

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν

Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΩ 1837 —

ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ

Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού
Έργου-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

*Οι έμφυλοι ρόλοι στο σχολείο και στην οικογένεια,
μια μελέτη των κοινωνικών προσδοκιών των νηπίων*

Διπλωματική εργασία της Κλάντζου Μαρίας

που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου
για την εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του Μεταπτυχιακού Διπλώματος
Ειδίκευσης με τίτλο “ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου”
στην κατεύθυνση “Διαπολιτισμική Εκπαίδευση”

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αντιγόνη Άλμπα Παπακωνσταντίνου

Αθήνα, Φεβρουάριος 2023

“Δηλώνω υπεύθυνα ότι η διπλωματική εργασία είναι εξ’ολοκλήρου δικό μου έργο και κανένα μέρος της δεν είναι αντιγραμμένο από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές, μετάφραση από ξενόγλωσσες πηγές και αναπαραγωγή από εργασίες άλλων ερευνητών ή φοιτητών. Όπου έχω βασιστεί σε ιδέες ή κείμενα άλλων, έχω προσπαθήσει με όλες μου τις δυνάμεις να το προσδιορίσω σαφώς μέσα από την καλή χρήση αναφορών ακολουθώντας την ακαδημαϊκή δεοντολογία”

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	7
Εισαγωγή	9
A. Θεωρητικό Μέρος	14
Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή στο Φύλο	14
1.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο	14
1.2 Κοινωνικές και βιολογικές διαφορές του φύλου	17
1.2.3 Έμφυλοι ρόλοι	18
1.2.4 Έμφυλες ταυτότητες	19
1.3 Μαθαίνοντας το έμφυλο	20
1.3.1 Διχοτόμηση	20
1.3.2 Ασυμμετρία	22
1.3.3 Διαχωρισμός	24
1.3.4 Η ετερόφυλλη/ετεροφυλοφιλική πραγματικότητα	26
1.3.5 Κατασκευή της επιθυμίας	26
1.3.6 Η έμφυλη ευταξία	27
1.3.7 Ιδεολογία, σύμβαση και κυριαρχία	28
1.3.8 Η φύση της έμφυλης διχοτόμησης	28
1.3.9 Ο ρόλος των θεσμών	30
1.4 Κριτική της δυαδικής κατηγοριοποίησης του φύλου	33
1.5 Η κοινωνική κατασκευή των ρόλων του φύλου	35
Κεφάλαιο 2ο: Κοινωνικοποίηση του φύλου και ταυτότητα	41
2.1 Οικογένεια, σχολείο και έμφυλη κοινωνικοποίηση	41
2.2 Ταυτότητα και φύλο	45
Κεφάλαιο 3ο: Φύλο και Εκπαίδευση	50
3.1 Η έμφυλη διάσταση τη σχολείου και φεμινιστικές θεωρίες	50
3.2 Εκπαιδευτική διαδικασία και φύλο	52
3.2.1 Εκπαιδευτικοί	52
3.2 Επίσημα και κρυφά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)	56
3.3 Εγχειρίδια και γλώσσα	58
Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία της έρευνας	61
4.1 Ερευνητική στρατηγική	62
4.2 Το εργαλείο της έρευνας	64
4.3 Δείγμα της έρευνας	66
4.4 Ερευνητική διαδικασία	67
4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	68
4.6 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας	69
B. Ερευνητικό Μέρος	71

Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα της έρευνας	71
5.1 Πρώτος άξονας: ζεύγος φωτογραφιών-Η ξυλουργός και ο κομμωτής	71
5.2 Δεύτερος άξονας: μεμονωμένη φωτογραφία-Το παιδί και ο μπαμπάς	74
5.3 Τρίτος άξονας: ζεύγος φωτογραφιών-Το ποδόσφαιρο και το μπαλέτο	76
5.4 Παρατηρήσεις επί της διαδικασίας	80
Κεφάλαιο 6ο: Συμπεράσματα	82
Επίλογος	88
Βιβλιογραφία	93
Βιβλιογραφία ξενόγλωσση	93
Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση	108
Παράρτημα	114

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις, οι στάσεις και οι αντιδράσεις των παιδιών μιας τάξης του νηπιαγωγείου σχετικά με τους ρόλους των φύλων, και να παρατηρηθούν οι διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν μεταξύ τους. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της ποιοτικής μεθοδολογίας και συγκεκριμένα της διεξαγωγής ημιδομημένων συνεντεύξεων μετά την επίδειξη φωτογραφιών έμφυλου προσανατολισμού. Μετά την απομαγνητοφώνηση, την ανάλυση των γραπτών σημειώσεων και τη διεξοδική παρακολούθηση των βιντεοσκοπήσεων, η ερευνήτρια κατέληξε στα αποτελέσματα τα οποία προσέγγισε μέσω της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης.

Εκτός από την κεντρική προβληματική και το σχετικό με αυτή ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα απάντησε σε ορισμένα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, απάντησε στο πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους έμφυλους ρόλους σε επίπεδο επαγγέλματος, οικογένειας και εξωσχολικής δραστηριότητας, στο πώς εκφράζουν τα παιδιά την επιδοκιμασία και την αποδοκιμασία τους σε σχέση με τους ρόλους των φύλων, στο πόσο επηρεάζει τα παιδιά η ύπαρξη ή μη παραδειγμάτων ρόλων των φύλων

του στενού οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος, στο αν, στο πότε και το πόσο τα παιδιά εσωτερικεύουν τις εξωτερικά επιβαλλόμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις περί φύλων.

Η ερευνήτρια διεξήγαγε την παρούσα μελέτη με τη συμμετοχή μαθητών/τριών ενός νηπιαγωγείου σε μια αγροτική περιοχή του νομού Τρικάλων Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες στη μελέτη ήταν όλοι ηλικίας 5-6 ετών, πέντε (5) κορίτσια και πέντε (5) αγόρια. Το εθνοτικό, το οικονομικό και το πολιτιστικό υπόβαθρο των παιδιών ήταν σχεδόν ομοιογενές. Οι ταυτότητες των παιδιών του δείγματος παρέμειναν προστατευμένες σε όλη την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ τηρήθηκαν απαρέγκλιτα οι αρχές της εχεμύθειας και της ανωνυμίας. Για όλα τα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα-αριθμήσεις.

Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό, εκφράζουν τη στερεοτυπική κυρίαρχη αντίληψη περί φύλων. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους χαρακτηρίζονται ως «παραδοσιακές», ως επηρεαζόμενες από τις στάσεις και τις απόψεις των «μεγάλων» γύρω τους, ενώ επιβεβαιώνουν σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας. Κατά την επίδειξη των φωτογραφιών, οι αντιδράσεις των παιδιών υπήρξαν συναρπαστικές, καθώς το ενδιαφέρον τους υπήρξε πραγματικά ειλικρινές. Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια έδειξαν ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία και στις εικόνες των φωτογραφιών. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα παιδιά μαθαίνουν και δημιουργούν συστήματα πεποιθήσεων μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γύρω τους. Συνεπώς, όσο αυτή η αλληλεπίδραση δεν ενέχει έμφυλες «εκπλήξεις» για το παιδί, τόσο η συμμόρφωσή του στην έμφυλη τάξη θα είναι αυτονόητη. Εν τέλει διαπιστώθηκε ότι η σφαιρική επίγνωση της έμφυλης αντίληψης και συμπεριφοράς που εκφράζουν, επικοινωνούν και εκδηλώνουν τα παιδιά, θα παρέχει στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και στα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των παιδιών, το κίνητρο για να υποστηρίξουν και να διδάξουν τα παιδιά για την ισότητα των φύλων.

Λέξεις κλειδιά: Φύλο, Κοινωνικό Φύλο, Έμφυλοι Ρόλοι, Ρόλοι των Φύλων, Νηπιαγωγείο, Έμφυλη Κοινωνικοποίηση

Abstract

The purpose of this study was to investigate the views, attitudes and reactions of children in a kindergarten class regarding gender roles, and to observe the differences that may exist between them. The research data were collected through qualitative methodology, namely conducting semi-structured interviews after showing gender-oriented photographs. After the transcription, the analysis of the written notes and the thorough monitoring of the video recordings, the researcher came to the results which she approached through the method of thematic analysis.

In addition to the central problematic and the research question related to it, the research answered some individual research questions. Specifically, it answered how children perceive gender roles at the level of profession, family and extracurricular activities, how children express their approval and disapproval in relation to gender roles, how the presence or absence of role models affects children of the genders of their immediate family and social environment, in whether, when and to what extent children internalize externally imposed gender stereotypes.

The researcher conducted the present study with the participation of students of a kindergarten in a rural area of the prefecture of Trikala, Thessaly. The study participants were all 5-6 years old, five (5) girls and five (5) boys. The ethnic, economic and cultural backgrounds of the children were almost homogeneous. The identities of the children in the sample remained protected throughout the research process, while the principles of confidentiality and anonymity were strictly adhered to. For all children, pseudonyms-numbers were used.

By analyzing the results, it was found that the children to a very large extent express the stereotypical dominant perception of gender. Their attitudes and perceptions are characterized as "traditional", as being influenced by the attitudes and opinions of the "adults" around them, while they confirm a significant part of the literature. When showing the photos, the children's reactions were fascinating, as their interest was truly genuine. Both boys and girls paid special attention to the process and the images of the photos. The researcher observed that children learn and form belief systems through interaction with those around them. Therefore, as long as this interaction does not

involve gender "surprises" for the child, his conformity to the gender order will be self-evident. Finally, it was found that the global awareness of gender perception and behavior that children express, communicate and manifest, will provide parents, teachers and important persons in children's lives, the motivation to support and teach children about equality of the sexes.

Key words: Gender, Sex, Gender Roles, Kindergarten, Gender Socialization

Εισαγωγή

Η ταυτότητα φύλου διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στη ζωή των μικρών παιδιών, καθώς τα βοηθά να διαμορφώσουν τις δικές τους πεποιθήσεις και συμπεριφορές σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι αγόρι ή κορίτσι. Πολλοί παράγοντες της κοινωνίας συμβάλλουν στην εισχώρηση στερεοτύπων στις εν λόγω πεποιθήσεις και συμπεριφορές, όπως είναι οι γονείς και η ευρύτερη οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι. Η κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας φύλου εμφανίζεται στην αρχή της πρώιμης παιδικής ηλικίας, παράλληλα με την κοινωνικοποίηση, και επηρεάζει καθολικά την πορεία της κοινωνίας. Κι αυτό γιατί, ο τρόπος που κατασκευάζονται οι ταυτότητες φύλου έχει ισχυρό αντίκτυπο στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των γυναικών και των ανδρών σε όλο τον κόσμο. Η κοινωνικοποίηση φύλου συμβαίνει από τότε που οι γονείς επιλέγουν το όνομα του παιδιού τους και βάσει αυτού, τον τρόπο με τον οποίο θα του συμπεριφέρονται. Στον εν λόγω τρόπο αντικατοπτρίζονται οι προτιμήσεις τους για τους ρόλους φύλου του παιδιού τους, οι οποίες αφήνουν πολύ μικρά περιθώρια επιλογής στο τελευταίο. Οι ρόλοι των φύλων είναι οργανωμένες κοινωνικές πεποιθήσεις αναφορικά με την «κατάλληλη» συμπεριφορά των ανθρώπων βάσει του βιολογικού τους φύλου (Zosuls et al., 2011).

Πολύ συχνά, τα αγόρια και τα κορίτσια ανατρέφονται στερεοτυπικά από τους φροντιστές τους και αντιμετωπίζονται διαφορετικά. Ως παιδιά και έφηβοι, τα αγόρια συνήθως απολαμβάνουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία συγκριτικά με τα κορίτσια που συνήθως εποπτεύονται στενότερα. Έτσι, οι έμφυλες αντιδράσεις των παιδιών βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τις τακτικές κοινωνικοποίησης του φύλου που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι γονείς τους. Οι συνομήλικοι και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται επίσης την ευθύνη για την έμφυλη κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθώς αυτό αναζητά την αποδοχή και την έγκριση των τελευταίων. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αναμένεται από τα αγόρια να αναλαμβάνουν ενεργητικούς ρόλους σε αντίθεση με τους παθητικούς των κοριτσιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνήθως ενθαρρύνουν τα αγόρια και τα κορίτσια να επιβεβαιώνουν τα έμφυλα πρότυπα της κοινωνίας (Orr, 2011).

Η κοινωνία στην οποία ζει, μεγαλώνει και δραστηριοποιείται το παιδί είναι ο απόλυτα καθοριστικός παράγοντας του τρόπου με τον οποίο κοινωνικοποιείται έμφυλα. Τα κυρίαρχα έμφυλα κοινωνικά πρότυπα αντανακλώνται σταδιακά στον τρόπο που το παιδί σκέφτεται, επιθυμεί και αισθάνεται. Η νηπιακή ηλικία είναι θεμελιώδης στη ζωή ενός παιδιού, καθώς κατά τη διάρκειά της κατακτά κοινωνικές δεξιότητες και αυτονομία. Τα νηπιακά χρόνια των παιδιών είναι τα πιο κρίσιμα χρόνια της ζωής τους, καθώς διαμορφώνουν την ταυτότητα του φύλου τους και εμφανίζουν πολύ ανοιχτά σημαντικά σημάδια δυσφορίας φύλου. Σε αυτή την ηλικία, οι ενέργειες των παιδιών αντικατοπτρίζουν τους ρόλους των φύλων που επιβάλλει η κοινωνία, γεγονός που διατηρεί την έμφυλη ανισότητα σε επίπεδο κοινωνίας (Halim et al., 2013).

Προβληματική της έρευνας

Η προβληματική της παρούσας έρευνας βρίσκεται σε συσχέτιση με το πρόβλημα ότι η κοινωνικοποίηση του φύλου έχει πολλές επιζήμιες επιπτώσεις στην έκφραση του εαυτού των παιδιών. Θεωρείται ότι καταστέλλει την αυτό-έκφραση του ατόμου, μέσω της επιβολής των καταπιεστικών κοινωνικά κατασκευασμένων πεποιθήσεων και τρόπων συμπεριφοράς. Ήδη από τη γέννησή τους, τα άτομα αναγκάζονται να συμμορφώνονται με τους κανόνες της κοινωνίας προκειμένου να ενσωματωθούν σε αυτή. Μαθαίνουν από τους άλλους, ρόλους και κανόνες φύλου, καταπιέζοντας συνήθως τις δικές τους πεποιθήσεις, στάσεις και επιθυμίες. Οι συνέπειες της «καταναγκαστικής» κοινωνικοποίησης του φύλου είναι πολλαπλές και πολλές φορές σοβαρές, καθώς βασίζεται σε στερεότυπα που καταπιέζουν μειοψηφίες, που δικαιολογούν επιθετικές συμπεριφορές, που πλήττουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη των ευκαιριών, που διαιώνίζουν τις ανισότητες. Αυτές οι ανισότητες δημιουργούν εμπόδια για πολλούς ανθρώπους στην κοινωνία και καταπιέζουν συνεχώς όσους δεν «ταιριάζουν» στους άκαμπτους κανόνες της. Η στερεοτυπικά καθορισμένη έμφυλη κοινωνικοποίηση διαιώνίζει την ανισότητα ευκαιριών έκφρασης, δράσης και δημιουργίας, ενώ πλήττει την ευτυχία ενός μεγάλου αριθμού ατόμων με «έμφυλες ιδιαιτερότητες».

Σκοπός της έρευνας

Δεδομένου ότι η κοινωνικοποίηση του φύλου ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία, οι εκπαιδευτικοί αναβιβάζονται σε ρυθμιστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης

ταυτότητας των παιδιών, αυτοεπίγνωσης του φύλου τους και ισότιμης αντιμετώπισης των φύλων. Εφόσον το περιβάλλον φροντίδας των παιδιών είναι κατεξοχήν αλληλεπιδραστικό, ασκεί θεμελιώδη επίδραση στις αντιλήψεις τους περί φύλου. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να επισημάνει πολλά από αυτά που πρέπει να αλλάξουν, ώστε να αντιμετωπιστεί το κοινωνικό πρόβλημα της έμφυλης ανισότητας ήδη από τις πρώιμες σχολικές τάξεις, τις τάξεις δηλαδή του νηπιαγωγείου. Επίσης, αποσκοπεί να κατατοπίσει τους νηπιαγωγούς προκειμένου να εντοπίζουν και να καταγράφουν μοτίβα ή θέματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα σε σχέση με την έμφυλη συμπεριφορά των νηπίων και έτσι, να παρεμβαίνουν όπου χρειάζεται. Άλλωστε, η καλύτερη αρχή για τη δημιουργία τάξεων με ισότητα μεταξύ των φύλων είναι η ευαισθητοποίηση ως προς αυτή. Η παρούσα μελέτη ευελπιστεί να αποτελέσει πυξίδα για τη δημιουργία τάξεων όπου το «ροζ» και το «γαλάζιος» δεν θα είναι τίποτα περισσότερο από δύο χρώματα στη ζωγραφική παλέτα.

Ένας στόχος της ερευνήτριας είναι η διευκόλυνση της διαλεκτικής επί των έμφυλων ρόλων, η πρόκληση προβληματισμών και η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ότι η κοινωνικοποίηση του φύλου επιβάλλεται να απαγκιστρωθεί από οτιδήποτε στερεοτυπικό. Για τον λόγο αυτό, εστίασε ειδικά στην έκφραση των ρόλων των φύλων από τα νήπια, τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο συμπεριφοράς. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι το κοινωνικό περιβάλλον ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη ζωή ενός παιδιού, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και η συμπεριφορά των παιδιών αξιολογήθηκαν σε κοινωνική βάση. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε έμφυλα φορτισμένες φωτογραφίες για να ενεργοποιήσει και διευκολύνει τη συζήτηση για τους ρόλους των φύλων, για να προκαλέσει και να ελέγξει τις σκέψεις των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της επίδειξης των φωτογραφιών με τις «επιλεγμένες ιστορίες», αναδεικνύεται ο τρόπος «ανάγνωσής» τους από τους μαθητές/τριες, το τι αισθάνονται και το τι σκέφτονται για αυτές. Η ερευνήτρια καταγράφει τα λόγια, τα σχόλια και τις αντιδράσεις των παιδιών για τις φωτογραφίες-ιστορίες, τις οποίες αξιοποιεί ως δεδομένα για την επερχόμενη ανάλυση. Εν τέλει, η ερευνήτρια διερευνά τις πεποιθήσεις των παιδιών περί «ανδρισμού» και «θηλυκότητας», περί έμφυλα «ορθού»

και «λάθους», περί έμφυλα «κατάλληλου» και «ακατάλληλου» μέσα από εικόνες τις καθημερινότητας που αποτυπώνονται σε φωτογραφίες.

Ερευνητικά ερωτήματα

Εκτός από το κεντρικό ερώτημα, στην παρούσα ερευνητική μελέτη απαντήθηκαν και επιμέρους ερωτήματα. Συγκεκριμένα:

- Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους εκφράζονται τα νήπια τις έμφυλες συμπεριφορές ρόλου, λεκτικά (ομιλία) και μη λεκτικά (πράξεις);
- Ποιες είναι οι απαντήσεις των παιδιών στις φωτογραφίες σχετικά με τους ρόλους των φύλων.
- Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους έμφυλους ρόλους σε επίπεδο επαγγέλματος, οικογένειας και εξωσχολικής δραστηριότητας
- Πώς εκφράζουν τα παιδιά την επιδοκιμασία και την αποδοκιμασία τους σε σχέση με τους ρόλους των φύλων, στο πόσο επηρεάζει τα παιδιά η ύπαρξη ή μη παραδειγμάτων ρόλων των φύλων του στενού οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος
- Πότε και το πόσο τα παιδιά εσωτερικεύουν τις εξωτερικά επιβαλλόμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις περί φύλων;

Δομή εργασίας

Η εργασία χωρίζεται ουσιαστικά σε δύο μέρη, εξαιρουμένων των εισαγωγικών (Περίληψη, Εισαγωγική) και των επιλογικών (Συμπεράσματα, Επίλογος). Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό που απαρτίζεται από τρία κεφάλαια, και το δεύτερο είναι το ερευνητικό που ολοκληρώνεται σε δύο κεφάλαια.

Στο θεωρητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο γίνονται οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων «βιολογικό» και «κοινωνικό» φύλο, ενώ επισημαίνονται οι κοινωνικές και βιολογικές διαφορές του φύλου. Αναλύονται ο όροι «έμφυλοι ρόλοι» και «έμφυλες ταυτότητες», ενώ προσεγγίζονται οι έννοιες της διχοτόμησης, της ασυμμετρίας και του διαχωρισμού στο πλαίσιο της μάθησης του έμφυλου. Στη συνέχεια εξετάζονται η ετερόφυλη/ετεροφυλοφιλική πραγματικότητα, η κατασκευή της επιθυμίας, η έμφυλη

ευταξία, καθώς επίσης η ιδεολογία, η σύμβαση και η κυριαρχία σε σχέση με το φύλο. Στο τέλος του κεφαλαίου, παρουσιάζεται η φύση της έμφυλης διχοτόμησης και ο ρόλος των θεσμών. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται το ζήτημα της κοινωνικοποίησης του φύλου και η ταυτότητα. Προσδιορίζεται ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου σε σχέση με την έμφυλη κοινωνικοποίηση, η ταυτότητα και το φύλο. Στο τελευταίο, τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται το φύλο σε σχέση με την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η έμφυλη διάσταση του σχολείου από τη σκοπιά των φεμινιστικών θεωριών, συνεξετάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και το φύλο. Επίσης αναλύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των επίσημων και κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, των εγχειριδίων και της γλώσσας.

Στο ερευνητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο και τέταρτου συνολικά, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, η ερευνητική στρατηγική, το εργαλείο και το δείγμα της έρευνας, η ερευνητική διαδικασία, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, καθώς επίσης η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στο δεύτερο (και πέμπτο) κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ταξινομημένα σε τρεις άξονες: το ζεύγος των φωτογραφιών «ξυλουργός και κομμωτής», τη μεμονωμένη φωτογραφία «παιδί και μπαμπάς» και το ζεύγος φωτογραφιών «ποδόσφαιρο και μπαλέτο». Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ενότητα όπου συγκεντρώνονται οι παρατηρήσεις επί της ερευνητικής διαδικασίας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τον επίλογο, τον κατάλογο των βιβλιογραφικών παραπομπών και το παράρτημα.

A. Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1ο: Εισαγωγή στο Φύλο

1.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο είναι έννοιες κοινωνικά κατασκευασμένες, που συνδέονται άμεσα και έμμεσα με τη σεξουαλικότητα (Lorber & Farrell, 1990). Το πρώτο, χρησιμοποιείται για να περιγράψει θέματα βιολογικής και ιατρικής φύσης σε άτομα που είναι βιολογικά αρσενικά ή θηλυκά (Diamond, 2002). Αποδίδεται κατά τη γέννηση μέσω της οπτικής επιθεώρησης των εξωτερικών γεννητικών οργάνων και προκύπτει ως πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ χρωμοσωμάτων, ορμονών, εσωτερικών και εξωτερικών αναπαραγωγικών-γεννητικών οργάνων. Ωστόσο, υπάρχουν μελετητές που υποστηρίζουν, επικαλούμενοι τη διασεξουαλικότητα, ότι το βιολογικό φύλο είναι φυσικό χαρακτηριστικό που πλαισιώνεται κοινωνικά και μάλιστα με τρόπο αυθαίρετο (Dozier, 2005). Αν και το βιολογικό φύλο κατηγοριοποιείται βάσει ενός παραδοσιακού δυαδικού συστήματος, δεν είναι διχοτομικό, καθώς παρατηρείται μεταβλητότητα στη σεξουαλική ανάπτυξη των ατόμων (διαφυλισμός). Συνεπώς, οι «διορθωτικές» παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αποκατάσταση του αυστηρού έμφυλου δυισμού αξιολογούνται σήμερα ως επικίνδυνες για την ψυχολογική, τη σωματική και σεξουαλική ευεξία του ατόμου (Creighton et al., 2014; Roen & Pasterski, 2014).

Το κοινωνικό φύλο είναι η κοινωνικά δομημένη κατάσταση του να είναι κάποιος άρρεν ή θήλυ, ανεξαρτήτως της βιολογικά έμφυλης ταυτότητάς του. Γίνεται αντιληπτό επίσης ως δυαδικό και οι ετικέτες «άνδρας» ή «γυναίκα», «τρανς άνδρας» ή «τρανς γυναίκα» συνοδεύονται από αντίστοιχα συστήματα κανόνων, εθίμων, κοινωνικών χαρακτηριστικών και προσδοκιών αναφορικά με το πως πρέπει να είναι ένας «άνδρας» ή μια «γυναίκα» και πως πρέπει να συμπεριφέρονται. Από τη στιγμή της γέννησης ενός ατόμου, του αναγνωρίζεται το φύλο του από τρίτους, βάσει βιολογικών συμβάσεων, κι έτσι βρίσκεται εκτεθειμένο σε μια κοινωνική διαδικασία που ενθαρρύνει τον σχηματισμό έμφυλων ταυτοτήτων ή τη διατύπωση έμφυλων εκφράσεων. Οι επιτελεστικές θεωρίες περί φύλου καταδεικνύουν ότι η ταυτότητα φύλου συνιστά το αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων παραστάσεων και αναμενόμενων ρόλων φύλου που

προκαλούνται από την ψευδαίσθηση του εσωτερικού και στατικού έμφυλου δυισμού (Butler, 2009). Έχει υποστηριχθεί περαιτέρω ότι η κοινωνία χρησιμοποίησε και συνεχίζει να χρησιμοποιεί, μεταξύ άλλων, το νομικό σύστημα, τη θρησκεία και τις πολιτιστικές πρακτικές για την ενίσχυση των έμφυλων ρόλων (Connell, 2012, 2002).

Σύμφωνα με τους West και Zimmerman (1987), και τη Butler (2009) το φύλο δεν είναι κάτι με το οποίο οι άνθρωποι γεννιούνται, αλλά κάτι που κάνουν, κάτι που εκτελούν: συνήθως, το μικρό αγόρι μιμείται τον πατέρα-πρότυπο και το μικρό κορίτσι, τη μητέρα πρότυπο, άρα εκδηλώνουν ενήλικες συμπεριφορές, που αν και θα έπρεπε να «ξενίζονται» λόγω της ηλικιακής ασυμβατότητάς τους, γίνονται αποδεκτές ως «χαριτωμένο» προμήνυμα της προσδοκώμενης και αναμενόμενης έμφυλα προσανατολισμένης ενήλικης ζωής τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, νομιμοποιείται η αυθαίρετη επέκταση των νορμών του βιολογικού φύλου στην κοινωνική υπόσταση των παιδιών, κι έτσι, συγχέονται τα όρια μεταξύ του κοινωνικού και του βιολογικού φύλου. Στο στάδιο της ανατροφής του παιδιού δεν καθίσταται σαφές σε ποιο σημείο σταματά το βιολογικό φύλο και σε ποιο αρχίζει το κοινωνικό. Αντίθετα, λείπει ή αποτυγχάνει κάθε προσπάθεια οριοθέτησής τους. Η Fausto-Sterling (2000) επισημαίνει την παραδοξότητα ότι παρ' ότι η απόφαση για το αν ένα άτομο χαρακτηριστεί ως άρρεν ή θήλυ είναι κοινωνική, λαμβάνεται με βιολογικά κριτήρια. Ωστόσο, αυτά σχετίζονται αποκλειστικά με τα διχοτομικά πρωτότυπα «άρρεν» και «θήλυ» και παραβλέπουν τις πολλαπλές περιπτώσεις που διαφέρουν. Οι Blackless και συνεργάτες (2000) υπολογίζουν ότι ένα (1) στα εκατό (100) παιδιά, γεννιούνται με σώματα που διαφέρουν σε κάποιο τυπικό αρσενικό ή θηλυκό χαρακτηριστικό (βλ. ασυνήθιστη χρωμοσωμική σύνθεση, ορμονικές διαφορές, συνδυασμός γεννητικών και αναπαραγωγικών οργάνων κ.ά.).

Υποστηρίζεται συνήθως ότι οι βιολογικές διαφορές μεταξύ των αρσενικών και των θηλυκών είναι αυτές που οδηγούν σε έμφυλες διαφοροποιήσεις ως προς τις διαθέσεις και τις ικανότητες. Για παράδειγμα, τα υψηλότερα επίπεδα τεστοστερόνης θεωρείται ότι οδηγούν τους άνδρες στην επιθετικότητα, ενώ η έλλειψη εγκεφαλικής πλευρικής προσαρμογής θεωρείται ότι καθιστά τις γυναίκες περισσότερο συναισθηματικές. Η ερμηνεία αυτή ωστόσο, φαίνεται απλοϊκή αν εξεταστεί αντιστρόφως: η δραστηριότητα και η κοινωνική θέση επηρεάζουν την ανατομία και τη λειτουργία του εγκεφάλου,

καθώς και τα επίπεδα των ορμονών (Fausto-Sterling 2000). Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με την εγκεφαλική εξήγηση των έμφυλων διαφορών συμπεραίνει ότι τα πορίσματα προκύπτουν συνήθως από υπερβολές, αυθαίρετες γενικεύσεις και παραμορφωτικές προσεγγίσεις. Στην πραγματικότητα, λίγες είναι οι αποδείξεις που τεκμηριώνουν τη σύνδεση της φυσιολογίας του εγκεφάλου και της συμπεριφοράς, ενώ η θεωρία συνηγορεί υπέρ της καθοριστικής σημασίας της εμπειρίας και της γνώσης (Eliot, 2010).

Η Cameron (2009) ορίζει ως «νέο βιολογισμό» την προσπάθεια επιστημονικής τεκμηρίωσης των έμφυλων διαφορών και υποστηρίζει ότι βασίζεται σε εξηγήσεις που αγνοούν τις υφιστάμενες διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των ατόμων του ίδιου φύλου, οι οποίες απορρέουν από επιμέρους μεταβλητές, όπως είναι η φυλή, η οικονομική και κοινωνική τάξη κ.ά. Η προθυμία των επιστημόνων να εισάγουν μια βιολογική βάση έμφυλης διάκρισης έρχεται σε αντίθεση με τα θολά όρια που διαχωρίζουν τα φύλα. Στην πραγματικότητα, επιχειρούν να απαντήσουν στο ερώτημα περί των διαφορών μεταξύ «άρρενος» και «θήλεος», προβάλλοντας ακριβώς αυτό ως αντικειμενική αλήθεια και επικαλούμενοι στερεοτυπικές παραδοχές κι όχι επιστημονικές αποδείξεις υψηλής στατιστικής βεβαιότητας (Lieberman et al., 2007; Patsopoulos et al., 2007). Σύμφωνα με τη Richardson (2013), η διαφορά φύλου θεωρείται εσφαλμένα εύκολος στόχος στις γενετικές μελέτες και βολικό αντικείμενο στατιστικών ερευνών, δεδομένου ότι βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο του κοινού ενδιαφέροντος και όλοι ανεξαιρέτως, είτε περισσότερο είτε λιγότερο, υποστηρίζουν ότι γνωρίζουν σημαντικές πτυχές του. Αυτό που ίσως αγνοούν είναι ότι εστιάζουν πολύ περισσότερο από όσο θα έπρεπε στη βιολογία του φύλου, η οποία δεν επηρεάζει στην πραγματικότητα τις αποφάσεις για το επάγγελμα, για τις σχέσεις, για τις σπουδές, για τα χόμπι που θα επιλέξει να ακολουθήσει κάποιος. Αν και δεν αμφισβητείται ότι η βιολογία επιβάλλει ορισμένους φυσιολογικούς περιορισμούς στο μέσο όρο των φύλων, υποστηρίζεται ότι η μεγέθυνσή τους και η αναγωγή τους σε έμφυλες διαφορές είναι εξολοκλήρου κοινωνική.

1.2 Κοινωνικές και βιολογικές διαφορές του φύλου

Οι διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές ανδρών και γυναικών μπορεί να είναι αποτέλεσμα πολλαπλών επιρροών. Από βιολογική άποψη, οι άνδρες και οι γυναίκες διαφέρουν ως προς το φυσικό μέγεθος, τα βασικά επίπεδα ορμονών και την έκθεση σε γοναδικές ορμόνες. Από εξελικτικής και κοινωνικής σκοπιάς, οι διαφορές μεταξύ των φύλων είναι αποτέλεσμα διαφοροποιημένων ως προς το φύλο πιέσεων στους ανθρώπινους προγόνους. Η διαφοροποιημένη συμπεριφορά λόγω φύλου μπορεί να εμφανιστεί λόγω των διαφορετικών θέσεων που κατέχουν άνδρες και γυναίκες στις κοινωνικές ιεραρχίες, καθώς και λόγω των συγκεκριμένων ρόλων των φύλων στους οποίους υποθετικά, ταιριάζουν άνδρες και γυναίκες. Στον πυρήνα των έμφυλων διαφορών εντοπίζονται τα κοινωνικά στερεότυπα (Eagly & Wood, 2012). Τα στερεότυπα θεωρούνται ότι βασίζονται σε πυρήνες αλήθειας (Prothro & Melikian, 1955) και οι συμμετέχοντες είναι εκπληκτικά ακριβείς στο να κρίνουν τις διαφορές των φύλων που βρίσκονται και υποστηρίζονται στις μετα-αναλύσεις (Hall & Carter, 1999). Ωστόσο, υπάρχει μια προφανής πηγή ανατροφοδότησης μεταξύ των συμπεριφορών που αναμένονται να εκδηλωθούν από άνδρες και γυναίκες, δηλαδή των ρόλων με τους οποίους επιφορτίζονται τα φύλα, των τυποποιημένων έμφυλων ταυτοτήτων και του ρόλου των γονέων.

Εκτός από τους κοινωνικούς ρόλους που διαμορφώνουν και στερεότυπα για τη έμφυλη συμπεριφορά, οι ορμόνες και οι φυσικές διαφορές μεταξύ των φύλων παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αυτό που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες και οι γυναίκες αναλαμβάνουν συνειδητά ή επιφορτίζονται ασυνείδητα με κοινωνικούς ρόλους, πολύ συχνά αποδίδεται σε κάθε είδους εξελικτικές σωματικές και βιολογικές διαφορές. Αυτές περιλαμβάνουν τις φυσικές και τις αναπαραγωγικές διαφορές, όπως είναι η μεγαλύτερη σωματική διάπλαση των ανδρών και οι αναπαραγωγικές δραστηριότητες των γυναικών (Eagly & Wood, 2012), καθώς επίσης η ορμονική ποικιλομορφία που οδηγεί σε οργανωτικές και ενεργητικές διαφορές (Wood & Eagly, 2010). Ωστόσο, δεν κρίνεται σκόπιμο στο πλαίσιο του παρόντος πονήματος, να γίνουν εκτενέστερες αναφορές σε αυτές τις διαφορές.

1.2.3 Έμφυλοι ρόλοι

Οι έμφυλοι ρόλοι, αφενός λειτουργούν καθοδηγητικά όσον αφορά στη συμπεριφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών και αφετέρου, επηρεάζουν τις προσδοκίες των άλλων, οι οποίες ασκούν κοινωνική πίεση σε αυτούς, ώστε να εκδηλώνουν συμπεριφορές κατάλληλες για το φύλο τους. Με βάση τη θεωρία των κοινωνικών ρόλων, οι πεποιθήσεις για τους έμφυλους ρόλους αναμφισβήτητα διαμορφώνονται με γνώμονα τις θέσεις που καταλαμβάνουν οι άνδρες και γυναίκες σε διάφορες πτυχές της κοινωνικής ζωής (Wood & Eagly, 2010). Στερεοτυπικά, οι άνδρες και οι γυναίκες τείνουν να ειδικεύονται σε διαφορετικές συμπεριφορές: οι άνδρες είναι πιο πρακτικοί, συγκεντρωτικοί, διεκδικητικοί, ανταγωνιστικοί και κυριαρχικοί, ενώ οι γυναίκες είναι πιο ανιδιοτελείς, υποστηρίζουν την ισότητα και την ισονομία, είναι συναισθηματικά εκφραστικές και ενεργούν υπέρ του συνόλου (Witt & Wood, 2010).

Στο πλαίσιο διερεύνησης της συσχέτισης μεταξύ καριέρας και φύλου, διαπιστώνεται ότι τα άτομα συνδέουν αμεσότερα τα γυναικεία ονόματα με λέξεις όπως «φιλική», «φροντίστρια» και «οικογένεια». και αρσενικά ονόματα με λέξεις όπως «ηγέτης», «παρέχω» και «επιχειρείν» (Nosek et al., 2002). Οι ρόλοι που αποδίδονται σε κάθε φύλο αντικατοπτρίζουν τα πρότυπα συμπεριφοράς και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στις οποίες αναμένεται να συμμετάσχουν. Οι πεποιθήσεις για τους ρόλους των φύλων επομένως δεν είναι αυθαίρετες, αλλά αντικατοπτρίζουν τα έμφυτα χαρακτηριστικά που συνδέονται με άνδρες και γυναίκες. Έχουν τις ρίζες τους στον καταμερισμό εργασίας της κοινωνίας, όπου οι άνθρωποι παρατηρούν άνδρες και γυναίκες να συμμετέχουν σε διαφορετικούς ρόλους (Eagly & Wood, 2012). Σε μια κοινωνία όπου ορισμένα καθήκοντα εκτελούνται κυρίως από άνδρες και γυναίκες χωριστά, παρατηρούνται διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων που ανάγονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε αντίστοιχου φύλου. Οι ρόλοι των φύλων μπορεί να οριστούν ως «προσδοκίες για το τι είναι κατάλληλο για κάθε φύλο» (Weiten, 2016) και τις προσδοκίες των κατάλληλων χαρακτηριστικών προσωπικότητας για κάθε φύλο (Holt & Ellis, 1998). Σύμφωνα με το Sex-Role Inventory του Bem (1974) οι ρόλοι των φύλων αναπτύσσονται από τις παρατηρήσεις που λαμβάνουν χώρα εντός της κοινωνίας και βάσει του πως διαμορφώνεται η αυτοεικόνα των ατόμων, σε σχέση με τα στερεότυπα αρσενικά και γυναικεία χαρακτηριστικά. Λόγω της ισχυρής αντιστοιχίας τους με το

βιολογικό φύλο, τα χαρακτηριστικά αυτά υιοθετούνται αναπόφευκτα, στοιχειοθετώντας εσφαλμένα την υπόθεση ότι υπάρχουν διαφορές στη φύση μεταξύ των φύλων (Wood & Eagly, 2010). Γνώρισμα της κοινωνίας των ανθρώπων άλλωστε, είναι η εύκολη μεταπήδηση από μια απλή παρατήρηση στη γενίκευση (Prentice & Miller, 2006). Εφόσον λοιπόν, παρατηρείται ότι τα κορίτσια τείνουν να παίζουν περισσότερο με κούκλες ή με παιχνίδια ήπιας έντασης, και εφόσον τα αγόρια παρατηρείται ότι τείνουν να παίζουν με ηλεκτρονικά ή δυναμικά παιχνίδια, γενικοποιείται ότι καταλληλότερα παιχνίδια για το γυναικείο φύλο είναι οι κούκλες και αντιστρόφως, για το ανδρικό φύλο τα παιχνίδια περιπέτειας (Wood & Eagly, 2010). Οι απεικονίσεις των μέσων ενημέρωσης και της λαογραφίας διαιωνίζουν τα στερεότυπα των φύλων που, με την επαναλαμβανόμενη παρατήρηση, υιοθετούνται αβίαστα από τις συνειδήσεις (Wood & Eagly, 2010).

