



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου  
Μάθηση»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

*«Η Θεατρική Αγωγή ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών/ριών του Δημοτικού  
Σχολείου στα έμφυλα στερεότυπα. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές/ιες της ΣΤ' τάξης του  
4<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Γαλασίου».*

**ΠΙΝΤΖΟΠΟΥΛΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ**

ΑΜ:5052202001022

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**

ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ

**ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:**

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝΝΑ

ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ

ΑΘΗΝΑ

## **Ευχαριστίες**

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπου που με στήριξαν σε αυτό το ερευνητικό ταξίδι και με βοήθησαν ο καθένας και η καθεμιά με τον τρόπο του. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Λενακάκη για την πολύτιμη καθοδήγησή του στην εργασία αυτή, όποτε τον χρειάστηκα βρέθηκε δίπλα μου να καθησυχάσει τις όποιες ανησυχίες και προβληματισμούς είχα κατά της διάρκειας της έρευνας και της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την κ. Κοντογιάννη για την ευκαιρία που μου έδωσε μέσα από αυτό το μεταπτυχιακό να εμπνευστώ, να ανατροφοδοτηθώ και να ξαναγαπήσω τη δουλειά μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω σε αυτό το σημείο τους συναδέλφους μου στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Γαλασίου για την αποδοχή και την αγάπη που μου έδειξαν, που χωρίς τη συμβολή τους δεν θα μπορούσα να διεκπεραιώσω την έρευνα μου. Τέλος φυσικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την υπομονή που έδειξαν όσο καιρό διήρκησε η συγγραφή της διπλωματικής μου.

## **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγονται τα έμφυλα στερεότυπα στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Επιπλέον, ερευνάται το πώς θα μπορούσε η Θεατρική Αγωγή, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, να ευαισθητοποιήσει μαθητές και μαθήτριες που βρίσκονται στην προεφηβεία, πάνω σε έμφυλα θέματα. Τα παιδιά που βρίσκονται σε αυτή την περίοδο ανάπτυξης, περνάνε ένα κρίσιμο στάδιο για την ολοκλήρωση της κοινωνικοποίησής τους και τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητάς τους. Στα πλαίσια της ευαισθητοποίησής τους πάνω στα έμφυλα στερεότυπα, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που ενσωμάτωναν την έμφυλη θεωρία, στα παιδιά της ΣΤ' τάξης του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Γαλατσίου. Στόχος των παρεμβάσεων ήταν τα παιδιά να καταστούν ικανά να αναγνωρίζουν αρχικά τα έμφυλα στερεότυπα, ώστε στη συνέχεια να μπορέσουν όχι μόνο να τα αποδομήσουν, αλλά και να μετασχηματίσουν συνολικά τις απόψεις τους πάνω σε έμφυλα ζητήματα.

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την έρευνα ανέδειξαν τον ρόλο που μπορεί να παίξει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στην επίλυση προβλημάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων, αλλά και την βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας.

## **Λέξεις κλειδιά**

Έμφυλα Στερεότυπα, Έμφυλη Ταυτότητα, Θεατρική Αγωγή, Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

## **Abstract**

This paper examines the way in which gender stereotypes are reproduced in the theatre education classroom. Furthermore, it explores how theatre education, using the tools of drama in education, could raise awareness of gender issues among prepubescent students. Children in this period of growth are going through a critical stage in completing their socialization and forming their gender identity. In the context of raising awareness on gender stereotypes, twelve theatropedagogical interventions that incorporated gender theory were carried out for the children of the 6th grade of the 4th Primary School of Galatsi. The aim of the interventions was for the children to become initially able to recognize gender stereotypes, so that they could then not only deconstruct them, but also transform their overall views on gender issues.

The results extracted from the research highlighted the role drama lessons can play in solving problems within the school environment, deconstructing stereotypical perceptions and improving communication between the members of the group.

**Keywords:** Gender Awareness, Gender Stereotypes, Gender Identity, Theatre Education, Theatre in Education, Drama in Education

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	- 7 -
A. Θεωρητικό πλαίσιο.....	- 9 -
A.1.1. Η έννοια του φύλου: θεωρητικές προσεγγίσεις .....	- 9 -
A.1.2. Θεωρίες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας .....	- 13 -
A.1.3. Ορισμός στερεότυπων και έμφυλων στερεοτύπων .....	- 16 -
A.1.4. Παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας .....	- 18 -
A.2.1 Παιδαγωγική του θεάτρου .....	- 21 -
A.2.2.Θεατρική αγωγή .....	- 23 -
A.3.1 Το θέατρο ως όπλο ενάντια στα έμφυλα στερεότυπα.....	- 31 -
A.3.2.Ο μετασχηματιστικός ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση .....	- 34 -
A.3.3.Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας κατά την προεφηβεία .....	- 36 -
B. Πρακτικό μέρος .....	- 39 -
B.1 Ερευνητικός σχεδιασμός .....	- 39 -
B.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	- 41 -
B.1.2 Μέσα συλλογής δεδομένων .....	- 41 -
B.1.3 Σχεδιασμός εργαστηρίων .....	- 43 -
B.1.4 Ερευνητικός πληθυσμός.....	- 44 -
B.1.5 Παρεμβάσεις.....	- 44 -
Γ. Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση.....	- 45 -
Γ.1. Μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας. ....	- 45 -
Γ.1.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου πριν την παρέμβαση. ....	- 47 -
Γ.1.3. Ανάλυση των αποτελεσμάτων των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου μετά την παρέμβαση .....	- 50 -
Γ.1.4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. ....	- 53 -

Γ.1.5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων στην ομάδα παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση. ....	- 53 -
Γ.2. Ποιοτική ανάλυση.....	- 55 -
Γ.2.1 Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας .....	- 55 -
Γ.2.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων των εργαστηρίων .....	- 56 -
Γ.3. Κριτική φίλη.....	- 69 -
Γ.4. Τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων.....	- 70 -
Δ. Απολογισμός και συμπεράσματα .....	- 70 -
Δ.1.1.Συμπεράσματα .....	- 70 -
Δ.1.2.Επίλογος.....	- 73 -
Βιβλιογραφία .....	- 76 -
Παράρτημα 1 .....	- 89 -
Παράρτημα 2 .....	104

## Εισαγωγή

Πως αντιλαμβανόμαστε και επιλέγουμε τι είναι «ανδρικό» και τι «γυναικείο»; Γιατί τα κορίτσια οφείλουν να είναι «τρυφερά» ενώ τα αγόρια «θαρραλέα»; Το χαρακτηριστικό των έμφυλων ρόλων είναι να διακρίνουν τους ανθρώπους σε δύο ομάδες, κατηγοριοποιώντας τους ως γυναίκες ή ως άνδρες. Είναι ευρέως αποδεκτά πρότυπα που καθορίζουν και υπαγορεύουν τη συμπεριφορά μας στο περιβάλλον της εργασίας, της εκπαίδευσης, της θρησκείας, της κοινωνίας καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων που συνάπτουμε. Το «φυλλάδιο οδηγιών» που λαμβάνουμε κατά τη γέννησή μας, μας πληροφορεί για το πώς οφείλει να συμπεριφέρεται ένας άνδρας ή μία γυναίκα. Οι ριζωμένες αυτές κοινωνικές αντιλήψεις αγνοούν εντελώς ή έστω παραβλέπουν τις ιδιαιτερότητες και διαφορές των ατόμων, αποδίδοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, προτερήματα και μειονεκτήματα, στους ανθρώπους στη βάση του φύλου τους.

Μπορεί η αντίληψη αναφορικά με το ποιες συμπεριφορές ταιριάζουν στα φύλα να αλλάζει ανάλογα με την κουλτούρα τη εκάστοτε κοινότητας, όμως όλες οι κοινωνίες λίγο έως πολύ επιλέγουν συγκεκριμένα, αλλά και διαφορετικά στοιχεία προσωπικότητας, ενδιαφέροντα, ασχολίες και επαγγέλματα για κάθε ένα από τα δύο φύλα (Κογκίδου, 1990). Ως αποτέλεσμα, οι γυναίκες τείνουν να θεωρούνται υποδεέστερες από τους άνδρες, αφού ακόμη και σήμερα δεν έχουμε καταφέρει ως κοινωνία να αποδομήσουμε το κυρίαρχο «καθεστώς αλήθειας» που διέπει την ταυτότητα και τον ρόλο της γυναίκας (Mendick, 2006).

Προτού όμως οι άνθρωποι καταλήξουν να ακολουθήσουν τους στενά καθορισμένους αυτούς ρόλους στη ζωή τους, επηρεασμένοι αρχικά από το οικογενειακό τους περιβάλλον, περνούν από διαδοχικές βαθμίδες εκπαίδευσης οι οποίες αναπαράγουν τα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα όπως αυτά διαμορφώνονται από το κράτος και την κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να αναπαράξουν, να επιβραδύνουν ή και να διακόψουν την αλυσίδα μετάδοσης των προτύπων αυτών. Όπως διαβάζουμε στον Connell: *«είναι η δουλειά των εκπαιδευτικών ως δασκάλων που παίζει κεντρικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση των κοινωνικών προτύπων που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση»* (Connell, 1985:4). Είναι λοιπόν πολύ σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών και δη των θεατροπαιδαγωγών, καθώς με την είσοδό τους στα σχολεία τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη μετασχηματιστική δύναμη του θεάτρου σε διάφορα κοινωνικά και παιδαγωγικά

ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό χώρο. Έτσι, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως αυτή είναι διαμορφωμένη στην Ελλάδα, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με την θεατρική τέχνη, γεγονός που συμβάλει σημαντικά όχι μόνο στο να καταλάβουν περισσότερο τον εαυτό τους αλλά και να οραματιστούν και να αντιληφθούν βαθύτερα την ανθρώπινη συμπεριφορά (Kontoyianni, Lenakakis, Tsiotsos, 2013).

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να ερευνήσουμε το εάν η Θεατρική Αγωγή στην εκπαίδευση μπορεί να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά που βρίσκονται στην προεφηβεία πάνω σε θέματα έμφυλων στερεοτύπων, να συμβάλλει στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητάς τους καθώς και να αποδομήσει τις όποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις έχουν σε σχέση με το φύλο. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το πρακτικό. Στο πρώτο μέρος, το οποίο αποτελείται από τρία κεφάλαια, αναλύεται η θεωρητική βάση της έρευνάς μας. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια του φύλου, της έμφυλης ταυτότητας και των έμφυλων στερεοτύπων και στη συνέχεια αναλύονται οι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το περιεχόμενο της θεατροπαιδαγωγικής επιστήμης καθώς και η Θεατρική Αγωγή ως διδακτικό αντικείμενο μαζί με τις θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε αυτή. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο της θεωρητικής ανάλυσης, αφού γίνεται παρουσίαση παλαιότερων ερευνών σχετικών με το θέμα μας, αναλύεται η μετασχηματιστική λειτουργία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και το σημαντικό στάδιο της προεφηβείας για την διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του ανθρώπου. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας παρουσιάζεται αναλυτικά ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης που έγινε σε δημοτικό σχολείο, καθώς και η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που εξήχθησαν από αυτή. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται και συγκρίνονται τα δεδομένα της έρευνάς μας, με αυτά που προέκυψαν από την ανασκόπηση της παγκόσμιας βιβλιογραφίας, περιγράφονται συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.



## **A. Θεωρητικό πλαίσιο**

### **A.1.1. Η έννοια του φύλου: θεωρητικές προσεγγίσεις**

Το 1935 για πρώτη φορά τίθεται το ερώτημα από την ανθρωπολόγο Margaret Mead, αν το βιολογικό φύλο είναι αποκλειστικός παράγοντας των έμφυλων διαφορών και ερευνάται στην εργασία της το παράδοξο για την εποχή να ορίζεται με πολλαπλούς τρόπους το ανδρικό και το γυναικείο, ανάμεσα σε τρεις διαφορετικούς πολιτισμούς που μελέτησε στην έρευνα της *Sex and Temperament* (Kimmel, 2004). Η εργασία της αυτή μπορεί να είναι μία συντηρητική ερμηνεία, η οποία έγινε από τη σκοπιά του Δυτικού ερευνητή παραμένει όμως η πρώτη κριτική ματιά στο φύλο και τους έμφυλους ρόλους, μία πηγή από την οποία οι κοινωνιολόγοι αργότερα θα αντλήσουν χρήσιμα δεδομένα. Ουσιαστικά το ζήτημα του φύλου δεν θα ερευνηθεί πριν το 1970, διότι δεν εξετάζονται ακόμα οι κοινωνικές σχέσεις των φύλων και η θέση των γυναικών στη κοινωνία θεωρείται δεδομένη, απόρροια των βιολογικών της χαρακτηριστικών και της αναπαραγωγικής διαδικασίας (Jackson, 2002).

Τη δεκαετία του '60 ξεσπά το «δεύτερο» φεμινιστικό κύμα<sup>1</sup>, όπου η έννοια του φύλου παίζει σημαντικό ρόλο. Οι έρευνες των κοινωνικών επιστημών υιοθετούν ως κεντρικό όρο ανάλυσης το φύλο, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται οι Γυναικείες Σπουδές (Women's Studies), οι οποίες μελετούν συστηματικά το μηχανισμό που κατασκευάζει «γυναίκες» και «άνδρες», δύο βιολογικά φύλα με προσδιορισμένα χαρακτηριστικά που διαφέρουν και αποτελούν την πηγή από όπου τα άτομα αντλούν, ώστε να συγκροτήσουν την ταυτότητά φύλου τους (Μπακαλάκη, 1997: 19).

---

<sup>1</sup> Πρώτο Φεμινιστικό κύμα: το πρώτο φεμινιστικό κύμα αναπτύχθηκε στο τέλος του 19ου αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στις Η.Π.Α και στο Ηνωμένο Βασίλειο από γυναίκες-φεμινίστριες της μεσαίας αστικής τάξης. Στο κίνημα αυτό αναδείχθηκαν οι κοινωνικές και θεσμικές διακρίσεις που περιέσπειλαν τη γυναίκα ως άτομο και της απαγόρευαν οποιαδήποτε συμμετοχή στη δημόσια ζωή. Ο βασικότερος στόχος του ήταν η κατάργηση των διακρίσεων που γινόντουσαν θεσμικά εις βάρος των γυναικών, ο αγώνας για το δικαίωμα ψήφου, η ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση και γενικά η ίση συμμετοχή στο δημόσιο βίο. Το Πρώτο Φεμινιστικό Κύμα τελειώνει ουσιαστικά με την καθιέρωση της ψήφου για τις γυναίκες (το 1918 για το Ηνωμένο Βασίλειο και το 1919 για τις Η.Π.Α.).

Δεύτερο Φεμινιστικό κύμα: το δεύτερο κύμα εκτυλίσσεται τη δεκαετία του 1960 ταυτόχρονα με τα άλλα κοινωνικά κινήματα της εποχής, όπως το κίνημα των Μαύρων και το Αντιπολεμικό κίνημα. Ανέδειξε ζητήματα σεξουαλικότητας και ηθικής που συνδέονταν με την ιδιωτικότητα του σπιτιού και της οικογένειας. Βασικό τους σύνθημα «το προσωπικό είναι πολιτικό». Μια συλλογική διαμαρτυρία για τη θέση και το ρόλο των γυναικών στον ιδιωτικό κόσμο του σπιτιού, αλλά και την απουσία τους από το δημόσιο βίο.

Τρίτο Φεμινιστικό κύμα: ο όρος αυτός υπονοεί την επίδραση του μεταμοντερνισμού και του μετα-στρουκτουραλισμού στη φεμινιστική σκέψη, καθώς το τρίτο Κύμα εκτυλίσσεται στο τέλος της δεκαετίας του 1980 αρχές του 1990 και εκδηλώθηκε για να δώσει μία απάντηση στις παραλείψεις και τα αδιέξοδα που κατά τους υποστηρικτές του, είχε το προηγούμενο (Connell, 2006).

Καθοριστική επίδραση την περίοδο αυτή στη φεμινιστική σκέψη προκάλεσε το ρηξικέλευθο έργο της Simone de Beauvoir «*Δεύτερο Φύλο*» στο οποίο τοποθετούνται τα θεμέλια της ανάλυσης του φύλου από φεμινιστική σκοπιά και με την καθοριστική φράση: «*Η γυναίκα δε γεννιέται, μάλλον γίνεται*», υπονοείται για πρώτη φορά η διάκριση του κοινωνικού από το βιολογικό φύλο. Η διάκριση αυτή θα παγιωθεί από την Oakley 20 χρόνια αργότερα (Jackson 2002). Η συνεισφορά της Beauvoir ήταν καινοτόμα, υποστηρίζοντας μεταξύ άλλων ότι κανένα βιολογικό, ψυχολογικό ή οικονομικό πεπρωμένο δεν καθορίζει τη θέση που καταλαμβάνει το ανθρώπινο θηλυκό στην σύγχρονη κοινωνία (Beauvoir 1979: 281).

Ως έννοια, το κοινωνικό φύλο χρησιμοποιήθηκε πρώτα από την Oakley κατά την προσπάθεια της να περιγράψει τις διάφορες κοινωνικές, πολιτισμικές και ψυχολογικές όψεις του *θηλυκού* και του *αρσενικού* και να τις αντιπαραβάλλει με τα βιολογικά χαρακτηριστικά του βιολογικού φύλου (Oakley, 1985). Είναι πολύ σημαντικό αρχικά να αποσαφηνιστούν οι όροι κοινωνικό και βιολογικό φύλο. Το βιολογικό φύλο (sex) περιγράφει το ανατομικό φύλο, αυτό δηλαδή που καθορίζεται από τα χρωμοσώματα, αναφέρεται στις βιολογικές διαφορές ανάμεσα σε αρσενικό και θηλυκό και αποδίδεται τη στιγμή που γεννιόμαστε. Το κοινωνικό φύλο (gender), από την άλλη, αναφέρεται σε διακρίσεις που η κάθε κοινωνία δημιουργεί για να διαχωρίσει το γυναικείο και το ανδρικό στο πέρασμα του χρόνου. Βασιζόμενοι λοιπόν στον ορισμό αυτό, έχουμε από τη μία βιολογικά υποκείμενα και από την άλλη κοινωνικά υποκείμενα, γυναίκες και άνδρες. Το βιολογικό φύλο θεωρείται δεδομένο, δοσμένο φυσικά και είναι αμετακίνητο, ενώ το κοινωνικό φύλο είναι κοινωνικά προσδιορισμένο και άρα ευμετάβλητο (Francis 2006:10–11). Πολλές φορές όταν αναφερόμαστε στο φύλο λανθασμένα αυτό ταυτίζεται με το βιολογικό φύλο. Κοινωνικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που συχνά ταυτίζονται με το κάθε φύλο θεωρείται ότι πηγάζουν «φυσικά» από το βιολογικό υπόβαθρο. Το παραπάνω συμβαίνει λόγω της ευρείας πεποίθησης ότι το βιολογικό φύλο αποτελεί τη βάση στην οποία εγγράφεται η όποια πολιτισμική και κοινωνική επίδραση, δημιουργώντας, έτσι, δυο διακριτές κατηγορίες, γυναίκες και άνδρες που συνοδεύονται από τα ανάλογα χαρακτηριστικά (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Η θεωρία του κοινωνικού φύλου υποστηρίζει ότι το φύλο δομεί κοινωνικές σχέσεις βασιζόμενο στις πολιτισμικές έννοιες του θηλυκού και του αρσενικού και άρα δεν είναι μία παγιωμένη φυσική οντότητα, αλλά γινόμενο πολιτισμικών και κοινωνικών όρων που μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Επομένως, η έννοια του φύλου συνιστά

κοινωνική κατασκευή ιστορικά προσδιορισμένη, που συγκροτείται και αναπαράγεται όντας σε ένα δίκτυο σχέσεων όχι μόνο ανάμεσα στα φύλα, αλλά και στο εσωτερικό τους. Το κοινωνικό φύλο καθορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες και ο κοινωνικός του ρόλος παραπέμπει σε συμπεριφορές, υποχρεώσεις και ενδιαφέροντα που καθορίζονται από την κοινωνία, ως «καταλληλότερα» για τις γυναίκες και τους άνδρες (Turner, Abercrombie & Hill, 1991).

Το βιολογικό φύλο του ανθρώπου συνοδεύεται πάντα από μία διεργασία έμφυλης εκμάθησης, που μπορεί να διαφέρει βέβαια σε κάθε κοινωνία. Καθώς αυτή επιβάλλει τον έμφυλο διπολισμό, διαμορφώνει έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποίησης κατά τη διαδικασία εκκοινωνισμού του ανθρώπου. Κατά τη διάρκεια της ζωής μας θα αξιολογηθούμε για πώς συμπεριφερόμαστε, σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν κοινωνικά προδιαγραφεί, για το πόσο γυναικείες ή ανδρικές επιλογές κάνουμε, σύμφωνα με την ταμπέλα που μας δόθηκε κατά τη γέννησή μας (Κογκίδου, 2015). Ωστόσο, όλο και περισσότερο οι έρευνες που αποδεικνύουν τις ομοιότητες των φύλων είναι σε αντίθεση με την αυστηρή αντιστοίχιση του ανδρισμού σε άνδρες και της θηλυκότητας σε γυναίκες. Εκτός από τις ομοιότητες μεταξύ ανδρών και γυναικών, υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, την εθνικότητα και την εκπαίδευσή τους. Αναγνωρίζοντάς το αυτό, οι θεωρητικοί του φύλου αποδέχονται την ποικιλομορφία εντός των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων, ενώ αμφισβητούν τις βιολογικές βάσεις των διαφορών μεταξύ των φύλων (Bussey, 2011).

Τη δεκαετία του 1980 και 1990 κατά τη διάρκεια του «τρίτου» κύματος του φεμινισμού, το βιολογικό και κοινωνικό φύλο επαναπροσεγγίστηκαν από φεμινίστριες στον κλάδο των κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα της κοινωνιολογίας. Ο όρος «κοινωνικό φύλο», αν και πρωτοποριακός για την εποχή του, λειτουργικός και με πολλά θετικά σημεία, ενέχει τον κίνδυνο κοινωνικό και βιολογικό φύλο να συνδέονται άρρηκτα, να δείχνουν συνεχή και αλληλοεξαρτώμενα. Παρότι μελετάει κοινωνικό-πολιτισμικές επιρροές στον τρόπο που διαμορφώνεται το φύλο του ατόμου, αμφισβητήθηκε διότι εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την έμφυλη «βιολογική» διαφορά ως κάτι «φυσικό» και άρα ως σταθερό και προ-κοινωνικό χαρακτηριστικό, δομώντας με αυτό τον τρόπο έναν διχοτομημένο κόσμο με δυο διαφορετικές κατηγορίες, των ανδρών και των γυναικών, προσπερνώντας οποιαδήποτε περίπτωση διασεξουαλικότητας ή ασεξουαλικότητας (Κογκίδου & Πολίτης, 2006: 6-7). Τα παραπάνω σημεία θέτουν τον διαχωρισμό βιολογικό/κοινωνικό φύλο υπό

αμφισβήτηση γιατί επι της ουσίας δεν αποδίδεται αυτός ο διαχωρισμός ξεκάθαρα, και συνεπώς ενέχει τον κίνδυνο «το κοινωνικό φύλο να είναι απλώς ένα μασκαρεμένο, ανα-ονοματισμένο διχοτομικό και άρα βιολογικό φύλο» (Μακρή-Τσιλιπάκου, 2003: 15).

Μία σημαντική εκπρόσωπος του χώρου αυτού, η Judith Butler, υποστήριξε μεταξύ άλλων, ότι το φύλο είναι *ενέργημα* και όχι *ουσία* και άρα ρήμα και όχι ουσιαστικό. Είναι αυτές όλες οι χειρονομίες, οι κινήσεις και οι συμπεριφορές που μέσα από συνεχή επανάληψη παράγουν την ταυτότητα φύλου και οι πολιτικές κατηγοριοποιήσεις άνδρας-γυναίκα είναι αυτές που θα ερμηνευτούν αργότερα ως εγγραφές πάνω σε παθητικά βιολογικά σώματα (Connell, 2006). Η Butler επιχείρησε επίσης να αποδομήσει τη διάκριση μεταξύ κοινωνικού και βιολογικού φύλου, αμφισβητώντας ότι η έμφυλη κατηγοριοποίηση είναι αμετάβλητη και υποστηρίζοντας ότι το βιολογικό φύλο είναι κοινωνικά κατασκευασμένο μέσω μίας επαναλαμβανόμενης παραστασιακής επιτέλεσης από την ίδια τη στιγμή που αναρωτιέται κανείς για το φύλο του νεογέννητου. Η Καντσά αναφέρει στην εισαγωγή του βιβλίου της Butler "*Αναταραχή φύλου*" για την επιτελεστικότητα του φύλου: «*Δίνει την εντύπωση ενός έμφυλου πυρήνα, μιας κρυμμένης ψυχικής ουσίας με αποτέλεσμα το φύλο να εκλαμβάνεται ως αληθινό, δεν είναι, ωστόσο, άλλο παρά μίμηση χωρίς πρωτότυπο, μια διαρκής παρωδία της ίδια της έννοιας του πρωτοτύπου*» (Butler, 2009:x). Η μεταμοντέρνα θεωρία φαίνεται να αρνείται το δυαδικό διαχωρισμό του φύλου και θεωρεί ότι εμπεριέχεται βιολογικός ντετερμινισμός σε αυτόν, διότι το φύλο δεν παραπέμπει απαραίτητα στο ανάλογο κοινωνικό φύλο. Η γυναίκα δεν είναι αναγκαίο να συνιστά κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή του γυναικείου σώματος και αντίστοιχα ο άνδρας του ανδρικού (Πολίτης 2006: 42).

Παρόλο που αυτές οι θεωρίες έχουν αναμφίβολα αναδειχθεί ως κύριοι παράγοντες εμφάνισης της μεταγενέστερης *queer* θεωρίας, είναι επίσης σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη ρευστότητα, την επικάλυψη και τη συνέχεια των ιδεών. Ο William Turner (2000) αναφέρει ότι οι ανησυχίες της *queer* θεωρίας για το φύλο, τη σεξουαλικότητα, αλλά και την σχέση μεταξύ τους, προκύπτουν άμεσα από τη φεμινιστική επιστημονική και πολιτική δραστηριότητα. Τη μεγαλύτερη επιρροή στις *queer* ανησυχίες αναγνωρίζεται ότι, εκτός της Judith Butler, άσκησαν φεμινίστριες θεωρητικοί, όπως η Teresa de Lauretis και η Eve Sedgwick, οι οποίες έθεσαν μεγάλο μέρος των εννοιολογικών βάσεων της συγκεκριμένης θεωρίας από τις αρχές του 1990. Όλες αυτές οι θεωρητικοί μελέτησαν τη σχέση μεταξύ φύλου και σεξουαλικότητας,

όσο αναφορά το νόημα και τις πρακτικές τους. Η αντιουσιακρατική queer θεωρία αφορά το κοινωνικό (gender) και το βιολογικό φύλο (sex) και υπογραμμίζει ότι η ταυτότητα του φύλου και η σεξουαλική ταυτότητα είναι μερικώς ή και ολικά κατασκευασμένη κοινωνικά και αμφισβητεί τον διαχωρισμό σε τμήματα ώστε να «στριμωχτεί» κάποιος/α σε μια κατηγορία. Η queer θεωρία αποσκοπεί στην αποδόμηση του έμφυλου διπόλου και στην κατάργηση της ετεροσεξουαλικώς προσδιορισμένης κλίμακας (matrix) ως «εγγενούς» και κανονιστικής. Η πρώτη θεωρητικός που χρησιμοποίησε τον όρο «queer» ήταν η Teresa de Lauretis (1991), που μελέτησε τις πρακτικές και τις αναπαραστάσεις που παράγουν και αναπαράγουν την ιεραρχία των φύλων. Ο όρος *queer* έδινε τη δυνατότητα να μένει ανοιχτό σε επερωτήσεις το στοιχείο της φυλής, της τάξης ή της ηλικίας, καθώς και η συνήθης περίπλοκη και απρόβλεπτη σχέση τους με τη σεξουαλικότητα (Turner, 2000:133). Στη Sedgwick ο όρος «queer» είναι ένα «ανοιχτό πλέγμα δυνατοτήτων» (Sedgwick 1990: 110), που αναγνωρίζει ότι οι εμπειρίες των ατόμων δεν είναι μονολιθικές. Οι εμπειρίες της επιθυμίας μας, του σεξ και της σεξουαλικότητας είναι πολύπλοκες και διαφορετικές, και αναδιαμορφώνουν τον χάρτη της σεξουαλικότητας και ταυτότητας φύλου μας. Οι μετα-δομιστικές και μεταμοντέρνες φεμινιστικές προσεγγίσεις έχουν δείξει ότι το σταθερό, άκαμπτο, συνεκτικό και ορθολογικό υποκείμενο του Διαφωτισμού δεν είναι παρά ένα ρευστό υποκείμενο, υπό συνεχή κατασκευή και ανακατασκευή· αυτό το υποκείμενο είναι προϊόν των ποικίλων διαλεκτικών πρακτικών στις οποίες το ίδιο τοποθετείται (Weedon, 1997).

### **A.1.2. Θεωρίες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας**

Έμφυλη ταυτότητα ονομάζουμε τον εσωτερικό και ατομικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο κάθε άνθρωπος το φύλο του, το οποίο μπορεί να συμπίπτει ή να μη συμπίπτει με το φύλο που του έχει αποδοθεί κατά τη γέννηση, και περιλαμβάνει την ατομική εμπειρία του σώματος. Εννοούμε συνεπώς, όλα τα εκείνα στοιχεία που επηρεάζουν την αντίληψη και την αίσθηση του ατόμου αναφορικά με την υπαγωγή του σε μία από της δύο κατηγορίες φύλου, θηλυκό ή αρσενικό, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, ρόλους και συναισθήματα (Carlson & Heth, 2010).

Το φύλο αποτελείται από τις νοηματοδοτήσεις που αποδίδονται στο αρσενικό και στο θηλυκό και τις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις εντός μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής κουλτούρας. Όταν οι άνθρωποι ενσωματώνουν αυτά τα πολιτισμικά

περιεχόμενα στο δικό τους ψυχισμό, τότε το φύλο γίνεται κομμάτι της ταυτότητάς τους. Η έμφυλη ταυτότητα λειτουργεί ως μέσο με το οποίο τα άτομα καταλαβαίνουν τον εαυτό τους σε σχέση με τις πολιτισμικές θηλυκές και αρσενικές σημασίες που αποδίδονται στους άνδρες και τις γυναίκες, και μπορούν να στοχάζονται και να πράττουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους έμφυλες πτυχές (Wood και Eagly, 2010, 2012).

Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που ξεκινά πριν καν το παιδί γεννηθεί. Η πληροφορία του φύλου είναι η πρώτη που λαμβάνει ο άνθρωπος για τον εαυτό του (Μαραγκουδάκη, 1995). Ακόμη όμως και πριν το παιδί γεννηθεί, οι γονείς έχουν σχηματίσει ολοκληρωμένες απόψεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του φύλου του. Καθώς δε το παιδί μεγαλώνει, η συμπεριφορά τους, γλωσσική ή μη, τα ρούχα, ο περιβάλλοντας χώρος, τα παιχνίδια και τα αντικείμενα, διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στη βάση του φύλου του παιδιού τους (Woods & Hammersley, 1994). Τα παιδιά λοιπόν, αρχίζουν να δείχνουν τα τυπικά ενδιαφέροντα και τη συμπεριφορά του φύλου τους από την προσχολική ηλικία τους ήδη. Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιχνίδια, τα ρούχα, οι οικιακές συσκευές, τα επαγγέλματα και τα χρώματα συνδέονται με το ένα ή το άλλο φύλο και συγχρόνως αντανακλώνται και στη συμπεριφορά, στις προτιμήσεις και την προσωπικότητά τους. Ενδεικτικά, τα παιδιά κλίνουν να συμπεριφέρονται κατ' αναλογία προς την κουλτούρα που ορίζεται ως «κατάλληλη» για το φύλο τους (Berenbaum, Martin, & Ruble, 2008).

Το πώς όμως τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φύλο τους και διαμορφώνουν σταδιακά τις στάσεις και τις συμπεριφορές που είναι κοινωνικά επιτρεπτές, έχει απασχολήσει διάφορους επιστημονικούς κλάδους και πολλές θεωρίες έχουν διαμορφωθεί σχετικά. Κάποιες από τις πιο σημαντικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν στον τομέα της ψυχολογίας και σχετίζονται με την έρευνα για το φύλο, είναι η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η ψυχαναλυτική θεωρία και οι κοινωνιοβιολογικές θεωρίες (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Κώστα-Τούσια, 2008· Κανταρτζή, 1996· Μαραγκουδάκη 2000· Turner, 1998)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης τονίζει τη σαφή οχύρωση της κατάλληλης για το φύλο συμπεριφοράς από σημαντικά πρόσωπα, όπως οι γονείς και οι δάσκαλοι, καθώς και την έμμεση μάθηση μέσω της παρατήρησης και τη μοντελοποίηση (Mischel, 1966). Αντίθετα, η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης δίνει έμφαση στην παιδική γνώση σχετικά με το δικό τους φύλο ως πυρήνα των τυπικών προτιμήσεων και της συμπεριφοράς του φύλου, και αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της αναγνώρισης ότι το φύλο του ατόμου είναι αμετακίνητο καθώς ο χρόνος περνά, αλλά τις συνθήκες τυποποίησης του

Εκτός όμως από την Ψυχολογία, ασχολήθηκε και η επιστήμη της Κοινωνιολογίας, και κάποιες από τις βασικότερες θεωρίες που σχηματίστηκαν είναι αυτές της κοινωνικής διαντίδρασης, η (δομο)λειτουργική- συναινετική θεωρία, η συγκρουσιακή θεωρία<sup>3</sup>, καθώς επίσης και η θεωρία για την «επιτελεστικότητα» του φύλου της Butler, αλλά και αυτή της «ανδρικής κυριαρχίας» του P. Bourdieu.

Σύμφωνα με τη θεωρία του (δομο)λειτουργισμού, οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα σταθεροποιούν την κοινωνική συνθήκη, η έμφυλη κατανομή των ρόλων έχει προκύψει από την ανάγκη να κατανεμηθούν οι εργασίες μέσα στην οικογένεια ενώ ο έμφυλος διαχωρισμός διαμορφώνει την τάξη και την αρμονία στην ανθρώπινη κοινωνία (Zavalloni, M. & Louis-Guérin, 1984). Η έμφυλη ταυτότητα για την θεωρία της κοινωνικής διαντίδρασης δεν είναι κοινωνικά προσδιορισμένη αλλά περισσότερο κάτι το οποίο βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση ανάμεσα στα κοινωνικά υποκείμενα που αλληλεπιδρούν καθώς επικοινωνούν. Η έννοια του φύλου είναι λοιπόν διαρκώς σε διαδικασία ανασυγκρότησης και αναδιαμόρφωσης μέσα στις κοινωνικές διαδικασίες (Λάμνιας, 2002:208). Οι συγκρουσιακές θεωρίες σε μία προσπάθεια να καταλάβουν και να εξηγήσουν την ανισότητα των φύλων μέσω της άσκησης κριτικής σε άλλες θεωρίες που θεωρούν τις ανισότητες ανάμεσα στα φύλα συνέπεια βιολογικών διαφορών, ισχυρίζονται τελικά ότι οι έμφυλες σχέσεις στην εκάστοτε κοινωνία καταδεικνύουν την άνιση κατανομή εξουσίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Οι έμφυλες διαφορές απεικονίζουν την κυριαρχία του ενός φύλου έναντι του άλλου.

Η Butler (2006) συμβαδίζοντας με τις παραπάνω θεωρίες που αποσυνδέουν το κοινωνικό από το βιολογικό φύλο, παρήγαγε μια νέα σημασιολογία για την έννοια του φύλου των έμφυλων υποκειμένων. Μέσω της αντίληψης ότι το άτομο δεν προσδιορίζεται από το βιολογικό του φύλο, αλλά από το κοινωνικό, ανέπτυξε την θέση

---

φύλου: ένα παιδί ξέρει για το φύλο του/της πριν εμφανίσει τυπικές για το φύλο του συμπεριφορές (Kohlberg, 1966).

Οι κοινωνιοβιολογικές θεωρίες προσεγγίζουν το θέμα της έμφυλης ταυτότητας παραδεχόμενες ότι ο βασικός στόχος των ανθρώπων είναι η αύξηση της «αποκλειστικής τους ετοιμότητας» (exclusive fitness), δηλαδή η ταυτότητά τους να φτάσει σε τέτοια σεξουαλική ωριμότητα ώστε να μπορούν να είναι σε θέση να αφήσουν απογόνους οι οποίοι θα είναι υγιείς, προτεραιοποιείται δηλαδή η βιολογική αναπαραγωγή των κοινωνικών υποκειμένων (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993: 44). Η ψυχαναλυτική θεωρία, εμπνευστής της οποίας ήταν ο γνωστός ψυχολόγος Sigmund Freud, ισχυρίζεται ότι η γυναίκα πρόκειται για έναν ατελή άνδρα, «ελλατωματικό», καθώς η φροϋδική θεωρία βασικά υποστηρίζει ότι η ρίζα των διαφορών στην προσωπικότητα και την ψυχολογία των ανδρών και των γυναικών εδράζονται στις ανατομικές διαφορές των σωμάτων τους και συγκεκριμένα των γεννητικών τους οργάνων (Δεληγιάννη-Κουϊμιτζή και Ζιώγου, 1993· Μαραγκουδάκη, 2003). Η τοποθέτηση αυτή θεωρήθηκε από τις φεμινίστριες ιδιαίτερος ανδροκρατική τόσο ώστε να υποστηρίζουν ότι η θεωρία αυτή χρησιμοποιήθηκε ως βάση για ένα καταπιεστικό πλαίσιο για τις γυναίκες (Δεληγιάννη, 1987: 49).

ότι: «Δεν υπάρχει ταυτότητα φύλου πίσω από τις εκφράσεις του φύλου- αυτή η ταυτότητα συγκροτείται επιτελεστικά από τις ίδιες τις «εκφράσεις» που θεωρείται ότι είναι τα αποτελέσματά της» (Butler, 1990, p. 25), υποστηρίζοντας ότι δεν είναι όλοι οι άνθρωποι που ανήκουν στην ίδια κατηγορία φύλου ίδιοι. Με την απλή κατηγοριοποίηση των ανθρώπων με βάση το φύλο, είναι πολύ εύκολο να νομιμοποιηθεί η σύνδεση μεταξύ κοινωνικού και βιολογικού φύλου.

