



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»

“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΚΟΥΜΠΙΑΚΗ

A.M. 7981142200021

**ΘΕΜΑ: «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης για τα έμφυλα στερεότυπα»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ANNA ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ (ΝΑΝΤΙΑ) ΤΣΩΛΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2024

Περίληψη

Τα έμφυλα στερεότυπα είναι ένα καίριο ζήτημα που επηρεάζει τα άτομα σε όλες τις πτυχές της ζωής τους. Καλλιεργούνται στη συνείδηση των ατόμων μέσω του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο γεννιούνται και μεγαλώνουν. Ένας βασικός φορέας που έχει κρίσιμο ρόλο στην καλλιέργεια ή την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Ως κύριοι εκπρόσωποί του, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών ως προς τα φύλα, προωθώντας την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα, καθώς και τις ικανότητες που έχουν για την καταπολέμησή τους.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας χρησιμοποιήθηκε τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Το ποσοτικό σκέλος της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου «Teacher Efficacy for Gender Equality Practice (TEGEP) Scale» (Miralles-Cardona και συν., 2021), στο οποίο απάντησαν διαδικτυακά 63 εκπαιδευτικοί. Με στόχο να διερευνηθούν σε βάθος τα ευρήματα που προέκυψαν, ακολούθησε το ποιοτικό σκέλος της έρευνας, το οποίο πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή μίας ομαδικής συνέντευξης σε 7 εκπαιδευτικούς.

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι, παρά την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, υπάρχουν σημαντικά κενά στην ενημέρωση και την εκπαίδευσή τους. Αν και εκφράζουν θετική στάση για την προώθηση της ισότητας και την καλλιέργεια υγιών σχέσεων μεταξύ μαθητών, πολλοί δυσκολεύονται να ορίσουν βασικές έννοιες όπως το βιολογικό και κοινωνικό φύλο και να ενσωματώσουν την έμφυλη διάσταση στη διδασκαλία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ευθύνη καλλιέργειας στερεοτύπων κυρίως στην οικογένεια και παρουσιάζουν διστακτικότητα στη συνεργασία σχολείου και γονέων. Τέλος, ενώ υπάρχει διάθεση για περαιτέρω επιμόρφωση, παραμένουν προκλήσεις στην αποτελεσματική καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων λόγω ανεπαρκών γνώσεων και υποστήριξης.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλα στερεότυπα, φύλο, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έμφυλη διάσταση εκπαίδευσης

Abstract

Gender stereotypes are a crucial issue that affects individuals in all aspects of their lives. These stereotypes are instilled in people's consciousness through the social environment in which they are born and raised. A key agent with a critical role in either fostering or combating gender stereotypes is the educational system. As primary representatives, educators have the ability to shape students' perceptions and attitudes towards gender, promoting equality and social justice. For this reason, the present study explores the perceptions and attitudes of primary school teachers towards gender stereotypes, as well as their abilities to combat them.

To achieve the research goals, both quantitative and qualitative methods were used. The quantitative part involved the “Teacher Efficacy for Gender Equality Practice (TEGEP) Scale” (Miralles-Cardona et al., 2021), completed online by 63 teachers. To better understand the findings, the qualitative part followed, which included a group interview with 7 teachers.

The research findings revealed that, despite educators' awareness of gender issues, there are significant gaps in their training and knowledge. Although they express a positive attitude toward promoting equality and fostering healthy relationships among students, many struggle to define fundamental concepts such as biological and social gender and to incorporate gender perspectives into teaching. Additionally, educators attribute the cultivation of stereotypes mainly to the family and show hesitation in school-family collaboration. Finally, while there is a willingness for further training, challenges remain in effectively combating gender stereotypes due to inadequate knowledge and support.

Keywords: gender stereotypes, gender, primary education, gender dimension in education.

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract.....	2
Εισαγωγή.....	5
Α' ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	7
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικές προσεγγίσεις για το φύλο	7
1.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο	7
1.2 Ταυτότητα Φύλου	8
1.3 Έμφυλοι ρόλοι	10
1.4 Έμφυλα στερεότυπα	13
1.5 Θεωρία απειλής του στερεοτύπου	14
Κεφάλαιο 2: Έμφυλα Στερεότυπα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	17
2.1 Παράμετροι που επηρεάζουν τα έμφυλα στερεότυπα	17
2.2 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στη Διαμόρφωση των Στερεοτύπων	20
2.3 Επίδραση των στερεοτύπων στη συμπεριφορά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών	25
Κεφάλαιο 3: Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις για την Αντιμετώπιση των Στερεοτύπων.....	30
3.1 Άμεσος τρόπος δράσης	30
3.2 Έμμεσος τρόπος αλλαγής	33
Β' ΜΕΡΟΣ: Ερευνητικό πλαίσιο	37
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας.....	37
4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	37
4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	38
4.3.1 Το ερωτηματολόγιο	38
4.3.2. Η συνέντευξη	39
4.4 Δειγματοληψία.....	40
4.5 Περιορισμοί της έρευνας	41
4.6 Ανάλυση και εξαγωγή των αποτελεσμάτων	42
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα της έρευνας	44
5.1 Ποσοτική ανάλυση.....	44
5.1.1 Γνώση και ευαισθησία σε θέματα φύλου	44
5.1.2 Εφαρμογή Παιδαγωγικής Φύλου.....	45

5.1.3 Ανάπτυξη Στάσεων Φύλου	51
5.2 Ποιοτική ανάλυση.....	52
5.2.1: Ορισμός βιολογικού και κοινωνικού φύλου	52
5.2.2: Νομοθεσία για έμφυλη ισότητα.....	54
5.2.3: Κοινωνικοί ρόλοι και φύλο.....	56
5.2.4: Έμφυλη ισότητα και δικαιοσύνη	60
5.2.5: Έμφυλες προκαταλήψεις στο σχολείο	63
5.2.6: Αναπαράσταση των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια.....	65
5.2.7: Διάσταση του φύλου στη διδασκαλία.....	66
5.2.8: Συνεργασία στη σχολική τάξη	68
5.2.9 Συγκεντρωτικός πίνακας θεμάτων	71
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	73
6.1 Συμπεράσματα	73
6.2 Προτάσεις	77
Βιβλιογραφία	79
Ελληνόγλωσση.....	79
Ξενόγλωσση.....	80

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ως στόχο έχει να διερευνήσει θέματα που αφορούν τα έμφυλα στερεότυπα και την ισότητα μεταξύ των φύλων στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επιλογή του θέματος έγινε λόγω των προσωπικών προβληματισμών της ερευνήτριας για θέματα ισότητας, οι οποίοι ήρθαν στην επιφάνεια μέσω των θεμάτων που μελέτησε κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Επιπλέον, τα φαινόμενα καταπάτησης των δικαιωμάτων των γυναικών, η βία που δέχονται και οι διακρίσεις σε όλους τους τομείς της ζωής, όπως η εκπαίδευση και η εργασία, εξακολουθούν να αποτελούν ένα μείζον ζήτημα στην εποχή μας και γίνονται θέμα συζήτησης στη δημόσια σφαίρα. Παρά τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει προς την επίτευξη της ισότητας τόσο στον κόσμο όσο και συγκεκριμένα στην χώρα μας, είναι φανερό ότι η κυρίαρχη νοοτροπία ευνοεί τη διαίωνιση των στερεοτύπων και τις παραδοσιακές αντιλήψεις, με αποτέλεσμα την κοινωνική κατωτερότητα των γυναικών. Αυτό επιβεβαιώνεται από στοιχεία του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων (EIGE), το οποίο σε μελέτη του ανέδειξε διακρίσεις στον εκπαιδευτικό και εργασιακό χώρο, όπως τις διαφορές μεταξύ των φύλων στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την επιλογή επαγγέλματος, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα οι γυναίκες να εργάζονται συνήθως σε χαμηλότερες ιεραρχικά θέσεις, ενώ οι άνδρες αμείβονται καλύτερα και ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στις πολιτικές και στη λήψη αποφάσεων (EIGE, 2017).

Άλλος ένας λόγος που με οδήγησε στη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος είναι η προσωπική μου εμπειρία ως νέα εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την έναρξη της εργασίας μου ξεκίνησα να εντοπίζω στερεοτυπικές αντιλήψεις που είναι εδραιωμένες στην κοινωνία και κατ' επέκταση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μεταδίδονται καθημερινά στους μαθητές μέσω της διδασκαλίας και των υλικών που χρησιμοποιούνται. Βλέποντας ότι δεν συμφωνούσα με πολλές πρακτικές που προωθούσαν τις διακρίσεις, καθώς και με πρότυπα που αναφέρονταν στα σχολικά εγχειρίδια, αποφάσισα να μελετήσω το ζήτημα περαιτέρω. Για το λόγο αυτό, το δείγμα που επέλεξα ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία διακρίνεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και περιέχει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να διασαφηνιστούν βασικές έννοιες, όπως το βιολογικό και κοινωνικό φύλο, η ταυτότητα φύλου, οι έμφυλοι ρόλοι που προωθεί η κοινωνία και τα έμφυλα στερεότυπα. Επίσης, αναφέρεται η θεωρία απειλής του στερεοτύπου, που επηρεάζει τη συμπεριφορά πολλών ατόμων. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται αρχικά κάποιες παράμετροι που επηρεάζουν την επικράτηση των έμφυλων στερεοτύπων και έπειτα δίνεται βάση στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αναλύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μετάδοση των έμφυλων στερεοτύπων, καθώς και η επίδραση που αυτά ασκούν στις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης των στερεοτύπων, οι οποίες διακρίνονται σε άμεσες και έμμεσες.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, με τρία επιπλέον κεφάλαια. Το τέταρτο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας, όπου αναλύονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, το δείγμα και ο σχεδιασμός για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά ανάλογα με το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη). Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που προέκυψαν, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα, τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα και να παρακινήσουν σε περαιτέρω ενέργειες και πολιτικές για την επίτευξη της έμφυλης ισότητας.

Α' ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικές προσεγγίσεις για το φύλο

Το φύλο είναι μία κοινωνική κατηγορία με ευρύ ρόλο στη ζωή των ατόμων, καθώς γίνεται αντιληπτό πολύ νωρίς. Η McCormick (1994) αναφέρεται στην ταύτιση με το φύλο, μία διαδικασία που συμβαίνει από τη στιγμή που το άτομο γεννιέται μέσα από την επιρροή του περιβάλλοντος. Η διαφοροποίηση ξεκινά από τη διαφορετική συμπεριφορά της οικογένειας απέναντι στα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους και συνεχίζεται στη σχολική ηλικία μέσω των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων (Elliot και συν., 2008). Αυτό σημαίνει ότι διακρίνονται συγκεκριμένοι ρόλοι για κάθε φύλο, η εκπλήρωση των οποίων καθορίζει την ταύτιση του ατόμου με το ανδρικό ή το γυναικείο φύλο. Ο καθορισμός αυτών των ρόλων από την κοινωνία οδηγεί στη δημιουργία έμφυλων στερεοτύπων.

1.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Παρόλο που σε πολλές γλώσσες υπάρχουν τρία γραμματικά γένη (αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο), όταν γίνεται αναφορά στα φύλα τις περισσότερες φορές εννοείται η διχοτόμηση αρσενικό – θηλυκό. Με βάση αυτόν το βιολογικό διαχωρισμό, το κοινωνικό φύλο ορίζεται ως η «πολιτισμική διαφορά των γυναικών από τους άνδρες». Ωστόσο, στην πραγματικότητα δεν υπάρχει αυστηρή διχοτόμηση, καθώς έτσι θα αναιρούνταν οι διαφορές εντός του ίδιου φύλου. Παράλληλα, στον παραπάνω ορισμό δεν λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων, οι οποίοι δίνουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά σε άνδρες και γυναίκες (Connell, 2006). Επίσης, η Evans (2003) σημειώνει πως η πορεία προς τη διαμόρφωση του φύλου είναι προσωπική, ασταθής και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Από τα παραπάνω προκύπτουν δύο θεωρήσεις για το φύλο: είτε διαμορφώνεται μέσω κοινωνικοποίησης στη βάση κάποιων εκ γενετής χαρακτηριστικών, είτε ο έμφυλος εαυτός κατασκευάζεται αποκλειστικά από τα ίδια τα άτομα μέσω της συμμόρφωσης με τις έμφυλες συμβάσεις της κοινωνίας (Evans, 2003).

Έχοντας κάνει τη διάκριση του κοινωνικού από το βιολογικό φύλο, είναι σημαντικό να δοθεί παράλληλα ένας ορισμός του. Η Connell (2006) ορίζει το κοινωνικό φύλο ως μία δομή των κοινωνικών σχέσεων με βάση τα αναπαραγωγικά

χαρακτηριστικά, καθώς και τις πρακτικές που προέρχονται από αυτά και προκαλούν διαχωρισμούς στις κοινωνικές διαδικασίες. Τα χαρακτηριστικά αυτά, δηλαδή οι σωματικές και αναπαραγωγικές διαφορές ανδρών και γυναικών, υπάρχουν εκ φύσεως, αναπτύσσονται από την ίδια αφετηρία στην αρχή της ζωής και, παρά τις αλλαγές, δεν αποκλίνουν τελικά τόσο μεταξύ τους.

Η Connell (2006) εντοπίζει τρεις βασικές θεωρήσεις για το ζήτημα των έμφυλων διαφορών. Αρχικά, υπάρχει η προσέγγιση της φυσικής διαφοράς, σύμφωνα με την οποία οι έμφυλες διαφορές είναι εγγενείς και ανεξάρτητες από κοινωνικούς παράγοντες. Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του σώματος μεταξύ των φύλων οδηγούν σε περαιτέρω διαφορές στις ικανότητες, τις προτιμήσεις και τον χαρακτήρα ανδρών και γυναικών, με αποτέλεσμα να δικαιολογούνται η διχοτόμηση και οι διακρίσεις ανάμεσά τους. Μία διαφορετική θεωρία, των «δύο κόσμων», υποστηρίζει τη διάκριση του βιολογικού από το κοινωνικό φύλο, με το πρώτο να αποδίδει τις σωματικές διαφορές ανδρών και γυναικών, ενώ το δεύτερο τους ρόλους που αυτοί αναλαμβάνουν στην κοινωνία. Με αυτή την άποψη διευρύνονται οι επιλογές των ατόμων και των κοινωνιών για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν σε κάθε φύλο. Όμως, δεν παύει να θεωρείται καθοριστικός ο ρόλος της βιολογίας, η οποία θέτει το πλαίσιο για τη δημιουργία κοινωνικών συμβάσεων για το φύλο. Τέλος, υπάρχει η θεώρηση του φύλου ως συμβολικού συστήματος. Στα πλαίσια αυτής, το σώμα θεωρείται ως η βάση πάνω στην οποία η κοινωνία «χτίζει» το φύλο του ατόμου, επηρεάζοντάς το με τις συμβάσεις και τους ρόλους που επιβάλλει. Στην πραγματικότητα, δεν συμβαίνει τυφλή πειθάρχηση του ατόμου στις κοινωνικές προσταγές, αλλά ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνική δράση, από την οποία επηρεάζεται (Connell, 2006).

1.2 Ταυτότητα Φύλου

Μία από τις σημαντικότερες διεργασίες κατά την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι η ταύτιση ως προς όλες τις κοινωνικές κατηγορίες. Αυτή ορίζεται ως *«μία ψυχολογική διεργασία κατά την οποία τα παιδιά προσπαθούν να μοιάζουν, να ενεργούν, να νιώθουν και να είναι όπως οι άνθρωποι που παίζουν σημαντικό ρόλο στο περιβάλλον τους»* (Lightfoot και συν., 2014, σ. 433). Συγκεκριμένα για το φύλο, η ταυτότητα φύλου αποτελεί την αντίληψη του ατόμου ότι συμβαδίζει με τα χαρακτηριστικά του φύλου με το οποίο γεννήθηκε (Elliot και συν., 2008). Εφόσον δεν καθορίζεται γενετικά, είναι ρευστή και μεταβαλλόμενη (Φρόση, 2010). Όπως επισημαίνουν οι Elliot και συνεργάτες (2008), τα παιδιά πρώτα αποκτούν αίσθηση του

φύλου, διαχωρίζουν το αρσενικό από το θηλυκό και έπειτα εντοπίζουν συγκεκριμένα σωματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με αυτό. Μέσα από την επιρροή του περιβάλλοντος, δηλαδή, όλα τα άτομα αποκτούν σταδιακά αυτοαντίληψη, προτιμήσεις, ικανότητες και εκδηλώνουν συμπεριφορές που αντιστοιχούν στο φύλο με το οποίο γεννήθηκαν (McCormick, 1994).

Οι βασικές θεωρήσεις που έχουν διατυπωθεί για να την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου είναι οι εξής:

- Ψυχαναλυτική θεωρία: Αναπτύχθηκε από τον S. Freud, ο οποίος υποστηρίζει ότι η ταυτότητα φύλου έχει βάση στη βιολογία, αλλά δημιουργείται και από την ταύτιση του παιδιού με τον γονέα του ίδιου φύλου. Τα πρώτα παιδικά χρόνια έχουν καθοριστικό ρόλο και διαρκή επίδραση στην ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου (McCormick, 1994). Τα αγόρια και τα κορίτσια, υπερβαίνοντας το Οιδιπόδειο και το Σύμπλεγμα της Ηλέκτρας αντίστοιχα, το οποίο προκαλεί συναισθήματα ενοχής και ζήλειας, ταυτίζονται με τον γονέα του ίδιου φύλου (Lightfoot και συν., 2014).
- Θεωρία κοινωνικής μάθησης: Η ταυτότητα φύλου διαμορφώνεται μέσω ενίσχυσης της ανάλογης προς το φύλο συμπεριφοράς από τους σημαντικούς άλλους, η οποία διαφοροποιείται για αγόρια και κορίτσια (Lightfoot και συν., 2014). Ταυτόχρονα η θεωρία κοινωνικής μάθησης εντοπίζει και τη σημασία της παρατήρησης των γονέων ως προτύπων προς μίμηση. Με τον ίδιο τρόπο επηρεάζονται και από άλλους σημαντικούς ενήλικες στο περιβάλλον τους, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προβάλλουν την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά για κάθε φύλο (Elliot και συν., 2008). Οι Lightfoot και συνεργάτες (2014) επισημαίνουν την επίδραση των μεγαλύτερων αδελφών, καθώς και των στερεοτύπων φύλου που προβάλλει η κάθε κοινωνία στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών.
- Γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία: Από την ηλικία των δύο ετών, κατά την οποία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα για συμβολική σκέψη, μπορούν να αφομοιώσουν ιδέες για το φύλο, να τις εφαρμόσουν στον εαυτό τους και να συμμορφωθούν στην ενδεδειγμένη συμπεριφορά (Elliot και συν., 2008). Βάση για την τυποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών ως προς το φύλο αποτελούν οι προσωπικές τους συναισθηματικές αντιλήψεις για αυτό (Kollmayer και συν., 2016). Τα αναπτυξιακά στάδια μέσα από τα οποία τα παιδιά φτάνουν να

συμβαδίζουν με τους έμφυλους ρόλους είναι: βασική ταυτότητα, μονιμότητα και σταθερότητα φύλου (McCormick, 1994). Αυτά διατυπώθηκαν πρώτη φορά από τον Kohlberg (1966). Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά μπορούν να αυτοχαρακτηριστούν ως αγόρια ή κορίτσια κατά την ηλικία των τριών ετών. Στη συνέχεια αντιλαμβάνονται ότι το φύλο και οι ρόλοι που προκύπτουν από αυτό δεν αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Τέλος, συνειδητοποιούν ότι το φύλο παραμένει σταθερό σε οποιαδήποτε περίπτωση, ακόμα και αν, για παράδειγμα, αλλάξουν για λίγο την εξωτερική τους εμφάνιση (Lightfoot και συν., 2014).

- Θεωρία σχήματος του φύλου (gender schema theory): Χαρακτηρίζεται ως μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία για την εξήγηση της έμφυλης τυποποίησης (gender typing). Υποθέτει ότι η έμφυλη τυποποίηση αποτελεί προϊόν μάθησης μέσω παρατήρησης από το περιβάλλον. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα φυσικά χαρακτηριστικά ανδρών και γυναικών, τους ρόλους που τους αποδίδονται και τον τρόπο αντιμετώπισής τους από την κοινωνία. Έτσι, διαμορφώνουν γνωστικά σχήματα για το φύλο, δηλαδή δίκτυα ιδεών για την κατηγοριοποίηση των σχετικών πληροφοριών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, για να συμμορφωθούν στην κουλτούρα που επικρατεί. Τα γνωστικά αυτά σχήματα διαφέρουν μεταξύ των ατόμων, ωστόσο εμφανίζονται ομοιότητες σε άτομα στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον (Kollmayer και συν., 2016).
- Πολιτισμική θεωρία: Έχει διαπιστωθεί ότι η ταυτότητα φύλου επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτισμικό πλαίσιο όπου εντάσσονται τα παιδιά. Σε κάθε τέτοιο περιβάλλον μπορεί να διαφοροποιείται η οριζόμενη ως τυπική για το κάθε φύλο συμπεριφορά, καθώς και ο βαθμός ελαστικότητας προς άλλες συμπεριφορές που δεν συμβαδίζουν με αυτή. Έτσι, υπάρχει περίπτωση τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν συμπεριφορές που διαπερνούν τα όρια του φύλου τους με την ανοχή της κοινωνίας ή το αντίθετο, να υπάρχει αυστηρός περιορισμός στις συμπεριφορές που τους ταιριάζουν (Lightfoot και συν., 2014).

1.3 Έμφυλοι ρόλοι

Οι έμφυλοι ρόλοι, που προσδιορίζονται από την κοινωνία, είναι οι σεξουαλικές συμπεριφορές που θεωρούνται αποδεκτές ανάλογα με το φύλο. Τα παιδιά, αφού

αποκτήσουν αίσθηση του φύλου τους μπορούν μέσω επιρροών από τους σημαντικούς άλλους και το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον όπου μεγαλώνουν, να ταυτίζονται συγκεκριμένες συμπεριφορές και δραστηριότητες με κάθε φύλο. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό έχουν οι γονείς, οι οποίοι ενισχύουν τη συμπεριφορά που συμβαδίζει με το φύλο του παιδιού ή αποθαρρύνουν την «αντίθετη», κάνοντας πολλές φορές διακρίσεις στην αντιμετώπιση των παιδιών τους, ίσως και χωρίς να το αντιλαμβάνονται (Elliot και συν., 2008).

Παράλληλα, τα παιδιά επηρεάζονται και από τους συνομηλίκους τους, αφού φαίνεται ότι προτιμούν να συναναστρέφονται παιδιά του ίδιου φύλου. Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που δεν ακολουθούν αυτή τη στερεοτυπική συμπεριφορά επικρίνονται και απομακρύνονται από την ομάδα (Elliot και συν., 2008). Η Maccoby (1988) εντοπίζει ότι ο διαχωρισμός των φύλων επηρεάζεται και από τις διαφορές στον τύπο του παιχνιδιού που επιλέγουν τα παιδιά. Το παιχνίδι των αγοριών συνήθως περιλαμβάνει σωματική επαφή και είναι πιο «βίαιο», κάτι που δεν προτιμούν τα κορίτσια (Maccoby, 1988). Συγκεκριμένα, στο ατομικό παιχνίδι, ακόμα και όταν χρησιμοποιούν κούκλες-φιγούρες, τα αγόρια έχουν κεντρικό ρόλο και κάνουν ηρωικές πράξεις. Από την άλλη τα κορίτσια διαμορφώνουν το παιχνίδι τους γύρω από τη φροντίδα και τις σχέσεις με άλλους ή τη μίμηση του στερεοτυπικού ρόλου της γυναίκας-μητέρας (Askew & Ross, 1994).

Όσον αφορά τις ομαδικές δραστηριότητες φαίνεται να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ κοριτσιών, παρά αγοριών (Askew & Ross, 1994). Επιπλέον, τα παιδιά, όταν παίζουν σε ομάδες του ίδιου φύλου, αναπτύσσουν τρόπους επιρροής που διαφέρουν μεταξύ τους (Maccoby, 1988). Τα κορίτσια συνήθως προσπαθούν να επιβληθούν με τη συζήτηση, ενώ τα αγόρια με τη σωματική τους δύναμη. Σε ομοιογενείς ως προς το φύλο ομάδες, η συζήτηση εξυπηρετεί περισσότερο εγωιστικούς σκοπούς για τα αγόρια, ενώ περισσότερο κοινωνικά συνδετικούς σκοπούς για τα κορίτσια. Επομένως, η Maccoby (1988) καταλήγει ότι τα κορίτσια αναπτύσσουν στυλ επιρροής μη αποτελεσματικά προς τα αγόρια, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν την αλληλεπίδραση μαζί τους ή να αναζητούν καταστάσεις στις οποίες τα στυλ επιρροής τους λειτουργούν, ώστε να μπορούν πιο εύκολα να υπερασπιστούν τις θέσεις τους. Παράλληλα, κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά βλέπουν τα άτομα διαφορετικού φύλου ως μελλοντικούς ρομαντικούς συντρόφους και δεν είναι αποδεκτή η επιλογή φιλίας με αυτά, ακόμα και αν η φιλία διαρκεί ήδη μεγάλο διάστημα.

Οι έμφυλες διαφορές γίνονται εμφανείς και μέσα από άλλα στοιχεία της προσωπικότητας, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, που αναπτύσσεται με διαφορετικό τρόπο στα δύο φύλα. Τα κορίτσια βιώνουν έναν ανταγωνισμό μεταξύ τους, που μεγαλώνοντας αφορά κυρίως την εξωτερική τους εμφάνιση. Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους είναι η ικανοποίηση των άλλων από το πόση βοήθεια και φροντίδα τους προσφέρουν, σύμφωνα με το αντίστοιχο στερεότυπο για τη θηλυκότητα. Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια αντλούν αυτοεκτίμηση από τον ανταγωνισμό για τις γενικότερες επιδόσεις τους, αφού μαθαίνουν ότι πρέπει να αποδεικνύουν την αρρενωπότητά τους (Askew & Ross, 1994).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η σημασία των έμφυλων ρόλων στην κοινωνία για τη διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων. Αυτές ονομάζονται «έμφυλες» όταν αφορούν την άμεση ή έμμεση αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων ίδιου ή διαφορετικού φύλου. Οι τύποι αυτών των σχέσεων καθορίζονται τόσο από τις κοινωνικές δομές, όσο και από τα ίδια τα άτομα μέσω των καθημερινών επιλογών τους. Με βάση αυτό διακρίνονται τέσσερις διαστάσεις των σχέσεων, που καθορίζονται από τους έμφυλους ρόλους (Connell, 2006):

1. Εξουσία: Στη σημερινή κοινωνία η εξουσία είναι πατριαρχική και ασκείται όχι μόνο από τους άνδρες προς τις γυναίκες και άλλες ομάδες, αλλά και από τους θεσμούς του κράτους. Ταυτόχρονα είναι και διάχυτη μέσα στην κοινωνία και πολλές φορές γίνεται αποδεκτή από τα άτομα που επηρεάζει, λόγω της κοινωνικοποίησής τους με συγκεκριμένα πρότυπα.
2. Παραγωγικότητα: Ο καταμερισμός της εργασίας στις κοινωνίες είναι κατά έναν βαθμό έμφυλος, αναλόγως την κουλτούρα και τις ιστορικές συνθήκες. Ιστορικά, οι γυναίκες απομονώνονται περισσότερο από τον κοινωνικό χώρο και βρίσκονται σε σχέση οικονομικής εξάρτησης με τους άνδρες. Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου τα προϊόντα και οι υπηρεσίες παράγονται με τη συνεργασία των φύλων, ο διαχωρισμός φαίνεται στα διαφορετικά εισοδήματα. Οι παραγωγικές σχέσεις επηρεάζουν και την εκπαίδευση.
3. Συναισθηματικές σχέσεις: Πρόκειται για θετικές, αρνητικές ή αμφίσημες δεσμεύσεις μεταξύ ατόμων ίδιου ή διαφορετικού φύλου. Ένα μέρος αυτών είναι η σεξουαλικότητα, οι δεσμοί που δημιουργούν τα άτομα και η οικογένεια. Συναισθηματικές σχέσεις υπάρχουν και ανάμεσα στο κράτος και τους πολίτες,

με το πρώτο να χρησιμοποιεί πολλές φορές έμφυλα στερεότυπα για να επηρεάσει τις απόψεις τους.

