



**Πώς τα στερεότυπα του φύλου επηρεάζουν την ισότητα των φύλων στην
εκπαίδευση**

Αναστασία Χατζηγιαννακού

Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τμήμα Ψυχολογίας

Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση

Επόπτης Διατριβής: Παναγιώτης Σταυρινίδης

Μάιος 2023

Περιεχόμενα

1.Εισαγωγή.....	4
2.Το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο.....	5
2.1 Intersex.....	6
2.2 Διαφυλικός-Transgender.....	7
2.3 Ταυτότητα του φύλου.....	8
3. Στερεότυπα.....	9
3.1 Στερεότυπα του φύλου.....	10
4. Στερεότυπες αντιλήψεις για το φύλο στην οικογένεια.....	12
5. Κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου στην οικογένεια.....	13
6. Κοινωνικοποίηση ως προς τον ρόλο του φύλου στο σχολείο.....	16
7. Παιχνίδι και φύλα.....	17
8. Ισότητα των φύλων στην προδημοτική εκπαίδευση.....	18
8.1 Ο ρόλος του νηπιαγωγού και τα στερεότυπα των φύλων.....	19
9. Ισότητα των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	20
10.Ισότητα των φύλων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	23
10.1 Σχέση με Ομότιμους και στερεότυπα των φύλων.....	24
11. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	28
12. Στάσεις, αντιλήψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα φύλα.....	29
13. Τρόποι συνδρομής των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της ισότητας των φύλων.....	33
14. Τρόποι συνδρομής της οικογένειας στην ενίσχυση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.....	34
15. Σχολικά εγχειρίδια.....	35
16. Ισότητα των φύλων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	37

17. Η χρήση της σεξιστικής γλώσσας στην εκπαίδευση.....	40
18. Επαγγελματικός προσανατολισμός και ο παράγοντας φύλο.....	41
19. Ο ρόλος της συμβουλευτικής διαδικασίας.....	42
20. Ο ρόλος του/της συμβούλου.....	44
21. Δραστηριότητες από συμβούλους για την εξάλειψη στερεοτύπων και του έμφυλου επαγγελματικού διαχωρισμού.....	48
21.1 Δραστηριότητα 1.....	48
21.2 Δραστηριότητα 2.....	50
21.3 Δραστηριότητα 3.....	51
22. Συμπεράσματα.....	52
23. Βιβλιογραφία.....	55

1. Εισαγωγή

Η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διασφάλιση ότι όλα τα άτομα έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από το φύλο τους και ότι μπορούν να λάβουν εκπαίδευση απαλλαγμένη από διακρίσεις λόγω φύλου. Σε πολλά μέρη του κόσμου, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση, την ποιότητα της εκπαίδευσης και τις ευκαιρίες για περαιτέρω εκπαίδευση και εξέλιξη σταδιοδρομίας. Η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες, όπως τη διαίωνιση της φτώχειας, τον περιορισμό της οικονομικής ανάπτυξης και την παρεμπόδιση της κοινωνικής ανάπτυξης.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να παρουσιάσει πώς τα στερεότυπα του φύλου επιδρούν στην εκπαίδευση σε διάφορες διαστάσεις. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν διάφοροι ορισμοί που περικλείονται στη διάσταση του φύλου. Έπειτα, θα παρουσιαστούν οι τομείς κοινωνικοποίησης του ατόμου οι οποίοι συνδράμουν στη διαμόρφωση και ενσωμάτωση των στερεοτύπων του φύλου. Στη συνέχεια θα αναλυθούν όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης με βάση τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που συμπεριλαμβάνει η κάθε βαθμίδα, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και τελειώνοντας με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, θα αναφερθούν οι ρόλοι που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και πώς μπορούν να συνδράμουν στην επίτευξη της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση. Τέλος, η εργασία παρουσιάζει μια σφαιρική πληροφόρηση για τον ρόλο της συμβουλευτικής διαδικασίας και τον επαγγελματικό προσανατολισμό σε συνδιασμό με τα φύλα αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζει ο/η σύμβουλος συμβάλλοντας στην ισότητα των φύλων.

2. Το βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Η Oakley (1985) εισήγαγε στην αγγλική βιβλιογραφία τον όρο του φύλου κάνοντας διάκριση ανάμεσα σε βιολογικό και κοινωνικό φύλο, θέτοντας τον όρο «gender» ως κοινωνικό φύλο και τον όρο «sex» ως βιολογικό φύλο. Αν και αυτοί οι όροι εξ πρώτης όψεως αφήνουν εντύπωση αντικειμενικότητας, πολλές φορές σχετίζονται με ισχυρές και αντικρουόμενες πεποιθήσεις. Συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι οι όροι «gender» και «sex» φαίνονται απλοί, δύναται να εμπεριέχουν μια πληθώρα από προσωπικές έννοιες που μπορούν να προκαλέσουν απροσδόκητα συναισθήματα (Brown, 2004). Γενικότερα, το φύλο είναι ένας από τους βασικούς τρόπους τους οποίους επιλέγει η κοινωνία για να μπορέσει να οργανωθεί.

Το βιολογικό φύλο προσδιορίζει το φύλο του παιδιού από την κύηση όπου γίνεται ο υπέρηχος. Με βάση την εμφάνιση εξωτερικών γεννητικών οργάνων γίνεται και ο διαχωρισμός σε αρσενικό ή θηλυκό. Ο όρος βιολογικό φύλο συχνά θεωρείται ως δεδομένη η διαχώριση στο δυαδικό αρσενικό ή θηλυκό η οποία βασίζεται στην ανατομία των γεννητικών οργάνων ή / και τον προσδιορισμό των χρωμοσωμάτων και των ανατομικών δομών του σώματος κατά τη γέννηση (APA, 2012). Όταν όμως αυτός ο δυαδικός διαχωρισμός δεν μπορεί να οριστεί από τα εξωτερικά όργανα, λαμβάνονται υπόψη άλλοι δείκτες όπως εσωτερικά γεννητικά όργανα, χρωμοσωμικά και ορμονικά φύλα τα οποία θεωρούνται ότι αντιστοιχούν στο φύλο με σκοπό τον προσδιορισμό του. Υπολογίζεται περίπου ότι το 2% των παιδιών γεννιούνται με μία βιολογική ασάφεια με βάση τα γεννητικά όργανα. Έτσι δεν προσδιορίζεται μόνο από τα γονίδια XX και XY το βιολογικό φύλο αλλά και από πολλούς άλλους γενετικούς και ορμονικούς παράγοντες (Blakemore et al., 2008).

Το κοινωνικό φύλο, «gender», από τη άλλη μεριά αναφέρεται στις συμπεριφορές, τις στάσεις και τα συναισθήματα των ατόμων που μπορεί να διαφοροποιούνται λαμβάνοντας

υπόψη την κουλτούρα και την κοινωνία στο πλαίσιο των οποίων ζουν, οι οποίες συνδέονται, όμως, με το βιολογικό φύλο ενός ατόμου (APA, 2012). Επίσης, σύμφωνα με τον Deaux (1985) το κοινωνικό φύλο δημιουργείται κοινωνικά και αφορά τα κοινωνικά ή ψυχολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με κάθε φύλο. Το κοινωνικό φύλο είναι ένα δημιούργημα της κοινωνίας, η οποία παρέχει στα άτομα μια κοινωνική ταυτότητα και ο όρος αυτός χρησιμοποιείται όταν γίνεται αναφορά σε άτομα ως κοινωνικές ομάδες. Επίσης, ο όρος αφορά τις κοινωνικά κατασκευασμένες συμπεριφορές, ρόλους, δραστηριότητες και χαρακτηριστικά που μια κοινωνία μπορεί να θεωρεί κατάλληλα για την αρρενωπότητα ή την θηλυκότητα των ατόμων. Με αυτόν τον τρόπο επηρεάζεται ο τρόπος που οι άνθρωποι πράττουν, αλληλοεπιδρούν και αισθάνονται για τον εαυτό τους. Ενώ απόψεις για το βιολογικό φύλο φαίνονται να είναι παρόμοιες σε διαφορετικούς πολιτισμούς, οι απόψεις για το κοινωνικό φύλο μπορεί να διαφέρουν (APA, 2011).

2.1 Intersex

Ο όρος Intersex είναι ένας γενικευμένος όρος του οποίου γίνεται χρήση για ποικίλες καταστάσεις στις οποίες ένα άτομο μπορεί να γεννιέται με αναπαραγωγική ή σεξουαλική ανατομία η οποία δεν αντανακλά στους τυπικούς ορισμούς ως γυναίκα ή άνδρας. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να γεννηθεί και εξωτερικά να φαίνεται ως θηλυκό, αλλά να έχει κυρίως ανδρική-τυπική ανατομία στο εσωτερικό. Ταυτόχρονα, ένα άτομο μπορεί να γεννηθεί με γεννητικά όργανα που μπορεί να διαφαίνεται ότι ανήκουν στην κατηγορία των τυπικών ανδρών και γυναικών, όμως αυτό δεν διαβεβαιώνει ότι τα τυπικά γεννητικά όργανα δεν διαφέρουν. Παράδειγμα μπορεί να θεωρηθεί ένα κορίτσι που μπορεί να γεννηθεί με αισθητά μεγάλη κλειτορίδα ή να μην έχει κολπικό άνοιγμα ή παράλληλα ένα αγόρι μπορεί να γεννηθεί με ένα όσχεο που χωρίζεται έτσι ώστε να έχει σχηματιστεί περισσότερο σαν χείλη (Carpenter, 2018).

Πολλές φορές όμως υπάρχουν άτομα που δεν γνωρίζουν ότι ανήκουν στην συγκεκριμένη κατηγορία λόγω του ότι δεν υπάρχουν εμφανής εξωτερικά χαρακτηριστικά στην ανατομία κατά την γέννηση ενός ατόμου που να το υποδεικνύουν. Κατά την διάρκεια της εφηβείας μπορεί να υπάρξουν κάποιες ενδείξεις λόγω των ορμονών, ή όταν ένας ενήλικας άνδρας μπορεί να μάθει ότι είναι στείρος. Παρ' όλα αυτά όμως κάποια άτομα μπορεί να μην μάθουν ποτέ ότι είναι intersex. Τα παιδιά που γεννιούνται κάτω από την ομπρέλα του όρου intersex συνήθως κατηγοριοποιούνται από τους γονείς σε ένα από τα δύο φύλα και υποβάλλονται σε χειρουργική επέμβαση γεννητικών οργάνων για να ταιριάξουν τα γεννητικά τους όργανα με το φύλο τους (Blakemore et al., 2008). Ένα παράδειγμα, είναι μια χειρουργική επέμβαση που μπορεί να γίνει για τη μείωση του μεγέθους μιας διευρυμένης κλειτορίδας που μοιάζει με πέος (Lightfoot-Klein et al., 2000).

2.2 Transgender (Διαφυλικός)

Αυτός είναι ένας ευρύτερος όρος για άτομα των οποίων η ταυτότητα φύλου, η έκφραση του φύλου ή η συμπεριφορά δεν συμβαδίζει με εκείνη που συνήθως σχετίζεται με το φύλο στο οποίο είχαν ανατεθεί κατά τη γέννηση (APA, 2012). Πολλές ταυτότητες μπορεί να εμπίπτουν στον ευρύ όρο του «transgender», όπως ο όρος τρανσέξουαλ, ο οποίος αναφέρεται σε άτομα τα οποία η ταυτότητα του φύλου είναι διαφορετική από το φύλο που τους έχει ανατεθεί. Συχνά, οι τρανσέξουαλ άνθρωποι αλλάζουν ή επιθυμούν να αλλάξουν το σώμα τους μέσω ορμονών, χειρουργικών επεμβάσεων και άλλων μέσων για να κάνουν το σώμα τους όσο το δυνατόν πιο συμβατό με τις ταυτότητες του φύλου τους (APA, n.d.). Οι τρανσέξουαλ συνήθως χαρακτηρίζουν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό χρησιμοποιώντας το φύλο τους ως αναφορά. Για παράδειγμα, μια τρανσέξουαλ γυναίκα ή ένα άτομο που έχει προσδιοριστεί ως άντρας κατά τη γέννηση και έγινε μετάβαση σε γυναίκα, που ελκύεται από άλλες γυναίκες θα αναγνωριζόταν ως λεσβία ή γκέι γυναίκα. Παράλληλα, ένα άτομο που έχει προσδιοριστεί ως γυναίκα κατά τη γέννηση και έγινε

μετάβαση σε άνδρα, που ελκύεται από άλλους άντρες θα αναγνωριζόταν ως ομοφυλόφιλος (APA, 2011).

2.3 Ταυτότητα Φύλου

Η ταυτότητα φύλου αναφέρεται στην αίσθηση που έχουμε για τον εαυτό μας ως άντρας, γυναίκα ή κάτι άλλο (APA, 2011). Όταν η ταυτότητα του φύλου και το βιολογικό φύλο του ατόμου είναι ασύμφωνα, το άτομο μπορεί να με το φάσμα των διαφυλικών (APA, 2012).

Πολλοί άνθρωποι περιγράφουν την ταυτότητα του φύλου ως μια βαθιά αισθητή, εγγενή αίσθηση. Συγκεκριμένα, θεωρούν, για παράδειγμα, ότι είναι αγόρι, άντρας ή αρσενικό είτε ένα κορίτσι, γυναίκα ή θηλυκό. Επιπρόσθετα, μπορεί να περιγράφεται ως ένα μη δυαδικό φύλο που μπορεί να αντιστοιχεί ή όχι στο φύλο ενός ατόμου που του έχει ανατεθεί κατά τη γέννηση. Συγκεκριμένα η αντιστοιχία του φύλου μπορεί να γίνεται, με βάση τον σεξουαλικό προσδιορισμό, είτε τα πρωτογενή ή δευτερογενή χαρακτηριστικά του φύλου (APA, 2015). Η ταυτότητα του φύλου ισχύει για όλα τα άτομα και δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο των διαφυλικών ή των ατόμων που δεν συμβαδίζουν με το βιολογικό τους φύλο. Η ταυτότητα του φύλου διαφέρει από τον σεξουαλικό προσανατολισμό, επομένως, οι δύο έννοιες δεν πρέπει να συγχέονται. Για παράδειγμα, ένας διαφυλικός άντρας μπορεί να έχει μια ανδρική ταυτότητα φύλου αλλά έναν σεξουαλικό προσανατολισμό ομοφυλόφιλου ή μια γυναίκα που ταυτίζεται με το βιολογικό της φύλο έχει μια γυναικεία ταυτότητα φύλου και έναν ετεροφυλόφιλο σεξουαλικό προσανατολισμό.

3. Στερεότυπα

Ο όρος στερεότυπο χρησιμοποιήθηκε αρχικά από έναν δημοσιογράφο για να αναφερθεί σε συστήματα γνώσης πεποιθήσεων που μοιράζονται τα μέλη ενός πολιτισμού (Lippman, 1922). Πολλές πηγές περιέχουν λεπτομερείς συζητήσεις για εναλλακτικούς ορισμούς του όρου στερεότυπο και τα δυνατά και αδύνατα σημεία του καθενός (Ellemers, 2018). Ένας γενικός ορισμός του στερεότυπου είναι το σύνολο των πεποιθήσεων ενός ατόμου σχετικά με τα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητες μιας ομάδας. Γενικότερα τα στερεότυπα δεν χρειάζεται να είναι πάντα αρνητικά. Για παράδειγμα, η πεποίθηση ότι οι λογιστές είναι καλοί με τους αριθμούς είναι σίγουρα μέρος ενός στερεότυπου όμως δεν είναι πάντα κατά ανάγκη κακό.

Γενικά, τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά διακρίνουν μια συγκεκριμένη ομάδα από άλλες ομάδες (Ellemers, 2018). Δηλαδή, το χαρακτηριστικό θεωρείται περισσότερο ή λιγότερο διαδεδομένο σε αυτήν την ομάδα σε σχέση με άλλες ομάδες σύγκρισης και, επομένως, το στερεότυπο περιγράφει τις διαφορές μεταξύ των ομάδων. Έτσι, τα χαρακτηριστικά δεν χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα σε μια ομάδα για να είναι στερεότυπα, αν και συχνά θα είναι, χρειάζεται μόνο να διακρίνουν μια συγκεκριμένη ομάδα από άλλες. Ένα στερεότυπο δεν χρειάζεται να μοιράζεται συναινετικά. Για να εκτιμηθεί η ακρίβεια ενός δεδομένου στερεότυπου, πρέπει να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο τα στερεότυπα του μεμονωμένου αντιληπτή είναι ακριβή, σε αντίθεση με το εάν το μέσο ή κοινό στερεότυπο σε μια ομάδα αντιληπτών είναι ακριβές. Η ακρίβεια των ατομικών στερεοτύπων μπορεί στη συνέχεια να εξεταστεί ως συνάρτηση παραγόντων όπως η συγκεκριμένη ομάδα στόχος, οι διαφορές μεταξύ των αντιληπτών στην εξοικείωση με την ομάδα, το επίπεδο προκατάληψης προς την ομάδα, η συμμετοχή στην ομάδα και ο συγκεκριμένος δείκτης ακρίβειας (Judd & Park, 1993).

Τέλος, με τον όρο στερεότυπο εννοούμε το σύνολο των προσωπικών

πεποιθήσεων του ατόμου για την ομάδα, όχι τη γνώση του για το περιεχόμενο του πολιτισμικού στερεότυπου (Ellemers, 2018). Το ερώτημα της ακρίβειας αφορά την αντιστοιχία μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων και των αληθινών ιδιοτήτων της ομάδας σε αντίθεση με την αντιστοιχία μεταξύ της γνώσης του πολιτισμικού στερεότυπου και των αληθινών ιδιοτήτων της ομάδας.

