οποίες καταπνίγονται και έτσι μεταφέρονται σε άλλους.

Ένα μεγάλο μέρος του εκφοβισμού των θυμάτων είχε κέντρο τη δική τους τάξη ή το σχολικό έτος. Αυτό σημαίνει πως ο ομοφοβικός εκφοβισμός μπορεί να μην έχει εύρος όλο το σχολείο, αλλά να συγκεντρώνεται ειδικά σε αυτές τις τάξεις στις οποίες φοιτά το άτομο. Συνεπώς, οι στρατηγικές παρέμβασης τύπου σε επίπεδο τάξης κι όχι σε επίπεδο σχολείου μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές, διασφαλίζοντας το κατάλληλο επίπεδο μεσολάβησης που ασκείται χωρίς να φεύγει η προσοχή από το θέμα – ειδικά όταν οι γονείς νοιάζονται για την ευτυχία των παιδιών τους. Επιπλέον,

όπως δείχνουν τα δεδομένα της έρευνας του Rivers (2011) ο ομοφοβικός εκφοβισμός σπάνια γινόταν από μεμονωμένα άτομα οποιουδήποτε φύλου. Ήταν γενικώς μια ομαδική δραστηριότητα, όπου οι θύτες, οι συνεργοί και οι παριστάμενοι εξοστράκιζαν βίαια τα άτομα που δεν εναρμονίζονταν με τα θεσμικά αναγνωρισμένα πρότυπα. Εάν, όπως σημειώνει ο Mac an Ghail (1994), είναι αληθές ότι μεταξύ των νέων αντρών η «αρρενωπότητα» αποτελεί βραβείο που πρέπει να κατακτηθεί, τότε ο εσωτερικός ανταγωνισμός μέσα στην παραδοσιακή φιλοσοφία της παιδείας θα αναζητούσε να ξεχωρίσει ή να αναγνωρίσει αυτούς που τονίζουν την «αρρενωπότητα» και αυτούς που δεν το κάνουν. Η θυματοποίηση των μη ετεροφυλόφιλων αντρών σε αυτή τη μελέτη γινόταν κυρίως από ομάδες νεαρών που διασφάλιζαν με αυτόν τον τρόπο ότι δε θα συνδέονταν με ένα άτομο που δεν συμμορφωνόταν με το πλαίσιο με απώτερο σκοπό να αυξήσουν τις πιθανότητές τους να κερδίσουν το δώρο της «αρρενωπότητας».

Στην έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ρέντζη (2000) αναφορικά με τις στάσεις μαθητών και μαθητριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ομοφυλοφιλία και την ομοφυλοφοβία διαπιστώθηκε πως υπάρχουν τρεις λόγοι για την αποδοχή ή απόρριψη της ομοφυλοφιλίας στη συζήτηση που διεξήχθηκε. Σύμφωνα με αυτές, έγινε χρήση καταδικαστικού – απορριπτικού λόγου που χαρακτηρίζεται από άρνηση αποδοχής με συνέπεια την απόρριψη του ατόμου και μόνο για το γεγονός πως είναι μη-ετεροφυλόφιλος. Δεύτερον, έγινε χρήση στερεοτυπικού λόγου, έχοντας ως περιεχόμενο την άρνηση συναναστροφής με μη ετεροφυλόφιλα άτομα και τρίτον, του λόγου του αυτοκαθορισμού του σεξουαλικού προσανατολισμού σύμφωνα με τον οποίο δεν είναι αφύσικο να είναι κανείς ομοφυλόφιλος.

Το σχολείο αποτελεί κατεξοχής χώρο διαμόρφωσης και εκδήλωσης της ομοφοβικής συμπεριφοράς. Οι έφηβοι που γίνονται αντιληπτοί ως ομοφυλόφιλοι απομονώνονται και αντιμετωπίζονται εχθρικά. Τέτοιες συμπεριφορές είναι είναι η εκδήλωση δυσφορίας, η απομόνωση, χρήση προσβλητικών εκφράσεων και λέξεων, ειρωνικά σχόλια, καθώς και η ετικετοποίηση, ο χαρακτηρισμών άλλων παιδιών ως ομοφυλόφιλων, η ταύτιση της ταυτότητας του φύλου (η προσωπική εμπειρία του κάθε ατόμου για το φύλο του) με τη σεξουαλική συμπεριφορά και η άρνηση αποδοχής συμπεριφορών που δεν ταυτίζονται με την ηγεμονική ταυτότητα του φύλου (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ρέντζη, 2000).

Πολύ περιληπτικά, η ομοφοβική συμπεριφορά προερχόμενη από εφήβους χρησιμοποιείται για να υποστηρίξει ή να επιδείξει την ετεροσεξουαλικότητά τους και την προσκόλλησή τους στις επιταγές των κανόνων του φύλου τους καθώς και για να επιτύχει ή να διατηρήσει την κυριαρχία μεταξύ των συνομηλίκων (Phoenix, Frosh, & Pattman, 2003). Πιο αναλυτικά και σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, παρουσιάζονται παρακάτω οι διάφορες θεωρίες της ομοφοβικής συμπεριφοράς.

#### **4.1 Η ψυχολογική και κοινωνική διάσταση**

Η ομοφοβία (η αρνητική στάση απέναντι στην ομοφυλοφιλία) και η ομοφοβική επιθετικότητα ή εκφοβισμός (bullying) (ένα σύνολο συμπεριφορών που υποκινούνται από την ομοφοβία) είναι δυνατόν να ερμηνευθούν σύμφωνα με την κοινωνιολογική και την ψυχολογική προσέγγιση (Parrott, 2008). Κατά την ψυχολογική προσέγγιση, η ομοφοβία μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια αμυντική λειτουργία του «εγώ», προστατεύοντας έτσι το ασυνείδητο άγχος κάποιου άντρα απέναντι σε βιώματα ομοφυλοφιλικών παρορμήσεων (Adams, Wright, & Lohr, 1996). Από κοινωνιολογικής σκοπιάς, ο Herek (1986) υπογραμμίζει την κοινωνική-εκφραστική λειτουργία της ομοφοβίας που ορίζει τα όρια μεταξύ των ομάδων και κάνει διαχωρισμούς ανάμεσα σε αντρικούς και γυναικίους γενετικούς ρόλους. Σύμφωνα με τον ίδιο, μια άλλη λειτουργία της ομοφοβίας σχετίζεται με την ενίσχυση της θετικής αίσθησης του «ανήκειν» που περιλαμβάνει και την εχθρικότητα απέναντι στην ομοφυλοφιλία. Από την άλλη, ο Rivers (2011) και ο Franklin (2000) ισχυρίζονται πως η κύρια αιτία πρόκλησης της ομοφοβικής συμπεριφοράς είναι ο ρόλος του πλαισίου (π.χ. σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, σχολικό κλίμα κ.λπ.) καθώς και οι κανόνες της ομάδας.

#### **4.2 Η κοινωνικογνωστική θεωρία**

Όπως μας πληροφορούν οι Prati, Piertantoni και D' Augeli (2011) όταν οι μαθητές παρατηρούν τους συνομηλίκους συμμαθητές τους να εκδηλώνουν ομοφοβική συμπεριφορά, τότε διαπιστώνονται υψηλά επίπεδα ομοφοβίας. Αυτή η συμπεριφορά μέσα στην τάξη θα πρέπει να αξιολογείται σε επίπεδο δυναμικής της ομάδας για δυο λόγους. Πρώτον, διότι η ομάδα των συνομηλίκων και το εγγύτερο

κοινωνικό περιβάλλον παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην εξάπλωση ομοφοβικών συμπεριφορών (Poteat, 2007) και δεύτερον, οι εμπειρίες παρακολούθησης ομοφοβικής επιθετικότητας μπορεί να συμβάλλει στο ομοφοβικό κλίμα της τάξης (Prati, 2012).

Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα των ερευνών της Prati (2012) με 863 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιταλία, δείχνουν πως οι μαθητές που παρατηρούσαν την επιθετικότητα των συνομηλίκων τους σε επίπεδο τάξης υιοθετούσαν ομοφοβικές στάσεις, γεγονός που με τη σειρά του σχετιζόταν με ομοφοβική επιθετικότητα απέναντι σε αγόρια που γίνονταν αντιληπτά ως μη ετεροφυλόφιλα, ή με τη χρήση ομοφοβικής γλώσσας απέναντί τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι, σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1973, 1986) οι ομοφοβικοί θύτες είναι πιθανότερο να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των συνομηλίκων, επειδή γίνονται αντιληπτοί ως ισχυρές μορφές που παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τους μάρτυρες. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι οι επιπτώσεις της παρατηρούμενης ομοφοβικής επιθετικότητας ανταμοιβόταν παρά τιμωρούνταν.

#### **4.3 Η θεωρία του «αποδιοπομπαίου τράγου»**

Σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ο Douglas (1995) αποσαφηνίζει πως στην αρχαιότητα υπήρχαν τρία σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με το ρόλο του «αποδιοπομπαίου τράγου». Με το θάνατό του, ο αποδιοπομπαίος τράγος επαναφέρει τα μέλη της κοινότητας σε θέση εύνοιας από αυτούς που τιμούσαν (π.χ. θεούς), ο αποδιοπομπαίος τράγος θα διασφάλιζε την επιβίωση της κοινότητας και με το θάνατό του θα ενισχυόταν ένα συγκεκριμένο σύστημα πεποιθήσεων με έναν τρόπο που να το καθιστά παράδειγμα. Από ψυχαναλυτικής σκοπιάς, ο Klein (1946), που είδαμε και νωρίτερα, ισχυρίζεται πως η πράξη της επιθετικότητας είναι η προβολική διαδικασία μεταβίβασης μη αποδεκτών πλευρών της δικής μας προσωπικότητας, που καταστέλλονται, σε κάποιον άλλο που είναι πιο ευάλωτος και που εμφανίζει πιο ανοικτά αυτά τα χαρακτηριστικά. Αντίθετα, ο Goffman (1968) ισχυρίζεται πως σε κάθε κοινωνία υπάρχει μια υποσυνείδητη ιδεατή κατάσταση, την οποία όσοι δεν την προσεγγίζουν θεωρούνται ανεπαρκείς. Μέσα σε μικρότερα περιβάλλοντα (π.χ. σχολική αυλή, παιδική χαρά) αυτή η ιδεατή κατάσταση συνεχίζει να ενισχύεται από

αυτούς που είναι σε θέση ισχύος έναντι άλλων και κάθε άτομο που είναι εμφανώς διαφορετικό αποσπά την προσοχή των δυνατών από τις δικές τους αποτυχίες, διατηρώντας έτσι τις θέσεις τους στην κοινωνική ιεραρχία. Ο Lemert (1967) διακρίνει επτά στάδια μιας διαδικασίας ετικετοποίησης:

1. Αρχικά, το παιδί στόχος εμφανίζει στοιχεία που γίνονται αντιληπτά με υποκειμενικό τρόπο ως τέτοια που αποκλίνουν από τη νόρμα.
2. Έχοντας αναγνωριστεί το παιδί, τα στοιχεία γίνονται αντικείμενο σχολιασμού με δυσμενή τρόπο.
3. Το παιδί έχει περισσότερη επίγνωση των στοιχείων αυτών που προκαλούν τα σχόλια των άλλων και δημιουργείται ένταση και άγχος που τονίζουν τα στοιχεία αυτά.
4. Το παιδί τιμωρείται από τα άτομα που το ετικετοποιούν για τα μη αποδεκτά χαρακτηριστικά ή τις συμπεριφορές.
5. Οι συμπεριφορές εντείνονται και οι τιμωρίες αυξάνονται.
6. Το παιδί αποδέχεται και αρχίζει να πιστεύει στην ετικέτα, με αποτέλεσμα τη χαμηλότερη αυτοπεποίθηση.
7. Το παιδί είναι απομονωμένο, ευάλωτο και ανίκανο να ζητήσει υποστήριξη από τους άλλους, ενώ αποδέχεται πλήρως το ρόλο που του έχει επιβληθεί.

Στη θεωρία του Lemert (1967) αναφέρεται πως ο «αποδιοπομπαίος τράγος» δεν μπορεί ποτέ να απαλλαγεί από το στίγμα της ετικετοποίησης.

#### **4.4 Η θεωρία της Κοινωνικής Κατηγοριοποίησης και της Κοινωνικής Ταυτότητας**

Η θεωρία της κοινωνικής κατηγοριοποίησης μας βοηθά στην απλοποίηση της δομής του κόσμου που ζούμε και δίνει έμφαση στις διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες καθώς και τις ομοιότητες, μεταξύ τους. Σύμφωνα, πάλι, με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, μια ομάδα τύπου in-group ορίζεται ως μια κολεκτίβα (σύνολο ατόμων χωρίς εσωτερικές ιεραρχίες) όπου τα άτομα μοιράζονται παρόμοιο σύστημα πεποιθήσεων ή ιδεολογιών. Αντίθετα, μια ομάδα τύπου out-group αποτελεί μια κοινωνική ομάδα με την οποία το άτομο συγκρίνει τη δική του κατάσταση στην οποία βρίσκεται μέσα στην ομάδα in-group. Οι ομάδες τύπου out-group λειτουργούν

ως σημεία αναφοράς, επιτρέποντας στα άτομα να αναλογιστούν πόσο όμοια ή διαφορετικά είναι σε σχέση με τα άτομα στην ομάδα τύπου in-group (Rivers, 2011).