4. Συμβολισμός: Τα άτομα στην καθημερινότητά τους χρησιμοποιούν σύμβολα δηλαδή τον λόγο, τις εικόνες, την ένδυση, τις χειρονομίες, κλπ. Αυτά καθορίζουν αν το άτομο ανήκει σε μία έμφυλη κατηγορία. Παραδείγματος χάριν, οι λέξεις «άνδρας» και «γυναίκα» είναι φορτισμένες με σημασίες πέραν του αρσενικού και θηλυκού (Connell, 2006). Ταυτόχρονα, από έρευνες προκύπτει ότι ο λόγος των ανδρών χαρακτηρίζεται από πληροφοριακές ερωτήσεις, επιθετικότητα, αγνόηση ή διακοπή των συνομιλητών και ανταγωνιστικό στυλ επικοινωνίας, ενώ οι γυναίκες χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο με εκφράσεις που αφήνουν περιθώρια περαιτέρω συζήτησης, συνομιλούν με χαμόγελο και οπτική επαφή με τον άλλο, στάση που δηλώνει ένα συνεργατικό στυλ επικοινωνίας (Φρόση, 2010).

1.4 Έμφυλα στερεότυπα

Τα στερεότυπα δημιουργούνται μέσα από τη νοητική διεργασία της κατηγοριοποίησης. Χαρακτηριστικό της σκέψης των ανθρώπων είναι η τοποθέτηση των ερεθισμάτων που λαμβάνουν από το περιβάλλον σε κατηγορίες, ώστε να διευκολυνθεί η αντίληψη και η διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο για αντικείμενα και καταστάσεις, αλλά και για άλλους ανθρώπους με αποτέλεσμα τη δημιουργία των στερεοτύπων (Αζίζι-Καλατζή και συν., 2011). Τα στερεότυπα δεν είναι εξ ορισμού αρνητικά. Για παράδειγμα, κοινωνικά επιθυμητά είναι αυτά που αποδίδονται στους άντρες με εξουσία, ενώ τα αντίθετα, τα «γυναικεία» χαρακτηριστικά θεωρούνται αρνητικά (Askew & Ross, 1994). Επιπλέον, τα στερεότυπα μπορεί να είναι χρήσιμα για τον καθορισμό του τρόπου δράσης των ατόμων σε μία κοινωνική αλληλεπίδραση, ωστόσο έχουν την αρνητική πλευρά ότι πολλές φορές αποτελούν γενικεύσεις, που είναι αποδεκτές από την πλειοψηφία, αλλά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Οτιδήποτε έρχεται σε σύγκρουση με τα εδραιωμένα στερεότυπα παραβλέπεται ή θεωρείται ως η εξαίρεση που επιβεβαιώνει τον κανόνα. Λόγω του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είναι πιθανόν ο άνθρωπος που δέχεται τη στερεοτυπική αντιμετώπιση να υιοθετήσει τελικά τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται. Έτσι, δημιουργεί δύο διαφορετικές ταυτότητες,

την κοινωνική και την πραγματική, των οποίων η απόκλιση οδηγεί στην κοινωνική καταπίεση του ατόμου αυτού (Αζίζι-Καλατζή και συν., 2011).

Όσον αφορά συγκεκριμένα τα έμφυλα στερεότυπα, αυτά αποτελούν αντιλήψεις της κοινωνίας για τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο ανδρικό και το γυναικείο φύλο (Elliot και συν., 2008). Σύμφωνα με τους Kollmayer και συνεργάτες (2016), αυτές οι αντιλήψεις είναι δομημένες και περιλαμβάνουν τόσο χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι γυναίκες και οι άνδρες (descriptive), όσο και αυτά που η κοινωνία θεωρεί ότι θα έπρεπε να διαθέτουν (prescriptive). Η κυριότερη διαφορά εντοπίζεται στο είδος των χαρακτηριστικών που αποδίδονται στο κάθε φύλο: στους άνδρες αυτά σχετίζονται με τους στόχους και την ανάπτυξή τους, ενώ στις γυναίκες με τη φροντίδα και την υπηρεσία των άλλων. Αυτά οδηγούν την κοινωνία να σχηματίσει διαφορετικές προσδοκίες για το κάθε φύλο, τις οποίες τα παιδιά ξεκινούν να μαθαίνουν από τη γέννησή τους. Οι διακρίσεις γίνονται εντονότερες όταν εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον (Kollmayer και συν., 2016).

Οι Nelson & Brown (2019) στην έρευνα τους μιλούν συγκεκριμένα για έμφυλα στερεότυπα με σεξουαλική διάσταση (SGS). Με βάση αυτά οι γυναίκες πρέπει να προσπαθούν να είναι ελκυστικές προς τους άνδρες, ενώ οι άνδρες να προσπαθούν να τις προσεγγίσουν και να τις αντικειμενικοποιούν. Όπως όλα τα στερεότυπα, τα SGS προκύπτουν μέσω της οικογένειας, των συνομηλίκων και της προβολής τέτοιων προτύπων στα ΜΜΕ, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να τα υιοθετούν και να δίνουν περισσότερη έμφαση στην εξωτερική τους εμφάνιση παρά σε άλλες ικανότητές τους (Nelson & Brown, 2019).

Οι Howansky και συνεργάτες (2019) στην έρευνά τους για τα έμφυλα στερεότυπα εντόπισαν ότι τα διεμφυλικά άτομα βρίσκονται σε ακόμα πιο δυσχερή θέση, καθώς γίνονται αποδέκτες στερεοτυπικών αντιλήψεων τόσο για το φύλο με το οποίο γεννήθηκαν όσο και για την επιλεγμένη έμφυλη ταυτότητά τους. Επιπλέον, εκφράζονται προς αυτούς και διακριτά στερεότυπα, τα οποία αφορούν την πνευματική τους υγεία και νοητική ικανότητα, με αποτέλεσμα να απορρίπτονται από άλλες ομάδες ατόμων.

1.5 Θεωρία απειλής του στερεοτύπου

«Απειλή στερεοτύπου (stereotype threat) είναι η κατάσταση κατά την οποία υπάρχει ένα αρνητικό στερεότυπο για μια ομάδα στην οποία ανήκει ένα άτομο, και το άτομο αυτό ανησυχεί ότι θα κριθεί ή θα αντιμετωπιστεί αρνητικά βάσει αυτού» (Spencer

και συν., 2016:416). Η απειλή στερεοτύπου προέρχεται από ερεθίσματα στο κοινωνικό περιβάλλον που είτε θυμίζουν στο άτομο ότι υπάρχουν συγκεκριμένα στερεότυπα, είτε το προειδοποιούν ότι πιθανόν υποβαθμίζεται η αξία της ομάδας στην οποία ανήκει σε μία συγκεκριμένη κατάσταση. Τα ερεθίσματα αυτά μπορεί να είναι προφανή ή πιο διακριτικά, ωστόσο επηρεάζουν το άτομο σε κάθε περίπτωση και μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη αποδοτικότητα.

Έχουν βρεθεί τρεις βασικοί παράγοντες που οδηγούν στη μείωση της αποδοτικότητας (Spencer και συν., 2016):

- α. Τα άτομα στην προσπάθειά τους να υπερασπιστούν την ταυτότητά τους βιώνουν μεγαλύτερη πίεση επιτυχίας στην οποιαδήποτε εργασία τους, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί ως ανεπαρκής προσπάθεια. Επίσης, μπορεί να προκαλέσει μείωση της ικανότητας της εργαζόμενης μνήμης, καθώς αυτή επικεντρώνεται στον εντοπισμό στοιχείων αποτυχίας και στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων. Αρνητική είναι και η επικέντρωση της προσοχής σε συμπεριφορές που άλλοτε εκδηλώνονταν αυτόματα, με αποτέλεσμα μεγαλύτερη πιθανότητα λαθών.
- β. Τα άτομα είναι πιθανό να εκδηλώσουν συμπεριφορές αναντίστοιχες με τις ικανότητές τους, προσπαθώντας να προστατέψουν την ακεραιότητα και την αυτο-αξία τους. Κάποια παραδείγματα είναι: δεν προετοιμάζονται κατάλληλα, δεν απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις ή αποδίδουν τη χαμηλότερη επίδοσή τους στο στρες, ώστε αυτή να μη συσχετιστεί με το αρνητικό στερεότυπο που τους αποδίδεται.
- γ. Η μειωμένη αποδοτικότητα προκαλείται από την ύπαρξη του αρνητικού στερεοτύπου που οδηγεί το άτομο σε συμπεριφορά που το επιβεβαιώνει. Αντίθετα, τα άτομα τα οποία δεν σχετίζονται με το συγκεκριμένο στερεότυπο εμφανίζουν ενισχυμένη επίδοση, επομένως εκδηλώνεται το αντίστροφο φαινόμενο της «άρσης στερεοτύπου» (stereotype lift).

Οι επιπτώσεις την απειλής του στερεοτύπου είναι σοβαρές, καθώς τα άτομα δεν μπορούν να εκφράσουν πλήρως τις ικανότητές τους. Αυτό αποδεικνύεται από έρευνες που δείχνουν ότι τα άτομα διαθέτουν λανθάνουσες ικανότητες, οι οποίες εκδηλώνονται αν μειωθεί η απειλή στερεοτύπου, με τα άτομα να εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις από όσους δεν επηρεάζονται καθόλου από στερεότυπα. Οι επιπτώσεις επηρεάζονται και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, όπως ο βαθμός που συνδέει

τον εαυτό του με το στερεότυπο, κατά πόσο το αφορά η κατάσταση στην οποία αξιολογούνται οι επιδόσεις του, η ικανότητα αυτοελέγχου, η προνοητικότητα και το αυξημένο κίνητρο για επιτυχία. Εκτός από τις επιπτώσεις στην αποδοτικότητα, με την απειλή στερεοτύπου μειώνεται το ενδιαφέρον και η αυτοπεποίθηση των ατόμων. Παράλληλα, επηρεάζεται αρνητικά η αίσθηση ότι ανήκουν σε ένα σύνολο, ενώ μπορεί και να απομακρυνθούν από χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους που σχετίζονται με το στερεότυπο. Τέλος μπορεί να διαμορφώσουν αμυντική στάση απέναντι σε οποιαδήποτε αξιολόγηση, κατακρίνοντας την αξία και την εγκυρότητά της, καθώς και τις ικανότητες των εκπαιδευτών τους (Spencer και συν., 2016). Όπως επισημαίνουν οι Taylor & Walton (2011), η απειλή στερεοτύπου επηρεάζει τόσο την απόκτηση της γνώσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία όσο και την ανάκλησή της σε κάποια μορφή αξιολόγησης, όταν το περιβάλλον είναι απειλητικό για τα άτομα.

Η ανασκόπηση ερευνών των Appel & Weber (2021) για την επίδραση των ΜΜΕ στο φαινόμενο της απειλής στερεοτύπου επιβεβαιώνει όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και επισημαίνει ότι ισχύουν ανεξαρτήτως της ομάδας την οποία αφορά το αρνητικό στερεότυπο, της ηλικίας και της περιοχής στην οποία διεξήχθη η έρευνα (Appel & Weber, 2021).

Συνοψίζοντας, το φύλο αποτελεί ένα μέρος της ταυτότητας του ατόμου, που το επηρεάζει σε όλες τις πλευρές της ζωής του. Κάποιοι ερευνητές το διακρίνουν σε βιολογικό και κοινωνικό, ενώ άλλοι θεωρούν ότι είναι ένα αποκλειστικά κοινωνικό κατασκεύασμα, στο οποίο ο άνθρωπος εκπαιδεύεται από τις επιδράσεις που λαμβάνει από το κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, έχουν διαμορφωθεί πέντε βασικές θεωρήσεις για την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου: η ψυχαναλυτική, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η γνωστική-αναπτυξιακή, η πολιτισμική και η θεωρία σχήματος του φύλου. Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας επηρεάζεται από τους έμφυλους ρόλους που διέπουν κάθε κοινωνία, με βάση τους οποίους διαμορφώνονται οι αποδεκτές συμπεριφορές για το κάθε φύλο και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της. Από αυτούς προκύπτουν και τα έμφυλα στερεότυπα, οι κατηγοριοποιήσεις για τα χαρακτηριστικά του ανδρικού και του γυναικείου φύλου. Τα στερεότυπα αφορούν όλες τις πτυχές της ζωής των ατόμων και τα επηρεάζουν από μικρή ηλικία. Ήδη πριν τη μετάβαση στο σχολείο, τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φύλο τους και βασικά στοιχεία που ταιριάζουν σε αυτό, τα οποία, αν ενισχυθούν, οδηγούν σε διακρίσεις στο σχολικό πλαίσιο και την κοινωνία γενικότερα.

Κεφάλαιο 2: Έμφυλα Στερεότυπα στην Εκπαιδευτική

Διαδικασία

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, καθώς και έναν από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Επομένως, αναπαράγει και μεταδίδει στα άτομα τον ορισμό της κοινωνίας για το κοινωνικό φύλο και τις σχέσεις που θα πρέπει να έχουν τα φύλα μεταξύ τους. Παράλληλα, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, τα άτομα διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ανάλογα με την κοινωνική τάξη και το φύλο τους, ώστε οδηγούνται σε μία καταμερισμένη αγορά εργασίας (Arnot, 2006). Όπως σε κάθε περιβάλλον, ο ανδρισμός και η θηλυκότητα συγκροτούνται μέσα από τα μοντέλα εξουσίας, τα οποία στο σχολικό πλαίσιο διαμορφώνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διαδικασίες αξιολόγησης και τις μεθόδους ελέγχου και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δεν γίνεται με παθητικό τρόπο, αλλά οι μαθητές έρχονται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και συμμετέχουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Κογκίδου, 2012).

2.1 Παράμετροι που επηρεάζουν τα έμφυλα στερεότυπα

Στο εκπαιδευτικό σύστημα εντοπίζονται τρεις παράμετροι που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών και την επικράτηση των στερεοτύπων (Φρόση, 2010). Η πρώτη είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο καθορίζει τα γνωστικά αντικείμενα και τις αξίες που πρέπει να μεταδοθούν στους μαθητές. Παρατηρείται ότι γενικότερα στα σχολικά μαθήματα υποβιβάζεται η γυναικεία εμπειρία, όπως είναι λογικό να συμβαίνει σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που συνδέεται με μία αγορά εργασίας γεμάτη διακρίσεις. Από το Αναλυτικό Πρόγραμμα επηρεάζονται οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, στις οποίες εξακολουθούν να εντοπίζονται διαφοροποιήσεις λόγω φύλου, παρά τις βελτιωμένες αποδόσεις των κοριτσιών σε όλα τα αντικείμενα (Φρόση, 2010). Από την έρευνα των Κιούση και συνεργατών (2017) επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές και των δύο φύλων εξακολουθούν να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για συγκεκριμένα μαθήματα και να επιλέγουν σπουδές με βάση τα έμφυλα στερεότυπα. Τα αγόρια οδηγούνται κυρίως σε τεχνικά επαγγέλματα, που απαιτούν δύναμη, ενεργητικότητα και πνευματική προσπάθεια, ενώ τα κορίτσια σε επαγγέλματα που

σχετίζονται με την επικοινωνία, τη φροντίδα και την εκπαίδευση άλλων ατόμων (Κιούση και συν., 2017).

Αυτό παραδοσιακά αποδίδεται είτε σε βιολογικούς παράγοντες, δηλαδή διαφορετική αντιληπτική ικανότητα και χρωμοσώματα σε αγόρια και κορίτσια, είτε σε κοινωνικούς, όπου ρόλο έχει η οικογένεια, το σχολείο, τα κοινωνικά πρότυπα και τα στερεότυπα. Κάποιες φεμινιστικές έρευνες προσεγγίζουν το ζήτημα πιο αναλυτικά, υποστηρίζοντας ότι οι διαφορές στις επιλογές των μαθητών επηρεάζονται από το γνωστικό αντικείμενο και τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται, τη διαίρεση των έμφυλων ρόλων στο σπίτι και την αγορά εργασίας και τις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός περίγυρος για αυτούς (Φρόση, 2010).

Η ταυτότητα φύλου στο σχολείο επηρεάζεται και από τα σχολικά εγχειρίδια. Αν και τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές αλλαγές με στόχο τη συμπερίληψη και την προώθηση της ισότητας, τα βιβλία που χρησιμοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία ακόμα προβάλλουν στερεοτυπικά μοντέλα ρόλων που ενισχύουν τις πεποιθήσεις περί ανδρικών και γυναικείων χαρακτηριστικών, ενδιαφερόντων, επαγγελμάτων και γενικότερα κοινωνικών ρόλων (Φρόση, 2010). Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Παπαδάκη (2018), ο οποίος, μέσα από ανάλυση των βιβλίων Πληροφορικής του Γενικού Λυκείου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτά προβάλλουν κυρίως το ανδρικό φύλο ως σχετικό με το πεδίο, παρέχοντας ελάχιστες εικόνες και εκφράσεις που αναφέρονται στην ενασχόληση των γυναικών με τεχνικά ή επιστημονικά επαγγέλματα. Παράλληλα, μέρος του προβλήματος αποτελεί και το γεγονός ότι στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος των λέξεων στον πληθυντικό για να δηλωθούν και τα δύο φύλα (Papadakis, 2018).

Οι παραπάνω διακρίσεις είναι εξίσου εμφανείς στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι Πλιόγκου και συνεργάτες (2017) διερεύνησαν τα βιβλία Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και Γεωγραφίας των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού ως προς την ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες απεικονίζονται ακόμα να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Τόσο στους ήρωες των βιβλίων, όσο και στα πρόσωπα που αναφέρονται σε προβλήματα και ερωτήσεις διακρίνονται τα αγόρια-άνδρες που είναι δυνατοί, εύστροφοι, ασχολούνται με πολλές εργασίες και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Από την άλλη, τα περισσότερα κορίτσια-γυναίκες που απεικονίζονται έχουν βοηθητικό

ρόλο και συμμετέχουν σε παραδοσιακά «γυναικείες» εργασίες που σχετίζονται με τη φροντίδα του σπιτιού και της οικογένειας. Όσον αφορά τα επιφανή πρόσωπα που αναφέρονται και μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα για τα παιδιά, είναι σχεδόν αποκλειστικά άνδρες (Πλιόγκου και συν., 2017).

Στα γλωσσικά μαθήματα, που καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος των αντικειμένων διδασκαλίας, οι Gounias & Alexopoulos (2016) εντόπισαν ότι οι άνδρες παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα και ταυτόχρονα αναλαμβάνουν ρόλους και επιτυγχάνουν σε όλες τις πτυχές της ζωής. Επιπλέον, τα επίθετα που χαρακτηρίζουν τα δύο φύλα διαφοροποιούνται στο να δηλώνουν συναισθηματισμό, ευγένεια και αδυναμία στις γυναίκες, ενώ σοβαρότητα, εξυπνάδα και ικανότητα στους άνδρες. Αντίστοιχες παρατηρήσεις έγιναν και για τα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας από τους Teliousi και συνεργάτες (2020), επιβεβαιώνοντας ότι οι απεικονίσεις των δύο φύλων διαφέρουν ως προς τις επαγγελματικές δραστηριότητες. Στα βιβλία αυτά οι άνδρες παρουσιάζονται να αναλαμβάνουν χειρωνακτικές ή πνευματικά απαιτητικές εργασίες, ενώ οι γυναίκες ασχολούνται με τη φροντίδα, την εκπαίδευση και επαγγέλματα που δεν απαιτούν τόση προσπάθεια. Αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, κυρίως τα κορίτσια, οι οποίοι μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά σε μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές (Teliousi και συν., 2020).

Η τρίτη παράμετρος που συνδέεται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου στο σχολείο είναι το παραπρόγραμμα, δηλαδή η άτυπη διδασκαλία αξιών και αντιλήψεων στα σχολικά πλαίσια, που ασκεί κοινωνικό έλεγχο (Φρόση, 2010). Ένα μέρος αυτού είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει τυπικά χαρακτηριστικά στον λόγο ανδρών και γυναικών, που αντιστοιχούν σε αγόρια και κορίτσια από μικρές ηλικίες. Ο λόγος των ανδρών χαρακτηρίζεται από πληροφοριακές ερωτήσεις, επιθετικότητα, αγνόηση ή διακοπή των συνομιλητών και ανταγωνιστικό στυλ επικοινωνίας, ενώ οι γυναίκες χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο με εκφράσεις που αφήνουν περιθώρια περαιτέρω συζήτησης, συνομιλούν με χαμόγελο και οπτική επαφή με τον άλλο, που δηλώνει ένα συνεργατικό στυλ επικοινωνίας. Σε οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις του λόγου γονέων και εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο των παιδιών, οι οποίοι δείχνουν μεγαλύτερη ευελιξία προς τα αγόρια, ώστε γίνονται πιο ισχυρά και επιβάλλονται στην επικοινωνία.

2.2 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στη Διαμόρφωση των Στερεοτύπων

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό μέρος του συστήματος, επομένως είναι αναγκαίο να μελετηθεί ο τρόπος που οι ίδιοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στερεοτύπων φύλου μέσα από τη συμπεριφορά τους και τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές.

Παρατηρείται ότι ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εργάζεται μεγαλύτερος αριθμός γυναικών εκπαιδευτικών. Αυτό δημιουργεί ζήτηση για άνδρες εκπαιδευτικούς, καθώς είναι επιθυμητή η ισορροπία. Το επιχείρημα, που κυρίως προβάλλεται υπέρ αυτής της ανάγκης, είναι ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα για τα αγόρια στο σχολικό περιβάλλον και να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στη μάθηση. Ωστόσο, τα ανδρικά πρότυπα που πολλές φορές θεωρούνται επιθυμητά στο σχολείο είναι συνδεδεμένα με αρχηγικές τάσεις, δύναμη και επιθετικότητα (Cushman, 2010). Οι Askew & Ross (1994) επισημαίνουν τον ρόλο της παρατήρησης των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών από τους μαθητές. Το αυξημένο κύρος που φαίνεται να διαθέτουν οι άνδρες και η πιο απόμακρη συμπεριφορά τους δείχνει στα αγόρια ότι η αυταρχικότητα, αλλά και η «προστασία» είναι τρόπος απόδειξης της αρρενωπότητάς τους. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια μαθαίνουν να περιμένουν βοήθεια από τους άνδρες και πως οτιδήποτε το γυναικείο συνδέεται με το κατώτερο (Askew & Ross, 1994). Άλλα στοιχεία που μεταφέρουν στους μαθητές μηνύματα ανισότητας και διάκρισης μεταξύ των φύλων είναι η υποεκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις, η συγκεκριμένη κατανομή ανδρών και γυναικών στις βαθμίδες και τις ειδικότητες της εκπαίδευσης, καθώς και στις αρμοδιότητές τους στον σχολικό χώρο. Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να εργάζονται σε χαμηλότερες τάξεις με ρόλο που ομοιάζει της μητέρας, ενώ οι άνδρες να θεωρούνται ικανότεροι στην πειθαρχία (Κογκίδου, 2012).

Ο παραπάνω προβληματισμός αφορά στερεότυπα φύλου μεταξύ εκπαιδευτικών και είναι εξαιρετικά σημαντικός, όμως στην παρούσα εργασία χρειάζεται να αναλυθούν εκτενέστερα τα στερεότυπα των ίδιων προς τους μαθητές. Ξεκινώντας, μία από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχει σημαντική επίδραση είναι ότι υπάρχει μεγάλη σωματική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Η αντίληψη αυτή εμποδίζει στο να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες των μαθητών εξίσου, ιδιαίτερα σε μαθήματα όπως η γυμναστική. Επιπλέον, σε συνδυασμό με τη σύνδεση της μητρότητας με την αγορά

εργασίας, το επιχείρημα της σωματική διαφοράς συμβάλλει μελλοντικά στη συγκέντρωση των γυναικών σε επαγγέλματα φροντίδας και στον αποκλεισμό τους από μαθήματα και επαγγέλματα του τεχνικού κλάδου (Αγγελή & Λέστα, 2018).

Ως προς την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, οι Elliot και συνεργάτες (2008) επισημαίνουν ότι τα αγόρια λαμβάνουν περισσότερη ενίσχυση, ιδιαίτερα όσον αφορά γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθητικά, η φυσική και οι υπολογιστές. Από την έρευνα των Jones & Myhill (2004) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν περισσότερο την αλληλεπίδραση με ανήσυχα αγόρια ως μέσο επιβολής της πειθαρχίας. Γενικότερα δημιουργείται η διάκριση μεταξύ του επιτυχημένου κοριτσιού και του μη αποδοτικού αγοριού, στα οποία αποδίδονται συγκεκριμένα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά: τα κορίτσια χαρακτηρίζονται υποχωρητικά και συμμορφωμένα στους κανόνες, ενώ τα αγόρια ανώριμα, προκλητικά και με άρνηση να γράψουν, αλλά παρόλα αυτά γεμάτα αυτοπεποίθηση (Jones & Myhill, 2004). Στη βάση της ίδιας διάκρισης, κατά την οποία τα κορίτσια χαρακτηρίζονται επιμελή, ενώ τα αγόρια άτακτα, οι Heyder & Kessels (2015) ανέδειξαν την επίδραση της στερεοτυπικής συμπεριφοράς των μαθητών στα έμφυλα στερεότυπα των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με παραπάνω, φάνηκε ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενίσχυε περισσότερο τη μάθηση των κοριτσιών, ωστόσο οι ίδιοι προτιμούσαν την αλληλεπίδραση με μαθητές με ουδέτερη συμπεριφορά, δείχνοντας αρνητική προδιάθεση και συμπεριφορά που εμπόδιζε τη μάθηση προς όλους τους μαθητές που ανταποκρίνονταν στους στερεοτυπικά έμφυλους ρόλους τους (Heyder & Kessels, 2015).

Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν για κάθε φύλο εντοπίστηκαν και στην έρευνα της Φρόση (2010). Οι έμφυλες διαφορές των μαθητών ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας είτε βιολογικά είτε κοινωνικά. Με βάση τη βιολογική ερμηνεία, καλλιεργείται ανταγωνισμός μεταξύ των δύο φύλων, καθώς η επιθετικότητα των αγοριών αντιπαραβάλλεται στην ωριμότητα που αναμένεται να επιδεικνύουν τα κορίτσια. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που εξηγούν τις διαφορές μέσω της κοινωνικοποίησης, υποστηρίζουν ότι αυτές οφείλονται στις προσδοκίες των γονέων και του κοινωνικού περιγύρου, κυρίως της ομάδας συνομηλίκων. Μάλιστα, διατυπώνουν την άποψη ότι η επιδράσεις μπορούν να πάρουν και τη μορφή ισχυρής πίεσης (Φρόση, 2010).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τους Elliot και συνεργάτες (2008) ως τυπικοί χαρακτηρισμοί εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές αυτοί προσθέτουν ότι οι

εκπαιδευτικοί απευθύνουν περισσότερο το λόγο στα αγόρια και τους κάνουν εποικοδομητικά ή άλλα σχόλια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, που στην αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό συναντούν πολλές φορές την επίκριση (Elliott και συν., 2008). Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς για κάθε φύλο, κατά τα οποία τα αγόρια κρίνονται από τις πράξεις και τις ικανότητές τους, ενώ τα κορίτσια από όσα έχουν κατακτήσει και το βαθμό συμμόρφωσής τους (Jones & Myhill, 2004). Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, περνώντας από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, μειώνονται σταδιακά οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των κοριτσιών, τα οποία χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και αποκτούν αίσθημα ανεπάρκειας (Elliott και συν., 2008· Φρόση, 2010).

