

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση, Ιδιότητα του Πολίτη

**ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ
ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΡΣΗΣ ΕΜΦΥΛΩΝ
ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΕΜΦΥΛΩΝ
ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ/ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Χονδρού Ευαγγελία

Εξεταστική επιτροπή: Γαζή Έφη - Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Νικολακάκη Μαρία - Επίκουρη καθηγήτρια

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καρακατσάνη Δέσποινα

Κόρινθος, 2018

Copyright © 2018 Χονδρού Ευαγγελία

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου Δέσποινα Καρακατσάνη για την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλο το διάστημα εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, τις δασκάλες και τους δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα για την πολύτιμη βοήθεια, τη διάθεσή τους να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και το χρόνο που αφιέρωσαν. Τέλος, τη μητέρα μου για την αμέριστη συμπαράστασή της όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ.....	10
1.1 Βιολογική και κοινωνική διάσταση του φύλου – «ανδρισμός» και «θηλυκότητα»	10
1.2 Θεωρίες συγκρότησης της έμφυλης ταυτότητας.....	14
1.2.1 Ψυχαναλυτική θεωρία	15
1.2.2 Βιολογικές θεωρίες	17
1.2.3 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης	18
1.2.4 Θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης	20
1.2.5 Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΕΜΦΥΛΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ.....	22
2.1 Ορίζοντας τα στερεότυπα.....	22
2.2 Ο ρόλος της κοινωνικοποίησης στη δημιουργία έμφυλων στερεοτύπων	26
2.3 Σεξισμός και πατριαρχία	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ.....	36
3.1 Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: φεμινιστικές θεωρίες για την έμφυλη ανισότητα στην εκπαίδευση	36
3.2 Έμφυλες ανισότητες στον εκπαιδευτικό μηχανισμό.....	42
3.3 Αντιλήψεις, προσδοκίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα	47
3.4 Άρση των έμφυλων διακρίσεων μέσα από τις/τους εκπαιδευτικούς	51

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΕΡΕΥΝΑ.....	55
4.1 Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας.....	55
4.2 Άξονες και ερευνητικά ερωτήματα.....	56
4.3 Μεθοδολογία.....	57
4.4 Ερευνητικό εργαλείο – ημιδομημένη συνέντευξη.....	58
4.5 Το δείγμα της έρευνας.....	60
4.6 Αποτελέσματα της έρευνας.....	61
4.7 Συμπεράσματα.....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	71

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στον τρόπο αντιμετώπισης των έμφυλων στερεοτύπων που αναπαράγονται εντός του σχολικού πλαισίου, από τις/τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να αναδειχθούν οι πρακτικές που ενδεχομένως εφαρμόζουν προκειμένου να καταπολεμήσουν τις έμφυλες ανισότητες και συνεπώς να προωθήσουν την ισότητα των φύλων. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε καθημερινή επαφή με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους και μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, η οποία μάλιστα ξεπερνά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά διαμορφώνει συνειδήσεις, είναι σε θέση να επηρεάσουν ριζικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητριών/ών τους για τους ρόλους των φύλων, τόσο στην εκπαίδευση όσο και την κοινωνία.

Ακολούθως, διερευνήθηκε πώς προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιες/οι το ρόλο τους στην αποδόμηση των στερεοτύπων που παράγονται και αναπαράγονται στη βάση των φύλων. Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στρατηγικές κατά τη σχολική πράξη, που συμβάλλουν στην άρση των έμφυλων ανισοτήτων και με ποιους τρόπους θεωρούν ότι είναι δυνατόν να προωθηθεί η ισότητα των φύλων σε επίπεδο τάξης. Ακόμη, ένα ερώτημα που απασχόλησε ήταν εάν η πολιτεία έχει υποστηρίξει τις δασκάλες και τους δασκάλους για αυτό το στόχο.

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με δασκάλες και δασκάλους από διάφορα ιδιωτικά και δημόσια Δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής. Η έρευνα διεξήχθη μέσω της ποιοτικής μεθόδου, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν ευαισθητοποιημένες/οι με το ζήτημα και προσπαθούν σε γενικές γραμμές να εφαρμόζουν πρακτικές που προωθούν την ισότητα των φύλων, ωστόσο περιορίζονται σε συγκεκριμένες στρατηγικές και δεν εμβαθύνουν ιδιαίτερα. Φάνηκε πως έχουν έντονη επιθυμία για επιμόρφωση και το θεωρούν ένα θέμα που χρήζει προσεκτικής διαχείρισης από εκείνες/ους και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικό φύλο, διακρίσεις, εκπαιδευτικοί, ισότητα, έμφυλοι ρόλοι

ABSTRACT

This diploma dissertation is focused on the manners that the teachers who work at primary education cope with gender stereotypes which are reproduced at school. The purpose of the investigation is to point out the practices that teachers may implement in order to fight against gender inequalities. Teachers communicate and interface daily with students and through this interaction which overcomes the learning process, they are able to impact on the students' perception on gender roles as well as in education system and society in general.

As detailed below, in this survey it is analyzed how teachers perceive the gender stereotype issue in educational system, as well as how they realize their contribution on the reproduction on gender inequality. More specifically, it was examined whether teachers take actions to limit gender discriminations and in which ways they consider that the school environment is able to promote gender equality between students. In addition, the research canvassed whether the state takes measures to support teachers according to this affair.

Interviews were conducted with both female and male teachers who work in private and public primary schools of Athens. This work was carried out through the qualitative research method, using the semi-structured interview as a research tool. Through the analysis of the survey data it was concluded that the teachers who participate in this research, try to utilize practices that advance gender equality, although they are restricted in particular practices and they do not delve into the subject. Moreover, teachers are strongly willing to take part in edification programs, as they are of the opinion that the gender inequality issue should be carefully handled by the educational system as a whole.

Key words: gender, discriminations, teachers, equality, gender roles

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Το φύλο δεν εγγράφεται παθητικά πάνω στο σώμα ούτε καθορίζεται από τη φύση, τη γλώσσα, το συμβολικό ή ακόμα από την καταδυναστευτική ιστορία της πατριαρχίας. Το φύλο είναι αυτό που φοράμε, μονίμως, εξαναγκαστικά, καθημερινά και αδιάκοπα, με άγχος και ευχαρίστηση» (Butler, όπως αναφ. Στρατηγάκη, 2007: 30). Η διαμόρφωση του φύλου αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες που υφίσταται ο άνθρωπος και επηρεάζει την προσωπική αλλά και κοινωνική ζωή του. Η έμφυλη ταυτότητα αναπτύσσεται πολύ νωρίς, καθώς το παιδί μέσω της κοινωνικοποίησης, η οποία ωθεί προς το δυαδικό έμφυλο διαχωρισμό –γυναίκα ή άνδρας– προσπαθεί να κατατάξει τον εαυτό του σε ένα από τα δύο φύλα. Τελικά, η έμφυλη ταυτότητα σχηματίζεται μέσω της εσωτερίκευσης προτύπων από το παιδί, του αυτοελέγχου, των στοιχείων της προσωπικότητάς του και των ισχυρών επιδράσεων που δέχεται από το πολιτισμικό-κοινωνικό περιβάλλον (Beal, 1994).

Από τα πρώτα έτη της ζωής του ατόμου το φύλο από βιολογική διάσταση λαμβάνει κοινωνική, καθώς το παιδί αρχίζει να βιώνει τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες που έχουν οι ενήλικες για το φύλο του, οι οποίες δομούν ένα πλέγμα στερεοτύπων και προκαταλήψεων που ξεκινά στο οικογενειακό περιβάλλον και αναπαράγεται στο σχολικό (Γκασούκα, 2004). Η εκπαίδευση, είναι ένας οργανισμός που λειτουργεί με γραφειοκρατικό-εξουσιαστικό τρόπο, θεμελιωμένη στις αρχές του ηγεμονικού ανδρισμού. Σε αυτό το περιβάλλον, οι μαθήτριες και οι μαθητές διαπλάθουν και ανακαλύπτουν τις δικές τους ταυτότητες, απασχολούνται εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άνδρες, οι οποίες/οι είναι εξίσου έμφυλα υποκείμενα και επιδρούν καθοριστικά στη σχολική αλλά και κοινωνική ζωή τους (Κογκίδου, 2012).

Οι έρευνες σχετικά με τη θεματική «φύλο και εκπαίδευση» διαρθρώνονται ως επί το πλείστον σε πέντε τομείς: α. Ιστορικές έρευνες της γυναικείας εκπαίδευσης και της θέσης των γυναικών στην κοινωνία (Αβδελά, 1988· Αβδελά και Ψαρρά, 1985· Βαρίκα, 1987· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983, 1993· Σωτηρίου, 1992· Φουρναράκη, 1987· Ψαρρά, 1999) β. Έρευνες που αναλύουν τα σχολικά εγχειρίδια, κυρίως του δημοτικού και την παιδική λογοτεχνία (Αναγνωστοπούλου, 1997· Κανατσούλη, 1997α, 1997β· Κανταρτζή, 1991 2003· Κανταρτζή και Πλιόγκου, 2007· Φραγκουδάκη, 1997· Φρειδερίκου, 1995) γ. Έρευνες που μελετούν τις επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών, τη γυναικεία εργασία και τη θέση των

γυναικών στον εργασιακό χώρο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Γιαννακοπούλου, 1997· Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995, 1997· Χαριστού, 1989· Αθανασιάδου, 2002· Ηλιού, 1994· Μαραγκουδάκη, 1997, 2002·) δ. Έρευνες που ασχολούνται με τις ταυτότητες φύλου και τις εκπαιδευτικές επιλογές των εφήβων, τη μετάβαση στην ενήλικη και τις επαγγελματικές επιλογές κοριτσιών και αγοριών (Αθανασιάδου, 2002· Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Γιαννακοπούλου, 1997· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ρεντζή, 2001· Δεληγιάννη, Κουϊμτζή και Σακκά, 1998· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σακκά και Κουρέτα, 1999· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. 2000· Ηρακλείδου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001· Κορωναίου, κ.ά., 2002· Μαραγκουδάκη, 1997, 2002· Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995, 1997· Χαριστού, 1989·).

Ασφαλώς, θέτοντας ως στόχο οποιαδήποτε μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση για την ισότητα των φύλων, ύψιστη σημασία έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα την πραγματοποιήσουν (Ζιώγου-Καραστεργίου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999). Έτσι, τα τελευταία χρόνια, ο πέμπτος τομέας έρευνας που αφορά την εκπαίδευση και το φύλο περιλαμβάνει τη μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα φύλα και την αντιμετώπισή τους στο σχολικό περιβάλλον (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. 2000· Κανταρτζή, 1996· Σαββίδου, 1996· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Φρόση, 2000· Φρόση, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Παπαδήμου, 2001).

Πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνει ότι ο εκπαιδευτικός μηχανισμός αναπαράγει με ποικίλους τρόπους έμφυλες διακρίσεις και στερεότυπα, μέσω των σχολικών εγχειριδίων (Κογκίδου, 1995), του φανερού και κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Κανταρτζή, 1993), στις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Μαραγκουδάκη, 2000) και τις στάσεις των ίδιων των μαθητριών/ών (Short, 1999). Η παραδοχή λοιπόν της ύπαρξης έμφυλων διακρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, αποτέλεσε την αιτία υλοποίησης της εν λόγω έρευνας και συγκεκριμένα ο τρόπος αντιμετώπισής τους από τις/τους δασκάλες και δασκάλους, καθότι η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός. Στην ελληνική κυρίως βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες σχετικά με τις/τους εκπαιδευτικούς και τον άξονα του φύλου οι οποίες είναι εστιασμένες στις αντιλήψεις τους για τα έμφυλα στερεότυπα. Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη της ως δεδομένες τις διακρίσεις και τις ανισότητες που συντελούνται στον εκπαιδευτικό μηχανισμό, αναζητά τους τρόπους που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα αυτό και εάν κάνουν

πρακτικές ώστε να καταπολεμήσουν τα στερεότυπα των φύλων στη σχολική πράξη, μιας και η βιβλιογραφία παρουσιάζει κενά σε αυτή την προσέγγιση.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο στη βάση του οποίου δομήθηκε η έρευνα, ενώ στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται η ερευνητική διαδικασία που διενεργήθηκε ώστε να αναδειχθούν οι πρακτικές που ενδεχόμενα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την άρση των έμφυλων ανισοτήτων κατά τη σχολική πράξη.

Το θεωρητικό μέρος διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο οριοθετείται η έννοια του φύλου, της βιολογικής και κοινωνικής διάστασής του και παρατίθενται οι θεωρίες που έχουν διαμορφωθεί για τη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας. Το δεύτερο κεφάλαιο, αφορά την ανάλυση των έμφυλων στερεοτύπων, τα οποία και ορίζονται, αναλύεται ο ρόλος που διαδραματίζει η κοινωνικοποίηση στην οικογένεια και το σχολείο στην κατασκευή των στερεοτύπων αυτών, ενώ γίνεται λόγος για το σεξισμό και την πατριαρχία. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας, αναπτύσσεται η σύνδεση φύλου και εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται οι φεμινιστικές θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση, καθώς και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα με βάση έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η διαδικασία της μεθοδολογίας και της έρευνας. Το τέταρτο κεφάλαιο συνεπώς, περιέχει αναλυτικά το ερευνητικό αντικείμενο, τη μέθοδο και το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν και το δείγμα που έλαβε μέρος. Τέλος, ακολουθούν τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που προέκυψαν κατόπιν ανάλυσης, όπως επίσης και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

1.1 Βιολογική και κοινωνική διάσταση του φύλου – «ανδρισμός» και «θηλυκότητα»

Φτάνοντας από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 και τη Simon de Beauvoir, η οποία στο βιβλίο της «Το Δεύτερο Φύλο» ανέλυσε τη θέση των γυναικών στις σύγχρονες κοινωνίες και έθεσε επί τάπητος το ερώτημα «φύση ή ανατροφή» όσον αφορά τη συγκρότηση του φύλου, τονίζοντας πως η κοινωνία είναι πραγματικά υπεύθυνη για τη διαμόρφωση των έμφυλων ρόλων και όχι η βιολογία – χαρακτηριστική της φράση – «*Γυναίκα δε γεννιέσαι, γίνεσαι*» (De Beauvoir, 1979), ως το 1990 και τη Judith Butler, η οποία στο έργο της «Αναταραχή Φύλου» υποστηρίζει ότι «*υποδυόμαστε το φύλο μας*», καθίσταται σαφές πως η κατηγορία «φύλο», απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί τις/τους στοχαστές και τις/τους επιστήμονες και έχει ιδιαίτερη σημασία για τη θεώρηση της σύστασης και λειτουργίας των κοινωνιών γενικότερα.

Τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες, οι επιστήμες που κατά κύριο λόγο ασχολούνται με τη μελέτη του «φύλου» είναι η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η βιολογία και η ψυχολογία. Ουσιαστικά, το έναυσμα για τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού δόθηκε περί τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, όταν η συνειδητοποίηση της υποβιβασμένης κοινωνικής θέσης των γυναικών από τις ίδιες σε όλες τις εκφάνσεις της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής, δεν αφήνει άλλα περιθώρια πέραν της λήψης ενεργού δράσης με σκοπό τη χειραφέτησή τους και τη διεκδίκηση δικαιωμάτων (Παπαταξιάρχης, 2006). «*Το μυαλό δεν έχει φύλο*», διακήρυσσαν οι γυναίκες του αιώνα αυτού (Scheibinger, όπως αναφ. Evans, 2003). Σταδιακά, στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα το γυναικείο κίνημα θεμελιώνεται, ενώ τον 20^ο λαμβάνει πλέον μαζική εμβέλεια. Τον τελευταίο αιώνα, αλληπάλληλοι αγώνες μέσω διαμαρτυριών και κινητοποιήσεων εκ μέρους των γυναικών, κατάφεραν σε πολύ μεγάλο βαθμό αξιοσημείωτες θεσμικές αλλαγές προκειμένου να τους παραχωρηθούν δικαιώματα σε όλους τους τομείς της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής, στην εκπαίδευση, το εργασιακό περιβάλλον, την πολιτική και γενικότερα τις κοινωνικές διαδικασίες (Ruth, όπως αναφ. Αντωνοπούλου, 1999· Μαραγκουδάκη, 2003). Επιπλέον, ποικίλες θεωρίες που

υποστήριζαν βιολογική ανωτερότητα του ανδρικού φύλου έναντι των γυναικών, έχουν πλέον επιστημονικά διαψευστεί και έτσι άνδρες και γυναίκες θεωρούνται ισότιμοι απέναντι στην κοινωνία και τους θεσμούς της (Unesco'ΟΗΕ' όπως αναφ. Μαραγκουδάκη, 2003).

Ωστόσο, οι έρευνες που διεξάγονται με θέμα τα στερεότυπα και τις διακρίσεις φύλου σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, αλλά τόσο η εμπειρία όσο και η παρατήρηση σε καθημερινές συμπεριφορές και στάσεις, αποκαλύπτουν ότι ως άτομα έχουμε διαφορετικές προσδοκίες από γυναίκες και άνδρες (Evans, 2003). Το «σύστημα φύλων» των κοινωνιών εμφανίζεται διαφορετικά, όμως σε όλες τις κοινωνίες πρόκειται για ένα σύστημα «ασύμμετρο». Τα δύο φύλα ανέκαθεν δεν εκλαμβάνονταν ως ισότιμα, και το φύλο που θεωρείται σε όλες τις κοινωνίες ως κατώτερο είναι το γυναικείο (Chodorow, όπως αναφ. Αντωνοπούλου, 1999). Γυναίκες και άνδρες δεν μοιράστηκαν ποτέ τα ίδια δικαιώματα και την εξουσία, καθώς η κοινωνία έθεσε συγκεκριμένα όρια για τις αρμοδιότητες κάθε φύλου δημιουργώντας πολυάριθμα εμπόδια (Αντωνοπούλου, 1999).

Χρειάζεται να γίνει κατανοητό ότι τον 21^ο αιώνα, το κράτος και οι οργανωσιακές του δομές, η κοινωνία, η εκπαίδευση, η οικογένεια, αποδίδουν διαφορετικούς και άνισους ρόλους σε γυναίκες και άνδρες ακόμα και αν αυτό δεν φανερώνεται τυπικά στις νομοθετικές ρυθμίσεις. Είναι γεγονός ότι παρά τη βελτίωση που δέχτηκε η θέση της γυναίκας, η κοινωνία παραμένει ανδροκρατική και η εξουσία βρίσκεται σταθερά υπό τον έλεγχο των ανδρών, δημιουργώντας ποικίλους φραγμούς στις κοινωνικές δραστηριότητες των γυναικών, των οποίων τα δικαιώματα παραμένουν υποβιβασμένα (Αντωνοπούλου, 1999). Παρά την καταπίεση, συνειδητή ή ασυνείδητη που βιώνουν οι γυναίκες στην πλειονότητά τους, εκείνο που δεν πρέπει να παραγκωνιστεί είναι πως αναμφίβολα, οι διακρίσεις περί φύλου λειτουργούν ως σημαντικά εμπόδια εξίσου και για τα δύο φύλα (Evans, 2003).

Το καίριο και διαχρονικό ερώτημα που απασχόλησε και απασχολεί ακόμη και σήμερα ερευνήτριες και ερευνητές, είναι εάν η φύση (βιολογία, κληρονομικότητα) ή το περιβάλλον (ανατροφή, κουλτούρα) ευθύνεται για τις κλίσεις, τις επιλογές και τις συμπεριφορές των ατόμων. Οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται, καθώς ορισμένες/οι εκτιμούν ότι το φύλο αποτελεί ατομικό σωματικό προσδιορισμό, που συνοδεύει το άτομο και ταυτίζεται με το κοινωνικό φύλο. Η πιο παραδοσιακή προσέγγιση υποστηρίζει ότι η συνείδηση του κοινωνικού φύλου στηρίζεται στις

εμπειρίες και την κοινωνικοποίηση μέσω της έμφυλης ομάδας, άρα προκύπτει αναλογία βιολογικού και κοινωνικού φύλου. Άλλες/οι πιο σύγχρονες, προσλαμβάνουν το βιολογικό φύλο ως κατασκευή του κοινωνικού και άρα είναι ετερογενή (Πολίτης, 2006). Μεταξύ των τελευταίων η Judith Butler, που επισημαίνει ότι το φύλο είναι επίκτητο, δημιουργεί κοινωνικές προσδοκίες για τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα, αποτελώντας κοινωνικό καταναγκασμό για τη δημιουργία της πρέπουσας έμφυλης στάσης. Μάλιστα, η θηλυκότητα και η αρρενωπότητα δεν μεταβάλλονται ως φυσικοί διαχωρισμοί, αλλά συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνικής οργάνωσης και εξουσίας (Evans, 2003).

Από τα τέλη της δεκαετίας του '60 στον αγγλοσαξονικό χώρο, η φεμινιστική σκέψη οδήγησε την κοινωνιολογική θεωρία να στρέψει έντονα το ενδιαφέρον της στην ανάλυση της έννοιας του φύλου, και συγκεκριμένα εισάγοντας τον όρο «κοινωνικό φύλο» (gender), στην ελληνική γλώσσα έχει αποδοθεί με τον όρο «γένος», διαχωρίζοντάς τον από το «βιολογικό φύλο» (sex) ή απλώς «φύλο», με αφορμή την ανάδειξη του δεύτερου φεμινιστικού κινήματος και την ανάπτυξη σε ακαδημαϊκό επίπεδο των Γυναικείων Σπουδών. Σύμφωνα με την Ann Oakley, η οποία διατύπωσε της έννοιες αυτές, ο όρος «βιολογικό φύλο» περιγράφει τα βιολογικά χαρακτηριστικά της γυναίκας και του άνδρα, καθορίζεται από τα χρωμοσώματα, την ανατομία του σώματος και το ρόλο του φύλου στη διαδικασία της αναπαραγωγής, σε αντίθεση με τον όρο «κοινωνικό φύλο» που περιγράφει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της θηλυκότητας και του ανδρισμού και σχετίζεται με κοινωνικούς παράγοντες (Connell, όπως αναφ. Κογκίδου και Πολίτης, 2006).

Ο κοινωνικός ρόλος του φύλου περιλαμβάνει τις συμπεριφορές, τις υποχρεώσεις και τα ενδιαφέροντα που η κάθε κοινωνία κρίνει κατάλληλα για τις γυναίκες και τους άνδρες. Το πώς βιώνει μοναδικά το άτομο το φύλο του, αναφέρεται ως *ταυτότητα του κοινωνικού ρόλου* (gender identity) (Turner, 1998: 8). Το κοινωνικό φύλο ή αλλιώς γένος, αναφέρεται στις κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες διαφορές που αποδίδονται στα άτομα με βάση το βιολογικό τους φύλο, μαθαίνεται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, αντικατοπτρίζει στερεότυπα και ανισότητες, είναι επίκτητο, μετασχηματίζεται και διαφέρει σε κάθε πολιτισμό αλλά και στα πλαίσια του ίδιου πολιτισμού (Evans, 2003· Δασκαλάκης, 2009).

Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα προσέγγιση, ορίζει τα *«πρότυπα φύλου ή ιδεώδη, ως τα κοινωνικά διατυπωμένα ή υπονοούμενα πλαίσια συμπεριφοράς, συναισθημάτων*

και σκέψεων, τα οποία μια κοινωνία ανάγει σε φυσιολογικά και θετικά για την εξέλιξη των ικανοτήτων των θηλυκών και αρσενικών μελών της». Τα πρότυπα αυτά αντανακλούν τις πεποιθήσεις (προκαταλήψεις, ιδεολογικές κατασκευές) της εκάστοτε κοινωνίας για την ταξινόμηση των χαρακτηριστικών που αποδίδονται στις «τυπικές» γυναίκες και τους «τυπικούς» άνδρες (Arcel, Χαρίτου-Φατούρου και Αδαμάκη, 2008: 26). Αξίζει να αναφερθεί η σύγχρονη πρόσληψη της έννοιας του φύλου, σύμφωνα με την οποία, το φύλο είναι μια βιολογική κατηγορία θηλυκού και αρσενικού ατόμου, ως σεξουαλικότητα που εκφράζεται και αρμόζει σε κάθε φύλο, ως σεξουαλική ταυτότητα (ομοφυλοφιλία, ετεροφυλία, αμφισεξουαλικότητα), ως ταυτότητα του ατόμου, συνειδητή ή ασυνείδητη, ως ρόλος με καθορισμένες προσδοκίες για κάθε υποκείμενο, ως ταύτιση με τον έμφυλο ρόλο όπου το άτομο ασπάζεται στάσεις και αντιλήψεις που αποδέχεται η κοινωνία και τέλος, ως πρότυπα θηλυκότητας και αρρενωπότητας (διπολικό σύστημα) που εκφράζουν τις αντιλήψεις για το «τυπικό» φύλο (Hawkesworth· Trew· όπως αναφ. Arcel, Χαρίτου-Φατούρου και Αδαμάκη, 2008).

Η κατασκευή του φύλου όπως αναφέρθηκε, δηλώνει την κατασκευή διαφορών ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να εδραιωθεί η αντίληψη ότι τα φύλα διαφέρουν από τη φύση τους. Ορισμένοι παράγοντες που δημιουργούν και διαιώνίζουν την κατασκευή του φύλου είναι η γλώσσα, οι λέξεις δηλαδή που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τα φύλα από τη γέννησή τους (ευαίσθητο κορίτσι, δυνατό αγόρι), η συμπεριφορά κάθε φύλου προς το άλλο, η οικογένεια (οι εξουσιαστικές σχέσεις γονέων και η ανατροφή των παιδιών), η διάκριση αμειβόμενης και μη αμειβόμενης εργασίας που διαχωρίζει σαφώς τα φύλα, το περιβάλλον (διαφορετική ένδυση, σπορ, δημόσιες τουαλέτες), η ανδροκεντρική θεώρηση της επιστήμης, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, ο γραπτός λόγος, το σχολείο, η εκκλησία, οι νόμοι, το οικονομικό σύστημα παραγωγής, ιδιοκτησίας και εργασίας (Arcel, Χαρίτου-Φατούρου και Αδαμάκη, 2008).