3.1 Στερεότυπα του Φύλου

Τα στερεότυπα των φύλων είναι πεποιθήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ανδρών και των γυναικών (Blakemore et al., 2008; Brown, 2004). Τα στερεότυπα του φύλου είναι γενικεύσεις σχετικά με το πώς είναι οι άνδρες και οι γυναίκες και συνήθως υπάρχει μεγάλη συναίνεση για αυτά. Με βάση τη θεωρία του κοινωνικού ρόλου, τα στερεότυπα των φύλων προέρχονται από τη κατανομή των ρόλων που γίνεται διαφορετικά ανάλογα με το φύλο τόσο στο σπίτι όσο και στην εργασία (Koenig & Eagly, 2014).

Υπάρχουν πολλά στοιχεία των στερεοτύπων του φύλου, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, των φυσικών χαρακτηριστικών, των ρόλων, των επαγγελμάτων και πιθανό των υποθέσεων σχετικά με τον σεξουαλικό προσανατολισμό (Zemore et al., 2000). Για παράδειγμα, οι άνδρες είναι πιο πιθανό να θεωρηθούν δυνατοί, με ευρείς και δυνατούς ώμους, ενώ οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να θεωρηθούν ως μικρόσωμες και χαριτωμένες (Deaux & Kite, 1993). Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι άνδρες είναι πιο πιθανό να θεωρηθούν ικανοί, έμπιστοι και ανεξάρτητοι ενώ οι γυναίκες ζεστές, καλές και να ανησυχούν για τα συναισθήματα των άλλων (Zemore et al., 2000).

Στο πλαίσιο της οικιακής ενασχόλησης, οι γυναίκες έχουν καλύψει την πλειοψηφία της ρουτίνας οικιακής εργασίας και παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο του επιμελητή. Στον εργασιακό χώρο, οι γυναίκες τείνουν να απασχολούνται σε ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα και όχι σε ανταγωνιστικά επαγγέλματα, τα οποία παραδοσιακά ασχολούνται οι άντρες (Lippa et

al., 2014). Αυτή η αντιπαραβαλλόμενη κατανομή ανδρών και γυναικών σε κοινωνικούς ρόλους και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την συγκεκριμένη κατανομή λειτουργούν κατατοπιστικά για το πώς δημιουργούνται στερεοτυπικές αντιλήψεις όσο αφορά το φύλο (Koenig & Eagly, 2014).

Οι ερευνητές συχνά υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα είναι ανθεκτικά στο πέρασμα του χρόνου (Heilman, 2012). Ωστόσο, η διατήρηση τους δεν είναι μόνο προϊόν της δυσκαμψίας των πεποιθήσεων των ανθρώπων, αλλά και συνέπεια των κοινωνικών ρόλων (Koenig & Eagly, 2014). Ως εκ τούτου, η επιμονή των παραδοσιακών στερεοτύπων φύλου τροφοδοτείται από την κατανομή των φύλων σε κοινωνικούς ρόλους.

Συγκεκριμένα, αν και τα περισσότερα μέλη μιας κοινότητας μπορούν εύκολα να περιγράψουν μια συμπεριφορά που χαρακτηρίζει το φύλο, η ταυτότητα του φύλου εξαρτάται από το βαθμό της ταύτισης και της εκτίμησης ενός ατόμου σε σχέση με την τυπικότητα του φύλου (Tobin et al., 2010). Η τυπικότητα του φύλου ορίζεται ως η αντίληψη ότι κάποιος είναι ένα τυπικό μέλος της ομάδας του φύλου του, με δεξιότητες και ενδιαφέροντα παρόμοια με αυτά των ομότιμων ιδίου φύλου (Skinner et al., 2018). Εκτός από τις ενδό-προσωπικές επιπτώσεις όπως η εσωτερίκευση συμπτωμάτων, η τυπικότητα του φύλου είναι εγγενώς μια κοινωνική δομή. Οι νόρμες του φύλου που σχετίζονται με το δυαδικό φύλο μαθαίνονται μέσω της παρατήρησης και της κοινωνικής ανατροφοδότησης. Αυτή η μαθησιακή διαδικασία ξεκινά νωρίς στη ζωή ενός ατόμου, με τους γονείς ως πρότυπα που παρέχουν ανατροφοδότηση (Endendijk et al., 2014). Παρόλο που ένα παιδί με χαμηλή τυπικότητα φύλου είναι πιθανό να θεωρηθεί άτυπο, μπορεί επίσης να έχει πολλά τυπικά χαρακτηριστικά φύλου καθώς και πολλά άτυπα χαρακτηριστικά. Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την τυπικότητα του φύλου εξετάζουν την τυπικότητα του φύλου σε ένα συνεχές, με άτομα χαμηλής τυπικότητας να θεωρούνται συνώνυμα άτυπα (Jewell & Brown, 2013).

4. Στερεότυπες αντιλήψεις για το φύλο στην οικογένεια

Αν και τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο στην οικογένεια προς το καλύτερο εντούτοις υπάρχουν ακόμη αρκετά στερεότυπα όσον αφορά τη θέση της μητέρας και του πατέρα στην οικογένεια.

Αρχικά, οι στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων στην οικογένεια, οι οποίες αφορούν τους γονείς, είναι ότι συνηθίζεται οι άνδρες να θεωρούνται πιο κατάλληλοι και υπεύθυνοι στο να αναλαμβάνουν τον ρόλο και την ευθύνη της εξασφάλισης των οικονομικών πόρων στην οικογένεια, δηλαδή αποσκοπούν στην κάλυψη και την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της οικογένειας. Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες αναλαμβάνουν το ρόλο της ανατροφής, διαπαιδαγώγησης και της συντήρησης του νοικοκυριού, έχοντας δηλαδή την υπευθυνότητα για την ομαλή και καλή λειτουργία της οικογένειας. Θεωρούνται ότι είναι «υπεύθυνες» να περιποιούνται και να φροντίζουν τα παιδιά και το σύζυγο τους (Bianchi et al., 2000). Λόγω αυτού του εδραιωμένου ρόλου που έχουν οι γυναίκες μέσα στην οικογένεια δίνεται η δυνατότητα στους άνδρες να αισθάνονται απαλλαγμένοι από την ευθύνη του νοικοκυριού και της ανατροφής των παιδιών, ως αποτέλεσμα να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς την επαγγελματική τους εξέλιξη και άνοδο, σε αντίθεση με τις γυναίκες. Με αυτό τον τρόπο ο διαχωρισμός των έμφυλων ρόλων δίνει την δυνατότητα στους άνδρες να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, κύρος και εξουσία στο χώρο της οικογένειας σε αντίθεση με τις γυναίκες (Κανατσούλη, 2002).

Με την εμφάνιση της γυναίκας στην αγορά εργασίας παρατηρούνται κάποιες εξελίξεις. Γίνεται μια διαπίστωση στην τάση της σταδιακής εξασθένησης των παραδοσιακών αντιλήψεων για την απόλυτη κυριαρχία και εξουσία του άνδρα-συζύγου μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και ταυτόχρονα μια αναγνώριση του δικαιώματος στη γυναίκα-σύζυγο να παίρνει μέρος στη λήψη αποφάσεων (Ridgeway, 2011). Η τάση της λήψης απόφασης από τις

γυναίκες φάνηκε πως βρισκόταν σε άμεση συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο του συζύγου και με το αν η σύζυγος ήταν εργαζόμενη. Όμως και σε αυτή τη περίπτωση η εξουσία της εργαζόμενης γυναίκας-συζύγου περιοριζόταν σε αποφάσεις που αφορούσαν την ανατροφή των παιδιών, για παράδειγμα την αγορά ειδών ρουχισμού και την επιμέλεια του νοικοκυριού όπως έπιπλα και άλλα είδη οικιακής χρήσης, όμως πολύ σπάνια στη διαχείριση των χρημάτων της οικογένειας (Eagly & Wood, 2012).

Έρευνες που έγιναν στον ελλαδικό χώρο διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική απασχόληση της γυναίκας κάνει αναγκαία τη συμμετοχή του άνδρα στις δουλειές του σπιτιού και στην ανατροφή των παιδιών. Αλλά το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρό και περιλαμβάνει ασχολίες όπως ψώνια, πλύσιμο πιάτων και την ψυχαγωγία των παιδιών. Συμπερασματικά την κύρια ευθύνη εξακολουθεί να την έχει εξ ολοκλήρου η γυναίκα (Μαραγκουδάκη, 2005).

Με βάση τα παραπάνω λοιπόν, συμπεραίνεται ότι τα παραδοσιακά στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στην οικογένεια αδρανούν προς την κατεύθυνση της ισότητας και η ισότητα δεν μπορεί να επέλθει αν δεν υπάρξει συνειδητοποίηση των φύλων μέσα από οργανωμένες και συστηματικές προσπάθειες από τη μεριά της πολιτείας σε όλους τους τομείς της ζωής (Μαραγκουδάκη, 2005).

5. Κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου στην οικογένεια

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού ως προς το ρόλο του φύλου ξεκινά από τη γέννηση του νεογέννητου μέσα στην οικογένεια. Οι γονείς, στην καθημερινή επαφή και επικοινωνία τους με το παιδί, του σηματοδοτούν με διάφορους τρόπους σε ποιο φύλο ανήκει και του μεταδίδουν τα αντίστοιχα πρότυπα συμπεριφοράς που πρέπει το παιδί να υιοθετεί. Ο καταμερισμός ρόλων και δραστηριοτήτων στηρίζεται σε παραδοσιακά στερεότυπα τα οποία διαφοροποιούν την αντιμετώπιση και την αλληλεπίδραση των γονέων απέναντι στα παιδιά. Η διαφοροποίηση αυτή, τις πλείστες φορές υλοποιείται ασυνείδητα, παρ' όλα αυτά δεν

σταματά να είναι πραγματική και να παρατηρείται από τη στιγμή που γεννιέται το παιδί (Ιγγλέση, 1997).

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι οι γονείς εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση στην απόκτηση αγοριού παρά κοριτσιού. Παρατηρείται λοιπόν, ότι τα παιδιά γεννιούνται σε έναν πολιτισμό που έχει ιδιαίτερη προτίμηση για το ανδρικό φύλο και οι διαφορετικές προσδοκίες που υπάρχουν από τους γονείς για τα δύο φύλα είναι κοινωνικά ριζωμένα βαθιά μέσα τους και συντείνουν στο να αποδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά στα νεογέννητα. Για παράδειγμα, τα κορίτσια χαρακτηρίζονται ως ήρεμα, γλυκά και μικροκαμωμένα, ενώ αντίθετα τα αγόρια, ως νευρικά, ζωνηρά και γεροδεμένα. Αυτές οι στερεότυπες αντιλήψεις και προσδοκίες των γονέων δεν υπάρχουν μόνο στην διαφορετική ερμηνεία των αντιδράσεων, αλλά και στο πώς αλληλοεπιδρούν διαφορετικά οι γονείς με τα παιδιά (Φρειδερίκου, 1995).

Κάποια παραδείγματα τα οποία φανερώνουν τη διαφορετική αντιμετώπιση των φύλων στην οικογένεια είναι αρχικά ότι τα κορίτσια και τα αγόρια μεγαλώνουν και ανατρέφονται σε ένα διαφορετικό περιβάλλον χρωμάτων και παιχνιδιών. Συνήθως τα κορίτσια δραστηριοποιούνται με χαρακτήρες από παραμύθια, κούκλες και διάφορα παιχνίδια που έχουν να κάνουν με τη φροντίδα του σπιτιού, όπως κουζινικά είδη και είδη περιποίησης. Σε αντίθεση, στα αγόρια προσφέρονται παιχνίδια που είναι πιο μεγάλα σε μέγεθος με εργαλεία, παιχνίδια κατασκευών, αυτοκινητάκια, πολεμικά είδη και έχουν περισσότερη πρόσβαση σε αθλητικές δραστηριότητες. Παρατηρείται λοιπόν ότι τα παιχνίδια των αγοριών ενθαρρύνουν δραστηριότητες εξωοικιακές, ενώ των κοριτσιών ενδοοικιακές. Επιπρόσθετα, οι γονείς φαίνεται ότι ασχολούνται περισσότερο με την εξωτερική εμφάνιση στα κορίτσια παρά στα αγόρια (Endendijk et al., 2018).

Παράλληλα, βάσει μιας έρευνας στο πλαίσιο της οποίας μελετήθηκαν οι συνομιλίες πατέρων και μητέρων με τα παιδιά τους, αποδείχτηκε ότι οι γονείς χρησιμοποιούσαν μια πιο

συναισθηματική γλώσσα όταν επικοινωνούσαν με τα κορίτσια παρά με τα αγόρια (Kuebli & Fivush, 1992).

Ακόμη ένας διαχωρισμός που κάνουν οι γονείς ανάμεσα στα παιδιά με βάση το φύλο τους είναι ότι υπάρχουν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Δηλαδή οι γονείς προβάλλουν την άποψη ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα στα μαθήματα της γλώσσας και τα αγόρια διαπρέπουν στα μαθηματικά και στα αθλητικά (Eccles et al., 1990; Tiedemann, 2000).

Ταυτόχρονα, αξίζει να αναφερθεί όχι μόνο το πώς ενισχύουν οι γονείς τα διαφορετικά στερεότυπα στα παιδιά τους, αλλά και ότι η ανδρική ταυτότητα είναι πιο αυστηρά οριοθετημένη από ότι η γυναικεία. Παραδείγματος χάρη, οι γονείς πιο εύκολα δέχονται τα κορίτσια να ασχολούνται με «αγορίστικα» παιχνίδια, όπως είναι το ποδόσφαιρο, παρά τα αγόρια να ασχολούνται με «κοριτσίστικα» παιχνίδια, όπως είναι η μόδα ή οι κούκλες. Έτσι, η διαμόρφωση του ρόλου των αγοριών φαίνεται ότι είναι πιο αυστηρά οριοθετημένη, πιο συγκεκριμένη και υπάρχει μεγαλύτερη ανοχή σε σύγκριση με των κοριτσιών (Turner & Gervai, 1995).

Τέλος, παρατηρείται ότι οι πατέρες κάνουν μεγαλύτερες διακρίσεις όσον αφορά τα αγόρια παρά τα κορίτσια και γενικότερα ότι είναι πιο ανήσυχοι σε σχέση με την σεξουαλική ταυτότητα του γιού τους. Δηλαδή, ανησυχούν κυρίως εάν ο γιος τους θα αναπτύξει την ανδρική του ταυτότητα. Παρατηρείται ότι ακόμη και σε αγόρια κάτω των 2 ετών οι πατέρες να πιστεύουν ότι πρέπει να είναι πιο δυνατά και σκληρά από τα κορίτσια (Leaper, & Farkas, 2015).

6. Κοινωνικοποίηση ως προς τον ρόλο του φύλου στο σχολείο

Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση θεωρείται ο πιο σημαντικός θεσμός κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Μέσα από την οικογένεια, τα δύο φύλα έχουν εσωτερικεύσει ήδη την ταυτότητα τους και την ασυμμετρία των φύλων. Με το ξεκίνημα του σχολείου, το οποίο είναι ένας επίσημος φορέας ιδεολογίας, η εσωτερίκευση των φύλων συνεχίζεται και ενισχύεται. Το σχολείο ενισχύει τη διαδικασία δημιουργίας και ανάπλασης της ταυτότητας του φύλου, η οποία συντελείται μέσα από την προώθηση υποδειγμάτων ρόλων. Αυτά τα υποδείγματα ρόλων βοηθούν το παιδί να ταυτιστεί με το φύλο του, σύμφωνα με τα πρότυπα φύλου που υπάρχουν στην κοινωνία (Καλτσούνη, 2000). Ουσιαστικά το σχολείο ευθύνεται σημαντικά για τη διατήρηση των στερεοτύπων που αφορούν τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα. Ο τρόπος που επιλέγεται να μεταδίδεται η γνώση και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων εξακολουθούν να διαμορφώνονται σύμφωνα με την παραδοσιακή ιεράρχηση των φύλων. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι διαποτισμένο από τα ανδρικά στερεότυπα που περιλαμβάνουν την ικανότητα, την υπευθυνότητα των ανδρών ενώ ασύμμετρα σημειώνεται το θετικό και αρνητικό πρόσωπο της γυναικείας καρτερικότητας, της ευγένειας και της παθητικότητας (Φρειδερίκου & Φολέρου, 2004). Δεν υπάρχει μέρος της σχολικής γνώσης που να μην είναι εκτεθειμένο στη διαφορά των φύλων.

Οι περισσότερες έρευνες που ασχολούνται με την οπτική του φύλου δείχνουν ότι τα κορίτσια και τα αγόρια δεν αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά ισότιμες οντότητες. Η παραδοσιακή ιδεολογία της ανδροκεντρικής παραγωγής γνωστικών και κοινωνικών μοντέλων παραμένει γερά ριζωμένη και μεταφέρει στερεότυπες αναπαραστάσεις των φύλων στην καθημερινή σχολική πράξη (Ιγγλέση, 1997).

Τέλος, τα παιδιά φτάνοντας στο σχολείο δεν χρειάζεται να μεταβάλουν την αντίληψη τους περί των φυλετικών ρόλων αφού έχουν ήδη διαμορφωθεί μέσω της οικογένειας. Ακόμη,

οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τους τρόπους συμπεριφοράς των αγοριών και των κοριτσιών επιδρούν στη διαφοροποίηση των φύλων μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Φρειδερίκου & Φολέρου, 2004).

7. Παιχνίδι και Φύλο

Ο ρόλος του παιχνιδιού γενικότερα είναι καίριας σημασίας για την ανάπτυξη των ηθικών, πνευματικών, σωματικών, κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών του παιδιού και αυτό έχει επιβεβαιωθεί μέσα από διάφορες έρευνες τις τελευταίες δεκαετίες (Petrovska et al., 2013).

Συγκεκριμένα, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στο παιχνίδι για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών. Ως εκ τούτου, οι νηπιαγωγοί πρέπει να διαμορφώνουν συγκεκριμένες συνθήκες για να ευνοούν το αυθόρμητο παιχνίδι και τα σκηνοθετημένα παιχνίδια, έχοντας καθορίσει συγκεκριμένους κανόνες, αποσκοπώντας στην υλοποίηση στοχοθετημένων παιδαγωγικών αποτελεσμάτων (Miller, 2017).