1.2.4 Έμφυλες ταυτότητες

Οι ρόλοι των φύλων δεν επηρεάζουν μόνο την αυτοαντίληψη των ανθρώπων, αλλά μετασχηματίζονται σε έμφυλες ταυτότητες που αποδίδονται σε άλλους (Wood & Eagly, 2010). Τα στερεότυπα λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες (Eagly & Wood, 2012), καθώς οι άνδρες και οι γυναίκες σταδιακά αποδέχονται ή εσωτερικεύουν πτυχές των προτύπων έμφυλης συμπεριφοράς (Wood et al., 1997). Τα πιθανά κίνητρα για την εσωτερίκευση των έμφυλων ρόλων μπορεί να είναι αυτορρυθμιζόμενα ή κοινωνικά ρυθμιζόμενα. Η συμμόρφωση είναι μια διαδικασία αυτορρύθμισης όπου, για παράδειγμα, τα αγόρια, έχοντας εσωτερικοποιήσει το πρότυπο του άνδρα-ηγέτη, είναι πιο πιθανό να αναζητήσουν ευκαιρίες για ηγεσία στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού. Αντίθετα, στην ίδια παιγνιώδη περίσταση, η αυτοαντίληψη των κοριτσιών, που απορρέει από το πρότυπο της γυναίκας-φροντίστριας, είναι πιθανό να τα ωθήσει να συμπεριφερθούν με πιο διαλλακτικό και ομαδικό τρόπο (Wood et al., 1997). Σε αμφότερες τις περιπτώσεις, η εσωτερική ανάγκη διατήρησης της «κατάλληλης» έμφυλης ταυτότητας σχετίζεται με τη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του ατόμου (Witt & Wood, 2010). Τα άτομα που πιστεύουν ότι η έμφυλη συμπεριφορά τους δεν ταιριάζει με την ταυτότητα του φύλου τους μπορεί να

αισθάνονται αρνητικά και να στοχεύουν να ευθυγραμμίσουν τη συμπεριφορά τους με το επιθυμητό πρότυπο (Wood & Eagly, 2010). Συνολικά, η αυτορρύθμιση της έμφυλης συμπεριφοράς επιτρέπει σε ένα άτομο να προσέχει τα κατάλληλα σχήματα φύλου και να διατηρεί τις ταυτότητες φύλου που επιβάλλονται από τον εαυτό του.

Εναλλακτικά, οι άνδρες και οι γυναίκες μπορεί να συμμορφώνονται με τους ρόλους των φύλων για λόγους που επιβάλλονται έξωθεν, γεγονός που ανταμείβεται, καθώς επικυρώνει τις κοινές πεποιθήσεις περί φύλου και διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση (Wood & Eagly, 2010). Τα άτομα που δεν συμμορφώνονται με τις έμφυλες ταυτότητες τείνουν να υφίστανται σκληρή μεταχείριση και να περιθωριοποιούνται. Υπό αυτό το πρίσμα, η συναίνεση καθίσταται εξαναγκαστική (Crandall & Stangor, 2005). Τα κορίτσια αναφέρουν ότι είναι λιγότερο αρεστά αν δεν ταιριάζουν με το γυναικείο στερεότυπο (Kessels, 2005), οι πιο «αρρενωπές» γυναίκες υφίστανται διακρίσεις σε ένα «γυναικείο» εργασιακό περιβάλλον, με την αιτιολογία ότι δεν είναι αρκετά αποδοτικές (Rudman & Glick, 2010) και οι ομοφυλόφιλοι άνδρες κατηγορούνται ότι παραβιάζουν τους κανόνες φύλου που επιτάσσει το αρσενικό πρότυπο (Whitley, 2001). Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι ο μιμητισμός στις ετεροφυλοφιλικές σχέσεις οδηγεί τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες, στη συμμόρφωση με τα αντίστοιχα έμφυλα στερεότυπα (Leander et al., 2012). Όσοι εκδηλώνουν μιμητικές συμπεριφορές, τείνουν να κατασκευάζουν την επιθυμία σύνδεσης με τον/τη σύντροφό τους και επομένως, συμμορφώνονται περισσότερο στα έμφυλα στερεότυπα που παρατηρούν γύρω τους. Τα στοιχεία καταδεικνύουν ότι οι έμφυλοι ρόλοι, όχι μόνο απαγορεύουν τις «ακατάλληλες» έμφυλες συμπεριφορές, αλλά ότι διαμορφώνουν τις έμφυλες ταυτότητες, από τις οποίες εξαρτάται η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα του ατόμου (Crocker et al., 2003).

1.3 Μαθαίνοντας το έμφυλο

1.3.1 Διχοτόμηση

Η Simone de Beauvoir διατύπωσε ότι οι γυναίκες δεν γεννιούνται, αλλά γίνονται. Η δημιουργία μια γυναίκας ή ενός άνδρα είναι μια ατέρμονη διαδικασία που εκκινεί με

τη γέννηση, κατά την οποία το άτομο επιφορτίζεται αυτομάτως με τα χαρακτηριστικά του «να είσαι κορίτσι» ή του «να είσαι αγόρι» (Butler 2011). Η επιφόρτιση αυτή κοινοποιείται μέσω της διαδικασίας επιλογής του κατάλληλου «χρώματος» (ροζ ή μπλε) και της ονοματοδοσίας, διαμέσου των οποίων ουσιαστικά επισημοποιείται η έμφυλη διχοτόμηση, που ενεργοποιείται τόσο με φορά προς τα έσω όσο και με φορά προς τα έξω: το παιδί αρχίζει να «βλέπει» τον εαυτό του ως άρρεν ή θήλυ και να αντιλαμβάνεται τους άλλους ως άρρενες ή θήλεα. Αρχικά, η διχοτόμηση αυτή αναλαμβάνεται από τους ενήλικες που είναι στη ζωή του παιδιού, οι οποίοι του συμπεριφέρονται ως αγόρι ή ως κορίτσι και ερμηνεύουν τις πράξεις του ως αγορίστικες ή κοριτσίστικες. Σε αυτό το στάδιο, το φύλο εμφανίζεται να είναι μια συλλογική υπόθεση, που μαθαίνεται έξωθεν. Στη συνέχεια, το παιδί καθίσταται ικανό να διχοτομεί έμφυλα τον εαυτό και το περιβάλλον, μόνο του (Fausto-Sterling, 2000). Τα ονόματα και τα ρούχα είναι μόνο ένα μικρό μέρος των συμβολικών πόρων που χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν μια σταθερή και συνεχή απόδοση φύλου, το οποίο όμως είναι στη πραγματικότητα ένα δυναμικό και συνεχές ατομικό επίτευγμα. Ωστόσο, είναι παραδεδομένο ότι χωρίς την απόδοση φύλου, είναι άγνωστο πως μπορεί να λάβει χώρα η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, καθώς η κοινωνική πρακτική και η (αυτό)κατανόηση του εαυτού και των άλλων βασίζεται στην αναγνώρισή του.

Από τη βρεφική ηλικία, τα αρσενικά και τα θηλυκά παιδιά προσεγγίζονται διαφορετικά, οι ενέργειες και οι συμπεριφορές τους ερμηνεύονται σύμφωνα μιας διχοτομημένης βάσης, αλλά όχι με γνώμονα τη δική τους ψυχοσύνθεση. Αντ' αυτού, η διαφορά έγκειται στην ανταπόκριση των ενηλίκων, στις αντιδράσεις τους και στις στάσεις τους. Υπό αυτό το πρίσμα, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των παιδιών είναι σε γενικές γραμμές λιγότερο ή περισσότερο κοινά, μέχρι τη στιγμή που αρχίζουν να γίνονται αντιληπτά και να ερμηνεύονται από τους ενηλίκους. Αν και οι μεταξύ των παιδιών μικρές διαφορές, οι οποίες γίνονται ευδιάκριτες όσο μεγαλώνουν, είναι πιθανώς αρκετές για να μάθουν τι σημαίνει στην κοινότητα να «είσαι άνδρας» ή να «είσαι γυναίκα», είναι καταλυτικής σημασίας το πως εκτιμάται η σημασία των διαφορών αυτών, εφόσον αξιολογούνται από διαφορετική οπτική γωνία. Η Maccoby (2002) τονίζει ότι τα παιδιά, μέχρι την ηλικία των τριών, έχουν πλήρη έμφυλη αυτοσυνειδησία. Συνεπώς, δεν έχουν ανάγκη τη διαφορετική μεταχείριση ώστε να αντιληφθούν την ταυτότητα του φύλου τους. Αντ' αυτού, το μήνυμα περί της

διαφορετικότητας των φύλων είναι παντού γύρω τους. Σε αυτό το πλαίσιο, μέλημα του παιδιού δεν είναι να μεγαλώσει και να ενηλικιωθεί, αλλά να μεγαλώσει ως αγόρι ή κορίτσι και να ενηλικιωθεί ως άνδρας ή αγόρι, γεγονός που υπαγορεύει διαφορετικές αποφάσεις, δράσεις και συμπεριφορές.

Στην έμφυλα διχοτομημένη κοινωνία, το γεγονός της ενηλικίωσης περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση μέσω φύλου, που εν τέλει κωδικοποιεί την αξιολόγηση και την πρόοδο: ένα παιδί μετατρέπεται σε ένα έφηβο αγόρι ή κορίτσι κι από εκεί σε έναν ενήλικο άνδρα ή γυναίκα, κι όχι σε έναν καλό ή κακό έφηβο/η, σε έναν καλό ή κακό ενήλικο/η. Το ερώτημα που εγείρεται αφορά στο πως επηρεάζονται οι φιλοδοξίες και οι επιθυμίες του παιδιού που μεγαλώνει εντός της έμφυλα διχοτομημένης κοινωνίας. Μέχρι την ηλικία των δύο περίπου ετών, τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν τις ίδιες συμπεριφορές παιχνιδιού. Μετά από αυτήν την ηλικία, το παιχνίδι σε ομάδες αγοριών και κοριτσιών αρχίζει να αποκλίνει, καθώς επιλέγουν διαφορετικά «κατάλληλα» παιχνίδια και συμμετέχουν σε διαφορετικές «κατάλληλες» δραστηριότητες, και τα παιδιά αρχίζουν να παρακολουθούν το παιχνίδι του άλλου. Ανεξαρτήτως αν η λειτουργία της βιολογίας, συμβάλλει στην απόκλιση αυτή, υποστηρίζεται ότι ενισχύεται από το κοινωνικό σύστημα. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι συνήθειες παιχνιδιού τους παρακολουθούνται και διαφοροποιούνται, πρώτα από τους ενήλικες και τελικά από τους συνομηλίκους τους. Οι γονείς μικρών παιδιών έχει αποδειχθεί ότι επιβραβεύουν, ακόμα και ασυνείδητα, την επιλογή των «κατάλληλων» παιχνιδιών (π.χ. φορτηγά για αγόρια, κούκλες για κορίτσια) (Langlois & Downs 1980), αποδεικνύοντας ότι η συμπεριφορά τους είναι πιο επιδραστική από όσο νομίζουν. Ακόμη και γονείς που στοχεύουν στην ισότητα των φύλων και που πιστεύουν ότι δεν περιορίζουν τη έμφυλη συμπεριφορά των παιδιών τους, έχει παρατηρηθεί σε πειραματικές καταστάσεις να κάνουν ακριβώς αυτό.

1.3.2 Ασυμμετρία

Το «φύλο» αναπτύσσεται εντός της κοινωνίας, αλλά η εμπλοκή όλων δεν είναι ίσης έντασης. Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι οι άνδρες και τα αγόρια εμφανίζονται περισσότερο αφοσιωμένοι στη διατήρηση και την ενίσχυση των έμφυλων διαφορών,

συγκριτικά με τις γυναίκες και τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, οι πατέρες φαίνεται να αντιδρούν περισσότερο στα σωματικά χαρακτηριστικά των παιδιών τους, να παίζουν περισσότερο έντονα με τους γιους τους και ηπιότερα με τις κόρες τους, να χρησιμοποιούν διαφορετικά γλωσσικά μοτίβα για τα αγόρια και τα κορίτσια, να επιβραβεύουν τα αγόρια, και συγκεκριμένα τους γιους τους, για την επιλογή των «κατάλληλων» παιχνιδιών ή να τα τιμωρούν για την επιλογή των «ακατάλληλων» παιχνιδιών. Τα αγόρια με τη σειρά τους εμφανίζονται πιο αμετακίνητα στις προτιμήσεις τους για τα παιχνίδια, ενώ φαίνεται ότι δύσκολα ασχολούνται με παιχνίδια που παραδοσιακά θεωρούνται «ακατάλληλα» για το φύλο τους συγκριτικά με τα κορίτσια. Η μελέτη των Langlois και Downs (1980) καταδείχθηκε ότι, ενώ τα κορίτσια έτειναν να είναι ουδέτερα στις επιλογές των παιχνιδιών, τα αγόρια ανταποκρίνονταν θετικά μόνο σε «αγορίστικα» παιχνίδια και ήταν ιδιαίτερος επικριτικά προς τους συνομηλίκους τους που ήταν διαλλακτικότεροι με τα «κοριτσίστικα» παιχνίδια. Υπό αυτό το πρίσμα, οι δραστηριότητες και οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται «αγορίστικες» αντιμετωπίζονται ως κατάλληλες και για τις γυναίκες, ενώ εκείνες που χαρακτηρίζονται «κοριτσίστικες» θεωρούνται ακατάλληλες για τους άνδρες. Το εν λόγω γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί είτε υπό το πρίσμα ότι οι «γυναικείες» δραστηριότητες και συμπεριφορές είναι επισημασμένες, καθώς προορίζονται για ένα συγκεκριμένο υποσύνολο του πληθυσμού, ενώ οι «ανδρικές» θεωρούνται κανονικές και γενικού ενδιαφέροντος, είτε υπό το πρίσμα της πολιτισμικής υποτίμησης των γυναικών και του «γυναικείου».

Βάσει των ανωτέρω, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η πίεση προς τη συμμόρφωση του φύλου δεν είναι συμμετρική. Μάλιστα, αυτή η ασυμμετρία εκτείνεται σε πολλούς τομείς: ενώ οι γυναίκες μπορούν να φορούν ρούχα που αρχικά θεωρούνταν ανδρικά, ενώ μπορούν να είναι «αγοροκόριτσα», να παίζουν με «αγορίστικα» παιχνίδια, να είναι άφοβα και ζωηρά, το αντίστροφο στιγματίζεται ιδιαίτερος. Όταν τα αγόρια υιοθετούν «κοριτσίστικες» συμπεριφορές ή ενδιαφέροντα, τιμωρούνται αυστηρά, χλευάζονται, περιθωριοποιούνται και χαρακτηρίζονται με επίθετα που θίγουν τον «ανδρισμό» τους. Ένα κορίτσι αναμένεται να κάνει περισσότερες δουλειές στο σπίτι συγκριτικά με τον αδερφό της, ενώ μαθαίνει από πολύ νωρίς ότι δεν μπορεί να γίνει «αστροναύτης» όταν μεγαλώσει επειδή είναι κορίτσι. Από την άλλη, απαγορεύεται στο αγόρι να παίζει με κούκλες, ενώ μαθαίνει από πολύ νωρίς

ότι δεν μπορεί να θέλει να γίνει γραμματέας όταν μεγαλώσει. Η μόνη διαφορά στις ανωτέρω περιπτώσεις είναι ότι το κορίτσι μαθαίνει ότι δεν είναι αρκετά καλή για να γίνει «αστροναύτης», ενώ το αγόρι μαθαίνει ότι είναι πολύ καλός για να γίνει «γραμματέας». Αυτό δεν σημαίνει ότι οι συνέπειες δεν μπορεί να είναι εξίσου τραγικές για το αγόρι που θέλει πραγματικά να παίξει με κούκλες ή να μεγαλώσει για να γίνει γραμματέας και για το κορίτσι που θέλει να μεγαλώσει για να γίνει αστροναύτης. Αμφότεροι στερούνται την πραγματική επιθυμία και φιλοδοξία τους, και απομονώνονται με την αίσθηση της κοινωνικής αδικίας. Στη σημερινή εποχή, όπου τα φεμινιστικά και queer αιτήματα έχουν εισακουστεί στις δυτικές κοινωνίες σε κάποιο βαθμό, αν και παρατηρείται μεγαλύτερη κινητικότητα και ευελιξία αναφορικά με τα «γυναικεία» και «ανδρικά» επαγγέλματα και ενδιαφέροντα, το μοτίβο που περιορίζει τους άνδρες να εισέλθουν στη «γυναικεία σφαίρα» λόγω απαξίωσης, παραμένει κυρίαρχο (Eckert & McConnell-Ginet, 2013).

1.3.3 Διαχωρισμός

Τα αγόρια παίζουν περισσότερο με αγόρια και τα κορίτσια με κορίτσια, καθώς σε όλο τον κόσμο τα παιδιά παραδοσιακά μεγαλώνουν συμμετέχοντας σε ομάδες παιχνιδιού του ίδιου φύλου. Ακόμα κι αν η εν λόγω τάση παρατηρείται ανά στάδια και ανά ποικίλες εντάσεις, το γεγονός παραμένει: ακόμα κι όταν τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν σε μικτές ομάδες, εν τέλει προτιμούν να καταφεύγουν σε ομάδες του ίδιου φύλου. Είναι πιο συνηθισμένο τα νεαρά αγόρια να παραμένουν σταθερά στις αγορίστικες παρέες τους, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται περισσότερο διαλλακτικά. Ωστόσο, ούτε κι αυτά αποτελούν εξαίρεση από την κοινή αυτή παραδοχή (Whiting & Edwards 1992). Η τάση του διαχωρισμού εκδηλώνεται μετά την ηλικία των τριών (3), όταν δηλαδή τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν την έμφυλη ταυτότητά τους, ενώ ευνοείται από τη συμμετοχή των παιδιών σε περιβάλλοντα, όπως είναι ο παιδικός σταθμός, το νηπιαγωγείο, το σχολείο κ.ά., όπου συναντούν έναν αρκετά μεγάλο σύνολο αγοριών και κοριτσιών, από το οποίο μπορούν να διαχωρίσουν με ποιους επιθυμούν να παίξουν ή να συναναστραφούν στενότερα (Maccoby 1998). Παρ' όλο που τα παιδιά

στρέφονται σε ομάδες ομόφυλων, διατηρούν φιλίες με ετερόφυλους και συμμετέχουν σε μικτές ομάδες, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό.

Σύμφωνα με τη Maccoby (1998) η επιλογή των ομόφυλων ομάδων σχετίζεται με την αναζήτηση ατόμων με αναγνωρίσιμο στυλ παιχνιδιού και την επιλογή των «κατάλληλων» συμπαικτών στο σχολείο, η οποία διασφαλίζει στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας στο ανοικτό περιβάλλον. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο το στυλ παιχνιδιού συγκεκριμενοποιείται, άρα ο διαχωρισμός σε ομάδες παιχνιδιού του ίδιου φύλου ανάγεται σε κανόνας. Η τάση αυτή συνδέθηκε από τους θεωρητικούς του φύλου με το φαινόμενο του πολιτισμικού διαχωρισμού όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση των κοριτσιών και των αγοριών. Βάσει αυτού, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται σε ομάδες ομοφύλων, δηλαδή σε έναν «μικρόκοσμο» όπου ισχύουν διαφορετικοί κανόνες συμπεριφοράς, διαφορετικές νοοτροπίες και διαφορετικές αντιλήψεις για τον κόσμο. Εντός αυτών, τα παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικές κουλτούρες και αλληλεπιδρούν διαφορετικά, με αποτέλεσμα οι συναναστροφές με άτομα εκτός της ομάδας να οδηγούν σε προβλήματα-διαστάσεις-εντάσεις. Αν τα κορίτσια και τα αγόρια διαχωρίζονται σε τακτική βάση, είναι αναμενόμενο να αναπτύσσουν διαφορετικές κουλτούρες, λεκτικές και συμπεριφορικές πρακτικές, που πολλές φορές, δεν είναι μόνο αντιθετικές, αλλά και συγκρουσιακές. Ο διαχωρισμός των φύλων στις δυτικές κοινωνίες εκτός από «τυχαίος» είναι και στοχευμένα ενσωματωμένος σε πρακτικές που θεωρητικά αποσκοπούν στο να φέρουν τα φύλα «κοντά». Για παράδειγμα, στο σχολικό περιβάλλον παρατηρείται ο έμφυλος διαχωρισμός των παιδιών στο αυθόρμητο παιχνίδι, αλλά και εκείνος στις οργανωμένες δραστηριότητες. Ο διαγωνισμός μεταξύ αμιγών ομάδων αγοριών και κοριτσιών μπορεί να λειτουργήσει επικοδομητικά στην κατανόηση της ισότητας των ικανοτήτων, των ιδιοτήτων και των δυνατοτήτων των δύο φύλων. Παράλληλα, η σκοπούμενη ανάμιξη αγοριών και κοριτσιών σε μια ομάδα, εκτός από την πάταξη του γεγονότος του έμφυλου διαχωρισμού, ενδέχεται να συμβάλλει στην κατανόηση της αξίας της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων ανεξαρτήτως οποιουδήποτε έμφυλου περιορισμού (Thorne, 1993).

1.3.4 Η ετερόφυλη/ετεροφυλοφιλική πραγματικότητα

Ήδη από την περίοδο φοίτησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, λαμβάνει χώρα μια ορατή δραστηριότητα «τακτοποίησης» των αγοριών και των κοριτσιών σε ζευγάρια, που προκύπτει από τη βάση μιας αναδύμενης κοινωνικής τάξης συνομηλίκων (Eckert 1996). Γύρω από την ετεροφυλοφιλία οργανώνεται η εν λόγω τάξη και μέσω αυτής τα αγόρια και τα κορίτσια παύουν να θεωρούν τους εαυτούς τους ως μονάδες και μετατρέπονται σε συνεργαζόμενα και συμπληρωματικά μέρη μιας σύζευξης. Εντός αυτής, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια κατανοούν ότι έχουν θέση σε ένα δομημένο σύστημα κοινωνικής αξιολόγησης, όπου η αξία τους υπολογίζεται βάσει της ετεροφυλοφιλικής ελκυστικότητας. Οι ετεροφυλοφιλικές δραστηριότητες καθιερώνουν ένα σύστημα και μια ιεραρχία της επιθυμίας που καθορίζει την αξία κάποιου ή κάποιας, ως συνάρτηση του αριθμού των ατόμων που ελκύονται ή ταιριάζουν. Η ετεροφυλόφιλη κοινωνική τάξη αλλάζει αυτό που θεωρούνταν κατάλληλο για τα αγόρια ως αρσενικά και τα κορίτσια ως θηλυκά, και ανάγει την ικανότητά τους να τηρούν τους κανόνες του φύλου σε σταθμικό παράγοντα της αξίας τους. Όσοι δεν συμμετέχουν στην ετεροφυλοφιλία, συνεπάγεται ότι δεν τηρούν τους κανόνες του φύλου, άρα η αξία τους θεωρείται ελλειμματική και περιθωριοποιούνται. Σε πολλές περιπτώσεις, η δημοτικότητα στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται στενά με τη σύναψη ετεροφυλοφιλικών δεσμών (Eckert & McConnell-Ginet, 2013).

1.3.5 Κατασκευή της επιθυμίας

Με την εμφάνιση της ετεροφυλοφιλίας το αγόρι και το κορίτσι αναγκάζονται να παρακάμψουν τα συγκρουσιακά μεταξύ τους στοιχεία, τα οποία τροφοδοτούνται με τη διχοτόμηση, την ασυμμετρία και τον διαχωρισμό, και συμβιβάζονται με το αφήγημα ότι είναι «αχώριστοι» συνεργάτες που αλληλοσυμπληρώνονται. Το εν λόγω αφήγημα εξυπηρετείται μέσω της επιθυμίας, η οποία κατασκευάζεται ασυνείδητα μέσα από τα μηνύματα που κατακλύζουν την καθημερινότητα των παιδιών. Για παράδειγμα, στη διαφήμιση προβάλλεται το «τέλειο ανδρόγυνο ζευγάρι», στην εικόνα του οποίου δαιμονίζονται πολλαπλά έμφυλα στερεότυπα. Σε ένα από αυτά, η γυναίκα δείχνει ευάλωτη και διαθέσιμη να προστατευτεί από τον σωματώδη άνδρα-σύντροφο, ο οποίος στέκεται δίπλα της αγέρωχος και σίγουρος για τον εαυτό του (Connell 1987). Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται η ετεροφυλοφιλική ευταξία. Υπό το πρίσμα της επιθυμίας, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια μαθαίνουν να αναζητούν το ετεροφυλόφιλό τους

«συμπλήρωμα» και επιδίδονται σε παρεμβάσεις στην εξωτερική τους εμφάνιση, προκειμένου να πραγματώσουν τον «επιθυμητό» εαυτό τους. Κορίτσια και αγόρια οραματίζονται τον εαυτό τους σε «επιθυμητές» καταστάσεις και ενεργούν προς αυτό, μαθαίνοντας ταυτόχρονα το πως να είναι κοινωνικά αποδεκτές γυναίκες και άνδρες αντίστοιχα. Το να μάθουν τα παιδιά να είναι «γυναίκες» ή «άνδρες» περιλαμβάνει την υιοθέτηση και την αναπαραγωγή πολλών πραγμάτων, που προϋποθέτει σαφώς και τη μηχανική μίμηση. Αν και οι συνήθειες και οι πεποιθήσεις των παιδιών εκλαμβάνονται ως απόρροια των προσωπικών επιθυμιών τους, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι αυτές συνήθως είναι αποτέλεσμα της θέσης του φύλου τους στην κοινωνική τάξη (Livia 2002).

1.3.6 Η έμφυλη ευταξία

Αυτό που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί είναι η συντριπτική παρουσία του φύλου στη ζωή του παιδιού και η επίδρασή του στη ρύθμιση της καθημερινότητάς του, των διαπροσωπικών του σχέσεων και της πορείας του προς το μέλλον. Είναι βαθιά ενσωματωμένο σε κάθε πτυχή της κοινωνίας, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στους δημόσιους χώρους, στην τέχνη, στην ένδυση, στην κίνηση, στα μέσα ενημέρωσης, στο οργανωμένο και το αυθόρμητο παιχνίδι, στην τουαλέτα κ.ά., οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους σε μια δομημένη μόδα. Το φύλο είναι τόσο περίπλοκα οργανωμένο σε κάθε επίπεδο εμπειρίας, ώστε οι επιθυμίες που βιώνονται ως αποκλειστικά ατομικές, δεν είναι στην πραγματικότητα τέτοιες. Αντίθετα, είναι επιθυμίες που αναδύονται μέσα από μια εξωτερικά επιβαλλόμενη έμφυλη ευταξία, στην οποία τα παιδιά εκτίθενται ποικιλοτρόπως διαμέσου της γλώσσας, των χειρονομιών και των αλληλεπιδράσεων παντός τύπου. Για παράδειγμα, τα παιδιά ενδέχεται να επιμένουν σε κάποιες συνήθειές τους, τις οποίες αντιλαμβάνονται ότι λειτουργούν ενισχυτικά για το φύλο τους, άρα και βελτιωτικά για την αυτοεικόνα τους και τη θέση τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Valian, 1999).

1.3.7 Ιδεολογία, σύμβαση και κυριαρχία

Η έμφυλη ευταξία προκύπτει από την οργάνωση ενός συστήματος κατανομής δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, ελευθεριών και περιορισμών, ορίων και δυνατοτήτων, εξουσίας και υποταγής, συναφών με το ζήτημα των φύλων. Το εν λόγω σύστημα υποστηρίζεται και ταυτόχρονα υποστηρίζει έμφυλες συμβάσεις, ιδεολογίες, συναισθήματα και επιθυμίες, που διαιωνίζουν το θεωρητικό και έμπρακτο πλαίσιο γύρω από τα φύλα. Οι τέσσερις αυτές βάσεις του συστήματος είναι ιδιαίτερης δυναμικής, καθώς αφενός, επιβάλλουν εμμέσως την εκμάθηση τρόπων ύπαρξης, σκέψης και δράσης, χωρίς ουσιαστικά να γνωστοποιούνται οι πραγματικοί λόγοι που υπάρχουν πίσω αυτούς, και αφετέρου θεωρούνται διαχρονικής ισχύος, παρά το ευμετάβλητο των κοινωνιών και των ανθρώπων. Στο σύνολό τους, θεωρούνται σιωπηρά κοινώς αποδεκτές, διέπουν και τεκμηριώνουν τις υποκειμενικές, τις αυθαίρετες και «συμφέρουσες» πεποιθήσεις περί φύλου, εξυπηρετώντας την έμφυλη καθεστηκυία τάξη. Συνήθως, τονίζουν και δικαιολογούν τις διαφορές των φύλων, έτσι ώστε η ανισότητα να θεωρείται αυτονόητη, ορθή και προσδοκώμενη για τη διασφάλιση της κοινωνικής τάξης, ευημερίας και ευδαιμονίας εν γένει. Για τους υπέρμαχους των έμφυλων συμβάσεων και ιδεολογιών, η διατήρηση της τάξης των φύλων ανάγεται σε ηθική επιταγή, είτε επειδή είναι θεϊκής προέλευσης είτε επειδή είναι απλώς ενσωματωμένη στο παγιωμένο σύστημα. Επιπροσθέτως, η συμμόρφωση σε αυτή διευκολύνει όσους δεν αντιλαμβάνονται την ισότητα των φύλων ως ουσιαστικό και απτό πρόβλημα της ανθρώπινης συμβίωσης (Wright & Hay, 2002).

1.3.8 Η φύση της έμφυλης διχοτόμησης

Η κυρίαρχη ιδεολογία περί φύλων δομείται σε τυποποιημένες αντιθέσεις που αφορούν σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και συνθέτουν την «πεμπουσία» του τι είναι άνδρας και τι είναι γυναίκα. Αυτό που πρέπει να κατανοηθεί είναι ότι η κυρίαρχη ιδεολογία δεν εμμένει μόνο στον ορισμό των φύλων ως αναγκαίως διακριτά, αλλά επιμένει ότι είναι στην πραγματικότητα διαφορετικά, δεδομένου ότι χαρακτηρίζονται από αμετάβλητες «ανδρικές» και «γυναικείες» ποιότητες αντίστοιχα. Η τεκμηρίωση της έμφυλης διχοτόμησης μέσω των παγιωμένων αντιθετικών ιδεολογιών περί φύλων,

είναι δυναμική, καθώς εντοπίζεται στις κοινές και διαχρονικές λαϊκές αντιλήψεις. Σε αυτές, οι άνδρες και οι γυναίκες διαφέρουν σωματικά, διανοητικά και ψυχοσυναισθηματικά, σε τέτοιο επίπεδο όπου εν τέλει γίνεται λόγος για «μάχη των φύλων». Ωστόσο, ενώ είναι σαφές ότι υποστηρίζεται η ύπαρξη ενός χάσματος μεταξύ των δύο φύλων, προκύπτει ως οξύμωρο το αίτημα της ετεροφυλοφιλίας, που επιτάσσει τη σύγκλιση και την αλληλοσυμπλήρωσή τους. Στη βάση του ανωτέρω, διατυπώνεται η άποψη ότι οι διαφορές των φύλων εξυπηρετούν κεντρικούς κοινωνικούς σκοπούς που συντηρούν την καθεστηκυία τάξη (Eckert & McConnell-Ginet, 2013).

Οι έμφυλες αντιθέσεις είναι τόσο βαθιά ριζωμένες στον κοινωνικό ιστό, που σήμερα φαίνεται ότι υπερβαίνουν τη διαλεκτική περί φύλων. Για παράδειγμα, ο έμφυλος διαχωρισμός μεταξύ των ψηλών και δυνατών ανδρών, και των κοντών και αδύναμων γυναικών, που στην πραγματικότητα στοιχειοθετείται στη βάση μιας στατιστικής διαφοράς, δεν διαφοροποιεί μόνο το αρσενικό και το θηλυκό, αλλά αξιοποιείται και στην κατηγοριοποίηση των ανδρών και των γυναικών. Οι μικρόσωμοι άνδρες θεωρούνται λιγότερο αρρενωποί, άρα κατώτεροι άνδρες, ενώ οι μεγάλωσωμες γυναίκες θεωρούνται λιγότερο θηλυκές, άρα λιγότερο γυναίκες ίσως περισσότερο «άνδρες». Αυτός είναι ένας λόγος που οι ανδροπρεπείς γυναίκες στιγματίζονται πολύ λιγότερο από τους θηλυπρεπείς άνδρες. Η συσχέτιση του φύλου και της ετεροφυλοφιλίας οδηγεί σε συσχέτιση της άτυπης έμφυλης συμπεριφοράς με την ομοφυλοφιλία, ιδίως στα αγόρια και τους άνδρες. Ένα αγόρι προσχολικής ή πρώιμης σχολικής ηλικίας θα αποθαρρυνθεί να φορέσει ένα μπλουζάκι με λουλούδια ή ροζ απόχρωσης, επειδή ο πατέρας του δεν θέλει να γίνει «γκέι» όταν μεγαλώσει (Gal & Irvine, 1995).

1.3.9 Ο ρόλος των θεσμών

Οι κατηγορίες, όπως η ηλικία, η φυλή, η εθνικότητα και το φύλο, υπάρχουν, διατηρούνται και ενισχύονται διαμέσου των επίσημων θεσμών της πολιτείας, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την προσωπική κατάσταση, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ατόμου. Με την εξέλιξη των κοινωνιών, ορισμένες από τις κατηγορίες αυτές ενδεχομένως καθίστανται σημαντικότερες ή μη σημαντικές. Η εκπαίδευση, ως πολιτειακός θεσμός, αναπαράγει την έμφυλη ευταξία με πολλαπλούς και ποικίλους

τρόπους. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ως πρωταρχικοί τόποι κοινωνικοποίησης, συνιστούν τους βασικούς θεσμούς για την οικοδόμηση του φύλου. Αφότου εγκαταλείφθηκε το μοντέλο της διαχωρισμένης εκπαίδευσης των σχολείων «αρρένων και θηλέων», άρχισε σταδιακά να οργανώνεται μια εκπαιδευτική στρατηγική ισότητας φύλου εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με σκοπό την υποβάθμιση της έμφυλης διχοτόμησης και την υιοθέτηση μιας καθολικής αμερόληπτης στάσης και συμπεριφοράς προς το φύλο από όλους. Ωστόσο, η στοχευμένη αυτή προσπάθεια προώθησης της έμφυλης ισότητας, δεν επιτυγχάνει πάντα τους στόχους της, καθώς συχνά παρεισφρέουν οι κυρίαρχες συμβάσεις και οι στερεοτυπικές ιδεολογίες, τόσο σε επίπεδο δασκάλων και συνομηλίκων, όσο και σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και μαθησιακού προγραμματισμού (Eckert & McConnell-Ginet, 2013).

Το φύλο λειτουργεί εντός των θεσμών με τρόπο διττό: ονομαστικό και ουσιαστικό. Αυτό σημαίνει ότι σε όλους τους κρατικούς και μη θεσμούς, εντοπίζονται, διατηρούνται και αναδεικνύονται ποικίλες μορφές θηλυκότητας και αρρενωπότητας που απορρέουν από διαχρονικές προκαταλήψεις, τόσο στην ονομαστική τους όσο και στην ουσιαστική τους διάσταση. Η εν λόγω αρρενωπότητα και θηλυκότητα, εντός των θεσμών, λαμβάνουν διαφορετικές αποχρώσεις ανάλογα με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και αναμφίβολα διασταυρώνονται με άλλες, όπως είναι η φυλή, η εθνότητα, η τάξη και η σεξουαλικότητα. Στο πλαίσιο της λειτουργίας των θεσμών, οι κοινωνικές κατασκευές και οι νόρμες φύλου, οδηγούν συχνά τους εμπλεκόμενους στο να υιοθετήσουν μια έξωθεν χαρτογραφημένη έμφυλη συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται μέσω των «αποδεκτών» αρσενικών και γυναικείων μορφών συμπεριφοράς. Συνήθως, οι θεσμοί εμφανίζονται να είναι πρόσφοροι χώροι καλλιέργειας και ενίσχυσης κανονιστικών κωδίκων, που διαχέουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις ιδιοσυγκρασίες εκείνες, που είναι κατάλληλες για τη διατήρηση των παγιωμένων αρχών και αξιών της έμφυλης καθεστηκυίας τάξης. Για παράδειγμα, εντός των θεσμικών κανονιστικών κωδίκων, οι άνδρες θεωρούνται ηγεμονικοί και λειτουργούν έτσι, καθώς στερεοτυπικά διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες, τις επαρκείς γνώσεις και την πρέπουσα ιδιοσυγκρασία, ώστε να συμμορφωθούν, να υπηρετήσουν και να φέρουν σε πέρας το προσδοκώμενο «θεσμικό» καθήκον. Από την άλλη, οι γυναίκες θεωρούνται ηγεμονευόμενες και λειτουργούν έτσι, καθώς στερεοτυπικά χαρακτηρίζονται σαν παράλογες, εύθραυστες και εξαρτημένες. Για τον λόγο αυτό, υποβιβάζονται σε

βοηθητικούς ή αυστηρά στερεοτυπικά καθορισμένους ρόλους (Beckwith, 2010; Duerst-Lahti 2008; Goetz 2007; Chappell, 2006; Lovenduski, 2005; Hooper, 2001).

