



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: «ΣΠΟΥΔΕΣ ΦΥΛΟΥ:  
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ, ΘΕΩΡΙΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ»

Διπλωματική Εργασία

Έμφυλες διαδρομές φροντίδας: Ο ρόλος των παιχνιδιών στην  
πρώιμη κοινωνικοποίηση και στον έμφυλο καταμερισμό της  
εργασίας

Γεωργία Μήττα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Κανταράκη

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέως/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.



Έμφυλες διαδρομές φροντίδας: Ο ρόλος των παιχνιδιών στην  
πρώιμη κοινωνικοποίηση και στον έμφυλο καταμερισμό της  
εργασίας

Γεωργία Μήττα (Α.Μ. 530527)

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας:

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μαρία Κανταράκη

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια

Ναυσικά Μοσχοβάκου

Αριθμός λέξεων: 17.788

Πάτρα, Ιούνιος 2026

*Στην αδερφή μου Μαρία,  
για όλα τα παιχνίδια που μοιραστήκαμε*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου για τη στήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους/τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα για τον χρόνο και τη συμβολή τους.

## Περιεχόμενα

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Ευχαριστίες .....                                                                                              | 5  |
| Περίληψη .....                                                                                                 | 8  |
| Abstract .....                                                                                                 | 10 |
| Εισαγωγή .....                                                                                                 | 12 |
| <br>Πρώτο κεφάλαιο: Φύλο και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία: Θεωρητικές προσεγγίσεις.....                 | 15 |
| 1.1. Κοινωνική κατασκευή και έμφυλος καταμερισμός της εργασίας .....                                           | 15 |
| 1.2. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης .....                                                                     | 18 |
| 1.3. Ο κρίσιμος ρόλος της προσχολικής ηλικίας στην αναπαραγωγή της φροντίδας .....                             | 22 |
| 1.4. Η έμφυλη διάσταση της φροντίδας και του παιχνιδιού .....                                                  | 23 |
| 1.5. Η ελληνική έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση.....                                                        | 25 |
| 1.6. Βιβλιογραφική επισκόπηση και σύνθεση θεωρητικών αξόνων .....                                              | 28 |
| <br>Δεύτερο κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....                                                             | 31 |
| 2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....                                                                      | 31 |
| 2.2. Ερευνητικό εργαλείο.....                                                                                  | 32 |
| 2.3. Ανάλυση των δεδομένων: θεματική ανάλυση και κωδικοποίηση.....                                             | 33 |
| 2.4. Δείγμα και κριτήρια επιλογής .....                                                                        | 36 |
| 2.5. Θέση της ερευνήτριας και ερευνητικός αναστοχασμός.....                                                    | 37 |
| 2.6. Ηθικά ζητήματα και όρια της έρευνας.....                                                                  | 38 |
| <br>Τρίτο κεφάλαιο: Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων .....                                                 | 40 |
| 3.1. Το παιχνίδι ως πεδίο μάθησης και κοινωνικοποίησης .....                                                   | 40 |
| 3.2. Το παιχνίδι: ουδέτερο ή έμφυλα προσδιορισμένο; .....                                                      | 42 |
| 3.3. Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση των επιλογών παιχνιδιού .....                                      | 47 |
| 3.4. Ο ρόλος των νηπιαγωγών: παρεμβάσεις, αντιφάσεις και όρια στη διαχείριση των έμφυλων διαφοροποιήσεων ..... | 49 |

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.5. Η φροντίδα μέσα στο παιχνίδι και η έμφυλη διάστασή της .....                                              | 53 |
| 3.6. Σύνθεση των αποτελεσμάτων: μεταβαλλόμενες αντιλήψεις, εσωτερικευμένα στερεότυπα και όρια της αλλαγής..... | 55 |
| Συμπεράσματα έρευνας .....                                                                                     | 58 |
| Συζήτηση και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....                                                              | 61 |
| Βιβλιογραφικές αναφορές.....                                                                                   | 67 |
| Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....                                                                                | 67 |
| Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....                                                                                  | 69 |
| Παράρτημα Α.....                                                                                               | 71 |
| Παράρτημα Β.....                                                                                               | 72 |

## Περίληψη

Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά και ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έμφυλες προσδοκίες και κοινωνικά πρότυπα. Η έρευνα εστιάζει στον ρόλο του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση ως μηχανισμού έμφυλης κοινωνικοποίησης. Ειδικότερα, διερευνά τη συμβολή του στη συγκρότηση έμφυλων αντιλήψεων γύρω από τη φροντίδα, την εργασία και τον έμφυλο καταμερισμό της. Η εργασία εστιάζει στην προσχολική ηλικία ως κρίσιμη περίοδο κοινωνικοποίησης. Εξετάζει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για το πώς τα παιδιά, μέσα στο παιχνίδι, έρχονται σε επαφή με έμφυλα πρότυπα, ρόλους και προσδοκίες που σχετίζονται με την αμειβόμενη και τη μη αμειβόμενη εργασία φροντίδας.

Στο θεωρητικό επίπεδο, η εργασία αντλεί από τη φεμινιστική θεωρία του φύλου, τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, τη θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής και τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της πρώιμης κοινωνικοποίησης. Το φύλο προσεγγίζεται ως κοινωνική και επιτελεστική κατασκευή, ενώ η φροντίδα αναλύεται ως κοινωνικά έμφυλη δραστηριότητα, στενά συνδεδεμένη με τη γυναικεία ταυτότητα και με υποτιμημένες μορφές εργασίας. Δίνεται έμφαση στην πρακτική με την οποία η φροντίδα αναπαράγεται διαγενεακά από την οικογένεια και το σχολείο, καθώς και στον ρόλο του παιχνιδιού ως πεδίο, όπου οι έμφυλες ιεραρχίες φυσικοποιούνται ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, αμφισβητούνται.

Εμπειρικά, η εργασία βασίζεται σε ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με οκτώ νηπιαγωγούς (γυναίκες και άνδρες), οι οποίοι/ες εργάζονται στην προσχολική εκπαίδευση. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιείται μέσω θεματικής ανάλυσης και συμπληρώνεται από στοιχεία ανάλυσης λόγου, προκειμένου να αναδειχθούν τα περιεχόμενα των απαντήσεων και οι νοηματοδοτήσεις των νηπιαγωγών για το παιχνίδι, τη φροντίδα και τα έμφυλα στερεότυπα. Οι σχέσεις των παιδιών με τα παιχνίδια, οι παρεμβάσεις των νηπιαγωγών και οι στάσεις των γονέων προσεγγίζονται διαμεσολαβημένα μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τη δυναμική μεταξύ οικογένειας, σχολείου και έμφυλης κοινωνικοποίησης.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι, παρά τις αλλαγές προς πιο συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές, τα έμφυλα στερεότυπα εξακολουθούν να αναπαράγονται στο παιχνίδι, ιδιαίτερα σε σχέση με τα παιχνίδια φροντίδας και τις προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος των νηπιαγωγών ως φορέων ενίσχυσης ή αμφισβήτησης των στερεοτύπων. Είναι εμφανής η σημασία της παιδαγωγικής παρέμβασης για την αποδόμηση του έμφυλου καταμερισμού της φροντίδας ήδη από την προσχολική ηλικία. Η εργασία επιχειρεί να συμβάλει στη σχετική βιβλιογραφία φωτίζοντας τη σύνδεση μεταξύ παιχνιδιού, φροντίδας και έμφυλων ανισοτήτων, και προτείνοντας την ανάγκη ενίσχυσης έμφυλα ευαίσθητων πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: φύλο, νηπιαγωγείο, παιχνίδι, φροντίδα, έμφυλος καταμερισμός εργασίας

## Abstract

Play in preschool education is not merely a pedagogical tool. It also functions as a means through which children come into contact with gendered expectations and broader social norms. The present study examines the role of play in preschool education as a mechanism of gender socialization. More specifically, it looks at how play contributes to the formation of gendered perceptions around caregiving, work, and the gender division of labor.

Focusing on preschool age as a critical period of socialization, the thesis explores how children, through everyday play practices, engage with gender norms, roles, and expectations. These relate not only to play itself, but also to broader ideas about both paid and unpaid care work.

At the theoretical level, the study draws on feminist gender theory, social learning theory, social reproduction theory, as well as sociological and pedagogical approaches to early socialization. Gender is approached as a social and performative construct. Care, in turn, is examined as a socially and historically gendered activity, closely associated with femininity and often linked to undervalued forms of work. Particular emphasis is given to the ways in which care is reproduced across generations, mainly through the family and the school. At the same time, play is considered as a field where gender hierarchies can be reinforced, but also, under certain conditions, questioned.

On an empirical level, the study is based on qualitative research. Semi-structured interviews were conducted with eight preschool teachers (women and men) working in early childhood education. The data were analyzed through thematic analysis, while elements of discourse analysis were also used. The aim was not only to capture what participants say, but also how they interpret play, care, and gender stereotypes. Through the educators' narratives, children's relationships with toys, teachers' pedagogical interventions, and parents' attitudes are explored. This makes it possible to better understand the dynamic relationship between family, school, and gender socialization.

The findings show that, despite shifts towards more inclusive pedagogical practices, gender stereotypes continue to be reproduced in play. This is particularly visible in relation to caregiving activities and the different expectations placed on boys and girls. At the same time, the role of preschool teachers emerges as especially important. They can either reinforce or challenge these patterns through their everyday practices. The findings also point to the importance of conscious and reflective pedagogical intervention in questioning the gender division of care from an early age.

Overall, the study contributes to the relevant literature by bringing forward the connection between play, care, and gender inequalities. It also highlights the need to further strengthen gender-sensitive approaches in preschool education.

Keywords: gender, kindergarten, play, care work, gender division of labor

## Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία είναι μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και ρόλων. Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική επαφή με θεσμούς κοινωνικοποίησης πέρα από την οικογένεια (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Το παιχνίδι κατέχει ουσιαστική θέση στην προσχολική εκπαίδευση, τόσο ως παιδαγωγικό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης όσο και ως πεδίο κοινωνικής εμπειρίας. Μέσω αυτού, τα παιδιά δοκιμάζουν ρόλους, διαπραγματεύονται σχέσεις και έρχονται σε επαφή με κοινωνικές κατηγορίες, προσδοκίες και ιεραρχίες. Ανάμεσα σε αυτές, το φύλο αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς άξονες της παιδικής εμπειρίας. Επηρεάζει τις επιλογές παιχνιδιού, τις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους και ενήλικες, αλλά και τις πρώιμες αντιλήψεις γύρω από τους κοινωνικούς ρόλους και τις έμφυλες προσδοκίες (Francis, 2010).

Η φεμινιστική θεωρία έχει αναδείξει ότι το φύλο αποτελεί κοινωνική και ιστορική κατασκευή (Butler, 1990). Με βάση αυτή, οι έμφυλοι ρόλοι δεν υπάρχουν ως κάτι δεδομένο. Μαθαίνονται και σταδιακά φυσικοποιούνται μέσα από επαναλαμβανόμενες εμπειρίες, πρακτικές και κοινωνικές προσδοκίες. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, έχει καθοριστική σημασία σε αυτή τη διαδικασία. Στην περίοδο αυτή, αρχίζουν να διαμορφώνονται στάσεις, προσδοκίες και επιλογές που επηρεάζουν και τα επόμενα στάδια της ζωής (Connell, 2009).

Κεντρικό ρόλο στην έμφυλη κοινωνικοποίηση έχει η έννοια της φροντίδας. Στην παρούσα εργασία η φροντίδα προσεγγίζεται, τόσο ως πρακτική, όσο και ως αξία. Ιστορικά έχει συνδεθεί με τη θηλυκότητα και με μορφές μη αμειβόμενης ή υποτιμημένης εργασίας, όπως η οικιακή εργασία, η ανατροφή των παιδιών και τα επαγγέλματα φροντίδας. Η κοινωνιολογική και φεμινιστική βιβλιογραφία έχει καταδείξει ότι ο έμφυλος καταμερισμός της φροντίδας αποτελεί προϊόν μακροχρόνιων διαδικασιών κοινωνικής αναπαραγωγής και όχι αποτέλεσμα ατομικών επιλογών. Έτσι, οι γυναίκες τοποθετούνται συστηματικά σε ρόλους φροντίδας, ενώ οι άνδρες απομακρύνονται από αυτούς (Laslett & Brenner, 1989· Ferguson, 2020). Η σύνδεση αυτή βοηθά να γίνει κατανοητό πώς οι έμφυλες ανισότητες γύρω από τη φροντίδα αρχίζουν να διαμορφώνονται ήδη από την παιδική ηλικία.

Η εκπαίδευση, και ειδικότερα η προσχολική εκπαίδευση, συνιστά έναν καίριο χώρο εδραίωσης, αλλά και δυνητικής αμφισβήτησης αυτών των έμφυλων προτύπων (Κογκίδου, 2015). Παρότι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα συχνά παρουσιάζεται ως ουδέτερο ως προς το φύλο, τα έμφυλα μηνύματα μεταφέρονται με άτυπες παιδαγωγικές πρακτικές, καθημερινές αλληλεπιδράσεις και το λεγόμενο «παραπρόγραμμα» (Μοσχοβάκου, 2022). Έτσι, το παιχνίδι λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός έμφυλης κοινωνικοποίησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν τι θεωρείται «κατάλληλο» για αγόρια και κορίτσια, ποιοι ρόλοι συνδέονται με τη φροντίδα και ποιοι με τη δράση, την ισχύ ή την τεχνολογία (Alksnis et al., 2008). Η διάσταση αυτή συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση των πρώιμων αντιλήψεων γύρω από τη φροντίδα.

Αν και η βιβλιογραφία γύρω από το φύλο και την εκπαίδευση έχει διευρυνθεί σημαντικά, μικρότερη έμφαση έχει δοθεί στη σύνδεση του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία με τον μετέπειτα έμφυλο καταμερισμό της φροντίδας και της εργασίας (Ferguson, 2020). Στο ελληνικό πλαίσιο, η ποιοτική έρευνα γύρω από τις στάσεις των ίδιων των νηπιαγωγών σε σχέση με τα έμφυλα στερεότυπα στο παιχνίδι και τη φροντίδα παραμένει περιορισμένη. Επιπλέον, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ο τρόπος με τον οποίον οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάζουν τη σχέση των παιδιών με τα παιχνίδια και τους κοινωνικούς ρόλους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες νηπιαγωγών σχετικά με το παιχνίδι, τη φροντίδα και τις έμφυλες διαφοροποιήσεις στην προσχολική ηλικία.<sup>1</sup> Βασικό ερευνητικό ερώτημα της μελέτης είναι το πώς τα παιχνίδια λειτουργούν ως φορείς έμφυλων νοημάτων. Εξετάζεται, επίσης, πώς στη διαδικασία του παιχνιδιού αναπαράγονται ή περιορίζονται στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από τη φροντίδα και τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας. Ταυτόχρονα, η εργασία εξετάζει τον ρόλο των νηπιαγωγών στη διαμεσολάβηση αυτών των διαδικασιών, καθώς και τη συμβολή της οικογένειας ως πρωτογενούς θεσμού κοινωνικοποίησης, όπως αυτή περιγράφεται στις αφηγήσεις των ίδιων των νηπιαγωγών.

---

<sup>1</sup> Σε ορισμένα σημεία της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν υποστηρικτικά εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης για μεταφραστικά ζητήματα. Η χρήση τους ήταν περιορισμένη και δεν αφορούσε τη συγγραφή του κειμένου, καθώς το περιεχόμενο διαμορφώθηκε και επεξεργάστηκε εξ ολοκλήρου από τη συγγραφέα.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων επιλέχθηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Η επιλογή αυτή αποσκοπεί στην ανάδειξη των υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων, των παιδαγωγικών πρακτικών και των αντιφάσεων που εμφανίζονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Η υιοθέτηση της ποιοτικής μεθοδολογίας συνδέεται άμεσα με τη φεμινιστική ερευνητική παράδοση, η οποία δίνει έμφαση στη φωνή των υποκειμένων, στον αναστοχασμό και στην αποδόμηση των ιεραρχικών σχέσεων εξουσίας που διαπερνούν την κοινωνική έρευνα (Oakley, 1981· Mason, 2011).

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε επιμέρους κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο αναπτύσσονται οι βασικές έννοιες του κοινωνικού φύλου, της φροντίδας, της κοινωνικής μάθησης και του έμφυλου καταμερισμού της εργασίας, με έμφαση στη σύνδεσή τους με την εκπαίδευση και το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Στη συνέχεια, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Ακολουθεί η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, σε θεματικές κατηγορίες που αναδεικνύουν τη σχέση παιχνιδιού, φροντίδας, φύλου και παιδαγωγικών παρεμβάσεων, καθώς και στοιχεία ανάλυσης λόγου. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και συζητούνται οι θεωρητικές και παιδαγωγικές τους προεκτάσεις.

Η μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση γύρω από το φύλο και την προσχολική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας το παιχνίδι ως κρίσιμο πεδίο κατανόησης και «παρέμβασης» στον έμφυλο καταμερισμό της φροντίδας και της εργασίας ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής. Ο λόγος των νηπιαγωγών επιτρέπει τη σύνδεση των καθημερινών παιδαγωγικών πρακτικών με ευρύτερες δομές έμφυλης κοινωνικής αναπαραγωγής.

## Πρώτο κεφάλαιο: Φύλο και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία: Θεωρητικές προσεγγίσεις

### 1.1. Κοινωνική κατασκευή και έμφυλος καταμερισμός της εργασίας

Η φροντίδα αποτελεί βασικό ζήτημα στις σύγχρονες φεμινιστικές και κοινωνιολογικές μελέτες. Προσεγγίζεται ως κοινωνική πρακτική που συνδέεται με την οικογενειακή ζωή, την αναπαραγωγή της καθημερινότητας και τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας. Περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων που στηρίζουν τη βιολογική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου από την παιδική ηλικία έως και την τρίτη ηλικία (Laslett & Brenner, 1989).

Η έννοια της φροντίδας εκτείνεται πέρα από τη συναισθηματική υποστήριξη, ή τη συντήρηση του σπιτιού. Περιλαμβάνει ένα ευρύτερο σύνολο πρακτικών που σχετίζονται με τη διατήρηση της ζωής και της κοινωνικής λειτουργίας. Συχνά, αυτές οι πρακτικές παραμένουν αόρατες ή υποτιμημένες, παρότι είναι απαραίτητες για την καθημερινή αναπαραγωγή της κοινωνίας. Ακόμη, η φροντίδα οργανώνεται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία καθορίζουν ποιο άτομο αναλαμβάνει την ευθύνη για την παροχή της και υπό ποιες συνθήκες. Η κατανομή της δεν είναι ουδέτερη, καθώς συνδέεται με σχέσεις εξουσίας και έμφυλες ιεραρχίες, που διαμορφώνουν ανάλογα και την αξία της (Κανταράκη, 2001).

Στη φεμινιστική θεωρία, η φροντίδα αποτελεί πολιτική και κοινωνική κατηγορία, που ιστορικά έχει ταυτιστεί με τη γυναικεία εμπειρία και έχει υποτιμηθεί συμβολικά και υλικά. Η σύνδεση της με τη θηλυκότητα έχει οδηγήσει στη φυσικοποίησή της, καθιστώντας την «γυναικεία ιδιότητα» και αποκρύπτοντας τον χαρακτήρα της ως μορφής μη αμειβόμενης απασχόλησης, γεγονός που ενισχύει τον διαχωρισμό μεταξύ αμειβόμενης και μη εργασίας (Ferguson, 2020). Οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται στη μη αμειβόμενη φροντίδα εντός της οικογένειας και σε αμειβόμενα επαγγέλματα φροντίδας, όπως η εκπαίδευση, η νοσηλευτική και η κοινωνική πρόνοια (England, 2005).

Η διάκριση μεταξύ αμειβόμενης και μη αμειβόμενης εργασίας αποτελεί βασικό άξονα για την κατανόηση των έμφυλων ανισοτήτων. Η φροντίδα που λαμβάνει χώρα,

κυρίως, μέσα στην οικογένεια παραμένει σε μεγάλο βαθμό αόρατη και δεν αναγνωρίζεται ως παραγωγική εργασία, παρότι είναι απαραίτητη για τη λειτουργία της οικονομίας και της κοινωνίας (Κανταράκη, 2001). Η φεμινιστική ανάλυση έχει αναδείξει ότι ο ίδιος ο τρόπος με τον οποίον ορίζεται η «εργασία» αποκλείει ή υποτιμά δραστηριότητες όπως η φροντίδα. Οι δραστηριότητες αυτές συνδέονται με τον ιδιωτικό χώρο και δεν αναγνωρίζονται ως παραγωγικές, παρά τη θεμελιώδη συμβολή τους στην αναπαραγωγή της κοινωνίας (England & Lawson, 2005).

Έτσι, η αμειβόμενη εργασία αφορά δραστηριότητες που εντάσσονται στην αγορά εργασίας και η μη αμειβόμενη αφορά, κυρίως, πρακτικές που δεν αποτιμώνται οικονομικά και λαμβάνουν χώρα εντός της οικογένειας, όπως η συντήρηση του σπιτιού και η φροντίδα εξαρτώμενων μελών (England, 2005). Η εργασία αυτή, παρότι παραμένει εκτός αμειβόμενων μορφών, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της οικονομίας, καθώς εξασφαλίζει την καθημερινή συντήρηση και αναπαραγωγή του ανθρώπινου δυναμικού. Ωστόσο, ακριβώς επειδή δεν εντάσσεται στην αγορά, παραμένει σε μεγάλο βαθμό υποτιμημένη. Αυτό συμβάλλει στην αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων σε οικονομικό και συμβολικό επίπεδο, καθώς η κοινωνική της αναγκαιότητα δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη θεσμική αναγνώριση (Κανταράκη, 2001).