Αξιοσημείωτο σημείο είναι η διαφορετικότητα που παρουσιάζουν τα παιδιά κατά την διάρκεια της διαμόρφωσης των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων με συγκεκριμένους τύπους παιχνιδιών με βάση το φύλο τους. Πιο αναλυτικά, τα κορίτσια παρατηρείται να δείχνουν προτίμηση για παιχνίδια που κατευθύνονται παραδοσιακά στο θηλυκό φύλο όπως είναι οι κούκλες, τα οικιακά παιχνίδια και παιχνίδια που έχουν να κάνουν με την περιποίηση της ομορφιάς. Ενώ, τα αγόρια δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για παιχνίδια που προορίζονται στο αρσενικό φύλο, όπως είναι τα οχήματα (αυτοκίνητα, φορτηγά κ.ά), ψεύτικα όπλα, παιχνίδια με υπερήρωες και άγρια ζώα (Todd et al., 2017; Weisgram & Dinella, 2018). Αυτές οι προτιμήσεις στο παιχνίδι ξεκινούν ήδη από τη νηπιακή ηλικία,

συνεχίζονται πιο έντονα στην προσχολική ηλικία και κορυφώνονται στην ηλικία που τα παιδιά φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Todd et al., 2017).

Επιπρόσθετη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων στο παιχνίδι είναι ότι τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο «επιθετικά και απότομα» κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, σε αντίθεση τα κορίτσια αποφεύγουν αυτή την επιθετική συμπεριφορά (Wong & Hines, 2015).

Τέλος, έρευνα των Rose & Smith (2018) έχει δείξει ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα τα αγόρια να παίζουν με άλλα αγόρια, να επιλέγουν να παίζουν σε ομάδες μεγαλύτερες αριθμητικά και να έχουν ένα ύφος πιο τραχύ σε σύγκριση με τα κορίτσια. Στον αντίποδα, τα κορίτσια είναι πιο πιθανόν να παίζουν με άλλα κορίτσια, να επιλέγουν να παίζουν σε ομάδες πιο μικρές αριθμητικά και να έχουν ένα ύφος πιο συνεργάσιμο σε σύγκριση με τα αγόρια

8. Ισότητα των φύλων στην προδημοτική εκπαίδευση

Τα παιδιά από την ηλικία των 2-2,5 ετών ήδη έχουν διαμορφώσει κάποια στερεότυπα φύλου, έτσι φτάνοντας στις τάξεις του νηπιαγωγείου έχουν χαραγμένες στη συνείδηση τους ορισμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους διαφορετικούς ρόλους και συμπεριφορές των δύο φύλων. Επιπρόσθετα, σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν διαμορφώσει την αντίληψη σχετικά και με το δικό τους φύλο. Στην ηλικία των 3 ετών, γίνεται λίγο πιο ξεκάθαρη η αντίληψη για τα δύο φύλα. Ξεκινούν να κατηγοριοποιούν όχι μόνο τα άτομα με βάση το φύλο τους αλλά και να τους αποδίδουν συγκεκριμένα αντικείμενα και δραστηριότητες που θα ήταν σύμφωνες με το φύλο τους. Για παράδειγμα, στην συγκεκριμένη ηλικία μπορούν να κατηγοριοποιούν ότι το κραγιόν, η φούστα και το πλύσιμο των πιάτων είναι «γυναικείες» δραστηριότητες και συμπεριφορές, ενώ ως «ανδρικές» δραστηριότητες και συμπεριφορές κατηγοριοποιούν το κουστόμι, το μουστάκι, κατσαβίδι κ.ά. (Todd et al., 2017). Επιπλέον, μέχρι τη νηπιακή ηλικία, τα παιδιά συνηθίζουν να

χρησιμοποιούν ως κριτήριο κατηγοριοποίησης των δύο φύλων κυρίως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, η ηλικία φοίτησης στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια σημαντική περίοδο γι' αυτά, αφού στην ηλικία των 3,5 μέχρι 5,5 ετών τα παιδιά οριοθετούν πλήρως το φύλο τους. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθητοποίηση εκ μέρους του νηπιαγωγείου στα θέματα ισότητας των δύο φύλων αφού τα παιδιά συμμορφώνονται και ακολουθούν οτιδήποτε λέγεται για το φύλο τους και παράλληλα μιμούνται τους τρόπους συμπεριφοράς και τις αντιφάσεις από τα άτομα του ίδιου φύλου (Mischel, 2015).

Το νηπιαγωγείο ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης μεταδίδει στα παιδιά το δυαδικό πρότυπο αγόρι – κορίτσι, τα διαφορετικά χρώματα και παιχνίδια σύμφωνα με το φύλο και γενικότερα τα ενδιαφέροντα (Solbes-Canales et al., 2020).

8.1 Ο ρόλος του νηπιαγωγού και τα στερεότυπα των φύλων

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά υιοθετούν συμπεριφορές από πρόσωπα πρότυπα. Σε αυτά τα άτομα συμπεριλαμβάνονται και οι νηπιαγωγοί, γι' αυτό πρέπει να είναι αρκετά προσεκτικοί πώς πράττουν και συμπεριφέρονται στη θέαση των παιδιών αφού μέσω της μίμησης τα παιδιά θα υιοθετήσουν συμπεριφορές και στάσεις. Όμως έχει διαπιστωθεί ότι οι νηπιαγωγοί αλληλοεπιδρούν με διαφορετικό τρόπο με τα παιδιά και έχουν διαφορετικές προσδοκίες από αυτά ανάλογα με το φύλο τους. Συγκεκριμένα, συνήθως οι νηπιαγωγοί περιγράφουν τα αγόρια ως άτακτα, επιθετικά και ανυπάκουα και τα κορίτσια ως φρόνιμα, ευαίσθητα και υπάκουα. Αυτό υποδηλώνει ότι τις πλείστες φορές αποδίδονται στα παιδιά χαρακτηριστικά και ιδιότητες με βάση το φύλο τους και όχι με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (Gubbins, & O'Reilly, 2016).

Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί ότι ο έπαινος και η τιμωρία στα παιδιά παίρνει διαφορετικές διαστάσεις βάσει των δύο φύλων των παιδιών. Από τη μια, τα κορίτσια επαινούνται πιο συχνά για την υπακοή τους και αυτή τη συμπεριφορά υπακοής την

χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί ως παράδειγμα προς μίμηση για τα αγόρια. Από την άλλη, τα αγόρια τιμωρούνται πιο συχνά και πιο σκληρά από τα κορίτσια λόγω του ότι θεωρούνται πιο επιθετικά. Αυτή όμως η διαφορετική αντιμετώπιση συντελεί στη διαιώνιση αυτών των συμπεριφορών, δηλαδή, τα κορίτσια να συνεχίζουν να είναι υπάκουα και συνεργάσιμα και τα αγόρια ανυπάκουα και επιθετικά. Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι οι νηπιαγωγοί τις πλείστες φορές επιτηρούν περισσότερο τα αγόρια, ακόμη και αν αυτά δεν είναι κοντά τους, ενώ τα κορίτσια τα επιτηρούν μόνο όταν τους πλησιάσουν σωματικά. Έχοντας ως αποτέλεσμα να ενισχύετε η ανεξαρτησία των αγοριών και η προσκόλληση των κοριτσιών (Alan et al., 2018).

9. Ισότητα των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Συνεχίζοντας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχοντας ήδη δημιουργήσει τα παιδιά την άποψη γύρω από το δικό τους φύλο και το φύλο των γύρω τους, τα στερεότυπα του φύλου συνεχίζονται.

Το σχολείο δεν είναι μόνο ένα μέρος όπου τα παιδιά επεκτείνουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, είναι επίσης ένα κοινωνικό περιβάλλον που τα παιδιά αναπτύσσουν μια κατανόηση για το ποιοι είναι. Τα παιδιά μπαίνουν στην τάξη τους με διαφορετικούς ατομικούς στόχους, προσδοκίες και συμπεριφορές, ταυτόχρονα όμως, τα παιδιά εκτίθενται στους κανόνες και τις αξίες των συμμαθητών τους, οι οποίες έχουν αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τα επιτεύγματα και τις πεποιθήσεις για την ικανότητα (Berndt & Murphy, 2002).

Ένα φαινόμενο που φαίνεται να υφίσταται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η τάση των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν συγκεκριμένες ηλικιακές τάξεις με βάση το φύλο του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συνήθως αναλαμβάνουν μικρότερες ηλικιακά τάξεις όπως είναι οι Α', Β' και Γ' τάξη, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις δηλαδή Δ', Ε', και Στ'. Αυτός ο διαχωρισμός των τάξεων με βάση το φύλο του εκπαιδευτικού, μεταφέρει μηνύματα τόσο προς τους

μαθητές, όσο και προς τους γονείς. Τα μηνύματα που μεταφέρει αυτό το φαινόμενο είναι ότι οι άνδρες τα καταφέρνουν καλύτερα με τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων τα οποία έχουν και περισσότερες απαιτήσεις, είναι πιο ατίθασα και χρειάζονται περισσότερη πειθαρχία. Σε αντίθεση, οι γυναίκες αναλαμβάνουν τις μικρότερες τάξεις γιατί τα μικρότερα παιδιά χρειάζονται περισσότερο «ντάντεμα» θεωρώντας ότι είναι «γυναικεία δουλειά», αλλά και επειδή είναι πιο εύκολα σε θέματα πειθαρχίας αλλά και γνώσεων του εκπαιδευτικού (Γαργαλιάνος, 2007). Συμπερασματικά, βλέπουμε ότι μικρές πράξεις που ίσως να μην θεωρούνται σημαντικές, παίρνουν μηνύματα της ανισότητας μεταξύ των δύο φύλων και έτσι διαιωνίζονται.

Επιπρόσθετα, με βάση την έρευνα των Berndt και Murphy (2002), αποδείχθηκε επανειλημμένα ότι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν δύο στερεότυπα επίτευξης για το φύλο, ότι τα μαθηματικά είναι για αγόρια (Cvencek et al., 2011; Nowicki & Lopata, 2017) και η ανάγνωση είναι για τα κορίτσια (Nowicki & Lopata, 2017). Ωστόσο, επειδή δεν υπάρχουν μελέτες σχετικά με τις ρητές συσχετίσεις μεταξύ των στερεοτύπων φύλου των παιδιών και των αποτελεσμάτων ανάγνωσής τους, οι μελέτες που διεξήχθησαν στον τομέα των μαθηματικών υποθέτουν ότι οι υποκείμενες διαδικασίες είναι μάλλον παρόμοιες. Για τον τομέα των μαθηματικών, η πεποίθηση ότι τα αγόρια είναι πιο ικανά στα μαθηματικά από ότι τα κορίτσια μπορούν να επηρεάσουν την αυτοπεποίθηση των κοριτσιών και την επίτευξή τους στα μαθηματικά. Για τα κορίτσια, τα στερεότυπα που σχετίζονται με τα μαθηματικά μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικές συσχετίσεις με την αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και μπορεί να εμποδίσουν την επίτευξή τους (Muntoni et al., 2020). Με παρόμοιο τρόπο, οι Passolunghi, Ferreira και Tomasetto (2014) τεκμηρίωσαν ότι η συσχέτιση των κοριτσιών με τα στερεότυπα φύλου αναφορικά με τα μαθηματικά επιδρούν αρνητικά στις πεποιθήσεις για τις ικανότητές τους. Τα στερεότυπα των φύλων αναγκάζουν τις μαθήτριες να θεωρηθούν λιγότερο ταλαντούχες από τους μαθητές σε

όλους τους τομείς των επιστημών (Leslie et al. 2015). Για παράδειγμα, στη βιολογία, τα αγόρια φαίνεται να υπερέχουν ακόμη και όταν τα κορίτσια έχουν πραγματικά υψηλότερους βαθμούς (Grunspan et al. 2016).

Ταυτόχρονα, έρευνα των Georgiou, Stavrinide και Kalavana (2007), υποστηρίζει με βάση την μελέτη τους ότι δεν είχαν εντοπιστεί πιθανές διαφορές μεταξύ των φύλων στην επίδοση στα μαθηματικά μεταξύ των πρώιμων εφήβων. Έτσι, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποστηρίζουν ότι τα αγόρια δεν είναι απαραίτητως καλύτερα από τα κορίτσια στα μαθηματικά. Η μόνη διαφορά τους έγκειται στην εξήγηση της αντίστοιχης απόδοσής τους. Δηλαδή, ότι τα αγόρια τείνουν να πιστεύουν περισσότερο από τα κορίτσια ότι οι διανοητικές τους ικανότητες προκαλούν τους υψηλούς βαθμούς τους στα μαθηματικά.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες (Lightbody et al., 1996) που συνέκριναν τα επεξηγηματικά σχήματα που χρησιμοποιούνται από αγόρια και κορίτσια. Ακόμη και αν δεν υπάρχει διαφορά στο πραγματικό επίτευγμα, τα κορίτσια αρνούνται να τονίσουν τις ικανότητές τους, ενώ τα αγόρια δεν χάνουν την ευκαιρία να το κάνουν (Georgiou et al., 2007).

Οι Leaper & Brown (2008) στην έρευνα τους απέδειξαν, ότι τα μισά από τα κορίτσια στο δείγμα τους, ανέφεραν ότι άκουγαν αποθαρρυντικά σχόλια σχετικά με τις ικανότητές τους στην επιστήμη, τα μαθηματικά ή τους υπολογιστές. Συνεπώς, από τις προαναφερθείσες εμπειρίες των κοριτσιών φαίνεται πως παρεμποδίστηκε το κίνητρο τους να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στα μαθηματικά, την επιστήμη και την τεχνολογία των υπολογιστών.

10. Ισότητα των φύλων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται ένα φαινόμενο το οποίο δεν υπήρχε στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, το φαινόμενο του «οριζόντιου έμφυλου διαχωρισμού». Αυτό το φαινόμενο δημιουργείται λόγω των διαφορετικών επιλογών στην εκπαίδευση και στην εργασία εξαιτίας του φύλου τους. Συγκεκριμένα, το φαινόμενο αυτό αναπτύσσεται στο Γυμνάσιο όταν ζητείται από τους μαθητές για πρώτη φορά να επιλέξουν μαθήματα κατεύθυνσης για το Λύκειο. Οι μαθητές ως θεματοφύλακες του διαχωρισμού των φύλων, ασκούν κριτική σε συμπεριφορές οι οποίες δεν υπακούν στις κοινωνικές προσαγές του φύλου τους (Eige, 2016). Με βάση κυπριακά δεδομένα, οι πιο σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων που εντοπίζονται είναι στο μάθημα της Τεχνολογίας. Συγκεκριμένα το 16,5% των αγοριών επιλέγει το εν λόγω μάθημα ενώ το 3,7% των κοριτσιών κάνει την αντίστοιχη επιλογή. Επίσης, στο μάθημα της Ιστορίας υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση, το ποσοστό των κοριτσιών που επιλέγει αυτό το μάθημα ανέρχεται στο 21,4% ενώ το ποσοστό των αγοριών τα οποία επιλέγουν το ίδιο μάθημα ανέρχεται 6%. Συνεχίζοντας στο Λύκειο το φαινόμενο δημιουργείτε ξανά στην Γ' τάξη Λυκείου όπου οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν με τι θέλουν να ασχοληθούν και ποιο κλάδο θέλουν να ακολουθήσουν. Έχει αποδειχθεί ότι η ομάδα συνομηλίκων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και ασκείται επιρροή στις επιλογές των μαθημάτων, των σπουδών και του επαγγέλματος. Έτσι, οι μαθητές χωρίς να το συνειδητοποιήσουν συμβάλουν και αυτοί στο φαινόμενο του έμφυλου διαχωρισμού. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν το συγκεκριμένο φαινόμενο, όμως δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν τις αιτίες του φαινομένου (Αγγελή, 2018).

Επιπρόσθετα στη συγκεκριμένη βαθμίδα παρατηρείται ότι τα 3/4 των κοριτσιών έχουν δηλώσει ότι βίωσαν αποθαρρυντικά σχόλια σχετικά με την αθλητική τους συμμετοχή και τις αθλητικές τους ικανότητες. Όταν αποθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε αθλήματα, τα κορίτσια στερούνται των πιθανών πλεονεκτημάτων που μπορεί να προσφέρει ο αθλητισμός

στην αυτοεκτίμησή τους, στην εικόνα του σώματος και στην προσωπική τους δράση (Daniels & Leaper, 2006). Είναι αξιοσημείωτο ότι τα αγόρια συνομήλικοι ήταν οι πιο συνηθισμένοι δράστες ακαδημαϊκού και αθλητικού σεξισμού. Λόγω του ότι τα έφηβα κορίτσια συχνά ασχολούνται με την ετεροφυλόφιλη ελκυστικότητα, η απόρριψη αγοριών για τον αθλητισμό των κοριτσιών μπορεί να δημιουργήσει αντικρουόμενα κίνητρα για τα κορίτσια (Guillet, Sarrazin, & Fontayne, 2000). Κατά συνέπεια, ορισμένα κορίτσια ενδέχεται να υποβαθμίσουν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους σε αθλητικούς και ακαδημαϊκούς τομείς όπως τα μαθηματικά και, ως εκ τούτου, να μειώσουν τα επακόλουθα επιτεύγματά τους.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής με βάση κυπριακά δεδομένα πραγματοποιείται στηριζόμενο στο φύλο, διαχωρίζοντας μια τάξη σε δύο ομάδες, κοριτσιών και αγοριών. Οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται ότι είναι υπέρ της συνέχισης της διδασκαλίας του μαθήματος με βάση το φύλο αποδίδοντας την επιθυμία αυτή στις διαφορές στην απόδοση των μαθητών. Ένα συγκεκριμένο παράδειγμα το οποίο αναφέρεται σε έρευνα που έγινε στην Κύπρο, ήταν ότι οι μαθητές εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους που αντιμετωπίζονται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με βάση το φύλο και όχι με βάση τη φυσική κατάσταση και αντοχή του μαθητή (Αγγελή, 2018).

