

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΙΣ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΑΡΙΑ ΚΟΦΦΑ

ΑΜ 0210089

ΕΠΙΤΗΡΗΣΗ: Β. ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ, Κ. ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ

ΒΟΛΟΣ, 2014

**ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΙΣ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΑΡΙΑ ΚΟΦΦΑ

ΑΜ 0210089

ΕΠΙΤΗΡΗΣΗ: Β. ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ, Κ. ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 13011/1
Ημερ. Εισ.: 17-09-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2014
ΚΟΦ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Εισαγωγή.....	4
1.1 Εισαγωγικό σημείωμα.....	4
1.2 Στόχοι της εργασίας.....	4
1.3 Δομή της εργασίας.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	6
2.1 Εισαγωγή.....	6
2.2 Η έννοια- ταυτότητα του φύλου.....	6
2.3 Η διαφορά των φύλων στην εκπαίδευση.....	9
2.4 Οι διαφορές των φύλων στις στάσεις , τα ενδιαφέροντα, τις επιδόσεις όσον αφορά τα μαθήματα των φυσικών επιστημών.....	10
2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των κοριτσιών.....	13
2.6 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.....	17
2.6.1 Οι αντιλήψεις ,οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο των μαθητών.....	17
2.6.2 Η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο τους.....	21
2.7 Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού- μαθητή μέσα στη σχολική τάξη- ο παράγοντας φύλο.....	24
2.7.1. Προσδιορισμός του φαινομένου της συνομιλιακής διεπίδρασης.....	24
2.7.2. Προσδιορισμός του φαινομένου της διακοπής.....	24
2.7.3. Προσδιορισμός του φαινομένου της επικάλυψης.....	25
2.7.4. Το φαινόμενο της διακοπής στη διεπίδραση της τάξης...26	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Μέθοδος.....	29
3.1 Εισαγωγή.....	29
3.2 Δείγμα.....	29

3.3	Εργαλείο συλλογής δεδομένων	30
3.4	Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:	Αποτελέσματα.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:	Συμπεράσματα.....	40
Βιβλιογραφία	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγικό σημείωμα

Πριν από το 19^ο αιώνα, οι γυναίκες δεν είχαν δικαίωμα στη μόρφωση και οι υποχρεώσεις τους περιορίζονταν στις ανάγκες του σπιτιού, είτε αυτές σχετίζονταν με το νοικοκυριό, είτε με τη παροχή βοήθειας στην εργασία του πατέρα ή του συζύγου. Επικρατούσε η αντίληψη πως οι γυναίκες δεν χρειάζεται να μορφωθούν αφού το μόνο που έπρεπε να κάνουν, είναι να βοηθούν τους άντρες. Το δικαίωμα να συμμετέχουν τα κορίτσια στην εκπαίδευση κατακτήθηκε σταδιακά. Παρόλο που επικρατεί η αντίληψη πως τα κορίτσια πλέον απολαμβάνουν τα ίδια εκπαιδευτικά προνόμια με τα αγόρια, το φύλο είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες που προκαλεί μια σειρά από εκπαιδευτικές διακρίσεις και ανισότητες. Το σχολείο τείνει να αντανakλά και να αναπαράγει τις ανισότητες που υπάρχουν στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα ένα από τα βασικά γνωστικά αντικείμενα είναι οι φυσικές επιστήμες και συμπεριλαμβάνονται στη γνωστική περιοχή: Παιδί και Περιβάλλον- φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση. Οι φυσικές επιστήμες συμβάλλουν στη συγκρότηση εννοιών από τα παιδιά που θα τους είναι απαραίτητη στη μετέπειτα ζωή τους και τα βοηθούν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Τις βάσεις στην οικοδόμηση των εννοιών αυτών θέτουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί όμως υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό στερεότυπες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια σχετικά με τις φυσικές επιστήμες.

1.2 Στόχοι της εργασίας

Η διάσταση του φύλου στις Φυσικές Επιστήμες είναι ένα θέμα για το οποίο έχει αναπτυχθεί μεγάλος προβληματισμός διεθνώς, αποτελεί αντικείμενο σημαντικού ερευνητικού ενδιαφέροντος τελευταία, ενώ ταυτόχρονα είναι ένα θέμα που απασχολεί την εκπαίδευση σε πολλές χώρες εδώ και τριάντα χρόνια. Η συζήτηση για το φύλο, τις θετικές επιστήμες και την εκπαίδευση έχει ως αφετηρία τις ανισότητες σε βάρος των γυναικών όσον αφορά στην πρόσβαση και στη συμμετοχή τους στη σχετική με τα συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία εκπαίδευση και στο χώρο εργασίας σύμφωνα με τους Ντρενογιάννη, Σερόγλου, & Τρέσσου(2007, οπ.αναφ. Κυρίτση, 2010, σελ. 10).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει αν οι φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί αναπαράγουν μέσα στη τάξη κοινωνικά στερεότυπα που βασίζονται στο φύλο.

1.3 Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια γενική αναφορά στις διαφορές φύλου και στην έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης, παρουσιάζονται οι στόχοι και η δομή της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται στοιχεία βάσει βιβλιογραφικών αναφορών σχετικά με τις διαφορές φύλου και τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ζητήματα του φύλου. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, όπως η μέθοδος, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και ο τρόπος ανάλυσής τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά συμπεράσματα, όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, όπως περιγράφεται στο προηγούμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις διαφορές φύλου στην εκπαίδευση και ειδικότερα στα μαθήματα των φυσικών επιστημών. Επίσης εξετάζονται οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο των μαθητών.

2.2. Η έννοια- ταυτότητα του φύλου

«Επομένως φίλε μου», του είπα, «δεν υπάρχει έργο σχετικό με τη διοίκηση της πολιτείας το οποίο να προσιδιάζει στη γυναίκα ως γυναίκα η στον άντρα ως άντρα. Οι φυσικές ικανότητες έχουν κατανεμηθεί με ίσο τρόπο και στα δύο φύλα και οι γυναίκες μπορούν να συμμετάσχουν σε κάθε δραστηριότητα όπως ακριβώς και οι άντρες, οι γυναίκες όμως είναι από κάθε άποψη το αδύναμο φύλο» (Πλάτωνος Πολιτεία, 455d-e).

Στο παραπάνω παράθεμα βλέπουμε ήδη ότι από τα αρχαία χρόνια η διαφορά των φύλων ήταν υπαρκτή. Πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να ερευνήσουν αν όντως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και αν ναι ποιες είναι αυτές. Μέσα από αυτές τις μελέτες οι ερευνητές προσδιόρισαν και διαχώρισαν τις έννοιες του «βιολογικού φύλου» και του «κοινωνικού φύλου», προκειμένου να κατανοήσουν τις επιρροές της βιολογίας καθώς και άλλων παραγόντων στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο όρος βιολογικό φύλο αναφέρεται στα βιολογικά και φυσιολογικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τους άντρες και τις γυναίκες (Νεοφώτιστου, χ.η) . Ο όρος κοινωνικό φύλο αναφέρεται στις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές ιδιότητες και ευκαιρίες που σχετίζονται με το αντρικό ή γυναικείο φύλο(Τσαούση, 2006). Στις περισσότερες κοινωνίες, οι άντρες και οι γυναίκες διαφέρουν όσον αφορά στις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν, την πρόσβαση στους πόρους και τον έλεγχο τους και τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι διαφορές αυτές ανάμεσα στα φύλα αναφέρονται στα ενήλικα άτομα. Οι άνθρωποι γεννιούνται όμως,

χωρίς καμιά κουλτούρα. Πρέπει να διδαχθούν από τους γονείς, τους δασκάλους τους, ώστε να γίνουν κοινωνικά όντα. Η διαδικασία της απόκτησης πολιτισμού αναφέρεται ως κοινωνικοποίηση. Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, μαθαίνουμε τη γλώσσα, τον πολιτισμό μας καθώς και τους ρόλους που έχουμε να διαδραματίσουμε στη ζωή. Η κάθε κοινωνία έχει ένα σύνολο άγραφων(άτυπων) κανόνων που προσδιορίζουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται τα μέλη της κοινωνίας, δηλαδή ποια είναι η κοινωνικά αναμενόμενη συμπεριφορά. Διαφορετική είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά ενός ηλικιωμένου και ενός νεαρού, ενός φτωχού κι ενός πλούσιου, ενός γιατρού κι ενός υδραυλικού, ενός άντρα και μιας γυναίκας. Αντίστοιχα, διαφορετικές είναι οι κοινωνικές προσδοκίες για μια γυναίκα που ζει στην προοδευτική, φιλελεύθερη κοινωνία της Σουηδίας και για μια γυναίκα που ζει στη συντηρητική και Αίγυπτο. Το περιεχόμενο του ρόλου είναι ακριβώς η “σωστή”, δηλαδή κοινωνικά αναμενόμενη συμπεριφορά. Επομένως οι κοινωνικές προσδοκίες αποτυπώνονται σε κοινωνικούς ρόλους(Τσαούση, 2006). Ο άνθρωπος δεν γεννιέται έχοντας επίγνωση σε ποιο φύλο ανήκει. Αυτήν η συνειδητοποίηση ακολουθεί αργότερα μέσα από τη μάθηση και μπορεί να εξηγηθεί από τις ακόλουθες θεωρίες μάθησης. Η μάθηση είναι ένα σύνθετο εσωτερικό βιολογικό και πνευματικό φαινόμενο που έχει μελετηθεί από διάφορους κλάδους της επιστήμης όπως ψυχολογία, παιδαγωγική, φυσιολογία, ιατρική, βιολογία και άλλοι. Οι διαδικασίες της μάθησης είναι τόσο ποικιλόμορφες και διαφορετικές, ώστε η ένταξη τους σε μία και μοναδική κατηγορία δεν μπορεί να είναι βάσιμη και πλήρης(Θεωρίες για τη μάθηση, χ. η).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, το παιδί, μαθαίνει μέσω της ενίσχυσης και της παρατήρησης, υιοθετεί δηλαδή συμπεριφορές που επιβραβεύονται από τους ενήλικους, αλλά και τους συνομηλίκους του, αλλά και μιμείται τη συμπεριφορά των ενηλίκων(γονείς, εκπαιδευτικοί, άλλοι ενήλικες). Η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το άτομο μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης(Παπάνης & Παλαιολόγου, 2007). Κατά τον Vygotsky η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται(Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ, χ. η). Το παιδί, πρώτα αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν δυο διαφορετικά φύλα και έπειτα αναγνωρίζει σε ποιο από αυτά ανήκει. Στη συνέχεια προσπαθεί να μιμηθεί τη

συμπεριφορά προσώπων που ανήκουν στο ίδιο φύλο. Η συνειδητοποίηση αυτή αρχίζει από την ηλικία των 2-3 ετών και εδραιώνεται στην ηλικία των 6-7 ετών. Όσο το παιδί μεγαλώνει επιλέγει μόνο του ποιες από τις συμπεριφορές των προτύπων θα μιμηθεί. Όπως έχει διαπιστωθεί, τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 2- 21/2 χρόνων φαίνεται να έχουν κάποιες γνώσεις για το φύλο τους και το φύλο των άλλων αν και είναι ακόμα θολές και συγκεχυμένες. Στην ηλικία ωστόσο των 3 χρόνων, τα παιδιά αναγνωρίζουν με ακρίβεια τα δύο φύλα και μπορούν να εντάσσουν σωστά τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους στο ανάλογο φύλο. Ακόμη, φαίνεται ότι γνωρίζουν ποιες δραστηριότητες εκτελούνται και ποια αντικείμενα χρησιμοποιούνται από τα φύλα π.χ. περιποίηση βρεφών, κέντημα = μαμά, οδήγηση αυτοκινήτου = μπαμπάς, κοσμήματα, καλλυντικά = μαμά, γραβάτα = μπαμπάς. Παρόλο που στην ηλικία των 3 χρόνων τα παιδιά έχουν κατανοήσει ότι οι άνθρωποι χωρίζονται σε φύλα, σε ποιο τα ίδια ανήκουν κτλ., όμως δεν έχουν συνειδητοποιήσει από πού κυρίως ξεκινά και πού βασίζεται ο διαχωρισμός αυτός. Με άλλα λόγια στην απόφαση-απάντησή τους για τα παραπάνω στηρίζονται περισσότερο στα εξωτερικά και κοινωνικά προσδιορισμένα διαφορετικά γνωρίσματα των φύλων, π.χ .ντύσιμο, μήκος μαλλιών, κοσμήματα κτλ. και όχι στην ανατομική κατασκευή του σώματος τους(Μαραγκουδάκη, 2003). Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά δεν έχουν ακόμα συνειδητοποιήσει τη σταθερότητα του φύλου, αλλά είναι πλήρως συνειδητοποιημένα για το τι μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν με βάση το φύλο τους (Farenga, Beverly, & Joyce, 1998). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να γνωρίζουν τα κοινωνικά στερεότυπα (ιδίως τα αγόρια). Οι νηπιαγωγοί ενισχύουν και σταθεροποιούν τα κοινωνικά στερεότυπα, ιδίως μάλιστα αφού ως επί το πλείστον είναι γυναίκες και αυτό ενισχύει τις αντιλήψεις των παιδιών ότι οι γυναίκες είναι αυτές που φροντίζουν(Μαραγουδάκη, 2003). Ακόμη από το νηπιαγωγείο ήδη τα παιδιά τείνουν να χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το φύλο τους. Οι ομάδες αυτές φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρές και δεν αφήνουν περιθώρια ένταξης ατόμων του αντίθετου φύλου. Η αίσθηση υπεροχής που αισθάνεται η κάθε ομάδα οδηγεί πολλές φορές σε συγκρουσιακές καταστάσεις.

