

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

Απόψεις και πρακτικές των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών και των νηπιαγωγών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις κατά το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Το παράδειγμα του 3ου Νηπιαγωγείου Πολυγύρου.

Νεφέλη Ευαγγελινού

Επιτροπή: Ιωάννης Καμαριανός

Αργύριος Κυρίδης

Πάτρα, Ιούλιος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο 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 του συγγραφέα/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 του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Απόψεις και πρακτικές των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών και των νηπιαγωγών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις κατά το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Το παράδειγμα του 3ου Νηπιαγωγείου Πολυγύρου.

Νεφέλη Ευαγγελινού

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Ιωάννης Καμαριάνος

ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Αργύριος Κυρίδης

ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούλιος 2021

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών 'Επιστήμες της Αγωγής' του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Το ταξίδι αυτό δεν ήταν πάντοτε ανέφελο και οφείλω πολλά ευχαριστώ σε όλους όσους συνέβαλλαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωσή του.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κ. Καμαριανό Ιωάννη για την πολύτιμη βοήθειά του, καθώς η καθοδήγηση, οι παρατηρήσεις και τα σχόλιά του υπήρξαν καθοριστικά στην υπέρβαση των δυσκολιών που εμφανίζονταν κάθε φορά.

Ευχαριστώ θερμα τον β' επιβλέποντα κ. Κυρίδη Αργύριο καθώς χάρη στις ουσιαστικές επισημάνσεις του, βελτιώθηκε σημαντικά η παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που ήταν δίπλα μου καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, ήταν εκεί στις πιο σκοτεινές μερες, που όλα φαινόταν τόσο δύσκολα και ακατόρθωτα και που με τη συνεχή υποστήριξη συμπαράσταση και ενθάρρυνσή τους βοήθησαν να ξεπεράσω εμπόδια που φάνταζαν ανυπέρβλητα.

Ευχαριστώ τους γονείς μου Γιάννη και Δώρα, τα αδέρφια μου Δανάη και Ορέστη, τις φίλες της καρδιάς που τις γνώρισα τόσο απροσδόκητα και όλους εκείνους που ήταν πάντα εκεί συνοδοιπόροι σε αυτό το μεγάλο ταξίδι. Αδερφέ σε ευχαριστώ διπλά για τη βοήθεια που μου προσέφερες για την τελική μορφή της προσπάθειας αυτής και για τα μαθήματα που μου έκανες για να μάθω καλύτερα το powerpoint.

Το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στον μικρό μου Φίλιππο καθώς κάναμε μαζί όλη αυτή τη διαδρομή, από την πρώτη συνάντηση του μαθήματος ΕΚΠ51 όπου έμαθα για την εγκυμοσύνη μου, το Φθινόπωρο του 2017, μέχρι τώρα που έφτασε τριών ετών. Μικρέ μου, συγγνώμη για όλες εκείνες τις φορές που σου στέρησα την αγκαλιά αλλά όπως έλεγες κι εσύ όταν άρχισες να καταλαβαίνεις και να μιλάς, 'μαμά έχεις δουλειά στον υπολογιστή για να πάρεις ένα μεγάλο χαρτί από την Πάτρα'...

*Νεφέλη Ευαγγελινού, « Απόψεις και πρακτικές των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών και των νηπιαγωγών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις κατά το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Το παράδειγμα του 3ου Νηπιαγωγείου Πολυγύρου.»*

*Στον Φίλιππο*

*Τον μικρό μου Αποσπερίτη...*

## Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού, όμως συχνά οι συμμετέχοντες σε αυτό εκδηλώνουν έμφυλες αναπαραστάσεις. Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στο να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις και τις πρακτικές των μαθητών που φοιτούν στο 3<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Πολυγύρου αλλά και των ίδιων των νηπιαγωγών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στο ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι. Για τη διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος προσέγγισης και χρησιμοποιήθηκαν οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις ως ερευνητικό εργαλείο, ενώ για τη διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των παιδιών, εκτός από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που πάρθηκαν από αυτά, εφαρμόστηκε επιπρόσθετα και το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης όταν εκείνα ασχολούνταν με το ελεύθερο και το δομημένο παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 19 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 4 έως 6 ετών οι οποίοι φοιτούν σε δημόσιο νηπιαγωγείο στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια, ενώ το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελείται από 10 άτομα τα οποία η ερευνήτρια γνώρισε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής της διαδρομής σε δημόσια νηπιαγωγεία ανά την ελληνική επικράτεια. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής έδειξαν πως τα παιδιά χαρακτηρίζουν τα παιχνίδια ως αγορίστικα και κάποια άλλα ως κοριτσίστικα και προτιμούν να παίζουν με αυτά που θεωρούνται αποδεκτά για το φύλο τους. Όταν ένα αγόρι παίζει με κάποιο παιχνίδι που θεωρείται ως μη κατάλληλο για το φύλο του, οι αντιδράσεις όλων είναι μεγαλύτερης έντασης απ' ό,τι για ένα κορίτσι που κάνει το αντίστοιχο. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις στους νηπιαγωγούς κατέδειξαν πως οι τελευταίοι έχουν μεν κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις αλλά στην πλειοψηφία τους τις εντοπίζουν και προσπαθούν να τις τροποποιήσουν, ενώ στη συγκεκριμένη έρευνα, δεν επαληθεύουν δεδομένα της βιβλιογραφίας που αναφέρει πως οι νηπιαγωγοί χωρίζουν τα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους και πως αλληλεπιδρούν διαφορετικά με τα αγόρια και διαφορετικά με τα κορίτσια.

### **Λέξεις – Κλειδιά**

Έμφυλα στερεότυπα, νηπιαγωγείο, ελεύθερο παιχνίδι, οργανωμένο παιχνίδι, νηπιαγωγοί, μαθητές νηπιαγωγείου

# Opinions and practices of students aged 4-6 years and kindergarten teachers about gender representations during free and structured play in kindergarten. The example of the 3rd Kindergarten of Polygyros

Nefeli Evangelinou

## Abstract

Play is an important framework for the development and learning of the child, but often the participants in it manifest gendered representations. The present dissertation aims to record and analyze the views and practices of students attending the 3<sup>rd</sup> kindergarten of Polugyros and the kindergarten teachers themselves for gender representations in free and organized play. The qualitative approach method was used to explore the views and practices of the kindergarten teachers and the individual semi-structured interviews were used as a research tool, while to explore the views and practices of the children, the research tool of the observation was applied, while they engaged in free and structured play in the kindergarten area. The sample of the research consists of 19 students aged 4 to 6 years who attend a public kindergarten where the researcher works, while the sample of teachers consists of 10 people whom the researcher met during her educational journey in kindergartens throughout the Greek territory. The method of content analysis was used for data analysis. The results of this analysis showed that children characterize toys as boyish and some as girly and prefer to play with what is considered acceptable for their gender. When a boy plays with a toy that is considered inappropriate for his gender, everyone's reactions are more intense than for a girl who does the same. The semi-structured interviews with the kindergarten teachers showed that the latter have some stereotypical perceptions, but in the majority of them they identify them and try to modify them, while in the specific research, they do not verify data from the literature



that states that kindergarten teachers separate children according to their gender and how they interact differently with boys and differently with girls.

### **Keywords**

Gender stereotypes, free play, organized play, kindergarten, kindergarten teachers, kindergarten students

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	vi
Abstract .....	viii
Εισαγωγή .....	1
1. Σημασία – αναγκαιότητα του υπό διερεύνηση θέματος. ....	1
1.1. Εισαγωγή .....	1
1.2. Αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος.....	1
1.3. Προγενέστερες έρευνες.....	3
1.4. Συμπεράσματα .....	6
2. Εννοιολογικοί ορισμοί .....	7
2.1. Η έννοια του φύλου .....	7
2.2. Ορισμός και εννοιολόγηση του στερεότυπου .....	8
3. Θεωρίες συγκρότησης της έμφυλης ταυτότητας .....	10
3.1 Εισαγωγή .....	10
3.1.1. Ψυχαναλυτική θεωρία.....	10
3.1.2. Βιολογικές θεωρίες .....	11
3.1.3. Θεωρία της κοινωνικής μάθησης.....	11
3.1.4. Αναπτυξιακή – Γνωστική θεωρία.....	12
3.1.5. Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης .....	13
3.1.6. Θεωρία του σχήματος του φύλου .....	13
3.2. Συμπεράσματα .....	14
4. Δημιουργία έμφυλων αναπαραστάσεων στο σχολείο.....	14
4.1. Εισαγωγή .....	14
4.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσχολική αγωγή .....	15
4.3. Ο ρόλος του ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού.....	19
5. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	23
5.1. Εισαγωγή .....	23
5.2. Ο στόχος της έρευνας .....	24
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	24
6. Μέθοδος προσέγγισης της μελέτης.....	25
6.1. Εισαγωγή .....	25
6.2. Μεθοδολογικό πλαίσιο .....	25
6.3. Συμμετέχοντες .....	27
6.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	28
6.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	30
6.6. Εγκυρότητα αξιοπιστία .....	33
6.7. Ερευνητική διαδικασία .....	34
7. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. ....	35
7.1. Η παρατήρηση .....	35
7.2. Οι συνεντεύξεις στους μαθητές και τις μαθητρίες του 3 <sup>ου</sup> νηπιαγωγείου Πολυγύρου. ....	43
7.3. Οι συνεντεύξεις στους νηπιαγωγούς.....	49

7.3.1. Αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις έμφυλες επιτελέσεις του φύλου στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. ....	50
7.3.2. Πρακτικές των νηπιαγωγών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι.....	56
8. Συμπεράσματα .....	70
9. Συζήτηση.....	76
10. Περιορισμοί της Έρευνας .....	77
11. Προτάσεις .....	78
Βιβλιογραφία .....	79
Παράρτημα Α: «Έντυπο συναίνεσης γονέα».....	96
Παράρτημα Β: «Οδηγός συνέντευξης νηπιαγωγών».....	98

## Εισαγωγή

Στο επίκεντρο της μελέτης της παρούσας αναζήτησης είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των μαθητών του νηπιαγωγείου καθώς και των νηπιαγωγών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και δομημένου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Για το σκοπό αυτό εξετάζονται οι αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών νηπιαγωγείου, αλλά και οι αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα μελέτη δομείται από τα ακόλουθα κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται να αναδειχθεί η σημασία και η αναγκαιότητα του υπό διερεύνηση θέματος, ενώ παρουσιάζεται και μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνικής και ξενής αρθρογραφίας σχετική με τις έμφυλες αναπαραστάσεις των μαθητών του νηπιαγωγείου κατά το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι, αλλά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτές.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με την εννοιολογικό προσδιορισμό των όρων που συναντώνται στην παρούσα διερεύνηση ενώ το τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσει τις σημαντικότερες θεωρίες συγκρότησης της έμφυλης ταυτότητας.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη έμφυλων επιτελέσεων.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρει τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ενώ στο έκτο κεφάλαιο διατυπώνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο όπου παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων.

Στα επόμενα κεφάλαια αναλύονται τα ευρήματα της μελέτης, ενώ ακολουθεί το όγδοο κεφάλαιο με τα συμπεράσματα της παρούσας διερεύνησης και το ένατο κεφάλαιο στο οποίο αναπτύσσεται μια γενική συζήτηση επί των πορισμάτων.

Στο ένατο κεφάλαιο αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ η παρούσα ερευνητική προσπάθεια ολοκληρώνεται στο δέκατο κεφάλαιο όπου γίνονται προτάσεις οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στον περιορισμό των έμφυλων αναπαραστάσεων στο νηπιαγωγείο.

## **1. Σημασία – αναγκαιότητα του υπό διερεύνηση θέματος.**

### **1.1. Εισαγωγή**

Είναι κοινός επιστημονικός τόπος της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, η συζήτηση για τα θέματα του φύλου, από τους επιστήμονες της κοινότητας. Σκοπός της παρούσας προσπάθειας είναι να συμβάλλει στη συζήτηση της διερεύνησης του θέματος αυτού, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την ανάδειξη της σημαντικότητάς του.

### **1.2. Αναγκαιότητα διερεύνησης του θέματος**

Η ταυτότητα του φύλου διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στη ζωή των μικρών παιδιών, βοηθώντας τα στις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους για το τι σημαίνει να είσαι αγόρι ή κορίτσι. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι συνομήλικοι, συμβάλλουν στην ενίσχυση των στερεοτυπικών πεποιθήσεων που σχετίζονται με το φύλο (Jones, 2016). Παρόλο που η έννοια του φύλου ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει με την ωρίμανση, η προσχολική ηλικία αντιπροσωπεύει μια σημαντική περίοδο για την ανάπτυξη του φύλου των παιδιών, καθώς τότε αρχίζουν να κατανοούν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Η εκμάθηση του φύλου είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών, καθώς αυτό τα κάνει να αισθάνονται καλά, επιθυμητά για τους άλλους αλλά και ισχυρά. Ωστόσο, η άκαμπτη και αυστηρή διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων, δημιουργεί ανησυχίες για την οικοδόμηση αυτών, καθώς καλλιεργείται και ενισχύεται από την κυριαρχία των στερεότυπων του φύλου (Golden & Jacoby, 2017).