Συγκεκριμένα, για να μειωθεί η ανισότητα στο παράδειγμα που προαναφέρθηκε θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δίνουν οδηγίες για τις ασκήσεις με βάση τη φυσική κατάσταση και επίδοση των μαθητών και όχι με βάση το φύλο τους. Επιπλέον, πρέπει να γίνει μια αναδιάρθρωση των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας για να γίνονται μεικτές ομάδες αγοριών και κοριτσιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

10.1 Σχέση με ομότιμους και στερεότυπα των φύλων

Η είσοδος στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμβαδίζει μαζί με την είσοδο στην εφηβεία αλλά συνήθως σηματοδοτεί και την αρχή μιας σειράς ραγδαίων βιολογικών,

προσωπικών και διαπροσωπικών αλλαγών. Οι σημαντικές σωματικές αλλαγές που βιώνει ο/η έφηβος/η είναι η έναρξη της μορφής ενός ενήλικου ατόμου. Στον κοινωνικό τομέα, αυτή η χρονική περίοδος συνδέεται με μια αλλαγή στη φύση των σχέσεων των νεαρών εφήβων με τους/τις άλλους/άλλες, καθώς αυξάνεται η σημασία και η αξία που αποδίδουν τα νεαρά άτομα στις σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/κες (Grunspan et al. 2016).

Οι μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ξεκινούν να στρέφονται στην ομάδα των συνομηλίκων επιζητώντας συναισθηματική υποστήριξη και αποδοχή άνευ όρων, ξεφεύγοντας από την εξάρτηση που είχαν με την οικογένεια τους. Οι επιρροές από την κοινωνικοποίηση μπορεί να είναι ιδιαίτερα ισχυρές, λόγω αυτής της αλληλεπίδρασης, οι διαφορές φύλου είναι πιο εμφανείς στις σχέσεις των εφήβων με τους συνομηλίκους τους παρά στους γονείς ή τα αδέρφια. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι νέοι περνούν λιγότερο χρόνο με την οικογένεια και κάποιες φορές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομηλίκους με λιγότερη άμεση επίβλεψη από τους ενήλικες. Κατά τη διάρκεια αυτής της ίδιας αναπτυξιακής περιόδου, οι έφηβοι γίνονται ιδιαίτερα ευαίσθητοι στα κοινωνικά σήματα από συνομηλίκους, ενισχύοντας το ρόλο τους ως μέσο κοινωνικοποίησης για το φύλο (Smith & Junonen, 2017). Λόγω αυτών των παραγόντων, φαίνεται ότι ο τρόπος που μπορεί οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τους συμμαθητές τους, καθώς και τις στάσεις και αντιλήψεις τους, μπορεί να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό στις επαγγελματικές επιλογές και προτιμήσεις (Alika, 2012).

Σε αλληλεπίδραση παιδιών με τους συμμαθητές τους, για παράδειγμα, οι μαθητές μαθαίνουν μια συμπεριφορά που υποδηλώνει την καταλληλότητα με βάση το φύλο (Bussey & Bandura, 1999). Με βάση τις μαθησιακές διαδικασίες και τη γενική γνώση της αυξανόμενης σημασίας των σχέσεων μεταξύ ομότιμων στην εφηβεία, τα στερεότυπα φύλου των συμμαθητών μπορεί να οδηγήσουν τους μαθητές να συμμορφωθούν με αυτά τα στερεότυπα (Brown, 2004).

Οι σχέσεις με τους ομότιμους ως μέσο κοινωνικοποίησης του φύλου, έδειξε ότι όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουν τα αγόρια να αλληλοεπιδρούν με αγόρια (έναντι των κοριτσιών), τόσο περισσότερο το φύλο τυποποιεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς και τα ενδιαφέροντά τους (McHale et al., 2009). Οι φίλιες ιδίου φύλου μεταξύ των κοριτσιών χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα, αυτό-αποκάλυψη, φροντίδα και επιδιόρθωση σχέσεων, αλλά και από περισσότερη ζήλια. Οι φίλιες αγοριών χαρακτηρίζονται από πιο φιλικό ανταγωνισμό, πρακτικές και επικίνδυνες δραστηριότητες, ενθουσιασμό, προσπάθειες άμεσου ελέγχου και αναστολή τρυφερών συναισθημάτων και οικειότητας (Rose et al., 2007). Οι φίλιες των κοριτσιών είναι συνήθως πιο πολυάριθμες, βαθύτερες και πιο αλληλοεξαρτώμενες από αυτές των αγοριών. Επιπλέον, στις φίλιες τους τα κορίτσια αποκαλύπτουν περισσότερη ενσυναίσθηση, μεγαλύτερη ανάγκη για φροντίδα και έχουν την επιθυμία και την ικανότητα να διατηρούν στενές σχέσεις. Σε αντίθεση, τα αγόρια, τείνουν να δίνουν σχετικά μεγαλύτερη έμφαση στο να έχουν έναν παρόμοιο φίλο με τον οποίο μοιράζονται ενδιαφέρον για αθλήματα, χόμπι ή άλλες δραστηριότητες και επίσης είναι πιο κατευθυντικοί και ελεγκτικοί (Brown, 2004).

Σε μια έρευνα των Mehta & Strough (2010), τα κορίτσια είχαν περισσότερες πιθανότητες να υποστηρίξουν γυναικεία εκφραστικά χαρακτηριστικά από τα αγόρια. Το γεγονός ότι τα κορίτσια είχαν περισσότερες πιθανότητες να υποστηρίξουν γυναικεία χαρακτηριστικά από ότι τα αγόρια μπορεί να αντικατοπτρίζουν ότι τα έφηβα αγόρια απορρίπτουν ενεργά τη θηλυκότητα / εκφραστικότητα. Η ομοφοβία έχει προταθεί ως κεντρικό χαρακτηριστικό για την ανάπτυξη της αρρενωπότητας στους εφήβους στις ΗΠΑ (Pascoe, 2005). Η σύγχρονη κουλτούρα συχνά υποτιμά τους άνδρες που εμφανίζουν χαρακτηριστικά που παραδοσιακά θεωρούνται θηλυκά. Τα αρσενικά που παραβιάζουν τους παραδοσιακούς αρσενικούς ρόλους των φύλων τείνουν να αντιμετωπίζονται σκληρά από τους συνομηλίκους τους και μπορεί να χαρακτηριστούν ως «gay» ή «girly» από την ομάδα

των ομοτίμων (Oransky & Marecek 2009). Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα, τα αγόρια μπορεί να έχουν υποστηρίξει θηλυκά χαρακτηριστικά σε μικρότερο βαθμό από τα κορίτσια, επειδή η θηλυκότητα είναι ένα κοινωνικά ανεπιθύμητο χαρακτηριστικό για τα αγόρια.

Έμμεσα στοιχεία δείχνουν ότι οι έφηβοι που συμμορφώνονται με τα στερεότυπα του φύλου είναι πιθανό να είναι δημοφιλή, για παράδειγμα, τα δημοφιλή αγόρια συνήθως έχουν αρρενωπά χαρακτηριστικά, δηλαδή είναι αθλητικά και σκληρά, ενώ τα δημοφιλή κορίτσια συνήθως διαθέτουν θηλυκά χαρακτηριστικά, δηλαδή είναι ελκυστικά, φορούν ακριβά ρούχα σχεδιαστών και ασχολούνται με κουτσομπολιά (Jewell & Brown, 2013). Επιπλέον, ο Kessels (2005) διαπίστωσε ότι τα αγόρια αξιολόγησαν υποθετικούς συνομηλίκους με άτυπα χαρακτηριστικά του φύλου (π.χ., κορίτσια που διακρίθηκαν στη φυσική) ως λιγότερο δημοφιλείς από τους τυπικούς συνομηλίκους.

Ένα παιδί, περιστασιακά μπορεί να υιοθετεί τα χαρακτηριστικά του ρόλου του φύλου που θεωρούνται στερεοτυπικά για το άλλο φύλο. Τα παιδιά που ενεργούν με άτυπους τρόπους φύλου λαμβάνουν συχνότερες αρνητικές αντιδράσεις από συνομηλίκους και λιγότερη θετική ενίσχυση από τα παιδιά των οποίων η συμπεριφορά είναι πιο στερεοτυπική (Ewing Lee & Troop-Gordon, 2010). Για παράδειγμα, τα παιδιά αρνούνται να φερθούν φιλικά σε άτομα με άτυπη συμπεριφορά και μπορεί να χαρακτηριστούν ως «tomboy» ή «sissies», συχνά είναι ανεπιθύμητοι και περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους (Hall 2008).

Επιπλέον, υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που υποδηλώνουν ότι η ατυπία του φύλου θέτει τα παιδιά σε κίνδυνο να αποτελέσουν στόχο πιο άμεσων μορφών εκφοβισμού. Σε μια μελέτη που χρησιμοποιήθηκαν υποθετικά χρονογραφήματα, πάνω από το 55% των παιδιών δήλωσαν ότι θα ανταποκρίνονταν στην άτυπη συμπεριφορά των συνομηλίκων με λεκτική ή σωματική επιθετικότητα (Mulvey & Killen, 2015). Ενώ τα παιδιά που έχουν υψηλή

τυπικότητα φύλου, προτιμώνται περισσότερο από τους συνομηλίκους τους (Egan & Perry, 2001) και τα παιδιά που έχουν χαμηλή τυπικότητα του φύλου είναι πιο πιθανό να πειράζονται ή να παρενοχλούνται από τους συνομηλίκους τους (Young & Sweeting, 2004). Σε γενικές γραμμές, η έρευνα σχετικά με τις νόρμες της ομάδας των ομοτίμων δείχνει ότι τα μέλη της ομάδας αυτής μπορεί να εκφοβίσουν, να κοροϊδέψουν ή να εξοστρακίσουν παιδιά που δεν πληρούν τους κανόνες ή ταιριάζουν στα στερεότυπα της ομάδας (Abrams et al. 2007). Πράγματι, οι έφηβοι αναφέρουν ότι είναι πιο αποδεκτό να αποκλείεται ή να παρενοχλείτε ένας άτυπος συνομήλικος από έναν τυπικό.

Παρόλο που ορισμένοι ερευνητές προτείνουν ότι η εφηβεία είναι μια περίοδος αυστηρής τήρησης των ρόλων των φύλων (Signorella & Frieze 2008), άλλοι έχουν προτείνει ότι η ταύτιση με στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου είναι ευέλικτη κατά την εφηβεία και ποικίλλει ανάλογα με τις απαιτήσεις που υπάρχουν στο εγγύς περιβάλλον (Leszczynski & Strough, 2008). Εάν η ταύτιση των εφήβων με στερεοτυπικά χαρακτηριστικά ποικίλλει ανάλογα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, οι συσχετίσεις με το διαχωρισμό των φύλων μπορεί να είναι πιο έντονες σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα από ομοτίμους (π.χ., παίζοντας ένα παιχνίδι με συνομηλίκους του ίδιου φύλου) από ό, τι όταν χρησιμοποιείται ένας πιο παγκόσμιος δείκτης διαχωρισμού φύλου.

11.Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα είναι από τους σημαντικότερους φορείς οι οποίοι διατηρούν και αναπαράγουν μηνύματα, νοήματα και ιδέες στους μαθητές και τις μαθήτριες σε σχέση με το φύλο κατά της καθημερινής αλληλεπίδρασης που έχουν στις σχολικές τάξεις (Κολλάρου, 2019). Οι εκπαιδευτικοί λόγω του ότι θεωρούνται κοινωνικά πρότυπα για τους

μαθητές τους είναι οι ενεργοί μεταβιβαστές των κοινωνικών προτύπων. Οι εκπαιδευτικοί από αυτόνομες προσωπικότητες που είναι αρχικά, σταδιακά δημιουργούν μια επαγγελματική ταυτότητα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί είναι οι μεταβιβαστές των κοινωνικών προτύπων από τα αναλυτικά προγράμματα στους μαθητές. Άρα, οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν όλα τα στερεότυπα των φύλων από τα αναλυτικά προγράμματα στους μαθητές. Πολλές φορές όμως μπορεί οι εκπαιδευτικοί να έρχονται αντιμέτωποι και να διαφωνούν με τα μηνύματα που πρέπει να μεταφέρουν (Δεληγιάννη, κ., 2000).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν τη δύναμη και τη δυνατότητα να διδάξουν στα παιδιά, τις αρχές για την ισότητα των φύλων και να εκπαιδευτούν πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να μεταβιβάζουν στους μαθητές λανθασμένα στερεότυπα των φύλων που έχουν σχηματίσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από το δικό τους οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Συμπερασματικά, αφενός οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία, αφετέρου μένουν παραδοσιακοί στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους (Δεληγιάννη, κ.ά, 2000).

12. Στάσεις, αντιλήψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα φύλα

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν διάφορες στάσεις, αντιλήψεις αλλά έχουν και διαφορετικές προσδοκίες από τα κορίτσια και τα αγόρια, έχοντας ως αποτέλεσμα να μεταδίδουν στους μαθητές και τις μαθήτριες τη διαφορετικότητα που υπάρχει μεταξύ τους και ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται διαφορετικά με βάση το φύλο τους. Αυτές οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι προσδοκίες καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, ειδικά στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Kollmayer, et al. 2018). Για παράδειγμα, ο

Ainscrou (1998), υποστήριξε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς έναν συγκεκριμένο μαθητή καθοδηγούν τις μεθόδους διδασκαλίας που θα επιλεγθούν κάθε φορά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του μαθητή.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν διακρίσεις στα φύλα στη σχολική κοινότητα, παρά μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και όταν αυτές δοθούν εντελώς συγκεκριμένα. Εντούτοις, όταν τεθεί το θέμα της ισότητας των φύλων τάσσονται υπέρ και δηλώνουν ευαισθητοποιημένοι γενικότερα στα θέματα φύλου, πιστεύοντας ότι χειρίζονται με ισότητα τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια (Younger et al., 1999). Ωστόσο, αν ερωτηθούν για έμμεσα θέματα που προάγουν την ισότητα των φύλων διαφαίνεται ότι συμβάλλουν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων του φύλου (Δεληγιάννη, κ.ά., 2000).

Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον, τις πλείστες φορές έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τα αγόρια και από τα κορίτσια. Επίσης, συνήθως αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το ότι τα αγόρια είναι ζωνηρά, αυθόρμητα, απείθαρχα, επιθετικά, πιο τολμηρά και ανταγωνιστικά. Ενώ τα κορίτσια είναι πιο πονηρά, καχύποπτα, υπάκουα, επιμελείς, τρυφερά και ευαίσθητα (Μοσκοφόγλου, 1996).

Ακόμη ένας τομέας όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορετικές απόψεις για τα δύο φύλα είναι οι σχολικές επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τα αγόρια, όμως τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα «εκ φύσεως» στα Μαθηματικά και στις Θετικές/Τεχνολογικές επιστήμες (Murphy & Whitelegg, 2006). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την επιτυχία των αγοριών στη φυσική συνέπεια των αυξημένων ικανοτήτων τους, σε αντίθεση με τα κορίτσια που τους αποδίδεται η επιτυχία στην αυξημένη προσπάθεια που καταβάλουν. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις ψηλές επιδόσεις των κοριτσιών στα GCSE και στα

GCE A Levels, ως αποτέλεσμα της προσπάθειας τους και όχι της ευφυΐας τους (Elwood, 2005).

Κατά συνέπεια, αφενός η αποτυχία των αγοριών αποδίδεται στην έλλειψη προσπάθειας τους συνεχίζοντας όμως να πιστεύεται ότι τα αγόρια είναι έξυπνα. Αφετέρου, η αποτυχία των κοριτσιών αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη της ικανότητάς τους (Jones & Myhill, 2004). Στην περίπτωση που τα αγόρια έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα με σημαντικές ευθύνες και εξουσία, ενώ για τα κορίτσια, ακόμη και αν έχουν υψηλές επιδόσεις, οι εκπαιδευτικοί περιμένουν ότι στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα που έχουν λιγότερες ευθύνες, που θεωρούνται ότι είναι παραδοσιακά γυναικεία και συνδέονται με χαμηλότερο κοινωνικό κύρος (Φρόση, κ.ά, 2001).

Ακόμη στο πλαίσιο της τάξης τις πλείστες φορές οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στα θρανία με βάση το κοινό φύλου, ή σε ομάδες του ίδιου φύλου για την διεκπεραίωση εργασιών (Φρόση, κ.ά, 2001). Χάρη στις πιο πάνω αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, τα παιδιά τείνουν να εσωτερικεύουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους και να ανταποκρίνονται σε αυτές. Ως εκ τούτου να αναπτύσσεται το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Ridgeway & Correl, 2004). Επίσης, όλες αυτές οι διακρίσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω εδραιώνουν στους μαθητές την εντύπωση της διαφορετικότητας μεταξύ των δύο φύλων, οδηγώντας έτσι σε ανταγωνισμό και αντιπαραθέσεις μεταξύ των παιδιών, δηλητηριάζοντας το κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας της τάξης. Αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών εντός και εκτός της τάξης, όπως στη δημιουργία ομάδων για παιχνίδι στο διάλειμμα (Γαργαλιάνος, 2007).

Από την άλλη μεριά, έρευνα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αναθέτουν στα αγόρια πρωτοβουλίες και συνηθίζουν να τα επιπλήττουν με περισσότερη ευκολία συγκριτικά με τα κορίτσια. Επιπρόσθετα, εντός της σχολικής τάξης παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα κορίτσια χαρακτηριστικά όπως τη συνεργατική μάθηση, την εργατικότητα, την ωριμότητα, την ευαισθησία, την επιμέλεια. Ενώ για τα αγόρια αποδίδονται χαρακτηριστικά όπως πονηριά και τάση προς την αταξία. Το χαρακτηριστικό το οποίο αναφέρεται ότι δεν αποδίδεται κάποια έμφυλη διαφοροποίηση από τους εκπαιδευτικούς είναι η φιλοτιμία.