Δεν πρέπει να παραγκωνίσουμε σε μια τέτοια συζήτηση και το σημαντικό ρόλο που παίζουν και οι μητέρες, οι οποίες είναι οι κύριες και πρωταρχικές μορφές κοινωνικοποίησης. Οι μητέρες φέρονται διαφορετικά στα παιδιά τους ανάλογα με το φύλο που ανήκουν. Με τα κορίτσια είναι πιο προστατευτικές, μιλάνε πιο ήρεμα, τα εμπλέκουν στις δουλειές του σπιτιού κλπ. Ενώ με τα αγόρια είναι πιο χαλαρές, τα αφήνουν να παίρνουν αποφάσεις, δεν τα τιμωρούν εύκολα κλπ. Αρκετά συχνά οι

μητέρες δεν επιτρέπουν στο αγόρι τους να παίζει με κούκλες, ενώ το κορίτσι δεν θα είχαν αντίρρηση αν έπαιζε με αυτοκινητάκια ή τρενάκια αν και δεν θα το προτιμούσαν. Αυτές οι στάσεις των μητέρων συμβάλουν στο να εμπεδώσει το παιδί πως ανήκει σε κάποιο φύλο και βάση αυτού πρέπει να συμπεριφέρεται αναλόγως. Έτσι δημιουργούνται δύο φύλα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες. Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους δεν περιορίζονται μόνο στα εμφανή ανατομικά, αλλά επεκτείνονται και σε άλλους τομείς πχ ψυχολογικός κά. Αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά έχουν σαν αποτέλεσμα οι άντρες και οι γυναίκες να αντιλαμβάνονται, να αντιδρούν, να νιώθουν διαφορετικά, να ενδιαφέρονται για διαφορετικά θέματα, πράγματα, καταστάσεις. Το βασικότερο όμως είναι ότι αυτά τα χαρακτηριστικά ωθούν τα άτομα να μαθαίνουν και διαφορετικά.

2.3 Η διαφορά των φύλων στην εκπαίδευση

Ένας από τους τομείς που συχνά αποτελούν αντικείμενο έρευνας όσον αφορά στην έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης είναι το θέμα των διαφορών των φύλων, δηλαδή η σύγκριση αντρικών και γυναικείων χαρακτηριστικών και των επιδόσεών τους. Κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες. Η άποψη που ήθελε τα κορίτσια να υστερούν , λόγω βιολογικών παραγόντων δεν ισχύει πια. Τα κορίτσια θεωρούνται πλέον ισοδύναμα μέσα στην τάξη και σε όλα τα μαθήματα με τα αγόρια. Ή μήπως όχι; Ο Wiliam (2000) ισχυρίζεται ότι «οι διαφορές των φύλων σε γνωστικό επίπεδο είναι μικρές και τα τελευταία χρόνια έχουν αμβλυνθεί περισσότερο σε κάποια γνωστικά αντικείμενα. Ίσως το πλέον σημαντικό εύρημα της βιβλιογραφίας και των αναλύσεων έγκειται στο γεγονός ότι οι διαφορές των φύλων στις εκπαιδευτικές επιδόσεις ακόμη και σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, είναι μικρές και διαγράφουν σταθερά πτωτική πορεία στη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών». (σελ. 661). (όπ. αναφ. Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα, 2010)

2.4. Οι διαφορές των φύλων στις στάσεις, τα ενδιαφέροντα, τις επιδόσεις, όσον αφορά μαθήματα των φυσικών επιστημών

Όπως προαναφέρθηκε και στο προηγούμενη ενότητα τα παιδιά μέσα από την διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποκτούν συμπεριφορές σύμφωνες με το κοινωνικό τους φύλο. Αυτό συνεπάγεται πως το κοινωνικό φύλο παράγει και διαφορετικές προσδοκίες από τα παιδιά. Έτσι ένα κορίτσι αναμένεται να τα καταφέρει καλύτερα στη γλώσσα από ότι στα μαθηματικά και ένα αγόρι να τα καταφέρει καλύτερα στις φυσικές επιστήμες. Στις ΗΠΑ, όπου τα τεστ γνωστικών ικανοτήτων είναι καθιερωμένα, παρατηρούνται διαφορές επίδοσης ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα τεστ αυτά εξετάζουν τις ικανότητες σε γλώσσα και αριθμητική. Τα αποτελέσματα των τεστ δείχνουν πως τα αγόρια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην αριθμητική και τα κορίτσια υψηλότερες στη γλώσσα. Αυτό δηλαδή μπορεί να οφείλεται στη πεποίθηση, που έχουν οι κοινωνίες εκ των προτέρων, ότι ορισμένα πράγματα μπορούν να τα φέρουν εις πέρας μόνο τα κορίτσια και ορισμένα άλλα μόνο τα αγόρια αντίστοιχα. Επομένως, όταν τους ανατίθεται ένα έργο, μόνο αυτοί που έχουν τις έμφυτες ικανότητες, ανάλογα με το φύλο τους, θα το ολοκληρώσουν (Λυκίδη, 2012). Οι προσδοκίες που παράγει το κοινωνικό φύλο, επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των παιδιών. Τα παιδιά ενστερνίζονται τις κατάλληλες συμπεριφορές, στάσεις, ενδιαφέροντα κλπ ανάλογα με το κοινωνικό φύλο που ανήκουν και πιστεύουν ότι μόνο σ' αυτές τις συγκεκριμένες «προεπιλεγμένες» επιλογές θα μπορέσουν να πετύχουν. Έτσι τα κορίτσια παύουν να προσπαθούν και να εκτίθενται σε παιχνίδια και ταινίες ή να έχουν χόμπι σχετικά με τις φυσικές επιστήμες, γιατί θεωρούν πως όλα αυτά ανήκουν στα ενδιαφέροντα και μόνο των αγοριών. Στην ηλικία των 9 παρόλο που τα κορίτσια εκφράζουν ενδιαφέρον να κάνουν δραστηριότητες στις φυσικές επιστήμες εξασκούνται λιγότερο από τα αγόρια. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα κορίτσια να εμφανίζονται να έχουν μια περιορισμένη οπτική των φυσικών επιστημών(Kahle, 2004). Έτσι τα αγόρια και τα κορίτσια τείνουν να έχουν διαφορετικές επιλογές, στάσεις, ενδιαφέροντα και επιδόσεις όσον αφορά τα μαθήματα των φ.ε και ως επέκταση διαφορετικό επαγγελματικό προσανατολισμό.

Τα αγόρια επιλέγουν ορισμένα μαθήματα όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Τεχνολογία κά και τα κορίτσια μαθήματα όπως η βιολογία, η γλώσσα κά. Αυτό σημαίνει δηλαδή ότι τα αγόρια προτιμούν και επιλέγουν μαθήματα που είναι συγγενικά με τις φυσικές επιστήμες και τα κορίτσια μαθήματα συγγενικά με τις

ανθρωπιστικές επιστήμες(Adamson, Foster, Roark & Reed, 1998. Lee & Burkam, 1996. Christidou, 2006, 2011. Farenga & Joyce, 1998). Παρατηρείται επίσης, ότι τα αγόρια επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα σειρές μαθημάτων με υπολογιστές, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, που χαρακτηρίζονται ως «αντρικοί» τομείς και όπου κυριαρχεί η λογική της επίλυσης προβλημάτων, η λογική σκέψη και η λήψη αποφάσεων. Αντίθετα, τα κορίτσια περιορίζονται σε «γυναικείους» τομείς, όπως οι καλές τέχνες και η λογοτεχνία, όπου κυριαρχούν οι δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς και η καλλιέργεια των ανθρώπινων σχέσεων και της δημιουργικότητας (Τουρτούρας, Αλτιντασιώτης, & Μπαλή, 2008). Τα κορίτσια, συμπερασματικά, έχουν λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στις φυσικές επιστήμες απ' ό,τι τα αγόρια και ο βαθμός διαφοροποίησης των στάσεων των δύο φύλων είναι μεταβλητός στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Αρχικά στο δημοτικό σχολείο, οι διαφορές είναι μικρές με τα αγόρια και τα κορίτσια να έχουν ίδιες περίπου στάσεις. Στις επόμενες βαθμίδες, οι διαφορές αυξάνονται φτάνοντας τελικά στο λύκειο τα αγόρια να έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι σε θέματα σχετικά με τις επιστήμες από τα κορίτσια (Scantlebury, 1995. Andre, Whigham, Hendrickson & Chambers, 1999. Jones & Wheatley, 1990).

Γενικά τα αγόρια ενδιαφέρονται περισσότερο για θέματα όπως οι εφαρμογές της επιστήμης και της τεχνολογίας, όπως οι ατομικές βόμβες, αυτοκίνητα, υπολογιστές κλπ, ενώ τα κορίτσια για θέματα όπως τα ζώα, η διατροφή, φαινόμενα με αισθητικά διάσταση (πχ ουράνιο τόξο)(Christidou, 2011). Το πιο ενδιαφέρον σ' αυτό το σημείο είναι πως αυτά τα θέματα που ενδιαφέρουν τα κορίτσια τείνουν να ενδιαφέρουν και τα αγόρια αλλά ποτέ το αντίθετο(βιβλίο).

Όσον αφορά τα μαθηματικά στις περισσότερες χώρες, αγόρια και κορίτσια σημειώνουν παρόμοιες επιδόσεις στο τέταρτο και όγδοο έτος υποχρεωτικής φοίτησης. Το πλεονέκτημα των αγοριών προκύπτει στα μεταγενέστερα έτη και είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση μαθητών(μικτές τάξεις) που παρακολουθούν κοινά διδακτικά προγράμματα και έτη φοίτησης(Adamson κ. συν., 1998). Επίσης τα κορίτσια είναι πιθανότερο να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις στο ένα τρίτο περίπου των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Όσον αφορά τις φυσικές επιστήμες παρότι στις πλείστες χώρες τα κορίτσια παρουσιάζουν εξίσου καλά αποτελέσματα με τα αγόρια, εντούτοις τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη στον εν λόγω τομέα. Κατά μέσο όρο δηλαδή, σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα πίστης στις δυνάμεις τους στο μάθημα της

επιστήμης. Στον αντίποδα αυτού τα κορίτσια δείχνουν να έχουν πλεονέκτημα στην ανάγνωση και την γραφή. Κατά μέσο όρο, διαβάζουν και απολαμβάνουν το διάβασμα περισσότερο από τα αγόρια. Αυτό το πλεονέκτημα είναι σταθερό σε όλες τις χώρες και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, περιόδους ερευνών και προγράμματα σπουδών (Andre κ.συν., 1998). Κάποιοι επιστήμονες, υποστήριξαν πως οι διαφορές στην εκπαίδευση μεταξύ των δύο φύλων έγκεινται στον διαφορετικό τρόπο μελέτης των δύο φύλων. Οι έρευνες αντίκρουσαν όμως αυτήν την άποψη φέρνοντας στο φως πως οι διαφορές συνίστανται στο ατομικό επίπεδο και τη δομή των δραστηριοτήτων (ατομικές - ομαδικές) παραμερίζοντας το ρόλο του βιολογικού φύλου (Meece & Jones, 1996).

Μάλιστα, συνολικά δεν σημειώνεται διαφορά στην έφεση αγοριών και κοριτσιών να ασχοληθούν με την επιστήμη στις μελλοντικές τους σπουδές ή επαγγελματικές σταδιοδρομίες (Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα, 2010).

Εν κατακλείδι θα μπορούσαμε να πούμε πως οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ανάμεσα στα δύο φύλα, οφείλονται σε περιβαλλοντικές συνθήκες και πολιτισμικές αξίες, στην ιδιαίτερη κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων και στο σεξισμό που διαπερνά τα κοινωνικά και πολιτισμικά συστήματα, όπως επίσης και στο μαθησιακό περιβάλλον, το μαθησιακό στυλ κλπ.

2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των κοριτσιών απέναντι στις φυσικές επιστήμες

Εφόσον η μειωμένη συμμετοχή των κοριτσιών στα μαθήματα σχετικά με τις φυσικές επιστήμες είναι καθολική, είναι σκόπιμο να εξερευνήσουμε τους παράγοντες εκείνους που οδήγησαν σ' αυτήν την κατάσταση. Σύμφωνα με τα προηγούμενα κεφάλαια το μερίδιο ευθύνης ανήκει κατά το μεγαλύτερο μέρος στους φορείς κοινωνικοποίησης. Ο πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης του ατόμου είναι η οικογένεια, γιατί αναλαμβάνει το άτομο από τη γέννηση του και έχει σημαντικό ρόλο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ρόλος της είναι να διαμορφώσει την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του παιδιού, μεταδίδοντας του κανόνες, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς που αφορούν την κοινωνία που ζει, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που είναι μέλος. Το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η δευτερογενής κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι το σχολείο. Το παιδί μεταβαίνει από τον οικογενειακό στον σχολικό χώρο, όπου πρέπει να αναπτύξει καινούριες συμπεριφορές και ικανότητες, για να μπορέσει να συναναστραφεί με τα άλλα άτομα. Το νέο περιβάλλον διαφέρει στο γεγονός ότι είναι πιο απρόσωπο, πιο ουδέτερο και δεν μπορεί να επικεντρώνεται στις ξεχωριστές ανάγκες του παιδιού και να του δίνει πολλές ευκαιρίες, όπως λογικά έκανε η οικογένεια του. Η θρησκεία, το κράτος, οι παρέες συνομηλίκων, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και τα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσεται κατά καιρούς το άτομο (γειτονιά, συνάδελφοι, αθλητικές ομάδες κ.τ.λ.) αποτελούν τριτογενείς φορείς της κοινωνικοποίησης του. Η θρησκεία έχει συνήθως σημαντικό ρόλο στις κοινωνίες, καθώς προβάλλει αξίες και κανόνες συμπεριφοράς στους ανθρώπους, θρησκευτικά ήθη και έθιμα, που συμβάλλουν στην ενότητα και την ομόνοια μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα προβάλλει μια γενική κοσμοθεωρία στο άτομο και στάσεις ζωής, που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνία. Το κράτος αποτελεί φορέα που ρυθμίζει την κοινωνική ζωή στο σύνολο της. Θεσπίζει νόμους που ρυθμίζουν όλους τους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και την δράση του ίδιου του κοινωνικού υποκειμένου. Οι παρέες των συνομηλίκων, η γειτονιά και οι διάφορες ομάδες που εντάσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής του το άτομο αποτελούν άτυπους, αλλά πολύ σημαντικούς για την κοινωνικοποίηση του, φορείς. Το παιδί ξεφεύγει λίγο από τους αυστηρούς κανόνες που επιβάλλει η οικογένεια και το σχολείο, διαλέγεται ελεύθερα με άλλα άτομα, επηρεάζει και επηρεάζεται. Ουσιαστική σημασία έχει το γεγονός ότι έτσι το άτομο μπορεί να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, εφόσον μπορεί να κρίνει

ποια στοιχεία από αυτά που διδάχθηκε ως τώρα του χρησιμεύουν και να εγκαταλείψει όσα δεν τον αντιπροσωπεύουν. Τέλος, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας(Τύπος, βιβλίο, ραδιόφωνο, τηλεόραση, κινηματογράφος, διαδίκτυο) αποτελούν σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης για τις νέες γενιές. Μπορεί να μην είναι αυτός ο άμεσος ρόλος τους, ωστόσο ασκούν μεγάλη επιρροή στο άτομο, διαμορφώνοντας την προσωπικότητα, τις επιλογές, τις αξίες και τα «πιστεύω» του. Επιπλέον, προβάλλουν πρότυπα, ρόλους και πολλές φορές συμβάλλουν στην διατήρηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων της κοινωνίας. Η οικογένεια και το σχολείο οφείλουν να μάθουν τα άτομα να χρησιμοποιούν με κριτική σκέψη και σύνεση τα ΜΜΕ, αλλιώς είναι εύκολο να χειραγωγηθούν και να παραπληροφορηθούν από αυτά(Adamson κ. συν., 1998).