Συνοψίζοντας, εκείνο που έχει σημασία να καταστεί σαφές, είναι πως δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο τα άτομα γίνονται «γυναίκες» και «άνδρες», όπως επίσης δε γίνονται «γυναίκες» και «άνδρες» εξαιτίας βιολογικών χαρακτηριστικών, ούτε εξαιτίας κοινωνικών δομών. Το φύλο ως κυρίαρχη κοινωνικο-πολιτισμική κατηγορία ιεράρχησης και ταξινόμησης των υποκειμένων, συνδέεται άρρηκτα με όλες τις πτυχές της καθημερινής, ατομικής και συλλογικής

δραστηριότητας και συχνά αποδεικνύεται ως παράγοντας καταπίεσης της ανθρώπινης ύπαρξης. Η κατηγορία του φύλου αποτελεί σύνθετο προϊόν κοινωνικών δυνάμεων, θεσμών και σχέσεων εξουσίας που εκτείνεται από την προσωπικότητα, το σώμα, τη σεξουαλικότητα ως την εργασία, την εκπαίδευση, τον ιμπεριαλισμό, τη νεο-αποικιοκρατία, την παγκόσμια οικονομία και ειρήνη (Connell, όπως αναφ. Κογκίδου και Πολίτης, 2006).

Το φύλο είναι μόνο ένα τμήμα της πολύπλευρης ταυτότητας του ατόμου, που αλληλεπιδρώντας με τις άλλες ταυτότητες που του αποδίδονται, όπως η κοινωνική τάξη, η φυλή, η θρησκεία, η σωματική ικανότητα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός. Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η εξουσία, η καταπίεση και τα προνόμια που σχετίζονται με το φύλο, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Δε χωρά αμφιβολία, πως ο τρόπος που βιώνουν τα ίδια τα άτομα το φύλο τους και λειτουργούν, είναι άλλη μια παράμετρος που επιβάλλεται να μελετάται εξίσου (Κογκίδου, 1995). Αποτελεί το πιο ισχυρό κριτήριο για την ερμηνεία της συμπεριφοράς των ατόμων, και οι πεποιθήσεις για τα φύλα είναι τόσο αποκρυσταλλωμένες στη συνείδησή τους ώστε είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτό πόσο επιδρούν στη συμπεριφορά, τη σκέψη, το συναίσθημα, τη γλώσσα επικοινωνίας, ακόμα και όταν επιδιώκεται η πρόσληψη του άλλου ως ανθρώπου και όχι ως γυναίκας ή ως άνδρα (Arcel, Χαρίτου-Φατούρου και Αδαμάκη, 2008).

1.2 Θεωρίες συγκρότησης της έμφυλης ταυτότητας

Με τον όρο έμφυλη ταυτότητα εννοείται η αντίληψη κάθε ατόμου για το φύλο στο οποίο ανήκει. Για την πλειονότητα των ατόμων, το βιολογικό φύλο εμπίπτει με την αντίληψη περί έμφυλης ταυτότητας. Λόγου χάρη, τα κορίτσια από πολύ μικρή ηλικία ωθούνται στην υιοθέτηση συμπεριφορών που θεωρούνται «θηλυπρεπείς» από το σύνολο της κοινωνίας, ενώ αντίστοιχα τα αγόρια εκείνες που συγκαταλέγονται στις «ανδροπρεπείς» πρακτικές και στάσεις (Hughes και Kroehler, 2007).

Εκείνο που έχει σημασία να διερευνηθεί είναι το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το φύλο τους και σταδιακά διαμορφώνουν συμπεριφορές και στάσεις που θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές γύρω από αυτό. Διάφορες θεωρίες έχουν

αναπτυχθεί από τον κλάδο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας (Τεντοκάλη, 1991), όπως επίσης και της βιολογίας και ανθρωπολογίας. Ορισμένες από αυτές τις θεωρίες προσεγγίζουν τις διαδικασίες που οδηγούν γυναίκες και άντρες να συμπεριφέρονται όμοια ή διαφορετικά, ενώ άλλες ασχολούνται με τις διαφορές μεταξύ των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999). Ονομαστικά, οι σημαντικότερες θεωρίες που αφορούν τη μελέτη του φύλου είναι η ψυχαναλυτική θεωρία, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, οι βιολογικές θεωρίες και η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Κώστα-Τούσια, 2008· Κανταρτζή, 1996· Μαραγκουδάκη 2000· Τεντοκάλη, 1991· Turner, 1998).

1.2.1 Ψυχαναλυτική θεωρία

Από τις πρώτες θεωρίες που ανέλυσαν τη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων, είναι εκείνη της ψυχαναλυτικής θεωρίας, της οποίας εμπνευστής ήταν ο Sigmund Freud. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η γυναίκα είναι ένας ατελής, «ελαττωματικός» άνδρας, άποψη που όπως τονίζει η Simon de Beauvoir, επηρέασε για δεκαετίες διάφορες ψυχολογικές και μη προσεγγίσεις (Beauvoir, 2009). Βασική παραδοχή της φροϋδικής θεωρίας είναι ότι οι διαφορές στην ψυχολογία και την προσωπικότητα ανδρών και γυναικών έχουν τη ρίζα τους στη διαφορετική ανατομία του σώματος και ειδικότερα των γεννητικών οργάνων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999· Μαραγκουδάκη, 2003). Σύμφωνα με την Κανταρτζή (2003), για την ψυχαναλυτική θεωρία, τα παιδιά αρχικά γνωρίζουν τη σεξουαλικότητά τους και έπειτα μαθαίνουν να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους ρόλους των δύο φύλων.

Αναλυτικότερα, κατά το φαλλικό στάδιο, όπως ονομάζει ο Freud την ηλικία μεταξύ 3-6 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να δομούν τη δική τους ταυτότητα φύλου, έκφραση της οποίας αποτελεί το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα που δημιουργείται στα αγόρια και το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας στα κορίτσια, καθώς σ' αυτή την ηλικία αισθάνονται ερωτικά προς τους γονείς του αντίθετου φύλου. Όσον αφορά το πρώτο σύμπλεγμα, το νεαρό αγόρι, εξαιτίας του ερωτισμού του προς τη μητέρα, αντιλαμβάνεται τον πατέρα ως αντίζηλο και θεωρεί ότι εκείνος θα τον τιμωρήσει

ευνουχίζοντάς τον για την διάθεσή του αυτή, και γνωρίζοντας τη διαφορά στα γεννητικά όργανα των κοριτσιών πιστεύει πως ο φόβος του περί ευνουχισμό αληθεύει. Ως λύση, ταυτίζεται με τις «αρσενικές» αξίες που αντιπροσωπεύει ο πατέρας και απωθεί τα συναισθήματά του για τη μητέρα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999).

Σχετικά με το δεύτερο σύμπλεγμα, τα κορίτσια, αντίστοιχα αντιλαμβάνονται την απουσία πέους και έτσι βιώνουν αισθήματα κατωτερότητας προς το φύλο τους, ενώ κατηγορούν τη μητέρα γι' αυτό, την οποία ζηλεύουν. Τους δημιουργείται η επιθυμία για την απόκτηση ενός παιδιού και στρέφουν το ερωτικό τους ενδιαφέρον προς τον πατέρα. Συνεπώς, δεν αισθάνεται πλέον ζήλεια για τη μητέρα, αλλά επιθυμεί να ταυτιστεί με εκείνη και το ρόλο της, προσεγγίζοντας έναν άλλον άνδρα. Κορίτσια και αγόρια αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα συμπλέγματα, και η στάση τους αυτή αποτελεί την αιτία των ψυχολογικών διαφορών μεταξύ των φύλων. Η αρσενική ταυτότητα των αγοριών πλαισιώνεται από ισχυρό υπερεγώ, επιθετικότητα, διάθεση για επιτυχία και ενδεχόμενους φόβους απέναντι στις γυναίκες μετέπειτα, ενώ η θηλυκή ταυτότητα των κοριτσιών από αδύνατο υπερεγώ, περιφρόνηση προς άλλες γυναίκες, ζήλεια, αίσθημα κατωτερότητας, παθητικότητα, ευαισθησία, εξάρτηση, επιθυμία για μητρότητα και εμμονή στη σεξουαλική γοητεία (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999).

Όπως είναι λογικό, το φεμινιστικό κίνημα αντέδρασε έντονα στη θεωρία του Freud, κυρίως γιατί η τελευταία υποστηρίζει ότι οι ψυχολογικές διαφορές των φύλων είναι αποτέλεσμα της διαμόρφωσης στα παιδιά της άποψης πως το ανδρικό αναπαραγωγικό όργανο είναι ανώτερο από το γυναικείο. Μάλιστα, αγνοεί το ρόλο που διαδραματίζουν οι φορείς κοινωνικοποίησης στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών των φύλων, ενώ περιορίζει τη συμβολή κοινωνικών παραγόντων στην επίτευξη της ισότητας των φύλων, διότι θεωρεί ότι οι ανατομικές διαφορές έχουν προσδιοριστεί γενετικά (Μαραγκουδάκη, 2003). Επίσης, αντιτάσσονται με την πεποίθηση ότι τα στοιχεία της γυναικείας προσωπικότητας που αναφέρονται ως αμετάβλητα, διότι ενισχύει ιδεολογικά την καταπίεση που βιώνουν οι γυναίκες (Holland, όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999), και διαφωνούν με τη φροϋδική εκτίμηση ότι οι ψυχολογικές θεωρίες προϋπάρχουν του φόβου του ευνουχισμού και του φαλλικού σταδίου (Sayers, όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999).

1.2.2 Βιολογικές θεωρίες

Όσον αφορά την ερμηνεία της βιολογίας για τις διαφορές των φύλων, δίνεται μέσω δύο θεωριών – του φονξιοναλισμού (λειτουργισμού) και της κοινωνιοβιολογίας. Η πρώτη σχολή ασπάζεται την άποψη ότι οι γυναίκες είναι προικισμένες με το «μητρικό ένστικτο», το οποίο οφείλεται σε μια γυναικεία ορμόνη, την οξυτοκίνη και εξαιτίας αυτού είναι πιο ικανές ψυχολογικά και άρα πιο κατάλληλες από τους άντρες στην ανατροφή των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, οι ανδρογενείς ορμόνες των αγοριών λαμβάνονται ως αιτία της επιθετικότητας που συχνά διακατέχει τους άνδρες και τους καθιστά ικανότερους από τις γυναίκες να αντέξουν τον ανταγωνισμό της επαγγελματικής ζωής (Sayers, Maccoby και Jacklin, όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999).

Η θεωρία της κοινωνιοβιολογίας, επηρεασμένη από τη θεωρία του Δαρβίνου, υποστηρίζει πως ο σκοπός των ατόμων είναι να αφήσουν υγιείς απογόνους, να αυξήσουν δηλαδή την «αποκλειστική τους ετοιμότητα» και όλες τους οι ενέργειες αποβλέπουν σε αυτό. Σύμφωνα με την άποψη αυτή λοιπόν, οποιεσδήποτε διαφορές μεταξύ των φύλων στηρίζονται σε συμπεριφορές γυναικών και ανδρών με γενετική βάση, οι οποίες/οι τις ανέπτυξαν με σκοπό να αυξήσουν την ικανότητα αναπαραγωγής τους. Έτσι, η θεωρία καταλογίζει τη σεξουαλική επιθετικότητα των ανδρών, τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας που ωθεί τις γυναίκες στην ανάληψη της αποκλειστικής φροντίδας των παιδιών, και τη σεξουαλική ποικιλία στη ζωή των ανδρών (Sayers, όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999).

Οι βιολογικές θεωρίες παρουσιάζουν ως καθολικές και στατικές τις ανθρώπινες συμπεριφορές, γεγονός που οφείλεται στη γενετική βάση που τους αποδίδουν και ασφαλώς δέχτηκαν σφοδρή κριτική και από επιστημονική αλλά και από πολιτική σκοπιά. Πιο συγκεκριμένα, η φονξιοναλιστική θεωρία επικρίθηκε για απουσία εμπειρικής τοποθέτησης, έλλειψη ερευνών και αλληλοσυγκρουόμενα δεδομένα που επιδέχονται ποικίλες ερμηνείες, ενώ η κοινωνιοβιολογική δέχτηκε εντονότερη κριτική εξαιτίας της παραδοχής της θεωρίας πως μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς όπως ο βιασμός, ο ρατσισμός και ο πόλεμος είναι αναπόφευκτες και συνεπώς είναι αδύνατο να τροποποιηθούν οι σχέσεις μεταξύ των φύλων. Επιπλέον, στη δεύτερη θεωρία ασκήθηκε κριτική λόγω της απουσίας ερευνητικών δεδομένων για τη σύνδεση συμπεριφορών με ορισμένα γονίδια και εξαιτίας της χρήσης

παραδειγμάτων ζωικών συμπεριφορών από τους υποστηρικτές τις θεωρίας για την απόδειξη της ευστάθειας της θεωρίας και στην ανθρώπινη συμπεριφορά, γεγονός που ασφαλώς δεν μπορεί να υποστηριχθεί επιστημονικά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999· Turner, 1998). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί η ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα άποψη της Judith Butler (2009: 8), σύμφωνα με την οποία: «τον προορισμό τον δημιουργεί η κουλτούρα και όχι η βιολογία», διότι οι ανατομικές διαφορές στο σώμα των φύλων δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές κοινωνικά ώσπου οι ενέργειες τις μετατρέψουν σε κοινωνική πραγματικότητα.

1.2.3 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης ή αλλιώς της πολιτισμικής μεταβίβασης, ασπάζεται την άποψη ότι η συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας επιτυγχάνεται μέσω της μάθησης, καθώς τα παιδιά παρατηρούν, μιμούνται και δέχονται ενίσχυση στις επιθυμητές συμπεριφορές τους (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999· Hughes και Kroehler, 2007). Οι φορείς της κοινωνικοποίησης των παιδιών αποτελούν η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, καθώς και τα παιδικά αναγνώσματα (Hughes και Kroehler, 2007· Turner, 1998). Εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής, ο Mischel, τονίζει πως οι γονείς, οι δάσκαλοι/ες αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος γενικότερα, ενθαρρύνουν τις συμπεριφορές των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους και τα παρακινούν να μιμούνται τα πρότυπα που ανήκουν στο ίδιο φύλο με εκείνα (Mischel, όπως αναφ. Hughes και Kroehler, 2007). Αντιθέτως, αποθαρρύνουν συμπεριφορές που δεν αντιπροσωπεύουν το φύλο τους, με συνέπεια να καταλήγουν σε συμπεράσματα για το τι ταιριάζει στο φύλο τους και τι όχι, γενικεύοντας τις παραινέσεις και τις πρακτικές του περιγυρου (Μαραγκουδάκη, 2003).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη του Lips (όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999), σύμφωνα με την οποία η κοινωνία ωθεί διαρκώς το παιδί να λειτουργεί ως κορίτσι ή ως αγόρι, συνεπώς εκείνο οδηγείται σταδιακά να σκέφτεται ως κορίτσι ή αγόρι αντίστοιχα, με αποτέλεσμα ο «κατάλληλος» έμφυλος ρόλος διαμορφώνεται πριν αποκτήσει το παιδί την ταυτότητα του φύλου. Κατά τον

Lynn Lips (όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999), εξαιτίας του ότι ο πατέρας περνάει λιγότερο χρόνο με τα παιδιά και δε βρίσκεται αρκετά στο σπίτι, εκείνα μαθαίνουν ουσιαστικά την τυπική συμπεριφορά για το φύλο τους μέσω του ανδρικού προτύπου που προβάλλει η μητέρα, οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα η κοινωνία και έτσι δεν ταυτίζονται με τον πατέρα αλλά με τη στερεοτυπική ανδρική εικόνα. Η προσέγγιση αυτή δίνει μια αρκετά πιθανή εξήγηση για το ότι τα αγόρια ακολουθούν περισσότερο τις συμπεριφορές που «ταιριάζουν» στο φύλο τους σε σχέση με τα κορίτσια.

Στα ίδια συμπεράσματα οδηγήθηκαν επίσης οι Bandura και Bussey (όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα αγόρια απορρίπτουν συμπεριφορές που σχετίζονται με το γυναικείο φύλο, ενώ μιμούνται πολύ τυπικά τις «ανδρικές» συμπεριφορές. Μεγάλη επίδραση σ' αυτό διαδραματίζει η στάση του κοινωνικού περιγύρου που ασκεί πίεση στα αγόρια να μην παρεκκλίνουν από την παραδοσιακή «ανδρική» συμπεριφορά (Maccoby και Jacklin, όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται επίσης από αυτή τη θεωρία, σε παράγοντες που επηρεάζουν τη ικανότητα μάθησης μέσω της παρατήρησης, όπως, η διαθεσιμότητα της συμπεριφοράς στο περιβάλλον, η προσοχή κατά την παρατήρησή της, η μνημονική ικανότητα των παιδιών, η διεργασία κινητικής αναπαραγωγής, σύμφωνα με την οποία το παιδί δεν μιμείται συνήθως πολύπλοκες συμπεριφορές και το κίνητρο που υπάρχει πίσω από οποιαδήποτε στάση (Bandura, όπως αναφ. Cole και Cole, 2001).

Στη θεωρία ασκήθηκε κριτική, γιατί δεν κατάφερε να εξηγήσει πώς δημιουργούνται οι στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων, όπως και για το γεγονός ότι αντιμετωπίζει τα παιδιά ως παθητικούς δέκτες ερεθισμάτων, αγνοώντας τις γνωστικές τους ικανότητες αλλά και την προσωπική τους συμμετοχή στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Lips, όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999· Μαραγκουδάκη, 2003). Επιπλέον, υπάρχουν ερωτήματα για το κατά πόσο οι γονείς διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο των παιδιών και εκείνα εάν υιοθετούν πιστά τα πρότυπα που τους προβάλλονται (Maccoby και Jacklin, όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999· Μαραγκουδάκη, 2003).

1.2.4 Θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης

Διαφωνώντας με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης κατά κύριο λόγο, αλλά και με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, ο Kohlberg, βασισμένος στις έρευνες του Piaget, υποστηρίζει πως το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης κοινωνικής εκπαίδευσης, αλλά διαμορφώνει τις αξίες του για το ρόλο του φύλου μέσω της ενεργού δόμησης των εμπειριών του (Kohlberg, όπως αναφ. Cole και Cole, 2001: 201), διαδικασία που συντελείται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που ευνοεί την αναπαραγωγή στερεοτύπων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999). Βασική παραδοχή της θεωρίας είναι πως η συνειδητοποίηση του φύλου προηγείται, ενώ αποτελεί προϋπόθεση για τη μίμηση ατόμων που ανήκουν στο ίδιο φύλο με τα παιδιά (Μαραγκουδάκη, 2000).

Ο Kohlberg, εκλαμβάνει την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου στα παιδιά ως αποτέλεσμα γνωστικής ανάπτυξης που περνάει από τρία στάδια: την αυτοένταξη του παιδιού στην κατηγορία «κορίτσι» ή «αγόρι», διαδικασία που συντελείται περίπου στην ηλικία των 3 ετών, την οποία ονομάζει *αυτοκοινωνικοποίηση*, την εμπέδωση εκ μέρους του παιδιού ότι το φύλο είναι σταθερό και μόνιμο και τη θετική αξιολόγηση σε στάσεις και συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με το φύλο του παιδιού, από τη στιγμή που έχει ταυτοποιήσει τον εαυτό του με κάποιο φύλο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999). Αντίστοιχα, άλλες συμπεριφορές που δεν ενισχύονται τόσο από το περιβάλλον, το παιδί τις αντιλαμβάνεται ως «ακατάλληλες», τις αποφεύγει, ενώ συχνά αντιτίθεται σε συμπεριφορές άλλων παιδιών που δεν ταιριάζουν στο φύλο τους. Χαρακτηριστικά, ο Kohlberg (όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999: 55) αναφέρει για να καταστήσει σαφή το συλλογισμό της θεωρίας του: *«είμαι αγόρι, γι' αυτό θέλω να κάνω αγορίστικα πράγματα κι έτσι η ευκαιρία να κάνω αγορίστικα πράγματα με ανταμείβει»*.

Παρόλο που αρκετοί/ές, ιδιαίτερα ψυχολόγοι συμφωνούν με την προσέγγιση αυτή, ασφαλώς της έχει ασκηθεί κριτική σε ορισμένα βασικά σημεία. Αρχικά, δεν εξηγεί τη στερεοτυπική συμπεριφορά που παρατηρείται σε νήπια κάτω των 3 ετών, δηλαδή πριν τη σταθεροποίηση της ταυτότητας του φύλου, ούτε ερμηνεύει τις ατομικές διαφορές που παρουσιάζονται στην ανάπτυξη του φύλου. Επίσης, δεν εξηγεί τους κύριους λόγους που συντελούν στην κατάκτηση της έμφυλης ταυτότητας, ούτε γιατί έχει τόσο μεγάλη σημασία για τη μελλοντική ανάπτυξη του παιδιού (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999).

1.2.5 Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Αρκετές ομοιότητες με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης παρουσιάζει εκείνη της συμβολικής αλληλεπίδρασης, θεμελιωτής της οποίας θεωρείται ο φιλόσοφος και κοινωνικός ψυχολόγος G.H. Mead, υποστηρίζοντας πως η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία του ατόμου με άλλα άτομα διαμορφώνουν την ταυτότητα τους. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσω της συστηματικής χρήσης συμβόλων και συγκεκριμένα μέσω της γλώσσας ή/και των χειρονομιών. Ο Mead κατηγοριοποιεί τους «άλλους» στους «σημαντικούς», δηλαδή τα άτομα που είναι πολύ κοντινά και έχουν μεγάλη σημασία για το παιδί, όπως η οικογένεια και οι «γενικευμένοι άλλοι», δηλαδή την κοινωνία (Μαραγκουδάκη, 2003· Νικολάου, 2010). Οι «άλλοι», καθημερινά χρησιμοποιούν ποικιλία συμβόλων στην επικοινωνία τους με τα παιδιά, με σημαντικότερα τα λεκτικά σύμβολα ή αλλιώς ετικέτες, όχι μόνο υποδεικνύοντας σε κορίτσια και αγόρια το φύλο τους, αλλά και δηλώνοντας τη θετική ή αρνητική τους αντιμετώπιση για διάφορους τρόπους συμπεριφοράς των παιδιών. Κατά συνέπεια, τα παιδιά δημιουργούν μια «έμφυλη ετικέτα» τόσο για τους εαυτούς τους, αλλά και για τους άλλους, συνδέοντας συγκεκριμένες δραστηριότητες και στάσεις με την ετικέτα αυτή (Μαραγκουδάκη, 2003).

Περίπου από την ηλικία των 2 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν μια υποτυπώδη συναίσθηση του φύλου τους, η οποία μέσω των αντιδράσεων του περιγύρου και της μίμησής τους από τα ίδια τα παιδιά, τα οδηγεί στην κατανόηση των συμπεριφορών και των τρόπων έκφρασης που γίνονται ή όχι αποδεκτά και κυρίως εκείνων που επιβεβαιώνουν την ταυτότητα του φύλου τους. Τα παιδιά ταυτίζονται με άτομα που ανήκουν στο ίδιο φύλο με αυτά και τείνουν να συμμορφώνονται με τις αξιώσεις και τις προσδοκίες που έχουν οι «γενικευμένοι άλλοι» (Mead, όπως αναφ. Μαραγκουδάκη, 2003).

Όπως αναφέρθηκε, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει κοινά στοιχεία με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, καθώς και οι δύο συμφωνούν ότι τα παιδιά λαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της αφομοίωσης και εσωτερίκευσης των δραστηριοτήτων και συμπεριφορών που είναι κοινωνικά αποδεκτοί για το φύλο τους, ωστόσο διαφωνούν στο ότι η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι αυτή η διαδικασία ξεκινά αφού τα παιδιά αποδώσουν τη «σωστή»

έμφυλη ταυτότητα στους εαυτούς τους, ενώ η γνωστική θεωρεί πως αυτό γίνεται αφού αντιληφθούν τα παιδιά τη σταθερότητα του φύλου (Μαραγκουδάκη, 2003).

Αναμφίβολα, οι θεωρίες που αναλύουν την έμφυλη ταυτότητα και την κοινωνικοποίηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την πληρέστερη μελέτη και προσέγγιση του ζητήματος. Η πλειονότητα των θεωριών αυτών καταλήγουν ότι το σημαντικότερο είναι να εξετασθεί το πρώτο στάδιο ανάπτυξης των παιδιών, δηλαδή της κοινωνικοποίησης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, ως επί το πλείστον κατά την προσχολική ηλικία (Μαραγκουδάκη, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΕΜΦΥΛΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ

2.1 Ορίζοντας τα στερεότυπα

Για την πληρέστερη προσέγγιση του ζητήματος των έμφυλων διακρίσεων, χρειάζεται αρχικά να προσδιοριστούν ορισμένες έννοιες. Αναλύοντας το περιεχόμενο των όρων που πλαισιώνουν το ζήτημα αυτό – στερεότυπα, προκαταλήψεις, διακρίσεις, θα γίνει αντιληπτό πώς δημιουργούνται και εν τέλει πως συντηρούνται και αναπαράγονται οι διακρίσεις των φύλων στην κοινωνία. Μελετώντας τις συγκεκριμένες έννοιες, θα επιχειρηθεί να βρεθούμε ένα βήμα πιο κοντά στους τρόπους άρσης των έμφυλων διακρίσεων στην κοινωνία και συγκεκριμένα μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος που απασχολεί την εν λόγω έρευνα.