Άλλη μία διαφορά εντοπίζεται στην αιτιολογία της σχολικής αποτυχίας που θέτουν οι εκπαιδευτικοί. Πολλοί θεωρούν ότι τα αγόρια δεν προσπαθούν αρκετά και χρειάζονται απλώς περισσότερα κίνητρα για να επιτύχουν, ενώ η αποτυχία των κοριτσιών αποδίδεται απευθείας στο γεγονός ότι δεν διαθέτουν επαρκείς ικανότητες (Elliott και συν., 2008· Φρόση, 2010). Όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Jones & Myhill (2004), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πολλές φορές τα αγόρια επιτυγχάνουν με ελάχιστη προσπάθεια, ενώ τα κορίτσια μετά από πολλή επιμονή και προσωπικό κόστος.

Ταυτόχρονα, εντοπίζονται άνισες σχέσεις εξουσίας μεταξύ των μαθητών. Τα αγόρια έχουν την τάση να κυριαρχούν τόσο στις αλληλεπιδράσεις όσο και στον φυσικό χώρο του σχολείου και να επιλέγουν δραστηριότητες που θεωρούνται τυπικά ανδρικές (Askew & Ross, 1994· Αγγελή & Λέστα, 2018). Έτσι, τα κορίτσια χάνουν ευκαιρίες εξάσκησης σε πεδία όπως η μηχανική, η φυσική και οι χωροταξικές ικανότητες, στα οποία εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις. Σε αυτό συμβάλλει η έλλειψη προτύπων, αλλά και οι χαμηλές προσδοκίες που πολλές φορές έχουν οι εκπαιδευτικοί από τα κορίτσια σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα (Askew & Ross, 1994). Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια είτε να γίνονται παθητικά μέλη της ομάδας του σχολείου, είτε να υιοθετούν συμπεριφορές παρόμοιες με των αγοριών, για να προστατεύσουν τον εαυτό τους (Αγγελή & Λέστα, 2018). Στην έρευνα της Φρόση (2010), κάποιοι εκπαιδευτικοί εξηγούν αυτή την αλλαγή ως προσπάθεια των κοριτσιών να διεκδικήσουν την ισότιμη προσοχή και ενδιαφέρον από αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο, όμως τα χαρακτηριστικά των αγοριών μετατρέπονται σε πρότυπο και οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι τα θεωρούν «ανώτερα».

Ένα ακόμα ζήτημα είναι αυτό του σεξιστικού περιεχομένου της γλώσσας. Κατ' αρχήν, τα ουσιαστικά «άνδρας – γυναίκα» και τα παράγωγά τους θεωρούνται αντώνυμα και αλληλοαποκλειούμενα στον λόγο, ενώ συνδέονται και με άλλα ζεύγη λέξεων που αντικατοπτρίζουν τα στερεότυπα (Φρόση, 2010). Το βασικότερο ζήτημα που αναδεικνύεται είναι ότι το αρσενικό γένος κυριαρχεί στην γραμματική, αφού χρησιμοποιείται για να δηλωθούν και τα δύο φύλα ή ένα σύνολο. Παράλληλα, τα θηλυκά επίθετα πολλές φορές τοποθετούνται στο λόγο για να δηλώσουν υποτίμηση του συνομιλητή. Αυτό ενισχύει την αντίληψη του αρσενικού ως «ηγεμόνα» και του θηλυκού ως «συμπληρωματικού» είδους (Αγγελή & Λέστα, 2018).

Το βασικό εργαλείο που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και επηρεάζει τη σχέση τους με τους μαθητές είναι η μέθοδος διδασκαλίας. Μέσω αυτής επηρεάζουν τις απόψεις των μαθητών, ενισχύοντας πολλές φορές τις αντιλήψεις τους για τον έμφυλο διαχωρισμό μαθημάτων και επαγγελμάτων, ακόμα και αν τα σχολικά εγχειρίδια έχουν ανανεωθεί ώστε να είναι πιο συμπεριληπτικά. Φαίνεται ότι η χρήση της μετωπικής διδασκαλίας ευνοεί περισσότερο τα αγόρια, καθώς στηρίζεται στον ανταγωνισμό και την ατομική εργασία για τη διατύπωση απόψεων. Ταυτόχρονα, η μέθοδος διδασκαλίας συνδέεται με τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, που είναι καλό να προάγει τη συνεργασία των δύο φύλων σε μεικτές ομάδες. Ο κίνδυνος εδώ είναι να μη δίνεται αρκετός χώρος στις απόψεις των κοριτσιών, γιατί τα αγόρια επιβάλλονται ως κυρίαρχα στην επικοινωνία (Φρόση, 2010). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται την ανεπάρκειά τους να εφαρμόσουν στρατηγικές καταπολέμησης των στερεοτύπων, αφού πολλές φορές αδυνατούν ακόμα και να τα αναγνωρίσουν στα σχολικά εγχειρίδια. Δηλώνουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε σχετικά θέματα (Gounias & Alexopoulos, 2016).

Γενικότερα, τα κορίτσια φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους έμφυλους ρόλους, ιδιαίτερα όσον αφορά τις επιδόσεις στα μαθηματικά και τον προφορικό λόγο. Η μείωση των επιδόσεων εντείνεται στις περιπτώσεις που διδάσκονται από τον ίδιο εκπαιδευτικό για συνεχόμενα έτη. Από την άλλη, φαίνεται ότι τα αγόρια πολλές φορές επωφελούνται από έναν εκπαιδευτικό που ενστερνίζεται και εκφράζει έμφυλα στερεότυπα (Alan και συν., 2018). Ταυτόχρονα, διακρίνονται διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς για κάθε φύλο, κατά τα οποία τα αγόρια κρίνονται από τους εκπαιδευτικούς από τις πράξεις και τις ικανότητές τους, ενώ τα κορίτσια από όσα έχουν κατακτήσει και το βαθμό συμμόρφωσής τους (Jones & Myhill, 2004).

Παράλληλα με τις παραπάνω αρνητικές διαπιστώσεις, οι Αγγελή & Λέστα (2018) εντοπίζουν κάποιες «καλές πρακτικές» για την καταπολέμηση των στερεοτύπων που εφαρμόζονται ήδη από εκπαιδευτικούς και είναι ανάγκη να ενισχυθούν:

- Η διάσταση του φύλου ενσωματώνεται στο εκάστοτε μάθημα και γίνεται αναφορά σε αυτό σε κατάλληλες διδακτικές στιγμές.
- Τα κορίτσια ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε μαθήματα που παραδοσιακά δεν ταιριάζουν στο φύλο τους, ενώ τα αγόρια αποθαρρύνονται όταν καταλαμβάνουν υπερβολικό χώρο και χρόνο.
- Εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με τους μαθητές για την ενθάρρυνσή τους.
- Χρησιμοποιείται οπτικοακουστικό υλικό για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος στο μάθημα.
- Οι σχολικοί σύμβουλοι χρησιμοποιούν πρότυπα ανθρώπων ως παραδείγματα επιτυχίας, με στόχο την ενθάρρυνση κυρίως κοριτσιών που επιθυμούν να ακολουθήσουν αντικείμενα παραδοσιακά «ανδρικά».

Συμπεραίνοντας, ως βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθοριστικό για την αντιμετώπιση των στερεοτύπων μέσα στην σχολική τάξη. Έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει στους μαθητές του τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την κατανόηση των συνανθρώπων τους ανεξαρτήτως φύλου ή άλλης ετερότητας. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται πρώτα απ' όλα να σταθεί κριτικά απέναντι στο δικό του σύστημα αξιών, αλλά και στα προβαλλόμενα πρότυπα σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει έναν τρόπο σκέψης πιο συμπεριληπτικό, που θα αντανακλάται στην πράξη με την ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών του. Ξεκινώντας από μία τέτοια βάση και με τη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, θα μπορέσει να αντιμετωπίσει προβλήματα και να δημιουργήσει ένα κλίμα ενότητας και αποδοχής στη σχολική τάξη (Askew & Ross, 1994· Πολίτης, 2006· Φώτη, 2016). Όπως σημειώνει και η Cushman (2010), αν οι εκπαιδευτικοί δεν αντιληφθούν τις δικές τους πρακτικές ως προς τα έμφυλα στερεότυπα, δεν αρκεί η ύπαρξη προτύπων και των δύο φύλων στο σχολείο για να επέλθει η αλλαγή.

2.3 Επίδραση των στερεοτύπων στη συμπεριφορά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών

Δύο σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους μαθητές στο σχολικό πλαίσιο είναι η συμπεριφορά τους και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Έχει αποδειχθεί ότι το φύλο και τα στερεότυπα που θέτει η κοινωνία για αυτό επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό όλους μαθητές, έχοντας κυρίως αρνητικά αποτελέσματα και παρεμποδίζοντας την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η έρευνα των Elliott και συνεργατών (2008) επιβεβαιώνει τη σχέση του φύλου με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και συνδέει το φαινόμενο με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς αυτούς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ως προς τη σχολική επιτυχία, το χάσμα που εντοπίζεται μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να εξηγηθεί και από την τυπική συμπεριφορά που παρουσιάζουν. Οι Mouratidou και συνεργάτες (2020) εντόπισαν ότι τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερο επιθετική συμπεριφορά από τα κορίτσια, είτε πρόκειται για λεκτική είτε για μη λεκτική, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο.

Οι Heyder και συνεργάτες (2021) επιβεβαίωσαν την αύξηση στη σχολική παραβατικότητα των αγοριών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους καριέρας, την οποία απέδωσαν στο ότι η πίεση για συμμόρφωση με τους έμφυλους ρόλους και οι απόψεις των μαθητών για αυτούς κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά, περισσότερο των αγοριών παρά των κοριτσιών. Μάλιστα, η κοινωνική πίεση φάνηκε ότι μειώνεται με την πάροδο του χρόνου στην περίπτωση των κοριτσιών, τα οποία είναι πιο υπάκουα στους κανόνες και προσαρμόζονται ευκολότερα στη μαθησιακή διαδικασία, τηρώντας τις υποχρεώσεις τους. Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία, η πίεση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι ο έλεγχος της συμπεριφοράς με βάση τις αντιδράσεις των άλλων οδηγεί τα άτομα σε αισθήματα ικανοποίησης και αυτοπεποίθησης. Είναι επόμενο, λοιπόν, αν η τυπικά αρρενωπή συμπεριφορά συνδέεται με την παραβατικότητα, τα αγόρια-μαθητές να μην υπακούν στους σχολικούς κανόνες, θέλοντας να συμβαδίσουν με το φύλο τους (Heyder και συν., 2021).

Παράλληλα, σε σχέση και με τη σχολική επιτυχία, οι Jones & Myhill (2004) εντόπισαν ότι τα επιτυχημένα κορίτσια δεν άλλαζαν τη συμπεριφορά τους με το πέρασμα του χρόνου, ενώ τα επιτυχημένα αγόρια αναγκάζονταν να διαπραγματευθούν την ανδρική τους ταυτότητα, με αποτέλεσμα να μειώνεται η συμμετοχή τους και να στρέφονται σε εναντιωματικές συμπεριφορές. Αυτό έχει εν τέλει αρνητικές επιπτώσεις

και για τα ίδια, αφού δεν μπορούν να αφιερώσουν την προσοχή τους στο ακαδημαϊκό κομμάτι του σχολείου (Heyder και συν., 2021).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ένα φαινόμενο που έχει αντίστοιχα αρνητικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των κοριτσιών. Πρόκειται για την σεξουαλικοποίηση, δηλαδή την ώθηση των κοριτσιών να δίνουν έμφαση στην εξωτερική τους εμφάνιση και να προσπαθούν να είναι ελκυστικές προς το άλλο φύλο (Nelson & Brown, 2019). Σύμφωνα με τους Stone και συνεργάτες, στο σχολικό χώρο κυριαρχούν τα στερεότυπα ότι τα σεξουαλικοποιημένα κορίτσια είναι λιγότερο ευγενικά, αθλητικά και έξυπνα από τα υπόλοιπα, τα οποία εντείνονται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την έκθεση στα MME, την ικανότητα κατηγοριοποίησης και την αποδοχή γενικότερων στερεοτύπων από τους μαθητές, όπως ότι τα κορίτσια πρέπει να είναι όμορφα. Τέτοια στερεότυπα είναι επιβλαβή για τα κορίτσια, καθώς τα ωθούν να ασχολούνται περισσότερο με την εξωτερική τους εμφάνιση, σε μία ηλικία κατά την οποία έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν όλες τις ικανότητές τους (Stone και συν., 2015). Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως επισημαίνουν οι Nelson & Brown (2019), εφόσον η ελκυστικότητα θεωρείται μέσο επιτυχίας στη ζωή τους, τα κορίτσια δεν ασχολούνται επαρκώς με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, ενώ μπορεί μάλιστα να μειώνουν την αξία του σχολείου. Από την άλλη, κορίτσια που έχουν υψηλές γνωστικές ικανότητες αποφεύγουν να τις προβάλλουν πλήρως, ώστε να συμβαδίζουν με το πρότυπο της ελκυστικής γυναίκας που θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό (Nelson & Brown, 2019).

Όπως γίνεται ήδη φανερό, η συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται με την επίδοσή τους. Ένα από τα στερεότυπα που κυριαρχεί στο σχολικό πλαίσιο είναι η διαφοροποίηση των επιδόσεων ανάλογα με το μαθησιακό αντικείμενο, δηλαδή ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες ικανότητες στα γλωσσικά μαθήματα και τις τέχνες, ενώ τα αγόρια στα θετικά (Jones & Myhill, 2004· Elliot και συν., 2008· Ψιλού, 2015). Μάλιστα, φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις ακόμα και σε δραστηριότητες με στερεοτυπικό για το φύλο περιεχόμενο, γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί με δύο τρόπους· πρώτον, σε μικρές ηλικίες τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φύλο τους ως ανώτερο, με αποτέλεσμα να νιώθουν αυτοπεποίθηση, και δεύτερον το υλικό που κατακλύζεται από έμφυλα στερεότυπα είναι πιο οικείο στο γυναικείο φύλο, ώστε μπορούν να το εμπεδώσουν καλύτερα (Hermann & Vollmeyer, 2022). Επιπροσθέτως, με την τυπικά αρρενωπή συμπεριφορά που προωθείται, τα αγόρια δεν ενθαρρύνονται να επικοινωνούν, να εκφράζουν αναλυτικά τις σκέψεις τους ή να

συμμετέχουν σε πιο «παθητικές» δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση, με αποτέλεσμα τις οι χαμηλές επιδόσεις σε σχετικά αντικείμενα (Askew & Ross, 1994). Αντίστοιχο παράδειγμα συσχετισμού της επίδοσης με τους έμφυλους ρόλους που μεταφέρουν οι μαθητές αναφέρει η Φρόση (2010). Σύμφωνα με αυτή, η υψηλή επίδοση στα μαθηματικά θεωρείται ότι θα προκαλέσει τη «μείωση» της θηλυκότητας των κοριτσιών, αλλά την «ενίσχυση» του ανδρισμού των αγοριών.

Άλλη μία διάκριση που συμβαίνει στο σχολικό πλαίσιο αφορά το βαθμό άγχους που έχουν οι μαθητές για τις επιδόσεις τους. Όπως εντοπίζουν οι Perander και συνεργάτες (2020), τα κορίτσια εμφανίζονται περισσότερο επιμελή και προσεκτικά, ωστόσο είναι λιγότερο δημιουργικά και οι προσπάθειές τους δεν αποδίδουν στις αξιολογήσεις. Οι εκπαιδευτικοί το αποδίδουν αυτό στην χαμηλή αυτοεκτίμηση των κοριτσιών, καθώς και τις προσδοκίες για επιμέλεια και υψηλές επιδόσεις που καλλιεργεί το κοινωνικό περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα, τους δημιουργείται ένταση, άγχος και η αίσθηση ότι κάποιες φορές τα καταφέρνουν από τύχη και όχι λόγω των ικανοτήτων τους. Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια καταφέρνουν καλές επιδόσεις, χωρίς να δείχνουν τόσο ενδιαφέρον για τη μελέτη ή να αναλαμβάνουν την ευθύνη των εργασιών τους. Ταυτόχρονα, είναι πιο τολμηρά στην ανάληψη πρωτοβουλιών και νέων έργων. Αντίθετα από τις Jones & Myhill (2004), οι οποίες υποστήριζαν ότι οι εναντιωματική συμπεριφορά και οι χαμηλές επιδόσεις των αγοριών σε κάποια μαθήματα συγκεντρώνουν ως ζητήματα όλους τους πόρους για την επίλυσή τους, πιο πρόσφατη έρευνα των Perander και συνεργατών (2020) δείχνει ότι η αδιαφορία και η ανωριμότητα των αγοριών αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν θεωρείται πρόβλημα (Perander και συν., 2020).

Οι παραπάνω διαφορές στις επιδόσεις, σε συνδυασμό με τους ρόλους που αποδίδονται στο κάθε φύλο επηρεάζουν και τις μελλοντικές επιλογές κατάρτισης και επαγγέλματος των μαθητών. Από την έρευνα της Κιούση (2017) φαίνεται ότι οι μαθητές και των δύο φύλων εξακολουθούν να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για συγκεκριμένα μαθήματα και να επιλέγουν σπουδές με βάση τα έμφυλα στερεότυπα. Τα αγόρια οδηγούνται κυρίως σε τεχνικά επαγγέλματα, που απαιτούν δύναμη, ενεργητικότητα και πνευματική προσπάθεια, ενώ τα κορίτσια σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την επικοινωνία, τη φροντίδα και την εκπαίδευση άλλων ατόμων.

Τα στερεότυπα, όπως είναι φυσικό έχουν επίδραση και στην ψυχική υγεία των μαθητών. Η έρευνα της Odenbring (2019) ανέδειξε ότι τα αγόρια που δεν ανταποκρίνονται στον τυπικό ρόλο των ανδρών να είναι δυνατοί και να μην εκφράζουν

τις ευαισθησίες τους, βιώνουν περιθωριοποίηση και αδιαφορία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην καταφεύγουν σε ειδικούς για βοήθεια στην περίπτωση που νιώθουν άγχος ή προβληματίζονται για την ψυχική υγεία τους (Odenbring, 2019). Το στερεότυπο είναι πολύ πιθανό να ξεκινά από την οικογένεια, καθώς τα αγόρια δεν ενθαρρύνονται να συζητούν για τα συναισθήματά τους με τους γονείς τους και θεωρούνται ανεξάρτητα από μικρή ηλικία (Ζήση, 2022). Η επιμονή στο στερεότυπο της σκληρότητας των ανδρών αντικατοπτρίζεται στο γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες που γίνονται για διαταραχές άγχους ή διατροφής αφορούν το γυναικείο φύλο. Ωστόσο, όταν τα αγόρια ζητήσουν βοήθεια είναι πολύ πιο πιθανό να παραπεμφθούν σε κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας που θα τους καθοδηγήσει, σε σχέση με τα κορίτσια (Odenbring, 2019). Όπως είναι γνωστό, οι γυναίκες επιβαρύνονται με πολλαπλούς ρόλους και από μικρή ηλικία μαθαίνουν ότι είναι αγαπητές αν ταυτίζονται με τα συναισθήματα των άλλων και αγωνίζονται για να καλύψουν τις ανάγκες τους, αγνοώντας τις δικές τους (Ζήση, 2022). Αντίστοιχα, τα κορίτσια σχολικής ηλικίας έχουν να αντιμετωπίσουν την προσδοκία του «σούπερ κοριτσιού» με υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες, περιποιημένη εξωτερική εμφάνιση και κοινωνική αναγνώριση από συνομηλίκους. Η πίεση της διαχείρισης όλων αυτών των ρόλων δημιουργεί αγχώδεις διαταραχές, για τις οποίες φαίνεται ότι δεν λαμβάνουν πάντα την απαραίτητη βοήθεια, ακόμα και αν οι ίδιες την αναζητήσουν (Odenbring, 2019).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι τα έμφυλα στερεότυπα αποτελούν πραγματικότητα στο σχολικό χώρο. Ο βαθμός στον οποίο προωθούνται επηρεάζεται αρχικά από τυπικά στοιχεία, όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία φαίνεται να προβάλλουν τους άνδρες ως ανώτερους και να κάνουν διακρίσεις μεταξύ των φύλων ως προς χαρακτηριστικά προσωπικότητας, επαγγέλματα και δραστηριότητες. Ωστόσο, ακόμα μεγαλύτερο ρόλο έχει το άτυπο στοιχείο του σχολείου, δηλαδή το παραπρόγραμμα. Εδώ φαίνεται η αξία του ρόλου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποφασίζουν τις αξίες και μηνύματα που θέλουν να περάσουν στους μαθητές τους. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των δύο φύλων και αναμένουν διαφορετική συμπεριφορά και επιδόσεις από αγόρια και κορίτσια. Οι παράγοντες αυτοί, σε συνδυασμό με τους έμφυλους ρόλους που μεταδίδονται από την κοινωνία γενικότερα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών, η οποία ανταποκρίνεται στο φύλο τους. Μάλιστα, κάποιοι μαθητές και μαθήτριες μπορεί να

καταπιέζουν ικανότητες ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, ώστε να μην φανεί ότι αποκλίνουν από το ρόλο τους. Λόγω των έμφυλων στερεοτύπων βιώνουν άγχος, διαταραχές διατροφής ή άλλα ψυχικά προβλήματα και γενικότερα δεν έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητες και να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους.

Κεφάλαιο 3: Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις για την Αντιμετώπιση των Στερεοτύπων

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν παρατηρηθεί και καταγραφεί από πλήθος ερευνητών, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση διάφορων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων και την επίτευξη της ισότητας. Οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν την ισότητα των φύλων στα θέματα που πρέπει να λαμβάνει υπόψη μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, με στόχο την ενίσχυση όλων των μαθητών στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Latorre-Coscolluela και συν., 2022). Οι ίδιοι κάνουν προσπάθειες να φέρουν την αλλαγή παίρνοντας μέτρα που αφορούν άμεσα τον χώρο του σχολείου και τους μαθητές τους, τα οποία όμως δεν έχουν μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα, καθώς δεν μπορούν να γενικευθούν στις διακρίσεις που υπάρχουν στη δομή της κοινωνίας. Σε τέτοια μέτρα αντιπαραβάλλονται προτάσεις σφαιρικής αντιμετώπισης του προβλήματος, όπως εξ ολοκλήρου αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνεκπαίδευση και συνεργατική μάθηση. Με τη συνεργασία του σχολείου με όλους τους κοινωνικοποιητικούς θεσμούς, θα μπορέσουν να γίνουν βήματα προς την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων.

3.1 Άμεσος τρόπος δράσης

Τις περισσότερες φορές δίνεται έμφαση σε εσωτερικές μεταρρυθμίσεις υπέρ της ισότητας των φύλων και καταπολέμησης των στερεοτύπων. Αυτές περιλαμβάνουν μέτρα για την ενίσχυση των κοριτσιών στα θετικά μαθήματα, την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να γίνουν πιο συμπεριληπτικά και την εκπροσώπηση των γυναικών στις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης (Πολίτης, 2006). Όπως σημειώνουν οι Latorre-Coscolluela και συνεργάτες (2022) στην έρευνά τους, τέτοια μέτρα είναι πολλές φορές μεμονωμένα, επιφανειακά και εφαρμόζονται εθελοντικά από τους εκπαιδευτικούς, όπως η χρήση παραδειγμάτων επιφανών γυναικών ή η επίπληξη των μαθητών για τη χρήση σεξιστικής γλώσσας. Αισιόδοξο είναι ότι γίνονται προσπάθειες γενίκευσης μέτρων για την επίτευξη της ισότητας με τη δημιουργία επιτροπών, που οργανώνουν προγράμματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς στα σχολικά πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινή γνώμη δεν εντοπίζει το πρόβλημα της ανισότητας, λόγω βαθιά εδραιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων. Για αυτές αποδίδουν την ευθύνη στην

οικογένεια, όπου υπάρχουν ανισότητες, τα πρότυπα που προβάλλουν τα ΜΜΕ, καθώς και το παιχνίδι (Latorre-Coscolluela και συν., 2022).

Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να προσθέσουμε όσα προέκυψαν από την έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμιτζή και συνεργατών (2008) ως προτεινόμενες αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο. Το πρώτο που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ήταν η εισαγωγή νέου μαθήματος για την ισότητα φύλων ή ο εμπλουτισμός των ήδη υπαρχόντων αντικειμένων με σχετικά θέματα. Παράλληλα, αναγνωρίστηκε η δυνατότητα να αξιοποιηθούν αφορμές που δίνουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ιδιαίτερα θεωρητικών μαθημάτων, για ανάλυση θεμάτων φύλου. Επιπρόσθετα, προτάθηκαν δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για εκπαιδευτικούς και γονείς. Ακολούθως οι πρώτοι θα ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι να οργανώσουν αντίστοιχες δραστηριότητες για τους μαθητές τους, είτε σε συνεργασία με την κοινότητα μέσω επισκέψεων και προβολών είτε στο πλαίσιο της τάξης με βιωματικό τρόπο (π.χ. δραματοποίηση ή έρευνα-δράση).

Στην έρευνα των Spencer και συνεργατών (2016) για την απειλή στερεοτύπου προτείνονται ακόμα κάποιες βασικές ενέργειες που μπορούν να γίνουν για τη μείωση του άγχους που προκαλούν τα στερεότυπα σε καταστάσεις αξιολόγησης των μαθητών (Spencer και συν., 2016):

1. Αναπλαισίωση: Οι ερευνητές προτείνουν την ενθάρρυνση των συμμετεχόντων, ώστε να μειώσουν το άγχος τους και να επαναπροσδιορίζουν το χαρακτηριστικό της ταυτότητάς τους που κρίνεται από το στερεότυπο, είτε συνδέοντάς το με θετικά στοιχεία είτε αναζητώντας κοινά με άτομα που δεν βιώνουν το αντίστοιχο στερεότυπο. Επίσης, η επίδοση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διαρκώς εξελισσόμενη και όχι στάσιμη, ώστε τα άτομα να αντιλαμβάνονται ότι μπορούν σταδιακά να επιτύχουν.
2. Μηχανισμοί άμυνας: Η διατήρηση της αποδοτικότητας παρά την απειλή στερεοτύπου μπορεί συμβεί με μηχανισμούς, όπως η καταπίεση του άγχους, η συστηματική μελέτη, ώστε η επίλυση προβλημάτων να γίνεται μέσω της μακροπρόθεσμης μνήμης, και η εξάσκηση στην αυτοεπιβεβαίωση και την ενσυνειδητότητα. Στην έρευνα των Taylor & Walton (2011) φάνηκε ότι οι Μαύροι μαθητές που έκαναν άσκηση υπενθύμισης των αρχών και αξιών τους πριν την αξιολόγηση, κατάφεραν να μειώσουν την απειλή στερεοτύπου και να στραφούν προς την επιτυχία τους (Taylor & Walton, 2011). Παράλληλα είναι

σημαντικό τα άτομα κατευθύνονται στην απόδοση του άγχους αποκλειστικά σε κάποιο στερεότυπο, ώστε να βελτιωθεί η επίδοσή τους.

3. Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος: Ο σημαντικότερος παράγοντας για την επίδραση της απειλής στερεοτύπου στο άτομο είναι το περιβάλλον όπου βρίσκεται και εκπαιδεύεται. Είναι αναγκαίο να δημιουργείται ένα κλίμα ασφάλειας και σεβασμού, ώστε το άτομο να μην αισθάνεται στόχος μιας απειλής. Αυτό μπορεί να συμβεί με την ενίσχυση της δημιουργίας θετικών σχέσεων με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα που δεν βιώνει στερεότυπα και τη χρήση προτύπων επιτυχίας που ανήκουν στην κοινωνική ομάδα του ατόμου. Εδώ γίνεται φανερή η αξία του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος χρειάζεται να αποδέχεται και να έχει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές.