Η φεμινιστική ανάλυση έχει δείξει ότι η φροντίδα και η αμειβόμενη εργασία συγκροτούνται έμφυλα. Ο διαχωρισμός αυτός αποδίδει διαφορετικές αξίες και έμφυλους ρόλους. Από αυτή την οπτική, η έννοια της κοινωνικής αναπαραγωγής αναφέρεται στις διαδικασίες, μέσω των οποίων, διατηρείται και αναπαράγεται η ανθρώπινη ζωή σε καθημερινή και διαγενεακή βάση. Σε αυτές τις διαδικασίες εντάσσονται πρακτικές φροντίδας, όπως η ανατροφή των παιδιών, η οικιακή εργασία και η συναισθηματική υποστήριξη, οι οποίες συγκροτούν την αναπαραγωγική εργασία. Παρότι είναι θεμελιώδεις για τη λειτουργία της κοινωνίας και της αμειβόμενης εργασίας, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό υποτιμημένες και κατανέμονται έμφυλα (Ferguson, 2020· Laslett & Brenner, 1989).

Η άνιση κατανομή αποτυπώνεται χαρακτηριστικά και στην ελληνική βιβλιογραφία, όπου η Κανταράκη (2001: 15) επισημαίνει ότι «η σχέση φύλου-απασχόλησης είναι θετική για τους άντρες, επειδή, μεταξύ των άλλων, απασχολούνται

λιγότερο στο σπίτι και αρνητική για τις γυναίκες, που είναι περισσότερο συνδεδεμένες με αυτό». Η διαπίστωση αυτή φανερώνει ότι η μειωμένη εμπλοκή των ανδρών στην οικιακή και φροντιστική εργασία ενισχύει τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν απρόσκοπτα στην αμειβόμενη εργασία, σε αντίθεση με τις γυναίκες, των οποίων η αυξημένη επιβάρυνση με μη αμειβόμενη εργασία περιορίζει τις επαγγελματικές τους ευκαιρίες και αναπαράγει τις έμφυλες ανισότητες (Κανταράκη, 2001· Καραμεσίνη, 2021).

Ο οριζόντιος έμφυλος καταμερισμός της εργασίας αποτελεί κεντρικό ζήτημα των σπουδών φύλου και αναφέρεται στην έμφυλη κατανομή διαφορετικών τύπων εργασίας. Οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται στη μη αμειβόμενη φροντίδα και σε καριέρες που σχετίζονται με συναισθηματική εργασία χαμηλότερου κύρους και χαμηλότερης αμοιβής (Hughes & Kroehler, 2014).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Καραμεσίνη (2021) παρέχει στοιχεία που δείχνουν ότι οι γυναίκες αναλαμβάνουν σημαντικό μέρος της φροντίδας εξαρτώμενων μελών. Η διαχείριση της οικιακής εργασίας, επίσης, ανατίθεται κυρίως στις γυναίκες, ακόμη και όταν εκείνες συμμετέχουν ισότιμα στην αμειβόμενη εργασία. Η μη αμειβόμενη οικιακή εργασία είναι το αόρατο θεμέλιο μιας οικονομίας που περιορίζει τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών και διευρύνει τις έμφυλες ανισότητες.

Οι ανισότητες αυτές συνδέονται με ευρύτερες διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής, μέσω των οποίων παγιώνονται οι έμφυλοι ρόλοι και οι αντίστοιχες προσδοκίες γύρω από τη φροντίδα και την εργασία (Καραμεσίνη, 2021· Ferguson, 2020). Παράλληλα, διαμορφώνονται, ήδη, από τις πρώιμες διαδικασίες κοινωνικοποίησης, από τις οποίες τα άτομα μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τη φροντίδα και την εργασία ως δραστηριότητες έμφυλα προσδιορισμένες.

Η Ferguson (2020) παρατηρεί ότι η φροντίδα είναι ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους της καπιταλιστικής κοινωνικής οργάνωσης, καθώς χωρίς αυτήν είναι αδύνατη η αναπαραγωγή της αμειβόμενης εργασίας. Σε παρόμοια κατεύθυνση, η Fraser (2016) αναδεικνύει τον ρόλο των διαδικασιών κοινωνικής αναπαραγωγής. Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν, τόσο υλικές, όσο και συναισθηματικές μορφές εργασίας και αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για τη διατήρηση κάθε κοινωνίας.

Χωρίς αυτές, δεν θα μπορούσαν να υπάρξουν, ούτε οικονομικές, ούτε πολιτισμικές και πολιτικές δομές. Παρότι οι δραστηριότητες αυτές είναι θεμελιώδεις, ιστορικά έχουν αποδοθεί, κυρίως, στις γυναίκες και, συχνά, παραμένουν αόρατες, ή υποτιμημένες. Στο σύγχρονο πλαίσιο, η υποτίμηση αυτή εντείνεται, οδηγώντας σε αυτό που περιγράφεται ως «κρίση της φροντίδας», δηλαδή στην αδυναμία επαρκούς κάλυψης των αναγκών φροντίδας, λόγω της ανεπάρκειας των κρατικών κοινωνικών υποδομών και της αυξανόμενης εμπορευματοποίησης των υπηρεσιών φροντίδας (Carter, 2008). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανάθεση της εργασίας σχεδόν αποκλειστικά στις γυναίκες διαιωνίζει τις διακρίσεις φύλου στην εργασία και την κοινωνική αναγνώριση.

Επομένως, η αναπαραγωγική εργασία αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της οικονομίας, καθώς εξασφαλίζει την καθημερινή και διαγενεακή αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού. Η φροντίδα συνιστά την διεκπεραίωση και την οργάνωση καθημερινών πρακτικών, μέσα από τις οποίες αναπαράγεται ο έμφυλος καταμερισμός της εργασίας, τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στον δημόσιο χώρο (Ferguson, 2020· England, 2005).

Η Πετράκη (2022) επισημαίνει ότι ο έμφυλος καταμερισμός της εργασίας είναι κατασκευή κοινωνικών προσδοκιών και δομικών περιορισμών που διαμορφώνεται από νεαρή ηλικία. Με την πάροδο του χρόνου, οι αντιλήψεις για το ποιο άτομο «ταιριάζει» να φροντίζει και ποιο να εργάζεται σε επαγγέλματα υψηλού κύρους εσωτερικεύονται και αναπτύσσονται μέσω της κοινωνικοποίησης. Έτσι, δημιουργείται ένας κοινωνικοποιητικός μηχανισμός, σύμφωνα με τον οποίο οι έμφυλες προσδοκίες για τη φροντίδα μεταβιβάζονται και φυσικοποιούνται από γενιά σε γενιά. Η διαδικασία αυτή ξεκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο, με την εκπαίδευση να αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους φορείς κοινωνικής ένταξης.

## 1.2. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον Bandura (1977), εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν και διαμορφώνουν συμπεριφορές κατά τη συναναστροφή τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει και στην κατανόηση της διαμόρφωσης των έμφυλων διαφοροποιήσεων. Στο

επίκεντρο της θεωρίας βρίσκονται δύο βασικοί μηχανισμοί, η ενίσχυση και η μίμηση προτύπων, οι οποίοι λειτουργούν συμπληρωματικά. Η ενίσχυση αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία μια συμπεριφορά ενθαρρύνεται ή αποθαρρύνεται ανάλογα με τις συνέπειές της. Σύμφωνα με τη θεωρία, λειτουργεί ως ένας σημαντικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζοντας κυρίως την πιθανότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, όταν μια συμπεριφορά συνοδεύεται από θετικά αποτελέσματα, ή ανταμοιβές, αυξάνεται η πιθανότητα να επαναληφθεί, ενώ, αντίθετα, η απουσία ενίσχυσης, ή η τιμωρία μπορεί να την αποθαρρύνει. Στο πλαίσιο της έμφυλης κοινωνικοποίησης, αυτό σημαίνει ότι οι συμπεριφορές ενισχύονται διαφορετικά, ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Για παράδειγμα, ένα αγόρι μπορεί να επιβραβεύεται, όταν επιδεικνύει αυτονομία, δυναμισμό, ή σωματική δραστηριότητα, ενώ ένα κορίτσι όταν αναλαμβάνει ρόλους φροντίδας, ή εκφράζει ευαισθησία και διάθεση συνεργασίας. Αντίστοιχα, τα κορίτσια ενθαρρύνονται, συχνότερα, να είναι ήρεμα, να ελέγχουν την ένταση της φωνής τους και να κινούνται με τρόπους που θεωρούνται «συνετοί» ή «ευπρεπείς», ενώ τα αγόρια φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη ανοχή, απέναντι σε συμπεριφορές, όπως η έντονη κίνηση, ο θόρυβος και πιο δυναμικές μορφές σωματικής έκφρασης και παιχνιδιού. Ωστόσο, ο Bandura (1977) επισημαίνει ότι η μάθηση μπορεί να συμβεί ακόμη και χωρίς άμεση ενίσχυση, μέσω της παρατήρησης άλλων ατόμων και των συνεπειών που έχουν οι δικές τους συμπεριφορές.

Η διάσταση αυτή συνδέεται άμεσα με έναν δεύτερο βασικό μηχανισμό της θεωρίας, τη μίμηση προτύπων. Τα παιδιά συχνά τείνουν να παρατηρούν και να μιμούνται τη συμπεριφορά ατόμων του ίδιου φύλου. Η διαδικασία αυτή εντάσσεται στην παρατηρησιακή μάθηση (observational learning), κατά την οποία τα άτομα μαθαίνουν παρακολουθώντας τα πρότυπα του περιβάλλοντός τους και αναπαράγοντας τις συμπεριφορές τους. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι άνθρωποι τείνουν να μιμούνται συμπεριφορές που έχουν παρατηρήσει, ιδίως όταν αυτές συνδέονται με θετικά αποτελέσματα, ή κοινωνική αποδοχή. Η μίμηση προϋποθέτει διαδικασίες, όπως η προσοχή, η μνήμη, η δυνατότητα αναπαραγωγής της συμπεριφοράς και το κίνητρο για εκδήλωσή της (Bandura, 1986).

Η σύνδεση ανάμεσα στην ενίσχυση και τη μίμηση συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση των έμφυλων διαφοροποιήσεων. Τα παιδιά τείνουν να υιοθετούν

συμπεριφορές, που συνοδεύονται από κοινωνική αποδοχή και επιβράβευση, ιδιαίτερα, όταν αυτές ανταποκρίνονται στα κυρίαρχα πρότυπα φύλου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, συγκεκριμένες επιλογές αναγνωρίζονται σταδιακά, ως περισσότερο αποδεκτές για κάθε φύλο. Για παράδειγμα, τα παιδιά παρατηρούν ποια παιχνίδια, ή δραστηριότητες επιλέγουν συχνότερα άτομα του ίδιου φύλου και τις αντιλαμβάνονται ως πιο «ταιριαστές» και για τα ίδια. Με τον τρόπο αυτό, δεν έρχονται μόνο σε επαφή με διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς, αλλά και με τις κοινωνικές αξιολογήσεις που τις συνοδεύουν. Η παρατήρηση και η κοινωνική αποδοχή λειτουργούν συνδυαστικά, επηρεάζοντας τις αντιλήψεις γύρω από το ποιες επιλογές θεωρούνται περισσότερο κατάλληλες για κάθε φύλο. Ο μηχανισμός αυτός μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της συνδυασμένης λειτουργίας μίμησης και ενίσχυσης, καθώς τα παιδιά αναπαράγουν συμπεριφορές που στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον παρατηρείται ότι επιβραβεύονται, ή θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές (Bussey & Bandura, 1999· Fagot, 1978). Έτσι, η κοινωνική μάθηση συμβάλλει στη σταδιακή διαμόρφωση του έμφυλου ρόλου, καθώς το παιδί παρατηρεί, μιμείται και δέχεται θετική ή αρνητική ενίσχυση για συμπεριφορές που αναγνωρίζονται ως συμβατές με το φύλο του (Bandura, 1977).

Η θέση αυτή υποστηρίζεται από εμπειρικά δεδομένα. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιβραβεύουν, ή αποθαρρύνουν τις συμπεριφορές των παιδιών, ανάλογα με το αν αυτές συνάδουν με τον προσδοκώμενο ρόλο του φύλου τους. Οι γονείς αποτελούν το αρχικό και καθοριστικό πρότυπο για τα παιδιά, καθώς αυτά τείνουν να υιοθετούν τις συμπεριφορές του γονέα του ίδιου φύλου. Το κοινωνικό πλαίσιο υπενθυμίζει διαρκώς στο παιδί τον ρόλο του ως αγόρι ή κορίτσι και παγιώνει τις συμπεριφορές που θεωρούνται αναμενόμενες. Έτσι, το παιδί μαθαίνει και εσωτερικεύει σταδιακά τον έμφυλο ρόλο του μέσω της μίμησης προτύπων και της κοινωνικής ενίσχυσης συγκεκριμένων συμπεριφορών. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται πώς οι έμφυλες προσδοκίες σταθεροποιούνται ήδη από τα πρώτα στάδια της κοινωνικοποίησης (Bandura, 1977).

Στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι τα κορίτσια είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν ομόφυλα πρότυπα σε σύγκριση με τα αγόρια, τα οποία φαίνεται να ακολουθούν διαφορετική πορεία, ως προς τη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί σε σχέση με τη διαθεσιμότητα και την εγγύτητα των προτύπων στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών. Στις περισσότερες

οικογενειακές συνθήκες, η μητρική φιγούρα είναι πιο παρούσα στην καθημερινή φροντίδα και αλληλεπίδραση, γεγονός που την καθιστά πιο άμεσα προσβάσιμη ως σημείο αναφοράς για μίμηση. Ως αποτέλεσμα, τα κορίτσια έχουν συχνότερα την ευκαιρία να ταυτιστούν με το γυναικείο πρότυπο που είναι σταθερά παρόν στην καθημερινότητά τους (Bussey & Bandura, 1999).

Αντίθετα, για τα αγόρια, η συγκρότηση της ανδρικής ταυτότητας περιλαμβάνει συχνά μια διαδικασία διαφοροποίησης από οτιδήποτε συνδέεται με το «θηλυκό». Σε κοινωνικά πλαίσια όπου η αρρενωπότητα ορίζεται σε αντιδιαστολή με τη θηλυκότητα, τα αγόρια έρχονται αντιμέτωπα με αντικρουόμενα μηνύματα ως προς το ποιες συμπεριφορές θεωρούνται αποδεκτές. Από τη μία πλευρά, εκτίθενται σε πρότυπα που δεν είναι πάντα εξίσου παρόντα στην καθημερινότητά τους, και από την άλλη καλούνται να αποφύγουν πρακτικές που μπορεί να θεωρηθούν «μη ανδρικές» (Bandura, 1977· Bussey & Bandura, 1999). Αντίστοιχα, και τα κορίτσια κοινωνικοποιούνται σε ένα πλαίσιο όπου ορισμένες συμπεριφορές δεν ενθαρρύνονται όταν αποκλίνουν από τα αναμενόμενα πρότυπα θηλυκότητας, γεγονός που οδηγεί σε μια αντίστοιχη οριοθέτηση των αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς. Η συνθήκη αυτή μπορεί να δημιουργεί έναν βαθμό αβεβαιότητας ως προς το τι συνιστά «σωστή» συμπεριφορά, οδηγώντας ορισμένα παιδιά σε πιο έντονη προσκόλληση σε στερεοτυπικά πρότυπα, ως τρόπο επιβεβαίωσης της ταυτότητάς τους (Thorne, 1993). Το φαινόμενο αυτό δείχνει ότι η έμφυλη ταυτότητα διαμορφώνεται, τόσο από τη μίμηση προτύπων, όσο και από τη διαφοροποίηση απέναντι σε συμπεριφορές, οι οποίες αξιολογούνται κοινωνικά με διαφορετικό τρόπο.

Ωστόσο, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης έχει δεχθεί κριτική. Δεν εξηγεί πλήρως γιατί συγκεκριμένες συμπεριφορές θεωρούνται τυπικές για κάθε φύλο, ούτε ποια είναι η προέλευση των έμφυλων στερεοτύπων. Έχει αμφισβητηθεί η έμφαση που δίνεται στην άμεση ενίσχυση ως βασικό μηχανισμό μάθησης, καθώς η θεωρία αυτή τείνει να αντιμετωπίζει τα παιδιά ως παθητικούς δέκτες της κοινωνικής επιρροής. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί δεν αποτελεί παθητικό δέκτη επιρροών, αλλά ενεργό υποκείμενο που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και συγκροτεί σταδιακά τη γνώση (Piaget & Inhelder, 1969).

Παρότι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης έχει συμβάλει στην κατανόηση των έμφυλων διαφοροποιήσεων, έχουν διατυπωθεί και επιφυλάξεις ως προς την ερμηνευτική της επάρκεια. Δεν έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς επιδεικνύουν τόσο έντονες διαφοροποιήσεις στην κοινωνικοποίηση ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους. Ούτε, όμως, ότι τα ίδια τα παιδιά συμμορφώνονται πλήρως προς το πρότυπο που επιτάσσει η κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν (Lips, 1988). Φαίνεται, επομένως, ότι η διαδικασία της έμφυλης κοινωνικοποίησης χαρακτηρίζεται από περιθώρια διαπραγμάτευσης και μερικής απόκλισης από τα κυρίαρχα πρότυπα, χωρίς να είναι εξ ολοκλήρου προβλέψιμη.

### 1.3. Ο κρίσιμος ρόλος της προσχολικής ηλικίας στην αναπαραγωγή της φροντίδας

Η σύνδεση μεταξύ οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος καταδεικνύει πώς η κοινωνικοποίηση συμβάλλει στην παγίωση των έμφυλων προσδοκιών γύρω από τη φροντίδα. Η οικογένεια είναι ένας από τους κύριους χώρους, όπου τα παιδιά βιώνουν στα πρώτα στάδια της ζωής τους ακόμα, τα έμφυλα πρότυπα από πρακτικές διεργασίες και συμπεριφορές (Μαζηρίδου, 2007). Τα παιδιά από πολύ νωρίς βλέπουν και αντιλαμβάνονται ποιο άτομο φροντίζει το σπίτι, ποιο κάνει τις δουλειές και ποιο παίρνει αποφάσεις. Σταδιακά, αυτές οι εικόνες εσωτερικεύονται. Έτσι, πριν ακόμα βρεθούν στο σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, έχουν ήδη διαμορφώσει αντίληψη για το τι σημαίνει φύλο και φροντίδα, μέσα από την πρώιμη κοινωνικοποίησή τους στο οικογενειακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2010), το σχολείο συναντά παιδιά που έχουν ήδη βιώσει διαδικασίες πρωτογενούς έμφυλης κοινωνικοποίησης. Η εκπαίδευση λειτουργεί, επομένως, ως ένας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, μέσα από τον οποίο είτε αναπαράγονται, είτε αποδυναμώνονται τα έμφυλα πρότυπα (Hughes & Kroehler, 2014).

Στην προσχολική εκπαίδευση, οι αντιλήψεις για τη φροντίδα και το φύλο αποκτούν συγκεκριμένη υλική μορφή από τις επιλογές των παιχνιδιών, καθώς το παιχνίδι αποτελεί βασικό πεδίο παιδαγωγικής πρακτικής, δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων (Κογκίδου, 2015). Για τον λόγο αυτό, η προσχολική εκπαίδευση

είναι κομβικό πεδίο στη μελέτη της φροντίδας, καθώς οι έννοιες της φροντίδας και του φύλου εκφράζονται και αναπαράγονται από τις πρακτικές του παιχνιδιού. Οι προσχολικοί/ες εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργούν ως φροντιστές/φροντίστριες, να εκπαιδεύουν και να κοινωνικοποιούν τα παιδιά, αναλαμβάνοντας συχνά ρόλο ενός σημαντικού υποστηρικτικού προσώπου πέρα από το οικογενειακό πλαίσιο (Chodorow, 1978).

Η Λαμπροπούλου (2023) παρατηρεί ότι η φροντίδα στην εκπαίδευση συνδέεται με προστατευτικές υπηρεσίες και συναισθηματική υποστήριξη, αλλά και με τις κοινωνικές αξίες του φύλου, της εργασίας και της ευθύνης ως μορφής πειθαρχίας. Η σύνδεση της φροντίδας με τη γυναικεία παρουσία στην εκπαίδευση ενισχύει τις αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν τη φροντίδα ως «φυσική» τους υποχρέωση. Όπως θα αναπτυχθεί στη συνέχεια, με αυτό τον τρόπο συντηρούνται οι ανισότητες φύλου στο επάγγελμα και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πρακτικής.

#### 1.4. Η έμφυλη διάσταση της φροντίδας και του παιχνιδιού

Η φεμινιστική προσέγγιση της έμφυλης κοινωνικοποίησης, όπως αναδεικνύεται και στο έργο της Nancy Chodorow (1978), επιτρέπει μια διαφορετική κατανόηση της συγκρότησης των έμφυλων ταυτοτήτων στην πρώιμη παιδική ηλικία. Απομακρύνεται από βιολογικές ερμηνείες και εστιάζει στις κοινωνικές διεργασίες που τη διαμορφώνουν. Ειδικότερα, η Chodorow (1978) υποστηρίζει ότι η μητρότητα αποτελεί ένα βιολογικό δεδομένο, αλλά και μια κοινωνικά οργανωμένη πρακτική, η οποία συγκροτείται και αναπαράγεται από τις σχέσεις φροντίδας μεταξύ μητέρας και παιδιού και μεταβιβάζεται διαγενεακά.