Ο πρώτος που όρισε τα στερεότυπα ήταν ο Walter Lippmann, ήδη από το 1922, τονίζοντας ότι τα στερεότυπα αποτελούν απλουστευμένες εικόνες του κοινωνικού κόσμου, διότι τα άτομα έχουν την τάση να συνθέτουν στο μυαλό τους μια απλουστευμένη εικόνα του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να καταφέρουν να κατανοήσουν τις απαιτήσεις της κοινωνίας και να λειτουργήσουν μέσα σ' αυτές. Η εικόνα λοιπόν είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη και συνιστά τα στερεότυπα, τα οποία αν και δεν ευσταθούν αντικειμενικά, δεν αλλάζουν μέσω της ενημέρωσης και της γενίκευσης (Lippmann, όπως αναφ. Λαμπρίδης, 2004). Παρομοίως, σύμφωνα με τον Rupert Brown (1995) τα στερεότυπα αποτελούν γενικευμένες και συνήθως

υπεραπλουστευμένες εικόνες, απόψεις, στάσεις για μία ομάδα ατόμων οι οποίες είναι γερά θεμελιωμένες στο πολιτισμικό παρελθόν και παρόν κάθε ατόμου. Θεωρούνται κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση. Αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές, διαμορφώνονται μέσω μηχανισμών εξουσίας, προσδίδουν κοινωνικό κύρος σε άτομα ή ομάδες και χτίζουν προσδοκίες για την αναμενόμενη συμπεριφορά του/της άλλου/άλλης (Augoustinos και Walker, όπως αναφ. Δραγώνα, 2007).

Τα στερεότυπα είναι ένα σύνολο απόψεων που οδηγούν τα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας να υιοθετούν την πεποίθηση ότι όλα τα μέλη μιας ομάδας έχουν όμοια χαρακτηριστικά και κατά συνέπεια διαχωρίζονται από τα μέλη άλλων ομάδων και τίθενται σε κάποια θέση της κοινωνικής ιεραρχίας. Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, τα άτομα έχουν την τάση να δημιουργούν αρνητικά στερεότυπα για τα μέλη άλλων ομάδων και τα αντιμετωπίζουν με αυστηρότητα, σε αντίθεση με τη δική τους, για την οποία σχηματίζουν θετικά, λειτουργώντας με μεγαλύτερη ανοχή σε τυχόν αποκλίσεις στην εκδήλωση συμπεριφορών. Είναι τρόπος συλλογισμού και δράσης προς την ομάδα που αφορούν, έχουν συλλογικό χαρακτήρα (Λαμπρίδης, 2004), μεγάλες κοινωνικές συνέπειες και επιφέρουν κοινωνικές αδικίες (Δραγώνα, 2007). Ορισμένες θεωρίες που ερμηνεύουν τη δημιουργία των στερεοτύπων είναι η ψυχοδυναμική, η κοινωνικο-πολιτισμική και η γνωστική (Χαντζή, 2000) και εκείνη της ρεαλιστικής σύγκρουσης (Campbell, 1965).

Η ψυχοδυναμική θεωρία προσεγγίζει την αιτία των στερεοτύπων μέσω της λειτουργίας των μηχανισμών άμυνας που διαθέτει το άτομο, το οποίο με σκοπό να διαχειριστεί μια ενδοπροσωπική σύγκρουση ενεργοποιεί μηχανισμούς άμυνας, δηλαδή τη μετατόπιση – το άτομο μεταφέρει το θυμό του σε λιγότερο ισχυρά άτομα ως εξιλαστήρια θύματα – και την προβολή – το άτομο αποδίδει ασυνείδητα δικές του επιθυμίες και χαρακτηριστικά σε άλλα εξίσου λιγότερο ισχυρά (Γερογιάννης, 2006). Τα στερεότυπα, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, δημιουργούνται κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των ατόμων, μέσω παρατήρησης και μίμησης των κοινωνικών ρόλων της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει την έμφυτη τάση να κατηγοριοποιεί πράγματα και άτομα, με βάση εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά, για πιο εύκολο χειρισμό σε μελλοντικές καταστάσεις (Tajfel και Turner, 1979). Η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης αποτελεί ένα ψυχοκοινωνιολογικό μοντέλο που ερμηνεύει τις

συγκρούσεις ανάμεσα στις ομάδες, οι οποίες θέτουν στόχους που είναι αμοιβαία αποκλειόμενοι και ανταγωνιστικοί, έτσι αναπτύσσονται στερεότυπα και προκαταλήψεις προς τα μέλη της αντίπαλης ομάδας (Campbell, 1965).

Σύμφωνα με τους Kawakami, Spears και Dovidio (όπως αναφ. Λαμπρίδης, 2004: 73) οι οποίοι δίνουν εξίσου έναν πολύ ολοκληρωμένη προσέγγιση, τα στερεότυπα είναι *«θεμελιώδης και παγκόσμια διαδικασία αντίληψης των μελών συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, με τρόπο επιφανειακό, που τείνει να αποδίδει συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς και να δημιουργεί αντίστοιχες αναμονές συμπεριφοράς, χωρίς να έχει ελέγχει στο σύνολό της και προτού αποτελέσει αντικείμενο ολοκληρωμένης γνωσιακής επεξεργασίας, να έχει διαμορφωθεί και αποκρυσταλλωθεί ως θέση»*. Εκείνο που ενδιαφέρει ιδιαίτερα, είναι ότι ο σχηματισμός και η διατήρηση των στερεοτύπων συντελούνται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης του ατόμου, η οποία πραγματοποιείται εντός της οικογένειας, του σχολείου, των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, καθώς και με την καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση των μελών της κοινωνίας. Επισημαίνεται πως τα στερεότυπα δεν δημιουργούνται εξαιτίας της συμπεριφοράς των ατόμων, αλλά αποτελεί την τάση άλλων ατόμων ή ομάδων να κατασκευάσει εικόνες προκειμένου να ορίσει και να κατευθύνει την κοινωνική πραγματικότητα (Lepore και Brown, όπως αναφ. Λαμπρίδης, 2004). Σημείο αναφοράς στη δημιουργία τους, είναι η γενίκευση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ενός ατόμου, και η τοποθέτησή της ως χαρακτηριστικό όλης της ομάδας (Johnson και Mullen, όπως αναφ. Λαμπρίδης, 2004).

Η συντήρηση των στερεοτύπων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην παλαιότητα των πληροφοριών, διότι τα άτομα πολύ συχνά συνεχίζουν να ακολουθούν την αρχική άποψη που είχαν για ένα άτομο ή μια συμπεριφορά, ακόμα και αν η άποψη αυτή διαφοροποιείται στη μετέπειτα πορεία. Οι νέες πληροφορίες αποθηκεύονται και τροποποιούνται συνήθως όσο χρειάζεται για να συμπορεύονται με τις προϋπάρχουσες (Sherman, όπως αναφ. Λαμπρίδης, 2004). Μέσω της διαδικασίας της αφομοίωσης, τα άτομα ταυτίζονται ή παρομοιάζονται με το στερεότυπο που τους έχει αποδοθεί. Η θεωρία της κοινωνικής απόδοσης, η οποία δε συντρέχει λόγος να αναλυθεί εδώ, υποστηρίζει ότι τα άτομα προσπαθώντας να προσαρμοστούν καλύτερα στις κοινωνικές συνθήκες, επιδιώκουν να καταστήσουν τον κόσμο περισσότερο προβλέψιμο και σε αυτή τους την προσπάθεια συμβάλλει η κατασκευή των στερεοτύπων. Απλοποιούν την οργάνωση και τη δομή της κοινωνικής

πραγματικότητας, οδηγούν τα άτομα ώστε να πάρουν αποφάσεις για τον τρόπο συμπεριφοράς τους σε διάφορες περιπτώσεις, ενώ ισχυροποιούν την καθεστηκυία τάξη των πραγμάτων αναλόγως με το συμφέρον του ατόμου, στηρίζουν και υπόλοιπα άτομα ή/και ομάδες (Hogg και Abrams, όπως αναφ. Λαμπρίδης, 200).

Σύμφωνα με τους Jost και Banaji, επίσης τα στερεότυπα καθιστούν νόμιμη την εκμετάλλευση διαφόρων κοινωνικών ομάδων, γιατί εξηγούν την επιτυχία άλλων κοινωνικών ομάδων, όπως και τη φτώχεια ή/και την αδυναμία άλλων, όχι απλώς ως δικαιολογημένες αλλά και φυσικές (Δραγώνα, 2004). Τα στερεότυπα δεν έχουν απαραίτητα αρνητική σημασία και λειτουργούν ασυνείδητα, σε αντίθεση με τις προκαταλήψεις οι οποίες δημιουργούνται συνειδητά, ελέγχονται γνωστικά και στις περισσότερες περιπτώσεις εκδηλώνεται η αρνητική της πλευρά. Η προκατάληψη ως κοινωνικό φαινόμενο, είναι η δύσπιστη, καχύποπτη, υποτιμητική, εχθρική ή και εγκληματική στάση των μελών μιας ομάδων προς τα μέλη μιας άλλης και χαρακτηρίζεται από αναληθείς πεποιθήσεις, γενικεύσεις και υπεραπλουστεύσεις για τα μέλη της άλλης ομάδας. Αποτελεί τη διομαδική μεροληψία και τη συστηματική τάση αξιολόγησης των μελών των ομάδων σε σχέση με την ομάδα στην οποία ανήκουν τα άτομα. Η μεροληψία αφορά τη συμπεριφορά (διάκριση), τις στάσεις (προκατάληψη) και τη γνωστική διάσταση του εαυτού (στερεότυπα) (Mackie και Smith· Wilder και Simon, όπως αναφ. Λαμπρίδης, 2004).

Κατά τις/τους κοινωνικούς ψυχολόγους οι προκαταλήψεις δημιουργούνται μέσα από την κοινωνική διαντίδραση, όπου σύμφωνα με τη θεωρία της απογοήτευσης-επιθετικότητας τα άτομα έχουν την τάση να βρίσκουν «εξιλαστήρια θύματα» ώστε να αισθανθούν καλύτερα, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας, η προκατάληψη εντοπίζεται στην αυστηρή ανατροφή των παιδιών και την επιθυμία των ατόμων για εξουσία και κυριαρχία έναντι των άλλων. Οι πλέον ενδιαφέρουσες, είναι οι θεωρίες της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής δομής. Οι πρώτες ερμηνεύουν την προκατάληψη ως μέρος του πολιτισμού, ενώ οι δεύτερες ως πολιτισμικούς μηχανισμούς που εδράζεται στη σύγκρουση και τον ανταγωνισμό ανάμεσα στις ομάδες και την κυριαρχία της μίας (Hughes και Kroehler, 2007). Σύγχρονες προσεγγίσεις κάνουν λόγο για φανερή και κρυφή προκατάληψη, υποστηρίζοντας πως τα τελευταία χρόνια οι προκαταλήψεις έχουν μετασηματιστεί και δεν εκδηλώνονται εμφανώς, ωστόσο συγκαλύπτονται από πολιτικά ορθές και

υποκριτικές στάσεις, ενώ παραμένουν ουσιαστικά ριζωμένες στη συνείδηση (Λαμπρίδης, 2004).

Οι προκαταλήψεις ορισμένες φορές οδηγούν σε κοινωνικές διακρίσεις εις βάρος ατόμων ή/και ομάδων, δηλαδή δεν είναι δεδομένο ότι άτομα που διατηρούν αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι σε άλλα, θα συμπεριφερθούν απέναντί τους δυσμενώς. Η κοινωνική διάκριση έχει απτή υπόσταση και είναι η διακριτική μεταχείριση ατόμων στη βάση της συμμετοχής τους σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ή ομάδα. Το αποτέλεσμα της δυσμενούς αντιμετώπισης των ατόμων οδηγεί στον περιορισμό τους από προνόμια, ευκαιρίες, εξουσία, δικαιώματα, κοινωνικά αγαθά που διαθέτουν άλλες ομάδες. Οι συνηθέστερες διακρίσεις είναι εκείνες που γίνονται στη βάση της φυλής, του φύλου, της εθνικότητας, της ηλικίας (Hughes και Kroehler, 2007).

2.2 Ο ρόλος της κοινωνικοποίησης στη δημιουργία έμφυλων στερεοτύπων

Ο άνθρωπος για να καταφέρει να λειτουργήσει μέσα σε μια κοινωνία, χρειάζεται αρχικά να έρθει σε επαφή με τις αξίες, τους θεσμούς, τον πολιτισμό, την οργάνωση των ανθρώπινων σχέσεων και να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους η κοινωνία αυτή δομείται και διατηρείται στο χώρο και το χρόνο. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, πραγματοποιείται από τις/τους ενήλικες μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια της κοινωνικοποίησης στην παιδαγωγική γλώσσα ήταν ο Emil Durkheim. Οι επιστήμες της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας δίνουν διαφορετικούς ορισμούς (Νικολάου, 2010), ωστόσο σε γενικές γραμμές συμφωνούν ότι *κοινωνικοποίηση* είναι «η διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο διαμορφώνει τη συμπεριφορά του, μαθαίνει τους τρόπους ζωής που η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει του μεταβιβάζει, άμεσα και έμμεσα» (Μαραγκουδάκη, 2003: 53-54).

Η κοινωνικοποίηση διακρίνεται σε δύο φάσεις, την πρωτογενή και τη δευτερογενή. Κατά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, που συντελείται στα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου, η οικογένεια διαδραματίζει τον καθοριστικό ρόλο, διότι

εκείνη είναι υπεύθυνη για αυτήν την πρώτη φάση. Σκοπός της είναι να καλλιεργήσει κοινωνικότητα στα παιδιά, συμβάλλοντας στη γνωριμία και ένταξή τους με τις πολιτιστικές αξίες της κοινωνίας. Κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, στην οποία εμπλέκονται ποικίλοι φορείς κοινωνικοποίησης, κυρίως πραγματοποιείται εκτός του οικογενειακού πλαισίου, με σημαντικότερο φορέα το σχολείο. Τα παιδιά έτσι, μαθαίνουν τις συνήθειες, τις στάσεις, τους ρόλους, διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και εντάσσονται στην κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2000). Μάλιστα, αξιοσημείωτο ρόλο στην κοινωνικοποίηση κατέχει τόσο η παρέα των συνομήλικων, που συμβάλλει στη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, όσο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το διαδίκτυο, τα βιβλία, καθώς προβάλλουν αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς (Hughes και Kroehler, 2007).

Η κοινωνικοποίηση ως προς το φύλο περιλαμβάνει τις *«διαφορετικές διαδικασίες και μέσα που χρησιμοποιούνται για να προετοιμάσουν τα αρσενικού και θηλυκού γένους άτομα για τους ρόλους που η κοινωνία ορίζει ως κατάλληλους για το φύλο τους»* (Tibbetts, όπως αναφ. Μαραγκουδάκη, 2003: 55), και αποτελεί τη σύνδεση ανάμεσα στους ρόλους που αποδίδονται στα άτομα από την κοινωνία και στην αποδοχή και αντίδραση των ρόλων από τα ίδια τα άτομα. Οι διαφορές των φύλων ως προς τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, τις επιλογές, τις συμπεριφορές, δεν αποτελούν λοιπόν βιολογικές διαφορές, αλλά *«μια σειρά πολιτισμικών προδιαγραφών που υπάρχουν έξω από το παιδί πολύ προτού γίνουν μέρος της προσωπικότητάς του»* (Lee, όπως αναφ. Μαραγκουδάκη, 2003: 55), οι οποίες εξαιτίας της κοινωνικοποίησης έχουν ενσταλαχτεί και ριζώσει τόσο βαθιά στην ανθρώπινη συνείδηση που λαμβάνονται ως δοσμένες από τη φύση. Τα έμφυλα στερεότυπα εμπεριέχουν ποικίλα χαρακτηριστικά για τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα εκφράζονται, σκέφτονται, ενεργούν, αισθάνονται, ντύνονται, όπως επίσης για τους ρόλους και το επάγγελμα που ακολουθούν, ανάλογα με το διαχωρισμό τους σε *«γυναίκες»* και *«άνδρες»* (Μαραγκουδάκη, 2003).

Ο θεσμός της οικογένειας, λαμβάνεται υπόψη ως μια κοινωνική ομάδα που χαρακτηρίζεται από δομημένες σχέσεις, ρόλους και συμπεριφορές που προσδιορίζουν τις ταυτότητες των μελών της και διαμορφώνονται ανάλογα με κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, ο χαρακτήρας, το φύλο κάθε ατόμου (Μουσούρου, 1995). Μέσω της οικογένειας συνεπώς ξεκινά η σύνθετη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, όπου οι γονείς κατά την καθημερινή συναναστροφή τους με

τα παιδιά υποδεικνύουν σε ποιο φύλο ανήκουν, τονίζοντας τα χαρακτηριστικά, τις δραστηριότητες και τις επιθυμητές συμπεριφορές συνειδητά ή υποσυνείδητα, διαμορφώνοντας τη στάση τους ανάλογα με το φύλο των παιδιών (Μαραγκουδάκη, 2003).

Πληθώρα ερευνών, συμφωνεί πως τα παιδιά εξ αρχής εισέρχονται σε ένα περιβάλλον όπου εμφανίζει προτίμηση στο ανδρικό, παρά στο γυναικείο φύλο, παρά τις αλλαγές που έχουν λάβει χρόνια τα τελευταία χρόνια για την εξομάλυνση των διαφορών ανάμεσά τους. Στο ανδρικό πρότυπο-στερεότυπο αποδίδονται στοιχεία της προσωπικότητας όπως η ανεξαρτησία, η επιθετικότητα, η ανταγωνιστικότητα, το θάρρος, η εξυπνάδα, ενώ στο γυναικείο κυριαρχούν η στοργικότητα, η υποχωρητικότητα, η παθητικότητα, η εξάρτηση, η ευγένεια, η φιλαρέσκεια. Τα χαρακτηριστικά αυτά, εκτός από στερεότυπα, υποβιβάζουν απροκάλυπτα το γυναικείο φύλο. Οι γονείς, που συχνά διακατέχονται από κοινωνικά στερεότυπα των φύλων, τείνουν να βλέπουν ή/και να δημιουργούν διαφορές ακόμα και όταν δεν υπάρχουν (Μαραγκουδάκη, 2003). Διαφοροποιούν από τη γέννησή του ανάλογα με το φύλο του παιδιού, το χαμόγελο, το άγγιγμα, τον τόνο της φωνής, τους γλωσσικούς κώδικες, τον τρόπο που παίζουν μαζί τους. Παρουσιάζει ενδιαφέρον το πείραμα που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία, κατά το οποίο το ίδιο μωρό εμφανίζεται σε κοινό ενηλίκων ως κορίτσι και ως αγόρι. Στην πρώτη περίπτωση, χαρακτήρισαν το μωρό «γλυκιά», «κουκλίτσα», «χαριτωμένη», «υπέροχη», ενώ στη δεύτερη «έξυπνος», «κινητικός», «σκανταλιάρης», «πονηρούλης». Μάλιστα, σε ανάλογο πείραμα, το κλάμα ενός κοριτσιού ερμηνεύτηκε ως πόνος και προσπαθούσαν να το ηρεμήσουν, ενώ το κλάμα ενός αγοριού ως ανησυχία και ξεκίνησαν μαζί του παιχνίδι (Φρειδερίκου και Φολερού, 2004).

Οι γονείς λοιπόν, ήδη από τη βρεφική ηλικία των παιδιών, διακρίνουν και μεταβιβάζουν τους «κατάλληλους» τρόπους έκφρασης, συμπεριφοράς, ικανοτήτων, γυναικών και ανδρών στα παιδιά, καθώς υιοθετούν απέναντι σε εκείνα, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, διαφορετικές στάσεις, προσδοκίες και επιλογές, που γίνονται έκδηλες ακόμα και από την ενδυμασία (χαριτωμένα φορέματα τα κορίτσια, αυστηρά παντελόνια τα αγόρια) ή τα παιχνίδια με τα οποία προσφέρουν στα παιδιά τους ανάλογα με το αν είναι αγόρια ή κορίτσια (συντάχουν κούκλες στα κορίτσια και όπλα στα αγόρια). Επιπλέον, η θέση των γονέων μέσα στην οικογένεια και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν δημιουργούν πρότυπα στα παιδιά σχετικά με τα φύλα.

Αναμφίβολα, η αντιμετώπιση των γονιών προς τα παιδιά, συμβάλλει μακροπρόθεσμα στις επιλογές, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, την ανεξαρτησία, τους ρόλους, την επιτυχία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και μετέπειτα ενηλίκων (Μαραγκουδάκη, 2003).

Χρειάζεται επίσης να ληφθεί υπόψη πως η κοινωνική προέλευση της οικογένειας και το μορφωτικό της επίπεδο, δείχνει σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να επηρεάζει τις στερεότυπες αντιλήψεις των γονέων για τα φύλα, αλλά και γενικότερα τις μεθόδους κοινωνικοποίησης που χρησιμοποιούν εκείνοι (Νικολάου, 2010: 59). Έχει φανεί, ότι τα παιδιά κατώτερων κοινωνικά τάξεων διακατέχονται από έμφυλα στερεότυπα σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων τάξεων. Η βιβλιογραφία παρατηρεί επίσης, ότι τα αγόρια ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού κεφαλαίου, αποκτούν στερεοτυπικές στάσεις νωρίτερα από τα κορίτσια και ήδη από την προσχολική ηλικία, αλλά και μεγαλώνοντας τείνουν να ακολουθούν πιο αυστηρά συμπεριφορές και επιλογές που είναι κοινωνικώς αποδεκτές για το φύλο τους (Brown, όπως αναφ. Μαραγκουδάκη, 2003).

Ωστόσο, ο θεσμός της οικογένειας μεταβάλλεται εξίσου με τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στην κοινωνία, οι οποίες επιδρούν στη δομή και τη λειτουργία του. Το γεγονός λοιπόν, ότι ισχύει νομικά η κατοχύρωση της ισότητας των φύλων, επιφέρει διαφορετικό αντίκτυπο στην οικογένεια, και δεν ερμηνεύει τη δημιουργία και μεταφορά στερεοτυπικών, σεξιστικών πεποιθήσεων προς τα παιδιά. Συνεπώς, η διερεύνηση του φαινομένου των έμφυλων διακρίσεων χρειάζεται να γίνεται σε συνάρτηση με τη θέση του θεσμού της οικογένειας στο χωροχρονικό πλαίσιο της κοινωνίας (Μιχαλακόπουλος, 2000). Σε οποιοσδήποτε μορφές κοινωνίας και οικογένειας, όπως και αν είναι οργανωμένες, τα παιδιά αφομοιώνουν τα στοιχεία, τις αξίες, τους μηχανισμούς λειτουργίας της κοινωνίας που ζουν και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους με βάση το αξιολογικό της σύστημα. Κατά αυτόν τον τρόπο η συγκεκριμένη κοινωνία διαιώνίζεται και επιτυγχάνει τη συνοχή της (Wurzbacher, όπως αναφ. Νικολάου, 2010).

Το σχολείο, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, μέσω του οποίου τα άτομα σχηματίζουν την προσωπικότητά τους, αναπτύσσουν δεξιότητες, προκειμένου να επιτελέσουν συγκεκριμένους ρόλους στην κοινωνία (Χιωτάκης, όπως αναφ. Νικολάου, 2010). Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός συμβάλλει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης,

πραγματοποιώντας συστηματική, μεθοδική και προγραμματισμένη διαπαιδαγώγηση, βασισμένη στους εκπαιδευτικούς νόμους που βρίσκονται σε ισχύ. Σύμφωνα με τον Ulich (όπως αναφ. Νικολάου, 2010· Βρεττός και Καψάλης, 1990), ορισμένοι παράγοντες επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση που συντελείται στο σχολικό περιβάλλον: η οργάνωση του σχολείου, οι κανόνες που έχει θέσει, το περιεχόμενο των εγχειριδίων, οι σχέσεις μαθητριών/ών μεταξύ τους αλλά και με τη δασκάλα/ο, οι επιδόσεις, το άγχος, η κοινωνικοποίηση της δασκάλας/ου, καθώς και το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα» που θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στη μεταλαμπάδευση γνώσεων, αλλά και των αξιών, των ηθών και των προτύπων συμπεριφοράς και λειτουργίας της κοινωνίας (Ιντζεσίλογλου, 1994). Το σχολείο, επιδιώκει να συμβάλλει σε μια αρμονική κοινωνική συμβίωση, βοηθώντας τα παιδιά να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως μέρος ενός κοινωνικού συνόλου και να τους μεταδώσει το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ειρηνική συνύπαρξη, την ανάπτυξη σχέσεων αποδοχής και φιλίας με τους γύρω, όπως επίσης στοχεύει στο να αντιληφθούν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους (Γεώργας, Μπεζεβέγκης και Γιώτσα, 2006). Τυπικά, το σχολείο, προετοιμάζει τις/τους μαθήτριες/ές ως μελλοντικές/ούς πολίτες που θα καταστούν ικανές/οί να ενταχθούν σε ποικίλες ομάδες όπως η οικογένεια, η παρέα, η φυλή, το έθνος, η θρησκευτική κοινότητα, δίνοντάς τους ίσες ευκαιρίες ανεξάρτητα από την κοινωνική, εθνική, φυλετική προέλευσή τους και κάθε είδους στερεότυπα (Μάρκου, 1997).