Παράλληλα, η πιο πάνω έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ευκολότερα επαινούν περισσότερο τις μαθήτριες με 31.2% από τους μαθητές με 18.3%. Ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί επαινούν ευκολότερα τις μαθήτριες (38.8%) από τους μαθητές (12.9%). Σε αντίθεση, παρατηρούνται τα ποσοστά να αντιστρέφονται στην περίπτωση που γυναίκες εκπαιδευτικοί επιπλήττουν περισσότερο τα αγόρια (66.9%) και τα κορίτσια (5.3%). Οι άντρες εκπαιδευτικοί επιπλήττουν περισσότερο τους μαθητές με ποσοστό 51% από τις μαθήτριες (13.7%) (Κυρίτσης, 2011).

Τέλος, με βάση εκτεταμένη έρευνα σε θέματα ισότητας στην εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο, που ολοκληρώθηκε το 2003 από το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην προώθηση της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων αλλά ούτε αναγνωρίζουν τη δική τους συμβολή στο εν λόγω αντικείμενο. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τα στερεότυπα που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία και δεν πιστεύουν ότι υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα στην οργάνωση της τάξης και του σχολείου. Παράλληλα, αν και οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι τα αγόρια είναι πιο δύσκολα στη πειθαρχία ισχυρίζονται ότι συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο και στα δύο φύλα. Επιπρόσθετα, πιστεύουν ότι και τα δύο φύλα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες

εργοδότησης, όμως θεωρούν ότι τα κορίτσια πρέπει να δίνουν έμφαση στο ρόλο τους ως μητέρες και οικοκυρές. Τέλος, χρησιμοποιούν ποικίλα παραδείγματα για επαγγελματικούς ρόλους στην κοινωνία που είναι στερεοτυπικά σε σχέση με το φύλο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2003).

13. Τρόποι συνδρομής των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της ισότητας των φύλων

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένες ενέργειες μπορούν να συνδράμουν στη μείωση των ανισοτήτων του φύλου στην εκπαίδευση και να στηρίζουν την ισότητα. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετάσχουν σε οργανωμένα σεμινάρια έχοντας στόχο να ενημερωθούν πλήρως για το θέμα της ισότητας. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι συνεχής, καθώς τα έμφυλα ζητήματα και οι ανισότητες είναι τόσο βαθιά ριζωμένα στους ανθρώπους και «κανονικοποιημένα» στην κοινωνία, που πολλές φορές, αν και συμβαίνουν μπροστά τους, δυσκολεύονται να τα αναγνωρίσουν (Κογκίδου, 1998).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού πρέπει να χρησιμοποιούν σωστά πρότυπα για τα επαγγέλματα. Παραδείγματος χάρη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δίνουν παραδείγματα ατόμων προτύπων του αντίθετου φύλου που πέτυχαν σε επαγγέλματα κοινωνικά μη αποδεκτά για το φύλο τους. Τέλος, μπορεί να γίνει η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στο μάθημα και οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν την διδακτική στιγμή. Ας τονιστεί ότι δεν προστίθεται επιπρόσθετη ύλη, αλλά αναπροσαρμογή της υφιστάμενης. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει μια ισόρροπη συμμετοχή των γυναικών και των αντρών συγγραφέων και ποιητών/τριών στα βιβλία νεοελληνικής λογοτεχνίας ή πρωτόκολλα ισότιμου χειρισμού των φύλων κατά τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής (Κογκίδου, 1998).

Προτείνεται ότι τέτοιες επιμορφώσεις ηγεσίας θε έπρεπε να αποτελούν μέρος των προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μην κάνουν διακρίσεις λόγω φύλου και να δίνουν ίσες ευκαιρίες σε κορίτσια και αγόρια, προωθώντας έτσι την ισότητα των φύλων (Allana et al., 2010)

14. Τρόποι συνδρομής της οικογένειας στην ενίσχυσης της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση

Η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και την ισότητα των φύλων. Η οικογένεια μπορεί να συνδράμει σε διάφορους τομείς ούτως ώστε να επέλθει σε ένα καλύτερο σημείο η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Η οικογένεια, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι ο πρωταρχικός παράγοντας κοινωνικοποίησης για τα παιδιά και μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις στάσεις τους απέναντι στους ρόλους και τις προσδοκίες των φύλων. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στην ισότητα των φύλων διαμορφώνοντας ισότιμη συμπεριφορά, αμφισβητώντας τα στερεότυπα των φύλων και προωθώντας δραστηριότητες και παιχνίδια ουδέτερα ως προς το φύλο (Brown & Bigler, 2005).

Έπειτα η οικογένεια μπορεί να συνδράμει στην εκπαιδευτική υποστήριξη. Η οικογένεια μπορεί να υποστηρίξει την εκπαίδευση των παιδιών παρέχοντας ένα θετικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι, βοηθώντας στην εργασία για το σπίτι και ενθαρρύνοντας τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα χωρίς να ασπάζονται διάφορα ριζομένα και γενικευμένα στερεότυπα της κοινωνίας. Παράλληλα, οι γονείς μπορούν να παίξουν κρίσιμο ρόλο βοηθώντας τα παιδιά τους να αναπτύξουν τη νοοτροπία ανάπτυξης και αγάπης για τη μάθηση, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και

περισσότερες ευκαιρίες για επιτυχία, ισότητα και για τα δύο φύλα (Nation Parent Teacher Association, 2021).

Ταυτόχρονα, οι γονείς μπορούν να χρησιμεύσουν ως πρότυπα για τα παιδιά τους, ειδικά όταν πρόκειται για ρόλους και προσδοκίες των φύλων. Με το μοντέλο της ισότιμης συμπεριφοράς και την κατανομή των ευθυνών του νοικοκυριού και της φροντίδας, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν μια πιο ισορροπημένη και δίκαιη άποψη για τους ρόλους των φύλων (Martinez, 2016).

Τέλος, οι γονείς μπορούν να ενδυναμώσουν τα παιδιά, ιδιαίτερα τα κορίτσια, προάγοντας την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και τη διεκδίκηση. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά τους να επικοινωνούν, να θέτουν στόχους και να επιδιώκουν τα ενδιαφέροντά τους, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τη νοοτροπία που χρειάζονται για να πετύχουν στη ζωή τους (Lareau, 2011).

Συμπερασματικά, η οικογένεια διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην εκπαίδευση και την ισότητα των φύλων κοινωνικοποιώντας τα παιδιά, παρέχοντας εκπαιδευτική υποστήριξη, λειτουργώντας ως πρότυπο και ενδυναμώνοντας τα παιδιά να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

15. Σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι μια από τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τη διαμόρφωση του φύλου. Το βιβλίο είναι ένα επίσημο εργαλείο που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και γι' αυτό θεωρείται απόλυτα αποδεκτό. Μέσα από το σχολικό βιβλίο αντανακλάται ένα κοινωνικό πρότυπο για το πώς είναι το κανονικό και το προσδοκώμενο. Όταν οι μαθητές διαβάζουν ένα βιβλίο, αφομοιώνουν το περιεχόμενο τους και τις αξίες που προβάλλονται, κυρίως χωρίς να κάνουν συνειδητή σκέψη (Fong, 2018).

Τα συμπεράσματα διαφόρων ερευνών με βάση τα σχολικά εγχειρίδια έδειξαν ότι το ανδρικό φύλο υπερισχύει ποσοτικά στην εικονογράφηση και στο κείμενο του βιβλίου. Επιπλέον, το ανδρικό φύλο κυριαρχεί και ποιοτικά στα σχολικά εγχειρίδια αφού εμφανίζεται να ασκεί επαγγέλματα με κύρος, κυριαρχώντας στη δημόσια και κοινωνική ζωή, αλλά παράλληλα είναι ο συντηρητής και προστάτης της οικογένειας (Κολλάρου, 2019).

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στα σχολικά βιβλία ενδέχεται να παραποιεί τα επιτεύγματα των γυναικών και άλλων περιθωριοποιημένων ομάδων. Αυτό μπορεί να συμβάλει στην έλλειψη διαφορετικότητας σε τομείς όπως η επιστήμη, η τεχνολογία, η μηχανική και τα μαθηματικά (STEM) όπου οι γυναίκες και άλλες περιθωριοποιημένες ομάδες ήδη υποεκπροσωπούνται (Riegle-Crumb et al., 2019).

Οι γυναίκες στα σχολικά εγχειρίδια συνεχίζουν να έχουν ως βασική δραστηριότητα το σπίτι. Παρουσιάζονται χωρίς ιδιαίτερα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και πρωτοβουλία. Για παράδειγμα, τα σχολικά βιβλία απεικονίζουν τα κορίτσια ως παθητικά και συναισθηματικά ενώ τα αγόρια απεικονίζονται ως ενεργά και διεκδικητικά. Αυτό μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας αρνητικής ατμόσφαιρας στο πλαίσιο της οποίας τα κορίτσια αποθαρρύνονται από το να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους ενώ τα αγόρια αισθάνονται πίεση να γίνουν πιο επιθετικά. Η εν λόγω ατμόσφαιρα ενισχύει την ανισότητα μεταξύ των φύλων (Martin, 2018).

Παράλληλα, τα εικονογραφημένα βιβλία διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Ο ρόλος των εικονογραφημένων βιβλίων στην ανάπτυξη του φύλου και την κοινωνικοποίηση ενός μικρού παιδιού είναι σημαντικός, σύμφωνα με τον Arbuthnot (Filipovic, 2018). Ένα εικονογραφημένο βιβλίο δε στοχεύει μόνο στην θρέψη, αλλά και στη διατύπωση των πολιτισμικών και κοινωνικών κανόνων σε ένα μικρό παιδί. Σε ένα βιβλίο με εικόνες, οι εικονογραφήσεις έχουν την ίδια ευθύνη για την αφήγηση της ιστορίας. Οι εικόνες των

χαρακτήρων μιας ιστορίας επιτρέπουν στα παιδιά να δημιουργήσουν συναισθήματα και αντιδράσεις παρατηρώντας τις εκφράσεις του προσώπου, τις σωματικές στάσεις, κ.λπ. Όταν το κείμενο είναι πολύ περίπλοκο για να το κατανοήσει ένας νεαρός αναγνώστης, οι εικόνες εξυπηρετούν τον σκοπό της μετάδοσης της ιστορίας. Η εξάρτηση από τις εικόνες φέρει μαζί της την ευθύνη να απεικονίζονται με ακρίβεια οι ρόλοι των φύλων. Αντίστοιχα με εικονογραφημένα βιβλία, τα κινούμενα σχέδια παρέχουν εικόνες για να μεταφέρουν μια ιστορία (Narahara, 1998).

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα πιο σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια αναγνωρίζουν τον πολλαπλό ρόλο της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία δηλαδή ως σύζυγο, μητέρα, εργαζόμενη και νοικοκυράς. Ωστόσο, οι γυναίκες συνεχίζουν να απεικονίζονται ασκώντας επαγγέλματα παραδοσιακά σύμφωνα με το φύλο. Επίσης, στα σχολικά εγχειρίδια η οικογενειακή ζωή παρουσιάζεται διαφορετικά από την οικογενειακή ζωή στην πραγματικότητα (Κολλάρου, 2019).

Σε μελέτη ελληνικών και κυπριακών δεδομένων της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2000) αποδείχτηκε ότι στα βιβλία Ιστορίας του Λυκείου δεν γίνεται καμία αναφορά στα δικαιώματα των γυναικών, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζονται ως αδύναμες και περιγράφονται ως ένας πληθυσμός με τα παιδιά ως “γυναικόπαιδα”. Επίσης, η γυναίκα σπανιότερα διαδραματίζει κάποιο ρόλο ως αγωνίστρια ενώ συνήθως παρουσιάζεται μέσα από την σχέση της με τους άνδρες (π.χ μητέρα ή σύζυγος). Σε μια άλλη μελέτη, η οποία αναφέρεται στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Λυκείου, παρατηρήθηκε ότι η γυναικεία εργασία, όπου παρουσιάζεται, δεν συνδέεται με την προσωπική ικανοποίηση της γυναίκας αλλά με την κάλυψη οικογενειακών αναγκών. Συνήθως, στα εγχειρίδια η γυναίκα παρουσιάζεται ως αγγράμματη και διαδραματίζει το ρόλο της μάνας, της συζύγου ή της νοικοκυράς (Λόππα-Γκουνταρούλη, 2000). Τέλος, στα σχολικά βιβλία απουσιάζει η ύλη σε θέματα που προωθούν την ισότητα των δύο φύλων (Thakur, 2020) .

Ανακεφαλαιώνοντας, τα σχολικά εγχειρίδια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση ή την εξάλειψη των στερεοτύπων των φύλων.

16. Ισότητα των φύλων στη τριτοβάθμια εκπαίδευση

Παίρνοντας από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο έμφυλος διαχωρισμός που δημιουργήθηκε στην επιλογή σχολών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι γυναίκες συνήθως συνωστίζονται στις Ανθρωπιστικές Σπουδές, έπειτα στη Νομική, στις Οικονομικές και Κοινωνικές Επιστήμες, στις Ιατρικές σχολές και την Αρχιτεκτονική. Επιπρόσθετα, στη διδασκαλία των γλωσσών και των φιλολογικών υπερτερούν με ποσοστό σχεδόν 100%. Σε αντίθεση, οι άντρες συνωστίζονται στις Θετικές και Εφαρμοσμένες Επιστήμες, όπως Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία και Βιολογία αλλά και στην Πολυτεχνική Σχολή, όπως Ηλεκτρολόγοι Μηχανικοί (Χαραλαμπίδου, 2008).

Παραδοσιακά, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαπιστώνεται μια υποαντιπροσώπηση των γυναικών. Αυτό όμως έχει αλλάξει δραματικά, φτάνοντας οι γυναίκες να αποτελούν πλέον πάνω από το 50% των προπτυχιακών φοιτητών πανεπιστημίου στις περισσότερες χώρες, ειδικά στον ανεπτυγμένο κόσμο. Η εγγραφή των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί σχεδόν δύο φορές πιο γρήγορα από αυτή των ανδρών τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες για λόγους που περιλαμβάνουν την κοινωνική κινητικότητα, το αυξημένο εισοδηματικό δυναμικό, τη διεθνή πίεση για τη μείωση του χάσματος των φύλων. Η πρόσβαση των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν μεταφράζεται πάντα σε βελτιωμένες ευκαιρίες σταδιοδρομίας, συμπεριλαμβανομένης της ευκαιρίας να χρησιμοποιήσουν το διδακτορικό τους στον τομέα της έρευνας (David, 2015).

Συμπερασματικά, ακόμη και αν οι γυναίκες δεν εξαιρούνται από την πρόσβαση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ωστόσο ο τρόπος οργάνωσης των σπουδών είναι τέτοιο ούτως ώστε οι επιλογές των κοριτσιών να οδηγούνται σε παραδοσιακά «γυναικείους» κλάδους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995).

Τα πιο πάνω ποσοστά εκπροσώπησης γυναικών στα προγράμματα σπουδών δεν αντανακλώνται και στον ακαδημαϊκό χώρο. Δηλαδή, αν και έχουν αντιστραφεί τα ποσοστά ανάμεσα στα φύλα για τους προπτυχιακούς φοιτητές, με τις γυναίκες να υπερτερούν, ο ρόλος των γυναικών ως μελών του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού παραμένει ανθεκτική στις αλλαγές καθώς κυριαρχεί η ανδρική δύναμη (David, 2015).

Με βάση κυπριακά δεδομένα της κατανομής Ακαδημαϊκού προσωπικού κατά το φύλο σε ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης στην Κύπρο την χρονολογία 2010/2011 διαπιστώθηκε η υποεκπροσώπηση των γυναικών στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και κυρίως στις ανώτατες βαθμίδες. Συγκεκριμένα στη βαθμίδα του/της Λέκτορα το ποσοστό των ανδρών βρισκόταν στο 62,1% και των γυναικών στο 37,9%. Έπειτα, στη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή/τριας, το ποσοστό των ανδρών αυξήθηκε στο 64,3% και των γυναικών μειώθηκε στο 35,7%. Στην βαθμίδα του/της Αναπληρωτή/τριας Καθηγητή/τριας συνεχίζεται η αύξηση του ποσοστού του ανδρικού φύλου με το να ανέρχεται στο 73,1% και του γυναικείου να ανέρχεται στο 26,9%. Τέλος, στη βαθμίδα του/της Καθηγητή/τριας το ποσοστό των ανδρών ανέρχεται στο 85,4% και των γυναικών στο 14,6%. Συμπερασματικά, τα πιο πάνω στοιχεία που αφορούν τις ανώτερες κλίμακες Καθηγητών δείχνουν ότι το ποσοστό των ανδρών είναι αυξημένο σε αντίθεση με το ποσοστό των γυναικών. (Mediterranean Institute of Gender Studies, 2013).

Σε ποιο πρόσφατα δεδομένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μεταξύ 2016 και 2019, οι γυναίκες αύξησαν ελαφρώς την εκπροσώπησή τους στην βαθμίδα Καθηγητών/τριών στην

Ευρωπαϊκή Ένωση, από 24% σε 26%. Το ποσοστό των γυναικών ως προϊστάμενων του διοικητικού προσωπικού των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων) ήταν 23,6% το 2019, δηλαδή 1,9% μονάδες υψηλότερο από την αναλογία για το 2017 (21,7%) (European Commission, 2019, 2021).

Επίσης, πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι κατά την περίοδο της πανδημίας οι γυναίκες ακαδημαϊκοί δημοσίευσαν λιγότερες μελέτες ως πρώτοι συγγραφείς και συν-συγγραφείς συγκριτικά με τους άνδρες (King & Frederickson, 2021; Barber, et al. 2021; Kasymova, et al. 2021).