Για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας, η επίγνωση των επιπτώσεων των στερεοτύπων του φύλου είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς οι έννοιες της ταυτότητας φύλου καλλιεργούνται μερικές φορές στα παιδιά ακόμη και πριν τη γέννησή τους. Μεταξύ των ετών 3-5 τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν την ταυτότητα του φύλου τους και να καταλαβαίνουν τις διαφορές μεταξύ αυτών, ενώ μέχρι την ηλικία των 7 ετών έχουν ήδη αναπτύξει στερεότυπα που αφορούν το φύλο τους (Martin & Ruble, 2004). Η εσωτερίκευση των αρνητικών στερεοτύπων μπορεί να επηρεάσει την

ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση και να αποτελέσει τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή επίδοση (Rainey & Rust, 1999 · Carlson, Egeland, & Sroufe, 2004).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία της ανάπτυξης των φύλων και της διαφοροποίησης επισημαίνει πως με το παιχνίδι ρόλων τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν και να προωθήσουν την ευαισθητοποίησή τους για τους ρόλους των φύλων. Καθώς τα παιδιά παίζουν, ενισχύουν τις φυλετικές συμπεριφορές που έχουν παρατηρήσει από το περιβάλλον τους. Όταν το παιχνίδι με το φύλο συνδυάζεται με θετικές αντιδράσεις και ανατροφοδοτήσεις από τους ενήλικες και τους συνομιλήκους, τα παιδιά αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για την επανάληψη αυτών των συμπεριφορών στο μέλλον. Γίνεται αντιληπτό πως το παιχνίδι ρόλων στα πλαίσια του ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση των φύλων των παιδιών (Golden & Jacoby, 2017).

Το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ανάπτυξη του παιδιού και γι' αυτό διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου (Einarsdóttir, 1998 · Sandström, Stier, & Sandberg, 2013 ). Καθώς το παιχνίδι -είτε είναι ελεύθερο, είτε οργανωμένο- αποτελεί τον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Σ.Σ, 2002), είναι σημαντικό να διερευνηθεί με ποιο τρόπο συντηρούνται και αναπαράγονται μέσα από αυτό τα έμφυλα στερεότυπα στους μαθητές αλλά και να διερευνηθούν οι αντίστοιχες απόψεις των νηπιαγωγών μιας και οι τελευταίοι, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν θετική αίσθηση του φύλου τους αλλά και να αποτρέψουν το σχηματισμό στερεοτύπων φύλου των παιδιών (Brooker & Ha, 2005 · Zaman, 2007).

Σύμφωνα με τις Aina & Kameron (2011), το παιχνίδι και ο σχηματισμός της ταυτότητας φύλου, συνδέονται μεταξύ τους. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά εξερευνούν και κατανοούν το φύλο τους (Chick, Heilman-Houser, & Hunter, 2002 · Wohlwend, 2012). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν διαφορετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για να ξεκινήσουν την κοινωνική επαφή (Cramer & Skidd, 1992 · Lynch, 2014). Τα αγόρια εμφανίζουν ανδρική στερεοτυπική συμπεριφορά, χρησιμοποιούν περισσότερη σωματική επιθετικότητα, κυριαρχία και λεκτικές

δηλώσεις, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο μη λεκτικούς τρόπους και αναζητούν σωματική επαφή (Cramer & Skidd, 1992).

Ενώ υπάρχουν αρκετές επιστημονικές εργασίες που μελετούν τις έμφυλες αναπαραστάσεις στο νηπιαγωγείο από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών ή των γονέων (Biggler, 2013 · Chapman, 2015 · Meland, 2017 · Gullberg, 2018) απεναντίας υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα που μελετούν το φαινόμενο μέσα από τη σύγκριση δομημένου και ελεύθερου παιχνιδιού αναλύοντας τις απόψεις των ίδιων των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών που φοιτούν σε ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο, σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες απόψεις των νηπιαγωγών αλλά και τις στρατηγικές που τυχόν χρησιμοποιούν οι τελευταίοι όταν εντοπίζουν τις έμφυλες αναπαραστάσεις. Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα μελέτη.

### **1.3. Προγενέστερες έρευνες**

Η προσχολική ηλικία συνιστά μια περίοδο όπου η συμπεριφορά που επιδεικνύουν τα αγόρια και τα κορίτσια στο παιχνίδι, διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους (Fabes, Martin & Hanish, 2003). Όταν τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο του νηπιαγωγείου, αυτό που θέλουν να κάνουν περισσότερο είναι να παίζουν (Sheridan & Pramling-Samuelsson, 2001). Το ελεύθερο παιχνίδι όμως, συγκαταλέγεται μεταξύ των πιο στερεοτυπικών για το φύλο καταστάσεων (MacNaughton, 2006). Οι προτιμήσεις των παιδιών για παιχνίδια που ανταποκρίνονται στα έμφυλα στερεότυπα εμφανίζονται από πολύ νωρίς και αυξάνονται κατά την προσχολική ηλικία (Freeman, 2007 · Barbu, Cabanes & Maner-Idrissi, 2011).

Τα αγόρια προσχολικής ηλικίας συχνά παίζουν με υλικά που συνδέονται με ανδροπρεπείς δραστηριότητες όπως τα τουβλάκια και τα παιχνίδια με ρόδες, ενώ τα κορίτσια παίζουν αντίστοιχα με παιχνίδια που συνδέονται με θηλυπρεπή πρότυπα όπως για παράδειγμα με κούκλες και με ρούχα. Άλλες δραστηριότητες χαρακτηρίζονται ως φυλετικά ουδέτερες και ελκύουν το ίδιο τα αγόρια και τα κορίτσια όπως για παράδειγμα τα βιβλία και οι κατασκευές με τον πηλό (Ignico, 1989 · Powlishta et al., 1993 · Smith & Inder, 1993 · Ruble, Martin & Berenbaum, 2006, όπ. αναφ. στο Granger, Hanish, Kornienko & Bradley, 2016 · Prioletta, 2017)

Καθώς λοιπόν κάποια κέντρα δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο χαρακτηρίζονται ως αγορίστικα ή ως κοριτσίστικα, τα παιδιά φαίνεται να γνωρίζουν πού είναι αποδεκτό και πού όχι να παίζουν ανάλογα με το φύλο τους. (Cherney & London, 2006) Έτσι, τα αγόρια φαίνεται να προτιμούν να παίζουν με τα τουβλάκια, τις κατασκευές και τα ζώα, ενώ τα κορίτσια να ασχολούνται με τη ζωγραφική, το γράψιμο και το παιχνίδι ρόλων (Priolella & Pyle, 2017).

Στην έρευνα των Fabes, Martin και Hanish (2013), τα αγόρια εμφανίζουν πιο στερεοτυπική συμπεριφορά στις επιλογές της δραστηριότητάς τους, επιλέγοντας κυρίως να συμμετέχουν σε ομαδικά, ενεργητικά και δυναμικά παιχνίδια. Προτιμούν δηλαδή να παίζουν με αυτά που παραδοσιακά χαρακτηρίζονται ως ‘αγορίστικα παιχνίδια’. Παρόμοια ευρήματα επιδεικνύει και η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (Μαραγκουδάκη, 2003 ·Κοτρωνίδου, 2012). Παρ’ όλα αυτά, δεν θεωρείται ασυνήθιστο για τα κορίτσια να παίζουν με παιχνίδια και δραστηριότητες που παραδοσιακά προορίζονται για αγόρια (στολές σούπερ ηρώων, εργαλεία χειροτεχνίας και μαστορέματος), αλλά παιχνίδια και δραστηριότητες που προορίζονται για κορίτσια (φορέματα πριγκίπισσας, δραστηριότητες καθαρισμού) θεωρούνται ότι δεν μπορούν να είναι ελκυστικά για τα αγόρια (Lynch, 2014). Αιτία αυτής της διαφοροποίησης είναι η έντονη αποδοκιμασία που δέχονται τα αγόρια από τους γονείς τους από πολύ νωρίς όταν προβαίνουν σε συμπεριφορές που είναι αντίθετες κοινωνικά με το φύλο τους, καθώς ανησυχούν για πιθανή ομοφυλοφιλία (Cole & Cole, 2001 ·Μαραγκουδάκη, 2003 ·Κοτρωνίδου, 2012)

Τα κορίτσια εμφανίζονται να είναι πιο ήρεμα, ενώ προτιμούν να ασχολούνται με τη ζωγραφική και το παιχνίδι ρόλων, Τα αγόρια, αντίθετα, είναι πιο θορυβώδη, πιο επιθετικά, εμφανίζουν κυριαρχικές τάσεις ενώ ανάμεσα στα αγαπημένα τους παιχνίδια είναι οτιδήποτε περιλαμβάνει κατασκευές και κινητική δραστηριότητα (Laevers & Verboven, 2000 ·Edwards, Knoche & Kumru, 2001 ·Cherney & London, 2006 ·Doliopoulou & Rizou, 2012). Παρατηρείται δηλαδή, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο να προτιμούν να παίζουν με παιχνίδια που θεωρούνται κατάλληλα για το φύλο τους (Bem, 1983 · Μαραγκουδάκη, 2000 ·MacNaughton, 2006 ·Κοτρωνίδου, 2012 · Wolter, Glüer & Hannover, 2014 · Granger, Hanish, Kornienko & Bradley, 2016 ·Siyez & Beycioglou, 2020).



Ακόμη κι όταν τα αγόρια παίζουν με κούκλες, κυριαρχούν στις επιλογές τους φιγούρες δράσης που έχουν συνδεθεί στερεοτυπικά με το φύλο τους, ενώ το ίδιο συμβαίνει κι όταν ασχολούνται με τη ζωγραφική ή τις χειροτεχνίες όπου δε φαίνεται να προτιμούν χρώματα που χαρακτηρίζονται ως κοριτσίστικα (Karniol, 2011).

Τα παιδιά παίζουν με αυτό που τους προκαλεί ευχαρίστηση, δηλαδή με αυτό που θεωρούν ως φυσιολογικό μέσα στο περιβάλλον που ζουν (MacNaughton, 2006). Ενδιαφέρονται λιγότερο να παίζουν με παιχνίδια που θεωρούν πως προορίζονται για το αντίθετο φύλο (Shutts, Kenward, Falk, Ivegran & Fawcett, 2017). Θεωρούν, για παράδειγμα, πως τα αυτοκινητάκια αποτελούν ένα παιχνίδι για αγόρια και για αυτό είναι ακατάλληλο για να το παίζουν τα κορίτσια (Blakemore, 2003).

Τα κορίτσια, ασχολούνται περισσότερο με το παιχνίδι ρόλων παριστάνοντας πως περιμένουν παιδί, ή προσποιούνται τις μητέρες, ή παίζουν με τις κούκλες, ενσωματώνοντας έναν γυναικείο ρόλο στο παιχνίδι τους (Rodríguez, Peña, Fernández, & Viñuela, 2006). Παρόμοια ευρήματα διαπιστώνονται και στην έρευνα των Jones & Glenn (1991) όπου τα παιδιά του νηπιαγωγείου παίζουν μεν παιχνίδι ρόλων, όμως τα κορίτσια προσποιούνται παραδοσιακούς ρόλους όπως να τακτοποιούν, να κάνουν οικιακές εργασίες, να ψωνίζουν για το σπίτι, να φροντίζουν τα μωρά τους, ενώ τα αγόρια υποδύονται πιο δυναμικούς ρόλους όπως για παράδειγμα να κάνουν τους αστυνομικούς ή τους κυνηγούς. Χαρακτηριστική είναι η μελέτη της Doliopoulou (1998), στην οποία αναφέρεται πως το εντυπωσιακό 97% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη της δήλωσε πως τα κορίτσια εμπλέκονται σπάνια ή καθόλου σε παιχνίδια δράσης και πολέμου με τους συμμαθητές τους.

Οι Colwell & Lindsey (2005) στην έρευνά τους αναφέρουν πως δεν εντοπίζουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο παιχνίδι ρόλων στο νηπιαγωγείο, όμως δε φαίνεται να διαχωρίζουν το περιεχόμενο που μπορεί να έχει το συγκεκριμένο παιχνίδι και που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν κάποιες διαφορές.