Δίχως αμφιβολία, το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει ώστε η εκάστοτε κυρίαρχη τάξη να αναπαράγει τόσο την ιδεολογία της όσο και τις υφιστάμενες κοινωνικές συνθήκες, σχέσεις και πεποιθήσεις (Bowles και Gintis· Altusser· Bourdieu, όπως αναφ. Νικολάου, 2010). Όπως επισημαίνει και η Wolpe «*το εκπαιδευτικό σύστημα είναι το μέσο-κλειδί της παραγωγής και αναπαραγωγής των ιδεολογικών δομών*», το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τον καταμερισμό της εργασίας (Φρόση, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Παπαδήμου, 2001). Συνεπώς, το σχολείο συντηρεί και διαιώνίζει τις αντιλήψεις σχετικά με τα φύλα, που επικρατούν σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής (Γιαγκουνίδης, 1997) και λειτουργούν σε βάρος των γυναικών (Cole· Delamont· Kessler κ.ά· Robinson·, όπως αναφ. Φρόση, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, και Παπαδήμου, 2001). Οι τρόποι με τους οποίους αναπαράγονται τα έμφυλα στερεότυπα μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος θα

αναπτυχθούν αναλυτικά στο παρακάτω κεφάλαιο, ωστόσο αξίζει να αναφερθούν ορισμένα στοιχεία που αποδεικνύουν την έμφυλη κοινωνικοποίηση που συντελείται στο χώρο του σχολείου.

Το νηπιαγωγείο αποτελεί τον πρώτο επίσημο φορέα εκπαίδευσης στον οποίο εισέρχονται τα παιδιά από πολύ νεαρή ηλικία, όπου κατά κανόνα αναβιώνουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της οικογένειας. Σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, δείχνουν ότι όπως οι γονείς, έτσι και οι νηπιαγωγοί δίχως μάλιστα να συνειδητοποιούν, αντιμετωπίζουν κορίτσια και αγόρια με τέτοιο τρόπο, ώστε τα ωθούν να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τα στερεότυπα που είναι κοινωνικώς αποδεκτά για το φύλο τους (Serbin κ.ά., όπως αναφ. Μαραγκουδάκη, 2003). Δεν είναι λίγες οι φορές, όπου στις καθημερινές τους πρακτικές διαχωρίζουν τα παιδιά κατά φύλο, ως ανταγωνιστές. Σταθεροποιείται λοιπόν, στα παιδιά η άποψη ότι έχουν έντονες διαφορές μεταξύ τους και μαθαίνουν περισσότερο τον ανταγωνισμό, παρά τη συνεργασία ως κορίτσια και αγόρια (Μαραγκουδάκη, 2003· Κογκίδου, 1995). Το γεγονός επίσης, ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών και των δασκάλων στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι γυναίκες, ενισχύει στα παιδιά την πεποίθηση ότι το κατάλληλο πρόσωπο για την ανατροφή των παιδιών είναι η γυναίκα. Κατά συνέπεια, τα αγόρια δεν εκλαμβάνουν αυτή τη δραστηριότητα ως ταιριαστή με το φύλο τους και δεν ωθούνται ώστε να αναπτύξουν ενδιαφέρον για αυτή (Μαραγκουδάκη, 2000).

2.3 Σεξισμός και πατριαρχία

Ο σεξισμός αποτελεί κάθε διάκριση και προκατάληψη που υφίστανται τα άτομα λόγω του φύλου (βιολογικό), του γένους (κοινωνικό) ή/και της σεξουαλικής τους ταυτότητας (Δασκαλάκης, 2009) και αντικατοπτρίζει το σύνολο των σύνθετων διαδικασιών που αναπαράγουν τις ανισότητες μεταξύ των φύλων. Σε ατομικό επίπεδο είναι η πεποίθηση ότι ορισμένα άτομα είναι ανώτερα από άλλα εξαιτίας του φύλου τους, ενώ σε θεσμικό αναφέρεται στις πολιτικές πρακτικές που διαχωρίζουν και μεταχειρίζονται διακριτικά τα άτομα με βάση το φύλο τους. Ο σεξισμός αναμφίβολα έχει αρνητικές συνέπειες σε γυναίκες και άνδρες, ωστόσο οι γυναίκες είναι εκείνες

που κατά κύριο λόγο βιώνουν την έμφυλη ανισότητα που εμφανώς ή κεκαλυμμένα νομιμοποιεί τη μειονεκτική τους θέση και στη σημερινή κοινωνία (Hughes και Kroehler, 2007). Ο σεξισμός εις βάρος των γυναικών αναφέρεται και ως ανδρικός σωβινισμός, ενώ σε ποιο ακραίες περιπτώσεις, μισογυνισμός (Δασκαλάκης, 2009). Όπως εύστοχα αναφέρει η Αντωνοπούλου (1999), ο μισογυνισμός δεν εκφράζεται μόνο μέσω της κακοποίησης ή του βιασμού, αλλά και στα καλλιστεία, στην περιθωριοποίηση στο εργασιακό περιβάλλον, στα αστεία για πεθερές, στα στερεότυπα της εμμηνόρροιας, στις σεξουαλικές συνήθειες.

Οι σεξιστικές αντιλήψεις οδηγούν τα άτομα να κατανοούν τα άλλα με βάση στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις μόνο ως θηλυκά ή αρσενικά και να αρνούνται την ύπαρξη ποικίλων σεξουαλικών ταυτοτήτων και προτιμήσεων. Όπως ήδη αναφέρθηκε, μολονότι η ισότητα των φύλων στις περισσότερες χώρες του πλανήτη έχει κατοχυρωθεί θεσμικά, σε αρκετές χώρες ισχύουν νόμοι και πολιτισμικά πρότυπα που μεταχειρίζονται δυσμενώς κυρίως το γυναικείο φύλο καθώς και διεμφυλικά, ομοφυλόφιλα άτομα (Δασκαλάκης, 2009). Η σύγχρονη θεωρία αναφέρει τρεις μορφές σεξισμού εις βάρος των γυναικών ανάλογα με την κοινωνική, οικογενειακή και πολιτισμική τους ταυτότητα. Συγκεκριμένα, οι Benokraitis και Feagin (όπως αναφ. Arsel, Χαρίτου-Φατούρου και Αδαμάκη, 2008), διακρίνουν τον *απροκάλυπτο σεξισμό* όπου μια κοινωνία αντιμετωπίζει τις γυναίκες με ξεκάθαρα άνισο τρόπο (φυσική βία, τιμωρία όταν βιάζεται, διακρίσεις την οικογένεια, την εκπαίδευση, την εργασία), τον *κεκαλυμμένο σεξισμό* όπου η σύγχρονη, αλλά σκόπιμη και κρυφή εκδοχή του σεξισμού λαμβάνει χώρα κυρίως στο εργασιακό περιβάλλον (δεν γίνονται προαγωγές, δεν προβάλλονται οι απόψεις τους, δυσμενή σχόλια για το σώμα τους, επιθετικότητα) και τέλος, τον *υποσυνείδητο σεξισμό* όπου γυναίκες και άνδρες παρά τις προσπάθειές τους για ισότητα, η συνείδησή τους έχει διαποτιστεί βαθιά με στερεότυπα που χωρίς να το αντιλαμβάνονται θίγουν το ρόλο και τη θέση της γυναίκας. Αυτή η μορφή σεξισμού δεν έχει απαραίτητα αρνητική πρόθεση, ωστόσο συντελεί στην εδραίωση και διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων για γυναίκες και άνδρες.

Ο σεξισμός μεταβιβάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό και από τη χρήση της γλώσσας, παρόλο που στην καθημερινότητα συχνά δεν γίνεται αντιληπτό. Πολλές έρευνες γλωσσολόγων, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων σχετικά με την ανάλυση λόγου διαπιστώνουν ότι η γλωσσική έκφραση και το φύλο συνδέονται άμεσα και αποτελούν βαθιά ριζωμένη κοινωνική κατασκευή στο δυτικό πολιτισμό (Γκασούκα,

Γεωργαλίδου και Φουλίδη, 2016). Μελετήθηκαν κυρίως τρεις κατηγορίες αναφορικά με το γλωσσικό σεξισμό: τα αντώνυμα ζεύγη που χρησιμοποιούνται για γυναίκες και άνδρες, στο λεξιλόγιο που σχετίζεται με τη σεξουαλικότητα και το λεξιλόγιο που συνδέεται με τα επαγγέλματα. Σημαντική διαπίστωση, πως στις περισσότερες γλώσσες παγκοσμίως, χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος για να αναφερθούν και τα δύο φύλα, ενώ υπάρχουν λέξεις που αναφέρονται αποκλειστικά στο ένα φύλο (Sapiró, όπως αναφ. Φρόση, 2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται για γυναίκες και άνδρες και στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει πρόθεση, οι σημασιολογίες τους αποκαλύπτουν τις ιεραρχικά δομημένες κοινωνικές σχέσεις καθώς και τα συστήματα βιολογικού και κοινωνικού φύλου (Φρόση, 2010). Ο Bourdieu (όπως αναφ. Γκασούκα, Γεωργαλίδου και Φουλίδη, 2016: 9) σχολιάζει για το γλωσσικό σεξισμό: *«Είναι εκείνη η γλωσσική διεπίδραση στην οποία η γλώσσα αποτυπώνει ακριβώς τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα φύλα και λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαιωνίζεται και να νομιμοποιείται η εξουσία των ανδρών σε βάρος των γυναικών»*.

Η πατριαρχία αποτελεί σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας το οποίο παρέχει στους άνδρες μεγαλύτερη εξουσία από ότι στις γυναίκες, όντας η πιο εκτεταμένη μορφή θεσμικού σεξισμού. Με την πάροδο των ετών, ως σύστημα, εδραιώθηκε στους νομικούς και πολιτισμικούς θεσμούς των κοινωνιών που επιβεβαίωναν την εξουσία του πατέρα στο πλαίσιο της οικογένειας, καθιστούσαν εξαρτημένες συζύγους και παιδιά από πατέρες και συζύγους, και ταυτόχρονα έλεγχαν την καταγωγή και τα κληρονομικά δικαιώματα με βάση το συμφέρον των ανδρών ως ομάδα (Hughes και Kroehler, 2007). Οι άνδρες, λόγω του μεγαλύτερου μεγέθους του σώματός τους ενέπνευσαν φόβο και σταδιακά άρχισαν να ελέγχουν τους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και φυσικούς πόρους, με αποτέλεσμα να κατέχουν πλέον παγκοσμίως τα πιο προσοδοφόρα επαγγέλματα, τις μεγαλύτερες περιουσίες, περισσότερα πολιτικά και νομικά κατοχυρωμένα δικαιώματα από τις γυναίκες (ArceI, Χαρίτου-Φατούρου και Αδαμάκη, 2008).

Από την άλλη σκοπιά, οι γυναίκες συνεχίζουν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης από τους άνδρες, να αμείβονται λιγότερο, να κατέχουν λιγότερη εξουσία σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής και να αναλαμβάνουν σχεδόν αποκλειστικά την ανατροφή των παιδιών (Evans, 2003). Σημαντικότερη η πλειοψηφική άποψη των κοινωνιολόγων ότι αφ' ενός τα πατριαρχικά συστήματα συμβάλλουν απόλυτα και

ξεκάθαρα στην προστασία των ανδρικών συμφερόντων εναντίον των γυναικών και αφ' ετέρου ότι με ελάχιστες εξαιρέσεις οι κοινωνίες ανά τον κόσμο είναι πατριαρχικές (Hughes και Kroehler, 2007).

Ενδιαφέρουσες οι απόψεις δύο ριζοσπαστικών φεμινιστριών για την πατριαρχία: «*πρόκειται για ένα κοινωνικό-οικογενειακό, ιδεολογικό, πολιτικό σύστημα στο οποίο οι άνδρες, είτε με τη δύναμή τους και την απευθείας πίεση, είτε με την παράδοση, τους νόμους, τη γλώσσα, τις συνήθειες, την εκπαίδευση, τον καταμερισμό της εργασίας, καθορίζουν το ρόλο που παίζουν ή θα παίζουν οι γυναίκες, και στο οποίο σύστημα οι γυναίκες είναι πάντα υποταγμένες στους άνδρες*» (Rich, όπως αναφ. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1999: 23). «*Η κοινωνία μας είναι πατριαρχική...Ο στρατός, η βιομηχανία, η τεχνολογία, τα πανεπιστήμια, η επιστήμη, η πολιτική, η οικονομία – με λίγα λόγια κάθε εξουσία – βρίσκονται αποκλειστική σε ανδρικά χέρια*» (Milett, όπως αναφ. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1999: 23).

Δεν ευσταθεί ο ισχυρισμός ορισμένων ότι τα πατριαρχικά συστήματα εξουσίας αντικατέστησαν τα μητριαρχικά, διότι η μητριαρχία αποτελούσε έναν τρόπο οργανωτικής δομής των κοινοτήτων, δεν κυριάρχησε με εξουσιαστικούς και καταναγκαστικούς μηχανισμούς επί των ανδρών, ούτε αποτέλεσε μια χρονική περίοδο «γυναικοκρατίας» που έδωσε τη θέση της στο αντίθετό της, την πατριαρχία. «*Το πατριαρχικό σύστημα εξουσίας είναι το πρώτο ως τέτοιο και εισάγει τον καταμερισμό των ρόλων σταδιακά μέσα από μια πορεία χιλιετιών, περιθωριοποιεί τις γυναίκες και περιορίζει τον προσωπικό και κοινωνικό τους ορίζοντα*» (Αντωνοπούλου, 1999: 48). Στην πατριαρχία, για τις γυναίκες «η ανατομία είναι πεπρωμένο» και γίνεται αντιληπτή μόνο μέσω δύο ρόλων που πολλές φορές συγκρούονται: το ρόλο της γυναίκας-μάνας και το ρόλο της σεξουαλικής συντρόφου των ανδρών (Αντωνοπούλου, 1999).

Η εξουσία ορίζεται ως ο άνισος έλεγχος των πόρων από ένα ή περισσότερα άτομα έναντι άλλων, και υπό την έννοια αυτή η πιο δυνατή ομάδα είναι εκείνη που καθορίζει τα δεδομένα εις βάρος της λιγότερο δυνατής ομάδας. Στα πατριαρχικά συστήματα οι άνδρες αποτελούν τη δυνατή ομάδα και καθώς απολαμβάνουν τη μεγαλύτερη εξουσία, τα μέλη της κοινωνίας προσδοκούν ότι εκείνοι έχουν περισσότερες ικανότητες, ασχέτως αν έχουν ή όχι, και ακριβώς επειδή διαθέτουν το μεγαλύτερο μέρος της εξουσίας είναι στην πλεονεκτική θέση να καθορίσουν τους κανόνες της κοινωνικής οργάνωσης (Fiske και Stevens, όπως αναφ. Arcel, Χαρίτου-

Φατούρου και Αδαμάκη, 2008). Μεταξύ γυναικών και ανδρών προκύπτουν διαφορές εξουσίας λόγω ποικίλων παραγόντων. Αναλυτικότερα, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι άνδρες είναι εκείνοι που κατέχουν τον έλεγχο των αγαθών για επιβίωση, ασκούν βία εναντίον των γυναικών, συμπεριφορά που συχνά δε θεωρείται κατακριτέα, βρίσκονται πιο ψηλά στην κοινωνική ιεραρχία απολαμβάνοντας σεβασμό και κύρος, ενώ αποφεύγουν τον ανταγωνισμό με γυναίκες εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού των τελευταίων στους χώρους εργασίας (Arcel, Χαρίτου-Φατούρου και Αδαμάκη, 2008).

Οι έμφυλες ανισότητες παρατηρούνται φυσικά και στην αγορά εργασίας, όπου γυναίκες και άνδρες ασκούν διαφορετικά επαγγέλματα, εξαιτίας των στερεοτύπων για την ύπαρξη κατάλληλων επαγγελματικών κλάδων για τα φύλα, διαχωρίζοντάς τα όχι μόνο οριζόντια (ανά κλάδο), αλλά και κάθετα (ανά ιεραρχική κλίμακα) (De Meyer κ.ά., 1999). Στις δημόσιες υπηρεσίες, την εκπαίδευση, τα νοσηλευτικά επαγγέλματα κυριαρχούν οι γυναίκες, ενώ παρά την αυξανόμενη συμμετοχή των τελευταίων, σε ιατρικά, κατασκευαστικά, ελεύθερα επαγγέλματα, οι άνδρες αποτελούν την πλειοψηφία (European Commission, 2014). Επίσης, παρατηρείται μεγαλύτερη δυσκολία εκ μέρους των ανδρών να εισέλθουν σε επαγγέλματα που παραδοσιακά ασκούν γυναίκες, ενώ δε συμβαίνει το αντίθετο, συγκριτικά. Διαπιστώνονται ακόμα και σήμερα διακρίσεις υπέρ των ανδρών ανάμεσα στους μισθούς που λαμβάνουν εργαζόμενες και εργαζόμενοι που κατέχουν τα ίδια προσόντα, χωρίς να μπορεί να δοθεί μια σαφής εξήγηση. Όσον αφορά τη μερική απασχόληση και την ανεργία, εξίσου τα ποσοστά που εμφανίζουν οι μελέτες δείχνουν πως και εκεί πλήττονται περισσότερο οι γυναίκες, με μεγάλες διαφορές (European Commission, 2015). Μάλιστα, ο όρος «γυάλινη οροφή», που ειπώθηκε για πρώτη φορά το 1986 από δημοσιογράφους της Wall Street Journal, χρησιμοποιείται επίσημα σήμερα από τις/τους κοινωνιολόγους για να περιγράψουν τα αφανή εμπόδια που δυσχεραίνουν την πρόοδο των ατόμων, κυρίως εργαζομένων γυναικών, που παρόλο που κατέχουν όλα τα τυπικά προσόντα, δεν εξελίσσονται λόγω διακρίσεων που βιώνουν λόγω του φύλου τους (European Commission, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

3.1 Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: φεμινιστικές θεωρίες για την έμφυλη ανισότητα στην εκπαίδευση

Διεθνώς, τη δεκαετία του 1970, παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών για ζητήματα φύλου, παρουσιάζοντας ποικιλία δημοσιευμάτων με θέμα «Εκπαίδευση και φύλο». Από τα σημαντικότερα γεγονότα του 1975, ήταν η «διακήρυξη για την ισότητα των φύλων» που ψήφισε ο ΟΗΕ, το διεθνές έτος της γυναίκας, που θεσμοθετήθηκε από τον ΟΗΕ το 1977 και έχει τις ρίζες του στους αγώνες των γυναικών σε ΗΠΑ και Ευρώπη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα που διεκδίκησαν ίσα δικαιώματα, βελτιωμένες συνθήκες εργασίας και δικαίωμα ψήφου. Στην Ευρώπη, την ίδια εποχή, προωθούνται προς τα Κράτη-Μέλη κατευθύνσεις για την καταπολέμηση των έμφυλων διακρίσεων σε όλους τους τομείς, αλλά κυρίως στην εργασία και την εκπαίδευση (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999).

Στην Ελλάδα, το 1979 αρχίζουν οι διαδικασίες για την θεσμοθέτηση της μικτής εκπαίδευσης, η οποία όμως οριστικοποιήθηκε με το νόμο 1566/1985, με την τυπική αναγνώριση πως τα αμιγή σχολεία θηλέων και αρρένων, αναπαράγουν την εκπαιδευτική ανισότητα ανάμεσα στα φύλα. Οι διακρίσεις και οι ανισότητες σε όλους τους τομείς συντελούνταν και συντελούνται ακόμη σχεδόν αποκλειστικά εις βάρος των γυναικών. Παγκοσμίως, τα γυναικεία κινήματα και οι γυναικείες οργανώσεις με τις διαμαρτυρίες, τις πιέσεις και το έργο τους, κατόρθωσαν να ληφθεί υπόψη από την επιστημονική κοινότητα το πρόβλημα περί ισότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999).

Ο προβληματισμός αυτός έχει ως σημείο αναφοράς τους τρόπους με τους οποίους η παράμετρος φύλο επηρεάζει τις κοινωνικές διαδικασίες και παράλληλα επηρεάζεται από αυτές, δημιουργώντας έντονο ενδιαφέρον στις ερευνήτριες και τους ερευνητές. Τα τελευταία χρόνια, ο όρος «γυναικεία» ή «φεμινιστική» έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως και δηλώνει *«έρευνα από γυναίκες για γυναίκες που έχει ως θέμα τα γυναικεία προβλήματα και χρησιμοποιεί στην ανάλυση τη φεμινιστική οπτική...στόχος της γυναικείας έρευνας είναι να κάνει ορατές τις γυναίκες και τα προβλήματά τους και να προσφέρει νέα πρότυπα ανδρών και γυναικών...»* (Deem, όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999: 25). Την ίδια εποχή αναπτύσσονται αρχικά στα αμερικανικά και μετέπειτα στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, οι Γυναικείες Σπουδές

(WomanStudies), η διδασκαλία και η πολυεπιστημονική μελέτη, ως επί το πλείστον από γυναίκες, θεμάτων με επίκεντρο τις γυναίκες.

Αναφορικά με την Παιδαγωγική Επιστήμη, η έρευνα έδωσε έμφαση σε πεδία όπως η ιστορία της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική πολιτική, τα σχολικά εγχειρίδια, η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και το «κρυφό πρόγραμμα» (hidden curriculum), εκπαιδευτική ανισότητα και κοινωνική διαστρωμάτωση ο ρόλος του κράτους, της οικονομίας, της οικογένειας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Φρόση, 2005). Κατόπιν εκτεταμένης μελέτης, τα ερευνητικά δημοσιεύματα δεν αμφισβητούν πως η εκπαίδευση διατηρεί την πατριαρχική της δομή, συντηρεί ανισότητες, ιδιαίτερα στη βάση των έμφυλων διακρίσεων, όπου ακόμα και σήμερα εντοπίζεται η κυριαρχία ενός φύλου (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999).

Η φεμινιστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αντιλαμβάνεται το φύλο ως μια κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή, η οποία δημιουργείται μέσω των προσδοκιών, των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών που αποδίδει η κοινωνία σε κορίτσια και αγόρια από τη γέννησή τους (Dillabough και Arnot· Eisensten · όπως αναφ. Φρόση, 2005). Οι κλασικές φεμινιστικές θεωρίες της ανισότητας, ή αλλιώς δομικές (structural theories) ερμηνεύουν με καθολικό και αμετάβλητο τρόπο τις άνισες και εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των φύλων με έννοιες κοινωνικής οργάνωσης, δίνοντας έμφαση στη διαρκή καταπίεση των γυναικών που συναντάται σε όλες τις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες του δυτικού πολιτισμού, σε αντίθεση με τη θεωρητική προσέγγιση του μεταδομικού φεμινισμού (post-structural feminism). Η φεμινιστική κοινωνική έρευνα επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στο πώς και γιατί οι γυναίκες υποτάσσονται στην ανδρική κυριαρχία, μέσω ανάλυσης πολιτισμικών και κοινωνικών διαδικασιών. Οι βασικές θεωρίες που πλαισιώνουν τη φεμινιστική ανάλυση είναι η φιλελεύθερη θεώρηση, η μαρξιστική θεώρηση, η ριζοσπαστική θεώρηση και η σοσιαλιστική θεώρηση (Αθανασιάδου, 2002· Φρόση, 2005).

Η φιλελεύθερη φεμινιστική θεώρηση, βασίζεται στις αρχές της ατομικότητας, της ισοτιμίας, της ελευθερίας, της αυτονομίας και της αυτοεκπλήρωσης, συνεπώς δικαιώματα και ευκαιρίες πρέπει να παρέχονται σε γυναίκες και άνδρες. Οι διαφορές μεταξύ τους, θεωρούν ότι δεν σχετίζονται με βιολογικούς παράγοντες αλλά με σεξιστικές προκαταλήψεις και με τη διαφορετική εκπαίδευση που λαμβάνουν γυναίκες και άνδρες, αλλά μπορεί να ανατραπεί με την κατάλληλη κοινωνικοποίηση

(Sayers, όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002). Ζητούν κατοχυρωμένη ισότητα πρόσβασης και ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τονίζοντας ότι τα έμφυλα στερεότυπα θα καταργηθούν μέσω της αλλαγής στις στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητριών και μαθητών και των εργοδοτών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999). Τα τελευταία χρόνια, υποστηρίζουν ότι τόσο το κράτος πρόνοιας, όσο και οι κοινωνικές δομές εμποδίζουν τη γυναικεία χειραφέτηση (Tong, όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002).

Η κριτική που δέχτηκε η οπτική, εστιάζει στο ότι το κίνημα δεν αμφισβητεί την κοινωνία και τις δομές της, αλλά θεωρεί πως οι γυναίκες μπορούν να αντιμετωπίζονται ως ίσες με τους άνδρες μέσα στο υπάρχον σύστημα. Δεν ερμηνεύει ποιες παράμετροι οδηγούν στις αλλαγές των ρόλων των γυναικών, ούτε πώς διατηρείται η έμφυλη ανισότητα στις φιλελεύθερες κοινωνίες και γιατί τα φύλα κοινωνικοποιούνται διαφορετικά (Beasley· Sapiro· όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002). Ωστόσο, ο φιλελεύθερος φεμινισμός, αποτέλεσε την πρώτη φωνή που ακούστηκε υπέρ των δικαιωμάτων των γυναικών στην εκπαίδευση, την εργασία, την κοινωνία, πετυχαίνοντας πολλές νομοθετικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την επίτευξη της ισότητας των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Αθανασιάδου, 2002).

Η μαρξιστική φεμινιστική θεώρηση, που επηρέασε πολλές χώρες της Ευρώπης, κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970, υποστηρίζει ότι η αιτία καταπίεσης των γυναικών είναι το καπιταλιστικό σύστημα, το οποίο εάν αντικατασταθεί από ένα σοσιαλιστικό, τότε μόνο γυναίκες και άνδρες θα είναι ίσοι. Ο ταξικός διαχωρισμός που προκύπτει από την καπιταλιστική κοινωνία εμποδίζει τις γυναίκες, οι οποίες πρέπει να ανατρέψουν το σύστημα αυτό, από κοινού με τους άνδρες. Στο καπιταλιστικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας, οι γυναίκες προσφέρουν οικιακή εργασία χωρίς να αμείβονται, αποτελώντας έτσι εφεδρικό δυναμικό για το σύστημα παραγωγής, ωστόσο και οι άνδρες καταπιέζονται παρομοίως από την καπιταλιστική οργάνωση (Tong· Beasley· όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002).