Οι μελετητές κάνουν λόγο για «θεσμική κυριαρχία ορισμένων μορφών αρρενωπότητας», η οποία προκαλεί την εσφαλμένη εντύπωση ότι το φύλο λειτουργεί σε ατομικό επίπεδο και όχι σε συλλογικό, όπου ισχύουν και εφαρμόζονται κανόνες, διαδικασίες, λόγοι και πρακτικές. Πρόκειται για ένα συλλογικό καθεστώς που αντικατοπτρίζει την αλληλεπίδραση των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των φύλων, τον καταμερισμό της εργασίας ως προς το φύλο, των διαπροσωπικών σχέσεων και των κοινωνικών-συμβολικών σχέσεων με γνώμονα το φύλο. Τα έμφυλα θεσμικά καθεστάτα δεν λειτουργούν μόνα τους, αλλά εξαρτώνται και καθορίζονται από τη διαχρονική, τη στερεοτυπική και την παραδεδομένη αναγνώριση/γνώση της ύπαρξης ενός καθεστώτος φύλου. Όπως τα πολιτικά συστήματα έχουν κατασκευαστεί με βάση τον αποκλεισμό ή την επιβεβλημένη απουσία των γυναικών, με ό,τι αυτή συνεπάγεται σε επίπεδο πόρων, ευκαιριών, ανταμοιβών κ.ά., έτσι και οι θεσμοί έχουν κατασκευαστεί και λειτουργούν με γνώμονα τη διατήρηση του έμφυλου καθεστώτος (McBride & Mazur, 2010; Tripp et al., 2009; Duerst-Lahti, 2008; Waylen, 2007; Kenny 2007; Lovenduski, 2005; Connell, 2002).

Το θεσμικό καθεστώς φύλου διέπεται από έμφυλους κανόνες που προορίζονται να τηρούνται απαρέγκλιτα. Οι αμφισβητίες των υφιστάμενων λογικών καταλληλότητας των φύλων, με προεξάρχουσες τις γυναίκες και τους εκπροσώπους της ομοφυλοφιλικής κοινότητας, θεωρούνται και αντιμετωπίζονται σαν «παρεκκλίνουσες/οντες» και «τιμωρούνται» με πράξεις αποδοκιμασίας, μομφής, χλευασμού ή παρενόχλησης. Οι φορείς των θεσμών «βαρύνονται» από το φορτίο της ιστορίας και την αναγκαιότητα υπεράσπισης του έμφυλου status quo, και συνήθως υποπίπτουν σε αυτό και αντιπαρέρχονται κάθε απόπειρας ανατροπής του θεσμικού έμφυλου καθεστώτος. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός είτε εργάζεται υπέρ της διατήρησης της καθεστηκυίας τάξης εφόσον ανήκει στην ευνοούμενη κυρίαρχη κοινωνική έμφυλη ομάδα, είτε αδυνατεί να αντιδράσει φοβούμενος να αντιπαρατεθεί με τους ιεραρχικά ανωτέρους, με τους γονείς, με την εκπαιδευτική ηγεσία ή ακόμα και με τα ίδια τα παιδιά. Η προώθηση της έμφυλης ισότητας και των δικαιωμάτων-διεκδικήσεων των γυναικών, αν και έθεσε υπό αμφισβήτηση την παραδοσιακή έμφυλη διχοτόμηση σε κοινωνικό,

πολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, δεν οδήγησε αυτομάτως στη θεσμική έμφυλη ευταξία. Χρειάστηκε και εξακολουθεί να χρειάζεται, η άσκηση εξωτερικών και εσωτερικών θεσμικών πιέσεων, που μεταφράζονται με την καθιέρωση πρακτικών και κανόνων που αναδιατυπώνουν ή επαναπροσεγγίζουν την έμφυλη φύση των θεσμών (Beckwith 2005).

Οι έμφυλοι κανόνες που τίθενται σε εφαρμογή στο πλαίσιο της λειτουργίας των θεσμών είναι είτε τυπικοί ή επίσημοι, είτε άτυποι ή ανεπίσημοι, με τους δεύτερους, λόγω της φαινομενικής «ουδετερότητάς» τους, να αποτιμώνται αποτελεσματικότεροι όσον αφορά στην εδραίωση του έμφυλου καθεστώτος. Σύμφωνα με τους Lowndes και Roberts (2013) οι φορείς των θεσμών ενσωματώνουν αναπόφευκτα κατασκευές αρρενωπότητας και θηλυκότητας, γεγονός που συνεπάγεται ότι επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούν, ερμηνεύουν, επικοινωνούν, επιβάλλουν, διαμορφώνουν και συμμορφώνονται με τους κανόνες. Συνήθως οι επίσημοι και κωδικοποιημένοι θεσμικοί κανόνες φύλου, αν και συνοδεύονται από κυρώσεις και τιμωρίες, είναι αυτοί που αφενός, «υπακούν» στις κυρίαρχες αντιλήψεις περί φύλου ανά εποχή, αλλά που αποδεικνύονται ιδιαίτερος ευάλωτοι στην επίδραση των άτυπων και μη κωδικοποιημένων, οι οποίοι βασίζονται κατεξοχήν σε προκαταλήψεις και στερεότυπα. Συνεπώς, η έμφυλη τάξη σε επίπεδο θεσμών διαταράσσεται εξαιτίας των άτυπα θεσμοθετημένων μορφών προκατάληψης, οι οποίες, όχι μόνο δεν εκλείπουν ή εξαλείφονται, αλλά προσαρμόζονται (Franceschet, 2011; Banazsak & Weldon, 2011; Beckwith, 2005).

Το σχολείο ως εκπαιδευτικός, κοινωνικός, πολιτιστικός θεσμός, συγκαταλέγεται σε εκείνους, των οποίων η λειτουργία είναι έμφυλα προσανατολισμένη. Αυτό δεν γίνεται πάντα αντιληπτό άμεσα, παρά μόνο διαμέσου των σημαντικών ακούσιων ή εκούσιων συνεπειών που προκύπτουν. Η εφαρμογή κυρίως των διαχρονικών άτυπων και ανεπίσημων έμφυλων κανόνων και πρακτικών εντός της σχολικής πραγματικότητας, επηρεάζει τις επιλογές και τις διαδικασίες του θεσμικού σχεδιασμού της, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να γίνονται αποδέκτες των «κρυφών» έμφυλων αναπαραγόμενων και μεταβιβαζόμενων μηνυμάτων, που σε γενικές γραμμές ενισχύουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

1.4 Κριτική της δυαδικής κατηγοριοποίησης του φύλου

Σήμερα, υπάρχουν άτομα που αισθάνονται ότι η έμφυλη ταυτότητά τους δεν είναι ούτε αρσενική ούτε θηλυκή και για αυτό, αυτοπροσδιορίζονται ποικιλοτρόπως, όπως μη δυαδικά, άφυλα, ρευστού φύλου, ανδρόγυνα κ.ά. (Corwin, 2009). Η ύπαρξη μιας μη δυαδικής έμφυλης ταυτότητας είναι πιθανό να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επιλέγει να ντυθεί, να συμπεριφερθεί ή να συνάψει κοινωνικές σχέσεις (όχι σεξουαλικές, εφόσον η σεξουαλικότητα θεωρείται ως ξεχωριστή από το φύλο). Σε αυτές τις περιπτώσεις, θεωρείται ότι τα άτομα απορρίπτουν τον χαρακτηρισμό «αγόρι» ή «κορίτσι» και απαιτούν να τους συμπεριφέρονται με έμφυλη ουδετερότητα (Ryne, 2014). Η queer θεωρία, ο μεταμοντερνισμός και ο φεμινισμός έχουν ασκήσει κριτική στις κανονιστικές και ουσιοκρατικές υποθέσεις περί φύλου, υποστηρίζοντας ότι το φύλο είναι μια διαφορούμενη κοινωνική κατασκευή, που διαχωρίζει αυθαιρέτως το αρσενικό από το θηλυκό, ενδυναμώνοντας τις διακρίσεις διαμέσου στερεοτυπιών, επαναλήψεων, ποικιλότροπων και πολυεπίπεδων διαδικασιών. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, το φύλο δεν υπάρχει σε δυαδική μορφή, αλλά είναι μια συνέχεια που κυμαίνεται από την αρρενωπότητα ως τη θηλυκότητα. Εντός αυτής της συνέχειας, όλα τα άτομα βρίσκονται σε μια ενδιάμεση και μη δυαδική έμφυλη κατάσταση. Οτιδήποτε υποστηρίζει το αντίθετο, είναι ψευδαισθητικό (Connell, 2012; Butler, 2009).

Στην υπόθεση ότι το φύλο είναι μια στατική, σταθερή και αμετάβλητη πτυχή της ανθρώπινης ταυτότητας, οι μεταμοντερνιστές υποστηρίζουν ότι το φύλο είναι κάτι εξελισσόμενο και ευμετάβλητο (Butler, 2009). Το δυαδικό φύλο δεν είναι πολιτισμικά οικουμενικό, καθώς ορισμένοι μη δυτικοί πολιτισμοί δεν κατασκευάζουν την έμφυλη ταυτότητα βάσει του δυαδικού συστήματος. Υπάρχει μια πληθώρα αποκλινοσών ταξινομήσεων φύλου σε όλο τον κόσμο, που χαρακτηρίζονται από μια ποικιλομορφία «γυναικείων» ή «ανδρικών» συμπεριφορών, από ένα διαφορετικό εύρος εκφράσεων φύλου (Idrus & Hymans, 2014; Bartlett & Vasey, 2006; Langer & Martin, 2004). Ο Foucault ανέδειξε την επίδραση του λόγου στη δυτική εννοιολόγηση του δυαδικού φύλου και υποστήριξε ότι η γλώσσα, το πως δηλαδή δημιουργούνται εκφράσεις, κείμενα ή εικόνες, καθορίζει τη διχοτομία του φύλου. Κι αυτό γιατί, η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα μέσο περιγραφής, αλλά ένα εργαλείο κατασκευής και δημιουργίας (Hall, 2003). Στην ελληνική και σε άλλες γλώσσες, οι προσωπικές ανωνυμίες αξιοποιούνται

για να διακρίνουν το αρσενικό από το θηλυκό, διαιώνιζοντας έτσι τις βιολογικές, παθολογικές δυαδικές διαιρέσεις. Κατά ανάλογο τρόπο, η απουσία μη δυαδικών αντωνυμιών ή μη δόκιμης χρήσης τους στην περί φύλου διαλεκτική, δημιουργούν προβλήματα αυτοπροσδιορισμού και εγείρουν προσκόμματα όσον αφορά στην υπέρβαση του ετεροτυπικού έμφυλου δυαδισμού (Chak, 2015; Ansara & Hegarty, 2012; Corwin, 2009).

Ωστόσο, παρά τη σχετική άμβλυνση της ακαμψίας των δυαδικών κατηγοριών του φύλου και την αναγνώριση ότι οι ιδιότητες που χαρακτηρίζονται ως τυπικές του αρσενικού και του θηλυκού υπάρχουν σε κάποιο βαθμό σε άτομα και των δύο φύλων, η κατηγοριοποίηση του φύλου παραμένει σχετικά άκαμπτη (Perrin et al., 2005). Η αποδοκιμασία, η αρνητική κοινωνική κρίση και οι διακρίσεις που υφίσταται κάποιος που δεν θεωρείται αρκετά αρρενωπός ή θηλυκός, ώστε να ταιριάζει με το βιολογικό φύλο του, όλα αυτά χρησιμεύουν στη διαίωση της δυαδικής εννοιοποίησης του φύλου. Το φύλο που αποδίδεται κατά τη γέννηση είναι σύμφωνο με το βιολογικό φύλο του ατόμου, παρ' ότι για ορισμένα άτομα, υπάρχει μια ασυμφωνία μεταξύ του κοινωνικού και του βιολογικού τους φύλου. Αυτή η ασυμφωνία μπορεί να εκφράζεται μέσω της επιθυμίας να «είσαι το άλλο φύλο», να «έχεις μη δυαδικό φύλο» ή και «καθόλου φύλο». Με τον όρο «διακύμανση φύλου» περιγράφονται οι έμφυλες συμπεριφορές, τα ενδιαφέροντα, η εμφάνιση και οι εκφράσεις σε άτομα που δεν «συμμορφώνονται» με τους πολιτισμικά καθορισμένους κανόνες που αναμένονται για το βιολογικό φύλο τους. Στα παιδιά και στους νέους, η διακύμανση φύλου μπορεί να παρατηρηθεί σε προτιμήσεις δραστηριοτήτων, παιχνιδιών, χόμπι, ένδυσης, εξωτερικής εμφάνισης, προτύπων, φίλων ή σε δηλώσεις δυσαρέσκειας για τη βιολογικά καθορισμένη έμφυλη ταυτότητά τους (Perrin et al., 2005).

1.5 Η κοινωνική κατασκευή των ρόλων του φύλου

Η κοινωνικοποίηση του έμφυλου ρόλου μπορεί να εκδηλωθεί με πολλαπλές μορφές, δεδομένου ότι πρώτη στιγμή της γέννησής τους, τα άτομα επηρεάζονται ώστε να συμμορφωθούν με τους τρέχοντες κάθε φορά κανόνες φύλου στην κοινωνία (Zosuls et al., 2011; Chick et al., 2002). Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συνομήλικοι και τα μέσα

ενημέρωσης φαίνεται ότι ασκούν σύνθετη επιρροή στον τρόπο που κοινωνικοποιούνται οι έμφυλες ιδιότητες και ικανότητες, άρα και στον τρόπο που αναπτύσσονται οι έμφυλες ταυτότητες των σύγχρονων ανδρών και γυναικών. Σε άμεση σχέση με την κοινωνικοποίηση του φύλου, η θεωρία του Κοινωνικού Ρόλου ορίζει ρητώς ότι οι άνθρωποι υιοθετούν τη δική τους συμπεριφορά, μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων (Koenig & Eagly, 2014). Το κοινωνικό περιβάλλον και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης των έμφυλων ρόλων (Hollis-Sawyer & Cuevas, 2013), ενώ ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο κοινωνικοποιείται ένα παιδί, έχει αντίκτυπο στην τυποποιημένη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών. Τα πρώτα, συχνά πιέζονται να συμμορφωθούν αυστηρά στις μορφές αρρενωπότητας που υπαγορεύει η κοινωνία κι όταν δεν το πράττουν, αντιμετωπίζονται με σκληρότητα (Sadker, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, οι ρόλοι των φύλων μπορούν να χαρακτηριστούν ως ενορχηστρωμένες πεποιθήσεις της κοινωνίας περί κατάλληλης «γυναικείας» και «ανδρικής» συμπεριφοράς. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης, και κατ' επέκταση επιβολής, των έμφυλων ρόλων, λαμβάνει χώρα με πολλαπλούς και ποικίλους τρόπους. Κεντρική είναι η επίδραση της ισχύουσας και κυρίαρχης αντίληψης ότι τα άτομα κοινωνικοποιούνται με βάση τα πολιτισμικά πρότυπα και τις βιολογικές του διαφορές, κι όχι βάσει των πραγματικών ικανοτήτων του (Yaşın, 2002). Σε αυτά τα κοινωνικά περιβάλλοντα, τα άτομα κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τις συμπεριφορές που αναμένεται να υιοθετήσουν και να εκδηλώσουν ανάλογα με το βιολογικό τους φύλο. Οι περισσότεροι ερευνητές σήμερα συμφωνούν ότι η κοινωνικοποίηση του φύλου είναι μια κοινωνική σύλληψη που υπαγορεύεται από την κοινωνία (Zosuls et al., 2011).

Λόγω των στερεοτυπικών απεικονίσεων των ανδρών και των γυναικών στα μέσα ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης, στα τηλεοπτικά προγράμματα, στις «λαϊκές» τέχνες, στα βιντεοπαιχνίδια και αλλού, οι οποίες ενισχύονται μέσω των αντιδράσεων, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών των συνομηλίκων, της οικογένειας, των δασκάλων, τα νεαρά έφηβα κορίτσια πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν συγκρατημένα, ήσυχα, αξιοσέβαστα άτομα, ώστε να γίνουν αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Ειδικότερα, εάν τα κορίτσια έχουν εσωτερικεύσει το κοινωνικό ιδεώδες της «καλής γυναίκας», είναι πιο πιθανό να εκφράζονται λεκτικά με χαμηλότερα επίπεδα φωνής κατά την εφηβεία και να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να έχουν στενές και ταυτόχρονα

ειλικρινείς σχέσεις. Τα νεαρά έφηβα κορίτσια πιστεύουν ότι πρέπει να θυσιάσουν ένα πολύτιμο μέρος του εαυτού τους, το οποίο τα χαρακτηρίζει ως άτομα, προκειμένου να τύχουν της έμφυλα αναμενόμενης μεταχείρισης από τους συνομηλίκους, τους γονείς και τους δασκάλους τους. Ουσιαστικά, τα έφηβα κορίτσια αυτό-καταπιέζονται ως αντίδραση των μηνυμάτων που λαμβάνουν από τον κόσμο που τους περιβάλλει (Theran, 2009).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κοινωνικοποίηση του φύλου έχει πολλές αρνητικές συνέπειες στα κορίτσια και τα αγόρια (Orr, 2011; Theran, 2009). Παγκοσμίως, ένα σύνολο πολιτιστικών κανόνων φύλου κοινωνούνται και διδάσκονται σε άτομα, με σκοπό τα τελευταία να συμμορφώνονται στους προσδοκώμενους έμφυλους ρόλους που προορίζονται για αυτά. Κι αυτό γιατί, αξιολογείται ως εξαιρετικά σημαίνον και σχεδόν αυτονόητο ότι οι προσωπικές απόψεις των ατόμων πρέπει να τίθενται στο περιθώριο και να υπερισχύει αυτό που πιστεύει η κοινωνία. Αυτή η πολιτισμικά κανονικοποιημένη συμπεριφορά συμβάλλει στην ενίσχυση των στερεότυπων φύλου (Sherman & Zurbriggen, 2014). Τα αγόρια είναι συχνά πιο επιθετικά και βίαια, νιώθουν την ανάγκη να παραμείνουν κυρίαρχα στις στενές σχέσεις που συνάπτουν, από πολύ νεαρή ηλικία διδάσκονται να κρύβουν κάθε συναίσθημά τους, εκτός από τον θυμό, γιατί η εξωτερίκευση του τελευταίου τους βοηθά να διατηρήσουν την εικόνα τους ότι είναι σκληροί. Τα αγόρια επηρεάζονται έντονα ώστε να πιστεύουν ότι, εάν εκδηλώνουν κάποιο συναίσθημα, όπως λύπη ή φόβο, τότε θα θεωρούνται αδύναμα (Pollack, 1999).

Τα αντρικά συναισθήματα δεν είναι το μόνο πράγμα που επηρεάζεται από την κοινωνικοποίηση του φύλου. Ο ακαδημαϊκός τους προσανατολισμός καθορίζεται επίσης σημαντικά. Οι υψηλότερες βαθμολογίες των αγοριών καταγράφονται σε μαθήματα, όπως η φυσική, τα μαθηματικά και η μηχανική, ενώ, σε γενικές γραμμές, κυριαρχούν σε αυτά, συγκριτικά με τις συμμαθήτριάς τους. Κατά ανάλογο τρόπο, τα αγόρια κυριαρχούν σε θέσεις σταδιοδρομίας που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες, τους υπολογιστές και την τεχνολογία, και αποκτούν σημαντικό πλεονέκτημα έναντι των κοριτσιών στην αναζήτηση θέσεων εργασίας σε παρεμφερείς επαγγελματικούς τομείς (Sherman & Zurbriggen, 2014).

Οι Zosuls και συνεργάτες (2011) αναφέρουν ότι οι άνθρωποι κοινωνικοποιούνται ως προς το φύλο από πολύ μικρή ηλικία. Τα παιδιά έρχονται στον κόσμο από τους

γεννήτορές τους και αυτομάτως τους μεταβιβάζεται ένα σύνολο απαιτήσεων φύλου, που ενισχύονται μέσα από μια ποικιλία πεδίων και δράσεων, όπως είναι η επιλογή του κατάλληλου ονόματος για το κοριτσάκι ή το αγοράκι πριν τη γέννησή του (Zosuls et al., 2011). Οι Chick και συνεργάτες (2002) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη του έμφυλου ρόλου είναι ένα κοινωνικό κατασκευάσμα, ότι ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία και ότι οι γονείς βρίσκονται στην πρώτη γραμμή. Συγκεκριμένα, διατυπώνουν ότι στην ηλικία των 12 μηνών, τα παιδιά έχουν ήδη μια ιδέα για το φύλο τους και επιλέγουν δραστηριότητες ανάλογα με αυτό. Ωστόσο, οι πραγματικές δεσμεύσεις σε ένα σύνολο έμφυλων προτύπων και ρόλου, επιτυγχάνονται στη συνέχεια, όταν το παιδί αρχίζει και αντιλαμβάνεται τις κανονικοποιημένες έμφυλες νόρμες. Αυτές, ισοδυναμούν με αξίες που έχουν διαμορφωθεί από τις κοινωνίες για το τι σημαίνει να είναι κάποιος κορίτσι ή αγόρι. Τα μικρά αγόρια, συνήθως λαμβάνουν ακούσια περισσότερη ανεξαρτησία, υπόκεινται σε λιγότερο ή ηπιότερο έλεγχο, συγκριτικά με τα κορίτσια, τα οποία συνήθως αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο να ανακαλύψουν ελεύθερα το περιβάλλον τους. Για παράδειγμα, πολύ συχνά συνιστάται στα κορίτσια να παραμένουν πιο κοντά στο σπίτι. Κατά ανάλογο τρόπο, είναι πιο πιθανό να δοθούν στα κορίτσια παιχνίδια που αφορούν στην οικογενειακή ζωή ή τη μητρότητα, όπως κούκλες μωρών ή μαγειρικά υλικά, σε αντίθεση με τα αγόρια που ανατρέφονται από πολύ μικρή ηλικία, μέσω του παιχνιδιού, ώστε να είναι αρρενωπά, σκληρά και καθόλου ευέλικτα όσον αφορά στην τήρηση ή τη συμμόρφωση των πολιτιστικών κανόνων που αφορούν στα φύλα (Orr, 2011).

Οι γονείς κοινωνικοποιούν τα αγόρια τους για να καταστείλουν την έκφραση των συναισθημάτων τους, καθώς αυτό θεωρείται ένα αδύναμο χαρακτηριστικό, το οποίο κανονικοποιείται και νομιμοποιείται μόνο για τα νεαρά κορίτσια. Μέσω της κοινωνικοποίησης, τα αγόρια παρακινούνται να είναι κυρίαρχα, επιθετικά, μη θηλυπρεπή, φαλλοκρατικά, σκληρά, ευερέθιστα και κυρίως πολύ λίγο συναισθηματικά (Orr, 2011). Οι γονείς επηρεάζουν επίσης την αυτοεκτίμηση του παιδιού τους, ειδικά όσον αφορά στις ικανότητές του, ενώ η στάση τους έχει καταλυτικό αντίκτυπο στην ψυχοσύνθεση και τον χαρακτήρα του, συγκριτικά με τις εξωτερικές επιρροές. Οι Lindberg και συνεργάτες (2008) ανέλυσαν την κοινωνική αλληλεπίδραση των γονέων και των παιδιών τους κατά τη διάρκεια των μαθηματικών εργασιών, και κατέγραψαν ότι οι πεποιθήσεις των γονιών για τις ικανότητες των παιδιών τους είχαν σημαντική

επίδραση στην πραγματική αυτο-αντίληψη των τελευταίων. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά και των δύο φύλων είχαν βαθμούς που αποδείκνυαν ότι ήταν εξίσου ικανά στις μαθηματικές ασκήσεις, οι προσωπικές απαντήσεις των γονέων, αντικατόπτριζαν την πεποίθηση ότι, αν και τα αγόρια και τα κορίτσια ήταν εξίσου ικανά να κάνουν μαθηματικά, ήταν πιο εύκολο για τα πρώτα παρά για τα δεύτερα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά.

Η συμμετοχή των γονέων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Qilong, 2015), δεδομένου ότι οι γονείς είναι ενεργά πρότυπα και από αυτή τη θέση μεταλαμπαδεύουν ιδέες και πεποιθήσεις που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του φύλου, είναι επιτακτική ανάγκη να προσέχουν για το τι μηνύματα επικοινωνούν. Κατά τη διάρκεια των ενδοοικογενειακών αλληλεπιδράσεων, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά του φύλου τους (Freeman, 2007). Με την έναρξη της σχολικής ζωής, τα παιδιά «βγαίνουν από το σπίτι» και κάνουν φίλους, οι οποίοι σταδιακά μετασχηματίζονται στην πιο σημαντική μεταβλητή στη ζωή του παιδιού, βάσει της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (Hollis-Sawyer & Cueavas, 2013). Οι συνομήλικοι είναι τόσο σημαντικοί στη ζωή των παιδιών, καθώς σημαίνουν την απαρχή του έμφυλα διαχωρισμένου παιχνιδιού και της ενεργητικής εμπλοκής στη «μάχη των φύλων». Κι αυτό γιατί, όχι μόνο ενθαρρύνουν το έμφυλα διαχωρισμένο παιχνίδι, αλλά αποθαρρύνουν το παιχνίδι του ίδιου φύλου μέσω της αρνητικής μεταχείρισης όσων αποφασίζουν να πορευτούν ενάντια στα πρότυπα του φύλου (Lips, 1994).

Οι συνομήλικοι συμβάλλουν στην προώθηση και την ενίσχυση της έμφυλης στερεοτυπικής συμπεριφοράς, δεδομένου ότι επιθυμούν και μεριμνούν να γίνονται αποδεκτοί από τους όμοιούς τους. Για αυτό, συνήθως συμμορφώνονται με τα πολιτισμικά πρότυπα, τα «πρέπει» και τα «μη» της φιλίας. Ουσιαστικά, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των συνομηλίκων βασίζεται αφενός στη ομογενοποίηση των μερών και αφετέρου στην επένδυση λόγω του φόβου της εχθρικής μεταχείρισης. Όσοι αδυνατούν να ομογενοποιηθούν συνεπάγεται ότι αντίκεινται των προτύπων συμπεριφοράς που υιοθετεί η «ομάδα» και ότι αναγκαστικά υπόκεινται στην σκληρότητα των συνομηλίκων, η οποία συχνά εκφράζεται με περιθωριοποίηση και αποκλεισμό (Sadker, 2000). Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού, τα παιδιά

αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον έξω κόσμο (Sherman & Zurbriggen, 2014), όπως επίσης διαμορφώνουν την έμφυλη ταυτότητά τους (Chick et al., 2002).

Οι συνομήλικοι-συμμαθητές/τριες στο προσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον εξυπηρετούν έναν πολύ σημαντικό σκοπό στη ζωή των παιδιών: μέσω της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και του παιχνιδιού, αναπτύσσουν ειλικρινείς δεσμούς με φίλους, αναζητούν λύσεις σε συγκρουσιακές καταστάσεις και μαθαίνουν να διαχειρίζονται προβλήματα διαμέσου των παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Stanton Charman, 2015). Πολύ συχνά, οι συνομήλικοι της προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν την ισχυρή τάση να απέχουν από το παιχνίδι με άτομα του αντίθετου φύλου και να δείχνουν σαφή προτίμηση στα παιδιά του ίδιου φύλου, κάτι που διευκολύνει τη διαιώνιση των στερεοτύπων. Για παράδειγμα, αν τα κορίτσια παίζουν πάντα με κορίτσια, είναι πιθανότερο να τηρούν τους πολιτισμικούς κανόνες του «τι» και του «πως» πρέπει να παίζουν τα κορίτσια. Το προσχολικό παιχνίδι δεν είναι ένα οποιοδήποτε ανούσιο παιχνίδι, αλλά μια κρίσιμη διαδικασία, σε μια κρίσιμη περίοδο της ζωής των παιδιών, όπου μαθαίνουν και αναπτύσσονται (Chick et al., 2002). Τα παιδιά που επενδύουν ψυχοσυναισθηματικά και σωματικά στο παιχνίδι με τους συνομηλικούς κατά την προσχολική ηλικία, ξεκινούν ταυτόχρονα την εξερεύνηση των κυρίαρχων κανόνων φύλων, τις περισσότερες φορές ασυνείδητα (Chick et al., 2002).

Σε καταλυτικό παράγοντα στην παιγνιώδη αυτή διαδικασία αναδεικνύεται ο δάσκαλος/α, ο οποίος οργανώνει και αξιοποιεί τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και τα υλικά ώστε να κατευθύνει τα παιδιά, είτε προς συμμόρφωση με τα κυρίαρχα πρότυπα είτε προς την αντίθετη κατεύθυνση, μακριά από τα στερεότυπα. Στην πραγματικότητα, υποστηρίζεται ότι οι δάσκαλοι αδυνατούν να αποστασιοποιηθούν από τις προσωπικές αντιλήψεις τους περί φύλων και μεταφέρουν τις πεποιθήσεις τους στην τάξη. Για τον λόγο αυτό, συχνά παραχωρούν περισσότερο «χώρο» στα αγόρια ώστε να εκφραστούν στην τάξη, συγκριτικά με τα κορίτσια (Sadker & Zittleman, 2005), τα οποία, θεωρείται ότι κοινωνικοποιούνται ώστε να υπακούν στους κανόνες, να συμμορφώνονται στους τύπους και να εκφράζονται μετριοπαθώς (Theran, 2009). Η στάση αυτή που εσωτερικοποιούν τα κορίτσια, την οποία εκδηλώνουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ενισχύεται ως «καλή» συμπεριφορά από τους εκπαιδευτικούς (Orr, 2011). Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια είναι κοινωνικοποιημένα

να τηρούν τον κώδικα που ορίζει ότι πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να είναι σκληρά, κυριαρχικά και ατρόμητα (Stanton-Charman, 2015). Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είναι οι κατεξοχήν παιδαγωγοί που ενισχύουν στα παιδιά τη γνώση των έμφυλων ρόλων, δεδομένου ότι το προσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι το πρώτο συστηματικό περιβάλλον όπου τα μικρά παιδιά συνυπάρχουν με συνομηλίκους, μαθαίνουν να επικοινωνούν και αναπτύσσουν σχέσεις (Chick et al., 2002).

Κεφάλαιο 2^ο: Κοινωνικοποίηση του φύλου και ταυτότητα

2.1 Οικογένεια, σχολείο και έμφυλη κοινωνικοποίηση

Η ιδέα ότι το φύλο μαθαίνεται μέσω της κοινωνικοποίησης είναι πανταχού παρούσα στην κοινωνιολογική βιβλιογραφία για το φύλο (Levant & Rankin, 2014; Coltrane, 2000; Coltrane, 2000; Fox & McBride Murry, 2000; Stockard, 1999; Peterson & Hann, 1999). Η επικρατούσα κοινωνιολογική άποψη γενικά απορρίπτει τις βιολογικά ντετερμινιστικές (Wilson, 2000) εξηγήσεις για τις διαφορές στο φύλο και τη έμφυλη συμπεριφορά. Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο της μελέτης του φύλου κρίνεται σκόπιμη και επιβεβλημένη η ανάλυση των κοινωνιολογικών πτυχών του φύλου και της κοινωνικοποίησής του, εφαρμόζοντας τη θεωρία ταυτότητας (Stryker & Burke, 2000; Stryker & Serpe, 1982; Stryker, 1980) και τη θεωρία ελέγχου ταυτότητας (Carter, 2013; Burke & Stets, 2009; Stets, 2006) για να εξηγηθεί πώς τα στερεότυπα για το φύλο αναδύονται και διαιώνονται σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής. Ενώ η αιτιολογία του φύλου και τα αίτια της έμφυλης συμπεριφοράς είναι δύσκολο να μελετηθούν, αυτές οι δύο παραλλαγές της θεωρίας ταυτότητας προσφέρουν ένα υγιές θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει γιατί διαιώνονται τα ιδεώδη και στερεότυπα του φύλου, καθώς και πώς λειτουργεί η διαδικασία κοινωνικοποίησης εσωτερικά.

Στην παρούσα μελέτη ο όρος «οικογένεια» νοείται ως συμπεριληπτικός (Coltrane, 2000; Cooper, 1999), καθώς διευρύνει σημασιολογικά το τι είναι πραγματικά μια οικογένεια και το πώς επιδρά έμφυλα κοινωνικοποιητικά σε κάθε μέλος της. Ο οικογενειακός περίγυρος ασκεί ποικιλότητες επιρροές και επιφέρει πολλαπλά αποτελέσματα στα παιδιά, δεδομένου ότι τα «βλέπει» διαφορετικά και ότι συνάπτει στενότερους δεσμούς μαζί τους. Οι ποιοτικές διαφορές ενός παιδιού, γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο από τα μέλη της οικογένειας, συγκριτικά με τους «εξωτερικούς» παρατηρητές, και έτσι εξηγείται το εκτεταμένο ερευνητικό ενδιαφέρον προς πολλαπλές κατευθύνσεις. Αυτό που μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια είναι ότι οι γονικές/οικογενειακές αντιλήψεις περί της κανονικής και αποδεκτής έμφυλης συμπεριφοράς, εσωτερικεύονται από τα παιδιά ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και χρησιμεύουν ως βάση για όλες τις επόμενες αλληλεπιδράσεις. Η οικογένεια είναι συνήθως η πρώτη μονάδα με την οποία τα παιδιά έχουν συνεχή επαφή και το πρώτο

πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται πρότυπα κοινωνικοποίησης (Elkin & Handel, 1987), με το σχολείο να ακολουθεί αμέσως μετά.

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης εκκινεί από τη γέννηση, καθώς οι οικογένειες συνήθως αντιμετωπίζουν τα νεογέννητα διαφορετικά ανάλογα με το φύλο τους (Bussey & Bandura, 2004; Bell, 2004; Anderson, 2003; Messner, 2000). Στις αίθουσες των μαιευτηρίων τα αγόρια έχουν μπλε διακριτικά και τα κορίτσια ροζ, ενώ κατακλύζονται από σύμβολα και γλωσσικούς προσδιορισμούς που διαμορφώνουν ασυνείδητα την αντίληψή τους για τους έμφυλους ρόλους και τα στερεότυπα, για τον έμφυλο εαυτό τους (Walker, 1999). Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στη μεταχείριση των βρεφών από την οικογένεια, εσωτερικεύονται και γίνονται πρότυπα ταυτότητας, που αποκαλύπτονται και κοινοποιούνται ήδη από την πρώιμη κοινωνική τους ζωή (Stets & Carter, 2011; Burke & Stets, 2009; Burke, 2002). Σε αυτή, προωθείται εκ των έσω και εκ των έξω, και σταδιακά κυριαρχεί, η ομοφιλία, η οποία καθορίζει με τρόπο απαρέγκλιτο την έμφυλη ταυτότητα του ατόμου.

Με τον όρο «ομοφιλία» περιγράφεται η τάση των ατόμων να συνδέονται και να συνάπτουν δεσμούς με ομόφυλους και όχι ετερόφυλους. Εμφανίζεται εντονότερη μόλις τα παιδιά είναι σε θέση να επιλέξουν μόνα τους συμπαίκτες τους και προκύπτει ως απόρροια της βιωματικής τους μάθησης ότι οι διαφορές φύλου είναι «μόνιμα» ατομικά χαρακτηριστικά (Ridgeway & Smith-Lovin, 1999). Τα αγόρια και τα κορίτσια γνωρίζουν τον κόσμο και τα πράγματα σε ένα πλαίσιο έμφυλης υποκοουλτούρας, που επηρεάζει τα μελλοντικά κοινωνικά δίκτυα και τις αλληλεπιδράσεις τους. Σε αυτά, δεσπόζει η ομοφιλία ως έμφυλη διπολική δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ ανδρών και γυναικών (Moore, 1990), η οποία εν τέλει οδηγεί στον αναπόφευκτο διαχωρισμό τους σε δύο απολύτως διακριτές και διαφορετικές ομάδες. Η ομοφιλία και η ετεροφιλία διδάσκεται όταν οι γονείς ενθαρρύνουν τον γιο τους να είναι επιθετικός, να παίζει αθλήματα και να δραστηριοποιείται σε δυναμικούς τομείς που περιλαμβάνουν τις ανταλλαγές με τρίτους, ή όταν ενθαρρύνουν την κόρη τους να αλληλεπιδρά εντός στενών ορίων, με ένα συγκεκριμένο κύκλο ανθρώπων. Συνεπώς, η ομοφιλία και η ετεροφιλία τοποθετούνται στη βάση της θεώρησης περί της αποδεκτής και μη αποδεκτής συμπεριφοράς (Ridgeway & Smith-Lovin, 1999).