Πιο αναλυτικά μπορούμε να διαχωρίσουμε σύμφωνα με Baker και Leary(1995) αλλά και τους Zohar και Bronshtein(2005), τους παράγοντες που ευθύνονται στους παρακάτω:

- ❖ Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των γονέων αναφορικά με το φύλο του παιδιού τους(Adamson κ.συν., 1998 . Jones & Wheatley, 1990). Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρθηκε η επιρροή που ασκούν οι μητέρες στα παιδιά τους αναλόγως του φύλου τους.
- ❖ Κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας
- ❖ Στις αντιλήψεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφορά των φύλων(αναλυτική αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο).
- ❖ Το κλίμα στην τάξη. Σύμφωνα με τα παρόντα δεδομένα η κατάσταση που επικρατεί μέσα στις αίθουσες κάθε άλλο παρά ευνοϊκή είναι για τα κορίτσια. Τα παιδιά έχουν μάθει πως για να πετύχουν πρέπει να επικεντρωθούν στην άνοδο της βαθμολογίας τους. Έτσι αναπτύσσεται μέσα στην τάξη ένα ανταγωνιστικό κλίμα. Σ' αυτή τη φάση φαίνεται πως τα κορίτσια έχουν το μεγαλύτερο πρόβλημα, αφού βρίσκονται σε μια θέση “κόντρα ρόλου”. Τα κορίτσια κατά την διάρκεια κοινωνικοποίησής τους έχουν μάθει πως δεν πρέπει να είναι ανταγωνιστικές, αλλά φιλικές, δοτικές, να φροντίζουν και να νοιάζονται για τον διπλανό, σαν μέλλουσες μητέρες. Επομένως γίνεται

αντιληπτό πως σε μια ανταγωνιστική τάξη τα κορίτσια δεν έχουν θέση και είναι αυτά που υποφέρουν περισσότερο σε μια τέτοια τάξη.

- ❖ Τα θέματα που μελετούνται. Τα θέματα σε όλα τα μαθήματα είναι έξω από τα ενδιαφέροντα των κοριτσιών και εστιάζουν κυρίως σ' αυτά που ελκύουν τα αγόρια. Τα κορίτσια, όπως έχει ειπωθεί, προτιμούν θέματα όπως τα ζώα, το ανθρώπινο σώμα και γενικά προτιμούν την βιολογία. Ενώ τα αγόρια από την άλλη ενδιαφέρονται για την ενέργεια, τα κύματα, την επιτάχυνση, τις δυνάμεις, τις ενεργειακές πηγές.
- ❖ Βιβλία. Τα διδακτικά βιβλία των φυσικών επιστημών ανεξαρτήτως του αναλυτικού προγράμματος το οποίο εξυπηρετούν, της ποιότητάς τους, και του πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται, έχουν γνωστά σε όλους μας χαρακτηριστικά: διατύπωση νόμων, αρχών, περιγραφή και εξήγηση φαινομένων, μαθηματικές σχέσεις μεταβλητών και σταθερών, πειραματικές εργαστηριακές διατάξεις, ιστορικές αναφορές και εφαρμογές, προβλήματα για επίλυση. Τα εκτενή κείμενα απουσιάζουν και έτσι κάποιος εύκολα θα υπέθετε πως δεν μπορεί να προάγουν την αναπαραγωγή κοινωνικών στερεοτύπων. Αν τα μελετήσουμε πιο προσεκτικά όμως θα αντιληφθούμε πως η κατάσταση δεν είναι ακριβώς έτσι. Τα παιδιά βρίσκουν στα βιβλία μοντέλα του φύλου τους που τους δείχνουν τι μπορούν ή τι πρέπει να είναι στη ζωή τους. Στα παραδείγματα που παραθέτονται, αναδεικνύονται στερεότυπα που έχουν εξίσου περιοριστικές επιπτώσεις στα κορίτσια και στα αγόρια. Ακολουθούν κάποια παραδείγματα από βιβλία που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία: Σχετικά με το γλωσσικό σεξισμό μπορούμε να παρατηρήσουμε την παρατεταμένη χρήση του αρσενικού γένους για να δηλώσει και τα δύο γένη, τη χρήση των λέξεων άνθρωπος, παιδί, καθώς και ονομαστικές αναφορές. Διαβάζοντας τα βιβλία μ' αυτόν τον τρόπο, διαπιστώθηκε ότι οι συγγραφικές ομάδες, τόσο στις εισαγωγές των βιβλίων όσο και στα κείμενα και στις ασκήσεις, απευθύνονται μόνο στους μαθητές και στους καθηγητές τους. Οι μαθήτριες και οι καθηγήτριες είναι αόρατες. Για να δηλωθεί πλήθος ατόμων, όπως μαθητών, αθλητών, κ.α, χρησιμοποιείται πάντα ο πληθυντικός του αρσενικού γένους. Στα παραδείγματα, όταν αναφέρονται σε πρόσωπα, σπάνια συναντούμε γυναικεία ονόματα, πχ «Ο Γιάννης παράγει έργο 1500J ...», «Ο Γιώργος κρατάει στο χέρι του μια μεταλλική ράβδο....».
- ❖ Αναλυτικό πρόγραμμα. Έρευνες έδειξαν πως αν αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα προς μια κατεύθυνση ευνοϊκότερη προς τα κορίτσια, λαμβάνοντας

δηλαδή υπόψη περισσότερο τα ενδιαφέροντά τους, τα αποτελέσματα θα είναι ενθαρρυντικά(Haussler&Hoffmann, 2002). Σε άλλη έρευνα ο ερευνητής θέλοντας να εξετάσει αν όντως τα κορίτσια αποδίδουν καλύτερα σε μια τάξη με διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα (ευνοϊκότερο προς τα κορίτσια), βρήκε ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε μια τάξη και μελετήθηκαν τα κορίτσια της τάξης. Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως μέσα στη τάξη υπήρχαν δύο «ομάδες» κοριτσιών: η μία που υποστήριζε το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και η άλλη που δεχόταν να γίνουν αλλαγές. Με την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος(σε πειραματική φάση) τα κορίτσια της πρώτης ομάδας δεν εμφάνισαν βελτίωση στις αποδόσεις τους, ενώ η δεύτερη απέδωσε καλύτερα. Αυτό συνέβη γιατί τα κορίτσια της πρώτης ομάδας σκεφτόταν και δρούσαν βάση του παλιού τρόπου, δηλαδή ήταν επικεντρωμένα στην αξιολόγηση και δραστηριοποιούνταν στην τάξη μόνο προς αυτήν τη κατεύθυνση(Carlone, 2004)

2.6. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

2.6.1. Οι αντιλήψεις ,οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο των μαθητών.

Με τον όρο «αντιλήψεις» εννοούμε μια ειδική κατηγορία πεποιθήσεων που περιέχουν σε αυξημένο βαθμό το στοιχείο της υποκειμενικής αξιολόγησης ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης(Φιλλίπου & Χρίστου, όπ. αναφ. στο Σαλάς, 2010, σελ 30).

Με τον όρο «κοινωνικές αναπαραστάσεις» εννοούμε «προϊόντα και διαδικασίες μιας ψυχολογικής και κοινωνικής επεξεργασίας της πραγματικότητας»(Jodelet, 1989, όπ. αναφ. στο Σαλάς, 2010, σελ 30).

Προκατάληψη είναι μια γνώμη ή άποψη η οποία έχει σχηματιστεί κατά έναν μη αντικειμενικό/επιστημονικό τρόπο. Συχνά σχηματίζεται ως αποτέλεσμα έλλειψης πληροφόρησης ή μειωμένης αντίληψης. Προκαταλήψεις είναι για παράδειγμα διάφορες στέρεες πεποιθήσεις που έχει ο άνθρωπος, όχι μέσα από τη γνώση(δηλ. από την αλήθεια), αλλά από διάφορες κατά καιρούς δεισιδαιμονίες, δοξασίες, μυστικισμούς, θρησκοληψίες, τελολογίες, εσχατολογίες, μεταφυσικές πεποιθήσεις, ρατσισμούς, εθνικισμούς, κλπ(Προκατάληψη, 2013). (παρά. 1)

«Με τον όρο «στερεότυπα», νοούνται οι νοητικές αναπαραστάσεις μιας κοινωνικής ομάδας και των μελών της οι οποίες αποτελούν συγχρόνως αιτία και αποτέλεσμα προκατάληψης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις και άνιση συμπεριφορά. Υπάρχουν πολλά κοινωνικά στερεότυπα τα οποία βασίζονται κυρίως στη ηλικία, στη φυλή, στην κοινωνική τάξη, στη θρησκεία, στο βάρος κλπ. Οι αντιλήψεις των δασκάλων του δημοτικού σχολείου θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την αυτοαντίληψη του παιδιού»(Καμπούρμαλη, Μίλεση, Παπαγεωργίου, & Πασχαλιώρη, 2010). (σελ 2). Έρευνες (Tiedemann 2000. Tiedemann&Steimetz 1998) έδειξαν ότι οι δάσκαλοι / ες θεωρούν ότι κατά μέσο όρο τα κορίτσια διακρίνονται από λιγότερο λογική σκέψη σε σχέση με τα αγόρια που έχουν τις ίδιες επιδόσεις. Επιπλέον, οι δάσκαλοι / ες αποδίδουν την αποτυχία των κοριτσιών περισσότερο στις χαμηλές τους ικανότητες και λιγότερο στην έλλειψη εφοδίων σε σχέση με τα αγόρια. Στην περίπτωση που τα κορίτσια έχουν τις ίδιες καλές επιδόσεις με τα αγόρια, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες θεωρούν ότι τα κορίτσια καταβάλλουν μεγαλύτερη

νοητική προσπάθεια από αυτήν που καταβάλλουν τα αγόρια (όπ. αναφ. στο Θεοδωράκη, Δεληγιάννη- Κουιμτζή).(σελ 2). Οι εκπαιδευτικοί μιλούν με διαφορετικό τρόπο για τα αγόρια και τα κορίτσια όταν αναφέρονται στις σχολικές τους επιδόσεις. Εκείνο που εντυπωσιάζει ιδιαίτερα είναι πως όταν καλούνται να αιτιολογήσουν τις καλές ή κακές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών υιοθετούν διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια για το κάθε φύλο. Έτσι όταν τα αγόρια αποτυγχάνουν αυτό αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε έλλειψη προσπάθειας, όταν όμως τα καταφέρνουν στο σχολείο αυτό θεωρείται φυσική συνέπεια των αυξημένων ικανοτήτων τους. Από την άλλη οι αποτυχίες των κοριτσιών αποδίδονται σε μειωμένη ικανότητα ενώ οι επιτυχίες στο παράγοντα τύχη ή στην καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας. Αυτό βέβαια συνιστά υποτίμηση των επιδόσεων των κοριτσιών(Θεοδωράκη, Δεληγιάννη- Κουιμτζή, χ.η). Η αναπαραγωγή των αξιών και των πεποιθήσεων της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στο σχολικό σύστημα γίνεται κυρίως με το παραπρόγραμμα ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα(hidden curriculum), το οποίο δρα παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα(Κανταρτζή,1996). Το παραπρόγραμμα αναφέρεται στο τρόπο με τον οποίο κάθε σχολείο μεταφέρει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο για τη μετάδοση των στερεότυπων για το ρόλο του φύλου, όχι μόνο μέσα από το περιεχόμενο του τι διδάσκουν αλλά κυρίως μέσα από τη συμπεριφορά τους στη σχολική τάξη, τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και τις πεποιθήσεις και στάσεις που κουβαλούν για το ρόλο των δυο φύλων. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ασκούν ίσως τη πιο καίρια επιρροή στο πώς τα παιδιά αναπτύσσονται στο σχολείο. Μέσα στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια της ημέρας, ο εκπαιδευτικός έχει τόσο μεγάλο αριθμό αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές του, ώστε ποτέ δεν έχει το χρόνο να εξετάσει συνειδητά το τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με αυτούς (Czerniak, 1996). Μεγάλος αριθμός ερευνών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλληλεπιδρούν περισσότερο, είτε θετικά είτε αρνητικά, με τα αγόρια μέσα στη σχολική τάξη και λιγότερο με τα κορίτσια (Brophy&Good, 1970. Martin, 1972. Serbin 1985, όπ. αναφ). Οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν περισσότερο χρόνο διδάσκοντας και ακούγοντας τα αγόρια. Ο Martin(1972) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν στα αγόρια πολύ περισσότερες ευκαιρίες για ακαδημαϊκές και μη επαφές από ότι στα κορίτσια. Μια συγκεκριμένη ομάδα αγοριών, αυτά τα οποία οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ότι έχουν προβληματική συμπεριφορά, συγκέντρωναν τις