Σε αυτό το πλαίσιο, η πρώιμη εμπειρία των παιδιών, και κυρίως η διαφοροποιημένη σχέση που αναπτύσσουν αγόρια και κορίτσια με τη μητέρα, συμβάλλει στη διαμόρφωση διαφορετικών προσανατολισμών ως προς τη φροντίδα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα κορίτσια ταυτίζονται περισσότερο με τη μητρική φιγούρα και τείνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με τη φροντίδα. Αντιθέτως, τα αγόρια ενθαρρύνονται, άμεσα ή έμμεσα, να απομακρύνονται από αυτές τις πρακτικές (Chodorow, 1978).

Οι διαφοροποιήσεις αυτές αποτυπώνονται και στο παιχνίδι, το οποίο στην προσχολική ηλικία αποτελεί βασικό χώρο άσκησης και εσωτερίκευσης των έμφυλων ρόλων. Τα κορίτσια ενθαρρύνονται συχνότερα προς παιχνίδια που αναπαριστούν σχέσεις φροντίδας και οικογενειακές πρακτικές (λ.χ. ρόλοι μητέρας, φροντίστριας), ενώ τα αγόρια συχνά κατευθύνονται προς δραστηριότητες που συνδέονται λιγότερο με τη φροντίδα (λ.χ. αυτοκινητάκια, μπάλες, ρόλοι δύναμης και εξουσίας). Έτσι, ο έμφυλος διαχωρισμός των παιχνιδιών υπερβαίνει την αντίληψη μιας ουδέτερης ή «αυτονόητης» επιλογής, καθώς εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής μάθησης. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, σταθεροποιείται η σύνδεση της φροντίδας με το γυναικείο φύλο ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής (Paechter, 2007).

Η διαδικασία αυτή εκτείνεται πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον και ενισχύεται από θεσμούς κοινωνικοποίησης, όπως το νηπιαγωγείο. Στον χώρο αυτό, το παιχνίδι λειτουργεί ως βασικό μέσο μάθησης και επικοινωνίας, μέσα από το οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν σταδιακά τις έμφυλες ταυτότητές τους, χωρίς να εκφράζουν απλώς προτιμήσεις. Οι επιλογές παιχνιδιών, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν στο συμβολικό παιχνίδι, όπως όταν παίζουν «μαμά», «γιατρό» ή άλλους ρόλους της καθημερινότητας, αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις, αντανακλούν συχνά τις εσωτερικευμένες κοινωνικές προσδοκίες σχετικά με το «τι ταιριάζει» σε αγόρια και κορίτσια. Παράλληλα, οι πρακτικές των ενηλίκων, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς είτε για γονείς, είναι δυνατόν να συμβάλουν στην ενίσχυση των έμφυλων διαφοροποιήσεων, ακόμη και χωρίς συνειδητή κατεύθυνση, για παράδειγμα μέσω της διαφορετικής ενθάρρυνσης ή αποδοχής συγκεκριμένων μορφών παιχνιδιού (Thorne, 1993).

Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πεδίο για την κατανόηση, αλλά και την αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων. Η αναγνώριση του κοινωνικού χαρακτήρα του φύλου και της φροντίδας, όπως προκύπτει και από τη θεωρία της Chodorow (1978), καθιστά αναγκαία μια πιο συνειδητή παιδαγωγική στάση, η οποία θα αποφεύγει την άκριτη αναπαραγωγή αυτών των διαχωρισμών. Αντίθετα, θα δημιουργεί χώρο για πιο ευέλικτες και μη στερεοτυπικές μορφές παιχνιδιού. Σε αυτή την κατεύθυνση, το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αναπαραγωγής, αλλά και ως πεδίο επαναδιαπραγμάτευσης των έμφυλων ρόλων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί περαιτέρω το πώς ο έμφυλος διαχωρισμός των παιχνιδιών στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στη διαμόρφωση αντιλήψεων για τη φροντίδα. Η παρούσα εργασία στρέφεται ειδικότερα σε αυτό το ζήτημα, εστιάζοντας στις πρακτικές και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που αναδύονται μέσα στην προσχολική εκπαίδευση.

### 1.5. Η ελληνική έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση

Η μελέτη του φύλου στην εκπαίδευση απασχόλησε συστηματικά την ελληνική έρευνα από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα. Οι μελέτες δεν περιορίστηκαν στη διερεύνηση των ανισοτήτων μεταξύ γυναικών και ανδρών ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά στράφηκαν σταδιακά στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα συμμετέχει στη διαμόρφωση έμφυλων αντιλήψεων και ταυτοτήτων. Οι έρευνες αυτές αντιμετωπίζουν το σχολείο ως έναν χώρο, όπου μεταδίδονται και αναπαράγονται αντιλήψεις, σχετικά με το φύλο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπράντη, & Καπέλλα-Λαγουδάκη, 2001· Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001).

Πολλές ελληνικές έρευνες καταλήγουν στο ότι οι έμφυλες αντιλήψεις διαμορφώνονται μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης που ξεκινούν ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής. Η προσχολική ηλικία θεωρείται μια κρίσιμη περίοδος για τη διαμόρφωση έμφυλων αντιλήψεων. Η Μαραγκουδάκη (1995) υποστηρίζει ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις κοινωνικές προσδοκίες που συνδέονται με το φύλο τους και να οργανώνουν τη συμπεριφορά τους με βάση αυτές. Η έμφαση στην προσχολική ηλικία σχετίζεται με το ότι τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική επαφή με θεσμούς και πρόσωπα πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον, γεγονός που διευρύνει τις πηγές επιρροής στη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους.

Συχνά στις ελληνικές έρευνες δίνεται έμφαση στον ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη διαδικασία της έμφυλης κοινωνικοποίησης. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έμφυλα πρότυπα. Στη συνέχεια, το σχολείο γίνεται ένας ακόμη σημαντικός χώρος όπου οι αντιλήψεις αυτές επιβεβαιώνονται, επαναδιαπραγματεύονται ή και αμφισβητούνται (Γκασούκα, 2004· Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001). Έτσι, η προσοχή στρέφεται

περισσότερο στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών και λιγότερο στα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Το παιχνίδι έχει αποτελέσει, επίσης, αντικείμενο μελέτης. Οι σχετικές έρευνες εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται το παιχνίδι με τις έμφυλες προσδοκίες και τις αντιλήψεις των παιδιών. Η Κογκίδου (2015) αναφέρει ότι ο έμφυλος διαχωρισμός των παιχνιδιών επηρεάζει τις προτιμήσεις των παιδιών, αλλά και τις εμπειρίες που αποκτούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα αγόρια και τα κορίτσια ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε διαφορετικού τύπου δραστηριότητες, οι οποίες συνδέονται με διαφορετικές δεξιότητες και μορφές αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν συχνότερα κοινωνικές πιέσεις όταν επιλέγουν παιχνίδια που συνδέονται με τη φροντίδα ή θεωρούνται «κοριτσίστικα», καθώς τέτοιες επιλογές θεωρούνται απόκλιση από τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την αρρενωπότητα (Κογκίδου, 2015). Έτσι, το παιχνίδι φέρνει τα παιδιά σε επαφή με αντιλήψεις σχετικά με το τι θεωρείται «κατάλληλο» για αγόρια και κορίτσια.

Ένα ακόμη πεδίο που απασχόλησε τις ελληνικές έρευνες ήταν το εκπαιδευτικό υλικό. Οι μελέτες αυτές έδειξαν ότι τα παιδαγωγικά αναγνώσματα μεταφέρουν γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα προβάλλουν και συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για τους κοινωνικούς ρόλους των γυναικών και των ανδρών. Η Μαραγκουδάκη (1995), μελετώντας παιδαγωγικά αναγνώσματα που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ανέδειξε την παρουσία στερεοτυπικών αναπαραστάσεων σχετικά με τη μητρότητα, την εργασία, τη φροντίδα και τις κοινωνικές υποχρεώσεις ανδρών και γυναικών.

Το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών δεν περιορίστηκε μόνο στο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς αρκετές έρευνες εξέτασαν και τον ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι Φρόση, Κουϊμτζή και Παπαδήμου (2001) υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την καθημερινή σχολική εμπειρία των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί δεν μεταδίδουν μόνο γνώσεις. Μέσα από τις πρακτικές και τις αλληλεπιδράσεις τους συμβάλλουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, και στη διαμόρφωση αντιλήψεων γύρω από το φύλο.

Οι έρευνες για το φύλο στην εκπαίδευση έχουν ασχοληθεί και με το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», δηλαδή με τα άτυπα μηνύματα και τις πρακτικές που

μεταδίδονται καθημερινά μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα με τις Κανταράκη, Παγκάκη και Σταματελοπούλου (2008), οι έμφυλες αντιλήψεις αναπαράγονται συχνά στην καθημερινή οργάνωση της σχολικής ζωής, στην κατανομή ρόλων, στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται στο σχολείο. Έτσι, το σχολικό περιβάλλον μεταφέρει και συγκεκριμένες αντιλήψεις για το φύλο, πέρα από τις γνώσεις του αναλυτικού προγράμματος.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Μαραγκουδάκη (2012), η οποία τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων. Η προώθηση της έμφυλης ισότητας απαιτεί συνειδητή εκπαιδευτική στάση και κριτική προσέγγιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που εξακολουθούν να υπάρχουν στο κοινωνικό περιβάλλον.

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ότι το φύλο συνδέεται με πολλές πλευρές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, από την οικογένεια και το σχολείο μέχρι το εκπαιδευτικό υλικό, τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και το παιχνίδι. Έδειξαν, επίσης, ότι οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης συνδέονται με την καθημερινή εμπειρία των παιδιών και με τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους/τις άλλους/ες.

Για την παρούσα έρευνα έχουν ενδιαφέρον οι μελέτες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη φροντίδα. Η Κογκίδου (2024) υποστηρίζει ότι η περιορισμένη πρόσβαση των αγοριών σε παιχνίδια που συνδέονται με την ανατροφή, την οικιακή φροντίδα και την ενσυναίσθηση δεν επηρεάζει μόνο τις επιλογές τους στο παιχνίδι, αλλά στερεί ευκαιρίες εξάσκησης σε δεξιότητες φροντίδας. Αντίστοιχα, τα κορίτσια ενθαρρύνονται συχνότερα να εμπλακούν σε δραστηριότητες που συνδέονται με τη φροντίδα και την εξυπηρέτηση των άλλων, γεγονός που συμβάλλει στην πρώιμη εσωτερίκευση έμφυλων προσδοκιών γύρω από τη φροντίδα.

Ωστόσο, παρότι η ελληνική βιβλιογραφία έχει εξετάσει εκτενώς ζητήματα που αφορούν το φύλο στην εκπαίδευση, παραμένουν περιορισμένες οι έρευνες που εστιάζουν ειδικά στον ρόλο του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία και στη σύνδεσή του με τη φροντίδα. Ακόμη λιγότερες είναι οι μελέτες που διερευνούν τις αντιλήψεις των ίδιων των νηπιαγωγών για τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι, τη φροντίδα και τη διαμόρφωση έμφυλων ρόλων. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις εμπειρίες και τις

αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι, τη φροντίδα και το φύλο στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

## 1.6. Βιβλιογραφική επισκόπηση και σύνθεση θεωρητικών αξόνων

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν την κατανόηση της σχέσης μεταξύ φύλου, φροντίδας και παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία. Η επιλογή της βιβλιογραφίας εστιάζει σε κομβικά ελληνόγλωσσα και διεθνή έργα, τα οποία συμβάλλουν στη σύνδεση της έμφυλης κοινωνικοποίησης με τις πρακτικές των παιδιών και ειδικότερα με το παιχνίδι.

Βασική αφετηρία της ανάλυσης αποτελεί η φεμινιστική προσέγγιση του φύλου, όπως διατυπώνεται στο έργο του Butler (1990), σύμφωνα με το οποίο το φύλο προσεγγίζεται ως κοινωνικά και ιστορικά συγκροτημένο φαινόμενο και όχι ως φυσική κατηγορία. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει τους έμφυλους ρόλους ως αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων κοινωνικών πρακτικών. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, το φύλο συγκροτείται και επιτελείται στην καθημερινότητα. Από αυτήν την οπτική, το παιχνίδι αποτελεί έναν από τους βασικούς χώρους στους οποίους τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έμφυλα πρότυπα και τα ενσωματώνουν σταδιακά στις πρακτικές και στις συναναστροφές τους.

Σε άμεση σύνδεση με τα παραπάνω, η προσέγγιση της Ferguson (2020) για την κοινωνική αναπαραγωγή αποτελεί έναν δεύτερο βασικό θεωρητικό άξονα της εργασίας. Η φροντίδα δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως ιδιωτική ή «φυσική» δραστηριότητα, αλλά ως θεμελιώδη κοινωνική πρακτική, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διατήρηση της ζωής, της κοινωνικής συνοχής και της οικονομικής οργάνωσης. Η σύνδεσή της με τη μη αμειβόμενη εργασία και με τη γυναικεία εμπειρία αποτυπώνει τον έμφυλο χαρακτήρα της, επιτρέποντας την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ανισότητες αναπαράγονται μέσα από την καθημερινότητα. Για την παρούσα μελέτη, αυτή η προσέγγιση καταδεικνύει ότι οι πρακτικές φροντίδας που εμφανίζονται στο παιχνίδι συνδέονται με ευρύτερους κοινωνικούς τρόπους οργάνωσης της φροντίδας.

Παρότι οι προσεγγίσεις αυτές προέρχονται από διαφορετικά θεωρητικά πεδία, αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο της πρώιμης κοινωνικοποίησης στη

διαμόρφωση των έμφυλων ρόλων και των αντιλήψεων γύρω από τη φροντίδα. Η κοινή αυτή οπτική φανερώνει τη σημασία της προσχολικής ηλικίας ως περιόδου κατά την οποία αρχίζουν σταδιακά να συγκροτούνται αντιλήψεις και προσδοκίες γύρω από το φύλο και τη φροντίδα.

Συμπληρωματικά, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977) προσφέρει ένα χρήσιμο ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση της έμφυλης κοινωνικοποίησης στην παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση προτύπων, τη μίμηση και τη διαδικασία της ενίσχυσης, υιοθετώντας συμπεριφορές που να αναγνωρίζονται ή να επιβραβεύονται στο περιβάλλον τους. Μέσα από το συγκεκριμένο πλαίσιο, μπορεί να εξηγηθεί γιατί κάποιες μορφές παιχνιδιού συνδέονται συχνότερα με τα κορίτσια και άλλες με τα αγόρια. Η θεωρία επιτρέπει να θεωρηθεί το παιχνίδι ως πεδίο δοκιμής ρόλων και σταδιακής διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας. Ωστόσο, η πορεία αυτή ακολουθεί πιο σύνθετες διαδρομές, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των πρακτικών και των αλληλεπιδράσεών τους.

Η βιβλιογραφία που αφορά την προσχολική εκπαίδευση και το σχολικό περιβάλλον αποτελεί, επίσης, βασικό σημείο αναφοράς για την παρούσα μελέτη. Το έργο της Κογκίδου (2015) αναδεικνύει το σχολείο ως χώρο όπου τα έμφυλα πρότυπα όχι μόνο αναπαράγονται, αλλά μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να αμφισβητηθούν. Η προσέγγισή της φανερώνει ότι τα έμφυλα μηνύματα μεταδίδονται και πέρα από το επίσημο πρόγραμμα, με άτυπες παιδαγωγικές πρακτικές, καθημερινές επαφές και τρόπους οργάνωσης της σχολικής ζωής. Η παρατήρηση αυτή συντελεί στην κατανόηση του ρόλου των νηπιαγωγών, οι οποίοι/ες λειτουργούν ως διαμεσολαβητές/τριες ανάμεσα στις κοινωνικές προσδοκίες και στις εμπειρίες των παιδιών.

Το παιχνίδι αναδεικνύεται, επομένως, ως ένας από τους πιο σημαντικούς χώρους έμφυλης κοινωνικοποίησης. Οι Paechter (2007) και Thorne (1993) δείχνουν ότι οι πρακτικές παιχνιδιού και οι παιδικές αλληλεπιδράσεις συγκροτούνται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και έμφυλα πλαίσια. Το παιχνίδι λειτουργεί, όχι απλώς ως μέσο έκφρασης προτιμήσεων, αλλά και ως πεδίο στο οποίο τα παιδιά αναπαράγουν, διαπραγματεύονται και αμφισβητούν τους έμφυλους ρόλους. Έτσι, γίνεται πιο κατανοητή η αναπαραγωγή των στερεοτύπων, αλλά και η δυνατότητα μερικής αναδιαμόρφωσής τους.

Πέρα από τους βασικούς αυτούς θεωρητικούς άξονες, αξιοποιούνται και συμπληρωματικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην κατανόηση επιμέρους διαστάσεων της μελέτης, όπως ο έμφυλος καταμερισμός της εργασίας, ο οποίος έχει αναλυθεί εκτενώς στη σχετική βιβλιογραφία (Κανταράκη, 2001). Οι προσεγγίσεις αυτές εμπλουτίζουν την ανάλυση, συμβάλλοντας στην πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου. Η βιβλιογραφία επιτρέπει να φανεί ότι το παιχνίδι αποτελεί δυναμικό πεδίο έμφυλης κοινωνικοποίησης. Μέσω αυτού, οι αντιλήψεις για τη φροντίδα και την εργασία αρχίζουν να συγκροτούνται ήδη από την προσχολική ηλικία.

## Δεύτερο κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς στόχος της είναι να κατανοήσει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον ρόλο του παιχνιδιού στη διαμόρφωση έμφυλων στάσεων. Η επιλογή αυτή σχετίζεται άμεσα με τη φύση του αντικειμένου. Το παιχνίδι, η φροντίδα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά αποτελούν πεδία στα οποία αποτυπώνονται κοινωνικές αντιλήψεις, προσδοκίες και εμπειρίες. Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε πιο κατάλληλη μια προσέγγιση που να επιτρέπει την ερμηνεία των νοημάτων που αποδίδουν οι ίδιοι/ες οι νηπιαγωγοί σε όσα παρατηρούν στην πράξη.

Η επιλογή αυτή σχετίζεται και με τις θεωρητικές παραδοχές της εργασίας. Από τη στιγμή που το φύλο προσεγγίζεται ως κοινωνική κατασκευή και η φροντίδα ως πρακτική που οργανώνεται έμφυλα από διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής, το ενδιαφέρον της έρευνας μετατοπίζεται πέρα από την καταγραφή «αντικειμενικών» συμπεριφορών. Στόχος της είναι η κατανόηση και η ερμηνεία αυτών των συμπεριφορών από τους/τις νηπιαγωγούς. Υπό αυτή την έννοια, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες προσεγγίζονται ως φορείς εμπειρίας, μέσω των οποίων αναδεικνύονται ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις γύρω από το φύλο και τη φροντίδα.

### 2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση λειτουργεί ως πεδίο συγκρότησης έμφυλων αντιλήψεων, με έμφαση στη σχέση του με τη φροντίδα και τον έμφυλο καταμερισμό της. Η έρευνα εστιάζει στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών, προκειμένου να αναδειχθεί πώς οι ίδιοι/ες κατανοούν και αντιμετωπίζουν τους έμφυλους διαχωρισμούς που εμφανίζονται στο παιχνίδι.

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων βασίστηκε στον θεωρητικό προσανατολισμό της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα εστιάζουν στη

σύνδεση του παιχνιδιού με τις διαδικασίες έμφυλης κοινωνικοποίησης, τη φροντίδα και τις εμπειρίες που διαμορφώνονται στο προσχολικό πλαίσιο.

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιους τρόπους εκδηλώνονται οι έμφυλες διαφοροποιήσεις στο παιχνίδι στην προσχολική ηλικία;
2. Πώς συνδέεται η φροντίδα με το φύλο μέσα από τις πρακτικές παιχνιδιού;
3. Πώς αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται οι νηπιαγωγοί τις έμφυλες διαφοροποιήσεις στο παιχνίδι;
4. Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση των έμφυλων αντιλήψεων, όπως αυτός αναδεικνύεται από τον λόγο των εκπαιδευτικών;

## 2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η επιλογή τους επέτρεψε τη διαμόρφωση ενός βασικού πλαισίου ερωτήσεων, χωρίς να περιορίζει τη ροή της συζήτησης. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις σκέψεις τους, να αναφερθούν σε προσωπικές εμπειρίες και να φέρουν παραδείγματα από την καθημερινή τους πρακτική. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν μέσω μαγνητοφώνησης από κινητό τηλέφωνο, με την πλήρη συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσών, προκειμένου να διευκολυνθεί η ακριβέστερη αποτύπωση και η απομαγνητοφώνηση του υλικού.

Ο Οδηγός συνέντευξης οργανώθηκε γύρω από βασικούς θεματικούς άξονες που αφορούσαν τον ρόλο του παιχνιδιού, τις έμφυλες διαφοροποιήσεις στις επιλογές των παιδιών, τις πρακτικές φροντίδας που εμφανίζονται στο παιχνίδι, τη στάση των γονέων και τις παρεμβάσεις των ίδιων των νηπιαγωγών. Η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης αποδείχθηκε χρήσιμη, καθώς το αντικείμενο της έρευνας δεν αφορά μόνο διατυπωμένες απόψεις, αλλά και αντιφάσεις και μετατοπίσεις στον λόγο των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκαν και διευκρινιστικές ερωτήσεις, όταν αυτό κρίθηκε απαραίτητο, με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη

ορισμένων θεμάτων που προέκυπταν κατά τη συζήτηση. Πρόσθετες διευκρινίσεις ζητήθηκαν σε ζητήματα που αφορούσαν τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις των νηπιαγωγών, τον τρόπο διαχείρισης περιστατικών μέσα στην τάξη, καθώς και τη θέση της οικογένειας στη διαμόρφωση έμφυλων αντιλήψεων. Οι διευκρινιστικές αυτές ερωτήσεις λειτουργούσαν υποστηρικτικά και προσαρμόζονταν στη ροή της συζήτησης, συμβάλλοντας στην πληρέστερη κατανόηση των εμπειριών και των απόψεων των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών.