Απόρροια της μάθησης συνιστά επίσης η γνώση της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, ως διαμορφωτικοί παράγοντες της έμφυλης ταυτότητας, που παρέχουν πληροφορίες στα άτομα για το πως πρέπει να ενεργούν σε διάφορες καταστάσεις. Η Leslie Bell (2004) υποστηρίζει ότι η ταύτιση των αγοριών με την αρρενωπότητα, που ανάγεται σε βασικό στοιχείο του «σωστού» και «νορμαλοποιημένου» έμφυλου ρόλου «άρρεν», λαμβάνει χώρα μέσω της απόρριψης οτιδήποτε αντιπροσωπεύει τη θηλυκότητα. Τα αγόρια συνειδητοποιούν ότι είναι ή ότι πρέπει να είναι αυτό που δεν είναι οι μητέρες τους, εξωθούμενα πολλές φορές, στην απόρριψη της θηλυκότητας μέσω της υποτίμησης ή την απαξίωσής της. Σε αυτό το αρνητικό κλίμα που διαμορφώνεται για κάθε τι θηλυκό ή θηλυπρεπές, όπως και κάθε τι που ταυτίζεται με αυτά, θεωρείται μικρής κοινωνικής αξίας. Η απαξία του θηλυκού ή του θηλυπρεπούς εντείνεται όταν συγκρίνεται με οτιδήποτε συνδέεται στερεοτυπικά με το αρρενωπό ή το ανδροπρεπές (Bell, 2004). Αυτή η απόρριψη της θηλυκότητας εμφανίζεται νωρίς και διαιωνίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ανδρών (Benjamin, 1998; Chodorow, 1992). Ένας άνδρας ή ένα αγόρι που δεν είναι αρκετά «αρρενωπό» σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα, απαξιώνεται, απορρίπτεται και χλευάζεται, ενώ μια γυναίκα ή ένα κορίτσι που δεν είναι αρκετά «θηλυκό» κατά τα ίδια πρότυπα, όχι μόνο δεν απαξιώνεται, απορρίπτεται ή χλευάζεται, αλλά εκθειάζεται, επικροτείται και προκαλεί τον θαυμασμό.

Η συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας σχετίζεται άμεσα από το πόσο διατεθειμένο ή εξαναγκασμένο είναι το άτομο στο να συμμορφώνεται στα κυρίαρχα κοινωνικά κανονικοποιημένα πρότυπα που προαναφέρθηκαν (Festemaker & West, 2002). Συνεπώς, το φύλο όχι μόνο μαθαίνεται, αλλά παράγεται και αναπαράγεται. Όταν το άτομο εκπληρώνει τις προσδοκίες και τα σενάρια των έμφυλα προσανατολισμένων κοινωνικών ρόλων, καθηκόντων ή δραστηριοτήτων, στην πραγματικότητα «κατασκευάζει το φύλο». Η εκτέλεση μιας εργασίας που είναι «χρωματισμένη» έμφυλα, δημιουργεί και διαιωνίζει νοήματα που καθορίζουν ποιος είναι και τι σημαίνει να είναι κανείς άρρεν ή θήλυ. Υπό αυτό το πρίσμα, το φύλο ισοσταθμίζεται και ταυτίζεται με ένα επίτευγμα ή μια επιτευχθείσα συμπεριφορική ιδιότητα, που αναπόφευκτα επηρεάζει την έμφυλη ταυτότητα. (Festemaker & West, 2002). Τα άτομα κατασκευάζουν το φύλο, όταν μαθαίνουν να το αντιλαμβάνονται, όχι ως ατομική ιδιότητα, αλλά ως κοινωνικό χαρακτηριστικό. Όταν δηλαδή μαθαίνουν ότι το

φύλο τους δεν εκφράζει το εσωτερικό τους *είναι* ή τον τρόπο που «βλέπουν» τον εαυτό τους, αλλά την αυστηρή «λογική» των νορμαλοποιημένων κοινωνικών ρυθμίσεων, που τροφοδοτούνται από την έμφυλη διαίρεση της κοινωνίας (Festermaker & West, 2002)¹.

Ένα ενδιαφέρον ερώτημα που εγείρεται γύρω από το φύλο, αφορά στο γιατί τα ανθρώπινα, έλλογα όντα, που χαρακτηρίζονται για την ικανότητά τους να σκέφτονται, να αποφασίζουν, να συμπεριφέρονται ορθολογικά, συνεχίζουν να λειτουργούν σύμφωνα με τα στερεοτυπικά πρότυπα και τις προσδοκίες περί φύλου. Η θεωρία της ταυτότητας εξηγεί, εν μέρει, γιατί μια τέτοια «εκτός λογικής» ή «παράλογη» ανθρώπινη συμπεριφορά διαιωνίζεται, γιατί τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εμμένουν στις ταυτότητες που μαθαίνουν από νωρίς, οι οποίες διαμορφώνονται από τα μηνύματα και τις πολιτισμικές επιρροές της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας. Οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες συνηγορούν ότι το ανωτέρω φαινόμενο οφείλεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι αφομοιώνουν και εσωτερικεύουν τα μηνύματα περί φύλου από την πολύ πρώιμη παιδική ηλικία, μέσω της αλληλεπίδρασης με άτομα μεγάλης εμπιστοσύνης, όπως είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι (Carter, 2013a; Harter, 2003; Fox & Bruce, 2001). Ειδικότερα, τα παιδιά προσκολλώνται στους γονείς και τους δασκάλους, και μέσω της απόδοσης, της ταύτισης-καλλιέργειας ομοιότητας παιδιού-ενήλικου/προτύπου και της ανακάλυψης ομοιοτήτων μεταξύ παιδιού-ενήλικου/προτύπου, μεταφέρουν τα παραδεδομένα πρότυπα του φύλου από γενιά σε γενιά (Kiecolt & LoMascolo, 2003; McLain et al., 2000).

2.2 Ταυτότητα και φύλο

Μέσω της θεωρίας της ταυτότητας μπορεί να κατανοηθεί ο τρόπος που οι οικογένειες και το σχολείο, ως τόποι και δυνάμεις αλληλεπίδρασης, κοινωνικοποιούν τους έμφυλους ρόλους, ο τρόπος δηλαδή που ωθούν τα άτομα να νοηματοδοτήσουν τους

¹ Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ως ρευστές κοινωνικές κονστρουξιονιστικές οντότητες, οι έμφυλες ταυτότητες θα υπόκεινται σε διαρκείς αλλαγές, γεγονός που ευνοεί την απομάκρυνση από το φαινόμενο της διχοτόμησης. Ωστόσο, οι έμφυλες ταυτότητες ως κοινωνικές «κατασκευές», ανάγονται σε κατεξοχήν στοιχείο διάκρισης και για τον λόγο αυτό παγιώνονται και ενισχύονται (Festermaker & West, 2002).

πολλαπλούς ρόλους που διαδραματίζουν και κατ' επέκταση να υιοθετήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές (Hewitt, 1997; Hewitt, 1997a; Burke & Gecas, 1995; MacKinnon, 1994). Βάσει της εν λόγω θεωρίας, εικάζεται ότι ο εαυτός είναι πολυδιάστατος και αποτελείται από πολλαπλές ταυτότητες, που ισοδυναμούν με τους πολλαπλούς ρόλους που διαδραματίζει στην κοινωνική δομή. Οι ταυτότητες αυτές καθορίζουν το πως συμπεριφέρεται ο εαυτός όταν είναι μόνος (ατομική ταυτότητα), όταν διαδραματίζει έναν συγκεκριμένο ρόλο (ταυτότητα ρόλων) ή όταν συνδέεται-αλληλεπιδρά με τρίτους (συλλογική ταυτότητα) (Carter, 2007; Stets, 2006; Burke, 2004; Stets & Burke, 1996). Ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ίσταται ένα άτομο, οι ταυτότητες τους ιεραρχούνται και αναδεικνύονται προκειμένου να ταιριάξουν στο νόημα μιας κατάστασης (Carter, 2007). Υπό αυτό το πρίσμα, ο μαθητής επικαλείται ή δεσμεύεται στην ταυτότητα εκείνη που είναι αναμενόμενη βάσει των συμβάσεων, σε εκείνη που θεωρεί ότι συνάδει στις προσδοκίες του ρόλου του εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να επιβραβεύεται για την κανονικοποιημένη του συμπεριφορά (Carter, 2007; Stets, 2006; Owens, 2003). Η ταυτότητα που επικαλείται συχνότερα σε κοινωνικές καταστάσεις, με γνώμονα τις επιταγές των κοινωνικών δομών και θεσμών, υπερέχει ιεραρχικά και καθορίζει τη συμπεριφορά, τις επιλογές και τη δράση του σε κάθε κοινωνική περίσταση-κατάσταση (Carter, 2007; Owens, 2003). Σε αυτό ακριβώς εμπίπτει η ιεραρχική κυριαρχία της «αρρενωπότητας» ή της «θηλυκότητας», που αναπόφευκτα οδηγεί στη διαιώνιση της έμφυλης διχοτόμησης (Ridgeway & Smith-Lovin, 1999). Η ταυτοποίηση ως άρρεν ή θήλυ επηρεάζει εκ των προτέρων την ποιοτική πλαισίωση των αλληλεπιδράσεων (Ridgeway, 1997), οι οποίες καταλήγουν να καθορίζονται έμφυλα (Brewer & Lui, 1989), καθώς τίθεται στο περιθώριο το ουσιώδες που αφορά στο ποιος είναι ο εαυτός πραγματικά και ποιος είναι ο άλλος (Ridgeway & Smith-Lovin, 1999).

Η διαιωνίζουσα «ανδρική» και η «γυναικεία» ταυτότητα ενέχουν την κυριαρχία και την υποταγή, ως εσωτερικευμένα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την κοινωνικοποίηση των ατόμων. Τα αρσενικά εσωτερικοποιούν την αντίληψη ότι η κυριαρχία, η αυτονομία και η επιθετικότητα συνδέονται με την «ανδρική» τους ταυτότητα, ενώ τα θηλυκά «βλέπουν» τη γυναικεία τους ταυτότητα στην εκφραστικότητα, στην ομαδικότητα, στον αλτρουισμό και τη συναισθηματική επένδυση σε στενές σχέσεις (Burke, 2004). Η αντίληψη της «ανδρικής» και της

«γυναικείας» ταυτότητας οδηγεί αυτομάτως στην εκδήλωση ανάλογης κοινωνικής συμπεριφοράς, όχι μόνο ως απόρροια της εξωτερικής πίεσης, αλλά και της ασυνείδητης εσωτερικοποίησης. Η οικογένεια και το σχολείο συνιστούν τους κατεξοχήν θεσμούς αναπαραγωγής των εν λόγω ταυτοτήτων, οι οποίοι, όχι μόνο προάγουν, αλλά επενδύουν σε αυτές μέσω της μάθησης, της παρατήρησης, της μίμησης και της κανονικοποίησης. Στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, οι έμφυλες ταυτότητες τίθενται σε μια πορεία συνεχούς εδραίωσης και διαιώνισης, όπου τα αγόρια είναι «φυσιολογικό» να είναι διεκδικητικά με κάθε (θεμιτό ή αθέμιτο) τρόπο και τα κορίτσια να είναι συμπονετικά και συναισθηματικά.

Η «ανδρική» και «γυναικεία» ταυτότητα παύουν να είναι μόνο προσωπικές και καθίστανται επίσης ταυτότητες ρόλων, άμεσα συνδεδεμένες με τις «φυσιολογικές», τις «αναμενόμενες» και τις «προσδοκώμενες» κοινωνικές συμπεριφορές. Για παράδειγμα, η ταυτότητα ρόλου της «μαθήτριας» νοηματοδοτείται με την επιμέλεια, την καλή επίδοση στις θεωρητικές επιστήμες και τη κόσμια συμπεριφορά, ενώ η αντίστοιχη του «μαθητή» νοηματοδοτείται με την επιθετικότητα/δυναμικότητα, την καλή επίδοση στις θετικές επιστήμες και την αμέλεια. Αμφότερες, ενέχουν τις «κανονικοποιημένες» έμφυλες συμπεριφορές (Stets, 2006), συνεπώς έχουν ανάγκη τη διχοτομημένη έμφυλη ατομική ταυτότητα σε ταυτότητα ρόλων, καθορίζοντας εξίσου την ατομική και την κοινωνική υπόσταση (Burke, 2004). Υπό αυτό το πρίσμα, το «κορίτσι» υποστασιοποιείται υπαρκτικά και κοινωνικά ως αντίθετο του «αγοριού» και αντιστρόφως. Η διχοτομημένη αυτή έμφυλη υποστασιοποίηση ενισχύεται από το γεγονός ότι κατά τη σχολική ζωή, τα άτομα σε ένα σχεδόν συντριπτικό βαθμό, συμμετέχουν σε ομάδες βάσει φύλου, οι οποίες λειτουργούν βάσει έμφυλων κανόνων συμπεριφοράς.

Εντός των ομόφυλων παιδικών και εφηβικών ομάδων, το άτομο μοιράζεται παρόμοιες απόψεις, στόχους, επιθυμίες και εκδηλώνει κοινές συμπεριφορές που καθορίζουν και ορίζουν την έμφυλη κοινωνική και ατομική του ταυτότητα. Χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η επιλογή τέτοιων ομάδων είναι σε πολλές περιπτώσεις «μονόδρομος» ελλείψει έμφυλα μικτών αντίστοιχών τους, τα παιδιά συμμορφώνονται σε κανόνες, προοπτικές και προσδοκίες που χαρακτηρίζονται είτε αρσενικές είτε θηλυκές. Η συνύπαρξη με ομόφυλους προωθεί την εσωτερικοποίηση των έμφυλων στερεοτύπων μέσω δραστηριοτήτων που ενσταλάζουν, όχι μόνο τη βεβαιότητα, αλλά και την

αναγκαιότητα της έμφυλης διχοτόμησης. Στο σχολικό περιβάλλον, το παιχνίδι στην αυλή, οι ομάδες εργασίας και οι δραστηριότητες/παιχνίδια φέρουν «αγορίστικα» ή «κοριτσιστικά» χαρακτηριστικά, εξυπηρετώντας την ιδέα της «αρρενωπότητας» ή της «θηλυκότητας». Οι μαθητές τείνουν να συμμετέχουν σε πολυμελείς ομάδες παιχνιδιού, ενώ οι μαθήτριες τείνουν να συμμετέχουν σε μικρότερες, αλλά συνεκτικότερες. Χαρακτηριστικό και των δύο είναι ότι τα μέλη τους διαπνέονται από κοινές αντιλήψεις, ενσωματώνονται, μούνται, εμπλέκονται συναισθηματικά, διατίθενται να δεσμευτούν στις έμφυλα προσανατολισμένες ταυτότητες ρόλων και να τις αναδείξουν (Stets, 2006; Ridgeway & Bourg, 2004)². Ένα παιδί που παίζει με μια ομάδα ομόφυλων αναπτύσσει μια πιο δεσμευτική ταυτότητα φύλου, συγκριτικά με ένα άλλο που παίζει μόνο του ή συμμετέχει σε ετερόφυλες ομάδες συνομηλίκων (Anderson, 2003).

Οι τόποι της κοινωνικοποίησης του φύλου, συμπεριλαμβανομένων του σχολείου και των ομάδων συνομηλίκων, εκτός από την ανάδειξη και τη δέσμευση των στερεοτυπικών έμφυλων ταυτοτήτων, λειτουργούν ελεγκτικά. Ο Burke (2009, 2004, 2003, 2002, 1995) αναγνωρίζει ότι ο έλεγχος αυτός λαμβάνει χώρα τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά: το παιδί, έχοντας εσωτερικοποιήσει την «κανονικοποιημένη» ταυτότητα φύλου, τη νοηματοδοτεί και τη ταυτίζει με προσδοκώμενες συμπεριφορές, θέτοντας τον εαυτό του σε διαρκή έλεγχο. Στο πλαίσιο του ελέγχου αυτού, το παιδί τίθεται σε μια διαρκή διαδικασία αυτό-αξιολόγησης και αυτό-σύγκρισης, βάσει των κοινωνικών επιταγών και προτύπων (Carter, 2007). Όταν διαπιστώνει ταύτιση του εαυτού του με τους άλλους, βιώνει θετικά συναισθήματα, ενώ όταν εντοπίζει αποκλίσεις αισθάνεται μειονεκτικά, καθώς δυσκολεύεται να επαληθεύσει τον εαυτό του (Owens, 2003). Υπό αυτό το πρίσμα, ο ελεγκτικός αυτός μηχανισμός είναι άκρως συναισθηματικός, θέτει το παιδί σε ευάλωτη θέση και σε κατάσταση «κανονικοποιητικού» αυτό-αναγκασμού.

Η άσκηση του εξωτερικού ελέγχου πραγματώνεται μέσω της «ανατροφοδότησης». Όταν το παιδί εισπράττει χαρακτηρισμούς και σχόλια σε σχέση με το ποιος/α είναι, τα εσωτερικεύει συνήθως άκριτα, αισθάνεται καλά ή άσχημα για τον εαυτό του, και

² Η έννοια της «ανάδειξης» αναφέρεται στην πιθανότητα να ενεργοποιηθεί μια ταυτότητα σε μια κατάσταση, ενώ η αντίστοιχη της «δέσμευσης» αναφέρεται στον αριθμό των παραγόντων με τους οποίους συνδέεται κάποιος μέσω μιας ταυτότητας και πόσο ισχυρά συνδέεται με τους άλλους με βάση την ταυτότητα αυτή.

ανάλογα ενισχύει ή αλλάζει τη συμπεριφορά του. Στην πρώτη περίπτωση, η ανατροφοδότηση ήταν πιθανώς θετική, ενώ στη δεύτερη, πιθανώς αρνητική. Όταν οι ανατροφοδοτήσεις «αποκαλύπτουν» μια ασυμφωνία παγιωμένων προτύπων και έμφυλης ταυτότητας, το παιδί βιώνει αρνητικά συναισθήματα και αναγκάζεται να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του, ώστε να αποκαταστήσει την ασυμφωνία και να ευθυγραμμιστεί με το «κανονικό/φυσιολογικό». Για παράδειγμα, ένας μαθητής που προσδιορίζεται από τους οικείους του ως εξαιρετικά αρρενωπός, θα νιώσει λύπη και θυμό αν κάποιος του πει ότι αντιδρά ή συμπεριφέρεται σαν γυναίκα. Στην ανατροφοδότησή αυτή, ο μαθητής θα υιοθετήσει πιο «ανδρικούς» τρόπους συμπεριφοράς, ώστε να ευθυγραμμίσει τη συμπεριφορά με το στερεοτυπικό πρότυπο της έμφυλης ταυτότητας (Stets, 2004; Stets, 2003).

Η οικογένεια και το σχολείο συνιστούν ενεργούς παράγοντες ελέγχου της συμπεριφοράς με γνώμονα το συναίσθημα, μέσω ενός συστήματος δραστηριοτήτων, σχολίων, αξιολογήσεων και συγκρίσεων. Τα αγόρια και τα κορίτσια μαθαίνουν να συνδέουν προσδοκίες ταυτότητας με συμπεριφορές και να υποβάλλονται σε επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις μεταξύ του «κανονικού/φυσιολογικού» και του πραγματικού. Όταν αυτά ενεργούν με τρόπους συνεπείς με το φύλο τους, υποστηρίζονται και επιβεβαιώνονται, άρα βιώνουν θετικά συναισθήματα, ενώ όταν ενεργούν με τρόπους ασύμβατους, υφίστανται κριτική, αποδοκιμάζονται και χλευάζονται, άρα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (Carter, 2014). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά ενεργούν σύμφωνα με τις στερεοτυπικές έμφυλες προσδοκίες που απαιτούν οι γονείς, οι δάσκαλοι και εν τέλει η ευρύτερη κοινωνία, εφόσον συνειδητοποιούν ότι έτσι μπορούν να αποφεύγουν τις δυσάρεστες συνέπειες για τον εαυτό τους και να διατηρούν τη «θέση» τους στην καθημερινή τάξη. Η οικογένεια και το σχολείο ως θεσμοί που στοχεύουν στην ομαλή διατήρηση του ελέγχου ταυτότητας, προβάλλουν ακούσια τις αποδεκτές έμφυλες συμπεριφορές και εξοβελίζουν τις μη αποδεκτές (Ridgeway & Bourge, 2004; Burge & Cast, 1997).

Κεφάλαιο 3^ο: Φύλο και Εκπαίδευση

3.1 Η έμφυλη διάσταση τη σχολείου και φεμινιστικές θεωρίες

Η φεμινιστική κοινωνιολογική θεωρία της εκπαίδευσης λαμβάνει το φύλο ως μια πολιτισμική και κοινωνική κατασκευή, που προκύπτει από τις προσδοκίες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που αναγνωρίζει η κοινωνία σε αγόρια και κορίτσια από τη γέννησή τους (Dillabough και Arnot' Eisensten (Φρόση, 2005). Οι δομικές ή κλασικές φεμινιστικές θεωρίες περί ανισότητας ερμηνεύουν τις εξουσιαστικές και άνισες έμφυλες σχέσεις μέσα από κοινωνικές έννοιες, και δίνουν έμφαση σε όλες τις μορφές καταπίεσης που υφίστανται οι γυναίκες στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Η έρευνα της φεμινιστικής κοινωνιολογίας αποσκοπεί στο να απαντήσει γιατί και πως οι άνδρες κυριαρχούν επί των γυναικών ή γιατί και πως οι γυναίκες υποτάσσονται στην κυριαρχία των ανδρών, με γνώμονα τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες. Η φεμινιστική ανάλυση πλαισιώνεται από 1. τη φιλελεύθερη, 2. τη μαρξιστική, 3. τη σοσιαλιστική και τη 4. ριζοσπαστική θεώρηση (Φρόση, 2005; Αθανασιάδου, 2002).

Η πρώτη, απορρίπτει τους βιολογικούς παράγοντες ως αιτία του έμφυλου διαχωρισμού και υποστηρίζει ότι αυτός οφείλεται στις έμφυλες προκαταλήψεις. Ενισχυτικά σε αυτό συμβάλλει το διαφορετικό είδος εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι γυναίκες, συγκριτικά με τους άνδρες, το οποίο όμως, μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω της προαγωγής της αρχής της ισότητας, της ισοτιμίας, της ελευθερίας, της ατομικότητας, της αυτοεκπλήρωσης και της αυτονομίας. Οι φιλελεύθερες φεμινίστριες διεκδικούν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών, των γονέων, των δημόσιων και ιδιωτικών λειτουργιών, των προνοιακών και κοινωνικών θεσμών/δομών. Αν και το κίνημά τους δεν έδωσε ικανοποιητικές απαντήσεις στο γιατί τα φύλα κοινωνικοποιούνται διαφορετικά, αποτέλεσε έναυσμα για νομοθετικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προσανατολισμένες στην έμφυλη ισότητα (Tong-Αθανασιάδου 2002; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1999). Οι μαρξίστριες φεμινίστριες εντόπισαν το πρόβλημα της έμφυλης ανισότητας στον καπιταλισμό και τον ταξικό διαχωρισμό, όπου ο ρόλος των γυναικών είναι εφεδρικός, μη αμειβόμενος και περιορισμένος στον οικιακό χώρο. Για τις ίδιες, το εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει

και διαιωνίζει την καθεστηκυία τάξη, πλήττει τα δικαιώματα των γυναικών και συντηρεί την ανδρική κυριαρχία ως κυρίαρχη ιδεολογία. Ως μοναδική λύση πρότειναν την ανατροπή (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1999).

Το πρόβλημα της πατριαρχίας, ως αιτία των έμφυλων ανισοτήτων (κι όχι μόνο), τοποθετήθηκε στο επίκεντρο της διαλεκτικής από τις υπερμάχους του ριζοσπαστικού φεμινισμού. Στις σύγχρονες πατριαρχικές κοινωνίες, αν και θεωρητικά οι γυναίκες έχουν πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες και είναι χειραφετημένες, έχουν εσωτερικεύσει τον κατώτερο κοινωνικό τους ρόλο και χειραγωγούνται, ώστε να κοινωνικοποιούν όλα τα σε βάρος τους έμφυλα στερεότυπα. Το σχολείο ανάγεται σε κατεξοχήν θεσμός αναπαραγωγής και διατήρησης της πατριαρχίας, καθώς «υπακούει» στο σύστημα που σχεδιάζει, οργανώνει και θέτει σε εφαρμογή κάθε φορά ένα σύνολο εκπροσώπων της κυρίαρχης ανδρικής ιδεολογίας. Οι εκπρόσωποι του ριζοσπαστικού φεμινισμού ουσιαστικά αποκάλυψαν την κεκαλυμμένη, αλλά διαχρονική καταπίεση των γυναικών, και πρότειναν αφενός, την επικέντρωση της μελέτης στις γυναικείες ανάγκες και αφετέρου, την ενεργητική εμπλοκή των γυναικών στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι μόνο σε επίπεδο μάθησης και διδασκαλίας, αλλά διοίκησης (Αθανασιάδου, 2002; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1999).

Τη σύνθεση των ανωτέρω θεωρήσεων επιχείρησε ο σοσιαλιστικός φεμινισμός, που όρισε ότι οι καπιταλιστικές δομές παραγωγής, οι αναπαραγωγικές δομές και η διχοτομημένη έμφυλη κοινωνικοποίηση είναι οι παράγοντες που καθορίζουν τη θέση των γυναικών. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι η πατριαρχία ενισχύεται από την καπιταλιστική λειτουργία της κοινωνίας, συνεπώς συνδέουν την εστίαση στην οικονομία, ως αυτοσκοπό της εκπαίδευσης, ως κατεξοχήν αιτία συντήρησης των έμφυλων ανισοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, οι υπέρμαχοι του σοσιαλιστικού φεμινισμού υποστηρίζουν ότι το σχολείο αναπαράγει τα έμφυλα στερεότυπα, εφόσον προορίζει τις γυναίκες για τα κατώτερου κύρους επαγγέλματα, άρα, κατ' επέκταση, αναπαράγει το πρότυπο της υποτελούς γυναίκας (Φρόση, 2005; Αθανασιάδου, 2002). Ο μεταδομικός ή μεταστρουκτουραλιστικός φεμινισμός άσκησε κριτική στις ανωτέρω δομικές ή στρουκτουραλιστικές θεωρίες, κατηγορώντας τες ότι αντιλαμβάνονται την κοινωνία ως αμετάβλητο οικοδόμημα. Αντ' αυτού, οι εκπρόσωποί του υποστήριξαν ότι η ρευστή ιστορική και πολιτιστική σχετικότητα επιδρούν και αλλάζουν την ταυτότητα

των ανθρώπων, συνεπώς δεν υπάρχει μια μοναδική γυναικεία ταυτότητα, που μπορεί να προσεγγιστεί στατικά (Σηφάκη, 2015; Αθανασιάδου, 2002). Υπό αυτό το πρίσμα, το φύλο εξαρτάται από ψυχολογικές και κοινωνικές διεργασίες, συνεπώς δεν μπορεί να γίνεται αντιληπτό καθολικά ή να προάγεται από έμφυλα προκαθορισμένους θεσμούς, όπως το σχολείο. Αντίθετα, η εκπαίδευση θα πρέπει να κοινωνικοποιεί το φύλο ανάλογα με το εκάστοτε πολιτισμικό, χωροχρονικό και ιστορικό πλαίσιο (Φρόση, 2005).

3.2 Εκπαιδευτική διαδικασία και φύλο

3.2.1 Εκπαιδευτικοί

Το σχολείο, όπως έχει προαναφερθεί, συνιστά κατεξοχήν τόπο κοινωνικοποίησης του φύλου, καθώς ενεργοποιούνται εντός του ειδικοί μηχανισμοί επιβολής κοινωνικών προτύπων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτό είναι καταλυτικός, καθώς δεν παραλείπουν να εξωτερικεύσουν, συνήθως ασυνείδητα, τις προσωπικές αντιλήψεις τους περί φύλων στη σχολική τάξη. Έτσι, οι προσδοκίες και οι στάσεις τους για τα φύλα, επιδρούν στους μαθητές και επηρεάζουν τις συνειδήσεις τους (Γερογιάννης, 2006; Κανταρτζή, 2003, 1996). Είναι πιθανό να εκδηλώνουν διαφορετική συμπεριφορά προς τους μαθητές, ανάλογα με το φύλο τους, ενισχύοντας τη ζωνρότητα ή την επιθετικότητα των αγοριών και επιβραβεύοντας την υπακοή ή τη συμμόρφωση των κοριτσιών, να αξιολογούν διαφορετικά τους μαθητές, εκλαμβάνοντας αφενός ως δεδομένη την ευφυΐα των αγοριών και αφετέρου ως κάτι που πρέπει να αποδείξουν τα κορίτσια, να ενθαρρύνουν τα αγόρια να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να καθοδηγούν τα κορίτσια σε ό,τι προσπαθούν να φέρουν σε πέρας, να διαχωρίζουν τα μαθησιακά αντικείμενα σε «γυναικεία» και σε «ανδρικά», να επικροτούν τους μαθητές και τις μαθήτριες όταν ανταποκρίνονται στους έμφυλα παραδοσιακούς ρόλους (Κοκογιάννης, 2011; Κλαδούχου, 2010; Κανταρτζή, 2003, 1996).

Στο σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να γίνει εύκολα αποδεκτό ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν αποδέχονται και δεν αναγνωρίζουν την αξία της ισότητας στην εκπαίδευση εν γένει, ή που δεν υποστηρίζουν τις ίσες ευκαιρίες μεταξύ των μαθητών

διαφορετικού φύλου (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2000; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1999; Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990). Ωστόσο, ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι στην πράξη οι εκπαιδευτικοί, δεν αντιλαμβάνονται ότι συμβάλλουν στην (ανα)παραγωγή έμφυλων διακρίσεων, καθώς μένουν προσκολλημένοι στις κυρίαρχες στερεοτυπικές ιδεολογίες περί φύλου. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν συμπεριφορά ανάλογα με το φύλο του μαθητή που απευθύνονται και ότι αλληλεπιδρούν με διαφορετικό τρόπο απέναντι στα δύο φύλα. Δηλώνουν ικανοποιημένοι να διδάσκουν σε υπάκουα και επιμελή κορίτσια, αλλά αρέσκονται περισσότερο να διδάσκουν σε αγόρια, όντας βέβαιοι εκ των προτέρων για τη δεδομένη ευφυΐα των τελευταίων. Οι έμφυλες διαφοροποιήσεις στη στάση των εκπαιδευτικών δεν καθορίζονται και δεν εξαρτώνται από το φύλο τους, αλλά μάλλον από το πόσο παραδοσιακοί εμφανίζονται στις απόψεις και τις πρακτικές τους επί της παιδαγωγικής (Edmonds, 2006). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα πρέπει να εκδηλώνουν διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές διαφορετικού φύλου, πιστεύοντας ότι τα έμφυλα χαρακτηριστικά των αγοριών και των κοριτσιών είναι έμφυτα. Υπό αυτό το πρίσμα, θα πρέπει να συμπεριφέρονται διαφορετικά, ώστε κάθε παιδί να λαμβάνει αυτό που του αρμόζει με γνώμονα το φύλο του (Κογκίδου, 2012).

Ερευνητικές μελέτες που έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα σε σχέση με τις πρακτικές και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα φύλα, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι τελευταίοι θεωρούν εσφαλμένα ότι προάγουν την έμφυλη ισότητα στη σχολική πραγματικότητα, ακολουθώντας τους λάθος τρόπους. Ειδικότερα, εφορμώμενοι από τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις τους, υποστηρίζουν ότι αφενός, ενισχύουν την τάση των αγοριών να δραστηριοποιούνται εμπράκτως, ώστε να εκδηλώνουν τις ανταγωνιστικές, τις τολμηρές, τις αυθόρμητες και τις επιθετικές τους συμπεριφορές, και αφετέρου την τάση των κοριτσιών να καταπιάνονται με ηπιότερης έντασης ασχολίες (Κώστα & Τούσια, 2008; Δεληγιάννη κ.ά., 2000). Από αυτό, καθίσταται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την εμπάθειά τους σχετικά με τη στερεοτυπική πρόσληψη των φύλων, με αποτέλεσμα να οργανώνουν πρακτικές και να ικανοποιούν προσδοκίες που λειτουργούν ακριβώς υπέρ της διαίωνισης της στείας έμφυλης διχοτόμησης, που θίγει τις δυνατότητες των παιδιών.

Αναφορικά με τις μαθησιακές ικανότητες και τη σχολική επίδοση, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνηγορούν υπέρ της έμφυτης ροπής των αγοριών προς τις θετικές επιστήμες (Leder & Forgasz, 2008)³, την έμφυτη τάση τους να λειτουργούν πολύ περισσότερο ανταγωνιστικά, να πιστεύουν στις μαθησιακές δυνατότητές τους, να συλλογίζονται καλύτερα και αποτελεσματικότερα, ως αποτέλεσμα των υψηλότερων διανοητικών ικανοτήτων τους, συγκριτικά πάντα με τα κορίτσια. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κορίτσια επιτυγχάνουν στο σχολείο και στην ακαδημαϊκή τους ζωή, επειδή προσπαθούν περισσότερο και εργάζονται με μεγαλύτερη επιμέλεια και προσήλωση, καταφέρνοντας έτσι να μετριάσουν το διανοητικό χάσμα που τα χωρίζει από τους άρρενες συμμαθητές τους (Dillabough, 2001; Φρόση κ.ά. 2001). Για αυτό τον λόγο άλλωστε, θεωρούν ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών στα σχολικά μαθήματα είναι υψηλότερες (Φρόση, 2000) και ότι οι υψηλότερες επιδόσεις των αγοριών στις θετικές επιστήμες οφείλονται στην έμφυτη ικανότητά τους (Σταυρίδου κ.ά., 1999). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών παραμένουν στερεοτυπικές σε ό,τι αφορά στα επαγγέλματα, τα οποία διαχωρίζουν σε «γυναικεία» και «ανδρικά», καθώς και στο επαγγελματικό μέλλον των γυναικών, το οποίο, σύμφωνα με τους ίδιους, θα πρέπει να συνδυάζεται με τη δημιουργία οικογένειας. Βάσει του τελευταίου, οι γυναίκες θα πρέπει εκτός από επαγγελματίες και εργαζόμενες, να αναλάβουν τους

³ Η εγχώρια και κυρίως η διεθνής βιβλιογραφία εξετάζει σε βάθος και επισταμένως τη σχέση των φύλων με τις θετικές επιστήμες, άρα και τα μαθήματα της θετικής κατεύθυνσης στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι εκπρόσωποι της φεμινιστικής θεώρησης κάνουν λόγο για υπο-αντιπροσώπηση των κοριτσιών/γυνακών στα αντικείμενα και τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες, ενώ πολλοί ερευνητές/ριες χαρακτηρίζουν τις τελευταίες ως έμφυλα κατασκευασμένες και πλαισιωμένες από «μύθους» (Master & Meltzoff, 2016; Forgasz & Leder, 2011; Θεοδωράκη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007; Τρέσσου-Μυλωνά, 2007). Σύγχρονες έρευνες έχουν αποδείξει, αφενός, ότι δεν υπάρχουν πραγματικές διαφορές στην επίδοση στις θετικές επιστήμες βάσει φύλου (Reilly et al., 2019; Lindberg et al., 2013; Cheryan, 2012; Lindberg et al., 2010; Georgiou et al., 2007), και αφετέρου ότι υπάρχει εσωτερικευμένη στα παιδιά η στερεοτυπική αναγωγή των θετικών επιστημών σε «ανδρικό πεδίο ενδιαφέροντος» (Wang & Degol, 2017; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2008; Halpern et al., 2007). Η υψηλή επίδοση στα μαθηματικά ισοδυναμεί για τα αγόρια με υψηλό βαθμό «αρρενωπότητας» (Mendick, 2005), ενώ η στερεοτυπική αντίληψη περί της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας των κοριτσιών, τις προκαλεί άγχος και τις καθιστά περισσότερο ευάλωτες στη στερεοτυπική απειλή, που τις αποξενώνει και τις οδηγεί στον φόβο, άρα και στην αποφυγή, της αποτυχίας (Zawistowska & Sadowski, 2019; Reilly et al., 2019; Fogliati & Bussey, 2013; Mutekwe & Modiba, 2013; Cheryan & Plaut, 2010; Hannula, 2009; Συγκολλίτου κ.ά., 2007; Davies & Spencer, 2005). Οι έμφυλες διαφοροποιήσεις σε σχέση με το ταλέντο των παιδιών στις θετικές επιστήμες, καθώς και με τις προσδοκίες για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, είναι εμφανείς ήδη από την προσχολική εκπαίδευση και το νηπιαγωγείο (Master & Meltzoff, 2016; Cvencek et al., 2014; Cvencek et al., 2011; Steffens et al., 2010; Τρέσσου-Μυλωνά, 2007).

ρόλους της συζύγου, της μητέρας και της νοικοκυρά, γεγονός που «δικαιολογεί» τη μη παρουσία τους σε επαγγέλματα υψηλού κύρους (Δεληγιάννη κ.ά., 2000; Καταρτζή, 1996; Σαββίδου, 1996; Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990). Νεότερες έρευνες ωστόσο, αποτυπώνουν μια μικρή, αλλά αξιοσημείωτη αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών, που αξιολογούν ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζονται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πολύ περισσότερο στερεοτυπικά από ότι τα αγόρια (Κουμπούρμαλη κ.ά., 2010).

Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας καταγράφουν και επισημαίνουν την αποξένωση των κοριτσιών από τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, λόγω του ότι θεωρούνται και χαρακτηρίζονται «ανδρικά», ενώ εστιάζουν στον «γυναικείο» χαρακτήρα των θεωρητικών μαθημάτων (Leder et al., 2014; Cheryan, 2012; Sullivan, 2009; Συγκολλίτου κ.ά., 2007; Meece et al., 2006; Warrington & Younger, 2000). Αμφότερες οι στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις τροφοδοτούνται και ενισχύονται από τους διδάσκοντες, τις οποίες, όπως προαναφέρθηκε, πρεσβεύουν και θέτουν σε εφαρμογή και οι ίδιοι, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα (Wolter et al., 2015). Ο έμφυλος διαχωρισμός των μαθησιακών αντικειμένων συγκαλύπτει ένα πολύ μεγαλύτερο και βαθύτερο πρόβλημα έμφυλης διάκρισης στην εκπαίδευση: τη ριζωμένη αντίληψη ότι τα κορίτσια δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα θετικά μαθήματα λόγω φυσικού μειονεκτήματος, συνεπώς καλό είναι να στραφούν στα θεωρητικά μαθήματα, όπου η υψηλή επίδοση εξασφαλίζεται με την προσπάθεια⁴. Στο ίδιο πλαίσιο, δεδομένου ότι η ενασχόληση με τις θετικές επιστήμες εξασφαλίζουν ένα πολλά υποσχόμενο επαγγελματικό μέλλον με κύρος, τα αγόρια είναι καλύτερα να στραφούν προς αυτή την κατεύθυνση και να μην επιλέξουν θεωρητικούς τομείς, που αναμφίβολα ανοίγει τον δρόμο σε υποδεέστερης αίγλης εργασιακές θέσεις (Plante et al., 2009; Alloway & Gilbert, 1997).