περισσότερες αλληλεπιδράσεις. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα αγόρια αυτά θα δημιουργήσουν μεγάλα προβλήματα στην προσπάθεια ελέγχου της τάξης και έτσι συγκεντρώνουν μεγάλο μέρος της προσοχής τους σε αυτά. Σε αντίθεση τα κορίτσια με προβλήματα, αντιμετωπίζουν την αδιαφορία των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα υπόλοιπα κορίτσια μέσα στη τάξη. Από την άλλη πλευρά οι Goodetal(1973) βρήκαν ότι τα «έξυπνα» αγόρια ξεπερνούσαν όλους τους μαθητές στον αριθμό των θετικών επαφών που είχαν με τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αφήνουν περισσότερες ευκαιρίες στα αγόρια να αντιδράσουν, να απαντήσουν ερωτήσεις, να δώσουν γνώμες, να αναμιχθούν σε δραστηριότητες, να βοηθήσουν. Το αποτέλεσμα είναι μια τάξη στην οποία κυριαρχούν τα αγόρια. Μιλούν περισσότερο, αλληλεπιδρούν περισσότερο, συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό της προσοχής και του χρόνου των δασκάλων. Έτσι τα αγόρια έχουν περισσότερες ευκαιρίες να οικοδομήσουν το αυτο-συναίσθημά τους ενώ τα κορίτσια αποφεύγουν να ρωτούν και να ζητούν βοήθεια για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με την εργασία τους, καθώς συνηθίζουν να δουλεύουν μόνα τους (Shakeshaft, 1986, 501) . Τα κορίτσια αναμένεται ότι θα είναι χαριτωμένα και υπάκουα και θα δίνουν το καλό παράδειγμα μέσα στη τάξη ενώ τα αγόρια θα είναι οι ταραξίες και αυτοί που θα κουβαλάν τις καρέκλες και τα βιβλία, αν και συχνά στο δημοτικό τα κορίτσια είναι αυτά που υπερτερούν στην ανάπτυξη. Οι Sadker και Sadker(1985) έδειξαν ότι ο δάσκαλος προσέχει τα κορίτσια, όταν κάθονται κοντά του παρά όταν βρίσκονται μακριά του, ενώ για τα αγόρια η επαφή διατηρείται ακόμα και όταν κάθονται μακριά του. Αυτό μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την ενθάρρυνση των κοριτσιών να βρίσκονται κοντά στο οπτικό πεδίο του δασκάλου σε αντίθεση με τα αγόρια. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν ενθαρρύνουν τα κορίτσια να διαλέξουν μαθήματα σχετικά με τις φυσικές επιστήμες, ενώ τείνουν να τονίζουν τις δυσκολίες αυτών των μαθημάτων παρά τα πλεονεκτήματα(πχ επαγγελματική αποκατάσταση). Αυτό που συνήθως υποστηρίζουν είναι πως αν τα κορίτσια επιλέξουν κάποια άλλα μαθήματα πιο εύκολα θα πάρουν μεγαλύτερους βαθμούς και θα απολαμβάνουν τα πλεονεκτήματα που αυτό συνεπάγεται (Zohar & Bronshtein, 2005). Αυτή η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πηγάζει από την βαθύτερη αντίληψή τους ότι τα επαγγέλματα σχετικά με τις φυσικές επιστήμες ταιριάζουν πιο πολύ στα αγόρια, οπότε και τα μαθήματα που είναι σχετικά με τις επιστήμες είναι πιο σημαντικά γι' αυτά. Ο τρόπος συμπεριφοράς και των δύο φύλων εκπαιδευτικών όπως και η διδακτέα ύλη επηρεάζονται πρώτα από τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις

ικανότητες των αγοριών (Haussler & Hoffmann, 2002). Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις ικανότητές τους, τις επαγγελματικές τους επιδιώξεις και την επιλογή μαθημάτων. Επειδή μπορούν να ενδυναμώσουν ή να αποδυναμώσουν τα στερεότυπα του φύλου μέσα στη τάξη με την συμπεριφορά και τα πιστεύω τους, είναι ένας κρίσιμος σύνδεσμος στη μεταφορά γνώσης σχετικά με το φύλο στα παιδιά. Οι προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τα αγόρια και τα κορίτσια διαφοροποιούνται και στην περίπτωση των αγοριών ακόμη και αν αυτά έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οι δάσκαλοι περιμένουν πως στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα με μεγάλες ευθύνες ενώ τα κορίτσια ακόμη και αν έχουν υψηλές επιδόσεις θα ασκήσουν επαγγέλματα με λιγότερες ευθύνες (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001)

Άμεσα σχετιζόμενο με αυτά και εξίσου σημαντικό και σοβαρό είναι και το ζήτημα της προσδοκίας του εκπαιδευτικού για το μαθητή του. Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια γενική εικόνα για τον κάθε μαθητή του και κάνει ορισμένες προβλέψεις σχετικά με την επίδοση που πρέπει να αναμένει από τον καθένα χωριστά. Οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την απόδοση των μαθητών του επηρεάζουν τη συμπεριφορά του που γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης. Αυτό τους οδηγεί σε αντιδράσεις συμπεριφοράς που θα επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές παίρνουν το μήνυμα των προσδοκιών και ανταποκρίνονται ανάλογα. Οι προβλέψεις του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του επομένως λαμβάνουν χαρακτήρα *αυτοεκπληρούμενης προφητείας* (Jones & Wheatley, 1990). Έχοντας δηλαδή την πεποίθηση η εκπαιδευτικός ότι τα κορίτσια είναι (για παράδειγμα) πιο τακτικά, ενισχύει την συγκεκριμένη συμπεριφορά και με την πάροδο του χρόνου και την επανάληψη, αποδεικνύεται ότι επιβεβαιώνονται οι αρχικές της «προβλέψεις» (Καμπούρμαλη, Μίλεση, Παπαγεωργίου, & Πασχαλιώρη, 2010). Έτσι, χρησιμοποιούνται διάφορες "κατηγορίες", όπως της "ικανότητας" με βάση την οποία χαρακτηρίζονται "έξυπνοι", "κουτοί", "καλοί στα μαθηματικά" ή "ανορθόγραφοι".

2.6.2 Η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο τους

Σύμφωνα με την έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου(1990), οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θεωρούν στην πλειονότητά τους ότι δεν κάνουν διακρίσεις με βάση το φύλο των μαθητών τους. Εξετάζοντας όμως πιο προσεκτικά τις απαντήσεις που έδωσαν, στα ερωτηματολόγια που τους χορηγήθηκαν φάνηκε πως γίνονται διακρίσεις. Πιο αναλυτικά το 23% του δείγματος πιστεύει πως η υπάρχουσα γενική μόρφωση είναι καταλληλότερη για τις γυναίκες και το 43,5% πως οι δουλειές γραφείου είναι επίσης καταλληλότερες για γυναίκες. Πολύ υψηλό είναι επίσης το ποσοστό(67,5) που πιστεύουν πως είναι πολύ δύσκολο για την γυναίκα να βρει δουλειά σε τεχνικό επάγγελμα. Φαίνεται τελικά, πως υπάρχει μια αντίφαση σε αυτά που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τους εαυτούς τους σχετικά με τις διακρίσεις φύλου και στις απόψεις που έχουν για θέματα της καθημερινότητας. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε ποσοστό 51% πως τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με θέματα που σχετίζονται με γυναικίους ρόλους. Άλλες απαντήσεις τους όμως δείχνουν μια ευχάριστη έκπληξη, μια αλλαγή που έχει επέλθει στα στερεότυπα φύλου. Σε πολύ υψηλό ποσοστό, 91,7% διαφωνούν με την άποψη πως τα κορίτσια είναι λιγότερο ανταγωνιστικά από τα αγόρια και το 68,2% διαφωνούν πως τα κορίτσια ενδιαφέρονται για το γάμο και την μητρότητα. Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να έχουν κάποιες στερεότυπες αντιλήψεις σε κάποια θέματα της καθημερινότητας σχετικά με το ρόλο των φύλων, αλλά σίγουρα έχουν γίνει βήματα προόδου σε σχέση με το παρελθόν.

Ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα της έρευνας των Σταυρίδου, Σολομωνίδου, & Σαχινίδου(1999) σχετικά με τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στις φυσικές επιστήμες και την ικανότητα των ίδιων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως το 67% των ανδρών και 73% των γυναικών εκπαιδευτικών θεωρούν πως τα αγόρια και τα κορίτσια τα καταφέρνουν εξίσου καλά στις φυσικές επιστήμες. Ενώ το 28% των απαντήσεων των ανδρών και 17% των γυναικών δηλώνεται ότι τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια στις φυσικές επιστήμες. Το 33% των ανδρών και 7% των γυναικών πιστεύουν ότι οι άνδρες τα καταφέρνουν καλύτερα στη διδασκαλία των φυσικών



επιστημών, ενώ μόνο το 2% πιστεύει ότι οι γυναίκες είναι καλύτερες. Σχολιάζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «παρά το γεγονός ότι η θεωρητική κατάρτιση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών είναι η ίδια οι πρώτοι(και ένα μικρό ποσοστό των γυναικών) έχουν ήδη διαμορφωμένη στερεότυπη άποψη σε ότι αφορά τις ικανότητες των γυναικών συναδέρφων τους στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών»(Σταυρίδου, Σολομωνίδου, &Σαχινίδου,1999, σελ 185).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Νατσιοπούλου και Γιαννούλα(1996) το δείγμα αποτελείται από φοιτήτριες και φοιτητές. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως οι φοιτήτριες και οι φοιτητές εκφράζουν εξισωτικές τάσεις αφού το 91% των ερωτηθέντων συμφώνησαν πως και οι δύο γονείς είναι υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών και το 70,14% διαφώνησε με την άποψη πως οι άντρες είναι πιο κατάλληλοι από τις γυναίκες για τις υπεύθυνες θέσεις. Σχετικά με τις εκπαιδευτικές ικανότητες των παιδιών και τις επιδόσεις εκφράζουν τάσεις αμφισβήτησης της υπεροχής των αγοριών στη λογική σκέψη41,79% και των κοριτσιών στην ανάγνωση 44,42%. Αποτελούν φορείς στερεότυπων απόψεων όμως όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τη συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών, μελλοντικών μαθητών και μαθητριών τους. Έτσι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας περιμένει πως τα κορίτσια θα είναι υπάκουα 68,65%, ήσυχα 62,68%, τακτικά 64,17% ενώ τα αγόρια πως θα είναι θορυβώδη 80,59%, ακατάστατα 73,13%, αναιδή 52,23% και ζωνηρά 49,25%.

Μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποτελούσαν και το δείγμα στην έρευνα των Δεληγιάννη και Ζιώγου(1998)(όπ. αναφ. στο Δεληγιάννη, Θεοδωράκη, χ.η). Ενδιαφέροντα ήταν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, αφού φάνηκε πως υπήρξε μια γενική ομοφωνία των εκπαιδευτικών ως προς την ανάγκη πρόωθησης κοινωνικών αλλαγών μέσα από την εκπαίδευση(μείωση των διαφορών ανάμεσα στις κοινωνικές τάσεις 89,3%). Στη δημόσια ζωή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τις γυναίκες απύσες από το χώρο της πολιτικής και της λήψης των αποφάσεων ενώ αντίθετα φαίνεται ότι έχουν διαμορφώσει την αντίληψη ότι οι άντρες είναι παντοδύναμοι και ανταγωνιστικοί στη δημόσια σφαίρα. Φαίνεται γενικά μέσα από τα αποτελέσματα, πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δομούν μια εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας σύμφωνα με την οποία οι άντρες και οι

γυναίκες αποτελούν δύο τελείως ξεχωριστές ομάδες, με διαφορετικές σφαίρες επιρροής, διαφορετικά χαρακτηριστικά, διαφορετικά επίπεδα δύναμης.

Συμπερασματικά, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται από τη μια να υποστηρίζουν την ισότητα των φύλων και την προώθηση μιας πολιτικής ισότητας, ενώ από την άλλη να εξακολουθούν να εκφράζουν παραδοσιακές αντιλήψεις για τους ρόλους και τις σχέσεις των φύλων, αδυνατώντας να κατανοήσουν πώς οι ίδιοι συμβάλλουν στη μεταβίβαση των κοινωνικά κατασκευασμένων ταυτοτήτων του φύλου και στην αναπαραγωγή μιας σεξιστικής πραγματικότητας. Η σχετική βιβλιογραφία έχει, ωστόσο, καταδείξει τη συμβολή αυτή των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τις έρευνες που έχουν ως αντικείμενό τους τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα και τα θέματα ισότητας στην εκπαίδευση, τις στάσεις και τις πρακτικές τους απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια και τις προσδοκίες τους από αυτά.

Συγκρίνοντας όλες τις παραπάνω έρευνες, που έχουν διεξαχθεί σε ελληνικά σχολεία και αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών(εν ενεργεία και φοιτητές/τριες) η ερευνήτρια συμπέρανε τα εξής: Πρώτον, οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι πιο βαθιά στερεοτυπικές σε σχέση με των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι οι πρώτοι θεωρούν πως η γυναίκα είναι ευάλωτη και εξαρτάται από τον άντρα κυρίως σε ότι αφορά την επαγγελματική της σταδιοδρομία, ενώ οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την γυναίκα ισότιμη και ισάξια με τον άνδρα. Δεύτερον, οι άνδρες εκπαιδευτικοί(φυσικών επιστημών) έχουν πιο στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε ότι αφορά το επάγγελμά τους, αφού πιστεύουν σε μεγάλο ποσοστό πως είναι καλύτεροι στη διδασκαλία μαθημάτων σχετικών με τις φυσικές επιστήμες. Εν κατακλείδι, εξάγεται το συμπέρασμα πως με το πέρασμα του χρόνου οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εξαλείφονται και οι ίδιοι γίνονται πιο υπεύθυνοι και ευαισθητοποιημένοι σε θέματα φύλου.

2.7. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή μέσα στη σχολική τάξη- ο παράγοντας φύλο

2.7.1 Προσδιορισμός του φαινομένου της συνομιλιακής διεπίδρασης

Η συνομιλιακή διεπίδραση είναι μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται καθημερινά οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες κατά την εργασία τους στην τάξη. Σύμφωνα με τους Einarsson&Granström(2002, σελ 117), η διεπίδραση αυτή μπορεί να θεωρηθεί «αφ' ενός ως μια κατηγορηματικά δυναμική διαδικασία κατά την οποία ο/η δάσκαλος /λα εκπαιδεύει, διδάσκει και παρέχει εφόδια για τις ανάγκες των μαθητών/τριών και αφ' ετέρου ως μια αντιπαράθεση όπου ο/η δάσκαλος/λα προτίθεται να αποσπάσει την προσοχή των μαθητών/τριών, ενώ οι μαθητές/τριες προσπαθούν να αποκτήσουν τον κατάλληλο χώρο για τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις. Η συνομιλιακή διεπίδραση στην τάξη δε χαρακτηρίζεται επιπλέον από επιτόπια διαχείριση (localmanagement) της διαδοχής των συνεισφορών όπως συμβαίνει στην ελεύθερη συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν πάντα θέση ισχύος και είναι το κέντρο της συνομιλιακής διεπίδρασης στην τάξη, ελέγχουν και ρυθμίζουν την κατανομή του λόγου έτσι ώστε ο λόγος να δίνεται από αυτούς/τές στους/στις μαθητές/τριες και να επιστρέφει σε αυτούς/τές. Συντονίζουν την εξέλιξη της συνομιλίας και αποθαρρύνουν ή ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεχίσουν να μιλούν, τα διορθώνουν, αξιολογούν τις συνεισφορές τους, δρομολογούν τη συνομιλία σε νέα βάση όταν διαπιστώνουν ότι τα λεγόμενα στη συνομιλία δε σχετίζονται με το θέμα ή οδηγούν σε διαφορετική κατεύθυνση από την επιθυμητή και γενικά κατευθύνουν τη συζήτηση έτσι ώστε να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος σκοπός. Εδώ πρέπει να γίνει και διαχωρισμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, εφόσον ο κάθε εκπαιδευτικός ασκεί διαφορετικό βαθμό ελέγχου στην τάξη του(Χατζηαργυρίου, 2005). (σελ 27)

2.7.2. Προσδιορισμός του φαινομένου της διακοπής

Η προσέγγιση του φαινομένου της διακοπής από τους Zimmerman&West(1975) και West&Zimmerman(1983) στηρίχθηκε στο μοντέλο διαδοχής των συνεισφορών (turn-taking) των Sacks, Schegloff&Jefferson(1974). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο που περιλαμβάνει δύο επιμέρους συστατικά, απ' τα οποία το ένα αφορά τη δόμηση των συνεισφορών και το άλλο την κατανομή των συνεισφορών. Παρουσιάζονται τρεις υποπεριπτώσεις:

α) Αν ο/η ομιλητής/τρια που έχει το λόγο στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή επιλέξει τον/την επόμενο/η, τότε ο/η νέος/α ομιλητής/τρια αποκτά το δικαίωμα και την υποχρέωση να συνεισφέρει στη συνομιλία και η μετάβαση γίνεται σ' αυτή τη θέση.