Ο Cullen (1993) ο οποίος ερεύννησε τις προτιμήσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών που λαμβάνουν χώρα στην αυλή, ανέδειξε τις στερεοτυπικές για το φύλο επιλογές που κάνουν οι μαθητές. Τα κορίτσια προτιμούν

να ασχολούνται με ήρεμες δραστηριότητες, ενώ τα αγόρια εμφανίζονται να επιλέγουν πιο κινητικά παιχνίδια και παιχνίδια που απαιτούν πιο έντονη φυσική δραστηριότητα.

Οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να παίξουν με φυλετικά ουδέτερα παιχνίδια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, φαίνεται πως περιορίζονται από τους ισχύοντες κανόνες, με αποτέλεσμα τα παιδιά να εκπαιδεύονται πως ως αγόρια και κορίτσια μπορούν να κάνουν διαφορετικά πράγματα (Hjelmer, 2020). Οι κανόνες φαίνεται πως έχουν δύναμη και δεν είναι εύκολος ο μετασχηματισμός τους (Davies, 2003, όπ. αν. στο Hjelmer, 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα αγόρια και τα κορίτσια να μην ενθαρρύνονται να αμφισβητήσουν τα υπάρχοντα στερεότυπα του φύλου (Sandström, Stier & Sandberg, 2013).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις επιλογές των παιδιών και το πώς θα αλληλεπιδράσουν οι μαθητές του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Freeman, 2007 ·Κοτρωνίδου, 2012 ·Chapman, 2016 ·Kollmayer, Schober & Spiel, 2016 ·Ivrendi, 2017 · Priolella & Pyle, 2017). Σύμφωνα με τον Mweru (2012) αλλά και την Κοτρωνίδου (2012), οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιλέγουν δραστηριότητες και υλικά κατάλληλα για το φύλο τους. Ακόμη, αλληλεπιδρούν για περισσότερο χρόνο με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια, ενώ τους συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο αν και οι ίδιοι δεν το συνειδητοποιούν (Καταρτζή, 1996). Οι πρακτικές αυτές των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην ενίσχυση των ανισοτήτων καθώς και στη διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών και των μαθητριών στη σχολική τάξη (Κοτρωνίδου, 2012 ·Kollmayer, Schober & Spiel, 2016 · Siyez & Beycioglu, 2020). Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι εκτός από τη στάση των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές επηρεάζουν και τις διαφορές μεταξύ των φύλων. Για παράδειγμα, οι διαφορές μεταξύ των φύλων στις τάξεις μειώνονται όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προωθήσουν πτυχές της εξατομίκευσης, της αυτονομίας και της αυτορρύθμισης (Kollmayer, Schober & Spiel, 2016).

#### **1.4. Συμπεράσματα**

Σε αυτό το πρώτο κεφάλαιο της μελέτης, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τη σημασία και την αναγκαιότητα του θέματος που διερευνάται και που λειτουργεί ως έναυσμα και πρόκληση ώστε να ασχοληθούμε και εμείς με τις μικρές μας δυνάμεις,

διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών νηπιαγωγείου για τις έμφυλες επιτελέσεις κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και του δομημένου παιχνιδιού. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά εκτίθενται από νωρίς σε συμπεριφορές και δραστηριότητες που αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα (Κανταρτζη, 1996 ·Freeman, 2007 ·Κοτρωνίδου, 2012 ·Baker, Tisak. M. & Tisak. J, 2015), επομένως θεωρούμε πως σε αυτή τη μελέτη τα αγόρια και τα κορίτσια θα έχουν αυτές τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και στο παιχνίδι τους. Προτού ξεκινήσει να αναλύεται το κυρίως θεωρητικό μέρος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, είναι χρήσιμο να γίνουν οι εννοιολογικοί ορισμοί των όρων που αναφέρονται σε αυτή. Αυτό ακριβώς αναλύεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

## **2. Εννοιολογικοί ορισμοί**

### **2.1. Η έννοια του φύλου**

Το φύλο αποτελεί ένα πολύπλοκο και σύνθετο πεδίο που έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή κατηγοριοποίηση σε αρσενικό ή θηλυκό η οποία βασίζεται σε αναπτυξιακές και ανατομικές διαφορές (Korbett, 2008). Θεωρείται πλέον ως ένα χαρακτηριστικό που έχει αμφισβητούμενη έννοια στην κοινωνική ζωή και σκέψη. Ενώ είναι αναφαίρετο γεγονός της ζωής και της βιολογίας, υποβάλλεται σε συνεχόμενη κριτική και διαμόρφωση (Harris, 1991).

Μόλις το 1955 ο Money έκανε τη διάκριση ανάμεσα σε βιολογικό (sex) και κοινωνικό (gender) φύλο. Το κρίσιμο σημείο στη διαφοροποίηση του φύλου βρίσκεται στον αυτοπροσδιορισμό από το άτομο ως αρσενικό ή ως θηλυκό. Μέχρι τα πρώτα δύο έτη, το παιδί έχει μια εικόνα για το φύλο του όμως η διαφοροποίηση του φύλου συνήθως ολοκληρώνεται μέχρι την ηλικία των 4.5 ετών (Money, J. G. Hampson, and J. L. Hampson, 1955a · Κακανά, 1999).

Ο Money ήταν ο πρώτος που όρισε τον ρόλο του φύλου ως εκείνα τα πράγματα που κάνει ή που λέει ένα άτομο για να καταστήσει σαφές πως είναι αγόρι ή κορίτσι. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, 'η ταυτότητα του φύλου αποτελεί την ιδιωτική εμπειρία του ρόλου του φύλου και ο ρόλος του φύλου αποτελεί τη δημόσια έκφραση

της ταυτότητας του φύλου' (Money, 1965 όπ. αναφ. στο Person & Ovesey, σελ. 205, 1983).

Ο O'Neill (1997) αναφέρει πως το βιολογικό φύλο αναφέρεται σε βιολογικές διακρίσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες όπως για παράδειγμα οι ανατομικές του διαφορές , ενώ το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα που μαθαίνονται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

## **2.2. Ορισμός και εννοιολόγηση του στερεότυπου**

Τα στερεότυπα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις κρίσεις που κάνει ο άνθρωπος, με αποτέλεσμα οι ερευνητές να δείχνουν έντονο ενδιαφέρον ώστε να εξερευνήσουν το περιεχόμενο και τις συνέπειες των κρίσεων αυτών (Deaux & Lewis, 1984). Μέχρι το 1850, το στερεότυπο χρησιμοποιούνταν για να δηλώσει οτιδήποτε επαναλαμβάνονταν χωρίς αλλαγή. Ο Lippmann όμως, στο βιβλίο του 'Δημόσια Γνώμη' που εκδόθηκε το 1922, ήταν από τους πρώτους που χρησιμοποίησαν τον όρο για να αναφερθούν όχι μόνο σε παρατηρήσιμα πράγματα αλλά και σε ιδέες, στάσεις και συμπεριφορές. Αυτές οι προκατασκευασμένες εικόνες δημιουργούν προκαταλήψεις και εμποδίζουν το άτομο να προσαρμοστεί κοινωνικά (Newman, 2009). Τα στερεότυπα αποτελούν νοητικές αναπαραστάσεις που περιέχουν γνώσεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες για μια κοινωνική ομάδα (Bigler & Liben, 2006). Σύμφωνα όμως με τον Potter (1996, όπ. αναφ. στο Δραγώνα, 2001), τα στερεότυπα δεν είναι μόνο αυτό. Αποτελούν μια κοινωνική κατασκευή, η οποία εξαπλώνεται στο κοινωνικό πλαίσιο και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι πληροφορίες. Επηρεάζουν, οργανώνουν και καθοδηγούν τη σκέψη μέσω της γενίκευσης που κάνουν και οδηγούν σε κοινωνικές αδικίες. Οδηγούν στο φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας καθώς δημιουργούν προσδοκίες για το ποια πρέπει να είναι η αναμενόμενη και κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά (Δραγώνα, 2007).

Εμφανίζονται σε κάθε κοινωνία και αποτελούν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κάνουν γενικεύσεις και κατηγοριοποιούν τους άλλους σε ομάδες. Τα στερεότυπα μπορεί να είναι είτε θετικά είτε αρνητικά ενώ δημιουργούν προκαταλήψεις που μεταδίδονται στα παιδιά, στην οικογένεια και στην κοινότητα (Δραγώνα, 2007 · Aina & Cameron, 2011).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων ‘έμφυλα στερεότυπα’, 2021), τα έμφυλα στερεότυπα είναι ‘προκαταλήψεις με βάση τις οποίες οι γυναίκες και οι άνδρες λαμβάνουν αυθαίρετα και συχνά μη λογικά χαρακτηριστικά διαφορετικά συνήθως μεταξύ τους, τα οποία εν πολλοίς διαμορφώνουν και συντηρούν τους κυρίαρχους έμφυλους ρόλους’.

Τα έμφυλα στερεότυπα μπορεί να αφορούν τα φυσικά χαρακτηριστικά, τα περιγραφικά χαρακτηριστικά, την επαγγελματική κατάσταση ή τις συμπεριφορές του ρόλου. Κάθε συστατικό των παραπάνω χαρακτηριστικών ορίζει την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών (Deaux & Lewis, 1984) καθώς τα στερεότυπα του φύλου οδηγούν σε διαφορετικές προσδοκίες σχετικά με τις δεξιότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις ιδέες που έχουν για τον εαυτό τους (Kite, Deaux, & Haines, 2008 · Kollmayer, Schober & Spiel, 2016).

Έτσι, οι άνδρες χαρακτηρίζονται ως ανεξάρτητοι, δυναμικοί, αποφασιστικοί και επιθετικοί ενώ οι γυναίκες χαρακτηρίζονται ως όμορφες, ευγενικές, εξυπηρετικές κι έχοντας ενσυναίσθηση για τους άλλους (Prentice & Carranza, 2003).

### **2.3 Ορισμός του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού**

Ο Wilson (1975, όπ. αναφ. στο Pellegrinni, 2009), έχρισε το παιχνίδι ως ένα από τα σημαντικότερα θέματα για μελέτη προκειμένου να μελετηθεί η ανθρώπινη ανάπτυξη. Περιέχοντας ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνει το παιχνίδι αντικειμένου, το συμβολικό παιχνίδι, το κινητικό παιχνίδι, το ελεύθερο παιχνίδι είναι δύσκολο να οριστεί. Είναι διασκεδαστικό, εθελοντικό, ευέλικτο, δεν έχει εξωγενείς στόχους, ενώ απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του παιδιού (Pellegrinni, 2009, Στεφανοπούλου, 2016). Το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι ρόλων απαιτεί από τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να συνθέσουν τις σκέψεις αυτές σε ένα κοινό πλαίσιο και να ενσωματώσουν όλα τα στοιχεία ώστε να δημιουργήσουν μια ιστορία, διαδραματίζοντας με αυτόν τον τρόπο έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας και των δεξιοτήτων του γραμματισμού (Fisher et al., 2010). Επίσης, κατά τη διάρκειά του, τα παιδιά ωθούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, ενθαρρύνοντας έτσι τις θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και προωθώντας την αυτορρύθμιση η οποία είναι σημαντική στην κατανόηση του άλλου από τη δική του προοπτική (Sabbagh, Xu, Carlson, Moses & Lee, 2006 · Whitebread, Coltman,

Jameson & Lander, 2009 · Fischer et al., 2010). Το οργανωμένο παιχνίδι από την άλλη, ενισχύει τις ακαδημαϊκές γνώσεις μέσα από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει. Ο βαθμός στον οποίο ο ενήλικας οργανώνει το περιβάλλον και συμμετέχει και ο ίδιος στο παιχνίδι εξαρτάται από τους στόχους που τίθενται κάθε φορά αλλά και από το επίπεδο και τις ανάγκες του παιδιού (Pellegrinni, 2009 · Fisher et al, 2010). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επέμβει στο οργανωμένο παιχνίδι ως συμπαίχτης, ως θεατής που κάνει ερωτήσεις ή προτάσεις για να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που τυχόν εμφανίζονται. Μπορεί ακόμη, να καθοδηγήσει τη μάθηση δημιουργώντας εμπειρίες που ενθαρρύνουν την αυτονομία των παιδιών (Fisher et al., 2010, Στεφανοπούλου, 2016).