Για τις μαρξίστριες φεμινίστριες, η εκπαίδευση συντηρεί και διαιωνίζει την κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή την κυριαρχία των ανδρών, ως αιτία και αποτέλεσμα του έμφυλου καταμερισμού της εργασίας. Ισχυρίζονται ότι οι γυναίκες στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία υφίστανται καταπίεση, λόγω της καπιταλιστικής παραγωγής. Η παραπάνω θεώρηση παραμένει στην άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δε θα ανατραπεί, εάν δεν αλλάξει το κοινωνικό σύστημα, και δεν προτείνει

τρόπους βελτίωσης του σχολείου, ώστε να καλυτερεύουν τη θέση των γυναικών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Σκληρή κριτική ασκήθηκε επίσης στη θεωρία εξαιτίας της πεποίθησης πως το σχολείο καθορίζει απόλυτα τα άτομα χωρίς να υπολογίζει τις προσωπικές τους αντιστάσεις απέναντι στο μηχανισμό αυτό. Επιπλέον, χρειάζεται να μετατοπιστεί η θεωρία από την αποκλειστική μελέτη του σχολείου, αλλά να ληφθεί υπόψη το ζεύγος οικογένεια-σχολείο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999).

Η ριζοσπαστική φεμινιστική θεώρηση, εμφανίζεται στο γυναικείο κίνημα κατά το 1960 και 1970 στην Αμερική και θέτει ως σημείο αναφοράς της την πατριαρχία, η οποία, παγκόσμια και διαχρονική, τη ρίζα όλων των άλλων κοινωνικών ανισοτήτων που υφίστανται στην κοινωνία (Beasley, όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002). Σύμφωνα με την Eisenstein (όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999) η πατριαρχία διατηρείται στις σύγχρονες κοινωνίες μέσω χειραγώγησης των γυναικών και κοινωνικοποίησής τους σε έμφυλα στερεότυπα, προκειμένου να υιοθετήσουν τον κατώτερό τους ρόλο. Το σχολείο αναπαράγει την πατριαρχική δομή της κοινωνίας, καθότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές δημιουργήθηκαν από άνδρες λευκούς, ανώτερης ή μέσης κοινωνικής τάξης, οι οποίοι ασκούν ακόμη τον έλεγχο. Η θεωρία εστιάζει στο πώς μοιράζεται η εξουσία εντός και εκτός σχολείου, στο σεξισμό κατά την εκπαιδευτική πράξη, οι συνέπειες του κρυφού προγράμματος στη διαχρονική καταπίεση των γυναικών. Η θεωρία πρότεινε τη δημιουργία γνώσης που θα επικεντρώνεται στις γυναικείες ανάγκες και εκφράστηκε μέσω των Γυναικείων Σπουδών (Spender, όπως αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999).

Η κριτική που έλαβε η ριζοσπαστική φεμινιστική προσέγγιση σχετίζεται με έναν καθολικισμό που δε λαμβάνει υπόψη τις ιστορικές αλλαγές, ούτε τις διαφορές ανάμεσα σε γυναίκες που προέρχονται από διαφορετικό έθνος, τάξη, ηλικία. (Αθανασιάδου, 2002). Η θεωρία δεν έχει διατυπώσει ξεκάθαρες θέσεις για τις γυναίκες στην εκπαίδευση, καθότι οι στόχοι της είναι περισσότερο περιγραφικοί και όχι ερμηνευτικοί, ώστε δεν έχει κατορθώσει να αναδείξει τις αιτίες της πατριαρχίας. Βέβαια, οι υποστηρίκτριες της προσέγγισης παρουσιάζουν συγκεκριμένες λύσεις αναφορικά με την εκπαίδευση, αποδεχόμενες πως ο σχολικός μηχανισμός δεν είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για τις έμφυλες ανισότητες στην κοινωνία, εκτιμούν ότι η βελτίωση θα επέλθει, εάν οι γυναίκες βρεθούν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εφόσον εισαχθούν σε σχολεία και πανεπιστήμια μαθήματα γυναικείων σπουδών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999).

Η σοσιαλιστική φεμινιστική θεώρηση, αναδείχθηκε κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, και αποτελεί σύνθεση διαφόρων προσεγγίσεων, κυρίως της ριζοσπαστικής και της μαρξιστικής οπτικής. Οι σοσιαλίστριες επισημαίνουν ότι η θέση των γυναικών ορίζεται από τις δομές παραγωγής (μαρξίστριες), τις δομές αναπαραγωγής της σεξουαλικότητας (ριζοσπάστριες) και τη διαφοροποιημένη κοινωνικοποίηση των φύλων (φιλελεύθερες) (Mitchell, όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002). Αναλύουν την πατριαρχία μέσω δύο κατευθύνσεων: τη θεωρία των διπλών συστημάτων (dual-systems theory), η οποία εξετάζει ταυτόχρονα αλλά και ξεχωριστά τον καπιταλισμό και την πατριαρχία και τη θεωρία του συμπαγούς συστήματος μεταξύ των δύο φαινομένων (unified-systems theory), χρησιμοποιώντας τον όρο «καπιταλιστική πατριαρχία» (Eisenstein, όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002· Φρόση, 2005).

Η οπτική αυτή, υποστηρίζει ότι για να καταστεί σαφής η κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να επισημανθεί η σπουδαιότητα της οικονομικής σφαίρας και της επιρροής της στη σχολική κουλτούρα και οργάνωση. Η εκπαίδευση για τη θεωρία αυτή αποτελεί ένα χώρο που διαιωνίζει την έμφυλη διαστρωμάτωση του εργατικού δυναμικού, όπου οι γυναίκες προορίζονται για τις κατώτερου κύρους θέσεις εργασίας. Συνεπώς, η εκπαίδευση, ανάλογα με την κοινωνική τάξη των κοριτσιών αναπαράγει την υποτέλεια τους στην κοινωνία (MacDonald· Acker· Anyon· Dillabough και Arnot, όπως αναφ. Φρόση, 2005). Στις σύγχρονες θεωρήσεις του σοσιαλιστικού φεμινισμού, που συναντώνται επίσης στη βιβλιογραφία είναι, οι θεωρίες της ηγεμονίας της τάξης (class hegemony) (Gramsci, 1971), του πολιτιστικού κεφαλαίου (cultural capital) (Bourdieu και Passeron, 2014) και των εκπαιδευτικών κωδίκων (education alcodes) που ερμηνεύουν πληρέστερα τις συγκρούσεις εντός του σχολείου, καθώς και τη σχέση του με την οικονομία (Φρόση, 2005). Βασικά σημεία της κριτικής που ασκήθηκε στη θεωρία είναι ότι δεν καλύπτουν όλες τις δομές της πατριαρχίας, μη λαμβάνοντας υπόψη τη γυναικεία σεξουαλικότητα και την ανδρική βία, ενώ διαχωρίζει μονομερώς το θεσμό της οικογένειας και της εργασίας. Επιπλέον, η παραδοχή ότι η πατριαρχία είναι διαχρονικό και παγκόσμιο φαινόμενο, ενδέχεται να δημιουργεί προκαταλήψεις προς εθνικές, πολιτισμικές, έμφυλες και ταξικές διαφορές (Tong, όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002).

Οι δομικές-στρουκτουραλιστικές θεωρίες της ανισότητας των φύλων δέχτηκαν σφοδρή κριτική από τη μεταμοντέρνα ή μεταστρουκτουραλιστική-

μεταδομική θεώρηση (οι διαφορές των όρων δεν είναι εμφανείς και λαμβάνονται ως συνώνυμοι), η οποία συνέβαλλε στην κοινωνική έρευνα υποστηρίζοντας ότι η ανθρώπινη εμπειρία δεν είναι απόλυτη ούτε σταθερή, αλλά προκύπτει μέσα από το λόγο (discourse) του υποκειμένου (Tong, όπως αναφ. Φρόση, 2000). Ο μεταστρουκτουραλισμός, απορρίπτει τις καθολικές κοινωνικές δομές και αντικειμενικές αλήθειες, εισάγοντας ως βασική του έννοια την «κοινωνική δόμηση» (social constructionism). Αυτή η θεωρητική προσέγγιση των κοινωνικών επιστημών, στέκεται απέναντι στην απόλυτη γνώση, τονίζει την πολιτισμική και ιστορική σχετικότητα, υποστηρίζοντας ότι η γνώση αναπαράγεται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης και είναι συνδεδεμένη με την κοινωνική δράση (1995, όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002).

Η θεωρία βασίζεται στην άποψη ότι η ταυτότητα των ανθρώπων διαμορφώνεται μέσω των πολιτισμικών λόγων, οι οποίοι επιδρούν σημαντικά στον τρόπο συμπεριφοράς των ατόμων και επηρεάστηκε από το έργο του M. Foucault αναφορικά με την εξουσία που ασκεί ο λόγος και τα κείμενα που αποτελούν αλλά και διαιωνίζονται από τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς (Bronwyn και Banks, όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002). Η υποκειμενικότητα, προσλαμβάνεται από τον μεταστρουκτουραλισμό ως μια διαδικασία που μέσω της γλωσσικής έκφρασης μεταβάλλεται διαρκώς, ενώ τα άτομα είναι ενεργά υποκείμενα που επηρεάζονται από τις τοποθετήσεις αυτές (Hollway· Weedon, όπως αναφ. Αθανασιάδου, 2002). Η μεταδομική θεωρία συνέβαλλε στο «τρίτο κύμα» του φεμινισμού, εναντιώμενη στις παγιωμένες αναπαραστάσεις μιας μόνο γυναικείας ταυτότητας, αλλά τονίζοντας ότι *«οι γυναίκες είναι πολλαπλές και διαφέρουν όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και εντός τους»* (Σηφάκη, 2015: 1).

Ο μεταδομικός φεμινισμός (post-structural feminism), αποτελεί την πλέον σύγχρονη τάση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στη μεταμοντέρνα προσέγγιση. Όροι που χρησιμοποιούνται είναι η ταυτότητα (identity), διαφορά (difference), αποδόμηση (deconstruction), εκπλήρωση (performativity), λόγος (discourse), υποκειμενικότητα (subjectivity), σχέσεις φύλων (gender relations). Μέσω της προσέγγισης αυτής, παρέχεται η δυνατότητα για εμβάθυνση και ερμηνεία των μηχανισμών εξουσίας, των τρόπων δημιουργίας της υποκειμενικότητας, καθώς και των λόγων που επιλέγει το υποκείμενο να χρησιμοποιήσει (Αθανασιάδου, 2002). Για την ανάλυση των σχέσεων των φύλων σύμφωνα με τη θεωρία, δίνεται το βάρος στις

κοινωνικές και ψυχολογικές διαδικασίες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου μαθητριών και μαθητών. Το φύλο δε γίνεται αντιληπτό με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ανθρώπους, κατασκευάζεται κοινωνικά και μέσω πρακτικών όπως είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, παράγει λόγους. Η σχετική έρευνα στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζει το σχολείο ως έμφυλα προσδιορισμένο περιβάλλον, που οδηγεί στην ανάπτυξη των ταυτοτήτων, σε χρονικά, χωρικά και πολιτισμικά πλαίσια (Φρόση, 2005).

Η συγκεκριμένη θεωρία δέχτηκε κριτική ότι είναι εντελώς θεωρητική προσέγγιση, ωστόσο, εξυπηρετεί ιδιαίτερα την έρευνα του φύλου στην εκπαίδευση, για τη μελέτη και κατανόηση τόσο των τρόπων με τους οποίους δημιουργούνται, χρησιμοποιούνται, ερμηνεύονται τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, όσο και των λόγων των εκπαιδευτικών και των μαθητριών/ών για τα φύλα. Επιπλέον, παρέχεται η ευκαιρία να γίνει αντιληπτό γιατί τα παιδιά σε ορισμένες ηλικίες εμφανίζουν ακραίες στερεοτυπικές στάσεις φύλου και πώς μπορεί να ανατραπεί αυτό (Μαραγκουδάκη, 2008).

3.2 Έμφυλες ανισότητες στον εκπαιδευτικό μηχανισμό

«Μέχρι σήμερα, θεωρούσαμε ότι η εκπαιδευτική ισότητα εξασφαλίζεται από τη δωρεάν εκπαίδευση και τα ίδια προγράμματα για όλους τους μαθητές. Διαπιστώνεται όμως ότι αυτά καθόλου δεν αρκούν για να εξασφαλίσουν την ισότητα» (Coleman, όπως αναφ. Φραγκουδάκη, 1985: 35). Ποικιλία μελετών από τον προηγούμενο αιώνα έως σήμερα φανερώνουν πως τα σχολεία, μέσω σύνθετων διαδικασιών, μεταφέρουν στις μαθήτριες και τους μαθητές αξίες, πρότυπα, γνώσεις των κυρίαρχων ομάδων (Bernstein· Bourdieu & Passeron· Delamont, όπως αναφ. Φρόση, 2010) όπως επίσης και την κουλτούρα στα πλαίσια της οποίας έχουν κοινωνικοποιηθεί οι δασκάλες και οι δάσκαλοι. Η κοινωνική ανισότητα, είτε σχετίζεται με την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη, το φύλο, διαιώνίζεται μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων (Hanson & Hetherington, όπως αναφ. Φρόση, 2010). Το σχολείο διαπλάθει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών για το διαφορετικό και συμβάλλει στη δημιουργία στερεοτύπων μέσω της κοινωνικοποίησης που συντελείται ανάμεσα στα

παιδιά, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς την καταγωγή, τη γλώσσα, το φύλο, τον πολιτισμό, μέσω των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και μέσω του αναλυτικού ή του κρυφού προγράμματος (Δραγώνα, 2007).

Όσον αφορά τις εξελίξεις στο θέμα της ισότητας των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης, χωρίς αμφιβολία, έχουν γίνει πολύ σημαντικά βήματα από τη δεκαετία του 1980 και μετά στη χώρα μας, σε θεσμικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο νοοτροπίας. Αφ' ενός έχει αυξηθεί το ποσοστό των γυναικών που συμμετέχουν στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη, 2003), αφ' ετέρου οι γυναίκες παρουσιάζονται να λαμβάνουν μέρος ισότιμα στην κοινωνική και πολιτική ζωή, δίχως την ταύτιση που επικρατούσε παλαιότερα με το ρόλο τους ως μητέρες (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999).

Παρά τη βελτιωμένη θέση των γυναικών στην εκπαίδευση, οι έμφυλες ανισότητες γίνονται αντιληπτές, με μια πιο προσεκτική ματιά στη δομή και το περιεχόμενο του χώρου. Μολονότι η μεικτή εκπαίδευση επιτεύχθηκε, όπως αναφέρθηκε, το 1985, ακόμα και σήμερα κορίτσια και αγόρια, συνεχίζουν να επιλέγουν διαφορετικές κατευθύνσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και έπειτα στην Τριτοβάθμια, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι λαμβάνουν ακόμη διαφορετική εκπαίδευση (Κασσωτάκης· Κάτσικας και Καββαδίας, όπως αναφ. Φρόση, 2010). Εξετάζοντας στοιχεία ερευνών, φαίνεται πως στα Γενικά και Τεχνολογικά Επαγγελματικά Λύκεια, οι μαθήτριες επιλέγουν περισσότερο τη θεωρητική κατεύθυνση, ενώ τα αγόρια τη θετική-τεχνολογική, επιβεβαιώνοντας πως επικρατεί ως τις μέρες μας το δίπολο: κορίτσια-θεωρία, αγόρια-πράξη (Φρόση, 2010). Αντίστοιχα, διαφοροποιούνται οι εργασιακές προτιμήσεις μεταξύ των φύλων, με τα αγόρια να επιλέγουν πρακτικά επαγγέλματα που εξασφαλίζουν οικονομική ασφάλεια και κύρος, σε αντίθεση με τα κορίτσια που διαλέγουν εργασιακούς τομείς ώστε μπορούν να εκτελούν και τους ρόλους της μητέρας και της συζύγου (Αθανασιάδου, 2002).

Επιπλέον, οι γυναίκες, αν και στις πιο πολλές περιπτώσεις διαθέτουν όμοια προσόντα με τους άνδρες, δεν τοποθετούνται σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, συχνά εξαιτίας της επικρατούσας ανδροκρατικής αντίληψης επιλογής υπαλλήλων, των οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων, αλλά και της κριτικής και αμφισβήτησης που εισπράττουν στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τέτοιες θέσεις (Φουσέκα, 1994· Χατζηπαναγιώτου, 1997). Οι έμφυλες ασυμμετρίες

καθίστανται ακόμα περισσότερο εμφανείς από την κατανομή των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου η πλειονότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι γυναίκες, στη Δευτεροβάθμια ως επί το πλείστον διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα, σε αντίθεση με τους άνδρες που υπερισχύουν στις τάξεις των λυκείων και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως διδάσκοντες συχνά θετικών μαθημάτων (Μαραγκουδάκη, 2000), γεγονός που παγιώνεται και ενισχύεται στις μαθήτριες και τους μαθητές ήδη από μικρή ηλικία. Φαίνεται, πως ακόμη και σήμερα, οι θετικές επιστήμες είναι συνυφασμένες με παράγοντες που δομούν τη στερεότυπη κουλτούρα του ανδρισμού. Σύμφωνα με τη MacDonald (όπως αναφ. Φρόση, 2010: 33), όταν ένα μάθημα ταυτίζεται με ανδρικά πρότυπα, η παρακολούθησή του «ενισχύει τον ανδρισμό» των αγοριών και «μειώνει τη θηλυκότητα» των κοριτσιών με αποτέλεσμα οι πεποιθήσεις για τα φύλα και τις αρμόζουσες συμπεριφορές να δημιουργούν έμφυλα διαχωρισμένους επιστημονικούς κλάδους (Arnot, 2006).

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα τα σχολικά εγχειρίδια που διδάσκονται, αποτελούν έναν ακόμη τρόπο μετάδοσης και ενίσχυσης της κυρίαρχης ιδεολογίας, των έμφυλων και μη στερεοτύπων και ανισοτήτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα σχολικά βιβλία πέραν του ότι αποτελούν βασικό τρόπο μεταλαμπάδευσης γνώσεων, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητριών και των μαθητών, μεταφέροντάς τους αναπαραστάσεις, συμπεριφορές, αξίες για την κοινωνία και τη δομή της (Μπονίδης, 2004). Η λειτουργία των εγχειριδίων έχει αποτέλεσμα διότι είναι έμμεση, μεταδίδοντας στα παιδιά μοντέλα μίμησης σχετικά με τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987· Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα, 1989). Ιδιαίτερα μάλιστα στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου δασκάλες και δάσκαλοι καλούνται να ακολουθήσουν σχεδόν απόλυτα το περιεχόμενο των βιβλίων (Φρόση, 2010).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε εθνικό επίπεδο από το 1970 ως και τα αναθεωρημένα σχολικά βιβλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του 2006-2007, δείχνουν ότι παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικά βήματα με την πάροδο των ετών για την προώθηση της ισότητας των φύλων μέσω των σχολικών εγχειριδίων, στερεότυπα και σεξιστικά πρότυπα, αντιλήψεις, συμπεριφορές συνεχίζουν να εμπεριέχονται στα διδακτικά εγχειρίδια. Ειδικότερα στα μαθήματα της γλώσσας και της ιστορίας που έχουν αναλυθεί περισσότερο, παρουσιάζονται κατά κύριο λόγο οι γυναίκες ως υποδεέστερες από τους άνδρες ή ταυτισμένες με

συγκεκριμένους παραδοσιακούς κλάδους (δασκάλες, νοσηλεύτριες, μαγείρισσες, νοικοκυρές, μητέρες) ή απουσιάζει τελείως η δράση τους από την κοινωνική ζωή (Φρόση, 2003). Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται μια εξίσου στερεότυπη εικόνα των ανδρών-αρχηγών που ταυτίζονται με την εξουσία, τη βία, τη δυναμικότητα, την πολιτική ζωή, τόσο στα κείμενα όσο και στην εικονογράφηση. Αναμφίβολα, στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων δεν έχουν ληφθεί υπόψη μεταμοντέρνες θεωρίες που ασκούν κριτική στη διπολική θεώρηση του φύλου και του ετερο-σεξισμού (Μαραγκουδάκη, 2008).

Το παραπρόγραμμα ή κρυφό πρόγραμμα, όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι άγραφο και αόρατο, καθώς δεν μεταδίδεται με τυπική διδασκαλία, αλλά μαθαίνεται άτυπα, ενώ συχνά έρχεται σε αντίθεση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Περιλαμβάνει τις αξίες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις που μεταφέρονται στις μαθήτριες και τους μαθητές με τη δική τους συμμετοχή (Apple, όπως αναφ. Φρόση, 2010), ώστε να μάθουν να λειτουργούν υπό κοινωνικό έλεγχο και να συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της άρχουσας ιδεολογίας (Μαρμαρινός, όπως αναφ. Φρόση, 2010). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, καθώς αποτελεί το ερευνητικό θέμα της παρούσας εργασίας, οι εκπαιδευτικοί ασκούν μεγάλη επίδραση στις μαθήτριες και τους μαθητές άμεσα και έμμεσα συμβάλλοντας στην ανάπτυξή τους τόσο σε γνωστικό, όσο και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Δημητρακάκης και Μανιάτης, όπως αναφ. Φρόση, 2010) και λειτουργούν ως φορείς αξιακών και ιδεολογικών μηνυμάτων διαμορφώνοντας την προσωπικότητά τους (Valcarcel, όπως αναφ. Φρόση, 2010).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο για τη μελέτη των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα φύλα έχει ως αφετηριακό σημείο τη δεκαετία του 1980 και σε εθνικό επίπεδο τη δεκαετία του 1990. Κοινός τόπος των συμπερασμάτων ξένων και ελληνικών μελετών που εκπονήθηκαν είναι πως οι εκπαιδευτικοί, στις διάφορες βαθμίδες, ενισχύουν τις έμφυλες ανισότητες στο σχολικό πλαίσιο, σε μεγάλο βαθμό υποσυνείδητα. Τάσσονται υπέρ της ισότητας των φύλων και των ίσων ευκαιριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, ωστόσο οι ενέργειές τους στην τάξη δεν συνάδουν με τις απόψεις που εκφράζουν (Stanworth, Riddell, Massey και Christensen, όπως αναφ. Φρόση, 2010). Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν το ζήτημα της ανισότητας των φύλων ως εκπαιδευτικό πρόβλημα, ενώ αυτά τα συμπεράσματα αφορούν τόσο

γυναίκες όσο και άνδρες εκπαιδευτικούς, αν και οι άνδρες δείχνουν να διακατέχονται περισσότερο από παραδοσιακές αντιλήψεις (Massey και Christensen· Acker· Κανταρτζή· Altani· Plucker· Tsouroufli·, όπως αναφ. Φρόση, 2010), γεγονός που δικαιολογείται ως ένα βαθμό από το ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, η οποία είναι μια χώρα της Δύσης, όπου θεσμικά και τυπικά οι ανισότητες μεταξύ των φύλων έχουν εξαλειφθεί, συνεπώς δεν είναι υποψιασμένες/οι για την ύπαρξη και τον εντοπισμό έμφυλων στερεοτύπων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, πόσο μάλλον για τη δική τους ευθύνη στη διαιώνιση του σεξισμού (Φρόση, 2010).

Η αγγλική βιβλιογραφία μαρτυρά ότι τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και είναι ενημερωμένες/οι για θέματα φύλου στο σχολικό πλαίσιο, σε σχέση με το παρελθόν αλλά και με τις Ελληνίδες/Ελληνες εκπαιδευτικούς. Στο αποτέλεσμα αυτό συνέβαλε το ενδιαφέρον της πολιτείας της Μ. Βρετανίας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εισάγοντας την κατεύθυνση του φύλου στις πανεπιστημιακές τους σπουδές, όπως και την πραγματοποίηση παρεμβατικών δραστηριοτήτων σε σχολεία της χώρας με σκοπό την ενίσχυση της ισότητας των φύλων (Kenway κ.ά· Arnot, David και Weiner, όπως αναφ. Φρόση, 2010).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων φύλου στον σχολικό μηχανισμό είναι καθοριστικός, καθώς με τις πεποιθήσεις που φέρουν για τους ρόλους των φύλων, με τις προσδοκίες και τις στάσεις τους απέναντι σε μαθήτριες και μαθητές δημιουργούν συνειδήσεις, επηρεάζουν τις επιλογές και τις επιδόσεις τους στο σχολείο και διαπλάθουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Επιλογικά, το σχολείο, παρουσιάζεται ως απαλλαγμένο από διακρίσεις και σεξιστικές κοινωνικές αντιλήψεις, ωστόσο ουσιαστικά, σε επίπεδο επίσημου και άτυπου προγράμματος οι έμφυλες ανισότητες βρίθουν στη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού μηχανισμού (Κογκίδου, 1995· Φρόση, 2010).

3.3 Αντιλήψεις, προσδοκίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα

Στη συνέχεια, θα συζητηθούν πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα ελληνικών ερευνών αναφορικά με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε μαθήτριες και μαθητές. Είναι γεγονός, ότι στην εγχώρια βιβλιογραφία δεν εντοπίζεται μεγάλος αριθμός ερευνών που να μελετά τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας. Αφ' ενός οι περισσότερες επίσημες έρευνες με θεματική Εκπαίδευση και Φύλο εστιάζουν στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, αφ' ετέρου εκείνες που ασχολούνται με τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι ιδιαίτερα πρόσφατες.