Όσα αναφέρθηκαν αντιστοιχούν στον *άμεσο τρόπο δράσης* προς επίτευξη της ισότητας που αναφέρουν οι Askew & Ross (1994), ο οποίος αφορά την εκμάθηση της αντίληψης και αντιμετώπισης στερεοτύπων. Οι στόχοι τέτοιων προγραμμάτων εύλογα είναι περιορισμένοι και διαφορετικοί για κάθε φύλο, ενώ παράλληλα δεν αναμένονται μεγάλες αλλαγές, καθώς η ευθύνη ενός συστημικού προβλήματος εναποτίθεται στους μαθητές. Άλλες δυσκολίες που εντοπίζονται είναι ο κίνδυνος ενίσχυσης των στερεοτύπων λόγω ανάδειξης της «λογικής» τους μέσα από συζήτηση, καθώς οι μαθητές δεν διαθέτουν το αναγκαίο πλαίσιο για να αναγνωρίσουν ένα στερεότυπο ως αρνητικό. Επιπλέον, είναι πιθανό να ασκηθεί κριτική στα ίδια τα παιδιά, που θα μειώσει τα κίνητρά τους και θα τα απομακρύνει. Γι' αυτό τα προγράμματα πρέπει να έχουν ως έναυσμα τα ενδιαφέροντα και την εμπειρία των παιδιών και να χτίζονται πάνω σε αυτή (Askew & Ross, 1994).

Αντίστοιχα, ο Πολίτης (2006) υποστηρίζει ότι τέτοια μέτρα δεν μπορούν να επιτύχουν, εφόσον εξ' ορισμού υπάρχει διχοτόμηση των φύλων και ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ τους σε όλες τις πτυχές της κοινωνίας. Με βάση αυτό μπορούμε να πούμε ότι τέτοια μέτρα πολλές φορές λαμβάνονται με στόχο τον καθησυχασμό και τη μείωση των εντάσεων. Μάλιστα, τονίζουν περισσότερο το διαχωρισμό των φύλων και δίνουν την αίσθηση στις γυναίκες ότι οι άνδρες ως ανώτεροι πρέπει να αισθάνονται ενοχές και να τους παρέχουν προνόμια για να αντισταθμίσουν την κατάσταση (Πολίτης, 2006). Ωστόσο, υποστηρίζει ότι συμβάλλουν σε μικρό βαθμό και θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα μεταβατικό στάδιο προς την πλήρη αλλαγή (Πολίτης, 2006).

3.2 Έμμεσος τρόπος αλλαγής

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι μέτρα που επικεντρώνονται αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον δεν πρέπει να αποτελούν αυτοσκοπό, καθώς αντιμετωπίζουν μόνο επιφανειακά τις ανισότητες. Αυτό που αντιπαραβάλλει ο Πολίτης (2006) ως θετική προσπάθεια προς την εξάλειψη των ανισοτήτων είναι οι δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση σε συνεργασία με όλους τους κοινωνικοποιητικούς θεσμούς. Πρόκειται για αυτό που οι Askew & Ross (1994) ονομάζουν *έμμεσο τρόπο αλλαγής*, σύμφωνα με τον οποίο οι στόχοι τίθενται εξίσου και για τα δύο φύλα. Το βασικό βήμα που πρέπει να γίνει προς αυτή την κατεύθυνση είναι η απαλοιφή του ανταγωνισμού, της ιεραρχίας και της διεύθυνσης, καθώς αυτά αποτελούν πατριαρχικές αξίες. Θα πρέπει αντί αυτών το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και όλοι οι θεσμοί, να λειτουργούν στη βάση φεμινιστικών αξιών όπως η δημοκρατία, η συνεργατικότητα και η αξιολόγηση της προσωπικής εμπειρίας.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της ουσιαστικής ισότητας, είναι αναγκαίο να σχεδιαστεί μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική με τη συνεργασία πολλών φορέων. Ένα πρώτο στοιχείο αυτής χρειάζεται να είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Με τη χρήση κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού θα προωθηθεί η οργάνωση των σχέσεων των μαθητών εξ αρχής στη βάση της συνεργασίας και της προτίμησης προσώπων και όχι φύλων. Αυτό σημαίνει ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια θα αναθεωρηθούν στο σύνολό τους, ώστε να προβάλλουν αντιρατσιστικές και αντισεξιστικές αντιλήψεις (Πολίτης, 2006). Με άλλα λόγια, οι αρχές της ισότητας των φύλων να ενσωματωθούν κάθετα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Αγγελή & Λέστα, 2018).

Μία ακόμα απαραίτητη ενέργεια είναι η σχετική κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα πανεπιστημιακά τμήματα πρέπει να εμβαθύνουν στην εκπαίδευση σε θέματα φύλου και να καταβάλλουν ερευνητικές προσπάθειες για την κατανόηση τη υπάρχουσας κατάστασης και τη δυνατότητα αλλαγής της (Πολίτης, 2006· Αγγελή & Λέστα, 2018). Οι Miralles-Cardona και συνεργάτες (2021) διερεύνησαν τις αντιλήψεις προπτυχιακών εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους σε θέματα φύλου, με αφορμή τον στόχο 5 (SDG5) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την επίτευξη ισότητας φύλου και την ενδυνάμωση των γυναικών. Οι φοιτητές δήλωσαν ότι έχουν μέτριου βαθμού ικανότητες στην αντιμετώπιση θεμάτων φύλου. Συγκεκριμένα, η εμπιστοσύνη τους ήταν μεγαλύτερη στην ικανότητα να

διαμορφώσουν ευαίσθητες προς το φύλο στάσεις και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, σε σχέση με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους για το φύλο. Φάνηκε επίσης η μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση των γυναικών σε τέτοια θέματα σε σύγκριση με τους άνδρες (Miralles-Cardona και συν., 2021). Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας θα καταστούν ικανοί να μεταφέρουν τις αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας διδακτικές και αξιολογητικές μεθόδους στη βάση της συμμετοχής, του ελεύθερου διαλόγου και της δημιουργικής κριτικής, αντί να αποτελούν αυθεντίες (Πολίτης, 2006).

Μία από αυτές τις μεθόδους, η οποία θεωρείται πλέον αποτελεσματική, είναι η συνεκπαίδευση. Αυτή πρέπει να διέπεται από συγκεκριμένους στόχους, δηλαδή αγόρια και κορίτσια να εκπαιδεύονται από κοινού, με τρόπο που να τους επιτρέπει να καλλιεργήσουν τις προσωπικές τους ικανότητες χωρίς τους περιορισμούς που προκαλούν τα στερεότυπα (Kollmayer και συν., 2016). Σύμφωνα με την McCormick (1994), πρόκειται για στρατηγικές που βασίζονται στην ευαισθητοποίηση ως προς το φύλο, που σημαίνει την κατάργηση των έμφυλων στερεοτύπων στα εγχειρίδια και τον λόγο και τον έλεγχο σε αλληλεπιδράσεις μαθητών διαφορετικού φύλου, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών. Η ίδια θέτει αυτό ως αντιπρόταση σε στρατηγικές που αδιαφορούν για το φύλο και οδηγούν σε ακόμα μεγαλύτερες διακρίσεις προς τα κορίτσια, αφού δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες τους.

Ως διδακτική μέθοδος που συμβάλλει στη μείωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο και την απαλλαγή των μαθητών από τους περιορισμούς των στερεοτύπων χαρακτηρίζεται η συνεργατική μάθηση. Ωστόσο δεν αρκεί η μείωση της φυσικής απόστασης μεταξύ των δύο «διαφορετικών» ομάδων και η συνύπαρξή τους στον ίδιο χώρο, όπως είναι το σχολείο (Αζίζι-Καλατζή και συν., 2011). Υποστηρίζεται ότι για να δημιουργηθούν θετικές διαπροσωπικές επαφές μεταξύ των φύλων χρειάζεται η συνεργασία τους προς ένα κοινό μαθησιακό στόχο σε δομημένο πλαίσιο. Μέσα από αυτή τα κορίτσια θα έχουν τη δυνατότητα να γίνουν πιο αποφασιστικά και ηγετικά, ενώ τα αγόρια συναισθηματικά, χαρακτηριστικά που αποδίδονται συνήθως στο άλλο φύλο. Ταυτόχρονα ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες όλων των μαθητών (McCormick, 1994).

Συνοπτικά, η εκπαίδευση εναντίον των στερεοτύπων χρειάζεται να ακολουθεί πέντε βασικές αρχές. Αυτές περιλαμβάνουν τους στόχους της κατανόησης, της συμπαράστασης, του αλληλοσεβασμού, του πολιτισμικού διεθνισμού (δηλαδή της απομάκρυνσης από τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και δράσης), καθώς και την

εναντίωση στον ρατσισμό, κοινωνικό και εθνικό (Αζίζι-Καλατζή και συν., 2011). Παράλληλα, χρειάζεται να ακολουθούνται δέκα βασικές στρατηγικές για μία συμπεριληπτική σχολική τάξη, απαλλαγμένη από στερεότυπα και έμφυλες διακρίσεις (McCormick, 1994):

1. Παροχή ευκαιριών ηγεσίας και στα δύο φύλα,
2. Δραστηριότητες που ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικού φύλου,
3. Αποφυγή διαχωρισμού των φύλων σε ομάδες, στα θρανία, κλπ.,
4. Χρήση εγχειριδίων απαλλαγμένων από στερεότυπα, ή σχολιασμός αυτών όπου υπάρχουν και ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης των μαθητών,
5. Αντίστοιχο οπτικοακουστικό υλικό,
6. Αυτοέλεγχος του εκπαιδευτικού σχετικά με τις προσδοκίες του, τη γλώσσα που χρησιμοποιεί και τις πρακτικές που εφαρμόζει,
7. Ανάλυση περιεχομένου μαθημάτων με στόχο τον εντοπισμό στερεοτύπων και την αφαίρεσή τους,
8. Ένταξη πληροφοριών για τους έμφυλους ρόλους και την ισότητα των φύλων στο εύρος της διδασκαλίας,
9. Ένταξη πληροφοριών για επιτεύγματα, συμβολή και οπτικές των γυναικών στα πεδία που εξετάζονται,
10. Αξιολόγηση μαθητών με ποικίλους τρόπους για αποφυγή διακρίσεων.

Από τους σημαντικότερους παράγοντες σε αυτή την προσπάθεια είναι ο εκπαιδευτικός. Είναι γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί υποβαθμίζουν τον ρόλο του σχολείου στην καταπολέμηση των στερεοτύπων, υποστηρίζοντας ότι έχουν περιορισμένα μέσα και δυνατότητες σε σχέση με άλλους θεσμούς που επηρεάζουν την κοινωνία. Απομακρύνονται έτσι από τον κοινωνικό και παιδαγωγικό τους ρόλο και περιορίζονται στον διδακτικό. Υπάρχουν, ωστόσο, και πολλοί εκπαιδευτικοί που θεωρούν τους εαυτούς τους ως φορείς κοινωνικής αλλαγής. Διευρύνουν τον ρόλο του σχολείου στην συμβολή σε κοινωνικά ζητήματα, πέρα από τη μεταβίβαση γνώσεων και αξιών στους μαθητές. Κατά έναν τρόπο απομακρύνονται από την επιβεβλημένη εκπαιδευτική πολιτική και μπορούν να σταθούν κριτικά απέναντί της, με στόχο να προωθήσουν όχι μόνο την ισότητα των φύλων, αλλά και την επίλυση άλλων ζητημάτων που αφορούν όλη την κοινωνία (Φρόση, 2010).

Για τους εκπαιδευτικούς ο Banks (1993) διαμόρφωσε ένα βοηθητικό πλαίσιο για την προώθηση της ισότητας των φύλων στη σχολική τάξη σε τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι η «προσέγγιση της συμβολής», κατά την οποία χρησιμοποιούνται ως παραδείγματα για τη διδασκαλία της ύλης επιτεύγματα ιστορικά σημαντικών γυναικών. Ακολουθεί στο επίπεδο της «προσθετικής προσέγγισης», σύμφωνα με το οποίο γίνονται προσθήκες υλικού που αφορά θέματα φύλου στο αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς όμως να αλλάξει η δομή του. Το τρίτο επίπεδο είναι η «προσέγγιση του μετασχηματισμού», που αφορά αλλαγές στους στόχους και τη δομή του αναλυτικού προγράμματος για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Τέλος, το επίπεδο της «προσέγγισης της κοινωνικής δράσης», όπου οι μαθητές είναι αυτοί που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ενεργούν για την ένταξη των αλλαγών στη σχολική τάξη. Αυτό γίνεται με τη διδασκαλία δεξιοτήτων, όπως η λήψη αποφάσεων, που διευκολύνουν την ενασχόλησή τους με την κοινωνική κριτική και αλλαγή (Banks, 1993 ως αναφέρεται στο Elliot και συν., 2008).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι είναι αναγκαία η διαμόρφωση ενός σχολείου με ενεργό-παρεμβατικό ρόλο σε κοινωνικά θέματα, η οποία ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς. Αυτοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν την ισότητα και την επιστημονική ορθότητα, χωρίς να εμμένουν σε στερεότυπα, ώστε να δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω κοινωνική αλλαγή. Διαφαίνεται, επομένως, η ανάγκη για επιμόρφωσή τους σε θέματα φύλου και ισότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & συν., 2008). Όπως αναφέρει ο Rofes (2005), το σχολείο και η κοινωνία γενικότερα πρέπει να αναδιαμορφώσουν τις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά. Αντί να αντιμετωπίζονται ως αθώα, άβουλα όντα, χρειάζεται να τους δοθούν τα κατάλληλα εργαλεία και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να υπερασπίζονται το εαυτό τους και να εξελίσσονται αυτόνομα. Μέσω αυτής της πρακτικής θα μπορέσουν να αναπτύξουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να γίνουν ικανοί ενήλικες (Rofes, 2005). Ωστόσο, σε αυτή την προσπάθεια δεν αρκεί η δράση της σχολικής κοινότητας, αλλά πρέπει να υπάρξει αρμονική αλληλεπίδραση και συνεργασία των συστημάτων του σχολείου, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας.

B' ΜΕΡΟΣ: Ερευνητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται για να μελετηθεί το φαινόμενο των έμφυλων στερεοτύπων, όπως αυτό εμφανίζεται στο σχολικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός είναι, μέσα από θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση του θέματος, να εντοπιστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα και τις εκφράζουν με στάσεις και συμπεριφορές που διαφοροποιούνται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ως επιμέρους στόχοι της εργασίας τίθενται η αποτύπωση των παραδοχών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φύλο, που αποτελεί σημαντικό βήμα στην πορεία για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος συμπερίληψης και ισότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας για την επίτευξη του σκοπού της είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι παραδοχές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους έμφυλους ρόλους;
2. Ποιες έμφυλες προκαταλήψεις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό χώρο;
3. Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την προώθηση της έμφυλης ισότητας;

4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκαν μεικτές μέθοδοι. Συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό, αλλά και εμβάθυνσης στα νοήματα και τα στοιχεία του πλαισίου που μελετούν. Γενικότερα, οι μεικτές μέθοδοι μπορεί να χρησιμοποιούνται για να γίνει τριγωνοποίηση, δηλαδή να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα και να αυξηθεί η εγκυρότητα της έρευνας (Fusch και συν., 2018). Άλλος πιθανός σκοπός είναι η συμπληρωματικότητα, δηλαδή η επεξήγηση και ο εμπλουτισμός των αποτελεσμάτων, ή η ανάπτυξη, δηλαδή η υποστήριξη της μίας μεθόδου από την άλλη (Gray, 2018).

Στην παρούσα μελέτη, γίνεται μεθοδική τριγωνοποίηση, αφού χρησιμοποιούνται μεικτές μέθοδοι έρευνας, ποσοτική και ποιοτική. Η τριγωνοποίηση ορίζεται ως η χρήση πολλαπλών μεθόδων, τύπων δεδομένων ή θεωριών κατά τη μελέτη ενός φαινομένου, ώστε να ενισχυθεί η ακρίβεια και η εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, διευρύνονται οι πτυχές του φαινομένου που μελετάται και διασταυρώνονται τα δεδομένα. Μέσω της τριγωνοποίησης επιτυγχάνεται η μείωση της μεροληψίας του ερευνητή και ο κορεσμός των δεδομένων (Fusch και συν., 2018).

Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε πρώτα ποσοτική και μετά ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα δηλαδή έγινε με σκοπό να δοθεί έμφαση στα αποτελέσματα της ποσοτικής. Αρχικά, είχε επιλεγθεί η ποσοτική προσέγγιση μέσω ενός ερωτηματολογίου που διαμοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από το οποίο συλλέχθηκαν 63 απαντήσεις. Καθώς, όμως, τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν ήταν επαρκή, εν συνεχεία διεξήχθη μία συνέντευξη σε 7 από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλυθούν εκτενέστερα οι απόψεις τους και να διασταυρωθούν με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου.

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

4.3.1 Το ερωτηματολόγιο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία, αντίστοιχα με τις μεθόδους που επιλέχθηκαν. Συγκεκριμένα, κατά το ποσοτικό ερευνητικό μέρος συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου. Αυτό το εργαλείο επιλέχθηκε λόγω των πολλών πλεονεκτημάτων του, όπως είναι η γρήγορη εισροή δεδομένων από πολλά άτομα, το χαμηλότερο κόστος κυρίως σε χρόνο, η διευκόλυνση των ερωτώμενων, η απλούστερη ανάλυση και κωδικοποίηση απαντήσεων σε σχέση με άλλα εργαλεία, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς και η αποφυγή της προκατάληψης του ερευνητή (Gray, 2018).

Στο πρώτο σκέλος της έρευνας έγινε ποσοτική προσέγγιση, για την οποία χρησιμοποιήθηκε ένα ήδη σταθμισμένο στο εξωτερικό ερωτηματολόγιο, συγκεκριμένα το «Teacher Efficacy for Gender Equality Practice (TEGEP) Scale» (Miralles-Cardona και συν., 2021). Η άδεια χρήσης εξασφαλίστηκε μετά από επικοινωνία με τις ερευνήτριες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και έπειτα το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά. Πρόκειται για μία κλίμακα η οποία χορηγήθηκε από τις ερευνήτριες σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, που βρίσκονταν ακόμα σε προπτυχιακό

επίπεδο. Στόχος ήταν, μέσω της αυτοαναφοράς, να μετρηθούν οι αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην βιώσιμη πρακτική για την έμφυλη ισότητα όταν εργαστούν, καθώς και να εντοπιστούν πιθανές διαφορές ως προς το φύλο και τον τύπο του πτυχίου (πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λειτουργώντας ως αναστοχασμός για τις ικανότητές τους ως προς την ένταξη έμφυλων πρακτικών στη διδασκαλία τους.

Περιέχει 31 δηλώσεις, που διακρίνονται σε τρία μέρη. Το πρώτο αφορά τη γνώση και ευαισθησία των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου και αποτελείται από 12 δηλώσεις. Το δεύτερο μέρος αφορά την εφαρμογή παιδαγωγικής φύλου από τους εκπαιδευτικούς με ακόμα 12 δηλώσεις. Οι υπόλοιπες 7 δηλώσεις εντάσσονται στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου και αφορούν την ανάπτυξη στάσεων φύλου στους εκπαιδευτικούς. Οι δηλώσεις αυτές αποτελούν κλειστές ερωτήσεις κλίμακας. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι ιεραρχική και συγκεκριμένα μία εξαβάθμια κλίμακα Likert, στην οποία οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με τις προτάσεις που δίνονταν (Gray, 2018). Οι βαθμοί της κλίμακας κυμαίνονται από 1-Διαφωνώ πολύ έως 6-Συμφωνώ πολύ, με ενδιάμεσες επιλογές τις: 2-Διαφωνώ, 3-Διαφωνώ περίπου, 4-Συμφωνώ περίπου και 5-Συμφωνώ.

Επιπλέον, στην αρχή του ερωτηματολογίου προστέθηκαν 4 κλειστές ερωτήσεις κατηγορίας για τη συλλογή δημογραφικών δεδομένων. Σε αυτές δίνεται η δυνατότητα επιλογής μίας μόνο απάντησης για το φύλο, την ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Μεταξύ αυτών υπάρχει και μία ανοικτή ερώτηση, στην οποία οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν μονολεκτικά την εκπαιδευτική ειδικότητά τους, καθώς υπάρχουν πολλές πιθανές απαντήσεις και θα ήταν δυσκολότερο να προβλεφθούν όλες.

Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε διαδικτυακά. Δημιουργήθηκε ένας ηλεκτρονικός σύνδεσμος για την αποστολή του μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η διαδικασία αυτή έγινε κατά την περίοδο Απριλίου-Μαΐου 2024.

4.3.2. Η συνέντευξη

Ακολούθως, στο ποιοτικό μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες τους για τις έννοιες και

τα ζητήματα που μελετώνται στην έρευνα (Gray, 2018). Η συνέντευξη έγινε, επίσης, ομαδικά, σε 7 συμμετέχοντες ταυτόχρονα, οι οποίοι είχαν επιλεγεί βάσει ευκολίας από το δείγμα συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο. Δημιουργήθηκε ένας κατάλογος από 8 ερωτήσεις, στις οποίες απαντούσαν όλοι οι συμμετέχοντες με τη σειρά. Οι ερωτήσεις βασίστηκαν στις σημαντικότερες από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, ώστε να ληφθούν αναλυτικότερες πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και να διασταυρωθούν τα δεδομένα που είχαν ήδη συλλεχθεί. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

1. Τι σημαίνει για εσάς φύλο, βιολογικό και κοινωνικό;
2. Ποιες καινοτομίες κατά την άποψη σας έχει η νομοθεσία για την ισότητα;
3. Ποιοι θεωρείται ότι είναι οι κοινωνικοί ρόλοι κάθε φύλου;
4. Τι σημαίνει για εσάς έμφυλη ισότητα και έμφυλη δικαιοσύνη;
5. Ποιες προκαταλήψεις ή διακρίσεις κατά την άποψη σας εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον που έχουν σχέση με το φύλο;
6. Ποια είναι η γνώμη σας για την αναπαράσταση των φύλων στα σχολικά βιβλία;
7. Με ποιον τρόπο λαμβάνετε υπόψη τη διάσταση του φύλου στη διδασκαλία σας;
8. Πώς δημιουργείτε ένα περιβάλλον συνεργασίας στη σχολική τάξη;

Η συνέντευξη διήρκεσε περίπου μία ώρα και οι απαντήσεις καταγράφηκαν με μαγνητοφώνηση.

4.4 Δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα πληθυσμός-στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς εκείνους αφορούσε η έρευνα. Στο ποσοτικό μέρος της έρευνας, δηλαδή το ερωτηματολόγιο, απάντησαν 63 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Αθήνας και του Πειραιά. Το δείγμα της έρευνας είναι δείγμα ευχέρειας ή ευκολίας, καθώς έλαβαν μέρος τα πιο εύκολα προσβάσιμα από τον ερευνητή άτομα με διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου μέσω του διαδικτύου σε συναδέλφους. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας είναι προτιμότερη από τον ερευνητή λόγω εξοικονόμησης χρόνου, κόπου και χρημάτων (Gray, 2018). Καθώς έγινε φανερή η ανάγκη συγκέντρωσης συμπληρωματικών πληροφοριών, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί και η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Η δειγματοληψία για αυτή έγινε με εμφωλιασμένο σχεδιασμό, που σημαίνει ότι κάποιος

από τους συμμετέχοντες στο ποσοτικό μέρος της έρευνας επιλέχθηκαν για να συμμετάσχουν και στο ποιοτικό μέρος της (Gray, 2018). Για την ακρίβεια από τους 63 συμμετέχοντες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οι 7 δέχθηκαν έπειτα και ερωτήσεις σε μορφή συνέντευξης. Αυτό αποτελεί δημοφιλή σχεδιασμό μεικτής έρευνας που έχει σκοπό την εμβάθυνση στις ιδέες του αρχικού δείγματος.

Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες στο ποσοτικό μέρος της έρευνας ήταν 53 γυναίκες (84,1%) και 10 άντρες (15,9%). Ως προς την ηλικία, απάντησαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών (44,4%). Απαντήσεις δόθηκαν και από εκπαιδευτικούς 31 έως 40 ετών (12,7%), 41 έως 50 ετών (3,2%) και 51 ετών και άνω (39,7%). Ανάλογα και με την ηλικία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν έως 10 έτη προϋπηρεσίας (54%), ενώ 11 έως 20 έτη είχε το 6,3% και πάνω από 21 έτη το 39,7%. Ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα τους, 37 από τους εκπαιδευτικούς διέθεταν πτυχίο Α.Ε.Ι. (58,7%), ενώ οι υπόλοιποι 26 διέθεταν και μεταπτυχιακό τίτλο (41,3%). Στα δημογραφικά στοιχεία λήφθηκε υπόψη επιπλέον η ειδικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν ειδικότητα ΠΕ70 (76,2%), ωστόσο συμμετείχαν στην έρευνα και εκπαιδευτικοί ΠΕ60 (11,1%), ΠΕ06 (4,8%), ΠΕ79 (4,8%) και ΠΕ11 (3,2%).

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς, που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, το δείγμα είναι μικρού μεγέθους, καθώς αποτελείται από 63 συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο και 7 στη συνέντευξη. Επιπλέον, η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας στους ερωτώμενους, με αποτέλεσμα να περιορίζεται σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Άλλος ένας περιορισμός της έρευνας που προκύπτει από τη χρήση του ερωτηματολογίου είναι η πιθανότητα ανειλικρίνειας των απαντήσεων. Καθώς οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις και ικανότητες, είναι πιθανό να μην έδωσαν ειλικρινή απάντηση σε όλες τις δηλώσεις λόγω του φόβου της επίκρισης ή της άρνησης να παραδεχθούν ότι δεν γνωρίζουν κάποιο από τα ζητήματα που τέθηκαν. Όσον αφορά τη συνέντευξη, ο περιορισμός που πρέπει να ληφθεί υπόψη αφορά το γεγονός ότι συμμετείχαν μόνο γυναίκες. Αυτό είναι πιθανό να επηρεάζει τα αποτελέσματα, καθώς οι γυναίκες συνήθως είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένες σε θέματα φύλου, λόγω των

διακρίσεων που βιώνουν στην καθημερινότητά τους, αλλά και του ρόλου που τους αποδίδεται κοινωνικά ως πιο ευαίσθητες και συναισθηματικές.

4.6 Ανάλυση και εξαγωγή των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση και εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε σε δύο σκέλη, αντίστοιχα με τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο κατά το ποσοτικό σκέλος της έρευνας έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν τα γραφήματα που δημιουργούνται αυτόματα από την εφαρμογή Google Forms, στην οποία είχε δημιουργηθεί και το ερωτηματολόγιο. Με βάση αυτά κατασκευάστηκε ένα υπολογιστικό φύλλο στο πρόγραμμα Microsoft Excel, όπου συγκεντρώθηκαν όλα τα δεδομένα για τη διευκόλυνση της ανάλυσης. Σε αυτό το πρόγραμμα βρέθηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων για κάθε δήλωση και έπειτα αυτοί οι μέσοι όροι ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το μέρος του ερωτηματολογίου στο οποίο ανήκαν. Από αυτή τη διαδικασία προέκυψαν τρία βασικά γραφήματα, «Γνώση και Ευαισθησία σε Θέματα Φύλου», «Εφαρμογή Παιδαγωγικής Φύλου» και «Ανάπτυξη Στάσεων Φύλου», τα οποία σχολιάζονται αναλυτικά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμο να σχολιαστούν διακριτά τα αποτελέσματα κάποιων από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, καθώς αυτά διαφοροποιούνταν αρκετά από τα υπόλοιπα, έχοντας μεγαλύτερη διασπορά απαντήσεων. Έτσι, γίνεται αναλυτικότερος σχολιασμός των αποτελεσμάτων που αφορούν τη χρήση στρατηγικών με έμφυλη διάσταση κατά τη διδασκαλία, τη συστηματική ενσωμάτωση του φύλου στο υλικό και το περιεχόμενο των μαθημάτων, τον σχεδιασμό και υλοποίηση σχεδίων διδασκαλίας με έμφυλη διάσταση, καθώς και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου.