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση της συμπεριφοράς εκφοβισμού στο σχολείο. Τόσο οι θύτες, όσο και τα θύματά τους έχουν τη δυνατότητα να αποτελούν μέλη μια ομάδας τύπου out-group σε αρκετές κοινωνικές περιστάσεις. Εάν οι θύτες έχουν χαμηλό κοινωνικό στάτους και είναι κάποιες φορές απομονωμένοι μεταξύ των συνομηλίκων τους, μπορεί να βελτιώνουν το στάτους τους και την αυτοεκτίμησή τους έξω από την ομάδα των συνομηλίκων ελκύοντας μια ομάδα τύπου in-group αποτελούμενη από νεότερους ή λιγότερο ικανούς συνενόχους που είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη θυματοποίηση των άλλων. Επίσης, εάν τα θύματα έχουν πολύ χαμηλό κοινωνικό στάτους μέσα στη δική τους ομάδα και συνεπώς χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, είναι επίσης λιγότερο πιθανό να είναι ικανοί να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους εξαιτίας της διάβρωσης των κοινωνικών τους δικτύων (Rivers, 2011).

Οι Rigby και Slee (1993) αναφέρουν ότι θύματα και θύτες έχουν αρκετά κοινά. Για παράδειγμα τα θύματα μπορεί να είναι προκλητικά ή και παθητικά, ενώ οι θύτες σε μια κατάσταση μπορεί να είναι τα θύματα σε μια άλλη. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι παρόλο που τους θύτες δεν τους αρέσει το σχολείο, έχουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, γεγονός που οφείλεται στο ότι είχαν ένα δίκτυο συνενόχων που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός πως τα θύματα ήταν κοινωνικά απομονωμένα και είχαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, αλλά δεν ανέφεραν πως ήταν λιγότερο ευτυχισμένοι στο σχολείο. Θεωρούν πως οφείλεται στην απαισιόδοξη στάση των θυμάτων για τον κόσμο και την αντίληψη τους ότι η εξωσχολική ζωή δεν είναι απαραίτητα καλύτερη από την ενδοσχολική. Σύμφωνα με τον Douglas (1995) ο εκφοβισμός παρέχει στον θύτη τη δυνατότητα να εκτρέψει την κριτική και την γελοιοποίηση των άλλων αποσπώντας την προσοχή μακριά από τον εαυτό του, στρέφοντάς τα προς τη συμπεριφορά ενός τρίτου προσώπου. Έτσι, διασφαλίζει τη διατήρηση της θετικής αυτοεικόνας παραμένοντας μέλος στην ομάδα τύπου in-group και το γεγονός ότι υπάρχει κάποιος άλλος με τον οποίο θα μπορούσε ευχαρίστως να συγκριθεί.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### ΟΙ ΘΥΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΘΥΜΑΤΑ

#### 5.1 Το προφίλ των θυτών

Οι θύτες ομοφοβικής επιθετικότητας είναι αντιληπτοί από τους συνομηλίκους τους ως ισχυροί, δημοφιλείς και ηγέτες του σχολείου (Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003). Σπάνια τιμωρούνται από τους συνομηλίκους ή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την επιθετική συμπεριφορά τους (Craig & Pepler, 1997). Την ίδια στιγμή, οι συνομήλικοι μπορεί να ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά ενεργά (π.χ. συμμετέχοντας) ή παθητικά με το να δίνουν προσοχή στους θύτες, ή με το να τους σέβονται και να είναι φιλικοί απέναντί τους (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999).

Σε έρευνα των Rivers και Noret (2008) με 2002 μαθητές από 13 σχολεία, με μ.ο. ηλικίας τα 13,6 έτη βρέθηκε πως οι θύτες, σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν εμπλέκονται σε εκφοβισμό, ήταν πιθανότερο να ζουν σε οικογενειακούς σχηματισμούς, εκτός αυτών των δύο γονέων και ήταν πιθανότερο να είχαν εκτεθεί σε αλκοόλ, καπνό ή άλλες ναρκωτικές ουσίες. Σημαντικό είναι το γεγονός πως βρέθηκε ότι η εχθρικήτητα ή ο θυμός απέναντι σε άλλους συνδεόταν με τη φτωχή αθλητική ή σχολική επίδοση των θυμάτων, τον αντιληπτό σεξουαλικό προσανατολισμό και τα προσωπικά αντικείμενα. Επιπλέον, οι θύτες ανέφεραν πιο συχνά πως εκφόβιζαν κάποιους που τους θεωρούσαν οι ίδιοι μη ετεροφυλόφιλους.

#### 5.2 Το προφίλ των θυμάτων

Οι επιπτώσεις της θυματοποίησης από το ομοφοβικό bullying, όπως και της θυματοποίησης κάθε είδους, έχει ερευνηθεί τόσο σε σχέση με ζητήματα ψυχικής υγείας, όσο και με θέματα επιτευγμάτων στο σχολικό πλαίσιο (Kosciw et al., 2010). Επίσης, γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στις βραχυπρόθεσμες και τα μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του ομοφοβικού εκφοβισμού. Τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα του ομοφοβικού εκφοβισμού σε επίπεδο ψυχικής υγείας περιλαμβάνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, άγχος, συμπεριφορές αυξημένου κινδύνου

υγείας όπως είναι η κατάχρηση ουσιών, οι απόπειρες αυτοκτονίας και η απόσυρση από ενδιαφέροντα κάθε είδους. Σε επίπεδο σχολικών επιτευγμάτων, οι επιπτώσεις μπορεί να είναι η αδυναμία συγκέντρωσης ή εγκατάλειψη του σχολείου, η σχολική φοβία και, συνεπώς, η χαμηλή επίδοση. Μακροπρόθεσμα, και άρα αποκλειστικά σε επίπεδο ψυχικής υγείας είναι δυνατόν να σημειωθούν φαινόμενα όπως είναι η αίσθηση ενοχής και ντροπής, η κατάθλιψη και το άγχος, ο φόβος για γνωριμία με ξένους καθώς και η κοινωνική απομόνωση και δειλία σε υπερβολικό βαθμό (Elliot & Kilpatrick, 1994· Kosciw et al., 2010). Σύμφωνα με τον Rivers (2001), τα βιώματα ομοφοβικού εκφοβισμού στο σχολείο συχνά διαρκούν πολύ, είναι συστηματικά και προκαλούνται από ομάδες ατόμων. Συχνά τα θύματα δεν αναφέρουν τα περιστατικά σε εκπαιδευτικούς ή σε κάποιον στο σπίτι, γεγονός που προκαλεί μεγάλη αίσθηση απομόνωσης. Η έλλειψη θετικών εικόνων για τους νεαρούς ομοφυλόφιλους δημιουργεί προβλήματα, όπως είναι η ανασφάλεια, η απαισιοδοξία και η αίσθηση ότι δεν είναι φυσιολογικοί άνθρωποι (Γιαννέλος, 2000).

Σύμφωνα με την έρευνα της McNamee και των συνεργατών της (2008) σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Βόρεια Ιρλανδία, τα υποκείμενα που δήλωσαν πως είχαν νιώσει έλξη προς άτομα του ίδιου φύλου έστω και για μια φορά μόνο, ήταν πιθανότερο να αναφέρουν βιώματα σχολικού εκφοβισμού. Στην ίδια έρευνα, τα υποκείμενα ήταν πιθανότερο σε διπλάσιο ποσοστό να έχουν υψηλότερα επίπεδα να αναπτύξουν κάποια ψυχιατρική διαταραχή. Όπως αναφέρουν οι McNamee, Lloyd και Schubotz (2008), 16χρονοι ομοφυλόφιλοι και ετεροφυλόφιλοι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής πίεσης, απ'ότι οι ετεροφυλόφιλοι συνομήλικοί τους, για να συμμετέχουν σε συμπεριφορές αντίθετες στη σωματική και ψυχική υγεία τους, όπως είναι η κατανάλωση αλκοόλ, η χρήση παράνομων ουσιών, η απώλεια βάρους ή η συμμετοχή σε μη επιθυμητές σεξουαλικές συνεννοήσεις. Όμως, δεν χρειάζεται κάποιος να είναι ανοιχτά ομοφυλόφιλος για να βιώσει εκφοβισμό. Μπορεί απλά να γίνεται αντιληπτός ως ομοφυλόφιλος. Σε ένα απόσπασμα συνεντεύξεών της, η McNamee (2006), αναφέρεται: *«Πολλά άτομα στην παρέα μου· όλους μας αποκαλούν gay επειδή δεν μας αρέσουν τα σπορ και επειδή είμαστε διαφορετικοί. Είμαι σίγουρος πως οι περισσότεροι δεν είναι gay. Απλά, έτσι λένε οι άλλοι»*. (McNamee 2006, σελ. 52).

Η Espelage και οι συνεργάτες της (2008), σημειώνουν πως τα άτομα που αποτελούν μεινότητα σεξουαλικού προσανατολισμού είναι ιδιαίτερος ευαίσθητα σε

αρνητικές συνέπειες (π.χ. κατάθλιψη, χρήση ουσιών) και χρειάζονται υποστήριξη. Οι νέοι αυτοί είναι πιθανότερο να αναπτύξουν υψηλά επίπεδα κατάθλιψης – αυτοκτονικά συναισθήματα καθώς και χρήση μαριχουάνας και αλκοόλ. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους με αμερικανούς μαθητές λυκείου δείχνουν πως οι νέοι διέφεραν βάσει του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, με τους μαθητές που δεν ήταν βέβαιοι για τη σεξουαλικότητά τους να αναφέρουν περισσότερες παρενοχλήσεις, μεγαλύτερη χρήση ουσιών και περισσότερα συναισθήματα κατάθλιψης και αυτοκτονίας απ'ό,τι οι ετεροφυλόφιλοι ή οι ομοφυλόφιλοι / λεσβίες και αμφιφυλόφιλοι συμμαθητές τους. Τα ομοφοβικά «πειράγματα» φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο τους μαθητές που δεν ήταν βέβαιοι για τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, σε σχέση με τους ομοφυλόφιλους / λεσβίες και αμφιφυλόφιλους συμμαθητές τους, καθώς οι πρώτοι που βίωναν ομοφοβικά πειράγματα ήταν πιθανότερο σε σχέση με τους συμμαθητές τους να κάνουν χρήση αλκοόλ και ουσιών. Οι ίδιοι βαθμολόγησαν το σχολικό κλίμα τους ως αρνητικό σε σύγκριση με τους ετεροφυλόφιλους και τους γκέι, λεσβίες και αμφιφυλόφιλους συμμαθητές τους (Espelage, Aragon & Birkett, 2008). Ο σεξουαλικός προσανατολισμός δεν καθορίζει το επίπεδο υποστήριξης που λαμβάνει κάποιος από το περιβάλλον, είτε από τη σχολική κοινότητα, είτε από τους γονείς του. Ίσως το πιο σημαντικό εύρημα είναι ότι τόσο το σχολικό όσο και το οικογενειακό περιβάλλον είναι ικανά να προστατέψουν τους μη ετεροφυλόφιλους και αυτούς που δεν είναι βέβαιοι για τη σεξουαλικότητά τους. Όταν η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν μη υποστηρικτικές δομές, αυξάνεται ο κίνδυνος για τους μη-ετεροφυλόφιλους μαθητές να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία τους, όπως η χρήση ουσιών, η ανάπτυξη κατάθλιψης και τα αυτοκτονικά συναισθήματα (Espelage et al., 2008).

Στη μελέτη τους με 194 μη ετεροφυλόφιλους Αμερικανούς νέους, οι Hershberger και D'Augelli (1995) βρήκαν ότι το 42% των ατόμων του δείγματος είχε προσπαθήσει να διαπράξει αυτοκτονία, τουλάχιστον σε μια περίπτωση ως αποτέλεσμα της θυματοποίησης ή αλλιώς ως αποτέλεσμα απομόνωσης από συνομηλίκους, οικογένεια και μέλη της κοινότητας. Αντίθετα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο Warren (1984) στη μελέτη του βρήκε ότι το 20% των εφήβων που μελέτησε είχε σκεφτεί ή αποπειραθεί αυτοκτονία εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού. Στη μελέτη των πρώτων, ο καλύτερος δείκτης πρόβλεψης της ψυχικής υγείας μεταξύ των μη ετεροφυλόφιλων νέων ήταν η αποδοχή του εαυτού.

Όμως, βρήκαν, επίσης, πως η αποδοχή του εαυτού συνδεόταν σημαντικά με τη λήψη οικογενειακής υποστήριξης, αλλά μόνο γι'αυτούς που βίωναν χαμηλά επίπεδα θυματοποίησης.

Σε προηγούμενη έρευνα (Rivers, 2001a) με αναδρομικές αναφορές, πρώην θύματα εκφοβισμού ανακαλούσαν τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούσαν να αποφύγουν τους θύτες: κάποιοι θυμόντουσαν πως ήθελαν να εξαφανιστούν ενώ άλλοι προσπαθούσαν να κρυφτούν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ή προσπαθούσαν να μην τραβούν την προσοχή μέσα στην τάξη. Οι ίδιοι ανακαλούσαν πολλά συναισθήματα σχετικά με τον εκφοβισμό που υφίσταντο. Αυτά ποίκιλαν από τον θυμό και τον φόβο σε μια αίσθηση έλλειψης βοήθειας, ευαλωτότητας και εξευτελισμού επειδή ήταν ανίκανοι να ξεφύγουν από τους βασανιστές τους. Ο θυμός είχε τη βάση του όχι τόσο στους θύτες αλλά στη δική τους απραξία και έλλειψη ισχύος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΟΜΟΦΟΒΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

#### 6.1 Είδη ομοφοβικού εκφοβισμού και στερεοτυπικές αναπαραστάσεις της ομοφυλοφιλίας

Στην έρευνά του, ο Rivers (2001a) με 190 μη ετεροφυλόφιλους νέους και νέες βρήκε πως συνολικά οι συμμετέχοντες υφίσταντο εκφοβισμό εξαιτίας του πραγματικού ή του αντιληπτού σεξουαλικού τους προσανατολισμού για πέντε χρόνια κατά μέσο όρο. Η χρήση προσβλητικών επιθέτων ήταν η πιο συχνή μορφή ομοφοβικού εκφοβισμού, ενώ ακολουθούσε η γελοιοποίηση μπροστά σε άλλους. Πολλοί συμμετέχοντες ανέφεραν επίσης τα πειράγματα (58%), τα χτυπήματα και τις κλωτσιές (60%) και τη διάδοση φημών (59%), ενώ το 49% των νέων δήλωσαν πως τους αποσπούσαν τα προσωπικά τους πράγματα.