Οι δημοσιευμένες εμπειρικές έρευνες που αφορούν τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών για τα φύλα στην Ελλάδα, κατά αναλογία με την περιορισμένη αρθρογραφία είναι εξίσου λίγες, 9 στον αριθμό, ενώ οι 6 από αυτές έχουν δημοσιευθεί. Τα δείγματα των ερευνών δεν είναι αντιπροσωπευτικά, ούτε έχουν πανελλαδική εμβέλεια, μιας και κάποιες από αυτές είναι πιλοτικές, ωστόσο δεν υποβιβάζεται η σημασία τους, παρά δημιουργεί την ανάγκη για επισταμένη μελέτη των θεμάτων. Αναφορικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν είναι ως επί το πλείστον ποσοτικές (κλειστού τύπου ερωτηματολόγια), σε αντίθεση με τις ξένες έρευνες όπου η θεματική προσεγγίζεται κυρίως ποιοτικά, ενώ σε μία μόνο χρησιμοποιείται η παρατήρηση ως μέθοδος. Στη συνέχεια, θα αναφερθούν ονομαστικά κατά τη χρονολογική σειρά της δημοσίευσής τους, ενώ θα αναλυθούν τα συμπεράσματά τους.

Η πρώτη έρευνα, διεξήχθη μέσω της ποσοτικής μεθόδου από τη Δ. Σιδηροπούλου- Δημακάκου το 1990 με τίτλο «Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας», λαμβάνοντας ως δείγμα 135 καθηγήτριες/τές Γυμνασίου διαφόρων ειδικοτήτων και 21 καθηγήτριες/τές ΣΕΠ. Η Ε. Κανταρτζή πραγματοποίησε το 1996 τη δεύτερη έρευνα, με τίτλο «Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των φύλων», με δείγμα 79 δασκάλους/ους στις/στους οποίες/ους δόθηκε ερωτηματολόγιο και φύλλο παρατήρησης. Η τρίτη έρευνα, η οποία αποτελεί διπλωματική εργασία της Τ. Σαββίδου έγινε επίσης το 1996, με θέμα «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

αναφορικά με τη διαφοροποίηση των φύλων», λαμβάνοντας ως δείγμα 72 δασκάλες/ους και 17 νηπιαγωγούς μέσω κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων. Το ίδιο έτος διεξήχθη και η έρευνα της Μ. Χιονίδου- Μοσκοφόγλου με τίτλο «Συναισθήματα, στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο μάθημα των μαθηματικών», ο αριθμός του δείγματος που λήφθηκε δεν είναι γνωστός, ενώ το εργαλείο ήταν μια ερώτηση. Η Τ. Νατσιοπούλου και η Σ. Γιαννούλα, διεξήγαγαν την ίδια χρονιά την έρευνά τους με θέμα «Διερεύνηση στερεοτύπων σχετικά με το φύλο» έχοντας ως δείγμα φοιτήτριες/ές Φιλοσοφικής Σχολής (μελλοντικές/οί εκπαιδευτικοί) και εργαλείο το ερωτηματολόγιο (Φρόση, Δεληγιάννη- Κουϊμτζή και Παπαδήμου, 2001).

Η έκτη έρευνα έγινε από τις Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή και Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, το 1998 με τίτλο «Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές» με δείγμα 298 μελλοντικές/ούς εκπαιδευτικούς και εργαλεία ερωτηματολόγιο και ομάδες εστίασης. Το 1999, οι Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου και Ν. Σαχινίδου, υλοποίησαν έρευνα με θέμα «Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση των φυσικών επιστημών» έχοντας ως δείγμα 274 δασκάλες/ους και εργαλείο μια ερώτηση γραπτού ερωτηματολογίου. Οι Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Δ. Σακκά, Α. Ψάλτη, Λ. Φρόση, Σ. Αρκουμάνη, Α. Στογιαννίδου, και Ε. Συγκολλίτου, το 2000 πραγματοποίησαν έρευνα με τίτλο «Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής» και δείγμα 10 καθηγήτριες/ές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις/στους οποίες/ους δόθηκαν ερωτηματολόγια, αλλά πραγματοποιήθηκαν και ομάδες εστίασης. Η τελευταία έρευνα πραγματοποιήθηκε το ίδιο έτος, από τις Λ. Φρόση και Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή με θέμα «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα Ισότητας στην Εκπαίδευση και ταυτοτήτων φύλου. Μια πρόταση επιμόρφωσης». Το δείγμα αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίες/οι συμμετείχαν σε ομαδικές συνεντεύξεις εστίασης (Φρόση, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Παπαδήμου, 2001).

Μολονότι ορισμένες έρευνες δεν παρουσιάζονται ολοκληρωμένα σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπως επίσης και το γεγονός ότι δεν είναι ιδιαίτερα σύγχρονες, μπορούν να διεξαχθούν ποικίλα συμπεράσματα και να σχηματιστεί μια εικόνα για τις επικρατούσες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά τα

προηγούμενα τουλάχιστον έτη. Αρχικά, από τη μελέτη των παραπάνω ερευνών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υπέρ της ισότητας των φύλων και ευαισθητοποιημένες/οι όταν ερωτηθούν ανοιχτά για το θέμα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2000) ενώ σύμφωνα με τις Κανταρτζή (1996) και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2000), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούν τις έμφυλες διακρίσεις που δημιουργούνται και αναπαράγονται στο σχολικό περιβάλλον. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2000, οι οποίες αναφέρουν πως όταν τίθενται συγκεκριμένες ερωτήσεις προς τις/τους εκπαιδευτικούς για τις έμφυλες ανισότητες, έρχονται στην επιφάνεια πλήθος στερεοτυπικών και παραδοσιακών αντιλήψεων από τις οποίες διακατέχονται και εντοπίζεται κατά πόσο συμβάλλουν στη διαιώνιση των έμφυλων διακρίσεων.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα, φαίνεται πως εκείνες/οι χαρακτηρίζουν με στερεότυπα την προσωπικότητα των δύο φύλων. Εκτιμούν ότι τα αγόρια είναι επιθετικά, τολμηρά, αυθόρμητα και ανταγωνιστικά, σε αντίθεση με τα κορίτσια τα οποία χαρακτηρίζουν ως υπάκουα, τρυφερά, τακτικά, πονηρά και επιμελή, ενώ θεωρούν πως δεν τους αρέσουν οι πρακτικές δραστηριότητες και επιθυμούν εργασίες που αφορούν παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Σαββίδου, 1996· Κανταρτζή, 1996· Νατσιοπούλου και Γιαννούλα, 1996· Φρόση, 2000). Μία από τις αντιφάσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων των ερευνών, είναι πως σύμφωνα με τη Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990) τα κορίτσια πέραν των στερεότυπων γυναικείων χαρακτηριστικών, διαθέτουν και στοιχεία που συνδέονται ως επί το πλείστον με τα αγόρια, υποστηρίζοντας ότι τα κορίτσια δεν έχουν περιορισμένη ιδέα για τις ικανότητές τους και είναι εξίσου ανταγωνιστικά. Διατηρούν μάλιστα διαφορετικές προσδοκίες για τα κορίτσια από ότι για τα αγόρια, σύμφωνα με τη Χιονίδου-Μοσκοφόγλου (1998).

Οι σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών θεωρούνται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών υψηλότερες από των αγοριών (Φρόση, 2000), ενώ πολλές/οί έχουν τη γνώμη ότι τα αγόρια είναι καλύτερα στα θετικά μαθήματα (Σταυρίδου, Σαχινίδου και Σολωμονίδου, 1999). Σε λίγο παλαιότερη έρευνα της Κανταρτζή (1996) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν με τη διάκριση των επιδόσεων κοριτσιών και αγοριών ανάλογα με τα μαθήματα. Εντυπωσιάζει η πεποίθηση των εκπαιδευτικών

στην έρευνα των Φρόση και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2001) ότι η σχολική επιτυχία των αγοριών οφείλεται στις διανοητικές τους ικανότητες, ενώ των κοριτσιών στη μεγάλη τους προσπάθεια. Σύμφωνα με τις/τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. (2000), υπάρχουν μαθήματα «γυναικεία», δηλαδή τα θεωρητικά και «ανδρικά», δηλαδή τα θετικά. Διακρίνουν επίσης τα επαγγέλματα σε «γυναικεία», στα οποία συγκαταλέγουν εκείνα που σχετίζονται με την παροχή φροντίδας ή/και τα υπαλλήλων γραφείου και σε «ανδρικά» τα οποία είναι τεχνικής φύσεως ή/και χαρακτηρίζονται από υψηλό κύρος. Ακόμα και καθηγητές ΣΕΠ εκφράζουν απόψεις περί διαφορετικών επαγγελματικών επιλογών ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. 2000).

Στις ίδιες έρευνες μάλιστα παρουσιάζονται αντιφάσεις, διότι αφενός οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η γυναίκα πρέπει να εργάζεται ακόμα και αν δεν είναι απαραίτητο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. 2000), αντιθέτως θεωρούν προτεραιότητα για εκείνη τη δημιουργία οικογένειας σε σχέση με την επαγγελματική δραστηριότητα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990). Στις έρευνες των Σαββίδου (1996) και Κανταρτζή (1996) οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τους στερεότυπους ρόλους για τη γυναίκα, η οποία είναι κυρίως μητέρα, νοικοκυρά και σύζυγος, άποψη που δεν υποστηρίζεται από τις/τους εκπαιδευτικούς της έρευνας των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά. 2000 οι οποίες/οι διαφωνούν με την ταύτιση της δημόσιας σφαίρας με τους άνδρες και της ιδιωτικής με τις γυναίκες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου (1998), οι οποίες συνεργάστηκαν με μελλοντικές/ούς εκπαιδευτικούς συμφωνούν με εκείνα των Κανταρτζή (1996) και Σαββίδου (1996), καθώς η πλειονότητα του δείγματος δείχνει να αντιλαμβάνεται τις γυναίκες και τους άνδρες ως δύο εντελώς διαφορετικές ταυτότητες, με διαφορετικά επίπεδα δύναμης, ρόλους και υποχρεώσεις στην κοινωνική σφαίρα. Ξένες έρευνες επίσης καταλήγουν (RiddeI, 1989), όπως οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου (1998), ότι οι άνδρες απόφοιτοι θετικών επιστημών τείνουν να ασπάζονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στερεότυπες απόψεις για τη θέση της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία σε σχέση με τις γυναίκες απόφοιτες θεωρητικών επιστημών, άρα παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων που φέρουν.

Ελάχιστες είναι οι έρευνες που ασχολούνται με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τις μαθήτριες και τους μαθητές τους. Αναφορικά με τον

τρόπο που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί την τάξη, φαίνεται πως οι πιο χαρακτηριστικές διακρίσεις που κάνουν αφορούν την παράταξη των παιδιών κατά φύλο και την ταξινόμησή τους στις καρτέλες ελέγχου, επιλογές που γίνονται συνήθως από τις διευθύνσεις των σχολείων. Βέβαια, ακόμη και στην τάξη όπου μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν πρωτοβουλίες, συχνά επιλέγουν να διαχωρίζουν τα παιδιά κατά φύλο, όπως λόγου χάρη στα ζευγάρια των θρανίων ή/και τις ομαδικές ασκήσεις (Κανταρτζή, 1996). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Σιδηροπούλου- Δημακάκου (1990), οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναλύουν με τις μαθήτριες και τους μαθητές ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ οι περισσότεροι καθηγητές ΣΕΠ δείχνουν να προσπαθούν να άρουν στερεότυπα για τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών ανεξάρτητα από το φύλο τους. Ωστόσο, παρατηρείται σύγκρουση μεταξύ των βαθύτερων πεποιθήσεών τους αναφορικά με τα επαγγέλματα που αρμόζουν σε γυναίκες και άνδρες.

3.4 Άρση των έμφυλων διακρίσεων μέσα από τις/τους εκπαιδευτικούς

Κατέστη φανερό από την παραπάνω ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας και των ερευνών ότι τη σχολική πραγματικότητα συνθέτει πλήθος ανισοτήτων και διακρίσεων φύλου που εντοπίζονται στη δομή, το περιεχόμενο, το διδακτικό προσωπικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο, αποτελεί μικρογραφία και καθρέφτη της κοινωνίας, είναι ένας χώρος όπου χαράσσονται πολιτικές, διαπλάθονται αρχές, πεποιθήσεις, στάσεις οι οποίες μεταλαμπαδεύονται στις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες τις εκπαιδευτικής πράξης. Μέσω της σύνθετης οργάνωσης και των αλληλεπιδράσεων μαθήτριες και μαθητές, βιώνουν συχνά έμφυλες διακρίσεις και ταυτόχρονα μαθαίνουν να αποδέχονται και να αναπαράγουν τις έμφυλες ασυμμετρίες στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και της κοινωνίας (Καμπούρμαλη, Μίλεση, Παπαγεωργίου και Πασχαλιώτη, 2010).

Η οικογένεια είναι αρχικά υπεύθυνη για την εσωτερίκευση της σεξιστικής ιδεολογίας από τα παιδιά μέσω της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που συντελείται για τους ρόλους των φύλων (Φρόση, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Παπαδήμου, 2001) ωστόσο καταλυτικός είναι ο ρόλος του σχολείου για την αναπαραγωγή ή εξάλειψη

αυτής της ιδεολογίας. Έχει ήδη τονιστεί, ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν και εκείνοι γαλουχηθεί και κοινωνικοποιηθεί σύμφωνα με τα πρότυπα κάποιου φύλου σε μια συγκεκριμένη κοινωνία με αξίες και χαρακτηριστικά, είναι προσωπικότητες που φέρουν μαζί τους στάσεις, αντιλήψεις, αναπαραστάσεις και διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητριών και μαθητών τους, επηρεάζοντάς τους/τους στην πολύπλευρη ανάπτυξη των ιδεών και των συμπεριφορών τους.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι δασκάλες και οι δάσκαλοι τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, και οι προσδοκίες που έχουν από εκείνες/ους είναι εξαιρετικά καθοριστικός για το παρόν και το μέλλον τους στη σχολική και την ενήλικη ζωή τους. Οι στάσεις δηλαδή των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά, ενέχουν τη συναισθηματική, συνειδητή ή υποσυνείδητη διάθεσή τους, η οποία καθ' όλη τη μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται είτε σε θετική αντιμετώπιση ή προκατάληψη, επιδρώντας στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επίδοση, τις πεποιθήσεις των παιδιών (Καμπούρμαλη, Μίλεση, Παπαγεωργίου και Πασχαλιώτη, 2010). Απόρροια όλων των παραπάνω είναι πως για να συντελεστεί οποιαδήποτε αλλαγή σε εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο, με σκοπό την εξάλειψη παρωχημένων σεξιστικών στερεοτύπων και την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο, επιβάλλεται η αφ' ενός η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, διακρίσεων, ρατσισμού, σεξουαλικού προσανατολισμού, αφ' ετέρου η τροποποίηση των στάσεών τους απέναντι σε τέτοια θέματα (Καμπούρμαλη, Μίλεση, Παπαγεωργίου και Πασχαλιώτη, 2010). Απαραίτητα, υπάρχει ανάγκη μη σεξιστικής εκπαίδευσης μέσω μετασχηματισμού του περιεχομένου διδασκαλίας αλλά και των τρόπων διδασκαλίας από τις/τους εκπαιδευτικούς (Κογκίδου, 1995).

Προς το παρόν, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν γίνει ελάχιστα βήματα για την κατάρτιση μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου. Οι πανεπιστημιακές σχολές, εκτός ορισμένων εξαιρέσεων, όπως είναι το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Πάντειο Πανεπιστήμιο, που παρέχουν εργαστήρια και μεταπτυχιακά σχετικά με τις σπουδές φύλου την τελευταία δεκαετία περίπου, στις παιδαγωγικές σχολές δεν έχουν χαραχθεί εκπαιδευτικές πολιτικές για την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ισότητα των φύλων. Ο σεξισμός στα παιδαγωγικά συγγράμματα δεν λαμβάνεται

υπόψη ως πρόβλημα, παρόλο που εμφανίζεται ακόμα σε αρκετά συγγραφικά έργα (Κογκίδου, 1995).

Για την καταπολέμηση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσω κατάρτισης των εκπαιδευτικών, έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες επιμορφωτικές δράσεις από το 1995 έως σήμερα. Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι το για πρώτη φορά, το 1987 εκδόθηκε και διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το ΥΠΕΠΘ και τη Γενική Γραμματεία Ισότητας των Δύο Φύλων, ένας οδηγός που περιελάμβανε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και πρακτικές συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών αναφορικά με την ισότητα των φύλων. Το 1995, η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (ΓΓΙΦ) συνεργαζόμενη με το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), την ΕΟΚ και την 22^η Διεύθυνση της Ε.Ε. διοργάνωσαν επιμορφωτικά σεμινάρια και δημιούργησαν υλικό για τις/τους εκπαιδευτικούς. Δύο χρόνια αργότερα, η ΓΓΙΦ και το ΚΕΘΙ πραγματοποίησαν δράσεις ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη με θέμα «Επιμόρφωση- Ευαισθητοποίηση των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση» (ΕΠΕΑΕΚ, 2003).

Στο διάστημα 1996-1998, το Α.Π.Θ έλαβε μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα «Αριάδνη: Διευρύνοντας τις ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία» το οποίο χρηματοδοτήθηκε σε 8 κράτη-μέλη της Ε.Ε., σκοπό τη διεύρυνση παραδοσιακών πεποιθήσεων που χαρακτηρίζουν τις ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία, και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας το μοντέλο επιμόρφωσης «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής». Κατά το 2002-2008, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων» και «Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία», που αφορούσαν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, υπόψιν ΥΠΕΠΘ και ΚΕΘΙ. Το πιο πρόσφατο που μάλιστα δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη, τέθηκε σε εφαρμογή από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης (ΕΚΔΔΑ), το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), τη ΓΓΙΦ και το ΚΕΘΙ από 15/09/2015 με θέμα «Ευαισθητοποίηση στελεχών και εκπαιδευτικών της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διακρίσεων και ισότητας των φύλων», όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Έχει μεγάλη σημασία να αναφερθούν και άλλες αυτόνομες δράσεις εκπαιδευτικών και γονέων που οργανώθηκαν πρόσφατα στη βάση ενημέρωσης σε θέματα φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, ρατσισμού. Τον Μάιο του 2014, πραγματοποιήθηκε η ημερίδα «Ομοφοβία και Τρανσφοβία στην Εκπαίδευση-παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί» από τις Κογκίδου Δήμητρα και Λεοντσίνη Μαίρη, σε συνεργασία με τις ομάδες Ζωντανή Βιβλιοθήκη, το Σχολείο Παιχνιδιού-Εργαστήρι Πολιτιστικής Εκπαίδευσης και το Σύλλογο Διδασκόντων του 66^{ου} Δημοτικού σχολείου Αθηνών. Ο ίδιος σύλλογος διοργάνωσε επίσης τη διημερίδα «Καλές πρακτικές για τη διαμόρφωση συμπεριληπτικού σχολικού πλαισίου πάνω σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας φύλου, έκφρασης φύλου και χαρακτηριστικών φύλου» 10-11 Μαρτίου 2017.

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό πως για την ουσιαστική προώθηση της ισότητας των φύλων αποτελεί αδήριτη ανάγκη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι οποίες/οι είναι σε θέση να συμβάλλουν καθοριστικά μέσω της δράσης τους στη σχολική πράξη αλληλεπιδρώντας με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, στην προώθηση της ισότητας των φύλων, που όπως αποδεικνύεται χρειάζεται να γίνουν πολλά βήματα ακόμη προκειμένου να επιτευχθεί τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Οι ερευνήτριες και οι ερευνητές, η πολιτεία, τα ίδια τα σχολεία ως αυτόνομες μονάδες, οι γονείς, επιβάλλεται να αντιληφθούν το μέγεθος της αλλαγής που επιβάλλεται ακόμα να γίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε όλες και όλοι, ενήλικες και παιδιά να λαμβάνουν όχι μόνο θεσμικά αλλά και ουσιαστικά ίσης μεταχείρισης και ευκαιριών μέσα στο σύνθετο κοινωνικό πλέγμα, απαλλαγμένες/οι πλήρως από έμφυλες ασυμμετρίες και διακρίσεις.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας

Αποτελεί πραγματικότητα ότι κατά την πάροδο του 21^{ου} αιώνα, οι διακρίσεις στη βάση του κοινωνικού ρόλου των φύλων, δηλαδή στα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά που αποδίδονται στο καθένα από τα δύο φύλα όχι μόνο δεν έχουν εκλείψει, αλλά γίνονται όλο και πιο σύνθετες, θέτοντας νέους προβληματισμούς και προκλήσεις για την αντιμετώπισή τους (Arnot, 2006). Μάλιστα, παρά το γεγονός ότι σε θεσμικό επίπεδο οι έμφυλες διακρίσεις δεν επιτρέπονται, ποικίλες έρευνες αποδεικνύουν ότι στερεότυπα και σεξιστικές αντιλήψεις για το ρόλο των φύλων σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής αναπαράγονται έμμεσα ή άμεσα μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος όλων των βαθμίδων με πολλούς τρόπους, όπως μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, της μορφής και του περιεχομένου του διδακτικού υλικού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Ωστόσο, το σχολείο μπορεί και επιβάλλεται να λάβει ενεργό ρόλο απέναντι στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων που εντοπίζονται εντός των πλαισίων του και κατ' επέκταση στην κοινωνία, και να στοχεύσει στην ουσιαστική προώθηση της ισότητας των φύλων (Κογκίδου, 2012).

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διαχείριση των έμφυλων διακρίσεων από τις/τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο, ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει προσεγγιστεί επαρκώς στην Ελλάδα, ειδικά την τελευταία 5ετία. Το γεγονός που λειτούργησε ως κίνητρο για την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου, ήταν η πεποίθηση της ερευνήτριας και όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ότι οι ανισότητες στη βάση των φύλων βρίσκονται βαθύτερα θεμελιωμένες σε όλους τους τομείς της κοινωνίας από οποιουδήποτε άλλου είδους διακρίσεις και λαμβάνοντας υπόψη τον καθοριστικό ρόλο της/του εκπαιδευτικού και τη σημασία της/του στη διαμόρφωση συνειδήσεων των μαθητών και μαθητριών της/του, η παρούσα έρευνα εστιάζει στον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης των έμφυλων στερεοτύπων και συνεπώς την προώθηση της ισότητας των φύλων εκ μέρους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον.

4.2 Άξονες και ερευνητικά ερωτήματα

Τα ζητήματα που προαναφέρθηκαν ασφαλώς δημιουργούν ερωτήματα, τα οποία εφόσον τεθούν με δόκιμο τρόπο και απαντηθούν, μπορούν να προσφέρουν ένα πληρέστερο πλαίσιο κατανόησης του θέματος των έμφυλων ανισοτήτων και κατ' επέκταση λύσεις και τρόπους δράσεις και μεταχείρισης τόσο στην εκπαίδευση όσο και την κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας ως δεδομένο την ύπαρξη στερεοτύπων τόσο στην κοινωνία, όσο και την εκπαίδευση ως κεντρικό ερώτημα της έρευνας τέθηκε το εξής: οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζουν πρακτικές που στοχεύουν στην προώθηση της ισότητας των φύλων στη σχολική τάξη και σε ποιο βαθμό;

Από το παραπάνω ερώτημα, προέκυψαν ερευνητικοί άξονες και από τους άξονες επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που παρατίθενται στη συνέχεια. Ερευνητικοί άξονες:

α) Ο πρώτος άξονας αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της ισότητας των φύλων και τις έμφυλες διακρίσεις που συνθέτουν την κοινωνία και το χώρο της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει ερωτήσεις που στοχεύουν στη διεξαγωγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο της εκπαίδευσης στην αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων και του σεξισμού, όσο και για την προσωπική τους στάση απέναντι στο ζήτημα.

β) Ο δεύτερος άξονας αφορά τις δράσεις που ενδεχομένως πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να άρουν τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούν κατά την εκπαιδευτική πράξη και περιλαμβάνει ερωτήσεις για τις πρακτικές/ή όχι που εφαρμόζουν, τα εμπόδια που συναντούν, τις λύσεις που εκτιμούν ότι χρειάζονται να εφαρμοστούν για την προώθηση της ισότητας των φύλων.

Οι συγκεκριμένοι άξονες επιλέχθηκαν διότι, κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, φαίνεται πως όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτώνται για θέματα ισότητας φύλων στην κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα, στην πλειονότητά τους δείχνουν να τάσσονται υπέρ της προώθησης ίσων ευκαιριών, ωστόσο στην πράξη ως λειτουργοί του εκπαιδευτικού συστήματος, δείχνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στην αναγνώριση έμφυλων στερεοτύπων, όσο και στην καταπολέμησή τους.

Ερευνητικά ερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων ελέγχθηκαν σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας.

1. Πώς προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην αποδόμηση των έμφυλων διακρίσεων;
3. Εφαρμόζουν στρατηγικές για την άρση των έμφυλων στερεοτύπων κατά τη σχολική πράξη;
4. Με ποιους τρόπους εκτιμούν ότι είναι δυνατόν να προωθηθεί η ισότητα των φύλων σε επίπεδο τάξης;
5. Έχουν λάβει υποστήριξη εκ μέρους της πολιτείας για το στόχο αυτό;

4.3 Μεθοδολογία

Η εξέταση του παραπάνω ερωτήματος πραγματοποιήθηκε αρχικά μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης για την πληρέστερη κατανόηση και προσέγγιση του θέματος. Στη συνέχεια, κρίθηκε σκόπιμο να ακολουθηθεί η ποιοτική μέθοδος, διότι χρειάζεται διεισδυτική προσέγγιση στην προσωπικότητα των υποκειμένων και κατανόηση των αντιλήψεων και των βιωμάτων των εκπαιδευτικών, όπως επίσης ερμηνεία των άμεσων ή έμμεσων μηνυμάτων που θα αναδυθούν. Υπάρχει ανάγκη για διερεύνηση των εμπειριών, των εκφράσεων, των σχολίων, της οπτικής των υποκειμένων αλλά και των παρατηρήσεων της ίδιας της ερευνήτριας. Δεν ενδιαφέρει η γενίκευση των συμπερασμάτων αλλά προέχει η επιθυμία της ερευνήτριας να αφουγκραστεί και να ερμηνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτό το ζήτημα (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008). Η ποιοτική μέθοδος δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί «γιατί συμβαίνει» ένα γεγονός μέσω της φυσικής παρατήρησης και ερμηνείας που δίνουν τα ίδια τα άτομα σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής (Bryman, 2004).