Στο σκέλος της έρευνας που διεξήχθη με την ποιοτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Μετά την απομαγνητοφώνηση, η ερευνήτρια μελέτησε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τα ομαδοποίησε. Έτσι, προέκυψαν 8 βασικά θέματα:

1. Ορισμός βιολογικού και κοινωνικού φύλου
2. Νομοθεσία για την έμφυλη ισότητα
3. Κοινωνικοί ρόλοι και φύλο
4. Έμφυλη ισότητα και δικαιοσύνη
5. Έμφυλες προκαταλήψεις στο σχολείο
6. Αναπαράσταση φύλου στα σχολικά εγχειρίδια

7. Διάσταση του φύλου στη διδασκαλία
8. Συνεργασία στη σχολική τάξη

Αυτά κωδικοποιήθηκαν περαιτέρω σε υποθέματα, ώστε να διευκολυνθεί η συνδυαστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στη συνέντευξη με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Ποσοτική ανάλυση

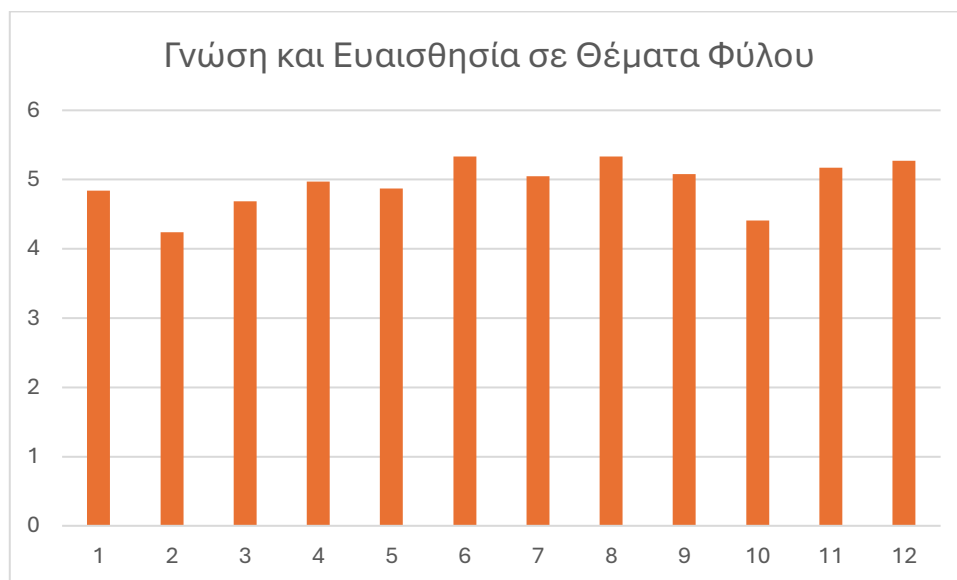
Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατά το ποσοτικό σκέλος της έρευνας είναι το «Teacher Efficacy for Gender Equality Practice (TEGEP) Scale» των Miralles-Cardona και συνεργατών (2021). Αυτό είχε ως στόχο τη μέτρηση των παραδοχών των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους ως προς την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων και την ένταξη έμφυλων πρακτικών στη διδασκαλία τους, μέσω της αυτοαναφοράς. Οι δηλώσεις από τις οποίες αποτελείται το ερωτηματολόγιο ομαδοποιούνται σε τρία μέρη, ανάλογα με το θέμα που αφορούν. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στη γνώση και ευαισθησία των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, το δεύτερο στην εφαρμογή παιδαγωγικής φύλου και το τρίτο στην ανάπτυξη προσωπικών στάσεων για το φύλο. Η ίδια ομαδοποίηση χρησιμοποιήθηκε κατά την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, όπως φαίνεται παρακάτω.

5.1.1 Γνώση και ευαισθησία σε θέματα φύλου

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τη γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου και την ευαισθητοποίησή τους προς αυτά. Οι δηλώσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν αναφέρονται στον ορισμό εννοιών σχετικών με το φύλο, όπως έμφυλη ισότητα, έμφυλη δικαιοσύνη, κοινωνικοί ρόλοι των φύλων. Άλλα επιμέρους θέματα είναι η γνώση της νομοθεσίας για την ισότητα, ο εντοπισμός προκαταλήψεων και διακρίσεων και η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των φύλων.

Στο Γράφημα 1 που παρουσιάζεται παρακάτω φαίνονται οι μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις 1 έως 12 που εντάσσονται στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να αναγνωρίσουν έννοιες σχετικές με το φύλο, να διακρίνουν το βιολογικό φύλο από το κοινωνικό και να εντοπίσουν έμφυλα στερεότυπα και διακρίσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον τους. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι, μέσω των σπουδών τους, έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα φύλου, είναι ευαισθητοποιημένοι και δεν ενστερνίζονται οι ίδιοι αντιλήψεις αντίθετες με την ισότητα των φύλων. Ωστόσο, έχοντας μελετήσει άλλες σχετικές έρευνες για τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων προκαλούν προβληματισμό, καθώς έχει

διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν όλες τις γνώσεις και ικανότητες, ούτε την ευαισθητοποίηση να διαχειριστούν θέματα φύλου στο σχολικό περιβάλλον.



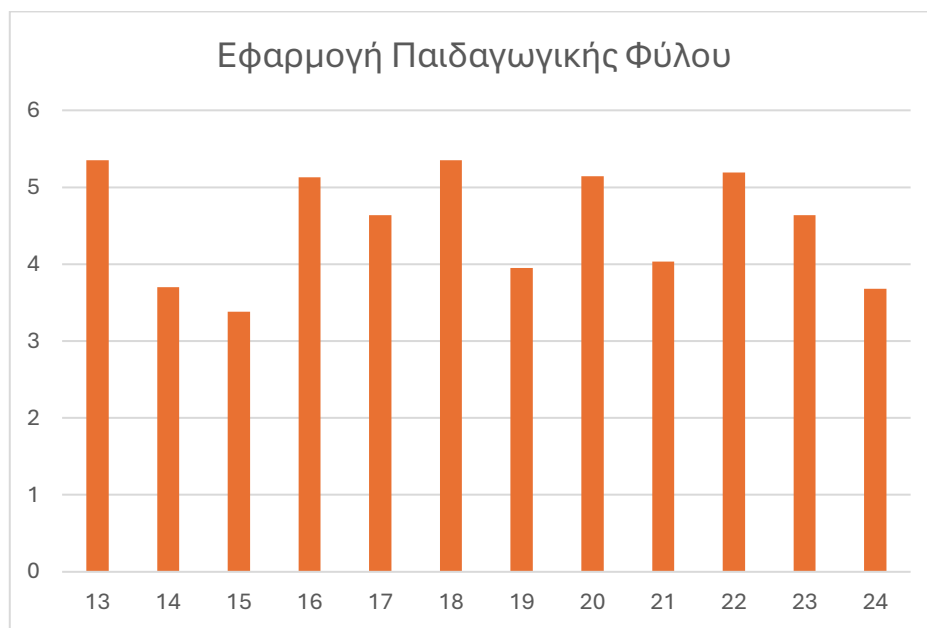
Γράφημα 1

5.1.2 Εφαρμογή Παιδαγωγικής Φύλου

Σε συνέχεια των παραπάνω δηλώσεων, και με σκοπό να αποσαφηνισθούν περισσότερο οι παραδοχές των εκπαιδευτικών για τις αντιλήψεις και τις ικανότητές τους σε θέματα φύλου, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά την εφαρμογή παιδαγωγικής φύλου στη σχολική τάξη. Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των δηλώσεων 13 έως 24 που σχετίζονται με αυτό το θέμα. Πιο συγκεκριμένα, αυτές αφορούν την παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές, την ένταξη της έμφυλης διάστασης σε όλες τις πτυχές της διδασκαλίας, δηλαδή σχεδιασμό, υλικό, στρατηγικές, καθώς και τη λήψη μέτρων για πρόληψη των ανισοτήτων. Άλλες δηλώσεις αναφέρονται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για την προώθηση της έμφυλης ισότητας, τη σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα για τον ίδιο σκοπό και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου.

Παρατηρώντας το Γράφημα 2, εντοπίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν απαντήσει θετικά στις περισσότερες δηλώσεις σχετικά με τις ικανότητές τους. Φαίνεται ότι προσπαθούν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους μαθητές τους και να λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά στιλ μάθησης, καθώς μέσω αυτών η διδασκαλία γίνεται αποτελεσματικότερη. Επιπλέον, δείχνουν διάθεση να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους για την προώθηση της ισότητας, καθώς και να συμπεριλάβουν την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα σε σχετικά προγράμματα. Αυτή η θετική στάση

τους αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πρώτο βήμα για την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων.

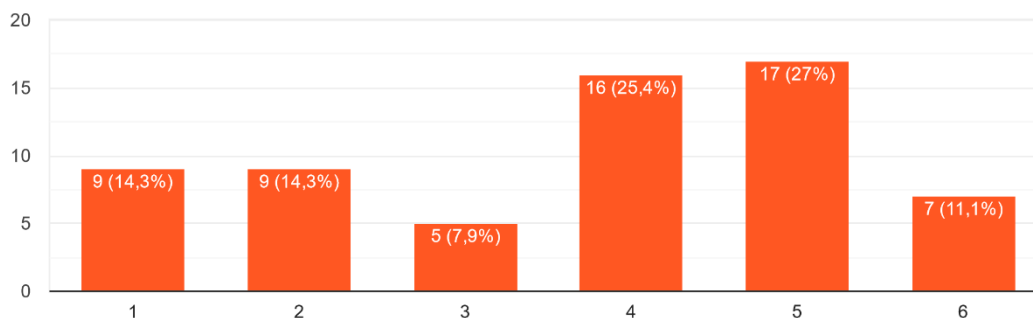


Γράφημα 2

Στο Γράφημα 2 φαίνονται επιπλέον κάποιες δηλώσεις που κρίνεται σημαντικό να αναλυθούν μεμονωμένα, καθώς εμφανίζουν χαμηλότερη μέση τιμή από τις υπόλοιπες και μεγαλύτερη διασπορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Πρώτη από αυτές είναι η 14^η δήλωση του ερωτηματολογίου, η οποία σχετίζεται με τη χρήση στρατηγικών με έμφυλη διάσταση κατά τη διδασκαλία. Το Γράφημα 3 που προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αξίζει να σχολιαστεί, καθώς φαίνεται ότι το 61,9% είτε δεν εντάσσει καθόλου τη διάσταση του φύλου στη διδασκαλία είτε δεν είναι σίγουρο ότι το κάνει. Αυτό αποτελεί ένα δείκτη για το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι και εκπαιδευμένοι να λαμβάνουν υπόψη τους το φύλο. Όπως έχει διαπιστωθεί, τα θέματα φύλου και η ευαισθητοποίηση στην ισότητα δεν ενσωματώνονται πάντα στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν πώς να εφαρμόσουν την ένταξη της έμφυλης διάστασης. Αντίστοιχα, είναι πιθανό να μην γνωρίζουν τον όρο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να απαντήσουν με βεβαιότητα. Επιπλέον, υπάρχει περίπτωση οι εκπαιδευτικοί να υποτιμούν τη σημασία της, θεωρώντας τη ως κάτι δευτερεύον και μη απαραίτητο στην καθημερινή τους πρακτική. Αυτό οφείλεται και σε στερεοτυπικές αντιλήψεις που μπορεί να ενστερνίζονται, οι οποίες οδηγούν σε έμφυλες διακρίσεις.

14. Χρησιμοποιώ στρατηγικές με έμφυλη διάσταση κατά τη διδασκαλία.

63 απαντήσεις



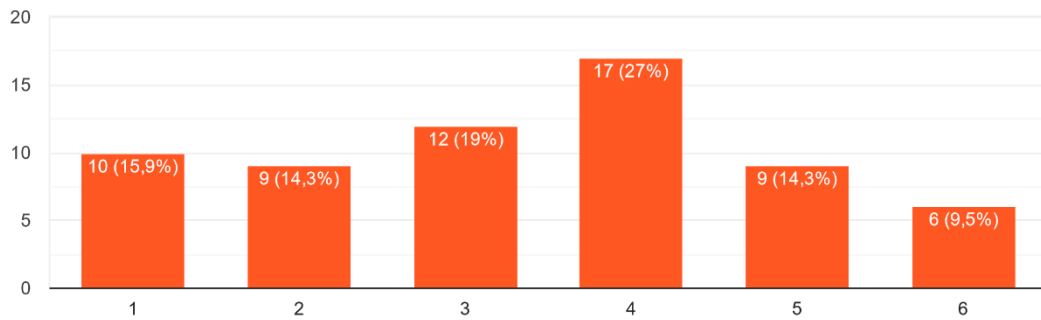
Γράφημα 3

Ακόμη μία δήλωση του ερωτηματολογίου με μεγάλη διασπορά απαντήσεων είναι η 15^η, σχετικά με την συστηματική ενσωμάτωση του φύλου στο περιεχόμενο και τα υλικά των μαθημάτων των εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας το Γράφημα 4, γίνεται φανερό ότι το 76,2% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους υλικά και περιεχόμενο με ενσωματωμένη τη διάσταση του φύλου ή το κάνουν σε πολύ μικρό βαθμό. Όπως και στην προηγούμενη δήλωση, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς στο πώς να ενσωματώσουν τη διάσταση του φύλου στο διδακτικό περιεχόμενο. Είναι πιθανό να μην γνωρίζουν τη σημασία της ως πρακτικής ή να την αρνούνται λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων. Άλλος ένας λόγος που οι εκπαιδευτικοί φαίνονται σχετικά αντίθετοι στη χρήση υλικού με ευαισθησία ως προς το φύλο είναι η έλλειψη συνειδητοποίησης της αξίας της, καθώς πολλοί υποστηρίζουν την ουδέτερη απέναντι στο φύλο εκπαίδευση.

Ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, τα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς είναι βασισμένα σε περισσότερο παραδοσιακές αντιλήψεις και δεν έχουν ανανεωθεί για αρκετά χρόνια, με αποτέλεσμα μέσω αυτών να προωθούνται έμφυλα στερεότυπα. Παρόλα αυτά, η διδασκαλία βασίζεται κατά κύριο λόγο στα σχολικά εγχειρίδια, ενώ πιο σύγχρονο και συμπεριληπτικό υλικό δεν προωθείται επαρκώς, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται σε κάποιο βαθμό η ισότιμη προσέγγιση των φύλων. Εδώ τίθεται και το ζήτημα της ευθύνης των ίδιων των εκπαιδευτικών για την επιλογή του υλικού που χρησιμοποιούν και την αναζήτηση κατάλληλων μέσων διδασκαλίας της ισότητας.

15. Ενσωματώνω συστηματικά το φύλο στο περιεχόμενο και τα υλικά των μαθημάτων μου.

63 απαντήσεις

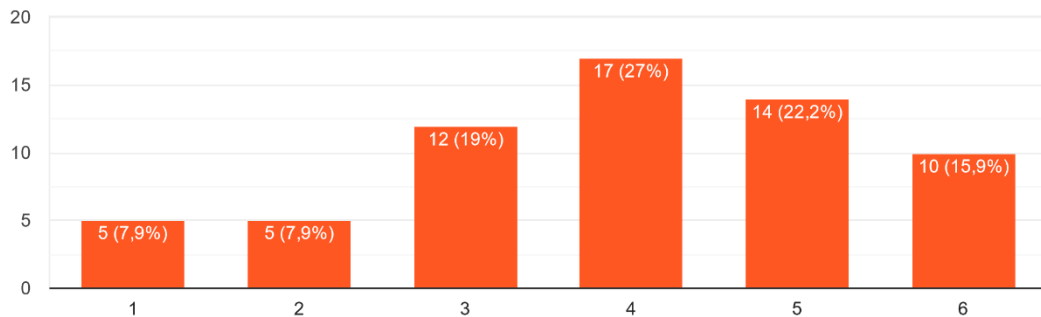


Γράφημα 4

Αντίστοιχο ενδιαφέρον προκαλεί και η 19^η δήλωση του ερωτηματολογίου, ώστε χρειάζεται να αναλυθεί περαιτέρω. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως συνέχεια των προηγούμενων, καθώς καλεί τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν κατά πόσο σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν σχέδια μαθημάτων με έμφυλη διάσταση. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 5, το ποσοστό που δεν το κάνει είναι 15,8%. Ακόμη 46% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν με βεβαιότητα, σύμφωνα με το Γράφημα 5, γεγονός που μπορεί να δηλώνει σύγχυση ως προς τον όρο «έμφυλη διάσταση» και τον τρόπο αξιοποίησής του ως πρακτικής στη διδασκαλία τους. Αυτό θα μπορούσε και πάλι να αποδοθεί στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η υλοποίησή της εντάσσοντας τον παράγοντα του φύλου απαιτεί γνώση και στρατηγικές, οι οποίες πολλές φορές δεν περιέχονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Άλλη μία πιθανή ερμηνεία αφορά το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών, στο οποίο μπορεί να μην αισθάνονται ότι έχουν την ελευθερία να προσαρμόσουν νέες στρατηγικές στη διδασκαλία τους. Παράλληλα, πρέπει να ληφθεί υπόψη και το υλικό που διαθέτουν, το οποίο πολλές φορές είναι περιορισμένο, με αποτέλεσμα να μην έχουν την κατάλληλη υποστήριξη για την ένταξη της έμφυλης διάστασης στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους.

19. Σχεδιάζω, υλοποιώ και αξιολογώ σχέδια μαθημάτων με έμφυλη διάσταση.

63 απαντήσεις

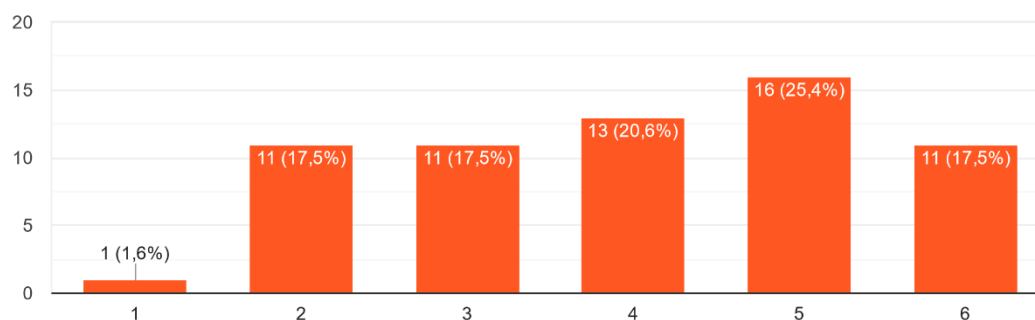


Γράφημα 5

Μεγάλη διασπορά μεταξύ των απαντήσεων εμφανίζεται και στην 21^η δήλωση του ερωτηματολογίου, η οποία αναφέρεται στην προώθηση της συμμετοχής των οικογενειών των μαθητών σε προγράμματα για την ισότητα των φύλων. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν βέβαιοι για τη δράση τους προς αυτό τον στόχο είναι 63,4%. Επομένως, ένα αρκετά σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δεν αναζητούν τη συμβολή των οικογενειών στην προώθηση της ισότητας. Ένας πιθανός λόγος μπορεί να είναι οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί να μην δίνουν τόση σημασία στην εμπλοκή των γονέων ή να πιστεύουν ότι δεν είναι απαραίτητη για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Παράλληλα, η ισότητα των φύλων ίσως να αποτελεί ένα ευαίσθητο θέμα σε πολλές κοινότητες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διστάζουν να εφαρμόσουν σχετικά προγράμματα, ώστε να αποφύγουν αντιδράσεις από τους γονείς. Ωστόσο, οι οικογένειες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, η στήριξη και η συμβολή τους κρίνεται απαραίτητη για την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων και την επίτευξη της ισότητας.

21. Πρωθώ τη συμμετοχή των οικογενειών στην εφαρμογή προγραμμάτων για την ισότητα των φύλων.

63 απαντήσεις



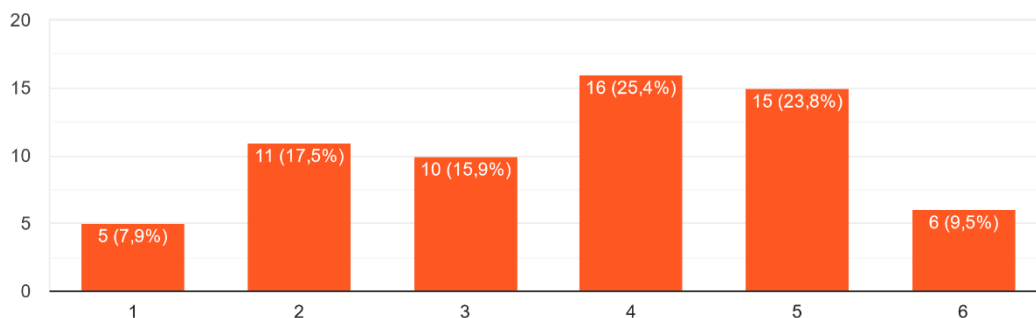
Γράφημα 6

Τέλος, κρίνεται πολύ σημαντικό να αναλυθεί η 24^η δήλωση του ερωτηματολογίου, που αναφέρεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο έχουν εκπαιδευτεί ή παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης σε θέματα φύλου. Από τα δεδομένα του Γραφήματος 7 προκύπτει ότι το 66,7% των εκπαιδευτικών δεν έχουν λάβει τέτοια επιμόρφωση ή δεν είναι βέβαιοι για αυτό. Το υψηλό αυτό ποσοστό ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν το φύλο είναι λιγότερο διαδεδομένα. Επιπλέον, λόγω του γενικότερου κοινωνικού πλαισίου που δεν δίνει έμφαση στην καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων, η εκπαίδευση σε θέματα φύλου πιθανόν να μην αποτελεί προτεραιότητα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε σύγκριση με άλλα προγράμματα που αφορούν, για παράδειγμα, την ειδική αγωγή.

Ένα μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων αυτής της δήλωσης (41,3%) βρισκόταν στα μεσαία σημεία της κλίμακας, γεγονός που δηλώνει αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών για την απάντησή τους. Στα προγράμματα επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να μην βλέπουν να δίνεται έμφαση στη διάσταση του φύλου, ώστε δεν είναι σίγουροι για το κατά πόσο έχουν εκπαιδευτεί αποτελεσματικά σε αυτόν τον τομέα. Ίσως να έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση που αγγίζει θέματα φύλου, αλλά όχι με εξειδικευμένο και συστηματικό τρόπο.

24. Έχω λάβει ή εξακολουθώ να λαμβάνω εκπαίδευση σε θέματα φύλου.

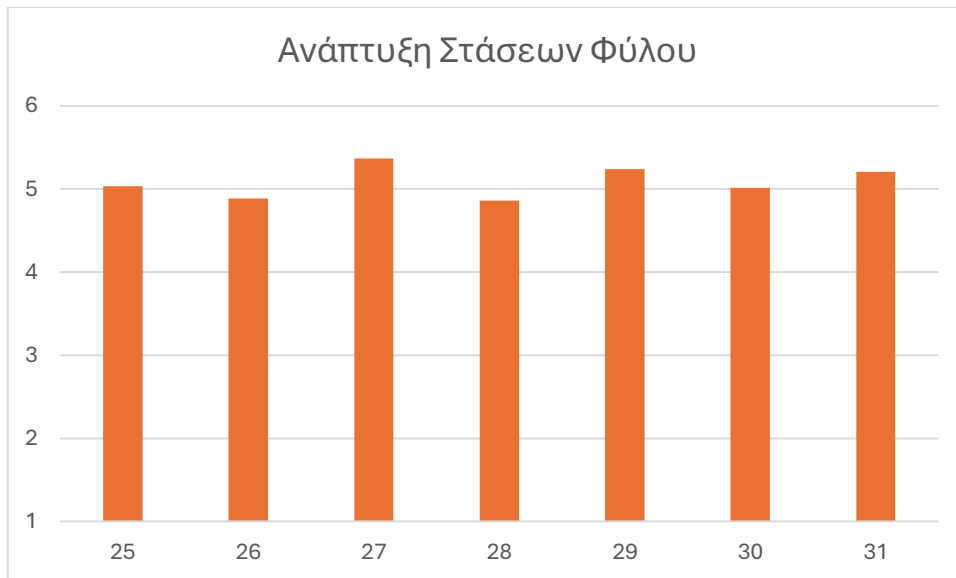
63 απαντήσεις



Γράφημα 7

5.1.3 Ανάπτυξη Στάσεων Φύλου

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά την ανάπτυξη στάσεων φύλου από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες απαντούν σχετικά με την ικανότητά τους να ευαισθητοποιούνται προς το φύλο, να αποδομούν στερεότυπα και να εκφράζουν την αντίθεσή τους προς αυτά και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην καταπολέμησή τους. Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 7, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε πολύ υψηλό βαθμό την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα φύλου και δηλώνουν ενθουσιώδεις να γνωρίσουν περισσότερα σχετικά με το ζήτημα. Αυτή τους η θετική στάση συνάδει με τη γενικότερη αύξηση των συζητήσεων πάνω σε θέματα φύλου στην κοινωνία, η οποία πιθανόν τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για ενημέρωση και ενεργό δράση. Επιπλέον, λόγω της καθημερινής τους επαφής με παιδιά, φαίνεται ότι κατανοούν τη δύναμη που έχουν να επηρεάσουν τις στάσεις τους και να προωθήσουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στην τάξη.



Γράφημα 8

5.2 Ποιοτική ανάλυση

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης έγινε με τη δημιουργία θεμάτων. Κάθε ερώτηση που απάντησαν οι συμμετέχουσες θεωρήθηκε ως ένα βασικό θέμα, ενώ μέσα από τις απαντήσεις τους προέκυψαν υποθέματα που αντιπροσωπεύουν τις βασικές ιδέες που εκφράστηκαν. Στο τέλος του κεφαλαίου υπάρχει ένα πίνακας όπου εμφανίζονται συνοπτικά αυτά τα θέματα.

5.2.1: Ορισμός βιολογικού και κοινωνικού φύλου

Το πρώτο θέμα της συνέντευξης αφορούσε τον ορισμό του βιολογικού και κοινωνικού φύλου. Από την ποιοτική ανάλυση προέκυψε ότι οι συμμετέχουσες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ως προς τους ορισμούς που δόθηκαν. Το πρώτο υποθέμα που εντοπίζεται στις απαντήσεις τους είναι ο ορισμός του βιολογικού φύλου, το οποίο σύμφωνα με τις συμμετέχουσες ορίζεται ως τα σωματικά χαρακτηριστικά του ατόμου που υπάρχουν εκ γενετής ή αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ζωής του (**Σωματικά χαρακτηριστικά**). Μάλιστα, μία συμμετέχουσα τόνισε ότι το άτομο δεν έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το φύλο του, καθώς αυτό ορίζεται από τη φύση.

«...τα χαρακτηριστικά με τα οποία γεννιέσαι» (Σ5),

«Όχι μόνο όμως τα γεννητικά όργανα, είναι και αυτά που αναπτύσσονται στο σώμα μεγαλώνοντας, δηλαδή το στήθος στα κορίτσια κ.λπ.» (Σ2) και

«Ναι, αν τα διακρίνουμε, το βιολογικό φύλο υπάρχει εκ γενετής και ορίζεται από τη φύση, δεν το επιλέγει κάποιος. Μετά όπως μεγαλώνουν τα παιδιά γίνεται πιο εμφανές» (Σ7).