Τα πρώην θύματα θυμούνται πως τους εκφόβιζαν χρησιμοποιώντας επίθετα που σχετίζονταν με την πραγματικό ή την αντιληπτό σεξουαλικό τους προσανατολισμό, μαζί με έναν αριθμό ονομάτων που σχετίζονταν με χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που εντοπίζονταν από τους θύτες. Τα πιο κοινά επίθετα ή ετικέτες που κολλούσαν στα μη ετεροφυλόφιλα άτομα περιλάμβαναν τα εξής: *λουλού / αδερφή / λουμπίνα* (45/152), *αδερφή* (33/152). Αρκετά επίθετα σχετίζονταν με τις αντιληπτές ομοφυλοφιλικές σεξουαλικές πρακτικές, όπως *κωλογλείφτης (arse licker) πουτσογλείφτης (cock sucker)*, ενώ άλλα έδιναν έμφαση στην ατυπικότητα του φύλου (*αδερφή / βασίλισσα / γυναικωτός / θηλυπρεπής / γυναίκα*). Για κάποιους συμμετέχοντες, τα επίθετα που άκουγαν σχετίζονταν με διάφορα αρνητικά στερεότυπα όπως: *θύμα του AIDS, ανώμαλος / διεστραμμένος / βιαστής*. Για τις γυναίκες, ο αριθμός των επιθέτων ήταν μικρότερος και χρησιμοποιούνταν τα εξής: *λεσβία (lesbo - lessie) / λεσβία (με ανδρικά χαρακτηριστικά) (dyke) και αλλόκοτη (queer)* (Rivers, 2011).

## **6.2 Ο χώρος, ο χρόνος και το πλήθος ατόμων που εμπλέκονται στον ομοφοβικό εκφοβισμό**

Όπως μας ενημερώνει ο Rivers (2011), με αφορμή τη μεγάλη έρευνά του με αναδρομικές αναφορές μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιστατικά εκφοβισμού με ομοφοβικό περιεχόμενο συμβαίνουν κατά 81% στη σχολική αυλή, 68% στην τάξη και κατά 66% στους διαδρόμους. Επίσης, κατά 52% στα αποδυτήρια και κατά 62% στο δρόμο για το σπίτι. Επιπλέον, το 69% δήλωσε πως συνέβαινε σε σταθερή βάση (μια φορά την εβδομάδα) ενώ το 56% αναφέρει πως έπεφτε θύμα αρκετές φορές την εβδομάδα.

Οι συμμετέχοντες σημείωναν πως έπεφταν θύματα από συνομηλίκους τους ή συμμαθητές τους κατά 82% σε σύγκριση με μαθητές – θύτες από μεγαλύτερες (14%) ή μικρότερες (3%) τάξεις. Οι νέοι έπεφταν θύματα ομοφοβικού εκφοβισμού κατά 60% από αρκετούς νέους (ομάδα) ενώ οι νέες από μεικτές ομάδες νέων αντρών και γυναικών κατά 49% καθώς και από αρκετές νέες γυναίκες (ομάδα) κατά 33%. Ελάχιστοι μη ετεροφυλόφιλοι ανέφεραν ότι έπεφταν θύματα από μεμονωμένα άτομα του ίδιου φύλου (10% για τους νέους και 8% για τις νέες) ή του αντίθετου φύλου (0% και 3% αντίστοιχα).

## **6.3 Αναφορές στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και ο ρόλος των φίλων**

Πολλοί λίγοι συμμετέχοντες (22%) ανέφεραν πως ενημέρωσαν τους εκπαιδευτικούς τους για το γεγονός της θυματοποίησής τους και ακόμα λιγότεροι για το λόγο θυματοποίησής τους. Σημαντικά περισσότερες νέες (28%) ένιωσαν ικανές να προσεγγίσουν κάποιον εκπαιδευτικό για υποστήριξη απ' ό,τι οι νέοι (20%). Ακόμη, 39% ένιωθαν ικανοί να μιλήσουν σε κάποιον στο σπίτι, παρόλο που μόνο 15% ανέφεραν το λόγο που έπεφταν θύματα. Τέλος, 50% των ατόμων της έρευνας ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί δεν παρενέβαιναν για να σταματήσουν τη θυματοποίηση, το 34% παρενέβαιναν περιστασιακά και το 17% κάποιες φορές.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στη μελέτη (59%) θυμόταν να έχει τουλάχιστον δυο-τρεις καλούς φίλους ή περισσότερους την περίοδο που έπεφταν θύματα εκφοβισμού. Το 24% είχαν έναν καλό φίλο και το 18% κανένα. Στο φύλο δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά. Όμως, όταν ρωτήθηκαν πόσο συχνά έμεναν

μόνοι στο προαύλιο του σχολείου, το 67% ανέφερε πως έμενε κάποιες φορές, το 50% τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα και το 10% αρκετές φορές την εβδομάδα. Μόνο το 18% ανέφερε πως ποτέ δεν έμεινε μόνο στην αυλή (Rivers, 2011).

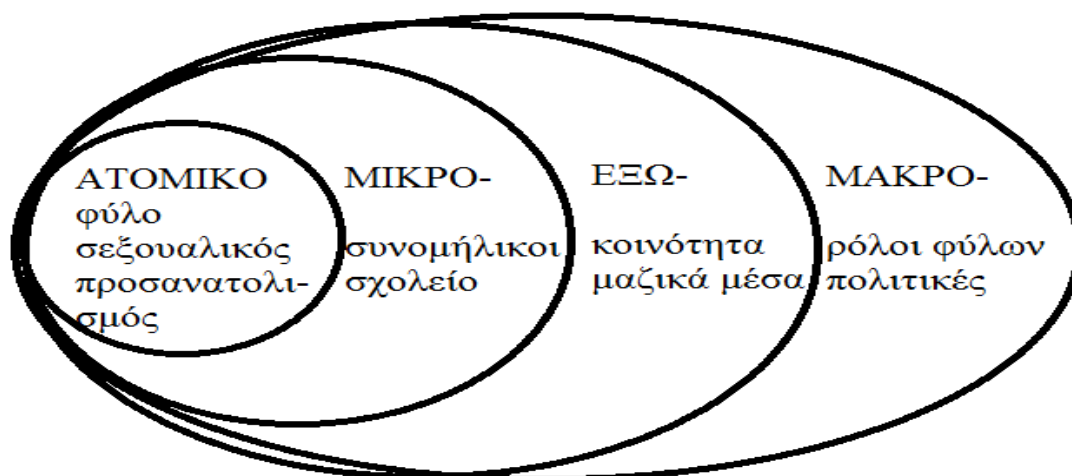
#### **6.4 Το Κοινωνικο-Οικολογικό πλαίσιο**

Πρόσφατες μελέτες αναφέρουν πως η κατανόηση των συμπεριφορών και των δράσεων της οικογένειας, των συνομηλίκων, των εκπαιδευτικών, της κοινότητας και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών που παγιώνουν ή αναστέλλουν τον εκφοβισμό στο σχολείο είναι σημαντική (Espelage & Swearer, 2010). Έτσι, αναγνωρίζεται η σημασία του πλαισίου που αντιμετωπίζει την αξιολόγηση του κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων πέρα από το ατομικό επίπεδο, ως νέα στοιχεία και υπογραμμίζει ότι συγκεκριμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν βαθειά επίδραση στον ομοφοβικό εκφοβισμό στο σχολείο (Sung Hong & Garbarino, 2012).

Το πλαίσιο αυτό έχει τη βάση του στη προσέγγιση των οικολογικών συστημάτων του Brenfenbrenner (1979) και ο ομοφοβικός σχολικός εκφοβισμός θεωρείται πως είναι αποτέλεσμα των σύνθετων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε διατομικούς (-inter) και ενδοατομικούς (-intra) παράγοντες. Η αλληλεπίδραση των τεσσάρων συστημάτων, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, επηρεάζει τις ατομικές συμπεριφορές: μικρο- (άμεση αλληλεπίδραση ή πλαίσιο), μεσο- (συνδέσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα), έξω- (πλαίσια, στα οποία το άτομο δεν εμπλέκεται άμεσα αλλά επηρεάζουν το μικροσύστημα, κι έτσι και το ατομικό) και μακρο- (η ευρύτερη κουλτούρα και η κοινότητα που επηρεάζουν τα άλλα συστήματα και γίνονται δηλωτικά στη συνείδηση του ατομικού συστήματος) (Sung Hong & Garbarino, 2012).

Σχετικά τώρα με τα τέσσερα συστήματα, και τους παράγοντες κινδύνου ή τους προστατευτικούς παράγοντες που εμπεριέχουν, ακολουθεί μια σύντομη ανάλυση. Το ατομικό επίπεδο που περιλαμβάνει το φύλο και τον σεξουαλικό προσανατολισμό, αποτελεί το κεντρικό θέμα της έρευνας στον ομοφοβικό εκφοβισμό στο σχολείο. Κατά τους Berlan και συν. (2010), οι μη ετεροφυλόφιλοι είναι πιθανότερο να υποστούν εκφοβισμό σε σχέση με ετεροφυλόφιλους νέους εξαιτίας του σεξουαλικού προσανατολισμού τους και της έκφρασης του φύλου τους. Επίσης,

σύμφωνα με τους Espelage και συν. (2008), οι μαθητές που δεν είναι σίγουροι για τη σεξουαλικότητά τους βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν.



Πίνακας 1. Ένα κοινωνικο-οικολογικό πλαίσιο του ομοφοβικού εκφοβισμού (Προσαρμογή από Sung Hong & Garbarino, 2012)

Όσον αφορά στο επίπεδο του μικροσυστήματος που περιλαμβάνει τους συνομηλίκους και το σχολείο, ενημερωνόμαστε πως σε σχολεία με επιθετικό κοινωνικό κλίμα μεταξύ των συνομηλίκων και με μαθητές που έχουν χαμηλά επίπεδα σύνδεσης με το σχολείο τους λόγω αρνητικού περιβάλλοντος παρατηρείται αύξηση της χρήσης της ομοφοβικής γλώσσας (Poteat 2008· Young, 2004). Ακόμη, τα σχολεία με μεγάλο πληθυσμό και με μαθητές που έχουν στόχο τη συνέχιση των σπουδών τους εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής (Szalacha, 2003). Κατά τους McNamee και συν. (2008), ο ομοφοβικός εκφοβισμός είναι διάχυτος σε εκπαιδευτικές μονάδες όπου οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί και δεν εμπλέκονται στην επίλυση καταστάσεων εκφοβισμού.

Έπειτα, σχετικά με το επίπεδο του εξωσυστήματος, που περιλαμβάνει την κοινότητα και τα μαζικά μέσα, πληροφορούμαστε από τους Kosciw και συν. (2009) πως η εξαθλίωση και η φτώχεια της κοινότητας συμβάλλουν στην αύξηση του φαινομένου. Από την άλλη, η ανεκτικότητα στον ομοφοβικό εκφοβισμό και η βία απέναντι σε σεξουαλικές μειονότητες έτσι όπως παρουσιάζονται στην τηλεόραση ενισχύουν την ετεροκανονικότητα. Όμως, η συμμετοχή μη ετεροφυλόφιλων



χαρακτήρων, που δεν αποτελούν καρικατούρες, σε τηλεοπτικά προγράμματα ενισχύει τις θετικές εικόνες των μη ετεροφυλόφιλων και αυξάνει τα επίπεδα αποδοχής των μη ετεροφυλόφιλων (Mishna και συν. 2009).

Τέλος, υπάρχει το επίπεδο του μακροσυστήματος που περιλαμβάνει τους ρόλους των φύλων και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται, για το οποίο μπορεί να λεχθεί πως η συμμόρφωση με τα χαρακτηριστικά του φύλου βοηθά στην αποδοχή. Αντίθετα, η μη συμμόρφωση στην εμφάνιση και η εκδήλωση μαννερισμών είχε ως αποτέλεσμα τη μικρότερη αποδοχή (Horn, 2007). Τα αγόρια που δεν συμμορφώνονταν είχαν λιγότερους φίλους – αγόρια και ήταν σε κίνδυνο να αναπτύξουν μεγαλύτερο βαθμό θλίψης και μελαγχολίας σε σχέση με τα αγόρια που συμμορφώνονταν (Young & Sweating, 2004). Επιπλέον, μόνο το 18,2 % των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών ανέφερε πως υπήρξε κάποια αποτελεσματική πολιτική που να σχετίζεται με τον ομοφοβικό εκφοβισμό. Φυσικά, η έλλειψη σχολικών και εκπαιδευτικών πολιτικών για μαθητές σεξουαλικών μειονοτήτων και για μαθητές που δεν συμμορφώνονται με το φύλο, καθιστά τα σχολεία τέτοια πλαίσια που ευνοούν τη διατήρηση και την αύξηση φαινομένων ομοφοβικού εκφοβισμού (Ryan and Rivers, 2003).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

#### 7.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι μαθητές αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν τα ομοφοβικά επίθετα ως εκφοβισμό και έτσι δεν τιμωρούν τους θύτες (Phoenix, Frosh, & Pattman, 2003). Το εκπαιδευτικό προσωπικό συχνά δεν παρεμβαίνει (τιμωρεί) όταν γίνονται ομοφοβικά σχόλια, ενώ η ομοφοβική γλώσσα ανταμοίβεται (επιβεβαίωση της ετεροσεξουαλικότητας, συμπεριφορά σύμφωνη με τους κανόνες του φύλου, διατήρηση κυριαρχίας κ.λπ.) (Pascoe, 2007). Όπως αναφέρει ο Douglas και συν. (1997) στην έρευνά τους, υπάρχουν ξεκάθαρα στοιχεία ότι ο ομοφοβικός εκφοβισμός συμβαίνει στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Το 82% των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως έπεσε στην αντίληψή τους να συμβαίνει ομοφοβικός λεκτικός εκφοβισμός και 26% αυτών δήλωσαν πως αντιλήφθηκαν να συμβαίνει ομοφοβικός εκφοβισμός με σωματική επαφή (Douglas et al. 1997).