Συνολικά, η ισότητα των φύλων στα πανεπιστήμια είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση μιας δίκαιης κοινωνίας και για τη διασφάλιση ότι όλα τα άτομα έχουν ίσες ευκαιρίες για να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

17. Η χρήση της σεξιστικής γλώσσας στην εκπαίδευση

Όπως υποστηρίζεται από διάφορους κοινωνιολόγους και κοινωνιογλωσσολόγους, η γλώσσα αντικατοπτρίζει αλλά και συντηρεί την προφορική και γραπτή της εκδοχή, τις άνισες κοινωνικές ιεραρχήσεις που αφορούν το κοινωνικό φύλο. Στο σχολικό περιβάλλον δυστυχώς γίνεται η χρήση της σεξιστικής γλώσσας χωρίς αυτό να γίνεται αντιληπτό. Η χρήση της σεξιστικής γλώσσας στα σχολεία φαίνεται ότι αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα. Αρχικά, ένας τομέας στον οποίο αναπαράγεται η σεξιστική γλώσσα στην εκπαίδευση είναι η κυριαρχία του αρσενικού γένους στη γραμματική, όπως στα επίθετα, στα ουσιαστικά και σε άλλα μέρη του λόγου. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται γλωσσικός «σεξισμός» και είναι διάχυτος στον προφορικό και γραπτό λόγο στο σχολικό περιβάλλον (Παντίσκα κ.ά., 1997)

Ένας άλλος τρόπος διαιώνισης της σεξιστικής γλώσσας είναι η χρήση του αρσενικού γένους ως γενικευμένου όρου στον προφορικό λόγο για τα αγόρια και τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται φράσεις από τους εκπαιδευτικούς οι οποίες αναφέρονται ουσιαστικά και στα δύο φύλα όμως πρακτικά ο γραμματικός λόγος αναφέρεται μόνο στο αρσενικό γένος, όπως «Θέλω κάποιος να μου πει ...», «Θέλει να δοκιμάσει κάποιος τολμηρός;», «Σε συνεργασία με τον διπλανό σας». Επιπρόσθετα, ένας τρόπος που είναι πιο έμμεσος αλλά αρκετά φανερός είναι η χρήση του αρσενικού ουσιαστικού σε πινακίδες ακόμη και όταν η πινακίδα αναφέρεται σε γυναικείο πρόσωπο. Για παράδειγμα, η πινακίδα έξω από το γραφείο του διευθυντή και η πινακίδα που είναι τοποθετημένη στον χώρο στάθμευσης συνήθως αναγράφουν την λέξη «διευθυντής», ακόμα και όταν στο σχολείο υπάρχει διευθύντρια. Τέλος, υποτιμητικά για τα αγόρια χρησιμοποιείται η συχνή χρήση γυναικείων επιθέτων. Λόγου χάρη, τα αγόρια μπορεί να λένε μεταξύ τους «κάνεις όπως το κορίτσι» ή «μην κλαις όπως το κορίτσι» εννοώντας στο άλλο αγόρι ότι είναι αδύναμος και κλαψουρίζει (Αγγελή, 2018).

Συνοπτικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάσει το λόγο του, ως εκ τούτου να αποφεύγει εκφράσεις που περιέχουν μηνύματα διακρίσεων προς τα κορίτσια αλλά και τα αγόρια. Αυτή η διαδικασία χρειάζεται ιδιαίτερη σημασία και προσοχή. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός καλύτερα να αποφεύγει εκφράσεις όπως «όλοι τα χέρια ψηλά», «ποιος θέλει να ξεκινήσει πρώτος» και να γίνει αντικατάσταση τους με φράσεις όπως «όλα τα παιδιά τα χέρια ψηλά», «ποιο παιδί θέλει να ξεκινήσει πρώτο». Η χρήση του ουδέτερου άρθρου συμβάλει στη προσπάθεια λύσης του προβλήματος της σεξιστικής γλώσσας (Sibanda & Begede, 2015).

Γενικά, όπου γίνεται χρήση της γλώσσας που προωθεί τα στερεότυπα και τη διάκριση των δύο φύλων παρατηρείται ότι είναι πιο πιθανόν να υπάρχει και χαμηλότερος δείκτης ισότητας στην κοινωνία (Prewitt-Freilino et al., 2011).

18. Επαγγελματικός προσανατολισμός και ο παράγοντας φύλο

Το εύρος του φύλου στη διαδικασία επαγγελματικού προσανατολισμού συνδέεται αφενός με τη δόμηση των ταυτοτήτων του κοινωνικού φύλου και αφετέρου με το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο διέπει τις έμφυλες σχέσεις. Εστιάζει στις ανισότητες και διακρίσεις που υφίστανται ανάμεσα στα δύο φύλα στην αγορά εργασίας, καθώς και στις σχέσεις εξουσίας που τις αναπαράγουν. Μέσω της οπτικής του φύλου, η συμβουλευτική του επαγγελματικού προσανατολισμού προσδιορίζει και αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση στερεοτυπικών πεποιθήσεων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών που σχετίζονται με την κοινωνική κατασκευή του φύλου, καθώς και των κοινωνικών, πολιτιστικών, θεσμικών και οικονομικών συνθηκών που αναπαράγουν ανισότητες στην απασχόληση και το πώς αυτές επηρεάζουν άμεσα τις ζωές των γυναικών και των ανδρών. Οι έρευνες απέδειξαν ότι η κοινωνικοποίηση των αγοριών και των κοριτσιών, σύμφωνα με τα παραδοσιακά πρότυπα των φύλων, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή των σπουδών και έπειτα του επαγγέλματος τους. Τα κορίτσια και τα αγόρια συνήθως καταλήγουν σε στερεοτυπικές, ως προς το φύλο, επιλογές (Francis, 2002). Η αντίληψη που επικρατεί για την επιτυχημένη θέση του άνδρα στην κοινωνία συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία, ανέλιξη και την οικονομική ευρωστία, παραθέτοντας έτσι την κύρια ευθύνη στον άνδρα για την οικονομική αποκατάσταση της οικογένειάς του. Η γυναικεία ταυτότητα, όμως, βρίσκεται σε σύγκρουση μεταξύ των παραδοσιακών πτυχών της θηλυκότητας και του σύγχρονου ρόλου της γυναίκας (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2010).

Άρα, η συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού στην οποία εμπεριέχεται η οπτική του φύλου, μπορεί εύλογα να θεωρηθεί ως μια διαδικασία αποδόμησης και οικοδόμησης. Δηλαδή, στοχεύει να υποδομήσει τις παραδοσιακές και στερεοτυπικές αντιλήψεις οι οποίες σχετίζονται με το κοινωνικό φύλο. Επιπλέον αποβλέπει να οικοδομήσει καινούργιες έννοιες για την αντικατάσταση των παλιών εννοιών οι οποίες βασίζονται στην

ισότητα και διασφαλίζουν, ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν ίσα οφέλη στην πρόσβαση, συμμετοχή και ανέλιξη τους στην αγορά εργασίας (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2010).

19. Ο ρόλος που διαδραματίζει η συμβουλευτική διαδικασία

Η συμβουλευτική διαδικασία στο σχολικό πλαίσιο είναι αρκετά αποτελεσματική και καίριας σημασίας. Νοούμενου ότι οι έφηβοι και έφηβες τις πλείστες φορές διστάζουν να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους στο πλαίσιο της ολομέλειας της τάξης ή κατά την διάρκεια ομαδικής συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού, συνήθως είναι πιο πρόθυμοι/ες να συζητήσουν σκέψεις και συναισθήματα που τους/τις απασχολούν σε ατομική βάση. Αυτό αποδεικνύει την ατομική συμβουλευτική ως αρκετά σημαντική διαδικασία αποδόμησης των στερεοτύπων του κοινωνικού φύλου και στην κατανόηση του αντίκτυπου που έχουν αυτά τα στερεότυπα στις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των μαθητών (Ψάλτη κ.ά., 2008).

Η ατομική συμβουλευτική δεν αποτελεί ψυχοθεραπεία αλλά ούτε και μια “άτυπη” φιλική συναναστροφή. Στην ουσία η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί μια διαδικασία διερεύνησης, αποσκοπώντας στο να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να διερευνήσουν θέματα που τους απασχολούν, να θέσουν στόχους και να διερευνήσουν πιθανές επιλογές. Οι σύμβουλοι ενθαρρύνουν μέσα από την ατομική συμβουλευτική, τη διαδικασία διερεύνησης, κυρίως μέσα από τη στάση τους. Για να επιτευχθεί σωστά και αμερόληπτα η ατομική συμβουλευτική για τις επιλογές των μαθητών/τριων, οι σύμβουλοι είναι σημαντικό όπως διατηρούν μια ουδέτερη αλλά παράλληλα ενθαρρυντική στάση, κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας, ούτως ώστε οι δικές τους στάσεις και πεποιθήσεις να μην αντανακλώνται στη συμβουλευτική, αποφεύγοντας την αναπαραγωγή στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων για τις επιλογές των μαθητών. Η πιο πάνω

διεργασία απαιτεί αρκετή εκπαίδευση και εμπειρία εκ μέρους των συμβούλων. Επίσης, η ατομική συμβουλευτική διαδικασία λειτουργεί σε ημι-δομημένη βάση, για να μπορεί να παρέχει την ελευθερία και στα δύο φύλα να εκφραστούν αυθόρμητα στη συζήτηση με τα θέματα που τους απασχολούν, τα οποία μπορεί να είναι σε σχέση με την οικογένεια, το σχολείο, τις σχολικές επιδόσεις, συντρόφους τους κλπ (Γεωργίου, 2014).

Από την άλλη πλευρά η ημι-δομημένη συνέντευξη παρέχει την ανάλογη δομή, ώστε να διασφαλίζεται η διατήρηση της εστίασης της προσοχής, η κατανόηση του τι ακριβώς απασχολεί τους/τις συμβουλευόμενους/συμβουλευόμενες και η διευκόλυνση της αναζήτησης λύσεων. Μέσα από αυτή τη «δομή» της διερεύνησης και της αναζήτησης των λύσεων, η έμφυλη προσέγγιση στη συμβουλευτική εισάγει στοχευμένα και τον παράγοντα φύλο. Με αυτό το τρόπο ενθαρρύνονται οι συμβουλευόμενοι και οι συμβουλευόμενες να διερευνήσουν θέματα που τους απασχολούν γύρω από το φύλο τους, είτε κοινωνικό είτε βιολογικό, και να αντιληφθούν πώς τα στερεότυπα του φύλου αλλά και τα κοινωνικά πρέπει διαμορφώνουν τις δικές τους αντιλήψεις και επιλογές. Η συμβουλευτική διαδικασία όταν αντιμετωπίζει βαθιά ριζωμένες κοινωνικές αντιλήψεις για τα στερεότυπα φύλου μπορεί να γίνει χρονοβόρα. Χρειάζεται χρόνος και προσπάθεια για να διερευνήσουν τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους μαθητών/τριών και να αποκτήσουν ενόραση, προτού πεισθούν να αλλάξουν (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2008).

20. Ο ρόλος του συμβούλου

Ο ρόλος του συμβούλου στα θέματα ισότητας των φύλων στο σχολικό περιβάλλον, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Πολύ συχνά οι σύμβουλοι χρειάζεται να αντιμετωπίζουν προκαταλήψεις που αφορούν τα στερεότυπα του φύλου, οι οποίες μπορεί να προέρχονται τόσο από μαθητές, γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς, όσο και από δικές τους στερεοτυπικές

αντιλήψεις. Οι σύμβουλοι λαμβάνοντας υπόψη πόσο βαθιά ριζωμένες είναι οι αντιλήψεις για τους έμφυλους διαχωρισμούς και τις έμφυλες ταυτότητες, χρειάζεται να προβούν σε ένα συνειδητό και συνεχή αγώνα καταπολέμησης αυτών των στερεοτύπων. Στόχος είναι να παρέχεται η ίδια αντιμετώπιση αλλά και το ίδιο ευρύ φάσμα επαγγελματικών επιλογών τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια (Mediterranean Institute of Gender Studies, 2013).

Με βάση τους Conger, Hiebert, & Hong-Farrell (1994) οι σύμβουλοι χρειάζεται να ασπάζονται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες έχουν σχέση με την έμφυλη προσέγγιση στη συμβουλευτική διαδικασία για τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Αρχικά, προτείνουν ότι οι ίδιοι οι σύμβουλοι συνίσταται να προβούν σε αυτοεξέταση των δικών τους στάσεων, αντιλήψεων και προκαταλήψεων σε σχέση με τους έμφυλους ρόλους και τα στερεότυπα των φύλων. Επιπλέον, οι σύμβουλοι θα πρέπει να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που αφορούν τις έμφυλες ταυτότητες και τους ρόλους των φύλων επιδρούν και διαμορφώνουν τις επαγγελματικές τους επιλογές. Στόχος πρέπει να είναι οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τα «θέλω» τους συμμετέχοντας ενεργά στην υλοποίηση τους, χωρίς περιορισμούς των κοινωνικών αντιλήψεων για τις έμφυλες νόρμες. Παράλληλα, να ωθούν τους μαθητές αλλά και τις μαθήτριες σε ένα ευρύτερο φάσμα επιλογών σε σχέση με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, ενθαρρύνοντας τους μαθητές προς μη παραδοσιακές επαγγελματικές επιλογές. Επιπρόσθετα, οι σύμβουλοι θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την επίδραση που έχει ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, μέσω της γενικευμένης χρήσης του ανδρικού γένους, στη διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων. Καλούνται να αποφεύγουν το γλωσσικό σεξισμό και να χρησιμοποιείται μη-ετεροσεξιστική γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι σύμβουλοι μπορούν να επισημαίνουν και να σχολιάζουν αναφορές σε κοινωνικούς ρόλους, επαγγελματικές ιδιότητες ή τίτλους εξουσίας, οι οποίες περιστρέφονται γύρω από τη χρήση ουσιαστικών αρσενικού γένους, έτσι ώστε να

αποδομείται η αντίληψη ότι ο χώρος της εργασίας είναι ανδροκρατούμενος ή ότι οι ρόλοι και οι τίτλοι που συνδέονται με το κύρος και την εξουσία αφορούν αποκλειστικά το ανδρικό φύλο. Επιπρόσθετα, οι σύμβουλοι καλούνται να υιοθετήσουν και οι ίδιοι/ες στο λόγο τους μια ουδέτερη προς το φύλο γλώσσα. Ακόμη, πρέπει να ευαισθητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες να αποφεύγουν τη γενικευμένη χρήση του ανδρικού γένους και ταυτόχρονα να προωθούν την υιοθέτηση του γραπτού και προφορικού λόγου που να είναι ουδέτερο προς το φύλο (Αθανασιάδου & Τάζογλου, 2010).

Παρ' όλα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, οι σύμβουλοι θα πρέπει να επενδύουν και στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, καθ' όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, μέσω της Διά Βίου μάθησης για να μπορούν να εκπαιδεύονται και να αποκτούν γνώσεις σε σχέση με τα θέματα ισότητας των φύλων. Επίσης, πρέπει να τους απασχολεί το πώς οι κοινωνικές αντιλήψεις για τις έμφυλες ταυτότητες και τους ρόλους των φύλων επιδρούν στην προσωπική επαγγελματική ζωή των νέων (Conger et al., 1994).

Μέσα από την εφαρμογή της οπτικής του φύλου από την πλευρά των συμβούλων, η προσέγγιση «μετακινείται» από «τυφλή» προς το φύλο (gender blind counseling) σε μια προσέγγιση η οποία είναι «ευαίσθητη» προς το φύλο (gender sensitive counselling). Δηλαδή, μια «τυφλή» προς το φύλο προσέγγιση, προϋποθέτει ότι το φύλο θεωρείται «αόρατο» και δεν αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την συμβουλευτική διαδικασία. Χωρίς όμως να σημαίνει ότι οι σύμβουλοι δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τα αγόρια και τα κορίτσια, αλλά σημαίνει ότι στην ουσία δεν έχουν προβληματιστεί για το πώς το φύλο θέτει μπορεί να επηρεάζει τις δυνατότητες των αγοριών και των κοριτσιών και πώς το φύλο θέτει κάποιους περιορισμούς ως προς τις επιλογές τους. Αντίθετα, ένας σύμβουλος που έχει υιοθετήσει μια «ευαίσθητη» προς το φύλο προσέγγιση, κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο που σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση των ανδρών και των γυναικών, αναγνωρίζει τις κοινωνικοπολιτιστικές διαδικασίες που δομούν τις έμφυλες ταυτότητες και τους ρόλους των

φύλων και διακρίνει τις ανισότητες που διέπουν τις έμφυλες σχέσεις. Μέσα από αυτά που αναφέρθηκαν, οι σύμβουλοι μπορούν να ανιχνεύσουν και να αναγνωρίσουν το ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικά κατασκευασμένοι ρόλοι των δύο φύλων στα εμπόδια, στις δυσκολίες και στις αντιξοότητες τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίζουν τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια στην επιλογή σπουδών, επαγγέλματος αλλά και στη μετέπειτα επαγγελματική πορεία. Υιοθετώντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση δεν σημαίνει ότι οι επιλογές των μαθητών/τριών θα σταματήσουν να διαφοροποιούνται από τα προσωπικά ενδιαφέροντα, δεξιότητες, ικανότητες και επαγγελματικές αξίες τους, καθώς και από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Αθανασιάδου & Τάζογλου, 2010).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μια «ευαίσθητη» προς το φύλο προσέγγιση είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι ενταγμένη σε μια ευρύτερη διαδικασία ένταξης της διάστασης του φύλου. Συγκεκριμένα, η ένταξη της διάστασης του φύλου στην επαγγελματική αγωγή είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία και αποσκοπεί στην ένταξη της ισότητας των φύλων σε όλα τα επίπεδα τα οποία αφορούν την επαγγελματική αγωγή. Μια ολιστική προσέγγιση στην επαγγελματική συμβουλευτική ενισχύει γενικότερα τις επαγγελματικές φιλοδοξίες, και κυρίως των κοριτσιών, πληροφορεί και αφυπνίζει και τα δύο φύλα σε σχέση με τις ανισότητες που υφίστανται στην αγορά εργασίας. Όλα όσα προαναφέρθηκαν συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αναπτύσσοντας τους ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης και αυτεπάρκειας (Farmer, 1997), ενισχύοντας τα θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους και τις ικανότητες τους και γενικότερα υποστηρίζουν την ευημερία των δύο φύλων και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή (Herr & Cramer, 1992).