Μία ακόμα σημαντική θεωρία για τις έμφυλες ταυτότητες είναι αυτή του P. Bourdieu ο οποίος ασχολήθηκε αποκλειστικά με αυτές στη μελέτη του «Η ανδρική κυριαρχία» (Bourdieu, 2007). Σε αυτήν επιχείρησε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα δομούν και αναπαράγουν την έμφυλη ταυτότητα τους στη σύγχρονη Δυτική κοινωνία η οποία αποτελεί μια κατεστημένη ανδρική κυριαρχία. Η ανδρική κυριαρχία για τον Bourdieu συγκροτεί ουσιαστικά μια εικόνα συμβολικής κυριαρχίας, δεν επιβάλλεται πάντα με άμεσο εξαναγκασμό και φυσική βία. Συνεχίζοντας στο δρόμο της γενικότερης θεωρίας του πάνω στη δράση των έμφυλων υποκειμένων και στον τρόπο με τον οποίο αναπαράγονται οι ανισότητες που υπάρχουν στην κοινωνία, περιέγραψε την ανδρική κυριαρχία ως «μια σχέση κυριαρχίας που εδράζεται αφενός στις αντικειμενικές δομές/συνθήκες και αφετέρου στις γνωστικές δομές και τις έξεις των υποκειμένων-αντρών και γυναικών» (Παναγιωτόπουλος, 2007: 9-28).

### **A.1.3. Ορισμός στερεότυπων και έμφυλων στερεοτύπων**

Αρχικά, πρέπει να προσδιορίσουμε και να ξεκαθαρίσουμε κάποιες έννοιες, ώστε να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε το ζήτημα των έμφυλων στερεοτύπων. Αποσαφηνίζοντας το περιεχόμενο των όρων που συνδέονται με το ζήτημα αυτό – προκαταλήψεις, στερεότυπα, διακρίσεις– στόχος είναι να καταστεί κατανοητό πως η διάκριση των φύλων στην κοινωνία, δημιουργείται και τελικά αναπαράγεται και συντηρείται από εμάς τους ίδιους.

Ο Walter Lippmann όρισε για πρώτη φορά τα στερεότυπα το 1922, ως μια απλουστευμένη εικόνα του κόσμου. Προσπαθώντας οι άνθρωποι να κατανοήσουν τι απαιτείται κάθε φορά από την κοινωνία για να λειτουργήσουν μέσα σε αυτή, δημιουργούν μια απλοποιημένη εικόνα που επικαθορίζεται πολιτισμικά και δεν αλλάζει ούτε μέσω της ενημέρωσης, ούτε και μέσω της γενίκευσης (Λαμπρίδης, 2004). Στο πλαίσιο αυτό βρίσκουμε διάφορες θεωρίες που εξηγούν και περιγράφουν την κατασκευή και συντήρηση των στερεοτύπων όπως η κοινωνικό-πολιτισμική, η



ψυχοδυναμική, η γνωστική (Χαντζή, 2000) καθώς και αυτή της ρεαλιστικής σύγκρουσης (Campbell, 1965).

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική θεωρία, οι αιτίες των στερεοτύπων εντοπίζονται στην άμυνα που χαρακτηρίζει το κάθε άτομο όταν αυτό καλείται να διαχειριστεί μία εσωτερική σύγκρουση. Συντελείται δηλαδή μία ασυνείδητη μετατόπιση και προβολή, αποδίδοντας χαρακτηριστικά και προσωπικές επιθυμίες σε άλλα άτομα κατά κανόνα λιγότερο ισχυρά (Γερογιάννης, 2006). Σύμφωνα με την κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση, τα στερεότυπα δημιουργούνται κατά την κοινωνικοποίηση των ατόμων, καθώς παρατηρούν και μιμούνται τους κοινωνικούς ρόλους στην καθημερινότητά τους. Η γνωστική θεωρία βασίζεται περισσότερο στο τι συμβαίνει μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο, υποστηρίζοντας ότι αυτός χαρακτηρίζεται από μία έμφυτη τάση να κατηγοριοποιεί τα πράγματα και τους ανθρώπους, κρίνοντας από τα εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να μπορεί να χειρίζεται πιο εύκολα καταστάσεις στο μέλλον (Tajfel, & Turner, 1979). Τέλος, σύμφωνα με το ψυχοκοινωνικό μοντέλο της θεωρίας της ρεαλιστικής σύγκρουσης, τα στερεότυπα ερμηνεύονται ως συγκρούσεις μεταξύ ομάδων που αναπτύσσουν προκαταλήψεις και στερεότυπα προς αντίπαλες ομάδες θέτοντας ανταγωνιστικούς και αμοιβαία αποκλειόμενους στόχους (Campbell, 1965).

Συγκεκριμένα στα έμφυλα στερεότυπα συμπεριλαμβάνονται διάφορα χαρακτηριστικά για το πώς οι άνθρωποι ντύνονται, εκφράζονται, ενεργούν, σκέφτονται και αισθάνονται. Επηρεάζουν τους ανθρώπους και τις επιλογές τους, όπως το επάγγελμα που θα διαλέξουν ή τον κοινωνικό ρόλο που θα αναλάβουν, σε αντιστοιχία με το αν είναι γυναίκες ή άνδρες (Μαραγκουδάκη, 2003). Επιπλέον, τα στερεότυπα των φύλων, συνεχίζουν να επηρεάζουν κάθε θρήσκευμα, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, ηλικία και φύλο με τον ίδιο τρόπο που πάντα έκαναν, παρότι η κοινωνική θέση της γυναίκας συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται (Μαραγκουδάκη, 2000).

Τα έμφυλα στερεότυπα μεταφέρουν κυρίαρχες εικόνες και λόγους μέσα από πληθώρα συζητήσεων (και) στα πλαίσια αξιολογικών κρίσεων που τα αναπαράγουν και τα νομιμοποιούν καθημερινά. Μοιάζουν να είναι τόσο βαθιά ριζωμένα μέσα μας που πολλές φορές φαντάζει πολύ δύσκολο ακόμη και να τα αναγνωρίσουμε, πολλώ δε μάλλον να καταφέρουμε να τα αποδομήσουμε (Παναγιωτόπουλος, 2007: 9-24).

Τα στερεότυπα φύλου αποτελούνται από περιγραφικά στοιχεία η πεποιθήσεις σχετικά με το πως ενεργούν συνήθως οι άνδρες και οι γυναίκες, καθώς και κανονιστικά

στοιχεία ή πεποιθήσεις σχετικά με το πως θα έπρεπε να ενεργούν οι άνδρες και οι γυναίκες. Για παράδειγμα, οι γυναίκες υποτίθεται ότι είναι περιποιητικές και καθόλου κυριαρχικές ενώ οι άνδρες υποτίθεται ότι πρέπει να είναι ενεργητικοί και καθόλου αδύναμοι. Ωστόσο, δεν είναι σαφές αν οι άνθρωποι διατηρούν τα ίδια κανονιστικά έμφυλα στερεότυπα για άτομα διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Οι άνδρες θα πρέπει να είναι ενεργητικοί, ανεξάρτητοι, αρρενωποί στην εμφάνιση και να ενδιαφέρονται για την επιστήμη και την τεχνολογία, αλλά να αποφεύγουν να είναι αδύναμοι, συναισθηματικοί, ντροπαλοί και θηλυκοί στην εμφάνιση. Τα έμφυλα στερεότυπα για τα αγόρια και τα κορίτσια που βρίσκονται στην ηλικία του Δημοτικού, αλλά και μέχρι τους νεαρούς ενήλικες συνεχίζουν να εμπεριέχουν τα ίδια χαρακτηριστικά, ενώ τα στερεότυπα για τα νήπια αφορούν κυρίως τη σωματική εμφάνιση και τις συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα προδιαγραφικά στερεότυπα των ηλικιωμένων ανδρών και γυναικών είναι ασθενέστερα. Συνολικά, τα αγόρια και οι άνδρες έχουν πιο περιοριστικά προδιαγραφικά στερεότυπα από ό,τι τα κορίτσια και οι γυναίκες όσον αφορά την ένταση και τον αριθμό (Kollmayer et al., 2018).

#### **A.1.4. Παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας**

*Το σχολείο ως θεσμός που παράγει, αναπαράγει και συντηρεί τα έμφυλα στερεότυπα.*

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει ότι τα άτομα διαμορφώνουν την ταυτότητα και τα στερεότυπα φύλου που συχνά τη χαρακτηρίζουν, κατά την κοινωνικοποίησή τους. Με τον όρο κοινωνικοποίηση, όταν αναφερόμαστε στο φύλο εννοούμε τις «*διαφορετικές διαδικασίες και τα 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*» (Μαραγκουδάκη, 2003:55). Κατά συνέπεια, φορείς κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο και η οικογένεια παίζουν σημαντικό και συχνά καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Η κοινωνικοποίηση είναι μία σύνθετη διαδικασία που ξεκινά μέσα στην ίδια την οικογένεια. Στην καθημερινή τους επαφή με τα παιδιά, οι γονείς τονίζουν τα κύρια χαρακτηριστικά του φύλου τους, υποδεικνύοντας ποιες είναι οι επιθυμητές συμπεριφορές, οι κατάλληλες δραστηριότητες σύμφωνα με το φύλο τους και συνειδητά ή υποσυνείδητα διαμορφώνουν μία στάση ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους

(Μαραγκουδάκη, 2003). Δεύτερος πιο σημαντικός μετά την οικογένεια στην κοινωνικοποίηση του ατόμου θεωρείται ο ρόλος του σχολείου. Η οικογένεια είναι που ξεκινά την κοινωνικοποίηση του ρόλου των δύο φύλων και το σχολείο την συνεχίζει όταν υποδέχεται το παιδί στους κόλπους του. Τα πρότυπα για τους έμφυλους ρόλους έχουν εισαχθεί κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού από την οικογένεια, με αποτέλεσμα όταν το παιδί εισάγεται στο σχολείο να έχει ήδη διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό την έμφυλη ταυτότητά του (Πριοβόλου, 2010). Το σχολείο ως φορέας κοινών κανόνων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, συντελεί έτσι στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος, αλλά και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Είναι ένα μέσο που συμβάλει σημαντικά στον έλεγχο της δράσης του υποκειμένου και ταυτόχρονα στην πειθάρχησή του (Τσαούσης, 1985).

Καθώς λοιπόν τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο, περνούν άτυπα μέσα από μία διαδικασία απονοηματοδότησης της συμπεριφοράς και των ικανοτήτων που μέχρι τώρα τους ζητούνταν στο οικογενειακό και κοινοτικό τους πλαίσιο. Έτσι, η σχέση εξάρτησης των ικανοτήτων τους με τα πλαίσια που τις παράγουν διακόπτεται, μέσω μίας διαδικασίας που ο Bernstein (1977) ονομάζει «επανανοηματοδότηση» (recontextualising). Σαν αποτέλεσμα, γενικεύονται και θεωρητικοποιούνται. Ο Bourdieu (1977) ορίζει την «πρακτική γνώση», δηλαδή τη γνώση αυτή που αποκτάται διά της μίμησης μέσα στο σπίτι και μετατρέπεται σε «συμβολικό έλεγχο» του εκπαιδευτικού λόγου, αν η διαδικασία είναι επιτυχής. Συντελείται λοιπόν μέσω αυτής της διαδικασίας μια επανα-νοηματοδότηση των ορισμών της θηλυκότητας και του ανδρισμού χωρίς βέβαια να μπορεί να ξεπεραστεί η ταξικά προσδιορισμένη, αρά και αυθαίρετη, κατηγοριοποίηση της γνώσης που αποκτάται από το σχολείο.

Η Arnot δανείζεται την έννοια των «παιδαγωγικών κωδίκων» από τον Bernstein (1977) για να περιγράψει τους «κώδικες φύλου» σαν έναν αντίστοιχο τρόπο με τον οποίον μεταβιβάζονται οι σχέσεις φύλου, μέσω της διαπαιδαγώγησης και της γνώσης που κατακτιέται στο σχολείο. Ο σχολικός κώδικας φύλου κατηγοριοποιεί τα δύο φύλα, τα όρια μεταξύ τους αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις εξουσίας. Ενδέχεται να υπάρχουν αποκλίσεις από τον κυρίαρχο κώδικα στο εκάστοτε σχολείο, όμως αυτό που παραμένει ουσιαστικά αναλλοίωτο είναι η μεταφορά του τύπου των σχέσεων φύλου που είναι ειδοποιός για την κυρίαρχη τάξη (Arnot, 2006).

Αναγνωρίζοντας λοιπόν ότι οι έμφυλες ταυτότητες, και κατ' επέκταση η σεξουαλικότητα, δεν είναι καθόλου δεδομένες και αυτονόητες, αντιλαμβανόμαστε ότι το σχολείο σαν θεσμός είναι ένα πολιτισμικό κυρίαρχο πλαίσιο, το οποίο δομεί

νοήματα και πρακτικές που όχι μόνο αναπαράγουν αλλά και διαμορφώνουν τις έμφυλες ταυτότητες των παιδιών. Στον χώρο αυτό παράγονται πολλαπλές έμφυλες υποκειμενικότητες. Αυτή η διαδικασία έμφυλης εκμάθησης εντός του σχολείου δεν γίνεται παθητικά, τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον του σχολείου και είναι ενεργά υποκείμενα στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων τους. Δεν είναι όμως μόνο τα παιδιά που συμβάλλουν σε αυτή τη διαδικασία, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διακίνηση πολλαπλών μορφών ανδρισμού και θηλυκότητας στο σχολείο. Από έρευνες που έχουν γίνει σε διεθνή κλίμακα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη δεκαετία του '90 γνωρίζουμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα, η οργάνωση και η διοίκηση του παιδαγωγικού υλικού και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνουν και αυτά με τη σειρά τους τις ταυτότητες φύλων των παιδιών (Κογκίδου, 2012). Συμπληρωματικά με τους παραπάνω παράγοντες, θα πρέπει να αναφερθεί ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, ως φορείς πρακτικών και πεποιθήσεων, διαδραματίζουν αδιαμφισβήτητο ρόλο στην παραπάνω διαδικασία. Στις σχετικές έρευνες φαίνεται να αποδίδουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς στα κορίτσια και τα αγόρια, τέτοια που να αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα (Φρόση, Δελληγιάννη-Κουιμτζή, & Ηρακλείδου, 2005).

Μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, που συχνά διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, τα παιδιά μαθαίνουν τις συμπεριφορές, τη στάση και τις δραστηριότητες που «αρμόζουν» σε κάθε φύλο. Έτσι διαμορφώνονται και ενισχύονται περαιτέρω τα έμφυλα στερεότυπα από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα στο σχολικό περιβάλλον (Κανταρτζή, 1992), μαζί με όλα αυτά που μαθαίνουν τα παιδιά για τους έμφυλους ρόλους από την οικογένεια, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και γενικά από τις καθημερινές εμπειρίες τους έξω από το σπίτι. Η λειτουργία του κρυφού προγράμματος δεν διαφέρει ουσιαστικά από αυτή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Ήδη από τη δεκαετία του '80, σύμφωνα με τις φεμινιστικές αναλύσεις πάνω στη λογοτεχνία, την ιστορία, τις τέχνες, την ιατρική, τις κοινωνικές και τις άλλες επιστήμες, αποκαλύπτεται ότι οι επιστημονικοί κλάδοι συχνά υιοθετούν προκαταλήψεις για τα δύο φύλα που είναι αβάσιμες. Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων αντικατοπτρίζει την πατριαρχική δομή της γνώσης, με πολλές επιστήμες να ενσωματώνουν αξίες που υποβιβάζουν και απαξιώνουν τις εμπειρίες και τα επιτεύγματα των γυναικών (Φρόση, 2010).

### **A.2.1 Παιδαγωγική του θεάτρου**

Από καταβολής του θεάτρου, δηλαδή από την πρώτη εμφάνισή του στην αρχαία Αθήνα με τη γνωστή μέχρι σήμερα μορφή του (τραγωδία/κωμωδία), ταυτόχρονα καθιερώνεται και η πίστη στον παιδευτικό χαρακτήρα του, στην σημαντική αξία του ως μέσο αγωγής, ψυχικής και ηθικής κάθαρσης. Ο χώρος του θεάτρου, οι θεατρικές παραστάσεις, η διδασκαλία του, αιώνες επι αιώνων θεωρούνται για την ζωή της κοινότητας βασικοί πυλώνες γύρω από τους οποίους όλα αποκτούν έκφραση, νόημα και υπόσταση (Παπαδόπουλος, 2010). Το θέατρο από μέρος των λατρευτικών δρωμένων των ανθρώπων μέχρι και τις τεχνολογικές εκφάνσεις του στο σήμερα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνία των ανθρώπων, επιτελώντας σε προσωπικό και σε συλλογικό επίπεδο πολλές σημαντικές λειτουργίες. Το θέατρο πρωταρχικά λειτουργεί σε τέτοιο συναισθηματικό επίπεδο και δύναται να προκαλέσει έντονες συγκινησιακές αντιδράσεις, οι οποίες μπορούν να σωματικοποιηθούν από τους συμμετέχοντες, προχωρώντας σταδιακά σε ένα πιο βαθύ επίπεδο πολιτισμικής κατανόησης. Εδώ τα συναισθήματα που βιώνονται δεν είναι απλές αντιδράσεις, είναι ενεργά συναισθήματα που εξερευνούν και δεν μπορούν να διαχωριστούν από την ευφύια, την κατανόηση και την αντιληπτική ικανότητα (Best, 1990). Το θέατρο ως τόπος που μπορεί να αναπτυχθεί διάλογος με τον βαθύτερο εαυτό μας, αλλά και με τα άτομα που βρίσκονται γύρω μας, δημιουργώντας διόδους μετάβασης από το προσωπικό στο κοινωνικό, μας βοηθά όχι μόνο να κατανοήσουμε, αλλά και να διερευνήσουμε τον εαυτό μας και την κοινωνία γύρω μας. Παρατηρούμε πού βρίσκονται οι άλλοι γύρω μας, η οικογένεια, η ομάδα, οι συμμαθητές μας και ότι μας περιβάλλει (Άλκηστις, 2008).

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η δημοκρατική απαίτηση για πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών σε ένα πιο σύγχρονο και υψηλότερου παιδαγωγικού χαρακτήρα σχολείο, με τον τρόπο με το οποίο αυτή εκφράστηκε από διάφορους σημαντικούς παιδαγωγούς (Montessori (1919), Claparède (1946), Dewey (1956) κ.α.), χαράσσει τον δρόμο για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα επικεντρώνεται περισσότερο στο ενδιαφέρον, την ελεύθερη βούληση και την εμπειρία των παιδιών, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της σκέψης με βιωματικό και συχνά παιγνιώδη τρόπο. Ταυτόχρονα στην σύγχρονη ψυχολογία οι μελέτες των L. S. Vygotsky, J. Piaget, J. Bruner, C. Rogers, H. Gardner υποστηρίζουν όλο και περισσότερο την ιδέα να

καθιερωθεί το θέατρο στην εκπαίδευση. (Rogers, 1961· Piaget, 1962· Vygotsky, 1976· Gardner, 1985· Bruner, 1986).

Έτσι λοιπόν ξεκινά να σχηματίζεται ένας νέος κλάδος που αξιοποιεί τα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνικών επιστημών πραγματοποιώντας μια συνθετη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση και σημειώνοντας σε σύντομο χρονικό διάστημα σημαντικές εξελίξεις. Συν τω χρόνο αναπτύσσεται μέσα από το θεατρικό-καλλιτεχνικό έργο μεγάλων θεωρητικών της τέχνης, έρευνα στο ίδιο πεδίο. Σκηνοθέτες αλλά και αναμορφωτές του θεάτρου όπως ο Στανισλάβσκι (1977) και ο Μπρεχτ (1977) συμβάλουν αρχικά στην παιδαγωγική του θεάτρου, ενώ τους ακολουθούν αργότερα άλλοι μεγάλοι σκηνοθέτες όπως ο Γκροτόφσκι, ο Μπρουκ και ο Μπόαλ που χρησιμοποιούν το θέατρο ως μέσω εκπαίδευσης για έναν «νέο» άνθρωπο, απαλλαγμένο από οτιδήποτε τον υποτάσσει και τον φοβίζει, καθιστώντάς τον ικανό να λύσει τα δεσμά του και να χτίσει ξανά έναν νέο κόσμο (Γκροτόφσκι, 1982· Μπρουκ, 1976· Boal, 1982). Στα θεατρικά εργαστήρια που πραγματοποιούνται από αυτούς τους εμπνευσμένους καλλιτέχνες εφαρμόζονται οι αντιλήψεις τους για το παιδαγωγικό θέατρο για παιδιά και νέους, και επηρεάζονται καθοριστικά οι απόψεις των θεατροπαιδαγωγών (Παπαδόπουλος, 2010).

Στις αγγλόφωνες χώρες και συγκεκριμένα στην Αγγλία ξεκινά από το 1966 να θεσμοθετείται το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education) που αποσκοπεί μέσω των οργανωμένων θεατρικών δράσεων, κατάλληλα σχεδιασμένων και στοχευμένων στη συμμετοχική μάθηση, να εκπαιδεύσει θεατρικά τους μαθητές/τριες. Με τη μορφή δραματικού παιχνιδιού ο Peter Slade και ο Brian Way υπηρετούν το θέατρο στο σχολείο πιστεύοντας ότι αυτή η εμπειρία έχει και σημαντική θεραπευτική διάσταση (Bolton 1998).

Λίγο αργότερα, το 1970, ο Geoff Gillham και η Dorothy Heathcote εισάγουν το εκπαιδευτικό θέατρο (drama in education) επηρεασμένοι από τον Vygotsky στον τομέα της ψυχολογίας και τον Bruner στον τομέα της διδακτικής, και προωθούν τη διδακτική διάσταση του θεάτρου μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος. Υιοθετώντας τις θεωρητικές απόψεις του Στανισλάβσκι (Wagner, 1979) και του Μπρεχτ δομούν την τεχνική τους πάνω στη βαθιά πίστη στο ρόλο, αλλά και στην αποστασιοποίηση και στον στοχασμό (Muir, 1996). Με τη μέθοδο αυτή θα ασχοληθεί αργότερα διεξοδικά ο Gavin Bolton ενώ θα αποτελέσει μια από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους στο Ηνωμένο

Βασίλειο, στην Αυστραλία και σε πολλές άλλες χώρες στον κόσμο (Bolton & Heathcote, 1999).

Εν τω μεταξύ στην Ελλάδα η θεατρική αγωγή μέχρι το 1970 περιορίζεται σε θεατρικές παραστάσεις και μαθητικά σκετς με έντονα ιδεολογικά και παιδαγωγικά συμφραζόμενα. Εγκλωβισμένη σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικό και υποβαθμισμένη αισθητικά αλλά και καλλιτεχνικά, καθοδηγούμενη από άπειρους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν ενδιαφερόταν πραγματικά, η θεατρική αγωγή κατέληξε σε μία προβληματική και ανεπιτυχή επετειακή εκδήλωση (Γραμματάς, 2002).

### **A.2.2.Θεατρική αγωγή**

#### *Το διδακτικό αντικείμενο*

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται με μεγάλη καθυστέρηση και η θεατρική αγωγή στην Ελλάδα εισάγεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πριν από μόλις 32 χρόνια, όταν το 1990 δημιουργείται το καταστατικό πλαίσιο (Π.Δ. 132/10-4-1990), ώστε να αξιοποιηθεί η παιδαγωγική και η διδακτική του θεάτρου ως εργαλείο μάθησης. Οι παιδαγωγοί και οι καλλιτέχνες επιτέλους δικαιώνονται, αφού η βαθιά πεποίθηση τους για την παιδευτική αλλά και αισθητική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση παίρνει σάρκα και οστά. Στις μέρες μας το θέατρο στην εκπαίδευση ακολουθεί τις επιστήμες τις αγωγής, τις κοινωνικές επιστήμες αλλά και την όποια ερευνητική εμπειρία προέρχεται από το σύγχρονο θέατρο και τα καλλιτεχνικά κινήματα, αξιοποιώντας συνεχώς τις εξελίξεις προς όφελός του (Γραμματάς, 2004· Clipson-Boyles, 1998).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1997, θα εισαχθεί πιλοτικά το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία, αλλά μόνο το 2002 θα εκδοθεί το ΦΕΚ με τη στοχοθεσία και το αναλυτικό πρόγραμμα του αυτόνομου πια μαθήματος. Τίθεται λοιπόν μέσω αυτού του ΦΕΚ ως βασικός σκοπός του καινούργιου γνωστικού αντικειμένου η ισόρροπη και παράλληλη ανάπτυξη, αλλά και η ψυχική και διανοητική καλλιέργεια των μαθητών μέσω της επαφής τους, θεωρητικά και πρακτικά, με την τέχνη του θεάτρου. Συγκεκριμένα κάποιοι στόχοι που αναφέρονται είναι οι εξής: *η διάνθηση των μεθόδων διδασκαλίας με της θεατρικές τεχνικές, με σκοπό μέσω των αυτοσχέδιων διαλόγων, να αναπτυχθεί η γλωσσική και εκφραστική τους ικανότητα, να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες συνεργασίας, αλλά και την αυτονομία και την*

*ψυχοσυναισθηματική τους καλλιέργεια.* Επιπροσθέτως επισημαίνεται η αξία της κατανόησης της μεγάλης προσφοράς της τέχνης του θεάτρου στη διαμόρφωση της ταυτότητας των ανθρώπων, αλλά και της κοινωνίας (ΦΕΚ 1471, 2002:19574).

Οι προαναφερθέντες στόχοι παραμένουν και εμπλουτίζονται με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου (ΦΕΚ Β'303, 2003:3857). Λίγο αργότερα, το 2006 η Θεατρική Αγωγή με καινούργιο ΦΕΚ ορίζεται αρχικά ως προαιρετικό μάθημα στην πρωινή ζώνη (ΦΕΚ 1139β/2006) και από το 2010 και έπειτα, 800 δημοτικά πιλοτικά σχολεία με αναμορφωμένο ενιαίο πρόγραμμα (ΦΕΚ 804/2010) θα εντάξουν την Θεατρική Αγωγή ως μονόωρο υποχρεωτικό μάθημα του ωρολογίου προγράμματος σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Εκδίδεται επίσης βιβλίο για τους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης (ΥΕΠΘ-ΠΙ, 2006) καθώς και βιβλίο για τον δάσκαλο με αναλυτικές οδηγίες για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και μικρές αναφορές για τις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού, με προτεινόμενα παιχνίδια και ασκήσεις (ΥΕΠΘ-ΠΙ/ ΒΔ, 2006).

Ακολουθούν δύο ακόμα ανανεώσεις στο πρόγραμμα σπουδών της Θεατρικής Αγωγής, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής του 2011 (ΥΠΔΒΜ-ΠΙ, 2011) και η τελευταία ανανέωση του προγράμματος σπουδών της που έγινε το 2021, όπου θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι από τις πιο εκτενείς, αλλά και ολοκληρωμένες θεωρητικά και πρακτικά οδηγίες που έχουν δοθεί έως τώρα στους εκπαιδευτικούς.

Στο ριζικά αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών δίνεται ένα σαφώς εκσυγχρονισμένο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται *«Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο, ως μορφωτικό αγαθό και διαδικασία δράσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων/-ουσών - μαθητών/-τριών, ενώ η παιδαγωγική του αξία καθιστά επιτακτική την ανάγκη δυναμικής παρουσίας του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στα Προγράμματα Σπουδών. Προς αυτή την κατεύθυνση η Θεατρική Αγωγή στην εκπαίδευση αναπτύσσεται υπό το πρίσμα των σύγχρονων αντιλήψεων του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, που κατά τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο»* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2021:4). Η διαλεκτική σύνθεση του θεάτρου και της παιδαγωγικής, συνιστά μία σύμπραξη των δύο κεντρικών όρων, όπου χωρίς να απωλέσουν το κάθε ένα από αυτά την αυτοτέλειά του, διανθίζονται με καινούργια πεδία αναζήτησης δημιουργώντας μία νέα ενότητα που περιλαμβάνει στοιχεία και από τις δύο, χωρίς να εξαντλείται όμως σε αυτά. Ο κλάδος αυτός δεν αποτελεί λοιπόν το



σύνολο τους, αλλά μία δυναμική ομαδοποίηση που ξεπερνά και τα δύο επιμέρους στοιχεία (Λενακάκης, 2008).

Αποτυπώνεται λοιπόν για πρώτη φορά στο πρόγραμμα σπουδών για την Θεατρική Αγωγή και αναγνωρίζεται ως επιστημονικός κλάδος η παιδαγωγική του θεάτρου, η αναγκαιότητα της ύπαρξης του μαθήματος, αλλά και η συμβολή αυτού στην κατανόηση: *«ανθρωπιστικών αρχών και αξιών, θεμελιωδών εννοιών, κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων και προσωπικών εμπειριών, που στο σύνολό τους προάγουν, καλλιεργούν και διαμορφώνουν τον ψυχικό και πνευματικό κόσμο των μαθητών/-τριών»*. Αναγνωρίζεται ακόμη ότι η θεατρική αγωγή δύναται να διαμορφώσει τις αντιλήψεις των παιδιών συνδυάζοντας τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες με την τέχνη, *«λειτουργεί ως «έντεχνη παιδαγωγία» με πολυδιάστατο περιεχόμενο και σύγχρονες αντιλήψεις και τεχνικές, αναδεικνύοντας τις κλασικές αξίες και τη σημασία της ετερότητας σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων της. Ανανεώνει την επικοινωνιακή σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών, με την υιοθέτηση και εφαρμογή αντιλήψεων κινήματων και θεωριών»* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2021:4).

Μέσω της παιδαγωγικής του θεάτρου εδραιώνεται η βιωματικότητα, η σωματικότητα, η εποπτικότητα και η παραστατικότητα, διότι η Θεατρική Αγωγή δύναται να φέρει τα παιδιά σε επαφή με ποικίλες καταστάσεις, συμπεριφορές, και σχέσεις, καθώς τους επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και την κριτικοστοχαστική έρευνα μέσω αυτών, έχοντας παράλληλα τον στόχο να τους δώσει την ευκαιρία να παρέμβουν και να αλλάξουν ότι επιθυμούν. Ουσιαστικά, *«Συνδέει θεωρία και πράξη, συγκινησιακή και στοχαστική εμπειρία και γνώση, καλλιεργώντας τις δεξιότητες του νου, της μαθητείας και της ζωής»* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2021:5).

Η γενική στοχοθεσία της Θεατρικής Αγωγής είναι μέσω της συμμετοχής των παιδιών σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί τη θεατρική έκφραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία ώστε να αποκτηθεί μία βιωματική επαφή με το κείμενο, τον θεατρικό ρόλο και τις αξίες που αυτά αναδεικνύουν και γενικότερα να βοηθηθεί η πνευματική τους εξέλιξη, να ενεργοποιηθούν οι δημιουργικές τους δυνατότητες και να κοινωνικοποιηθούν. Με αυτό τον τρόπο θα τεθούν οι βάσεις για: *«την αισθητική καλλιέργεια, τη μύηση στον διάλογο και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων που τους/τις καθιστούν δημιουργικά δρώντες ανθρώπους»* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2021:6).

Οι στόχοι του μαθήματος της θεατρικής αγωγής συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με τους στόχους της παρούσας έρευνας γεγονός το οποίο βοήθησε στο να πραγματοποιηθεί η έρευνα στα πλαίσια και στα ωράρια των μαθημάτων της ερευνήτριας. Συγκεκριμένα κοινοί στόχοι υπήρξαν: «η ενδυνάμωση της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών», «η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η ανάπτυξη συνείδησης του ακροατηρίου και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης», «η ανάπτυξη της προσωπικής και συλλογικής πολιτισμικής ταυτότητας και της καλλιέργειας της αισθητικής αντίληψης και κοινωνικότητας», «η ανάπτυξη ικανότητας δημιουργίας σύνθετων και πολυτροπικών μηνυμάτων και αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας» και το σημαντικότερο «την αλληλεπίδραση κάθε μαθητή/-τριας με το περιβάλλον (έμψυχο, άψυχο) και με τους «άλλους» στην ομάδα» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2021:6&7).

### **A.2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Η ανάπτυξη της διαδικασίας εποπτεύεται και ελέγχεται από τον εμπυχωτή, κάνοντας διακριτικές και έμμεσες υποδείξεις χωρίς τα παιδιά να χάνουν τον αυθορμητισμό τους και τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα. Κύριο μέλημά του θα πρέπει να είναι να είναι η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τα παιδιά και η δημιουργία ενός ασφαλούς μέρους όπου τα παιδιά απελευθερωμένα θα μπορούν να δημιουργούν συλλογικά και να εκφράζονται ελεύθερα (Γραμματάς, 2017).

Ο εμπυχωτής/εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να δημιουργεί επαρκείς συνθήκες και προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να συνυπάρξουν ως πρόσωπα στα πλαίσια της ομάδας και ταυτόχρονα να ενισχύει αποτελεσματικά τη δραματική τους εμπλοκή όταν διερευνούν σκηνικά μία οποιαδήποτε ιστορία, λαμβάνοντας υπόψιν του τις σύγχρονες ανθρωπιστικές, ψυχοπαιδαγωγικές και καλλιτεχνικές αντιλήψεις κάθε φορά που εμπυχώνει μία ομάδα παιδιών και τους ρόλους που αναλαμβάνουν (Anderson, 2006). Οι εκπαιδευτικοί αναζητώντας νέους και πολλές φορές αντιφατικούς δρόμους σκέψης και δράσης πρέπει να μπορούν να επαναξιολογήσουν το εκπαιδευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο που ανήκουν, αλλά και τη θέση και τη δράση που έχουν μέσα σε αυτό (Λενακάκης, 2014).

Σημαίνουσα σημασία έχει φυσικά η επιμόρφωση του θεατροπαιδαγωγού εκπαιδευτικού έπειτα από τις βασικές του σπουδές και τα θεατροπαιδαγωγικά περιεχόμενα που έρχεται σε επαφή και η διατήρηση μίας σχέσης με την εναλλαγή, τροποποίηση και μεταμόρφωση του σύγχρονου μεθοδολογικού και διδακτικού

προτύπου. Εξίσου σημαντική λειτουργία των επιμορφώσεων είναι η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην τυποποίηση και παγίωση της διδακτικής διαδικασίας και τον αυτοσχεδιασμό. Έτσι ενεργοποιούνται η διαισθητική σκέψη και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, και αξιοποιούνται μετέπειτα στην τάξη οι αισθητικοδιδασκτικές/μαθησιακές εμπειρίες που λαμβάνουν όντας επιμορφωμένοι. Διδάσκω το μάθημα της θεατρικής αγωγής σημαίνει εμπνυχώνω, σημαίνει γοητεύω, ενθουσιάζω, ξυπνάω συνειδήσεις, δημιουργώ δηλαδή τις συνθήκες ουσιαστικής μάθησης, κάτι το οποίο για να μπορεί να υλοποιηθεί, χρειάζεται ευκαμψία στη σκέψη και την δράση, ευαισθησία, δημιουργικότητα, αυτοκυριαρχία και αυτογνωσία (Swartz & Perkins, 1990· Rogers, 1999· Perkins, 2004· Mezirow et al, 2006· Illeris, 2009).

#### **A.2.4. Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές**

Οι θεατροπαιδαγωγικές/διδακτικές μέθοδοι που έχουν επιλεγεί και προτείνονται στους εκπαιδευτικούς της Θεατρικής Αγωγής μεταξύ άλλων είναι το θεατρικό παιχνίδι, η κλασική και η διερευνητική δραματοποίηση, που δίνουν την ευκαιρία στο διδακτικό αυτό αντικείμενο, να γονιμοποιεί δημιουργικά τις ιδέες των παιδιών για τον κόσμο, καθώς μέσω της θεατρικής εμπύχωσης των βιωμάτων τους, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων για τη ζωή (ΙΕΠ, 2021).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν όλες οι παραπάνω μέθοδοι, καθώς και ποικίλες θεατρικές τεχνικές που επίσης προτείνονται στον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς της Θεατρικής Αγωγής και ευνοούν την ενεργοποίηση της συνείδησης των παιδιών, την ευαισθητοποίηση τους πάνω σε ζητήματα κατανόησης και λύσης διαφόρων ζητημάτων, αλλά συνάμα ανανεώνουν τη διδακτική μεθοδολογία και τις παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και διδασκόντων. Αποτελούν σημαντικό εργαλείο ώστε να διερευνηθεί σκηνικά και να αξιολογηθεί στοχαστικά το δραματικό περιβάλλον (Neelands & Goode, 2015).

#### *Θεατρικό παιχνίδι*

Η πρώτη κοινωνική δραστηριότητα των παιδιών είναι το παιχνίδι, με όχημα το παιχνίδι εκδηλώνεται η επιθυμία τους να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, ενώ ταυτόχρονα συνιστά το πρώτο δίαυλο επικοινωνίας με την τέχνη (Henriot, 1969). Το

σημείο συνάντησης του παιχνιδιού με το θέατρο είναι το θεατρικό παιχνίδι, στο οποίο περιλαμβάνονται όλοι οι τύποι παιχνιδιών προσποίησης (Mellou, 1995).

Πρόκειται για ένα αυθόρμητο αναπαραστατικό βίωμα των παιδιών μέσα σε ομάδα, όπου ο ενήλικας σε ρόλο εμπυχωτή προκαλεί δράσεις επικοινωνίας, έκφρασης και ψυχαγωγίας (Page, 1997). Χαρακτηριστικό της είναι ότι μπορεί να ξεκινήσει από την εκμετάλλευση του ενός τυχαίου γεγονότος, να είναι μια επινόηση της στιγμής, που προκύπτει από μία σκέψη, ένα τραγούδι, μία εικόνα και έπειτα μέσω του αυτοσχέδιου παιχνιδιού και του μιμοδράματος να δομείται ως ένα περιβάλλον αυτοσχεδιαζόμενης σκηνικής δράσης (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2008).

Η δομή της μεθόδου εξελίσσεται σε τέσσερα στάδια. Η πρώτη φάση ξεκινά με την απελευθέρωση των παιδιών και τη δημιουργία της ομάδας, έπειτα συνεχίζει με την δεύτερη φάση της αναδημιουργίας των ρόλων και των καταστάσεων και αμέσως μετά προχωρά στην επινόηση και παρουσίαση μιας αυτοσχέδιας σκηνικής δράσης, τελειώνοντας πάντα με την αξιολόγηση του εργαστηρίου (Παπαδόπουλος, 2010). Η οργάνωση των φάσεων του θεατρικού παιχνιδιού εμφανίζεται και σε πέντε στάδια. Ξεκινά στην πρώτη φάση με το ζέσταμα της ομάδας, έπειτα προχωρά στην επινόηση κάποιου σεναρίου και την εύρεση των αντικειμένων που θα χρησιμεύσουν στη δράση και συνεχίζει με την πραγματοποίηση της δράσης και την αξιολόγηση όλη της διαδικασίας από την ομάδα (Μουδατσάκης, 1994).