Στην έρευνά της, η Gerouki (2010) με συνεντεύξεις από δασκάλους στα δημοτικά σχολεία αναφέρει πως τόσο η σεξουαλικότητα και η ομοφυλοφιλία, όσο και συμπεριφορές μαθητών που δεν συνάδουν με το φύλο τους, αποτελούν θέματα ενδιαφέροντος για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι σημειώνουν πως εντοπίζουν περιστασιακά συμπεριφορές σε σχέση με τη σεξουαλικότητα και το φύλο που δεν ταιριάζουν με τις στερεοτυπικές προσδοκίες. Σε κάποια σχολεία, τέτοιες συμπεριφορές στιγματίζονται και οι μαθητές που αποτυγχάνουν να συμμορφωθούν με τους «κανόνες» γίνονται αντικείμενο χλευασμού. Οι δάσκαλοι αναφέρουν πως αντιδρούν σε τέτοιες καταστάσεις με το να προσφέρουν ετοιμολογικές εξηγήσεις, να αγνοούν συνολικά το θέμα, να το απορρίπτουν ως ασήμαντο ή να το ανακαλούν αργότερα ως διασκεδαστικό. Το εκπαιδευτικό προσωπικό έτεινε να διαχειρίζεται τέτοια «επικίνδυνα» θέματα διακριτικά (Gerouki, 2010).

Οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται σεξιστικές ή ομοφοβικές συμπεριφορές στο σχολείο (Meyer, 2008). Η έρευνα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί σπάνια παρεμβαίνουν για να σταματήσουν ομοφοβικές παρενοχλήσεις (Meyer, 2008), παρόλο που οι μαθητές αναφέρουν πως τέτοια περιστατικά συμβαίνουν συχνά (Hunt & Jensen, 2007). Είναι δυνατόν οι δάσκαλοι να νιώθουν αβεβαιότητα για τη δική τους κρίση απέναντι σε τέτοιες καταστάσεις. Παρακάτω αναλύονται οι επιρροές που καθορίζουν τον τρόπο παρέμβασης των εκπαιδευτικών.

## **7.2 Οι επιρροές των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της ομοφοβικής συμπεριφοράς**

Η Meyer (2008) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εξωτερικές και εσωτερικές επιρροές που δρουν είτε ως εμπόδια είτε ως υποκινητές, ενώ για να γίνει κατανοητό το πλαίσιο πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις τους καθώς και οι αντιδράσεις. Πιο αναλυτικά, με την αλληλεπίδραση εξωτερικών και εσωτερικών επιρροών σχηματίζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές των μαθητών καθώς και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αυτών απέναντι στις συμπεριφορές αυτές.

Οι εξωτερικές επιρροές διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, δηλαδή εκείνες τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων που συνδέονται με το σχολείο. Εδώ αναγνωρίζονται δύο κύριοι παράγοντες: οι επιρροές του εκπαιδευτικού ιδρύματος ως θεσμού και οι κοινωνικές επιρροές. Κάποια από τα εξωτερικά εμπόδια είναι: η έλλειψη θεσμοθετημένης υποστήριξης από τους διευθυντές, η έλλειψη επίσημης διαπαιδαγώγησης για το θέμα, η ασυνεπής στάση των συναδέλφων, ο φόβος αντιδράσεων των γονέων και οι αρνητικές αντιδράσεις της κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται τους διευθυντές τους σχετικά με την υποστήριξη των δράσεων τους και θεωρούν πως πρέπει να χειριστούν τα περισσότερα μη βίαια πειθαρχικά θέματα μόνοι. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγάλη πίεση από τους διευθυντές να καλύψουν τη σχετική ύλη του αναλυτικού προγράμματος και έτσι η έμφαση δίδεται στις μεγάλες τάξεις και στον απαιτητικό φόρτο εργασίας με συνέπεια να αγνοούνται συγκεκριμένες συμπεριφορές. Ακόμη, οι

εκπαιδευτικοί νιώθουν πως οι επιμορφώσεις τους δεν τους προετοιμάζουν επαρκώς για να θέσουν ζητήματα κακοποίησης ή θυματοποίησης, ιδιαίτερα αυτά που σχετίζονται με τον σεξουαλικό προσανατολισμό και το φύλο. Οι επιμορφώσεις πραγματεύονται συχνά θέματα της διδακτέας ύλης και της διδασκαλίας εν γένει και έτσι δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να ενημερώνονται για ψυχοκοινωνικά θέματα (Meyer, 2008)

Αναφορικά με τις κοινωνικές επιρροές, τα σημαντικότερα υπό συζήτηση θέματα είναι οι αντιλήψεις για τη διεύθυνση του σχολείου, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι αξίες της κοινότητας. Όπως μας πληροφορεί η Meyer (2008), οι αντιλήψεις για τη διεύθυνση του σχολείου αναφέρονται στο στυλ ηγεσίας, στις προσωπικές αξίες, στις επαγγελματικές προτεραιότητες και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μηνύματα από τους διευθυντές τους για το τι θεωρούν άξιο παρέμβασης και μιλούν για την έλλειψη ηγεσίας όταν τίθεται το θέμα ομοφοβικής κακοποίησης στο σχολείο. Με αυτήν την επιλογή, οι διευθυντές διδάσκουν στους εκπαιδευτικούς πως αυτές οι συμπεριφορές δεν είναι προβληματικές και ενισχύουν την ετεροκανονικότητα στα σχολεία. Η έλλειψη συνέπειας και ξεκάθαρων οδηγιών για αντίδραση στην κακοποίηση με βάση το φύλο αφήνει τους εκπαιδευτικούς απομονωμένους και απροστάτευτους στις προσπάθειές τους να θέσουν στο τραπέζι ως ζήτημα τη μη σωματική κακοποίηση. Αντίθετα, ό,τι περιέχει σωματική κακοποίηση αντιμετωπίζεται άμεσα με πολιτικές μηδενικής ανοχής. Σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές, είναι δυνατόν να λεχθεί πως αυτές επηρεάζουν το πως γίνονται αντιληπτές οι ικανότητές τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν πως οι ενέργειές τους και οι παρεμβάσεις τους θα υποστηρίζονται από τους διευθυντές, ενώ το ίδιο ισχύει και για άλλους εκπαιδευτικούς που δεν έθεταν τέτοια θέματα στο τραπέζι. Η έλλειψη συνέπειας οδηγεί στη ματαιώση σχετικά με τους συναδέλφους τους. Φαίνεται πως η συσσώρευση των αλληλεπιδράσεων με τους διευθυντές, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς μεταδίδει ξεκάθαρα μηνύματα στους εκπαιδευτικούς για το ποιες αποφάσεις γίνονται ανεκτές στο σχολείο και ποιες όχι. Αυτές οι κοινωνικές νόρμες δεν αναδύονται στο κενό αλλά αποτελούν αντανάκλαση της κοινότητας στη οποία υπάρχει το σχολείο. Μια τρίτη κοινωνική επιρροή είναι οι αξίες της κοινότητας. Οι αξίες και οι προσδοκίες της κοινότητας αποτελούσαν σημαντικοί

παράγοντες που διαμόρφωναν τι θα μπορούσε να συμβεί και τι όχι στο σχολείο (Meyer, 2008).

Οι εσωτερικές επιρροές είναι το συγκεκριμένο σύνολο ταυτοτήτων και βιωμάτων των εκπαιδευτικών στο σχολείο που διαμορφώνουν την αντίληψη και δράση τους στην κουλτούρα του σχολείου που υπηρετούν τώρα. Η σύνδεση των προσωπικών εμπειριών με τις διακρίσεις αποτελεί κινητήριο παράγοντα. Όπως τονίζουν πολλοί εκπαιδευτικοί, είναι οι προσωπικές τους εμπειρίες με τις διακρίσεις και την περιθωριοποίηση που τους ωθούν να είναι ιδιαιτέρως ευαίσθητοι απέναντι σε τέτοια θέματα. Η πρόκληση είναι να αυξηθεί η επίγνωση των εκπαιδευτικών που δεν έχουν νιώσει σε προσωπικό επίπεδο το διαχωρισμό ή τον αποκλεισμό από την κυρίαρχη κουλτούρα (Meyer, 2008)

### **7.3 Ο ρόλος της οικογένειας**

Οι γονεϊκές αντιδράσεις στην ομοφυλοφιλία του παιδιού ποικίλουν. Ενώ κάποιoi γονείς αποδέχονται ολοκληρωτικά τον σεξουαλικό προσανατολισμό του παιδιού τους, άλλοι αντιδρούν με χλευασμούς ή με σωματική βία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, έχει σημειωθεί πως ένας από τους λόγους του γιατί οι μητέρες συγκεκριμένα είναι πιθανότερο να είναι υβριστικές απέναντι στα μη ετεροφυλόφιλα παιδιά τους, προκύπτει από το γεγονός ότι μπορεί να αντιμετωπίζουν περισσότερη κοινωνική καταδίκη σε σχέση με τους πατέρες ή τους συγγενείς επειδή θεωρούνται υπεύθυνες για την ανατροφή των παιδιών τους. Οποιαδήποτε αντιληπτή διαφορά στην ανάπτυξη του παιδιού είναι πιθανόν να αποδοθεί σε χαμηλές δεξιότητες παρά σε γενετικούς, βιολογικούς, κοινωνικούς, αναπτυξιακούς παράγοντες που διαφεύγουν του γονεϊκού ελέγχου. Επιπροσθέτως, έχει υποστηριχθεί πως οι γονείς χρησιμοποιούν διαφορετικούς και πιο ύπουλους τρόπους απόρριψης όταν αντιλαμβάνονται πως το παιδί τους είναι μη ετεροφυλόφιλο. Για παράδειγμα, οι γονείς μπορεί να κρατούν απόσταση από τα παιδιά τους, αποσύροντας τη στοργή τους ή αποκλείοντάς τους από δραστηριότητες όπως είναι τα οικογενειακά γεύματα, οι έξοδοι και οι διακοπές (Rivers, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

### Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ, ΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η εκπαίδευση για την προαγωγή του σεβασμού των μειονοτήτων του σεξουαλικού προσανατολισμού θα μπορούσε να επωφεληθεί από τη μείωση των προκαταλήψεων σχετικά με τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Οι ομοφοβικές στάσεις μπορεί να αντιμετωπιστούν με πρακτικές και πολιτικές που καθιστούν την αυτο-αποκάλυψη μια ασφαλή επιλογή για το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου (Prati, 2012). Σύμφωνα με την υπόθεση δυομαδικής επαφής (Pettigrew & Tropp, 2006), η γνωριμία ή η φιλία με ένα μη ετεροφυλόφιλο άτομο οδηγεί σε μείωση των προκαταλήψεων σεξουαλικού προσανατολισμού και καλύτερη συμπεριφορά (Heinze & Horn, 2009). Κατά την πρόληψη, προσοχή πρέπει να δοθεί τόσο στο άτομο όσο και στην ομάδα. Η σημασία της υιοθέτησης και εφαρμογής πολιτικών για μειονότητες σεξουαλικού προσανατολισμού είναι κρίσιμη και έχει περιεχόμενο έννοιες όπως ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η ταυτότητα φύλου και η έκφραση φύλου (Prati, 2012). Η ένταξη του σεξουαλικού προσανατολισμού, της ταυτότητας φύλου και της έκφρασης φύλου στο αναλυτικό πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν και να σεβαστούν τις διαφορές και τη διαφορετικότητα. Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ενάντια στις ομοφοβικές συμπεριφορές (antibullying programs) σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικό προσωπικό αντικατοπτρίζουν θετικές αλλαγές στη γνώση, τις στάσεις και την προσωπική επάρκεια στο να διαχειριστεί ζητήματα ομοφοβικού εκφοβισμού. Επιπλέον, παρεμβάσεις που αφορούν σε όλο το σχολείο, περιλαμβάνοντας, τη δημιουργία κανόνων και συνεπειών για ζητήματα εκφοβισμού αποτελούν κάποιες από τις πιο επιτυχημένες παρεμβάσεις (Vreeman & Carroll, 2007).

#### 8.1 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Ψυχολόγου / Συμβούλου

Η συμβουλευτική, που αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ο σύμβουλος – που μπορεί να είναι συμβουλευτικός ψυχολόγος ή σύμβουλος με περισσότερο

περιορισμένη αλλά εξειδικευμένη εκπαίδευση – βοηθά τον συμβουλευόμενο να αντιμετωπίσει προβλήματα προσαρμογής σε μια ή περισσότερες πλευρές της καθημερινής ζωής (Στογιαννίδου, 2000). Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να βοηθήσει υιοθετώντας ένα λεξιλόγιο απαλλαγμένο από στερεότυπα, να συμβάλλει με την ενημέρωση για ομάδες στήριξης ακόμη και με τη διευκόλυνση για τη δημιουργία τέτοιων ομάδων. Επίσης, στη δουλειά με εφήβους, είναι πιθανόν ο σύμβουλος να είναι ο πρώτος που ακούει τέτοιες ανησυχίες και για τον/την έφηβο ο πρώτος που δεν αξιολογεί αρνητικά (Στογιαννίδου, 2000).