⁴ Έρευνες που έχουν διενεργηθεί για τον ΟΟΣΑ καταδεικνύουν ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχει έμφυλη διαφοροποίηση όσον αφορά στην επίδοση στα μαθησιακά αντικείμενα. Μάλιστα, έχουν καταγραφεί ίδιες (Μαθηματικά), καλύτερες (Φυσική) και πολύ καλύτερες (Γλώσσα) επιδόσεις των κοριτσιών έναντι των αγοριών (Σοφianoπούλου κ.ά., 2017; Ψάλτη κ.ά., 2007).

3.2 Επίσημα και κρυφά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)

Στα επίσημα ΑΠΣ αποτυπώνονται οι θεσμοθετημένοι γενικοί και ειδικοί στόχοι του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που αναμφίβολα είναι προσανατολισμένοι έτσι, ώστε να προάγουν και να ενισχύουν την κυρίαρχη ιδεολογία, να διευκολύνουν την άσκηση του κοινωνικού, του πολιτιστικού και του οικονομικού ελέγχου. Στο πλαίσιο της τελευταίας, όπως έχουν επισημάνει οι υπέρμαχοι των φεμινιστικών θεωρήσεων περί της εκπαίδευσης, παράγονται-αναπαράγονται-ενδυναμώνονται-συντηρούνται έμφυλα στερεότυπα και προκαταλήψεις, που παραδοσιακά υποβιβάζουν τις γυναίκες και απαξιώνουν την οπτική, τις δυνατότητες, τις επιδιώξεις, τις προσδοκίες, τις εμπειρίες και τα επιτεύγματα των γυναικών. Τα εν λόγω στερεότυπα και προκαταλήψεις εξυπηρετούν την πατριαρχική λειτουργία της κοινωνίας και της πολιτείας, και για τον λόγο αυτό συμπεριλαμβάνονται στοχευμένα στα ΑΠΣ όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Έχοντας ως κατευθυντήρια γραμμή αυτή που ορίζεται από τα ΑΠΣ, οι εκπαιδευτικοί, ακόμα κι αν πραγματικά ήθελαν, δεν είναι σε θέση να αποκλίνουν από την επιβαλλόμενη στρατηγική αναπαραγωγής έμφυλων ανισοτήτων (Κογκίδου, 2012; Φρόση, 2008). Στην Ελλάδα, τα ΑΠΣ παραμένουν συντηρητικά και «πατούν» στα παγιωμένα, καθώς οι εμπνευστές τους παρακάμπτουν τις βασικές αρχές της έμφυλης ισότητας και ουσιαστικά θίγουν την αξία της δημοκρατικής εκπαίδευσης αυτής καθαυτής. Σε αυτό το κλίμα έμφυλης ανισότητας, όχι μόνο διατηρούνται στο ακέραιο τα στερεότυπα που στερούν τις γυναίκες από τη πρόσβασή τους στις ίσες ευκαιρίες, αλλά «κανονικοποιούν» την ύπαρξη άνισων πολιτών με γνώμονα το φύλο. Με λίγα λόγια, τα «πατριαρχικά» ΑΠΣ αποτυγχάνουν να ικανοποιήσουν τους στόχους της ολιστικής μεταμοντέρνας θεωρίας (Χατζηγεωργίου, 2004).

Η ανωτέρω αποτυχία τεκμηριώνεται επί του πρακτέου από το γεγονός ότι η εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, υπόκειται στις επιταγές ενός κοινού ΑΠΣ. Υπό αυτό το πρίσμα, το πρόβλημα εντοπίζεται στην ερμηνεία των ΑΠΣ ή καλύτερα στο ότι οι συντάκτες τους επιτρέπουν διαφορετικές αναγνώσεις. Βάσει αυτών, τα μαθήματα προσεγγίζονται ως «ανδρικά» ή «γυναικεία», η διδασκαλία των εκπαιδευτικών οργανώνεται και υλοποιείται υπέρ των «αγοριών» ή υπέρ των «κοριτσιών», υιοθετούνται πρακτικές που συνδέονται με «ανδροκρατούμενα» ή

«γυναικοκρατούμενα» επαγγέλματα, με γνώμονα τα φυσικά χαρακτηριστικά και τις έμφυτες ιδιότητες των δύο φύλων. Το «γυναικείο» στοιχείο και η γυναικεία οπτική απουσιάζουν εμφανώς από τα ΑΠΣ, με αποτέλεσμα οι μαθήτριες να μην μπορούν να ταυτιστούν ή να δεσμευτούν με όσα διδάσκονται, να αδυνατούν να ανατρέξουν σε πηγές που αφορούν σε αυτές, να αναγκάζονται να συμβιβαστούν με ανδρικά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Η παράλειψη αυτή εντείνει την αντίληψη ότι ο κόσμος είναι έμφυλα διχοτομημένος και ότι η «γυναικεία» του πλευρά παραλείπεται ως άνευ σημασίας ή αξίας.

Οι διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, προάγονται δια των κρυφών αξιών, νομών, πεποιθήσεων που ενέχονται στα ΑΠΣ. Αυτές, αν και δεν καθορίζουν άμεσα τον τρόπο, τον σκοπό και την ποιότητα της μάθησης, καθορίζουν τις έμφυλες συμπεριφορές. Τα παιδιά μαθαίνουν με έμμεσο τρόπο ποια είναι η θέση τους στην κοινωνία, στην επαγγελματική ιεραρχία και την αγορά εργασίας, ανάλογα με το στερεοτυπικά κοινωνικοποιημένο τους φύλο. Σε αυτό το πλαίσιο, μαθαίνουν ήδη από την προσχολική ηλικία ότι υπάρχουν «ανδρικά» και «γυναικεία» μαθήματα, επαγγέλματα, δραστηριότητες, επιστήμες και ενδιαφέροντα, μαθαίνουν ότι έχουν θέση στα ομόφυλα σύνολα, μαθαίνουν να ηγούνται ή να συμμορφώνονται, μαθαίνουν να αποδέχονται το εξωτερικά επιβαλλόμενο φύλο τους, μαθαίνουν να αναλαμβάνουν και να φέρουν σε πέρας τους ρόλους που τους ανατίθενται ανάλογα με την έμφυλη ταυτότητά τους. Εντός της σχολικής ομάδας, η οποία λειτουργεί βάσει των όσων ορίζουν τα ΑΠΣ, τα παιδιά μαθαίνουν ότι είναι «φυσιολογικό» να τυγχάνουν διαφορετικών ευκαιριών, να ακολουθούν ακαδημαϊκή ή επαγγελματική πορεία που ταιριάζει στο φύλο τους κι όχι στην ιδιοσυγκρασία τους, να παραιτούνται των επιθυμιών τους στο όνομα της έμφυλης «κανονικότητας», να αποδέχονται την επιθετικότητα, την προκλητικότητα ή την ανταγωνιστικότητα ως «νορμαλοποιημένη» «αγορίστικη» συμπεριφορά, να χλευάζεται η επιμέλεια, η συνεργατικότητα και η υποχωρητικότητα ως «νορμαλοποιημένη» «κοριτσίστικη» συμπεριφορά, να αναπαράγονται στερεότυπα που όχι μόνο πρέπει να θεωρούνται ξεπερασμένα, αλλά παντελώς εσφαλμένα και επικίνδυνα (Κογκίδου, 2012; Φρόση, 2010; Μαραγκουδάκη, 2007; Σιάνου-Κύργιου, 2007; Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007).

3.3 Εγχειρίδια και γλώσσα

Η εκπαιδευτική διαδικασία στις ελληνικές σχολικές μονάδες είναι κατεξοχήν εγχειριδιοκεντρικές, καθώς ο εκπαιδευτικός θέτει το παρεχόμενο από το υπεύθυνο υπουργείο εγχειρίδιο στον πυρήνα της διδασκαλίας του. Το ερώτημα ως προς αυτό αφορά στο κατά πόσο το περιεχόμενο των ελληνικών σχολικών βιβλίων συμβάλλει στην εδραίωση της κυρίαρχης ιδεολογίας περί φύλων και αναπαράγει τους στερεοτυπικούς έμφυλους ρόλους σε επίπεδο κοινωνίας, οικονομίας και κουλτούρας. Εγγώριες ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν ότι στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια εντοπίζονται στοιχεία έμφυλης διχοτόμησης, τα οποία βασίζονται στις διαχρονικές στερεοτυπικές αντιλήψεις περί φύλου, καθώς, όπως και τα ΑΠΣ, εξυπηρετούν τους στόχους της πατριαρχικής-καπιταλιστικής καθεστηκυίας τάξης (Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007). Μέσω αυτών, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν αφενός, ότι είναι «φυσιολογικό» να καταλαμβάνουν τις ηγετικές και καίριες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές θέσεις, καθώς και να απασχολούνται στην πλειοψηφία των «σοβαρών» επαγγελμάτων, λευκοί, «παραδοσιακοί» άνδρες, και αφετέρου, οι γυναίκες να απασχολούνται σε πιο υποδεέστερες εργασιακές θέσεις (Gounias & Alexopoulos, 2018; Πλιόγκου κ.ά., 2017; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001). Η αποτύπωση των στερεοτυπικών απεικονίσεων των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια, βασίζεται σε ένα δόγμα παραποίησης της πραγματικότητας, της επιστήμης και της βιβλιογραφίας, και προορίζεται να επηρεάσει τις συνειδήσεις και να διαμορφώσει τις στάσεις που εξυπηρετούν τον πατριαρχικό τρόπο λειτουργίας της πολιτείας (Αλεξόπουλος κ.ά., 2016; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).

Η παραποιημένη αποτύπωση της αλήθειας των φύλων, πλήττει όχι μόνο τα κορίτσια, που από πολύ νωρίς εσωτερικεύουν την αναγκαιότητα να συμμορφώνονται στην ανδρική κυριαρχία, αλλά θίγει και την ατομικότητα των αγοριών, τα οποία εγκλωβίζονται σε ρόλους που απαιτούν από αυτούς να καταπνίξουν τις ευαισθησίες τους ή τα βαθιά τους συναισθήματα που απέχουν παρασάγγας από την «αρρενωπή» σκληρότητα, τόλμη και επιθετικότητα. Το περιεχόμενο των εγχειριδίων προσλαμβάνεται παθητικά από τους μαθητές/τριες, ιδίως τους μικρούς, επηρεάζει τις επιδόσεις τους, κατευθύνει τις επιλογές τους και συνεπώς, συχνά καθορίζει τη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή. Η προβολή του γυναικείου φύλου μέσω των

ρόλων της συζύγου, της μητέρας, της νοικοκυράς, αλλά και της εργαζόμενης, περιορίζει τους ορίζοντες των μαθητριών, καθώς τις αναγκάζει είτε θυσιάζουν τα προσόντα τους για να ανταποκριθούν σε όσα τους επιβάλλονται, είτε προσαρμόζουν τα «θέλω» τους ώστε να φανούν αντάξιες στους πολλαπλούς κοινωνικούς τους ρόλους (Σακκά, 2007; Σιάνου-Κύργιου, 2007). Για παράδειγμα, η μαθήτρια εσωτερικεύει από πολύ νωρίς, μέσω των προβαλλόμενων εικόνων των σχολικών εγχειριδίων, το αναπόφευκτο της μελλοντικής της πορείας: οικογένεια, μητρότητα, επιφόρτιση με το νοικοκυριό. Σε αυτή την πορεία, το ζήτημα της εργασίας δεν μπορεί παρά να τεθεί εντός ορίων, ώστε να πλαισιώνει τα προηγούμενα και να μη δεσπόζει επ' αυτών. Για τον λόγο αυτό, «μονόδρομος» είναι η επιλογή μιας εργασίας που θα αφήνει χρόνο για την εκπλήρωση των «σημαντικών» ρόλων στη ζωή της γυναίκας.

Κατεξοχήν χαρακτηριστικό των σχολικών εγχειριδίων είναι η «σεξιστική» γλώσσα, που αποδίδει την έμφυλη διαφοροποίηση ανδρών-γυναικών σε επίπεδο σημασίας, σύνταξης και γραμματικής. Τα τελευταία, ως γλωσσικά φαινόμενα, εκφράζουν ταυτόχρονα κοινωνικά φαινόμενα, δεδομένου ότι η γλώσσα και η πραγματικότητα αλληλοσυνδέονται, αλληλοεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Υπό αυτό το πρίσμα, τα γλωσσικά φαινόμενα κωδικοποιούν και αντανακλούν τις κοινωνικές εμπειρίες και ιδεολογίες (Αρχάκης, 2015; Αλφιέρης, 2014; Boroditsky, 2009; Κανάκης, 2004). Στα σχολικά εγχειρίδια (και αναμφίβολα στο συντριπτικό μέρος της διδασκαλίας) χρησιμοποιείται κατεξοχήν το αρσενικό γένος, επιβεβαιώνοντας τον ηγεμονικό «ανδρικό» ρόλο και καθιστώντας τη γυναίκα πραγματικά «απούσα» ή «αόρατη». Η χρήση του ανδρικού γένους συνιστά γλωσσικό σεξισμό και συμβάλλει στην ασυνείδητη ταύτιση της κοινωνικής ταυτότητας με το «άρρεν». Στη σχολική πραγματικότητα η χρήση των αρσενικών όρων και ονομάτων είναι σχεδόν καθολική, τόσο στον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο, γεγονός που συμβάλλει εξίσου στην «κανονικοποίηση» όσο και την εσωτερικόποιηση της «ανδρικής» κυριαρχίας στην κοινωνική (κι όχι μόνο) ζωή.

Ερευνήτριες όπως η Φραγκουδάκη (2007, 1988) και η Τσοκαλίδου (2001) καταγράφουν τον γλωσσικό σεξισμό ως αποτέλεσμα αφενός, της λειτουργίας της πατριαρχικής καπιταλιστικής κοινωνίας, και αφετέρου της στερεοτυπικής και παντελώς αυθαίρετης ταύτισης των όρων-λέξεων με το ανδρικό γένος, άρα και με το

ανδρικό γένος. Από τη μια, θεωρούν ότι η ισότιμη χρήση λέξεων και όρων θηλυκού γένους θα κανονικοποιούσε και θα νομιμοποιούσε τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας και σε υψηλού κύριους επαγγέλματα, γεγονός που θα έπληττε την πατριαρχική ιδεολογία περί της ανδρικής κυριαρχίας. Αντίθετα, οι «γυναικείοι» γλωσσικοί όροι χρησιμοποιούνται πολλές φορές με μειωτική σημασία και με αρνητική χροιά, καθώς αντανakλούν κάθε διάσταση της «θηλυπρέπειας», του αντίθετου δηλαδή πόλου της ευκταίας, της προσδοκώμενης και ανώτερης «αρρενωπότητας». Από την άλλη, όροι που λεξιλογικά δεν παραπέμπουν σε φύλο, στερεοτυπικά και διαχρονικά ταυτίζονται με το ανδρικό γένος-φύλο σε τέτοιο βαθμό, που σήμερα θεωρείται αποδεκτό και «φυσιολογικό». Στην ελληνική γλώσσα, η λέξη «άνθρωπος» είναι γένους αρσενικού και σχεδόν συντριπτικά αποδίδεται ως συνώνυμο της λέξης «άνδρας» ή αποδίδεται απεικονιστικά με τη μορφή ενός άνδρα. Το ίδιο ισχύει και με τη λέξη «παιδί», η οποία προσωποποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό με γραπτές ή προφορικές αναφορές, καθώς και με εικόνες «αγοριού» (Δούβλη & Πάτκου, 2007; Τσοκαλίδου, 1996).

Τα σχολικά εγχειρίδια σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ταυτίζουν τόσο λεκτικά όσο και απεικονιστικά, τους έμφυλα ουδέτερους όρους με το ανδρικό γένος-φύλο, συμβάλλοντας έτσι περαιτέρω στην «αορατότητα», στην υπο-εκπροσώπηση και τον αποκλεισμό των γυναικών. Στα σχολικά περιβάλλοντα ο γυναικείος λόγος απουσιάζει σημαντικά και σε πολλές περιπτώσεις, με αποτέλεσμα οι μαθήτριες να «στερούνται» του αντιπροσωπευτικού επικοινωνιακού γλωσσικού μέσου και να εξαναγκάζονται σε συμμόρφωση, χρησιμοποιώντας το δάνειο «ανδρικό». Η παγίωση αυτού του γλωσσικού συμβιβασμού, οδηγεί στην εσωτερίκευση της έμφυλης διχοτόμησης σε βάρος του θηλυκού γένους, άρα και των μαθητριών, οι οποίες χάνουν το πλεονέκτημα της αντιπροσωπευτικής γλώσσας τους. Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάδειξη μιας διεκδικητικής ομιλήτριας παρεμποδίζεται και δυσχεραίνεται σημαντικά. Ο γλωσσικός σεξισμός που εκκολάπτεται στα σχολικά περιβάλλοντα, είτε λόγω του πατριαρχικά δομημένου επίσημου ΑΠΣ, είτε λόγω της άγνοιας ή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, είτε λόγω της παραδοσιακής καθολικοποίησης του «ανδρικού» γραπτού, προφορικού και απεικονιστικού λόγου μέσω των εγχειριδίων, δεν μπορεί παρά να ενταχθεί στο ευρύ κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της έμφυλης ανισότητας, η οποία εξυπηρετεί τον ασύμμετρο καταμερισμό της

εξουσίας. Εντός αυτού, οι γυναίκες καταπιέζονται με τρόπο αδιόρατο και έμμεσο, και μαθαίνουν να υποχωρούν (Φραγκουδάκη, 2007; Κανάκης, 2004; Baxter, 2002).

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

Η ερευνήτρια, ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, ενασχολήθηκε με την παρούσα έρευνα παρακινούμενη από το προσωπικό της ενδιαφέρον να ενισχύσει την ευαισθητοποίηση σχετικά με την ισότητα των φύλων στον εργασιακό της χώρο, στην οικογένεια, αλλά και στην προσωπική της ζωή. Έχοντας πλήρη συνείδηση των πολλαπλών και ποικίλων έμφυλων διαφορών στη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά σε διάφορα στάδια της ζωής τους, συμπεριλαμβανόμενης της σχολικής, έθεσε ως απώτερο σκοπό της μελέτης τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης των στερεοτύπων περί φύλου στα νήπια και την ενεργοποίηση της συζήτησης για τους έμφυλους ρόλους στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Οι φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας αφορούν σε καθημερινές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της εργασίας, της οικογενειακής διαβίωσης, της αθλητικής και καλλιτεχνικής ενασχόλησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην τάξη ενός νηπιαγωγείου στην ευρύτερη αγροτική περιοχή των Τρικάλων, αφού προηγουμένως είχε εξασφαλιστεί η συγκατάθεση τόσο της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων των παιδιών που συμμετείχαν, όσο και της αρμόδιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα δεδομένα

συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν με την ποιοτική μέθοδο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της συνέντευξης με χρήση ερωτηματολογίου και η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά δέκα (10) παιδιά.

4.1 Ερευνητική στρατηγική

Για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος προκειμένου να κατανοηθεί βαθύτερα η πραγματικότητα που βιώνουν τα νήπια σε σχέση με τα φύλα και τους έμφυλους ρόλους, την οποία εξωτερικεύουν στα πρώιμα σχολικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Creswell, 2016; Robson, 2010). Η ποιοτική μέθοδος κρίνεται ως η καταλληλότερη ώστε να αποκαλυφθούν και να αποσαφηνιστούν τα νοήματα και τα κίνητρα που ίστανται πίσω από τις εμπειρίες και τα βιώματα των ερωτώμενων. Στο πλαίσιο αυτού του είδους της διερεύνησης, η ερευνήτρια έρχεται σε αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες/ουσες, καταγράφει ή διαγιγνώσκει τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015), τις οποίες εν συνεχεία αναλύει δια της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου. Παράλληλα με τη διερεύνηση και την απάντηση του κεντρικού και των επιμέρους ερωτημάτων, πρόθεση της ερευνήτριας είναι να «δώσει φωνή» στους μαθητές/τριες, στα ίδια τα παιδιά, επιτρέποντάς τα να εκφραστούν χωρίς περιορισμούς. Μέσω της ποιοτικής μεθόδου εξασφαλίζεται το ερευνητικό υπόβαθρο που προάγει την καλύτερη γνώση και κατανόηση της πρόσληψης των έμφυλων ρόλων ως κοινωνικό φαινόμενο, που επηρεάζει τους εμπλεκόμενους στο να αναπτυχθούν, να εξελιχθούν, να κοινωνικοποιηθούν (Creswell, 2016).

Η ποιοτική μέθοδος διευκολύνει την ερευνήτρια στην προσπάθειά της να συνδέσει την κεντρική και τις επιμέρους προβληματικές, καθώς και να επεκτείνει τα ευρήματα της προς πολλαπλά επιστημονικά πεδία (Willig & Stainton-Rogers, 2009), συμπεριλαμβανομένων της εκπαίδευσης, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Το τελευταίο, συνιστά και ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ποιοτικής μεθόδου, δεδομένου ότι επιτρέπει στην ερευνήτρια να θίξει προεκτάσεις που ούτε σκόπευε ούτε γνώριζε ότι θα μπορούσε να προσεγγίσει. Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων δια της ποιοτικής

μεθόδου συνιστά μια δυναμική διαδικασία «ανοικτή» σε αλλαγές και συνεχείς επαναπροσεγγίσεις (Τσιώλης, 2014), που όμως ενέχει και κινδύνους σχετιζόμενους με την καταλληλότητα της διαχείρισης των δεδομένων και την αλλοίωση των ευρημάτων. Ο βασικός περιορισμός της ποιοτικής έρευνας αφορά στη συμμετοχή μικρού δείγματος ερωτώμενων που ποτέ δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό. Συνεπώς, τα δεδομένα δεν είναι γενικεύσιμα, αλλά μόνο ενδεικτικά. Στην παρούσα έρευνα, οι απαντήσεις αποκαλύπτουν περισσότερο τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις προσωπικές απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών, παρά την αντικειμενική πραγματικότητα.

Η ερευνήτρια σχεδίασε την έρευνα έτσι, ώστε να διευκολύνει τη συζήτηση μέσω της επίδειξης των επιλεγμένων φωτογραφιών (Παράρτημα) και της υποβολής των ερωτήσεων αμέσως μετά (Παράρτημα). Ένας επιμέρους στόχος της ήταν να παρατηρήσει τις αυθόρμητες εκφράσεις και αντιδράσεις των παιδιών, αποκομίζοντας μια μικροσκοπική άποψη της συμπεριφοράς τους και ανακαλύπτοντας κάποια στερεοτυπικά πρότυπα σε αυτή (Creswell, 2016). Εξάλλου, κάθε πτυχή της διαδικασίας συνέντευξης είναι υποψήφια για παρατήρηση, εφόσον διεξάγεται στο «φυσικό» περιβάλλον του συνεντευξιζόμενου/ης, όπου λαμβάνουν χώρα οι λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις (McCusker & Gunaydin, 2015; Boudah, 2013). Η ερευνήτρια επέλεξε συγκεκριμένα να χρησιμοποιήσει φωτογραφίες-απεικονιστικές αναπαραστάσεις απλών καθημερινών δραστηριοτήτων που αποτυπώνουν μη στερεοτυπικούς έμφυλους ρόλους προκειμένου να προκαλέσει συζήτηση σχετικά με το φύλο.

Το θέμα των επιλεγμένων φωτογραφιών περιστρέφεται συγκεκριμένα γύρω από μη στερεοτυπικούς γυναικίους και ανδρικούς έμφυλους ρόλους, «πάνω» στους οποίους η ερευνήτρια αποφάσισε να προσθέσει ερωτήσεις συζήτησης για να κοινωνήσουν τα παιδιά τις ιδέες τους για την πραγματικότητα. Ο απώτερος στόχος ήταν οι φωτογραφίες να διευκολύνουν τη συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και των παιδιών σχετικά με τους «ορθούς» ή «λανθασμένους», με τους «αποδεκτούς» ή τους «μη αποδεκτούς» ρόλους που καλούνται να διεκπεραιώσουν οι άνδρες και οι γυναίκες.

Παράλληλα με την κεντρική προβληματική της έρευνας, διερευνήθηκαν και επιμέρους ερωτήματα. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια προσπάθησε να καταγράψει τους λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά-συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

αντιλαμβάνονται τις «κατάλληλες» ή τις «μη κατάλληλες» έμφυλες συμπεριφορές που αναμένονται ή όχι κατά τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας. Επιπροσθέτως, εστίασε το ενδιαφέρον της στις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τους ρόλους των φύλων, όπως αυτοί αποδίδονται στις καταστάσεις που αποτυπώνονται στις φωτογραφίες.

4.2 Το εργαλείο της έρευνας

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα για τη συλλογή δεδομένων είναι η συνέντευξη και η επίδειξη φωτογραφιών καθημερινών έμφυλων δραστηριοτήτων. Το εργαλείο κατασκευάστηκε επί τούτου από την ερευνήτρια ως μέσο αφενός, εμπάθυνσης στις πεποιθήσεις των ερωτώμενων νηπίων και αφετέρου, ελεύθερης και απαρακώλυτης αλληλεπίδρασης μεταξύ της συνεντευξιάστριας και του συνεντευξιαζόμενου/ης. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν οι φωτογραφίες και η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς αμφότερα δίνουν στην ερευνήτρια την ευελιξία να υποβάλλει τροποποιημένα ερωτήματα, ανάλογα πάντα με τις υφιστάμενες ανάγκες, με τα χαρακτηριστικά και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων/ουσών, με τις επιδιώξεις της έρευνας (Robson, 2011). Το βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης έρευνας είναι ο μικρός χρόνος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, ενώ τα βασικά της μειονεκτήματά της είναι η συχνή έλλειψη σαφήνειας, οι νοηματικές αστοχίες και οι απρόοπτες/αυθόρμητες αντιδράσεις των συνεντευξιαζόμενων (Creswell, 2016). Η χρήση των φωτογραφιών λειτουργεί διευκολυντικά ως προς αυτό, εφόσον συγκεκριμενοποιεί το ερέθισμα, κατευθύνει τη σκέψη των παιδιών και δεν επιτρέπει τη νοηματική λοξοδρόμηση. Τα παιδιά απαντούν επί των εικόνων που παρατηρούν και έτσι, αποφεύγονται σημαντικά οι παρανοήσεις.

Το εργαλείο της έρευνας συντάχθηκε κατόπιν βιβλιογραφικής επισκόπησης. Δομείται από πέντε φωτογραφίες και ένα ερωτηματολόγιο επ' αυτών, κατάλληλο να απαντηθεί από παιδιά πέντε (5) ως και έξι (6) ετών (Παράρτημα). Ουσιαστικά, η διαδικασία της συνέντευξης ολοκληρώνεται σε τρεις άξονες που αφορούν σε τρεις διαφορετικές θεματικές: Ο πρώτος περιλαμβάνει δύο φωτογραφίες και επτά σχετικά ερωτήματα, που αφορούν σε επαγγελματικούς ρόλους των δύο φύλων, ο δεύτερος πυλώνας

περιλαμβάνει μία φωτογραφία και έξι σχετικές ερωτήσεις που αφορούν σε οικογενειακούς ρόλους των φύλων, ενώ ο τρίτος, περιλαμβάνει δύο φωτογραφίες και έξι σχετικά ερωτήματα που αφορούν σε φαινομενικά εξω-οικογενειακές και εξω-επαγγελματικές δραστηριότητες των δύο φύλων. Τόσο οι φωτογραφίες, όσο και η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν για να διευκολυνθεί η συζήτηση των αντιλήψεων των παιδιών για τους ρόλους των φύλων. Η ερευνήτρια επέλεξε φωτογραφίες και ερωτήματα συγκεκριμένης θεματικής με γνώμονα ότι θίγουν πτυχές της έμφυλης συμπεριφοράς. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης τέθηκαν κατά τη διάρκεια επίδειξης των φωτογραφιών και έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Τα παιδιά δεν ερωτήθηκαν με κάποια συγκεκριμένη σειρά.

4.3 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, η δειγματοληψία ήταν σκοπιμότητας και βολική (Patton, 2002), εφόσον η επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων/ουσών δεν έγινε με γνώμονα τη γενίκευση στον πληθυσμό (Creswell, 2016). Αντιθέτως, το δείγμα ικανοποίησε την επιδίωξη της ερευνήτριας να συλλέξει και να συγκεντρώσει επαρκή πληροφοριακά δεδομένα που θα απαντήσουν στο κεντρικό και τα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας (Bailey, 1987). Η στρατηγική της δειγματοληψίας είναι βολική όταν οι συμμετέχοντες/ουσες στο δείγμα είναι άτομα που δηλώνουν άμεσα διαθέσιμα και συμβάλλουν στην οικονομία σε χρόνο και κόπο (Robson, 2007). Η αναμφίβολη μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος καθιστά τα ευρήματα μη γενικεύσιμα και ενδεικτικά των υποθέσεων. Τα προσωπικά στοιχεία των ανήλικων συμμετεχόντων/ουσών παραμένουν απόρρητα και οι απαντήσεις τους παρατίθενται υπό την κωδικοποιημένη μέσω αριθμητικών ψηφίων, ταυτότητά τους. Όσον αφορά στην έμφυλη σύνθεση του δείγματος, η ερευνήτρια επέτυχε ισορροπία: από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών (n=10) τα μισά είναι κορίτσια (n=5) και τα άλλα μισά είναι αγόρια (n=5), αν και δεν είχε οριστεί προηγουμένως κάποιος σχετικός περιορισμός (Ιωσηφίδης, 2008).

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με τη συμμετοχή δέκα (10) νηπίων που φοιτούν σε δημόσιο νηπιαγωγείο στην ευρύτερη αγροτική περιοχή των Τρικάλων. Τα στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών είναι απόρρητα, ενώ κωδικοποιούνται με χρήση αριθμών (1^η, 2^{ος}, 3^{ος}, 4^η, 5^η, 6^η, 7^{ος}, 8^{ος}, 9^η, 10^{ος}). Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν όλοι/ες ηλικίας 5 ως 6 ετών. Η πλειοψηφία τους ήταν 6 ετών, καθώς μόλις δύο ήταν 5 ετών. Από το σύνολο των δώδεκα (12) παιδιών της τάξης, μόνο σε δύο παιδιά δεν δόθηκε η συγκατάθεση από τους γονείς τους ώστε να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Το εθνοτικό υπόβαθρο των παιδιών ήταν σε γενικές γραμμές ομογενοποιημένο, Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν Έλληνες/ίδες.

Όνομα	Φύλο	Ηλικία	Εθνικότητα
1 ^η	Κορίτσι	6	Ελληνική
2 ^{ος}	Αγόρι	6	Ελληνική
3 ^{ος}	Αγόρι	6	Ελληνική
4 ^η	Κορίτσι	6	Ελληνική
5 ^η	Κορίτσι	6	Ελληνική
6 ^η	Κορίτσι	6	Ελληνική
7 ^{ος}	Αγόρι	5	Ελληνική
8 ^{ος}	Αγόρι	5	Ελληνική
9 ^η	Κορίτσι	6	Ελληνική
10 ^{ος}	Αγόρι	6	Ελληνική

4.4 Ερευνητική διαδικασία

Για την έναρξη της μελέτης, η ερευνήτρια έλαβε γραπτή συγκατάθεση από την αρμόδια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και από τη διεύθυνση του νηπιαγωγείου, ενώ εξασφάλισε τη συναίνεση των γονέων των συμμετεχόντων/ουσών (Παράρτημα). Σχεδόν όλοι οι γονείς των παιδιών έδωσαν άδεια για τη συμμετοχή των τελευταίων στην παρούσα μελέτη, εκτός από δύο. Οι γονείς των συμμετέχοντες/ουσες πληροφορήθηκαν από την αρχή αναφορικά με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, με την ταυτότητα της ερευνήτριας, με την πορεία και τη διαδικασία της έρευνας και της συνέντευξης, με τα κριτήρια επιλογής τους, με το γεγονός της βιντεοσκόπησης των συνομιλιών και της καταγραφής σημειώσεων, με την τήρηση των αρχών της εχεμύθειας και της ανωνυμίας, με το δικαίωμα τους να αποσύρουν τα παιδιά τους από τη διαδικασία χωρίς περιορισμό και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη σε ποια φάση βρίσκεται η διαδικασία (Creswell, 2016; Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Πρωταρχικό μέλημα της ερευνήτριας ήταν να υπογραμμίσει σαφώς τη δέσμευσή της για την τήρηση του απορρήτου των συμμετεχόντων/ουσών, δηλαδή την προστασία της ανωνυμίας και τη συμμόρφωση στην αρχή της εχεμύθειας.

Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, καταρτήθηκε πρωτόκολλο της συνέντευξης, όπου περιλήφθηκε το θέμα της έρευνας, ο τόπος, ο χρόνος, η προβλεπόμενη διάρκεια, τα στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών, οι ερωτήσεις, η δέσμευση για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και το ευχαριστήριο κείμενο της ερευνήτριας. Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, η παράθεση των ερωτήσεων έγινε με τρόπο ευέλικτο κι όχι αυστηρό, δεδομένων των αναγκών και της ετοιμότητας των συνεντευξιαζόμενων σε κάθε περίπτωση. Εν τω μεταξύ, έλαβαν χώρα διερευνητικά ερωτήματα για σκοπούς επεξήγησης και αποσαφήνισης (Crewell, 2016). Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, έγινε η απομαγνητοφώνησή τους, ακολούθησε διεξοδική μελέτη και ανάλυση των ευρημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα βάσει της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Ένας βασικός στόχος της ερευνήτριας ήταν η εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της έρευνας, μέσω της συνέπειας, της ειλικρίνειας και της ανιδιοτέλειάς της, καθώς και της εγκυρότητας των ευρημάτων της, ώστε να αξιοποιηθούν, να αναπαραχθούν και να επεκταθούν σε ανάλογες μελέτες μελλοντικά (Cohen et al., 2008). Στην παρούσα έρευνα η εξασφάλιση της εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε με την τήρηση ενός αυστηρού χρονοδιαγράμματος και την επίτευξη κοινών συνθηκών για όλους τους συμμετέχοντες/ουσες, με την προσεκτική επιλογή και σχεδιασμό της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, με την κατασκευή του εργαλείου και τη συγκέντρωση του δείγματος, με την προσεκτική οργάνωση των φωτογραφιών και του οδηγού συνέντευξης, με μοναδικό γνώμονα τη ρεαλιστική πραγμάτευση της βασικής προβληματικής (Cohen et al., 2008). Η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύθηκε επίσης, από τις επεξηγήσεις που δόθηκαν στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και κυρίως στα συμμετέχοντα παιδιά, από την προστασία των προσωπικών δεδομένων των τελευταίων, από την αντικειμενικότητα της ανάλυσης των δεδομένων και την ελευθερία της ερευνήτριας να υποβάλλει με ευελιξία τα προβλεπόμενα ερωτήματα, ανάλογα πάντα με τις επικρατούσες συνθήκες και ανάγκες, από τη θεματική κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων, από την προστασία των προσωπικών

δεδομένων (Berger, 2015). Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την προσεκτική κωδικοποίηση και την περιγραφή των αποτελεσμάτων, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην εγκυρότητά της. Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, παρατίθενται στο κεφάλαιο που ακολουθεί με τρόπο αυτούσιο, χωρίς αφαιρέσεις, ή άνευ σημασίας προσθήκες ή διαφοροποιήσεις. Αυτή άλλωστε, υπήρξε μια από τις δεσμεύσεις της ερευνήτριας: η εγγύηση για τη μη παραποίηση των απαντήσεων και η μη αξιοποίησή τους για διαφορετικούς σκοπούς.

4.6 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Η επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα έλαβε χώρα μέσω της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα δυναμικό και αποτελεσματικό εργαλείο έρευνας μέσω του οποίου αναδεικνύονται συγκεκριμένα νοήματα, λέξεις και φράσεις, ενώ προάγεται η ποσοτική και ποιοτική οργάνωση του λόγου. Η μέθοδος αυτή είναι η πλέον κατάλληλη για την επεξεργασία των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να μορφοποιεί τα δεδομένα που συγκεντρώνει, να τα ερμηνεύει και να τα επεξεργάζεται (Creswell, 2016). Η ανάλυση περιεχομένου προτιμήθηκε στο παρόν ερευνητικό πόνημα εφόσον παρέχει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να περιγράψει και να ερμηνεύσει τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των συνεντευξιζόμενων νηπίων, να εντοπίσει και να αναδείξει τον «κρυφό» συναισθηματισμό των υποκειμένων, να καταγράψει τις προκύπτουσες ιδιαιτερότητες, να επισημάνει τις διαφορές που οφείλονται σε παράγοντες, όπως η εθνοτική καταγωγή κ.ά.

Οι επιμέρους θεματικές προκύπτουν από τα νοήματα, τις λέξεις και τις φράσεις, στις οποίες βασίζεται η κωδικοποίηση. Ουσιαστικά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ταξινομούνται σε θεματικές κατηγορίες και σε υποκατηγορίες, εφόσον έχει προηγηθεί η αποδελτίωση των απαντήσεων και η εξαγωγή των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι πρόκειται για μια διαδικασία διαχωρισμού και ομαδοποίησης: όσα δεδομένα σχετίζονται με την έρευνα και τις κατηγορίες-υποκατηγορίες ταξινομούνται, ενώ όσες δεν σχετίζονται δεν λαμβάνονται υπόψη και δεν συμπεριλαμβάνονται (Πηγιάκη, 1994). Στην παρούσα μελέτη η πορεία της ανάλυσης των ερευνητικών

δεδομένων υπήρξε η εξής: συλλέχθηκαν οι απαντήσεις, έγινε η απομαγνητοφώνησή τους, διαμορφώθηκε η συνολική εικόνα των δεδομένων, έγινε διεξοδική μελέτη και προσεκτική ανάλυση, κατά την οποία αφαιρέθηκαν οι πλεονασμοί. Στη συνέχεια, τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές, καταγράφηκαν τα αποτελέσματα, εξάχθηκαν τα συμπεράσματα και έγινε συνεκτίμησή τους με παλαιότερες έρευνες (Creswell, 2016).

B. Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

Ο πιο σημαντικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των απαντήσεων των νηπίων σχετικά με τους έμφυλους ρόλους έτσι, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τον στερεοτυπικό ή μη έμφυλο καθορισμό του τι «μπορεί» ή «πρέπει» να κάνει ένας άνδρας και μια γυναίκα σήμερα. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν οι φωτογραφίες με τις αναπαριστάμενες μη στερεοτυπικές έμφυλες δραστηριότητες, τις οποίες κλήθηκαν τα παιδιά να σχολιάσουν προκειμένου να μοιραστούν τις ιδέες τους σχετικά με τους ρόλους των φύλων. Οι φωτογραφίες αξιοποιήθηκαν επίσης για να παρωθήσουν τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους περί φύλου, συνοδευόμενες από λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις.

5.1 Πρώτος άξονας: ζεύγος φωτογραφιών-Η ξυλουργός και ο κομμωτής

Μπροστά στο ερέθισμα του πρώτου ζεύγους φωτογραφιών «η ξυλουργός και ο κομμωτής», οι οποίες απεικονίζουν μια γυναίκα μαραγκό και έναν άνδρα κομμωτή την ώρα της εργασίας τους, τα παιδιά επεξεργάζονται και ερμηνεύουν την αναπαριστάμενη πραγματικότητα, η οποία αφορά στην *έμφυλη διάσταση των επαγγελματιών*. Η συντριπτική τους πλειοψηφία τους (2^{ος}, 3^{ος}, 4^η, 5^η, 6^η, 7^{ος}, 8^{ος}, 9^η, 10^{ος}) συμφωνεί ότι υπάρχουν άνδρες κομμωτές, ενώ οι μισοί από τους συμμετέχοντες/ουσες (1^η, 4^η, 5^η, 7^{ος}, 8^{ος}) διαφωνούν ότι είναι σύνηθες οι γυναίκες να εργάζονται ως ξυλουργοί. Συγκεκριμένα δηλώνουν *δεν έχουν δει γυναίκα ξυλουργό* (1^η, 4^η, 5^η, 7^{ος}, 8^{ος}) παρά το γεγονός ότι ζουν σε αγροτική περιοχή της επαρχιακής Ελλάδας, όπου παραδοσιακά τα επαγγέλματα των εκεί κατοίκων είναι περισσότερο χειρωνακτικής φύσης.

Οι υπόλοιποι/ες ερωτώμενοι δηλώνουν ότι *έχουν δει γυναίκα ξυλουργό* και μάλιστα ο 2^{ος} συγκεκριμενοποίησε την αναφορά του λέγοντας ότι *έχει ξαναδει γυναίκα ξυλουργό στο χωριό*. Ως προς την απάντηση του τελευταίου, αξίζει να αναφερθεί ότι στη προσπάθειά του να περιγράψει αυτό που βλέπει κάνει λόγο για *μια γιαγιά να κόβει ξύλα*.

Σε αυτό το σημείο καταγράφεται μια αυθόρμητη αλλά στερεοτυπική σύνδεση των «άσπρων μαλλιών» με την ιδιότητα «γιαγιά» που παραπέμπει νοερά σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, αν όχι της τρίτης ηλικίας. Το παιδί φαίνεται να *συνδέει με μεγαλύτερη ευκολία τη γυναίκα με μια συγκεκριμένη ηλικία κι όχι τον άνδρα* της δεύτερης φωτογραφίας του ζεύγους, παρ' ότι εξόφθαλμα μοιάζουν να ανήκουν σε μια πολύ κοντινή ηλικία. Ενδεχομένως αυτό κρύβει μια έμφυλη στερεοτυπία, από την οποία ενδεχομένως είναι επηρεασμένος ο ερωτώμενος.

Παραμένοντας στην ίδια θεματική, ζητήθηκε από τα παιδιά να εκτιμήσουν αν οι εικονιζόμενοι/ες κάνουν καλά τη δουλειά τους, αν την κάνουν με χαρά και κατ' επέκταση αν τους αρέσει αυτό που βλέπουν στις δύο φωτογραφίες. Τέσσερις ερωτώμενοι/ες (1^η, 3^{ος}, 4^η, 9^η) απαντούν απολύτως θετικά και στα τρία ερωτήματα. Συγκεκριμένα δηλώνουν ότι *κάνουν καλά τη δουλειά τους, ότι τους αρέσει η δουλειά τους και είναι χαρούμενοι*, ότι *τους αρέσουν οι φωτογραφίες* (1^η, 3^{ος}, 4^η) *γιατί είναι ωραίες* (9^η). Από την άλλη πλευρά, δύο ερωτώμενοι (7^{ος} και 8^{ος}) που τυγχάνει να είναι και δίδυμα αδέρφια, απαντούν απολύτως αρνητικά και στις τρεις ερωτήσεις. Δηλώνουν ότι οι εικονιζόμενοι *δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους* γιατί *οι γυναίκες δεν κόβουν ξύλα και οι άνδρες δεν κουρεύουν, δεν βάζουν* (τα μαλλιά).

Στο ίδιο πνεύμα εκφράζουν τόσο την εκλαμβανόμενη δυσαρέσκεια των εικονιζόμενων δηλώνοντας ότι *δεν τους αρέσει*, όσο και την προσωπική τους, δηλώνοντας ότι *δεν μου αρέσουν*. Οι λοιποί ερωτώμενοι/ες δίνουν ανάμικτες απαντήσεις. Ο 2^{ος} συμμετέχων αναφέρει ότι *τους αρέσει η δουλειά τους* και ότι *την κάνουν καλά* και συνεχίζει εστιάζοντας στον δεύτερο εικονιζόμενο. Ουσιαστικά ισχυρίζεται ότι ο *κομμωτής κάνει καλά τη δουλειά του* ακόμα κι αν *είναι άνδρας*. Στους τρεις τελευταίους ερωτώμενους διακρίνεται ένας στερεοτυπικά απορρέων σκεπτικισμός αναφορικά με την ικανότητα, αλλά και την καταλληλότητα των ανδρών να ασχολούνται με την κομμωτική και με ό,τι αυτή συνεπάγεται.

Ως προς το τελευταίο φαίνεται να συμφωνεί και η 5^η ερωτώμενη, καθώς αφενός διακρίνει ότι η γυναίκα ξυλουργός κάνει καλά τη δουλειά της και αφετέρου, υποστηρίζει ότι ο άνδρας κομμωτής όχι, εφόσον, *ως συνήθως τα αγόρια δεν ξέρουν να φτιάχνουν τα μαλλιά*. Εμμένοντας σε αυτή τη θέση, η ερωτώμενη δηλώνει ικανοποιημένη από την εικόνα της γυναίκας ξυλουργού και δυσαρεστημένη από τη

δεύτερη, γιατί ο άνδρας κομμωτής *δεν έχει φτιάξει όμορφα τα μαλλιά της κοπέλας*. Παρ' όλα αυτά, αντιλαμβάνεται ότι αμφότεροι οι εικονιζόμενοι αρέσκονται με τη δουλειά τους και φαίνονται χαρούμενοι.

Η 6^η συμμετέχουσα οδηγείται στην αντίθετη διαπίστωση. Εκτιμά ότι *η γυναίκα δεν κάνει καλά τη δουλειά της καθώς φαίνεται να έχει κόψει τα χέρια της*, ενώ ο άνδρας κάνει καλά τη δουλειά του. Εξάλλου για την ίδια μόνο ο άνδρας φαίνεται να είναι χαρούμενος. Στο ερώτημα που της ζητά να απαντήσει για το εάν της αρέσουν αυτά που απεικονίζουν οι φωτογραφίες, η 6^η συμμετέχουσα απαντά αρνητικά γιατί *δεν της αρέσουν τα ρούχα τους*. Ο τελευταίος ερωτώμενος (10^{ος}), αν και δηλώνει ότι αμφότεροι οι εικονιζόμενοι κάνουν καλά τη δουλειά τους και είναι εξίσου χαρούμενοι από αυτή, δεν συμφωνεί ότι και οι δύο φωτογραφίες είναι ωραίες. Θεωρεί ότι *στην πρώτη* (στην ξυλουργό) *δεν αρέσει γιατί τα χέρια της έχουν αίμα*. Ωστόσο, κανένα από τα δύο παιδιά που «βλέπουν» τραυματισμό στην πρώτη φωτογραφία δεν διακρίνει την αναφερόμενη δυσαρέσκεια στο πρόσωπο της γυναίκας.

Ομοφωνία παρατηρείται στην απάντηση που έδωσαν τα παιδιά στο δεύτερο σκέλος της τελευταίας ερώτησης που τέθηκε από την ερευνήτρια στο πλαίσιο της συζήτησης επί του πρώτου ζεύγους φωτογραφιών. Συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν αν θα τους άρεσε να ***ασχοληθούν με κάποιο από τα εικονιζόμενα επαγγέλματα***, δηλαδή της ξυλουργού ή του κομμωτή. Όλοι οι ερωτώμενοι/ες απάντησαν κατηγορηματικά αρνητικά. Όταν κλήθηκαν να συγκεκριμενοποιήσουν το επάγγελμα που θα ήθελαν να κάνουν όταν θα μεγαλώσουν, έδωσαν ποικίλες απαντήσεις: η 1^η συμμετέχουσα δήλωσε ότι θέλει να γίνει δασκάλα, ο 2^{ος} βοσκός, ο 3^{ος} ποδοσφαιριστής, η 4^η νηπιαγωγός, η 5^η γιατρός, η 6^η χορεύτρια, οι 7^{ος} και 8^{ος} αστυνομικοί, η 9^η ζαχαροπλάστρια και ο 10^{ος} πυροσβέστης. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, όχι μόνο δεν δελεάζονται από τα επαγγέλματα των φωτογραφιών, αλλά ***επιλέγουν επαγγέλματα που στερεοτυπικά ενέχουν έναν αρκετά ζεκάθαρο έμφυλο προσανατολισμό***.

Τα κορίτσια του δείγματος της έρευνας επέλεξαν το επάγγελμα της δασκάλας, της νηπιαγωγού, της γιατρού, της ζαχαροπλάστριας και της χορεύτριας, δηλαδή επαγγέλματα που κατηγοριοποιούνται στα «βοηθητικά» και τα καλλιτεχνικά/δημιουργικά. Αντίθετα, τα αγόρια επέλεξαν το επάγγελμα του βοσκού (κτηνοτρόφου), του ποδοσφαιριστή, του αστυνομικού και του πυροσβέστη, δηλαδή

επαγγέλματα που κατηγοριοποιούνται στα «παραδοσιακά», στα ενέχοντα ρίσκο (κίνδυνο), κυριαρχία, επιθετικότητα και επιρροή. Αναμφίβολα, τα παιδιά στο εν λόγω ερώτημα, *επιβεβαιώνουν το στερεοτυπικά έμφυλα αναμενόμενο*.

5.2 Δεύτερος άξονας: μεμονωμένη φωτογραφία-Το παιδί και ο μπαμπάς

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης επί του πρώτου ζεύγους των φωτογραφιών, η διαδικασία συνεχίστηκε με την επίδειξη της μεμονωμένης φωτογραφίας που αναπαριστά «το παιδί και τον μπαμπά», δηλαδή μια σκηνή αποτύπωσης *ενδο-οικιακών και ενδο-οικογενειακών έμφυλων ρόλων*. Η αντίδραση των παιδιών κατά τη θέαση του οπτικού ερεθίσματος ήταν διαφορετική από την προηγούμενη, καθώς την υποδέχθηκαν με λιγότερο σκεπτικισμό και περισσότερη οικειότητα, με περισσότερες λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις και με σαφώς περισσότερους μορφασμούς ή χειρονομίες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι με το πέρασμα του πρώτου σκέλους της διαδικασίας της συνέντευξης, τα παιδιά απελευθερώθηκαν και έγιναν πιο εκφραστικά. Αντίθετα, νωρίτερα ήταν πιο συγκρατημένα και πιο «ανυποψίαστα», άρα και πιο προσεκτικά στην εξωτερίκευση του αυθορμητισμού τους.

Το πιο αξιοσημείωτο στοιχείο των απαντήσεων της πρώτης περιγραφικής ερώτησης υπήρξε ο χαρακτηρισμός του ενήλικου άνδρα και του παιδιού, του δέκτη δηλαδή της ενέργειας του πρώτου. Ειδικότερα, επτά από τους δέκα συμμετέχοντες/ουσες (1^η, 2^{ος}, 4^η, 5^η, 6^η, 9^η, 10^{ος}) αναφέρονται στον άνδρα της φωτογραφίας ως *μπαμπά που μαγειρεύει*, με τους τρεις από αυτούς (4^η, 5^η, 10^{ος}) να αναφέρουν συγκεκριμένα ότι *μαγειρεύει στο παιδί του*. Οι υπόλοιποι δεν προχωρούν σε μια ανάλογη αναφορά. Ο 3^{ος} και οι 7^{ος} και 8^{ος} συμμετέχοντες δεν προσδιορίζουν τον εικονιζόμενο ως «μπαμπά», αλλά ως «κύριο» και «άνδρα» αντίστοιχα, αποφεύγοντας έτσι να αναγνωρίσουν μια οικειότητα σε αυτή την εικόνα. Ωστόσο, ούτε το *έλλειμμα* αυτό *οικειότητας* συνδέεται απαραίτητως με την ανυπαρξία *έμφυλου οικογενειακού παραδείγματος*, εφόσον ο πατέρας του 3^{ου} ερωτώμενου μαγειρεύει, αλλά ούτε η *ύπαρξη οικειότητας* μαρτυρά το αντίθετο ως προς τους ενδοοικογενειακούς έμφυλους ρόλους, καθώς η 1^η και ο 2^{ος} ερωτώμενοι επισημαίνουν ότι *ο μπαμπάς δεν μαγειρεύει*.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα για το αν η φωτογραφία τους φαίνεται αληθινή ή ψεύτικη, επτά από τους δέκα ερωτώμενους (1^η, 2^{ος}, 3^{ος}, 4^η, 6^η, 9^η, 10^{ος}) συμφωνούν για την αληθοφάνειά της, ενώ τρεις (4^η, 7^{ος}, 8^{ος}) διαφωνούν. Χωρίς να διευκρινίζονται από τα ίδια τα παιδιά **οι λόγοι που τα ωθούν να αξιολογήσουν τη φωτογραφία ως αληθινή ή ψεύτικη**, μπορεί να υποτεθεί ότι **είναι σε μεγάλο βαθμό έμφυλοι** και σχετίζονται με το πόσο πιθανό ή μη πιθανό θεωρούν τα ίδια ότι είναι ένας άνδρας να μαγειρεύει ή ένας μπαμπάς να μεριμνά για το γεύμα του παιδιού του. Η εν λόγω υπόθεση ενισχύεται περισσότερο ιδίως σε σχέση με τα δύο αδέλφια του δείγματος, τον 7^ο και τον 8^ο συμμετέχοντα, οι οποίοι είναι και οι μοναδικοί που βρίσκουν άσχημη τη φωτογραφία και δηλώνουν ότι *δεν τους αρέσει*. Στην ίδια ερώτηση, ο 3^{ος} και η 4^η ερωτώμενη δηλώνουν ότι *τους αρέσει* η φωτογραφία και ότι *δεν είναι περίεργη*, αφήνοντας έτσι είτε μια υπόνοια για το «περίεργο» ίσως περιεχόμενο των προηγούμενων δύο φωτογραφιών είτε μια άρρητη επιβεβαίωση της **οικειότητας που αυτή αποπνέει**. Άλλωστε, αμφότεροι οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι *ο μπαμπάς τους μαγειρεύει*.

Στο πλαίσιο της τέταρτης ερώτησης, έξι (3^{ος}, 4^η, 5^η, 6^η, 9^η, 10^{ος}) στους δέκα ερωτώμενους/ες δηλώνουν ότι **έχουν δει μπαμπάδες να μαγειρεύουν εννοώντας μάλλον τους δικούς τους μπαμπάδες**, μιας και είναι οι ίδιοι/ες έξι που απαντούν θετικά ως προς αυτό. Ο 3^{ος} δηλώνει ότι *ο μπαμπάς καμιά φορά μαγειρεύει*, η 4^η, η 6^η και η 9^η αποφαίνονται καταφατικά, η 5^η δηλώνει ότι *μαγειρεύει μακαρόνια μόνο* και ο 10^{ος} δηλώνει ότι *μαγειρεύει μακαρόνια και μπριζόλες*. Οι υπόλοιποι τέσσερις (1^η, 2^{ος}, 7^{ος}, 8^{ος}) απαντούν αρνητικά και στις δύο ερωτήσεις.

Όσον αφορά στο τελευταίο ερώτημα του δεύτερου σκέλους της διαδικασίας συνέντευξης, οι ερωτώμενοι/ες κλήθηκαν να απαντήσουν **αν θέλουν ο άνδρας τους ή οι ίδιοι (άρρενες) να μαγειρεύουν όταν θα μεγαλώσουν**. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σε γενικές γραμμές **συμφωνούν με την προσωπική εμπειρίες** των παιδιών. Ειδικότερα, όσοι/ες απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν μπαμπάδες που μαγειρεύουν, συμπεριλαμβανομένων των δικών τους (3^{ος}, 7^{ος}, 8^{ος}), δήλωσαν αρνητικοί στην προοπτική να μαγειρεύουν στο μέλλον, εκτός από την 1^η ερωτώμενη που δήλωσε ότι *θα ήθελε να μαγειρεύει ο άντρας μου*. Κατά ανάλογο τρόπο, όσοι/ες απάντησαν καταφατικά στις ίδιες αυτές ερωτήσεις, συνηγόρησαν υπέρ της προοπτικής να μαγειρεύουν ή να αποκτήσουν έναν σύζυγο ικανό να μαγειρεύει. Μοναδική εξαίρεση

σε αυτούς αποτέλεσε ο 3^{ος} συμμετέχοντας ο οποίος δήλωσε ότι *δεν θα ήθελε να μαγειρεύει όταν μεγαλώσει*. Η συζήτηση επί της τρίτης αυτής μεμονωμένης φωτογραφίας αναδεικνύει την αξία του παραδείγματος όσον αφορά στους έμφυλους ρόλους: ***τα παιδιά υιοθετούν ή μιμούνται συμπεριφορές που βλέπουν, κατανοούν και οικειώνονται.***

5.3 Τρίτος άξονας: ζεύγος φωτογραφιών-Το ποδόσφαιρο και το μπαλέτο

Το τελευταίο σκέλος της διαδικασίας συνέντευξης αφορά στη συζήτηση που «άνοιξε» και προωθήθηκε ύστερα από την επίδειξη του δεύτερου ζεύγους φωτογραφιών-γυναικείο ποδόσφαιρο και ανδρικό μπαλέτο. Αναμφίβολα επρόκειτο για τις πιο έμφυλα «ακραίες» φωτογραφίες που προκάλεσαν, όπως αναμενόταν, τις έντονες αντιδράσεις των παιδιών, τόσο σε επίπεδο λεκτικό όσο και μη λεκτικό. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το κλίμα μεταξύ της συνεντευξιάστριας και των συνεντευξιαζόμενων είχε ελαφρύνει αρκετά λόγω πολλαπλών παραγόντων, όπως ήταν η κόπωση των παιδιών, η διάσπαση της προσοχής τους, η περαιτέρω εξοικείωση με τη διαδικασία, οι συμμετέχοντες/ουσες έγιναν ακόμα περισσότερο εκδηλωτικοί/ες, προσφέροντάς στην έρευνα πολύ χρήσιμα συμπεράσματα. Αν η συμπεριφορά τους κατά την επίδειξη του πρώτου ζεύγους φωτογραφιών έτεινε περισσότερο στον προβληματισμό και τον σκεπτικισμό, η αντίδρασή τους στη θέα των εικόνων του δεύτερου ζεύγους αποκάλυψε το εύρος της ***επίδρασης των διαχρονικών έμφυλων στερεοτυπιών στη σκέψη και την κοινωνική τους στάση.***

Στην πρώτη ερώτηση που τους απηύθυνε η συνεντευξιάστρια, κλήθηκαν να περιγράψουν αυτό που βλέπουν ή αυτό που νομίζουν ότι βλέπουν. Στην πλειοψηφία τους (2^{ος}, 3^{ος}, 4^η, 5^η, 7^{ος}, 8^{ος}, 9^η, 10^{ος}) αποδίδουν λεκτικά εν συντομία όσα παρατηρούν στις εικόνες, προβαίνοντας όμως σε κοροϊδευτικά γέλια, σε γέλια αμηχανίας, σε αυθόρμητη και τεχνητή απορία ή και θυμό. Πιο συγκεκριμένα, η 1^η ερωτώμενη αναφέρθηκε μόνο στην πρώτη φωτογραφία, στην οποία απεικονίζονται τα κορίτσια να παίζουν ποδόσφαιρο. Δεν κάνει καμία αναφορά στη δεύτερη φωτογραφία, αποκαλύπτοντας δια της επιλογής της ότι ***το ζήτημα του ανδρικού μπαλέτου είναι***

πολύ «λεπτότερο» και «προβληματικό» από εκείνο του γυναικείου ποδοσφαίρου. Άλλωστε, η γλώσσα του σώματός της συνηγορούσε σε αυτό ακριβώς.

Ανάλογη είναι η στάση του 2^{ου} ερωτώμενου, ο οποίος απάντησε στην ερώτηση ειρωνευόμενος κυρίως ως προς τη δεύτερη φωτογραφία, δηλαδή των νεαρών αγοριών. Σε γενικές γραμμές, στην ίδια αυτή ερώτηση όλοι πλην ενός κοριτσιού (6^η) αντέδρασαν αρνητικά είτε λιγότερο είτε περισσότερο. Τα αγόρια του δείγματος ήταν πιο σκληρά στις αντιδράσεις τους σε σχέση με τα κορίτσια, τα οποία έδειχναν περισσότερο να μην καταλαβαίνουν *πώς μπορεί να ελκύονται τα κορίτσια από το ποδόσφαιρο και τα αγόρια από το μπαλέτο.* Η εξαίρεση της 6^{ης} ερωτώμενης που προαναφέρθηκε, ενδεχομένως οφείλεται σε ειλικρινή τοποθέτηση, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η πιθανότητα να έχει παρανοήσει. Ουσιαστικά απαντά στην ερώτηση αναρωτώμενη σχετικά με το ότι τα κορίτσια παίζουν ποδόσφαιρο και τα αγόρια κάνουν γυμναστική; Το γεγονός αυτό αφήνει περιθώρια διαφορετικής ερμηνείας από την ερευνήτρια, καθώς η μη γνώση ή η μη κατανόηση οδηγεί σε λανθασμένες διαπιστώσεις.

Στο δεύτερο ερώτημα η συνεντευξιάστρια αποσκοπεί να εξάγει την προσωπική αρέσκεια ή δυσαρέσκεια των ερωτώμενων παιδιών σχετικά με τις δύο φωτογραφίες. Πέντε από τους συμμετέχοντες/ουσες (1^η, 2^{ος}, 4^η, 7^{ος}, 8^{ος}) απαντούν κατηγορηματικά ότι δεν τους αρέσουν αυτά που απεικονίζονται, τρεις από αυτούς/ες (5^η, 9^η, 10^{ος}) δηλώνουν *όχι πολύ, έτσι κι έτσι*, ενώ μόλις δύο (3^{ος}, 6^η) θεωρούν τις φωτογραφίες ωραίες και δηλώνουν ευθέως ότι *ναι, τους αρέσουν.* ***Η έκφραση της απόλυτης ή της μερικής δυσαρέσκειας από την πλειοψηφία των παιδιών,*** αναμφίβολα εγείρει προβληματισμούς εφόσον αντικειμενικά οι παραστάσεις των φωτογραφιών δεν είναι ούτε αντιαισθητικές, ούτε τρομακτικές, ούτε κακής ποιότητας, ούτε απρεπείς. Συνεπώς, η στάση των παιδιών θα πρέπει να αναζητηθεί σε βαθύτερα αίτια που σχετίζονται είτε με τις προσωπικές τους αντιλήψεις περί των έμφυλων ρόλων είτε με την ***εσωτερική τους ανάγκη να μιμηθούν τους μεγαλύτερους και να υιοθετήσουν τις θέσεις τους.***

Στην τρίτη ερώτηση όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες, εκτός από την 6^η και την 9^η, απάντησαν αρνητικά σχετικά με το αν βλέπουν συχνά αγόρια να κάνουν μπαλέτο. Η 6^η ερωτώμενη απάντησε εκ νέου θετικά τόσο για τα αγόρια που κάνουν «γυμναστική» όσο και για κορίτσια που παίζουν ποδόσφαιρο, ενώ η 9^η δηλώνει ότι *όχι πολύ συχνά,*

πιο πολλά κορίτσια παίζουν ποδόσφαιρο. Ως προς το τελευταίο, μαζί της συμφώνησαν ο 3^{ος} και η 5^η συμμετέχουσα, οι οποίοι απάντησαν *καμία φορά τα κορίτσια παίζουν ποδόσφαιρο και ναι, κορίτσια έχω δει, αντίστοιχα*. Ωστόσο, στην ίδια ερώτηση οι ίδιοι συμμετέχοντες δήλωσαν αντίστοιχα ότι *τα αγόρια όμως δεν κάνουν μπαλέτο και ότι έχει δει αγόρια να χορεύουν μόνο στην τηλεόραση*.

Όσοι από τους συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν τη απόλυτη (1^η, 2^{ος}, 4^η, 7^{ος}, 8^{ος}) ή τη μερική (5^η, 10^{ος}) **δυσαρέσκειά** τους σε σχέση με τις φωτογραφίες εν γένει θεωρούν ότι τα εικονιζόμενα **αγόρια πρωτίστως και κορίτσια δευτερευόντως δεν περνάνε όμορφα** (2^{ος}, 4^η) *περνάνε καλά, είναι λυπημένοι* (1^η), *είναι φοβισμένοι* (5^η), *φαίνεται να μην τους αρέσει* (7^{ος}, 8^{ος}). Αντίθετα, η 6^η και η 9^η συνεντευξιαζόμενη διακρίνουν ότι οι πρωταγωνιστές και οι πρωταγωνίστριες των φωτογραφιών *περνάνε ωραία*. Μόνο ο 3^{ος} ερωτώμενος διαχωρίζει τα κορίτσια και τα αγόρια, εκτιμώντας ότι τα πρώτα *περνάνε καλά* και ότι τα δεύτερα *είναι λυπημένα*.

Στην προτελευταία ερώτηση, τα παιδιά σκέφτηκαν και απάντησαν στο αν έχουν φίλους που να ασχολούνται με τις δραστηριότητες που απεικονίζονται στις δύο φωτογραφίες. Αν έχουν δηλαδή κορίτσια-φίλες που παίζουν ποδόσφαιρο και αγόρια-φίλους που κάνουν μπαλέτο. Αν και ως προς το δεύτερο ήταν μάλλον απίθανο να δοθούν θετικές απαντήσεις δεδομένου του ότι οι ερωτώμενοι/ες ζουν σε χωριό της θεσσαλικής επαρχίας από το οποίο είναι λογικό να λείπουν σχολές κλασικού χορού, θα μπορούσαν να έχουν απαντήσει θετικά ως προς το πρώτο σε μεγαλύτερο ποσοστό. Πιο συγκεκριμένα, εννιά από τους δέκα συμμετέχοντες/ουσες (1^η, 2^{ος}, 3^{ος}, 4^η, 5^η, 7^{ος}, 8^{ος}, 9^η, 10^{ος}) απάντησαν αρνητικά, ότι δηλαδή δεν έχουν φίλους που να ασχολούνται με το μπαλέτο, **εκφράζοντας ταυτόχρονα και την ανακούφισή τους για την επαλήθευση του «αυτονόητου»**.

Από την άλλη, γίνονται αναφορές από ορισμένους συμμετέχοντες/ουσες σχετικά με την ενασχόληση κάποιων κοριτσιών με το ποδόσφαιρο, *δεν έχω φίλους που κάνουν μπαλέτο, αλλά έχω φίλους που παίζουν ποδόσφαιρο* (3^{ος}), *κάποιες φίλες μου παίζουν ποδόσφαιρο* (5^η), *όχι, μόνο ένα κορίτσι παίζει ποδόσφαιρο στη γειτονιά* (7^{ος} και 8^{ος}). Η μόνο ερωτώμενη που απάντησε θετικά και για φίλους που κάνουν μπαλέτο και για φίλες που παίζουν ποδόσφαιρο είναι η 6^η που δήλωσε ότι *ναι, στο σχολείο τα κορίτσια παίζουν με μπάλα και τα αγόρια κάνουν γυμναστική*. Τέλος, εννιά στους δέκα

συμμετέχοντες/ουσες (1^η, 2^{ος}, 3^{ος}, 4^η, 5^η, 7^{ος}, 8^{ος}, 9^η, 10^{ος}) δήλωσαν ότι δεν θα ήθελαν να ασχολούνται με το ποδόσφαιρο (κορίτσια) ή το μπαλέτο (αγόρια): *δεν μου αρέσει να παίζω ποδόσφαιρο (1^η), όχι με τίποτα δεν θα έκανα μπαλέτο (2^{ος}), όχι δεν θα μου άρεσε να κάνω μπαλέτο (3^{ος}), δεν μου αρέσει να παίζω ποδόσφαιρο (4^η), όχι καθόλου (7^{ος}, 8^{ος}), δεν μου αρέσει το ποδόσφαιρο (5^η)*. Η μόνη ερωτώμενη που απάντησε θετικά ήταν και πάλι η 6^η, η οποία δηλώνει ναι, *μου αρέσει το ποδόσφαιρο*.

5.4 Παρατηρήσεις επί της διαδικασίας

Οι αντιδράσεις των παιδιών στη θέαση των επιλεγμένων φωτογραφιών ήταν αρκετά συναρπαστικές. Στο σύνολό τους τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και για τις πέντε φωτογραφίες. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια παρουσίασαν ένα υψηλό επίπεδο εμπλοκής και δέσμευσης στη διαδικασία. Στο πλαίσιο του πρώτου θεματικού άξονα, κατά τη διάρκεια και μετά την επίδειξη των φωτογραφιών και τη συζήτηση, τα παιδιά έδειξαν να στοχάζονται κατανοώντας τις ιστορίες πίσω από τις εικόνες, έχοντας όμως στον νου εκ των προτέρων παγιωμένες και τυποποιημένες αντιλήψεις περί φύλων και έμφυλων ρόλων. Ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάλυση των δεδομένων ήταν η γλώσσα που χρησιμοποίησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και μετά από αυτές, στο περιθώριο της διαδικασίας. Μετά από ανασκόπηση των παρατηρήσεων, μερικές από τις λέξεις που χρησιμοποίησαν τα παιδιά ήταν σημαντικές για την εξαγωγή πορισμάτων. Διαπιστώθηκε ότι τα δύο φύλα εκφράζονταν με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν λέξεις και φράσεις όπως «όμορφη», «μαμμάς», «μαμά», «συγγνώμη», «κυρίες», «κύριοι», «χαριτωμένο». Τα αγόρια χρησιμοποιούσαν λέξεις και φράσεις όπως «βρωμερός», «άσχημος», «χτύπησε», και επιφωνήματα και «βρυχημούς». Η επιλογή των λεκτικών εκφράσεων από τα κορίτσια ήταν ηπιότερη σε σύγκριση με εκείνη των αγοριών που ήταν πολύ ωμότερη και σκληρότερη. Επιπροσθέτως, ακούστηκαν εκφράσεις ότι «ο ξυλουργός είναι ανδρικό επάγγελμα», ότι «το μπαλέτο είναι για κορίτσια», ότι «το ποδόσφαιρο είναι αγορίστικο παιχνίδι». Με βάση τις παρατηρούμενες αυθόρμητες αντιδράσεις τους, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να αντιληφθούν την υποκειμενική διάσταση των ιστοριών πίσω από τις εικόνες, εμμένοντας στη μεγάλη και αντικειμενική τους διάσταση, η οποία καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις διαχρονικές έμφυλες προκαταλήψεις.

Τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερο ψυχοσυναισθηματικό ενθουσιασμό με τη φωτογραφία του δεύτερου άξονα, με την εικόνα δηλαδή «του μπαμπά που φτιάχνει τα μακαρόνια». Αντέδρασαν με περισσότερα γέλια και μιμητικές κινήσεις, ενώ η οικεία θεματολογία σε έναν βαθμό, τους τράβηξε την προσοχή με πιο ευχάριστα κωμικό τρόπο. Κατά τη συζήτηση τα παιδιά φάνηκε να έχουν κατανοήσει την ιστορία πίσω από την παράσταση, προχωρώντας μάλιστα σε περαιτέρω σχόλια στο περιθώριο της

διαδικασίας. Για παράδειγμα, ο 10^{ος} συμμετέχων ανέφερε ότι *ο μπαμπάς του μαγειρεύει το δείπνο*, ενώ η 9^η ερωτώμενη είπε σε μια ανύποπτη στιγμή ότι *ο μπαμπάς φτιάχνει το φαγητό για να πείσει το αγόρι να κάνει μπάνιο*. Χωρίς να δοθούν περισσότερες πληροφορίες επ' αυτής της δήλωσης, η ερευνήτρια σκέφτηκε ότι κάτι ανάλογο θα βιώνει το κορίτσι και για τον λόγο αυτό έκρινε κατάλληλη τη στιγμή ώστε να το αναφέρει.

Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε και νωρίτερα, οι περισσότερες αντιδράσεις των παιδιών καταγράφηκαν στο πλαίσιο της συζήτησης των φωτογραφιών του τρίτου άξονα. Τα σχόλια, οι χειρονομίες, τα επιφωνήματα και οι μορφασμοί του περιθωρίου υπήρξαν πολλοί και αφορούσαν κατεξοχήν σε κρίσεις αναφορικά με την καταπάτηση των στερεοτυπικά καθορισμένων και παραδεδομένων. Για παράδειγμα, τα δύο αδέλφια σχολίασαν σκωπτικά ότι *τα αγόρια δεν φοράνε κολάν* και απόρησαν με αποστροφή *πώς δεν ντρέπονται έτσι όπως είναι*. Σε γενικές γραμμές τα περισσότερα παιδιά φάνηκαν να σοκαρίζονται από τη φωτογραφία των αγοριών που χορεύουν μπαλέτο και να μην αποδέχονται ότι αυτό μπορεί να είναι κάτι απολύτως φυσιολογικό. Ένα τελευταίο στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί είναι η δυσκολία των παιδιών που μοιάζουν περισσότερο επηρεασμένα από τις στερεοτυπικές έμφυλες αντιλήψεις, να διακρίνουν τη συναισθηματική κατάσταση των κύριων εικονιζόμενων προσώπων και να αξιολογήσουν σωστά το αν τα τελευταία είναι χαρούμενα ή όχι, ευχαριστημένα ή όχι. Από αυτό, μπορεί να εξαχθεί αφενός, ότι η επιρροή της στερεοτυπικής γλώσσας και συλλογιστικής επί της ικανότητας των παιδιών να μαθαίνουν και να κατασκευάζουν συστήματα προσωπικών πεποιθήσεων είναι σημαντική, και αφετέρου ότι πολύ λίγα παιδιά τολμούν να πάνε ενάντια στον κανόνα νορμαλοποιώντας τους μη στερεοτυπικούς έμφυλους ρόλους.

Κεφάλαιο 6ο: Συμπεράσματα

Τα παιδιά τείνουν να αντιλαμβάνονται τα επαγγέλματα με έμφυλα κριτήρια και να αποδέχονται ευκολότερα όσα από αυτά συγκαταλέγονται στα «πιο συνηθισμένα». Δεν αντιδρούν ιδιαίτερος αρνητικά απέναντι σε αυτά που δεν καταλαβαίνουν ή δεν γνωρίζουν σε επίπεδο επαγγέλματος, αλλά αφήνουν να διαφανεί μια προκατάληψη σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του «λάθος» φύλου στη «λάθος» εργασία. Συνδέουν στο μυαλό τους την αποτελεσματικότητα με την εσωτερική διάθεση και στη συνέχεια αυτές με το φύλο, επηρεαζόμενα από τη δική τους αυτοαντίληψη περί φύλων (βλ. Wood & Eagly, 2010). Τα παιδιά δηλώνουν ότι όταν το «λάθος» φύλο ασχολείται με τη «λάθος» εργασία, ούτε το αποτέλεσμα της τελευταίας είναι καλό, αλλά ούτε και το άτομο είναι ικανοποιημένο ή ευτυχισμένο. Μάλιστα, ως προς αυτό, δύο παιδιά διακρίνουν σημάδια τραυματισμού στη γυναίκα μαραγκό και ένα παιδί διακρίνει τη δυσaréσκεια της πελάτισσας του κομμωτή. Με μια προσεκτική ματιά κάθε ουδέτερος παρατηρητής μπορεί να διακρίνει ότι αυτά που αναφέρουν τα παιδιά απέχουν παρασάγγας από την πραγματικότητα.

Αν και υπάρχουν τα λίγα εκείνα παιδιά που δεν βλέπουν κάτι κακό στο να κουρεύει ένας άνδρας και στο να κόβει ξύλα μια γυναίκα, οι απαντήσεις τους αφήνουν να διαρρεύσει ένας σκεπτικισμός σε σχέση με την ικανότητα ή την καταλληλότητά τους για το επάγγελμα αυτό (βλ. Weiten, 2016 και Rudman & Glick, 2010). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά που διαφωνούν με τις έμφυλες αυτές «υπερβάσεις» που αποτυπώνονται στις φωτογραφίες των επαγγελματιών, επικαλούνται ως επιχείρημα για τη στοιχειοθέτηση της άποψής τους παγιωμένες στερεοτυπικές τοποθετήσεις. Ενδεχομένως η εν λόγω επιχειρηματολογία να εκπηγάει είτε από την τάση των παιδιών να αναπαράγουν τα όσα ακούνε από τους γονείς ή τους άλλους ενήλικες του οικογενειακού, φιλικού και κοινωνικού τους κύκλου, είτε από την τάση τους να μιμούνται όσα βλέπουν, αντιλαμβάνονται και εισπράττουν από πραγματικά, εικονικά ή και ψηφιακά περιβάλλοντα (βλ. Crocker et al., 2003).