β) Αν ο/η ομιλητής/τρια που έχει το λόγο στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή δεν επιλέξει τον/την επόμενο/η, τότε είναι πιθανό να γίνει αυτοεπιλογή (selfselection) και η συνομιλία να συνεχιστεί με την επόμενη συνεισφορά.

γ) Αν ο/η ομιλητής/τρια που έχει το λόγο στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή δεν επιλέξει τον/την επόμενο/η και κανένας/μιά συνομιλητής/τρια δεν έχει λάβει το λόγο με αυτοεπιλογή, τότε είναι δυνατόν να συνεχίσει την ομιλία του ο/η τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια.

Μια συνομιλία διεξάγεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην εμφανίζονται κενά και επικαλύψεις ή αλλιώς σύμφωνα με το μοντέλο διαδοχής των συνεισφορών, «κάθε φορά μιλάει ένα άτομο» (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, όπ. αναφ. στο Αρχάκης 2002, σελ 147). Πρακτικά όμως στις συνομιλίες εμφανίζονται συχνά ταυτόχρονες εκφορές, γεγονός που επισημάνθηκε από τους Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), οι οποίοι κάνουν λόγο για επικαλύψεις (overlaps) σε περιπτώσεις κατά τις οποίες μιλούν ταυτόχρονα δύο ή περισσότεροι/ες ομιλητές/τριες (Χατζηαργυρίου, 2005). (σελ 28)

2.7.3. Προσδιορισμός του φαινομένου της επικάλυψης

Οι Zimmerman & West (1975) και West & Zimmerman (1983) ερεύνησαν πρώτοι τα φαινόμενα ταυτόχρονων εκφορών και εισηγήθηκαν ότι θα πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα σε επικαλύψεις (overlaps) και διακοπές (interruptions). Οι επικαλύψεις ορίστηκαν ως «οι ταυτόχρονες εκφορές που εμφανίζονται στο πλαίσιο της πρώτης ή τελευταίας συλλαβής μιας γλωσσικής μονάδας» (West & Zimmerman, 1983, σελ 114, όπ. αναφ στο Αρχάκης, 2002, σελ 148). Οι διακοπές ορίστηκαν ως «οι παρεμβάσεις στο εκφώνημα του/της τρέχοντος/ουσας ομιλητή/τριας που ξεκινούν τουλάχιστον δύο συλλαβές μετά την αρχή ή πριν από το τέλος μιας γλωσσικής μονάδας» (West & Zimmerman, 1983, σελ 104, όπ. αναφ στο Αρχάκης, 2002, σελ 148). Μια πρόσθετη επισήμανση των Zimmerman & West ήταν ότι οι διακοπές διεισδύουν βαθύτερα από τις επικαλύψεις στην εσωτερική δομή του εκφωνήματος του/της τρέχοντος/ουσας ομιλητή/τριας και παραβιάζουν τους κανόνες που διέπουν τη

συνομιλία γιατί δεν πραγματοποιούνται κοντά σε κατάλληλη θέση μετάβασης(Χατζηαργυρίου, 2005). (σελ 29).

2.7.4 Το φαινόμενο της διακοπής στη διεπίδραση της τάξης

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό ως διακοπές θεωρούνται οι παρεμβάσεις στο εκφώνημα του/της τρέχοντος/ουσας ομιλητή/τριας που ξεκινούν τουλάχιστον δύο συλλαβές μετά την αρχή ή πριν από το τέλος μιας γλωσσικής μονάδας ταξινομήθηκαν σε δυο βασικές κατηγορίες, των κυριαρχικών και των συνεργατικών διακοπών, ανάλογα με το λειτουργικό σκοπό που εξυπηρετούν. Οι κυριαρχικές διακοπές αποσκοπούν στον περιορισμό των επικοινωνιακών δικαιωμάτων του/της συνομιλητή/τριας, στη χειραγώγηση της συνομιλίας, στη διαφοροποίηση και την έκφραση ασυμφωνίας, στην προσωπική προβολή και γενικότερα στην κυριαρχία και την επιβολή του ατόμου στη συνομιλία. Οι κυριαρχικές διακοπές ασκούνται κατά κύριο λόγο από τους/τις δασκάλους/λες οι οποίοι/ες είναι οι φορείς εξουσίας στην τάξη, ενώ οι μαθητές/τριες είναι γενικά υποχρεωμένοι/ες από τους κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους στα πλαίσια της σχολικής ζωής να υποτάσσονται στις απαιτήσεις και τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών. Η παραπάνω επισήμανση δε σημαίνει βέβαια σε καμιά περίπτωση ότι οι μαθητές/τριες δεν ασκούν κυριαρχικές διακοπές προς τους/τις δασκάλους/λες τους αλλά οπωσδήποτε είναι λιγότερες σε σχέση μ' αυτές που δέχονται. Οι συνεργασιακές διακοπές αποσκοπούν στην έκφραση ενεργού συμμετοχής, στήριξης και επιβεβαίωσης του/της συνομιλητή/τριας. Η διαφορά των δύο περιπτώσεων έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις συνεργασιακές διακοπές υποστηρικτικά με σκοπό να παρωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να συμμετάσχουν στη συζήτηση ή να συνεχίσουν την αγόρευσή τους, ενώ οι μαθητές/τριες κάνουν χρήση των συνεργασιακών διακοπών για να προβάλλουν την αμέριστη προσοχή τους στο/στη δασκαλό/λα τους όπως και την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και σε αρκετές περιπτώσεις για να ζητήσουν πρόσθετες πληροφορίες ή διευκρινίσεις σχετικά με το θέμα της συζήτησης (Χατζηαργυρίου, 2005). (σελ 30)

Οι επιδόσεις των παιδιών είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της καθημερινής αλληλεπίδρασης στην τάξη. Στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης αυτής συχνά αποθαρρύνονται οι λεκτικές πρωτοβουλίες των κοριτσιών, οι οποίες είναι πιθανόν να

ερμηνευτούν ως θορυβώδης ή επιθετική συμπεριφορά. Αντίστοιχες πρωτοβουλίες των αγοριών είναι πιθανόν να ερμηνευτούν και να εκτιμηθούν ως λεκτική ευχέρεια και να επιβραβευτούν, γιατί μαρτυρούν τις ηγετικές ικανότητες των αγοριών.

Η έρευνα έδειξε πως η ενίσχυση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, τα επιφωνήματα, οι ερωτήσεις και οι προειδοποιήσεις συμπεριφοράς ήταν άμεσα εξαρτώμενα από το φύλο του παιδιού. Επίσης και το φύλο του εκπαιδευτικού έπαιξε ρόλο στις προειδοποιήσεις συμπεριφοράς και τις ερωτήσεις. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προειδοποιούν πιο συχνά τα αγόρια, ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί προειδοποιούν το ίδιο. Στα μαθήματα των φ. ε τα αγόρια λαμβάνουν περισσότερες προειδοποιήσεις και στη γημεία και τα κορίτσια και τα αγόρια λαμβάνουν το ίδιο. Ενώ γενικά τα αγόρια αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς (Jones & Wheatley, 1990). Τα αγόρια από την άλλη, διακόπτουν πιο συχνά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διακόπτουν πιο συχνά τα κορίτσια. Οι άντρες γενικά στην καθημερινότητα διακόπτουν πιο συχνά τους συνομιλητές τους με σκοπό να δείξουν την κυριαρχία τους και πιο συχνά οι άντρες διακόπτουν τις γυναίκες και κυρίως όταν αυτές βρίσκονται σε θέση ισχύος. Τα αγόρια στην τάξη έχουν περισσότερο χρόνο ομιλίας στη διάθεσή τους και αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί κοιτούν περισσότερο χρόνο τα αγόρια. Γιατί όμως τα αγόρια να μιλάνε περισσότερο στην τάξη; Σύμφωνα με Guzzetti & Williams (1996) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο λόγος των κοριτσιών είναι με «πολλά λόγια». Τα κορίτσια μιλάνε πολύ και χωρίς ουσία. Επίσης τα κορίτσια θεωρείται πως έχουν το κοινωνικό πλεονέκτημα των καλών ακροατών. Ακόμη όμως και όταν αποφασίσουν να μιλήσουν, τα εμπόδια τις ξεπερνούν (διακοπές, καθυστερημένη ανατροφοδότηση κλπ).

Οι νηπιαγωγοί ανταποκρίνονται στα αγόρια διαφορετικά απ' ότι στα κορίτσια στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και διακόπτουν λιγότερο τα αγόρια. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα αγόρια να μαθαίνουν πως πρέπει να είναι διεκδικητικοί και τα κορίτσια να μαθαίνουν πως πρέπει να έχουν έναν λιγότερο επιθετικό κοινωνικό ρόλο στη συζήτηση (Hendrick & Stange, 1991). Τα αγόρια επίσης κυριαρχούν στις συζητήσεις στις τάξεις φυσικής. Λαμβάνουν περισσότερη προσοχή απ' τους εκπαιδευτικούς και καλούνται να απαντήσουν πιο συχνά, είναι πιο ελεύθερα στις απαντήσεις τους και λαμβάνουν περισσότερο λεπτομερή ανατροφοδότηση (Greenfield, χ.η). Αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι οι κλειστές ερωτήσεις απαντιούνται συχνότερα απ' τα αγόρια και οι ανοιχτές από τα κορίτσια κατά την

διάρκεια μαθημάτων των φυσικών επιστημών. Γενικά όμως τα αγόρια ανακαλύφθηκε ότι απαντούν περισσότερο τηλεγραφικά δίνοντας περισσότερο χρόνο στον εκπαιδευτικό ώστε να διασαφηνίσει την απάντηση που έλαβε ενώ τα κορίτσια μακρολογούν μειώνοντας το χρόνο του εκπαιδευτικού. Έτσι πολλοί υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί παίρνουν τις απαντήσεις των αγοριών πιο σοβαρά (Stadler , Duit&Benke, 2000). Οι δάσκαλοι στο δημοτικό τείνουν να επαινούν τα αγόρια για την ποιότητα της εργασίας και τα κορίτσια για το προγραμματισμό και την νοικοκυροσύνη τους. Κατά την διάρκεια των project οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βοηθούν με οδηγίες τα αγόρια ενώ στα κορίτσια είτε δείχνουν είτε το κάνουν αυτοί αντί γι' αυτές (Tobin, Garneit, 1987). Ακόμη και σε μεγαλύτερη ηλικία όταν οι άντρες παίρνουν το ρόλο του πατέρα ανακαλύφθηκε πως διακόπτουν τα παιδιά τους πιο συχνά απ' ότι οι μαμάδες, ενώ και οι δύο γονείς διακόπτουν τα κορίτσια πιο συχνά απ' ότι τα αγόρια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει αν μεταβάλλεται η συμπεριφορά των νηπιαγωγών, βάσει του φύλου των μαθητών στη διάρκεια δραστηριοτήτων για τις φυσικές επιστήμες. Ως κεντρικό στόχο θέτει τη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μέσα στη τάξη ανάμεσα σε παιδιά – νηπιαγωγό. Στην κατεύθυνση της προσπάθειας αυτής, προκρίνει το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα: Εάν και πως οι συνομιλίες μέσα στη τάξη, μεταξύ νηπιαγωγού και μαθητών επηρεάζονται από τον παράγοντα φύλο.

3.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες των φοιτητριών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, του Παιδαγωγικού Τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια του μαθήματος: ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ με καθηγήτρια την κ. Β. Χρηστίδου, το οποίο διδάχθηκε στο 7^ο εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012. Το σύνολο των βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών είναι τρεις. Η πρώτη διδασκαλία έχει διάρκεια 00:41:86 λεπτά, η δεύτερη 1:01:00 και η τρίτη 1:13:00.

Αρχικά στις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες η ερευνήτρια παρατήρησε τον αριθμό των νηπίων, καθώς και πόσα από αυτά ήταν αγόρια και κορίτσια. Έτσι δημιουργήθηκαν οι παρακάτω πίνακες:

Διδασκαλία πρώτη:

ΦΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	%
ΑΓΟΡΙΑ	5	41,66
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	7	58,33
ΣΥΝΟΛΟ	12	

Διδασκαλία δεύτερη:

ΦΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	%
ΑΓΟΡΙΑ	14	77,77
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	4	22,22

ΣΥΝΟΛΟ	18	
--------	----	--

Διδασκαλία τρίτη:

ΦΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	%
ΑΓΟΡΙΑ	9	52,94
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8	47,05
ΣΥΝΟΛΟ	17	

Η πρώτη διδασκαλία είχε θέμα τις φωτεινές πηγές- φυσικές και τεχνητές και οι φοιτήτριες που δίδασκαν ήταν δύο. Η δεύτερη διδασκαλία επεξεργαζόταν το θέμα της επίπλευσης- βύθισης και οι φοιτήτριες-εκπαιδευτικοί ήταν επίσης δύο. Στη τρίτη διδασκαλία οι φοιτήτριες ήταν τρεις και επεξεργαζόταν το θέμα του σχήματος της γης και του ηλιακού συστήματος.