Όπως μας πληροφορεί η Χατζηχρήστου (2004), η αποδοχή του εαυτού του συμβουλευόμενου είναι σκοπός της συμβουλευτικής διαδικασίας, αλλά πρώτα ο συμβουλευόμενος θα πρέπει να νιώσει την αποδοχή από τον σύμβουλο. Αυτή η αποδοχή θα γίνει πραγματικότητα με:

- την ενσυναίσθητη κατανόηση, δηλαδή την προσπάθεια να μπει ο σύμβουλος στη θέση του συμβουλευόμενου,
- τη ζεστασιά και την άνευ όρων θετική αναγνώριση, δηλαδή την αποδοχή και την εκτίμηση του συμβουλευόμενου, χωρίς να διατυπώνονται κρίσεις για τη στάση, τη συμπεριφορά ή την προσωπικότητα του συμβουλευόμενου, και τέλος με
- την αυθεντικότητα και την αυτοαποκάλυψη, δηλαδή τη διάθεση του θεραπευτή να είναι γνήσιος και ανοιχτός σε σχέση με τις προσωπικές του εμπειρίες.

Στη συμβουλευτική σχέση, ο σύμβουλος έχει στη διάθεσή του λεκτικές και μη λεκτικές τεχνικές με σκοπό να:

- δημιουργηθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής,
- διευκολυνθεί ο συμβουλευόμενος στη έκφραση και αποσαφήνιση των προβλημάτων που τον απασχολούν,
- καθοδηγηθεί ο συμβουλευόμενος στη διερεύνηση πιθανών λύσεων και να
- στηριχθεί στην προσπάθειά του για αλλαγή.

(Χατζηχρήστου, 2004)

## 8.2 Οι ψυχολογικές / συμβουλευτικές προσεγγίσεις

### 8.2.1 Η Προσωποκεντρική Θεωρία

Εμπνευστής της προσωποκεντρικής θεωρίας υπήρξε ο Carl Rogers. Ο Rogers ανέπτυξε μια θεωρία που χαρακτηρίζεται προσωποκεντρική και φαινομενολογική, επειδή υπογραμμίζει τη σημασία των εμπειριών, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων και των αξιών του συμβουλευόμενου, δηλαδή την «εσωτερική ζωή» του (Χατζηχρήστου, 2004· Φατούρου – Χαρίτου, 1999). Ο ίδιος θεωρούσε πως οι άνθρωποι καθοδηγούνται περισσότερο από την υποκειμενική τους εμπειρία και λιγότερο από την αντικειμενική πραγματικότητα. Η έννοια του εαυτού ή η αυτοαντίληψη είναι κυρίαρχη στη θεωρία του Rogers. Η αυτοαντίληψη αναπτύσσεται όταν το άτομο μπορεί να διακρίνει τις προσωπικές του εμπειρίες απ' αυτές των άλλων. Με την αύξηση της συνειδητοποίησης της ύπαρξής του, το άτομο αποκτά και την έννοια του εαυτού. Ο εαυτός αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο το άτομο οργανώνει τις εμπειρίες του και συνιστά την πηγή των συναισθημάτων. Στόχος του συμβούλου είναι εισέλθει, λοιπόν, στον προσωπικό κόσμο του συμβουλευόμενου έτσι ώστε να γίνει κατανοητό το προσωπικό του πλαίσιο αναφοράς.

Προσωπικός σκοπός του ατόμου σύμφωνα με τον Rogers (1951) είναι η κοινωνικοποίησή του, αλλά και η ανεξαρτησία και η ενσωμάτωσή του στην κοινότητα. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται αυτοπραγμάτωση. Όταν τα άτομα βλέπουν πως δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους, δεν λαμβάνουν την αγάπη και την αποδοχή που επιθυμούν, τότε αμφισβητούν τα συναισθήματά τους αλλά και τις σκέψεις τους και ενεργούν έτσι ώστε να ικανοποιούν τους άλλους κι όχι τις προσωπικές τους ανάγκες. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές στο άτομο. Όταν ένα παιδί βιώνει ασυμφωνία ανάμεσα στην εμπειρία του και την εικόνα του εαυτού του, αισθάνεται ότι απειλείται και νιώθει έντονο άγχος. Για να αποφευχθεί η ασυμφωνία μεταξύ του εαυτού και της εμπειρίας, το άτομο θα πρέπει να μειώσει τις απαιτήσεις που θέτει στον εαυτό του και να αυξήσει την αίσθηση αυταξίας (ότι είναι άτομα με αδιαμφισβήτητη αξία) του μέσω μιας σχέσης με κάποιον άλλο άνθρωπο, μια σχέση που χαρακτηρίζεται από άνευ όρων αποδοχή.



Στόχος του συμβούλου που ακολουθεί την προσωποκεντρική θεωρία είναι να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να κατανοήσει το φαινομενολογικό πεδίο, δηλαδή, τον κόσμο των εμπειριών με σκοπό να έρθει σε συμφωνία με τον εαυτό αλλά και τον ιδανικό εαυτό. Πιο αναλυτικά, στόχος της συμβουλευτικής θα πρέπει να είναι η συμφωνία ή η σύμπτωση, θα λέγαμε, μεταξύ του φαινομενολογικού πεδίου της εμπειρίας και της αντιληπτικής δομής του εαυτού. Εάν αυτή η συμφωνία γίνει πραγματικότητα, τότε θα μειωθούν η εσωτερική ένταση και το άγχος, το άτομο θα προσαρμοστεί και τέλος θα δημιουργηθεί ένα σύστημα αξιών που θα μοιάζει με το σύστημα αξιών ενός καλά προσαρμοσμένου ατόμου (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993). Πέρα από την ενσυναίσθηση, τη γνησιότητα, την άνευ όρων αποδοχή, θα πρέπει ο σύμβουλος να δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα ώστε το παιδί να εκφράσει συναισθήματα, σκέψεις και εμπειρίες. Κάποιες από τις τεχνικές του συμβούλου για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η αντανάκλαση του συναισθήματος, με την επανάληψη των συναισθηματικών στοιχείων στα λόγια του συμβουλευόμενου, η διευκρίνιση του περιεχομένου των λόγων, η ενθάρρυνση για συνέχεια καθώς και η αυτοαποκάλυψη των δεδομένων, σκέψεων και συναισθημάτων του θεραπευτή (Χατζηχρήστου, 2004).

### **8.2.2 Η Οικολογική – Συστημική Προσέγγιση**

Η Συστημική Θεωρία εντάσσεται στις θεωρίες του πλαισίου σύμφωνα με τις οποίες η γνώση και η ύπαρξη αποκτούν νόημα εντός του κοινωνικού, περιβαλλοντικού και ιστορικού πλαισίου στο οποίο εξετάζονται (Πετρογιάννης, 2003). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, κάθε παρέμβαση που αποσκοπεί στην τροποποίηση της συμπεριφοράς με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργικότητας του ατόμου θα έχει αποτέλεσμα μόνο εάν πραγματοποιηθεί υπό το πρίσμα μιας οικολογικής προοπτικής. Έτσι, η σχολική τάξη στην οποία αναπτύσσεται το άτομο μπορεί να θεωρηθεί ένα μικροσύστημα, το οποίο μπορεί να επηρεάζεται από εξωσυστήματα όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια. Ακόμη, λαμβάνονται υπόψη οι αλληλεπιδράσεις των συστημάτων μεταξύ τους, π.χ. σχολείου – οικογένειας. Τέλος, το μακροσύστημα περιλαμβάνει τις κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις καθώς και τις ιστορικές. Ο συνδυασμός αυτών των συστημάτων αποτελεί αυτό που ο Bronfenbrenner (1989) ονομάζει οικοσύστημα.

Η θεωρία των συστημάτων έχει υποστηριχθεί πως βοηθά στην κατανόηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου, της λειτουργίας της οικογένειας αλλά και της οργανωτικής λειτουργίας στα σχολεία. Ο σύμβουλος δίνει έμφαση στη μονάδα, την οποία τοποθετεί σε μια συμβολική διάταξη με ομόκεντρες κυκλικές δομές και αναζητά τους μηχανισμούς που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς της μονάδας. Η συμπεριφορά παρατηρείται και ερμηνεύεται βάσει της λειτουργίας των παραγόντων του περιβάλλοντος στο οποίο εκδηλώνεται (Πετρογιάννης, 2003). Ο σύμβουλος που εφαρμόζει τη συστημική συμβουλευτική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές όπως είναι:

- η αναπλαισίωση, δηλαδή η απόδοση μιας διαφορετικής μέχρι τώρα ερμηνείας ενός γεγονότος ή μιας συμπεριφοράς,
- η αναζήτηση και ο τονισμός ενός θετικού στοιχείου μέσα στη συμπεριφορά,
- η χρήση θετικών σχολίων,
- ο εντοπισμός και η αποφυγή διπλών μηνυμάτων και τέλος
- η αποφυγή δημιουργίας αποδιοπομπαίων τράγων.

(Χατζηχρήστου, 2004)

### **8.2.3 Η Γνωστική – Συμπεριφοριστική Προσέγγιση**

Βασίζεται στην αρχή ότι οι νοητικές λειτουργίες όπως είναι οι προσδοκίες, οι εκτιμήσεις, η απόδοση αιτιολογίας ενός γεγονότος, τα πιστεύω και οι μνήμες επηρεάζουν αποφασιστικά τον τρόπο που σκέφτεται και δρα το άτομο. Το μοντέλο βασίστηκε στη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης του Bandura, υπογραμμίζοντας πως ο άνθρωπος δεν μαθαίνει μόνο με την άμεση ενίσχυση, αλλά παρατηρώντας άλλους να ενισχύονται, χωρίς μάλιστα να αντιδρά άμεσα. Αυτό ονομάζεται συμπτωματική μάθηση. Επιπλέον, ισχυρίστηκε πως το άτομο δημιουργεί τις δικές του προσωπικές προσδοκίες που χωρίζονται σε προσδοκίες σχετικές με το αποτέλεσμα μιας κατάστασης ή πράξης και σε προσδοκίες σχετικές με την προσωπική αποτελεσματικότητα.

Στόχος του συμβούλου εδώ είναι ο περιορισμός των εκτιμήσεων που έχουν παγιωθεί και αυτοματοποιηθεί, που δεν είναι δηλαδή αποτέλεσμα συλλογισμού, αλλά

και των αρνητικών σκέψεων – σκέψεων ηττοπάθειας τις οποίες ο συμβουλευόμενος καλείται να τις ερμηνεύσει, να τις κριτικάρει και να τις θέσει κάτω από τον έλεγχό του. Ο Σύμβουλος οφείλει να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να απαλλαγεί από την τυραννία των πρέπει και τις παράλογες πεποιθήσεις του με τη βοήθεια νέων γνωστικών και συμπεριφορικών διαδικασιών (Φατούρου – Χαρίτου, 1999). Όπως μας πληροφορεί ο McLeod (2003), ο γνωσιακός-συμπεριφοριστής σύμβουλος μπορεί να αξιοποιήσει πολλές τεχνικές, κάποιες από τις οποίες είναι:

- ο κλωνισμός των παράλογων πεποιθήσεων,
- η αξιολόγηση των συναισθημάτων,
- η διεκδικητικότητα ή η εξάσκηση σε κοινωνικές δεξιότητες,
- η έκθεση σε πραγματικές συνθήκες και
- οι αναθέσεις εργασιών στο σπίτι.

#### ***8.2.4 Η Υποστηρικτική Ψυχοθεραπεία για μη ετεροφυλόφιλους (Affirmative Therapy)***

Η Υποστηρικτική Ψυχοθεραπεία είναι μια προσέγγιση που ενστερνίζεται μια θετική αντιμετώπιση των ομοφυλοφιλικών, των λεσβιακών, των αμφιφυλοφιλικών και των διαφυλικών ταυτοτήτων και σχέσεων και τοποθετεί στο προσκήνιο τις αρνητικές επιδράσεις που έχουν η ομοφοβία, η τρανσφοβία και ο ετεροσεξισμός στη ζωή των μη ετεροφυλόφιλων συμβουλευομένων (Rock, Carlson & McGeorge, 2010).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σύμφωνα με τον Langdridge (2007), η πρακτική Υποστηρικτική Ψυχοθεραπεία είναι περισσότερο ένας τρόπος συνύπαρξης με τον μη ετεροφυλόφιλο συμβουλευόμενο παρά μια ολοκληρωμένη ψυχοθεραπευτική προσέγγιση. Σύμφωνα με το πλαίσιο της Υποστηρικτικής Ψυχοθεραπείας, ο σύμβουλος οφείλει να κατανοεί και να είναι ευαίσθητος απέναντι στο πλαίσιο των μη ετεροφυλοφιλικών βιωμάτων, να αντιμετωπίζει τις ομοφυλοφυλικές και λεσβιακές σεξουαλικότητες ως φυσιολογικές και υγιείς όπως οποιονδήποτε άλλο σεξουαλικό προσανατολισμό και να κατανοεί τη σεξουαλικότητα των μη ετεροφυλόφιλων συμβουλευομένων (Rutter, 2012). Ακόμα, η Υποστηρικτική Ψυχοθεραπεία διευκολύνει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των ατόμων που αναγνωρίζονται ως μη ετεροφυλόφιλοι και τους βοηθά αφενός μεν να πάρουν

σημαντικές αποφάσεις αλλά και αφετέρου να κατανοήσουν την επίδραση των αποφάσεων αυτών σε διάφορες πλευρές της ζωής τους (Miville & Ferguson, 2004).

### **8.3 Ο ρόλος του Συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο**

Οι Imich, Bayley και Farley (2001) δημιούργησαν ένα ολόκληρο πλαίσιο για το ρόλο του εκπαιδευτικού ψυχολόγου / συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο. Ο ρόλος του συμβούλου στα πλαίσια της πληροφόρησής του είναι να γνωρίζει τη νομοθεσία, τη σχετική έρευνα, τις απόψεις του συλλόγου διδασκόντων, την τάση των εφήβων για αυτοτραυματισμούς και απόπειρες αυτοκτονίας και τις εθελοντικές ομάδες, γραμμές βοήθειας, τοπικές στατιστικές, καλές πρακτικές κ.λπ. Σε πρακτικό επίπεδο, ο ρόλος του συμβούλου είναι να εγείρει θέματα προς συζήτηση σχετικά με την ομοφοβία και τον εκφοβισμό, να υποστηρίζει τους μη ετεροφυλόφιλους συναδέλφους και να αντιμετωπίζει ομοφοβικές συμπεριφορές και πράξεις.