Το θεατρικό παιχνίδι κάνει την πρώτη του εμφάνιση στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο το 1989 στο Νηπιαγωγείο, μπαίνοντας στο αναλυτικό του πρόγραμμα (Ιωακειμίδης, 2003:67) ενώ επίσημα εισάγεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1990 στα πλαίσια της αισθητικής αγωγής. Το θεατρικό παιχνίδι προσεγγίζεται θεωρητικά και μεθοδολογικά και αναλύονται οι πρακτικές του στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, Θεατρική Αγωγή 1, στο Α' μέρος, το οποίο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκδίδει το 1993. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.– Π.Ι., 1993).

### *Διερευνητική δραματοποίηση*

Η απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού όρου «Drama in Education» λαβαίνει πολλές και διαφορετικές μεταφράσεις. Άλλοτε αναφέρεται ως «εκπαιδευτικό δράμα» ως μία ακριβής μετάφραση του όρου ο οποίος υιοθετήθηκε από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Εκπαιδευτικού Δράματος και εμφανίζεται συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία, άλλοτε ως «διερευνητική δραματοποίηση» (Παπαδόπουλος, 2007), άλλοτε ως «Δραματική

τέχνη στην εκπαίδευση» (Κοντογιάννη, 2000) και άλλοτε απλώς ως «δράμα» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018). Οι ορισμοί των βασικών εκπροσώπων της μεθόδου εμφανίζουν ομοιότητες και συγκλίνουν στον αυτοσχέδιο και βιωματικό του χαρακτήρα, αλλά και στα αναμφισβήτητα παιδαγωγικά οφέλη που αποφέρει η μέθοδος αυτή.

Η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) όπως αναφέρεται και στο βιβλίο για του εκπαιδευτικούς της Θεατρικής Αγωγής αναπτύσσεται με βάση το πολυμεθοδικό θεατροπαιδαγωγικό πεδίο «drama» το οποίο επικεντρώνεται στον αναστοχαζόμενο και δρώντα άνθρωπο μέσα στο κοινωνικό και πολιτικό του περιβάλλον (Neelands, 1992).

Οι συμμετέχοντες κάνουν χρήση στοιχείων του θεάτρου, προκειμένου να δημιουργηθεί ένας φανταστικός κόσμος, που διατηρεί όμως όψεις του πραγματικού κόσμου. Ένας φανταστικός κόσμος που μέσα του εμπεριέχονται πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα (φυσικό, κοινωνικό, πολιτισμικό) και διαδραματίζονται διάφορες καταστάσεις όπου οι ρόλοι αλληλεπιδρούν και μέσω διαφόρων σχέσεων συνδέονται μεταξύ τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η διερευνητική δραματοποίηση οργανώνεται σε πέντε στάδια και ξεκινά από την προσπάθεια του εμπνευστή να δημιουργήσει ομαδική ατμόσφαιρα και σκοπό να αναπτυχθούν δραματικές, ψυχοκινητικές και ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες. Στο δεύτερο στάδιο γίνεται γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, δηλαδή μία πρώτη επαφή με το ερέθισμα που μπορεί να είναι ένα κείμενο, ένα τραγούδι, μία ταινία, το κίνητρο που θα τους οδηγήσει στο να δημιουργήσουν ένα νέο περιβάλλον. Στο τρίτο στάδιο οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν σκηνικά το νέο δραματικό τους κείμενο, χωρίς απαραίτητα να έχει προηγηθεί μεγάλη προετοιμασία σε μικρό χρονικό διάστημα, σκοπός είναι να παρουσιαστούν με κάποιο τρόπο τα όσα διερεύνησαν δραματικά. Το στάδιο που ακολουθεί είναι το τελικό και αποτελεί την τελική αξιολόγηση και αποτίμηση των όσων βίωσαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου (ΙΕΠ, 2021).

### *Θέατρο Φόρουμ*

Μια από τις θεατρικές τεχνικές που προτείνονται, ώστε να αποτελέσουν εργαλείο της σκηνικής διερεύνησης και στοχαστικής αξιολόγησης του δραματικού πλαισίου είναι η τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ από το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Αυτή η τεχνική έχει χρησιμοποιηθεί πολλάκις ως εκπαιδευτικό εργαλείο, γιατί οι εμπνευστές μπορούν να «φέρνουν στο επίκεντρο την προσωπική ιστορία του κάθε συμμετέχοντα, η οποία μέσα

*από το εργαλείο της τέχνης τίθεται προς διερεύνηση, κριτική επισκόπηση και φανταστική μετάπλαση» (Ζώνιου, 2016).*

Στο θέατρο της αγοράς (forum theatre) μία μη αποδεκτή εμπειρία που είχε ένα από τα μέλη της ομάδας και δεν αντέδρασε με τον τρόπο που ήθελε, γίνεται υλικό που αναπαρίσταται στη σκηνή ως σενάριο αληθινής ζωής. Η συγκεκριμένη σκηνή αναπαρίσταται όσες φορές χρειαστεί, όσες φορές δηλαδή κάποιο άτομο από τους θεατές/ συμμετέχοντες (spect-actor) φωνάζει «στοπ» επιθυμώντας να σταματήσει τη δράση και να συμμετάσχει στο δρώμενο παίρνοντας τη θέση του πρωταγωνιστή. Στο στάδιο αυτό, ο spectactor αντιδρά με τον τρόπο που θα ήθελε να είχε ενεργήσει στο περιστατικό που του συνέβη στην πραγματική του ζωή. Με αυτό τον τρόπο παίζονται όλες οι διαφορετικές εκδοχές που μπορούν να αποκαταστήσουν την αδικία που συντελέστηκε τη δεδομένη στιγμή. Οι συμμετέχοντες που διατηρούν ρόλο ανταγωνιστή- καταπιεστή ή ακόμα και συμμάχου του πρωταγωνιστή- καταπιεζόμενου, είναι σε θέση να αυτοσχεδιάσουν μέσα στα πλαίσια των χαρακτήρων που υποδύονται. Το αξιοσημείωτο στη μέθοδο αυτή είναι ότι δε παρέχεται έτοιμη λύση στο θέμα που έθεσε ο πρωταγωνιστής, αλλά μέσω της επανάληψης του δρωμένου, με αλλιώτικη έκβαση στο τέλος κάθε φορά, εξετάζεται ένα περιστατικό κοινωνικής αδικίας από διαφορετικές σκοπιές και προτείνονται διαφορετικές εν δυνάμει δράσεις που συζητούνται μέσα σε ένα πλήρως ασφαλές περιβάλλον για τους συμμετέχοντες (Γκόβας & Ζώνιου, 2013).

Η τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ έχει χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιείται εκτεταμένα στο χώρο της εκπαίδευσης επιχειρώντας να δώσει σε όσους συμμετέχουν, την επιλογή όχι μόνο να μιλήσουν για ένα θέμα, αλλά να παίξουν και κάτι πάνω σε αυτό και αντί να απαντήσουν σε ερωτήματα, να θέσουν και ίδιοι δικά τους. Τελικά το ζητούμενο είναι όχι απλά να παραδεχθούν κάποιο ζήτημα, αλλά και να το αναλύσουν (Jackson, 2001). Επίσης, δίνει την δυνατότητα σε αδύναμες ομάδες να δημιουργήσουν και να παίξουν πάνω σε θέματα της καθημερινής τους ζωής, να επινοήσουν ιστορίες που θα περιέχουν ένα δικό τους θέμα κοινωνικής ή πολιτικής φύσεως που τους προβληματίζει. Έτσι θα μπορέσουν να απαιτήσουν αναγνώριση αναλαμβάνοντας δράση οι ίδιοι για τις όποιες αλλαγές διεκδικούν και θεωρούν ότι είναι σημαντικές, γιατί μέσω του Θεάτρου Φόρουμ οι συμμετέχοντες ενδυναμώνονται και αναπτύσσουν κοινωνικοπολιτική κριτική για την ίδια τους τη ζωή (Freire, 2002).

Από το θέατρο του καταπιεσμένου δανειζόμαστε επίσης την τεχνική της παγωμένης εικόνας, όπου οι συμμετέχοντες εκφράζονται χωρίς να χρησιμοποιούν τον λόγο, παρά μόνο τα σώματα των άλλων συμμετεχόντων σχηματίζοντας μαζί τους ομάδες αγαλμάτων, με έναν τρόπο που οι ιδέες τους και τα συναισθήματά τους να είναι εμφανή (Boal, 2000). Πρόκειται λοιπόν για την ανάδειξη, προετοιμασία μιας στιγμής μέσα από το δραματικό περιβάλλον, που είναι σημαντική για την διερεύνηση της κατάστασης όπου οι συμμετέχοντες όντας σε ρόλο παγώνουν τον λόγο και την κίνηση στο σώμα τους (Boal, 2002, Fleming, 1994).

### **A.3.1 Το θέατρο ως όπλο ενάντια στα έμφυλα στερεότυπα.**

#### *Παλαιότερες έρευνες*

Τα έμφυλα ζητήματα έχουν αποτελέσει συχνό αντικείμενο έρευνας τα τελευταία χρόνια. Κατά καιρούς έχουν απασχολήσει την ακαδημαϊκή κοινότητα θέματα που αφορούν την έμφυλη ταυτότητα και τα έμφυλα στερεότυπα, από διάφορα επιστημονικά πεδία. Η ανθρωπολογία, η πολιτική επιστήμη, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η κοινωνιοβιολογία είναι οι βασικοί κλάδοι που έχουν ασχοληθεί. Εντούτοις, ελάχιστες είναι οι έρευνες που αφορούν την παιδική έμφυλη ταυτότητα και το πώς αυτή διαμορφώνεται. Σε αυτές έχουν μελετηθεί οι διάφοροι παράγοντες που τη διαμορφώνουν και πολλές από αυτές προσπαθούν να ανιχνεύσουν τις διαδικασίες που το σχολείο χρησιμοποιεί για να κατασκευάσει την κυρίαρχη μορφή ανδρισμού, ιδιαίτερος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διότι αποτελεί χώρο μέσα στον οποίο η ανδρική κυριαρχία νομιμοποιείται και συστηματοποιείται (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες αναδεικνύουν το σημαντικό ρόλο που έχει το σχολείο στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων, καθώς αυτό εντείνει και ενισχύει συνεχώς την έμφυλη διχοτόμηση μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η διαδικασία αυτή φυσικά, δεν γίνεται μηχανιστικά και μονομερώς από την πλευρά του σχολείου καθώς τα παιδιά έχουν ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητάς τους. Οι έρευνες παρουσιάζουν τις έμφυλες διακρίσεις και τις ανισότητες που διακατέχουν το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τα στερεότυπα που αναπαράγονται για τις ταυτότητες και τους ρόλους των φύλων (Arnot, 1986· Delamont, 1990· Stanworth, 1983· Sutherland, 1985), αλλά και την ασυμμετρία μεταξύ τους (Φρειδερίκου & Φολέρου, 2004). Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολικά περιβάλλοντα και ερευνούν το κατά ποσό η δραματική τέχνη ως μέθοδος μπορεί να

αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο ικανό να φέρει αλλαγές στην αντίληψη των παιδιών για τα έμφυλα στερεότυπα δεν είναι πολλές, αλλά όσες έχουν γίνει παρουσιάζουν πολλά και σημαντικά αποτελέσματα· ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από αυτές.

Αρχικά στην Ελλάδα έχουν γίνει μόνο δυο έρευνες που σχετίζονται με τα έμφυλα στερεότυπα στην τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση. Το 2017 η Κούση πραγματοποίησε έρευνα σε παιδιά ΣΤ' δημοτικού για το πώς συμβάλλει η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στην αντιμετώπιση στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο και στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Ενώ υπήρξε σημαντική επίδραση στις σχέσεις ανάμεσα τους και τα αντίθετα φύλα συναντήθηκαν και αποδέχτηκαν τη διαφορετική τους ταυτότητα, δεν μπόρεσαν να ερευνηθούν βαθιά οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών. Τέθηκε το πρόβλημα των περιορισμένων συναντήσεων το οποίο εμπόδισε ουσιαστικά την πραγματική διαπραγμάτευση και άμβλυνση των προκαταλήψεων (Κούση, 2017· Lenakakis et al., 2019).

Το 2022 διεξήχθη έρευνα σε φοιτητές του τμήματος θεατρικών σπουδών του Ναυπλίου που δεν απείχαν όμως πολύ από τη σχολική εμπειρία, καθώς ήταν από 18 έως 20 ετών με στόχο να αναδειχθεί η χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση όσον αφορά τη διαπραγμάτευση των στερεότυπων που αφορούν το φύλο. Η έρευνα κινήθηκε σε δύο άξονες, ο ένας ήταν η ευαισθητοποίηση και η αναγνώριση κατά της βίας των γυναικών και ο δεύτερος η ανάπτυξη μίας συμπεριληπτικής ευαισθησίας πάνω σε ζητήματα έκφρασης και ταυτότητας φύλου. Παρατηρήθηκε ότι μέσω των εργαστηρίων δημιουργήθηκαν δεσμοί εμπιστοσύνης και αναδείχθηκαν προβληματισμοί που έθεσαν σε κριτική βάση όσα θεωρούνται κοινωνικά δεδομένα, με αποτέλεσμα τα άτομα να συμμετέχουν ενεργά σε οποιαδήποτε διαφορετική από τη δική τους έκφραση (Ασουμανάκη, 2020).

Η Francis πραγματοποίησε έρευνα το 2013 σε παιδιά λυκείου στη Ν. Αφρική, σε μία προσπάθεια να αμφισβητηθούν η ετεροκανονικότητα και η ομοφοβία, η οποία κατέληξε σε πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η δραματική τέχνη παρείχε κρίσιμες δράσεις για να κατανοήσουν τις δύο έννοιες που τέθηκαν υπό διερεύνηση. Δόθηκαν λοιπόν αρκετές ευκαιρίες να αναγνωρίσουν και να δοκιμάσουν την ικανότητά τους να αυτενεργούν αντιπολιτευόμενοι τον ετεροσεξισμό, φέρνοντας έτσι θετικά αποτελέσματα στο σχολείο τους. Τα παιδιά ήταν πρόθυμα να αμφισβητήσουν τις θεσμικές και ατομικές ομοφοβικές εκδηλώσεις, αλλά όχι και να ασχοληθούν με το



προσωπικό τους ετεροφυλοφιλικό προνόμιο και τη δική τους πιθανή ετεροσεξιστική κοινωνικοποίηση. Υποστηρίζεται λοιπόν ότι χωρίς προσωπική ενδοσκόπηση και αλλαγή δεν μπορεί να έρθει κοινωνική δικαιοσύνη (Francis, 2013).

Η μελέτη της Wyk το 2014 διερευνά τη χρήση του δράματος στην εκπαίδευση και των τρόπων με τους οποίους οι έφηβοι της Ν. Αφρικής εξιστορούν και επιτελούν την ταυτότητα φύλου τους. Έπειτα από εννέα παρεμβάσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν διάφορες θεατρικές τεχνικές, σημειώθηκαν αλλαγές στο πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φύλο τους, έχοντας κατακτήσει όλα μία κοινή αφήγηση για αυτό στο τέλος των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων, σημειώνοντας επίσης σημαντικά αποτελέσματα στη βάση των εξουσιαστικών δομών της κοινωνίας (Wyk, 2014).

Η πιο πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στη Νότιο Αφρική είναι από τους Bateman και Coetzee το 2018 που διερεύνησαν τους τρόπους με τους οποίους οι μέθοδοι που βασίζονται στο δράμα χρησιμοποιήθηκαν για να διεγείρουν την κριτική διερεύνηση των δομών της εξουσίας, του φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού μεταξύ μιας ομάδας μαθητών της 10ης τάξης. Αναφερόμενοι στους αναστοχασμούς των μαθητών και μαθητριών αναφέρουν ότι οι θεατρικές τεχνικές όταν χρησιμοποιούνται ως διδακτικά εργαλεία, αποκαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους κατανοούσαν τις έμφυλες δομές και πώς οι συνάντησής τους ενθάρρυναν σημαντικά την κριτική διερεύνηση (Bateman & Coetzee, 2018).

Στη Σουηδία μία μελέτη περίπτωσης που διεξήχθη το 2013 από την Lund, ασχολήθηκε με την αναπαράσταση και την ενσάρκωση του φύλου στο μάθημα του θεάτρου. Η ερευνήτρια παρουσίασε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τη θεωρητική γνώση που έχουν σχετικά με το φύλο στα μαθήματά τους μέσω δημιουργικών και παιδαγωγικών πρακτικών ταυτόχρονα με μία ανάλυση για τους λόγους που αυτό λειτουργεί θετικά. Η έρευνα περιέγραψε το τρόπο με τον οποίο η έμφυλη θεωρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συγκεκριμένες διδακτικές σωματικές κινήσεις, θέτοντας το σώμα, το οποίο συχνά παραβλέπεται στις μελέτες της παιδαγωγικής, σε μία συζήτηση για την απόκτηση γνώσης (Lund, 2013).

Το 2003 στην Αυστραλία η Hatton διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο τα κορίτσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαχειρίζονται "φιλικές προς τα κορίτσια" διαδικασίες θεατρικού παιχνιδιού, υποστηρίχθηκε ότι οι μέθοδοι δράματος που βασίζονται στην αφήγηση προσφέρουν σε αυτά έναν ενεργό χώρο για να εξερευνήσουν

τη ζωή τους μέσω της τέχνης του δράματος, ενώ παράλληλα προσφέρουν ευκαιρίες να ταξιδέψουν και να παίξουν με τις λειτουργίες του πολιτισμού, του φύλου και της ταυτότητάς τους (Hatton, 2003).

Το 2019 πραγματοποιήθηκε νέα έρευνα στην Αυστραλία η οποία διερεύνησε μέσω δραματικών τεχνικών την πιθανότητα η νεοφιλελεύθερη κουλτούρα των ημερών μας να επηρεάζει τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας. Στη μελέτη υπογραμμίζεται η σημαντικότητα της διδασκαλίας του δράματος που είναι ικανή να δώσει το πλαίσιο για να ενδυναμωθούν, αλλά και να πραγματωθούν τέτοιου είδους συζητήσεις. Αν και οι συμμετέχοντες ζουν με έμφυλες νόρμες που τους περιορίζουν, όταν καθοδηγούνται από ένα ενσυνείδητο δάσκαλο, τα παιδιά ανακαλύπτουν χαρακτήρες σαν τη Λαίδη Μάκβεθ ή τις μάγισσες και ισχυροποιούν τον επαναπροσδιορισμό τους συνολικά όταν τους ενσαρκώνουν, έχοντας την ασφάλεια του μαθήματος του θεάτρου. Αυτό συμβαίνει και στην περίπτωση που τα παιδιά κατευθύνονται από τη νεοφιλελεύθερη δομή της θηλυκότητας και του καπιταλισμού (Lambert et al., 2019).

Παρατηρούμε γενικά μετά από εκτενή βιβλιογραφικό έλεγχο ότι οι έρευνες για το κατά πόσο το μάθημα της θεατρικής αγωγής μπορεί να γίνει εφελτήριο όχι μόνο για μία συζήτηση, αλλά και ουσιαστική ευκαιρία διαπραγμάτευσης των έμφυλων στερεοτύπων είναι ελλιπής και στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί μόνο δύο έρευνες τα τελευταία χρόνια και παγκόσμια όμως, δεν εντοπίσαμε έρευνες να έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά που βρίσκονται στην προεφηβεία. Η δραματική εκπαίδευση ασχολείται εδώ και καιρό με θέματα ενδυνάμωσης και ισότητας, αλλά οι εκπαιδευτικοί δραματουργοί δεν έχουν καταφέρει να εμπλακούν στις σύγχρονες συζητήσεις για το φύλο. Γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανά αυτή η σιωπή να σημαίνει συμπόρευση με τον πατριαρχικό λόγο και μια σιωπηρή αποδοχή της ανδρικής κουλτούρας σαν να ήταν καθολική και φυσική (Nicholson, 1995).

### **A.3.2.Ο μετασχηματιστικός ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση**

Η θεατρική γλώσσα θεωρείται ως το κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό, η ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί τον εαυτό του και να σκέφτεται ενώ δρα, να βρίσκει λύσεις για ότι συμβαίνει τώρα, αλλά και για ότι πρόκειται να συμβεί στο μέλλον, με μόνο του βοηθό τη φαντασία και τη μνήμη του (Boal, 1995). Η δραματική

τέχνη στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα το μάθημα της θεατρικής αγωγής είναι ένας τρόπος τα παιδιά να διεγείρουν την παρατηρητικότητά τους, τις αισθήσεις τους και τη συγκέντρωσή τους. Εισάγονται σε μία διαδικασία νοητική και συναισθηματική, καθώς κινούνται σε ένα φανταστικό σύμπαν επιλέγοντας να χρησιμοποιήσουν το λόγο ή ακόμα και χωρίς αυτόν, βιώνουν μία ουσιαστική εμπειρία που έχει δημιουργηθεί από τον θεατροπαιδαγωγό/εμπνευστή (Neelands, 1984). Τα παιδιά κινούνται σε κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης και δομούνται οι συνθήκες με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να εξερευνήσουν, να συναισθανθούν, να κατανοήσουν και τελικά να αλλάξουν, βιώνοντας συλλογικές καταστάσεις και αυτοστοχαζόμενα μέσα από την κοινότητα στην οποία ανήκουν. Οι συμμετέχοντες λαμβάνοντας υπόψιν ως κεντρικό σημείο την θέση του «άλλου», σταδιακά αποκτούν διαλογική αντίληψη και συλλογική ευαισθησία και οι ατομικότητες μετατρέπονται σε συλλογικότητες μέσα από την επαφή τους με διαφορετικές οπτικές γωνίες, αλλά και την προσπάθεια τους να επικοινωνήσουν προσωπικές τους σκέψεις και συναισθήματα (ΙΕΠ, 2021).

Οι μαθητές μπορούν να βιώσουν την μετασχηματιστική δύναμη του θεάτρου αρχικά στον ίδιο τους τον εαυτό. Μέσα από την παιγνιώδη φύση του θεάτρου και συμμετέχοντας σε ένα τελετουργικό πλαίσιο, συντελείται μετασχηματισμός στις συνειδήσεις των συμμετεχόντων (Myerhoff, 1990). Μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να παίζει ρόλους, είτε στα πλαίσια παραστάσεων είτε στα πλαίσια απλώς κάποιας ομάδας που συμμετέχει και να δρά μέσω αυτών ξεκλειδώνοντας την κοινωνική αλλά και την προσωπική του πολυπλοκότητα. *«Με τη θεατρική δράση του δίνεται η ευκαιρία για ανάληψη ή παιχνίδι ρόλων. Του επιτρέπει δηλαδή να φανταστεί τον εαυτό του μέσα στον άλλο και μέσα από όλα αυτά να αναγνωρίσει τον άλλο μέσα του.»* (Αλκηστis, 2008:28). Το παιδί μέσω του θεάτρου και του δράματος έχει τη δυνατότητα να χειραφετηθεί και να καταστεί πλέον ικανό να εκφράζεται όπως αυτό επιθυμεί, αλλά και αποδεχόμενο τον εαυτό του τελικά να αποδέχεται και τους γύρω του. Δημιουργείται λοιπόν, μία σύμβαση και αφού έχει καλλιεργηθεί η αυτοπεποίθηση του παιδιού αλλά και η διαπολιτισμική του ενσυναίσθηση, είναι πλέον ικανό, να αποδέχεται τους άλλους, αλλά και οποιαδήποτε διαφορετικότητα. Δημιουργείται έτσι μία συνθήκη όπου οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα διαφοροποιούνται (Lenakakis, Kousi, & Panges, 2019).

Οι νέοι τρόποι που χρησιμοποιείται η γλώσσα του θεάτρου στο σχολείο, ώστε να δημιουργήσουμε εικόνες, λέξεις, ποίηση και ήχους κάνει τη μάθηση εύκολη. Μέσω

αυτή της γλώσσας έχουμε τη δυνατότητα να μάθουμε για τα προβλήματά μας, αλλά και το πώς σχετιζόμαστε με το σπίτι, το σχολείο, την κοινότητα, τον τόπο μας καθώς και με άλλους τόπους. Το θέατρο είναι μία γλώσσα, όπως κάθε άλλη γλώσσα που βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν αυτά που θέλουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απλώς να του διδάξει τη γλώσσα, γιατί τελικά ο λόγος που θα εκφράσουν, αυτά που τους καταπιέζουν, είναι δικός τους, γιατί: *«Αν διδάσκαμε σε όλους θέατρο, θα τους ενδυναμώνουμε να εκφράσουν το λόγο τους»* (Boal, 1996).

Βέβαια η θεατροπαιδαγωγική δεν είναι δυνατόν να θεωρείται λύση για όλα τα κοινωνικά και παιδαγωγικά ζητήματα και δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται εργαλειακά και ως μόνη μέθοδος για την διευθέτηση οποιωνδήποτε παιδαγωγικών και κοινωνικών ελλειμμάτων, διότι η ίδια δεν δύναται να έχει σε αυτήν την περίπτωση διαφοροποιητική και επικοινωνιακή ισχύ. Η αντίληψη του θεάτρου ως διαχειριστικού εργαλείου με ένα μονοδιάστατο παιδαγωγικό ή κοινωνικό στόχο, αντιτίθεται στην ίδια τη φύση του θεάτρου. Η θεατροπαιδαγωγική *«επιβιώνει και έχει μια επίδραση στους αποδέκτες της, εφόσον διατηρεί τον παιγνιώδη, πειραματικό και διαδικαστικό χαρακτήρα της· εκεί όπου το παιχνίδι με τις αισθητικές φόρμες, η εστίαση, η υπερβολή, το αναπάντεχο, το τυχαίο βρίσκουν τον τόπο και το χρόνο τους για να ευδοκιμήσουν»* (Λενακάκης 2012α: 121).

### **A.3.3. Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας κατά την προεφηβεία**

Η ταυτότητα φύλου, η αίσθηση της συμβατότητας και η ποιότητα των κινήτρων για την προσαρμογή σε μια κατηγορία φύλου - είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή (Ashmore et al, 2004· Egan & Perry, 2001· Martin, 2000· Tobin et al, 2010). Μέχρι τη μέση παιδική ηλικία, αρκετά σταθερές ατομικές διαφορές είναι εμφανείς σε τουλάχιστον τρεις πτυχές της ταυτότητας φύλου - αισθανόμενη τυπικότητα φύλου (αυτοαξιολογούμενη ομοιότητα με τη συλλογικότητα του ίδιου φύλου), ικανοποίηση από το φύλο (ικανοποίηση από την κατηγορία φύλου) και αίσθηση πίεσης για διαφοροποίηση του φύλου (πεποίθηση ότι είναι επιτακτική ανάγκη να αποφεύγεται η συμπεριφορά που διαπλέκει το ένα με το άλλο φύλο) (Egan & Perry 2001). Λίγα είναι γνωστά όμως για τους παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπική στάση των νέων εφήβων ως προς το φύλο. Διάφορες ποιοτικές μελέτες από την Ευρώπη, την Αμερική και την υποσαχάρια Αφρική έδειξαν ότι η έναρξη της εφηβείας εντείνει τις κοινωνικές προσδοκίες που σχετίζονται με το φύλο.

Σχετικά πρόσφατα οι έρευνες εστιάζουν περισσότερο στην ανάπτυξη της ταυτότητας σε σχέση με το περιβάλλον και το κατά πόσο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αυτό στη διαμόρφωσή της (Adams & Marshall, 1996· Yoder, 2000). Ταυτόχρονα ερευνάται όσον αφορά τη δομή της ταυτότητας, οι έμφυλοι ρόλοι και οι πιθανές διαφορές μεταξύ των φύλων, αλλά και η σημασία των πεδίων της ταυτότητας καθώς και η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας (Kroger, 1997). Ωστόσο, τα εμπειρικά στοιχεία αντί να αναδεικνύουν τις έμφυλες διαφορές φωτίζουν τον δυνητικό ρόλο του προσανατολισμού των έμφυλων ρόλων (αρσενικό, θηλυκό, ανδρόγυνο) και της διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας κατά την εφηβεία (Bartle-Haring & Strimple, 1996· Sochting et al., 1994). Το κατά πόσον ο προσανατολισμός στο ρόλο του φύλου μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου, να οδηγήσει σε πραγματικές έμφυλες διαφοροποιήσεις της ταυτότητας φύλου, σε αλλαγές της ταυτότητας φύλου ή και να οδηγήσει σε πειραματισμούς ρόλων φύλου και μόνο, χωρίς να επηρεάζει την ταυτότητα φύλου, είναι ωστόσο, προς το παρόν ασαφές.

Οι ερευνητές της γνωστικής ανάπτυξης που μελετούν και αυτοί με τη σειρά τους την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου στα μικρά παιδιά έχουν επικεντρωθεί σχεδόν αποκλειστικά στο ρόλο των γνωστικών παραγόντων (Ruble et al., 2006). Έχουν διαπιστώσει λοιπόν ότι η διεργασία της έμφυλης εκμάθησης ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και είναι μία σταδιακή μάλλον εξέλιξη που διαρκεί πολλά χρόνια και ακολουθεί διάφορα στάδια (Kohlberg, 1966). Μεταξύ 18 και 24 μηνών αναπτύσσεται η ικανότητα στα περισσότερα παιδιά να αναγνωρίζουν το φύλο τους, αλλά και το φύλο των ανθρώπων που βρίσκονται στο περιβάλλον του. Η ικανότητα αυτή έχει να κάνει και με την αυξημένη προτίμηση σε διάφορα πράγματα με έμφυλα χαρακτηριστικά, όπως η επιλογή στερεότυπων παιχνιδιών σε σχέση με το βιολογικό τους φύλο (π.χ. τα αγόρια επιλέγουν αυτοκίνητα ενώ τα κορίτσια πλαστικές κουκλες) (Serbin et al., 2001· Zosuls et al., 2009), η προτίμηση σε συγκεκριμένες συμπεριφορές παιχνιδιού (παιχνίδι με τραχύτητα και τσαμπουκά για τα αγόρια, παιχνίδι συνεργασίας για τα κορίτσια) (Ruble & Martin, 1998) και η συνεχώς αυξανόμενη τάση των παιδιών να διαλέγουν συντρόφους για παιχνίδι που έχουν το ίδιο φύλο με αυτά (Lobel et al., 2000). Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα δύο φύλα διαφέρουν μεταξύ τους στο τέλος της παιδικής ηλικίας, με τα αγόρια να έχουν ισχυρότερη ταυτότητα φύλου από τα κορίτσια, αναφέροντας ότι είναι πιο ικανοποιημένα με το φύλο τους, θεωρώντας τον εαυτό τους πιο τυπικό φύλο με αποτέλεσμα να ασκούν μεγαλύτερη πίεση στον εαυτό τους από ό,τι

τα κορίτσια (Egan & Perry, 2001). Η ταυτότητα φύλου των περισσότερων παιδιών είναι κατά κύριο λόγο σύμφωνη με τη συμπεριφορά τους ως προς το ρόλο του φύλου τους. Οι Hill και Lynch (1983) υποστηρίζουν ότι κατά την εφηβεία εμφανίζεται η εντατικοποίηση του φύλου, το οποίο υπονοεί την αυξημένη πίεση που νιώθουν οι έφηβοι ώστε να συμμορφωθούν με τους πολιτισμικά κυρωμένους ρόλους των φύλων, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται περαιτέρω οι ταυτότητες των έμφυλων ρόλων στα αγόρια και στα κορίτσια. Οι μελέτες που εξέτασαν αυτή την ιδέα έδειξαν μικτά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι Galambos et al. (1990) έδειξαν ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στα αρσενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (καθοδηγητικές ιδιότητες όπως η ανεξαρτησία και η ηγεσία) αυξάνονταν στην πρώιμη εφηβεία, αλλά οι διαφορές φύλου στα θηλυκά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (εκφραστικές ιδιότητες όπως η ευαισθησία και η ευγένεια) δεν αυξάνονταν. Μια διαχρονική μελέτη από τους Priess et al. (2009) έδειξε πως οι έφηβοι δεν έγιναν πιο στερεοτυπικοί ως προς την ταυτότητα του ρόλου του φύλου τους κατά τη διάρκεια της εφηβείας και οι συγγραφείς συνέβαλαν στην έλλειψη υποστήριξης της υπόθεσης της εντατικοποίησης του φύλου σε αλλαγμένα πρότυπα κοινωνικοποίησης στους σημερινούς εφήβους. Στη σύγχρονη ζωή πολλά έχουν αλλάξει, τα αγόρια έχουν την ελευθερία να εκφράζονται περισσότερο και τα κορίτσια υποστηρίζονται να είναι και να νιώθουν περισσότερο ανεξάρτητα σε σχέση με το παρελθόν. Από μια άλλη οπτική γωνία, οι McHale et al. (2009), εστίασαν στο πώς επιδρά ο χρόνος που βρίσκονται οι νέοι στα έμφυλα πλαίσια της κοινωνίας, στο πώς αναπτύσσονται οι έμφυλες ιδιότητες και τα ενδιαφέροντα της προσωπικότητάς τους. Μελέτησαν επίσης κατά πόσον αυτό μετριάζεται από τα αυξημένα επίπεδα τεστοστερόνης στην πρώιμη εφηβεία. Μέχρι την ηλικία των 13 ετών, διαπίστωσαν περισσότερες αναφορές θηλυκών στοιχείων ταυτότητας και ενδιαφερόντων στα κορίτσια και περισσότερες αναφορές αρσενικών στοιχείων ταυτότητας και ενδιαφερόντων στα αγόρια. Καθώς τα υποκείμενα περνούν την εφηβεία και χρόνο σε έμφυλα κοινωνικά πλαίσια, έδειξαν ότι υπάρχει σύνδεση με την υιοθέτηση πιο στερεοτυπικών έμφυλων χαρακτηριστικών. Παρόλα αυτά, η υπόθεση της εντατικοποίησης φύλου δεν επιβεβαιώνεται, αφού η μείωση ή αύξηση των ιδιοτήτων και των ενδιαφερόντων, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, δεν συνδέεται με κάποια ειδική τάση σε σχέση με το φύλο. Για ορισμένες πτυχές που μετρήθηκαν, ο ρυθμός αύξησης της τεστοστερόνης στην πρώιμη εφηβεία έδειξε να έχει μέτρια επίδραση αντίθετα με τα επίπεδα της τεστοστερόνης. Μολονότι υπάρχουν στοιχεία ότι τα έμφυλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα ενδιαφέροντα

κλίνουν στο να δέχονται αλλαγές κατά την εφηβεία, η πλειονότητα των έμφυλων ταυτοτήτων των εφήβων βρίσκεται σε συμφωνία με το φύλο που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση και τελικά φαίνεται να διαμορφώνεται ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία (Diamond & Butterworth, 2008). Αυτός είναι πιθανώς ο λόγος για τον οποίο έχουν διεξαχθεί σχετικά λίγες έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου σε αυτή την ηλικιακή ομάδα.

Τέλος, οι περισσότερες θεωρίες υποστηρίζουν πως από πολύ νωρίς στη ζωή των παιδιών διαμορφώνεται η έμφυλη ταυτότητα. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας όμως, η έμφυλη ταυτότητα δομείται σε μια σχεδόν τελική μορφή. Δεδομένου ότι πρόκειται για κοινωνική κατασκευή όμως, δε είναι δυνατό να μην επηρεάζεται από τις αλλαγές των εκάστοτε κοινωνικών συνθηκών και γι' αυτό δύναται να μεταβάλλεται και να δομείται με διάφορους τρόπους κάθε φορά. Δεν μπορούμε να μην αναγνωρίσουμε όμως την ρευστή φύση και τις πολλαπλές έννοιες που μπορεί να λάβει η ταυτότητα φύλου, αλλά και την ικανότητα (ανά)κατασκευής της κατ' αντιστοιχίαν του χρονικού και γεωγραφικού πλαισίου και κατ' αναλογίαν των μεταβαλλόμενων κοινωνικών δομών (Frosh & Phoenix & Pattman, 2003: 84-87).

## **B. Πρακτικό μέρος**

### **B.1 Ερευνητικός σχεδιασμός**

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να καταγραφεί αρχικά ο τρόπος που καταγράφονται και αναπαράγονται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής τα έμφυλα στερεότυπα όπως και το πώς αποτυπώνονται αυτά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στις παρουσιάσεις των παιδιών, πώς αυτά επιλέγουν ρόλους, πώς χρησιμοποιούν το λόγο, αλλά και τι στάση κρατούν γενικά σε ότι συμβαίνει γύρω τους με βάση τα στερεότυπα που υπάρχουν για το φύλο τους. Σε δεύτερο χρόνο να διαπιστωθεί εάν μπορεί η Θεατρική Αγωγή μέσα από δώδεκα οργανωμένες συναντήσεις/παρεμβάσεις με τα παιδιά, να τα ευαισθητοποιήσει πάνω στα έμφυλα στερεότυπα που διέπουν την ζωή τους. Το γενικότερο πλαίσιο επικαθορίστηκε από το γεγονός ότι η Παιδαγωγική του Θεάτρου θέτει ως βασικούς της στόχους: *«την διερεύνηση της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών, η καλλιέργεια του αισθητικού (θεατρικού, καλλιτεχνικού) κριτηρίου, η επαφή τους με τις αξίες του*

πολιτισμού και η ανάπτυξη συλλογικής και συνεργατικής συνείδησης στη σχολική κοινότητα» (ΦΕΚ,2021:4).

Η Έρευνα Δράσης (action research) που επιλέχθηκε αποτελεί ενδεδειγμένη ερευνητική μέθοδο (Hopkins, 1985· Elliot, 1991· Κατσαρού & Τσάφος, 2003) για έναν εκπαιδευτικό Θεατρικής Αγωγής (Ο'Toole, 2006), διότι συμβάλλει στη διατήρηση της την ερευνητικής του αυτονομίας, όντας ένας επαγγελματίας ενώ ερευνά το θέμα του συμπράττει και ταυτόχρονα συνεργάζεται (στο ίδιο ή σε διαφορετικά σχολεία) με άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών ή με συναδέλφους θεατρολόγους (Altrichter, Posch & Somekh 2001).