### **3. Θεωρίες συγκρότησης της έμφυλης ταυτότητας**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης του ρόλου του φύλου του παιδιού, παρουσιάζοντας πρότυπα συμπεριφοράς στερεοτυπικά αρσενικά ή θηλυκά (Κανταρτζη, 1996· Κοτρωνίδου, 2012). Το σχολείο συνεχίζει αυτή την έμφυλη κοινωνικοποίηση καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν ιδεολογίες και μηνύματα οργανώνοντας δραστηριότητες που αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα (Martin & Ruble, 2004). Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τη συνειδητοποίηση του ρόλου του φύλου, πρεσβεύουν πως υπεύθυνοι είναι βιολογικοί παράγοντες, κοινωνικοί, ή και συνδυασμός αυτών. Στο κεφάλαιο αυτό, θα αναφερθούμε στις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί ώστε να αναλύσουν και να εξηγήσουν την διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται το φύλο κατά την προσχολική ηλικία.

##### **3.1.1. Ψυχαναλυτική θεωρία**

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, κύριος εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Φρόυντ, η αρρενωπότητα θεωρείται κάτι το έμφυτο ή κάτι που είναι φυσικό στο φύλο. Το κορίτσι, αντίθετα, έχει ευνουχιστεί, αναπτύσσει αισθήματα κατωτερότητας



και ανεπάρκειας κι επομένως υποφέρει όλη του τη ζωή από το φθόνο του πέους. Η αντίδραση στην ανακάλυψη αυτής της διάκρισης είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας (Person & Ovesey, 1983 · Cole & Cole, 2010).

Στη θεωρία του ασκήθηκε κριτική καθώς παραβλέπει πως οι φορείς κοινωνικοποίησης μπορούν να διαμορφώσουν την προσωπικότητα του ατόμου και πως τα ανατομικά χαρακτηριστικά του άνδρα λειτουργούν ως πηγή εξουσίας άρα και φυλετικών ανισοτήτων, εξαιτίας της δύναμης που τους αποδίδει η κοινωνία (Μαραγκουδάκη, 2005). Επιπλέον, η ψυχαναλυτική θεωρία ενισχύει ιδεολογικά την καταπίεση των γυναικών (Δεληγιάννη, 1994).

### **3.1.2. Βιολογικές θεωρίες**

Σύμφωνα με τις βιολογικές θεωρίες, το γυναικείο φύλο, λόγω του γενετικά καθορισμένου μητρικού ενστίκτου, θεωρείται πιο ικανό και πιο κατάλληλο στην ανατροφή των παιδιών. Το ανδρικό φύλο, αντίθετα, λόγω των ανδρογενών ορμονών θεωρείται πιο ανταγωνιστικό, πιο επιθετικό και πιο ικανό στις επαγγελματικές απαιτήσεις (Maccoby και Jacklin, όπως αναφ. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999). Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι στατική λόγω της γενετικής της βάσης και δεν είναι δυνατό να τροποποιηθεί. Βιολογικοί παράγοντες ευθύνονται για τις διαφορές των φύλων καθώς και για διαφοροποιήσεις σε συμπεριφορές και στάσεις (Turner, 1998).

### **3.1.3. Θεωρία της κοινωνικής μάθησης**

Στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζεται πως η κατανόηση του ρόλου του φύλου και η συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας επιτυγχάνονται μέσα από τις διαδικασίες της παρατήρησης και της μίμησης όπου τα παιδιά προβαίνουν σε συμπεριφορές που είναι αποδεκτές σύμφωνα με το φύλο τους και ανταμείβονται για αυτό (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1999 · Μαραγκουδάκη, 2000 · Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Οι συνομήλικοι, η οικογένεια, το σχολείο, άλλοι ενήλικες του περιβάλλοντός τους, η τηλεόραση, αποτελούν φορείς κοινωνικοποίησης στους οποίους βασίζονται τα παιδιά για να κατανοήσουν το ρόλο του φύλου τους (Turner, 1998 · Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Μέσα από τις ενισχύσεις και τις τιμωρίες τα

παιδιά κατανοούν ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και τυπική για το φύλο του με αποτέλεσμα να την εσωτερικεύουν και να την αφομοιώνουν (Μαραγκουδάκη, 2000). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης έχει δεχτεί κριτική γιατί παραβλέπει τις γνωστικές ικανότητες των που μπορεί να έχει το παιδί και το αντιμετωπίζει ως παθητικό δέκτη (Μαραγκουδάκη, 2000).

### **3.1.4. Αναπτυξιακή – Γνωστική θεωρία**

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, κυριότερος εκφραστής της οποίας θεωρείται ο Kohlberg , η ταυτότητα του φύλου που αποκτά το παιδί συνδέεται με την ανάπτυξη και εξέλιξη της γνωστικής τους οργάνωσης των εμπειριών που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον. Ο Kohlberg αντιμετώπισε το φύλο ως μια γνωστική έννοια που μαθαίνεται, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά τους (Kohlberg, 1981, όπ. αναφ. Aina & Cameron, 2011).

Σύμφωνα με τον Kohlberg τα παιδιά αναπτύσσουν την ταυτότητα του φύλου τους μέσα από μια διαδικασία τριών σταδίων που περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση της βασικής ταυτότητας του ρόλου του φύλου, δηλαδή να μπορούν να αναγνωρίζουν πως είναι αγόρια ή κορίτσια, την εμπέδωση της μονιμότητας του ρόλου του φύλου και τέλος την επίγνωση της σταθερότητας του ρόλου του φύλου, δηλαδή της παραδοχής πως το φύλο δεν αλλάζει ακόμα κι αν γίνουν αλλαγές στην εξωτερική εμφάνιση και τη συμπεριφορά κάποιου (Μαραγκουδάκη, 2000 · Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Αρχικά τα παιδιά παρατηρούν τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους, διαπιστώνουν πως χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, αυτές των ανδρών και των γυναικών και στη συνέχεια προσπαθούν να αντιγράψουν και να μιμηθούν τη συμπεριφορά των υποκειμένων που ανήκουν στο ίδιο φύλο με εκείνα σύμφωνα με τα στερεότυπα που δέχονται σε αυτή τη διαδικασία (Μαραγκουδάκη, 2000).

Η θεωρία του Kohlberg έχει δεχτεί κριτική καθώς νεότερα δεδομένα υποστηρίζουν πως τα παιδιά πριν ακόμα κατακτήσουν την έννοια της σταθερότητας του φύλου, επιλέγουν παιχνίδια και μιμούνται συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται στερεοτυπικά ως κατάλληλες για το φύλο τους (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).



### **3.1.5. Θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης**

Σύμφωνα με τον Mead ο οποίος θεωρείται θεμελιωτής της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα μέσω συμβόλων όπως οι χειρονομίες, οι μορφασμοί και κυρίως η γλώσσα, είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός ατόμου. Τα άλλα άτομα κατηγοριοποιούνται στους σημαντικούς άλλους, οι οποίοι έχουν στενή προσωπική σχέση με το άτομο και των οποίων η γνώμη τους του είναι σημαντική, όπως για παράδειγμα το στενό οικογενειακό περιβάλλον και στους γενικευμένους άλλους που αποτελούν την κοινωνία. Το παιδί αποκτά έμφυλη ταυτότητα μέσα από τα λεκτικά σύμβολα που χρησιμοποιούν οι σημαντικοί άλλοι και ενισχύουν ή όχι τρόπους συμπεριφοράς που θεωρούνται αντίστοιχα κατάλληλοι ή όχι για το φύλο (Μαραγκουδάκη, 2000).

Έτσι, το παιδί μιμείται τρόπους συμπεριφοράς οι οποίοι ανταποκρίνονται στερεοτυπικά στην ταυτότητα του φύλου του. Οι σημαντικοί άλλοι και οι γενικευμένοι άλλοι ανταποκρίνονται θετικά και το ενισχύουν, με αποτέλεσμα να κατανοεί και να συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις που είναι σχετικές με το φύλο του. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης εξηγεί γιατί τα αγόρια και τα κορίτσια συμμορφώνονται από πολύ μικρή ηλικία στα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου τους (Μαραγκουδάκη, 2000).

### **3.1.6. Θεωρία του σχήματος του φύλου**

Η θεωρία του σχήματος του φύλου συνδυάζει στοιχεία από τη γνωστική – αναπτυξιακή θεωρία καθώς και από την θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Τα παιδιά επηρεάζονται από το περιβάλλον και μέσω της παρατήρησης και της μίμησης δημιουργούν σχήματα φύλου δηλαδή ‘νοητικά μοντέλα που περιέχουν πληροφορίες για το αρσενικό και το θηλυκό’ (Lightfoot, Cole & Cole, 2014, σελ. 435). Μέσα από την ανάπτυξη και την επεξεργασία αυτών των σχημάτων, αναπτύσσουν και διαμορφώνουν την ταυτότητα του φύλου τους.

Πέρα από τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζουν οι παραπάνω θεωρίες, κοινός τους άξονας είναι η σημασία που των περιβαλλοντικών και κοινωνικοπολιτισμικών επιδράσεων στη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου. Η κοινωνικοποίηση του ρόλου του φύλου μέσα από τις στρατηγικές της παρατήρησης, της μίμησης και της

αντιγραφής, οι κοινωνικές εμπειρίες και τα βιώματα είναι καθοριστικής σημασίας για την ευρύτερη κοινωνικοποίηση του ατόμου (Μαραγκουδάκη, 2000).

### **3.2. Συμπεράσματα**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οι βασικότερες θεωρίες που περιγράφουν τη διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται το φύλο. Για μια ολοκληρωμένη όμως αντίληψη του τρόπου με τον οποίο οικοδομείται η ταυτότητα του φύλου, θα πρέπει οι παραπάνω θεωρίες να ιδωθούν συνδυαστικά μεταξύ τους. Οι περισσότερες βέβαια θεωρίες πρεσβεύουν πως το φύλο είναι μια κοινωνική κατασκευή η οποία αποκτάται από τα άτομα μέσα από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρουν για αυτό και θεωρείται μια ρευστή κοινωνική εμπειρία (Blaise, 2005). Άλλωστε οι Cole & Cole (2010), αναφέρουν χαρακτηριστικά πως κάτι που θεωρείται γυναικείο σε έναν πολιτισμό, μπορεί κάπου αλλού να θεωρηθεί ανδρικό. Έχοντας αυτά κατά νου, και καθώς ήδη αναφέραμε πως το σχολείο αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών, προχωράμε στο επόμενο κεφάλαιο όπου θα αναφερθούμε στις έμφυλες αναπαραστάσεις που αναπαράγονται σε αυτό καθώς και στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και δομημένου παιχνιδιού.

## **4. Δημιουργία έμφυλων αναπαραστάσεων στο σχολείο**

### **4.1. Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην εκδήλωση στερεοτυπικών συμπεριφορών, καθώς και ο ρόλος του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, που οδηγεί στην οικοδόμηση του θεωρήματος των έμφυλων επιτελέσεων των μαθητών και των μαθητριών. Είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο πως τα στερεότυπα του φύλου οδηγούν σε διαφορετικές προσδοκίες σχετικά με τις ιδέες που έχουν τα άτομα για το εαυτό τους και για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Kite, Deaux, & Haines, 2008 · Kollmayer, Schober & Spiel, 2016).

Αυτές οι διαφορετικές προσδοκίες μεταδίδονται στα παιδιά από πολύ νωρίς σχεδόν από την ημέρα της γέννησής τους από τους γονείς τους και συνεχίζουν αργότερα από τους δασκάλους τους, τους συνομηλίκους και τους υπόλοιπους παράγοντες της κοινωνικοποίησής τους, όπου ο καθένας με τον τρόπο του συμβάλλει στην ανάπτυξη των ιδεών που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια για το φύλο τους αλλά και για τη συμπεριφορά που προσδοκάται να έχουν (Jussim, Eccles & Madon, 1996).

Τα παραπάνω οδηγούν σε προκαταλήψεις και σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες, καθώς τα παιδιά αντανακλούν στις στάσεις και στη συμπεριφορά τους τα στερεότυπα αυτά, ενώ αργότερα επηρεάζουν και την εκπαιδευτική σταδιοδρομία των αγοριών και των κοριτσιών (McKown & Weinstein, 2003 · Wasserberg, 2013 · Kollmayer, Schober & Spiel, 2016).

Πολλοί έχουν παρατηρήσει τις αρνητικές επιπτώσεις που έχουν για την ανάπτυξη των παιδιών τα στερεότυπα του φύλου και η άνιση μεταχείρισή τους (Andrew, Martin, Field, Cook & Lee, 2006· Bian, Leslie & Cimpian, 2016· Halrpen ... Martin, 2011).