Τα επαγγέλματα που δήλωσαν τα παιδιά ότι θέλουν να ακολουθήσουν όταν μεγαλώσουν, εμπίπτουν απόλυτα στα έμφυλα καθορισμένα. Δεν καταγράφηκε ουδεμία απόκλιση από τα στερεοτυπικά «ανδρικά» επαγγέλματα για τους άρρενες

συμμετέχοντες, όπως επίσης και καμία λοξοδρόμηση από τα «ευγενή» επαγγέλματα που στερεοτυπικά συνδέονται με τις γυναίκες, από τα κορίτσια της έρευνας. Ένα επιμέρους στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί είναι η φύση των επαγγελμάτων που επιθυμούν να ακολουθήσουν στο μέλλον τα συμμετέχοντα παιδιά. Ειδικότερα, τα αγόρια επιλέγουν τα «σκληρά» και «δημοφιλή» επαγγέλματα, που συνδέονται με την τόλμη, την παράδοση και τη δόξα/τιμή. Στην πραγματικότητα, τα επαγγέλματα αυτά συνδέονται με την επιβολή, την κυριαρχία και το «κύρος» στα μάτια έστω μιας μερίδας ανθρώπων, όπως είναι οι οπαδοί, οι συγχωριανοί, οι πολίτες. Πιθανώς στη συνείδησή τους, αυτού του είδους τα επαγγέλματα αρμόζουν στο φύλο τους και είναι κατάλληλα για αυτούς, βάσει των «ανδρικών» τους χαρακτηριστικών (Ott, 2011).

Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχουσες στην έρευνα δήλωσαν στο σύνολό τους ότι επιθυμούν να απασχοληθούν σε τομείς «φροντίδας», «προσφοράς» και «δημιουργίας», απολύτως συμμορφούμενες στα έμφυλα πρότυπα για την εργασία (βλ. Nosek et al., 2002 και Wood et al., 1997). Έχοντας μάλλον εσωτερικευμένο τον μελλοντικό ρόλο της μητέρας και φροντίστριας, τα κορίτσια επιλέγουν επαγγέλματα προσφοράς και ενασχόλησης με παιδιά, καθώς επίσης και επαγγέλματα σχετικά με την εξωτερίκευση της γυναικείας δημιουργικότητας. Άλλωστε βιβλιογραφικά υποστηρίζεται ότι οι γυναίκες είναι ανιδιοτελείς, κινητοποιούνται από το συναίσθημά τους και ενεργούν υπέρ του συνόλου (βλ. Witt & Wood, 2010). Στην απάντηση μάλιστα μιας συμμετέχουσας, η επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος ενδεχομένως συνδέεται με τον «φυσικό» χώρο της γυναίκας, την κουζίνα και τις «εκεί» δραστηριότητες, τη μαγειρική και τη ζαχαροπλαστική.

Αναφορικά με τους ενδο-οικιακούς και ενδο-οικογενειακούς έμφυλους ρόλους, «ψήγμα» των οποίων αποτυπώθηκε σε φωτογραφία κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων, τα παιδιά διατηρούν μετριοπαθέστερη στάση. Αναγνωρίζουν ότι ένας πατέρας ή ένας άνδρας ή ένας κύριος μπορεί να μαγειρεύει για το παιδί ή για ένα παιδί, ακόμα κι όταν οι ίδιοι/ες δεν έχουν ανάλογο παράδειγμα ή ερέθισμα στην οικογενειακή τους ζωή (βλ. Koenig & Eagly, 2014). Είναι πολύ λιγότερα τα παιδιά που βρίσκουν αντικρουόμενη την εικόνα ενός άνδρα που μαγειρεύει και μεριμνά για το γεύμα ενός παιδιού με τα χαρακτηριστικά του φύλου του. Είναι τα ίδια παιδιά που θέλουν να γίνουν αστυνομικοί, που δηλώνουν ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να είναι μαραγκοί και

οι άνδρες κομμωτές, που ο πατέρας τους δεν μαγειρεύει και που οι ίδιοι δεν ενδιαφέρονται να μαγειρεύουν για τα παιδιά τους στο μέλλον. Τα παιδιά αυτά θεωρούν άσχημο το θέαμα ενός άνδρα «πίσω από τη κουζίνα» να φοράει «γυναικεία» ποδιά (βλ. Sadker, 2000).

Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά σε μια οριακή μόνο πλειοψηφία τους, βλέπουν θετικά τον ενδεχόμενο οι ίδιοι (αγόρια) ή οι σύζυγοί τους (κορίτσια) να μαγειρεύουν, κι αυτό γιατί μάλλον, δεν το θεωρούν «περίεργο» ή «λάθος». Τα παιδιά που απαντούν αρνητικά ως προς αυτό, δεν τεκμηριώνουν την άποψή τους βάσει προτίμησης, δηλαδή δεν δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει η μαγειρική ή ότι δεν ενδιαφέρονται να μαγειρεύουν, Συνεπώς αφήνουν περιθώρια να υποτεθεί ότι θεωρούν την εικόνα ενός άνδρα να μαγειρεύει ως έμφυλα «περίεργη» ή «λάθος». Στο πλαίσιο της ίδιας συζήτησης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που τηρούν αρνητική στάση είναι εκείνα που στερούνται παραδείγματος και έτσι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα υιοθετούν ή μιμούνται έμφυλες συμπεριφορές που βλέπουν, βιώνουν και εν τέλει αναγνωρίζουν (στερεοτυπικά) ως ορθές (βλ. Leander et al., 2012).

Ένα πόρισμα που εξήχθη από την έρευνα αφορά στο ότι τα παιδιά εξωτερικεύουν με μεγαλύτερη ένταση τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, όταν ενεργοποιούνται από ερεθίσματα στερεοτυπικά φορτισμένα. Υπό αυτό το πρίσμα, η «αντίδραση» και η «έμφυλα χρωματισμένη πρόκληση» είναι μεγέθη ανάλογα: όσο εντείνεται η δεύτερη, τόσο αυξάνει και η πρώτη. Συγκεκριμένα, η θέα των αγοριών που χορεύουν μπαλέτο έρχεται σε εντονότερη αντίφαση με το στερεότυπο της αρρενωπότητας, συγκριτικά με εκείνη των κοριτσιών που παίζουν ποδόσφαιρο. Ουσιαστικά, επανεπιβεβαιώνεται ότι ένα «ευγενές» αγόρι που προτιμά να κάνει μπαλέτο «πρέπει» να προσεγγίζεται με χλευασμό, με απαξίωση ή ακόμα και με θυμό. Η εικόνα ενός στερεοτυπικά χαρακτηρισμένου «γυναικωτού» αγοριού προκαλεί αμηχανία μεταξύ των παιδιών, δεδομένου ότι η «αρρενωπότητα» έχει αναβιβαστεί σε ιδανικό που δεν επιτρέπεται να βάλλεται (Beckwith, 2010, Duerst-Lahti 2008, Goetz 2007, Chappell, 2006, Lovenduski, 2005 και Hooper, 2001). Έτσι, αναδύεται η έννοια της έμφυλης ασυμμετρίας, όπου τα αγόρια θα πρέπει να είναι αμετακίνητα στις προτιμήσεις τους και δεν θα πρέπει να ασχολούνται με παιχνίδια που παραδοσιακά θεωρούνται «ακατάλληλα» για το φύλο τους (βλ. Eckert & McConnell-Ginet, 2013).

Η στάση των παιδιών απέναντι στις εικονιζόμενες ποδοσφαιρίστριες, αν και δεν είναι στην πολύ μεγάλη τους πλειοψηφία θετική, δεν είναι απαξιωτική. Αυτό μαρτυρά εκ νέου την «ανοχή» της κοινωνίας σε περιπτώσεις υπέρβασης των ορίων που καθορίζουν το τι είναι γυναικείο ή θηλυπρεπές ή κοριτσίστικο. Έχει υποστηριχθεί ότι αυτή η τάση «απενοχοποίησης» των γυναικών που επιλέγουν έναν τρόπο ζωής, ένα επάγγελμα, μία ασχολία περισσότερο «ανδρική», οφείλεται στο ότι εκτιμάται ότι η κοινωνία δεν κινδυνεύει και δεν απειλείται από αυτές. Άλλωστε, το γυναικείο πρότυπο εξακολουθεί να βρίσκεται στη «σκιά» του ανδρικού, το γυναικείο φύλο εξακολουθεί να θεωρείται «δεύτερο» και «αδύναμο», οι γυναίκες εξακολουθούν να εστιάζουν τη προσοχή τους στα σημαντικά για τις ίδιες, τα οποία δεν είναι καθόλου κατοχυρωμένα, καθόλου σίγουρα και καθόλου εξασφαλισμένα (βλ. Beckwith, 2010 και Duerst-Lahti 2008).

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δεν είναι καθόλου έτοιμα να δεχθούν όσα δεν είναι έμφυλα ακόμα αποδεκτά ή συνηθισμένα. Μάλιστα, τείνουν να γενικεύουν με ευκολία τις προσωπικές πεποιθήσεις τους, χωρίς να τις βασίζουν ή να τις στοιχειοθετούν σε παραδείγματα εκτός του δικού τους «μικρόκοσμου» (βλ. Qilong, 2015 και Prentice & Miller, 2006). Η πολύ μεγάλη πλειοψηφία τους εκφράζει την αποστροφή της για την εικόνα των κοριτσιών που παίζουν ποδόσφαιρο και ιδίως, των αγοριών που χορεύουν μπαλέτο, καθώς (μεταξύ άλλων) δεν έχουν δει ή δεν βλέπουν κορίτσια και αγόρια να το κάνουν αυτό. Σε αυτό το σημείο, τα παιδιά επιβεβαιώνουν τη συνήθως ερευνητικά διαπιστωμένη μεταπήδηση από την απλή παρατήρηση στη γενίκευση (βλ. Koenig & Eagly, 2014 και Prentice & Miller, 2006). Εφόσον παρατηρούν ότι τα κορίτσια είναι αυτά που συνήθως χορεύουν μπαλέτο και ότι τα αγόρια που συνήθως παίζουν ποδόσφαιρο, εύκολα καταλήγουν στο να υποστηρίζουν ότι είναι «γενικά λάθος» να συμβαίνει το αντίστροφο (βλ. Wood & Eagly, 2010). Άλλωστε, από τις συζητήσεις που προηγήθηκαν στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, διαπιστώθηκε ότι ο οικογενειακός και κοινωνικός περίγυρος της αγροτικής κοινότητας στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται οι συμμετέχοντες/ουσες ευθύνονται για το γεγονός ότι τα παιδιά είναι σχεδόν στο σύνολό τους έμφυλα προκατειλημμένα, είτε λιγότερο είτε περισσότερο. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες βάσει ενός επιβαλλόμενου συστήματος διαχωρισμού, που καθορίζει την έμφυλη δυναμική και αξία τους, και τα τοποθετεί σε μια έμφυλα καθορισμένη ιεραρχία (βλ. Eckert & McConnell-Ginet, 2013).

Το στερεοτυπικό και προκατειλημμένο «βλέμμα» των παιδιών δεν τα επιτρέπει να ξεχωρίσουν το τι πιστεύουν αυτά ως «λάθος» ή «σωστό» από το «ωραίο» και το «άσχημο». Δεν τα επιτρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό που θεωρούν «λάθος» και «σωστό» δεν είναι και δεν μπορεί να είναι το κριτήριο για την ευτυχία ή τη δυστυχία των άλλων, όπως είναι των αγοριών-χορευτών και των κοριτσιών-ποδοσφαιριστριών. Διαφαίνεται ότι τα παιδιά, ήδη από την πρώιμη σχολική ηλικία, είναι φορείς των έμφυλα προκαθορισμένων ρόλων και ασπάζονται ως αναμφισβήτητα όσα αυτοί προστάζουν. Έτσι, δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι τα αγόρια είναι ευτυχισμένα όταν χορεύουν μπαλέτο και ότι τα κορίτσια είναι επίσης χαρούμενα όταν παίζουν ποδόσφαιρο. Η στερεοτυπική τους ματιά λειτουργεί παρεμποδιστικά για τα αθώα παιδιά, ώστε να διακρίνουν τη χαρά από τη λύπη, να διακρίνουν την πραγματική από την επιβαλλόμενη επιθυμία (βλ. Livia 2002). Η κατάσταση αυτή επιβαρύνεται όταν λείπει το βιωματικό παράδειγμα, όταν δηλαδή λείπουν οι φίλοι που χορεύουν μπαλέτο και οι φίλες που παίζουν ποδόσφαιρο (βλ. Koenig & Eagly, 2014). Το ερώτημα που γεννάται σε αυτό το σημείο αφορά στο πόσο πιθανό είναι, ιδίως στην αγροτική ελληνική επαρχία, κάποια από αυτά τα παιδιά να θελήσουν να γίνουν τα ίδια εκείνοι οι φίλοι που χορεύουν μπαλέτο και οι εκείνες οι φίλες που παίζουν ποδόσφαιρο. Να γίνουν δηλαδή τα παραδείγματα που θα αποτραβήξουν το «βλέμμα» από το στερεοτυπικά «αγορίστικο» και «κοριτσίστικο», από το στερεοτυπικά έμφυλα «σωστό» ή «λάθος».

Τα παιδιά εμφανίζουν αδυναμία ή/και απροθυμία να αποκλίνουν από το έμφυλα παραδεδомένο και πείθουν τους εαυτούς τους ότι δεν θα μπορούσαν ποτέ να αποτελέσουν την εξαίρεση του κανόνα, δεδομένου ότι είναι απολύτως «φυσιολογικά». Αιτία της εν λόγω αδυναμίας, απροθυμίας και αυθυποβολής είναι αναμφισβήτητα το έλλειμμα παραδείγματος και οι αντιλήψεις του στενού και ευρύτερου περιβάλλοντος. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη θέση της Maccoby (2002) ότι τα παιδιά μέχρι τα τρία τους, έχουν πλήρη (αυτό)συνείδηση περί φύλου. Τα παιδιά μαθαίνουν να συμμορφώνονται στα πρότυπα (βλ. Levant & Rankin, 2014), στα οποία εκτίθενται και αντιδρούν σε ό,τι έρχεται σε αντίθεση με όσα γνωρίζουν αναπαράγοντας θέσεις ακραία ή μετριοπαθώς στερεοτυπικές (βλ. Wood & Eagly, 2010 και Crandall & Stangor, 2005). Σε κανένα σημείο της έρευνας οι συμμετέχοντες/ουσες δεν εστίασαν σε αυτό που οι ίδιοι θέλουν, σε αυτό που τους συγκινεί προσωπικά, ενώ δεν δήλωσαν σε καμία

περίπτωση διατεθειμένοι να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν. Αντίθετα, περιορίζουν τα θέλω, τα πιστεύω και τις σκέψεις τους εντός των ορίων του «γνώριμου» και αρνούνται να βγουν από αυτά.

Στις θέση, τις αντίδραση, τις χειρονομία και τους μορφασμούς των παιδιών κατά τις συνεντεύξεις, η ερευνήτρια διαπίστωσε την επίδραση των «μεγάλων» και του συστήματος κατασκευής προτύπων και ρόλων (Fausto-Sterling, 2000), το οποίο διαχρονικά εξυπηρετεί τη διατήρηση της «ροζ» πραγματικότητας για τα κορίτσια και της «γαλάζιας» πραγματικότητας για τα αγόρια (βλ. Eagly & Wood, 2012, Butler 2011 και Wood & Eagly, 2010). Διέγνωσε ότι τα παιδιά τείνουν να γίνουν φορείς της έμφυλα διχοτομημένης πραγματικότητας, καθώς υιοθετούν ασυνείδητα τα εξωτερικά επιβαλλόμενα πρότυπα φιλοδοξιών και επιθυμιών που θρέφουν διαχρονικά την επίσης έμφυλα διχοτομημένη κοινωνία (βλ. Zosuls et al., 2011 και Maccoby, 2002). Στο σύνολό τους, αρνούνται να μετέχουν σε μια επαγγελματική, οικογενειακή/οικιακή ή καθημερινή δραστηριότητα που αμφισβητεί την έμφυλη τάξη, χωρίς όμως να γνωρίζουν ή να υποψιάζονται εκ των προτέρων για τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτή στη ζωή τους. Τα παιδιά μαθαίνουν από πολύ μικρή ηλικία να συμβιβάζονται στην έμφυλη ευταξία, χωρίς να ενδιαφέρονται να πληροφορηθούν πού και πώς η παραβίασή της μπορεί να επηρεάσει την καθημερινότητάς τους (βλ. Zosuls et al., 2011, Chick et al., 2002 και Valian, 1999).

Επίλογος

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να συμπληρώσει την έρευνα που εξετάζει τη στάση και τις απόψεις των παιδιών για τους έμφυλους ρόλους, και κατ' επέκταση να ευαισθητοποιήσει σχετικά με την ανάγκη αναπροσαρμογής και επαναπροσέγγισης των ρόλων των φύλων. Αφετηρία για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τα φύλα και η προσωπική της ανησυχία για το πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Για την ολοκλήρωση της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία που αξιολογήθηκε ως περισσότερο κατάλληλη, καθώς επέτρεψε όχι μόνο την αποτύπωση των πεποιθήσεων των παιδιών, αλλά και την παρατήρηση-καταγραφή των αντιδράσεων, των χειρονομιών και των μορφασμών τους κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με την ερευνήτρια.

Η μελέτη κατέδειξε ότι τα νήπια αγόρια και τα κορίτσια, αν και εμφανίζουν συμπεριφορικές αποκλίσεις μεταξύ τους, σε γενικές γραμμές υιοθετούν κοινές ιδέες για τους ρόλους των φύλων. Αναμφίβολα, είναι διαφορετικός ο τρόπος που εκφράζονται και εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους, αλλά στην ουσία των απαντήσεών τους εντοπίζεται μια ταύτιση σχετικά με το τι θεωρείται «σωστό» και «λάθος», «όμορφο» και «άσχημο», «ελκυστικό» και «αποκρουστικό» σε σχέση με τα φύλα και τις δυνατότητες και τις επιθυμίες τους. Τα νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις πεποιθήσεις της κοινωνίας περί «αρρενωπότητας» και «θηλυκότητας», από τις οποίες αναδύονται οι συνθήκες της κυριαρχίας, της φροντίδας, της παροχής βοήθειας, της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, της σκληρότητας, της ανάληψης κινδύνου κ.ά.

Κάθε παιδί φαίνεται να εκλαμβάνει και να κατανοεί τους ρόλους αυτούς με τον ίδιο (στερεοτυπικό) τρόπο, είτε λιγότερο είτε περισσότερο, και σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε δυσκολία, τόσο στα αγόρια όσο στα κορίτσια, να εκφράσουν και να μοιραστούν τις απόψεις τους με την ερευνήτρια. Το τελευταίο μαρτυρά ότι τα τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους ανεξαρτήτως των διαφορών που αναμφίβολα υπάρχουν στα συστήματα πεποιθήσεων και στους πολιτισμούς που οι ίδιοι εκτίθενται. Κατά την ερευνητική διαδικασία, η ερευνήτρια

πίστευε ότι με την επίδειξη των φωτογραφιών για την ισότητα των φύλων, θα δινόταν μια πληθώρα ευκαιριών στα παιδιά για να εκφράσουν τις απόψεις τους για τους έμφυλους ρόλους. Στην πραγματικότητα όμως αυτό δεν έγινε, καθώς τα παιδιά δεν αναγνώρισαν τη δυναμική των οπτικών αναπαραστάσεων των φωτογραφιών και δεν παρωθήθηκαν να εστιάσουν στο ζήτημα της ισότητας των φύλων και της ανάγκης αποδόμησης των έμφυλων στερεοτύπων.

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τη διαδικασία, καθώς κλήθηκαν να συζητήσουν για θεματικές με τις οποίες δεν ήταν εξοικειωμένα ούτε στην οικογενειακή τους ζωή, αλλά ούτε και στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Η «αποτυχία» του εγχειρήματος να αναγνωριστεί η δημιουργική πολυπλοκότητα των φύλων από τα παιδιά, ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι η επίδειξη των φωτογραφιών δεν συνοδεύτηκε με περισσότερες δράσεις, όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων ή η παρακολούθηση ταινιών για την ισότητα των φύλων κ.ά. Με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση επιμέρους δράσεων είναι πολύ πιθανό ότι τα παιδιά θα αποκτούσαν βαθύτερη κατανόηση του εξεταζόμενου θέματος, άρα και μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση ως προς αυτό. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί ότι οι στάσεις και οι απόψεις των παιδιών απέναντι και σχετικά με τα φύλα, εξηγούν και αιτιολογούν τις έμφυλες συμπεριφορές τους. Δεδομένου ότι οι εν λόγω στάσεις και απόψεις καλλιεργούνται από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τα σημαντικά πρόσωπα-πρότυπα στη ζωή των παιδιών, είναι σημαντικό να συνειδητοποιηθεί ότι η ισότητα των φύλων είναι υπόθεση και χρέος όλων απέναντι στις νέες γενιές.

Περιορισμοί

Ως προς τους περιορισμούς της μελέτης, ο πιο σημαντικός ήταν ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών νηπίων που επιλέχθηκαν για τη συγκρότηση του δείγματος. Υπό αυτό το πρίσμα, το δείγμα της έρευνας, εκτός από ελάχιστο, δεν εμφανίζει ούτε σημαντικό εύρος δημογραφικής ποικιλομορφίας, καθώς η επιλογή του έγινε από μια μικρή αγροτική περιοχή της Θεσσαλίας και από το μοναδικό νηπιαγωγείο που λειτουργεί σε αυτή. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι μόνο ενδεικτικά και σε καμία περίπτωση γενικεύσιμα. Επιπροσθέτως, υπήρξαν επιμέρους περιορισμοί σε σχέση με τη συνολική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια αντιμετώπισε πολλές και σημαντικές δυσκολίες στο να εξασφαλίσει τις αναγκαίες άδειες για τη διενέργεια

της έρευνας από την αρμόδια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Όταν αυτές οι δυσκολίες ξεπεράστηκαν, δεν υπήρχε πολύς χρόνος για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων κι έτσι, η έρευνα δεν έλαβε χώρα όπως αρχικά είχε σχεδιάσει η ερευνήτρια. Για παράδειγμα, επιλέχθηκαν μόνο δέκα (10) συμμετέχοντες/ουσες, ενώ το αρχικό πλάνο πρόβλεπε την επιλογή του διπλάσιου αριθμού τους.

Οι απρόβλεπτες περιστάσεις και συνθήκες που προέκυψαν, κατέστησαν εξαιρετικά δύσκολο να ολοκληρωθεί ένας κατάλογος καθημερινής παρατήρησης, μια συλλογή δηλαδή πληροφοριών για την έμφυλη συμπεριφορά όλων των νηπίων του δείγματος της έρευνας. Αυτό αφορούσε και στη συλλογή πληροφοριών για το οικογενειακό υπόβαθρο του καθενός/μιάς από αυτά. Έτσι, επηρεάστηκε η ποιότητα των παρατηρήσεων και των αξιολογήσεων, καθώς και των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά, με αποτέλεσμα να συλλεχθεί ένας μικρός όγκος αξιόπιστων δεδομένων σχετικά με τις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών. Βάσει των ανωτέρω, η ερευνήτρια περιορίστηκε στο να συλλέξει πληροφοριακά δεδομένα αποκλειστικά από τις συνεντεύξεις με τους ερωτώμενους/ες σε εξωσχολικό περιβάλλον, σε αντίθεση με το αρχικό πλάνο που περιλάμβανε τη συγκέντρωση δεδομένων από ελεύθερο παιχνίδι-συνέντευξη εντός της σχολικής τάξης και εντός του ωρολογίου προγράμματος.

Επεκτασιμότητα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές μελέτες που θα διερευνούν του πολλούς και διαφορετικούς ρόλους των φύλων που οικειοποιούνται και επιδεικνύουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους συνομηλίκους στην τάξη. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον οι ερευνητές να ανακαλύψουν τους σε βάθος έμφυλους ρόλους που εσωτερικεύουν τα παιδιά μέσα από διάφορες αλληλεπιδράσεις, όπως εντός της τάξης με τους συνομηλίκους, εντός της οικογένειας με τους ενήλικους, εντός της κοινωνίας με άτομα όλων των ηλικιών και των υποβάθρων. Επιπροσθέτως, απαιτείται περισσότερη έρευνα σε επιμέρους ομάδες του πληθυσμού.

Για την εξέταση των ρόλων των φύλων, ειδικά εντός της σχολικής τάξης, θα μπορούσε ο μελλοντικός ερευνητής/τρια να συμπεριλάβει τη χρήση «εσωτερικών» και «εξωτερικών» παιχνιδιών και να εστιάσει στο πώς τα διαφορετικά παιδιά

αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και στο πώς χρησιμοποιούν τα παιχνίδια συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Μια επιμέρους ερευνητική πτυχή μπορεί να αφορά και στους γονείς των παιδιών που απαρτίζουν το δείγμα. Συγκεκριμένα, ο μελλοντικός ερευνητής/τρια θα διερευνήσει τους τρόπους που οι γονείς κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους και το είδος των παιχνιδιών που αγοράζουν σε αυτά, προκειμένου να συλλέξει χρήσιμα και διαφωτιστικά δεδομένα για το «γιατί» τα παιδιά διαμορφώνουν τη μία ή την άλλη έμφυλη ταυτότητα. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν οι αντιδράσεις, οι θέσεις και οι απόψεις των παιδιών σε σχέση με τα φύλα και τους ρόλους τους σε μια διαχρονική μελέτη. Με αυτή, ο μελλοντικός ερευνητής/τρια θα μπορέσει να εξετάσει την εξέλιξη των αντιλήψεων των παιδιών για τους ρόλους των φύλων με την πάροδο του χρόνου.

Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

- Anderson, M.L. (2003). The social construction of gender. In: Anderson, M.L. (ed.), *Thinking about Women: Sociological Perspectives on Sex and Gender* (21-54), New York: Allyn & Bacon
- Ansara, Y.G. & Hegarty, P. (2012). Cisgenderism in psychology: Pathologizing and misgendering children from 1999 to 2008, *Psychology & Sexuality*, 3(2), 137–160
- Bailey, L (1987). What Determines Quality in Qualitative Research?, *The Market Research Society Newsletter*, 44-45
- Banazsak, L.A & Weldon, S.L. (2011). Informal Institutions, Protest, and Change in Gendered Federal Systems, *Politics & Gender*, 7(2), 262-273
- Bartlett, N.H. & Vasey, P. L. (2006). A retrospective study of childhood gender-atypical behavior in Samoan Fa'afafine, *Archives of Sexual Behavior*, 35(6), 659–666
- Beckwith, K. (2010). Introduction: Comparative Politics and the Logics of a Comparative Politics of Gender, *Perspectives on Politics*, 8(1), 159-168
- Beckwith, K. (2005). A Common Language of Gender?, *Politics and Gender*, 1(1), 128– 137
- Bell, L.C. (2004). Psychoanalytic theories of gender. In: Eagly, A.H., Beall, A.H. & Sternberg, A.H. (eds), *The Psychology of Gender* (145-168), New York: The Guilford Press
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162
- Benjamin, J. (1998). *Shadow of the Other: Intersubjectivity and Gender in Psychoanalysis* New York: Routledge
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research, *Qualitative Research*, 15(2), 219-234

- Blackless, M., Charuvastra, A., Derrtyck, A., Fausto-Sterling, A, Lauzanne, K. & Lee, E. (2000). How sexually dimorphic are we? Review and synthesis, *American Journal of Human Biology*, 12(2), 151–166
- Boroditsky, L. (2009). How does our language shape the way we think? In: Brockman, M. (ed.), *What's next? Dispatches on the future of science* (116–129), New York: Vintage
- Boudah, D.J. (2013). *Conducting Educational Research: Guide to Completing a Major Project*, Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Burke, P.J. (2004). Identities and social structure: 2003 cooley-mead award address, *Social Psychology Quarterly*, 67, 5–15.
- Burke, P.J. (2002). *Marital socialization, gender, and identity change*, Paper presented at The Pacific Sociological Association, Vancouver, BC, Canada, April
- Burke, P.J.& Stets, J.E. (2009). *Identity Theory*, New York: Oxford University Press
- Burke, P.J. & Gecas, V. (1995). Self and identity. In: Cook, K., Fine, G.A. & House, J.S. (eds), *Sociological Perspectives on Social Psychology*, Needham Heights: Allyn and Bacon
- Burke, P.J. (1991). Identity processes and social stress, *American Sociological Review*, 56, 836–849
- Bussey, K. & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory and gender development and functioning. In: Eagly, A.H., Beall, A.H. & Sternberg, R.J. (eds), *The Psychology of Gender* (92-119), New York: The Guilford Press 92–119.
- Butler, J. (2011). *Bodies that matte: On the Discursive Limits of Sex*, London: Routledge
- Cameron, D. (2009). Sex/Gender, language and the new biologism, *Applied linguistics*, 1-20, Oxford University Press
- Carter, M.J. (2014). Gender socialization and Identity Theory, *Social Sciences*, 3, 242-263

Carter, M.J. (2013). Advancing identity theory: Examining the relationship between activated identities and behavior in different social contexts, *Social Psychology Quarterly*, 76, 203–223

Carter, M.J. (2013a). The moral identity and group affiliation, *Current Research in Social Psychology*, 21, 1–13.

Carter, M.J. (2007). Identity theory. In: Ritzer, G. (ed), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (2223-2226), 5th Vol., Oxford: Blackwell Publishers

Chak, A. (2015). Beyond ‘he’ and ‘she’: The rise of non-binary pronouns, *BBC*. Ανακτήθηκε στις 18/02/2022 από: <https://www.bbc.com/news/magazine-34901704>

Chappell, L. (2006). Comparing Institutions: Revealing the “Gendered Logic of Appropriateness”, *Politics & Gender*, 2(2), 223-235

Cheryan, S. (2012). Understanding the paradox in math-related fields: Why do some gender gaps remain while others do not?, *Sex Roles*, 66(3-4), 184-190

Cheryan, S. & Plaut, V. C. (2010). Explaining underrepresentation: A theory of precluded interest, *Sex roles*, 63(7-8), 475-488

Chick, K., Heilman-Houser, R. & Hunter, M. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes, *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149-154

Chodorow, N. (1992). Heterosexuality as a compromise formation: Reflections on the psychoanalytic theory of sexual development, *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 15, 267–304

Coltrane, S. (2000). *Gender and Families*, Walnut Creek: AltaMira Press

Connell, R. (2012). Gender, health and theory: Conceptualizing the issue, in local and world perspective, *Social Science & Medicine*, 74(11), 1675–1683

Connell, R.W. (2002). *Gender*, Cambridge: Polity Press

Connell, R.W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford: Stanford University Press

- Cooper McIsaac, S. (1999). Historical analysis of the family. In: Sussman, M.B., Steinmetz, S.K. & Peterson, G.W. (eds), *Handbook of Marriage and the Family* (13-37), New York: Plenum Press
- Corwin, A.I. (2009). Language and gender variance: constructing gender beyond the male/female binary, *Electronic Journal of Human Sexuality*, 12, annual 2009
- Crandall, C.S. & Stangor, C. (2005). Conformity and prejudice. In: Dovidio, J. F., Glick, P. & Rudman, L.A. (eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (295-309), Malden: Blackwell Publishing
- Creighton, S.M., Michala, L., Mushtaq, I. & Yaron, M. (2014). Childhood surgery for ambiguous genitalia: glimpses of practice changes or more of the same?, *Psychology & Sexuality*, 5(1), 34-43
- Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M. & Chase, S. K. (2003). When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 507-516
- Cvencek, D., Meltzoff, A.N. & Kapur, M. (2014). Cognitive consistency and math-gender stereotypes in Singaporean children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 117, 73–91
- Cvencek, D., Meltzoff, A.N. & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children, *Child Development*, 82(3), 766-779
- Davies, P.G. & Spencer, S.J. (2005). Women’s Underperformance in Quantitative Domains Through the Lens of Stereotype Threat. In: Gallagher, A.M. & Kaufman, J.C. (eds), *Gender Differences in Mathematics. An Integrative Psychological Approach* (172-188), New York: Cambridge University Press
- Diamond, M. (2002). Sex and gender are different: Sexual identity and gender identity are different, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 320–334
- Dozier, R. (2005). Beards, breasts, and bodies: Doing sex in a gendered world, *Gender & Society*, 19(3), 297–316

Durest-Lahti, G. (2008). Gender Ideology: Masculinism and Feminalism. In: Goertz, G. & Mazur, A. (eds), *Politics, Gender, and Concepts: Theory and Methodology* (159-192), Cambridge: Cambridge University Press

Edmonds, D. (2006). *The Philosophy of Discrimination*, London & New York: Routledge

Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (2013). *Language and gender*, Cambridge: Cambridge University Press

Eckert, P. (1996). Vowels and nailpolish: The emergence of linguistic style in the preadolescent heterosexual marketplace. In: Warner, N., Ahlers, J., Bilmes, L., Oliver, M., Wertheim, S. & Chen, M. (eds), *Gender and Belief Systems* (183-190), Berkeley: Berkeley Women and Language Group

Eagly, A.H. & Wood, W. (2012). Social Role Theory. In: Van Lange, P., Kruglanski, A. & Higgins, E. (eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (458-477), London: SAGE Publications Ltd

Eliot, L. (2010). *Pink brain, blue brain: How small differences grow into troublesome gaps – and what we can do about it*, New York: Houghton Mifflin Harcourt

Elkin, F. & Handel, G. (1989). *The Child and Society: The Process of Socialization*, New York: Random House

Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*, New York: Basic Books

Fogliati, V.J. & Bussey, K. (2013). Stereotype Threat Reduces Motivation to Improve: Effects of Stereotype Threat and Feedback on Women's Intentions to Improve Mathematical Ability, *Psychology of Women Quarterly*, 37(3), 310-324

Forgasz, H.J. & Leder, G.C. (2011). Mathematics, computers in mathematics, and gender: public perceptions in context, *PNA*, 6(1), 29-39

Franceschet, S. (2011). Gendered Institutions and Women's Substantive Representation: Female Legislators in Chile and Argentina. In: Krook, M.L. & Mackay,

- F. (eds), *Gender, Politics, and Institutions: Towards a Feminist Institutionalism* (58-78), London: Palgrave Macmillan
- Fenstermaker, S. & West, C. (2002). *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change*, New York: Routledge
- Fox, G.L. & Bruce, C. (2001). Conditional fatherhood: Identity theory and parental investment theory as alternative sources of explanation of fathering, *Journal of Marriage and Family*, 63, 394–403
- Fox, G.L. & McBride Murry, V. (2000). Gender and families: Feminist perspectives and family research, *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1160–1172
- Freeman, N. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths?, *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357- 366
- Gal, S. & Irvine, J.T. (1995). The boundaries of languages and disciplines: how ideologies construct difference, *Social Research*, 62(4), 967–1001
- Georgiou , S.N., Stavrinides, P. & Kalavana, T. (2007). Is Victor Better than Victoria at Maths?, *Educational Psychology in Practice*, 23(4), 329-342
- Goetz, A.M. (2007). Gender Justice, Citizenship and Entitlements: Core Concepts, Central Debates and New Directions for Research. In: Mukhopadhyay, M. & Singh, N. (eds), *Gender Justice, Citizenship and Development* (16-57), Ottawa: Zubaan /International Development Research Centre
- Gouvias, D. & Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach, *Gender and Education*, 30(5), 642-662
- Hall, K. (2003). *Exceptional speakers: Contested and problematized gender identities*, Malden: Blackwell Publishing
- Hall, J.A. & Carter, J.D. (1999). Gender-stereotype accuracy as an individual difference, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 350-359

Halpern, D.F., Benbow, C.P., Geary, D.C., Gur, R.C., Hyde, J.S. & Gernsbacher, M.A. (2007). The science of Sex Differences in Science and Mathematics, *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), 1-51.