Η έρευνα τελικά υλοποιήθηκε μετά από προτροπή της διευθύντριας και του συλλόγου διδασκόντων στα πλαίσια μίας προσπάθειας προσέγγισης του τμήματος της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στο οποίο είχε τοποθετηθεί η ερευνήτρια ως Αναπληρώτρια Θεατρολόγος. Στη συγκεκριμένη τάξη είχαν παρουσιαστεί διάφορα προβλήματα κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου της σχολικής χρονιάς, με κάποια από αυτά να άπτονται έμφυλων ζητημάτων. Για την ακρίβεια υπήρχε πολύ έντονη αντιπαράθεση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, η οποία είχε οδηγήσει ακόμα και σε ένα σοβαρό περιστατικό έμφυλης λεκτικής βίας ανάμεσα στους μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα τα παιδιά, μετά από απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων, στο διάλειμμα να είναι χωρισμένα σε διαφορετικές τοποθεσίες του προαυλίου ανάλογα με το φύλο τους (!). Ενώ λοιπόν αρχικά η ερευνήτρια θα ξεκινούσε την έρευνα της σε διαφορετικό τμήμα, άλλαξε τον ερευνητικό της σχεδιασμό με σκοπό να προσεγγίσει το πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί στο τμήμα της ΣΤ' τάξης, αλλά και για να πραγματοποιήσει την έρευνα της (που εξαρχής στόχευε στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων μέσω της Θεατρικής Αγωγής) επιλέγοντας τον συγκεκριμένο ερευνητικό πληθυσμό.<sup>4</sup> Προστέθηκε λοιπόν στα ερευνητικά ερωτήματα το εάν η Θεατρική Αγωγή μπορεί να δώσει τη λύση σε ένα τέτοιο πρόβλημα που προκύπτει στο σχολείο και αν μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις των παιδιών, με δεδομένο ότι «... προαπαιτεί και ταυτόχρονα βελτιώνει τις ποιότητες της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης. Σε ένα ευχάριστο, ελεύθερο και ασφαλές περιβάλλον, οι μαθητές χρησιμοποιούν τα εκφραστικά τους μέσα και βιώνουν καταστάσεις, αξιοποιώντας δραματικούς κώδικες» (οδηγός εκπαιδευτικού, 2021:7)

---

<sup>4</sup> Είναι σημαντικό εδώ να υπενθυμίσουμε ότι το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής δεν διδάσκεται στην Στ' τάξη.



Όλα τα εργαστήρια σχεδιάστηκαν με βάση τις τεχνικές του *δράματος στην εκπαίδευση* που περιέχονται στο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο και πραγματοποιήθηκαν στην σχολική αίθουσα του τμήματος της ΣΤ΄ τάξης. Κάθε εργαστήριο είχε τη δική του στοχοθεσία και ανάλογα με την επίδραση που είχε στα παιδιά, η ερευνήτρια σχεδίαζε το επόμενο εργαστήριο. Υπήρξε φυσικά ένα γενικότερο πλαίσιο το οποίο συντάχθηκε πριν τις παρεμβάσεις, αλλά κρίθηκε σημαντικό να υπάρχει αλληλεπίδραση με τα παιδιά και αφού υπήρχε κάθε φορά καταμέτρηση των αναγκών της ομάδας, επανασχεδιάζονταν οι δράσεις της παρέμβασης ανάλογα με αυτές. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν επίσης τα μεικτά τουρνουά ποδοσφαίρου και βόλεϊ που πραγματοποιήθηκαν μετά από αίτημα των παιδιών, καθώς και η επίσκεψη στο μουσείο των ψευδαισθήσεων.

### **B.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις**

Ο βασικός στόχος της έρευνας είναι να παρατηρήσουμε εάν η θεατρική αγωγή είναι ικανή να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά που βρίσκονται στην προεφηβεία πάνω στα έμφυλα στερεότυπα. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Με ποιο τρόπο αναπαράγονται τα έμφυλα στερεότυπα στο μάθημα της θεατρικής αγωγής;
2. Μπορεί η θεατρική αγωγή να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω στα έμφυλα στερεότυπα;
3. Μπορεί η θεατρική αγωγή να μετασχηματίσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών για το φύλο;
4. Μπορεί η θεατρική αγωγή να βοηθήσει στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών;
5. Μπορεί η θεατρική αγωγή να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον;

### **B.1.2 Μέσα συλλογής δεδομένων**

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων είναι τα ερωτηματολόγια που βρίσκονται στο Παράρτημα αυτής της εργασίας. Εκτός από τα ερωτηματολόγια υπήρξε καταγραφή των παρεμβάσεων στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας και τοποθέτηση κριτικού φίλου.

Για να μπορέσει να γίνει αρχικά μια καταγραφή των αντιλήψεων των παιδιών πάνω σε έμφυλα ζητήματα δόθηκε στα παιδιά μαζί με το βασικό ερωτηματολόγιο που μας έδωσε τα δεδομένα που αναλύσαμε ποσοτικά, ένα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην μεταπτυχιακή της έρευνα της Α. Μπούνα, με θέμα: «*Η διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων κατά την παιδική ηλικία: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*». Στην συγκεκριμένη έρευνα δόθηκαν ερωτηματολόγια με την προσθήκη βινιετών (vignettes), που ενδείκνυνται για τα παιδιά σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης, ώστε να μπορέσουν να απαντήσουν στις ερωτήσεις, ανακαλώντας δικές τους εμπειρίες από το παρελθόν, δίνοντας τελικά πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις για τον εαυτό τους και τις πεποιθήσεις τους. Οι βινιέτες είναι ερωτήσεις που περιέχουν σύντομες περιγραφές υποθετικών καταστάσεων και ανθρώπων. Η χρήση αυτού του ερωτηματολογίου που περιέχει ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου βοήθησε επίσης μαζί με τις πρώτες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, ώστε να γίνει μια πρώτη καταγραφή του δείγματος και να συλλέξουμε πληροφορίες που άπτονται της στοχοθεσίας της έρευνας, για να μπορέσουν να σχεδιαστούν αργότερα οι δώδεκα θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε σωστές βάσεις.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για να αντλήσουμε τα ποσοτικά δεδομένα μας με ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν από την κλίμακα των «*Στάσεων απέναντι στις Γυναίκες για Εφήβους/-ες*» (Galambos, et. al., 1985). Πραγματοποιήθηκε λοιπόν μία επιλογή ερωτήσεων από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο οι οποίες μπορούν να απευθυνθούν σε παιδιά που βρίσκονται στην προεφηβεία ώστε να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος, όχι μόνο οι παράγοντες που τελικά διαμορφώνουν την έμφυλη ταυτότητα των παιδιών (οικογένεια, σχολείο), αλλά και το τι ακριβώς πιστεύουν τα ίδια τα παιδιά ότι είναι τελικά σωστό να συμβαίνει. Οι ερωτήσεις αυτές δόθηκαν ξανά στα παιδιά μετά το τέλος των παρεμβάσεων για να μπορέσουμε να δούμε την όποια μετακίνηση υπήρξε στις απόψεις τους, ελέγχοντας με αυτό τον τρόπο τις ερευνητικές μας υποθέσεις.

Για να μπορέσουμε να διερευνήσουμε τον τρόπο που αναπαράγονται τα έμφυλα στερεότυπα στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, υπήρξε καταγραφή των παρεμβάσεων σε προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, και αργότερα έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αυτών. Το μεθοδολογικό εργαλείο αυτό, συνήθως χρησιμοποιείται μαζί με άλλες μεθόδους και έχει ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα, τη λεπτομερή παρατήρηση

και καταγραφή των όσων συμβαίνουν την ώρα που συμβαίνουν και όχι μόνο ως δευτερογενή δεδομένα (Patton, 1990).

Τέλος υπήρξε μια ομάδα ελέγχου, με παιδιά της ίδιας ηλικίας από διαφορετικό δημοτικό σχολείο, όπου δόθηκαν τα ίδια ακριβώς ερωτηματολόγια δύο φορές μέσα σε διάστημα τριών μηνών, χωρίς να συμμετέχουν όμως σε κάποια θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση. Με αυτό τον τρόπο μπορέσαμε να μετρήσουμε ακριβέστερα την όποια μετακίνηση προκάλεσαν τα θεατρικά εργαστήρια που στόχευαν στην ευαισθητοποίηση πάνω στα έμφυλα στερεότυπα.

### **B.1.3 Σχεδιασμός εργαστηρίων**

Ο σχεδιασμός των δώδεκα εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν με σκοπό την διεκπεραίωση της έρευνας μας, έγινε έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση σε παρόμοιες έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, στο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής και στον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς στον οποίο υπάρχει εκτενής αναφορά στον τρόπο που θα πρέπει να οργανώνεται μία έρευνα δράσης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι αυτή, υπάρχει η δυνατότητα να δομείται σε τρεις κύκλους συναντήσεων (Kemmis & McTaggart, 2005) ενώ ο κάθε κύκλος εξελίσσεται σε τέσσερις φάσεις. Στον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή, την παρατήρηση, την καταγραφή και τον απολογισμό. Η επανάληψη αυτού του σχήματος σηματοδοτεί έναν νέο κύκλο παρεμβάσεων (Παπαδόπουλος, 2007).

Για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων μελετήθηκε επίσης το υλικό του μη κερδοσκοπικού οργανισμού «Πολύχρωμο σχολείο», το οποίο προωθεί μέσα από δράσεις και εκπαιδευτικό υλικό ένα συμπεριληπτικό σχολείο για όλα τα ΛΟΑΤΚΙ+ παιδιά στην Ελλάδα, στοχεύοντας σε σχολεία όπου κάθε μαθητής/τρια θα νιώθει ελευθερία και ασφάλεια και θα εκφράζεται μακριά από διακρίσεις, στερεότυπα και αποκλεισμούς. Πολλές από τις παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν με βάση το υλικό αυτού του οργανισμού, το οποίο αντλήθηκε από την ιστοσελίδα τους στο ίντερνετ<sup>5</sup>. Τέλος, η ερευνήτρια έλαβε υπόψιν της τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στα παιδιά πριν τις παρεμβάσεις.

---

<sup>5</sup> Πολύχρωμο Σχολείο, <https://rainbowschool.gr/>

#### **B.1.4 Ερευνητικός πληθυσμός**

Το ερευνητικό μας δείγμα αποτελείται από παιδιά της Στ' τάξης του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Γαλασίου και οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στο σύνολο των παιδιών που φοιτούσαν στο τμήμα αυτό, έπειτα από έγγραφη συναίνεση των γονιών τους πριν ακόμα ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις. Το τμήμα αριθμεί 15 παιδιά εκ των οποίων τα 6 είναι κορίτσια και τα 9 αγόρια. Επιλέχθηκαν οι μεγάλες τάξεις του Δημοτικού, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι συνήθως από 11 έως 12 χρονών και η διαμόρφωση του χαρακτήρα όπως και της προσωπικότητάς τους, έχει σε μεγάλο βαθμό συντελεστεί. Επιπλέον, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν προχωρήσει την διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους σε τέτοιο βαθμό, ώστε να κατανοούν τις ιδιαίτερες συμπεριφορές που οι ενήλικες αναμένουν από αυτά να υιοθετούν, αναλόγως το φύλο τους (Μπούνα 2019).

Για το δείγμα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας, καθώς ο ερευνητικός πληθυσμός προέκυψε από τα παιδιά της ΣΤ' τάξης του σχολείου που εργάζεται η ερευνήτρια την τρέχουσα σχολική χρονιά και κατόπιν συνεννόησης με την διευθύντρια του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων της παραχωρήθηκαν οι ώρες για το διάστημα πραγματοποίησης των παρεμβάσεων. Όταν γίνεται δειγματοληψία ευκολίας ο πληθυσμός που προκύπτει και τίθεται υπό αξιολόγηση, ονομάζεται δείγμα ευκολίας και αποτελείται από τα διαθέσιμα άτομα ή από τα άτομα που είναι πιο εύκολα προσβάσιμα (Δαρβίρη, 2009).

#### **B.1.5 Παρεμβάσεις**

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας έγιναν δώδεκα παρεμβάσεις στην αίθουσα της ΣΤ' τάξης, αφότου μετακινούνταν όλα τα θρανία κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ώστε να δημιουργηθεί χώρο για τις βιωματικές ασκήσεις και δράσεις που σχεδιάζονταν κάθε φορά για τις παρεμβάσεις. Ο χώρος πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, ευρύχωρος με θεατρική σκηνή και επαγγελματικά συστήματα ήχου, όπου κατά κύριο λόγο πραγματοποιείται το μάθημα της θεατρικής αγωγής, δεν ήταν διαθέσιμος λόγω των περιορισμών που είχαν τεθεί εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Αναγκαστήκαμε λοιπόν να πραγματοποιήσουμε τις παρεμβάσεις στον περιορισμένο χώρο που διαθέταμε με ότι δυσκολίες συνεπαγόταν αυτό. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων οι μαθητές/μαθήτριες καθώς και η ερευνήτρια φορούσαν μάσκα

προστασίας και τηρούνταν στο μέτρο του δυνατού οι αποστάσεις ασφαλείας που είχαν τεθεί από την αρμόδια υπηρεσία στο σχολείο.

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν κάθε Πέμπτη και αρχικά διαρκούσαν μία διδακτική ώρα, γεγονός που περιορίσε πολύ την εξέλιξη των εργαστηρίων και για αυτό τον λόγο με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών ξεκινούσαν δέκα λεπτά νωρίτερα θυσιάζοντάς το διάλειμμα, για να μπορέσουμε να έχουμε περισσότερη ώρα και να μη βιώνουμε όλοι και όλες το άγχος που δημιουργούσε ο περιορισμένος χρόνος. Με αυτή την αλλαγή λοιπόν το κάθε εργαστήριο διαρκούσε 55 λεπτά.

Η δομή των παρεμβάσεων ποικίλε και σχετιζόταν άμεσα με τη στοχοθεσία που είχε η ερευνήτρια σε κάθε παρέμβαση. Οι πρώτες δύο συναντήσεις σκοπό είχαν την γνωριμία της ερευνήτριας με την ομάδα και έπειτα ακολούθησαν τρία εργαστήρια όπου συνδυάστηκαν τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση με κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις που είχαν σκοπό μία πρώτη ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω στα έμφυλα στερεότυπα. Ακολούθησαν τέσσερα εργαστήρια που στόχευαν στην σταδιακή βελτίωση των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους και γενικότερα στην προσέγγιση του άλλου φύλου και την ενσυναίσθηση μέσω διαφόρων θεατρικών τεχνικών. Τέλος, αφήσαμε για τα τελευταία εργαστήρια την προσπάθεια κατάρριψης των έμφυλων στερεοτύπων από τα παιδιά και την τελική συνειδητοποίηση των περιορισμών που μας θέτουν αυτά.

## **Γ. Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση**

### **Γ.1. Μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας.**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κάποιες από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου από την κλίμακα των «*Στάσεων απέναντι στις Γυναίκες για Εφήβους/-ες*» (Galambos, et. al., 1985). Οι οκτώ ερωτήσεις (Ερ.) που επιλέχθηκαν από εκεί, αφορούν κατά κύριο λόγο τη στάση μαθητών και μαθητριών απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα (Ερ.1-7), ενώ η ερώτηση 8 αφορά στην επικοινωνία ανάμεσα στα δυο φύλα. Οι απαντήσεις δοθήκαν σε μια τετραβάθμια κλίμακα από το 1 ως το 4 ως εξής: 1(=διαφωνώ απόλυτα), 2(=διαφωνώ), 3 (=συμφωνώ), (4=συμφωνώ απόλυτα). Η διατύπωση<sup>6</sup> των ερωτήσεων έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε η πλήρης συμφωνία

---

<sup>6</sup> Οι ερωτήσεις είναι έτσι διατυπωμένες ώστε να αναπαράγουν κάποιο έμφυλο στερεότυπο εκτός της ερώτησης 8 που αφορά την επικοινωνία ανάμεσα στα δυο φύλα.

συνεπάγεται την πλήρη αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων<sup>7</sup>, ενώ η πλήρης διαφωνία ταυτίζεται με τη ανατροπή τέτοιων στερεοτύπων. Σε αυτό το πλαίσιο η αποτίμηση των απαντήσεων έγινε θεωρώντας απαντήσεις κοντά στο 1 πιο «προοδευτικές» και απαντήσεις κοντά στο 4 πιο «συντηρητικές». Η αξιολόγηση αυτή δεν γίνεται φυσικά αυθαίρετα, ούτε έχει φρονηματικό χαρακτήρα, αλλά στηρίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και έχει επαρκώς τεκμηριωθεί στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μας πλαισίου.

Η στατιστική ανάλυση έγινε σε τέσσερα στάδια:

- 1) Αρχικά αναλυθήκαν τα αποτελέσματα των ομάδων ελέγχου και παρέμβασης πριν την πραγματοποίηση των θεατροκοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.
- 2) Έπειτα αναλυθήκαν τα αποτελέσματα των ομάδων ελέγχου και παρέμβασης μετά την πραγματοποίηση των θεατροκοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.
- 3) Στη συνέχεια αναλυθήκαν τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την πραγματοποίηση των θεατροκοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.
- 4) Και τέλος αναλυθήκαν τα αποτελέσματα της ομάδας παρέμβασης πριν και μετά την πραγματοποίηση των θεατροκοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.

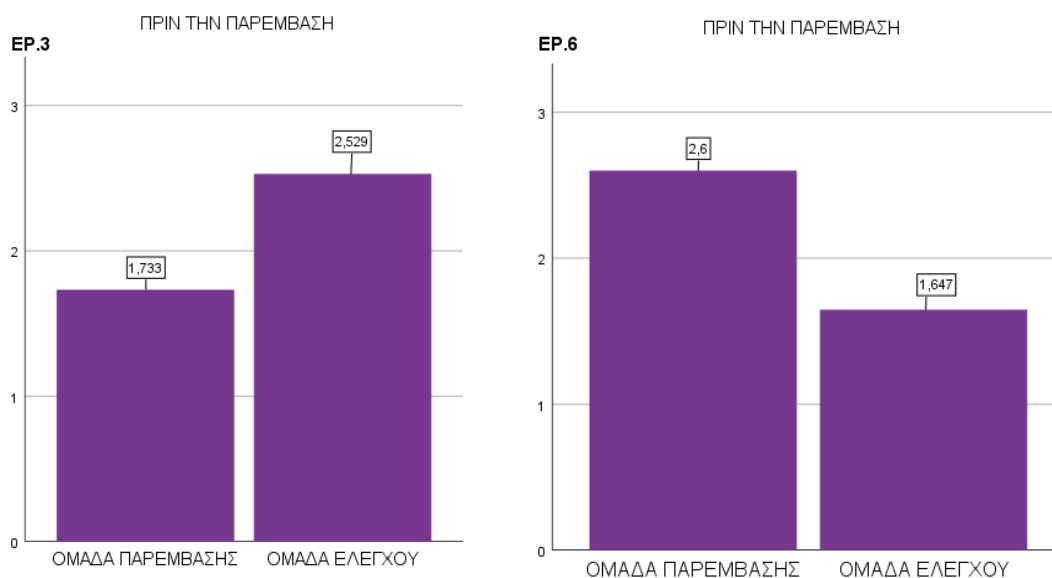
Η ανάλυση έγινε με τη βοήθεια μιας ιδιοτιμής που αντιστοιχεί στη μέση τιμή των απαντήσεων της κάθε ομάδας, ενώ υπολογίστηκαν οι απόλυτες (N) και σχετικές συχνότητες (%) και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (ΕΔΕ: 25η εκατοστιαία θέση και 75η εκατοστιαία θέση). Η συσχέτιση των μεταβλητών έγινε με τη βοήθεια των δεικτών Spearman Rho και Kendall's Tau. Οι δείκτες αυτοί ενδείκνυνται στην περίπτωση μας, όπου οι μεταβλητές είναι μεταβλητές διάταξης (ordinal) και τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Όλες οι συσχετίσεις ελέγχθηκαν σε two-tailed test ενώ όριο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήθηκε το Sig <0.05. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού SPSS (IBM SPSS Statistics 26).

---

<sup>7</sup> Οι ερωτήσεις 4 και 7 αναδιατυπώθηκαν σε σχέση με την πηγή, ώστε να συμβαδίζουν με τις υπόλοιπες ερωτήσεις και πιθανή διαφωνία με αυτές να συνεπάγεται απόρριψη του έμφυλου στερεοτύπου.

### Γ.1.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου πριν την παρέμβαση.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια της μέσης τιμής των απαντήσεων που δοθήκαν από τους ερωτωμένους ανά ομάδα και ανά φύλο εντός της



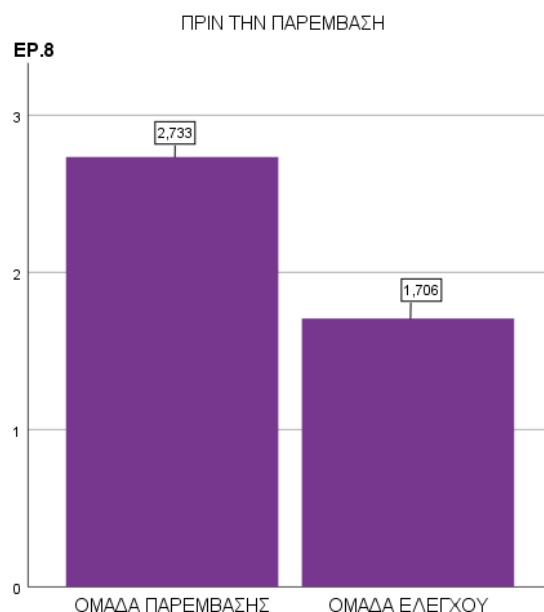
**Διάγραμμα 1.** Οι μέσες τιμές των απαντήσεων των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου στην Ερ.3 "Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια" και στην Ερ.6 " Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια " πριν την παρέμβαση.

ομάδας παρέμβασης. Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, η ιδιοτιμή των απαντήσεων είναι παρόμοια στις περισσότερες ερωτήσεις, εκτός από τις Ερ.3 και Ερ.6 που υπάρχει υψηλή συσχέτιση. Η Ερ.3 «Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια» παρουσιάζει μια δυσλειτουργικότητα η οποία συναντάται στην ανάλυση της. Οι απαντήσεις πιθανώς δοθήκαν από τους/ις ερωτωμένους/ες έχοντας ως δεδομένο ότι ένα από τα δυο φύλα «οφείλει» να είναι πιο έξυπνο αγνοώντας την ανυπαρξία αιτιακής σχέσης μεταξύ ευφυίας και βιολογικού φύλου. Μάλιστα είναι πιθανό η διαφωνία αυτή να εδράζεται στην πεποίθηση των ερωτωμένων ότι πιο έξυπνα είναι τα άτομα που «ανήκουν» στο φύλο τους. Σε κάθε περίπτωση, στην ερώτηση αυτή είχαμε έναν υψηλό βαθμό συσχέτισης με ποσοστό σημαντικότητας  $p=0.026$ , τέτοιο που μας επιτρέπει να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να αποδεχθούμε την τάση της ομάδας παρέμβασης να διαφωνήσει/διαφωνήσει απόλυτα με την εν λόγω απόφαση. Η συγκεκριμένη είναι και η μοναδική ερώτηση στην οποία και η ομάδα παρέμβασης (Διάγραμμα 1) εν συνόλω αλλά και τα αγόρια συγκεκριμένα (Διάγραμμα 2), λαμβάνουν πιο προοδευτική θέση. Συγκεκριμένα τα άτομα της ομάδας παρέμβασης διαφωνούν κατά 80% ενώ η ομάδα ελέγχου διαφωνεί κατά 58.9%. Στην Ερ.6 «Τα

αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια» επίσης υπάρχει μεγάλη συσχέτιση και έτσι οφείλουμε και εδώ να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να κάνουμε αποδεκτή την απορριπτική θέση που υιοθετεί η ομάδα ελέγχου. Στην ερώτηση αυτή τα άτομα της ομάδας παρέμβασης διαφωνούν οριακά σε ποσοστό 53.4% ενώ τα άτομα της ομάδας ελέγχου διαφωνούν ριζικά σε ποσοστό 86.2%.

Σε γενικές γραμμές πάντως, στις απαντήσεις που δοθήκαν από τις δυο ομάδες πριν την παρέμβαση, οι ιδιοτιμές των απαντήσεων είναι παρόμοιες, εντούτοις η μέση τιμή των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου είναι χαμηλότερη (1.82) από αυτήν της ομάδας παρέμβασης (1.91), γεγονός που αντανακλά την ελαφρώς συντηρητικότερη αφετηρία από την οποία ξεκινά η ομάδα παρέμβασης (Πίνακας 3). Ένα άλλο στοιχείο που έχει ενδιαφέρον είναι ότι η μέση τιμή των απαντήσεων στις περισσότερες περιπτώσεις είναι χαμηλότερη του 2.0, τείνοντας δηλαδή στην απόρριψη των στερεοτύπων και στις δυο ομάδες. Εξάιρεση αποτελούν οι απαντήσεις της ομάδας παρέμβασης στην Ερ.1 (2.27) και Ερ.6 (2.60) και της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις 1 (2.53) και 3 (2.53).

Μεγάλη διαφοροποίηση στις απαντήσεις, γεγονός που συνεπάγεται και υψηλό βαθμό συσχέτισης, παρατηρούμε στην Ερ.8. (Διάγραμμα 2). Ενώ η ομάδα ελέγχου σε



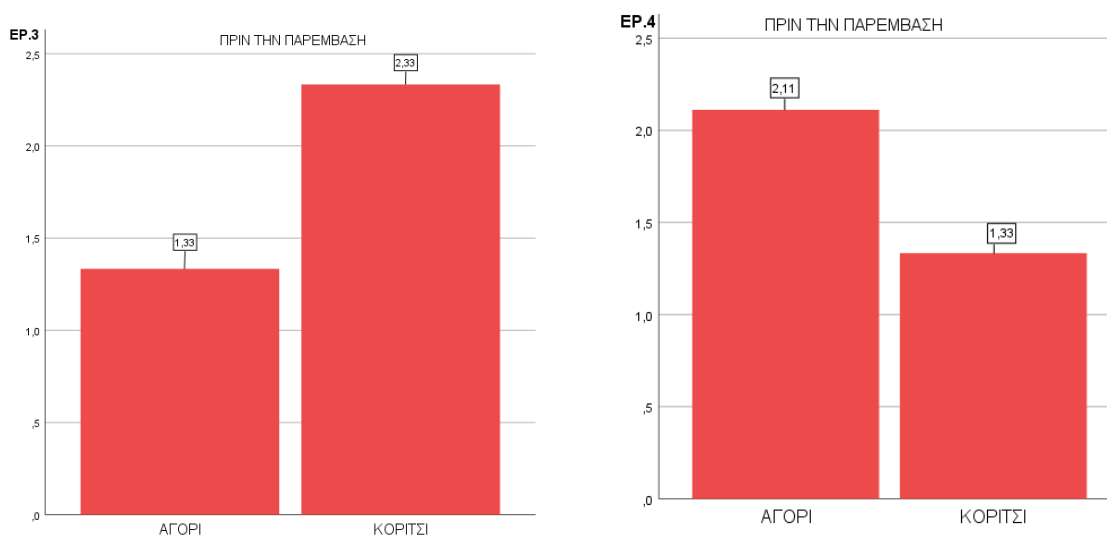
**Διάγραμμα 2.** Οι μέσες τιμές των απαντήσεων των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου στην Ερ.8 " Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου " πριν την παρέμβαση. ποσοστό 88.3% διαφωνεί με την ερώτηση «Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου», η ομάδα παρέμβασης συμφωνεί σε ποσοστό 66.7%. Το γεγονός αυτό αντανακλά πιστεύουμε την γενικότερα



προβληματική αφετηρία της εν λόγω ομάδας αναφορικά με την επικοινωνία μεταξύ των δυο φύλων.

Στην ανάλυση ανά φύλο που πραγματοποιήθηκε εντός της ομάδας παρέμβασης (Πίνακας 2) παρατηρούμε ότι τα αγόρια σε ποσοστό 100% διαφώνησαν<sup>8</sup> με την Ερ.3 «Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια», ενώ τα κορίτσια συμφωνήσαν σε ποσοστό 50%. Τα αγόρια εδώ έχουν μικρότερη ιδιοτιμή (1.33) έναντι των απαντήσεων των κοριτσιών (2.33), κάτι που όμως όπως είπαμε δεν συνεπάγεται απαραίτητα την απόρριψη του εν λόγω στερεοτύπου (Διάγραμμα 3), αλλά πιθανότερα στο μένος και τη γενικότερη δυσκολία που υπάρχει απέναντι στα κορίτσια που διαφαίνεται και στην απάντησή τους στην Ερ.8 (Διάγραμμα 2). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις στην Ερ.4 «Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίζει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρό». Τα αγόρια διαφώνησαν σε ποσοστό 89% ενώ τα κορίτσια διαφώνησαν σε απόλυτο βαθμό. Παρά τη σχετική συμφωνία στις απαντήσεις, αυτές παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση.

Υψηλή συσχέτιση παρατηρήθηκε και στην Ερ.6 «Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια», με τα αγόρια να συμφωνούν κατά 78% και τα κορίτσια να διαφωνούν κατά 100%. Και εδώ οφείλουμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να αποδεχτούμε την ισχυρή αποδοχή του εν λόγω στερεοτύπου από τα αγόρια. Αυτό που φαίνεται επίσης να αποτελεί σαφή διαφοροποίηση είναι η ιδιοτιμή των απαντήσεων με βάση το φύλο εντός της ομάδας παρέμβασης. Βλέπουμε ότι (Πίνακας 3) η μέση τιμή



**Διάγραμμα 3.** Οι μέσες τιμές των απαντήσεων ανά φύλο εντός της ομάδας παρέμβασης στην Ερ.3 «Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια» και Ερ.4 «Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίζει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρό» πριν την παρέμβαση.

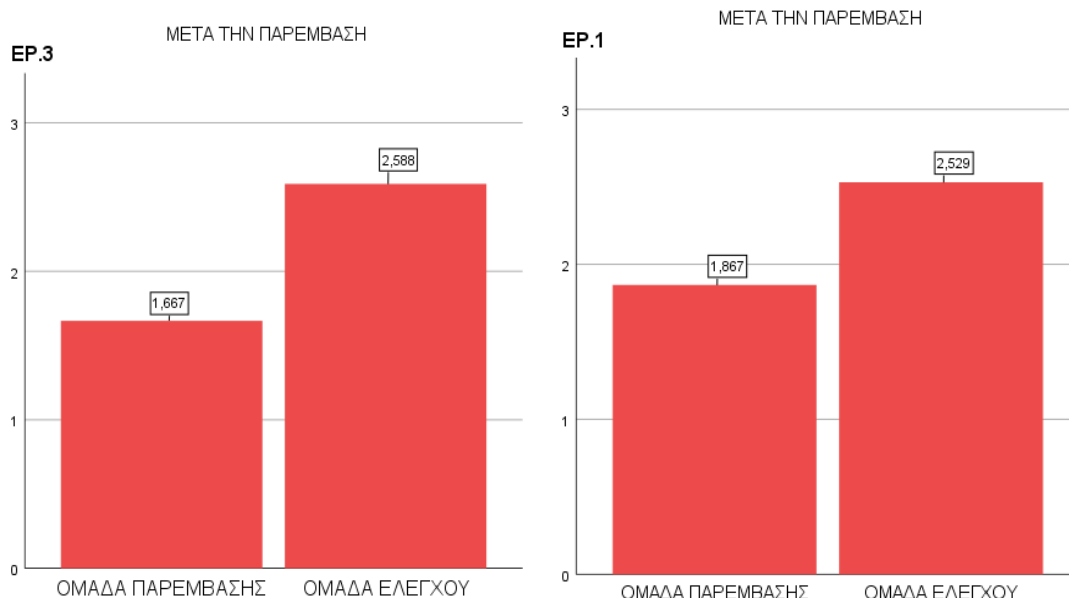
<sup>8</sup> Εφεξής με τον όρο *διαφωνώ* θα υποδηλώνουμε τις απαντήσεις *διαφωνώ/διαφωνώ απόλυτα*, ενώ με τον όρο *συμφωνώ* θα υποδηλώνουμε τις απαντήσεις *συμφωνώ/ συμφωνώ απόλυτα*.

των απαντήσεων των κοριτσιών (1.55) είναι πολύ χαμηλότερη από των αγοριών (2.16), γεγονός που υποδηλώνει μια προοδευτικότερη στάση των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια. Επίσης η μέση τιμή των απαντήσεων των κοριτσιών είναι στις περισσότερες περιπτώσεις χαμηλότερη του 2.0, τείνοντας δηλαδή στην απόρριψη των στερεοτύπων. Εξαιρέση αποτελεί η ερώτηση 3. Αντίθετα τα αγόρια παρουσιάζουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 2.0 στην Ερ.1 «*Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι*» (2.44), στην Ερ.4 «*Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίζει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρό*» (2.11), στην Ερ.5 «*Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια*» (2.22) και στην Ερ. 6 «*Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια*» που παρουσιάζουν ιδιοτιμή πολύ μεγαλύτερη του 2.5 (3.44).

Τελος, στην Ερ.8 «*Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου*» το ποσοστό που παραδεχεται ότι υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας ανάμεσα στα δυο φύλα, είναι και στις δύο περιπτώσεις το ίδιο, 66.7 %. Το γεγονός αυτό φανερώνει την συμμετρία του προβλήματος, το οποίο αποτελεί εξίσου σημαντικό ζήτημα και για τα δύο φύλα.

### **Γ.1.3. Ανάλυση των αποτελεσμάτων των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου μετά την παρέμβαση**

Ακολουθεί η ανάλυση των απαντήσεων των δυο ομάδων μετά την παρέμβαση, όπου βλέπουμε μεγάλο βαθμό συσχέτισης στις ερωτήσεις 1 και 3 (Πίνακας 4). Σε αυτές τις δύο ερωτήσεις (Διάγραμμα 4), οι απαντήσεις των ερωτωμένων της ομάδας παρέμβασης είναι σαφώς πιο προοδευτικές (1.87 για την Ερ.1 και 1.70 για την Ερ.3) σε σχέση με τις απαντήσεις της ομάδας ελέγχου (2.53 για την Ερ.1 και 2.59 για την Ερ.3). Στην Ερ. 1 «*Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια*» η ομάδα παρέμβασης διαφωνεί σε ποσοστό 80% ενώ η ομάδα ελέγχου διαφωνεί σε ποσοστό 47%. Στην Ερ. 3 «*Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι*» η ομάδα παρέμβασης διαφωνεί σε ποσοστό 86.7% ενώ η ομάδα ελέγχου διαφωνεί σε ποσοστό 53%. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις ο βαθμός συσχέτισης είναι πολύ χαμηλός, όπως στις ερωτήσεις Ερ. 5 «*Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια*» και Ερ.7 «*Τα κορίτσια δεν πρέπει να έχουν τις ίδιες ελευθερίες που έχουν και τα αγόρια*» που έχουμε μηδενική συσχέτιση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές. Πάντως αν και οι μέσες τιμές των απαντήσεων (Πίνακας



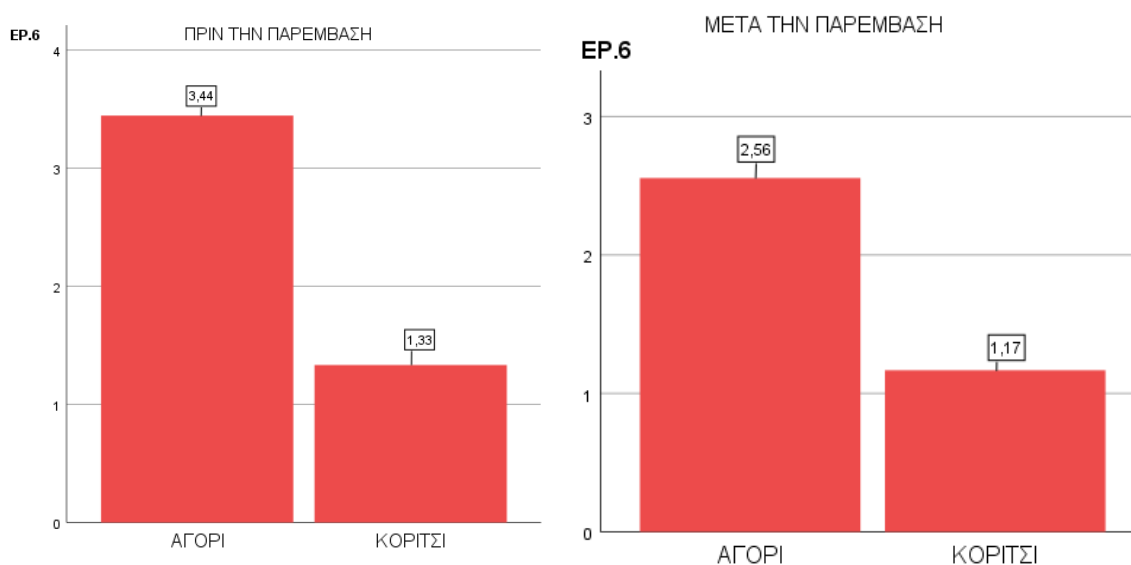
**Διάγραμμα 4.** Οι απαντήσεις των δύο ομάδων στις Ερ.1 «*Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια*» και Ερ.3 «*Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι*», μετά την παρέμβαση.

6) των ερωτώμενων είναι παρόμοιες, εντούτοις υπάρχει μια διαφοροποίηση της ομάδας παρέμβασης προς το προοδευτικότερο (1.60 για την ομάδα παρέμβασης έναντι 1.76 για την ομάδα ελέγχου), η οποία αν συνδυαστεί και με τις μέσες τιμές πριν την παρέμβαση (1.91 για την ομάδα παρέμβασης και 1.82 για την ομάδα ελέγχου), φανερώνουν μια σημαντική μετατόπιση μετά την θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση εντός της ομάδας παρέμβασης.

Επίσης οι μόνες απαντήσεις, των οποίων η ιδιοτιμή είναι πάνω από την τιμή 2.0 είναι η Ερ. 1 «*Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια*» και η Ερ.3 «*Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι*» όπου η μέση ιδιοτιμή των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου είναι 2.53 (Πίνακας 4). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις συμπεριλαμβανομένων όλων των απαντήσεων της ομάδας παρέμβασης, η ιδιοτιμή είναι χαμηλότερη του 2.0, και σε μια περίπτωση (Ερ.6, «*Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια*»), είναι 2.0 ακριβώς. Επίσης στην Ερ.8 «*Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου*» το ποσοστό που διαφωνεί είναι 93.3% για την ομάδα παρέμβασης και 88.2% για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 4). Και ενώ για την ομάδα ελέγχου το ποσοστό δεν μεταβλήθηκε, για την

ομάδα παρέμβασης έχουμε μια πολύ σημαντική μετατόπιση σε σχέση με το ποσοστό διαφωνίας πριν την παρέμβαση (33.3%).