Το σχολείο δημιουργεί στερεότυπα μέσα από την κοινωνικοποίηση μεταξύ των παιδιών, από τη στάση του εκπαιδευτικού και από το αναλυτικό πρόγραμμα (Δραγώνα, 2007). Τα παιδιά έχουν αποκτήσει έμφυλα στερεότυπα ήδη από την ηλικία των τριών ετών που δύσκολα μεταβάλλονται και αποτινάσσονται (Prentice & Carranza, 2003). Ωστόσο η πρόκληση αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από τη δημιουργία κλίματος αποδοχής του άλλου, συνεργασίας και δημοκρατικών αρχών (Δραγώνα, 2007· Wolter, Braun & Hannover, 2015).

## **4.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προσχολική αγωγή**

Το νηπιαγωγείο, χωρίς να υποκαθιστά την οικογένεια, αποτελεί έναν από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου κατά την προσχολική ηλικία (Δραγώνα, 2000). Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΠΔ. 486/12.9.89 ΦΕΚ 132) ‘σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικοσυναισθηματικής, ηθικής και θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων, μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού’. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου διατηρούν ενεργά τα στερεότυπα του

φύλου στη δική τους συμπεριφορά και των συνομηλίκων τους (Harris & Barnes, 2009). Οι νηπιαγωγοί μέσα από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τα παιδιά τους μεταφέρουν τις αντιλήψεις που έχουν για τη συμπεριφορά ανάλογα με τη διαφοροποίηση του φύλου (Δραγώνα, 2000). Τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν από τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη θετικής αίσθησης για το φύλο τους. Οι τελευταίοι, καθώς γνωρίζουν τον ενεργό ρόλο που διαδραματίζει το παιδί στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου του αλλά παράλληλα είναι και εξοικειωμένοι με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ταυτότητα του φύλου και τη δημιουργία στερεοτύπων, μπορούν να αποτρέψουν το σχηματισμό τους (Aina & Cameron, 2011). Οι συμπεριφορές και οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να ενισχύσουν ή να αποθαρρύνουν τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων (Siyez & Beuciolou, 2020).

Η συμπεριφορά τους όμως επηρεάζεται από τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις που έχουν για τις δεξιότητες των μαθητών και αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν τις ιδέες και τα κίνητρα των ίδιων των μαθητών. Μάλιστα, όσο πιο παραδοσιακές στάσεις και συμπεριφορές για το ρόλο του φύλου έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο στερεοτυπικά ανάλογα με το φύλο τους αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Αυτό επιτυγχάνεται είτε εκφράζοντας τις δικές τους προσδοκίες με βάση το φύλο, είτε λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπα μέσω των δικών τους συμπεριφορών, είτε ενισχύοντας, τιμωρώντας ή αγνοώντας τη συμπεριφορά των παιδιών σε διαφορετικές δραστηριότητες (Wolter, Braun & Hannover, 2015). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αποτελούν βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από την οποία αναπαράγονται και συντηρούνται τα έμφυλα στερεότυπα (Γαργαλιάνος, 2007), καθώς αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές τους, αναπαράγουν υποσυνείδητα ιδεολογίες και μηνύματα (Δελιγιάννη-Κουϊμτζή, Αθανασιάδου, 1997). Το παιχνίδι αποτελεί έναν τομέα όπου οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τα όρια του φύλου και τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων (Browne, 2004; Wohlwend, 2012).

Ο Bigler (1995) στην έρευνά του, αναδεικνύει πώς η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα στερεότυπα των μαθητών. Στην πειραματική τάξη, οι εκπαιδευτικοί έδιναν έμφαση στο φύλο όταν απευθύνονταν στους μαθητές (για παράδειγμα όλα τα κορίτσια να καθίσουν) αλλά επιπρόσθετα, σχεδίαζαν υλικά και δραστηριότητες στην τάξη που αναδείκνυαν το φύλο και τις

διαφορές του για παράδειγμα ένας πίνακας ανακοινώσεων όπου τα κορίτσια βάζουν τις δημιουργίες τους στη μια μεριά και τα αγόρια στην άλλη ή τα κορίτσια να κάθονται στη μια πλευρά της αίθουσας και τα αγόρια στην άλλη. Οι μαθητές αυτής της πειραματικής αίθουσας μετά το πέρας των τεσσάρων εβδομάδων που διήρκησε το πείραμα, είχαν αναπτύξει υψηλότερα επίπεδα στερεοτύπων φύλου από ό,τι μαθητές που βρίσκονταν στην τάξη ελέγχου.

Παρόμοια ευρήματα είχε και η έρευνα των Hilliard & Liben (2010) όπου με το πέρας της πειραματικής συνθήκης τα παιδιά επίσης έδειξαν αυξημένα στερεότυπα φύλου, αποτέλεσμα που επαληθεύει πως ο τρόπος που τα μικρά παιδιά βλέπουν το φύλο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Shutts, Kenward, Falk, Ivegran & Fawcett, 2017).

Ο Γαργαλιάνος (2007) επίσης, αναφέρει πως η διαφορετική συμπεριφορά των δύο φύλων ενισχύεται μεταξύ άλλων και από την πρακτική των εκπαιδευτικών να διαχωρίζουν τους μαθητές τους ανάλογα με το φύλο τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα για τη συγκεκριμένη πρακτική καταλήγουν και οι Chen & Rao (2011) σε έρευνά τους που αφορά 30 νηπιαγωγεία στο Χονγκ Κονγκ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πρακτικής, είναι η οριοθέτηση δυο γραμμών στο πάτωμα των νηπιαγωγείων, όπου τα αγόρια πρέπει να ακολουθήσουν την μπλε γραμμή για να εξέλθουν από την τάξη, ενώ τα κορίτσια πρέπει να ακολουθήσουν την κόκκινη γραμμή. Η Κανταρτζή, (1996), μάλιστα σημειώνει πως αυτή η τακτική του τονισμού των διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, είναι συνηθισμένη προκειμένου να επιβληθεί πειθαρχία στην τάξη και να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αγνοούν πως τέτοιες χρήσεις του φύλου και τα σχόλιά τους που φαινομενικά είναι αβλαβή προάγουν τα στερεότυπα του φύλου στα παιδιά (Chen & Rao, 2011).

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν φυσιολογικό το φαινόμενο να καταλαμβάνουν τα κορίτσια τον χώρο του συμβολικού παιχνιδιού και κυρίως του κουκλόσπιτου και τα αγόρια να είναι απλά επισκέπτες. Με την πρακτική όμως της ενθάρρυνσης των κοριτσιών και αντίστοιχα της αποθάρρυνσης των αγοριών από το συμβολικό παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αγνοούν πως το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των κοριτσιών για το συμβολικό παιχνίδι στο κουκλόσπιτο μπορεί να είναι αποτέλεσμα του εξοπλισμού

του με επιλογές που προτιμώνται από τα κορίτσια (ειδικά με κούκλες που συνδέονται με τη θηλυκότητα) και όχι από τα αγόρια (Lynch, 2014).

Οι νηπιαγωγοί χαρακτηρίζουν τα αγόρια ως θορυβώδη, επιθετικά, δημιουργούς προβλημάτων, αμελή και μη τακτικά, ενώ τα κορίτσια πιο συγκεντρωμένα, πιο ευαίσθητα, πιο ήσυχα, πιο υπάκουα, πιο δειλά, πιο τακτικά και πιο συναισθηματικά (Hartley, 1980 ·Κανταρτζή, 1996 ·Γαργαλιάνος, 2007). Τα αγόρια περιγράφονται ως λιγότερο υπάκουα και με πιο συχνή άσχημη συμπεριφορά με αποτέλεσμα να είναι πιο πιθανό για αυτά να χρειαστούν ειδική παρέμβαση στην τάξη, παρόλο που και τα αγόρια και τα κορίτσια είναι υπεύθυνα για παρόμοιες παραβάσεις (Gregory, 1977).

Έτσι, είναι πιθανότερο να αντιδράσουν στην επιθετική συμπεριφορά των αγοριών παρά των κοριτσιών, χρησιμοποιώντας επιπλήξεις καθώς θεωρούν πως τα αγόρια αντιδρούν πιο έντονα, είναι πιο δύσκολο να τα χειριστούν κι έτσι πρέπει να λάβουν άμεσα και πιο δυναμικά μέτρα. Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να παρέχουν λιγότερες οδηγίες στα κορίτσια, ενώ τα αγόρια λαμβάνουν περισσότερη προσοχή όταν συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης, είτε όταν βρίσκονται κοντά τους. Όταν τα κορίτσια αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κάποια δραστηριότητα, οι νηπιαγωγοί συνήθως την ολοκληρώνουν οι ίδιες, ενώ όταν συμβαίνει το αντίστοιχο στα αγόρια, τους δίνονται οδηγίες και ενθάρρυνση για να την ολοκληρώσουν μόνοι τους. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται το κοινωνικό στερεότυπο της αυτονομίας των αγοριών και της προσκόλλησης των κοριτσιών (Serbin, O'Leary, Kent & Tonick, 1973 ·Gregory, 1977 ·Chen & Rao, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί, όταν αλληλεπιδρούν με παιδιά, συνήθως επαινούν τα κορίτσια για τα ρούχα τους, τα χτενίσματα και το πόσο καλά φροντίζουν τους άλλους, ενώ τα αγόρια για τη δύναμή τους (Blaise, 2005). Επιπρόσθετα, έχουν περισσότερες αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια (Chen & Rao, 2011).

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το υπαίθριο παιχνίδι ως ουδέτερο ως προς το φύλο, έχουν παρατηρηθεί ενδείξεις φύλου στις καθημερινές πρακτικές του παιχνιδιού στην αυλή, όπως για παράδειγμα να ορίζουν οι εκπαιδευτικοί ορισμένο εξοπλισμό παιχνιδιού ως κατάλληλο μόνο για αγόρια όπως μπάλες και υλικά για να σκάβουν, ενώ στα κορίτσια δίνονται στεφάνια και κορδέλες (Κοτρωνίδου, 2012 ·Lynch, 2014).



Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως αυτές οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων είναι φυσικές και δεδομένες. Τις διαπιστώνουν αλλά καθώς αντιμετωπίζουν και αλληλεπιδρούν διαφορετικά με τα αγόρια και τα κορίτσια, τις οδηγούν στην ενίσχυση και σταθεροποίησή τους (Δραγώνα, 2000).

Κάποιοι ερευνητές έχουν συστήσει στους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν ανοιχτά τους κανόνες φύλου στις τάξεις τους συζητώντας με μαθητές θέματα όπως γιατί υπάρχουν ορισμένοι ρόλοι φύλου και ποιος αποφάσισε αυτούς τους ρόλους (Blaise, 2005). Άλλοι όμως, υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα των φύλων είναι τόσο βαθιά που οποιαδήποτε προσπάθεια εξάλειψής τους θα ήταν μάταιη. Επιπλέον, μπορεί να είναι δύσκολο για τα παιδιά να εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με το αντίθετο φύλο (Davies, 2003, όπ. αναφ. στο Lynch, 2014 · MacNaughton, 2006). Τα αγόρια που απομακρύνονται από παραδοσιακές δραστηριότητες οι οποίες χαρακτηρίζονται αγορίστικες, μπορούν να υποστούν υψηλό συναισθηματικό και κοινωνικό κόστος, που μπορεί να περιλαμβάνει τον εκφοβισμό και τον αποκλεισμό (Renold, 2004). Τέτοια ευρήματα βοηθούν να εξηγήσουμε γιατί τα παιδιά συνεχίζουν να παίζουν στερεοτυπικά ακόμη και όταν οι ενήλικες προσπαθούν να δημιουργήσουν ισότητα (Jordan, 1995).

#### **4.3. Ο ρόλος του ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού**

Σημαντικό ρόλο στη θεωρία του Vygotsky διαδραματίζει το παιχνίδι, το οποίο χαρακτήρισε κορυφαίο παράγοντα ανάπτυξης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το παιχνίδι δημιουργεί μια ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στην οποία ένα παιδί 'συμπεριφέρεται πάντα πέρα από τη μέση ηλικία του, πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά · στο παιχνίδι είναι σαν να ήταν ένα κεφάλι ψηλότερο από τον εαυτό του'. (Vygotsky, 1978, σελ. 102). Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που διευρύνουν τις γνώσεις τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer & Berk, 2010 · Lynch, 2014). Σύμφωνα μάλιστα με τους Edwards, Knoche & Kumru, (2001), το παιχνίδι είναι μια πολιτιστικά καθολική δραστηριότητα μέσω της οποίας τα παιδιά εξερευνούν τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, δοκιμάζουν και

εξασκούν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά και ενήλικες. Μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά αλλά και να προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν εναλλακτικές απαντήσεις στους προβληματισμούς τους (Pellegrinni, 2009).