21. Δραστηριότητες από συμβούλους για την εξάλειψη στερεοτύπων του φύλου και του έμφυλου επαγγελματικού διαχωρισμού

Οι σύμβουλοι όπως προαναφέρθηκε διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ένταξη της έμφυλης διάστασης στο σχολείο. Πολλές φορές οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να αναγνωρίζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές, λόγω του ότι θεωρούνται «φυσιολογικές», συνηθισμένες και αναμενόμενες. Είναι σημαντικό οι σύμβουλοι να αντικρούουν αυτές τις πεποιθήσεις, εξηγώντας με ποιο τρόπο αυτές οι συμπεριφορές και αντιλήψεις αποτελούν στερεότυπα, επισημαίνοντας ότι τα στερεότυπα πολύ συχνά δημιουργούν διακρίσεις (Veur et al., 2013).

Πιο κάτω θα αναφερθούν δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να υλοποιηθούν εκ μέρους των συμβούλων, βοηθώντας στην μείωση των στερεοτύπων φύλου.

21.1 Δραστηριότητα 1

Πρώτη δραστηριότητα με όνομα «Η φυλακή του φύλου» είναι παρμένη από το εγχειρίδιο «Youth 4 Youth: Ενδυνάμωση των νέων για την Πρόληψη της Έμφυλης Βίας μέσω Αλληλοδιδασκτικής Προσέγγισης». Η δραστηριότητα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μαθητές και μαθήτριες Γ΄ Γυμνασίου, Α΄ και Β΄ Λυκείου, μικρών κατά προτίμηση μεικτών ομάδων αγοριών και κοριτσιών. Η δραστηριότητα ξεκινά μοιράζοντας ο σύμβουλος στις μισές ομάδες εικόνες ανδρών και στις άλλες μισές ομάδες εικόνες γυναικών από περιοδικά. Επίσης, μοιράζεται ένα φύλο εργασίας σε κάθε ομάδα το οποίο πάνω αναγράφει οδηγίες όπως «Πώς παρουσιάζονται οι γυναίκες στις φωτογραφίες; Περιγράψτε την εμφάνιση και τα σωματικά τους χαρακτηριστικά». Επίσης, αναγράφεται ερώτηση στο φύλλο εργασίας όπως, «Ποια μηνύματα εκπέμπουν αυτές οι φωτογραφίες για το χαρακτήρα αυτών των γυναικών; Πώς υποτίθεται ότι πρέπει να φέρονται; Περιγράψτε με επίθετα». Τέλος, «Συνολικά, με βάση την εμπειρία σας και ό,τι έχετε ακούσει (από γονείς,

συνομηλικούς και φίλους, ΜΜΕ, σχολείο κλπ.) ποιους ρόλους αναλαμβάνουν στη ζωή τους οι γυναίκες; Είναι επιτυχημένες επαγγελματικά; Βρίσκονται σε θέση εξουσίας; Ποιος είναι ο ρόλος που έχουν στην οικογένεια τους; ». Όλες οι ερωτήσεις που προαναφέρθηκαν αναγράφονται στο φύλλο εργασίας αντίστοιχα στο ανδρικό φύλο. Ζητείται από τους μαθητές να συζητήσουν στις ομάδες τους το φύλο εργασίας. Στη συνέχεια αφού περάσει χρόνος ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν τις απαντήσεις τους και ο/η σύμβουλος αναγράφει σε ένα πίνακα χωρισμένο σε Κορίτσια/Γυναίκες και Αγόρια/Άντρες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που αναφέρουν οι μαθητές/τριες. Στη συνέχεια γύρω από τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν, σχεδιάζεται ένα πλαίσιο ξεχωριστά για τους άνδρες και ξεχωριστά για τις γυναίκες από τον/την σύμβουλο. Εξηγείται στους μαθητές ότι αυτά είναι τα πλαίσια ονομάζονται «οι φυλακές του φύλου» και με βάση αυτά καθορίζεται το πώς τα άτομα πρέπει να συμπεριφέρονται ανάλογα με την αντίληψη της κοινωνίας για το τι είναι αποδεκτό ως ανδρική και γυναικεία συμπεριφορά. Επιπλέον, εξηγείται ότι μέσα στο κάθε κουτί βρίσκεται αυτό που ονομάζεται έμφυλοι ρόλοι των γυναικών και των ανδρών. Οι μαθησιακοί στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να διερευνήσουν τις νόρμες και τα στερεότυπα του φύλου που δημιουργούνται και ενισχύονται από την κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Ταυτόχρονα, στόχος είναι οι μαθητές/τριες να εξετάσουν τις αντιλήψεις τους για το τι σημαίνει να είσαι αγόρι ή κορίτσι στην κοινωνία και να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα του φύλου και τις «αποδεκτές» ή «φυσιολογικές» πεποιθήσεις για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα. Παράλληλα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποσκοπεί σε κάποια μηνύματα που θέλει να μεταδώσει, ότι όλα τα άτομα είναι μοναδικά και σύνθετα τα οποία δεν χωράνε σε καλούπια και ότι όλοι έχουν το δικαίωμα να τους εκτιμούν και να τους σέβονται όπως είναι. Ακόμη ένα μήνυμα που θέλει να μεταδώσει η δραστηριότητα είναι ότι οι έμφυλες νόρμες και τα στερεότυπα δεν είναι κάτι αμετάβλητο και δεδομένο, αλλά είναι κατασκευάσματα της κοινωνίας, τα οποία οι

νέοι μπορούν να αποδεχτούν ή να απορρίψουν (Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου, 2012).

Καθώς υλοποιείται η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να προκύψουν ευαίσθητα ζητήματα για τους μαθητές/τριες, για το θέμα της ανισότητας των φύλων, που είναι πολύ πιθανό να προκύψει κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια μπορεί να μη δεχτούν το γεγονός ότι υπάρχει ανισότητα ανάμεσα των γυναικών και των ανδρών, ή να προσπαθήσουν να υπερασπιστούν τους λόγους για τους οποίους οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν διαφορετική αντιμετώπιση (Κυρίτσης, 2011).

21.2 Δραστηριότητα 2

Ακόμη μία δραστηριότητα που μπορεί ο σύμβουλος να εφαρμόσει είναι η δραστηριότητα για τις επαγγελματικές αξίες. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εφαρμόζεται σε μαθητές Α΄ και Β΄ Λυκείου. Ο/Η σύμβουλος προετοιμάζει ένα φύλο εργασίας, στο οποίο αναγράφονται διάφορες επαγγελματικές αξίες, όπως το γόητρο, χρήματα, ασφάλεια, υπευθυνότητα κλπ. Δίπλα από τις επαγγελματικές αξίες ζητείται από τους μαθητές να αναγράψουν σε ποιο φύλο ταιριάζει περισσότερο η κάθε επαγγελματική αξία και σχετικά επαγγέλματα. Σημαντικό είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να εργαστούν γρήγορα χωρίς επιπλέον σκέψη, ολοκληρώνοντας την άσκηση μέσα σε 10 λεπτά. Με το τέλος της άσκησης ζητείται από τους μαθητές να χωριστούν σε μικρές ομάδες και να συζητήσουν τι έγραψαν. Στη συνέχεια, γίνεται μια συζήτηση μεταξύ όλης της ολομέλειας της τάξης. Κάποιες ερωτήσεις που μπορεί να θέσουν προς συζήτηση οι σύμβουλοι είναι «ποιες επαγγελματικές αξίες συνδέονται περισσότερο με τους άνδρες και ποιες με τις γυναίκες;», «πώς συνδέονται αυτές οι διαφορές στις επαγγελματικές αξίες με τις έμφυλες νόρμες;» και «ποιες συνέπειες έχει ο επαγγελματικός διαχωρισμός των επαγγελμάτων στους άνδρες και τις γυναίκες;».

Κατά το κλείσιμο της δραστηριότητας, οι σύμβουλοι μπορούν να κάνουν ένα απολογισμό, αναφέροντας την επισήμανση ότι οι διαφορές ανάμεσα στην επιλογή επαγγέλματος, αρκετά συχνά αντανakλούν σε στερεοτυπικούς ρόλους των φύλων. Αν και το κάθε άτομο είναι ελεύθερο να διαλέξει ένα επάγγελμα το οποίο τον ικανοποιεί, πολλές φορές τα άτομα νιώθουν ότι δεν έχουν επιλογή παρά να ακολουθήσουν τα κοινωνικά πρότυπα, διαλέγοντας ένα επάγγελμα που «αρμόζει» στο φύλο τους. Τέλος, μπορεί να συζητηθούν οι προκαταλήψεις που εμποδίζουν τις γυναίκες να ασχοληθούν με τεχνικά επαγγέλματα και επαγγέλματα που έχουν σχέση με τις φυσικές επιστήμες, τις προκαταλήψεις που εμποδίζουν τους άνδρες να ασχοληθούν με επαγγέλματα «φροντίδας», τον έμφυλο διαχωρισμό των επαγγελμάτων και τις επιδράσεις τους (Veur et al., 2013).

21.3 Δραστηριότητα 3

Παράλληλα, μια δραστηριότητα που θα ήταν αποδοτική προς τους/τις μαθητές/τριες είναι η δραστηριότητα «Μάντεψε ποιος/ποια είμαι». Η δραστηριότητα αυτή απευθύνεται σε μαθητές/τριες Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ και Β΄ Λυκείου. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες δημιουργούν μεικτές ομάδες από κορίτσια και αγόρια των 4-6 ατόμων. Έπειτα δίνονται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με κάποια πιθανά σενάρια για να τα διαβάσουν και να τα συζητήσουν. Το περιεχόμενο των πιθανών σεναρίων θα εμπεριέχει συζητήσεις ατόμων με έμφυλα στερεότυπα στα θέματα φροντίδας. Σημαντικό να αναφερθεί ότι στα σενάρια δεν γίνεται αναφορά οποιουδήποτε από τα δύο φύλα. Στην συνέχεια, όταν μοιραστούν τα σενάρια, ζητείται από τους μαθητές να τα συζητήσουν στις ομάδες τους και έπειτα στην ολομέλεια της τάξης. Ερωτήσεις που μπορούν να διατυπωθούν από τους συμβούλους προς τους μαθητές είναι αρχικά αν μπορούν να μαντέψουν ποιο άτομο ήταν ο άνδρας και ποιο άτομο η γυναίκα στα σενάρια που τους δόθηκαν και ποια χαρακτηριστικά είχαν τα άτομα στη συμπεριφορά τους τα οποία έκαναν τους μαθητές να πιστεύουν ότι είναι είτε άνδρες είτε γυναίκες. Τέλος, μπορεί να ερωτηθούν οι μαθητές για την γνώμη τους σχετικά με τους

ρόλους που αναλαμβάνουν οι άνδρες και οι γυναίκες στην οικογενειακή και επαγγελματική ζωή. Ως κλείσιμο της συγκεκριμένης δραστηριότητας οι σύμβουλοι μπορούν να συνοψίσουν ότι η συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής αποτελεί ένα από τα βασικά εμπόδια στην επίτευξη στόχου της ισότητας φύλων και θεωρείται σημαντικός στόχος για την αύξηση της απασχολησιμότητας. Αυτό σημαίνει, όχι απλά άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στη συμμετοχή στην εργασία αλλά και αύξηση της συμμετοχής των ανδρών στα καθήκοντα οικιακής φροντίδας (Δαλακούρα κ.ά., 2008).

22. Συμπεράσματα

Με την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, μπορούμε να βοηθήσουμε στη δημιουργία μιας πιο ισότιμης και δίκαιης κοινωνίας, όπου όλα τα άτομα μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Αυτό περιλαμβάνει την αντιμετώπιση φραγμών όπως τα στερεότυπα των φύλων, οι διακρίσεις, η έλλειψη πρόσβασης σε πόρους και οι πολιτιστικοί και κοινωνικοί κανόνες που διαιωνίζουν την ανισότητα.

Όπως αναλύθηκε στην πιο πάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, η δημιουργία των στερεότυπων γενικά ξεκινά πριν γεννηθεί ένα παιδί. Έτσι, πολύ εύκολα αυτά τα στερεότυπα μπορούν να διαιωνίζονται και να ενισχύονται στην εκπαίδευση δημιουργώντας διαφορετικές συνθήκες εκπαίδευσης για τα δύο φύλα. Η παραπάνω βιβλιογραφική έρευνα είναι εστιασμένη στους εκπαιδευτικούς και πώς αυτός ο ρόλος τους επηρεάζεται από τις ήδη υπάρχουσες προκαταλήψεις και στερεότυπα των φύλων. Η αρνητική επιρροή στο πώς αντιμετωπίζονται οι μαθητές ανάλογα με το φύλο τους είναι ξεκάθαρη. Οι εκπαιδευτικοί, ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συνεχίζοντας μέχρι και την τριτοβάθμια, τις πλείστες φορές συνδράμουν στην ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση έχοντας

διαφορετικές ακαδημαϊκές προσδοκίες αλλά και προσδοκίες συμπεριφοράς (Κυρίτσης, 2011). Αυτό το γεγονός φέρνει στο φως την ανάγκη για περαιτέρω προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν αρχικά οι ίδιοι να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα της κοινωνίας και μετέπειτα να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός σχολικού κλίματος που να προάγει ίσες εύκαιρες για όλα τα άτομα.

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, φάνηκε να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαίωνιση των στερεοτύπων και η ομάδα των ομοτίμων, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην οποία υπάρχει το χαρακτηριστικό της εισδοχής στην εφηβεία. Οι μαθητές στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα συμμορφώνονται με τις κοινωνικές νόρμες πολλές φορές λόγω των ομοτίμων αλλά και παράλληλα γίνονται προστάτες των κοινωνικών «πρέπει» αποστασιοποιώντας όσους δεν τις ασπάζονται (Smith & Junonen, 2017).

Τέλος, τονίστηκε ο σημαντικός ρόλος του/της συμβούλου στη προσπάθεια διάσπασης των στερεοτύπων αλλά και στη προσπάθεια μεταφοράς υγιές προτύπων για την επαγγελματική κατάρτιση των δύο φύλων.

Ζούμε σε μια κοινωνία όπου τα στερεότυπα των φύλων είναι παντού και τα περισσότερα από αυτά κατέληξαν να αναπαράγονται στην καθημερινότητα μας, ασυνείδητα. Η ίδια η γλώσσα μας, όπως έχει προαναφερθεί, είναι βασισμένη στο φύλο, και έτσι από μόνη της διαιωνίζει την ανισότητα. Η αλλαγή στις κοινωνικές νόρμες, επέρχεται μετά από συστηματική και πολύπλευρη προσπάθεια όλων των φορέων που αναπαράγουν και διαιωνίζουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, ειδικά σε πλαίσια κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μέχρι τους νόμους μιας κυβέρνησης. Έχουμε όλοι ευθύνη, να παραδώσουμε στους νέους, ένα κόσμο που να μπορούν να κρίνονται από τις πράξεις τους ως άνθρωποι και όχι από το φύλο τους.

Εν κατακλείδι, μπορεί βιβλιογραφικά να υπάρχει ένα εύρος ερευνών και ανασκοπήσεων σχετικά με τα στερεότυπα των φύλων στην εκπαίδευση και την επιρροή τους στην εκπαιδευτική εμπειρία, που, όμως, εστιάζουν κυρίως στο πώς επηρεάζονται τα κορίτσια από συγκεκριμένα στερεότυπα. Εντούτοις, επιβάλλεται ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο που αφορά το πώς αρνητικά επηρεάζονται τα αγόρια από αυτά τα στερεότυπα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί περίπτωση του στερεότυπου ότι τα αγόρια είναι άτακτα και τα κορίτσια υπάκουα. Παράλληλα, τους ερευνητές θα μπορούσε να απασχολήσει και το ζήτημα σχετικά σε πιο βαθμό οι μαθητές συμμορφώνονται τυφλά με τα στερεότυπα του φύλου τους ή αν τελικά είναι ενεργοί μέσα σε αυτή τη διαδικασία, διαιωνίζοντας τα. Τέλος, θα μπορούσε μελλοντικά να πραγματοποιηθεί έρευνα σχετικά με την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, εκτός του δυαδικού φύλου αγόρι-κορίτσι, συμπεριλαμβανομένου και της κοινότητας ΛΟΑΤΚΙ (Λεσβία, Ομοφυλόφιλος, Αμφιφυλόφιλος, Τρανς, Queer και Ίντερσεξ). Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει τον τρόπο που η ανισότητα συνδράμει στην μείωση ίσων ευκαιριών επαγγελματικών επιλογών αλλά και ευκαιριών στην εκπαίδευση.

23. Βιβλιογραφία

Αγγλική Βιβλιογραφία

- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., & Ferrell, J. (2007). Older but wiler: In-group accountability and the development of subjective group dynamics. *Developmental Psychology*, 43, 134–148. doi: 10.1037/0012-1649.43.1.134.
- Ainscrow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field*. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorizing special education*. London, UK: Routledge.
- Alan, S., Ertac, S., & Mumcu, I. (2018). “Gender Stereotypes in the Classroom and Effects on Achievement”. *Review of Economics and Statistics*, 100 (5).
- Alika, H. (2012). Career Choices in Engineering: The Influence of Peers and Parents Implication for Counselling. *College Student Journal*, 46(3), 537–542.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ996953>.
- Allana, A., Asad, N., & Sherali, Y. (2010). Gender in Academic Settings: Role of Teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*.
<http://ijimt.org/papers/63-C053.pdf>.
- American Psychological Association of Graduate Students. (2015). *Proud and prepared: A guide for LGBT students navigating graduate training*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/apags/resources/lgbt-guide.aspx>.
- American Psychological Association, Presidential Task Force on Preventing Discrimination and Promoting Diversity. (2012). *Dual pathways to a better America: Preventing discrimination and promoting diversity*. Washington, DC: American Psychological

Association. Retrieved from <http://www.apa.org/pubs/info/reports/promoting-diversity.aspx>.