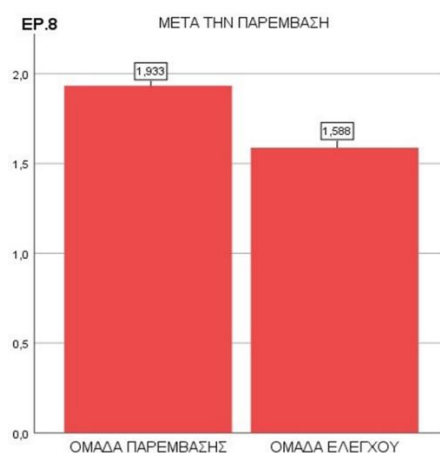
Στην ανάλυση με βάση το φύλο εντός της ομάδας παρέμβασης (Πίνακας 6), βλέπουμε χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις των δυο υποομάδων, εκτός της Ερ.6 «*Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια*» (Διάγραμμα 5). Σε αυτήν, τα αγόρια διατηρούν σε υψηλό ποσοστό (44.4%) την άποψη ότι είναι καλύτεροι αρχηγοί σε σχέση με τα κορίτσια τα οποία διαφωνούν καθολικά με αυτή την άποψη. Συνολικά, σε τεσσερις από τις επτά ερωτήσεις υπάρχει μηδενική συσχέτιση ανάμεσα στις



**Διάγραμμα 5.** Οι μέσες τιμές των απαντήσεων ανά φύλο εντός της ομάδας παρέμβασης στην Ερ.6 «*Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια*» πριν και μετά την παρέμβαση.

απαντήσεις που δίνουν τα δυο φύλα. Οι μέσες τιμές της ιδιοτιμής των απαντήσεων είναι 1.71 για τα αγόρια και 1.44 για τα κορίτσια (Πίνακας 6). Και εδώ αν λάβουμε υπόψιν την αφετηρία των ερωτωμένων (πριν την παρέμβαση οι μέσες ιδιοτιμές ήταν 2.16 για τα αγόρια και 1.55 για τα κορίτσια), μπορούμε να παρατηρήσουμε μια σημαντική μετατόπιση και των δυο υποομάδων, αν και αυτή είναι πλέον σημαντική στην περίπτωση των αγοριών. Επίσης, η μοναδική ερώτηση με ιδιοτιμη απαντήσεων μεγαλύτερη του 2.0 είναι η Ερ.6 «*Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια*» και συγκεκριμένα οι απαντήσεις των αγοριών (2.56). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις η ιδιοτιμή των απαντήσεων είναι χαμηλότερη της τιμής 2.0. Τέλος στην Ερ.8 παρατηρούμε μια σημαντική μετατόπιση στις απαντήσεις των ερωτωμένων. Συγκεκριμένα και τα δυο φύλα διαφωνούν στο ότι «*Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου*», τα αγόρια σε ποσοστό 100% και τα κορίτσια σε ποσοστό 86.7%. Πρόκειται για σημαντική αλλαγή, αν

αναλογιστούμε ότι πριν την παρέμβαση και τα δύο φύλα συμφωνούσαν εξίσου σε ποσοστό 66.7%.



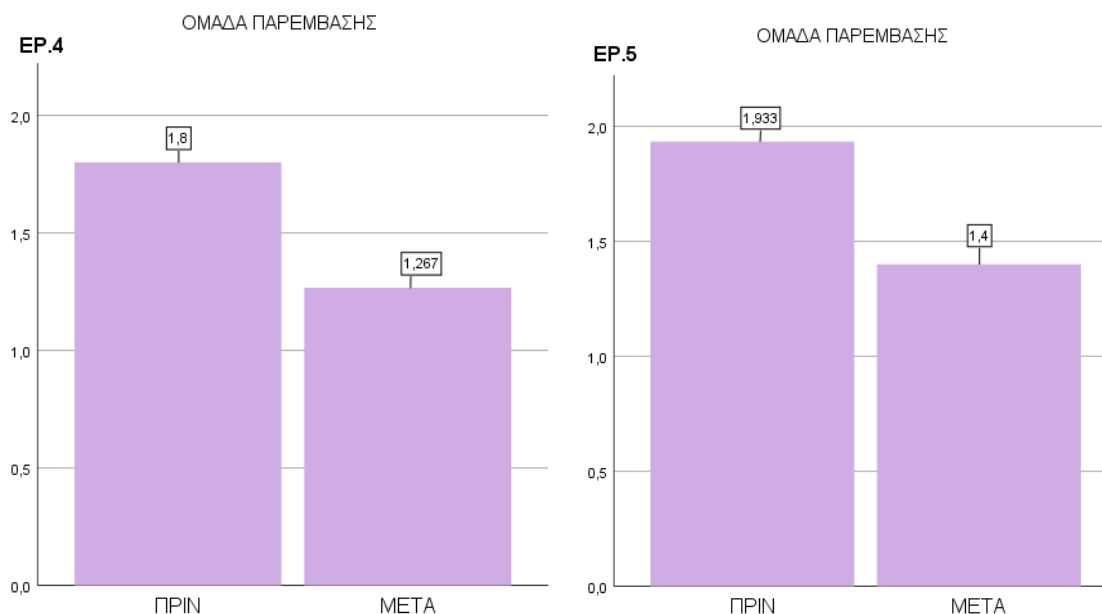
#### **Γ.1.4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.**

Οι απαντήσεις της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις παρουσιάζουν πολύ χαμηλό ως μηδενικό βαθμό συσχέτισης (Πίνακας 7). Ουσιαστικά οι αλλαγές είναι πολύ μικρές, ως οφείλαν κατά κάποιο τρόπο, καθώς δεν μεσολάβησε στο βαθμό που γνωρίζουμε, κάποιο συγκεκριμένο γεγονός που θα δικαιολογούσε κάποια μετατόπιση. Οι μέσες τιμές της ιδιοτιμής των απαντήσεων είναι συνεπώς σχεδόν ίσες, 1.80 πριν έναντι 1.76 μετά την παρέμβαση (Πίνακας 8).

#### **Γ.1.5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων στην ομάδα παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση.**

Τέλος αναλύσαμε τις απαντήσεις της ομάδας παρέμβασης πριν και μετά την θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση (Πίνακας 9). Εκτός από την Ερ.4 «*Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίζει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο*», οι απαντήσεις δεν παρουσιάζουν αξιοσημείωτη συσχέτιση εντούτοις σε όλες τις περιπτώσεις έχουμε σαφή μείωση της ιδιοτιμής του μέσου όρου των απαντήσεων. Η μεγαλύτερη μείωση της ιδιοτιμής, άρα και μεγαλύτερη μεταστροφή παρατηρήθηκε στην Ερ.4 «*Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίζει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρό*» όπου (Διάγραμμα 6) παρατηρούμε μια μείωση της ιδιοτιμής της τάξεως του 29,4%.

Παρόμοια μείωση παρατηρείται και στην Ερ. 5 «Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια», όπου η ιδιοτιμή μειώνεται κατά 27.5% (Διάγραμμα 5). Μικρότερη αλλά εξίσου σημαντική μείωση που κυμαίνεται στα επίπεδα του 23% παρατηρείται και στις ερωτήσεις 6 «Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια» και 7 «Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που έχουν και τα αγόρια».



**Διάγραμμα 6.** Οι μέσες τιμές των απαντήσεων της ομάδας παρέμβασης στην Ερ.4 «Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρό» και την Ερ.5 «Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια» πριν και μετά την παρέμβαση.

Η συνολική μείωση της ιδιοτιμής συνοψίζεται στον Πίνακα 10 όπου μπορούμε να δούμε ότι η μέση τιμή της ιδιοτιμής μειώθηκε από 2.02 σε 1.60, μείωση η οποία σε μεγάλο βαθμό μπορεί να αποδοθεί στη μεταστροφή της στάσης των αγοριών (Πίνακας 11), των οποίων η μέση ιδιοτιμή μειώθηκε από 2.16 σε 1.71, σε αντίθεση με τα κορίτσια που παρουσίασαν μικρότερη μείωση (1.44 έναντι 1.55 πριν την παρέμβαση). Στην Ερ.8 εμφανίζεται η πιο αξιοσημείωτη μεταστροφή των ερωτώμενων καθώς σε μεγάλο ποσοστό (93.3%) πλέον διαφωνούν με την απόφαση ότι «Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου» έναντι ποσοστού διαφωνίας 33.3% πριν την παρέμβαση. Η μείωση αυτή αντιστοιχεί σε μια μείωση της τάξης του 30% στη μέση τιμή της ιδιοτιμής, από 2.73 πριν σε 1.93 μετά την παρέμβαση.

## **Γ.2. Ποιοτική ανάλυση**

### **Γ.2.1 Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας**

Η ομάδα που επιλέχθηκε για να γίνουν οι παρεμβάσεις γνωρίζαμε εξ αρχής ότι είχε διάφορα προβλήματα και δυσκολίες. Τα παιδιά μεταξύ του είχαν ζήτημα επικοινωνίας και το κλίμα μέσα στην τάξη ήταν πολύ τεταμένο. Αυτό είχε δημιουργήσει πολλά προβλήματα και στην ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων, καθώς είχε επηρεάσει και τη σχέση των παιδιών με τους/τις εκπαιδευτικούς. Το σχολείο πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις είχε εξαντλήσει την αυστηρότητα του στα παιδιά, δεν είχε γίνει καμία προσπάθεια προσέγγισης των θεμάτων που είχαν προκύψει στην ομάδα, συμπεριλαμβανομένης και της δασκάλας του τμήματος που ως φορέας συγκεκριμένων πρακτικών και πεποιθήσεων, επηρέασε τα έμφυλα υποκείμενα μη κάνοντας καμία προσπάθεια να εξομαλύνει κάπως την κατάσταση, αντίθετα επικεντρώθηκε απλώς στη διεκπεραίωση της ύλης των μαθημάτων, δίνοντας μηδενικό χρόνο στην επίλυση των θεμάτων που είχαν δημιουργηθεί στο τμήμα της. Έτσι, στοχοποιήθηκαν τα αγόρια του τμήματος, τα οποία θεωρήθηκαν η πέτρα του σκανδάλου και τους αποδόθηκε η στερεοτυπική άποψη για το φύλο τους, «τα αγόρια είναι ζωηρά», χωρίς κανείς να αποπειραθεί έστω να καταλάβει τι ακριβώς συνέβαινε ανάμεσα στα παιδιά. Σε σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα, προσδίδοντας στερεοτυπικά χαρακτηριστικά στην συμπεριφορά, αλλά και την προσωπικότητα των αγοριών και κοριτσιών (Φρόση, Δελληγιάννη-Κουιμτζή, & Ηρακλείδου, 2005). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο σύλλογος των εκπαιδευτικών είχε πάρει απόφαση, μετά από ένα πολύ σοβαρό περιστατικό έμφυλης βίας που είχε εκτυλιχθεί εκτός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά επηρέαζε πολύ τις σχέσεις των παιδιών εντός του σχολείου, τα παιδιά να κάνουν χωριστά διάλειμμα με βάση το φύλο τους. Μια οριακή και τουλάχιστον αμφιλεγόμενη απόφαση που υποδηλώνει αδυναμία ελέγχου και διαχείρισης της κατάστασης. Έτσι, τοποθετώντας στη μία μεριά της αυλής τα κορίτσια και στην άλλη τα αγόρια, το ίδιο το σχολείο παγίωσε τον έμφυλο διαχωρισμό που αργότερα θα επηρέαζε τόσο καταλυτικά την εξέλιξη της χρονιάς. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική τελικά, ενέτεινε και ενίσχυσε την έμφυλη διχοτόμηση και διαδραμάτισε ενεργό ρόλο στην διαμόρφωση των «ανδρικών ταυτοτήτων».

Η ερευνήτρια με βάση την πρώτη συνάντηση γνωριμίας σχεδίασε τα επόμενα εργαστήρια δημιουργώντας ένα περιβάλλον εμπύχωσης που θα προωθούσε ένα κλίμα

εμπιστοσύνης αποδοχής, κινητοποιώντας τη διάθεση των παιδιών να βιώνουν συλλογικές καταστάσεις με σκοπό την διερεύνηση, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση, αλλά και την ουσιαστική μετακίνησή τους σε ότι είχε να κάνει με την αντίληψη τους για τα έμφυλα στερεότυπα. Με αυτό τον τρόπο μπόρεσαν να γίνουν μέλη μιας κοινότητας των «άλλων» που θα είναι σε θέση να αυτοστοχάζονται τον εαυτό τους μέσα σε αυτή (Παπαδόπουλος, 2010) εκμεταλλευόμενοι τη λειτουργία της εμψύχωσης που δύναται να οδηγήσει στη βελτίωση και στην αλλαγή, μέσω της ανταλλαγής συναισθημάτων και κατανοήσεων μεταξύ της ομάδας (Courtney, 1974).

### **Γ.2.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων των εργαστηρίων**

*«Τα κορίτσια με τα κορίτσια και τα αγόρια με αγόρια» - γνωριμία*

Από την πρώτη κιόλας συνάντηση το θέμα της ομάδας ήταν έκδηλο και δεν άργησε να δημιουργηθεί η πρώτη προστριβή. Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να ανέβουν πέντε από αυτά στο κέντρο ώστε να ξεκινήσει μία καινούργια δράση, αμέσως, σχεδόν αυτοματοποιημένα, ανέβηκαν μόνο αγόρια και όταν κάποιο από τα αγόρια τόλμησε να πει ότι κάλο θα ήταν να ανέβει και κάποιο κορίτσι, αντιμετώπισε κατευθείαν την χλεύη των άλλων, οι οποίοι υπονόησαν ότι θέλει να έρθουν τα κορίτσια γιατί έλκεται ερωτικά από κάποιο από αυτά. Ο ίδιος απέσυρε την πρότασή του απευθείας και δήλωσε ότι έχουν δίκιο τα παιδιά: *«τα κορίτσια με τα κορίτσια και τα αγόρια με τα αγόρια»*. Έγινε αντιληπτή λοιπόν από τα πρώτα κιόλας λεπτά η δυσκολία που υπάρχει στην ομάδα, δυσκολία επικοινωνίας με το διαφορετικό φύλο, αλλά και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά να υποστηρίξουν την διαφορετική άποψη που κάποιες φορές έχουν, φοβούμενοι τα σχόλια των άλλων, αλλά και την πιθανότητα, αυτή τους η διαφοροποίηση να τους θέσει εκτός ομάδας. Η ερευνήτρια μέσω της ενεργούς συμμετοχής της διέγινε ότι τα παιδιά όντας στην προεφηβεία διάγουν μία περίοδο αυξημένων προσδοκιών και για τα αγόρια και για τα κορίτσια, όπου καλούνται να τηρούν τα κοινωνικώς κατασκευασμένα πρότυπα. Τα αγόρια αναμένεται να αποδείξουν την αντρική αντοχή και τη σεξουαλική τους ικανότητα ενώ τα κορίτσια αναμένεται να κρύψουν το αναπτυσσόμενο σώμα τους και να περιορίζονται όλο και περισσότερο, ενώ παράλληλα, το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, παρακολουθεί και περιορίζει την κινητικότητα, την ελευθερία τους, ως τρόπο προστασίας του σώματός τους (Kågesten A, Gibbs S, Blum RW, Moreau C, Chandra-Mouli V, Herbert A, et al., 2016). Βιώνοντας αυτή την συνεχή λοιπόν διαδικασία



έμφυλης εκμάθησης οδηγούνται σε στερεοτυπικές απόψεις που πολλές φορές συγκρούονται με αυτό που πραγματικά νιώθουν, απόψεις όπως η επιλογή των παιδιών που μπορούν να παίξουν ή η αντίληψη ότι όποιος παίζει με αγόρια είναι αγόρι και όποιος παίζει με κορίτσια είναι κορίτσι. Η είσοδος τους όμως στην εφηβεία έχει αρχίσει να αλλάζει αυτά που μέχρι πρότινος ένιωθαν και καινούργια πολύ έντονα συναισθήματα αρχίζουν να δημιουργούνται μεταξύ των έμφυλων υποκειμένων. Συναισθήματα που δεν απευθύνονται απαραίτητα στο αντίθετο φύλο, αλλά στη συγκεκριμένη ομάδα για κάποιο λόγο έχουν μπλοκαριστεί και δεν μπορούν να εκφραστούν ομαλά. Όλα είναι παρεξηγήσιμα και τα παιδιά βρίσκονται σε σύγχυση.

*Συμβόλαιο ομάδας. «Να μην κρίνουμε κάποιον με βάση το φύλο του/της!»  
«Όχι στο μισογυνισμό!»*

Στη δεύτερη συνάντηση με την ομάδα οι συνθήκες ήταν πλέον εμφανώς προβληματικές. Κανείς και καμιά δεν ενεργούσε ελεύθερα, όλες οι απαντήσεις, όλες οι κινήσεις ήταν προϊόν σκέψης και κανείς/καμία δεν μπορούσε να διαφοροποιηθεί από μία συγκριμένη ομάδα αγοριών που προσπαθούσαν συνεχώς να πειράξουν τους υπόλοιπους, να γελάσουν και σε καμία περίπτωση να εκτεθούν. Δύο κορίτσια που παίζοντας έκατσαν η μία πάνω στην άλλη σχολιάστηκαν αμέσως από τη συγκεκριμένη ομάδα και γεμάτες ενοχές απομακρύνθηκαν η μία από την άλλη.

Στην τρίτη συνάντηση η εμπυχωτέρα θεώρησε, μετά τα συμβάντα της δεύτερης συνάντησης ότι θα πρέπει να γίνει κουβέντα και συμβόλαιο ομάδας. Το εργαστήριο ξεκίνησε με ελεύθερη κίνηση στο χώρο κάτι που μπλόκαρε τρία αγόρια, τα οποία κινούνταν πολύ αμήχανα στα όρια του χώρου σε μια προσπάθεια να κρυφτούν και να μην συμμετάσχουν καθόλου. Στα ερωτήματα που τέθηκαν στην ομάδα για το τι περιμένουν και τι θα ήθελαν από το εργαστήριο, απάντησαν κυρίως τα κορίτσια, που έθεσαν πολύ στιβαρά και ξεκάθαρα τα προβλήματα που βιώνουν μέσα στην σχολική τάξη, ενώ τα περισσότερα αγόρια αδιαφόρησαν και δεν μίληκαν στη διαδικασία να απαντήσουν σοβαρά.

Από τη μεριά των κοριτσιών παρατηρήθηκε πολύ βαθιά κατανόηση της κατάστασης και ωριμότητα που συνάδει σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Κατά την τοποθέτηση των παιδιών σε σχέση με το ομαδικό συμβόλαιο, ανάμεσα στους κανόνες που ακούστηκαν από τα κορίτσια και από ένα μόνο αγόρι ήταν: «ισότητα, όχι μισογυνισμός», «δεν κρίνουμε κάποιον με βάση το φύλο του/της», «όχι τσακωμούς όχι μπούλινγκ», «δε

θέλω ασυνεργασία(sic)» και «θέλω διασκέδαση». Ενώ τα αγόρια έγραψαν «γήπεδο», «θέλω πολλά λεφτά», «μα μην φοράμε πράσινα, κόκκινα, μπλε» και: «να μην συμμετέχουν κορίτσια». Η πλειοψηφία των αγοριών στην ομάδα φαίνονται να είναι αρκετά ανώριμα και ουσιαστικά τα άτομα που προκαλούν τα προβλήματα στην ομάδα, όντας ουσιαστικά οι υπεύθυνοι για τη διακίνηση των έμφυλων στερεοτύπων εντός της.

Σε αυτή τη φάση το πρόβλημα της ομάδας αποκρυσταλλώθηκε με σαφήνεια και έδωσε στην ερευνήτρια την ευκαιρία να σχεδιάσει τα εργαστήρια της παρέμβασης πολύ στοχευμένα σε ένα θέμα που δηλώθηκε από τα ίδια τα παιδιά. Να βοηθήσει τα παιδιά να λύσουν μέσω των θεατρικών δράσεων τα ατομικά και συλλογικά τους προβλήματα, χρησιμοποιώντας την τέχνη του θεάτρου και του δράματος, καθώς μέσω αυτών δημιουργείται μια συνθήκη κατά την οποία καλλιεργείται η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση και αυτοπεποίθηση και άρα η δυνατότητα να αποδέχονται τα παιδιά τους άλλους και την οποιαδήποτε διαφορετικότητα. Έτσι, δίνεται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι αντιλήψεις για τα έμφυλα στερεότυπα διαφοροποιούνται (Lenakakis, Kousi, & Panges, 2019).

*«Γιατί να κλάψω, δεν είμαι γκέι». Η πρώτη επαφή με την έννοια του στερεότυπου.*

Στην τέταρτη συνάντηση η διαφορά φάσης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ήταν πλέον ξεκάθαρη. Τα αγόρια έδιωξαν τα κορίτσια από την όποια ομάδα δημιουργήθηκε τυχαία και στην συνέχεια του εργαστηρίου οι ομάδες ήταν είτε αμιγώς με κορίτσια είτε αμιγώς με αγόρια. Παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια τελείωναν πάντα πρώτες σε ότι τους ζητούνταν, είχαν δηλαδή άψογη συνεργασία μεταξύ τους στην ομάδα και επιδείκνυαν πάντα περισσή φαντασία και πρωτοφανή άνεση στο να εκφράσουν όπως ήθελαν αυτό που ήταν το ζητούμενο.

Στη δεύτερη φάση του εργαστηρίου τα παιδιά έπρεπε να πάρουν θέση σε σχέση με διάφορες στερεοτυπικές φράσεις που διάβαζε η ερευνήτρια και έπειτα να τις υποστηρίξουν όποτε αυτό χρειαστεί. Κάθε φράση οδηγούσε σε νέα συζήτηση που καθώς ο χρόνος κυλούσε μαγνητιζε όλο και περισσότερο τα παιδιά καθιστώντας τα, για πρώτη φορά θα μπορούσαμε να πούμε, όλα παρόντα και συγκεντρωμένα για τον ίδιο σκοπό. Μέσα από αυτή την τόσο ενδιαφέρουσα συζήτηση αναδείχθηκαν απόψεις εξαιρετικά στερεοτυπικές από την πλευρά των αγοριών και για πρώτη φορά τα

κορίτσια ήταν σε θέση, αφού τους δίνονταν ο χώρος και ο χρόνος, να τοποθετηθούν και να καταρρίψουν, τουλάχιστον αυτά που τις αφορούσαν άμεσα.

Ακούστηκε λοιπόν αρχικά η άποψη «γιατί να κλάψω, δεν είμαι γκέι» στη δήλωση «τα αγόρια δεν κλαίνε», μία δήλωση που δίχασε για πρώτη φορά τα αγόρια και ένωσε για πρώτη φορά κορίτσια και αγόρια με σκοπό να υποστηρίξουν κάτι μαζί. Με μεγάλη χαρά της ερευνήτριας τα παιδιά απάντησαν καλύτερα από οποιονδήποτε ενήλικα και έπεισαν τα συγκεκριμένα αγόρια να αλλάξουν θέση είτε γιατί τους έπεισαν για κάτι διαφορετικό είτε γιατί δεν μπόρεσαν να υποστηρίξουν περαιτέρω τη θέση τους με λογικά επιχειρήματα, κάτι που σίγουρα όπως και νά χει συνειδητοποίησαν.

Στη δήλωση «ένα κορίτσι δε μπορεί να είναι το αφεντικό» συμφώνησε η πλειοψηφία των αγοριών, λέγοντας ένα από αυτά ότι «οι γυναίκες είναι ευαίσθητες και δεν μπορούν να είναι αφεντικά», κάτι που τα έβαλε σε μία εκ νέου αντιπαράθεση με τα κορίτσια που προσπάθησαν να υποστηρίξουν την αυτονόητη ισότητα των φύλων. Η δυνατότητα που έδωσε η συγκεκριμένη δράση στα κορίτσια να απαντούν σε τέτοιες υποτιμητικές προς το πρόσωπο τους συμπεριφορές, τις γέμισε αυτοπεποίθηση και τις ισχυροποίησε σε σχέση με τα αγόρια.

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η ανάγκη να συζητηθεί ο τρόπος που αντιμετωπίζει το σχολείο τα παιδιά με βάση το φύλο τους. Στη δήλωση λοιπόν «όταν κάτι πάει στραβά, πάντα φταίνε πρώτα τα αγόρια» είχαμε μία πρωτόγνωρη ανάμειξη των παιδιών σε σχέση με το φύλο τους. Μπορούμε να πούμε ότι ήταν μία ερώτηση που φαίνεται ότι για κάποιους, που είχαν στοχοποιηθεί από το σχολείο σε διάφορα περιστατικά, τους έδωσε την ευκαιρία να μιλήσουν και να παραπονεθούν για την μεροληψία που έχει κατά καιρούς δείξει το σχολείο. Ακούστηκε λοιπόν μεταξύ άλλων ότι «το σχολείο πιστεύει ότι πάντα φταίνε τα αγόρια» και ακολούθησε διένεξη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια για το κατά πόσο αληθεύει αυτό, κατονομάζοντας διάφορα περιστατικά που ο καθένας είχε κατά νου. Τέτοιου είδους συμπεριφορές καταγράφονται σε πολλές έρευνες που μελετήθηκαν από την Φρόση κ.α. (2001) και την Δελληγιάννη- Κουϊμτζή (2002) εξάγοντας το συμπέρασμα ότι το σχολείο συντηρεί τα στερεότυπα για τους έμφυλους ρόλους, με τους εκπαιδευτικούς να συντάσσουν παραδοσιακές εικόνες για τα αγόρια και τα κορίτσια, καθώς και για τις κοινωνικές τους σχέσεις. Επίσης δεν αποδέχονται τις έμφυλες διακρίσεις όταν συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον και αλληλεπιδρούν διαφορετικά με τους μαθητές/τριες ανάλογα με το φύλο τους, έχοντας

διαφορετικές προσδοκίες που σχετίζονται με τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις για τους έμφυλους ρόλους (Φρόση, 2010)

Η τελευταία δήλωση μας οδήγησε, θα λέγαμε, ομαλά, στο τέλος του εργαστηρίου και στον αναστοχασμό που όλοι και όλες περιμέναμε. Ένα αγόρι που μέχρι τότε δεν είχε τοποθετηθεί για κάτι έντονα, απάντησε στην φράση «τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια στο να λένε ψέματα» ότι «τα κορίτσια ξέρουν να λένε ψέματα δεν πρέπει να τις έχουμε εμπιστοσύνη, γιατί πάντα απατούν τους άνδρες». Φυσικά υπήρξε αντίδραση από τα κορίτσια, αλλά ένα αγόρι που προσπάθησε να υποστηρίξει την ίδια θέση είπε: «τα δικά μας κορίτσια είναι έτσι...» δίνοντας την ευκαιρία στην ερευνήτρια να δώσει τον ορισμό του στερεότυπου απαντώντας ακριβώς σε αυτή την άποψη και ολοκληρώνοντας την δράση αφήνοντας τα παιδιά με την αγωνία της επόμενης συνάντησης.

*Τι είναι βιολογικό και κοινωνικό φύλο;*

Στην πέμπτη συνάντηση άρχισαν να διαφαίνονται κάποιες μικρές αλλαγές στη ομάδα. Όλο και λιγότερα παιδιά δυσκολεύονται να εκτεθούν και συμμετέχουν πια όλοι και όλες με περισσότερη προθυμία. Η παντομίμα με διάφορους ρόλους και χαρακτηριστικά οδήγησε σε μία πολύ ενδιαφέρουσα κουβέντα για τα έμφυλα στερεότυπα και την αντίληψη ότι αυτά είναι χαρακτηριστικά που ο άνθρωπος έχει από τη γέννηση του. Ξεκαθαρίσαμε ότι αυτά είναι επίκτητα και πολλές φορές όπως και κάποια παιδιά ανέφεραν καταπιεστικά για αυτούς που δεν αναλαμβάνουν κάποιους από τους ρόλους που η κοινωνία ορίζει ως κατάλληλους για το φύλο τους.

Καταλήξαμε λοιπόν, αφού βρήκαμε τα δύο μοναδικά χαρακτηριστικά που αναφέρονταν στο βιολογικό φύλο, σε αυτά δηλαδή που καθορίζονται από τα χρωμοσώματα και αναφέρονταν στις ανατομικές διαφορές ανάμεσα σε θηλυκό και αρσενικό, να δώσουμε τον πλήρη ορισμό βιολογικού και κοινωνικού φύλου. Προς μεγάλη μας έκπληξη υπήρχε κορίτσι που ήξερε τον ορισμό και η ερευνήτρια πρόσθεσε ελάχιστες λεπτομέρειες επιβεβαιώνοντας απλά τα λεγόμενα του κοριτσιού.

*Θεατρικά αντικείμενα καθημερινής χρήσης και έμφυλα στερεότυπα*

Το έκτο εργαστήριο στόχευε στο να φέρει τα παιδιά σε μία πρώτη επικοινωνία και συνεργασία σε ζευγάρια. Έφερε λοιπόν και την πρώτη δυσκολία και αμηχανία μέσα στην ομάδα, αφού δύο παιδιά δυσκολεύτηκαν να βρουν ζευγάρι. Το ένα από τα παιδιά

είναι το κορίτσι που, έχει διάγνωση από τον αρμόδιο δημόσιο φορέα με διάφορες αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θα συνεχίσει σε ειδικό γυμνάσιο, η οποία παρότι είναι αρκετά ενταγμένη στην ομάδα των κοριτσιών, δεν αποτέλεσε πρώτη επιλογή για κανένα από τα κορίτσια. Το άλλο παιδί που έμεινε χωρίς ζευγάρι ήταν ένα αγόρι το οποίο δέχεται πειράγματα καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς από τα υπόλοιπα αγόρια και έμεινε τελευταίο, με μόνη επιλογή αυτό το κορίτσι. Η εμπυχώτρια έδωσε την επιλογή της τριάδας, που λειτούργησε για το κορίτσι αλλά όχι και για το αγόρι που έμεινε και πάλι εκτός, οπότε η τελευταία του επιλογή ήταν να είναι ζευγάρι με την ερευνήτρια, κάτι που όμως δεν φάνηκε να τον ενοχλεί.

Στην πρώτη φάση του εργαστηρίου η ομάδα των αγοριών που συνήθιζε να δημιουργεί προβλήματα στα προηγούμενα εργαστήρια, συνέχισε να το κάνει, με τα παιδιά να μπαίνουν ελάχιστα ή και καθόλου στη συνθήκη, προκειμένου να μην εκτεθούν στην ομάδα. Ένα από αυτά τα ζευγάρια μαζί με την τριάδα που είχε δημιουργηθεί με το κορίτσι που περίσσευε, δεν συμμετείχαν στους τελικούς αυτοσχεδιασμούς, αφού δεν είχαν μπει καθόλου στο κλίμα, προσπαθώντας συνέχεια να κάνουν κάτι διαφορετικό από τους υπόλοιπους.

Έτσι και οι δύο ομάδες που είχαν αντιμετωπίσει πρόβλημα στην προηγούμενη φάση παρουσίασαν μεγάλη δυσκολία συντονισμού και άγχος για το αποτέλεσμα της παρουσίασης. Παρατηρήσαμε ότι αυτή η πρώτη φορά που τα παιδιά μπήκαν σε παιγνιώδη κατάσταση και έπρεπε να αυτοσχεδιάσουν ένα μικρό θεατρικό στο τέλος έφερε ιδιαίτερη αμηχανία σε κάποια ζευγάρια τα οποία είχαν σημαντικούς ενδιασμούς σε σχέση με την παρουσίαση του θεατρικού στην υπόλοιπη ομάδα.

Τα υπόλοιπα ζευγάρια θα λέγαμε ότι κινήθηκαν πολύ άνετα χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα χωρίς έμφυλους διαχωρισμούς, αλλά χωρίς να μπορούν να αποφύγουν και τα έμφυλα στερεότυπα στη θεματική των θεατρικών τους αυτοσχεδιασμών. Το ροζ γοβάκι για παράδειγμα ενώ το διάλεξε μόνο ένα ζευγάρι αγοριών, το χρησιμοποίησαν για να παρουσιάσουν ένα θεατρικό όπου την παντόφλα, όπως είχαν ονομάσει το γοβάκι, τη χρησιμοποιούσε μία υστερική μητέρα, που φώναζε συνέχεια στο παιδί της να μην παίζει συνεχώς βιντεοπαιχνίδια και το κυνηγούσε να το δείρει με το γοβάκι στο χέρι, παίζοντας κυνηγητό ανάμεσα στα υπόλοιπα παιδιά και προκαλώντας γέλια όπως ήταν φυσικό στα υπόλοιπα παιδιά που τους παρακολουθούσαν. Ένα ζευγάρι κοριτσιών από την άλλη διάλεξαν το μπλε φουλάρι για να μας δείξουν μία βόλτα στα μαγαζιά

όπου κατέληγαν να αγοράζουν το συγκεκριμένο φουλάρι μετά από μία τετριμμένη κουβέντα για την μόδα και το στυλ των κοριτσιών.

*«Αν είχα τρεις ευχές θα ζητούσα... λεφτά και κορίτσια»*

Στην έβδομη συνάντηση με την ερευνήτρια συνεχίστηκαν οι αυτοσχεδιασμοί με τα θεατρικά αντικείμενα με σκοπό να παρατηρήσουμε αν τα παιδιά επιλέγουν αντικείμενα με βάση το φύλο τους αλλά και το πώς τα έμφυλα στερεότυπα αντανακλώνονται στους αυτοσχεδιασμούς τους. Ποια είναι η θεματολογία τους και ποιους ρόλους επιλέγουν να παίζουν σε έναν αυτοσχεδιασμό με ελεύθερο θέμα.

Αρχικά τα παιδιά ήταν ελεύθερα να φτιάξουν τετράδες όπως αυτά ήθελαν, ενώνοντας δύο ζευγάρια από την προηγούμενη συνάντηση. Οι τετράδες που φτιάχτηκαν ήταν αμιγώς με κορίτσια ή αγόρια, καμία ομάδα δεν ήταν μικτή και κανένα παιδί δεν τόλμησε καν να το σχολιάσει. Τα αντικείμενα που χρησιμοποίησαν αυτή τη φορά τα κορίτσια ήταν το φουλάρι, το γοβάκι και η τσάντα ενώ τα αγόρια περιορίστηκαν στο λυχνάρι με τις δύο ομάδες αγοριών να παίζουν πανομοιότυπο θεατρικό. Η πλοκή του θεατρικού, λιτή και γνωστή από πολλά παραμύθια, περιέγραφε μια ομάδα παιδιών που καθώς περιπλανιόντουσαν σε κάποια τοποθεσία έβρισκαν ένα λυχνάρι που αφού το έτριβαν ανακάλυπταν ότι ζούσε μέσα ένα τζίνι, το τζίνι τους ενημέρωνε ότι έχουν τρεις ευχές τις οποίες τα παιδιά έκαναν, το τζίνι τις πραγματοποιούσε και το θεατρικό τελείωνε. Το αξιοσημείωτο είναι οι ευχές που ζήτησε η μία ομάδα των αγοριών, η ομάδα που στο προηγούμενο εργαστήριο δεν κατάφερε να παρουσιάσει κάτι, ζήτησε μεταξύ στερεοτυπικών φράσεων και έντονης επίδειξης αρρενωπότητας, που δεν συνάδει επ' ουδενί με την ηλικία τους, «πάρα πολλά λεφτά και κορίτσια». Πράγμα αστείο αν σκεφτεί κανείς ότι με τα κορίτσια που είχαν δίπλα τους σε απόσταση αναπνοής δεν μπορούσαν καν να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν σε κανένα επίπεδο. Πρόκειται λοιπόν για ξεκάθαρη αναπαραγωγή προτύπων ανδρικής κυριαρχίας, που υπάρχουν με κάποιο τρόπο στις ζωές τους, επηρεάζοντάς τα βαθύτατα. Κατά των Bourdieu η ενσωμάτωση της κυριαρχίας, δηλαδή η ενσάρκωση των έμφυλων ταυτοτήτων σε έξεις οι οποίες επηρεάζονται και διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη αρχή διαίρεσης των φύλων, επηρεάζουν τα έμφυλα υποκείμενα με τέτοιο τρόπο ώστε να βιώνουν και να καταλαβαίνουν το κόσμο με βάση τις προαναφερθείσες διαφοροποιημένες έξεις, διαφορετικά. Η διαφοροποίηση αυτή πραγματοποιείται μέσω μίας συνεχούς διαδικασίας κοινωνικοποίησης, η οποία

υλοποιείται σχεδόν μηχανιστικά, απόρροια μίας κοινωνικής τάξης οργανωμένης σύμφωνα με την αρχή της αντροκεντρικής διαίρεσης (Bourdieu, 2007).

*Για να ενωθούμε, θα ανακατευτούμε...*

Ξεκινήσαμε το όγδοο εργαστήριο μπαίνοντας κατευθείαν στο χωρισμό ομάδων, καθώς βασικός σκοπός του εργαστηρίου ήταν τα παιδιά να αναμιχθούν και να προσπαθήσουν έστω και για μία φορά να συνεργαστούν στα πλαίσια του εργαστηρίου τα κορίτσια με τα αγόρια της ομάδας. Η εμπυχωτρία έδωσε για αυτό το σκοπό νούμερα στα παιδιά (1 έως 3) και με αυτό τον τρόπο σχηματίστηκαν τρεις μικτές ομάδες (με κορίτσια και αγόρια) χωρίς να υπάρξει καμία διαμαρτυρία. Τα παιδιά επειδή ακολούθησαν τις οδηγίες της εμπυχωτριάς και δεν χρειάστηκε να δικαιολογήσουν την επιλογή τους, φάνηκαν πιο άνετα και συνεργάστηκαν με μεγάλη επιτυχία, με αποτέλεσμα όλες οι ομάδες να φέρουν για πρώτη φορά αποτέλεσμα χωρίς εξαιρέσεις και περαιτέρω προβλήματα.

Οι ομάδες αποτύπωσαν με πολύ διαφορετικό τρόπο το δίπολο δυνατός-αδύναμος στις παγωμένες εικόνες που τους παρουσιάστηκαν. Η πρώτη ομάδα έδειξε τη δύναμη που έχουν αυτοί που ευεργετούν τους φτωχούς και αυτούς που γενικά έχουν ανάγκη, δείχνοντας ένα ζευγάρι πλούσιων που έχοντας φανερά υψηλότερο κοινωνικό status προσεγγίζει κάποιους ζητιάνους για να τους δώσει χρήματα. Η δεύτερη ομάδα παρουσίασε μία πλούσια κακότροπη γυναίκα με τρεις υπηρέτες και υπηρέτριες που τους διέταζε συνεχώς και δεν τους άφηνε σε ησυχία. Και η τρίτη ομάδα, τα άτομα της οποίας φάνηκε να μην έχουν μπορέσει να συμφωνήσουν σε μία κοινή εικόνα, παρουσίασε δύο διαφορετικές εικόνες ταυτόχρονα. Τα κορίτσια της ομάδας αναπαρέστησαν δύο πρωταθλήτριες άρσης βαρών για να δείξουν τη μυϊκή δύναμη ενώ τα αγόρια παρουσίασαν το ίδιο με την πρώτη ομάδα, το δίπολο πλούσιος- ζητιάνος.