Το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι ρόλων απαιτεί από τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να συνθέσουν τις σκέψεις αυτές σε ένα κοινό πλαίσιο και να ενσωματώσουν όλα τα στοιχεία ώστε να δημιουργήσουν μια ιστορία, διαδραματίζοντας με αυτόν τον τρόπο έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας και των δεξιοτήτων του γραμματισμού (Fisher et al., 2010). Επίσης, κατά τη διάρκειά του, τα παιδιά ωθούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, ενθαρρύνοντας έτσι τις θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και προωθώντας την αυτορρύθμιση η οποία είναι σημαντική στην κατανόηση του άλλου από τη δική του προοπτική (Sabbagh, Xu, Carlson, Moses & Lee, 2006 · Whitebread, Coltman, Jameson & Lander, 2009 · Fischer et al., 2010).

Σύμφωνα με την προσέγγιση της Μοντεσσόρι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόζει τεχνικές ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού προκειμένου να επιτύχει την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Fischer et al, 2010). Ακολουθώντας αυτή τη μέθοδο, τα παιδιά του νηπιαγωγείου είναι πιθανότερο να αναπτύξουν το αίσθημα της δικαιοσύνης καθώς και να συμμετάσχουν σε θετικό κοινωνικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους παρά σε σκληρό παιχνίδι (Lillard & Else-Quest, 2006).

Το παιχνίδι αποτελεί μια πηγή μάθησης την οποία τα παιδιά βρίσκουν ευχάριστη και που τα εφοδιάζει με δεξιότητες που είναι αδιαμφισβήτητες για την συναισθηματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Pellegrini, 2009 · Miller & Almon, 2009, όπ. Αναφ. στο Fischer et al., 2010). Εκτός από τα οφέλη του όμως, το παιχνίδι μπορεί να έχει και αρνητικές προεκτάσεις καθώς μέσα από αυτό, τα παιδιά αναπαράγουν τα στερεότυπα του φύλου, περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο τις εμπειρίες τους και συμβάλλοντας στην ανισότητα των φύλων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Wohlwend, 2012 · Lynch, 2014).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας παίζουν το 30% του χρόνου τους στο ελεύθερο παιχνίδι (Chien, Howes, Burchinal, Pianta, Ritchie,... & Barbarin, 2010). Στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο, το παιχνίδι αποτελεί τον πυρήνα του εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς και ένα διδακτικό μέσο που κυριαρχεί στις περισσότερες



δραστηριότητες που πραγματοποιούνται καθημερινά σε αυτό (ΔΕΠΠΣ, 2003, Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αριθ. πρωτ. 130272/Δ1/05-08-2016 (ΦΕΚ 2670/2016, τ. Β΄) Υ.Α, όπως τροποποιήθηκε με το κεφ. Β, του άρθρ. 11 του Π.Δ 79/2017 (ΦΕΚ 109 Α), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 23, ν.4559/2018 (ΦΕΚ 142 Α), το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω, το παιχνίδι μπορεί να υπάρξει δυνητικά σε όλες τις διδακτικές ώρες, καθώς όσον αφορά την πρωινή λειτουργία του νηπιαγωγείου, περιλαμβάνει δύο διδακτικές ώρες για ελεύθερο παιχνίδι και τρεις διδακτικές ώρες για οργανωμένες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να περιέχουν και στοιχείο οργανωμένου παιχνιδιού. Αν προστεθεί και ο χρόνος του διαλείμματος, στο οποίο τα παιδιά παίζουν είτε στην αυλή, είτε στην τάξη αν δεν το επιτρέπουν οι καιρικές συνθήκες, παρατηρούμε πως το παιχνίδι διαπερνά σχεδόν όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αντίστοιχα δεδομένα παρατηρούνται και στο ολοήμερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καθώς και στο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων με απογευματινή λειτουργία.

#### ΠΡΩΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

ΩΡΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	
<b>7:45–8:30</b>	<b>45΄</b>	Πρόωρη υποδοχή μαθητών/τριων (προαιρετικό πρόγραμμα)
<b>8:15-8:30</b>		Υποδοχή μαθητών/τριών
<b>08:30-09:15</b>	<b>1η διδακτική ώρα 45'</b>	Ελεύθερο παιχνίδι - ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές)
<b>09:15-10:00</b>	<b>2η διδακτική ώρα 45'</b>	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, πρόγευμα
<b>10:00–10:45</b>		<b>Διάλειμμα</b>
<b>10:45-11:30</b>	<b>3η διδακτική ώρα 45'</b>	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ
<b>11:30-12:10</b>	<b>4η διδακτική ώρα</b>	Ελεύθερο παιχνίδι - ενασχόληση στα κέντρα μάθησης, ανατροφοδότηση (γωνιές)

	<b>45'</b>	
<b>12:10-12:50</b>	<b>5η διδακτική ώρα 40'</b>	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ - Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση - Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας
<b>12:50-13:00</b>	<b>Προετοιμασία για Αποχώρηση</b>	
<b>13:00</b>	<b>Αποχώρηση</b>	

#### ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΩΡΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	
<b>13:00-14:20</b>	<b>1η διδακτική ώρα ολοήμερου προγράμματος 40'</b>	Προετοιμασία γεύματος / γεύμα
	<b>2η διδακτική ώρα ολοήμερου προγράμματος 40'</b>	Χαλάρωση / ύπνος / Ελεύθερο παιχνίδι - ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές)
<b>14:20-15:00</b>	<b>3η διδακτική ώρα ολοήμερου προγράμματος 40'</b>	Δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ
<b>15:00-15:20</b>	<b>Διάλειμμα</b>	
<b>15:20-16:00</b>	<b>4η διδακτική ώρα ολοήμερου προγράμματος 40'</b>	Ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι, ανατροφοδότηση
<b>15:50-16:00</b>		Προετοιμασία για αποχώρηση
<b>16:00</b>	<b>Αποχώρηση</b>	

Για τις περιπτώσεις των Νηπιαγωγείων που το υποχρεωτικό τους πρόγραμμα υλοποιείται το απόγευμα (Απογευματινή Λειτουργία), το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνεται ως εξής:

#### ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

ΩΡΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	
<b>14:00-14:10</b>		Υποδοχή μαθητών/τριών
<b>14:10-14:50</b>	<b>1η διδακτική ώρα 40'</b>	Ελεύθερο παιχνίδι - ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές)
<b>14:50-</b>	<b>2η διδακτική</b>	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το

15:30	ώρα 40'	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ
15:30- 15:50	<b>Διάλειμμα</b>	
15:50- 16:30	3η διδακτική ώρα 40'	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ
16:30- 17:10	4η διδακτική ώρα 40'	Ελεύθερο παιχνίδι - ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές)
17:10- 17:50	5η διδακτική ώρα 40'	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ - Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση - Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας
17:50- 18:00	<b>Προετοιμασία για Αποχώρηση</b>	
18:00	<b>Αποχώρηση</b>	

Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ενισχύουν την πρωτοβουλία, την αυτονομία και την δημιουργικότητά τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν συμβολικές λειτουργίες που τους βοηθούν να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2009). Καθώς όμως το παιχνίδι συγκαταλέγεται μεταξύ των πιο στερεοτυπικών για το φύλο καταστάσεων (MacNaughton, 2006), έχει ενδιαφέρον να δούμε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των μαθητών και των νηπιαγωγών για αυτές.

## 5. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

### 5.1. Εισαγωγή

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν ένα δομικό και απαραίτητο στοιχείο ώστε να σχεδιαστεί και πραγματοποιηθεί η οποιαδήποτε έρευνα (Creswell, 2011). Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, προέκυψε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες του νηπιαγωγείου αλλά και αντίστοιχα οι νηπιαγωγοί εκδηλώνουν έμφυλες επιτελέσεις κατά το ελεύθερο και δομημένο

παιχνίδι. Καθώς όμως δεν υπάρχει προηγούμενη έρευνα που να αφορά την ελληνική πραγματικότητα και το δημόσιο ελληνικό νηπιαγωγείο, θέλοντας να πραγματοποιήσουμε τη μελέτη μας, οδηγηθήκαμε στα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται πιο κάτω.

## **5.2. Ο στόχος της έρευνας**

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις κατά το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι σε ένα τυπικό δημόσιο νηπιαγωγείο μιας ελληνικής επαρχιακής πόλης. Διερευνήθηκε αν υπάρχουν έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις στους μαθητές και με ποιο τρόπο αυτές εκφράζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και επιπλέον διερευνήθηκαν οι αντίστοιχες απόψεις των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές που τυχόν εφαρμόζουν για την άμβλυνση αυτών.

## **5.3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από τον παραπάνω στόχο είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς εκφράζουν οι μαθητές του νηπιαγωγείου τις έμφυλες αναπαραστάσεις κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού;
2. Πώς εκφράζουν οι μαθητές του νηπιαγωγείου τις έμφυλες αναπαραστάσεις κατά τη διάρκεια του οργανωμένου παιχνιδιού;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον ρόλο των φύλων στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι;
4. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές τους ανάλογα με το φύλο τους;

## **6. Μέθοδος προσέγγισης της μελέτης**

### **6.1. Εισαγωγή**

Στα προηγούμενα κεφάλαια της διπλωματικής εργασίας, αναδείξαμε τη σημασία του θέματος που διαπραγματεύεται η παρούσα μελέτη, κάναμε τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσα από την οποία αναδείχθηκε η σημαντικότητα πραγματοποίησης της ερευνητικής μας προσπάθειας και αποσαφηνίστηκαν εννοιολογικά οι όροι που αποτελούν τους πυλώνες του θεωρητικού πλαισίου.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί ξεκινά η κυρίως ερευνητική προσπάθεια όπου αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο αυτής, το οποίο περιλαμβάνει την ερευνητική μέθοδο που ακολουθήθηκε, τους συμμετέχοντες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας και τέλος, το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε.

### **6.2. Μεθοδολογικό πλαίσιο**

Η ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί είναι η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο να απαντήσει στα ερωτήματα που σχετίζονται με την κατανόηση του νοήματος που δίνουν οι άνθρωποι με την εμπειρία τους στον κοινωνικό κόσμο. η ερευνητική προσπάθεια θα πρέπει να φωτίσει τα υποκειμενικά νοήματα, τις δράσεις και τα κοινωνικά πλαίσια των συμμετεχόντων, με τον τρόπο που τα κατανοούν οι ίδιοι (Fossey, Harvey, Mcdermott & Davidson, 2002).

Εφαρμόζεται ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο που ακολουθεί τις αρχές της ανοικτότητας σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής δεν μπορεί να προκαταβάλει το αντικείμενο της έρευνάς του προτού μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα της έρευνας δίνουν νόημα στο φαινόμενο που διερευνάται (Τσιώλης, 2015). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ποιοτική έρευνα μπορεί να είναι πιο ευέλικτη από την παραδοσιακή ποσοτική έρευνα καθώς έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει τα ερευνητικά προγράμματα για να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις στον τομέα (Altheide & Johnson, 1994). Στην ποιοτική έρευνα δεν χρησιμοποιούνται αριθμητικά δεδομένα και μαθηματικοί υπολογισμοί (Ίσαρη, Πουρκός, 2015), καθώς ο ερευνητής σχολιάζει και αξιοποιεί ως λεκτικό σύνολο τις πληροφορίες και τα δεδομένα που έχει

συγκεντρώσει (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005). Με την ποιοτική μέθοδο περιγράφονται σε βάθος λίγες περιπτώσεις και η κοινωνική πραγματικότητα ερμηνεύεται από την οπτική του υποκειμένου και όχι του ερευνητή (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

Η προσπάθεια οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας αναδεικνύει πως υπάρχουν αντικρουόμενες προσεγγίσεις που οδηγούν σε σύγχυση και ασάφεια για τα γνωρίσματα και το χαρακτήρα της, καθώς οι αντιλήψεις για τη φύση της μεταβάλλονται (Ίσαρη, Πούρκος, 2015). Η πρώτη προσέγγιση συγκρίνει την ποιοτική έρευνα με την ποσοτική και αναδεικνύει τις διαφορές μεταξύ αυτών (Πουρκός, 2010). Άλλωστε, στην ποιοτική έρευνα οι εμπειρίες, οι αλληλεπιδράσεις και οι συμπεριφορές των υποκειμένων περιγράφονται και εξηγούνται χωρίς να χρησιμοποιούνται στατιστικές διαδικασίες ή ποσοτικοί προσδιορισμοί (Fossey, Harvey, Mcdermott & Davidson, 2002). Η δεύτερη προσέγγιση υποστηρίζει πως η ποιοτική έρευνα λαμβάνει χώρα σε πραγματικές συνθήκες και όχι σε τεχνητές και ελεγχόμενες συνθήκες (Parker, 1995). Η τρίτη προσέγγιση αναφέρει πως στην ποιοτική έρευνα δίνεται έμφαση όχι στη συμπεριφορά αλλά στο νόημα που δίνουν οι άνθρωποι στα γεγονότα (Willing, 2001).