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι νηπιαγωγοί αρχικά υποστήριζαν ότι οι έμφυλες διαφοροποιήσεις στο παιχνίδι έχουν μειωθεί. Στη συνέχεια, όμως, περιέγραφαν περιστατικά που έδειχναν ότι οι διαχωρισμοί αυτοί εξακολουθούν να υφίστανται, έστω με πιο έμμεσες μορφές. Η δυνατότητα ανάδειξης τέτοιων μετατοπίσεων αποτέλεσε βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου.

Επιπλέον, η ευελιξία της συνέντευξης επέτρεψε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να αναφερθούν σε περιστατικά από την καθημερινή τους εμπειρία, χωρίς να περιορίζονται αυστηρά στις αρχικές ερωτήσεις. Σε αρκετές αφηγήσεις, οι ίδιοι/ες έφεραν παραδείγματα που δεν είχαν προβλεφθεί εξ αρχής στον οδηγό συνέντευξης. Ωστόσο, συνέβαλαν ουσιαστικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εμφανίζονται οι έμφυλοι διαχωρισμοί στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου. Η δυνατότητα αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς το αντικείμενο της έρευνας συνδέεται με εμπειρίες, στάσεις και πρακτικές που συχνά εκφράζονται πιο έμμεσα κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

### 2.3. Ανάλυση των δεδομένων: θεματική ανάλυση και κωδικοποίηση

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε καταλληλότερη για την οργάνωση και ερμηνεία του υλικού των συνεντεύξεων (Braun & Clarke, 2006). Η συγκεκριμένη προσέγγιση επέτρεψε την καταγραφή επαναλαμβανόμενων μοτίβων, αλλά και την ανάδειξη διαφοροποιήσεων και μεταβατικών στάσεων στον λόγο των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών.

Σε πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε επανειλημμένη ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, με στόχο την εξοικείωση με το υλικό και τη

συνολική κατανόηση του περιεχομένου. Η διαδικασία αυτή αποτέλεσε μια σταδιακή επεξεργασία, κατά την οποία άρχισαν να αναδεικνύονται βασικά μοτίβα, επαναλαμβανόμενες αναφορές και ενδιαφέροντα σημεία.

Στη συνέχεια ακολούθησε η φάση της ανοιχτής κωδικοποίησης, κατά την οποία επισημάνθηκαν φράσεις, λέξεις και αποσπάσματα που σχετίζονται με τα βασικά ζητήματα της έρευνας. Οι κώδικες δεν ήταν προκαθορισμένοι, αλλά προέκυψαν από το ίδιο το υλικό, με στόχο να αποτυπωθεί το πώς οι νηπιαγωγοί περιγράφουν και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους.

Οι κώδικες που προέκυψαν αφορούσαν, μεταξύ άλλων, τις έμφυλες προτιμήσεις στα παιχνίδια και τους ρόλους φροντίδας που εμφανίζονται στο παιχνίδι. Αφορούσαν, επίσης, τη στάση των γονέων, τις παρεμβάσεις των νηπιαγωγών μέσα στην τάξη και το πώς αντιμετωπίζονται από το περιβάλλον οι δραστηριότητες που αποκλίνουν από στερεοτυπικά πρότυπα φύλου. Συγχρόνως, αναδείχθηκαν και κώδικες που σχετίζονται με πιο έμμεσες διαστάσεις, όπως η τάση γενίκευσης μέσω φράσεων όπως «παλιότερα ήταν πιο έντονα».

Οι κώδικες, στη συνέχεια, οργανώθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στους βασικούς άξονες παρουσίασης των ευρημάτων. Ειδικότερα, οι αναφορές στο παιχνίδι ως μέσο μάθησης, κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης ρόλων συγκεντρώθηκαν στην κατηγορία του παιχνιδιού ως βασικού τρόπου έμφυλης κοινωνικοποίησης. Οι αναφορές στην επίδραση του σπιτιού, στις στάσεις των γονέων και στα πρότυπα που μεταφέρουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο εντάχθηκαν στην κατηγορία του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, οι παρεμβάσεις, οι δηλωμένες παιδαγωγικές θέσεις και οι αντιφάσεις στον λόγο των νηπιαγωγών οργανώθηκαν γύρω από την κατηγορία του ρόλου των εκπαιδευτικών. Τέλος, υπήρχαν αναφορές που σχετίζονταν με πρακτικές φροντίδας μέσα στο παιχνίδι, όπως οι κούκλες, η γωνιά του σπιτιού και οι ρόλοι μητέρας, πατέρα ή παιδιού. Παράλληλα, οργανώθηκαν κώδικες γύρω από το πώς αντιμετωπίζεται η συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών σε τέτοιες δραστηριότητες. Οι αναφορές αυτές συγκροτήθηκαν σε μια ευρύτερη κατηγορία που αφορά τη φροντίδα μέσα στο παιχνίδι και τη σύνδεσή της με το φύλο.

Σε επόμενο στάδιο, η οργάνωση επανεξετάστηκε μέσα από τη σύγκριση των επιμέρους κωδίκων και των διαφορετικών τοποθετήσεων των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών. Στόχος ήταν να διαμορφωθούν οι τελικές θεματικές ενότητες της ανάλυσης. Η πορεία αυτή δεν ήταν γραμμική, καθώς ορισμένοι κώδικες μεταβλήθηκαν ή οργανώθηκαν εκ νέου κατά τη διάρκεια της ανάλυσης. Υπήρχαν αποσπάσματα που συνδέονταν με περισσότερες από μία θεματικές ενότητες, γεγονός που ανέδειξε την πολυπλοκότητα των αφηγήσεων. Εμφανίστηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε νεότερους/ες και μεγαλύτερους/ες σε ηλικία νηπιαγωγούς, κυρίως ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τις αλλαγές γύρω από τα έμφυλα στερεότυπα και το παιχνίδι. Η επεξεργασία του υλικού πραγματοποιήθηκε με ερμηνευτικό τρόπο, ώστε να αναδειχθούν οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται ο λόγος των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών. Οι θεματικές αυτές αποτέλεσαν τη βάση για την παρουσίαση και την ανάλυση των ευρημάτων.

Η αποκωδικοποίηση χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για την κατανόηση των αντιλήψεων γύρω από το φύλο και το παιχνίδι. Για τον λόγο αυτό, δόθηκε έμφαση στη συχνότητα εμφάνισης ορισμένων θεμάτων, αλλά και στην ερμηνευτική τους βαρύτητα μέσα στις συνολικές αφηγήσεις.

Για παράδειγμα, η ιδέα ότι «τα πράγματα είναι καλύτερα σε σχέση με το παρελθόν» εμφανίζεται ως ένα επαναλαμβανόμενο σχήμα κατανόησης, ιδιαίτερα στους/στις μεγαλύτερους/ες σε ηλικία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες συχνά τοποθετούν τις σημερινές πρακτικές σε μια λογική εξέλιξης ή βελτίωσης. Αντίστοιχα, η διαφορετική αντιμετώπιση αγοριών και κοριτσιών όταν επιλέγουν μη στερεοτυπικά παιχνίδια καταγράφεται ως σταθερό μοτίβο σε περισσότερες από μία συνεντεύξεις.

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε συνεχή σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Οι θεματικές ενότητες οργανώθηκαν με τρόπο που να επιτρέπει τη διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τους έμφυλους διαχωρισμούς στο παιχνίδι, τον ρόλο της φροντίδας και τη συμβολή της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων.

Η ερμηνεία των ευρημάτων βασίστηκε, επίσης, στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Έννοιες όπως η έμφυλη κοινωνικοποίηση, η κοινωνική αναπαραγωγή και ο

ρόλος του παιχνιδιού ως χώρου μάθησης και διαμόρφωσης ταυτοτήτων λειτούργησαν ως εργαλεία κατανόησης και ερμηνείας των δεδομένων.

Η σχετική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι τα παιχνίδια συνδέονται με έμφυλες προσδοκίες και κοινωνικά νοήματα (Κογκίδου, 2015). Τα ευρήματα δεν αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένες περιπτώσεις, αλλά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο φάσμα κατανόησης των τρόπων με τους οποίους τα έμφυλα στερεότυπα εμφανίζονται, μεταβάλλονται ή αμφισβητούνται ήδη από την προσχολική ηλικία.

#### 2.4. Δείγμα και κριτήρια επιλογής

Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ νηπιαγωγοί, γυναίκες και άνδρες, με διαφορετικά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας. Το δείγμα επιλέχθηκε με σκοπό να αποτυπωθεί ένα εύρος εμπειριών και οπτικών που να επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση του φαινομένου. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν οκτώ εκπαιδευτικοί ηλικίας από 29 έως 61 ετών, με επαγγελματική εμπειρία από δύο έως τριάντα δύο έτη. Στο δείγμα περιλαμβάνονται νεότεροι και νεότερες εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγοί με πολυετή παρουσία στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και εκπαιδευτικοί με διαφορετικούς επαγγελματικούς ρόλους, όπως προϊσταμένη, νηπιαγωγός ολοήμερου και νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης. Η σύνθεση αυτή έδωσε τη δυνατότητα να αποτυπωθούν διαφορετικές οπτικές και εμπειρίες από την καθημερινότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, η παρουσία εκπαιδευτικών με διαφορετικές θέσεις ευθύνης συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός δείγματος με μεγαλύτερη ποικιλία ως προς τον τρόπο προσέγγισης ζητημάτων γύρω από το παιχνίδι, το φύλο και τη φροντίδα. Η παρουσία ανδρών νηπιαγωγών, παρότι αριθμητικά περιορισμένη, επέτρεψε να συμπεριληφθούν και οπτικές από έναν επαγγελματικό χώρο, στον οποίο οι άνδρες εξακολουθούν να αποτελούν μικρότερο ποσοστό συγκριτικά με τις γυναίκες.

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες προσεγγίστηκαν με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και τη δυνατότητα πρόσβασης. Ορισμένοι/ες εντοπίστηκαν μέσω προσωπικών επαφών, ενώ άλλοι/ες μέσω επαγγελματικών δικτύων.

Η σύνθεση του δείγματος αξιοποιείται ως στοιχείο που συμβάλλει στην κατανόηση των διαφορετικών οπτικών γύρω από το παιχνίδι, το φύλο και τη φροντίδα. Από την επεξεργασία του υλικού προέκυψε ότι οι μεγαλύτεροι και μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί αναφέρονται συχνότερα σε μια διαχρονική μεταβολή των έμφυλων αντιλήψεων, επισημαίνοντας ότι στο παρελθόν οι διαχωρισμοί ήταν πιο έντονοι, ενώ σήμερα εμφανίζονται πιο ήπιοι. Αντίστοιχα, οι νεότεροι και νεότερες εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν τις αλλαγές ως δεδομένες, γεγονός που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τα στερεότυπα.

Η ποικιλία των επαγγελματικών θέσεων των συμμετεχόντων/ουσών οδήγησε, επίσης, στην ανάδειξη διαφορετικών εμπειριών από την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου. Οι αφηγήσεις αφορούσαν στη διδακτική διαδικασία, αλλά επεκτάθηκαν και σε ζητήματα συνεργασίας με γονείς, διαχείρισης συμπεριφορών και οργάνωσης της καθημερινής ζωής της τάξης.

## 2.5. Θέση της ερευνήτριας και ερευνητικός αναστοχασμός

Στην παρούσα εργασία η ερευνητική διαδικασία δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερη. Αντίθετα, ακολουθεί μια προσέγγιση που αναγνωρίζει ότι η παραγωγή γνώσης επηρεάζεται από τη θέση, τις θεωρητικές επιλογές και τις ευαισθησίες της ερευνήτριας. Η οπτική αυτή συνδέεται με τη φεμινιστική μεθοδολογία, η οποία δίνει έμφαση στον αναστοχασμό και στη συνειδητοποίηση του ρόλου της ερευνήτριας στη διαμόρφωση της διαδικασίας (Finlay, 2002).

Η προσέγγιση του φύλου ως κοινωνικής κατασκευής επηρέασε το πώς μελετήθηκε και ερμηνεύτηκε το υλικό. Η ανάλυση δεν περιορίστηκε στο περιεχόμενο των απαντήσεων. Αντιθέτως, επεκτάθηκε και στον τρόπο διατύπωσής τους, στις μετατοπίσεις του λόγου και στα σημεία όπου εμφανίζονται αμφισημίες ή δισταγμοί.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος συνδέθηκε και με εμπειρίες που διαμορφώθηκαν από την επαγγελματική παρουσία της ερευνήτριας στο σχολικό πλαίσιο. Η επαφή με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και η συνεργασία με εκπαιδευτικούς αποτέλεσαν αφορμή για προβληματισμούς γύρω από τον τρόπο με τον

οποίο ζητήματα φύλου εκφράζονται στις σχέσεις των παιδιών και στις πρακτικές που διαμορφώνονται μέσα στο σχολείο. Η επαγγελματική αυτή εμπλοκή ενίσχυσε το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα και ανέδειξε τη σύνδεση της ερευνητικής θέσης με τις εμπειρίες και τα βιώματα της ερευνήτριας. Για τον λόγο αυτό, δόθηκε έμφαση στην ανάγκη διαρκούς αναστοχασμού, ώστε οι προσωπικές εμπειρίες και αρχικές παραδοχές της ερευνήτριας να μην περιορίσουν την ανάγνωση και την ερμηνεία των αφηγήσεων των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η χρήση της μαγνητοφώνησης επηρέασε, σε ορισμένες περιπτώσεις, το επίπεδο άνεσης των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών. Οι τοποθετήσεις εκφράστηκαν με μεγαλύτερη επιφύλαξη κατά τη διάρκεια της καταγραφής, ενώ σε άτυπες συζητήσεις εκτός μαγνητοφώνησης εμφανίστηκαν πιο προσωπικές ή λιγότερο «ελεγχόμενες» απόψεις. Τα στοιχεία αυτά δεν χρησιμοποιούνται ως εμπειρικό υλικό, αλλά συνέβαλαν στον αναστοχασμό και στην πιο προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων, ιδιαίτερα σε σημεία όπου οι αφηγήσεις εμφάνιζαν αντιφάσεις ή διαφοροποιήσεις.

## 2.6. Ηθικά ζητήματα και όρια της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σεβασμό στις αρχές της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της μελέτης και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους, καθώς και για την καταγραφή των συνεντεύξεων. Για την προστασία της ταυτότητάς τους, δεν χρησιμοποιούνται προσωπικά στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε άμεση αναγνώριση.

Την ίδια στιγμή, αναγνωρίζεται ότι ο λόγος των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών συχνά επηρεάζεται από την ανάγκη κοινωνικά επιθυμητής παρουσίας. Σε ζητήματα όπως το φύλο και τα στερεότυπα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εμφανίζονται πιο ουδέτεροι ή επιφυλακτικοί σε σχέση με την καθημερινή τους πρακτική. Το στοιχείο αυτό αντιμετωπίζεται ως μέρος του ίδιου του ερευνητικού αντικειμένου, καθώς αναδεικνύει τον τρόπο διαμόρφωσης και έκφρασης των σύγχρονων αντιλήψεων γύρω από το φύλο.

Παράλληλα, οι αφηγήσεις που προέκυψαν αποτυπώνουν αντιλήψεις και εμπειρίες όπως εκφράστηκαν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν να θεωρηθούν σταθερές ή αμετάβλητες. Οι στάσεις και οι ερμηνείες των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών ενδέχεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια για τη δημιουργία ενός κλίματος άνεσης και ασφάλειας, ώστε οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Το συγκεκριμένο θέμα απαιτούσε προσεκτική διαχείριση, καθώς ζητήματα φύλου και στερεοτύπων συχνά συνοδεύονται από επιφυλακτικότητα ή φόβο αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτό, επιδιώχθηκε η αποφυγή κατευθυντικών παρεμβάσεων ή αξιολογικών σχολίων κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Τέλος, ως βασικός περιορισμός της έρευνας αναγνωρίζεται ότι τα δεδομένα προέρχονται αποκλειστικά από τις αφηγήσεις νηπιαγωγών και δεν συνοδεύονται από άμεση παρατήρηση της τάξης ή από δεδομένα άλλων ομάδων, όπως γονείς ή παιδιά. Κατά τη διαδικασία συγκρότησης του δείγματος διαπιστώθηκε δυσκολία στον εντοπισμό ανδρών νηπιαγωγών, γεγονός που συνδέεται με τη χαμηλή παρουσία τους στην προσχολική εκπαίδευση και, ευρύτερα, με την έμφυλη διάρθρωση του ίδιου του επαγγέλματος. Ως αποτέλεσμα, η οπτική των ανδρών εκπαιδευτικών αποτυπώνεται πιο περιορισμένα στο υλικό. Συνεπώς, η μελέτη δεν εξετάζει άμεσα τις πρακτικές μάθησης που αναπτύσσονται στην καθημερινότητα της τάξης γύρω από το παιχνίδι, τη φροντίδα και τις έμφυλες σχέσεις, αλλά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τις αντιλαμβάνονται και τις ερμηνεύουν.

## Τρίτο κεφάλαιο: Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων

### 3.1. Το παιχνίδι ως πεδίο μάθησης και κοινωνικοποίησης

Από τις συνεντεύξεις έγινε σαφές ότι το παιχνίδι έχει κεντρική θέση στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν και κοινωνικοποιούνται. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες δεν το αντιμετωπίζουν ως μια συμπληρωματική δραστηριότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως βασικό μέσο μάθησης, επικοινωνίας και κοινωνικής ανάπτυξης. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά εκφράζονται, δημιουργούν σχέσεις και έρχονται σε επαφή με τον κοινωνικό κόσμο.

Ήδη από τις πρώτες συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο παιχνίδι. Όπως αναφέρει μία νηπιαγωγός: *«Δεν υπάρχει κάτι πιο σημαντικό. Μέσα από το παιχνίδι μπορούν να μάθουν και το χρησιμοποιούμε πολύ. Κυρίως βασικά μέσα από το παιχνίδι μπορούν να μάθουν, από το πιο μικρό μέχρι το πιο μεγάλο, και υπάρχουν και διάφορα είδη παιχνιδιών. Υπάρχει το συμβολικό, υπάρχει το ομαδικό και κατά συνέπεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και στη γνωστική και στην κοινωνική και στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών»* (Συνέντευξη 1).

Αντίστοιχα, άλλη συμμετέχουσα περιγράφει το παιχνίδι ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας: *«Σε αυτή την ηλικία είναι από τα βασικότερα σημεία της εκπαίδευσης. (...) Όλα ξεκινούν από το παιχνίδι και εκεί καταλήγουν. Το θεατρικό παιχνίδι, το κοινωνικό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι που παίζουν στις γωνιές. Όλη μας η διαδικασία εκμάθησης μέσα στην τάξη και διερεύνησης των πραγμάτων γίνεται μέσα από το παιχνίδι»* (Συνέντευξη 3). Παρόμοιες αναφορές εμφανίζονται και στις υπόλοιπες συνεντεύξεις. Μία ακόμη νηπιαγωγός τονίζει ότι *«το παιχνίδι κυριαρχεί στη ζωή του. Μέσα από το παιχνίδι γίνεται η μάθηση, είναι παιγνιώδης η μάθηση (...) το παιχνίδι προωθείται μέσα από όλες τις δραστηριότητες που κάνουμε (...) Είναι πρωτεύον»* (Συνέντευξη 5).

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες αντιμετωπίζουν το παιχνίδι, τόσο ως μέσο ψυχαγωγίας, όσο και ως θεμελιώδη παιδαγωγική διαδικασία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη θέση της Κογκίδου (2015), κατά την οποία το παιχνίδι αποτελεί βασικό πεδίο μάθησης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συγκρότησης της ταυτότητας των

παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα εξοικειώνονται με κανόνες, αξίες και προσδοκίες που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες συνδέουν άμεσα το παιχνίδι με την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ιδιαίτερα το ελεύθερο παιχνίδι περιγράφεται ως μια διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά γνωρίζουν τους συνομηλίκους τους, δημιουργούν φιλίες και αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας. Όπως αναφέρει μία συμμετέχουσα: *«Γενικότερα το παιχνίδι πιστεύω παίζει πολύ μεγάλο ρόλο και ιδιαίτερα το ελεύθερο παιχνίδι (...) βοηθάει τα παιδιά σίγουρα να εξελίσσουν τις δεξιότητές τους, αλλά και να γνωρίσουν καλύτερα τα άλλα παιδιά, να κάνουν φίλους σίγουρα. Και καταλαβαίνεις και τα ενδιαφέροντά τους πολλές φορές και από τον τρόπο που παίζουν (...) Καταλαβαίνεις και πράγματα του χαρακτήρα τους σίγουρα από το παιχνίδι. Και σίγουρα βοηθάει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση»* (Συνέντευξη 6).

Το παιχνίδι λειτουργεί, επομένως, ως μέσο μάθησης, αλλά και ως σημαντικό εργαλείο παρατήρησης. Από τις αυθόρμητες επιλογές και αλληλεπιδράσεις των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους.