Στη δεύτερη φάση περάσαμε στη διορθωμένη-ιδανική εικόνα που θα φαινόταν με κάποιο τρόπο να διορθώνεται η αδικία. Στην πρώτη ομάδα λοιπόν, άλλαξαν τη συμπεριφορά των πλούσιων και τους έδειξαν πιο προσιτούς, ενώ δέχθηκαν την εξωτερική διόρθωση να τους ακουμπήσουν καθώς φαίνεται να τους πλησιάζουν, γιατί η σωματική επαφή θα τους έδειχνε ακόμα πιο προσιτούς. Η δεύτερη ομάδα μας έδειξε στην παγωμένη εικόνα το υπηρετικό προσωπικό να σκοτώνει σύσσωμο την πλούσια γυναίκα θέλοντας να διορθώσει την αδικία, όμως σχολιάστηκε ότι αυτή η λύση διορθώνει προσωρινά την κατάσταση και δεν αποτελεί απάντηση στην (ταξική) αδικία

που υπάρχει στην κοινωνία μας, η αδικία που βιώνουν και η έλλειψη δύναμης που έχουν οι άνθρωποι που υπηρετούν άλλους ανθρώπους θα συνεχίσει να υπάρχει. Τα κορίτσια της τρίτης ομάδας μας έδειξαν τις πρωταθλήτριες να κερδίζουν μετάλλια, αφού δεν υπήρχε κάτι να διορθώσουν στην εικόνα τους και τα αγόρια, χρησιμοποιώντας ένα καλάθι με διάφορα αντικείμενα από την τάξη, παρουσίασαν τον πλούσιο να δωρίζει κάτι από αυτά στο φτωχό, δεχόμενα το σχόλιο ότι ο πλούσιος ακόμα φαίνεται απρόσιτος και ότι θα έπρεπε να αλλάξει στάση σώματος, ώστε να φαίνεται πιο άμεσος και όχι απόμακρος και αφ' υψηλού όπως φαινόταν και αρχικά.

Χρησιμοποίησαν λοιπόν το θέατρο εικόνας όπου ο θεατής εκφράζεται χωρίς να χρησιμοποιεί τον λόγο, παρά μόνο τα σώματα των άλλων συμμετεχόντων σχηματίζοντας μαζί τους ομάδες αγαλμάτων, με έναν τρόπο που οι ιδέες του και τα συναισθήματα του να είναι εμφανή (Boal, 2000). Η ερευνήτρια εκμεταλλεύτηκε την ακινησία των εικόνων, για να μπορέσουν να παρατηρήσουν την γλώσσα του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου, το status. Παρατηρώντας τα παιδιά τη θέση των σωμάτων τους, είχαν την ευκαιρία να δώσουν έμφαση σε χαρακτήρες, σχέσεις και προθέσεις.

#### *Φρουτοσαλάτα ανάμεσα σε δύο στρατόπεδα*

Μετά από την πρώτη επιτυχημένη συνεργασία στις μεικτές ομάδες αγοριών και κοριτσιών ακολούθησε μία ιδιαίτερη εκδοχή φρουτοσαλάτας που όχι και να γινόταν, όσο και να ανακατεύονταν, τα παιδιά κατέληγαν πάντα χωρισμένα σε δύο στρατόπεδα, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων που αναμιγνύονταν αναγκαστικά για να μην αποκλειστούν από το παιχνίδι. Άπειροι συνδυασμοί, ατέλειωτο ανακάτεμα, αλλά τα παιδιά σα να τηρούσαν όλα με ευλάβεια μία άρρητη συμφωνία έμφυλου διαχωρισμού στο χώρο, κάτι βέβαια στο οποίο θα λέγαμε ότι το ίδιο το σχολείο τα είχε μύσει, βάζοντάς τα να κάνουν διάλειμμα σε διαφορετικά σημεία στην αυλή με βάση το φύλο τους.

Αφού τελείωσε το παιχνίδι της ιδιότυπης αυτής φρουτοσαλάτας, τα παιδιά έπρεπε να χωριστούν σε ομάδες με βάση το φρούτο που τους είχε δοθεί νωρίτερα, επαναλαμβάνοντας την ίδια ακριβώς συνθήκη με το προηγούμενο εργαστήριο. Δεύτερη φορά επιβεβαιώνουν ότι αφού την ευθύνη για τον χωρισμό των ομάδων την έχει η εμψυχώτρια και είναι και τυχαία τη δεχόμαστε χωρίς κανένα σχόλιο. Δεν ακούστηκε καμία διαμαρτυρία, δεν υπήρξε ποτέ και σε κανένα σημείο της δράσης δυσκολία στην επικοινωνία μέσα στις ομάδες. Επίσης η αμηχανία μειώθηκε αισθητά



και ανάμεσα τους και στις παρουσιάσεις τους, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με άνεση και ενθουσιασμό.

*Θέατρο Φόρουμ- «τα κορίτσια γεννιούνται και ξέρουν πως να κάνουν δουλειές του σπιτιού»*

Τα περισσότερα κορίτσια, ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν το στερεότυπο που εμπεριείχε το κάθε σενάριο που οι ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια, άμεσα και χωρίς καμία δυσκολία, σε αντίθεση με τα αγόρια που δυσκολευόντουσαν να ανακαλύψουν πρώτα το έμφυλο στερεότυπο του σεναρίου και σε ορισμένες περιπτώσεις, αφού έδιναν τα κορίτσια αυτήν απάντηση, δεν μπορούσαν να την κατανοήσουν χωρίς να γίνει διεξοδικότερη ανάλυση από τη μεριά της ερευνήτριας.

Στην δεύτερη φάση οι ομάδες ξαναέπαιζαν τα σενάρια ακριβώς ίδια και μπορούσε όποιος ήθελε από το κοινό να σταματήσει τη ροή και να αλλάξει ότι πίστευε ότι δεν ήταν σωστό, σε μία προσπάθεια να διορθώσει την αδικία και να απελευθερώσει όποιον/α ήταν καταπιεσμένος/η. Σε αυτή τη φάση η συμμετοχή ήταν ίδια ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια κάνοντας ως επί το πλείστον σωστές παρεμβάσεις στα σενάρια και υποστηρίζοντάς τις ίδιες απόψεις, δίνοντας της αίσθηση ότι υπάρχει σύμπνοια για πρώτη φορά μέσα στην ομάδα. Το Θέατρο Φόρουμ είναι μια τεχνική που έχει χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιείται εκτεταμένα στο χώρο της εκπαίδευσης επιχειρώντας να δώσει σε όσους συμμετέχουν, την επιλογή αντί να μιλήσουν για ένα θέμα, να παίξουν κάτι πάνω σε αυτό και αντί να απαντήσουν σε ερωτήματα, να θέσουν και ίδιοι δικά τους. Τελικά το ζητούμενο είναι αντί απλώς να παραδεχθούν κάποιο ζήτημα να το αναλύσουν (Jackson, 1992)

Στο τέλος ακολούθησε όπως πάντα αναστοχαστική κουβέντα, η οποία είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς τα κορίτσια μίλησαν για προσωπικές τους εμπειρίες, για εμπειρίες που ανέσυραν μετά τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο και άπτονταν των έμφυλων διακρίσεων που έχουν βιώσει ή βιώνουν ακόμα στην ζωή τους. Με αφορμή λοιπόν μία αφήγηση, που αφορούσε ένα περιστατικό που συνέβη στο χωριό μίας από τις κοπέλες, που είχε να κάνει με τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο που εξ ορισμού υπάρχει στις περισσότερες οικογένειες, ξεκίνησε μία μεγάλη κουβέντα που κατέληξε σε διαμάχη ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια. Διατυπώθηκαν πολύ

ακραίες απόψεις όπως: «τα κορίτσια γεννιούνται και ξέρουν πως να κάνουν δουλειές του σπιτιού» ή ακόμα μία πιο ακραία άποψη ότι «τα φύλα δεν είναι ίσα». Απόψεις που τα αγόρια δεν είναι σίγουρο ότι τις πίστευαν όντως ή τις υιοθέτησαν σε μία προσπάθεια να εναντιωθούν στα κορίτσια με κάποιο τρόπο ή αποτέλεσαν μία τελευταία προσπάθεια να κρατήσουν τη θέση ισχύος που απολαμβάνουν από την ημέρα της γέννησης τους. Μια θέση που από ότι φάνηκε και από την κουβέντα, κατέχουν τα αρσενικά μέλη σε κάποιες από τις οικογένειες των παιδιών της ομάδας των αγοριών, που στήριζε τις συγκεκριμένες απόψεις και με τη σειρά τους αναπαρήγαγαν τη δεδομένη στιγμή. Τα κορίτσια από τη μεριά τους απογοητευμένα έψαχναν να βρουν στήριξη από κάπου, κοιτάζοντας η μία την άλλη και όλες μαζί την ερευνήτρια, η οποία βρισκόταν σε απόγνωση, προσπαθώντας να καταπιέσει την οργή που ως θηλυκότητα ένιωθε τη δεδομένη στιγμή, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούσε να εκφράσει. Οι ταξινομήσεις αυτές όπως υποστηρίζει και ο Bourdieu και βιώσαμε και μέσα στη συγκεκριμένη κουβέντα, συχνά παρουσιάζονται αυτονόητες, ενώ το πως εμφανίζονται στην ιστορία, επιβάλλονται, εδραιώνονται και αναπαράγονται αποσιωπάται επιμελώς, αναγνωρίζοντας έτσι την ανδρική κυριαρχία ως κάτι φυσικό και αιώνιο (Bourdieu, 2017).

#### *Ιστοριογραμμή των δικαιωμάτων των γυναικών*

Το δέκατο εργαστήριο ξεκίνησε με πολύ αγωνία και περιέργεια για το τι πρόκειται να συμβεί. Η προηγούμενη συνάντηση είχε αφήσει μία γλυκόπικρη ανάμνηση και κανείς δεν μπορούσε να φανταστεί την εξέλιξη του συγκεκριμένου εργαστηρίου. Έπειτα από πολύ σκέψη η ερευνήτρια κατέληξε ότι ο μόνος τρόπος να προσεγγίσουμε ξανά το θέμα της ισότητας των φύλων ήταν να μέσω των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. ώστε να καταλάβουν τα παιδιά ότι τα «προνόμια» που κατέχουν τώρα οι γυναίκες δεν ήταν σε καμία περίπτωση δεδομένα πριν από μερικά χρόνια και ότι είναι προϊόν αγώνων πολλές φορές αιματηρών. Θα έπρεπε στο τέλος του εργαστηρίου να είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να λέμε με άνεση σε μία παρέα, σε μία ομάδα, ότι τα φύλα δεν είναι ίσα, χωρίς να καταλαβαίνουμε τις προεκτάσεις που εν δυνάμει μπορεί να πάρει η δήλωση αυτή.

Τα παιδιά λοιπόν χωρισμένα σε δύο ομάδες έπρεπε να βάλουν διάφορες κατακτήσεις των γυναικών πάνω σε μια κενή ιστοριογραμμή, κάτι που τελικά δεν ήταν εύκολο για κανένα παιδί ανεξαρτήτως φύλου. Μετά από δέκα λεπτά αρχίσαμε να συζητάμε και η

ερευνήτρια αφού ρώτησε για κάθε δικαίωμα χωριστά την κάθε ομάδα που το είχε τοποθετήσει, αποκάλυπτε τη σωστή ημερομηνία κτήσης του συγκεκριμένου δικαιώματος. Το συγκλονιστικό ήταν ότι τα παιδιά δεν είχαν παρατηρήσει, δεν ήξεραν ότι πρόεδρος Δημοκρατίας ήταν γυναίκα, ή ότι η υπουργός παιδείας ήταν γυναίκα. Θα λέγαμε ότι η σειρά που είχαν τοποθετήσει τις κατακτήσεις των γυναικών ήταν σχεδόν τυχαίες. Μεγάλη εντύπωση τους έκανε η πληροφορία ότι οι γυναίκες κατέκτησαν το δικαίωμα ψήφου το 1956 και ότι πριν δεν ψήφιζαν και δεν μπορούσαν να θέσουν και υποψηφιότητα και ότι τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε διαφορετικά σχολεία αρρένων και θηλαίων.

*«Δεν θα ξανά υποτιμήσω τα δικαιώματα των γυναικών ούτε για πλάκα».  
Αυτοσχεδιασμοί εν είδη debate*

Αμέσως μετά ακολούθησε μια πολύ ενδιαφέρουσα δράση, τα παιδιά χωρισμένα στις ίδιες ομάδες έπρεπε να σχεδιάσουν και να παίξουν ένα μικρό θεατρικό που θα υποστήριζε ή θα αποδοκίμαζε το υποθετικό σενάριο που τους είχε δοθεί. Το αποτέλεσμα θεαματικό, κανένα θεατρικό δεν ξέφυγε από το σκοπό του και όλα τα παιδιά υποστήριζαν τις θέσεις που έπρεπε να υποστηρίξουν είτε συμφωνώντας με αυτές είτε όχι. Κατακτήσαμε θα μπορούσαμε να πούμε τον χώρο και τον χρόνο και μπορούσαμε χωρίς εντάσεις πλέον να συζητάμε και να σκεφτόμαστε τα έμφυλα ζητήματα. Όλα τα παιδιά της ομάδας των «υποστηρικτών», σχολίασαν στο τέλος ότι δυσκολεύτηκαν να υποστηρίξουν κάτι που δεν πίστευαν, αλλά σχολιάστηκε επίσης από ένα αγόρι ότι παίζοντας έναν τόσο αμφιλεγόμενο ρόλο, αυτό του υποστηρικτή τόσο ακραίων θέσεων, τον έκανε να καταλάβει ότι σε καμία περίπτωση δεν θα υποτιμούσε ξανά τα δικαιώματα των γυναικών ούτε καν αστεειεύομενος.

Στην αναστοχαστική κουβέντα που ακολούθησε συμμετείχαν όλοι και όλες λίγο πιο «σοφοί» και ώριμοι σε σχέση με την προηγούμενη συνάντησή μας. Όλα τα παιδιά σχολίασαν ότι έμαθαν κάτι χρήσιμο στο συγκεκριμένο εργαστήριο και ότι τους βοήθησε να καταλάβουν πολλά πράγματα που δεν είχαν σκεφτεί ποτέ ξανά στο παρελθόν. Τέλος, παρατηρήθηκε για πρώτη φορά μια ουσιαστική συνάντηση των δύο φύλων, σα να άνοιξε ένας καινούργιος διάυλος επικοινωνίας, σα να ειπώθηκαν πράγματα που έπρεπε να ειπωθούν ξεκαθαρίζοντας το τοπίο και στρώνοντας ένα καινούργιο δρόμο που θα μπορούσαν να περπατούν πια μαζί.

### *Τελευταία συνάντηση, μύθος ή αλήθεια;*

Η τελευταία μας συνάντηση ξεκίνησε με τον καθιερωμένο μας πια κύκλο, ένα κύκλο πολύ διαφορετικό από τους άλλους, έναν κύκλο χωρίς στρατόπεδα, έναν κύκλο που ο καθένας και η καθεμία μπορούσε να κάθεται όπου ήθελε. Με αυτή την όμορφη εικόνα ξεκίνησε η τελευταία δράση που είχε να κάνει με την αναγνώριση στερεοτυπικών φράσεων. Αφού η ερευνήτρια ξεκίνησε να διαβάζει τις φράσεις η πλειοψηφία των παιδιά καταλάβαιναν και ξεχώριζαν άμεσα όσες ήταν στερεοτυπικές και με ενθουσιασμό πετάγονταν από τις θέσεις τους για να φωνάξουν «Μύθος». Κάποια παιδιά καθυστέρησαν να καταλάβουν τη βασική διαφορά που είχαν οι δηλώσεις στην διατύπωση τους, οι στερεοτυπικές χρησιμοποιούσαν τη λέξη «όλα» ενώ οι μη στερεοτυπικές τη λέξη «κάποια» (π.χ. σε κάποια κορίτσια αρέσει η ζωγραφική, σε όλα τα αγόρια αρέσει να παίζουν με φορτηγά).

Η πλειοψηφία λοιπόν θα λέγαμε ότι κινούνταν άνετα και καταλάβαιναν, εξηγούσαν στα παιδιά που δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν το μύθο από την αλήθεια. Τα παιδιά που δεν αναγνώριζαν εύκολα τη διαφορά ανάμεσα στις φράσεις, είναι αυτά που έμειναν, γενικώς θα λέγαμε, αμετακίνητα, δεν ένιωσαν άνετα ποτέ και η αρχική αμηχανία τους δεν εξαφανίστηκε ποτέ. Ακολούθησαν ένα δικό τους τρόπο επιβίωσης στα εργαστήρια, σα να φορούσαν κάποια στολή αστροναύτη καθώς δεν μπορούσαν να νιώσουν αυτά που συνέβαιναν δίπλα τους, τραβούσαν το δικό τους δρόμο φορώντας τις παρωπίδες τους, βιώνοντας μία δική τους αλήθεια που κανείς και τίποτα δεν μπορούσε να την επηρεάσει. Πολλές φορές μπλέκονταν με τα άλλα παιδιά, δίνοντας την εντύπωση ότι ενσωματώνονταν και έρχονταν πιο κοντά στη συνειδητοποίηση της κατάστασής τους, άλλες φορές πάλι, όταν η δράση ή κάποια συζήτηση εμβάθυνε περισσότερο, μας έδειχναν και πάλι την αρχική τους εικόνα, που, μία εικόνα βαθιά συντηρητική που προωθούσε τον έμφυλο διαχωρισμό και την διαιώνιση της πατριαρχίας.

### *Συμπεράσματα ποιοτικής ανάλυσης*

Με το πέρασμα του χρόνου ο μετασχηματισμός της ομάδας γίνονταν όλο και πιο εμφανής με την πλειοψηφία των παιδιών να μπορούν πλέον να συνεργάζονται μεταξύ τους σε μεικτές ομάδες, μειώνοντας αισθητά τον έμφυλο διαχωρισμό που υπήρχε αρχικά. Οι αναστοχαστικές συζητήσεις αυξήθηκαν ποσοτικά και μεγάλωναν σε διάρκεια στο τέλος κάθε εργαστηρίου, γεγονός το οποίο καταδεικνύει την ανάγκη που

είχε δημιουργηθεί πλέον στα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να εκφράζουν τις απόψεις τους μέσα στη ομάδα. Στην τελευταία μας παρέμβαση παρατηρήθηκε, ένας κύκλος χωρίς στρατόπεδα, ένας κύκλος που ο καθένας και η καθεμιά μπορούσε να κάθεται όπου ήθελε. Τέλος η πλειοψηφία των παιδιών μπορούσε πλέον να αναγνωρίσει τα στερεότυπα και στα περισσότερα από αυτά να καταλαβαίνει και να επικοινωνεί την αδικία και τη δυσκολία που αυτά φέρουν.

### **Γ.3. Κριτική φίλη**

Στη θέση της κριτικής φίλης υπήρξε η Χ.Ρ. η οποία βρίσκονταν συνεχώς μέσα στην τάξη και γνώριζε τα παιδιά πριν ακόμα ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις καθώς είχε τη θέση της παράλληλης στήριξης για ένα από τα παιδιά. Η βοήθεια της πολύτιμη, όχι μόνο για την ομαλή εισαγωγή της ερευνήτριας στην ομάδα παρέμβασης, αλλά και για την ανατροφοδότηση στο τέλος κάθε παρέμβασης με χρήσιμες παρατηρήσεις για την ομάδα και την εξέλιξη των εργαστηρίων.

Η Χ.Ρ. διατηρούσε σημειώσεις για ότι σημαντικό συνέβαινε, από τη δική της οπτική γωνία, στις δώδεκα παρεμβάσεις, από τις δικές της καταγραφές αντλούμε πολλές και σημαντικές πληροφορίες για τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Αρχικά λοιπόν παρατηρεί την μεγάλη αμηχανία που υπήρχε από τη μεριά των παιδιών στα πρώτα εργαστήρια, καθώς για την ίδια τα παιδιά, δεν είχαν ξαναβρεθεί πρόσφατα σε αντίστοιχες θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες γεγονός που αρχικά φάνηκε να τα δυσκολεύει, αλλά με την πάροδο του χρόνου παρατηρήθηκε μεγάλη μετακίνηση μέσα στην ομάδα. Βελτιώθηκε σταδιακά οι επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας γεγονός το οποίο παρατηρήθηκε όχι μόνο κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και των διαλειμμάτων όπου υπήρχε και το μεγαλύτερο πρόβλημα εξαρχής. Έδειχναν μεγάλη ανυπομονησία μέσα στη εβδομάδα για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και καθώς περνούσε ο χρόνος έδειχναν και περισσότερη διάθεση να συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις που οργανώνονταν στα πλαίσια αυτής.

Τελικά σύμφωνα με την κριτική μας φίλη η Θεατρική Αγωγή μπόρεσε να δώσει λύση σε ένα πρόβλημα που το σχολείο φαινόταν δεν ήταν σε θέση να δώσει, αντιθέτως είχε πάρει και αποφάσεις που δυσκόλευαν τα παιδιά να επικοινωνήσουν με το άλλο φύλο, δημιουργώντας τους την αίσθηση ότι δεν υπάρχει κατανόηση και χώρος έκφρασης για αυτά μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

#### **Γ.4. Τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων**

Σε μια προσπάθεια να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματά μας εν συνόλω, χρησιμοποιώντας όλα τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας για την πειραματική μας ομάδα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει επαλήθευση των ερευνητικών μας υποθέσεων. Τα αποτελέσματα των δύο αναλύσεων επαληθεύουν την ερευνητική μας υπόθεση ότι η θεατρική αγωγή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών για τα έμφυλα στερεότυπα και να μετασχηματίσει τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις για το φύλο, καθώς παρατηρήθηκε μετρήσιμη στατιστική διαφορά στη σύγκριση των απαντήσεων στις ερωτήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις ισχυροποιώντας τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης που παρίσταντο κατά τη διάρκεια όλων των παρεμβάσεων. Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών βελτιώθηκε με τρόπο μετρήσιμα θετικό κάτι που επαληθεύεται και από την ποιοτική και από την ποσοτική μας ανάλυση.

#### **Δ. Απολογισμός και συμπεράσματα**

##### **Δ.1.1.Συμπεράσματα**

Η παρούσα εργασία είχε ως βασικό της στόχο να ελέγξει το κατά πόσο το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής μπορεί να καταστεί μέσω ευαισθητοποίησης για τα έμφυλα στερεότυπα. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν δώδεκα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια τα οποία ενσωμάτωναν την έμφυλη θεωρία και στόχευαν αρχικά στο να ενημερωθούν και να κατανοήσουν τα παιδιά τα έμφυλα στερεότυπα που διατρέχουν την κοινωνία μας και σε δεύτερο χρόνο να μπορέσουν να τα απορρίψουν, υιοθετώντας συμπεριφορές που προάγουν την ισότητα των φύλων και συμπεριλαμβάνουν οποιαδήποτε διαφορετική φωνή υπάρχει εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Για την μέτρηση της μετακίνησης της ομάδας παρέμβασης δόθηκαν ερωτηματολόγια πριν και μετά τις παρεμβάσεις της ερευνήτριας, αντλώντας με αυτό τον τρόπο τα ποσοτικά δεδομένα της ανάλυσης μας. Παράλληλα η ερευνήτρια διατηρούσε ημερολόγιο καταγραφών των εργαστηρίων, γεγονός το οποίο μας έδωσε τα ποιοτικά δεδομένα, ισχυροποιώντας έτσι τα ερευνητικά μας αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Τα αποτελέσματα μας, επιβεβαιώνουν τις παλαιότερες έρευνες και τις ενισχύουν στην περίπτωση της μεταστροφής των στερεοτυπικών αντιλήψεων των παιδιών.

Αρχικά η ομάδα παρέμβασης, ξεκίνησε όπως φαίνεται, συγκρίνοντας την με την ομάδα ελέγχου, από συντηρητικότερη αφετηρία και υπεύθυνοι κατά κύριο λόγο ήταν τα αγόρια της ομάδας τα οποία είχαν υιοθετήσει πολύ συντηρητικές απόψεις για το φύλο δεχόμενα τα έμφυλα στερεότυπα ως κάτι φυσικό και αμετάβλητο. Τα κορίτσια από την άλλη γνώριζαν και δήλωναν από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις τους έμφυλους διαχωρισμούς και την ανισορροπία που επέβαλαν τα αγόρια. Κύριος λόγος της κακής τους επικοινωνίας ήταν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που είχαν τα αγόρια της ομάδας. Σύμφωνα με την έρευνα των Egan και Perry τα αγόρια κατά την πρώιμη εφηβεία προσπαθούν περισσότερο να είναι σύμφωνοι με τα τυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους, ασκώντας περισσότερη πίεση στον εαυτό τους σε σχέση με τα κορίτσια, φοβούμενοι οποιαδήποτε διαφοροποίηση (Egan & Perry, 2001).

Αντιθέτως τα κορίτσια όχι μόνο φάνηκαν προοδευτικότερα από τα αγόρια της ομάδας κάτι που διαφαίνεται και στην ποσοτική ανάλυση αλλά και στην ποιοτική ανάλυση. Αναγνώριζαν εξ αρχής τα έμφυλα στερεότυπα και κάποιες από αυτές, ήταν σε θέση να δώσουν ακόμα και τον ορισμό του κοινωνικού φύλου, αλλά και να τον υπερασπιστούν όταν αυτό χρειάστηκε. Τα κορίτσια είχαν αναπτύξει ριζοσπαστικότερες θέσεις όχι μόνο γιατί γνώριζαν περισσότερες πληροφορίες από την αρχή, αλλά και γιατί τα περισσότερα στερεότυπα πλήττουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ελευθερίες των κοριτσιών. Τα κορίτσια σύμφωνα με την Gill, διαθέτουν τα εφόδια να αναγνωρίσουν την επιτέλεση της θηλυκότητας και τον τρόπο που οι διάφορες αναπαραστάσεις των γυναικών στα ΜΜΕ παρουσιάζουν το σώμα της γυναίκας σε υποδεέστερη θέση και σε καθεστώς αδιάλειπτης βελτίωσης. Συνειδητοποιούν τη μη ρεαλιστικότητα των προτύπων και εκφράζουν την αντίστασή τους και την κριτική τους στον τρόπο που αναπαρίσταται η ιδεατή θηλυκότητα (Gill, 2007). Γεγονός όμως που δεν τις καθιστά πολιτισμικά ανεπηρέαστες από τα ΜΜΕ και τον περιβάλλον τους γενικότερα, καθώς η κριτική τους εμπλοκή συνυπάρχει με την επιθυμία τους να μιμηθούν κάποια από τα πρότυπα που προωθούνται (Vares et al., 2011).

Στην περίπτωση που η ταυτότητα φύλου των αγοριών είναι σύμφωνη με τη συμπεριφορά τους, ως προς τους έμφυλους ρόλους, κάτι που συνέβαινε στην πλειοψηφία των αγοριών της ομάδας, φαινόταν ότι δεν είχαν λόγο να απορρίψουν κανένα από τα στερεότυπα. Η κατάρριψή τους ουσιαστικά αποτελούσε απειλή όχι μόνο

για την αρρενωπότητα τους, αλλά και για τα πατριαρχικά προνόμια που μέχρι τώρα απολάμβαναν και δεν είχαν καμία διάθεση να παραδώσουν αμαχητί (Forth, 2009· Gilman, 2004).

Το μόνο σημείο στο οποίο όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου συμφωνούσαν αρχικά, ήταν στο ότι διαφωνούν, ότι υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Δηλώθηκε από την πρώτη κιόλας συνάντηση και ήταν κοινό αίτημα της ομάδας να διερευνηθεί. Η μεγαλύτερη μετακίνηση της ομάδας μετά την λήξη των παρεμβάσεων, επιβεβαιώνοντας όλες τις έρευνες που έχουν γίνει για την αξία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, σημειώθηκε στις μεταξύ τους σχέσεις. Μέσα από τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν μεταξύ τους, να βρουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα, να αναστοχαστούν πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη έκφραση φύλου τους και να διαπραγματευτούν την έμφυλη ταυτότητά τους και τα στερεότυπα που την διέπουν. Μειώνοντας την έμφυλη ανισορροπία τα παιδιά μπόρεσαν να επικοινωνήσουν με το άλλο φύλο αναγνωρίζοντας και οριοθετώντας τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης που υπάρχουν ανάμεσα τους. Τα παιδιά μπόρεσαν και πάλι να εμπιστευτούν το ένα το άλλο, αλλά και να λύσουν τις όποιες διαφορές τους μέσα σε ένα περιβάλλον αποδοχής και ελεύθερης έκφρασης όπως αυτό δομήθηκε στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αλλάζοντας οπτική γωνία και τοποθετώντας τον «άλλο/η» και τις απόψεις του στο κέντρο της παρατήρησής τους, απέκτησαν προοδευτικά σημαντικές ικανότητες διαλόγου και αύξησαν την ενσυναίσθησή τους. Έτσι η ατομική θέση έδωσε τη θέση της στην συλλογική μετά από αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων και συναισθημάτων. Σύμφωνα με τον Freire η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης αυτών που συμμετέχουν σε θεατρικές δράσεις είναι ένα από τα πιο σπουδαία πλεονεκτήματά τους, διότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν την αίσθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ηθικής κριτικής κατανοώντας καλύτερα πως λειτουργεί η κοινωνία. Αν οι άνθρωποι δεν ενθαρρύνονται να έχουν κριτική σκέψη δεν θα μπορούν να απορρίπτουν τις αδικίες κάνοντας τελείως απίθανη οποιαδήποτε ομαδική δράση που θα φέρει αλλαγές στην κοινωνία. Η μάθηση δεν πρέπει να είναι αποδοχή του υπάρχοντος, αλλά η κατανόηση ότι τίποτα δεν είναι δεδομένο, όταν δουλεύουμε όλοι μαζί μπορούμε να φέρουμε την κοινωνική αλλαγή (Freire, 2002). Στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια μέσω της ατομικής και ομαδικής δράσης, την πειθαρχίας στους κανόνες για την εκπλήρωση των στόχων της ομάδας, αλλά και την ανατροφοδότηση, την επικοινωνία της βιωμένης



εμπειρίας, την ομαδική συζήτηση, διευρύνονται οι αντιληπτικοί και εκφραστικοί ορίζοντες με διαφορετικές οπτικές γωνίες, διευκολύνοντας τη συνεργασία και συμβάλλοντας στην αποδόμηση των προκαταλήψεων και του φόβου για το ανοίκειο (Λενακάκης, 2012:65-66).

Τέλος, θα θέλαμε να σημειώσουμε, την συνολική μετατόπιση των απόψεων των παιδιών ως απόρροια των παρεμβάσεων που έγιναν για τα έμφυλα στερεότυπα. Η Θεατρική Αγωγή κατάφερε να μετασχηματίσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών, με τα αγόρια να σημειώνουν τη μεγαλύτερη μετακίνηση σε σχέση με τις αρχικές τους θέσεις, δεδομένου ότι κατείχαν και τις πιο στερεοτυπικές θέσεις εξ αρχής. Παραμένουν στο φαντασιακό τους καλύτεροι αρχηγοί και δεν καταφέρνουν να σπάσουν το συγκεκριμένο στερεότυπο, επιβεβαιώνοντας μελέτες που επισημαίνουν ότι τα «αρσενικά» χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η ανεξαρτησία και η ηγεσία, αυξάνονται κατά την είσοδο των αγοριών στην πρώτη εφηβεία (Galambos et al., 1990), αλλά και την άποψη ότι τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν περιβάλλοντα μέσα στα οποία η ανδρική κυριαρχία όχι μόνο συστηματοποιείται, αλλά και νομιμοποιείται τελικά (Θάνος & Μπούνα, 2016). Παρόλα αυτά ο μετασχηματισμός των απόψεων τους ήταν ποιοτικά και ποσοτικά μετρήσιμος καταδεικνύοντας τον πολυσήμαντο ρόλο που παίζει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των μαθητών, αλλά και στο σχολείο εν γένει. Γεγονός το οποίο επισημαίνει επίσης και την σημαντικότητα της επιστροφής του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη, αφού αυτό έχει αφαιρεθεί τα τελευταία χρόνια από τις συγκεκριμένες τάξεις, χωρίς κάποια παιδαγωγική και αιτιολόγηση.

### **Δ.1.2.Επίλογος**

#### *Περιορισμοί και προτάσεις για το μέλλον*

Ερευνώντας τη βιβλιογραφία πάνω στη διαδικασία αναπαραγωγής του φύλου στο σχολικό περιβάλλον, διαπιστώθηκε ότι η ασυμμετρία των φύλων στην εκπαίδευση δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Διότι αν και οι έμφυλες διακρίσεις δεν επιτρέπονται θεσμικά, αναπαράγονται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που είναι παγιωμένες και σαφέστατα ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα που υπάρχουν στην κοινωνία.

Η Arnot (2006) αναφέρει τη σπουδαιότητα την ακριβή σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, ενώ η θεωρία για τις έμφυλες σχέσεις θα πρέπει να εντάσσεται στις εφαρμογές και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι οι θεωρητικές απόψεις παίρνουν σχήμα βασιζόμενες στις πραγματικές και στις πρακτικές παραμέτρους αλλά και στον ακαδημαϊκό/επιστημονικό/κοινωνιολογικό λόγο. Έτσι κι αλλιώς, συνεχίζει η Arnot (2006:54), «*οι ταυτότητες φύλου, στο κάτω κάτω, βρίσκονται στο κέντρο της κοινωνικής διαμόρφωσης. Και είναι αυτή η κεντρική τους θέση που τους εγγυάται το μέλλον της εκπαιδευτικής θεωρίας του φύλου και της φεμινιστικής πολιτικής*». Όλα αυτά βασιζόμενη όμως και στη θεωρία του Bernstein (1977), ότι το σχολείο είναι ικανό με τη σειρά του να επηρεάσει τις οικογένειες καθώς η σχέση τους είναι αμφίδρομη και όχι προς μία κατεύθυνση, αφού αυτά αλληλεπιδρούν. Έτσι η θέση ότι το σχολείο έχει και θα πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο στην άρση των έμφυλων στερεοτύπων ενισχύεται και γίνεται κυρίαρχη.

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών στρατηγικών θα πρέπει να μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν τον κυρίαρχο σεξιστικό λόγο που απαιτεί και αναγκάζει τα υποκείμενα να υπάρχουν σε δύο αντιθετικούς πόλους, από τη μία σε αυτόν των ανδρών/αγοριών και από την άλλη σε αυτό των γυναικών/κοριτσιών, αποτρέποντας την πληρέστερη ανάπτυξη των προσωπικοτήτων τους. Τα παιδιά θα πρέπει μέσω αυτών των πρακτικών να συνειδητοποιήσουν ότι καθημερινά ισορροπούμε ανάμεσα σε αντιφατικές θέσεις και παρατηρούμε ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι να είναι κανείς «αγόρι» και «κορίτσι» αφού πρώτα έχουμε κατακτήσει το δικαίωμα της πλήρους πρόσβασης σε αυτούς. Βελτιώνοντας τις κριτικές δεξιότητες των παιδιών θα είναι σε θέση να εξετάζουν την δυαδική συνθήκη των φύλων που βρίσκεται συνεχώς στο λόγο ως κάτι δεδομένο και «φυσικό», αρνούμενοι να υιοθετήσουν πρακτικές δυαδικής κατηγοριοποίησης. Ακόμα πιο σημαντικό είναι τα παιδιά να ξεπερνούν τα υποκειμενικά εμπόδια και συνήθειες ενστερνιζόμενοι εναλλακτικό, απελευθερωμένο λόγο, που ασκεί κριτική σε ότι αναχρονιστικό παραμένει στο διδακτικό υλικό, αλλά και την ίδια τη διδακτική διαδικασία, σε περίπτωση που κάποια σχολική μονάδα δεν είναι ευαισθητοποιημένη σε ζητήματα φύλου. Αυτή η θέση φυσικά θεωρεί αυτονόητο ότι το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι για να μπορούν αργότερα να ευαισθητοποιήσουν με τη σειρά τους τα παιδιά σε θέματα φύλου (Κογκίδου, 1997).

Η ενασχόληση μας με τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας και τους παράγοντες που την επηρεάζουν εντόπισε ένα σημαντικό έλλειμμα στο ερευνητικό πεδίο για το φύλο. Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας, που όμως έχουν μελετηθεί πολύ λιγότερο από τους υπόλοιπους είναι οι εκπαιδευτικοί. Θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον να ερευνήσουμε το πως επηρεάζει ο/η εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής, ως φορέας προσωπικών πρακτικών και πεποιθήσεων την αντίληψη των παιδιών για το φύλο. Εξετάζοντας ταυτόχρονα τα στοιχεία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος της Θεατρικής Αγωγής, δίνοντας τη δυνατότητα στους θεατροπαιδαγωγούς και την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους παιδαγωγική και τις επιπτώσεις της στο μαθητή. Όταν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει συγκαλυμμένο, ο αντίκτυπος στην εκπαίδευση και τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του μαθητή μπορεί να διαιωνίσει το φύλο, τη φυλή και τις ταξικές ανισότητες (Giroux, 1983). Η έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Θεατρικής Αγωγής θα μπορούσε να εξετάζει τις λειτουργίες της παιδαγωγικής του θεάτρου, οι οποίες συμβάλουν στην αναπαραγωγή του φύλου, των έμφυλων ανισοτήτων και των θεσμοθετημένων πολιτισμικών προτύπων.

Αν δεχτούμε λοιπόν αυτό που λέει ο Τσιώλης (2010) για τις έμφυλες ταυτότητες, ότι αυτές είναι μονάχα σχήματα, που δείχνουν τον τρόπο που ο κάθε άνθρωπος εξηγεί την ταυτότητά του, έχουν μία πλαστικότητα και έχουν την ικανότητα να συνδυάσουν νέες οπτικές. Να είμαστε αισιόδοξοι ότι στο μέλλον θα μπορέσει να υπάρξει κοινωνικός μετασχηματισμός, αφού πρώτα συμβάλουμε από κοινού και με κάθε τρόπο, στην μεταστροφή των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο.

## Βιβλιογραφία

*Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία*

Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης. (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου: Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές* (Μτφ. Χ. Αθανασιάδου & Κ. Δαλακούρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ασουμανάκη, Φ. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για τη διαπραγμάτευση των έμφυλων στερεοτύπων σε νέες και νέους*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ., (2007), *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Α' έκδοση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Beauvoir, S. (1979) *Το δεύτερο φύλο*. (Κ. Σιμόπουλος, μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.

Bourdieu, P. [2002] (2007). *Η ανδρική κυριαρχία*. Αθήνα: Πατάκης.

Butler, J. (2006). *Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία*, στο Α. Αθανασίου (επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. (σσ. 381-408). Αθήνα: Νήσος.

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

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.

Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χ. (2013). Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οι τεχνικές θεάτρου φόρουμ. Στο Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χ. (επιμ). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Όσμωση και *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16

- Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα Φτωχό Θέατρο*. (μτφρ. Φ. Κονδύλης, Μ. Γαϊτη-Βορρέ), Αθήνα: Θεωρία.
- Γραμματάς, Θ. (2002) Το θέατρο ως διδασκόμενο μάθημα. Η αναγκαιότητα μιας ειδικής διδακτικής. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1, Αθήνα, Ατραπός, 2002, 115-1243.
- Γραμματάς, Θ. (2004). Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Π. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (επιμ.) (2006). *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους. Θέατρο-Λογοτεχνία*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική αγωγή και παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Connell, R. W. (2006). Το κοινωνικό φύλο. (Ε. Κοτσιφού, Μεταφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δαρβίρη, Χ. (2009). *Μεθοδολογία Έρευνας στο Χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Δεληγιάννη Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Η γλώσσα μου. Μελετητής. 49
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο: Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.), Εκπαίδευση και Φύλο. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο— Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζώνιου, Χ. (2016). Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Θάνος, Θ & Μπούνα, Α. (2016). *(Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες*. Κοινωνιολογική επιθεώρηση. 4, σσ. 101-128.
- Illeris, K. (επιμ.) (2009). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2011). *Θέατρο-αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Ανακτήθηκε στις 22/11/2022, από [http://www.pischools.gr/download/programs/depps/7deppsaps\\_Theatrou.pdf](http://www.pischools.gr/download/programs/depps/7deppsaps_Theatrou.pdf)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). Πρόγραμμα σπουδών θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Ανακτήθηκε στις 26/11/22, <https://edu.klimaka.gr/mathimata/dhmotikou/3531-programma-spoudwn-theatrikis-agwgis>

Ιωακειμίδης, Π. (2003). Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρεθυμνο.

Κανταρτζή, Ε. (1992). Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους τον δύο φύλων. *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 107-114.

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.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κογκίδου Δ. (1997). *Φεμινιστική Παιδαγωγική: Ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.). *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ. 227-257). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Προλογικό Σημείωμα. Στο R. Connell (Επιμ.), *Το κοινωνικό φύλο* (Μτφ. Ε. Κοτσιφού) (σσ. 1-55). Αθήνα: Επίκεντρο.

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* (σσ. 1-12). Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou\\_emfyles\\_taftotites\\_doc.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf) (πρόσβαση: 10/2/2021).

Κογκίδου, Δ (2015). *Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο: όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κούση, Δ. (2017). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο σε μαθητές/τριες ΣΤ'*

δημοτικού σχολείου. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

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).

Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Λαμπρίδης, Α. Ε. (2004). *Σtereότυπο, προκατάληψη, κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.

Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση, στο: Κουρκούτας Η. & Chaertier J. P. (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο, σσ. 455-470.

Λενακάκης, Α. (2012). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία, διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε στις 26/11/2022, από <https://docplayer.gr/32800389-Antonislenakakis-i-morfopaideytiki-axia-toy-paihniديو-kai-toy-theatroy-stinekpaideysi.html>.

Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 177-220). Αθήνα: Διάδραση.

Lippmann, W. (1988). *Κοινή γνώμη* (Μτφ. Γ. Καραγιάννης). Αθήνα: Κάλβος.

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (2003). Η γυναικεία γλώσσα και η γλώσσα γυναικών. Πρακτικά του συνεδρίου Το Φύλο Τόπος Συνάντησης των Επιστημών: Ένας πρώτος Ελληνικός Απολογισμός. Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε 15/9/2014 από <https://goo.gl/CTtGTB> (15/9/2014).

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας στο Παρασκευόπουλος Ι.Ν.* (επιμ.). *Διαφυλικές σχέσεις* (β' τόμος). (σσ.240-250). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπακαλάκη, Α. (1997). Είναι η Ανθρωπολογία των Γυναικών για την Ανθρωπολογία του Φύλου, ότι η Παιδική Ηλικία για την Ωριμότητα; Μνήμων. 19
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας στο Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (επιμ.). Διαφυλικές σχέσεις (β' τόμος)*. (σσ.240-250). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Στο φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παραβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (σσ. 12-76). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι..
- Mezirow, J. et al (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπούνα, Α. (2019). *Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας: ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπρεχτ, Μπ. (1977). *Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ*. (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Μπρουκ, Π. (1976). *Η σκηνή χωρίς όρια*. (μτφρ. Μ-Π Παπαρά), Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική παιδεία, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης: Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 26/11/2022, από [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10905/2008\\_%CE%98%CE%AD%](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10905/2008_%CE%98%CE%AD%).
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2007). *Προλογικό σημείωμα στο Bourdieu, P., Η ανδρική κυριαρχία*. (σσ. 9-28). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.



- Perkins, D. (2004). *Το φαινόμενο «Εύρηκα!»*. Οδηγός για τους κρυφούς μηχανισμούς της σκέψης (μτφρ. Σ. Νικολάου). Αθήνα: Λιβάνης-Νέα Σύνορα
- Πολίτης, Φ. (2006). Οι «Αντρικές Ταυτότητες» στο Σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, Ομοφυλοφοβία και Μισογονισμός. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πριοβόλου, Ε. (2010). *Η θέση της γυναίκας σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Στανισλάβσκι, Κ. (1977). *Ενας ηθοποιός δημιουργείται*. (μτφρ. Α. Νίκας), Αθήνα: Γκόννη.
- Τσαούσης, Δ. (1985). *Η κοινωνιολογία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Turner, B., Abercrombie, N. & Hills. (1991). Λεξικό Κοινωνιολογίας, (μτφρ. Κάντας Σ. & Κάντας Α.). Αθήνα: Πατάκη.
- Turner, P. (1998). Βιολογικό, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΦΕΚ 1471/2002. Ορισμός προγραμμάτων σπουδών ολοήμερου σχολείου. Ανακτήθηκε στις 26/11/2022, [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Ekp\\_Themata/APOF.%202002%20-%20FEK.%201471%20-B-%202022-11-2002.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/APOF.%202002%20-%20FEK.%201471%20-B-%202022-11-2002.pdf)
- ΦΕΚ τεύχος Β'303/2003. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών θεάτρου. Ανακτήθηκε στις 26/11/2022, <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004). *Τα Κορίτσια Παιζουν. Αναπαραστάσεις του Φύλου στην Αυλή του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρόση, Λ. Λ., Σακκά, Δ., Δελληγιάννη-Κουιμτζή, Β., & Ηρακλείδου, Μ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρόση, Λ. Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.
- Χαντζή, Α. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zavalloni, M. & Louis- Guérin, C. (1984). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση. Εισαγωγή στην εγω-οικολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

*Ξενόγλωσση βιβλιογραφία*

- Adams, G.R., Marshall, S.K., (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person in context. *J. Adolesc.* 19, 429–442.
- Anderson, M. (2006). What is a drama teachers? Some stories from praxis. In L. A. African-American Adolescents Labeled “Behavior Disordered”. *Exceptional Children*, 59(2)
- Arnot, M. (1986). *State education policy and girls “educational experience”*. In Beechey & E. Whitelegg (Eds), *Womwn in Britain today*. Milton Keynes: open university press, 132-172.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130, 80–114. doi:10.1037/0033-2909.130.1.80.
- Bateman, T. & Coetzee, M.H. (2018) Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies, *Youth Theatre Journal*, 32:2, 124-137, DOI: 10.1080/08929092.2018.1529470
- Bartle-Haring, S., Strimple, R.E., (1996). Association of identity and intimacy: an exploration of gender and sex-role orientation. *Psychol. Rep.* 79, 1255–1264.
- Berenbaum, S. a., Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2008). Gender development. In W. Best, D. (1990). *Arts in schools: A critical time*. Birmingham: Institute for Arts and Design.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Boal, A. (1982). *Theatre of the Oppressed*. London: Routledge.
- Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (2002). *Game for Actors and non-actors*. London & New York: Routledge.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama. A critical analysis*. Stoke on trend: Trentham Books.
- Bolton, G. & Heathcote, D. (1999). *So you want to use role play*. Stoke on trent: Trentham books.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bussey, K. (2011). *Gender Identity Development. Handbook of Identity Theory and Research*, 603–628. doi:10.1007/978-1-4419-7988-9\_25
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge: New York.
- Campbell, D.T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levie (Eds.), *Nebraska Symposium of Motivation*. vol 13. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Carlson, N. R. & Heth, C. D. (2010). *Psychology the Science of Behaviour*. Ontario, CA: Pearson Education Canada.
- Claparède, E. (1946). *L' education fonctionnelle*. Neuchatel et Paris.
- Clipson-Boyles, S. (1998). *Drama in Primary English Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Courtney, R. (1974). *Play, drama and thought*. New York: Drama books specialist.
- de Lauretis, T. (1991) 'Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities' in *Differences* 3(2): iii-xviii.
- Damon & R. Lerner (Eds.), *Advanced child and adolescent development* (pp. 647–696). New York, NY: Wiley.
- Delamont, S. (1990). *Sex Roles and the School*. London: Routledge
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum -and- The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Diamond, L.M., Butterworth, M. (2008). Questioning gender and sexual identity: dynamic links over time. *Sex Roles* 59, 365–376.
- Egan, S., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 37, 451–463. doi:10.1037/0012-1649.37.4.451
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*, London: David Fulton Publishers.
- Francis, D. (2013). You know the homophobic stuff is not in me, like us, it's out there. Using Participatory theatre to challenge heterosexism and heteronormativity in a south African school. *South African Journal of Education*, 33(4), 1–14.
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- Frosh, S., Phoenix, A., & Pattman, R. (2003). The trouble with boys. *The Psychologist*, 16(2), 84-87.
- Galambos, N., Petersen, A. C., Richards, M., & Gitelson, I. B. (1985, Sep 1). The attitudes toward women scale for adolescent (AWSA): A study of reliability and validity. *Sex Roles*, 343.
- Gardner, H. (1985). *Towards a theory of dramatic intelligence*. Στο J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 295-312). New York: University Press of America.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Hatton, C. (2003) Backyards and Borderlands: Some reflections on researching the travels of adolescent girls doing drama 1, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8:2, 139-156, DOI: [10.1080/13569780308335](https://doi.org/10.1080/13569780308335)
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: PUF.
- Hill, J.P., Lynch, M.E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In: Brooks-Gunn, J., Petersen, A. (Eds.), *Girls at Puberty: Biological and Psychosocial Perspectives*. Plenum, New York, pp. 201–228.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Jackson, T. (2001). *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education*. London: Routledge.
- Jackson, S. (2002). *Gender: A Sociological Reader*. London: Routledge.
- Kågesten A, Gibbs S, Blum RW, Moreau C, Chandra-Mouli V, Herbert A, et al. (2016) Understanding Factors that Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review. *PLoS ONE* 11(6): e0157805. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Kimmel, M. (2004). *The Gendered Society Reader*. New York: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1966). a cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82–172). Stanford, Ca: Stanford University Press.

- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-172). Stanford, Ca: Stanford University Press. Kronder and identity: the intersection of structure, content, and context. *Sex Roles* 36, 747–770.
- Kollmayer, M. & Schober, B. & Spiel, C. (2018) Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions, *European Journal of Developmental Psychology*, 15:4, 361-377, DOI: [10.1080/17405629.2016.1193483](https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483) Kronder and identity: the intersection of structure, content, and context. *Sex Roles* 36, 747–770.
- Lambert, K., Wriqth, P., Currie, J., & Pascoe, R. (2019). Embodiement and becoming in secondary drama classrooms: the effects of neoliberal education cultures on performances of self and drama texts. *Critical studies in education*, 60(2), 1-19.
- Lenakakis, A., Kousi, D., & Panges, I. (2019). ‘Do women know how to drive?’ A research on how theatre pedagogy contributes to dealing with gender stereotypes. *Preschool & Primary Education*, 7(1), 19-36.
- Lobel, T.E., Bar-David, E., Gruber, R., Lau, S., Bar-Tal, Y. (2000). Gender scheme and social judgments: a developmental study of children from Hong Kong. *Sex Roles* 43, 19–42.
- Lund, A. (2013). Staging gender: the articulation of tacit gender dimensions in drama classes in a Swedish context. Ma thesis. *Gender and education*, 25(7), 907-922.
- Martin, C. L. (2000). Cognitive theories of gender development. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 91–122). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- McHale, S.M., Kim, J.Y., Dotterer, A.M., Crouter, A.C., Booth, A. (2009). The development of gendered interests and personality qualities from middle childhood through adolescence: a biosocial analysis. *Child Dev.* 80, 482–495.
- Mellou, E. (1994). The case of intervention in young children’s dramatic play in order to develop creativity. *Early Child Development and Care*, 99, 53-61.
- Mischel, W. (1966). a social learning view on sex differences in behavior. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 56-81). Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Books.

- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mischel, W. (1966). a social learning view on sex differences in behavior. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 56–81). Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Montessori, M. (1919). *The Montessori Method*. London: Heinemann.
- Muir, A. (1996). *New beginnings knowledge and form in the drama of Bertold Brecht and Dorothy Heathcote*. Stoke on trend: Trentham Books.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experience*. London: Hodder & Stoughton.
- Nicholson, H. (1995). Performative acts: drama, education and gender. *NADIE Journal*; v.19 n.1 p.27-37; 1995, 19(1), 27–37. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.74625>
- Oakley, A. (1985). *Sex, gender and society*. Aldershot, Hants: Gower in association with New Society.
- Oakley, A. [1972] (1985). *Sex, Gender and Society*. Aldershot, Hants: Gower.
- O’Toole, J. (2006). *Doing drama research. Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. City East QLD: A Drama Australia Publication.
- Page, C. (1997). *Eduquer par le Jeu Dramatique*. Paris: ESF éditeur.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*, New York: W. W. Norton and Company.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*, New York: W. W. Norton and Company.
- Priess, H.A., Lindberg, S.M., Hyde, J.S., (2009). Adolescent gender-role identity and mental health: gender intensification revisited. *Child Dev.* 80, 1531–1544.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ruble, D.N., Martin, C.L., (1998). Gender development, In: Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of Psychology: Vol. 3. Personality and Social Development*, 5th ed. Wiley, New York, pp. 933–1016.
- Ruble, D.N., Martin, C.L., Berenbaum, S.A., (2006). Gender development, In: Eisenberg, E., *Psychology: Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development*, 6th ed. John Wiley & Sons Inc., Hoboken, NJ, pp. 858–932.
- Sedgwick, E. (1990) *The Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press.
- Schöning, S., Engeli, A., Bauer, C., Kugel, H., Kersting, A., Roedel, C., Zwißner, P., Pyka, M., Dannowski, U., Lehmann, W., Heindel, W., Arolt, V., Konrad, C., (2010). Neuroimaging differences in spatial cognition between men and male-to-female transsexuals before and during hormone therapy. *J. Sex. Med.* 7, 1858–1867.
- Serbin, L.A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K.A., Sen, M.G., Eichstedt, J.A., (2001). Gender preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *Int. J. Behav. Dev.* 25, 7–15.
- Sochting, I., Skoe, E.E., Marcia, J.E. (1994). Care-oriented moral reasoning and prosocial behavior: a question of gender or sex role orientation? *Sex Roles* 31, 131–147.
- Stanworth, M. (1983). *Gender and schooling: Study of sexual divisions in the classroom*. London: Hutchinson.
- Sutherland, G.R. (1985). *Heritable fragile sites on human chromosomes XII*. *Population Cytogenetics. Annals of human genetics*, 49, 153-162.
- Swartz, P. J. & Perkins D. N. (1990). *Teaching Thinking: issues and approaches*. Midwest Publications.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Monterey CA: Brooks-Cole.
- Turner, W. (2000) *A Genealogy of Queer Theory*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (2010). The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117, 601–622. doi:10.1037/a0018936.

Vygotsky, L. S. (1976). *Play and its Role in the Mental Development of the Child*. Στο J. Bruner, et al, (Eds.), *Play – Its Role in the Development and Evolution* (σσ. 537-554). New York: Penguin Books.

Wagner, B.-J. (1979). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Wood, W., & Eagly, A.H. (2010). Gender. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, 5th ed., pp. 629–667). Hoboken: Wiley.

Woods, P. & Hammersley, M. (1994). *Gender and ethnicity in schools, ethnographic accounts*. London and New York with The Open University: Routledge.

Wyk, L. V. (2014). *Performing gender: using drama-in-education to explore gender identity in the grade 10 life skill curriculum*. South Africa: University of Pretoria, Faculty of humanities.

Yoder, A.E. (2000). Barriers to ego identity status formation: a contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *J. Adolesc.* 23, 95–106.

Zosuls, K.M., Ruble, D.N., Tamis-LeMonda, C.S., Shrout, P.E., Bornstein, M.H., Greulich, F.K. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: implications for gender-typed play. *Dev. Psychol.* 45, 688–701.



## Παράρτημα 1

*Ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές πριν και μετά τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.*

Παρακαλούμε σημείωσε σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= συμφωνώ 4 = συμφωνώ απόλυτα).

1. Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι.
2. Σε γενικές γραμμές ο πατέρας θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη εξουσία από την μητέρα σε ότι αφορά τις οικογενειακές αποφάσεις που παίρνονται.
3. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια.
4. Είναι εντάξει για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρό.
5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.
6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια.
7. Τα κορίτσια πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που έχουν και τα αγόρια.

Ερωτηματολόγιο για τον/τη Μαθητή/Μαθήτρια

*Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στα παιδιά πριν τις παρεμβάσεις, ώστε να γίνει μία πρώτη καταγραφή της ερευνητικής ομάδας και σύμφωνα με αυτή να σχεδιαστούν τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια.*

Οδηγίες

Συμπλήρωσε ανάλογα τα στοιχεία σου. Σε κάποιες ερωτήσεις, θα βάλεις σε κύκλο έναν αριθμό που να ισχύει για σένα.

- 1.Φύλο: Αγόρι Κορίτσι
- 2.Τάξη: .....
- 3.Σχολείο:.....
4. Πόσα ακόμα αδέρφια έχεις: .....
5. Συγκεκριμένα (γράψε αριθμό στο κουτί): Αδελφή/ές Αδελφό/Αδελφούς



Γ) Ποιο παιδί θα βοηθήσει στο πλύσιμο των πιάτων μετά το τέλος του πάρτυ;

Ελένη ή Τάσος (βάλε σε κύκλο ένα όνομα)

Γιατί επέλεξες αυτό το όνομα;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Δ) Πώς νομίζεις ότι θα βοηθήσει ο πατέρας στο πάρτι;

.....  
.....  
.....  
.....

Ε) Πώς νομίζεις ότι θα βοηθήσει η μητέρα στο πάρτι;

.....  
.....  
.....  
.....

## 2η Ιστορία

Την ώρα της γυμναστικής τα παιδιά αποφάσισαν να παίξουν ποδόσφαιρο και μήλα;

Α) Ποιο παιχνίδι θα επέλεγες εσύ να παίζεις ; .....

Γιατί το πιστεύεις αυτό;

.....  
.....  
.....  
.....

Β) Μπορείς να παίζεις το άλλο το παιχνίδι;

Ναι Όχι (βάλε σε κύκλο ένα από τα δύο)

Γιατί το πιστεύεις αυτό;

.....  
.....

.....

.....

### **Σχέδιο παρεμβάσεων**

*Αναλυτικά η δομή των δώδεκα εργαστηρίων όπως υλοποιήθηκαν στην ομάδα παρέμβασης.*

#### **1<sup>ο</sup> εργαστήριο**

Στόχος: Να γνωριστούν με την εμπυχώτρια, να νιώσουν άνετα και να δημιουργηθεί ένα κλίμα παιχνιδέως χωρίς να εκτεθούν σε κάτι που θα τα φέρει σε αμηχανία.

#### **Παιχνίδια γνωριμίας**

Διαλέγω ένα αντικείμενο μέσα από την τάξη και το διαφημίζω στους άλλους με σκοπό να τους πείσουν να το αγοράσουν. Έχει διαμορφωθεί ένας χώρος σαν στούντιο και το κάθε παιδί αφού αυτοπαρουσιαστεί προσπαθεί να πουλήσει κάτι στα υπόλοιπα παιδιά από τα αντικείμενα που έχει μέσα η τάξη ή η τσάντα του.

#### **Χαλασμένο τηλέφωνο με κινήσεις**

4-5 παιδιά μπαίνουν σε μία σειρά ο ένας πίσω από τον άλλο, έτσι ώστε να μην μπορούν να δουν τον πρώτο από αριστερά παίχτη. Ο πρώτος παίχτης χτυπάει την πλάτη του μπροστινού του και του δείχνει μία φορά μία κίνηση την οποία ο δεύτερος πρέπει να δείξει στον τρίτο και ο τρίτος στον τέταρτο κ.τ.λ. στο τέλος ο τελευταίος δείχνει στο πρώτο την κίνηση για να την επαληθεύσει.

#### **2<sup>ο</sup> εργαστήριο**

Στόχος: να γνωριστούν με την εμπυχώτρια και να αρχίσουν να προσπαθούν να επικοινωνούν μεταξύ του μέσω του θεάτρου, αλλά και να αναστοχαστούν την ύπαρξη τους στο συγκεκριμένο εργαστήριο.

#### **Παιχνίδια γνωριμίας**

Σε κύκλο τα παιδιά ένα ένα φορούν μία μαγική κάπα που τους αλλάζει τη φωνή και με αλλαγμένη τη φωνή τους λένε το όνομα τους.

#### **Ενισχυμένη παντομίμα**

Ένα παιδί σκέφτεται και δείχνει καθώς κινείται στο χώρο χωρίς να μιλάει καθόλου μία τοποθεσία. Τα παιδιά που το παρακολουθούν πρέπει να καταλάβουν που βρίσκεται και

όταν σιγουρευτούν ανεβαίνουν και αυτά και μπαίνουν στην ίδια τοποθεσία κάνοντας ότι ταιριάζει σε αυτή. Στο τέλος η εμψυχώτρια λέει «στοπ» και τα παιδιά μένουν ακίνητα αγάλματα και ένα ένα μας πρέπει να πει το μέρος που κατάλαβε ότι βρισκόντουσαν με τελευταίο το παιδί που έβαλε αρχικά τη τοποθεσία.

#### **Σκέφτομαι και γράφω ατομικά:**

Με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά κινούνται στο χώρο και περπατούν ανάμεσα από χαρτιά Α4. Όταν η μουσική σταματήσει μένουν σε ένα χαρτί το οποίο κάνουν δικό τους γράφοντας το όνομα τους πάνω σε αυτό. Κάθε φορά που η μουσική σταματάει η εμψυχώτρια απευθύνει μία ερώτηση στα παιδιά και τα παιδιά γράφουν τις σκέψεις τους στο χαρτί. Πρώτη ερώτηση: τι περιμένω από το εργαστήριο; Δεύτερη: τι θα ήθελα να γίνει σε αυτό το εργαστήριο; Τρίτη: τι πιστεύω τελικά ότι θα γίνει;

Στο τέλος τα παιδιά αναρτούν τα χαρτιά του σε μία γωνιά της τάξης δημιουργώντας ένα πρώτο άτυπο συμβόλαιο ομάδας.

#### **3<sup>ο</sup> εργαστήριο**

Στόχος: γνωριμία με τους κανόνες που θα θέσει η ίδια η ομάδα για τα εργαστήρια

#### **Παιχνίδια ζεστάματος**

Υπό τον ήχο της μουσικής τα παιδιά περπατούν με διάφορους τρόπους. Όποτε σταματάει η μουσική μαθαίνουν ότι πρέπει να μένουν ακίνητα και όταν η μουσική ξαναξεκινά ξαναμπαίνουν σε κίνηση. Αλλάζουν διάφορους βηματισμούς, μεγάλα μικρά βήματα, γρήγορα- αργά. Μεταμορφώνεται η τάξη σε έρημο- ζούγκλα- βόρειο πόλο κ.α.

#### **Ομαδικό Συμβόλαιο ομάδας**

Τα παιδιά έχουν μπροστά τους ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου και φτιάχνουν ένα κύκλο γύρω από αυτό. Έπειτα από μία αναστοχαστική συζήτηση πάνω στη προηγούμενη συνάντηση, ένα ένα τα παιδιά τοποθετούνται και συζητούν τους κανόνες που θα ήθελα να έχει αυτό το εργαστήριο. Κανόνες που θα τους/τις έκαναν να νιώθουν άνετα μέσα σε αυτό.

#### **4<sup>ο</sup> εργαστήριο**

Στόχος: μέσα από παιχνίδια ζεστάματος και συνεργασίας τα παιδιά να έρθουν σε επαφή για πρώτη φορά με τον ορισμό των έμφυλων στερεοτύπων.

Τοποθετούνται στο πάτωμα χαρτόνια σε τέσσερα διαφορετικά χρώματα από δύο χαρτόνια το κάθε χρώμα, τα παιδιά αρχικά με συνοδεία μουσικής περπατούν ανάμεσα τους χωρίς να τα πατούν. Όταν η μουσική σταματάει η εμψυχώτρια λέει ένα χρώμα και τα παιδιά πρέπει να πάνε να σταθούν δίπλα στο χαρτόνι που βρίσκεται πιο κοντά τους. Σχηματίζουν ένα κύκλο γύρω από αυτό και τώρα πρέπει γρήγορα να σχηματίσουν με το σώμα τους κάτι που να έχει το ίδιο χρώμα με το χρώμα του χαρτονιού που βρίσκονται. Κερδίζει όποια ομάδα είναι έτοιμη να παρουσιάσει πρώτη. Αφού το παίξουμε με όλα τα χρώματα τα παιδιά αναποδογυρίζουν τα χρωματιστά χαρτόνια, όπου στο πίσω μέρος τέσσερα από αυτά γράφουν τις εξής δηλώσεις:

**ΣΥΜΦΩΝΩ, ΔΕΝ ΞΕΡΩ, ΤΟ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΑΚΟΜΗ, ΔΙΑΦΩΝΩ.**

Τοποθετούμε τα χαρτόνια σε τέσσερα διαφορετικά σημεία της αίθουσας και τώρα τα παιδιά κάθε φορά που ακούν μία από τις παρακάτω στερεοτυπικές φράσεις, θα πρέπει να επιλέγουν μία από τις τέσσερις θέσεις. Έπειτα τα παιδιά ρωτούνται γιατί έχουν επιλέξει αυτή τη θέση και καλούνται να αλλάξουν θέσεις αν αλλάξουν γνώμη αφού θα έχουν ακούσει τους λόγους των άλλων. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όλες τις προτάσεις.

**α.** Σας εξέπληξε κάτι από αυτή τη δραστηριότητα;

**β.** Γιατί νομίζετε πως οι άνθρωποι είχαν διαφορετικές γνώμες γι' αυτές τις δηλώσεις;

**γ.** Σας ώθησαν μήπως οι λόγοι οποιουδήποτε στο να αλλάξετε τη θέση σας; Γιατί;

Στο τέλος δίδεται στα παιδιά ο ορισμός του στερεότυπου.

- Τα αγόρια δεν κλαίνε.
- Ένα κορίτσι δε μπορεί να είναι το αφεντικό.
- Τα κορίτσια είναι αδύναμα και τα αγόρια είναι δυνατά.
- Τα κορίτσια βοηθούν τις μητέρες τους. Τα αγόρια βοηθούν τους πατεράδες τους.
- Είναι καλύτερα να είσαι κορίτσι παρά αγόρι.
- Όταν κάτι πάει στραβά, πάντα φταίνε πρώτα τα αγόρια.
- Τα αγόρια είναι πιο τεμπέλικα από τα κορίτσια.
- Τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια στο να λένε ψέματα.

Έπειτα ακολουθεί αναστοχασμός πάνω σε αυτή την δραστηριότητα και δίνεται στα παιδιά ο ορισμός του στερεότυπου.

**Στερεότυπο είναι: «μια απλή ιδέα που πιστεύουν πολλοί άνθρωποι για μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων που δεν ισχύει για όλους σε αυτήν την ομάδα».**

### **5<sup>ο</sup> εργαστήριο**

Στόχος: Να μάθουν και να εμβαθύνουν στα «Παραδοσιακά έμφυλα στερεότυπα» και να γνωρίσουν τις έννοιες του κοινωνικού και βιολογικού φύλου.

Μέσα σε ένα κουτί βρίσκονται χαρτάκια διπλωμένα που γράφουν μία λέξη από τον παρακάτω πίνακα. Ένα ένα τα παιδιά σηκώνονται διαλέγουν τυχαία ένα χαρτάκι από το κουτί και πρέπει να δείξουν στους άλλους με παντομίμα το επίθετο ή η κατάσταση που τους έτυχε με σκοπό οι άλλοι να το βρουν. Αφού το βρουν θα πρέπει να το καταγράψουν στο χαρτάκι που του δόθηκε αρχικά στην πλευρά των αγοριών ή των κοριτσιών.

Στο τέλος αφού έχουν παίξει όλα τα παιδιά διαλέγουμε πέντε ρόλους ή χαρακτηριστικά, τα γράφουμε στον πίνακα και ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν σε ποιο φύλο τα έχουν τοποθετήσει. Σημειώνουμε το πλήθος των επιλογών τους σε σχέση με το φύλο για κάθε χαρακτηριστικό ή ρόλο που έχουμε γράψει στον πίνακα.

Έπειτα ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν:

- Πόσο εύκολο ήταν να επιλέξουν για όλα τα χαρακτηριστικά ή ρόλους το φύλο που τα τοποθέτησαν.
- Υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες πίστευαν πως ένας ρόλος ή χαρακτηριστικό ταιριάζει και στα δύο φύλα;
- Γνωρίζουν άτομα που έχουν ένα χαρακτηριστικό που έχουν τοποθετήσει στο άλλο φύλο;

Στο τέλος ξεχωρίζουμε τα χαρακτηριστικά που αναγκαστικά κατηγοριοποιούνται ως γυναικεία γιατί έχουν να κάνουν με το βιολογικό τους φύλο και δίνουμε στα παιδιά τον ορισμό του κοινωνικού και του βιολογικού φύλου αφήνοντας στο τέλος χρόνο για αναστοχαστική συζήτηση.

Σκληρός/ σκληρή	του/της αρέσει το διάβασμα
φροντίδα παιδιών	λογικός /λογική
ανεξάρτητος/ανεξάρτητη	καλός/καλή οδηγός
δυνατός/δυνατή	του/της αρέσουν οι τέχνες
αποφασιστικός/αποφασιστική	ευγενικός/ευγενική
έξυπνος/έξυπνη	αναποφάσιτος/αναποφάσιστη
συναισθηματικός/συναισθηματική	καλός/καλή στα σπορ
δυναμικός/δυναμική	επιθετικός/επιθετική
χαμογελαστός/χαμογελαστή	ικανός/ικανή για πρωθυπουργός
αξιόπιστος/αξιόπιστη	σοβαρός/σοβαρή
φροντίζει τον εαυτό του/της	καλός/καλή στα μαθηματικά
κοινωνικός/κοινωνική	καλός/καλή επιχειρηματίας

**Βιολογικό φύλο».** Περιγράφει τα βιολογικά χαρακτηριστικά των ανδρών ή των γυναικών. Αυτές είναι διαφορές με τις οποίες γεννιόμαστε και κάνουν τους άνδρες διαφορετικούς από τις γυναίκες.

#### **«Κοινωνικό φύλο»**

Περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι απόψεις για το πώς πρέπει να είναι οι άνδρες και οι γυναίκες επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Αυτό περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο ντύνονται, τις δραστηριότητές τους και τη σχέση τους με τους άλλους. Οι ρόλοι και οι προσδοκίες που συνοδεύουν το κοινωνικό φύλο μπορούν να αλλάξουν κατά τη διάρκεια του χρόνου και ποικίλουν μεταξύ πολιτισμών.

#### **Εργαστήριο 6.**

Στόχος: Να παρατηρήσουμε με ποιο τρόπο και γιατί τα παιδιά επιλέγουν θεατρικά αντικείμενα με βάση το βιολογικό τους φύλο. Να αναρωτηθεί η ομάδα τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν κατά αυτόν τον τρόπο τα αντικείμενα.

#### **Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός**

Ξεκινάμε με μουσική και περπάτημα ελεύθερο στο χώρο. Βρισκόμαστε σε μία πλατεία, περπατάμε αργά χαλαρά σα να πηγαίνουμε κάπου βόλτα, έπειτα γρήγορα γιατί βιαζόμαστε να φτάσουμε κάπου που έχουμε αργήσει. Γινόμαστε ζευγάρια και καθώς περπατάμε ο ένας στο ζευγάρι είναι κοντός και ο άλλος ψηλός. έπειτα ο ένας



χαρούμενος ο άλλος λυπημένος, νέος-γέρος, χοντρός- λιγνός. Στη συνέχεια ο ένας γίνεται καθρέπτης του άλλου.

### **Αφήγηση**

Σε αυτή λοιπόν την τόσο ιδιαίτερη πλατεία έφτασε η νύχτα και η πλατεία άρχισε να αδειάζει όμως δεν ήταν εντελώς άδεια, γιατί κάποια αντικείμενα έμειναν πίσω. Τι λέτε να συνέβη;

### **Ατομικός αυτοσχεδιασμός**

Τα παιδιά κινούνται ανάμεσα στα αντικείμενα (ροζ γοβάκι, μικρή τσάντα τύπου πουγκί, καπέλο, φουλάρι, λυχνάρι), τα παρατηρούν και όταν νιώσουν έτοιμα κάθονται δίπλα σε αυτό που του κίνησε περισσότερο την περιέργεια. Ο καθένας και η καθεμία τώρα πρέπει να αυτοσχεδιάσει μία ιστορία χρησιμοποιώντας το αντικείμενο που έχει επιλέξει. Έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει το αντικείμενο είτε με την κανονική καθημερινή του χρήση είτε με οποιοδήποτε άλλο τρόπο. Μπορεί να χρησιμοποιήσει λόγο ή όχι, μουσική ή ότι άλλο χρειαστεί.

### **Ομαδικός αυτοσχεδιασμός**

Τα παιδιά σε αυτή τη φάση γίνονται ομάδες με τα παιδιά που κάθονται μαζί στο ίδιο αντικείμενο, με τα παιδιά που έχουν διαλέξει το ίδιο αντικείμενο. Τώρα πρέπει να φτιάξουν μία ιστορία με όσα αντικείμενα θέλουν και να την παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες.

## **Εργαστήριο 7**

Στην προσπάθεια μας να καταρρίψουμε το στερεότυπο, ότι τα σκληρά αθλήματα είναι μόνο για τα αγόρια. Έπειτα από απαίτηση των παιδιών πραγματοποιήθηκε μικτό τουρνουά ποδοσφαίρου και βόλεϊ.

## **Εργαστήριο 8**

Στόχος: Μέσα από την ακινησία των αγαλμάτων να παρατηρήσουν και να αναστοχαστούν πάνω στο δίπολο δυνατός- αδύναμος.

### **Παιχνίδι ενεργοποίησης**

Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο, σταματούν όταν η μουσική σταματάει και ξανά ξεκινούν μόλις επιστρέψει η μουσική. Έπειτα γίνονται ζευγάρια και το ένα παιδί

είναι φύλλο και το άλλο αέρας, αλλάζουν μετά και γίνονται γλύπτης-άγαλμα, μαριονέτα κουκλοπαίκτης.

### **Ομαδικό άγαλμα**

Χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες δίνοντάς τους από ένα νούμερο. Έπειτα τα παιδιά μαζεύονται όλα μαζί με βάση το νούμερό τους πάνω από το χαρτί που αντιστοιχεί στον αριθμό που τους δόθηκε. Το κάθε χαρτί γράφει πάνω από ένα συναίσθημα (Χαρά, λύπη, φόβος, θυμός). Έχουν δύο λεπτά να σκεφτούν και να παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες ένα ομαδικό άγαλμά που κατά την ομάδα εκφράζει το συναίσθημα που τους δόθηκε. Μία μία ομάδα παρουσιάζει και οι υπόλοιπες ομάδες προσπαθούν να καταλάβουν το συναίσθημα και να ερμηνεύσουν το σκεπτικό της ομάδας που παρουσιάζει. Αφού μιλήσουν όσα παιδιά το επιθυμούν, η εμψυχώτρια διαλέγει ένα παιδί και το ακουμπάει, όποιο παιδί ακουμπήσει αποκτά φωνή για να εκφράσει αυτό που σκέφτεται το άγαλμα εκείνη τη στιγμή ή αυτό που θα έλεγε αν ήθελε να μιλήσει σε κάποιον.

### **Παγωμένη εικόνα- ιδανική εικόνα**

Η εμψυχώτρια γράφει στον πίνακα: «Δυνατός/ή – Αδύναμος/η» και ζητάει από τα παιδιά να δημιουργήσουν μία παγωμένη εικόνα που θα βασίζεται πάνω σε αυτό το δίπολο. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης η εμψυχώτρια σε ρόλο τζόκερ ακουμπάει κάποια παιδιά και τους ζητά να μιλήσουν ώστε να ακούσουμε τις σκέψεις τους. Μετά την παρουσίασή τους πρέπει να εξηγήσουν πως και γιατί σκέφτηκαν αυτό που μας παρουσίασαν. Στο τέλος αφού παρουσιάσουν όλες οι ομάδες, σκέφτονται, αλλάζουν και μας παρουσιάζουν ξανά την ιδανική εικόνα. Μία εικόνα που θα δίνει λύση, θα εξαφανίζει την αδικία που συντελούνταν στην πρώτη εικόνα. Κάθε φορά αφού παρουσιάσει η κάθε ομάδα, μπορεί όποιο παιδί θέλει να προτείνει μία αλλαγή και έπειτα να μας δικαιολογήσει την κίνηση του.

### **Εργαστήριο 9**

Στόχος: Να φέρουν στο επίκεντρο ένα σενάριο αληθινής ζωής και μέσα από το εργαλείο της τέχνης να τεθεί προς διερεύνηση, κριτική επισκόπηση και φανταστική μετάπλαση.

### **Παιχνίδι ενεργοποίησης**

Φρουτοσαλάτα: τα παιδιά κάθονται σε καρέκλες στον κύκλο, εκτός από έναν παίκτη που στέκεται στη μέση του κύκλου. Δίνουμε σε όλους τους παίκτες ονόματα φρούτων.

Ένας παίκτης είναι όρθιος στο κέντρο του κύκλου και φωνάζει ένα από τα φρούτα (πχ. μήλο!!). Όσοι είναι μήλα πρέπει να σηκωθούν και να βρουν μια άδεια θέση. Τώρα θα προσπαθήσει και ο παίκτης στη μέση να βρει μια θέση να κάτσει. Αυτός που θα μείνει χωρίς καρέκλα θα φωνάζει το επόμενο φρούτο κ.ο.κ. Αν πει φρουτοσαλάτα, τότε σηκώνονται όλοι και ψάχνουν καινούρια θέση.