Ο ρόλος του συμβούλου απέναντι στους μαθητές είναι να παρέχει κατάλληλες συμβουλευτικές υπηρεσίες, να πληροφορεί για εθελοντικές υποστηρικτικές υπηρεσίες, γραμμές βοήθειας και τοπικές ομάδες για άτομα που είναι μη ετεροφυλόφιλα και να αναπτύσσει στρατηγικές διαχείρισης (διαχείριση θυμού, διεκδικητικότητα), ενώ απέναντι σε γονείς να μπορεί να εργαστεί με γονείς μη ετεροφυλόφιλων μαθητών και να παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σε ετεροφυλόφιλους γονείς για τα μη ετεροφυλόφιλα παιδιά τους.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος του συμβούλου συνεργαζόμενος άμεσα με εκπαιδευτικούς είναι να υποστηρίζει τους μη ετεροφυλόφιλους εκπαιδευτικούς να αποκαλυφθούν όσο αυτό βοηθά τους μαθητές, να έρχεται αντιμέτωπος με την ομοφοβική στάση των εκπαιδευτικών και να παρέχει ακριβείς πληροφορίες, να διαχειρίζεται τα αισθήματα ανησυχίας για τα διαφυλικά παιδιά και να παρέχει καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς για το πώς να υποστηρίζουν τους μη ετεροφυλόφιλους. Είναι σημαντικό, κατά την εργασία του σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να υποστηρίζει τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, να πληροφορεί τα σχολεία για το πώς η νομοθεσία τους περιορίζει και πως όχι, να συζητά για το τι πρέπει να συμπεριλαμβάνεται σε ένα πλαίσιο σεβασμού των δικαιωμάτων, να εγείρει το θέμα της πιθανότητας των δυσκολιών συμπεριφοράς, αυτοεκτίμησης στο σχολείο,

κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής κατάστασης των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών, να υπογραμμίζει την αορατότητα των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών, να διερευνά προσεγγίσεις που να περιλαμβάνουν όλο το σχολείο και σχολικές πολιτικές σε σχέση με τον εκφοβισμό, την ισότητα καθώς και να παρέχει συμβουλευτική βάση υλικών και πηγών που οδηγούν σε μεγαλύτερη κατανόηση των διακρίσεων.

#### **8.4 Καλές Πρακτικές**

Στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε πολλές πολιτείες των Η.Π.Α. οι δηλώσεις πολιτικής για καλή συμπεριφορά που περιλαμβάνουν αναφορές στον σεξουαλικό προσανατολισμό γίνονται ολοένα και πιο συνήθεις κι έτσι τώρα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν τις ευθύνες τους για την ενίσχυσή τους. Ένα σχολείο που είναι αποφασισμένο να αντιμετωπίσει τον ομοφοβικό εκφοβισμό θα πρέπει να εφαρμόζει πολιτική για την εξάλειψη των διακρίσεων που περιλαμβάνει ξεκάθαρες και αναμφίβολες δηλώσεις για τον πραγματικό και τον αντιληπτό σεξουαλικό προσανατολισμό. Το τμήμα εκπαίδευσης του New Jersey (NJDOE, 2006) παρέχει ένα εξαιρετικό μοντέλο καλών πρακτικών σύμφωνα με το οποίο τα σχολεία απαιτείται να έχουν διατυπώσει έναν ορισμό της παρενόχλησης, του εκφοβισμού και της θυματοποίησης που μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

«Η παρενόχληση, ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση περιλαμβάνουν οποιαδήποτε χειρονομία ή γραπτή, λεκτική ή σωματική πράξη που γίνεται αντιληπτή λογικά ως πράξη που κινητοποιείται είτε από οποιοδήποτε πραγματικό είτε αντιληπτό χαρακτηριστικό, όπως είναι η φυλή, το χρώμα, η καταγωγή, το φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η ταυτότητα και η έκφραση του φύλου, ή οποιαδήποτε νοητική, σωματική ή αισθητηριακή μειονεξία ή από οποιαδήποτε άλλα χαρακτηριστικά που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο, ή σε οποιαδήποτε σχολική εκδήλωση – λειτουργία ή ακόμη και στο σχολικό λεωφορείο και που α) ένα λογικό άτομο θα πρέπει να γνωρίζει, κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες, πως θα έχει ως αποτέλεσμα το να πληγωθεί ένας μαθητής ή να καταστραφούν τα προσωπικά αντικείμενά του, ή το να καθίσταται ο μαθητής σε κατάσταση λογικού φόβου ή φθοράς των προσωπικών του αντικειμένων ή β) έχει ως αποτέλεσμα την προσβολή ή τον εξευτελισμό μαθητών μεμονωμένων ή ομάδας μαθητών με τρόπο που να προκαλεί σημαντική αναστάτωση ή παρεμβολή στην λειτουργία του σχολείου» (σελ. 10).

Σύμφωνα με το μοντέλο καλών πρακτικών, οι διευθυντές στο New Jersey οφείλουν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν διαδικασίες που θα διασφαλίζουν πως οι θύτες του εκφοβισμού (μαθητές ή μέλη του προσωπικού) θα έρθουν αντιμέτωποι με τις κατάλληλες συνέπειες και επίσης ότι όλη αυτή η συμπεριφορά θα πρέπει να λάβει υπόψη προσωπικούς παράγοντες (ανεπάρκειες δεξιοτήτων ζωής, κοινωνικές σχέσεις, ταλέντα, χαρακτηριστικά, χόμπυ, δυνατότητες και αδυναμίες) και περιβαλλοντικούς παράγοντες (σχολική κουλτούρα, ικανότητα του προσωπικού να παρεμποδίζει και να διαχειρίζεται επικίνδυνες καταστάσεις, συνοχή κοινότητας, γειτονιά και οικογενειακές συνθήκες). Ο Πίνακας 1 στο Παράρτημα (σελ. 53) παρέχει έναν οδηγό οκτώ σημείων που βοηθά τα σχολεία να διασφαλίσουν ότι είναι προετοιμασμένα και ικανά να χειριστούν τον ομοφοβικό εκφοβισμό. Κάθε σημείο έχει διατυπωθεί ως ερώτημα, και απαιτεί από τα σχολεία να καταγράφουν τις δραστηριότητές τους προκειμένου να τερματιστεί ο ομοφοβικός εκφοβισμός (Rivers, Duncan & Besag, 2007).

### **8.5 Στόχοι ανά ηλικιακό στάδιο στο πλαίσιο αντιμετώπισης του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού**

Οι σχετικές δραστηριότητες αναπτύχθηκαν για χρήση στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου ακολουθώντας μια ανασκόπηση του μαθήματος της Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγησης και των Σχέσεων από το Office for Standards in Education (OfSTED, 2002). Στο Ηνωμένο Βασίλειο η εκπαίδευση είναι διαιρεμένη σε τέσσερα στάδια, με κάθε στάδιο να σχετίζεται με μια ηλικιακή ομάδα. Στο Στάδιο I (5-7 ετών, ισοδύναμο με το νηπιαγωγείο και την Πρώτη Δημοτικού στις Η.Π.Α.), οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να δείξουν τα ακόλουθα:

- επίγνωση των συναισθημάτων τους απέναντι σε άλλους και ότι οι πράξεις τους έχουν επιπτώσεις στους άλλους και
- κατανόηση της φιλίας και της αγάπης και ικανότητα να μιλούν για τις μεταξύ τους διαφορές.

Στο Στάδιο II (7-11 ετών, ισοδύναμο με τη Δευτέρα έως την Έκτη Δημοτικού στις Η.Π.Α.) οι μαθητές θα πρέπει να:

- κατανοούν την έννοια των σχέσεων,
- κατανοούν τα διαφορετικά είδη σχέσεων,
- κατανοούν το γεγονός πως οι οικογένειες υφίστανται σε διαφορετικά σχήματα και μεγέθη,
- διαμορφώνουν απόψεις και να αρθρώνουν επιχειρήματα για τη σημασία της διαφορετικότητας, για τη δική τους διαφορετικότητα και για τις απόψεις της κοινωνίας για τη διαφορετικότητα,
- αισθάνονται όμορφα για τους εαυτούς τους και για τους άλλους και να έχουν μια θετική άποψη για τον εαυτό τους καθώς και για την αξία του εαυτού τους,
- κατανοούν τις συναισθηματικές επιδράσεις που έχει ο εκφοβισμός και ο ομοφοβικός εκφοβισμός σε ένα άτομο στο σχολείο και στην κοινότητα και να
- αναλογιστούν πως νιώθει ένα άτομο που θυματοποιείται και να συζητούν τρόπους που μπορεί να αντιμετωπιστεί το γεγονός αυτό.

Στο Στάδιο III (11-14 ετών , ισοδύναμο με το Γυμνάσιο στις Η.Π.Α. έκτη έως όγδοη βαθμίδα), οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να:

- κατανοούν τη συναισθηματική φύση των σχέσεων μεταξύ ατόμων του αντίθετου φύλου καθώς και του ίδιου φύλου,
- αναπτύξουν επίγνωση των διαφορετικών ειδών οικογενειών που υπάρχουν σήμερα,
- κατανοούν την επίδραση που έχει η κοινωνία, η θρησκεία και ο πολιτισμός στον τρόπο που τα μη ετεροφυλόφιλα άτομα ζουν, αντιλαμβανόμενοι έτσι γιατί κάποιοι άνθρωποι το θεωρούν αναγκαίο να κρύβονται,
- αναγνωρίσουν ότι οι σχέσεις έχουν διαφορετικές μορφές και ότι όλες οι σχέσεις που βασίζονται στην αγάπη και τη δέσμευση αξίζουν και να
- αναπτύξουν ενσυναίσθηση και κατανόηση για τις εμπειρίες αυτών που βιώνουν ομοφοβικό εκφοβισμό βάσει υλικού τύπου μελετών περίπτωσης.

Τέλος, στο Στάδιο IV (14-16 ετών, ισοδύναμο με το Λύκειο στις Η.Π.Α., ένατη και δέκατη βαθμίδα), οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να:

- αναπτύξουν κατανόηση για τους εναλλακτικούς τρόπους ζωής και τις σεξουαλικότητες καθώς και τις απόψεις των άλλων για αυτά τα θέματα,
- προσφέρουν μια άποψη για τους τρόπους με τους οποίους τα μη ετεροφυλόφιλα άτομα γίνονται θύματα διακρίσεων, τους λόγους των διακρίσεων και πως αυτές οι διακρίσεις μπορούν να γίνουν αντικείμενο χειρισμού,
- αντιμετωπίσουν την προσβλητική συμπεριφορά και να θέσουν ένα πλαίσιο για αυτές τις δράσεις αντιμετώπισης διαμέσου αξιολόγησης των τρόπων με τους οποίους θεσμοθετείται πλαίσιο ενάντια των διακρίσεων βάσει σεξουαλικού προσανατολισμού και να
- εκτιμήσουν τη συμβολή των μη ετεροφυλόφιλων ατόμων στην κοινωνία και να αναλογιστούν πως θα ένιωθε ο καθένας από αυτούς εάν συνεργαζόταν με κάποιο μη ετεροφυλόφιλο άτομο.

Στο Παράρτημα (σελ. 57) παρουσιάζεται μια ενδεικτική δραστηριότητα για το τέταρτο αυτό ηλικιακό στάδιο με θέμα: «Νιώθοντας Διαφορετικός». Παρατίθενται αποσπάσματα από υλικό με αφηγήσεις ανθρώπων και μια δομημένη δραστηριότητα προς εφαρμογή σε μια τάξη.

## **8.6 Τηλεφωνικές Γραμμές και ομάδες υποστήριξης**

Από τον Αύγουστο του 2012 τέθηκε σε πιλοτική λειτουργία η Τηλεφωνική Γραμμή Υποστήριξης για νέους και νέες LGBT (lesbian, gay, bisexual, transgender) με αριθμό κλήσης το 1528. Αποτελεί μια πρωτοβουλία της ΟΛΚΕ (Ομοφυλοφιλική Λεσβιακή Κοινότητα Ελλάδος) και της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς. Απευθύνεται σε άτομα με διαφορετικό σεξουαλικόπροσανατολισμό ή / και ταυτότητα φύλου, στις οικογένειες των ατόμων αυτών αλλά και σε εκπαιδευτικούς που θέλουν να ενημερωθούν σχετικά. Πιο συγκεκριμένα, η Τηλεφωνική Γραμμή Υποστήριξης παρέχει:

1. συμβουλευτική υποστήριξη στα άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, στις οικογένειές τους και σε εκπαιδευτικούς,



2. ενημέρωση για τα δικαιώματά τους,
3. παροχή πληροφοριών για τα ζητήματα που τους αφορούν και
4. παραπομπή σε υπηρεσίες και άλλους φορείς, όταν κρίνεται αναγκαίο.