Η σύνδεση του παιχνιδιού με την κοινωνικοποίηση φαίνεται και στο απόσπασμα που ακολουθεί: *«Μέσα από το παιχνίδι μπορούν να κοινωνικοποιηθούν (...) χτίζουν κάτι με τα τουβλάκια, ο ένας κάνει τον εργολάβο, ο άλλος κάνει τον εργάτη. Μπορεί να παίζουν με τις κούκλες. Η μία κούκλα γνωρίζει την άλλη, μία είναι μαμά, η μία είναι η κόρη. (...) κάποιος κάνει τον πωλητή, κάποιος κάνει τον πελάτη. Οπότε φυσικά όλο αυτό το βιωματικό παίζει θετικό και σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών»* (Συνέντευξη 7). Το συγκεκριμένο απόσπασμα φανερώνει ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, αλλά και να δοκιμάζουν κοινωνικούς ρόλους, να αναπαριστούν καταστάσεις της καθημερινότητας και να αναπτύσσουν αντιλήψεις για τον κοινωνικό κόσμο. Επομένως, το παιχνίδι αποτελεί χώρο κοινωνικής μάθησης και όχι απλώς δραστηριότητα αναψυχής.

Αρκετοί/ες συμμετέχοντες/ουσες περιγράφουν το ελεύθερο παιχνίδι ως το σημείο όπου γίνονται περισσότερο ορατές οι αντιλήψεις των παιδιών γύρω από το φύλο. Ένας συμμετέχων αναφέρει ότι *«στο ελεύθερο παιχνίδι μπορείς να παρατηρήσεις*

πιο εύκολα τις απόψεις των παιδιών (...) αν τα παιδιά έχουνε μία συγκεκριμένη εικόνα για το ποιος μπορεί να παίζει και με ποιο παιχνίδι ή αν όλα τα παιχνίδια είναι για όλα τα παιδιά. Που συνήθως παρατηρείς ότι κάποια παιδιά έχουνε κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις, ότι δεν παίζουν τα αγόρια με τις κούκλες ή δεν παίζουν τα αγόρια με τα μωρά. Η αντίστοιχα πολλά παιδιά μπορούν να σου πούνε ότι τα κορίτσια δεν παίζουν με τα εργαλεία» (Συνέντευξη 8). Το παραπάνω απόσπασμα δείχνει ότι στο ελεύθερο παιχνίδι εκφράζονται αντιλήψεις και εμπειρίες που τα παιδιά μεταφέρουν από το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Μέσα από τις επιλογές, τις συζητήσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους αποτυπώνουν τρόπους κατανόησης του κοινωνικού κόσμου, οι οποίοι δεν παραμένουν αόρατοι, αλλά εμφανίζονται στην καθημερινότητα του σχολείου. Η εικόνα που προκύπτει από τις συνεντεύξεις υποδηλώνει ότι οι έμφυλες αντιλήψεις δεν εκφράζονται σήμερα με τον ίδιο τρόπο, όπως στο παρελθόν. Αντίθετα, φαίνεται ότι έχουν μετακινηθεί από πιο ρητές και αυστηρές μορφές σε πιο ήπιες και λιγότερο εμφανείς εκδοχές, χωρίς, ωστόσο, να έχουν εξαλειφθεί.

Όσα περιγράφουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες, συνδέονται με τη θέση της Thorne (1993), σύμφωνα με την οποία οι παιδικές αλληλεπιδράσεις δεν αντανakλούν απλώς τις έμφυλες κατηγορίες που κυκλοφορούν στην κοινωνία, αλλά αποτελούν και τον χώρο όπου αυτές παράγονται, διαπραγματεύονται και αποκτούν νόημα. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη συγκρότηση έμφυλων νοημάτων, δοκιμάζοντας ρόλους, θέτοντας όρια και αναπτύσσοντας αντιλήψεις σχετικά με το τι θεωρείται κατάλληλο για αγόρια και κορίτσια. Παράλληλα, το Butler (1990) υποστηρίζει ότι το φύλο δεν αποτελεί ένα σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά συγκροτείται μέσα από επαναλαμβανόμενες κοινωνικές πρακτικές. Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι το παιχνίδι αποτελεί έναν από τους πρώτους χώρους, όπου οι έμφυλοι ρόλοι επιτελούνται και αποκτούν κοινωνικό νόημα.

### 3.2. Το παιχνίδι: ουδέτερο ή έμφυλα προσδιορισμένο;

Παρότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι όλα τα παιχνίδια μπορούν να είναι διαθέσιμα σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο τους, οι αφηγήσεις τους αναδεικνύουν ότι στη σχολική καθημερινότητα εξακολουθούν να εμφανίζονται συγκεκριμένα έμφυλα μοτίβα στις επιλογές και στις αλληλεπιδράσεις

των παιδιών. Οι τάσεις αυτές δεν εμφανίζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί περιγράφουν μια πιο σύνθετη εικόνα, όπου οι παραδοσιακές αντιλήψεις γύρω από τα «αγορίστικα» και «κοριτσίστικα» παιχνίδια είναι παρούσες, αλλά συχνά συνυπάρχουν με πρακτικές που αμφισβητούν αυτούς τους διαχωρισμούς.

Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ότι παρατηρούν διαφορές στις προτιμήσεις των παιδιών ως προς τα παιχνίδια που επιλέγουν. Τα κορίτσια φαίνεται να στρέφονται συχνότερα σε δραστηριότητες που συνδέονται με το κουκλόσπιτο, την οικογένεια και τα παιχνίδια ρόλων, ενώ τα αγόρια επιλέγουν συχνότερα αυτοκίνητα, εργαλεία, κατασκευές και οικοδομικό υλικό. Μία νηπιαγωγός περιγράφει: *«Τα κορίτσια θα προτιμήσουν κατά πλειοψηφία επιλογών την κουζίνα, το σπιτάκι, τη λεγόμενη γωνιά του σπιτιού, τις κούκλες, τις βόλτες, τις τσάντες, την αμφίεση, (...) ό,τι έχει να κάνει τέλος πάντων με αντικείμενο οικογένειας (...) ενώ τα αγόρια θα προτιμήσουν και τα ζωάκια, το οικοδομικό υλικό, το να φτιάχνουν πιστόλια, τα αυτοκινητάκια»* (Συνέντευξη 2). Αντίστοιχα, μια άλλη συμμετέχουσα αναφέρει: *«Βλέπεις μεγάλες διαφορές. Παίρνουνε ρόλους ας πούμε μαμά, μπαμπάς, όταν υπάρχει αγόρι. Αν δεν υπάρχει αγόρι κάνουν τις μαμάδες, τις νονές, τις αδερφές, οπότε είναι σε επίπεδο κοριτσιών το παιχνίδι»* (Συνέντευξη 3). Ανάλογες παρατηρήσεις διατυπώνει και ένας από τους άνδρες νηπιαγωγούς της έρευνας, ο οποίος σημειώνει ότι τα αγόρια *«θα προτιμήσουν συνήθως να παίζουν με κάτι “αγορίστικο”, του τύπου αυτοκινητάκι»*, ενώ τα κορίτσια *«με κούκλες, καρτσάκια και μωράκια»*. Παρόλο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν σε θεωρητικό επίπεδο τον έμφυλο διαχωρισμό των παιχνιδιών, αναγνωρίζουν ότι ορισμένες επιλογές εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών.

Ωστόσο, οι συνεντεύξεις δείχνουν ότι οι διαφορές αυτές δεν μπορούν να ερμηνευθούν απλώς ως προσωπικές προτιμήσεις. Αντίθετα, φαίνεται να συνδέονται με ευρύτερες κοινωνικές προσδοκίες σχετικά με το τι θεωρείται κατάλληλο για αγόρια και κορίτσια. Όπως υποστηρίζει η Connell (2009), οι έμφυλες ταυτότητες δεν αποτελούν σταθερά χαρακτηριστικά των ατόμων, αλλά συγκροτούνται από καθημερινές πρακτικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι επιλογές παιχνιδιού αποτελούν έναν από τους πρώτους τρόπους, μέσα από τους οποίους τα παιδιά έρχονται σε επαφή με

αυτές τις προσδοκίες και μαθαίνουν ποια ενδιαφέροντα, συμπεριφορές και δραστηριότητες θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές για το φύλο τους.

Παράλληλα, αρκετοί/ές νηπιαγωγοί παρατηρούν ταυτόχρονα και αποκλίσεις από αυτά τα μοτίβα. Η συνύπαρξη παραδοσιακών, αλλά και λιγότερο στερεοτυπικών επιλογών αποτυπώνεται στο παρακάτω απόσπασμα: *«Και τα κορίτσια παίζουνε αρκετά με τουβλάκια, περισσότερο με κουζινικά και με κούκλες, αλλά και με κατασκευαστικό υλικό και παιχνίδι ρόλων. Και στα αγόρια τους αρέσει το παιχνίδι ρόλων, αλλά κυρίως ασχολούνται, πιστεύω, με τα αυτοκίνητα περισσότερο»* (Συνέντευξη 6). Παρόμοια, άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες τονίζουν ότι έχουν δει αγόρια να παίζουν με κουζινικά και κορίτσια να συμμετέχουν σε παιχνίδια που παραδοσιακά θεωρούνταν «αγορίστικα». Οι αφηγήσεις αυτές αναδεικνύουν ότι οι έμφυλοι διαχωρισμοί δεν λειτουργούν απόλυτα, ούτε καθορίζουν πλήρως τις επιλογές των παιδιών.

Παρά τις παραπάνω διαφοροποιήσεις, από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι τα έμφυλα όρια εξακολουθούν να γίνονται ορατά, κυρίως, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των ίδιων των παιδιών. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα παιδιά εμφανίζονται να λειτουργούν ως φορείς και αναπαραγωγοί των κυρίαρχων στερεοτύπων. Συγκεκριμένα, γίνονται αναφορές σε περιστατικά, όπου παιδιά επιχειρούν να αποκλείσουν συνομηλίκους τους από συγκεκριμένες γωνιές δραστηριοτήτων, ή παιχνίδια λόγω φύλου.

Ένας συμμετέχων περιγράφει ότι ακούει συχνά παιδιά να διαμαρτύρονται, επειδή δεν τους επιτρέπεται να παίζουν σε κάποια γωνιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Η γνωστή συμπεριφορά των παιδιών που έρχονται να σου πούνε “Κύριε, δεν μ’ αφήνει να παίζω”. Και τότε του λες σε ποιο παιχνίδι και σου λέει ότι θέλω να παίζω, ας πούμε, στην κουζίνα και εσύ τους συμβουλεύεις ότι μπορούν να παίζουνε όλοι, μπορούν να παίζουν και τα αγόρια και τα κορίτσια στην κουζίνα. Και μπορεί η απάντηση, η συνήθης απάντηση των παιδιών είναι “Μα μόνο τα κορίτσια μαγειρεύουνε” ή “να πάει να παίζει με τα άλλα παιχνίδια, να πάει να παίζει στα εργαλεία”. Το οποίο δεν συμβαίνει πάντα. Τώρα λέω για τις περιπτώσεις που παρατηρείς έμφυλες διαφορές ουσιαστικά»* (Συνέντευξη 8).

Παρόμοιες παρατηρήσεις καταγράφονται και σε άλλες συνεντεύξεις. Ένας νηπιαγωγός αναφέρει: *«Μπορεί να τύχει να το κοροϊδέψουν. Του τύπου αυτό είναι*

κοριτσίστικο παιχνίδι, δεν είναι για σένα, με αυτό παίζουν τα κορίτσια» (Συνέντευξη 7). Παρόμοια, άλλη συμμετέχουσα σημειώνει: «Κάποια χρώματα τα συνδέουν πολύ με τα κορίτσια. Δηλαδή αν επιλέξει ας πούμε το ροζ χρώμα ένα αγοράκι, τότε θα του πει ότι αυτό είναι κοριτσίστικο. Ή αν παίζει ένα αγοράκι με μία κούκλα, μπορεί να του πούνε ότι αυτό είναι κοριτσίστικο παιχνίδι» (Συνέντευξη 6). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι έμφυλοι διαχωρισμοί δεν επιβάλλονται αποκλειστικά από τους ενήλικες. Φαίνεται, μάλιστα, να αναπαράγονται και μέσα στις σχέσεις των ίδιων των παιδιών. Η Thorne (1993) υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν κληρονομούν απλώς έτοιμες κατηγορίες φύλου από τον κόσμο των ενηλίκων, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία, διατήρηση και διαπραγμάτευση των έμφυλων ορίων.

Οι αποκλίσεις από τα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα δεν αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο για όλα τα παιδιά. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι τα κορίτσια φαίνεται να γίνονται ευκολότερα αποδεκτά, όταν επιλέγουν παιχνίδια που θεωρούνται παραδοσιακά «αγορίστικα», σε αντίθεση με τα αγόρια που επιλέγουν παιχνίδια συνδεδεμένα με τη θηλυκότητα. Μία συμμετέχουσα περιγράφει: «Πιστεύω υπερισχύει όταν ένα αγόρι παίζει με κάτι κοριτσίστικο. Γιατί όταν ένα κορίτσι παίζει με κάτι αγορίστικο, δεν δίνουν τόση σημασία. Αλλά αν δουν ένα αγόρι να παίζει με τις κούκλες ή ας πούμε να ντύνει Barbie και αυτά, θα του πούνε ότι αυτό είναι κοριτσίστικο» (Συνέντευξη 6). Αντίστοιχα, ένας άλλος συμμετέχων σημειώνει ότι «τα κορίτσια είναι πιο αποδεκτά στα αγορίστικα παιχνίδια παρά τα αγόρια», ενώ ένας τρίτος παρατηρεί ότι τα σχόλια και οι αρνητικές αντιδράσεις εμφανίζονται, κυρίως, όταν αγόρια επιλέγουν δραστηριότητες που θεωρούνται «κοριτσίστικες».

Το συγκεκριμένο εύρημα αναδεικνύει ότι τα όρια της αρρενωπότητας φαίνεται να προστατεύονται πιο αυστηρά από τα αντίστοιχα όρια της θηλυκότητας. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με τη θεωρία της επιτέλεσης του φύλου του Butler (1990), σύμφωνα με την οποία το φύλο συγκροτείται μέσα από επαναλαμβανόμενες πρακτικές και κοινωνικές προσδοκίες. Όταν ένα παιδί επιλέγει ένα παιχνίδι που θεωρείται ασύμβατο με το φύλο του, συχνά αμφισβητούνται και οι προσδοκίες που συνδέονται με το τι θεωρείται κατάλληλο για αγόρια και κορίτσια.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση που περιγράφει μία νηπιαγωγός από την εμπειρία της ως παράλληλη στήριξη ενός αγοριού: «Το παιδάκι το έβλεπα ότι επιθυμούσε πάρα πολύ να παίζει σε εκείνη τη γωνιά, αλλά υπήρχε κάποια δυσανεμία

από το άλλο φύλο, το αντίθετο, στο να συμμετέχει στο παιχνίδι των κοριτσιών εκείνη τη στιγμή. Δηλαδή προσπαθούσε να μπει και δεν μπορούσε να ενταχθεί στο παιχνίδι όπως θα ήθελε εκείνος. Τα κορίτσια δεν του έλεγαν “φύγε”, αλλά δεν τον έβαζαν και στο παιχνίδι να συμμετέχει ενεργά» (Συνέντευξη 3). Το περιστατικό αυτό φανερώνει ότι οι έμφυλοι αποκλεισμοί δεν εκφράζονται πάντοτε με άμεσο ή επιθετικό τρόπο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, εμφανίζονται μέσα από πιο διακριτικές μορφές αποστασιοποίησης, ή μη αποδοχής.

Παρά τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες/ουσες περιγράφουν μια σταδιακή μεταβολή σε σχέση με προηγούμενες δεκαετίες. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία θεωρούν ότι οι διαχωρισμοί ανάμεσα σε «αγορίστικα» και «κοριτσίστικα» παιχνίδια εξακολουθούν να υπάρχουν, αλλά εμφανίζονται λιγότερο έντονοι σε σχέση με το παρελθόν. Μία νηπιαγωγός, με περισσότερα από τριάντα χρόνια υπηρεσίας, υποστηρίζει: «*Νομίζω παλιότερα ήταν περισσότερο χωρισμένα (...) πλέον αυτό δεν έχει εξαλειφθεί, αλλά τείνει να μειωθεί*» (Συνέντευξη 4). Αντίστοιχα, άλλη συμμετέχουσα σημειώνει ότι τα τελευταία χρόνια ο διαχωρισμός είναι αισθητά μικρότερος σε σχέση με παλαιότερες περιόδους της επαγγελματικής της πορείας.

Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν πως όλα τα παιχνίδια είναι κατάλληλα για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Ωστόσο, όταν περιγράφουν περιστατικά από τη σχολική ζωή, αναφέρονται συστηματικά σε διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις επιλογές παιχνιδιού και στις αντιδράσεις που προκαλούνται, όταν κάποιο παιδί αποκλίνει από αυτές τις προσδοκίες. Η συνύπαρξη αυτών των δύο στοιχείων δείχνει μια αντίφαση που εμφανίζεται συχνά στις συνεντεύξεις. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν έναν λόγο ισότητας και αποδοχής. Από την άλλη, οι περιγραφές τους δείχνουν ότι οι έμφυλοι διαχωρισμοί εξακολουθούν να διαμορφώνουν τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Η αμφισβήτηση των στερεοτύπων δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την πλήρη εξαφάνισή τους. Αντίθετα, οι έμφυλες αντιλήψεις εξακολουθούν να επηρεάζουν τις πρακτικές του παιχνιδιού, συχνά με πιο έμμεσους και λιγότερο εμφανείς τρόπους.

Το παιχνίδι αποτελεί έναν χώρο, όπου συνυπάρχουν η αναπαραγωγή και η αμφισβήτηση των έμφυλων προσδοκιών. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις εξακολουθούν

να επηρεάζουν τις επιλογές των παιδιών, χωρίς όμως να λειτουργούν πλέον με την ίδια ακαμψία που περιγράφουν οι παλαιότεροι/ες εκπαιδευτικοί. Τα παιδιά δεν κινούνται πάντα μέσα σε αυστηρά έμφυλα πλαίσια, παρότι οι σχετικές αντιλήψεις παραμένουν παρούσες στο παιχνίδι τους.

### 3.3. Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση των επιλογών παιχνιδιού

Ένα από τα πιο σταθερά ευρήματα που αναδύονται από τις συνεντεύξεις αφορά τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των επιλογών παιχνιδιού των παιδιών (Laslett & Brenner, 1989). Οι νηπιαγωγοί, ακόμη και όταν μιλούν πρωτίστως για το σχολείο, επανέρχονται συχνά στην ιδέα ότι τα παιδιά φτάνουν στο νηπιαγωγείο έχοντας ήδη συγκροτήσει βασικές αντιλήψεις για το τι «ταιριάζει» στα αγόρια και τι στα κορίτσια. Το σχολείο αποτελεί συνέχεια αυτής της κοινωνικοποίησης και λειτουργεί ως χώρος όπου γίνεται περισσότερο ορατή και διαπραγματεύσιμη (Laslett & Brenner, 1989· Κογκίδου, 2015).

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από τη Συνέντευξη 2, όπου σημειώνεται ότι *«στο σπίτι τα παιδιά συνήθως, κατά 90%, προωθούνται στο να επιλέξουν το παιχνίδι σύμφωνα με το φύλο τους»* (Συνέντευξη 2). Η συγκεκριμένη φράση δείχνει ότι οι έμφυλες κατηγοριοποιήσεις δεν αποδίδονται σε «φυσικές» προτιμήσεις, αλλά σε ήδη διαμορφωμένους μηχανισμούς οικογενειακής κοινωνικοποίησης. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί βλέπουν ότι οι διαφοροποιήσεις στο παιχνίδι έχουν ήδη μια προϊστορία πριν από την είσοδο στο σχολείο (Laslett & Brenner, 1989).

Αντίστοιχη εικόνα προκύπτει και από τη Συνέντευξη 8, όπου ο συμμετέχων σημειώνει ότι στο ελεύθερο παιχνίδι μπορεί να παρατηρήσει κανείς αν τα παιδιά *«έχουνε σχηματίσει αυτές τις εικόνες, προφανώς από την οικογένειά τους, γιατί μέχρι πριν, ίσως να μην είχανε αντίστοιχες εμπειρίες»* (Συνέντευξη 8). Το απόσπασμα συνδέει άμεσα τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο με την πρώιμη κοινωνικοποίηση, χωρίς να παρουσιάζει την οικογένεια με μονοσήμαντο τρόπο. Αντίθετα, αποτυπώνει ότι το παιδί μεταφέρει στο νηπιαγωγείο μια ήδη διαμορφωμένη αλλά όχι αμετάβλητη κατανόηση των έμφυλων ρόλων.

Από τις αφηγήσεις προκύπτει, επίσης, ότι οι πρακτικές που τα παιδιά παρατηρούν στην καθημερινή οικογενειακή ζωή επηρεάζουν τις επιλογές τους. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τη συμμετοχή ή μη του πατέρα σε πρακτικές φροντίδας. Η λογική αυτή υποστηρίζεται έμμεσα από τις ίδιες τις αφηγήσεις των νηπιαγωγών, οι οποίοι/ες συνδέουν την άνεση των παιδιών απέναντι σε μη στερεοτυπικές επιλογές με όσα έχουν δει στο σπίτι. Στη Συνέντευξη 3, για παράδειγμα, σημειώνεται ότι *«κάποια έχουν αδερφάκια στο σπίτι τους οπότε είναι πολύ εξοικειωμένα με αυτό το πράγμα. Και με τις κούκλες και με τα ψεύτικα ας πούμε παιχνίδια που είναι προσομοιώματα ανθρώπων»*. Το στοιχείο αυτό φανερώνει ότι οι εμπειρίες φροντίδας ενσωματώνονται στις επιλογές παιχνιδιού όταν τα παιδιά έχουν αναφορές από το οικιακό περιβάλλον (Ferguson, 2020).