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την εμβάθυνση και τη μετέπειτα ερμηνεία των δεδομένων είναι η συνέντευξη σε βάθος μεταξύ ορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών και της ερευνήτριας, κατόπιν σχεδιασμού ενός οδηγού συνέντευξης. Η τεχνική της συνέντευξης προσέφερε πληροφορίες για το ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή έδωσε απαντήσεις αναφορικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των υποκειμένων για το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων, που ήρθαν στην επιφάνεια

μέσω του διαλόγου και της άμεσης και προσωπικής επαφής ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις/τους εκπαιδευτικούς, εφόσον αποκτήθηκε εμπιστοσύνη και εκτίμηση μεταξύ τους.

Η πρόσφατη βιβλιογραφία αναφέρει τις παρακάτω κατηγοριοποιήσεις των συνεντεύξεων: α) πλήρως δομημένη, β) ημιδομημένη και γ) μη δομημένη συνέντευξη (Robson, 2007). Σύμφωνα με τους Fontanaka και Frey (2005: 49) η συνέντευξη μπορεί να είναι α) δομημένη, β) μη-δομημένη και γ) ανοιχτή ενώ οι Cohen, Manion και Morrison (2008) διακρίνουν την α) τυπική συνέντευξη, β) λιγότερο τυπική και γ) απόλυτα τυπική συνέντευξη. Το θέμα των έμφυλων ανισοτήτων, όπως γίνονται αντιληπτές και μεταχειρίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς απαιτήσε ιδιαίτερο χειρισμό εκ μέρους της ερευνήτριας, η οποία έθεσε καθορισμένες ερωτήσεις στις/στους εκπαιδευτικούς αλλά παράλληλα παρείχε χώρο και χρόνο, προκειμένου εκείνες/οι να εκφράσουν όσο το δυνατόν πιο ανοιχτά και ελεύθερα προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης αφ' ενός διότι για το παρόν θέμα απαιτείται μια στοιχειώδη δομή και υποβολή συγκεκριμένων ερωτήσεων για τη διεξαγωγή αποτελεσμάτων, αφ' ετέρου πρόκειται για τύπο συνέντευξης που παρέχει ευελιξία στον τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας, τη σειρά των ερωτήσεων, τη διαμόρφωσή τους ανάλογα με το υποκείμενο, καθώς και την προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008).

4.4 Ερευνητικό εργαλείο – ημιδομημένη συνέντευξη

Η έρευνα διεξήχθη μέσω της ποιοτικής μεθόδου όπως αναφέρθηκε, που κάνει εφικτή την εις βάθος μελέτη και κατανόηση του θέματος, καθώς στηρίζεται στην αρχή της ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων και της/του ερευνήτριας/τή, η οποία/ος είναι σε θέση «να ερμηνεύσει τα φαινόμενα σε σχέση με το νόημα που αποδίδουν τα άτομα σε αυτά» (Denzin και Lincoln, 2005: 3). Οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων δε δέχονται περιορισμούς, αντίθετα προσφέρουν στην έρευνα αξιολογικά και λεπτομερή στοιχεία. Μάλιστα, οι «ανοιχτού τύπου» ερωτήσεις χαρακτηρίζονται ως «διαμάντια» των πληροφοριών διότι αποδίδουν ειλικρίνεια και

αυθεντικότητα στις απαντήσεις οι οποίες δεν προβλέπονται από πριν (Λαμπίρη-Δημάκη, 1983).

Παρά τα ποικίλα πλεονεκτήματα των συνεντεύξεων, σαφώς υπάρχουν και δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή αυτής της τεχνικής στην έρευνα. Συνήθως, η ανάλυση και κωδικοποίηση των απαντήσεων περιλαμβάνει και στοιχεία που δεν είναι χρήσιμα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν την ακριβή ερμηνεία της/του ερευνήτριας/τή, μιας και είναι εύκολο να παρερμηνευθεί η αρχή των λεκτικών δεδομένων. Επίσης, τα υποκείμενα χρειάζεται να έχουν σχετικά υψηλές επικοινωνιακές ικανότητες προκειμένου να διατυπώνουν συναισθήματα, σκέψεις και πεποιθήσεις σε περιορισμένο χρόνο (Dingwall και Miller, 1997).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις καθώς χαρακτηρίζονται από καθορισμένη σχετικά δομή και επιτρέπουν τη συλλογή εύρους πληροφοριών από τις/τους εκπαιδευτικούς και την ανάλυσή τους σε βάθος, σε αντίθεση με τις δομημένες συνεντεύξεις που έχουν άκαμπτη μορφή και δεν εξυπηρετούν τη διεξοδική ανάλυση των στάσεων των υποκειμένων. Επιπροσθέτως, καθότι σε αυτή την έρευνα μελετώνται εμπειρίες και στάσεις, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες γιατί παρέχουν πιο έγκυρα στοιχεία. Στις ελεύθερου τύπου είναι πιθανότερο η/ο ερευνήτρια/τής να μην είναι τόσο αντικειμενική/ός και να επηρεάζει τις απαντήσεις των υποκειμένων, αντίθετα με τις ημιδομημένες που ο οδηγός συνέντευξης εξυπηρετεί πολύ ώστε να μην ξεφεύγουν τα άτομα από το θέμα.

Σπουδαίο ρόλο στην άρτια διεξαγωγή της συνέντευξης διαδραματίζει η εμπειρία και η στάση της/του ερευνήτριας/ή για να αποτυπωθούν βάσιμες πληροφορίες από τα άτομα. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια η ερευνήτρια, εξηγώντας το σκοπό της μελέτης και διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχουσών/όντων να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης μαζί τους, προκειμένου να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

Δόθηκε μεγάλη προσοχή στον οδηγό συνέντευξης ώστε οι ερωτήσεις να είναι γενικές και στοχευμένες αλλά χωρίς να προκαταβάλουν ή να κατευθύνουν τις απαντήσεις των υποκειμένων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν 2 συνεντεύξεις πιλότοι με εκπαιδευτικούς για να διαπιστωθεί η άρτια δομή του οδηγού και στη συνέχεια υλοποιήθηκαν οι υπόλοιπες. Ο οδηγός περιελάμβανε εισαγωγικές ερωτήσεις για τα

δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, προϋπηρεσία) και στη συνέχεια ακολούθησαν ερωτήσεις που προέκυψαν από τους άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα και αναφέρθηκαν παραπάνω.

4.5 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα είχε ως υποκείμενα 12 εκπαιδευτικούς, δασκάλες και δασκάλους (απόφοιτες/οι Παιδαγωγικών τμημάτων) που εργάζονται σε ιδιωτικά και δημόσια Δημοτικά Σχολεία του νομού Αττικής, καθώς εκεί υπήρχε η δυνατότητα προσέγγισης εκ μέρους της ερευνήτριας. Έγινε προσπάθεια να βρεθεί ίσος αριθμός γυναικών και ανδρών και παρ' όλες τις δυσκολίες να βρεθούν άνδρες εκπαιδευτικοί, τελικά αυτό επιτεύχθη. Καθώς πρόκειται για ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με την τεχνική δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας. Η συγκεκριμένη τεχνική κρίθηκε ως η καταλληλότερη διότι δεν ενδιέφερε το δείγμα να αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε συγκεκριμένα σχολεία της Αθήνας. Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε ένα ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας, προσέγγισε μια εκπαιδευτικό η οποία της πρότεινε άλλες/ους εκπαιδευτικούς οι οποίοι με τη σειρά τους πρότειναν άλλες/ους που επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν από τον Οκτώβριο 2017 έως το Δεκέμβριο 2017.

Επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν η ηλικία και η εμπειρία των εκπαιδευτικών να ποικίλουν και επίσης να εργάζονται τόσο σε δημόσια όσο και ιδιωτικά σχολεία. Όπως αναφέρθηκε, στην έρευνα συμμετείχαν 6 άνδρες και 6 γυναίκες, ηλικίας από 26 έως 53 ετών. Μεταξύ αυτών οι 7 ήταν από 26 έως 40 ετών, ενώ οι υπόλοιπες/οι 5 από 40 έως 53. Από το σύνολο του δείγματος, 3 δασκάλες έχουν προϋπηρεσία 4 χρόνια, ενώ οι υπόλοιπες/οι από 10 έως 28 χρόνια. Επιπλέον, 4 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Σε ιδιωτικά σχολεία εργάζονται 4 δασκάλες, ενώ σε δημόσια οι υπόλοιπες/οι 8.

4.6 Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν με βάση τους άξονες που τέθηκαν στην έρευνα και τις ερωτήσεις που έγιναν στις/τους εκπαιδευτικούς με γνώμονα τους άξονες αυτούς. Ο πρώτος άξονας αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της ισότητας των φύλων και τις έμφυλες διακρίσεις που συνθέτουν την κοινωνία και το χώρο της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει ερωτήσεις που στοχεύουν στη διεξαγωγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο της εκπαίδευσης στην αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων και του σεξισμού, όσο και για την προσωπική τους στάση απέναντι στο ζήτημα.

Η πρώτη ερώτηση στόχευε στην ανάδειξη της σημασίας που έχουν για τα υποκείμενα οι διακρίσεις για τους ρόλους των φύλων ως μέλη της κοινωνίας και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι περισσότερες/οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι διακρίσεις των φύλων στην κοινωνία εντοπίζονται τις διαφορετικές θέσεις εργασίας που αναλαμβάνουν γυναίκες και άνδρες, διαφορές στο ωράριο και τις αμοιβές οι οποίες είναι χαμηλότερες για τις γυναίκες καθώς και το ενδεχόμενο σεξουαλικής παρενόχλησης προς γυναίκες εργαζόμενες. Κάποιες/οι ανέφεραν ότι οι έμφυλες διακρίσεις αποτελούν ταμπέλες που θέτονται στα άτομα με βάση εξωτερικά χαρακτηριστικά τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολείο. Μια εκπαιδευτικός 26 ετών με 4 χρόνια προϋπηρεσίας υποστηρίζει ότι οι απόψεις παιδιών ότι *«τα αγόρια είναι χαζά, τα κορίτσια αδύναμα, ακούγονται ακόμα στην τάξη, απλά όχι τόσο έντονα όσο παλιά»*. Γυναίκες εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την κουλτούρα του βιασμού η οποία εκτιμούν ότι καλλιεργείται στο σχολείο, ενώ όλα τα άτομα συμφωνούν ότι υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις στην εκπαίδευση κυρίως από στερεότυπα που φέρουν τα παιδιά από το σπίτι. Μια δασκάλα 27 ετών με 4 χρόνια προϋπηρεσίας, αναφέρει: *«Στο σχολείο συχνά στα κορίτσια αποδίδονται μεγαλύτερες ευθύνες, πρέπει να έχουν προσεκτικό ντύσιμο, ενώ τα αγόρια έχουν για όλα τη δικαιολογία της ανωριμότητας, κάπως έτσι φαίνονται στο σχολείο τα στερεότυπα για τα φύλα»*. Η πλειονότητα θεωρεί ότι τα στερεότυπα ξεκινούν από τις σωματικές διαφορές των φύλων και συγκεκριμένα από τη βιολογική-σωματική υπεροχή των ανδρών.

Στη συνέχεια, οι δασκάλες/οι ερωτήθηκαν για τη συμβολή που μπορεί έχει το εκπαιδευτικό σύστημα στην άρση των έμφυλων διακρίσεων που υπάρχουν στην

κοινωνία και σχεδόν όλες/οι υποστήριξαν πως η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, έδειξαν κατά γενική ομολογία να διατηρούν αμφιβολίες και φόβους για το κατά πόσο θα μπορέσουν ατομικά ως εκπαιδευτικοί να προωθήσουν την ισότητα των φύλων μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο όπως αναφέρει μια δασκάλα, 53 χρονών με 28 έτη προϋπηρεσίας *«παρόλο που ο σεξισμός είναι θέμα παιδείας, η ισότητα ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες δεν είναι στην επικαιρότητα του σχολείου»*. Οι περισσότερες/οι επισήμαναν πως η οικογένεια παίζει τον πρωταρχικό ρόλο σε οτιδήποτε αφορά μαθητές και μαθήτριες και πως η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει σπουδαίο αρωγό στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών, όταν το οικογενειακό περιβάλλον στηρίζεται στο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Όταν το γονεϊκό πλαίσιο είναι πιο παραδοσιακό, τότε η αλλαγή θα έρθει δυσκολότερα, παραδέχονται. Εκπαιδευτικός, 36 χρόνων και έχοντας προϋπηρεσία 10 ετών σε δημόσια σχολεία, αναφέρει χαρακτηριστικά: *«αν πρωτοστατήσει η εκπαίδευση μόνο αυτή μπορεί να κάνει την αλλαγή»*.

Στην ακόλουθη ερώτηση αν εκτιμούν ότι είναι σε θέση να άρουν τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων ως εκπαιδευτικοί, έδωσαν ομόφωνη, θετική απάντηση, τονίζοντας βέβαια σχεδόν όλες/οι πως απαιτεί πολύ προσωπική δουλειά και προσπάθεια εκ μέρους τους, όπως και υποστήριξη από πλευράς της πολιτείας. Δήλωσαν ότι παλεύουν προς αυτή την κατεύθυνση αλλά έχοντας ερωτηματικά για το αποτέλεσμα στο μέλλον. Δύο δάσκαλοι 45 και 50 ετών με 12 και 21 χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα και μια δασκάλα 53 ετών με 28 προϋπηρεσία, τόνισαν πως οι ίδιες/οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να καταπολεμήσουν τις δικές τους προκαταλήψεις για να καταφέρουν να το κάνουν με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους. Ενδιαφέρον παρουσίασε η άποψη μιας εκπαιδευτικού 26 ετών με 4 χρόνια προϋπηρεσίας σε ιδιωτικό σχολείο η οποία ανέφερε ότι ως τώρα έχει αντιμετωπίσει αναρίθμητες δυσκολίες με τα παιδιά στην τάξη, άρα νιώθει πως το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων είναι πολύ πιο *«εύκολα διαχειρίσιμο»* για εκείνη, ενώ διατείνεται ότι *«στο σχολείο υπάρχουν μεγαλύτερα θέματα από την έμφυλη ανισότητα, όπως το bullying»*. Μια άλλη δασκάλα, 32 ετών με 10 χρόνια προϋπηρεσία και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, εκφράζει την ανασφάλειά της ότι είναι αβέβαιο το τι θα πετύχει μέσα από τις ατομικές της προσπάθειες, εφόσον δεν υπάρχει κάποιο υποστηρικτικό πλαίσιο δράσης εκ μέρους της πολιτείας.

Η τέταρτη ερώτηση ζητούσε από τα υποκείμενα να αναφέρουν τυχόν περιστατικά όπου εντόπισαν σεξιστικές συμπεριφορές από πλευράς μαθητριών/ών τους και ποια ήταν η δική τους αντίδραση. Η πλειονότητα των δασκάλων δεν έχει ως τώρα παρατηρήσει έντονες σεξιστικές συμπεριφορές από τα παιδιά, ωστόσο όλες/οι έχουν αντιληφθεί από μαθήτριες/ους να φέρουν προκαταλήψεις τύπου: τα κορίτσια είναι πιο ήσυχα, τα αγόρια πιο αθλητικά, πιο ανώριμα, ωστόσο διαπιστώνουν ότι δεν είναι τόσο έντονα όσο τα προηγούμενα χρόνια. Ένας δάσκαλος, 41 χρόνων με προϋπηρεσία 14 έτη, ανέφερε πως όταν ακούσει κάποιο σχόλιο από μαθήτριες/ές στο διάλειμμα, όπως *«ο τάδε κάνει σαν κορίτσι»* σκόπιμα δε θα δώσει έκταση, ενώ όταν ακουστεί κάτι ανάλογο στην τάξη θα προσπαθήσει να φύγει η κουβέντα από το θέμα χωρίς ιδιαίτερες εξηγήσεις, λέγοντας πως *«ο καθένας εκφράζεται όπως θέλει»*. Ο ίδιος προσθέτει ότι αποφεύγει συχνά *«συζητήσεις που αφορούν θέματα που σχετίζονται με το φύλο ή/και τη σεξουαλικότητα, διότι είναι αβέβαιο πως θα ερμηνευτεί από τα παιδιά και τι θα μεταφέρουν στο σπίτι»*. Μάλιστα, μια δασκάλα 27 ετών με προϋπηρεσία 4 ετών σε ιδιωτικό σχολείο τόνισε πως όταν είχε παρέμβει σε ένα σεξιστικό σχόλιο κάποιου μαθητή (εκτός της δικής της τάξης) προς κάποιον άλλον, ο εν λόγω μαθητής όχι μόνο δεν αντιλήφθηκε την παραίνεσή της, αλλά αντέδρασε με θυμό, ωστόσο ο μαθητής που τον είχε προσβάλλει ένιωθε καλύτερα. Βέβαια, η δασκάλα δέχθηκε αντιδράσεις από τη διεύθυνση ότι *«δεν πρέπει να αφήνουμε ομοφυλόφιλες συμπεριφορές να αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου, δεν είναι φυσιολογικό, κακώς υπερασπίστηκες το μαθητή»*.

Ο δεύτερος άξονας αφορά τις δράσεις που ενδεχομένως πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να άρουν τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούν κατά την εκπαιδευτική πράξη και περιλαμβάνει ερωτήσεις για τις πρακτικές/ή όχι που εφαρμόζουν, τα εμπόδια που συναντούν, τις λύσεις που εκτιμούν ότι χρειάζονται να εφαρμοστούν για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Η πέμπτη ερώτηση λοιπόν του οδηγού συνέντευξης, διερεύνησε εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πρακτικές για την αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας κι εάν ναι, τι είδους. Όλες/οι υποστήριξαν πως η κατεξοχήν πρακτική που κάνουν και συμβάλλει στο σκοπό αυτό είναι να βάζουν μαθήτριες και μαθητές να κάθονται μαζί στο θρανίο και κυρίως όταν αναθέτουν ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες. Επίσης όταν τους δίνεται αφορμή για συζήτηση, λόγου χάρη με κάποιο σχόλιο μαθήτριας/ή ή κάτι που θα παρατηρήσουν στα σχολικά εγχειρίδια, συνήθως

προσπαθούν να την αξιοποιήσουν. Ενδιαφέρον παρουσίασε η άποψη μιας δασκάλας 32 ετών και δύο δασκάλων 36 και 50 ετών που αναφέρθηκαν και παραπάνω, ότι πολλές φορές στην προσπάθειά τους να εξαλείψουν μια διάκριση ή προκατάληψη μπορεί να πάρει μεγαλύτερη έκταση στα μάτια των παιδιών και την διογκώσουν, έτσι χρειάζεται μεγάλη προσοχή τόσο στην αφορμή με την οποία γίνεται διάλογος για το θέμα όσο και ο τρόπος που το χειρίζονται οι εκπαιδευτικοί.

Στην ίδια ερώτηση, μια δασκάλα 49 ετών με προϋπηρεσία 11 χρόνια, επισημαίνει ότι δίνει σημασία στο λόγο που χρησιμοποιεί όταν απευθύνεται στις μαθήτριες/ές της και προσπαθεί να αναφέρεται προς αυτές/ούς χρησιμοποιώντας τη λέξη «παιδιά» και όχι «μαθητές» όταν θέλει να συμπεριλάβει αγόρια και κορίτσια. Το ίδιο αναφέρουν επίσης και οι περισσότερες/οι ερωτώμενες/οι που υποστήριξαν ότι προσπαθούν να προσέχουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν απέναντι στα παιδιά σε σχέση με το παρελθόν. Μάλιστα, η ίδια δασκάλα αναφέρει ότι συχνά διστάζει στις πρακτικές που θέλει να εφαρμόσει λόγω αντιδράσεων της διεύθυνσης και των γονέων που θα δεχτεί. Επιπλέον, μια δασκάλα 26 ετών με προϋπηρεσία 4 χρόνων υποστηρίζει ότι προσπαθεί διαρκώς να φέρεται ισότιμα στις μαθήτριες και τους μαθητές της, χωρίς ωστόσο τα παιδιά να εκφράζουν έντονα προκαταλήψεις και στερεότυπα, επισημαίνοντάς τους ότι *«όλοι είμαστε ίσοι παρά τις διαφορές μας»*. Ένας δάσκαλος 47 ετών με 20 χρόνια προϋπηρεσία δηλώνει πως αφιερώνει χρόνο όταν του δίνεται η ευκαιρία σε συζητήσεις που έχουν θέμα το ρατσισμό και τις διακρίσεις που παρατηρεί να συμβαίνουν μέσα στην τάξη.

Συνεχίζοντας με τις πρακτικές, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσίασε η τοποθέτηση μιας δασκάλας 53 ετών με προϋπηρεσία 28 χρόνια, λέγοντας *«στο ελεύθερο παιχνίδι δίνω στα κορίτσια αυτοκινητάκια, στα αγόρια όμως δε γίνω κούκλες – από τη φύση μας είμαστε ίσοι, όχι ίδιοι, άρα κάνω και εγώ διάκριση...»*, όπως επίσης *«λέω στα αγόρια να βοηθούν τη μαμά στις δουλειές, εσείς είστε δυνατοί, τα κορίτσια είναι ευαίσθητα...»*. Η ίδια δασκάλα βέβαια αναφέρει ότι ανάμεσα στις πρακτικές της είναι να προτρέπει τα αγόρια, σε θεατρικά δράματα να υποδυθούν γυναικείους ρόλους, τονίζοντάς τους πως είναι κάτι περιστασιακό που *«δε θα τους κάνει κορίτσια στην πραγματικότητα»*.

Η επόμενη ερώτηση, για το εάν συνέβαλλαν οι πρακτικές τους στην αλλαγή της στάσης ή/και των αντιλήψεων των μαθητριών/ών τους, η πλειονότητα των δασκάλων εκτιμά ότι τα παιδιά είναι αρκετά δεκτικά στις συζητήσεις που γίνονται

στο πλαίσιο της τάξης και τις δραστηριότητες, δεχόμενοι πως είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις παιδιών που παρά τις δικές τους πρακτικές και ισότιμες στάσεις εμμένουν στην προηγούμενη στερεοτυπική άποψη που είχαν και αυτό συμβαίνει κυρίως όταν το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυστηρό και παραδοσιακό. Ορισμένες/οι επισήμαναν ότι για να δούμε άμεσα και ουσιαστικά αποτελέσματα και αλλαγές στις συμπεριφορές των παιδιών δεν αρκούν οι δικές τους πρακτικές αλλά στοχευμένες δράσεις της πολιτείας και διάθεση από τους γονείς για συνεργασία με το σχολείο προς αυτή την κατεύθυνση. Ένας δάσκαλος 45 ετών παραδέχεται: *«όταν μια μαμά έχει επωμιστεί όλο το βάρος των εργασιών του σπιτιού και ο μπαμπάς δε συμβάλλει πουθενά, πώς να πείσω εγώ το παιδί ότι άντρες και γυναίκες μπορούμε να κάνουμε τις ίδιες δραστηριότητες;»*. Μια δασκάλα 32 ετών υποστηρίζει πως ακόμη δεν είναι πολύ αισιόδοξη σε αυτό το ζήτημα και δεν έχει δει αλλαγή από τις συζητήσεις που έχει κάνει ως τώρα, αν και οι μαθήτριες και οι μαθητές της ως τώρα, όπως αναφέρει η ίδια δεν έχουν εμφανίσει έντονα στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα.

Όλες/οι οι εκπαιδευτικοί στην έβδομη ερώτηση για το εάν έχουν αντιμετωπίσει περιορισμούς κατά την προσπάθειά τους να εξαλείψουν τις έμφυλες ανισότητες κατέστησαν σαφές ότι ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για διάλογο με τα παιδιά, δραστηριότητες και γενικότερα ουσιαστική επικοινωνία είναι ελάχιστος, με αποτέλεσμα ενώ πολλές φορές δίνονται οι αφορμές για συζήτηση, να μην είναι σε θέση να τις αξιοποιήσουν εξαιτίας του πιεστικού προγράμματος σπουδών. Οι 4 δασκάλες που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία αναφέρουν ότι δεν είναι πολύ εύκολο να πάρουν πρωτοβουλία και να ανοίξουν επί τούτου διάλογο με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους για το ζήτημα αυτό, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο να λογοκριθούν από τη διεύθυνση ή/και από γονείς. Μια δασκάλα μάλιστα, όπως αναφέρθηκε έχει ήδη βιώσει αρνητική αντίδραση από τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζεται, όταν διαχειρίστηκε περιστατικό σεξισμού ανάμεσα σε δύο μαθητές, γεγονός που όπως δήλωσε την περιορίζει αρκετά να εφαρμόσει τις πρακτικές που ιδανικά θα ήθελε, ωστόσο συνεχίζει διακριτικά την προσπάθεια που εκτιμά ότι χρειάζεται για την προώθηση της ισότητας των φύλων και τα παιδιά με τα οποία συνεργάζεται.