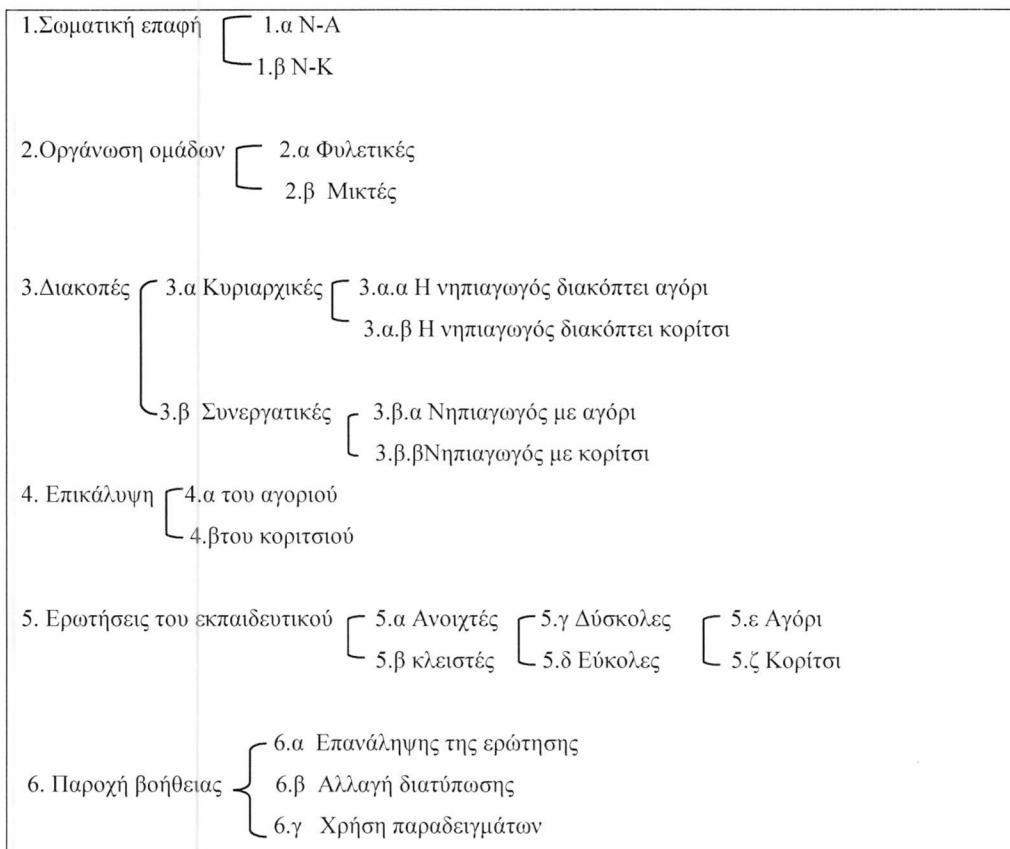
3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχτηκε η παρατήρηση. Η μέθοδος αυτή επιλέχτηκε επειδή η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες . Οι διδασκαλίες αυτές είχαν βιντεοσκοπηθεί στα πλαίσια του μαθήματος ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ από φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες αποτελούν υλικό που βοηθά στην ανάλυση και τον αναστοχασμό τόσο του διδάσκοντα όσο και των ερευνητών. Έτσι επιτεύχθηκε από την ερευνήτρια μια διακριτική παρατήρηση. Με τον όρο αυτό προσδιορίζεται η παρατήρηση στην οποία ο ερευνητής είναι απών(μη συμμετοχική παρατήρηση)(Robson 2010). Η παρατήρηση είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την άμεση, τη δική του παρατήρηση ατόμων, ομάδων, θεσμών, συμπεριφορών, συνθηκών, χώρων, ή οργανισμών(πχ ενός σχολείου, μιας εταιρείας κτλ). Ο ερευνητής καταγράφει -με κάποιον τρόπο- τις παρατηρήσεις του και στη συνέχεια τις επεξεργάζεται και τις ερμηνεύει. Θεωρείται η πιο ποιοτική και ίσως η πιο βασική τεχνική συλλογής δεδομένων στην κοινωνική έρευνα, καθώς με τον έναν ή τον άλλον τρόπο αναμιγνύεται και με όλες τις άλλες τεχνικές, διότι σε κάθε έρευνα,

ποσοτική ή ποιοτική, περιέχονται τουλάχιστον μερικά στοιχεία παρατήρησης (Κεδράκα, χ.η, σελ 9). Όπως αναφέρει και ο Robson (2010, σελ. 369) η παρατήρηση «μοιάζει να είναι η κυρίως κατάλληλη τεχνική για να εξετάσουμε την πραγματική ζωή στον πραγματικό κόσμο. Είναι, φυσικά, πιθανό να παρατηρήσουμε μέσω ενός μονόδρομου φακού σε ένα εργαστήριο ή μια κλινική ή να δημιουργήσουμε κάποια άλλη κατάσταση και να την παρατηρήσουμε, αλλά η άμεση παρατήρηση στο πεδίο επιτρέπει μια έλλειψη τεχνητότητας η οποία είναι ιδιαίτερος σπάνια στις άλλες τεχνικές. Μπορεί επίσης να αποκαλύψει ουσιαστικές διαφορές από παρατηρήσεις που διεξήχθησαν σε φτιαχτά περιβάλλοντα».

3.4. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η ερευνήτρια αρχικά δημιούργησε ένα σχήμα ανάλυσης δεδομένων. Σε αυτό το σχήμα παρουσιάζονται δεδομένα προς ανάλυση σχετικά με την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη διάρκεια του μαθήματος. Παραθέτονται στοιχεία για παρατήρηση όπως η σωματική επαφή, η οργάνωση ομάδων και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού μαθητή(αγόρι-κορίτσι). Στην αλληλεπίδραση εξετάζονται στοιχεία όπως οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, η παροχή βοήθειας και οι διακοπές και επικαλύψεις που γίνονται στη διάρκεια συνομιλίας εκπαιδευτικού αγοριού και εκπαιδευτικού-κοριτσιού. Έπειτα η ερευνήτρια παρακολούθησε τις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες με βάση αυτό το σχήμα ανάλυσης δεδομένων. Παρατηρώντας προσεκτικά προσπάθησε να είναι αντικειμενική ώστε να μην υπάρξει απώλεια δεδομένων.



Το πρώτο στοιχείο που θεωρήθηκε από την ερευνήτρια πως πρέπει να παρατηρηθεί είναι η σωματική επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή. Στις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες η ερευνήτρια παρακολούθησε αν οι νηπιαγωγοί κάνουν κινήσεις αυξημένης συμπάθειας πχ αγκαλιάζουν κάποιο νήπιο ή αν το χαϊδεύουν κλπ. Εφόσον δημιουργείται σωματική επαφή πόσο συχνά γίνεται προς πόσα νήπια και ποιου φύλου.

Έπειτα η ερευνήτρια εξέτασε τον τρόπο που οργανώνονταν τα παιδιά σε ομάδες κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων. Αρχικά παρατηρήθηκε αν τα παιδιά επέλεγαν από μόνα τους τον διαχωρισμό των ομάδων ή αν ο διαχωρισμός υποδεικνύονταν από τις νηπιαγωγούς. Μετά την απόφαση της δημιουργίας των ομάδων η ερευνήτρια εστίασε στη δομή τους, αν οι ομάδες που δημιουργούνταν ήταν μικτές, δηλαδή αποτελούνταν και από αγόρια και από κορίτσια ή αν ήταν φυλετικές, δηλαδή αν η κάθε ομάδα αποτελούνταν μόνο από νήπια του ίδιου φύλου.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι διάλογοι μεταξύ νηπιαγωγών και μαθητών. Πιο αναλυτικά παρατηρήθηκε: Πρώτον, αν υπάρχουν διακοπές, ποιος διακόπτει ποιον(εκπαιδευτικός-αγόρι, εκπαιδευτικός-κορίτσι), αλλά και για ποιον

λόγο(συνεργατικές, κυριαρχικές). Δεύτερον αν υπάρχουν επικαλύψεις και ποιος επικαλύπτει ποιον. Τρίτον αν οι ερωτήσεις των νηπιαγωγών απευθύνονται ισομερή σε αγόρια και κορίτσια και αν είναι πιο δύσκολες ή κλειστές σε νήπια του ίδιου φύλου. Τέταρτον, αν οι νηπιαγωγοί παρέχουν οποιαδήποτε μορφή βοήθειας περισσότερο σε νήπια του ίδιου φύλου.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι χρόνοι που παρατηρήθηκε η κάθε συμπεριφορά σε κάθε διδασκαλία:

Στην πρώτη διδασκαλία:

- 1.Σωματική επαφή
 - 1.α N-A
 - 1.β N-K (4:50)
- 3.Διακοπές 3.β Συνεργατικές
 - 3.β.α Νηπιαγωγός με αγόρι(9:40)
 - 3.β.βΝηπιαγωγός με κορίτσι

Στην δεύτερη διδασκαλία:

- 3.Διακοπές
 - 3.α Κυριαρχικές
 - 3.α.α Η νηπιαγωγός διακόπτει αγόρι (00:14, 2:09)
 - 3.α.β Η νηπιαγωγός διακόπτει κορίτσι (3:52)
 - 3.β Συνεργατικές
 - 3.β.α Νηπιαγωγός με αγόρι (1:04, 5:33)
 - 3.β.βΝηπιαγωγός με κορίτσι (1:43)

Στην τρίτη διδασκαλία:

- 3.Διακοπές
 - 3.α Κυριαρχικές
 - 3.α.α Η νηπιαγωγός διακόπτει αγόρι (00:50, 1:08, 1:34, 4:00, 4:24)
 - 3.α.β Η νηπιαγωγός διακόπτει κορίτσι (1:08)
 - 3.β Συνεργατικές
 - 3.β.α Νηπιαγωγός με αγόρι (3:24, 4:11)
 - 3.β.βΝηπιαγωγός με κορίτσι
- 4. Επικάλυψη
 - 4.α του αγοριού (5:12)
 - 4.βτου κοριτσιού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πρώτη διδασκαλία

Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας οι φοιτήτριες δεν είχαν σωματική επαφή με τα παιδιά εκτός από μία φορά. Γυρνώντας τα παιδιά από τα τραπεζάκια(τους είχε ανατεθεί εργασία) κάθισαν κάτω στη μοκέτα στη γωνιά της παρεούλας. Ένα κοριτσάκι ερχόμενο τελευταίο δεν βρήκε χώρο να καθίσει ώστε να βλέπει και γυρνώντας γύρω γύρω κάθισε τελικά δίπλα από την φοιτήτρια εκπαιδευτικό. Εκείνη πήρε το κοριτσάκι αγκαλιά και συνέχισε να μιλά. Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας δεν χρειάστηκε να χωριστούν τα παιδιά σε ομάδες ώστε να επιτελέσουν κάποιο έργο. Η μόνη εργασία που τους ανατέθηκε ήταν να ζωγραφίσουν στα τραπεζάκια. Τα παιδιά τοποθετήθηκαν στα τραπεζάκια με βάση προκαθορισμένες θέσεις, αφού τα καρτελάκια έδειχναν το όνομα του παιδιού. Οι θέσεις ήταν προκαθορισμένες από την νηπιαγωγό του τμήματος και οι ομάδες που δημιουργούνταν βάση αυτών ήταν μικτές. Το βλέμμα των νηπιαγωγών περιτριγυρίζει όλη την τάξη και η στάση του σώματός τους δεν δείχνει καμία μεροληψία προς κάποιο φύλο. Οι ερωτήσεις προς τα νήπια είναι συνήθως ανοιχτού τύπου επιτρέποντας έτσι να εκφράζονται πιο εύκολα. Ο λόγος ως επί το πλείστον δίνεται στο παιδί που έχει σηκώσει πρώτο το χέρι, ενώ σε περιπτώσεις αδυναμίας ή λανθασμένης απάντησης, την σωστή δίνει η υπόλοιπη ομάδα με σειρά προτεραιότητας πάντα. Διακοπές και επικαλύψεις δεν υπάρχουν. Γενικά στην τάξη επικρατούσε ησυχία, οι φοιτήτριες ήταν πολύ ήρεμες και επέτρεπαν στα παιδιά να εκφράσουν την γνώμη τους ολοκληρωμένα. Γι' αυτό το λόγο δεν υπήρχαν και διακοπές ή επικαλύψεις. Κάθε φορά που το λόγο έπαιρνε κάποιο νήπιο, ολοκλήρωνε το συρμό των σκέψεών του και έπειτα οι νηπιαγωγοί τοποθετούνταν. Άξια σχολιασμού αποτελεί μία ερώτηση της νηπιαγωγού:

- Όταν δεν έχουμε φως στο σπίτι τι κάνει η μαμά;

Εδώ φαίνεται πως η φοιτήτρια ήταν φορέας στερεοτυπικών αντιλήψεων έστω και εν αγνοία της. Η δική της στάση απέναντι στα παιδιά λειτουργεί ανασταλτικά στην εξάλειψη των ανισοτήτων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Ενίσχυσε την αντίληψη των παιδιών πως η μαμά είναι στο σπίτι, είναι εκείνη που φροντίζει κλπ. Ίσως η φοιτήτρια χρησιμοποίησε στο παράδειγμά της την μαμά γιατί είναι πολύ

οικείο πρόσωπο και τα παιδιά εύκολα θα ανέσυραν αναμνήσεις από τέτοιου είδους περιστατικά.