Συγχρόνως, η οικογένεια δεν εμφανίζεται μόνο ως φορέας μετάδοσης στερεοτύπων, αλλά και ως παράγοντας διαφοροποίησης. Από τις συνεντεύξεις διαπιστώνεται ότι δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες αφετηρίες. Ορισμένα έρχονται ήδη πιο ανοιχτά σε διαφορετικές μορφές παιχνιδιού, ενώ άλλα μεταφέρουν πιο αυστηρές κατηγοριοποιήσεις. Αυτό προκύπτει από τη Συνέντευξη 6, όπου η συμμετέχουσα παρατηρεί ότι *«γενικότερα υπάρχει αυτό το κοινωνικό στερεότυπο, οπότε πιστεύω τα αγόρια ασυναίσθητα πηγαίνουν στα αυτοκίνητα και τα κορίτσια πιο πολύ στα κουζινικά. Αλλά εντάξει, διαλέγουν ελεύθερα»* (Συνέντευξη 6). Η διατύπωση αυτή συνδυάζει την αναγνώριση ενός γενικού κοινωνικού πλαισίου με την παραδοχή ότι οι ατομικές διαφοροποιήσεις υπάρχουν.

Η οικογενειακή επίδραση δεν γίνεται αντιληπτή μόνο από τις άμεσες δηλώσεις των γονέων, αλλά και από τον λόγο που αναπαράγουν τα ίδια τα παιδιά (Thorne, 1993). Στη Συνέντευξη 8, για παράδειγμα, περιγράφεται ότι όταν ένα παιδί αποκλείεται από μια γωνιά παιχνιδιού, η συνήθης απάντηση των άλλων παιδιών είναι πως *«μόνο τα κορίτσια, ας πούμε, μαγειρεύουνε ή να πάει να παίξει με τα άλλα παιχνίδια, να πάει να παίξει στα εργαλεία»*. Αντίστοιχα, στη Συνέντευξη 6 αναφέρεται ότι αν ένα αγόρι επιλέξει ροζ χρώμα ή κούκλα, μπορεί να ακούσει ότι *«αυτό είναι κοριτσιίστικο»*. Οι φράσεις αυτές δεν μεταφέρουν απλώς παιδικές προτιμήσεις, αλλά ήδη εσωτερικευμένα κοινωνικά νοήματα γύρω από το φύλο.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν να συνδεθούν με προσεγγίσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής, σύμφωνα με τις οποίες η καθημερινή ζωή της οικογένειας αποτελεί βασικό χώρο ενίσχυσης έμφυλων ρόλων και προσδοκιών (Laslett & Brenner, 1989). Το παιδί μαθαίνει από άμεσες εντολές, αλλά κυρίως από τη ρουτίνα, την παρατήρηση και την επανάληψη. Η έννοια της φροντίδας, ειδικότερα, εμφανίζεται στο παιχνίδι ως πεδίο πάνω στο οποίο έχουν ήδη εγγραφεί έμφυλες προσδοκίες (Ferguson, 2020).

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις είναι ότι η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει και ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της αποδόμησης των στερεοτύπων. Στη Συνέντευξη 2, η νηπιαγωγός αναφέρει ότι «τα τελευταία χρόνια οι μπαμπάδες είναι πιο ενεργοί» και συνδέει αυτή τη μεταβολή με μια πιο ανοιχτή στάση των παιδιών απέναντι στη φροντίδα και τη συμμετοχή των αγοριών σε παιχνίδια οικογενειακών ρόλων. Η αφήγηση υποδηλώνει πως η οικογένεια λειτουργεί ως χώρος μετάδοσης έμφυλων κανόνων, αλλά και ως πεδίο όπου οι καθημερινές πρακτικές μπορούν είτε να σταθεροποιούν είτε να μετατοπίζουν τις προσδοκίες γύρω από τη φροντίδα και το φύλο (Ferguson, 2020).

Από την ανάλυση προκύπτει ότι η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιλογών παιχνιδιού, όχι όμως με έναν απλό και γραμμικό τρόπο. Τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο έμφυλες εικόνες, παραδείγματα και βεβαιότητες που έχουν προσλάβει στο σπίτι, ενώ το ίδιο το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως χώρος όπου αυτές γίνονται ορατές, επιβεβαιώνονται ή αμφισβητούνται. Η σημασία της οικογένειας, επομένως, συνδέεται και με τον ρόλο του σχολείου, αναδεικνύοντας ότι η έμφυλη κοινωνικοποίηση διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση διαφορετικών πλαισίων και παραγόντων (Laslett & Brenner, 1989· Thorne, 1993).

### 3.4. Ο ρόλος των νηπιαγωγών: παρεμβάσεις, αντιφάσεις και όρια στη διαχείριση των έμφυλων διαφοροποιήσεων

Ένα από τα πιο ουσιαστικά ευρήματα της έρευνας αφορά το πώς οι νηπιαγωγοί κατανοούν τον δικό τους ρόλο απέναντι στους έμφυλους διαχωρισμούς που εμφανίζονται στο παιχνίδι. Σχεδόν όλοι/ες οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες δηλώνουν ότι θεωρούν σημαντικό να μη συντηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να

δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να επιλέγουν ελεύθερα παιχνίδια και γωνιές (Κογκίδου, 2015). Σε επίπεδο δηλωμένων θέσεων, το υλικό συγκλίνει προς μια σαφή αποδοχή της αρχής ότι «όλα τα παιχνίδια είναι για όλα τα παιδιά».

Χαρακτηριστικά, στη Συνέντευξη 4 δηλώνεται ότι *«ο ρόλος μου είναι να ενθαρρύνω τα παιδιά να παίζουν με αυτό που τους αρέσει»* και ότι *«δεν υπάρχουν αγορίστικα και κοριτσιίστικα παιχνίδια. Ο καθένας μπορεί να παίζει με αυτό που του αρέσει»* (Συνέντευξη 4). Παρόμοια, στη Συνέντευξη 5 η νηπιαγωγός σημειώνει ότι *«όλες οι γωνιές μπορούν να επιλεγούν εξίσου από τα αγόρια και τα κορίτσια»* και ότι από την αρχή φροντίζει να τονίζει πως *«όλα τα παιχνίδια»* είναι διαθέσιμα σε όλα τα παιδιά (Συνέντευξη 5). Αντίστοιχα, στη Συνέντευξη 8 ο άνδρας νηπιαγωγός αναφέρει ότι *«όλα τα παιχνίδια είναι για όλα τα παιδιά και ότι δεν είναι σωστό να διαχωρίζουμε τα παιχνίδια με βάση το φύλο»* (Συνέντευξη 8).

Οι τοποθετήσεις δείχνουν ότι σε επίπεδο παιδαγωγικής αρχής υπάρχει σαφής τάση αποστασιοποίησης από πιο παραδοσιακά σχήματα διαχωρισμού. Ωστόσο, η συνολική εικόνα γίνεται πιο σύνθετη όταν εξετάζονται οι πραγματικές παρεμβάσεις που περιγράφουν οι ίδιοι/ες οι νηπιαγωγοί. Σε αρκετές περιπτώσεις, ο ρόλος τους δεν εμφανίζεται ως ουδέτερος ή αποκλειστικά απελευθερωτικός, αλλά ως διαμεσολαβητικός και ενίοτε αντιφατικός (Thorne, 1993).

Για παράδειγμα, στη Συνέντευξη 5 η νηπιαγωγός αναφέρει ότι *«δεν το αφήνω να συμβεί. (...) Είμαι πάντα παρούσα με το βλέμμα μου στο ελεύθερο παιχνίδι, όπου χρειαστεί θα παρέμβω με συζήτηση»* (Συνέντευξη 5). Εδώ η παρέμβαση παρουσιάζεται ως συνεχής επιτήρηση και ενεργητική διαχείριση του πλαισίου, όχι ως παθητική αποδοχή της ελευθερίας του παιδιού. Το συγκεκριμένο στοιχείο φανερώνει ότι η δυνατότητα επιλογής στο παιχνίδι συνιστά μια παιδαγωγικά διαμορφωμένη συνθήκη, μέσα στην οποία ο/η νηπιαγωγός καλείται να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τις άνισες σχέσεις που αναδύονται στην ομάδα.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Συνέντευξη 8, όπου ο νηπιαγωγός περιγράφει ότι όταν ένα παιδί αποκλείεται από μια γωνιά παιχνιδιού, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει άμεσα και *«τους εξηγεί ότι δεν είναι αυτό το παιχνίδι μόνο για αγόρια ή δεν είναι αντίστοιχα αυτό το παιχνίδι μόνο για κορίτσια»* (Συνέντευξη 8).

Η παρέμβαση αποτυπώνει καθαρά τον ρόλο του/της νηπιαγωγού ως υποκειμένου που καταγράφει τις δυναμικές της τάξης και συγχρόνως προσπαθεί να μετασχηματίσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται.

Από το υλικό, επίσης, προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί δεν τοποθετούνται όλοι/ες με τον ίδιο τρόπο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η δική τους παρέμβαση συνδέεται με μια συνειδητή παιδαγωγική θέση απέναντι στα στερεότυπα. Η Συνέντευξη 5 είναι ενδεικτική, καθώς η συμμετέχουσα, χωρίς να περιορίζεται στο ελεύθερο παιχνίδι, επεκτείνει την αποδόμηση των στερεοτύπων και στις οργανωμένες δραστηριότητες. Αναφέρεται ότι επιχειρεί να αμφισβητήσει αυτούς τους διαχωρισμούς *«και μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου»*, συνδέοντας το ζήτημα των παιχνιδιών με επαγγέλματα, επιστήμη και ρομποτική (Συνέντευξη 5). Διαφαίνεται, επομένως, ότι για ορισμένους/ες εκπαιδευτικούς το παιχνίδι και το φύλο δεν είναι μεμονωμένο ζήτημα, αλλά εντάσσονται σε μια συνολικότερη στάση απέναντι στις έμφυλες δυνατότητες των παιδιών.

Η ανάλυση υποδηλώνει, επίσης, ότι η παρέμβαση των νηπιαγωγών έχει όρια. Τα όρια αυτά αφορούν την παιδαγωγική τους επάρκεια, αλλά και το γεγονός ότι καλούνται να λειτουργήσουν μέσα σε ένα ήδη διαμορφωμένο κοινωνικό πλαίσιο (Connell, 2009). Η Συνέντευξη 2 είναι αποκαλυπτική σε αυτό το σημείο, όταν η νηπιαγωγός αναφέρει ότι γονέας έχει ζητήσει τη βοήθειά της δηλώνοντας πως *«δεν θέλω να παίζει ο γιος μου με αυτά, γιατί μου λέει στο σπίτι να ντύνεται νεράιδα ή να παίζει συνέχεια με τα κορίτσια»* (Συνέντευξη 2). Από το απόσπασμα αυτό προκύπτει πως ο ρόλος του/της νηπιαγωγού δεν ασκείται σε «κενό» κοινωνικό χώρο, αλλά σε ένα πεδίο όπου ήδη δρουν οικογενειακές προσδοκίες και φόβοι γύρω από το φύλο.

Οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται ως φορείς αποδόμησης των στερεοτύπων, αλλά και ως πρόσωπα που οι ίδιοι/ες κινούνται μέσα σε αντιφάσεις. Ενδεικτική είναι η Συνέντευξη 1, όπου η συμμετέχουσα δηλώνει ότι *«όλα τα παιδιά μπορούν να παίζουν με όλα τα παιχνίδια»*, αλλά λίγο νωρίτερα έχει περιγράψει ότι *«κανένα κορίτσι δεν παίζει με τα αυτοκινητάκια»* και ότι τα κορίτσια επιλέγουν κυρίως «τη γωνιά του σπιτιού» και ρόλους «μαμάς - παιδιού» (Συνέντευξη 1). Η αντιφατικότητα αυτή δεν πρέπει να διαβαστεί ως προσωπική ασυνέπεια, αλλά ως ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί

διαχειρίζονται ένα πεδίο όπου η επιθυμία για ισότητα συνυπάρχει με βαθιά κοινωνικά εμποδωμένες κατηγορίες (Thorne, 1993).

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι σε ζητήματα φύλου ο καταγεγραμμένος λόγος είναι συχνά πιο προσεκτικός, πιο «ελεγχόμενος» και κοινωνικά αποδεκτός. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι συνεντεύξεις είναι λιγότερο αξιόπιστες. Αντίθετα, δηλώνει ότι το φύλο παραμένει ένα πεδίο όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι πρέπει να μιλήσουν προσεκτικά. Η ίδια η ύπαρξη αυτής της προσοχής είναι εύρημα, γιατί φανερώνει ότι οι έμφυλες κατηγοριοποιήσεις παύουν να αντιμετωπίζονται ως αυτονόητο ή αθώο θέμα.

Σε αυτό το σημείο διακρίνεται ότι η απουσία ανοιχτά στερεοτυπικού λόγου δεν συνεπάγεται απαραίτητα και απουσία στερεοτυπικών πρακτικών. Στις αφηγήσεις καταγράφεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί το σχολικό περιβάλλον ως ουδέτερο ή απαλλαγμένο από διακρίσεις. Ωστόσο, τα ίδια τα παραδείγματα των νηπιαγωγών δείχνουν ότι οι έμφυλες κατηγοριοποιήσεις συνεχίζουν να υπάρχουν, έστω και με πιο έμμεσο τρόπο.

Τα παραπάνω συνδέονται με τη βιβλιογραφία που αντιμετωπίζει το σχολείο ως πεδίο όπου οι έμφυλες σχέσεις διαπραγματεύονται, αναπαράγονται και αμφισβητούνται ταυτόχρονα (Thorne, 1993). Οι νηπιαγωγοί δεν είναι απλοί «μεταφορείς» κοινωνικών αξιών. Είναι υποκείμενα που παρεμβαίνουν, διαπραγματεύονται, επιτηρούν και προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα σε μια παιδαγωγική λογική ισότητας και στις κοινωνικές πραγματικότητες που εισέρχονται καθημερινά στο σχολείο.

Οι νηπιαγωγοί δεν εμφανίζονται ως ουδέτεροι/ες παρατηρητές/τριες και ως παντοδύναμοι φορείς αλλαγής. Αντίθετα, δρουν μέσα σε ένα πεδίο αντιφάσεων, όπου η αποδόμηση των στερεοτύπων αποτελεί παιδαγωγικό στόχο, αλλά η εφαρμογή του συναντά καθημερινά τα όρια της οικογένειας, της ομάδας των παιδιών και των ίδιων των κοινωνικών βεβαιοτήτων γύρω από το φύλο.

### 3.5. Η φροντίδα μέσα στο παιχνίδι και η έμφυλη διάστασή της

Η θεματική της φροντίδας αποτελεί έναν κεντρικό άξονα της παρούσας έρευνας, καθώς συνδέει άμεσα το παιχνίδι με τον έμφυλο καταμερισμό των ρόλων (Laslett & Brenner, 1989). Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι η φροντίδα εμφανίζεται έντονα μέσα στο παιχνίδι, κυρίως μέσα από τη γωνιά του σπιτιού, τις κούκλες, τα μωρά και τους ρόλους οικογένειας. Η έμφυλη παρουσία της, όμως, κατανέμεται με διαφορετικό τρόπο και νοηματοδοτείται συστηματικά περισσότερο ως «κοριτσίστικη» δραστηριότητα (Paechter, 2007).

Η Συνέντευξη 6 είναι χαρακτηριστική: *«Με τα κουζινικά, οπότε κυρίως αυτό, παίζουνε την οικογένεια. Τα αγόρια μπορεί να είναι και μάστορες ή κάτι τέτοια. Ε, και τα κορίτσια εντάξει, μαμά, παιδί. Παίζουν και με τα αγοράκια βέβαια τον ρόλο του παιδιού. Ή τον μπαμπά»* (Συνέντευξη 6). Το απόσπασμα δηλώνει ότι ακόμη και όταν τα αγόρια συμμετέχουν στο παιχνίδι οικογένειας, η συμμετοχή τους εμφανίζεται πιο συχνά σε ρόλους που δεν ταυτίζονται άμεσα με την κύρια φροντίδα. Αντίθετα, τα κορίτσια τοποθετούνται αυθόρμητα σε ρόλους μητρικής ή γενικότερης φροντιστικής ευθύνης.

Παρόμοια εικόνα προκύπτει και από τη Συνέντευξη 4, όπου η νηπιαγωγός αναφέρει σχετικά με τους ρόλους φροντίδας ότι *«περισσότερο τα κορίτσια, δυστυχώς είναι περισσότερα τα κορίτσια»* (Συνέντευξη 4). Η προσθήκη του «δυστυχώς» είναι ουσιαστική, γιατί δηλώνει ότι η συμμετέχουσα αξιολογεί κριτικά το συγκεκριμένο μοτίβο. Αναγνωρίζει, δηλαδή, ότι η σύνδεση φροντίδας και κοριτσιών δεν είναι ουδέτερη και αυτονόητη, αλλά κάτι που θα έπρεπε να αμφισβητείται περισσότερο.

Επίσης, η φροντίδα εκτείνεται πέρα από το «παιχνίδι με μωρά» και περιλαμβάνει ένα ευρύτερο σύνολο πρακτικών που σχετίζονται με την οικιακή καθημερινότητα, την περιποίηση, το τάισμα και την οργάνωση του σπιτιού. Όπως προκύπτει από τη Συνέντευξη 2, οι δραστηριότητες που συνδέονται με την οικογένεια και την οικιακή καθημερινότητα εμφανίζονται συχνότερα στις επιλογές των κοριτσιών. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι η φροντίδα μέσα στο παιχνίδι οργανώνεται γύρω από ένα ολόκληρο φάσμα δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη θηλυκότητα, χωρίς να είναι στενά ορισμένη (Chodorow, 1978).

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι η συμμετοχή των αγοριών σε παιχνίδια φροντίδας δεν είναι ανύπαρκτη. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι τα αγόρια πηγαίνουν στη γωνιά του σπιτιού, αναλαμβάνουν τον ρόλο του μπαμπά ή συμμετέχουν σε παιχνίδια οικογένειας. Στη Συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι *«τα αγόρια... θα προτιμήσουν και τη γωνιά του σπιτιού πολύ συχνά»* (Συνέντευξη 2). Η ίδια ανάλυση, όμως, δείχνει ότι αυτή η συμμετοχή δεν έχει την ίδια «κοινωνική ουδετερότητα» με τη συμμετοχή των κοριτσιών. Η φροντίδα εξακολουθεί να συνδέεται συμβολικά περισσότερο με τη θηλυκότητα. Η διαφοροποίηση αφορά τη συχνότητα συμμετοχής, αλλά και την κοινωνική αξία που αποδίδεται σε αυτήν, η οποία τείνει να νοηματοδοτείται ως πιο «φυσική» ή κοινωνικά αναμενόμενη για τα κορίτσια.

Το σημείο αυτό αναδεικνύεται στις περιπτώσεις όπου αγόρια επιλέγουν πιο ανοιχτά «κοριτσιίστικα» παιχνίδια, ή παιχνίδια φροντίδας. Στη Συνέντευξη 2 περιγράφεται ότι όταν αγόρια εμπλέκονται σε τέτοιες δραστηριότητες *«έχουμε αποκλεισμό και έχουμε κριτική και από κορίτσια και από αγόρια»* (Συνέντευξη 2). Εδώ αποκαλύπτεται ότι η φροντίδα δεν είναι μόνο διαφοροποιημένη ως προς τη συχνότητα συμμετοχής, αλλά και αξιολογημένη κοινωνικά. Η ενασχόληση του αγοριού με τη φροντίδα γίνεται πιο εύκολα αντικείμενο σχολιασμού, χλευασμού ή ειρωνείας και συχνά υποτίμησης, γεγονός που συνδέεται με την ευρύτερη υποτίμηση των φροντιστικών πρακτικών ως «γυναικείων». Ουσιαστικά, η εμπλοκή των αγοριών σε τέτοιες δραστηριότητες αναδεικνύει μια έμμεση αμφισβήτηση των κυρίαρχων έμφυλων ιεραρχιών, καθώς έρχεται σε αντίθεση με την κοινωνικά κατασκευασμένη ανωτερότητα που αποδίδεται στην ανδρική θέση. Το συγκεκριμένο στοιχείο παραπέμπει στη λειτουργία της κοινωνικής αποδοκιμασίας ως μορφής έμφυλης ενίσχυσης (Bussey & Bandura, 1999).

Αυτό το εύρημα συνδέεται άμεσα με τη φεμινιστική θεωρία της φροντίδας, σύμφωνα με την οποία η φροντίδα αποτελεί μια κοινωνικά οργανωμένη εργασία που ιστορικά έχει συνδεθεί με τις γυναίκες και έχει υποτιμηθεί συμβολικά και υλικά (Laslett & Brenner, 1989). Το παιχνίδι, λοιπόν, λειτουργεί ως ένας πρώιμος μηχανισμός μέσα από τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν τι σημαίνει φροντίδα, αλλά και πώς αυτή συνδέεται με έμφυλες προσδοκίες γύρω από την ευθύνη και τους κοινωνικούς ρόλους.