Όμως, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), η ποιοτική έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί σε εργαστηριακές και ελεγχόμενες συνθήκες, μπορεί να έχει σαν στόχο να περιγράψει τη συμπεριφορά των ανθρώπων, ενώ μπορούν να υπάρχουν ποσοτικές συγκρίσεις σε αυτήν.

Μία προσπάθεια οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας είναι εκείνη των Denzin & Lincoln (2005, όπ.αναφ στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με αυτούς, στην ποιοτική έρευνα, ο παρατηρητής τοποθετείται στον κόσμο και προσπαθεί να νοηματοδοτήσει ή να ερμηνεύσει τα φαινόμενα μελετώντας τα στο φυσικό τους πλαίσιο. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται με τα εργαλεία που χρησιμοποιεί κάθε φορά ο παρατηρητής και μπορεί να είναι οι σημειώσεις πεδίου, οι σημειώσεις σε ημερολόγια, οι φωτογραφίες, οι συνεντεύξεις, οι συνομιλίες, οι μαγνητοφωνήσεις. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκαν οι σημειώσεις πεδίου, οι συνομιλίες καθώς και οι συνεντεύξεις.

### 6.3. Συμμετέχοντες

Η βιβλιογραφία σχετικά με τη δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από ασυνέπειες και ασάφειες, οι οποίες μπορεί να είναι προβληματικές για τους ερευνητές που αναζητούν μια σαφή και συνεκτική κατανόηση (Gentles, Charles, Ploeg & McKibbin, 2015). Δεν υπάρχει σταθερός ελάχιστος αριθμός συμμετεχόντων που είναι απαραίτητοι για τη διεξαγωγή μιας υγιούς και πλήρους ποιοτικής έρευνας, όμως είναι απαραίτητη η συγκέντρωση επαρκούς βάθους των πληροφοριών προκειμένου να περιγραφεί πλήρως το φαινόμενο που μελετάται (Popay, Rogers & Williams, 1998 · Fossey, Harvey, Mcdermott & Davidson, 2002). Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα συνεχίζεται έως ότου αναπτυχθούν πλήρως τα θέματα που σχετίζονται με την έρευνα. Ως εκ τούτου, η δειγματοληψία καθίσταται περιττή όταν παρατηρηθεί επανάληψη των μοτίβων ή όταν δεν εμφανίζονται καινούργιες πληροφορίες και δεδομένα. Όταν έχει επέλθει δηλαδή κορεσμός (MacDougall & Fudge, 2001 · Fossey et al., 2002 · Gentles et al, 2015).

Αυτή βέβαια μπορεί να είναι μια προβληματική συνθήκη, δεδομένης της τάσης που έχουν οι ερευνητές να ισχυρίζονται αυθαίρετα πως επήλθε κορεσμός για να δικαιολογήσουν την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων της έρευνάς τους (Charmaz, 2006, όπ. αναφ. στο Gentles et al., 2015).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Cohen (2000, σελ. 56, όπ. αναφ. στο Gentles et al., 2015), ο κορεσμός δεν αποτελεί το μοναδικό σημείο αναφοράς καθώς το κριτήριο που προσδιορίζει το δείγμα της μελέτης είναι η ένταση της επαφής που απαιτείται προκειμένου να συλλεχθούν επαρκή δεδομένα απαραίτητα για την ολοκλήρωση της μελέτης. Μονάδα μέτρησης αυτής της έντασης είναι ο χρόνος που απαιτείται για συμβεί ένα γεγονός αλλά και η συχνότητα της επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες ώστε να κατανοηθούν οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί

Το δείγμα της έρευνας όσον αφορά το πρώτο σκέλος της έρευνας αποτελείται από 19 μαθητές και μαθήτριες 4-6 ετών που φοιτούν σε ένα από τα δημόσια νηπιαγωγεία στον Πολύγυρο Χαλκιδικής και επιλέχθηκε μέσω της βολικής δειγματοληψίας καθώς περιλαμβάνει άτομα από το περιβάλλον εργασίας της ερευνήτριας (Robson, 2010 · Creswell, 2016). Ειδικότερα, τα υποκείμενα της έρευνας είναι 9 κορίτσια από τα οποία τα 5 είναι προνήπια ηλικίας 4-5 ετών και τα υπόλοιπα 4 είναι νήπια ηλικίας 5-6



ετών και 10 αγόρια από τα οποία τα 4 είναι προνήπια ηλικίας 4-5 ετών ενώ τα υπόλοιπα 6 είναι νήπια ηλικίας 5-6 ετών.

#### **6.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή δεδομένων θα επιλεγθεί η τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, μέσω της οποίας θα συγκεντρωθούν πληροφορίες για τα έμφυλα στερεότυπα που αναπτύσσουν οι μαθητές στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι, αλλά και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις καθώς πρόκειται να μελετηθούν σε βάθος χρόνου οι προσωπικές τους απόψεις (Robson, 2010). Η συμμετοχική παρατήρηση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται για να μελετήσει τις αλληλεπιδράσεις, τις πρακτικές και τις ρουτίνες των υποκειμένων στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Η συμμετοχή του ερευνητή στη διαδικασία είναι σημαντική προκειμένου να κατανοηθεί τι παρατηρείται (Popay, Rogers & Williams, 1998 ·Fossey et al., 2002).

Για το δεύτερο σκέλος της έρευνας και την διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τα έμφυλα στερεότυπα που εμφανίζονται στο νηπιαγωγείο, θα προτιμηθεί και πάλι ποιοτική έρευνα, ενώ το δείγμα θα αποτελείται από 10 νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Ελλάδας. Το ερευνητικό εργαλείο θα είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις καθώς αυτές είναι δυνατό να οδηγήσουν σε βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ενώ ο ερευνητής μπορεί με αυτές να ανακαλύψει πλήθος πληροφοριών (Robson, 2010 · Creswell, 2011). Αυτή η τεχνική έχει ευέλικτο χαρακτήρα, ενώ οι απαντήσεις δεν είναι τυποποιημένες (Τσιώλης, 2015). Σύμφωνα με τους Adler & Adler (1987, όπ. αναφ. στο Πανταζή, 2011), υπάρχουν τρεις τύποι συμμετοχικής παρατήρησης, οι οποίοι είναι:

- Η περιφερειακή συμμετοχική παρατήρηση όπου ο ερευνητής δεν αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην κατάσταση την οποία μελετά, μένοντας με αυτό τον τρόπο στην περιφέρεια. Οι ερευνητές που υιοθετούν αυτόν τον τύπο έρευνας, θεωρούν πως η ανάλυση των δεδομένων θα μπλοκαριστεί αν εμπλακουν υπερβολικά στο πεδίο.



- Η ενεργή συμμετοχική παρατήρηση όπου ο ερευνητής προσπαθεί να αποκτήσει ένα ρόλο στην ομάδα που αποτελεί το αντικείμενο της μελέτης του. Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής θα μπορέσει να διατηρήσει κάποια απόσταση ενώ παράλληλα θα μπορεί να πάρει μέρος στις δραστηριότητες της ομάδας μελέτης του.

- Η ολοκληρωτική συμμετοχική παρατήρηση όπου ο ερευνητής ενσωματώνεται από την αρχή στον πληθυσμό που ερευνά, με κίνδυνο να χαθεί η αντικειμενικότητα στη μελέτη του. Η ερευνήτρια επέλεξε την ενεργή συμμετοχική παρατήρηση, συνδυάζοντας την εμπλοκή αλλά και την ουδετερότητα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της μελέτης.

Η συνέντευξη αποτελεί μια ερευνητική τεχνική κατά την οποία ο ερευνητής θέτει ερωτήσεις και αναμένει να λάβει απαντήσεις από τους ερωτώμενους (Robson, 2010). Επιτρέπει στον ερευνητή να μπει στον κόσμο των παιδιών ώστε να μπορέσει να σχηματίσει μια πιο σαφή εικόνα των αντιλήψεων που έχουν για την ταυτότητά τους ως αγόρια και ως κορίτσια και για τα έμφυλα στερεότυπα που αναπτύσσουν (Muasya, J & Muasya I, 2020).

Τα παιδιά θα παραμείνουν στο χώρο του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της μελέτης καθώς η παρατήρηση αλλά και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις θα λάβουν χώρα μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Βρισκόμενα λοιπόν σε ένα περιβάλλον που τους είναι γνωστό και άνετο, ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ μειώνονται τα συναισθήματα φόβου και αβεβαιότητας που μπορεί να αναπτύξουν (Rodriguez, Schwartz, Lahman & Geist, 2011). Ένα άλλο στοιχείο που είναι σημαντικό για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων είναι η οικοδόμηση σχέσης με τα παιδιά, καθώς η τελευταία μπορεί να μειώσει το αίσθημα δυσφορίας, να ανακουφίσει τα συναισθήματα συστολής που τυχόν έχουν και να τους επιτρέψει να αισθανθούν άνετα με τον ερευνητή (Teoh & Lamb, 2010). Καθώς η ερευνήτρια εργάζεται στο νηπιαγωγείο που πραγματοποιεί την μελέτη της και έχει καθημερινή επαφή με τα παιδιά που αποτελούν το δείγμα της έρευνάς της, θεωρούμε πως η παρουσία της στο χώρο δεν θα θεωρηθεί απειλητική, θα δημιουργηθεί ένας δεσμός εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο μερών, ο οποίος μπορεί να ανακουφίσει τα αρνητικά συναισθήματα που τυχόν έχουν και να αυξήσει την προθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν στη συνέντευξη.

## **6.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.**

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για να αναλυθούν τα δεδομένα της ερευνητικής προσπάθειας είναι αυτή της θεματικής ανάλυσης. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις είναι πολύπλοκες και η θεματική ανάλυση, με τις δεξιότητες που παρέχει, θεωρείται θεμελιώδης μέθοδος για αυτές (Holloway & Todres, 2003). Αποτελεί μια μέθοδο με την οποία εντοπίζονται, περιγράφονται και αναλύονται μοτίβα στα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί (Braun & Clarke, 2006).

Ένα από τα οφέλη της θεματικής ανάλυσης είναι η ευελιξία της. Μέσω της θεωρητικής της ελευθερίας, η θεματική ανάλυση παρέχει ένα ευέλικτο και χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο μπορεί δυνητικά να παρέχει έναν πλούσιο και λεπτομερή, αλλά πολύπλοκο, λογαριασμό δεδομένων (Braun & Clarke, 2006).

Αν και η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται ευρέως, δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών για τα χαρακτηριστικά της. Κάποιοι ερευνητές τη θεωρούν ως ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται σε διαφορετικές μεθόδους. Σύμφωνα με αυτούς, η θεματική κωδικοποίηση είναι μια διαδικασία που εκτελείται μέσα σε μείζονες αναλυτικές παραδόσεις (όπως η θεμελιωμένη θεωρία), παρά μια συγκεκριμένη προσέγγιση από μόνη της (Boyatzis, 1998 · Ryan & Bernard, 2000 · Holloway & Todres, 2003). Απεναντίας, οι Braun & Clarke (2006), υποστηρίζουν πως η θεματική ανάλυση πρέπει να θεωρείται από μόνη της μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Σύμφωνα με τον Willing (2008, όπ. αναφ. στο Πουρκός & Ίσαρη 2009), χρειάζεται να είναι σαφής η διαδικασία και η πρακτική της μεθόδου σχετικά με το τι επιδιώκει ο ερευνητής να μάθει και τι αντιπροσωπεύουν τα μοτίβα που εμφανίζονται στην επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων του.

Οι Braun & Clarke (2006), προτείνουν έξι φάσεις από τις οποίες διέρχεται η θεματική ανάλυση. Αυτές οι φάσεις δεν αποτελούν μια γραμμική διαδικασία με βάση την οποία γίνεται η μετάβαση από το ένα βήμα στο άλλο. Αντ' αυτού, είναι πιο αναδρομική διαδικασία, όπου η κίνηση είναι εμπρός και πίσω όπως απαιτείται, σε όλες τις φάσεις. Γίνεται σαφές πως η ανάλυση περιλαμβάνει μια συνεχή κίνηση εμπρός και πίσω

μεταξύ ολόκληρου του συνόλου δεδομένων, των κωδικοποιημένων αποσπασμάτων δεδομένων που αναλύονται και της ανάλυση των δεδομένων που παράγονται.