Ακολούθως, οι συμμετέχουσες προσπάθησαν να ορίσουν το κοινωνικό φύλο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό διαμορφώνεται στη ζωή του ατόμου. Μία άποψη που εκφράστηκε ήταν ότι το κοινωνικό φύλο αφορά τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του ατόμου, τα οποία έχει την αυτονομία να επιλέξει το ίδιο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του (**Προσωπική επιλογή**):

«...αυτό που διαλέγεις μεγαλώνοντας» (Σ3) και «Το κοινωνικό φύλο το χωρίζουμε από το βιολογικό. Έχει σχέση με τη συμπεριφορά μας, πώς αντιμετωπίζουμε τα πράγματα, τι μας αρέσει να κάνουμε...αυτό το καταλαβαίνουμε όσο μεγαλώνουμε, δεν υπάρχει από τη γέννηση» (Σ4).

Ωστόσο στο σημείο αυτό υπήρξε διαφωνία, καθώς άλλες συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι δεν αποτελεί επιλογή του ατόμου η διαμόρφωση του κοινωνικού του φύλου. Εφόσον τα άτομα ζουν και αναπτύσσονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, δέχονται πολλές επιρροές από αυτό και αναλαμβάνουν τους ρόλους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί με βάση το βιολογικό φύλο τους (**Επίδραση κοινωνικοποίησης**).

«Δεν ξέρω αν τα διαλέγεις εσύ. Νομίζω ότι μάλλον τα μαθαίνει καθένας από τους γονείς, το σχολείο και γενικά το περιβάλλον του» (Σ6), «Σίγουρα το πώς συμπεριφέρεται καθένας επηρεάζεται από την κοινωνικοποίησή του. Μέσα στην κοινωνία μαθαίνουμε το σωστό και το λάθος, άρα παίρνουμε το ρόλο που μας αντιστοιχεί και ως προς το φύλο» (Σ1) και «Αυτό το βλέπουμε και στην καθημερινότητα, τα παιδιά όταν είναι πιο μικρά δεν σκέφτονται αν είναι αγόρια ή κορίτσια...αργότερα μαθαίνουν τι αντιστοιχεί στο κάθε φύλο και κάνουν αυτό» (Σ5).

Ένα ακόμη ζήτημα που αναδείχθηκε ήταν η ταύτιση του ατόμου με το βιολογικό φύλο του ή αλλιώς η ταύτιση κοινωνικού και βιολογικού φύλου. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι κάποια άτομα μπορεί να ανήκουν το «τρίτο φύλο», το οποίο δεν είναι αρσενικό ή θηλυκό, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής φύλου για άτομα που μεγαλώνοντας δεν ταυτίζονται με το βιολογικό τους φύλο (**Πιθανότητα μη ταύτισης**). Παρόλα αυτά θεωρούν ότι η ταύτιση του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο είναι το σύνηθες.

«Μπορεί να δούμε παιδιά που, ενώ είναι κορίτσια για παράδειγμα, τους αρέσουν 'αγορίστικα' πράγματα όπως το ποδόσφαιρο ή είναι πιο ζωντά. Εκεί μπορεί να δυσκολεύονται, να μην τους ταιριάζει το θηλυκό σαν κοινωνικό φύλο» (Σ3),
«Υπάρχουν και άτομα του τρίτου φύλου ή που αλλάζουν, γιατί δεν ταυτίζονται ως άντρας ή γυναίκα» (Σ4),
«Ναι λένε ότι δεν νιώθουν άντρες ή γυναίκες και μπορεί να παίρνουν και φάρμακα, αλλά το βιολογικό τους φύλο δεν αλλάζει, είναι αυτό που γεννήθηκαν» (Σ7) και
«Συνήθως όμως το κοινωνικό και το βιολογικό φύλο ταυτίζονται» (Σ6).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί διακρίνονταν από μία αβεβαιότητα, η οποία έγινε φανερή στις απαντήσεις τους, καθώς δεν μπόρεσαν να ορίσουν με ακρίβεια το φύλο ή να περιγράψουν κάποιες παραμέτρους και χαρακτηριστικά του. Για το λόγο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι η θεωρητική γνώση τους σε θέματα φύλου είναι περιορισμένη, αφού φαίνεται ότι απαντούσαν περισσότερο εμπειρικά και φέρνοντας παραδείγματα για να εξηγήσουν τις απόψεις τους.

Αναλυτικότερες ήταν οι απαντήσεις που αφορούσαν τον ορισμό του κοινωνικού φύλου. Μέσα από αυτές εκφράζονται δύο πιθανές θεωρήσεις που υποστηρίζει η έρευνα, ότι δηλαδή το κοινωνικό φύλο είτε διαμορφώνεται βάσει των εκ γενετής χαρακτηριστικών των ατόμων και επηρεάζεται από την κοινωνικοποίησή τους είτε κατασκευάζεται από τα ίδια τα άτομα με την επίδραση των κοινωνικών συμβάσεων.

Καμία από τις συμμετέχουσες δεν αρνήθηκε τη διάκριση του φύλου σε βιολογικό και κοινωνικό, γεγονός που γίνεται ακόμα πιο φανερό με τα ζητήματα ταύτισης που ανέδειξαν. Θεωρείται πολύ θετικό το γεγονός ότι αναφέρθηκαν στην ύπαρξη διεμφυλικών ατόμων ή ατόμων που δεν ταυτίζονται με κανένα από τα δύο φύλα. Χαρακτηρίζονται, επομένως, αρκετά ευαισθητοποιημένες, αφού μάλιστα μίλησαν για δυσκολίες αυτών των ατόμων, αν και δεν φάνηκε να γνωρίζουν περαιτέρω. Είναι φανερό ότι όσα γνωρίζουν σχετικά με τέτοια θέματα προκύπτουν από την καθημερινή επαφή τους με παιδιά και τον κοινωνικοποιητικό ρόλο που έχουν αναλάβει ως εκπαιδευτικοί και όχι τόσο από προσωπική τους μελέτη και κατάρτιση.

5.2.2: Νομοθεσία για έμφυλη ισότητα

Στα πλαίσια της συνέντευξης θεωρήθηκε σημαντικό να τεθεί το θέμα της νομοθεσίας για την έμφυλη ισότητα. Οι συμμετέχουσες έδωσαν κάποια παραδείγματα

νόμων που έχουν θεσπιστεί από το κράτος για τη διασφάλιση της έμφυλης ισότητας. Ωστόσο, αντιμετώπισαν δυσκολία να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση και έγινε φανερό ότι οι περισσότερες δεν γνώριζαν τη νομοθεσία. Εδώ προκύπτει το πρώτο υποθέμα (**Άγνοια νομοθεσίας**). Οι συμμετέχουσες ανέφεραν τα εξής:

«Ξέρω ότι πλέον έχει μπει νόμος που απαγορεύει να αναφέρεται φύλο σε αγγελίες εργασίας, π.χ. ζητείται κοπέλα για σέρβις.» (Σ5),

*«Το πιο πρόσφατο ήταν για τον γάμο των ομοφυλόφιλων και την υιοθεσία» (Σ2),
«Επίσης εμείς έχουμε έναν νόμο που σε άλλες χώρες, όπως στις ΗΠΑ, δεν υπάρχει, ότι υποχρεωτικά υπάρχει ισότητα στους μισθούς. Δεν παίρνεις λιγότερα αν είσαι γυναίκα, απαγορεύεται» (Σ1).*

Πέρα από τα παραδείγματα νόμων που προωθούν τη έμφυλη ισότητα, ένα δεύτερο ζήτημα που αναδείχθηκε ήταν κατά πόσο αυτοί επαρκούν ή εφαρμόζονται στην καθημερινότητα. Όπως φαίνεται παρακάτω, οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι η θέσπιση νόμων αποτελεί μόνο ένα πρώτο βήμα και δεν επαρκεί για την εξασφάλιση της ισότητας, άποψη από την οποία προκύπτει το δεύτερο υποθέμα (**Ανεπάρκεια νομοθεσίας**). Σύμφωνα με την εμπειρία τους, η κοινωνία εξακολουθεί να λειτουργεί στερεοτυπικά ως προς το φύλο και τη σεξουαλικότητα, παρά τις νομοθετικές καινοτομίες που έχουν γίνει. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι:

«Καλά ακόμα στις αγγελίες όμως υπάρχει [η αναφορά στο φύλο], κι εμείς που πάχνουμε για ιδιαίτερα μαθήματα παντού ζητάνε δασκάλα, στο θηλυκό» (Σ6),

*«Και στο pride όμως από ό,τι είδα υπήρχε πινακίδα 'ένας νόμος δεν αρκεί', οπότε προφανώς -τόρα εμείς είμαστε εκτός του χορού και τα άτομα που είναι μέσα σε αυτό τον χώρο γνωρίζουν περισσότερο- είναι μια αρχή όμως» (Σ4) και
«Η αρχή σίγουρα γίνεται σε διάφορα, αλλά ακόμα είμαστε πολύ πίσω, για το 2024 ας πούμε, είμαστε πολύ πίσω» (Σ3).*

Ακολουθώς, το τρίτο υποθέμα αφορά την ενημέρωση σχετικά με τη νομοθεσία, την οποία οι συμμετέχουσες θεωρούν ανεπαρκή (**Ελλειψη ενημέρωσης**). Παραδέχονται ότι και οι ίδιες δεν γνωρίζουν, αλλά και δεν αναζητούν πληροφορίες για τους νόμους που σχετίζονται με την έμφυλη ισότητα:

*«Εγώ πιστεύω και να υπάρχουν καινούριοι νόμοι, καινοτόμοι, δεν τους μαθαίνει ο απλός κόσμος. Αυτό θέλει ενημέρωση και στο σχολείο» (Σ2) και
«Κι εγώ αισθάνομαι ότι δεν τους γνωρίζω τους νόμους που κανονικά θα έπρεπε...πρέπει να το ψάξεις πολύ για να ενημερωθείς» (Σ7).*

Από τον μικρό αριθμό απαντήσεων και τη δυσκολία που εξέφρασαν οι συμμετέχουσες στην ανάκληση νόμων που αφορούν την έμφυλη ισότητα γίνεται φανερό η έλλειψη ενημέρωσης που υπάρχει για το συγκεκριμένο θέμα. Το ενδιαφέρον για τα ζητήματα φύλου φαίνεται να είναι μειωμένο. Ταυτόχρονα, θεωρείται ότι με τη νομοθεσία γίνεται μόνο ένα μικρό βήμα, ενώ στην πραγματικότητα η αλλαγή που συμβαίνει είναι πολύ μικρή. Αυτό ίσως αποτελεί έναν λόγο που δεν δίνεται η απαραίτητη σημασία στους νόμους για την έμφυλη ισότητα, τους οποίους ως εκπαιδευτικοί θα έπρεπε οι συμμετέχουσες να γνωρίζουν.

5.2.3: Κοινωνικοί ρόλοι και φύλο

Ένα ακόμη θέμα που τέθηκε στη συνέντευξη ήταν το θέμα του φύλου και των κοινωνικών ρόλων. Η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι οι ερμηνείες που μπορεί να δίνουν οι συμμετέχουσες είναι πολλές και διαφορετικές. Αρχικά, υπήρχε αμφιβολία ως προς την κατανόηση του όρου, όπως συγκεκριμένα ρώτησε μία συμμετέχουσα:

«Εννοούμε δηλαδή τι θεωρείται ότι πρέπει να κάνει το κάθε φύλο;» (Σ5).

Με τον ίδιο τρόπο φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται και οι υπόλοιπες συμμετέχουσες την έννοια του έμφυλου ρόλου, καθώς έδωσαν παραδείγματα συμπεριφορών που σχετίζονται με το φύλο. Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν πολλαπλοί ρόλοι για τη γυναίκα, που ορίζουν και τα διαφορετικά υποθέματα. Ένα πρώτο υποθέμα είναι ο ρόλος της γυναίκας ως μητέρας (**Γυναίκα ως μητέρα**), η οποία καλείται να καλύψει πολλαπλούς ρόλους όπως να εργάζεται, να φροντίζει το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών:

«Υπάρχει μια εικόνα, ας πούμε, για παράδειγμα, ότι οι γυναίκες μεγαλώνουν τα παιδιά παραπάνω, περνάνε παραπάνω χρόνο μαζί τους, είναι υπεύθυνες για το κομμάτι του τι θα φάνε τα παιδιά, πώς θα ντυθούνε, πώς θα είναι οι δραστηριότητές τους» (Σ3) και

«Πίσω από το πρακτικό είναι και το πνευματικό κομμάτι ότι ως μητέρες πρέπει να σκεφτόμαστε και να φροντίζουμε για όλα. Σπίτι, παιδιά και δουλειά ταυτόχρονα» (Σ2).

Στο σημείο αυτό μία άλλη συμμετέχουσα επεσήμανε τη διάκριση μεταξύ ανδρών και γυναικών, αναδεικνύοντας ένα δεύτερο υποθέμα (**Έμφυλη διάκριση ρόλων**). Όπως υποστήριξε, από τους άνδρες δεν απαιτείται κοινωνικά να ασχολούνται στον ίδιο βαθμό με την οικογένειά τους. Σύμφωνα με μία άλλη συμμετέχουσα, η διάκριση εντοπίζεται, επίσης, στο γεγονός ότι οι γυναίκες αποτελούν αντικείμενο επίκρισης είτε ασχολούνται συνεχώς με όσα αναφέρθηκαν είτε θέτουν ως προτεραιότητα το εαυτό τους και την εργασία τους. Από την άλλη, οι άνδρες δεν το

βιώνουν αυτό, ενώ επιβραβεύονται σε μεγάλο βαθμό για απλές πράξεις που σχετίζονται με την φροντίδα της οικογένειάς τους.

«Κατ' επίφαση οι άνδρες κάνουν μία ή δύο δουλειές και θεωρούν ότι έχουν βοηθήσει πολύ, είναι κύριοι. Και μόνο η έννοια που έχει η γυναίκα ότι πρέπει να γίνει αυτό κι εκείνο είναι πολύ κουραστικό. Και η διάκριση είναι ότι ο άνδρας δεν το σκέφτεται αυτό, δεν ξέρει τι είναι το σπίτι» (Σ1) και «Μάλιστα στους άντρες θα πουν και μπράβο που έχουν βγάλει το παιδί τους βόλτα ή ασχολούνται μαζί του, ενώ οι γυναίκες και δεν αναγνωρίζεται η προσπάθεια και τις κρίνουν πιο αυστηρά» (Σ7).

Όλες οι συμμετέχουσες έδειξαν να αναγνωρίζουν αυτές τις συμπεριφορές στην καθημερινότητά τους και έκαναν αισθητή την ενόχληση που τους προκαλούν. Ωστόσο, φρόντισαν να τονίσουν ότι στη σύγχρονη κοινωνία παρατηρούν αλλαγές και μια προσπάθεια να υπάρχει ισότητα στους έμφυλους ρόλους μέσα στην οικογένεια, κυρίως σε ζευγάρια νεαρότερης ηλικίας. Έτσι, ως τρίτο υποθέμα αναδεικνύεται η αλλαγή στη σχέση των δυο φύλων, καθώς και στη σχετική νομοθεσία (**Ενίσχυση της ισότητας**). Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«Υπάρχει μια μικρή αλλαγή στα ζευγάρια που είναι πιο νέα» (Σ6), «Παίζει ρόλο και το πόσο δουλεύει ο καθένας. Νομίζω με βάση αυτό μοιράζονται περισσότερο τα του σπιτιού και των παιδιών. Και πολλοί άντρες πλέον ξέρουν να κάνουν δουλειές που θεωρούνταν 'γυναικεία υπόθεση'» (Σ2) και «Υπάρχει και αυτός ο νόμος που ψηφίστηκε, που μπορεί και ο πατέρας να παίρνει άδεια ανατροφής, δηλαδή είναι κάτι το οποίο είναι σημαντικό. Εγώ σαν μαμά, που μεγαλώνουμε δύο παιδιά, όσο γίνεται μοιραζόμαστε τις δουλειές. Πλέον υπάρχει ανάγκη να δουλεύουν και οι δύο γονείς» (Σ4).

Από την συνέντευξη προέκυψε και ένα τέταρτο υποθέμα που αφορά τον τρόπο ανατροφής των κοριτσιών και των αγοριών, όπου οι ερωτώμενες εντόπισαν διαφορές ακόμη και μέσα στην ίδια οικογένεια (**Εμφυλες διακρίσεις στην ανατροφή**). Δύο από αυτές, μιλώντας με βάση την προσωπική τους εμπειρία, ανέφεραν ότι ο ρόλος μίας κόρης στην οικογένεια είναι να ακολουθεί τα βήματα της μητέρας στη φροντίδα, ενώ ο γιος της οικογένειας διαθέτει μεγαλύτερη ελευθερία. Στο σημείο αυτό τονίστηκε ο ρόλος των γονέων, που πολλές φορές λαμβάνουν υπόψη το φύλο των παιδιών τους τόσο στη συμπεριφορά όσο και στις προσδοκίες που έχουν από αυτά.

«Εγώ να σας πω την αλήθεια, που έχω έναν αδελφό βλέπω τη διάκριση από τους γονείς μας. Πιστεύουν ότι εγώ θα είμαι πιο κοντά τους, θα τους γηροκομήσω κι ο αδερφός μου

είναι το παιδί της οικογένειας, το οποίο θα κάνει τη ζωή του, θα είμαστε όλοι εκεί γι' αυτόν. Και για μένα θα είναι αλλά περιμένουν κάτι παραπάνω από μια κοπέλα. Θέλοντας και μη, μεγαλώνοντας έτσι οι γενιές, πάει το βάρος πάντα στα κορίτσια» (Σ6),

«Κι εγώ στην οικογένειά μου πρόσφατο παράδειγμα που το κορίτσι φροντίζει από μικρό τους άλλους και βοηθάει στις δουλειές. Και ο πατέρας το θεωρεί αυτονόητο στο σπίτι ότι οι άνδρες δεν κάνουν τόσες πολλές δουλειές γιατί δουλεύουν έξω» (Σ7),
«Σ' αυτό παίζουν ρόλο και οι γονείς. Σε πολλά παιδιά μαθαίνουν και στα δύο να μπορούν να συντηρηθούν μόνα τους. Μπορεί όμως όταν βρίσκεται όλη η οικογένεια μαζί η ευθύνη να πηγαίνει πάλι στα κορίτσια και τη μητέρα» (Σ5),
«Μερίδιο ευθύνης έχουν και οι μητέρες, πώς μεγαλώνουν τα αγόρια, γιατί οι περισσότεροι δεν ξεκολλάνε ποτέ από τη μάνα» (Σ4) και
«Καλό είναι να υπάρχει αυτή η σχέση [μητέρας-γιου], γιατί; Απλά όχι να μαθαίνει να εξαρτάται πλήρως από εκείνη και να μην μπορεί να κάνει τίποτα μόνος του γιατί μετά θα τα περιμένει από τη γυναίκα του και έτσι συνεχίζονται τα στερεότυπα» (Σ1).

Σχετικά με τον τρόπο ανατροφής, ένα ζήτημα στο οποίο αναφέρθηκαν οι συμμετέχουσες ήταν η μάθηση συμπεριφορών μέσω της μίμησης των γονέων (**Μίμηση συμπεριφοράς γονέων**). Οι συμμετέχουσες υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά των γονέων μεταξύ τους ή προς άλλα μέλη του περιβάλλοντός τους έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Επομένως, όταν αυτή χαρακτηρίζεται από προκαταλήψεις και διακρίσεις σχετικά με το φύλο, αυτό είναι που θα ενστερνιστούν και τα παιδιά. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Η ψυχολογία λέει ότι από τη μάνα τα παιδιά παίρνουν το συναίσθημα, από τον πατέρα παίρνουν τη συμπεριφορά...κοπιάρουν. Πώς βλέπουν λοιπόν τον πατέρα να φέρεται στη γυναίκα του ή στη μάνα του...αυτό κοπιάρουν και τα παιδιά. Έτσι λέει η επιστήμη» (Σ1)
και

«Αυτή τη συμπεριφορά την έχουν μάθει οι γονείς από την κοινωνία. Όπως συμπεριφέρεται ο πατέρας και η μητέρα με τη σειρά τους δείχνουν στα παιδιά ότι σαν αγόρια πρέπει να είναι πιο δυναμικά και ανεξάρτητα, ενώ τα κορίτσια πρέπει να είναι πιο ευγενικά και υπάκουα» (Σ2).

Το τελευταίο υποθέμα αφορά τις επιδράσεις που ασκεί το κοινωνικό πλαίσιο στη διαμόρφωση των κοινωνικών ρόλων, κυρίως η παράμετρος της γεωγραφικής περιοχής (**Επίδραση κοινωνικών παραγόντων**). Σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, στις επαρχιακές περιοχές ισχύουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι παραδοσιακοί έμφυλοι ρόλοι και

είναι συνήθεις οι έμφυλες διακρίσεις. Αυτό μπορεί να διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή, σύμφωνα με τα παραδείγματα που έδωσαν:

«Κι εγώ πάντως που έχω μεγαλώσει στην επαρχία και πρόσφατα ήρθα στην πόλη, σε εμάς δεν υπάρχει [η ισότητα], βλέπω πιο πολύ αυτή την εικόνα ότι το βάρος θα πέσει στις γυναίκες. Τώρα εδώ [στην πόλη] τα πιο σύγχρονα ζευγάρια κάπως το αλλάζουν και γίνεται μια μοιρασιά. Αλλά σε γενικές γραμμές ο κανόνας είναι η διάκριση» (Σ3), «Στην Πελοπόννησο ξέρω ότι τα αγόρια κοιτάζουν τους γονείς, στην Κρήτη πιο πολύ τα κορίτσια» (Σ2) και

«Σε μέρη της Στερεάς Ελλάδας και στην Πελοπόννησο που ξέρω είναι θέσφατο ότι τα αγόρια θα το αναλάβουν αυτό, και στην Κρήτη πιο παλιά έλεγαν, ο μικρότερος» (Σ4).

Όπως είναι φανερό, οι απαντήσεις για το θέμα των έμφυλων ρόλων επικεντρώθηκαν στο πλαίσιο της οικογένειας. Οι ερωτώμενες με τις απαντήσεις τους επιβεβαιώνουν τον κοινωνικό ρόλο που αποδίδεται στις γυναίκες, ότι πρέπει να είναι διαρκώς διαθέσιμες για τη φροντίδα και την υπηρεσία των άλλων. Επίσης, παραπέμπουν στην έκφραση των συναισθημάτων που συνήθως συνδέεται με αυτές. Οι άντρες, αντίθετα, αναμένεται να είναι περισσότερο ανεξάρτητοι και λιγότερο συναισθηματικοί, ενώ τα χαρακτηριστικά που κοινωνικά τους αποδίδονται σχετίζονται συνήθως με την ανάπτυξη και τους προσωπικούς στόχους τους.

Αναλύοντας σε μεγαλύτερο βάθος τις απαντήσεις, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν αποκλειστικά στο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στην επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων, με βάση τα οποία η γυναικεία ταυτότητα συνδέεται περισσότερο με την οικογένεια, αφήνοντας άλλες πτυχές της ζωής, όπως η εργασία και η συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Ταυτόχρονα, η παράλειψη αναφοράς κοινωνικών ρόλων εκτός οικογενειακού πλαισίου μπορεί να οφείλεται σε ένα στενότερο τρόπο σκέψης, που βασίζεται στις παραδοσιακές κοινωνικές προσδοκίες. Συνεπώς, η απάντηση των συμμετεχουσών εκφράζει την ισχύ που διατηρούν τα έμφυλα στερεότυπα στην κοινωνία, περιορίζοντας την αντίληψη των γυναικών για τους κοινωνικούς τους ρόλους κυρίως στον οικογενειακό χώρο.

Στο ίδιο πλαίσιο, εντύπωση προκαλεί η επίκριση μίας συμμετέχουσας προς τον τρόπο ανατροφής που επιλέγουν οι μητέρες για τα αγόρια. Το γεγονός ότι αναφέρθηκε μόνο στη μητέρα έρχεται σε πλήρη αντίθεση με όσα υποστηρίχθηκαν σε προηγούμενη ερώτηση της συνέντευξης, στην οποία οι συμμετέχουσες κατέκριναν το αυξημένο βάρος που τοποθετείται στις γυναίκες για την ανατροφή των παιδιών τους σε σχέση με τους άντρες. Φαίνεται, επομένως, ότι τα έμφυλα στερεότυπα είναι βαθιά εδραιωμένα,

με αποτέλεσμα πολλές φορές τα άτομα να μην τα συνειδητοποιούν και να εξακολουθούν να τα εκφράζουν, παρά τις δηλώσεις τους για το αντίθετο.

Καθώς δεν αναλύθηκαν άλλοι κοινωνικοί ρόλοι που αποδίδονται στα φύλα εκτός της οικογένειας, οι συμμετέχουσες φάνηκε ότι αποδίδουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη διαιώνιση των στερεοτυπικών ρόλων στους γονείς, χωρίς να κάνουν καμία αναφορά σε άλλους κοινωνικοποιητικούς παράγοντες που σαφώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Αυτή η παράλειψη μπορεί να υποδηλώνει μια τάση να αποδίδεται η ευθύνη στην οικογένεια, η οποία είναι πολύ συνήθης. Επίσης, ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να μην συνειδητοποιούν την αξία του ρόλου τους, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα στη διαμόρφωση των κοινωνικών ρόλων, επομένως την υποτιμούν και δεν την αναφέρουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα των κοινωνικών ρόλων, γεγονός που κατ' επέκταση μπορεί να εμποδίσει την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων.

5.2.4: Έμφυλη ισότητα και δικαιοσύνη

Το θέμα της έμφυλης ισότητας και δικαιοσύνης αφορά δύο σημαντικές πτυχές της συζήτησης για τα έμφυλα στερεότυπα. Οι συμμετέχουσες κατέβαλαν προσπάθεια να ορίσουν τις δύο έννοιες. Το πρώτο υποθέμα που αναδεικνύεται από τις απαντήσεις τους είναι ο ορισμός της έμφυλης ισότητας (**Ορισμός ισότητας**):

«Να υπάρχει ισότητα μεταξύ των φύλων» (Σ2),

«Εγώ το βλέπω απ' την άποψη να έχουν όλοι τις ίδιες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα, στην οικογένεια, στην κοινωνία, όπως είπαμε πριν για παράδειγμα να έχει και ο άντρας άδεια για να μεγαλώσει το παιδί» (Σ7)

Στο σημείο αυτό οι συμμετέχουσες επανέλαβαν όσα είχαν αναφέρει στο θέμα της νομοθεσίας για την ανεπάρκειά της. Υποστήριξαν ότι η έμφυλη ισότητα δεν υφίσταται στην κοινωνία, όσο και να γίνονται προσπάθειες νομικής θέσπισής της, καθώς τα έμφυλα στερεότυπα είναι βαθιά εδραιωμένα και χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για να καταπολεμηθούν (**Ανυπαρξία ισότητας**).

«Νομικά υπάρχει έμφυλη ισότητα. Τώρα συνειδησιακά και κοινωνικά δεν υπάρχει» (Σ1),

«Δεν είναι όπως παλιότερα σίγουρα. Αλλά είμαστε πολύ πίσω. Το είπαμε και για τους νόμους, ισχύει και για τη νοοτροπία των ανθρώπων» (Σ7) και

«Μεγαλώνουμε με τόσα στερεότυπα από παντού που είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει ισότητα. Θέλει πολλή προσπάθεια» (Σ6).

Στη συζήτηση για την ισότητα, οι συμμετέχουσες ενέταξαν και άλλες μειονοτικές ομάδες, αναφέροντας κυρίως τα άτομα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας. Στο τρίτο υποθέμα, επομένως, εντάσσονται οι απόψεις τους ότι τα άτομα αυτά δεν είναι ίσα στην κοινωνία και βιώνουν συνεχώς διακρίσεις στην καθημερινότητά τους **(Αορατότητα ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας)**.