Η βιβλιογραφία για το φύλο και την προσχολική εκπαίδευση αναδεικνύει ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό χώρο μέσα από τον οποίο τα παιδιά εσωτερικεύουν έμφυλες προσδοκίες και οικειοποιούνται δραστηριότητες που παρουσιάζονται ως «κατάλληλες» για το φύλο τους (Κογκίδου, 2015). Οι συνεντεύξεις δεν επιβεβαιώνουν απλώς τη σχετική θεωρία. Δείχνουν πιο συγκεκριμένα ότι η φροντίδα, ακόμα και χωρίς ρητή παρουσίαση ως γυναικεία, φτάνει να εμφανίζεται ως τέτοια μέσα από τις ίδιες τις επαναλαμβανόμενες πρακτικές και τις στάσεις του περιβάλλοντος.

Η ανάλυση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η φροντίδα στο παιχνίδι εμφανίζεται με σαφή έμφυλη φόρτιση. Παρότι υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες τα αγόρια συμμετέχουν σε σχετικές δραστηριότητες, η βασική σύνδεση φροντίδας και κοριτσιών παραμένει ισχυρή. Αποκαλύπτεται, επομένως, πως ο έμφυλος καταμερισμός της φροντίδας αρχίζει να προετοιμάζεται συμβολικά από την προσχολική ηλικία και διαμορφώνεται σταδιακά πριν από την ενήλικη ζωή.

### 3.6. Σύνθεση των αποτελεσμάτων: μεταβαλλόμενες αντιλήψεις, εσωτερικευμένα στερεότυπα και όρια της αλλαγής

Η σύνθεση των ευρημάτων αναδεικνύει ότι η έμφυλη κοινωνικοποίηση στο νηπιαγωγείο δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο μέσα από το δίπολο αναπαραγωγής ή υπέρβασης των στερεοτύπων. Αντίθετα, αυτό που αναδύεται είναι μια μεταβατική εικόνα, όπου παλαιότερες βεβαιότητες εξακολουθούν να υπάρχουν, αλλά συνυπάρχουν με πιο ανοιχτές ή τουλάχιστον πιο προσεκτικές στάσεις.

Η μεταβατικότητα είναι ορατή στις αφηγήσεις των πιο έμπειρων νηπιαγωγών. Στη Συνέντευξη 4 διατυπώνεται ότι *«δεν έχουν εξαλειφθεί, απλά είναι λιγότερο από ότι ήταν παλιά»* (Συνέντευξη 4). Παρόμοια, στη Συνέντευξη 5 η συμμετέχουσα σημειώνει ότι *«Παλιότερα ήτανε πιο έντονο το ότι τα αγόρια, ας πούμε, μπαίνοντας μέσα στον χώρο του νηπιαγωγείου, θα επιλέζουν να παίζουν με τα τουβλάκια ενώ τα κορίτσια θα πάνε να ντύσουν και να ταΐσουν τις κούκλες, ας πούμε, και τα λοιπά. Ήταν αρκετά πιο έντονο αυτό»* (Συνέντευξη 5). Οι τοποθετήσεις συγκροτούν ένα επαναλαμβανόμενο σχήμα ερμηνείας του παρόντος μέσω της σύγκρισης με το παρελθόν, χωρίς να αφορούν απλώς προσωπικές εντυπώσεις.

Ωστόσο, ένα βασικό στοιχείο που διαπιστώνεται είναι ότι η σχετική «βελτίωση» που περιγράφεται δεν σημαίνει και εξάλειψη των στερεοτύπων. Αντίθετα, η ίδια η ανάλυση φανερώνει ότι πολλά από αυτά έχουν μετακινηθεί σε πιο έμμεσες μορφές. Τα παιδιά εξακολουθούν να ξεχωρίζουν παιχνίδια, χρώματα, ρόλους και γωνιές. Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να χρειάζεται να παρεμβαίνουν. Οι γονείς εξακολουθούν, σε κάποιες περιπτώσεις, να δυσφορούν όταν τα αγόρια εμπλέκονται με παιχνίδια φροντίδας. Άρα, αυτό που αλλάζει δεν είναι η πλήρης παρουσία ή απουσία των στερεοτύπων, αλλά ο βαθμός ορατότητας και κοινωνικής νομιμοποίησής τους (Κογκίδου, 2015).

Ένα επιπλέον στοιχείο των ευρημάτων είναι ότι τα ίδια τα παιδιά λειτουργούν συχνά ως αναπαραγωγοί των στερεοτύπων. Οι αντιλήψεις φαίνεται να μην επιβάλλονται μόνο εξωτερικά από τους ενήλικες, αλλά να έχουν ήδη εσωτερικευτεί. Τα παιδιά σχολιάζουν, αποκλείουν ή επιτηρούν το ένα το άλλο, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αγόρια που προσεγγίζουν «κοριτσίστικες» γωνιές ή αντικείμενα. Σε αρκετές περιπτώσεις τα κορίτσια εμφανίζονται ως ενεργοί «φύλακες» των ορίων συγκεκριμένων παιχνιδιών, λέγοντας στα αγόρια ότι «δεν θα παίζεις με τα μωρά» ή ότι η κουζίνα είναι «δικά μας τα παιχνίδια», όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις (Συνέντευξη 8, Συνέντευξη 2). Αν και τα πρότυπα αυτά διαμορφώνονται αρχικά στο οικογενειακό περιβάλλον, η ανάλυση δείχνει ότι αναπαράγονται ενεργά και μεταξύ των παιδιών. Η έμφυλη κοινωνικοποίηση δεν οργανώνεται από το «ισχυρό» προς το «αδύναμο» φύλο, αλλά εσωτερικεύεται και αναπαράγεται από όλα τα παιδιά μέσα στις μεταξύ τους σχέσεις (Bussey & Bandura, 1999).

Ταυτόχρονα, η σύνθεση των ευρημάτων δείχνει ότι το παιχνίδι παραμένει ένας χώρος με αντιφατικές δυνατότητες. Αφενός, αναπαράγει στερεότυπα και έμφυλες ιεραρχίες, αφετέρου είναι και ο χώρος όπου αυτές μπορούν να αμφισβητηθούν (Raechter, 2007). Το γεγονός ότι υπάρχουν αγόρια που μπαίνουν στο κουκλόσπιτο, κορίτσια που πηγαίνουν στο οικοδομικό υλικό, ή μικτές ομάδες παιδιών που μοιράζονται ρόλους στην οικογένεια, δείχνει ότι οι έμφυλες κανονικότητες δεν είναι αμετάβλητες. Το ίδιο ισχύει και για τους/τις νηπιαγωγούς, οι οποίοι/ες δεν κινούνται μονοσήμαντα προς μία μόνο κατεύθυνση, καθώς ο λόγος τους φανερώνει συχνά προσπάθεια ισορροπίας ανάμεσα στην αναπαραγωγή και την αποδόμηση των στερεοτύπων. Αντίστοιχα, η στάση τους διαμορφώνεται μέσα από τη διαρκή

διαπραγμάτευση ανάμεσα στην παιδαγωγική πρόθεση και στην κοινωνική πραγματικότητα.

Από το υλικό αποκαλύπτεται μια ακόμη βασική διάσταση των ευρημάτων, που αφορά τις αντιφάσεις στον λόγο των νηπιαγωγών. Η αντίφαση γίνεται πιο ξεκάθαρη όταν εξεταστεί προσεκτικά ο τρόπος με τον οποίο μιλούν για τα στερεότυπα. Από το υλικό της έρευνας προκύπτει ότι συχνά διατυπώνεται ένας λόγος που απορρίπτει τις διακρίσεις, χωρίς να σημαίνει ότι αυτές απουσιάζουν από την καθημερινή πρακτική. Σε αρκετές περιπτώσεις αναδύεται μια επίφαση ουδετερότητας του σχολικού περιβάλλοντος ή απαλλαγής από στερεότυπα, ενώ από τα ίδια τα παραδείγματα γίνεται φανερό ότι οι έμφυλες διαφοροποιήσεις εξακολουθούν να υπάρχουν, έστω και με λιγότερο εμφανείς τρόπους.

Η εικόνα αυτή κατανοείται καλύτερα όταν εξεταστεί σε σχέση με τις ίδιες τις πρακτικές που περιγράφονται. Η ανάλυση των συνεντεύξεων δείχνει ότι η επίγνωση των ίδιων των εκπαιδευτικών γύρω από την ενίσχυση στερεοτύπων δεν είναι πάντα σαφής ή συγκροτημένη. Οι μονολεκτικές ή άμεσες αρνήσεις της ύπαρξης διακρίσεων συνυπάρχουν με περιγραφές πρακτικών που υποδηλώνουν το αντίθετο, γεγονός που φανερώνει ότι η αναπαραγωγή των έμφυλων προσδοκιών μπορεί να συμβαίνει χωρίς να αναγνωρίζεται ως τέτοια.

Η έμφυλη κοινωνικοποίηση στην προσχολική ηλικία δεν έχει έναν μόνο μηχανισμό και μία μόνο κατεύθυνση. Διαμορφώνεται μέσα από τη συνάντηση του οικογενειακού περιβάλλοντος, του σχολείου, των συνομηλίκων και των ίδιων των καθημερινών πρακτικών φροντίδας και παιχνιδιού (Connell, 2009). Η σημασία του νηπιαγωγείου είναι καίρια, καθώς πρόκειται για έναν χώρο που λειτουργεί μέσα σε ήδη υπάρχοντα κοινωνικά στερεότυπα. Συγχρόνως, αποτελεί ένα από τα πρώτα πλαίσια μέσα στα οποία αυτά γίνονται ορατά, συζητούνται και, σε ορισμένες περιπτώσεις, επαναπροσδιορίζονται.

## Συμπεράσματα έρευνας

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στην έμφυλη κοινωνικοποίηση στη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης. Το παιχνίδι δεν λειτουργεί μόνο ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο, ή ως μια καθημερινή δραστηριότητα της τάξης. Στη διαδικασία του παιχνιδιού, τα παιδιά έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή με αντιλήψεις γύρω από το φύλο, τη φροντίδα και τους κοινωνικούς ρόλους. Οι αφηγήσεις των νηπιαγωγών δείχνουν ότι το παιχνίδι συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, καθώς μέσα από αυτό τα παιδιά δοκιμάζουν ρόλους, οργανώνουν σχέσεις και συγκροτούν σταδιακά τρόπους κατανόησης του εαυτού τους και των άλλων.

Ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι έμφυλες διαφοροποιήσεις στο παιχνίδι εξακολουθούν να υπάρχουν στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου, ακόμη κι αν εμφανίζονται σήμερα με πιο ήπιους και λιγότερο άμεσους τρόπους. Οι δραστηριότητες φροντίδας και οι οικογενειακοί ρόλοι συνεχίζουν να συνδέονται περισσότερο με τα κορίτσια, ενώ οι δραστηριότητες που σχετίζονται με κατασκευές, δράση, ή κίνηση εμφανίζονται συχνότερα στις επιλογές των αγοριών. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι πολλές από τις αντιλήψεις γύρω από το φύλο έχουν ήδη διαμορφωθεί πριν ακόμη τα παιδιά εισέλθουν στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα ανέδειξε, επίσης, κάτι ουσιαστικό: τα στερεότυπα δεν διατηρούνται μόνο μέσα από τις παρεμβάσεις των ενηλίκων. Αναπαράγονται και μέσα στις ίδιες τις σχέσεις των παιδιών. Τα παιδιά σχολιάζουν, επιτηρούν ή αποδέχονται συγκεκριμένες επιλογές παιχνιδιού, θέτοντας έμμεσα όρια γύρω από το τι θεωρείται «ταιριαστό» για κάθε φύλο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι έμφυλες αντιλήψεις έχουν ήδη εσωτερικευτεί σε μεγάλο βαθμό και λειτουργούν μέσα στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών.

Κομβικός αναδεικνύεται και ο ρόλος της οικογένειας. Τα παιδιά φτάνουν στο νηπιαγωγείο, έχοντας ήδη αποκτήσει εικόνες και εμπειρίες γύρω από το φύλο, τη φροντίδα και τους κοινωνικούς ρόλους. Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι η συγκεκριμένη διαδικασία δεν λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις. Σε ορισμένα παιδιά οι στερεοτυπικές αντιλήψεις εμφανίζονται πιο έντονες, ενώ σε άλλα παρατηρείται μεγαλύτερη ευελιξία και διάθεση μετακίνησης πέρα από τα παραδοσιακά όρια.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των νηπιαγωγών αποδείχθηκε ιδιαίτερα σύνθετος. Οι εκπαιδευτικοί συχνά προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα πιο ανοιχτό πλαίσιο επιλογών μέσα στην τάξη. Την ίδια στιγμή, όμως, καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και αντιδράσεις που εμφανίζονται στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Οι πρακτικές τους περιλαμβάνουν παρατήρηση, διαμεσολάβηση, ενθάρρυνση και συχνά άμεση παρέμβαση. Έτσι, το νηπιαγωγείο εμφανίζεται ως ένας χώρος όπου τα στερεότυπα μπορούν τόσο να αναπαραχθούν όσο και να αμφισβητηθούν.

Η φροντίδα αναδείχθηκε ως ένα από τα πιο έντονα έμφυλα φορτισμένα στοιχεία μέσα στο παιχνίδι. Οι σχετικές δραστηριότητες αντιμετωπίζονται συχνότερα ως πιο «φυσικές» ή αναμενόμενες για τα κορίτσια. Αντίθετα, όταν τα αγόρια εμπλέκονται σε παιχνίδια φροντίδας, η συμμετοχή τους γίνεται πιο εύκολα αντικείμενο σχολιασμού ή ειρωνείας. Συνεπώς, ο έμφυλος καταμερισμός της φροντίδας αρχίζει να διαμορφώνεται ήδη από την προσχολική ηλικία μέσα από μικρές πρακτικές, εμπειρίες και κοινωνικές αξιολογήσεις.

Ταυτόχρονα, η έρευνα ανέδειξε μια πιο σύνθετη και δυναμική εικόνα. Σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζονται παιδιά που κινούνται πέρα από τα στερεοτυπικά όρια και επιλέγουν δραστηριότητες που συνήθως συνδέονται με το άλλο φύλο. Οι στιγμές αυτές δείχνουν ότι οι έμφυλες κανονικότητες δεν παραμένουν σταθερές σε όλες τις περιπτώσεις. Μέσα στο παιχνίδι δημιουργούνται μικρά περιθώρια μετακίνησης και επαναπροσδιορισμού των ρόλων. Ωστόσο, οι μετακινήσεις συνοδεύονται από διαφορετικού βαθμού κοινωνική αποδοχή.

Από την έρευνα φάνηκε ότι γύρω από το φύλο και το παιχνίδι εμφανίζονται συχνά αντιφάσεις και μετατοπίσεις. Οι παραδοσιακές έμφυλες αντιλήψεις εξακολουθούν να υπάρχουν, αλλά συνυπάρχουν με πιο ανοιχτές παιδαγωγικές στάσεις και μεγαλύτερη ευελιξία στις επιλογές των παιδιών. Η αλλαγή δεν εμφανίζεται ως κάτι ολοκληρωμένο ή σταθερό. Περισσότερο μοιάζει με μια σταδιακή διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται μέσα σε μικρές μετατοπίσεις και διαπραγματεύσεις. Συχνά, οι έμφυλες κατηγοριοποιήσεις ενσωματώνονται σε καθημερινές πρακτικές και στάσεις που αντιμετωπίζονται ως «φυσιολογικές» μέσα στη σχολική ζωή.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει αυτή την πολυπλοκότητα εστιάζοντας στο ελληνικό πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η μελέτη προχωρά πέρα από τη διαπίστωση ότι υπάρχουν έμφυλες διαφοροποιήσεις στο παιχνίδι. Αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι διαφοροποιήσεις γίνονται αντιληπτές, διαχειρίζονται και συχνά αμφισβητούνται μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, η έρευνα φωτίζει τις αντιφάσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι/ες οι νηπιαγωγοί όταν προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στις παιδαγωγικές τους θέσεις και στις κοινωνικές προσδοκίες που ήδη φέρουν τα παιδιά.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τις προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν το φύλο και τη φροντίδα ως κοινωνικά διαμορφωμένες πρακτικές και όχι ως «φυσικές» ιδιότητες (Chodorow, 1978· Ferguson, 2020). Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι οι διαδικασίες έμφυλης κοινωνικοποίησης ξεκινούν ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής και συνδέονται στενά με τις εμπειρίες παιχνιδιού και αλληλεπίδρασης.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω έρευνα γύρω από τις έμφυλες διαστάσεις του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία, είτε μέσω άμεσης παρατήρησης της καθημερινότητας της τάξης είτε μέσω διερεύνησης των εμπειριών των ίδιων των παιδιών.

Τέλος, η έρευνα αναδεικνύει ότι η προσχολική ηλικία αποτελεί ένα ιδιαίτερα κομβικό στάδιο κοινωνικοποίησης. Το νηπιαγωγείο δεν λειτουργεί ως χώρος που αναιρεί αυτόματα τα κοινωνικά στερεότυπα. Μπορεί, όμως, να αποτελέσει ένα από τα πρώτα πλαίσια όπου αυτά γίνονται ορατά, συζητούνται και ενίοτε επαναπροσδιορίζονται. Έτσι, η έμφυλη ισότητα συνδέεται με τις πρακτικές της τάξης, με τη στάση των εκπαιδευτικών και με τον συνεχή αναστοχασμό γύρω από αυτές.

## Συζήτηση και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τον ρόλο του παιχνιδιού στη διαμόρφωση των έμφυλων αντιλήψεων γύρω από τη φροντίδα και τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας στην προσχολική ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρήματα της έρευνας συζητούνται σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχετική βιβλιογραφία. Η σημασία των ευρημάτων δεν βρίσκεται μόνο στο ότι επιβεβαιώνουν τον κεντρικό ρόλο του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία, αλλά κυρίως στο ότι δείχνουν πόσο δύσκολο είναι να διαχωριστεί το παιχνίδι από τις κοινωνικές σημασίες που το συνοδεύουν. Οι αφηγήσεις των νηπιαγωγών φανερώνουν πως το παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς δραστηριότητα της τάξης. Σε αυτό αποτυπώνονται κοινωνικά νοήματα μέσα από τις επιλογές παιχνιδιών, τους ρόλους, τα σχόλια και τις καθημερινές σχέσεις. Έτσι, η συζήτηση μετατοπίζεται από το αν υπάρχουν έμφυλες διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο αυτές αναπαράγονται, αμφισβητούνται ή γίνονται αντιληπτές μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε σχέση με τη βιβλιογραφία, τα ευρήματα συνδέονται με προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως χώρο έμφυλης μάθησης και όχι ως ουδέτερη παιδαγωγική δραστηριότητα (Paechter, 2007· Κογκίδου, 2015). Από τις αφηγήσεις των νηπιαγωγών προκύπτει ότι οι διαφοροποιήσεις δεν εμφανίζονται πάντα ως ρητοί κανόνες, αλλά περισσότερο ως επαναλαμβανόμενες επιλογές, μικρές κατευθύνσεις και αυτονόητες προτιμήσεις. Δεν έχει σημασία μόνο το αν τα παιδιά επιλέγουν «αγορίστικα» ή «κοριτσίστικα» παιχνίδια, αλλά και το ότι ορισμένες επιλογές μοιάζουν ήδη πιο αποδεκτές για κάθε φύλο. Οι προτιμήσεις αυτές συχνά διαμορφώνονται πέρα από συνειδητές αποφάσεις των παιδιών, καθώς συνδέονται με όσα έχουν ήδη βιώσει ή παρατηρήσει στο περιβάλλον τους.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι έμφυλες κατηγοριοποιήσεις αποκτούν πιο σύνθετο χαρακτήρα. Συχνά περνούν μέσα από πιο διακριτικές μορφές, χωρίς να δηλώνονται ανοιχτά. Μπορεί να ενσωματώνονται σε πιο «ήπιες» πρακτικές ή να εμφανίζονται ως αυτονόητες επιλογές. Για τον λόγο αυτό, δεν εντοπίζονται πάντα εύκολα, χωρίς όμως να σημαίνει ότι παύουν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να συνδεθεί και με την έννοια του παραπρογράμματος, καθώς δείχνει ότι σημαντικά κοινωνικά μηνύματα μεταφέρονται χωρίς να διδάσκονται ρητά (Μοσχοβάκου, 2022).

Παράλληλα, οι αντιδράσεις των συνομηλίκων δείχνουν ότι οι κανόνες του φύλου δεν μεταφέρονται μόνο από τους ενήλικες προς τα παιδιά, αλλά αποκτούν ισχύ και στην ίδια την παιδική ομάδα, μέσα από τις συναναστροφές της. Έτσι, το παιδί δεν εμφανίζεται απλώς ως δέκτης κοινωνικών μηνυμάτων, αλλά ως υποκείμενο που συμμετέχει, έστω και άτυπα, στη ρύθμιση του τι θεωρείται αποδεκτό ή μη αποδεκτό στο παιχνίδι. Ενισχύεται, επομένως, η αντίληψη ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία αμφίδρομη και δυναμική (Bussey & Bandura, 1999).

Η οικογένεια, αντιθέτως, δεν εμφανίζεται στο υλικό ως ένας μονοσήμαντος παράγοντας που απλώς «μεταδίδει» στερεότυπα. Περισσότερο λειτουργεί ως το πρώτο πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά αποκτούν παραδείγματα, εικόνες και προσδοκίες γύρω από τους ρόλους. Το σχολείο, επομένως, δεν ξεκινά από μηδενική βάση. Οι νηπιαγωγοί συναντούν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, τις οποίες άλλοτε μπορούν να μετατοπίσουν και άλλοτε απλώς να διαχειριστούν μέσα στην ομάδα. Οι εμπειρίες φαίνεται να εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στις επιμέρους περιπτώσεις. Σε ορισμένα παιδιά οι επιλογές εμφανίζονται πιο στερεοτυπικές, ενώ σε άλλα παρατηρείται μεγαλύτερη ευελιξία. Η διαφοροποίηση αυτή αναδεικνύει ότι η κοινωνική αναπαραγωγή είναι μια διαδικασία που μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο, χωρίς να λειτουργεί με απόλυτο τρόπο (Laslett & Brenner, 1989· Ferguson, 2020).