Ακόμη, το 2009, δημιουργήθηκε η ομάδα «Ομοφοβία στην εκπαίδευση». Πρόκειται για μια πρωτοβουλία ατόμων (εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, παιδοψυχιάτρων) που ασχολούνται με το παιδί και τον έφηβο. Οι στόχοι της ομάδας είναι η μελέτη και εμβάθυνση θεωρητικών θεμάτων και επεξεργασία εμπειριών, η ενεργητική συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (επικοινωνία με φορείς που ασχολούνται με το παιδί, δικτύωση με άλλες ομάδες, συμμετοχή σε εκδηλώσεις) καθώς και η οργάνωση και εξωτερικήυση των σκέψεων των μελών της ομάδας (δημιουργία βάσης με εκπαιδευτικό υλικό, στοχευμένες παρεμβάσεις κ.ά.).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το ζήτημα του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα αρκετά ευαίσθητο θέμα που καλούνται τα τελευταία χρόνια όλο και εντονότερα να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Οι παρεμβάσεις τόσο στην περίπτωση του λεκτικού όσο και του σωματικού ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού αποτελούν μια αναγκαιότητα διότι οι μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες σεξουαλικού προσανατολισμού αποτελούν κομμάτι της σχολικής κοινότητας και επειδή αρκετά από τα περιστατικά ομοφοβικού εκφοβισμού συμβαίνουν μέσα στο σχολείο όπου υπάρχουν ομάδες, στοιχείο σημαντικό, όπως είδαμε, στην εκδήλωση τέτοιων φαινομένων. Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ομάδα, όπως για παράδειγμα σε μια τάξη, είναι πολύ βοηθητικές και θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια προγραμμάτων αγωγής υγείας. Οι μη ετεροφυλόφιλοι μαθητές, αλλά και αυτοί που γίνονται αντιληπτοί ως μη ετεροφυλόφιλοι – οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζονται αρκετά – χρειάζονται ένα ασφαλές περιβάλλον έκφρασης του εαυτού και απαιτείται η ύπαρξη της δυνατότητας για τον αυτοπροσδιορισμό τους χωρίς να μπαίνουν οι μαθητές σε κανόνες ετεροφυλοφιλικής συμπεριφοράς για να ικανοποιηθεί η μάζα.

Σε όλη αυτήν την προσπάθεια, είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στο γενικό ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και του ομοφοβικού ιδιαιτέρως. Όπως είδαμε, παραλείπεται συχνά οποιαδήποτε αναφορά στο θέμα καθώς η ίδια η ελληνική κοινωνία είναι αρκετά συντηρητική. Η γνώση για τα αίτια που υποκινούν τέτοιες συμπεριφορές αλλά και για τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει ο ομοφοβικός εκφοβισμός στους θύτες χρειάζεται να αποτελέσει μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση μαθητών που υφίστανται ομοφοβικό εκφοβισμό αλλά και η δυνατότητα ανάπτυξης προγραμμάτων στο σχολείο θα βοηθήσει αρκετά στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος τέτοιου για τους μαθητές όπου δε θα χρειάζεται να κρύβονται. Τα τελευταία χρόνια, με τις τηλεφωνικές γραμμές υποστήριξης αλλά και τις ομάδες εκπαιδευτικών κατά της ομοφοβίας στην εκπαίδευση, τόσο οι μη ετεροφυλόφιλοι μαθητές, όσο και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να νιώθουν μόνοι.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Adams, H. E., Wright, L. W. and Lohr, B. A. (1996). Is homophobia associated with homosexual arousal? *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 440-445.
- Adams, N., Cox, T. & Dunstan, L. (2004). 'I am the Hate that Dare Not Speak its Name': Dealing with homophobia in secondary schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 3, pp. 259-269.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E., Goodman, E., & Austin, S. B. (2010). Sexual orientation and bullying adolescents in the growing up today study. *Journal of Adolescent health*, 46, 366-371
- Brewin, C. R., Andrews, B., and Gotlib, I. H. (1993). Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113, 82-98.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249
- Craig, W. and Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-60.
- De Shutter, O. (2008). *Homophobia and discrimination on grounds of sexual orientation in the EU member states, part I – Legal analysis*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights.
- Douglas, T. (1995). *Scapegoats: Transferring blame*. London: Routledge.
- Elliot, M. and Kilpatrick, J. (1994). *How to stop bullying. A kidscape guide to training*. London: Kidscape.

- Epstein, D. (1994). *Challenging lesbian and gay inequalities in education*. Buckingham: Open University Press.
- Espelagee, D. L. & Swearer, S. M. (2010). *Bullying in North American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: Routledge
- Espelange, D. L., Aragon, S. R. and Birkett, M. (2008). Homophobic Teasing, Psychological Outcomes and Sexual Orientation among High School Students: What Influence Do Parents and Schools Have? *School Psychology Review*, 37, No. 2, pp. 202-216.
- Eurobarometer. 2007. *Discrimination in European Union – Summary 2007. Special Eurobarometer 263/Wave 65.4 – TNS Opinion and Social, European Commission*. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_263\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_263_en.pdf) (ανακτήθηκε Απρίλιος 4, 2014).
- Eurobarometer. 2012. *Discrimination in European Union – Summary 2012. Special Eurobarometer 393/Wave EB77.4 – TNS Opinion and Social, European Commission*. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_393\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_en.pdf) (ανακτήθηκε Απρίλιος 4, 2014).
- European Union Agency for Fundamental Rights (2010). *Legal Study on Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity*. Vassilis Hatzopoulos. pp. 5-6.
- Flood, A. and Schaffer, S. (2000). *Safe boys, safe girls in schools*. Women's Educational Equity Act (WEAA), 3-8.
- Franklin, K. (2000). Antigay behaviors among young adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 15, 339-362.
- Gerouki, M. (2010). The boy who was drawing princesses: primary teachers' accounts of children's non-conforming behaviors. *Sex Education*, 10, 4, pp. 335-348.
- Goffman, E. (1968). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth: Penguin (Pelican Edition).

- Gallup, G. G. (1995). Have attitudes towards homosexual been shaped by natural selection? *Ethology and Sociobiology*, 16, 53-70.
- Gallup, G. G. and Suarez, S. D. (1983). Homosexuality as a byproduct of selection for optimal heterosexual strategies. *Perspectives in Biology and Medicine*, 26, 315-321.
- Heinze, J. E. and Horn, S. S. (2009). Intergroup contact and beliefs about homosexuality in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 937-951.
- Herek, G. M. (1990). The context of anti-gay violence: notes on cultural and psychological heterosexism. *Journal of Interpersonal Violence*, 13, 5, 316-333.
- Herek, G. M. (1986). In heterosexual masculinity: Some physical consequences of the social construction of gender and sexuality. *American Behavioral Scientists*, 29, 563-577.
- Hershberger, S. L. and D'Augelli, A. R. (1995). The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay and bisexual youths. *Developmental Psychology*, 31, 65-74.
- Hillier, L. & Rosenthal D. (2001). Special issue on gay, lesbian and bisexual youth. *Journal of Adolescence* 24, (1), 1-4.
- Horn, S. S. (2007). Adolescents' acceptance of same-sex peers based on sexual orientation and gender expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 363-371.
- Hunt, R. & Jensen, J. (2007). *The school report. The experiences of young gay people in Britain's schools*. [http://www.stonewall.org.uk/documents/school\\_report.pdf](http://www.stonewall.org.uk/documents/school_report.pdf) (ανακτήθηκε Απρίλιος 26, 2014).
- Imich, A., Bayley, S. and Farley, K. (2001). Equalities and Gay and Lesbian Young People: implications for educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 17, 4, pp. 375-384.
- Johnson C.C. and Johnson, K.A. (2000). High-risk behavior among gay adolescents: implications for treatment and support. *Adolescence*, 35 (140), 619-637.

- Klein, M. (1946). *Writings: Notes on some schizoid mechanisms (Vol. 3)*. London: Hogarth.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., & Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 976-988
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M. and Bartkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- Langdridge, D. (2007). Gay affirmative therapy: A theoretical framework and defence. *Journal of Gay and Lesbian Psychotherapy*, 11(1/2), 27–43.
- Lemert, E. M. (1967). *Human deviance, social problems and social control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lewinsohn, P. M. & Rosenbaum, M. (1987). Recall of parental behavior by acute depressives, remitted depressives and nondepressives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 611-619.
- Lips, H. M. (1997). *Sex & Gender – An introduction*. Mayfield Publishing Company.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- McAnarney, E. (1985). Social maturation: A challenge for handicapped and chronically ill adolescents. *Journal of Adolescent Health Care*, 6, 90-101.
- McCormack O. and Gleeson, J. (2010). Attitudes of parents of young men towards the inclusion of sexual orientation and homophobia on the Irish post-primary curriculum, *Gender and Education*, Vol. 22, No 4., pp. 385-400.
- McLeod (2003). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο
- McNamee, H. (2006). *Out on your own: an examination of the mental health of young same-sex attracted men*. Belfast: The Rainbow Project.

- McNamee, H., Lloyd, K. and Schubotz, D. (2008). Same sex attraction, homophobic bullying and mental health of young people in Northern Ireland. *Journal of Youth Studies, Vol. 11*, No 1, pp.33-46.
- Meyer, E.J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education, Vol. 20*, No. 6, pp. 555-570.
- Mishna, F., Newman, P. A., Daley, A., & Solomon, S. (2009). Bullying of lesbian and gay youth: A qualitative investigation. *British Journal of Social Work, 39*, 1598-1614.
- Miville, M. L. & Ferguson, A. D. (2004). Impossible "Choices": Identity and Values at a crossroads. *The Counseling Psychologist, 32*, (5), 760-770
- New Jersey Department of Education. Model Policy and Guidance for prohibiting Harassment, Intimidation and Bullying on School Property, at School-Sponsored Functions and on School Buses, Revised April 2006. <http://www.state.nj.us/education/parents/bully.pdf> (Ανακτήθηκε Μάιος 15, 2014)
- O'Connell, P., Pepler, D. and Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437-452.
- OfSTED (2002). *Sex and relationships (HMI443)*. London: Author.
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Parrott, D. J. (2008). A theoretical framework for antigay aggression: Review of established and hypothesized effects within the context of the general aggression model. *Clinical Psychology Review, 28*, 933-951.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. Los Angeles, CA: University Press.
- Pettigrew, T. F. and Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 751-783.

- Phoenix, A. Frosh, S. and Pattman, R. (2003). Producing contradictory masculine subject positions: Narratives of threat, homophobia and bullying in 11-14 year old boys. *Journal of Social Issues*, 59, 179-195.
- Pilkington, N. W. and D'Augelli, A. R. (1995). Victimization of lesbian, gay and bisexual youth in community settings. *Journal of Community Psychology*, 23, 34-56.
- Poteat, V. P. (2008). Contextual and moderating effects of peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review*, 37, 188-201.
- Prati, G. (2012). A Social Cognitive Learning Theory of Homophobic Aggression Among Adolescents. *School Psychology Review*, 41, 4, 413-428.
- Prati, G., Pietrantoni, L. and D'Augelli, A. R. (2011). Aspects of Homophobia in Italian high Schools: Students' attitudes and perceptions of school climate. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 2600-2620.
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying. Research and Theoretical Perspectives*. Oxford University Press
- Rivers, I. (2001a). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18, 33-46.
- Rivers, I. (2001b). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19 pp. 129-142 .
- Rivers, I. and Noret, N. (2008). The mental health well-being of sexual minority youth: An assessment of school-based risk. *School Psychology Review*, 37, 174-187.
- Rivers, I., Duncan, N. and Besag, V. E. (2007). *Bullying: A handbook for educators and parents*. Westport: Greenwood/Praeger.
- Rock, M., Carlson, T. S., & McGeorge, C. R. (2010). Does affirmative training matter? Assessing CFT students' beliefs about sexual orientation and their level of affirmative training. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36(2), 171-184.



- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston, MA: Houghton-Mifflin
- Rubin, D. C., Wetzler, S. E, and Nebes, R. D. (1986). Autobiographical memory across the lifespan. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 202-221). Cambridge University Press.
- Rutter, P. A. (2012). Sex therapy with gay male couples using affirmative therapy. *Sexual and Relationship Therapy, 27*, (1), 35-35.
- Ryan, C. & Rivers, I. (2003). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth: Victimization and its correlates in the USA and UK. *Culture, Health and Sexuality, 5*, 103-119.
- Rugby, K. and Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian secondary school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*, 33-42.
- Slesaransky-Poe, G. & Garcia A. M. (2009). Boys with gender variant behaviors and interests: From theory to practice. *Sex Education, 9* (2), 201-210.
- Sung Hong, J. & Garbarino, J. (2012). Risk and Protective factors for homophobic Bullying in Schools: An Application of the Social – Ecological Framework. *Educational Psychological Review, 24*, 271-285
- Szalacha, L. A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe school program for gay and lesbian students. *American Journal of Education, 110*, 58-88.
- Thurlow, C. (2001). Naming the ‘outsider within’: Homophobic pejoratives and the verbal abuse of lesbian, gay and bisexual high-school pupils. *Journal of Adolescence, 24* (1), 25-38.
- Tiefer, L. (1995). *Sex is not a natural act & other issues*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tulving, E. (1962). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381-403). New York: Academic Press.