Παραδείγματα ερωτήσεων των νηπιαγωγών:

- Τι σκέφτεστε ότι έκαναν οι άνθρωποι για να δημιουργήσουν φως; Σκέφτεστε κάτι συγκεκριμένο;(3:34)
- Έχουμε φως μέσα στην αίθουσα; Έχουμε πολύ φως;(4:44)
- Αν μια μέρα δεν υπάρχει ο ήλιος τι κάνουμε;(4:50)
- Αρκεί να έχω έναν φακό στα χέρια μου για να έχω φως;(8:00)

Απόσπασμα της διδασκαλίας:

- Νηπ1: Δεν χρειάζεται να τα βάλουμε στη πρίζα ή να πατήσουμε κάποιο διακόπτη. Όσο υπάρχει ήλιος έχουμε φως. Το ίδιο δεν συμβαίνει και το βράδυ με τα αστέρια;
- Παιδιά : Ναι
- Νηπ2 : Σε αντίθεση όμως με τα αντικείμενα που έφτιαξαν οι άνθρωποι για να μας βοηθάνε τα οποία είναι τεχνητά, πρέπει να κάνουμε εμείς μία κίνηση , να πατήσουμε ένα διακόπτη για να μας βοηθήσουν ώστε να έχουμε φως. Έλα πες μου
- Παιδί: Δεν πρέπει να το σπάσει η λάμπα, μόνο λάμπει
- Νηπ2 : Ναι η λάμπα μόνο λάμπει δεν χρειάζεται να κάνουμε εμείς κάτι
- Νηπ1: Αντίθετα ποια αντικείμενα πρέπει εμείς να κάνουμε κάτι;
- Κορ: Φακός
- Νηπ1: Μόνο ο φακός ; ποια άλλα;
- Παιδιά: Λάμπα
- Νηπ1: Άλλο ;
- Παιδιά: Κερί
- Νηπ2: και ποιος είπαμε ότι έφτιαξε αυτά τα αντικείμενα τα οποία μας βοηθούνε;
- Παιδιά: οι άνθρωποι
- Νηπ2 : για ποιο λόγο;
- Παιδιά: για να βλέπουνε
- Νηπ2: Για να δούμε τι θα γίνει τώρα που θα κλείσει η κυρία τις κουρτίνες
- Παιδιά: έχει ακόμα φως

- Νηπ2: τώρα θα κλείσουμε και τις λάμπες
- Κορ: Τώρα δεν έχουμε και πολύ φως
- Νηπ2: Δεν έχουμε φως γιατί κλείσαμε τις κουρτίνες. Για να δούμε τώρα. Κοιτάξτε όλοι προς τα δω (δείχνει τα παράθυρα)
- Νηπ2: (ανοίγει τον φακό και δείχνει το πάτωμα) βλέπετε το φως ;
- Παιδιά: ναι
- Νηπ2: έχουμε ένα φακό , που πατήσαμε το διακόπτη και μας δίνει το φως του
- Νηπ1: έτσι δεν είναι;
- Παιδιά: ναι
- Νηπ1: Πόσα φωτεινά σημεία βλέπουμε στη μοκέτα;
- Κορ: ένα
- Νηπ1: Πολύ σωστά ένα , και πόσες φωτεινές πηγές κρατάμε στα χέρια μας;
- Παιδιά: μία
- Νηπ1: για να δούμε τι γίνεται τώρα (ανοίγει και άλλο φακό). Βλέπουμε όλοι;
- Παιδιά: Ναι
- Νηπ1: τι βλέπουμε;
- Παιδιά: Φως
- Νηπ1: πόσα φωτεινά σημεία έχουμε τώρα πάνω στη μοκέτα;
- Παιδιά: Δύο
- Νηπ2: Και πόσες φωτεινές πηγές;
- Παιδιά: Δύο
- Νηπ2: Τώρα; (κλείνει τον ένα φακό)
- Παιδιά: Μία
- Νηπ1: Τώρα πόσα φωτεινά σημεία υπάρχουν;
- Αγ: Το ένα είναι πάνω στο άλλο
- Νηπ1: μπράβο, η μία είναι πάνω στην άλλη. Πόσες φωτεινές πηγές έχουμε;
- Παιδιά: μία
- Νηπ1: μία ή δύο
- Παιδιά: δύο
- Νηπ1: Ποιο παιδάκι θα μας πει γιατί είναι δύο;

Δεύτερη διδασκαλία

Αρχικά τα νήπια κάθονται στη γωνιά της συζήτησης, χωρισμένα σε ομάδες με βάση το φύλο(αγόρια-κορίτσια). Αυτό δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν οφείλεται σε απόφαση των νηπιαγωγών ή είναι επιλογή των ίδιων των νηπίων. Αργότερα που χωρίζονται για τις ανάγκες της θεματικής εργασίας οι ομάδες είναι μικτές(9:00λεπτό). Το βλέμμα της μίας νηπιαγωγού καθώς παρουσιάζει στην ολομέλεια το θέμα είναι επικεντρωμένο στα αγόρια, αδιαφορώντας εντελώς για τα κορίτσια. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια ήταν πάρα πολύ ζωνηρά και συμμετείχαν ενεργά σε αντίθεση με τα κορίτσια που καθόταν ήσυχα και αμίλητα. Σαν παράδειγμα αναφέρονται δύο φορές κατά την διάρκεια της διδασκαλίας όπου οι νηπιαγωγοί αδιαφορούν στις απαντήσεις των κοριτσιών: 1:10λεπτό και 7:12λεπτό. Στο πρώτο παράδειγμα, οι νηπιαγωγοί ρώτησαν τα παιδιά με ποιον τρόπο μπορεί ένα ζώακι να περάσει το ποτάμι, για να μπορέσει να επισκεφθεί τους φίλους του. Τα παιδιά πρότειναν διάφορους τρόπους και υλικά και μιλούσαν συνήθως ένα ένα κάθε φορά. Στο χρόνο που παρατέθηκε ως παράδειγμα η πρώτη από τις φοιτήτριες κοιτά ένα αγόρι που μιλά και ακούγεται η φωνή ενός κοριτσιού που προτείνει να πάρει το ζώακι ένα ξύλο για να περάσει απέναντι. Η νηπιαγωγός δεν έδωσε την απαραίτητη προσοχή ούτε σχολίασε την απάντηση του κοριτσιού. Στο δεύτερο παράδειγμα, η δεύτερη νηπιαγωγός, προτείνει στα παιδιά να φτιάξουν ένα πίνακα με τις προτάσεις τους με τα υλικά που μπορεί να χρησιμοποιήσει το ζώακι. Καθώς σηκώνεται ένα κοριτσάκι επαναλαμβάνει μία λύση που είχε ειπωθεί προηγουμένως και η φοιτήτρια αδιαφορεί πλήρως συνεχίζοντας αυτό που κάνει. Η πρόταση του κοριτσιού σχολιάστηκε από την πρώτη νηπιαγωγό μόνο, λέγοντας: «Ναι, μπορούμε και αυτό». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και η δεύτερη φοιτήτρια που καθόταν όρθια και λίγο απομακρυσμένη ήταν και αυτή γυρισμένη με την πλάτη προς τα κορίτσια και κοιτούσε μόνιμα τα αγόρια. Αυτό που προκαλεί την μεγαλύτερη εντύπωση είναι πως και η νηπιαγωγός του σχολείου που βιντεοσκοπεί την διδασκαλία, δεν καταγράφει τα κορίτσια. Η κάμερα καταγράφει κατά κύριο λόγο την μακέτα που βρίσκεται στο πάτωμα και τα αγόρια(που βρίσκονται αριστερά και μπροστά απ' τις φοιτήτριες). Στη διάρκεια της διδασκαλίας έγιναν πολλές κυριαρχικές διακοπές που στόχο ως επί το πλείστον είχαν να ηρεμήσουν τα αγόρια. Οι φοιτήτριες παρείχαν βοήθεια στα νήπια δίνοντας παραδείγματα και αναδιατυπώνοντας εκφράσεις. Επικαλύψεις δεν υπήρχαν.

Παραδείγματα ερωτήσεων των νηπιαγωγών:

- Η μικρή μπαλίτσα Φανή που θα πάει;

Απόσπασμα διδασκαλίας:

- Νηπ1:Εδώ είναι οι φίλοι μας, ο Ρίκι το ποντίκι, η Νόρα η χελώνα, η Σάλι το σαλιγκάρι και ο Μάνος ο Παπαγάλος.
- Π:Πετάει αυτός
- Νηπ1: Ο Ρίκι έχει όμως ένα πρόβλημα. Πώς να περάσει το ποτάμι; Για να πάει στους φίλους του να παίξει;
- Π:Δεν μπορεί να προχωρήσει...
- Π:Με το καράβι
- Π:Ε ησυχία
- Νηπ1:Για κοιτάζτε εδώ τι βλέπετε; Κοιτάζτε γύρω, γύρω. Τι θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει;
- (φασαρία)
- Νηπ1: Θέλετε να καθίσετε στα παγκάκια και να μιλάει ένας ένας; Για να ακούσουμε όλοι τι έχετε να μας πείτε;
- (φασαρία)
- Νηπ1: Ποιος θα μας πει;
- Εγώ, εγώ, εγώ
- Νηπ1: Για πες μας Άγγελε

Τρίτη διδασκαλία

Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας οι φοιτήτριες δεν έχουν αναπτύξει καμία σωματική επαφή με τα παιδιά εσκεμμένα, εκτός από κάποιες φορές που έρχονται πολύ κοντά λόγω στενότητας χώρου (παρακολούθηση φωτογραφιών, βίντεο στον υπολογιστή). Αρχικά, στο στάδιο της αφόρμησης τα παιδιά κάθονται στα παγκάκια χωρισμένα κυρίως σε αγόρια-κορίτσια. Αυτό δεν γνωρίζουμε αν προήλθε από προτροπή των νηπιαγωγών ή από επιλογή των νηπίων(δεν είχε ξεκινήσει η βίντεοσκοπήση). Έπειτα για τις ανάγκες της δραστηριότητας τα παιδιά μεταφέρονται στα τραπεζάκια, με σκοπό να ζωγραφίσουν. Εδώ οι ομάδες είναι ως επί το πλείστον μικτές αν και υπάρχει το στοιχείο της κατανομής με βάση το φύλο(σε κάθε ομάδα

υπερισχύει σημαντικά το ένα φύλο). Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας οι φοιτήτριες απευθύνονται περισσότερο στα αγόρια, οι ερωτήσεις που κάνουν είναι κυρίως προς όλους, αλλά συνήθως απαντάνε αγόρια. Έτσι η ερευνήτρια θεώρησε πως σ' αυτό το σημείο λειτουργεί το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας(αναλύθηκε στην ενότητα 2.6.1.). Οι νηπιαγωγοί πιστεύουν πως στις ερωτήσεις που θέτουν, πρόκειται να απαντήσουν αγόρια, γι' αυτό απευθύνονται(είτε με το βλέμμα, είτε με λέξεις) προς τα αγόρια. Αυτό προκαλεί μια σειρά αντιδράσεων που τελικό αποτέλεσμα έχουν να απαντήσουν τα αγόρια και έτσι οι προσδοκίες των νηπιαγωγών να επαληθευθούν, δημιουργώντας έτσι ένα φαύλο κύκλο. Υπάρχουν αρκετές κυριαρχικές διακοπές , που στην πλειονότητά τους αφορούσαν τη σχέση εκπαιδευτικού- αγοριού. Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών ήταν σε μεγάλο βαθμό κλειστές του τύπου «Ξέρετε...;» και απευθυνόταν σε όλο το κοινό, πχ «Ξέρετε αυτά που κρατάτε τι σχήμα έχουν;» (3:17). Αρκετές από τις ερωτήσεις ήταν δύσκολες και μόνο ένα νήπιο απαντούσε. Οι φοιτήτριες δεν χρησιμοποιούσαν παραδείγματα ή άλλες μεθόδους παροχής βοήθειας στους μαθητές. Η μία από τις κοπέλες μιλούσε αρκετές φορές με υποκοριστικά πχ έλα αγάπη μου, κουκλίτσα μου κά. και απευθυνόταν έτσι και στα αγόρια και στα κορίτσια. Στην τάξη επικρατούσε φασαρία και οι φοιτήτριες προσπαθούσαν συνεχώς να ηρεμήσουν τα παιδιά.

Εκείνο που θεωρείται άξιο σχολιασμού σε αυτή τη διδασκαλία είναι πως η μία από τις φοιτήτριες είχε ντυθεί άντρας ταχυδρόμος. Προσπαθώντας οι φοιτήτριες να κεντρίσουν την προσοχή των νηπίων στο στάδιο της αφόρμησης, αποφάσισαν να ντυθεί η μία από αυτές ταχυδρόμος και να μπει στην τάξη λίγο αργότερα, ώστε να φέρει νέα στα παιδιά, αλλά και να δώσει την αφορμή για την συζήτηση που θα ακολουθηθεί. Η φοιτήτρια είχε ζωγραφίσει μουστάκι, φορούσε γραβάτα και μπερέ, αξεσουάρ που προΐδεάζουν τον συνομιλητή της πως είναι άντρας. Αυτό που πρέπει να σταθούμε είναι γιατί επέλεξε να ντυθεί άντρας; Μόνο οι άντρες μπορούν να γίνουν ταχυδρόμοι; Σ' αυτό το σημείο παρατηρείται λοιπόν πως οι φοιτήτριες, μάλλον μη εσκεμμένα παρήγαγαν στερεοτυπικές αντιλήψεις που αφορούν το ρόλο των φύλων στον επαγγελματικό τομέα. Τα παιδιά βλέποντας πως η κυρία για να γίνει ταχυδρόμος ντύθηκε άντρας, πήραν το μήνυμα πως οι άντρες μόνο είναι ταχυδρόμοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συγκρίνοντας τις παραπάνω διδασκαλίες η ερευνήτρια συμπεράνε τα παρακάτω:

1. Σε καμία από τις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες δεν υπάρχουν επικαλύψεις στους διαλόγους εκπαιδευτικού-μαθητή. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς οι εκπαιδευτικοί δίνουν τον απαραίτητο χρόνο στο μαθητή ώστε να εκφράσει τις ιδέες του. Τα παιδιά μπορούσαν ελεύθερα να ολοκληρώνουν το συρμό των σκέψεών τους και έπειτα οι νηπιαγωγοί σχολίαζαν τα λεγόμενά τους. Αυτή η στάση των νηπιαγωγών δημιουργούσε αυτοπεποίθηση στα νήπια και σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες(παροχή βοήθειας, μη κριτική με αρνητικό τρόπο, προτεραιότητα ομιλίας με βάση το σήκωμα του χεριού κá) δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά σε όλες τις διδασκαλίες να είναι δραστήρια και ενεργά.
2. Στη δεύτερη διδασκαλία υπάρχουν σημαντικά περισσότερες διακοπές στο διάλογο νηπιαγωγού-μαθητή σε σχέση με τις υπόλοιπες δύο. Ο μεγάλος αριθμός των διακοπών οφείλεται στη φασαρία που υπήρχε στη τάξη. Η διαχείριση της τάξης εμφανίζει όμως και τη διαφορετικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τον τρόπο που επιβάλλεται ή όχι στους μαθητές του. Δεν παρατηρήθηκε ποτέ και σε καμία διδασκαλία από τους νηπιαγωγούς να διακόπτουν κάποιο νήπιο επανειλημμένες φορές και βασιζόμενοι σε προκαταλήψεις που αφορούν το φύλο.
3. Σε καμία από τις τρεις διδασκαλίες δεν παρατηρήθηκε αυξημένη προσοχή του ενός παιδιού από τις νηπιαγωγούς (καλός ή κακός μαθητής). Αυτό δείχνει πως οι φοιτήτριες έχουν ξεπεράσει στερεοτυπικές αντιλήψεις που προϋπήρχαν στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το πόσο συμπαθείς τους είναι ένας μαθητής αναλόγως των επιδόσεών του.
4. Στη δεύτερη και στην τρίτη υπήρχε αυξημένη προσοχή των νηπιαγωγών προς τα αγόρια. Στη δεύτερη διδασκαλία αυτό οφείλεται κατά την άποψη της ερευνήτριας στο λόγο ότι ήταν αρκετά πιο ζωντανά σε σχέση με τα κορίτσια. Έτσι οι φοιτήτριες κατανάλωναν περισσότερο χρόνο απευθυνόμενες στα αγόρια, με στόχο κυρίως να τα ησυχάσουν, να τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον ή και να τα φοβίσουν προειδοποιώντας με τιμωρίες. Επίσης πρέπει να

επισημανθεί πως ο αριθμός των αγοριών ήταν πολύ μεγαλύτερος σε σχέση με των κοριτσιών δεκατέσσερα προς τέσσερα και αυτό σίγουρα δεν επιτρέπει την εξαγωγή βεβαιωμένων συμπερασμάτων. Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό η ανισομέρεια στον αριθμό των νηπίων διαφορετικού φύλου σίγουρα θα δημιουργούσε και ανισομέρεια στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-αγοριού, εκπαιδευτικού-κοριτσιού. Στη τρίτη διδασκαλία η ερευνήτρια θεωρεί πως ο λόγος που οι φοιτήτριες απευθυνόταν πιο συχνά στα αγόρια ήταν γιατί ήταν πιο ενεργά κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, είχαν περισσότερες προτάσεις και κυρίως ένα αγοράκι ήξερε πολλά πράγματα πάνω στο θέμα που μελετούσαν. Έτσι η διδασκαλία προχωρούσε με μεγαλύτερη ευκολία για τις φοιτήτριες, γιατί δεν πρέπει να παραγκωνίζουμε το γεγονός ότι οι φοιτήτριες μέσω αυτών των διδασκαλιών αξιολογούνταν σε μάθημα του προγράμματος σπουδών τους. Το άγχος και η απειρία είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την εξαγωγή συμπερασμάτων όσο αφορά τη στάση των φοιτητριών προς τα αγόρια και τα κορίτσια.