Η περίπτωση των νηπιαγωγών δείχνει ότι η παιδαγωγική στάση απέναντι στους έμφυλους ρόλους υπερβαίνει τη δήλωση ότι «όλα τα παιχνίδια είναι για όλα τα παιδιά». Αυτή η θέση είναι σημαντική, όμως στην πράξη χρειάζεται να μεταφραστεί σε καθημερινές αποφάσεις: πότε ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί χωρίς να παρέμβει άμεσα, πότε χρειάζεται να διαμεσολαβήσει, πότε αφήνει χώρο στην ομάδα, πώς απαντά σε σχόλια παιδιών και πώς διαχειρίζεται πιθανές αντιδράσεις γονέων. Πρακτικά, η παρέμβαση των νηπιαγωγών εκτείνεται πέρα από την ενθάρρυνση της ελεύθερης επιλογής. Περιλαμβάνει και συνεχή παιδαγωγική εγρήγορση, παρατήρηση και ενεργή διαχείριση των έμφυλων ορίων που εμφανίζονται μέσα στην τάξη. Ο ρόλος τους γίνεται κυρίως διαμεσολαβητικός.

Από τις αφηγήσεις καταγράφεται, επίσης, ότι η ελευθερία επιλογής εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο για όλα τα παιδιά. Η ύπαρξη διαθέσιμων παιχνιδιών από μόνη της δεν επαρκεί, εάν οι επιλογές εξακολουθούν να σχολιάζονται ή να αντιμετωπίζονται

ως λιγότερο αναμενόμενες. Εδώ είναι εμφανής η διαφορά ανάμεσα στην τυπική δυνατότητα επιλογής και στην πραγματική κοινωνική αποδοχή της. Αυτό δεν παραπέμπει απαραίτητα σε προσωπική ασυνέπεια των εκπαιδευτικών, αλλά στην πολυπλοκότητα του πεδίου μέσα στο οποίο καλούνται να κινηθούν (Thorne, 1993).

Ένα ακόμη βασικό σημείο συζήτησης είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι/ες οι νηπιαγωγοί μιλούν για το θέμα. Σε αρκετές περιπτώσεις, ο λόγος τους εμφανίζεται πιο προσεκτικός ή «φιλτραρισμένος». Μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη αυξημένης ευαισθητοποίησης, αλλά ίσως και ως προσπάθεια να προσαρμοστούν σε αυτό που θεωρείται παιδαγωγικά ή κοινωνικά αποδεκτό. Μέσα από τις ίδιες τις περιγραφές τους, όμως, προκύπτουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι έμφυλες κατηγοριοποιήσεις εξακολουθούν να υπάρχουν. Το «κενό» ανάμεσα στον λόγο και στην πρακτική είναι από μόνο του ένα εύρημα, καθώς δείχνει ότι η αποδόμηση των στερεοτύπων φαίνεται να εξελίσσεται συχνά με ασυνείδητο τρόπο. Ίσως αυτό να συνδέεται και με μια γενικότερη κοινωνική μετατόπιση προς έναν περισσότερο «αποδεκτό» και λιγότερο ανοιχτά στερεοτυπικό λόγο γύρω από το φύλο. Παρόλα αυτά, οι ίδιες οι πρακτικές και οι αλληλεπιδράσεις διατηρούν, έστω και με πιο έμμεσους τρόπους, έμφυλες κατηγοριοποιήσεις.

Η φροντίδα αποτελεί σημείο όπου συναντιούνται οι παιδικές πρακτικές με ευρύτερες κοινωνικές προσδοκίες. Από το υλικό προκύπτει ότι οι δραστηριότητες φροντίδας δεν αντιμετωπίζονται μόνο ως μορφές παιχνιδιού, αλλά συνοδεύονται ήδη από διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες γύρω από το φύλο. Το ενδιαφέρον δεν είναι απλώς ότι τα κορίτσια εμφανίζονται συχνότερα σε ρόλους φροντίδας, αλλά ότι η συμμετοχή τους μοιάζει να γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή ως «φυσιολογική». Αντίθετα, όταν τα αγόρια κινούνται προς αντίστοιχες δραστηριότητες, η συμμετοχή τους γίνεται πιο ορατή και άρα πιο εκτεθειμένη σε σχόλια ή έλεγχο. Αυτό το σημείο συνδέει άμεσα το παιχνίδι με τις έμφυλες προσδοκίες γύρω από τη φροντίδα, οι οποίες έχουν ήδη αρχίσει να συγκροτούνται από την προσχολική ηλικία, χωρίς όμως να παρουσιάζονται ως προκαθορισμένες (Chodorow, 1978).

Τα παραπάνω ευρήματα αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα όταν εξεταστούν πέρα από το πλαίσιο του νηπιαγωγείου, καθώς οι εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας δεν περιορίζονται μόνο σε αυτό. Συνδέονται ευρύτερα με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τους κοινωνικούς ρόλους και τις σχέσεις.

Οι πρώιμες εμπειρίες γύρω από το παιχνίδι, τη φροντίδα και τις έμφυλες προσδοκίες συμβάλλουν σταδιακά στη διαμόρφωση αντιλήψεων για το ποιος «ταιριάζει» να φροντίζει, να αναλαμβάνει ευθύνες ή να ασχολείται με συγκεκριμένες μορφές εργασίας. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι αποκομμένες από ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις. Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία φαίνεται να αφορά τις παιδικές προτιμήσεις, αλλά συνδέεται και με βαθύτερες κοινωνικές διαδικασίες που επηρεάζουν το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη θέση τους στο κοινωνικό περιβάλλον.

Τα δεδομένα δεν οδηγούν στην εικόνα ότι τα παιδιά είναι πλήρως εγκλωβισμένα σε στερεοτυπικές επιλογές. Οι έμφυλες συμπεριφορές δεν φαίνεται να λειτουργούν με απόλυτο ή προκαθορισμένο τρόπο. Υπάρχουν μετακινήσεις, δοκιμές και στιγμές όπου τα όρια χαλαρώνουν. Το κρίσιμο, όμως, είναι ότι οι μετακινήσεις διαφέρουν ως προς το κοινωνικό τους βάρος. Άλλες γίνονται σχεδόν αθόρυβα, ενώ άλλες προκαλούν σχόλια ή μεγαλύτερη προσοχή από την ομάδα. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αγόρια που εμπλέκονται σε πρακτικές φροντίδας, συχνά υπάρχει μεγαλύτερη επιτήρηση ή σχολιασμός. Αυτό αφήνει περιθώριο για περαιτέρω σκέψη, ιδιαίτερα σε σχέση με το πώς διαμορφώνονται τα όρια της αρρενωπότητας και ποιοι μηχανισμοί τα διατηρούν.

Η εικόνα που διαμορφώνεται ξεπερνά μια απλή λογική συνέχειας ή ρήξης σε σχέση με τα στερεότυπα. Περισσότερο φαίνεται να συνυπάρχουν διαφορετικές τάσεις, οι οποίες εξελίσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς. Σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώνεται μεγαλύτερη αποδοχή και ευελιξία στις επιλογές των παιδιών, ενώ σε άλλες οι έμφυλες κατηγοριοποιήσεις παραμένουν ισχυρές, ακόμη κι αν δεν εκφράζονται με τον ίδιο άμεσο τρόπο. Το σημείο αυτό μετατοπίζει τη συζήτηση από το ερώτημα αν «υπάρχουν ή δεν υπάρχουν» στερεότυπα, προς το πώς αυτά επιβιώνουν, αλλάζουν μορφή ή αμφισβητούνται μέσα σε συγκεκριμένες σχέσεις.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν και μια ευρύτερη παιδαγωγική διάσταση. Παρότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν την ανάγκη απομάκρυνσης από στερεοτυπικές αντιλήψεις, η διαχείριση ζητημάτων φύλου στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου δεν εμφανίζεται πάντα ως μια εύκολη ή αυτονόητη διαδικασία. Οι αντιφάσεις που καταγράφηκαν στις αφηγήσεις τους δείχνουν ότι η αμφισβήτηση των έμφυλων προτύπων συνδέεται με ατομικές στάσεις, αλλά και με

ευρύτερα κοινωνικά και θεσμικά πλαίσια. Το στοιχείο αυτό φανερώνει τη σημασία της επιμόρφωσης και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα φύλου και φροντίδας. Πρόκειται περισσότερο για μια διαρκή διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης αντιλήψεων και παιδαγωγικών επιλογών που επηρεάζουν την καθημερινότητα του σχολείου.

Σε σχέση με τα όρια της έρευνας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα είναι περιορισμένο και βασίζεται αποκλειστικά στον λόγο των νηπιαγωγών. Δεν περιλαμβάνει άμεση παρατήρηση της τάξης ή τη φωνή των ίδιων των παιδιών. Για τον λόγο αυτό, ορισμένες πλευρές των καθημερινών αλληλεπιδράσεων ενδέχεται να μην καταγράφονται με την ίδια πληρότητα. Η εικόνα που προκύπτει αφορά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και περιγράφουν την πραγματικότητα. Επιπλέον, κατά τη διαδικασία προσέγγισης των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών, προέκυψε ότι η παρουσία ανδρών νηπιαγωγών ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη, κάτι που επηρέασε και τη σύνθεση του δείγματος. Το στοιχείο αυτό δυσχεραίνει τη δυνατότητα να αποτυπωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό διαφορετικές εμπειρίες και οπτικές γύρω από το φύλο και τη φροντίδα. Παράλληλα, η απουσία διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών ή γεωγραφικών πλαισίων περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη επιλογή επιτρέπει να αναδειχθούν οι νοηματοδοτήσεις και οι αντιφάσεις που υπάρχουν στον λόγο τους, κάτι που αποτελεί βασικό στόχο της παρούσας μελέτης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δημιουργούν και πεδία που μπορούν να διερευνηθούν περαιτέρω. Η εστίαση αποκλειστικά στις αφηγήσεις των νηπιαγωγών ανέδειξε σημαντικές διαστάσεις του ζητήματος, αφήνοντας παράλληλα ανοιχτά ερωτήματα σχετικά με το πώς οι ίδιες οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών εκδηλώνονται στην καθημερινότητα της τάξης. Η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια θα μπορούσε να εμπλουτίσει την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους συγκροτούνται και μεταβάλλονται οι έμφυλες αντιλήψεις γύρω από το παιχνίδι και τη φροντίδα.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα κατεύθυνση για μελλοντική διερεύνηση αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τα διαθέσιμα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά εργαλεία κατά τη διαχείριση ζητημάτων φύλου και διακρίσεων στην καθημερινότητα της τάξης. Παρότι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο διατίθενται

υποστηρικτικά εργαλεία και σχετικές κατευθύνσεις, παραμένει ανοιχτό το ερώτημα του τρόπου με τον οποίο αυτά μεταφράζονται σε καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές και επιλογές μέσα στην τάξη.

Συνολικά, η έρευνα προχωρά πέρα από την επιβεβαίωση των έμφυλων διαφοροποιήσεων. Δείχνει πώς αυτές εκδηλώνονται στην πράξη και πώς μετασχηματίζονται μέσα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η αξία της έρευνας ενισχύεται και από το γεγονός ότι εστιάζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου η σχετική ποιοτική έρευνα παραμένει περιορισμένη. Με αυτό τον τρόπο, προσφέρει εμπειρικά δεδομένα που συμβάλλουν στη συζήτηση γύρω από το παιχνίδι, τη φροντίδα και το φύλο. Το ελληνικό πλαίσιο φωτίζει τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι, τη φροντίδα και τις κοινωνικές προσδοκίες, αναδεικνύοντας ότι οι διαδικασίες αυτές δεν είναι στατικές.

Τέλος, η συζήτηση των ευρημάτων μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το τι μπορεί να αλλάξει γενικά το σχολείο στο πώς οργανώνονται οι παιδαγωγικές πρακτικές. Το νηπιαγωγείο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως χώρος που λύνει αυτόματα κοινωνικά ζητήματα που διαμορφώνονται και έξω από αυτό. Μπορεί, όμως, να λειτουργήσει ως χώρος παιδαγωγικής εγρήγορσης, όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μικρές πρακτικές που αλλιώς θα περνούσαν απαρατήρητες. Η έμφυλη ισότητα συνδέεται λιγότερο με γενικές διακηρύξεις και περισσότερο με τον τρόπο που οργανώνεται, παρατηρείται και συζητείται η καθημερινή ζωή της τάξης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Καπέλλα-Λαγουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).

Γκασούκα, Μ. (2004). Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Συμβουλευτική γονέων* (σσ. 46–57). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Hughes, M., & Kroehler, C. (2014). Έμφυλη ανισότητα. Στο Θ. Ιωσηφίδης (Επιμ.), *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες* (Γ. Χρηστίδης, Μετ.). Κριτική.

Κανταράκη, Μ. (2001). *Γυναίκες και εργασιακές σχέσεις στη βιομηχανική υφαντουργία: Επιδράσεις στην ταξική διαμόρφωση* (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.  
<https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/12419>

Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., & Σταματολοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

Καραμεσίνη, Μ. (2021). *Γυναίκες, φύλο και εργασία στην Ελλάδα*. Νήσος.

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

Κογκίδου, Δ. (2024). Παίζοντας πέρα από το ροζ και το γαλάζιο: Η τρομοκρατία της «κανονικότητας» και η ομοφοβία – εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο Θ. Θάνος & Δ. Κογκίδου (Επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση: Για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς βία και διακρίσεις* (σσ. 191–197). Εκδόσεις Τζιόλα.

Λαμπροπούλου, Κ. (2023). Η έννοια της φροντίδας στην κοινωνική πολιτική και η σχέση της με το φύλο: Από το δυϊσμό στη σύνθεση και στη διαφορά, *Κοινωνική Πολιτική*, 17, 35–55.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. Στο Ν. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών: Παιδαγωγικό υλικό και ισότητα ευκαιριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, Αθήνα 7–9 Απριλίου 1994*. Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2012). *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αποδόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων: Προϋποθέσεις, αντιστάσεις και όρια*. Εισήγηση στο Συνέδριο «Εκπαίδευση και Ισότητα των Φύλων», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Μαζηρίδου, Ε. (2007). *Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: Γονεϊκές πεποιθήσεις και πρακτικές και η υποκειμενική εμπειρία του ανδρισμού και της θηλυκότητας εκ μέρους των εφήβων* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ψυχολογίας). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/15528>

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, Μετ.). Πεδίο.

Μοσχολάκου, Ν. (2022). *Έμφυλη ισότητα στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας (1975-2020): Νοσηματοδοτήσεις και αντιστάσεις* (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/52990>

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). Βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Στο Χ. Νόβα-Καλτσούνη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Πετράκη, Γ. (2022). Η οπτική του φύλου στην κοινωνιολογία της εργασίας. Στο Γ. Πετράκη & Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή στις σπουδές φύλου: Θεωρία και έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες*. Αλεξάνδρεια.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη επισκόπησης)*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alksnis, C., Desmarais, S., & Curtis, J. (2008). Workforce segregation and the gender wage gap: Is “women’s” work valued as highly as “men’s”? *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 1416–1441. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00354.x>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Carter, R. (2008). Addressing the caregiving crisis. *Preventing Chronic Disease*, 5(1), A02. [https://www.cdc.gov/pcd/issues/2008/jan/07\\_0162.htm](https://www.cdc.gov/pcd/issues/2008/jan/07_0162.htm)
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press.
- Connell, R. (2009). *Gender in world perspective* (2nd ed.). Polity Press. Cambridge.
- England, K., & Lawson, V. (2005). Feminist analyses of work: Rethinking the boundaries, gendering, and spatiality of work. In L. Nelson & J. Seager (Eds.), *A companion to feminist geography* (pp. 79-92). Blackwell Publishing.
- England, P. (2005). Emerging theories of care work. *Annual Review of Sociology*, 31, 381–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122317>
- Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49(2), 459–465. <https://doi.org/10.2307/1128711>
- Ferguson, S. (2020). *Women and work: Feminism, labour, and social reproduction*. Pluto Press.

- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230.  
<https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325–344. <https://doi.org/10.1080/03054981003732278>
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, 100, 99–117.
- Laslett, B., & Brenner, J. (1989). Gender and social reproduction: Historical perspectives. *Annual Review of Sociology*, 15, 381–404.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.so.15.080189.002121>
- Lips, H. M. (1988). *Sex and gender: An introduction*. Mayfield Publishing Company.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. In H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research* (pp. 30–61). Routledge & Kegan Paul.
- Paechter, C. (2007). *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. Open University Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.

## Παράρτημα Α

### Προφίλ συμμετεχόντων/ουσών:

#### Συμμετέχουσα 1

Γυναίκα νηπιαγωγός, 29 ετών, με πενταετή εργασιακή εμπειρία

#### Συμμετέχουσα 2

Γυναίκα νηπιαγωγός (προϊσταμένη), 52 ετών, με 26 έτη εργασιακής εμπειρίας

#### Συμμετέχουσα 3

Γυναίκα νηπιαγωγός, 38 ετών, με περισσότερα από οκτώ έτη εργασιακής εμπειρίας

#### Συμμετέχουσα 4

Γυναίκα νηπιαγωγός ολοήμερου, 61 ετών, με 32 έτη εργασιακής εμπειρίας

#### Συμμετέχουσα 5

Γυναίκα νηπιαγωγός, 53 ετών, με 24 έτη εργασιακής εμπειρίας

#### Συμμετέχουσα 6

Γυναίκα νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης, 29 ετών, με τριετή εργασιακή εμπειρία

#### Συμμετέχων 7

Άνδρας νηπιαγωγός, 29 ετών, με διετή εργασιακή εμπειρία

#### Συμμετέχων 8

Άνδρας νηπιαγωγός, 32 ετών, με τριετή εργασιακή εμπειρία

## Παράρτημα Β

### Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων

Ο παρακάτω οδηγός συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στο πλαίσιο της έρευνας. Οι ερωτήσεις λειτούργησαν ενδεικτικά και προσαρμόζονταν ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης.

#### Θεματική Ενότητα 1: Αντιλήψεις για το παιχνίδι

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο του παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο;

- Παρατηρείτε διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ως προς τις προτιμήσεις ή τον τρόπο παιχνιδιού;

#### Θεματική Ενότητα 2: Έμφυλες διαφοροποιήσεις στα παιχνίδια

2. Θεωρείτε ότι κάποια παιχνίδια προορίζονται/ταιριάζουν/συνδέονται περισσότερο με αγόρια ή με κορίτσια;

- Πώς αντιδρούν τα υπόλοιπα παιδιά όταν ένα παιδί επιλέγει παιχνίδι που δεν είναι «τυπικό» για το φύλο του;
- Έχετε παρατηρήσει παρεμβάσεις από άλλα παιδιά ή από γονείς σε τέτοιες περιπτώσεις;

#### Θεματική Ενότητα 3: Ρόλος του/της νηπιαγωγού

3. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος σας, ως νηπιαγωγού, στη διαχείριση των έμφυλων διαφορών στο παιχνίδι;

- Επεμβαίνετε όταν βλέπετε στερεοτυπικές συμπεριφορές ή αποκλεισμούς στο παιχνίδι;

#### **Θεματική Ενότητα 4: Έμφυλη φροντίδα και ρόλοι**

4. Στην τάξη σας, πώς εμφανίζονται οι ρόλοι φροντίδας (π.χ. μαγείρεμα, περιποίηση, «μαμά-μπαμπάς» κ.λπ.) μέσα στο παιχνίδι;

- Παρατηρείτε διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σε αυτούς τους ρόλους;
- Πώς προσεγγίζετε τέτοιες στιγμές μέσα από τη διδακτική σας πρακτική;

#### **Θεματική Ενότητα 5: Επιρροές και στάσεις των γονέων**

5. Ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι στις επιλογές παιχνιδιών των παιδιών τους με βάση το φύλο;

- Έχετε δεχθεί παρατηρήσεις ή σχόλια από γονείς για τέτοια ζητήματα; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;
- Πιστεύετε ότι το οικογενειακό περιβάλλον ενισχύει ή περιορίζει τα παιδιά ως προς την ελευθερία επιλογής παιχνιδιών; Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;

#### **Θεματική Ενότητα 6: Εκπαιδευτικό πλαίσιο και πολιτικές**

6. Πιστεύετε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα ή το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει την έμφυλη ισότητα μέσα από το παιχνίδι;

- Υπάρχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες ή υλικά που συμβάλλουν σε αυτό;
- Πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρείτε ότι το λεγόμενο «κρυφό πρόγραμμα - παραπρόγραμμα» (π.χ. καθημερινές πρακτικές, άτυποι κανόνες, κρυφά μηνύματα, κουλτούρα σχολείου) επηρεάζει το πώς τα παιδιά κατανοούν το φύλο μέσα από το παιχνίδι; Θα μπορούσατε να αναφέρετε παραδείγματα;

### Κλείσιμο συνέντευξης

Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με το φύλο, το παιχνίδι ή τη φροντίδα στην προσχολική εκπαίδευση;

- Πιστεύετε ότι χρειάζονται περισσότερες παρεμβάσεις ή επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα φύλου;
- Έχετε βιώσει αλλαγές στις δικές σας αντιλήψεις με την πάροδο του χρόνου;

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.