«Αφού μιλάς για έμφυλο, είναι και τα άτομα που έχουν άλλο σεξουαλικό προσανατολισμό. Αναφερόμαστε και σε αυτά έτσι; Κι εκείνοι πρέπει να είναι ίσοι, να μην υπάρχει ρατσισμός ανάλογα με αυτή την επιλογή. Οπότε πώς μπορούμε να μιλήσουμε για ισότητα, δεν υπάρχει» (Σ3),

«Ναι, πόσο είμαστε έτοιμοι σαν κοινωνία να το δεχτούμε ότι κάποιος λέει δεν είμαι ούτε άντρας ούτε γυναίκα; Στην ουσία δεν το δεχόμαστε» (Σ2),

«Δεν τους βλέπεις ας πούμε να δουλεύουνε κάπου ή γενικότερα, σαν να είναι κρυμμένοι. Όπως και με άτομα με αναπηρία, λέμε ότι είναι λίγοι γιατί δεν είναι ορατοί στην κοινωνία» (Σ5),

«Και δεν μπορούν να βγουν με τον σύντροφό τους χωρίς να αντιμετωπίσουν αντιδράσεις από όσους τους βλέπουν» (Σ4) και

«Μα και στα σχολεία και στην καθημερινότητα υπάρχουν διακρίσεις και στην οικογένεια πολλοί γονείς λένε ‘αχ το παιδί μου να μη γίνει ομοφυλόφιλος’» (Σ6).

Το τέταρτο υποθέμα αφορά την έμφυλη δικαιοσύνη **(Ανάγκη έμφυλης δικαιοσύνης)**, στη βάση του οποίου υπήρξε διαφωνία μεταξύ των συμμετεχουσών. Αρχικά έγινε προσπάθεια να οριστεί η έμφυλη δικαιοσύνη. Σύμφωνα με κάποιες συμμετέχουσες αυτή αφορά την ύπαρξη ρυθμίσεων και νομοθεσίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε φύλου. Οι ίδιες υποστήριξαν ότι η δικαιοσύνη δεν υφίσταται, εφόσον οι γυναίκες λόγω του φύλου τους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Χρειάζονται αλλαγές που να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες τους, ώστε να επιτευχθεί έμφυλη δικαιοσύνη.

«Και δικαιοσύνη, προφανώς επειδή υπάρχουν άλλες ανάγκες στον άντρα και άλλες στη γυναίκα, να υπάρχει η δικαιοσύνη που πρέπει. Δηλαδή δε μπορείς να κρίνεις μία κατάσταση όπως θα έκρινες έναν άντρα, επειδή εμείς [οι γυναίκες] μειονεκτούμε κοινωνικά, όπως πχ με την κακοποίηση» (Σ4),

«Νιώθω ότι υπάρχουν ακόμα μεγάλες διαφορές ειδικά σε κάποιες χώρες. Όχι ότι είμαστε αδύναμες και θέλουμε βοήθεια, απλά η κατάσταση είναι διαφορετική για μας, άρα πρέπει αυτό να φαίνεται στο σύστημα της δικαιοσύνης» (Σ3) και

«Ένα παράδειγμα που χρειάζεται η δικαιοσύνη είναι η περίοδος, όπου συνεχίζει να είναι ταμπού και να μην υπάρχει μέριμνα, οπότε οι γυναίκες εκείνες τις μέρες δουλεύουν ή πηγαίνουν σχολείο κανονικά, ενώ σε άλλα ιατρικά θέματα που παθαίνουν και άντρες μπορούν να πάρουν άδεια κανονικά» (Σ5).

Η διαφωνία μίας συμμετέχουσας στο θέμα της δικαιοσύνης ήταν ότι δεν πρέπει να υπάρχει η διάσταση αυτή του φύλου, γιατί οι γυναίκες θα παραμένουν αδύναμες αν δεν αποφασίσουν οι ίδιες ότι είναι ισότιμες με τους άνδρες:

«Εμείς [οι γυναίκες] πρέπει να αποδεχτούμε ότι είμαστε ίσες, δεν έχει άντρας-γυναίκα ή αλλιώς όταν λέμε 'α πρέπει να ανέβουμε' ή κάνουμε τη γιορτή της γυναίκας είναι σαν να δεχόμαστε ότι είμαστε κατώτερες και παλεύουμε για κάτι. Ή θα πούμε ότι όλα ίσα ή δε θα το κερδίσουμε ποτέ. Εμείς πρέπει να το κάνουμε να ισχύει» (Σ1).

Η συζήτηση για την ισότητα και τη δικαιοσύνη αναδεικνύει πολλά ζητήματα. Ξεκινώντας, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες είναι ευαισθητοποιημένες ως προς την ισότητα ευκαιριών που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των φύλων, πιθανόν λόγω και των προσωπικών τους εμπειριών ως γυναίκες. Επίσης, αναγνωρίζουν την ανισότητα και τις διακρίσεις που βιώνουν τα άτομα διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η αναφορά μίας συμμετέχουσας για ύπαρξη «ίδιων ευκαιριών» και για τα δύο φύλα. Στην πραγματικότητα, οι ίδιες ευκαιρίες δεν εξασφαλίζουν απαραίτητα την ισότητα, καθώς προϋποθέτουν τα άτομα να ξεκινούν από την ίδια αφετηρία, γεγονός που πολλές φορές δεν ισχύει για τα δύο φύλα.

Ως προς την έμφυλη δικαιοσύνη, οι συμμετέχουσες υποστηρίζουν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των γυναικών και οι έμφυλες διακρίσεις που βιώνουν, ώστε να λαμβάνονται μέτρα υπέρ τους. Όσα είπαν φαίνεται να συνάδουν με τον ορισμό της έμφυλης δικαιοσύνης ως την προώθηση των ίσων δικαιωμάτων και την εξασφάλιση της πρόσβασης όλων των ατόμων σε αυτά. Μία μόνο από τις συμμετέχουσες απέδωσε το βάρος της επίτευξης της ισότητας περισσότερο στις ίδιες της γυναίκες, υποστηρίζοντας ότι πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι είναι ίσες και να ενδυναμωθούν. Ουσιαστικά, εναποθέτει την ευθύνη στις γυναίκες, ωστόσο η ανισότητα και η ανυπαρξία έμφυλης δικαιοσύνης είναι ένα συστημικό πρόβλημα, που δεν λύνεται εύκολα μόνο με την προσωπική αποδοχή της αξίας τους από τις γυναίκες. Όπως και με την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων, χρειάζεται να γίνουν δομικές αλλαγές στους κοινωνικούς θεσμούς.

5.2.5: Έμφυλες προκαταλήψεις στο σχολείο

Το θέμα της ύπαρξης προκαταλήψεων στο σχολικό περιβάλλον που τέθηκε στη συνέντευξη συνέβαλε στην ανάδειξη πολλών αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των ίδιων των μαθητών, που μπορούν να οδηγήσουν σε έμφυλες διακρίσεις. Οι συμμετέχουσες μίλησαν αρχικά για τις πολλαπλές εκφάνσεις των προκαταλήψεων που συναντούν μεταξύ των μαθητών, από τις οποίες προκύπτουν διαφορετικά υποθέματα.

Ως πρώτο υποθέμα μπορούμε να ορίσουμε τις διακρίσεις σε δραστηριότητες και αντικείμενα που γίνονται από τους ίδιους τους μαθητές (**Αντιστοίχιση δραστηριοτήτων με το φύλο**). Όπως φαίνεται, οι μαθητές έχουν ήδη διαμορφώσει αντιλήψεις για το φύλο και έχουν ενστερνιστεί κάποιες από τις διακρίσεις που εκφράζονται στην κοινωνία, με βάση τις οποίες συγκεκριμένες δραστηριότητες και αντικείμενα μπορούν να χαρακτηριστούν «αγορίστικα» ή «κοριτσίστικα». Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν:

«Αρχικά για τη γυμναστική εγώ θα έλεγα, στα αθλήματα συνήθως χωρίζονται. Τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο και τα κορίτσια βόλεϊ» (Σ3),
«Στις πιο μικρές ηλικίες έχουν [προκαταλήψεις] και με τα χρώματα, λένε δηλαδή ροζ, μπλε. Από μόνα τους τα κορίτσια διαλέγουν ροζ και τα αγόρια μπλε. Και ο τρόπος που ζωγραφίζουν, αυτά που ζωγραφίζουν, ο τρόπος που μιλάνε και που παίζουνε...είναι είτε κορίτσια είτε αγόρια» (Σ5) και
«Εμένα αυτό που μου κάνει εντύπωση είναι ότι τους βάζω και φτιάχνουν κουκλάκια έτσι από χαρτί, και συνήθως τα αγόρια θέλουν το ψάρι και τα κορίτσια την πεταλούδα...» (Σ4).

Ακολούθως οι συμμετέχουσες ανέφεραν τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών (**Σύνδεση φύλου με συμπεριφορά**). Σύμφωνα με αυτές, τα αγόρια έχουν πιο έντονη συμπεριφορά, ενώ τα κορίτσια θεωρούνται τυπικά ήρεμα. Επίσης, φαίνεται ότι τα αγόρια καταλαμβάνουν μεγαλύτερο φυσικό, αλλά και πνευματικό χώρο στο σχολικό περιβάλλον.

«Ναι και πολλές φορές εγώ βλέπω ότι τα αγόρια έχουν περισσότερο χώρο [στην αυλή], και χρειάζονται περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο» (Σ7),
«Και στην τάξη δεν γίνεται αυτό; Συνήθως στα αγόρια κάνουμε παρατήρηση γιατί είναι πιο ανήσυχα. Και τα κορίτσια μπορεί να μιλάνε μεταξύ τους, αλλά πολύ σιγανά που δεν ενοχλούν το μάθημα» (Σ2) και

«Τα κορίτσια είναι και πιο αυτόνομα από μικρή ηλικία. Δε χρειάζεται να τους δίνεις τόση σημασία, γιατί τα καταφέρνουν πολύ καλά και μόνες τους» (Σ1).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενστερνίζονται αυτές τις διακρίσεις, γεγονός που επηρεάζει τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές. Επομένως, προκύπτει το ζήτημα των διαφορετικών προσδοκιών που έχουν από αυτούς ως προς τη συμπεριφορά τους. Σε ένα τρίτο υποθέμα (**Διακρίσεις από εκπαιδευτικούς**), οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη το φύλο σε περιπτώσεις όπου χρειάζεται να επιπλήξουν κάποια μη αποδεκτή συμπεριφορά, καθώς και ότι προτιμούν να αναλαμβάνουν ομάδες μαθητών που αποτελούνται από περισσότερα κορίτσια. Αναλυτικότερα:

«Και στη συμπεριφορά διακρίνουμε που λέμε συνήθως για το αγόρι όταν σπρώξει και χτυπήσει ότι ‘εντάξει αγόρι είναι’. Το δικαιολογούμε πιο πολύ» (Σ1),
«Το κορίτσι κατευθείαν θα χαρακτηριστεί ως ατίθασο, ως ‘γλωσσού’ και θα γίνει και μεγαλύτερο θέμα από ότι με αγόρια» (Σ4),
«Υπάρχει το στερεότυπο, που όλοι θέλουμε να πάρουμε τάξη και μετράμε πόσα κορίτσια έχει και πόσα αγόρια. Αν έχει πολλά κορίτσια λες ‘εντάξει θα την πάρω’, αν έχει πολλά αγόρια λέμε ‘πω πω θα είναι δύσκολα’» (Σ6) και
«Πριν λίγο είχα αυτή την κουβέντα, που μετρούσαμε τους καινούριους μαθητές της Α’ δημοτικού και λέγαμε πάλι καλά που είναι πιο πολλά τα κορίτσια. Πιστεύω έχει να κάνει πιο πολύ με το ότι τα κορίτσια είναι ήσυχα, τα αγόρια είναι πιο φασαριόζικα» (Σ3).

Ένα ακόμα υποθέμα αφορά τις προκαταλήψεις σχετικά τις επιδόσεις των μαθητών (**Επίδραση του φύλου στις επιδόσεις**). Σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιστοιχούν τις καλές επιδόσεις μαθητών και μαθητριών με συγκεκριμένα μαθήματα, ενώ τα κορίτσια θεωρούνται επίσης πιο επιμελή:

«Και στα μαθηματικά υπάρχει το στερεότυπο ότι τα αγόρια είναι καλύτερα, ενώ τα κορίτσια είναι πιο καλά στη γλώσσα και στη λογοτεχνία, στα θεωρητικά» (Σ6) και
«Και στα γράμματα, ότι ένα κορίτσι πρέπει να κάνει πιο ωραία γράμματα, να έχει πιο προσεγμένα τετράδια» (Σ7).

Αφού αναφέρθηκαν αναλυτικά σε πολλά παραδείγματα προκαταλήψεων, οι συμμετέχουσες φρόντισαν να τονίσουν ότι εντοπίζουν σταδιακή αλλαγή και μείωση των έμφυλων στερεοτύπων στο σχολικό περιβάλλον (**Μείωση στερεοτυπικών αντιλήψεων**):

«...αλλά όσο περνάνε τα χρόνια όλο και περισσότερα παιδιά δεν διαλέγουν [δραστηριότητες / αντικείμενα] ανάλογα με το φύλο και δεν σχολιάζεται πια αυτό από τους άλλους» (Σ4),
«Θεωρώ ότι υπάρχει μια αλλαγή μέσα στα σχολεία, δεν είναι τόσο μεγάλες οι διακρίσεις» (Σ2) και
«Γίνονται πολλές προσπάθειες πια και από εκπαιδευτικούς να μάθουν τα παιδιά για τα στερεότυπα και να μην τα αποδέχονται» (Σ7).

Συμπερασματικά, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών καλύπτουν ένα μεγάλο μέρος του φάσματος των προκαταλήψεων που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον. Παρά τις αλλαγές που συμβαίνουν με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη της κοινωνίας, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν συμπεριφορές που βασίζονται σε προκαταλήψεις σχετικά με το φύλο. Όπως αναφέρθηκε, παραμένουν οι διακρίσεις σε αθλήματα, δραστηριότητες, χρώματα και σχέδια, τα οποία θεωρούνται «αγορίστικα» ή «κοριτσίστικα» αντίστοιχα, ιδιαίτερα από τα μικρότερα παιδιά. Επίσης, από την αναφορά στην αναστάτωση που συνήθως δημιουργείται από τη συμπεριφορά των αγοριών, προκύπτει η προκατάληψη ότι τα αγόρια θα εκδηλώσουν επιθετική και έντονη συμπεριφορά, ενώ τα κορίτσια αποτελούν υπόδειγμα μαθητών, που θα επιθυμούσε να έχει κάθε εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα, γίνεται η διάκριση στις επιδόσεις τους σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, καθώς και στον χώρο και την προσοχή που απαιτεί το κάθε φύλο. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι προκαταλήψεις εντοπίζονται ακόμα σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής.

Οι συμμετέχουσες δεν εξέφρασαν κάποια κριτική προς τα παραπάνω στερεότυπα, ενώ με τον τρόπο που τα ανέφεραν φάνηκε ότι τα ενστερνίζονται σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Αυτό επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες που έχουν γίνει, από τις οποίες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι ικανοί να εντοπίσουν έμφυλα στερεότυπα, ωστόσο αποδίδουν την ευθύνη σε μεγάλο βαθμό στην οικογένεια και θεωρούν ότι δεν είναι ικανοί να δράσουν για την καταπολέμησή τους, με αποτέλεσμα τελικά να τα αποδέχονται και να τα δικαιώνουν.

5.2.6: Αναπαράσταση των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια

Ένα ακόμα θέμα της συνέντευξης αποτέλεσε ο τρόπος που αναπαρίστανται τα φύλα στα σχολικά εγχειρίδια. Ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι συμμετέχουσες έχουν έρθει σε επαφή με πολλά από αυτά, επομένως κρίνεται σημαντική η άποψή τους. Ενδεικτικά, οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν:

«Εγώ στα 35 χρόνια που δουλεύω έχω δει πάρα πολλά βιβλία...αυτά [=τα νεότερα] επί της ουσίας δεν έχουν καμία διάκριση φύλου. Δεν υπάρχει. Φροντίζουν πάντα στους βοηθούς να έχουν αγόρι – κορίτσι και παιδιά από άλλη φυλή, οπότε τα βιβλία δεν έχουν τέτοια προβλήματα πλέον. Έχουν άλλα» (Σ1),
«Τώρα όχι δεν προωθούν έμφυλα στερεότυπα» (Σ3),
«Αρχικά αναρωτιόμαστε γιατί δεν έχουν αλλάζει ακόμα αυτά τα βιβλία...εγώ πρόλαβα τα ίδια στο δημοτικό. Όχι ότι έχουν στερεότυπα όμως» (Σ7) και
«Κι εγώ δεν το σκέφτομαι από την πλευρά του φύλου. Έχουν μέσα αγόρια και κορίτσια, στα κείμενα, στα προβλήματα, σε όλα...το θέμα είναι να εκσυγχρονιστούν σε άλλα σημεία» (Σ4).

Είναι φανερό ότι οι συμμετέχουσες έδωσαν κάθετα αρνητική απάντηση για την ύπαρξη στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια. Ανέδειξαν την ανάγκη να σχεδιαστεί ένα πιο σύγχρονο εργαλείο, ωστόσο επέμειναν ότι υπάρχει αρκετή αναπαράσταση και των δύο φύλων, αναφέροντας τους «βοηθούς» των βιβλίων, αλλά και τους χαρακτήρες που εμφανίζονται σε κάθε είδους κείμενο. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι για τις συμμετέχουσες, η ύπαρξη και μόνο ατόμων των δύο φύλων σημαίνει επίτευξη της ισότητας, καθώς οι απαντήσεις τους δεν εμβάθυναν στον τρόπο που παρουσιάζονται τα κορίτσια και τα αγόρια σε αυτά τα εγχειρίδια (**Αρνηση ύπαρξης στερεοτύπων**). Αν επικεντρώνονταν στον τρόπο αναπαράστασης, θα εντόπιζαν ότι αυτός ακολουθεί τους στερεοτυπικούς κοινωνικούς ρόλους που αποδίδονται σε άντρες και γυναίκες αντίστοιχα, όπως έχει προκύψει από πολλές έρευνες. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι συμμετέχουσες επιδεικνύουν μία αντίσταση στην αναγνώριση των στερεοτύπων, που ίσως λειτουργεί σαν μηχανισμός άμυνας, ώστε να μην χρειαστεί οι ίδιες να έρθουν αντιμέτωπες με το θέμα αυτό κατά την διδασκαλία.

5.2.7: Διάσταση του φύλου στη διδασκαλία

Αναφορικά με το θέμα της έμφυλης διάστασης στη διδασκαλία, από την ποιοτική ανάλυση φάνηκε ότι οι συμμετέχουσες είχαν διαφορετικές απόψεις. Το πρώτο υποθέμα που αναδείχθηκε ήταν ότι το φύλο δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε μεγάλο βαθμό κατά τη διδασκαλία (**Ουδετερότητα ως προς το φύλο**). Συγκεκριμένα, μία συμμετέχουσα υποστήριξε ότι υπάρχουν σημαντικότερες παράμετροι, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, με βάση τις οποίες πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του. Αν δίνεται έμφαση στο φύλο, είναι πιθανό να δημιουργούνται διακρίσεις. Αντίστοιχα, μία άλλη συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην ισότητα που θεωρεί

ότι προκύπτει αν αφαιρέσει τη διάσταση του φύλου από τις δραστηριότητες των μαθητών.

«Πιο πολύ τα κοιτάμε σαν παιδιά. Με άλλα κριτήρια σκεφτόμαστε τώρα, γιατί υπάρχουν πολλά παιδιά με μαθησιακά και όποια διαφοροποίηση πρέπει να γίνεται εκεί, όχι να σκεφτόμαστε αν είναι αγόρια ή κορίτσια και να τα διακρίνουμε» (Σ1) και «Εγώ και στις δραματοποιήσεις που κάνω, π.χ. ο Άγιος Βασίλης και τέτοια, δεν ακολουθώ [το φύλο]...δηλαδή αν θέλει ένα κοριτσάκι να κάνει τον Άγιο Βασίλη, θα το κάνει. Και δεν θα το αλλάζω για να μπορέσει, δε θα κάνω τον ρόλο θηλυκό» (Σ4).

Ωστόσο, εκφράστηκε και η αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία η διάσταση του φύλου είναι απαραίτητη, καθώς αποτελεί μέρος της ταυτότητας των μαθητών **(Ανάγκη ένταξης έμφυλης διάστασης)**. Συγκεκριμένα:

«Νομίζω δεν είναι σωστό να μη βλέπουμε το φύλο τους. Εντάξει σε θεατρικά, γιατί είναι ρόλος, αλλά στην τάξη μπορεί το κορίτσι να έχει άλλες ανάγκες από το αγόρι, πρέπει να το έχουμε υπόψη» (Σ7) και «Μέσα στο μάθημα νομίζω θέλουν άλλη προσοχή γιατί μεγαλώνουν και διαφορετικά. Για παράδειγμα πρέπει να έχουν και τα κορίτσια χώρο να μιλήσουν και να εκφραστούν και όχι να αφήνουμε τα αγόρια, όπως γίνεται πολλές φορές επειδή πετάγονται και κάνουν φασαρία» (Σ6).

Το τρίτο υποθέμα αφορά τις πρακτικές με τις οποίες μπορεί η διάσταση του φύλου να ενταχθεί στη διδασκαλία. Από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών αναδείχθηκαν τρόποι που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αναφέρεται στο φύλο, μέσω των οποίων μπορεί και να διδάξει στους μαθητές για την ισότητα **(Αναφορές και ανάδειξη διακρίσεων)**. Οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

«Εγώ θα έλεγα ότι προσπαθώ να αναφέρω και παραδείγματα γυναικών όπου μπορώ, για παράδειγμα γυναίκες επιστήμονες όταν μιλάμε για κάτι στη φυσική» (Σ5), «Και κάποιος θα μπορούσε να δίνει σημασία στις διακρίσεις που έχουν τα κείμενα ή στην ιστορία, σε μαθήματα π.χ. για τη ζωή των Βυζαντινών. Να το έχουμε σαν αφετηρία για να κάνουμε μια συζήτηση, έστω αν ήταν σωστό ή δίκαιο αυτό που γινόταν» (Σ3) και «Ε ναι, να αναφέρουμε έστω τις γυναίκες όπου δεν υπάρχουν, μπορεί να κάνει και τα κορίτσια να νιώσουν καλύτερα» (Σ2).

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των περισσότερων συμμετεχουσών, η διάσταση του φύλου θεωρείται σημαντική στη διδασκαλία. Στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν ότι το φύλο των παιδιών καθορίζει πολλές φορές τις συμπεριφορές και τις ανάγκες τους, επομένως χρειάζεται να το λαμβάνουν υπόψη. Ωστόσο, δύο από τις

εκπαιδευτικούς υποστήριξαν τη διατήρηση ουδέτερης στάσης προς το φύλο των παιδιών, θεωρώντας ότι η ένταξη της έμφυλης διάστασης στη διδασκαλία θα δημιουργήσει διακρίσεις. Στην πραγματικότητα, στόχος της έμφυλης διάστασης είναι να αναγνωριστούν ανισότητες και διακρίσεις με βάση το φύλο που μπορεί να υπάρχουν στην εκπαίδευση, ώστε να διασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών. Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι σε σχετικά ζητήματα, ώστε να μπορούν να τα υποστηρίξουν και να τα εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους.

Οι πρακτικές που ανέφεραν μπορούν να συμβάλλουν στην προσπάθεια διδασκαλίας της ισότητας στους μαθητές. Από έρευνες έχει φανεί, ωστόσο, ότι τέτοιες προσπάθειες είναι μεμονωμένες και δεν επαρκούν για την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, χρειάζεται η οπτική του φύλου να ενσωματωθεί σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων των αναλυτικών προγραμμάτων, της διδασκαλίας, της σχολικής κουλτούρας και των πολιτικών. Αυτό δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά είναι αναγκαίο οι ίδιοι να ενημερωθούν και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους, ώστε να εργαστούν για τη δίκαιη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.2.8: Συνεργασία στη σχολική τάξη

Το τελευταίο θέμα της συνέντευξης ήταν η επίτευξη συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Οι συμμετέχουσες εξέφρασαν τις απόψεις τους για το βαθμό στον οποίο αυτή είναι σημαντική, καθώς και τον τρόπο που την επιτυγχάνουν, ιδιαίτερα μεταξύ μαθητών διαφορετικού φύλου. Αρχικά τέθηκε το ζήτημα του διαχωρισμού των φύλων, που προέρχεται από τα ίδια τα παιδιά, ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες, το οποίο ορίζεται ως το πρώτο υποθέμα (**Επιλογή ομόφυλων ομάδων από μαθητές**). Οι συμμετέχουσες συμφώνησαν ότι αν η επιλογή συνεργατών αφευθεί στους ίδιους τους μαθητές, θα δημιουργήσουν ομάδες με άτομα του ίδιου φύλου, ενώ πολλές φορές θα εκφράσουν και δυσαρέσκεια σε περίπτωση που πρέπει να συνεργαστούν ή ακόμη και να παίξουν με άτομα διαφορετικού φύλου. Αυτή η διάκριση φαίνεται να αμβλύνεται σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.

«Συνεργασία εννοούμε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών; Γιατί συνήθως βλέπουμε ότι χωρίζονται, αν τους πεις π.χ. καθίστε με όποιον θέλετε στο θρανίο ή κάντε ομάδες όπως θέλετε» (Σ6),

«Εξαρτάται από την ηλικία. Όσο πιο μικρά, θεωρούν ότι τα αγόρια θα κάτσουν με αγόρι και τα κορίτσια με κορίτσι. Όσο πάνε λίγο προς τη μέση, αρχίζουν και συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητα και υπάρχει και μία έλξη, την οποία όμως δεν τη συνειδητοποιούν και τους βγάζει κάτι αρνητικό» (Σ1),
«Γι' αυτό ακούμε 'εγώ δεν κάθομαι με κορίτσι, εγώ δεν παίζω με κορίτσια'» (Σ2) και
«Μετά όσο μεγαλώνουν κάθονται και αγόρια με κορίτσια, δεν νομίζω ότι έχουν πρόβλημα» (Σ7).

Το δεύτερο ζήτημα που ανέδειξαν οι συμμετέχουσες σχετικά με τη συνεργασία αφορά τον τρόπο δημιουργίας ομάδων στη σχολική τάξη (**Προτίμηση μεικτών ομάδων από εκπαιδευτικούς**). Όπως προτείνουν οι συμμετέχουσες, καλό είναι να δημιουργούνται μεικτές ομάδες μαθητών, ώστε να καλλιεργείται η ισότητα και να προωθείται η συνεργασία μεταξύ των φύλων. Θεωρούν ότι για να υπάρξει θετικό αποτέλεσμα χρειάζεται οι μαθητές να έχουν κάποιον λόγο στην επιλογή των συνεργατών τους, αλλά με την παρακίνηση του εκπαιδευτικού να μην γίνεται διαχωρισμός βάσει φύλου.

«Εγώ προσπαθώ να τους βάλω σε μεικτές ομάδες. Και ας επιλέξουν μόνοι τους, δίνω τον κανόνα ότι το κορίτσι-αρχηγός θα επιλέξει εναλλάξ ένα αγόρι και ένα κορίτσι για την ομάδα του και το αγόρι-αρχηγός αντίστοιχα» (Σ4),
«Βλέπουμε ότι στη γυμναστική πολλές φορές χωρίζονται και τα αγόρια δεν αφήνουν τα κορίτσια να παίζουν ποδόσφαιρο. Εκεί πρέπει να τους βάζουμε να παίζουν όλοι ομαδικά, για να μαθαίνουν και την ισότητα στην πράξη» (Σ5) και
«Αν τους δώσουμε επιλογή με κάποιο τρόπο, θα το κάνουν πιο πρόθυμα παρά να τους πει ο δάσκαλος με ποιον θα είναι στην ομάδα υποχρεωτικά. Εκεί μπορεί να μην πετύχει η συνεργασία» (Σ2).