5. Σε καμία από τις διδασκαλίες δεν διαχωρίστηκαν τα νήπια σε φυλετικές ομάδες(αγόρια-κορίτσια) με προτροπή των νηπιαγωγών. Αυτό δείχνει πως σίγουρα οι φοιτήτριες έχουν ξεπεράσει προκαταλήψεις και στερεότυπα όσον αφορά το διαχωρισμό των φύλων και δεν αντιμετωπίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια διαφορετικά, αλλά όλα τα παιδιά σαν μαθητές τους.

Επανεξετάζοντας το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αρχικά: Εάν και πως οι συνομιλίες μέσα στη τάξη, μεταξύ νηπιαγωγού και μαθητών επηρεάζονται από τον παράγοντα φύλο, η ερευνήτρια υποστηρίζει πως οι συνομιλίες δεν επηρεάζονται από τον παράγοντα φύλο. Αυτό στηρίζεται στις παραπάνω παρατηρήσεις που βασίζονται σε διαφορές και ομοιότητες των διδασκαλιών.

Τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνα, συμφωνούν και με όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία παραπάνω(κεφάλαιο 2). Οι φοιτητές/τριες έχουν ξεπεράσει στη πλειοψηφία τους και σε ένα μεγάλο βαθμό, τα στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο. Δεν πρέπει όμως να παραγκωνίζεται και το στοιχείο της υποκειμενικότητας, αφού γίνεται λόγος για ένα μεγάλο πλήθος(εκπαιδευτικοί). Όπως είναι φυσικό υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα-εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν συμπεριφέρονται κατά τον ίδιο τρόπο και άλλοι σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό αναπαράγουν κοινωνικά στερεότυπα, που βασίζονται στο φύλο. Σε γενικές γραμμές,

θα μπορούσε να υποστηριχτεί το γεγονός ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα διαφορών του φύλου.

Αναστοχάζοντας τη διαδικασία κατά την οποία διεξάχθηκε η έρευνα, η ερευνήτρια πιστεύει, πως για να γινόταν πιο ολοκληρωμένα η έρευνα, θα έπρεπε να χορηγηθούν και ερωτηματολόγια στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και στις φοιτήτριες. Με αυτό τον τρόπο τα αποτελέσματα θα ήταν πιο έγκυρα και σαφή και η ερευνήτρια θα ήταν σε θέση να καταλήξει σε περισσότερο ακριβή συμπεράσματα.

Οι εκπαιδευτικοί που θα εφαρμόζουν ένα πρόγραμμα, βασισμένο σε μια γενικότερη τοποθέτηση της εκπαίδευσης ευαισθητοποιημένη σε θέματα φύλου, θα εμπλέκουν όλους τους μαθητές σε όλες τις δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί θα επαινούν ή θα κρίνουν τους μαθητές βάσει της προετοιμασίας τους και όχι βάσει του φύλου τους. Σε μια τάξη όπου οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός θα νοιάζονται μεταξύ τους, τα αγόρια δεν θα κυριαρχούν ή θα λαμβάνουν την πλειονότητα της προσοχής του εκπαιδευτικού. Τα κορίτσια θα μάθουν να μιλούν με αυτοπεποίθηση. Πρέπει να έχουν περισσότερες διαλογικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και να θεωρούν τον εαυτό τους ως σοβαρές μαθήτριες. Όλοι οι μαθητές πρέπει να δείχνουν σεβασμό στις διαφορές στις συμπεριφορές των άλλων, στις γνώμες και στις γενικότερες στάσεις ζωής που προέρχονται από το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό στρώμα, την εθνικότητα κá (Scantlebury, Johnson , Lykens , Clements ,Gleason, S. & Lewis, R. 1996). Ενδεικτικά θα επισημανθούν τρεις παράγοντες που θεωρείται από την ερευνήτρια πως απαιτείται παρέμβαση: το διδακτικό υλικό, η οργάνωση της τάξης, η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το διδακτικό υλικό, όπως τα βιβλία, θα πρέπει να τροποποιηθεί προς μια κατεύθυνση ευνοϊκότερη για τα κορίτσια. Θα πρέπει πχ να υπάρχουν περισσότερα παραδείγματα με γυναίκες επιστήμονες και να χρησιμοποιούνται περισσότερα θηλυκά ονόματα. Μόνο όταν επέλθουν αλλαγές σε αυτούς τους τομείς θα δημιουργηθεί ένα περιβάλλον πιο φιλικό για τα κορίτσια. Η αλλαγές που προτείνονται για να υλοποιηθούν χρειάζονται μια επίπονη προσπάθεια. Απαραίτητος βοηθός σ' αυτή τη διαδρομή είναι τα κατάλληλα προγράμματα ευαισθητοποίησης όλων των εκπαιδευτικών αλλά παράλληλα και των γονέων. Πολύ λίγα προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε θέματα ισότητας φύλων και πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που τα έχουν παρακολουθήσει(Καμπούρμαλη, 2010). Κρίνεται απαραίτητη η διοργάνωση σεμιναρίων ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε

θέματα φύλου, για να μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Επιπλέον, η γενίκευση της υλοποίησης προγραμμάτων που περιέχουν δραστηριότητες που προωθούν την ισότητα των δύο φύλων στο Νηπιαγωγείο, θα βοηθήσει στη εξάλειψη των ανισοτήτων και θα εστιάσει στην μοναδικότητα του κάθε παιδιού άσχετα από το βιολογικό του φύλο. Η αλλαγή της δικής τους στάσης θα τους βοηθήσει να είναι καλύτερα πρότυπα προς μίμηση για τα παιδιά. Θα είναι σε θέση να εκτιμήσουν τα παιδιά, άσχετα από φύλο ή καταγωγή. Η ευαισθητοποιημένη εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι πρέπει να επιβραβεύει και να ενισχύει τα παιδιά, ώστε να συμβάλει στη συναισθηματική τους ωρίμανση. Βοηθά έτσι στην καλλιέργεια του αυτοσεβασμού των μαθητών της, αλλά και του σεβασμού προς τον άλλον. Η ώθηση εκ μέρους της των κοριτσιών να δραστηριοποιηθούν σε συμπεριφορές που παραδοσιακά θεωρούνται ότι είναι χαρακτηριστικές του αντρικού φύλου, όπως ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίλυση προβλημάτων, διεκδίκηση της προσοχής, έκφραση των θετικών αλλά και των αρνητικών συναισθημάτων, βοηθά στη δημιουργία υπεύθυνων μελλοντικά ενηλίκων, οι οποίοι/ες θα είναι απαλλαγμένοι από κοινωνικές προκαταλήψεις. Ενηλίκων οι οποίες θα μπορούν να διεκδικήσουν θέσεις στην αγορά εργασίας, που θα ανταποκρίνονται στα προσόντα και τις δυνατότητές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adamson, B.L., Foster, M.A, Roark, M.L. & Reed, D.B (1998). Doing a Science Project: Gender Differences during Childhood. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*,35(8), 845-857

Andre, T., Whigham, M. , Hendrickson, A. & Chambers S.(1999). Competency Beliefs, Positive Affect, and Gender Stereotypes of Elementary Students and Their Parents about Science versus Other School Subjects. *Journal of Science Teacher Education*,36(6), 719-747

Baker, D. & Leary, R.(1995). Letting Girls Speak Out about Science. *Journal of research in science teaching*, 32, 3-27

Γνωστικές θεωρίες μάθησης. (χ. η). Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου από http://archives.ictscenarios.gr/Theories_Mathisis/gnostikes_theories_mathisis.htm

Carlone, H.,B., (2004).The Cultural Production of Science in Reform-based Physics: Girls' Access, Participation, and Resistance. *Journal of research in science teaching*, 41(4), 392–414

Christidou, V (2006) . Greek Students Science-related Interests and Experiences: Gender differences and correlations. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1181 — 1199

Christidou V (2011). Interest, attitudes and images related to science: Combining students' voices with the voices of school Science, teachers, and popular science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(2), 141- 159.

Czerniak, C.,M.,(1996). Relationship Between Teacher Beliefs and Science Education Reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7(4), 247-266

EACEA P9 'Eurydice(2010). Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα (μτφρ: Ιωαννίδου-Μουζακίτη, Φ.). Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών

Farenga, S. J., Joyce, B. A.(1998). Intentions of young students to enroll in science courses in the future: An examination of gender differences. *Science Education*, 83, 55–75

GREENFIELD, T(1997). Gender- and Grade-Level Differences in Science Interest and Participation .John Wiley & Sons, Inc.

Guzzetti, B.,Williams, W. (1996). Gender, Text, and Discussion: Examining Intellectual Safety in the Science Classroom. *Journal of research in science teaching*, 33, 5-20

Haussler, P. & Hoffmann, L. (2002). An Intervention Study to Enhance Girls' Interest, Self-Concept, and Achievement in Physics Classes. *Journal of research in science teaching*, 39(9), 870–888

Hendrick, J., Stange, T.(1991). Do Actions Speak Louder Than Words?

An Effect of the Functional Use of Language on Dominant Sex Role Behavior in Boys and Girls. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 565-576

Θεοδωράκη, Αικ., Δεληγιάννη- Κουμιτζή, Β.(χ.η). Κορίτσια και θετικές επιστήμες: οι αντιλήψεις των δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου για τα μαθήματα και τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών με την οπτική του φύλου.

Θεωρίες για τη μάθηση. (χ. η). Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2014 , από <http://www.deutsch.gr/img/theoriesmathisis.pdf>

Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ. (χ. η). Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου, 2014, από <http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html>

Jones, G.M. & Wheatley, M.(1990). GENDER DIFFERENCES IN TEACHER-STUDENT INTERACTIONS IN SCIENCE CLASSROOMS. *Journal of research in science teaching*, 27 (9) ,861-874

Καμπούρμαλη, Ι., Μίλεση, Χ., Παπαγεωργίου, Γ., & Πασχαλιώρη , Β.(2010) Ο ρόλος του/ της Εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου και η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»

ISSN 1790-8574 - 1 -

Κανταρτζή, Ε. (1996). ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ . *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48

Κεδράκα, Κ.(χ.η). Τι είναι η παρατήρηση. Ανακτήθηκε από <https://docs.google.com/document/d/1C5eH9tQFDiCLHyKxAKDMBX4p-SgWo4jPUKFjCIFrWqw/edit?hl=en&pli=1>

Kahle, J.B.(2004). Will Girls Be Left Behind? Gender Differences and Accountability. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING* , 41(10), 961–969

Μαραγκουδάκη(2003). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων, παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο. Οδυσσέας

Λυκίδη, Σ., Φ.(2012). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές(Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα

Lee, V. E, & Burkam, D. T. (1996). Gender differences in middle grade science achievement: subject domain, ability level and course emphasis. *Science Education* , 80(6), 613-650

Meece, J. L & Jones, G. M. (1996). Gender Differences in Motivation and Strategy Use in Science: Are Girls Rote Learners? *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*, 33 (4), 393-406

Νατσιοπούλου, Τ. & Γιαννούλα, Σ.(1994). Διερεύνηση στερεοτύπων σχετικά με το φύλο, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 89, 67-72

Νεοφώτιστου, Χ. (χ. η). Βασικές έννοιες του φύλου. Ανακτήθηκε από <http://www.10percent.gr/periodiko/teyhos21/414-2008-10-08-20-32-51.html>

Παπάνης & Παλαιολόγου(2007). Ανακτήθηκε από <http://epapanis.blogspot.gr/>

Προκατάληψη(2013). Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου, 2014, από <http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7>

Σαλάς, Α.(2010). Ευρύτεροι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθηματική επίδοση. Μύθοι, στερεότυπα και η κατασκευή της αποτυχίας(Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Αθήνα

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

Σταυρίδου, Σολομωνίδου, Σαχινίδου(1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση* ,29, 169-190

Scantlebury, K. (1995). Challenging Gender-Blindness in Preservice Secondary Science Teachers . *Journal of Science Teacher Education* ,6 (3), 134-142

Scantlebury, K., Johnson, E., Lykens, S., Clements, R., Gleason, S., & Lewis, R.(1996). The Pivotal Role of Cooperating Teachers

Stadler,H. , Duit, R. & Benke(2000).Do boys and girls understand physics differently? . *Physics Education*, 35(6)

Τουρτούρας, Χ., Αλτιντασιώτης, Α. , & Μπαλή , Ε. (2008). Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώτη ΕΣΣΔ στα Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9

Tobin & Garneit (1987). Beginning the Cycle of Equitable Teaching: Gender Related Differences in Science Activities. Science Education, 71(1), 91-103

Tracy & Lane (1999): Gender-Equitable Teaching Behaviors: Preservice Teachers' Awareness and Implementation. *Equity & Excellence in Education*, 32(3), 93-104

Φρόση, Λ., Κουιμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001). Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Κέντρο ερευνών για θέματα ισότητας*

Zohar, A. & Bronshtein, B(2005): Physics teachers' knowledge and beliefs regarding girls' low participation rates in advanced physics classes. *International Journal of Science Education*, 27(1), 61-77
<http://dx.doi.org/10.1080/0950069032000138798>





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121364