- Vaillancourt, T., Hymel, S. and McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 157-176.
- Vreeman, R. C. and Carroll, A. E. (2007). A systematic review of the school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 161*, 78-88.
- Warren, H. (1984). *Talking about school*. London: London Gay Teenage Group
- Wright, L. W., Adams, H. E. and Bernat, J. (1999). Development and validation of the homophobia scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 21*, 337-347.
- Young, D. H. (2004). Does School connectedness predict bullying? An analysis of perception among public middle school students. *Dissertation Abstracts International Selection A: Humanities and Social Sciences, 64*, 3959
- Young, R., & Sweeting H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles, 50*, 525-537.
- Γιαννέλος, Β. (2000). Τοποθέτηση στο *Το Φύλο και η συμπεριφορά του: Ομοφυλοφιλία – Ομοφοβία*. Επιμέλεια: Θ. Παπαζήση, Ν. Χατζητρύφων και Θ. Κτενίδης. Πρακτικά της 1<sup>ης</sup> Διεπιστημονικής Συνάντησης για την Ομοφυλοφιλία και την ομοφυλοφοβία «Η κατάσταση στην Ελλάδα και οι προοπτικές βελτίωσής της», 9-10 Οκτωβρίου, Θεσσαλονίκη, 10-20. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β. & Ρέντζη Σ. (2000). Απόψεις και στάσεις εφήβων για την ομοφυλοφιλία και την ομοφυλοφοβία. Στο *Το φύλο και η συμπεριφορά του: Ομοφυλοφιλία – Ομοφυλοφοβία*. Επιμέλεια: Θ. Παπαζήση, Ν. Χατζητρύφων και Θ. Κτενίδης. Πρακτικά της 1<sup>ης</sup> Διεπιστημονικής Συνάντησης για την Ομοφυλοφιλία και την ομοφυλοφοβία «Η κατάσταση στην Ελλάδα και οι προοπτικές βελτίωσής της», 9-10 Οκτωβρίου, Θεσσαλονίκη, 119-132. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Κογκίδου, Δ. (2000) Φύλο και Σεξουαλικότητα στο *Το Φύλο και η συμπεριφορά του: Ομοφυλοφιλία – Ομοφοβία*. Επιμέλεια: Θ. Παπαζήση, Ν. Χατζητρύφων και Θ. Κτενίδης. Πρακτικά της 1<sup>ης</sup> Διεπιστημονικής Συνάντησης για την Ομοφυλοφιλία και την ομοφοβοβία «Η κατάσταση στην Ελλάδα και οι προοπτικές βελτίωσής της», 9-10 Οκτωβρίου, Θεσσαλονίκη, 73-95. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1993). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαζήση, Θ. (2000) Το ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο για την ομοφυλοφιλία και η νομική κατάσταση στην Ελλάδα. Στο *Το φύλο και η συμπεριφορά του: Ομοφυλοφιλία – Ομοφοβοβία*. Επιμέλεια: Θ. Παπαζήση, Ν. Χατζητρύφων και Θ. Κτενίδης. Πρακτικά της 1<sup>ης</sup> Διεπιστημονικής Συνάντησης για την Ομοφυλοφιλία και την ομοφοβοβία «Η κατάσταση στην Ελλάδα και οι προοπτικές βελτίωσής της», 9-10 Οκτωβρίου, Θεσσαλονίκη, 31-58. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Πολίτης, Φ. (2006). *Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογνισμός*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Στογιαννίδου, Α. (2000) Παροχή Ψυχολογικών Υπηρεσιών στον Ομοφυλοφιλικό κόσμο. Στο *Το φύλο και η συμπεριφορά του: Ομοφυλοφιλία – Ομοφοβοβία*. Επιμέλεια: Θ. Παπαζήση, Ν. Χατζητρύφων και Θ. Κτενίδης. Πρακτικά της 1<sup>ης</sup> Διεπιστημονικής Συνάντησης για την Ομοφυλοφιλία και την ομοφοβοβία «Η κατάσταση στην Ελλάδα και οι προοπτικές βελτίωσής της», 9-10 Οκτωβρίου, Θεσσαλονίκη, 59-72. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τζαμαλούκα, Γ. (2000). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της ομοφυλοφιλίας στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο *Το φύλο και η συμπεριφορά του: Ομοφυλοφιλία – Ομοφοβοβία*. Επιμέλεια: Θ. Παπαζήση, Ν. Χατζητρύφων και Θ. Κτενίδης. Πρακτικά της 1<sup>ης</sup> Διεπιστημονικής Συνάντησης για την Ομοφυλοφιλία και την ομοφοβοβία «Η κατάσταση στην Ελλάδα και οι προοπτικές βελτίωσής της», 9-10 Οκτωβρίου, Θεσσαλονίκη, 99-118. Αθήνα: Επίκεντρο.

Χατζηγηρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Φατούρου – Χαρίτου, Μ. (1999). Ψυχοθεραπευτικά Μοντέλα στο *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Β΄. Επιμέλεια: Σ. Βοσνιάδου, 206 - 232. Αθήνα: Gutenberg

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

Πίνακας 1. Αντιμετώπιση του ομοφοβικού εκφοβισμού στο σχολείο: Οκτώ σημεία για για την προαγωγή καλών πρακτικών.

Ερώτηση	Που εντοπίζεται αυτό το στοιχείο;	Αποτελεί σημείο δράσης για το σχολείο σας;
<i>Σχολική διοίκηση</i>		
1. Μπορείτε να δείξετε ότι αντιμετωπίζετε και αντιδράτε στον ομοφοβικό εκφοβισμό στο πλαίσιο μιας πολιτικής για τη συμπεριφορά στο σχολείο;	· Πολιτική του σχολείου κατά των διακρίσεων;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Σχολικό βιβλίο;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Μαθητικό βιβλίο;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
2. Μπορείτε να παράσχετε στοιχεία δέσμευσης για την προαγωγή της ενσωμάτωσης και την αντιμετώπιση του ομοφοβικού εκφοβισμού όταν συμβαίνει;	· Είναι το ζήτημα του ομοφοβικού εκφοβισμού στην ατζέντα των συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Είναι το ζήτημα του ομοφοβικού εκφοβισμού στην ατζέντα των συναντήσεων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών καθώς και μεταξύ των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Είναι το ζήτημα του ομοφοβικού εκφοβισμού στην ατζέντα των συναντήσεων του σχολικού συμβουλίου;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
3. Μπορείτε να δείξετε πως ο ομοφοβικός εκφοβισμός ελέγχεται και συζητείται μέσω ερευνών ή ελέγχων	· Καταγράφετε περιστατικά ομοφοβικού εκφοβισμού;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Διενεργείτε μαθητικές έρευνες ή συσκέψεις πάνω στο	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι

και μέσω διαδικασιών πειθαρχίας των μαθητών;	θέμα;	
	· Αναφέρετε στους μαθητές και στους γονείς τις δραστηριότητες για την αντιμετώπιση κάθε μορφής εκφοβισμού;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)  <input type="checkbox"/> Ναι
<i>Αναλυτικό πρόγραμμα και πηγές</i>		
4. Έχετε την ευκαιρία να συζητήσετε για την ομοφοβία και τον ομοφοβικό εκφοβισμό στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος;	· Προάγετε τον διάλογο πάνω σε κοινωνικά θέματα μεταξύ των μαθητών;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)  <input type="checkbox"/> Ναι
	· Προγραμματίζετε μαθήματα που σχετίζονται με τις διαφορετικές μορφές διακρίσεων, συμπεριλαμβανομένης και της ομοφοβίας;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)  <input type="checkbox"/> Ναι
5. Καθιστάτε διαθέσιμες τις πηγές σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές για τον ομοφοβικό εκφοβισμό;	· Οι πηγές βρίσκονται στη βιβλιοθήκη;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)  <input type="checkbox"/> Ναι
	· Οι πηγές είναι διαθέσιμες διαδικτυακά και εύκολα προσβάσιμες;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)  <input type="checkbox"/> Ναι
	· Οι πηγές είναι εγκεκριμένες από το Υπουργείο Παιδείας;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)  <input type="checkbox"/> Ναι
	· Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει εκπαιδευθεί προκειμένου να χρησιμοποιεί αυτές τις πηγές;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)  <input type="checkbox"/> Ναι
<i>Υποστήριξη μαθητών και γονέων</i>		
6. Παρέχετε ένα περιβάλλον που υποστηρίζει τους μαθητές	· Παρέχετε εμπιστευτικότητα σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)  <input type="checkbox"/> Ναι

οι οποίοι βιώνουν δυσφορία ως αποτέλεσμα του ομοφοβικού εκφοβισμού;	· Έχουν εκπαιδευτεί οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές στον ομοφοβικό εκφοβισμό και στον κατάλληλο τρόπο υποστήριξης μαθητών (αναγνωρίζοντας οποιουσδήποτε νομικούς περιορισμούς;)	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Γιορτάζει το σχολείο τη διαφορετικότητα και δείχνει τη δέσμευσή της στην υποστήριξη της ισότητας (π.χ. με πόστερς)	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Είναι οι διαδικασίες ξεκάθαρες για την αναφορά περιστατικών εκφοβισμού και διασφαλίζετε ότι οι μαθητές τις κατανοούν;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
7. Παρέχετε στους γονείς τρόπους αύξησης ενδιαφέροντος για όλες τις μορφές εκφοβισμού συμπεριλαμβανομένου και του ομοφοβικού;	· Εμφανίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Διαδραματίζουν οι ομάδες γονέων–εκπαιδευτικών και γονέων–εκπαιδευτικών–μαθητών ρόλο στην υποστήριξη γονέων που ενδιαφέρονται για τον εκφοβισμό;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
8. Διασφαλίζετε ότι το ύφος των επιστολών και της επικοινωνίας με τους γονείς εντάσσεται σε ένα πλαίσιο μη διακρίσεων (δηλαδή να	· Στο σχολικό εγχειρίδιο;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Στο μαθητικό εγχειρίδιο;	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)
		<input type="checkbox"/> Ναι
	· Στο σύστημα καταγραφής	<input type="checkbox"/> Όχι (Αν όχι, γιατί;)



μην υποθέτετε πως ένας μαθητής έχει δύο γονείς ή ότι οι γονείς του /της είναι ετεροφυλόφιλοι);	πληροφοριών για τους μαθητές;	<input type="checkbox"/> Ναι
--	-------------------------------	------------------------------

### Δραστηριότητα: «Νιώθοντας Διαφορετικός»

Υλικό:

#### Απόσπασμα 1: Ο Paul είναι ένας νεαρός ομοφυλόφιλος άνδρας

Για σχεδόν ένα χρόνο της σχολικής μου ζωής, περνούσα κάθε διάλειμμα και κάθε μεσημεριανό γεύμα βρισκόμενος στην τουαλέτα γιατί ήξερα πως εκεί ήμουν ασφαλής, απομονωμένος και πως κανείς δε θα με ενοχλούσε.

#### Απόσπασμα 2: Ο David είναι ένας νεαρός άνδρας με ειδικές ανάγκες

Ήταν εύκολο για μένα να μην πηγαίνω στο σχολείο. Η μητέρα και ο πατέρας μου δούλευαν και συχνά έφευγα από το σπίτι μετά από αυτούς και επέστρεφα πριν από αυτούς. Δεν ήξεραν ότι δεν πηγαίνω στο σχολείο. Δεν έκανα τις εργασίες μου για το σπίτι, οι συμμαθητές μου, μου άρπαζαν τη σχολική μου τσάντα και μου πετούσαν τα βιβλία. Όταν δεν είχα κάνει τις εργασίες μου για το σπίτι, δεν μπορούσα να πω στους καθηγητές μου ότι πετάχτηκαν καθώς θα έμπλεκα περισσότερο. Ήταν καλύτερο να μείνω στο σπίτι.

#### Απόσπασμα 3: Η Justine είναι μια νέα μαύρη γυναίκα

Μου άρεσε το παλιό μου σχολείο, αλλά όχι και το καινούργιο μου. Είχα πολλούς φίλους που ήταν επίσης μαύροι. Σε αυτό το σχολείο, είμαι το μόνο μαύρο κορίτσι. Μέσα στην τάξη είναι εντάξει, αλλά μισώ τα διαλείμματα και το διάλειμμα του μεσημεριανού φαγητού. Με φωνάζουν με ότι επίθετο μπορεί να φανταστεί κανείς λόγω του χρώματος του δέρματός μου και των χαντρών στα μαλλιά μου. Υποτίθεται πως αυτό είναι καλύτερο σχολείο αλλά δεν μου αρέσει και θέλω να επιστρέψω στο παλιό μου σχολείο.

### **Εισαγωγική δραστηριότητα**

*Ερωτήσεις:*

1. Γιατί οι άνθρωποι κρύβονται;
2. Τι είδους συναισθήματα νομίζεις πως συνδέονται με το να κρύβεται κάποιος;

### **Κύρια δραστηριότητα – Ομαδική**

*Ερωτήσεις:*

1. Πως θα ένιωθες αν σου συνέβαινε αυτό;
2. Νομίζεις πως κάποιο άτομο από τις τρεις ιστορίες έχει άλλες επιλογές από το να κρυφτεί;
3. Τι θα τον/την συμβούλευες;

### **Στοχασμός**

*Ερώτηση:*

1. Νομίζεις πως οι λόγοι που ο Paul, ο David και η Justine προσπάθησαν να κρυφτούν είναι οι ίδιοι;

### **Πιθανή επέκταση θέματος**

Το μάθημα αυτό θα μπορούσε να διευρυνθεί χρησιμοποιώντας τις αλληλεπιδραστικές δραματικές μεθόδους. Εάν η τάξη πρόκειται να παρουσιάσει και να διερευνήσει ζητήματα διαμέσου του δράματος, οι σκηνές θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με παιχνίδι ρόλων.

**Καθοδήγηση Εκπαιδευτικού**

**Σκοπός:** Ο σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να τεθεί ως αντικείμενο συλλογισμού γιατί οι άνθρωποι νιώθουν πως χρειάζεται να κρύβονται από τους άλλους.

**Χρόνος:** 30-40 λεπτά

**Υλικά:**

Αποσπάσματα από τις πηγές

**Εισαγωγική Δραστηριότητα (10 λεπτά):** Οι μαθητές θα πρέπει να συλλογιστούν γιατί οι άνθρωποι κρύβονται από τους άλλους. Θα πρέπει να σκεφτούν τους τρόπους με τους οποίους κρύβονται από τους άλλους στο σχολείο και να συναισθήματα που συνδέονται με αυτήν την πράξη.

**Κύρια Δραστηριότητα (20 λεπτά):** Δώστε σε κάθε ομάδα μαθητών μια ιστορία για να σκεφτούν και να απαντήσουν τις ερωτήσεις που παρέχονται.

**Στοχασμός (15-20 λεπτά):** Κάθε απόσπασμα θα πρέπει να διαβαστεί δυνατά με τη σειρά με τους μαθητές να απαντούν στις τρεις ερωτήσεις. Τελειώστε με την τελευταία ερώτηση.