American Psychological Association. (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report.aspx>.

American Psychological Association. (2011). *Answers to your questions about transgender people, gender identity, and gender expression*. Retrieved from <http://www.apa.org/topics/lgbt/transgender.aspx>.

American Psychological Association. (2012). Guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients. *American Psychologist*, 67(1), 10–42. <https://doi.org/10.1037/a0024659>.

American Psychological Association. (n.d.). *Definitions related to sexual orientation and gender diversity in APA documents*. <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf>.

Barber, B. M., Jiang, W., Morse, A., Puri, M., Tookes, H., & Werner, I. M. (2021). What explains differences in finance research productivity during the pandemic? *The Journal of Finance*, 76(4), 1655–1697.

Berndt, T. J., and Murphy, L. M. (2002). Influences of friends and friendships: myths, truths, and research recommendations. *Adv. Child Dev. Behav.* 30, 275–310. doi: 10.1016/S0065-2407(02)80044-1.

Bianchi, S. M., Milkie, M.A., Sayer, L. C., & Robinson, J. P. (2000). Is anyone doing the housework? Trends in the gender division of household labor. *Social Forces*, 79(1), 191-228.

- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2008). *Gender development*. New York, NY: Psychology Press.
- Brown, B. B. (2004). *Adolescents' relationships with peers*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 363–394). John Wiley & Sons Inc.
- Brown, C. S., & Bigler, R.S. (2005). Children's perceptions of gender discrimination. *Developmental Psychology*, 41(6), 913-920.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713.
- Carpenter, M. (2018). The “Normalization” of Intersex Bodies and “Othering” of Intersex Identities in Australia. *Journal of Bioethical Inquiry*, 15(4), 487–495. <https://doi.org/10.1007/s11673-018-9855-8>.
- Conger, S., Hiebert, B., & Hong-Farrell, E. (1994). *Carrer and Employment Counselling in Canada* (2nd ed.). Canadian Guidance and Counselling Association, Edmonton, 12-21.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, 82, 766–779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>.
- Daniels, E., & Leaper, C. (2006). A longitudinal investigation of sport participation, peer acceptance, and self-esteem among adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 55, 875 – 880.
- David, M. (2015). Women and Gender Equality in Higher Education? *Education Sciences*, 5(1), 10–25. <https://doi.org/10.3390/educsci5010010>.

- Deaux, K. & Kite, M. (1993). Gender stereotypes. In F. L. Denmark & M. A. Paludi (Eds.), *Psychology of women: A handbook of issues and theories* (pp. 107–139). Westport, CT: Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. *Handbook of theories of social psychology*, 2, 458-476.
- Egan, S., & Perry, D. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37, 451–463. doi: 10.1037/0012-1649.37.4.451.
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 275–298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>.
- Elwood, J. (2005). Gender and achievement: What have exams got to do with it? *Oxford Review of Education*, 31(3), 373-393.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., & Mesman, J. (2018). The Gendered Family Process Model: An Integrative Framework of Gender in the Family. *Archives of Sexual Behavior*, 47(4), 877–904. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1185-8>.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Boys Don't Play with Dolls: Mothers' and Fathers' Gender Talk during Picture Book Reading. *Parenting*, 14(3–4), 141–161. <https://doi.org/10.1080/15295192.2014.972753>.
- European Commission. (2019). *She figures 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2021). *She Figures 2021. The path towards gender equality in research and innovation (R&I)*. Luxembourg: Publications Office of the European

Union. <https://op.europa.eu/en/web/eu-law-and-publications/publication-detail/-/publication/61564e1f-d55e-11eb-895a-01aa75ed71a1>.

European Institute for Gender Equality (EIGE) (2016). *Gender in education and training*. Vilnius: EIGE.

Ewing Lee, E. A., & Troop-Gordon, W. (2010). Peer Processes and Gender Role Development: Changes in Gender Atypicality Related to Negative Peer Treatment and Children's Friendships. *Sex Roles*, 64(1–2), 90–102. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9883-2>.

Farmer, H.S (1997). Career counseling for the next decade and the twenty-first century. *Diversity & women's career development. From adolescence to adulthood* (p.p 271-292). London: Sage Publications.

Filipovic, K. (2018). Gender Representation in Children's Books: Case of an Early Childhood Setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 310–325. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464086>.

Fong, V. (2018). The power of literature in promoting gender equality. *UNESCO*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/news/power-literature-promoting-gender-equality>.

Francis, B. (2002). Is the future really female? The impact and implications of gender for 14–16 year olds' career choices. *Journal of Education and Work*, 15(1), 75-88.

Georgiou, S. N., Stavrinides, P., & Kalavana, T. (2007). Is Victor Better than Victoria at Maths? *Educational Psychology in Practice*, 23(4), 329–342. <https://doi.org/10.1080/02667360701660951>.

Grunspan, D., Eddy, S., Brownell, S., Wiggins, B., Crowe, A. & Goodreau S. (2016). Males Under-Estimate Academic Performance of Their Female Peers in Undergraduate

Biology Classrooms. *PLoS ONE* 11(2): e0148405.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148405>.

- Gubbins, E. J., & O'Reilly, J. (2016). Gender stereotypes in early years education: A literature review. *Educational Review*, 68(4), 371-389.
- Guillet, E., Sarrazin, P., & Fontayne, P. (2000). “If it contradicts my gender role, I’ll stop”’: Introducing survival analysis to study the effects of gender typing on the time of withdrawal from sport practice: A 3-year study. *European Review of Applied Psychology*, 50, 417 – 421.
- Hall, J. M. (2008). Tomboys: Meanings, marginalization, and misunderstandings. *Issues in Mental Health Nursing*, 29, 555– 565.
- Herr, E. L. & Cramer, S.H (1992). *Carrer guidance and counseling through the lifespan. Systemic Approaches (4th edition)*. New York: Harper Collins.
- Jewell, J. A., & Brown, C. S. (2013). Relations Among Gender Typicality, Peer Relations, and Mental Health During Early Adolescence. *Social Development*, 23(1), 137–156. <https://doi.org/10.1111/sode.12042>.
- Jones, S., & Myhill, D (2004). Seeing things differently: teachers’ constructions of underachievement. *Gender and Education*, 16(4), 531-546.
- Judd, C. M., & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100(1), 109–128. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.100.1.109>
- Justice in Developmental Sciences: Theoretical and Methodological Issues (pp. 105-128), Waltham, MA: Academic Pressds. *Contemporary Sociology*, 15(4), 559. doi:10.2307/2069267.

- Kasymova, S., Place, J. M. S., Billings, D. L., & Aldape, J. D. (2021). Impacts of the Covid-19 pandemic on the productivity of academics who mother. *Gender, Work, and Organization*, 28(S2), 419–433.
- Kessels, U. (2005). Fitting into the stereotype: How gender-stereotyped perceptions of prototypic peers relate to liking for school subjects. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 309–323. doi: 10.1007/BF03173559.
- King, M. M., & Frederyckson, M. E. (2021). The pandemic penalty: The gendered effects of Covid-19 on scientific productivity. *Socius*. doi:10.1177/23780231211006977.
- Koenig, A. M., & Eagly, A. H. (2014). Evidence for the social role theory of stereotype content: observations of groups' roles shape stereotypes. *J. Pers. Soc. Psychol.* 107, 371–392. doi: 10.1037/a0037215.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Leaper, C., & Brown, C. S. (2008). Perceived experiences with sexism among adolescent girls. *Child Development*, 79, 685–704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01151.x>
- Leaper, C., & Farkas, T. (2015). The socialization of gender during childhood and adolescence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 541–565). The Guilford Press.

- Leslie, S., Cimpian, A., Meyer, M., & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, *347*(6219), 262–265.
<https://doi.org/10.1126/science.1261375>.
- Leszczynski, J. P., & Strough, J. (2008). The contextual specificity of masculinity and femininity in early adolescence. *Social Development*, *17*, 719-736.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, *22*(1), 13–25.
- Lightfoot-Klein, H., Chase, C., Hammond, T., & Goldman, R. (2000). Genital surgery on children below the age of consent. In L. T. Szuchman & F. Muscarella (Eds.), *Psychological perspectives on human sexuality*. (pp. 440–479). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. New York: Harcourt.
- Martin, C. L. (2018). Gender and textbook representations. *In Handbook of Gender Research in Psychology* (pp. 177-196). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62143-3_10.
- Martinez, C.R. (2016). *The role of parents and families in promoting gender equity and equality*. UNESCO.
- McHale, S. M., Kim, J., 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 Development*, *80*, 482-495.
- Mehta, C. M., & Strough, J. N. (2010). Gender Segregation and Gender-Typing in Adolescence. *Sex Roles*, *63*(3–4), 251-263.

- Miller, B.G. (2017). Outdoor Learning. In the SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning. *Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.*
- Mischel, W. (2015). A social learning view of sex differences in behavior. In V. Burr (Ed.), *Gender and psychology* (pp. 108–129). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mulvey, K. L., & Killen, M. (2015). Challenging Gender Stereotypes: Resistance and Exclusion. *Child Development, 86*(3), 681–694. <https://doi.org/10.1111/cdev.12317>
- Muntoni, F., Wagner, J., & Retelsdorf, J. (2020). Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes? *Child Development, 00*(0), 1–16. <https://doi.org/10.1111/cdev.13359>.
- Murphy, P., & Whitelegg, E. (2006). Girls and physics: continuing barriers to 'belonging'. *Curriculum Journal, 17*(3), 281-305.
- Narahara, M. (1998). Gender Stereotypes in Children's Picture Books. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 7–20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419248.pdf>.
- National Parent Teacher Association. (2021). Engaging families in education for gender equity. Retrieved from <https://www.pta.org/home/family-resources/engaging-families-in-education-for-gender-equity>.
- Nowicki, E. A., & Lopata, J. (2017). Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education, 20*, 329– 345. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9313-y>.
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society* (Towards a New Society). Ashgate: Publishing Limited.
- Oransky, M., & Marecek, J. (2009). 'I'm not going to be a girl': Masculinity and emotions in boys' friendships and peer groups. *Journal of Adolescent Research, 24*, 218-241.

- Pascoe, C. J. (2005). Dude you're a fag: Adolescent masculinity and the fag discourse. *Sexualities*, 8, 329–346.
- Passolunghi, M. C., Ferreira, T. I. R., & Tomasetto, C. (2014). Math-gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. *Learning and Individual Differences*, 34, 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.005>.
- Petrovska, S., Siveska, D., & Caskov, O. (2013). “Role of the Game in the Development of Preschool Child”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92, pp. 880-884.
- Prewitt-Freilino, J., Caswell, T. & Laakso, E. (2011). The Gendering of Language: A Comparison of Gender Equality in Countries with Gendered, Natural Gender, and Genderless Languages. *Sex Roles*, 66(3-4), 268-281.
- Ridgeway, C. L. & Correl, S. J. (2004). Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender & Society*, 18(4), 510-531.
- Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Oxford University Press.
- Riegle-Crumb, C., King, B., & Irizarry, Y. (2019). Does STEM stand out? Examining racial/ethnic and gender gaps in persistence across postsecondary fields. *Educational Researcher*, 48(3), 133-144. <https://doi.org/10.3102/0013189X19828757>.
- Rose, A. J., Carlson, W., & Waller, E. M. (2007). Prospective association of co-rumination with friendship and emotional adjustment: Considering the socioemotional trade-offs of co-rumination. *Developmental Psychology*, 43, 1019 – 1031.
- Rose, A.J., & Smith, R.L. (2018). Gender and Peer Relationships. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin, *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, 57-89. Guilford Press.

- Sibanda, J. & Begede M. P. (2015). “University Students' Preferences for Gender Specific and Gender-Neutral Occupational Terms and Gender-Neutral Singular Pronouns: A Case Study”. *Journal of Social Sciences* 42(12):11-21. Doi:10.1080/09718923.2015.11893389.
- Signorella, M. L., & Frieze, I. H. (2008). Interrelations of gender schemas in children and adolescents: Attitudes, preferences, and self-perceptions. *Social Behavior and Personality*, 36, 941–954.
- Skinner, O. D., Kurtz-Costes, B., Wood, D., & Rowley, S. J. (2018). Gender Typicality, Felt Pressure for Gender Conformity, Racial Centrality, and Self-Esteem in African American Adolescents. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 195–218. <https://doi.org/10.1177/0095798418764244>.
- Smith, D. S., & Juvonen, J. (2017). Do I fit in? Psychosocial ramifications of low gender typicality in early adolescence. *Journal of adolescence*, 60, 161–170. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.014>.
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). “Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children”. *Frontiers in Psychology*, 11, p. 609.
- Thakur, S. (2020). Gender stereotypes in children's literature: Implications for gender equity. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(2), 181-195.
- Tobin, D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. E., & Perry, D. S. (2010). The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*, 117(2), 601–622. <https://doi.org/10.1037/a0018936>.

- Todd, B., Fischer, R.A., Di Costa, S., Roestorf, A., Harbour, K., Hardiman, P., & Barry, J.A. (2017). "Sex differences in children's toy preferences: A systematic review, meta-regression, and meta-analysis". *Infant and Child Development*, 27(4).
- Veur, D., Vrethem, K., Titley, G. & Tóth., G. (2013). Gender matters, a manual on addressing gender-based violence affecting young people, *Council of Europe*, 99-151. <https://www.coe.int/en/web/compass>.
- Weisgram, E.S., & Dinella, L.M. (2018). Gender-Typing of Children's Toys: How early play experiences impact development. *American Psychological Association*.
- Wong, W. I. & Hines, M. (2015). Effects of Gender Color-Coding on Toddlers' Gender-Typical Toy Play. *Archives of Sexual Behavior*. 44 (5): 1233–1242. doi:10.1007/s10508-014-0400-5. hdl:10722/206101. PMID 25267577. S2CID 17459134.
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50, 525–537. doi: 10.1023/B:SERS.0000023072.53886.86.
- Younger, M., Warrington, M., & Williams J. (1999). The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, (20), 325-341.
- Zemore, S. E., Fiske, S. T., & Kim, H. J. (2000). Gender stereotypes and the dynamics of social interaction. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 207–241). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αγγελή, Μ., (2018). Καταπολεμώντας τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση. *Gender Ed.*
- Αθανασιάδου, Χ. & Τάζογλου, Ε. (2010). Επαγγελματική Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου. *Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου* (σελ. 129-156). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2014). *Εκπαιδύοντας Ψυχολόγους στη Συμβουλευτική* (σελ. 145-159). Διάδραση.
- Δαλακούρα, Α., Συγκολλίτου, Ε., & Χατζηκαμάρη, Β. (2008). Δράσεις Ενημέρωσης και Πληροφόρησης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου*, Μέρος Α (σελ. 7-72). Έργο ΚΑΛΛΙΡΟΗ, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δεληγιάννη, Β., Ψάλτη, Α., Κουϊμτζή, Ε., & (2008). *Εφηβεία Προσανατολισμοί και Επιλογές: Διερευνώντας τις Μεταβατικές Διαδικασίες των Νέων με την Οπτική του Φύλου*. Έργο “ΚΑΛΛΙΡΟΗ”, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000). Το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο. *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών. Φάκελος Παρεμβατικών μαθημάτων* (σελ. 31-36). Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2010). *Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου* (σελ. 13-23). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστέργιου, Σ. & Φρόση, Λ. (2003). Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Ιγγλέση, Χ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών προσωπεία της συνείδησης, συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Καλτσούνη, Χ. (2000). *Κοινωνικοποίηση, η γένεση του υποκειμένου*, Αθήνα, βιβλιοθήκη Gutenberg.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα, όψεις και απόψεις*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη.
- Κολλάρου Ε.Μ.(2019).Η Γυναικεία Παρουσία Στο Σύγχρονο Ελληνικό Και Αγγλικό Παιδικό Βιβλίο. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Γαργαλιάνος, Ι., (2007). Η ισότητα των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 37-43, Επιστημονικό Βήμα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Μια Κοινωνιολογική Ανάλυση. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίτσης, Δ. (2011). *Απόψεις των μαθητών/τριών της Β' και Γ' Λυκείου για την επίδραση του φύλου στην αντιμετώπιση τους από τους εκπαιδευτικούς* (σελ. 183-203). Περιοδικά.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (2000). Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου. *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών. Φάκελος Παρεμβατικών μαθημάτων* (σελ. 7-20). Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Mediterranean Institute of Gender Studies. (2013). Καταπολέμηση του Επαγγελματικού Διαχωρισμού με βάση το φύλο. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005), *εκπαίδευση και διάκριση φύλων, παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.

- Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου. (2012). *Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο για Ενδυνάμωση των Νέων για την Πρόληψη της Έμφυλης Βίας μέσω Αλληλοδιδασκτικής Προσέγγισης*. from http://www.antiviolence-net.eu/Manual_Youth4Youth.pdf.
- Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Γ. & Ραβάνης, Κ. (1997). Η Διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια φυσικών επιστημών: Παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Φρειδερίκου, Α. (1995), *αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, η Τζένη πίσω από το τζάμι*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). «*Η Τζένη πίσω από το τζάμι*». *Αναπαραστάσεις των φύλλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολέρου, Φ. (2004), *τα κορίτσια παίζουν, αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλαμπίδου, Μ., (2008). Το φαινόμενο της υπο-αντιπροσώπευσης των κοριτσιών στις τεχνολογικές σχολές. Συγκριτική μελέτη της Σχολής των Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Ηλεκτρονικών Υπολογιστών του ΑΠΘ και της Σχολής της Ελληνικής Φιλολογίας του ΑΠΘ. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.