Ένα τρίτο υποθέμα που προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση είναι η προπαρασκευή για την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, που θεωρείται απαραίτητη από τους εκπαιδευτικούς. Κάποιες από τις συμμετέχουσες έδωσαν παραδείγματα δραστηριοτήτων και πρακτικών που καλλιεργούν το σεβασμό, την αποδοχή και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά (**Ανάγκη προπαρασκευαστικών δραστηριοτήτων συνεργασίας**). Συγκεκριμένα ανέφεραν ως σημαντικότερες πρακτικές την καλλιέργεια αυστηρών ορίων, την εξάσκηση στην ενσυναίσθηση μέσω παιχνιδιών ρόλων και την προετοιμασία του ίδιου του εκπαιδευτικού μέσω του εντοπισμού των αναγκών και δυνατοτήτων κάθε μαθητή.

«Άλλο που μπορούμε να κάνουμε είναι να βάζουμε αυστηρά όρια, τότε μιλάμε, ότι ακούμε τους συμμαθητές και τα σχετικά και έτσι αν μάθουν να δείχνουν σεβασμό ο ένας στον άλλο θα μπορούν να συνεργαστούν πιο εύκολα» (Σ3),

«Εγώ κάποιες φορές δοκιμάζω με δραστηριότητες ρόλων, τους βάζω να μπαίνουν ο ένας στη θέση του άλλου και να λένε τι νιώθει ή να τον παρουσιάζουν, άρα μαθαίνουν να συνεργάζονται. Και εκεί πάλι μπορείς να πεις να πάει ένα αγόρι με ένα κορίτσι και όχι ομάδες ίδιου φύλου» (Σ6) και

«Πρέπει να κάνεις πολύ καλή οργάνωση για να λειτουργήσουν οι ομάδες, να ξέρεις τις δυνατότητες καθενός για να τους δώσεις ένα ρόλο και έτσι θα δουλεύουν όλοι και θα μοιράζονται καλύτερα το χώρο και το χρόνο τους» (Σ7).

Οι συμμετέχουσες γενικότερα έδειξαν διάθεση να εφαρμόσουν τέτοιες πρακτικές και αναγνώρισαν την αξία της συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός ότι οι μαθητές φαίνεται να προτιμούν άτομα του ίδιου φύλου για να διαμορφώσουν φιλίες, αλλά και στις καθημερινές τους σχολικές δραστηριότητες, μπορεί να αποδοθεί στα στερεότυπα και τους κοινωνικούς ρόλους που μαθαίνουν από τη γέννησή τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν τη διάθεση να καταπολεμήσουν αυτή τη διάκριση και να συμβάλλουν στη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ των μαθητών τους, ανεξαρτήτως φύλου, καλλιεργώντας τους τον σεβασμό, την υπευθυνότητα και την αλληλεγγύη.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, υπήρξε και μία συμμετέχουσα, η οποία ανέφερε ότι στην διδασκαλία της αποφεύγει σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία, καθώς θεωρεί ότι προκαλείται αναταραχή και δεν μπορεί να εργαστεί με τους μαθητές. Φαίνεται ότι προτιμά τη μετωπική διδασκαλία:

«Εγώ τους βάζω μόνους τους στο θρανίο ή με κάποιον που δεν έχουν πολύ καλή σχέση, για να μην κάνουν φασαρία και έχω την ησυχία μου να κάνω μάθημα» (Σ1).

Η επιλογή της μετωπικής διδασκαλίας πιθανόν να σχετίζεται με τη συμπεριφορά των μαθητών, που πολλές φορές δεν ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ τους. Όταν τίθεται ως στόχος η ομαλότερη διεξαγωγή του μαθήματος, η αποφυγή της δημιουργίας ομάδων φαίνεται ως η πρακτικότερη επιλογή. Παρόλα αυτά είναι σημαντικό να γίνει προσπάθεια καλλιέργειας της συνεργασίας, καθώς έχουν αποδειχθεί τα πολλαπλά οφέλη που αυτή έχει για τους μαθητές, τόσο στον γνωστικό όσο και στον ψυχοκοινωνικό τομέα.

5.2.9 Συγκεντρωτικός πίνακας θεμάτων

Ποιοτική Ανάλυση	
Θέμα	Υποθέμα
1. Ορισμός βιολογικού και κοινωνικού φύλου	α. Σωματικά χαρακτηριστικά
	β. Προσωπική επιλογή
	γ. Επίδραση κοινωνικοποίησης
	δ. Πιθανότητα μη ταύτισης
2. Νομοθεσία για την έμφυλη ισότητα	α. Άγνοια νομοθεσίας
	β. Ανεπάρκεια νομοθεσίας
	γ. Έλλειψη ενημέρωσης
3. Κοινωνικοί ρόλοι και φύλο	α. Ρόλος γυναίκας ως μητέρας
	β. Έμφυλες διακρίσεις ρόλων
	γ. Ενίσχυση της ισότητας
	δ. Έμφυλες διακρίσεις στην ανατροφή
	ε. Μίμηση συμπεριφοράς γονέων
	στ. Επίδραση κοινωνικών παραγόντων
4. Έμφυλη ισότητα και δικαιοσύνη	α. Ορισμός ισότητας
	β. Ανυπαρξία ισότητας
	γ. Αορατότητα ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας
	δ. Ανάγκη έμφυλης δικαιοσύνης
5. Έμφυλες προκαταλήψεις στο σχολείο	α. Αντιστοίχιση δραστηριοτήτων με το φύλο
	β. Σύνδεση φύλου με τη συμπεριφορά
	γ. Διακρίσεις από εκπαιδευτικούς
	δ. Επίδραση του φύλου στις επιδόσεις
	ε. Μείωση στερεοτυπικών αντιλήψεων
6. Αναπαράσταση φύλου στα σχολικά εγχειρίδια	α. Άρνηση ύπαρξης στερεοτύπων
7. Διάσταση του φύλου στη διδασκαλία	α. Ουδετερότητα ως προς το φύλο
	β. Ανάγκη ένταξης έμφυλης διάστασης
	γ. Αναφορές και ανάδειξη διακρίσεων

8. Συνεργασία στη σχολική τάξη	α. Επιλογή ομόφυλων ομάδων από μαθητές
	β. Προτίμηση μεικτών ομάδων από εκπαιδευτικούς
	γ. Ανάγκη προπαρασκευαστικών δραστηριοτήτων συνεργασίας

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα – Προτάσεις

6.1 Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν γενικότερα θετική στάση σε θέματα φύλου και φάνηκε να αναγνωρίζουν τον κοινωνικοποιητικό τους ρόλο. Υποστήριξαν την ανάγκη προώθησης της ισότητας με την καλλιέργεια υγιών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, την οποία προσπαθούν να εφαρμόσουν. Στα πλαίσια της συνέντευξης επεσήμαναν την ανάγκη της ισότητας ευκαιριών και της εφαρμογής αλλαγών στη δικαιοσύνη, ώστε να περιλαμβάνει την έμφυλη διάσταση, δηλαδή να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και να προωθεί τα δικαιώματα και των δύο φύλων. Αυτό το εύρημα εντοπίζεται σε άλλες έρευνες, όπως των Latorre-Coscolluela και συνεργατών (2022), στην οποία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ένταξη της έμφυλης ισότητας στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την ενίσχυση όλων των μαθητών. Η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται για τον σκοπό αυτό από την έρευνα των Kollmayer και συνεργατών (2016) είναι η συνεκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να εκπαιδεύονται με κοινούς στόχους, χωρίς τους περιορισμούς των έμφυλων στερεοτύπων.

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα δήλωσαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα φύλου και εκτίμησαν ότι έχουν υψηλές ικανότητες στη διαχείριση σχετικών θεμάτων, από το ποιοτικό μέρος που ακολούθησε, αναδείχθηκε η έλλειψη ενημέρωσης και εκπαίδευσής τους. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες στη συνέντευξη δυσκολεύτηκαν να ορίσουν βασικές έννοιες, όπως το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο. Η θεωρητική τους γνώση αποδείχθηκε περιορισμένη, αφού μιλούσαν κυρίως με εμπειρικά παραδείγματα, με βάση τα οποία φαίνεται πως έχουν διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους. Επιπρόσθετα, δεν ήταν ενημερωμένες για τη νομοθεσία σχετικά με έμφυλα ζητήματα, αλλά μπορούσαν να αναγνωρίσουν την ανεπάρκεια των νόμων και την ανάγκη αλλαγής σε πρακτικό επίπεδο.

Η έλλειψη γνώσης έγινε φανερή και στη συζήτηση σχετικά με τους ρόλους που αποδίδονται στα φύλα από την κοινωνία, οι οποίοι συνδέονται στενά με τα έμφυλα στερεότυπα. Οι συμμετέχουσες έδωσαν έμφαση στον ρόλο των γυναικών ως φροντιστών και δεν ανέδειξαν άλλες πτυχές της συμπεριφοράς των ατόμων εκτός οικογενειακού πλαισίου. Στην έρευνα της Ζήση (2022), όμως, αναδείχθηκε ότι οι

γυναίκες αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους στη ζωή τους, κάποιιοι από τους οποίους σχετίζονται με την κάλυψη των αναγκών των άλλων, καθώς στερεοτυπικά μαθαίνουν ότι έτσι θα είναι αγαπητές. Παράλληλα, οι συμμετέχουσες θα μπορούσαν να αναφερθούν στους έμφυλους ρόλους σε επαγγελματικά πλαίσια, όπου και πάλι εμφανίζονται διακρίσεις. Αυτές είναι αρκετά έντονες στον εκπαιδευτικό κλάδο, όπου φαίνεται ότι οι γυναίκες εργάζονται σε χαμηλότερες βαθμίδες, με ρόλο που θα μπορούσε να θεωρηθεί υποκατάστατο της μητέρας, ενώ οι περισσότεροι άνδρες εργάζονται σε υψηλότερες βαθμίδες και αναλαμβάνουν θέσεις που τους προσδίδουν κύρος και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Κογκίδου, 2012). Το γεγονός της παράλειψης αναφοράς των συμμετεχουσών στην παρούσα έρευνα σε άλλα πεδία δραστηριοποίησης των ατόμων, φανερώνει ότι δεν αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών ρόλων, καθώς και ότι οι ίδιες είναι βαθιά επηρεασμένες από τα έμφυλα στερεότυπα.

Από τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύεται το γεγονός ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν περιέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό ζητήματα φύλου, ώστε οι ίδιοι να εξοικειώνονται και να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις ανισότητες και τα έμφυλα στερεότυπα που συναντούν στο σχολικό περιβάλλον. Από έρευνά τους σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, οι Miralles-Cardona και συνεργάτες (2021) εντόπισαν την έλλειψη αυτή, καθώς οι φοιτητές δήλωσαν αβεβαιότητα για την επάρκειά τους σε ικανότητες και γνώσεις σε θέματα φύλου, παρά το γεγονός ότι θεωρούνταν αρκετά ευαισθητοποιημένοι. Επομένως, τα πανεπιστημιακά προγράμματα είναι απαραίτητο να αναβαθμιστούν μέσω της εμβάθυνσης σε θέματα φύλου και σχετικών ερευνητικών προσπαθειών (Πολίτης, 2006· Αγγελή & Λέστα, 2018).

Ένα ακόμη καίριο ζήτημα που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα ήταν η δυσκολία των συμμετεχόντων να κατανοήσουν την έννοια της έμφυλης διάστασης στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Σε αντίθεση με τις απαντήσεις τους σε άλλα ερωτήματα, στο συγκεκριμένο έδειξαν αβεβαιότητα, πιθανόν λόγω των στερεοτύπων που έχουν ενσωματωθεί στη σκέψη τους και της ανεπαρκούς γνώσης. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τη διατήρηση ουδέτερης στάσης ως προς το φύλο κατά τη διδασκαλία, θεωρώντας το δευτερεύον ζήτημα. Όσοι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν την ένταξή της έμφυλης διάστασης, φάνηκε ότι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σχετικά, ώστε πολλές παρεμβάσεις που εφαρμόζουν έχουν βραχύχρονο ή

καθόλου αποτέλεσμα. Όπως ανέφεραν, περιορίζονται σε μεμονωμένες δραστηριότητες και σε συγκεκριμένα αντικείμενα διδασκαλίας, όπως η ιστορία.

Τα ευρήματα αυτά σχετικά με την ένταξη της έμφυλης διάστασης στο σχολικό πλαίσιο επιβεβαιώνονται από αρκετές άλλες έρευνες. Μία από αυτές είναι των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και συνεργατών (2008), στην οποία οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ως αλλαγή για την προώθηση της ισότητας την εισαγωγή νέου σχετικού μαθήματος και τον εμπλουτισμό των ήδη υπαρχόντων. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Αγγελή & Λέστα (2018), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως καλές πρακτικές για την καταπολέμηση των στερεοτύπων την ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης σε κατάλληλες διδακτικές στιγμές κάθε μαθήματος και την ενθάρρυνση των κοριτσιών να συμμετέχουν σε μαθήματα που θεωρούνται τυπικά «ανδρικά», ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια να περιοριστεί η υπερβολική κατάληψη χώρου και χρόνου από τα αγόρια στη σχολική τάξη. Στην ίδια έρευνα αναφέρθηκε ότι για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των κοριτσιών, οι σχολικοί σύμβουλοι χρησιμοποιούν την αναφορά σε επιτυχημένες γυναίκες ως πρότυπα (Αγγελή & Λέστα, 2018). Ακόμη, οι Latorre-Coscolluela και συνεργάτες (2022) είχαν παρόμοια αποτελέσματα, καθώς από την έρευνά τους προέκυψε ότι τα μέτρα προώθησης της ισότητας δεν είναι καθολικά, αλλά εφαρμόζονται εθελοντικά από εκπαιδευτικούς και είναι συνήθως επιφανειακά. Γενικότερα, ερευνητές υποστηρίζουν ότι τέτοια προγράμματα εναποθέτουν την ευθύνη της αλλαγής στους μαθητές και δεν προσφέρουν μεγάλη δυνατότητα αλλαγής (Askew & Ross, 1994). Επιπλέον, συνήθως θέτουν διαφορετικούς στόχους για κάθε φύλο, επομένως ενισχύουν τη διχοτόμηση μεταξύ των φύλων (Πολίτης, 2006).

Παράλληλα, η δυσχέρεια των εκπαιδευτικών για την οργάνωση προγραμμάτων καταπολέμησης των στερεοτύπων οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη υλικών και τη χρήση παρωχημένων σχολικών εγχειριδίων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα από τη μία πλευρά αναγνώρισαν ότι δεν έχουν στη διάθεση τους ή δεν δημιουργούν οι ίδιοι υλικό που εντάσσει την έμφυλη διάσταση στη διδασκαλία τους. Από την άλλη, θεώρησαν επαρκή την εκπροσώπηση των φύλων στα επίσημα σχολικά εγχειρίδια, βασιζόμενοι στο γεγονός ότι υπάρχουν αναφορές και εικόνες και των δύο φύλων, χωρίς να εξετάσουν τον τρόπο που αυτά αναπαρίστανται και ποια στερεότυπα μπορεί να προβάλλονται.

Κατ' επέκταση, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαψεύδονται από άλλες που έχουν γίνει για το θέμα της ύπαρξης στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια. Η γυναικεία εμπειρία υποβιβάζεται στα σχολικά μαθήματα, εφόσον τα βιβλία εξακολουθούν να προβάλλουν στερεοτυπικούς έμφυλους ρόλους (Φρόση, 2010). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι άντρες-χαρακτήρες εμφανίζονται πιο δυναμικοί και δραστήριοι, ενώ οι γυναίκες αναλαμβάνουν βοηθητικούς ρόλους που αφορούν κυρίως τη φροντίδα (Gounias & Alexopoulos, 2016· Πλιόγκου και συν., 2017). Ακόμη, οι γυναίκες χαρακτηρίζονται από συναισθηματισμό και ευγένεια, ενώ οι άνδρες από σοβαρότητα και εξυπνάδα (Gounias & Alexopoulos, 2016). Οι Teliousi και συνεργάτες (2020) προσθέτουν ότι εντοπίζονται διαφορές και στις επαγγελματικές δραστηριότητες που εμφανίζεται να έχει κάθε φύλο. Όπως αναφέρουν, αυτό γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές, οι οποίοι επηρεάζονται αρνητικά (Teliousi και συν., 2020). Εδώ δημιουργείται μία αντίφαση με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς οι ίδιοι αγνοούν ή αρνούνται την ύπαρξη των στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια, επομένως πιθανόν να μην είναι σε θέση να τα εντοπίσουν επαρκώς και στη συμπεριφορά τη δική τους ή των μαθητών τους.

Προχωρώντας σε ένα ακόμα ζήτημα, και στα δύο σκέλη της έρευνας οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν διστακτικοί ως προς τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Μάλιστα, από τη συνέντευξη προέκυψε ότι αποδίδουν μεγάλο μέρος των ευθυνών για την κοινωνικοποίηση των παιδιών στην οικογένεια. Στην ερώτηση σχετικά με τη διαμόρφωση των κοινωνικών ρόλων έκαναν λόγο για έμφυλες διακρίσεις από τους γονείς κατά την ανατροφή των παιδιών, αλλά και για τη μίμηση της συμπεριφοράς των γονέων που λειτουργούν ως πρότυπα. Από την άλλη πλευρά, ελάχιστη αναφορά έγινε στον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών και την καταπολέμηση των στερεοτύπων, παρά το γεγονός ότι δήλωσαν με βεβαιότητα την ικανότητα αναγνώρισης και δράσης κατά των στερεοτύπων στο ερωτηματολόγιο. Αντίστοιχα, οι προκαταλήψεις που εντοπίζονται στους μαθητές στο σχολικό χώρο θεωρήθηκε ότι προέρχονται κυρίως από την οικογένεια.

Αυτή η στάση κάποιων εκπαιδευτικών εντοπίστηκε και στην έρευνα της Φρόση (2010), σύμφωνα με την οποία ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου υποβαθμίζεται από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, περιορίζονται στον διδακτικό τους ρόλο, υποστηρίζοντας ότι διαθέτουν περιορισμένα μέσα και δυνατότητες για την

καταπολέμηση των στερεοτύπων (Φρόση, 2010). Από την άλλη πλευρά, από έρευνες έχει αποδειχθεί ο ρόλος των γονέων στην διαμόρφωση των στερεοτύπων μέσω της ενίσχυσης ή αποθάρρυνσης συμπεριφορών σχετικών με το φύλο, ωστόσο τονίζεται ότι υπάρχουν και άλλα πρόσωπα αναφοράς που επηρεάζουν τα παιδιά, όπως οι συνομήλικοι και άλλοι σημαντικοί ενήλικες (Elliot και συν., 2008).

Το θετικότερο από τα ευρήματα της έρευνας, το οποίο επιβεβαιώνεται και από άλλες, είναι το γεγονός ότι υπάρχει διάθεση των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν περαιτέρω για θέματα φύλου, ζήτημα που εκφράστηκε ως ανάγκη από τις συμμετέχουσες στη συνέντευξη. Αυτή τη θετική τους στάση εντόπισαν και οι Γουνίας & Alexopoulos (2016), από την έρευνα των οποίων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για την εφαρμογή στρατηγικών καταπολέμησης των στερεοτύπων, αλλά νιώθουν την ανάγκη για επιμόρφωση και ενίσχυση των ικανοτήτων τους. Συμπεραίνοντας, το ζήτημα των έμφυλων στερεοτύπων απασχολεί τους εκπαιδευτικούς σε αρκετό βαθμό, ώστε να αναζητούν βοήθεια στη διαχείρισή του, όμως εξακολουθούν να χρειάζονται προσπάθειες περαιτέρω ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης.

6.2 Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας, είναι σημαντικό να προταθούν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα στο πεδίο, μέσω της οποίας θα ενισχυθούν οι προσπάθειες για καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων. Ένας τομέας στον οποίο εντοπίζεται ανάγκη εμβάθυνσης είναι η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί η επίδραση των προγραμμάτων επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τη γνώση και διαχείριση των έμφυλων ζητημάτων στη σχολική τάξη. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να σχεδιαστούν νέα προγράμματα, που θα σχετίζονται αποκλειστικά με αυτό το θέμα, θα είναι διαθέσιμα σε όλους τους εκπαιδευτικούς και θα τους παρέχουν πρακτικά εργαλεία. Αυτό θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της κατανόησης και της ικανότητας ενσωμάτωσης της έμφυλης διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Καθώς η διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων οφείλεται εν μέρει και στα υλικά και περιεχόμενα των σχολικών μαθημάτων, είναι σημαντικό να μελετηθούν περαιτέρω τα σχολικά εγχειρίδια. Έχουν γίνει ήδη αρκετές έρευνες, από τις οποίες έχουν εντοπιστεί στερεοτυπικές αντιλήψεις που προβάλλονται από αυτά, όπως

αναφέρθηκε παραπάνω. Ωστόσο, χρειάζεται να μελετηθεί ο βαθμός στον οποίο αυτές οι εικόνες και αναφορές επηρεάζουν την αντίληψη των μαθητών και μαθητριών για τους έμφυλους ρόλους και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές.

Τέλος, θεωρείται απαραίτητο να εξεταστεί η σχέση σχολείου και οικογένειας αναφορικά με την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων, καθώς αποτελούν τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών. Με κατάλληλη έρευνα μπορούν να σχεδιαστούν στρατηγικές για την προώθηση της συνεργασίας των δύο φορέων και να μελετηθεί η αποτελεσματικότητά τους. Επίσης, ακολούθως θα μπορεί να εξεταστεί η επίδραση που έχει η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο αυτών φορέων στη μείωση των διακρίσεων και την προώθηση ενός πιο ισότιμου περιβάλλοντος για τα παιδιά.

- Gray, D. E. (2018). *Η Ερευνητική Μεθοδολογία στον πραγματικό κόσμο* (Π. Χατζόγλου, Επιμ., & Π. Δελιάς, Μεταφρ.). Τζιόλας.
- Ζήση, Α. (2022). Έμφυλες διαφοροποιήσεις στην ψυχική υγεία: θεωρητικές προσεγγίσεις, ευρήματα και προοπτικές. *Ψυχολογία: το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 27(3), 144–156. doi:10.12681/psy_hps.32647
- Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ. & Παπακίτσος, Ε. Χ. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 95-111. doi:10.12681/hjre.10876
- Κογκίδου, Δ. (2012). *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Εισήγηση στο Συνέδριο Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κύπρος. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi.ac.cy>
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Ζ. Μπαμπλέκου, Επιμ., Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.). Gutenberg.
- 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. doi:10.12681/hjre.11940
- Πολίτης, Φ. (2006). *Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο*. Επίκεντρο.
- Φρόση, Λ. (2010). *Τα Φύλα στο Σχολείο και στο Λόγο των Εκπαιδευτικών*. Τόπος.
- Φώτη, Π. Ε. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη και Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη: Μέθοδοι διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό*. Γρηγόρης.
- Ψιλού, Ε. (2015). Φύλο και εκπαιδευτική διαδικασία: στάσεις και συμπεριφορές των Ελλήνων δασκάλων ανάλογα με το φύλο τους απέναντι σε μαθητές και μαθήτριες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (42436). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανάκτηση από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42436?locale=el>

Ξενόγλωσση

- Alan, S., Ertac, S. & Mumcu, I. (2018). Gender stereotypes in the classroom and effects on achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 100(5): 876–890. doi: 10.1162/rest_a_00756

- Appel, M., & Weber, S. (2021). Do Mass Mediated Stereotypes Harm Members of Negatively Stereotyped Groups? A Meta-Analytical Review on Media-Generated Stereotype Threat and Stereotype Lift. *Communication Research*, 48(2), 151-179. doi: 10.1177/0093650217715543
- Cushman, P. (2010). Male primary school teachers: Helping or hindering a move to gender equity? *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1211-1218. doi:10.1016/j.tate.2010.01.002
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2017). *Gender in Education and Training*. Ανάκτηση από: https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/gender-education-and-training?language_content_entity=en
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). "Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research". *Journal of Social Change*, 10(1), 19-32. doi: 10.5590/JOSC.2018.10.1.02.
- 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. doi:10.1080/09540253.2016.1237620
- Hermann, J. M. & Vollmeyer, R. (2022). Gender stereotypes: implicit threat to performance or boost for motivational aspects in primary school. *Social Psychology of Education* 25, 349–369. doi:10.1007/s11218-022-09693-8
- Heyder, A. & Kessels, U. (2015). Do teachers equate male and masculine with lower academic engagement? How students' gender enactment triggers gender stereotypes at school. *Social Psychology of Education*, 18(3), 467-485. doi:10.1007/s11218-015-9303-0
- Heyder, A., van Hek, M., & Van Houtte, M. (2021). When Gender Stereotypes Get Male Adolescents into Trouble: A Longitudinal Study on Gender Conformity Pressure as a Predictor of School Misconduct. *Sex Roles*(84), 61-75. doi:10.1007/s11199-020-01147-9
- Howansky, K., Wilton, L. S., Young, D. M., Abrams, S., & Clapham, R. (2019). (Trans)gender stereotypes and the self: Content and consequences of gender identity stereotypes. *Self and Identity*, 20(4), 478–495. doi:10.1080/15298868.2019.1617191

- Jones, S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547-561. doi:10.1080/0142569042000252044
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377. doi:10.1080/17405629.2016.1193483
- Latorre-Cosculluela, C., Vázquez-Toledo, S., Liesa-Orús, M., & Ramón-Palomar, J. (2022). Contextualizing gender issues and inclusive education: an analysis of the perceptions of primary education teachers. *Teacher Development*, 26(2), 189-205. doi:10.1080/13664530.2021.2009550
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a Social Category. *Developmental Psychology*, 24(6), 755-765. doi:10.1037/0012-1649.24.6.755
- McCormick, T. M. (1994). *Creating the Nonsexist Classroom: a multicultural approach*. Teachers College Press.
- Miralles-Cardona, C., Chiner, E., & Cardona-Molto, M.-C. (2021). Educating prospective teachers for a sustainable gender equality practice: survey design and validation of a self-efficacy scale. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 379-403. doi:10.1108/IJSHE-06-2020-0204
- Mouratidou, K., Karamavrou, S., Karatza, S., & Schillinger, M. (2020). Aggressive and socially insecure behaviors in kindergarten and elementary school students: A comparative study concerning gender, age, and geographical background of children in Northern Greece. *Social Psychology of Education*, 23, 259-277. doi:10.1007/s11218-019-09536-z
- Nelson, A. A., & Brown, C. S. (2019). Too Pretty for Homework: Sexualized Gender Stereotypes Predict Academic Attitudes for Gender-Typical Early Adolescent Girls. *The Journal of Early Adolescence*, 39(4), 603-617. doi:10.1177/0272431618776132
- Odenbring, Y. (2019). Strong boys and super girls? School professionals' perceptions of students' mental health and gender in secondary school. *Education Inquiry*, 10(3), 258-272. doi:10.1080/20004508.2018.1558665

- Papadakis, S. (2018). Gender stereotypes in Greek computer science school textbooks. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 9(1), 48-71. doi:10.1504/IJTCS.2018.10011123
- Perander, K., Londen, M., & Holm, G. (2020). Anxious girls and laid-back boys: teachers' and study counsellors' gendered perceptions of students. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 185–199. doi:10.1080/0305764X.2019.1653825
- Rofes, E. (2005). *Status Quo or Status Queer? A Radical Rethinking of Sexuality & Schooling*. U.S.A.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype Threat. *Annual Reviews of Psychology*, 67, 415-437. doi: 10.1146/annurev-psych-073115-103235
- Stone, E. A., Brown, C. S. & Jewell, J. A. (2015). The Sexualized Girl: A Within-Gender Stereotype Among Elementary School Children. *Child Development*, 86(5), 1604–1622. doi:10.1111/cdev.12405
- Taylor, V. J., & Walton, G. M. (2011). Stereotype Threat Undermines Academic Learning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(8), 1055-1067. doi: 10.1177/0146167211406506
- Telioussi, V., Zafiri, M. & Pliogou, V. (2020). Occupation and Gender Stereotypes in Primary School: The Case of the English Language Coursebooks in Greek Primary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1135-1148. doi:10.13189/ujer.2020.080403