### **Θέατρο forum**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες με βάση τα φρούτα που τους δόθηκαν στο πρώτο παιχνίδι. Δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα υποθετικό σενάριο από τα παρακάτω που θα πρέπει να συζητήσουν να μοιράσουν ρόλους και να παρουσιάσουν στις άλλες ομάδες. Η κάθε ομάδα παίζει το θεατρικό της πρώτα μία φορά χωρίς να την διακόψει κανείς και έπειτα ξαναπαίζει το ίδιο ακριβώς, αλλά τώρα μπορεί να το σταματήσει όποιο παιδί θέλει και να πάρει τη θέση όποιου παιδιού θέλει, ώστε να διορθωθεί η αδικία/στερεότυπο που είχαν αναγνωρίσει από την πρώτη παρουσίαση.

### **Σενάριο 1**

Η Ελένη είναι 23 ετών, μόλις τελείωσε τις σπουδές της και θα ήθελε να πάει στην Γαλλία για να συνεχίσει τις σπουδές της. Ονειρεύεται να γίνει ερευνήτρια στον τομέα των Μαθηματικών και από μικρή έχει δουλέψει πολύ γι' αυτό. Η άποψη όμως των γονέων και των συγγενών της είναι διαφορετική, της λένε πως προτεραιότητα γι' αυτήν θα έπρεπε να είναι η δημιουργία οικογένειας και η μητρότητα. Της λένε πως τα χρόνια περνούν γρήγορα, θα μείνει ανύπαντρη και χωρίς παιδιά. Η Μαρία τους αγαπάει και τους σέβεται.

### **Σενάριο 2**

Ο Μάριος είναι 6 χρονών και έχει μια αδερφή μεγαλύτερη 8 χρονών την Δέσποινα. Τα παιδιά βρίσκονται στο δωμάτιο τους και παίζουν με τις κούκλες της Δέσποινας όταν οι γονείς τους μπαίνουν στο δωμάτιο για να τους φωνάξουν για φαγητό. Εκνευρίζονται με το θέαμα και παίρνουν τις κούκλες από τα παιδιά λέγοντας τους ότι τα αγόρια δεν μπορούν να παίζουν με κούκλες! Ο Μάριος βάζει τα κλάματα και ο πατέρας του εκνευρίζεται ακόμα πιο πολύ!

### **Σενάριο 3**

Ο Κώστας είναι 15 χρονών και η Μαρία η αδερφή του 12. Η Μαρία είναι στην κουζίνα και πλένει τα πιάτα ενώ ο Κώστας κάθεται στον υπολογιστή και παίζει βιντεοπαιχνίδια. Ξαφνικά ο υπολογιστής χαλάει και η οθόνη μαυρίζει... ο Κώστας εκνευρίζεται και η Μαρία προσπαθεί να τον ηρεμίσει αλλά και να φτιάξει τον υπολογιστή με κάποιο

τρόπο. Είναι η ώρα που οι γονείς επιστρέφουν στο σπίτι και κάτι πρέπει να γίνει. Ο Κώστας ανταλλάσσει θέση με την αδερφή του και πάει στην κουζίνα καθώς αυτή προσπαθεί να επιδιορθώσει τον υπολογιστή. Πως θα αντιδράσουν οι γονείς τους μόλις επιστρέψουν;

### **Εργαστήριο 10**

**Στόχος:** η δημιουργία κοινών εμπειριών και η χαλάρωση της ομάδας μέσω μία εκπαιδευτικής επίσκεψης.

Εκδρομή στο μουσείο των ψευδαισθήσεων

### **Εργαστήριο 11**

**Στόχος:** να γνωρίσουν τα παιδιά ότι τα δεδομένα ανθρώπινα δικαιώματα που απολαμβάνουν σήμερα όλοι και όλες, για τις γυναίκες δεν ίσχυαν πάντοτε και έχουν κατακτηθεί με πολύ κόπο και θυσίες.

#### **Παιχνίδια συγκέντρωσης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας.**

Αφού τα παιδιά χωριστούν σε δύο μικτές ομάδες τους δίδεται μία κενή ιστοριογραμμή και τους ενημερώνουμε ότι έχουν 10' για να τοποθετήσουν πάνω στην ιστοριογραμμή τις πληροφορίες που τους δόθηκαν όπως αυτοί και αυτές πιστεύουν.

Όταν οι ομάδες τελειώσουν ακολουθεί συζήτηση και διασταύρωση των απαντήσεων που έδωσαν οι ομάδες με αυτές που έχουμε εμείς.

#### **Αυτοσχεδιασμοί εν είδη debate.**

Κρατώντας τις ομάδες από την προηγούμενη δράση ίδιες, ονομάζουμε υποστηρικτές και ενάντιους τις δύο ομάδες και μοιράζουμε στα παιδιά ένα σενάριο και τους ζητάμε να δημιουργήσουν ένα σκετσάκι που θα επιχειρηματολογεί υπέρ (η ομάδα των υποστηρικτών) και κατά (η ομάδα των ενάντιων) στην ιδέα που περιγράφεται στο παρακάτω σενάριο.

**Προσοχή!** Υπογραμμίζουμε στα παιδιά ότι δεν μπορούν να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη, αλλά την άποψη που θα εκφράζει την ομάδα στην οποία ανήκουν, π.χ. αν ένα παιδί ανήκει στην ομάδα «Ενάντιοι», επιχειρηματολογεί ενάντια της ιδέας του σεναρίου άσχετα αν το ίδιο συμφωνεί με αυτό.

#### **Υποθετικό σενάριο:**

«Βρισκόμαστε στο 2025. Οι Έλληνες ταλαιπωρούνται ακόμα από την οικονομική κρίση και υπάρχουν πολλές συζητήσεις πάνω σε αυτό στην προσπάθεια να βρεθούν λύσεις που πιθανά θα μειώσουν τα κρατικά έξοδα. Στα Μ.Μ.Ε. υπάρχει διάχυτα η άποψη ότι πιθανή λύση θα ήταν να σπουδάζουν μόνο οι άντρες, διότι έτσι θα μειωθεί ο πληθυσμός των φοιτητών και έτσι τα πανεπιστήμια θα μπορέσουν να μειώσουν τα έξοδα τους. Στα εξώφυλλα των εφημερίδων και των ιστοσελίδων διατυπώνονται επιχειρήματα όπως:

*«Επιμένουν να θέλουν να σπουδάσουν όσες είναι άσχημες και δε θέλουν να κάνουν παιδιά»\**, *«Είναι μία καλή ιδέα, αφού οι γυναίκες είναι πολύ συναισθηματικές, ανίκανες να σκεφτούν λογικά και η λογική είναι πολύτιμη στις σπουδές.»\*\**, *«Καλύτερα γι' αυτές αφού είναι γνωστό πως τις μέρες του μήνα που έχουν περίοδο, οι γυναίκες είναι ψυχολογικά διαταραγμένες και δεν μπορούν να αποδώσουν σωστά στις απαιτήσεις της καθημερινότητας»\*\*\**, *«Οι γυναίκες αναγνωρίστηκαν ως πολίτες αυτής της χώρας με το Σύνταγμα του 1864 και άρα έχουν όλα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται αυτή η ιδιότητα».*

\* αυτό το είπε η ηθοποιός Μαρίκα Κοτοπούλη για να εναντιωθεί στη διεκδίκηση της ψήφου για τις γυναίκες στην Ελλάδα

\*\* επιχείρημα κατά της διεκδίκησης ψήφου από το κίνημα των Σουφραζετών

\*\*\* επιχείρημα που γράφτηκε το 1928 στην εφημερίδα «Νέα Ημέρα» κατά του δικαιώματος ψήφου

<b>ΥΛΙΚΟ Α΄ ΜΕΡΟΥΣ Στήλη 1</b>	<b>Στήλη 2</b>
Πρώτη Ελληνίδα εκδότρια εφημερίδας	Πρώτη Ελληνίδα εκδότρια εφημερίδας 1887 – Καλλιρρόη Παρρέν
Πρώτη Ελληνίδα φοιτήτρια Ιατρικής	Πρώτη Ελληνίδα φοιτήτρια Ιατρικής 1895 – Αγγελική Παναγιωτάτου
Πρώτη Ελληνίδα φοιτήτρια Φιλοσοφικής	Πρώτη Ελληνίδα φοιτήτρια Φιλοσοφικής 1890 – Στεφανοπούλου Ιωάννα
Πρώτη Ελληνίδα φοιτήτρια Καλών Τεχνών	Πρώτη Ελληνίδα φοιτήτρια Καλών Τεχνών 1903 – Λασκαρίδου Σοφία

Πρώτη Ελληνίδα δασκάλα σε σχολείο θηλέων (σχολεία που πήγαιναν μόνο κορίτσια)	Πρώτη Ελληνίδα δασκάλα σε σχολείο θηλέων 1834 – Πιτταδάκη Ελένη
Πρώτη Ελληνίδα διευθύντρια γυμνασίου	Πρώτη Ελληνίδα διευθύντρια γυμνασίου 1931 – Τζωρτζάκη Φωτεινή
Πρώτη Ελληνίδα γυναίκα δικηγόρος	Πρώτη Ελληνίδα γυναίκα δικηγόρος 1925 – Ελένη Καρύδη
Πρώτη Ελληνίδα που άσκησε την Ιατρική	Πρώτη Ελληνίδα που άσκησε την Ιατρική 1894 - Μαρία Καλοποθάκη
Πρώτη Ελληνίδα βουλευτίνα	Πρώτη Ελληνίδα βουλευτίνα 1953 – Σκούρα Ελένη
Πρώτη Ελληνίδα υπουργός	Πρώτη Ελληνίδα υπουργός 1956 - Τσαλδάρη - Λάμπρου Λίνα Ακολούθησε η Μελίνα Μερκούρη το 1981
Πρώτη Ελληνίδα πρύτανης (πρύτανης = διευθυντής/-τρια πανεπιστημίου)	Πρώτη Ελληνίδα πρύτανης (πρύτανης = διευθυντής/-τρια πανεπιστημίου) 1979 - Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου Αλίκη
Πρώτη Ελληνίδα πιλότος Πολιτικής Αεροπορίας	Πρώτη Ελληνίδα πιλότος Πολιτικής Αεροπορίας 1983 – Καράμαλη Σοφιάνα
Πρώτη Ελληνίδα πρόεδρος της Βουλής των Ελλήνων	Πρώτη Ελληνίδα πρόεδρος της Βουλής των Ελλήνων 2004 – Άννα Ψαρούδα-Μπενάκη
Πρώτη Ελληνίδα πιλότος μαχητικού αεροσκάφους	Πρώτη Ελληνίδα πιλότος μαχητικού αεροσκάφους 2008 - Ιωάννα Χρυσσαυγή
Πρώτη γενική συμμετοχή Ελληνίδων σε βουλευτικές εκλογές	Πρώτη γενική συμμετοχή Ελληνίδων σε βουλευτικές εκλογές 1956

## **Εργαστήριο 12**

**Στόχος:** Οι μαθητές να δώσουν ένα τελικό ορισμό των στερεότυπων και να διερευνήσουν πώς σχετίζονται με το φύλο. Να απαριθμήσουν μία τελευταία φορά διάφορα παραδείγματα στερεοτύπων για το φύλο και να συζητήσουν τους περιορισμούς που θέτουν αυτά και τέλος να αναλογιστούν το φύλο τους σε σχέση με τα στερεότυπα.

### **Μύθος ή αλήθεια;**

Ενημερώνουμε τα παιδιά ότι θα ακούσουν κάποιες προτάσεις και κάθε φορά που πιστεύουν ότι η πρόταση που ακούστηκε είναι στερεότυπο και δεν ισχύει για όλους/ες σε μία ομάδα, θα πρέπει να σηκωθούν, να σταυρώσουν τα χέρια και να φωνάξουν αυτό είναι ένα στερεότυπο. Εάν η πρόταση πιστεύουν ότι δεν αποτελεί στερεότυπο παραμένουν στη θέση τους

- Σε κάποια εκτάκια αρέσει το διάλειμμα
- Στα κορίτσια αρέσει να φοράνε φορέματα
- Σε κάποια κορίτσια αρέσει η ζωγραφική
- Σε όλα τα αγόρια αρέσει να παίζουν με φορτηγά
- Κάποια από τα εκτάκια είναι κορίτσια
- Κάποια από τα εκτάκια είναι αγόρια
- Οι εκπαιδευτικοί είναι πάντα γυναίκες
- Σε κάποια εκτάκια αρέσει να παίζουν επιτραπέζια
- Σε κάποια αγόρια αρέσει να παίζουν με φορτηγά
- Στα κορίτσια αρέσει το διάβασμα
- Σε όλα τα αγόρια αρέσει το ποδόσφαιρο
- Στα κορίτσια αρέσει να παίζουν με κούκλες
- Σε κάποια κορίτσια αρέσει να παίζουν ποδόσφαιρο
- Σε όλα τα παιδιά αρέσει η ζωγραφική
- Στα κορίτσια αρέσει το μωβ χρώμα

- Σε κάποια παιδιά αρέσει το κίτρινο χρώμα
- Σε κάποια αγόρια αρέσει το ροζ χρώμα
- Σε κάποια εκτάκια αρέσει να χορεύουν
- Στα αγόρια αρέσουν τα video games
- Όλα τα παιδιά της Στ' είναι φοβερά!!

### Συζήτηση στον τελευταίο μας κύκλο/ αναστοχασμός

Τι μας έμεινε από το εργαστήριο αυτό;

Τι μάθαμε; Τι σκεφτήκαμε; Τι κερδίσαμε;

### Παιχνίδι αποχαιρετισμού

Κολλάμε στην πλάτη κάθε παιδιού ένα χαρτί Α4 και του τους δίνεται ένας μαρκαδόρος. Υπό τον ήχο μουσικής κινούνται στο χώρο και κάθε φορά που συναντάνε κάποιον γράφουν ότι θέλουν, ότι σκέφτονται για αυτόν στο χαρτί του. Μια ευχή, μία εξομολόγηση, μία αποχαιρετιστήρια πρόταση.

## Παράρτημα 2

Πίνακας 1. Στατιστική Ανάλυση των απαντήσεων των δυο ομάδων πριν την παρέμβαση

Ερώτηση	Ομάδα	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Chi <sup>2</sup> , p-value	Διάμεσος (ΕΔΕ)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Kendall's Tau)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Spearman Rho)
Ε1. Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι.	Παρέμβασης	4 (26.7%)	5 (33.3%)	4 (26.7%)	2 (13.3%)	0.767, 0.857	2.27 (1.0, 3.0)	0.112, 0.494	0.123, 0.503
	Ελέγχου	4 (23.3%)	4 (23.3%)	5 (29.4%)	4 (23.3%)		2.53 (1.5, 3.5)		



Ε2. Σε γενικές γραμμές ο πατέρας θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη εξουσία από την μητέρα σε ότι αφορά τις οικογενειακές αποφάσεις που παίρνονται.	Παρέμβασης	8 (53.3%)	5 (33.3%)	2 (13,3%)	0 (0.0%)	0.603, 0.740	1.60 (1.0, 2.0)	-0.029, 0.866	- 0.030 , 0.869
	Ελέγχου	9 (52.9%)	7 (41.2%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)		1.53 (1.0, 2.0)		
Ε3. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια.	Παρέμβασης	7 (46.7%)	5 (33.3%)	3 (20.0%)	0 (0.0%)	7.374, 0.061	1.73 (1.0, 2.0)	0.369, <b>0.026</b>	0.400 , <b>0.023</b>
	Ελέγχου	2 (11.8%)	8 (47.1%)	3 (17.6%)	4 (23.5%)		2.53 (2.0, 3.5)		
Ε4. Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο.	Παρέμβασης	5 (33.3%)	9 (60.0%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	3.963, 0.209	1.80 (1.0, 2.0)	-0.233, 0.182	- 0,240 , 0,186
	Ελέγχου	10 (58.8%)	6 (33.3%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)		1.47 (1.0, 2.0)		
Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Παρέμβασης	5 (33.3%)	7 (46.4%)	2 (13.3%)	1 (6.7%)	3.740, 0.291	1.93 (1.0, 2.0)	-0.237, 0.162	- 0,251 , 0,166
	Ελέγχου	11 (64,7%)	3 (17.6%)	2 (11.8)	1 (5.9%)		1.59 (1.0, 2.0)		
Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια.	Παρέμβασης	4 (26.7%)	4 (26.7%)	1 (6.7%)	6 (40.0%)	5.792, 0.122	2.60 (1.0, 4.0)	-0.354, <b>0.034</b>	- 0.380 , <b>0.032</b>
	Ελέγχου	9 (52.9%)	6 (33.3%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)		1.65 (1.0, 2.0)		
Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που έχουν και τα αγόρια.	Παρέμβασης	10 (66.7%)	4 (26.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	2.107, 0.680	1.47 (1.0, 2.0)	-0.083, 0.632	- 0.086 , 0.640
	Ελέγχου	13 (76.5%)	2 (13.3%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)		1.41 (1.0, 1.5)		

Ε8. Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου.	Παρέμβασης	0 (0.0%)	5 (33.3%)	9 (60.0%)	1 (6.7%)	13.073, <b>0.004</b>	2.73 (2.0, 3.0)	-0.599, <b>0.000</b>	- 0.639 <b>, 0.000</b>
	Ελέγχου	7 (41.2%)	8 (47.1%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)		1.71 (1.0, 2.0)		

**Πίνακας 2.** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων της ομάδας παρέμβασης ανά φύλο πριν την παρέμβαση

Ερώτηση	Φύλο	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Chi <sup>2</sup> , p-value	Διάμεσος (ΕΔΕ)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Kendall's Tau)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Spearman Rho)
Ε1. Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι.	Αγόρι	2 (22.2%)	2 (22.2%)	4 (44.4%)	1 (11.1%)	3.862, 0.345	2.44 (1.50, 3.00)	(-0.225, 0.359)	(-0.245, 0.378)
	Κορίτσι	2 (33.3%)	3 (50.0%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)		2.00 (1.00, 2.50)		
Ε2. Σε γενικές γραμμές ο πατέρας θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη εξουσία από την μητέρα σε ότι αφορά τις οικογενειακές αποφάσεις που παίρνονται.	Αγόρι	3 (33.3%)	4 (44.4%)	2 (22.2%)	0 (0.0%)	3.271, 0.273	1.89 (1.00, 2.50)	-0.486 (0.058)	(-0.507, 0.054)
	Κορίτσι	5 (83.3%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)		1.17 (1.00, 1.25)		
Ε3. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια.	Αγόρι	6 (66.7%)	3 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5.772, 0.042	1.33 (1.00, 2.00)	(-0.581, <b>0.022</b> )	(-0.612, <b>0.015</b> )
	Κορίτσι	1 (16.7%)	2 (33.3%)	3 (50.0%)	0 (0.0%)		2.33 (1.00, 2.00)		
Ε4. Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά	Αγόρι	1 (11.1%)	7 (77.8%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	4.730, 0.089	2.11 (2.00, 2.00))	(-0.567, <b>0.029</b> )	(-0.582, <b>0.023</b> )

αθλήματα όπως το ποδόσφαιρό.	Κορίτσι	4 (66.7%)	2 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)		1.63 (1.00, 2.00)		
Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Αγόρι	2 (22.2%)	4 (44.4%)	2 (22.2%)	1 (11.1%)		2.22 (1.50, 3.00)	(-0.382, 0.128)	(-407, 0.132)
	Κορίτσι	3 (50.0%)	3 (50.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2.548, 0.692	1.50 (1.00, 2.00)		
Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια.	Αγόρι	0 (0.0%)	2 (22.2%)	1(11.1%)	6 (66.7%)		3.44 (2.50, 4.00)	(-0.770, 0.002)	(-0.829, 0.000)
	Κορίτσι	4 (66.7%)	2 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	9.518, 0.001	1.50 (1.00, 2.00)		
Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που έχουν και τα αγόρια.	Αγόρι	5 (55.6%)	3 (33.3%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)		1.67 (1.00, 2.00)	(-0.296, 0.256)	(-0.304, 0.271)
	Κορίτσι	5 (83.3%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1.403, 0.748	1.17 (1.00, 1.25)		
Ε8. Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου.	Αγόρι	0 (0.0%)	3 (33.3%)	5 (55.6%)	1 (11.1%)		2.78 (2.00, 3.00)	(-0.071, 0.785)	(0.300, 0.277)
	Κορίτσι	0 (0.0%)	2 (33.3%)	4 (66.7%)	0 (0.0%)	0.839, 1.000	2.67 (2.00, 3.00)		

**Πίνακας 3.** Μέσες τιμές απαντήσεων των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου (επάνω) και της ομάδας παρέμβασης ανά φύλο (κάτω), πριν την παρέμβαση

<b>ΟΜΑΔΑ</b>	<b>Μ.Ο.</b>
Παρέμβασης	1.91
Ελέγχου	1.82
<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>Μ.Ο.</b>
Αγόρι	2.16
Κορίτσι	1.55

**Πίνακας 4.** Στατιστική Ανάλυση των απαντήσεων των δυο ομάδων μετά την παρέμβαση

Ερώτηση	Ομάδα	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Chi <sup>2</sup> , p-value	Διάμεσος (ΕΔΕ)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Kendall's Tau)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Spearman Rho)
Ε1. Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι.	Παρέμβασης	7 (46.7%)	5 (33.3%)	1 (6.7%)	2 (13.3%)	4.154, 0.245	1.87 (1.0, 2.0)	(0.178, <b>0.091</b> )	0.303, <b>0.092</b>
	Ελέγχου	4 (23.5%)	4 (23.5%)	5 (29.4%)	4 (23.5%)		2.53 (1.50, 3.50)		
Ε2. Σε γενικές γραμμές ο πατέρας θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη εξουσία από την μητέρα σε ότι αφορά τις οικογενειακές αποφάσεις που παίρνονται.	Παρέμβασης	9 (60.0%)	4 (26.7%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)	0.521, 0.770	1.53 (1.00, 2.00)	-0.069, 0.691	-0.071, 0.698
	Ελέγχου	11 (64.7%)	5 (29.4%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)		1.41 (1.00, 2.00)		
Ε3. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια.	Παρέμβασης	7 (46.7%)	6 (40.0%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)	8.982, <b>0.030</b>	1.67 (1.00, 2.00)	0.473, <b>0.004</b>	0.510, <b>0.003</b>
	Ελέγχου	1 (5.9%)	8 (47.1%)	5 (29.4%)	3 (17.6%)		2.53 (2.00, 3.00)		
Ε4. Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο.	Παρέμβασης	11 (73.3%)	4 (26.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1.882, 0.597	1.24 (1.00, 2.00)	0.122, 0.486	0.125, 0.495
	Ελέγχου	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)		1.53 (1.00, 2.00)		
Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Παρέμβασης	9 (60.0%)	6 (40.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2.485, 0.478	1.40 (1.00, 2.00)	0.000, <b>1.000</b>	0.000, <b>1.000</b>
	Ελέγχου	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)		1.53 (1.00, 2.00)		

Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια.	Παρέμβασης	6 (40.0%)	5 (33.3%)	2 (13.3%)	2 (13.3%)		2.00 (1.00, 3.00)	-0.162, 0.337	-0.172, 0.346
	Ελέγχου	9 (52.9%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	1.237, 0.774	1.65 (1.00, 2.00)		
Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που έχουν και τα αγόρια.	Παρέμβασης	13 (86.7%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)		1.13 (1.00, 1.00)	<b>0.000, 1.000</b>	<b>0.000, 1.000</b>
	Ελέγχου	15 (88.2%)	0 (0.0%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	4.034, 0.258	1.29 (1.00, 1.00)		
Ε8. Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου.	Παρέμβασης	2 (13.3%)	12 (80.0%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)		1.93 (2.00, 2.00)	-0.351, <b>0.042</b>	-0.364, <b>0.040</b>
	Ελέγχου	10 (58.8%)	5 (29.4%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	9.126, <b>0.028</b>	1.59 (1.00, 2.00)		

**Πίνακας 5.** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων της ομάδας παρέμβασης ανά φύλο μετά την παρέμβαση

Ερώτηση	Φύλο	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Chi <sup>2</sup> , p-value	Διάμεσος (ΕΔΕ)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Kendall's Tau)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Spearman Rho)
Ε1. Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι.	Αγόρι	4 (44.4%)	3 (33.3%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)		1.89 (1.00, 2.50)		
	Κορίτσι	3 (50.0%)	2 (33.3%)	0 (0.0%)	1 (16.7%)	1.161, <b>1.000</b>	1.83 (1.00, 2.50)	-0.048, 0.849	-0.051, 0.857
Ε2. Σε γενικές γραμμές ο πατέρας θα πρέπει να έχει	Αγόρι	4 (44.4%)	4 (44.4%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	3.587, 0.154	1.67 (1.00, 2.50)	-0.294, 0.252	-0.306, 0.268

μεγαλύτερη εξουσία από την μητέρα σε ότι αφορά τις οικογενειακές αποφάσεις που παίρνονται.	Κορίτσι	5 (83.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	11 (16.7%)		1.33 (1.00, 1.50)		
Ε3. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια.	Αγόρι	4 (44.4%)	4 (44.4%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)		1.67 (1.00, 2.00)	-0.017, 0.065	-0.087, 0.759
	Κορίτσι	4 (44.4%)	3 (33.3%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	0.579, 1.000	1.67 (1.00, 2.25)		
Ε4. Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίζει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο.	Αγόρι	5 (55.6%)	4 (44.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)		1.44 (1.00, 2.00)	-0.492, 0.065	-0.250, 0.369
	Κορίτσι	6 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	-, 0.103	1.00 (1.00, 1.00)		
Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Αγόρι	5 (55.6%)	4 (44.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)		1.44 (1.00, 2.00)	-0.111, 0.678	0.135, 0.631
	Κορίτσι	4 (66.7%)	2 (33.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	-, 1.000	1.33 (1.00, 2.00)		
Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αργηγοί από τα κορίτσια.	Αγόρι	1 (11.1%)	4 (44.4%)	2 (22.2%)	2 (22.2%)		2.56 (2.00, 3.50)	-0.663, 0.008	-0.233, 0.402
	Κορίτσι	5 (83.7%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6.922, 0.044	1.17 (1.00, 1.25)		
Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που έχουν και τα αγόρια.	Αγόρι	8 (88.9%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)		1.11 (1.00, 1.00)	0.080, 0.765	0.065, 0.818
	Κορίτσι	5 (83.3%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	-, 1.000	1.17 (1.00, 1.25)		
Ε8. Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με	Αγόρι	1 (11.1%)	8 (88.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)		1.89 (2.00, 2.00)	0.110, 0.673	1.000, -
						1.949, 0.684			

άτομα διαφορετικού φύλου.	Κορίτσι	1 (16.7%)	4 (66.7%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	1.44 (1.00, 2.00)
---------------------------------	---------	--------------	-----------	-----------	----------	----------------------

**Πίνακας 6.** Μέσες τιμές απαντήσεων των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου (επάνω) και της ομάδας παρέμβασης ανά φύλο (κάτω), μετά την παρέμβαση

<b>ΟΜΑΔΑ</b>	<b>Μ.Ο.</b>
Παρέμβασης	1.60
Ελέγχου	1.76
<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>Μ.Ο.</b>
Αγόρι	1.71
Κορίτσι	1.44

**Πίνακας 7.** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση



Ερώτηση	Παρέμβαση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Chi <sup>2</sup> , p-value	Διάμεσος (ΕΔΕ)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Kendall's Tau)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Spearman Rho)																																																																																						
Ε1. Ακούγεται πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι.	Πριν	4 (23.5%)	4 (23.5%)	5 (29.4%)	4 (23.5%)	0.222, 1.000	2.53 (1.50,3.50)	<b>0.000, 1.000</b>	<b>0.000, 1.000</b>																																																																																						
	Μετά	4 (23.5%)	4 (23.5%)	5 (29.4%)	4 (23.5%)		2.53 (1.50,3.50)			Ε2. Σε γενικές γραμμές ο πατέρας θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη εξουσία από τη μητέρα σε ότι αφορά τις οικογενειακές αποφάσεις που παίρνονται.	Πριν	9 (52.9%)	7 (41.2%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)	0.752, 0.854	1.53 (1.00,2.00)	-0.108, 0.525	-0.111, 0.534	Μετά	11 (64.7%)	5 (29.4%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)	1.41 (1.00,2.00)	Ε3. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια.	Πριν	2 (11.8%)	8 (47.1%)	3 (17.6%)	4 (23.5%)	1.132, 0.847	2.53 (2.00, 3.50)	0.042,0.796	0.045,0.801	Μετά	1 (5.9%)	8 (47.1%)	5 (29.4%)	3 (17.6%)	2.59 (2.00, 3.00)	Ε4. Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο.	Πριν	10 (58.8%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)	1.645, 0.848	1.47 (1.00, 2.00)	0.027, 0.873	0.030,0.876	Μετά	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	1.53 (1.00, 2.00)	Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Πριν	11 (64.7%)	3 (17.6%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	<b>0.857, 1.000</b>	1.59 (1.00,2.00)	-0.017, 0.919	-0.018, 0.921	Μετά	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	1.53 (1.00,2.00)	Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αργηγοί από τα κορίτσια.	Πριν	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	<b>0.538, 1.000</b>	1.65 (1.00,2.00)	<b>0.000, 1.000</b>	<b>0.000, 1.000</b>	Μετά	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	1.65 (1.00,2.00)	Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που	Πριν	13 (76.5%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)
Ε2. Σε γενικές γραμμές ο πατέρας θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη εξουσία από τη μητέρα σε ότι αφορά τις οικογενειακές αποφάσεις που παίρνονται.	Πριν	9 (52.9%)	7 (41.2%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)	0.752, 0.854	1.53 (1.00,2.00)	-0.108, 0.525	-0.111, 0.534																																																																																						
	Μετά	11 (64.7%)	5 (29.4%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)		1.41 (1.00,2.00)			Ε3. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια.	Πριν	2 (11.8%)	8 (47.1%)	3 (17.6%)	4 (23.5%)	1.132, 0.847	2.53 (2.00, 3.50)	0.042,0.796	0.045,0.801	Μετά	1 (5.9%)	8 (47.1%)	5 (29.4%)	3 (17.6%)	2.59 (2.00, 3.00)	Ε4. Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο.	Πριν	10 (58.8%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)	1.645, 0.848	1.47 (1.00, 2.00)	0.027, 0.873	0.030,0.876	Μετά	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	1.53 (1.00, 2.00)	Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Πριν	11 (64.7%)	3 (17.6%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	<b>0.857, 1.000</b>	1.59 (1.00,2.00)	-0.017, 0.919	-0.018, 0.921	Μετά	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	1.53 (1.00,2.00)	Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αργηγοί από τα κορίτσια.	Πριν	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	<b>0.538, 1.000</b>	1.65 (1.00,2.00)	<b>0.000, 1.000</b>	<b>0.000, 1.000</b>	Μετά	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	1.65 (1.00,2.00)	Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που	Πριν	13 (76.5%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	2.252, 0.862	1.41 (1.00, 1.50)	0.132, 0.437	0.135, 0.445												
Ε3. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια.	Πριν	2 (11.8%)	8 (47.1%)	3 (17.6%)	4 (23.5%)	1.132, 0.847	2.53 (2.00, 3.50)	0.042,0.796	0.045,0.801																																																																																						
	Μετά	1 (5.9%)	8 (47.1%)	5 (29.4%)	3 (17.6%)		2.59 (2.00, 3.00)			Ε4. Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο.	Πριν	10 (58.8%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)	1.645, 0.848	1.47 (1.00, 2.00)	0.027, 0.873	0.030,0.876	Μετά	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	1.53 (1.00, 2.00)	Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Πριν	11 (64.7%)	3 (17.6%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	<b>0.857, 1.000</b>	1.59 (1.00,2.00)	-0.017, 0.919	-0.018, 0.921	Μετά	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	1.53 (1.00,2.00)	Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αργηγοί από τα κορίτσια.	Πριν	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	<b>0.538, 1.000</b>	1.65 (1.00,2.00)	<b>0.000, 1.000</b>	<b>0.000, 1.000</b>	Μετά	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	1.65 (1.00,2.00)	Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που	Πριν	13 (76.5%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	2.252, 0.862	1.41 (1.00, 1.50)	0.132, 0.437	0.135, 0.445																												
Ε4. Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο.	Πριν	10 (58.8%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	0 (0.0%)	1.645, 0.848	1.47 (1.00, 2.00)	0.027, 0.873	0.030,0.876																																																																																						
	Μετά	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)		1.53 (1.00, 2.00)			Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Πριν	11 (64.7%)	3 (17.6%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	<b>0.857, 1.000</b>	1.59 (1.00,2.00)	-0.017, 0.919	-0.018, 0.921	Μετά	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	1.53 (1.00,2.00)	Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αργηγοί από τα κορίτσια.	Πριν	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	<b>0.538, 1.000</b>	1.65 (1.00,2.00)	<b>0.000, 1.000</b>	<b>0.000, 1.000</b>	Μετά	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	1.65 (1.00,2.00)	Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που	Πριν	13 (76.5%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	2.252, 0.862	1.41 (1.00, 1.50)	0.132, 0.437	0.135, 0.445																																												
Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Πριν	11 (64.7%)	3 (17.6%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	<b>0.857, 1.000</b>	1.59 (1.00,2.00)	-0.017, 0.919	-0.018, 0.921																																																																																						
	Μετά	11 (64.7%)	4 (23.5%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)		1.53 (1.00,2.00)			Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αργηγοί από τα κορίτσια.	Πριν	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	<b>0.538, 1.000</b>	1.65 (1.00,2.00)	<b>0.000, 1.000</b>	<b>0.000, 1.000</b>	Μετά	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	1.65 (1.00,2.00)	Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που	Πριν	13 (76.5%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	2.252, 0.862	1.41 (1.00, 1.50)	0.132, 0.437	0.135, 0.445																																																												
Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αργηγοί από τα κορίτσια.	Πριν	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)	<b>0.538, 1.000</b>	1.65 (1.00,2.00)	<b>0.000, 1.000</b>	<b>0.000, 1.000</b>																																																																																						
	Μετά	9 (52.9%)	6 (35.3%)	6 (35.3%)	1 (5.9%)		1.65 (1.00,2.00)			Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που	Πριν	13 (76.5%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	2.252, 0.862	1.41 (1.00, 1.50)	0.132, 0.437	0.135, 0.445																																																																												
Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που	Πριν	13 (76.5%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	2.252, 0.862	1.41 (1.00, 1.50)	0.132, 0.437	0.135, 0.445																																																																																						

έχουν και τα αγόρια.	Μετά	15 (88.2%)	0 (0.0%)	1 (5.9%)	1 (5.9%)	1.29 1.00, 1.00)		
Ε8. Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου.	Πριν	7 (41.2%)	8 (47.1%)	2 (11.8%)	0 (0.0%)	1.71 (1.00,2.00)		
	Μετά	10 (58.8%)	5 (29.4%)	1 (5.9%)	1(5.9%)	2.548, 0.512	1.59 (1.00,2.00)	-0.136, 0.413

**Πίνακας 7.** Μέσες τιμές απαντήσεων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	Μ.Ο.
Πριν	1,80
Μετά	1,76

**Πίνακας 9.** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων της ομάδας παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση

Ερώτηση	Παρέμβαση	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Chi <sup>2</sup> , p-value	Διάμεσος (ΕΔΕ)	Chi <sup>2</sup> , p-value (Kenda ll's Tau)	Chi <sup>2</sup> , p- value (Spearm an Rho)
Ε1. Ακούγετ αι πιο άσχημο όταν βρίζει ένα κορίτσι παρά όταν βρίζει ένα αγόρι.	Πριν	4 (26.7%)	5 (33.3%)	4 (26.7%)	2 (13.3%)	2.610, 0.505	2.27 (1.00, 3.00)	-0.202, 0.240	-0.218, 0.247
	Μετά	7 (46.7%)	5 (33.3%)	1 (6.7%)	2 (13.3%)		1.87 (1.00, 2.00)		
Ε2. Σε γενικές γραμμές ο πατέρας θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη εξουσία από την μητέρα σε ότι αφορά τις οικογενειακέ ς αποφάσεις που παίρνονται.	Πριν	8 (53.3%)	5 (33.3%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)	0.347, 1.000	1.60 (1.00, 2.00)	-0.054, 0.762	-0.056, 0.767
	Μετά	9 (60.0%)	4 (26.7%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)		1.53 (1.00, 2.00)		
Ε3. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα από τα αγόρια.	Πριν	7 (46.7%)	5 (33.3%)	3 (20.0%)	0 (0.0%)	0.413, 1.000	1.73 (1.00, 2.00)	-0.032, 0.857	-0.034, 0.860
	Μετά	7 (46.7%)	6 (40.0%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)		1.67 (1.00, 2.00)		
Ε4. Είναι αφύσικο για ένα κορίτσι να θέλει να παίξει σκληρά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρό.	Πριν	5 (33.3%)	9 (60.0%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	4.971, <b>0.066</b>	1.80 (1.00, 2.00)	-0.407, <b>0.026</b>	-0.413, <b>0.023</b>
	Μετά	11 (73.3%)	4 (26.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)		1.27 (1.00, 2.00)		
Ε5. Είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να πηγαίνουν καλά στο σχολείο από ότι για τα κορίτσια.	Πριν	5 (33.3%)	7 (46.7%)	2 (13.3%)	1 (6.7%)	3.769, 0.234	1.93 (1.00, 2.00)	-0.319, 0.074	-0.332, 0.073
	Μετά	9 (60.0%)	6 (40.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)		1.40 (1.00, 2.00)		
Ε6. Τα αγόρια είναι πιο καλοί αρχηγοί από τα κορίτσια.	Πριν	4 (26.7%)	4 (26.7%)	1 (6.7%)	6 (40.0%)	2.860, 0.494	2.60 (1.00, 4.00)	-0.219, 0.201	-0.237, 0.207
	Μετά	6 (40.0%)	5 (33.3%)	2 (13.3%)	2 (13.3%)		2.00 (1.00, 3.00)		

Ε7. Τα κορίτσια δεν πρέπει αν έχουν τις ίδιες ελευθερίες που έχουν και τα αγόρια.	Πριν	10	4 (26.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)		1.47 (1.00, 2.00)		
	Μετά	13 (86.7%)	2 (13.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1.974,	0.291	1.13 (1.00, 1.00)	-0.242, 0.185
Ε8. Στο σχολείο μου φαίνεται δυσκολότερο να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικού φύλου.	Πριν	0 (0.0%)	5 (33.3%)	9 (60.0%)	1 (6.7%)		2.73 (2.00, 3.00)		
	Μετά	2 (13.3%)	12 (80.0%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)	11.871,	0.002	1.93 (2.00, 2.00)	-0.612, 0.001

**Πίνακας 10.** Μέσες τιμές απαντήσεων της ομάδας παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	Μ.Ο.
Πριν	2.02
Μετά	1.60

**Πίνακας 11.** Μέσες τιμές απαντήσεων της ομάδας παρέμβασης ανά φύλο πριν και μετά την παρέμβαση

ΑΓΟΡΙ	Μ.Ο.
Πριν	2.16
Μετά	1.71
ΚΟΡΙΤΣΙ	Μ.Ο.
Πριν	1.55
Μετά	1.44