Hannula, M.S. (2009). What should math's teachers know about girls and boys? In: Ernvall-Hytönen, A.M. & Hollanti, C. (eds), *Proceedings of the 3rd Nordic EWM summer school for PhD students in mathematics*, TUCS general publication No 53, Turku Centre for Computer Sciences

Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In: Leary, M.L. & Tangney, J.P. (eds), *Handbook of Self and Identity* (610-642), New York: The Guilford Press

Hewitt, J.P. (1997). *The Dilemmas of the American Self*, Philadelphia: Temple University Press

Hewitt, J.P. (1997). *Self and Society*, Needham Heights: Allyn and Bacon

Hollis-Sawyer, L. & Cuevas, L. (2013). Mirror, mirror on the wall: Ageist and sexist double jeopardy portrayals in children's picture books, *Educational Gerontology*, 39(12), 902–914

Holt, C. & Ellis, J.B. (1998). Assessing the current validity of the Bem Sex-Role Inventory, *Sex Roles*, 39(11-12), 929-941

Hooper, C. (2001). *Manly States: Masculinities, International Relations and Gender Politics*, New York: Columbia University Press

Idrus, N.I. & Hymans, T.D. (2014). Balancing benefits and harm: chemical use and bodily transformation among Indonesia's transgender waria, *The International Journal on Drug Policy*, 25(4), 789–797

Kenny, M. (2007). Gender, Institutions and Power: A Critical Review, *Politics*, 27, 91-100

Kessels, U. (2005). Fitting into the stereotype: How gender-stereotyped perceptions of prototypic peers relate to liking for school subjects, *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 309-323

- Koenig, A.M. & Eagly, A. H. (2014). Evidence for the social role theory of stereotype content: Observations of groups' roles shape stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *107*(3), 371–392
- Langer, S.J. & Martin, J.I. (2004). How Dresses Can Make You Mentally Ill: Examining Gender Identity Disorder in Children, *Child & Adolescent Social Work Journal*, *21*(1), 5–23
- Langlois, J.H. & Downs, A.C. (1980). Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children, *Child Development*, *51*(4), 1237–1247
- Leander, P., Chartrand, T.L. & Bargh, J.A. (2012). You Give Me the Chills: Embodied Reactions to Inappropriate Amounts of Behavioral Mimicry, *Psychological Science*, *23*(7), 772-779
- Leder, G.C., Forgasz, H.J. & Jackson, G. (2014). Mathematics, English and Gender Issues: Do Teachers Count?, *Australian Journal of Teacher Education*, *39*(9)
- Leder, G. & Forgasz, H. (2008). Mathematics education: new perspectives on gender, *ZDM Mathematics Education*, *40*, 513–518
- Liberman, M.D., Eisenberger, N.I., Crockett, M.J., Tom, S.M., Pfeifer, J.H. & Way, B.M. (2007). Putting Feelings Into Words Affect Labeling Disrupts Amygdala Activity in Response to Affective Stimuli, *Psychological Science*, *18*(5), 421-428
- Lindberg, S., Linkersdörfer, J., Ehm, J.H., Hasselhorn, M. & Lonnemann, J. (2013). Gender Differences in Children's Math Self-Concept in the First Years of Elementary School, *Journal of Education and Learning*, *2*(3), 1-8
- Lindberg, S.M., Hyde, J.S., Petersen, J.L. & Linn, M.C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: a meta-analysis, *Psychological Bulletin*, *136*(6), 1123-1135
- Lindberg, S.M., Hyde, J.S. & Hirsch, L.M. (2008). Gender and mother-child interactions during mathematics homework: The importance of individual differences, *Merrill-Palmer Quarterly*, *54*(2), 232-255

- Lips, H. (1994). Gender-role socialization: Lessons in femininity. In: Freeman, J. (ed.), *Women: A feminist perspective* (197-216), Mountain View: Mayfield Publishing Company
- Livia, A. (2002). Camionneuses s'abstenir: Lesbian community creation through the personals. In: Campbell-Kibler, K., Podesva, R., Roberts, S.J. & Wong, A. (eds), *Language and Sexuality. Contesting Meaning in Theory and Practice*, (191–206), Stanford: CSLI Publications
- Lorber, J. & Farrell, S.A. (1990). *The social construction of gender*, London: Sage Publications
- Lovenduski, J. (2005). *Feminizing Politics*, Cambridge: Polity Press
- Lowndes, V. & Roberts, M. (2013). *Why Institutions Matter*, Basingstoke: Palgrave
- Maccoby, E.E. (2002). The intersection of “nature” and socialization in childhood gender development. In: Von Hofen, C. & Blackman, P. (eds), *Psychology at the Turn of the Millennium*, Volume 2: Social, Developmental, and Clinical Perspectives (37–52), Hove: Psychology Press
- Maccoby, E.E. (1998). *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*, Cambridge: Harvard University Press.
- MacKinnon, N.J. (1994). *Symbolic Interaction as Affect Control*, New York: Island Press
- Master, A. & Meltzoff, A.N. (2016). Building bridges between psychological science and education: Cultural stereotypes, STEM, and equity, *Prospects*, 46, 215–234
- McBride, D. & Mazur, A. (2010). *The Politics of State Feminism*, Philadelphia: Temple University Press
- McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research, *Perfusion*, 30(7), 537-542

- McLain, K.D., Setters, D., Moulton, M.P. & Pratt, A.E. (2000). Ascription of resemblance of newborns by parents and nonrelatives, *Evolution and Human Behavior*, 21, 11–23
- Meece, J.L., Glienke, B.B. & Burg, S. (2006). Gender and motivation, *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373
- Mendick, H. (2005). Mathematical stories: why do more boys than girls choose to study mathematics at AS-level in England?, *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 235-251
- Moore, G. (1990). Structural determinants of men's and women's personal networks, *American Sociological Review*, 55, 726–735
- Mutekwe, E. & Modiba, M. (2013). Perceived gender-based challenges endured by Zimbabwean secondary school girls in their academic and occupational prospects, *Perspectives in Education*, 31(1), 20-29
- Nosek, B.A., Banaji, M.R. & Greenwald, A.G. (2002). Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration web site. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(1), 101–115
- Orr, A. (2011). Gendered capital: Childhood socialization and the 'boy crisis' in education, *Sex Roles*, 65(3/4), 271-284
- Owens, T.J. (2003). Self and identity. In: De Lamater, J. (ed), *Handbook of Social Psychology* (205-232), New York: Kluwer Academic, 2003
- Patton, M.Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry A Personal, Experiential Perspective, *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283
- Patsopoulos, N.A., Tatsioni, A. & Ioannidis, J.P.A. (2007). Claims of sex differences: An empirical assessment in genetic associations, *Journal of the American Medical Association*, 298(8), 880-93
- Perrin, E.C., Edgardo, J., Menvielle, E.J. & Tuerk, C. (2005). To the beat of a different drummer: The gender-variant child, *Contemporary Paediatrics*, 22(2), 39–41

- Plante, I., Theoret, M. & Favreau, O.E. (2009). Student gender stereotypes: Contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language, *Educational psychology*, 29(4), 385-405
- Pollack, W. (1999). Raising and loving boys. Working mother. In: reader for EDTE 165 Sex Role stereotyping in American Education, Sacramento: California State University Sacramento
- Prentice, D.A. & Miller, D. T. (2006). Essentializing differences between women and men, *Psychological Science*, 17(2), 129-135
- Prothro, E.T. & Melikian, L.H. (1955). Studies in Stereotypes: V. Familiarity and the kernel of truth hypothesis, *The Journal of Social Psychology*, 41(1), 3-10
- Pyne, J. (2014). Gender independent kids: A paradigm shift in approaches to gender non-conforming children, *Canadian Journal of Human Sexuality*, 23(1), 1–8
- Reilly, D., Neumann, D.L. & Andrews, G. (2019). Investigating gender differences in mathematics and science: Results from the 2011 Trends in Mathematics and Science Survey, *Research in Science Education*, 49(1), 25-50
- Robson, C. (2007). *How to do a research project: A Guide for Undergraduate Students*, Oxford: Blackwell Publishing
- Qilong, Z. (2015). Defining 'meaningfulness': Enabling preschoolers to get the most out of parental involvement, *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 112-120
- Richardson, S. (2013). *Sex itself: Male and female in the human genome*, Chicago: University of Chicago Press
- Ridgeway, C.L. & Bourg, C. (2004). Gender as status: An expectation states theory approach. In: Eagly, A.H., Beall, A.H. & Sternberg, R.J. (eds), *The Psychology of Gender*, New York: The Guilford Press
- Ridgeway, C.L. & Smith-Lovin, L. The gender system and interaction, *Annual Review of Sociology*, 25, 191–216
- Ridgeway, C.L. (1997). Interaction and the conservation of gender inequality: Considering employment, *American Sociological Review*, 62, 218–235

- Roen, K. & Pasterski, V. (2014). Psychological research and intersex/DSD: Recent developments and future directions, *Psychology & Sexuality*, 5(1), 102–116
- Rudman, L.A. & Glick, P. (2010). *The social psychology of gender: How power and intimacy shape gender relations*, New York & London: The Guildford Press
- Sadker, D. & Zittleman, K. (2005). Gender bias lives, for both sexes, *Education Digest*, 70(8), 27-30
- Sherman, A. & Zurbriggen, E. (2014). 'Boys can be anything': Effect of Barbie play on girls' career cognitions, *Sex Roles*, 70(5-6), 195-208
- Stanton-Chapman, T. (2015). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play, *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 99-107
- Stets, J.E. & Carter, M.J. (2011). The moral self: Applying identity theory, *Social Psychology Quarterly*, 74, 192–215
- Stets, J.E. (2006). Identity theory. In: Burke, P.J. (ed), *Contemporary Social Psychological Theories*, Palo Alto: Stanford University Press
- Stets, J.E. (2003). Justice, emotion, and identity theory. In: Burke, P.J., Owens, T.J., Thoita, P.A. & Serpe, R. (eds), *Advances in Identity Theory and Research* (105-122), New York: Kluwer Academic/Plenum
- Stets, Jan E. "Emotions in identity theory: The effect of status." *Advances in Group Processes* 21 (2004): 51–76
- Stets, J.E. & Burke, P.J. (1996). Gender, control, and interaction, *Social Psychology Quarterly*, 59, 193–220
- Steffens, M.C., Jelenec, P. & Noack, P. (2010). On the leaky math pipeline: Comparing implicit math-gender stereotypes and math withdrawal in female and male children and adolescents, *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 947–963
- Stockard, J. (1999). Gender socialization. In: Chafetz, J.S. (ed), *Handbook of the Sociology of Gender* (215-246), New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers

- Stryker, S. & Burke, P.J. (2000). The past, present, and future of an identity theory, *Social Psychology Quarterly*, 63, 284–297
- Stryker, S. & Serpe, R.T. (1982). Commitment, identity salience, and role behavior: A theory and research example. In: Ickes, W. & Knowles, E.S. (eds), *Personality, Roles, and Social Behavior* (199-218), New York: Springer-Verlag
- Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*, Menlo Park: Benjamin Cummings
- Sullivan, A. (2009). Academic self-concept, gender and single-sex schooling, *British Educational Research Journal*, 35(2), 259-288
- Theran, S.A. (2009). Predictors of Level of Voice in Adolescent Girls: Ethnicity, Attachment, and Gender Role Socialization, *Journal of Youth & Adolescence*, 38(8), 1027-1037
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick: Rutgers University Press
- Tripp, A., Casimiro, I., Kwesiga, J. & Mungwa, A. (2009). *African Women's Movements: Changing Political Landscapes*, Cambridge: Cambridge University Press
- Valian, V. (1999). *Why So Slow?: Women and Professional Achievement*, Cambridge: MIT Press
- Walker, A.J. (1999). Gender and family relationships. In: Sussman, M.B., Steinmetz, S.K. & Peterson, G.W. (eds), *Handbook of Marriage and the Family* (439-474), New York: Plenum Press
- Wang, M. & Degol, J. L. (2017). Gender Gap in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): Current Knowledge, Implications for Practice, Policy, and Future Directions, *Educational Psychology Review*, 29, 119–140
- Warrington, M. & Younger, M. (2000). The Other Side of the Gender Gap, *Gender and Education*, 12(4), 493-508
- Waylen, G. (2007). *Engendering Transitions: Women's Mobilization, Institutions and Gender Outcomes*, Oxford: Oxford University Press

- Weiten, W. (2016). *Psychology: Themes & variations*, Boston: Cengage Learning
- Whiting, B.B. & Edwards, C.P. (1992). *Children of Different Worlds: The Formation of Social Behavior*, Cambridge: Harvard University Press
- Whitley, B.E., Jr. (2001). Gender-role variables and attitudes toward homosexuality, *Sex Roles*, 45(11-12), 691-721
- Willig, C. & Stainton Rogers, W. (2008) *Handbook of Qualitative Research in Psychology*, London: Sage
- Wilson, E.O. (2000). *Sociobiology: The New Synthesis*, Boston: Harvard University Press
- Witt, M.G. & Wood, W. (2010). Self-regulation of gendered behavior in everyday life, *Sex Roles*, 62(9-10), 635-646.
- Wolter, I., Braun, E. & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills, *Frontiers in Psychology*, 6, 1267
- Wood, W. & Eagly, A.H. (2010). Gender. In: Fiske, S.T., Gilbert, D.T. & Lindzey, G. (eds.), *Handbook of Social Psychology*, Volume 1, (629-667), New York: Wiley
- Wood, W., Christensen, P.N., Hebl, M.R. & Rothgerber, H. (1997). Conformity to sex-typed norms, affect, and the self-concept, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 523-535
- Wright, S. & Hay, J. (2002). Fred and Wilma: a phonological conspiracy. In: Benor, S., Rose, M., Sharma, D., Sweet-land, J. & Zhang, Q. (eds.), *Gendered Practices in Language*, (175–191), Stanford: CSLI Publications
- Yaqin, L. (2002). Socialization of the gender role as seen from Bao Bao's family classroom, *Chinese Education & Society*, 35(5), 14-22
- Zawistowska, A. & Sadowski, I. (2019). Filtered Out, but Not by Skill: The Gender Gap in Pursing Mathematics at a High-Stakes Exam, *Sex Roles*, 80(11-12), 724-734

Zosuls, K., Miller, C., Ruble, D., Martin, C. & Fabes, R. (2011). Gender development research in sex roles: Historical trends and future directions, *Sex Roles*, 64(11/12), 826-842

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

Αλεξόπουλος, Χ., Χαρβούρος, Ε. & Κατσίβελου, Β. (2016). Οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια: Μία ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του β' τεύχους της Γλώσσας Γ' Δημοτικού. Στο: Βιτσιλάκη, Χ. & Γουβιάς, Δ. (επιμ), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης»*, 20-22 Μαΐου, Ρόδος

Alloway, N. & Gilbert, P. (1997). Αγόρια και φιλολογικά μαθήματα: Εμπειρίες από την Αυστραλία. *Gender and Education*, 9(1), 49-58. Στο: Μαραγκουδάκη, Ε. (επιμ), *Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο: Η Έμφυλη Διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος και της Αλληλεπίδρασης Εκπαιδευτικών-Εκπαιδευόμενων στις Αίθουσες Διδασκαλίας*, 3^{ος} Τόμ., (117-136), Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας-Κ.Ε.Θ.Ι.

Αλφιέρης, Α. (2014). *Ζητήματα ιδεολογίας σε προφορικά κείμενα. Στο Δ. Γούτσος (Επιμ.), Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά*, Καβάλα: Σαΐτα

Αρχάκης, Α. (2015). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Baxter, J. (2002). Μια ταχυδακτυλουργική πράξη: μια φεμινιστική, μετα-δομική ανάλυση της ομιλίας αγοριών και κοριτσιών σε τάξη σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Gender and Education*, 14 (1), 5-19. Στο: Μαραγκουδάκη, Ε. (επιμ), *Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο: Η Έμφυλη Διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος και της Αλληλεπίδρασης Εκπαιδευτικών-Εκπαιδευόμενων στις Αίθουσες Διδασκαλίας*, 2^{ος} Τόμ., (138-162), Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας-Κ.Ε.Θ.Ι.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα, Α. (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο. Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας-Κ.Ε.Θ.Ι.

Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου. Ο Φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*, Καραμπελας, Γ. (μτφρ.), Σπυροπούλου, Χ. & Κάντζα, Β. (επιμ.), Αθανασίου, Α. (επιμτ), Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Γερογιάννης, Κ. (2006). *Κοινωνικά και πολιτικά στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 1976 έως σήμερα*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Κυρανάκης, Σ. (μτφρ), Αθήνα, Μεταίχμιο

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Κουβαράκου, Ν.(μτφρ), Αθήνα: ΙΩΝ

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Ο παράγοντας φύλο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα: συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα. Στο: ΔεληγιάννηΚουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Φρόση, Λ. (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας-Κ.Ε.Θ.Ι.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Στογιαννίδου, Α. & Ψάλτη, Α. (2008). Η επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση απόψεων και πεποιθήσεων κατά την εφηβική ηλικία. Στο: ΔεληγιάννηΚουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Φρόση, Λ. (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (189-216). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας-Κ.Ε.Θ.Ι.

Δεληγιάννη, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση. Α.Π.Θ και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Υπουργείο Παιδείας

Δεληγιάννη, Β. & Σ. Ζιώγου (1999), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Δούβλη, Γ. & Πάτκου, Ε. (2007). Μια διαφορετική ανάγνωση των σχολικών εγχειριδίων των θετικών επιστημών του Γυμνασίου: Διερεύνηση σεξιστικών προτύπων. Στο: Ντρενογιάννη, Ε., Σέρογλου, Φ. & Τρέσσου, Ε. (επιμ), *Φύλο και*

Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες (407-420), Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

Θεοδωράκη, Α. & Δεληγιάννη-Κουιμιτζή, Β. (2007). Κορίτσια και θετικές επιστήμες: οι αντιλήψεις των δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου για τα μαθήματα και τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών με την οπτική του φύλου. Στο: *5ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του ΕΜΠ και του ΜΕ.Κ.ΔΕ του Ε.Μ.Π. «Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το Χθες στο Αύριο»*, 27-30 Σεπτεμβρίου, Μέτσοβο

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική

Κανάκης, Κ. (2004). Γλώσσα και φύλα (οδηγός μαθήματος). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας. Ανακτήθηκε στις 02/06/2022 από: <http://www1.aegean.gr/social-anthropology/canakis/Courses%20offered/Language%20&%20gender/Lang%20&%20gender%20syllabus.htm>

Κανταρτζή, Ε. & Πλιόγκου, Β. (2007). Η εικόνα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Στο: Ντρενογιάννη, Ε., Σέρογλου, Φ. & Τρέσσου, Ε. (επιμ), *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες* (421-437), Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο: οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (88), 39-48

Κλαδούχου, Ε. (2005). Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας. Ανακτήθηκε στις 02/06/2022 από: <http://www1.aegean.gr/gender-postgraduate/Documents/Μελέτη%20Κλαδούχου.pdf>

Κογκίδου, Δ. (2012). Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Στο: *Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου «Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα»*, 25-26 Μαΐου, Λευκωσία

Κοκογιάννης Κ. (2011) Η «γραμματική» του οπτικού κειμένου και η έμφυλη διάσταση του αποτυπώματός του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΕ Τόμ., 60, Καλοκαίρι

Κώστα-Τούσια, Α. (2008). *Φύλο και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της αναπαράστασης των δύο φύλων στα νέα σχολικά εγχειρίδια (έκδοση 2006) των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γυμνασίου*, Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). Θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η «γυάλινη οροφή». Στο: Μαραγκουδάκη, Ε. (επιμ), *Βιβλίο-Δοκίμια* (63-86), Θεσσαλονίκη: «ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ» Ι. ΑντωνιάδηςΘ. Ψαρράς

Πηγιάκη, Π. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη

Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε. & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 140-160

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Νταλάκου, Β. (μτφρ), Αθήνα: Gutenberg

Σακκά, Δ. (2007). Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών για τους ρόλους και τις σχέσεις των δύο φύλων στην οικογένεια. Στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ.

(επιμ), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (135-162), Αθήνα: Gutenberg

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2007). Επιλογές σπουδών για την Ανώτατη Εκπαίδευση και ανισότητα των φύλων. Στο: Μαραγκουδάκη, Ε. (επιμ), *Βιβλίο-Δοκίμια* (115-126), Θεσσαλονίκη: «ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ» Ι. Αντωνιάδης-Θ. Ψαρράς

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1990). *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*, Διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Πίτσια, Β. & Καρακολίδης, Α. (2017). *Έκθεση Αποτελεσμάτων του Διεθνούς Προγράμματος PISA 2015 για την Αξιολόγηση των Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής-ΙΕΠ

Συγκολλίτου, Ε., Σακκά, Δ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2007). Εικόνα του εαυτού και φύλο κατά την εφηβική ηλικία. Στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (επιμ), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (109-133), Αθήνα: Gutenberg

Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (2007). Φύλο και Μαθηματικά: εκπαιδευτικές ανισότητες και Παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής. Στο: Μαραγκουδάκη, Ε. (επιμ), *Βιβλίο-Δοκίμια* (97-113), Θεσσαλονίκη: «ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ» Ι. Αντωνιάδης-Θ. Ψαρράς

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική

Τσοκαλίδου, Ρ. (2001). Γλώσσα και φύλο. Στο: Χριστίδης, Α.-Φ. & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (104-107), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Τσοκαλίδου, Π. (1996). *Το Φύλο της Γλώσσας*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων

Φραγκουδάκη, Α. (2007). Η χρήση της γλώσσας και οι κυρίαρχες ιδέες: σχολιασμός της πεποίθησης για τη γλωσσική αλλαγή που «εμποδίζει» η ίδια η γλώσσα. Στο:

Μαραγκουδάκη, Ε. (επιμ), *Βιβλίο-Δοκίμια (87-96)*, Θεσσαλονίκη: «ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ» Ι. Αντωνιάδης-Θ. Ψαρράς

Φραγκουδάκη, Α. (1988). Γλώσσα Λανθάνουσα 2: Η θυγάτηρ της Εύας ή το επικρατέστερο γένος, *Δίμη*, 3, 82-85

Φρόση, Λ.Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τόπος

Φρόση, Λ. (2008). Το επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Φρόση, Λ. (επιμ), *Μελέτη «Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας-Κ.Ε.Θ.Ι.

Φρόση, Λ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ

Φρόση, Λ. (2000). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων. Στο: *Σχολείο, Διαδικασίες μετάβασης και Ταυτότητες φύλου*, Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Ψάλτη, Α., Σακκά, Δ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2007). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες στο σχολείο: εκπαιδευτικές επιλογές και φύλο. Στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (επιμ), *Από την εφηβεία στην ενήλική ζωή: μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (65-87)*, Αθήνα: Gutenberg

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Φόρμα Συναίνεσης Γονέα/Κηδεμόνα Ερωτώμενου/ης

Το παιδί σας καλείται να συμμετάσχει σε μια ερευνητική μελέτη που θα περιλαμβάνει την καταγραφή των απόψεών του για συγκεκριμένες φωτογραφίες. Ονομάζομαι Κλάντζου Μαρία και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στο πρόγραμμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτό το έργο είναι εντελώς εθελοντική.

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να συλλάβει, να εντοπίσει και να καταγράψει τις ιδέες των παιδιών για τις έμφυλες συμπεριφορές.

Εάν αποφασίσετε να επιτρέψετε στο παιδί σας να συμμετάσχει, θα πραγματοποιηθεί με συζήτηση επί των επιλεγμένων φωτογραφιών. Η συμμετοχή του/της στη συζήτηση θα διαρκέσει από μισή έως μια ώρα. Το παιδί σας θα παραμείνει 100% ανώνυμος/η. Τα δεδομένα που θα ληφθούν θα διατηρηθούν κλειδωμένα σε προσωπικό χώρο της ερευνήτριας και θα καταστραφούν μετά από μια περίοδο τριών ετών μετά την ολοκλήρωση της μελέτης.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, στείλτε μου email στο mklantzou@gmail.com ή καλέστε με στο 6973253455 , ή μπορείτε να επικοινωνήσετε με την καθηγήτριά μου Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου στο aparakonst@eds.uoa.gr.

Η υπογραφή σας παρακάτω υποδεικνύει ότι έχετε διαβάσει και κατανοήσει τις πληροφορίες που παρέχονται παραπάνω και ότι συμφωνείτε πρόθυμα με τη συμμετοχή του παιδιού σας στην παρούσα έρευνα.

Υπογραφή

Ημερομηνία

Πρωτόκολλο συνέντευξης ερωτώμενων

A. Πρώτη δυάδα φωτογραφιών: επαγγελματικές δραστηριότητες



B. Ερωτήσεις σχετικά με την πρώτη δυάδα

- 1. Μπορείς να μου εξηγήσεις τι συμβαίνει στην εικόνα; Τι βλέπεις ;**
- 2. Έχεις δει κάποια γυναίκα ξυλουργό και κάποιο άνδρα κομμωτή;**
- 3. Πώς σου φαίνεται; Πιστεύεις ότι κάνουν καλά τη δουλειά τους; Παίζει κάποιο ρόλο που είναι άντρας/γυναίκα;**
- 4. Πιστεύεις ότι τους αρέσει η δουλειά τους; Πώς νομίζεις ότι αισθάνονται;**
- 5. Σου αρέσει αυτή η φωτογραφία; Βρίσκεις κάτι που να μην ταιριάζει;**
- 6. Τι επάγγελμα θα ήθελες να κάνεις όταν μεγαλώσεις; Θα έκανες κάτι όπως στην φωτογραφία;**

Γ. Μεμονωμένη φωτογραφία: οικιακές/οικογενειακές δραστηριότητες



Δ. Ερωτήσεις σχετικά με τη δεύτερη μεμονωμένη φωτογραφία

- 1. Τι βλέπεις στην φωτογραφία; Περιγράψε μου τι νομίζεις ότι συμβαίνει εδώ.**
 - 2. Νομίζεις ότι είναι αληθινή η εικόνα ή ψεύτικη;**
 - 3. Σου αρέσει αυτή η εικόνα; Σου φαίνεται κάτι περίεργο σε αυτή;**
 - 4. Έχεις ξαναδεί κάτι τέτοιο; Έχεις ξαναδεί έναν μπαμπά να μαγειρεύει;**
 - 5. Ο δικός σου πατέρας το κάνει αυτό; Ο μπαμπάς μαγειρεύει;**
 - 6. Θα μαγειρεύες αν ήσουν στη θέση του; (για αγόρι)**
- Θα ήθελες να μαγειρεύει ο άντρας σου; (για κορίτσι)**

Ε. Δεύτερη δυάδα φωτογραφιών: «εξω-οικογενειακές» και «εξω-επαγγελματικές» δραστηριότητες



Στ. Ερωτήσεις σχετικά με τη δεύτερη δυάδα φωτογραφιών

- 1. Τι βλέπεις σε αυτή τη φωτογραφία; Περίγραψέ μου.**
- 2. Πως σου φαίνεται; Σου αρέσει;**
- 3. Βλέπεις συχνά κορίτσια να παίζουν ποδόσφαιρο και αγόρια να κάνουν μπαλέτο;**
- 4. Νομίζεις ότι τους αρέσει; Πιστεύεις ότι περνάνε όμορφα;**
- 5. Γνωρίζεις φίλους/ες σου που θα μπορούσες να βάλεις στη θέση αυτών που βλέπεις στην φωτογραφία;**
- 6. Θα σου άρεσε να κάνεις το ίδιο;**
 - Να παίζεις ποδόσφαιρο (για κορίτσι);**
 - Να χορεύεις ή να κάνεις μπαλέτο (για αγόρι);**

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον και τον χρόνο σας.

Απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις συνεντεύξεων

1^η συμμετέχουσα

Β. 1) Βλέπω μια γυναίκα που κόβει ξύλα και έναν κύριο που κουρεύει.

2) Όχι δεν έχω δει γυναίκα ξυλουργό και άνδρα κομμωτή.

3) Ναι, κάνουν καλά τη δουλειά τους.

4) Τους αρέσει η δουλειά τους, είναι χαρούμενοι.

5) Μου αρέσει η φωτογραφία.

6) Δασκάλα.

7) Δεν θα έκανε κάτι όπως στη φωτογραφία.

Δ. 1) Ένα παιδάκι και ένας μπαμπάς μαγειρεύει.

2) Αληθινή.

3) Μου αρέσει.

4) Δεν έχω ξαναδεί μπαμπά να μαγειρεύει.

5) Όχι, ο μπαμπάς δεν μαγειρεύει.

6) Ναι, θα ήθελα να μαγειρεύει ο άντρας μου.

Στ. 1) Κορίτσια παίζουνε μπάλα (ποδόσφαιρο).

2) Δεν μου αρέσει.

3) Όχι δεν βλέπω κορίτσια να παίζουν μπάλα και αγόρια να χορεύουν μπαλέτο.

4) Δεν περνάνε ωραία. Είναι λυπημένοι.

5) Όχι δεν ξέρω.

6) Όχι δεν μου αρέσει να παίζω ποδόσφαιρο.

2^{ος} συμμετέχων

B. 1) Βλέπω μια γιαγιά να κόβει ξύλα και έναν κομμωτή και μια γυναίκα που πήγε να κουρευτεί.

2) Έχω ξαναδεί γυναίκα ξυλουργό στο χωριό, έχω δει και άνδρα κομμωτή. Ο κομμωτής του μπαμπά είναι άνδρας.

3) Κάνουν καλά τη δουλειά τους, ας είναι άνδρας ο κομμωτής.

4) Τους αρέσει. Είναι χαρούμενοι.

5) Δεν μου αρέσουν οι φωτογραφίες.

6) Βοσκός θέλω να γίνω.

7) Όχι, δεν θα γινόμουν κομμωτής, ούτε ξυλουργός.

Δ. 1) Ένας μπαμπάς μαγειρεύει.

2) Αληθινή είναι η φωτογραφία

3) Ναι, μου αρέσει.

4) Δεν έχω ξαναδεί μπαμπά να μαγειρεύει.

5) Ο μπαμπάς δεν μαγειρεύει.

6) Όχι, δεν θέλω να μαγειρεύω.

Στ. 1) Κορίτσια παίζουν μπάλα (ποδόσφαιρο) και αγόρια κάνουν μπαλέτο(!)

2) Όχι, δεν μου αρέσουν οι φωτογραφίες.

3) Δεν έχω δει ποτέ κορίτσια να παίζουν μπάλα και αγόρια να κάνουν μπαλέτο.

4) Όχι, δεν περνάνε όμορφα.

5) Όχι, δεν γνωρίζω.

6) Όχι, με τίποτα δεν θα έκανα μπαλέτο.

3^{ος} συμμετέχων

B. 1) Βλέπω μια γυναίκα να κόβει ξύλα και έναν άνδρα να κουρεύει μια γυναίκα.

2) Ναι, έχω δει και γυναίκα ξυλουργό και άνδρα κομμωτή.

3) Ναι, κάνουν καλά τη δουλειά τους.

4) Τους αρέσει. Είναι χαρούμενοι.

5) Ναι, μου αρέσουν οι φωτογραφίες.

6) Ποδοσφαιριστής θα γίνω όταν μεγαλώσω.

7) Όχι, δεν μου αρέσουν αυτές οι δουλειές.

Δ. 1) Βλέπω έναν κύριο να μαγειρεύει.

2) Αληθινή.

3) Μου αρέσει. Δεν είναι περίεργη η φωτογραφία.

4) Έχω δει μπαμπάδες να μαγειρεύουν μερικές φορές.

5) Ο μπαμπάς καμία φορά μαγειρεύει.

6) Δεν θα ήθελα να μαγειρεύω όταν μεγαλώσω.

Στ. 1) Κορίτσια παίζουν ποδόσφαιρο και αγόρια κάνουν μπαλέτο.

2) Ναι μου αρέσουν οι φωτογραφίες.

3) Καμία φορά τα κορίτσια παίζουν ποδόσφαιρο, τα αγόρια όμως δεν κάνουν μπαλέτο.

4) Καλά περνάνε τα κορίτσια. Τα αγόρια είναι λυπημένα.

5) Δεν έχω φίλους που κάνουν μπαλέτο. Έχω φίλες που παίζουν ποδόσφαιρο.

6) Όχι, δεν θα μου άρεσε να κάνω μπαλέτο.

4^η συμμετέχουσα

Β. 1) Βλέπω μια γυναίκα ξυλουργό και έναν άνδρα κομμωτή.

2) Γυναίκα ξυλουργό δεν έχω ξαναδεί, άνδρα κομμωτή έχω ξαναδεί.

3) Ναι, κάνουν καλά τη δουλειά τους.

4) Τους αρέσει, είναι χαρούμενοι.

5) Μου αρέσουν οι φωτογραφίες.

6) Νηπιαγωγός.

7) Όχι δεν θέλω να γίνω ξυλουργός.

Δ. 1) Βλέπω έναν μπαμπά να μαγειρεύει στο παιδί του.

2) Αληθινή.

3) Μου αρέσει, δεν είναι περίεργη η φωτογραφία.

4) Έχω ξαναδεί μπαμπά να μαγειρεύει.

5) Ναι, μαγειρεύει ο μπαμπάς.

6) Θα ήθελα να μαγειρεύει ο άνδρας μου.

Στ. 1) Κορίτσια να παίζουν ποδόσφαιρο και αγόρια να χορεύουν.

2) Δεν μου αρέσουν οι φωτογραφίες.

3) Όχι δεν έχω δει ποτέ στη ζωή μου.

4) Όχι, δεν περνάνε όμορφα.

5) Όχι δεν παίζουν ποδόσφαιρο οι φίλες μου.

6) Δεν μου αρέσει να παίζω ποδόσφαιρο.

5^η συμμετέχουσα

- B. 1) Βλέπω μια γυναίκα ξυλουργό και έναν άνδρα κομμωτή που κουρεύει μια γυναίκα.
- 2) Γυναίκα ξυλουργό όχι, άνδρα κομμωτή ναι.
- 3) Η ξυλουργός ναι, ο κομμωτής όχι. Συνήθως τα αγόρια δεν ξέρουν να φτιάχνουν μαλλιά.
- 4) Ναι τους αρέσει. Φαίνονται χαρούμενοι.
- 5) Η πρώτη μου αρέσει, η δεύτερη όχι. Δεν έχει φτιάξει όμορφα τα μαλλιά της κοπέλας.
- 6) Γιατρός θέλω να γίνω.
- 7) Όχι.

- Δ. 1) Ένα μπαμπάς φτιάχνει μακαρόνια στο παιδί του.
- 2) Ψεύτικη.
- 3) Ναι, μου αρέσει.
- 4) Ναι, έχω ξαναδεί.
- 5) Μαγειρεύει, μακαρόνια μόνο.
- 6) Ναι θα ήθελα.

- Στ. 1) Κορίτσια παίζουν ποδόσφαιρο και αγόρια κάνουν μπαλέτο.
- 2) Όχι πολύ, έτσι κι έτσι.
- 3) Ναι, κορίτσια έχω δει, αγόρια να χορεύουν μόνο στην tv.
- 4) Όχι, φαίνονται φοβισμένοι.
- 5) Κάποιες φίλες μου παίζουν ποδόσφαιρο.
- 6) Όχι καθόλου, δεν μου αρέσει το ποδόσφαιρο.

6^η συμμετέχουσα

Β. 1) Μια γυναίκα κόβει ξύλα και ένας άνδρας κουρεύει μια κοπέλα.

2) Ναι έχω δει.

3) Η γυναίκα όχι, φαίνεται να έχει κόψει τα χέρια της. Ο άνδρας ναι.

4) Χαρούμενος φαίνεται μόνο ο άνδρας.

5) Δεν μου αρέσουν τα ρούχα τους.

6) Χορεύτρια.

7) Όχι.

Δ. 1) Ένα μπαμπάς μαγειρεύει.

2) Αληθινή.

3) Ναι, μου αρέσει.

4) Ναι.

5) Ναι, μακαρόνια.

6) Ναι.

Στ. 1) Κορίτσια παίζουν μπάλα (ποδόσφαιρο) και αγόρια κάνουν γυμναστική;

2) Ναι μου αρέσουν.

3) Ναι και τα δύο.

4) Ναι, περνάνε ωραία.

5) Ναι, στο σχολείο τα κορίτσια παίζουν με μπάλα και τα αγόρια κάνουν γυμναστική.

6) Ναι μου αρέσει το ποδόσφαιρο.

7^{ος} συμμετέχων

- B. 1) Μια γυναίκα ξυλουργό και έναν άνδρα κομμωτή.
- 2) Άνδρα κομμωτή ναι, γυναίκα ξυλουργό όχι.
- 3) Όχι, δεν την κάνουν καλά. Οι γυναίκες δεν κόβουν ξύλα και οι άνδρες δεν κουρεύουν, δεν βάζουν.
- 4) Όχι, δεν τους αρέσει.
- 5) Δεν μου αρέσουν.
- 6) Αστυνομικός.
- 7) Όχι.

Δ. 1) Ένας άνδρας μαγειρεύει.

- 2) Ψεύτικη.
- 3) Δεν μου αρέσει.
- 4) Όχι.
- 5) Όχι.
- 6) Όχι.

Στ. 1) Γυναίκες παίζουν μπάλα, αγόρια κάνουν μπαλέτο.

- 2 Όχι, δεν μου αρέσουν.
- 3) Όχι.
- 4) Φαίνεται να μην τους αρέσει.
- 5) Όχι, μόνο ένα κορίτσι παίζει ποδόσφαιρο στη γειτονιά.
- 6) Όχι, καθόλου.

8^{ος} συμμετέγων

- B. 1) Μια γυναίκα ξυλουργό και έναν άνδρα κομμωτή.
- 2) Άνδρα κομμωτή ναι, γυναίκα ξυλουργό όχι.
- 3) Όχι, δεν την κάνουν καλά. Οι γυναίκες δεν κόβουν ξύλα και οι άνδρες δεν κουρεύουν, δεν βάζουν.
- 4) Όχι, δεν τους αρέσει.
- 5) Δεν μου αρέσουν.
- 6) Αστυνομικός.
- 7) Όχι.
- Δ. 1) Ένας άνδρας μαγειρεύει.
- 2) Ψεύτικη.
- 3) Δεν μου αρέσει.
- 4) Όχι.
- 5) Όχι.
- 6) Όχι.
- Στ. 1) Γυναίκες παίζουν μπάλα, αγόρια κάνουν μπαλέτο.
- 2 Όχι, δεν μου αρέσουν.
- 3) Όχι.
- 4) Φαίνεται να μην τους αρέσει.
- 5) Όχι, μόνο ένα κορίτσι παίζει ποδόσφαιρο στη γειτονιά.
- 6) Όχι, καθόλου.

9^η συμμετέγουσα

B. 1) Μια κυρία που κόβει ξύλα και ένας κύριος κουρεύει.

2) Ναι και στα δύο.

3) Ναι, την κάνουν καλά.

4) Τους αρέσει, είναι χαρούμενοι.

5) Ωραία είναι.

6) Ζαχαροπλάστης.

7) Όχι.

Δ. 1) Ένας μπαμπάς μαγειρεύει.

2) Αληθινή.

3) Ναι, μου άρεσε.

4) Ναι.

5) Ναι, μαγειρεύει.

6) Ναι.

Στ. 1) Κορίτσια παίζουν ποδόσφαιρο και αγόρια κάνουν μπαλέτο.

2) Έτσι κι έτσι.

3) Όχι πολύ συχνά. Πιο πολλά κορίτσια παίζουν ποδόσφαιρο.

4) Ναι.

5) Όχι.

6) Όχι.

10^{ος} συμμετέγων

Β. 1) Μια ξυλουργό και έναν κομμωτή.

2) Ναι.

3) Ναι.

4) Ναι, είναι χαρούμενοι.

5) Δεν μου αρέσει η πρώτη, τα χέρια έχουν αίμα.

6) Πυροσβέστης.

7) Όχι.

Δ. 1) Ένας μπαμπάς μαγειρεύει στο παιδί του.

2) Αληθινή.

3) Όμορφη είναι.

4) Ναι.

5) Ναι, μακαρόνια και μπριζόλες.

6) Ναι.

Στ. 1) Κορίτσια παίζουν μπάλα και αγόρια κάνουν μπαλέτο.

2) Όχι πολύ.

3) Όχι.

4) Όχι.

5) Όχι.

6) Όχι.