Στην ίδια ερώτηση, ορισμένες/οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι ενώ θέλουν να συμβάλλουν στην προώθηση της ισότητας των φύλων, αισθάνονται πως οι προσπάθειές τους είναι μεμονωμένες και ατομικές, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται και να μη δίνουν εν τέλει τόση σημασία στο ζήτημα αυτό, παρόλο

που το θεωρούν σημαντικό. Ένας εκπαιδευτικός, 44 ετών με προϋπηρεσία 16 χρόνια, μοιράστηκε την εμπειρία που αποκόμισε από όταν εργαζόταν σε ένα χωριό της Κρήτης, όπου παρά τις δικές του προσπάθειες να προωθήσει την ισότητα μεταξύ μαθητριών και μαθητών, αυτό στεκόταν αδύνατον λόγω της κλειστής πατριαρχικής κοινωνίας όπου μεγάλωναν τα παιδιά. *«Ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά μπορεί να σταθεί μεγάλο εμπόδιο στην οποιαδήποτε προσπάθεια του δασκάλου. Τις περισσότερες φορές, αν όχι πάντα τα ίδια τα κορίτσια δεν ήθελαν να ξεφύγουν από τα στερεότυπα που της ήθελαν νοικοκυρές και σεμνές μαθήτριες»*, αναφέρει.

Στην ένατη ερώτηση του ίδιου άξονα, από τις/τους 12 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, μια δασκάλα 53 ετών με προϋπηρεσία 28 χρόνια, έχει κάνει χρήση υποστηρικτικού υλικού, το οποίο ήταν ένα βιωματικό πρόγραμμα που διήρκησε για 6 μήνες, υλοποιούνταν 1 φορά την εβδομάδα και περιελάμβανε τους άξονες του φύλου, του χρώματος, της αναπηρίας. Η ίδια τόνισε ότι άρεσε πολύ στα παιδιά, ωστόσο δε θυμόταν συγκεκριμένα τις δράσεις που αφορούσαν τη θεματική του φύλου, αλλά προωθούσε γενικότερα την ισότητα και τη διαφορετικότητα στην τάξη. Ένας εκπαιδευτικός 48 ετών με προϋπηρεσία 21 χρόνια προσπάθησε να βρει υλικό που να αφορά τις μικρές τάξεις, αλλά δεν το χρησιμοποίησε τελικά. Μια δασκάλα, 32 ετών δεν έχει βρει κάτι που να την καλύπτει ώστε να το χρησιμοποιήσει στην τάξη της, ενώ οι υπόλοιπες/οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι ως τώρα δεν θεώρησαν απαραίτητη τη χρήση υλικού γι' αυτό το ζήτημα.

Στην ακόλουθη ερώτηση, όπου ζητήθηκε από τα υποκείμενα να υποθέσουν ότι κάποιος μαθητής συμπεριφέρεται προσβλητικά προς κάποιον συμμαθητή του λόγω της επιλογής του να παίζει με κορίτσια και να εκτιμήσουν πως θα αντιδρούσαν, οι περισσότερες/οι απάντησαν ότι θα συζητούσαν με τα παιδιά επί τόπου ώστε να επιλυθεί άμεσα το ζήτημα, προσπαθώντας να προωθήσουν την ισότητα και κυρίως να μη δημιουργηθεί περαιτέρω ένταση και προσωπική διαφωνία μεταξύ των παιδιών. Ένας εκπαιδευτικός, 41 ετών θεωρεί πως αν αυτό συνέβαινε στο διάλειμμα δε θα έδινε έκταση ακόμα κι αν τα συγκεκριμένα παιδιά ήταν μαθητές του, συμπληρώνοντας ότι *«δε γίνεται να λύνεις την παραμικρή παρεξήγηση και να μπλέκεις σε ό,τι ακούς από τα παιδιά»*. Δύο δασκάλες 26 ετών και οι δύο θα έκαναν παρατήρηση στο μαθητή που προσβάλλει το παιδί, ώστε να καταλάβει αμέσως τη συμπεριφορά του. Ένας δάσκαλος, 36 ετών τονίζει ότι θα ήταν πολύ διακριτικός ώστε να μην προσβάλλει κανένα παιδί, αλλά να καταστήσει σαφές ότι όλες και όλοι

είμαστε ίσοι και κάνουμε διαφορετικές επιλογές. *«στόχος μου είναι πάντα να γίνω σύμμαχος των παιδιών ώστε να θέλουν να μοιράζονται αυτό που τους συμβαίνει»*, καταλήγει.

Στη συνέχεια, για το πώς πιστεύουν ότι μπορεί να προωθηθεί η ισότητα μεταξύ των φύλων σε επίπεδο τάξης, η πλειονότητα των υποκειμένων συμφωνεί ότι χρειάζονται στοχευμένες προσπάθειες από την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι να λειτουργούν μεμονωμένα και αποσπασματικά για να υπάρξει η επιθυμητή αλλαγή. Μια δασκάλα και ένας δάσκαλος υποστηρίζουν μάλιστα, ότι θα μπορούσε να είναι επικίνδυνη η ατομική δράση των εκπαιδευτικών χωρίς να συμβουλευονται συναδέλφους. Οι περισσότερες/οι εξέφρασαν ότι αρχικά οι πρακτικές που βοηθούν είναι οι μεικτές ομάδες και η προσεκτική χρήση του λόγου, όπως επίσης και η κοινή ανάθεση δραστηριοτήτων και παιχνιδιών σε κορίτσια και αγόρια, ώστε να μάθουν να δουλεύουν μαζί. Επιπλέον, 2 δασκάλες 26 και 37 ετών με προϋπηρεσία 4 και 13 χρόνια αντίστοιχα και 1 δάσκαλος 49 ετών με προϋπηρεσία 23 χρόνια υποστήριξαν ότι θα μπορούσαν οι ίδιες αυτόνομα να υλοποιήσουν προγράμματα που διαρκούν κάποιους μήνες, στο πλαίσιο του μαθήματος Ευέλικτη Ζώνη.

Ενδιαφέρουσα παρατήρηση ενός δασκάλου 36 ετών, σύμφωνα με τον οποίο χρειάζεται πρώτα οι εκπαιδευτικοί να καταπολεμήσουν τα δικά τους στερεότυπα. Συγκεκριμένα ο ίδιος μέσα από συζήτηση με εκπαιδευτικούς που ξέρει ότι γνωρίζουν περισσότερα για το θέμα προσπάθει να χειριστεί τις καταστάσεις. Τονίζει ότι πρέπει η κουβέντα που γίνεται στην κοινωνία για το ζήτημα των φύλων να εισαχθεί και στο σχολείο παράλληλα. Μια άλλη δασκάλα, 40 ετών με προϋπηρεσία 15 χρόνων, επισημαίνει και εκείνη ότι είναι απαραίτητη η αρχικά η προσωπική διερεύνηση κάθε εκπαιδευτικού για να μπορέσει να καταπολεμήσει τις διακρίσεις και τις ανισότητες μέσα στην τάξη και στη συνέχεια θα καταφέρει να βρει τον τρόπο ανάλογα με τις προκλήσεις που συναντά κατά την εκπαιδευτική του πορεία. Μια δασκάλα, 43 ετών, με προϋπηρεσία 12 χρόνια, εκτιμά ότι αξιόλογος τρόπος θα ήταν εάν οργάνωνε η πολιτεία εκπαιδευτικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων σε μηνιαία βάση σε όλα τα σχολεία υποχρεωτικά. Ένας δάσκαλος 36 ετών με προϋπηρεσία 10 χρόνια, πρότεινε επίσης οργάνωση σεμιναρίων-συναντήσεων με αντικείμενο διαλόγου την προώθηση της ισότητας των φύλων που δε θα αφορούν μόνο εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς, ώστε να βρουν τρόπους συνεργασίας μεταξύ τους για το θέμα αυτό.

Ομόφωνη και θετική ήταν η απάντηση στην ερώτηση δώδεκα, για το εάν επιθυμούν υποστήριξη εκ μέρους της πολιτείας ή/και των συναδέλφων/ουσών. Ορισμένες/οι μάλιστα το είχαν αναφέρει ήδη από μόνες/οι τους με αφορμή άλλη ερώτηση. Συμφώνησαν πως θα έπρεπε να γίνονται τακτικά και εντατικά επιμορφωτικά σεμινάρια που να παρέχουν κίνητρα στις/τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν ουσιαστικά με το θέμα των έμφυλων ανισοτήτων μέσα στην τάξη. Δύο δασκάλες υπογράμμισαν τη σημασία σταθερής συνεργασίας με ψυχολόγο και σχολικό σύμβουλο, ειδικά καταρτισμένες/ους, όπου θα τους ενθαρρύνουν και θα τους καθοδηγούν στην προώθηση της ισότητας των φύλων. Αντιθέτως, όταν ερωτήθηκαν για το εάν έχουν λάβει μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν τα φύλα καμία/κανείς δεν απάντησε θετικά. Δεν είχαν ενημερωθεί εάν γίνονται τέτοιες ημερίδες και σεμινάρια. Στην τελευταία ερώτηση, για το πώς θα ήθελαν να λάβουν υποστήριξη, επίσης ομόφωνα απάντησαν ότι ο καλύτερος τρόπος για να λάβουν υποστήριξη θα ήταν μέσω σεμιναρίων και προγραμμάτων που θα τους ενημέρωναν και θα τους έδιναν το κατάλληλο υλικό έτοιμο προς χρήση και δομημένο σύμφωνα με τις τάξεις του Δημοτικού.

4.7 Συμπεράσματα

Κατέστη φανερό από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων στην κοινωνία και το θεωρούν σοβαρό, ενώ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δείχνουν να το θεωρούν ένα ζήτημα εξίσου σημαντικό που ξεκινά από τον τρόπο που μεγαλώνουν τα παιδιά, κορίτσια και αγόρια μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, και παραδέχονται ότι χρειάζεται προσεκτικό χειρισμό από πλευράς τους, ώστε να καταπολεμηθούν οι ανισότητες που υπάρχουν εν γένει στην κοινωνία. Εκτιμούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να προωθήσει την ισότητα των φύλων και κρίνουν τις ίδιες/ους σε γενικές γραμμές ικανούς να αντιμετωπίσουν τις έμφυλες διακρίσεις εντός του σχολικού πλαισίου, εκτιμώντας ότι εάν γίνεται συνολική και στοχευμένη προσπάθεια από την κοινότητα των εκπαιδευτικών και την πολιτεία, θα μπορέσει ουσιαστικά να συμβάλει στην ισότητα. Φάνηκε εξίσου η ανασφάλεια που τις/τους διακατέχει εάν θα καταφέρουν να προωθήσουν την ισότητα μέσα στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες/οι, όπως το οικογενειακό περιβάλλον από

το οποίο προέρχονται τα παιδιά και ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν στην τάξη για συζήτηση.

Όσον αφορά τις στρατηγικές που εφαρμόζουν για την άρση των έμφυλων στερεοτύπων κατά τη σχολική πράξη ωστόσο, φαίνεται πως οι αυτές περιορίζονται στο μη διαχωρισμό των παιδιών κατά φύλο στα θρανία και τις δραστηριότητες καθώς και την προσεκτική χρήση της γλώσσας όταν απευθύνονται σε κορίτσια και αγόρια. Κατέστη σαφής σε αυτό το σημείο μεγάλη διαφορά σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια, όπου οι εκπαιδευτικοί διαχώριζαν κατεξοχήν τα παιδιά με βάση το φύλο, στις δραστηριότητες και τη δομή της τάξης τους (Κανταρτζή, 1996). Επίσης, συζητούν για το θέμα αυτό μόνο όταν προκύψει αφορμή εντός της τάξης, εκτιμώντας ότι είναι ένα θέμα που μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις εκ μέρους των γονέων και δεν χρησιμοποιούν υποστηρικτικό υλικό. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν επιχειρούν πρακτικές για να άρουν στερεότυπα που εντοπίζουν και δεν φέρνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα έδειξαν να απογοητεύονται και να προβληματίζονται ιδιαίτερα.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται πως τα παιδιά κάνουν διακρίσεις μεταξύ τους ή εκφράζουν απόψεις που εμπεριέχουν στερεότυπα. Στο ίδιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και οι έρευνες της Κανταρτζή, της Δεληγιάννη κ.ά. (Κανταρτζή, 1996· Δεληγιάννη κ.ά., 2000). Συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας και παλαιότερες μελέτες, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην προώθηση της ισότητας των φύλων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Δεληγιάννη και Ζιώγου, 1998· Δεληγιάννη κ.ά., 2000), ωστόσο οι απαντήσεις τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις δείχνουν πως δεν αντιλαμβάνονται πάντοτε τις έμφυλες ανισότητες που χαρακτηρίζουν τόσο τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και τις στάσεις των μαθητριών/ών τους (Δεληγιάννη κ.ά., 2000· Φρόση, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος, συμφωνούν πως η ισότητα σε επίπεδο τάξης είναι δυνατόν να προωθηθεί μέσω των δραστηριοτήτων που ήδη εφαρμόζουν και ακόμη περισσότερο κατόπιν προγραμμάτων που θα οργανωθούν εκ μέρους της πολιτείας για το σκοπό αυτό. Μάλιστα, παρόλο που δηλώνουν ότι βρίσκονται σε θέση να αντιμετωπίσουν το ζήτημα αυτό, τονίζουν έντονα πως χρειάζονται επιμόρφωση και υποστήριξη από αρμόδιους φορείς για να διαχειριστούν το θέμα αυτό κατάλληλα. Επιπρόσθετα, ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε πως δεν

αντιλαμβάνονται το πρόβλημα των έμφυλων διακρίσεων ως ένα ζήτημα που χρήζει στοχευμένης αντιμετώπισης μέσα στην τάξη αφενός γιατί είναι ένα θέμα που μπορεί να προκαλέσει μεγάλες αντιδράσεις εκ μέρους των γονέων, αφ' ετέρου γιατί υπάρχουν σοβαρότερα ζητήματα κατά τη γνώμη τους που έχουν προτεραιότητα να επιλυθούν από το σχολείο. Παρατηρήθηκε ακόμη, πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έδειξαν να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένες με το θέμα συγκριτικά με τους άντρες, τόσο αναφορικά τις απόψεις, όσο και τις πρακτικές που υλοποιούν, συμπέρασμα που συγκλίνει με τα ευρήματα των Δεληγιάννη και Ζιώγου στην έρευνα που πραγματοποίησαν το 1998.

Επιλογικά, χρειάζεται να επισημανθεί η αδήριτη ανάγκη που υπάρχει ώστε να γίνει αντιληπτή η σημασία των έμφυλων ανισοτήτων στη σύγχρονη κοινωνία και το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης να μελετηθεί συστηματικά, για να έρθουν στην επιφάνεια οι απόψεις και οι δράσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία, οι οποίες/οι συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση και την άρση των στερεοτύπων, προκειμένου να αποτυπωθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα η πραγματική κατάσταση που επικρατεί και να δομηθούν τα ορθότερα προγράμματα και εκπαιδευτικές πολιτικές που θα προωθούν την ισότητα των φύλων και την αποδοχή της διαφορετικότητας στον εκπαιδευτικό μηχανισμό και την κοινωνία. Όπως ανέφερε ένας δάσκαλος που έλαβε μέρος στην έρευνα, ο διάλογος για την ισότητα των φύλων επιβάλλεται «να μπει στα σχολεία», όπως ακριβώς διεξάγεται στην κοινωνία, με υπευθυνότητα και ενημέρωση απέναντι σε μαθήτριες και μαθητές. Τα στερεότυπα και οι ανισότητες για τους ρόλους των φύλων και ο σεξισμός χρειάζεται και είναι δυνατόν να καταπολεμηθούν μέσω της δράσης των εκπαιδευτικών στα σχολεία, εφόσον υπάρχει η επιθυμία απελευθέρωσης της κοινωνίας από την καταπίεση που βιώνουμε όλα τα άτομα στη βάση του φύλου μας και προώθηση έμπρακτης ισότητας ανάμεσά μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε.(1988). Η «ιστορία των γυναικών» στην Ελλάδα. Σύγχρονα θέματα, 35-36-37. Στο: *Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων: Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών*. Φάκελος 4, σσ. 21-23.

Αβδελά, Ε. και Ψαρρά, Α. (1985). *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου. Μία ανθολογία*. Αθήνα: Γνώση.

Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. (Διδακτορική διατριβή).

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και του ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων “Η Γλώσσα μου” της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ArceI, L.T., Χαρίτου-Φατούρου Μ., Αδαμάκη Θ. (2008). *Καταργώντας τα εμπόδια: Συμβουλευτική και ενδυνάμωση γυναικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου: Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αντωνοπούλου, Χ. (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των φύλων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Beal, C.R. (1994). *Boys and Girls: The Development of Gender Roles*. New York: McGraw-Hill.

Beauvoir, S. (1979). *Quand Prime le spiritual*. Paris: Gallimard.

Βαρίκα, Ε. (1987). *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα, 1833-1907*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδας.

Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, Χ.(1997). *Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών*. Στο: Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Bourdieu, P. και Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.

Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Campbell, D.T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. Στο Levie, D., *Nebraska Symposium of Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (τ.Β΄)*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.

Γερογιάννης, Κ. (2006). *Κοινωνικά και πολιτικά στερεότυπα και η πρόσληψη του «άλλου» στα διδακτικά εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την τριακονταετία 1976-2000*. Αθήνα: Γόρδιος.

Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η. και Γιώτσα, Α. (2006). Παιδί και Σχολείο. Στο: *Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

Γιαγκουνίδης, Π. (1997). Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γκασούκα, Μ. (2004). Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου. Στο Τριλιανός Α. και Καράμηνας Ι. (επιμ.). *Συμβουλευτική γονέων*. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.

Γκασούκα, Μ., Γεωργαλίδου, Μ. και Φουλίδη (2016). *Οδηγός υπέρβασης του γλωσσικού σεξισμού στη γλώσσα εγγράφων της δημόσιας διοίκησης της Κυπριακής Δημοκρατίας*, Παρατηρητήριο Ισότητας Κύπρου.

Δασκαλάκης, Ι., Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

De Meyer T., Ceulemans, E. και Meulders, D. (1999). *Ségrégation sexuelle sur le marché du travail en Belgique*. Ministère federal de l'Emploi et du Travail. Bruxelles: Direction de l'égalité des chances.

Denzin, N.K. και Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S., eds., *Handbook of Qualitative Research*, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks, 1-32.

Dingwall, R. και Miller, G. (1997). *Context & Method in Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο: Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

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

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ρεντζή, Σ. (2001). Ο Θεός έπλασε τον άνδρα και τη γυναίκα...: απόψεις και στάσεις εφήβων για την ομοφυλοφιλία και την ομοφυλοφοβία. *Πρακτικά 1^{ης} Διεπιστημονικής Συνάντησης για την Ομοφυλοφιλία και την Ομοφυλοφοβία*. Θεσσαλονίκη, 9-10 Οκτωβρίου.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ. και Ρεντζή, Σ. (1998). *Ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία. Εθνική Έκθεση*. European Commission, Project “Ariane”.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ. και Κουρέτα, Χ. (1999). «Ο άνδρας το έχει μέσα του...»: Μελετώντας τις απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δραγώνα, Θ. (2007). Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στο: *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

European Commission (2014). *Gender equality in the workforce: Reconciling work, private and family life in Europe*. EU: Rand.

European Commission (2015). *Gender balance on corporate boards: Europe is cracking the glass ceiling*, Fact sheet, October 2015. EU.

ΕΠΕΑΕΚ II 2000-2006. *Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (2007). Βιβλίο Εγχειρίδιο για τις/τους Νηπιαγωγούς. Επ. Υπεύθυνη Ε. Μαραγκουδάκη. Ιωάννινα.

EVANS, M. (2003). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 695–727). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1983). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893): ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης – κυριότερες τάσεις και προβλήματα*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993). Προ των Προπυλαίων: η εξέλιξη της ανώτατης εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα. Στο: Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ (1994) (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Gramski, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.

Ηλιού, Μ. (1994). Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί: εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα; Στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ηρακλείδου, Μ. και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001). Αναπαραστάσεις εφήβων για τα δύο φύλα ως συντρόφους στο πλαίσιο των εφηβικών ετεροφυλικών σχέσεων. Στο Α.Π.Θ. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη.

Hughes, M. και Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.

Νικολάου, Σ.-Μ., (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καμπούρμαλη, Ι., Μίλεση, Χ., Παπαγεωργίου Γ. και Πασχαλιώρη Β. (2010). Ο ρόλος του/της Εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των

στερεοτύπων του φύλου και η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά. Στο: 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*. Ε.Λ.Λ.Ι.Ε.Π.ΕΚ: Αθήνα.

Κανατσούλη, Μ. (1997α). Τύποι γυναικών και γυναικείες «φωνές» στα βιβλία του δημοτικού σχολείου. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Κανατσούλη, Μ. (1997β). *Γυναικείες μορφές στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Έκφραση.

Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας: διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

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

Κανταρτζή, Ε. και Πλιόγκου, Β. (2007). Η εικόνα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Η περίπτωση των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών. Στο: Ντερογιάννη, Ε., Σέρογλου και Τρέσσου, Ε. (επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση. Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Κογκίδου, Δ. (2012). Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Στο: *Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 1-2. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/All/AD615BCC18D0C67BC22579A700318FC2/\\$file/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf](http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/All/AD615BCC18D0C67BC22579A700318FC2/$file/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf)[Πρόσβαση 2 Απρ. 2016].

Κογκίδου, Δ. (1995). Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση – Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση; Στο: *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών* – Πρακτικά συνεδρίου (Απρίλιος, 1994). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Κογκίδου, Δ. και Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Προλογικό σημείωμα στο Connell R.W. (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο*. σσ. 3-4, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κορωναίου, Α., Δημητρούλη, Κ. και Τικταπανίδου, Α. (2002). Επαγγελματική και κατάρτιση και η διάσταση του φύλου. Στο Δεληγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ. και Φρόση, Λ. (επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ.

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

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1983). *Η μεθοδολογία της κοινωνιολογίας: Επιστημολογικά προβλήματα: Παραδείγματα και μέθοδοι έρευνας*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Λαμπρίδης, Α., Ε. (2004). *Στερεότυπο – Προκατάληψη – Κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαμπροπούλου, Β. και Γεωργουλέα, Μ. (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (46) σσ. 58-69.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Ταυτότητες φύλου, διαδικασίες διαμόρφωσης και τρόποι έκφρασης στο σχολικό περιβάλλον. Στο: *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μουσούρου, Λ. (1995). Η δομή της οικογένειας, οι παραλλαγές της και οι διαφυλικές σχέσεις. Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις* (τομ. α', σελ. 137-143). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ.Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νατσιοπούλου, Τ. και Γιαννούλα, Σ. (1996). Διερεύνηση στερεοτύπων σχετικά με το φύλο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (89), σσ. 21-32 .

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Τεύχος 4(1), σσ. 3-4. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/fetch/64390800/poiotikh-ereyna-ekpaideysh.pdf> [Πρόσβαση 15 Απρ. 2016].

Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο: Παπαταξιάρχης Ε. και Παραδέλλης Θ. (επιμ.), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Πυργιωτάκης, Ε., Ι. (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Riddell, S. (1989). "It's nothing to do with me": Teacher's views and gender divisions in the curriculum. Στο Acker, S. (ed.), *Teachers, Gender and Careers*. London: Taylor & Francis.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.

Σαββίδου, Τ. (1996). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (86), σσ. 35-46.

Short, G. (1999). Η αντίληψη των παιδιών σε θέματα που αμφισβητούνται. Στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K., *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον – Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σηφάκη, Ε. (2015). *Σπουδές Φύλου και Λογοτεχνία*. Αθήνα:ΣΕΑΒ.

Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (1990). *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τομέας Παιδαγωγικής.

Σταυρίδου, Ε., Σαχινίδου, Ν. και Σολωμονίδου, Χ. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 169-190.

Στρατηγάκη, Μ. (2007). *Το φύλο της κοινωνικής πολιτικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σωτηρίου, Κ.Δ. (1992). Πρωτογενείς προσπάθειες και μνήμες από το Διδασκαλείο Θηλέων Πειραιώς. *Τα Εκπαιδευτικά*, (25-26), σσ. 73-79.

Tajfel, H., και Turner, J.C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. Στο Austin, W.G. και Worchel, S. (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey CA: Brooks-Cole.

Τεντόκαλη, Β. (1991). Η κοινωνική δόμηση της ταυτότητας των δύο φύλων. *Σύγχρονα θέματα*, (45), σσ. 101-106.

Turner, P. (1998). *Βιολογικό, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910). Ένα ανθολόγιο*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

Φουσέκα, Μ. (1994). *Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, 16-17.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φρειδερίκου, Α. (1995). «*Η Τζένη πίσω από το τζάμι*». *Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρειδερίκου, Α. και Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

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

Φρόση, Λ. (2003α). Το επίσημο σχολικό πρόγραμμα και ο παράγοντας φύλο. Στο: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Φρόση, Λ. (2003β). Εκπαιδευτικοί και Φύλο: Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Πρακτικές. Στο: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Φρόση, Λ. (2005). Η κοινωνική κατασκευή της αντρικής ταυτότητας: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αγόρια (και τα κορίτσια) στο σχολείο. Στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β. και Σακκά Δ., *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της αντρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Χανζτή, Α. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαριστού, Μ. (1989). Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση: η επαγγελματική εκλογή των κοριτσιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (46), σσ. 70-78.

Χατζηπαναγιώτου Π. (1997) «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου», *Φύλο και Εκπαίδευση: Συλλογή Εισηγήσεων*, Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου εκδ., Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ (1998). Συναισθήματα, στάσεις και προσδοκίες εκπαιδευτικών για τα αγόρια και κορίτσια στο μάθημα των μαθηματικών. Στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας και Α. Καραθανάση (επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.