Η πρώτη φάση αναφέρεται στην εξοικείωση με τα δεδομένα και περιλαμβάνει την μεταγραφή των δεδομένων, την ανάγνωση και τη σημείωση των αρχικών ιδεών. Σε αυτό το στάδιο, είναι ζωτικής σημασίας για τον ερευνητή να βυθιστεί στα δεδομένα που έχει συλλέξει. Ιδανικά, θα πρέπει να διαβάσει ολόκληρο το σύνολο δεδομένων τουλάχιστον μία φορά πριν ξεκινήσει η διαδικασία της κωδικοποίησης, καθώς με την ανάγνωση αυτή είναι πιθανό να διαμορφωθούν ιδέες και ταυτοποίηση πιθανών μοτίβων.

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την κωδικοποίηση των ενδιαφερόντων χαρακτηριστικών των δεδομένων. Αυτή η φάση ξεκινά όταν ο ερευνητής έχει διαβάσει και εξοικειωθεί με τα δεδομένα και έχει δημιουργήσει μια αρχική λίστα ιδεών για το τι υπάρχει στα δεδομένα και τι είναι ενδιαφέρον για αυτά. Στη συνέχεια, αυτή η φάση περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικών από τα δεδομένα. Οι κωδικοί προσδιορίζουν ένα χαρακτηριστικό των δεδομένων (σημασιολογικό περιεχόμενο ή λανθάνουσα κατάσταση) που φαίνεται ενδιαφέρον για τον αναλυτή και αναφέρονται σύμφωνα με τον Boyatzis (1998, σελ. 63), στο « πιο βασικό τμήμα ή στοιχείο των πρωτογενών δεδομένων ή πληροφοριών που μπορούν να αξιολογηθούν με ουσιαστικό τρόπο σχετικά με το φαινόμενο». Αυτός ο κωδικός μπορεί να είναι προσωρινός και στη συνέχεια να αλλαχθεί (Robson, 2010). Με τη διαδικασία της κωδικοποίησης, τα δεδομένα οργανώνονται σε ομάδες που έχουν νόημα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην αναζήτηση των θεμάτων. Στο σημείο αυτό, ο ερευνητής εστιάζει την προσοχή του στη συγκέντρωση κωδικών σε πιθανά θέματα και στη συλλογή όλων των δεδομένων που σχετίζονται με κάθε πιθανό θέμα. Όλα τα δεδομένα έχουν αρχικά κωδικοποιηθεί και ταξινομηθεί, και έχει δημιουργηθεί μια μεγάλη λίστα με τους διαφορετικούς κωδικούς που έχουν προσδιοριστεί σε ολόκληρο το σύνολο δεδομένων. Αυτή η φάση, η οποία επικεντρώνει εκ νέου την ανάλυση στο ευρύτερο επίπεδο θεμάτων, παρά στους κωδικούς, περιλαμβάνει τη διαλογή των διαφορετικών κωδικών σε πιθανά θέματα και τη συλλογή όλων των σχετικών κωδικοποιημένων αποσπασμάτων δεδομένων εντός των προσδιορισμένων θεμάτων

Τότε ο ερευνητής αρχίζει να σκέφτεται για την πιθανή σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ κωδικών, θεμάτων και διαφορετικών επιπέδων των θεμάτων (Braun & Clarke, 2006).

Το τέταρτο στάδιο αφορά την επανεξέταση των θεμάτων. Γίνεται ένας έλεγχος εάν τα θέματα λειτουργούν σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα και ολόκληρο το σύνολο δεδομένων, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο έναν θεματικό χάρτη της ανάλυσης. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, θα καταστεί προφανές ότι ορισμένα υποψήφια θέματα δεν είναι πραγματικά θέματα γιατί για παράδειγμα δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα για να τα υποστηρίξουν, ή τα δεδομένα είναι πολύ διαφορετικά, ενώ άλλα ενδέχεται να καταρρεύσουν μεταξύ τους για παράδειγμα δύο ξεχωριστά θέματα μπορεί να σχηματίσουν ένα θέμα, ενώ άλλα θέματα μπορεί να χρειαστεί να χωριστούν σε ξεχωριστά θέματα. Ο Patton (1990, όπ. αναφ. στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015), προτείνει δύο βασικά κριτήρια που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να εξεταστούν οι θεματικές κατηγορίες. Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια, αξίζει να εξεταστούν η εσωτερική ομοιογένεια και η εξωτερική ετερογένεια αξίζει να εξεταστούν εδώ. Τα δεδομένα εντός των θεμάτων πρέπει να συνδυάζονται ουσιαστικά, ενώ θα πρέπει να υπάρχουν σαφείς και αναγνωρίσιμες διαφορές μεταξύ των θεμάτων.

Το πέμπτο στάδιο περιλαμβάνει τον ορισμό και την ονομασία θεμάτων. Λαμβάνει χώρα μια συνεχής ανάλυση για να βελτιωθούν οι ιδιαιτερότητες κάθε θέματος και η συνολική ιστορία που λέει η ανάλυση, ενώ δημιουργούνται σαφείς ορισμοί και ονόματα για κάθε θέμα. Μέχρι το τέλος αυτής της φάσης είναι σημαντικό για τον ερευνητή να μπορεί να ορίσει ποια είναι τα θέματα και ποια δεν είναι, διαφορετικά μπορεί να χρειαστεί περαιτέρω βελτίωση του εύρους και του περιεχομένου των θεμάτων.

Στο έκτο στάδιο εκπονείται η έκθεση. Ξεκινάει όταν έχουν συγκεντρωθεί τα επεξεργασμένα θέματα, αναλύονται και στη συνέχεια συντάσσονται. Αυτό το στάδιο αποτελεί την τελική ευκαιρία για ανάλυση. Επιλέγονται ζωντανά, συναρπαστικά παραδείγματα των αποσπασμάτων, αναλύονται επιλεγμένα αποσπάσματα, η ανάλυση συσχετίζεται με το ερευνητικό ερώτημα και τη βιβλιογραφία, με αποτέλεσμα στο τέλος να δημιουργείται μια επιστημονική έκθεση της ανάλυσης.

## 6.6. Εγκυρότητα αξιοπιστία

Μια κριτική που έχει διατυπωθεί σε ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις είναι ότι φέρεται πως δεν διαθέτουν την αυστηρότητα και αξιοπιστία που σχετίζεται με παραδοσιακά αποδεκτές ποσοτικές μεθόδους, στις οποίες η έρευνα θεωρείται ότι πραγματοποιείται εντός ενός πλαισίου (Horsburgh, 2003). Σύμφωνα με τους Henwood & Pidgeon (1993), στην ποιοτική προσέγγιση, ο ερευνητής συνειδητοποιεί ότι είναι αναπόσπαστο κομμάτι του κόσμου που μελετά και ότι η ουδετερότητα και η απόσπαση σε σχέση με τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων είναι αδύνατη. Αποτελεί ζήτημα μεγάλης σημασίας να γνωρίζουμε πως τα ευρήματα της έρευνας είναι αξιόπιστα και πως παρέχουν εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για να κατανοηθούν τα γεγονότα που συμβαίνουν αλλά και για να ληφθούν ενέργειες για το σχεδιασμό μιας μελλοντικής έρευνας (Whittemore, Chase, & Mandle, 2001 ·Fossey et al., 2002 ·Συμεού, 2007)). Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα των ευρημάτων ενώ η εγκυρότητα στην αλήθεια αυτών (Altheide & Johnson, 1994). Το εργαλείο των συνεντεύξεων που δημιούργησε η ερευνήτρια και που απευθύνονταν στους μαθητές του νηπιαγωγείου και στους γονείς, έχει λάβει υπόψη της τη διεθνή βιβλιογραφία, με αποτέλεσμα να υπάρχει εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (Fimian, 1984 ·Payne & Furnhan, 1987). Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης προς τους νηπιαγωγούς, ακολουθεί παρόμοια λογική με εκείνο που χρησιμοποίησε η Τοπάλογλου (2018) στο μεταπτυχιακό της δίπλωμα. Σε μια νηπιαγωγό πάρθηκε πιλοτικά η συνέντευξη με αποτέλεσμα να διαφανεί πως οι ερωτήσεις είναι σαφείς, σχετικές με το θέμα που ερευνάται αλλά και κατανοητές. Η εγκυρότητα περιεχομένου αποδεικνύεται από το γεγονός πως η ερευνήτρια περιέλαβε στις ερωτήσεις του εργαλείου τα δεδομένα που προέκυψαν από την μελέτη και επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για τις έμφυλες αναπαραστάσεις των μαθητών του νηπιαγωγείου αλλά και των νηπιαγωγών. Η εξωτερική εγκυρότητα σύμφωνα με τον Denzin (1994<sup>α</sup> όπ. αναφ. στο Συμεού, 2007), επιτυγχάνεται μέσω της πυκνής και ζωηρής περιγραφής των δεδομένων της έρευνας. Για αυτό το λόγο, η ερευνήτρια προσπάθησε να κάνει λεπτομερείς περιγραφές και να

ενσωματώσει στην παρούσα διπλωματική εργασία πλούσια αποσπάσματα των όσων είπαν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους.

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των ερωτήσεων της συνέντευξης προς τους εκπαιδευτικούς, τοποθετήθηκαν ερωτήσεις ελέγχου σε αυτήν. Με αυτό τον τρόπο η ερευνήτρια διασταύρωσε αν οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων είναι ίδιες, ρωτώντας το ίδιο πράγμα αλλά με διαφορετικό τρόπο. Πρόκειται για την ερώτηση 14 η οποία είναι ερώτηση ελέγχου της ερώτησης 6. Τέλος, ο χρόνος που είχε υπολογιστεί για τις συνεντεύξεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών ήταν τέτοιος που δε θα κούραζε τους συμμετέχοντες.

## **6.7. Ερευνητική διαδικασία**

Αναφορικά με το πρώτο σκέλος της ερευνητικής διαδικασίας που αφορά στους μαθητές του νηπιαγωγείου, η συμμετοχική παρατήρηση ξεκίνησε στα μέσα Σεπτεμβρίου του 2020 οπότε άνοιξαν τα σχολεία μετά τις καλοκαιρινές διακοπές, διακόπηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020 όπου όλες οι σχολικές μονάδες της Ελλάδας ανέστειλαν τη λειτουργία τους στο πλαίσιο λήψης των έκτακτων μέτρων που πήρε η ελληνική κυβέρνηση έναντι της πανδημίας covid 19. Η παρατήρηση συνεχίστηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 οπότε τα σχολεία άρχισαν πάλι να λειτουργούν και τελείωσε στις 16 Μαρτίου 2021 όπου ξαναέκλεισαν λόγω της πανδημίας. Η ημιδομημένη συνέντευξη με τους μαθητές του νηπιαγωγείου πραγματοποιήθηκε μόλις τα σχολεία ξεκίνησαν και πάλι την δια ζώσης λειτουργίας και συγκεκριμένα το διάστημα 10-14 Μαΐου 2021. Οι συνεντεύξεις ελαβαν χώρα στην αίθουσα της βιβλιοθήκης του νηπιαγωγείου η οποία είναι ξεχωριστή από την αίθουσα διδασκαλίας κι έτσι ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια προσέρχονταν ατομικά, σε οικείο χώρο και χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους από τους συμμαθητές τους. Καθώς οι συνεντευξιζόμενοι μαθητές ήταν ανήλικοι, ζητήθηκε από τους γονείς του καθενός η γραπτή συναίνεσή τους μέσω μιας ενημερωτικής επιστολής που δόθηκε σε όλους, ενώ η διαδικασία των συνεντεύξεων ξεκίνησε μόλις συγκεντρώθηκε υπογεγραμμένο το σύνολο αυτών των επιστολών. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης προς τους μαθητές και τις μαθήτριες του νηπιαγωγείου, αποτελεί συνδυασμό της επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας



καθώς και του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε ο Woodward (χ.χ.) κατά την εκπόνηση της διδακτορικής του διατριβής.

Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος της ερευνητικής διαδικασίας που αφορά στους εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πάρθηκαν μέσα στον Ιούνιο του 2021. Η διαδικασία έγινε μέσα από την πλατφόρμα zoom που επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητας που προσφέρει για ταυτόχρονη ηχογράφηση των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης προς τους νηπιαγωγούς αποτελεί συνδυασμό της επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, της μελέτης του εγχειριδίου ‘Παιδαγωγικές πρακτικές για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο νηπιαγωγείο’, Ιωάννινα, 2007, καθώς και του ερωτηματολογίου που κατασκεύασε η Τοπάλογλου (2018) για τις ανάγκες της διπλωματικής της έρευνας.

## **7. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.**

### **7.1. Η παρατήρηση**

Το ελεύθερο παιχνίδι πραγματοποιήθηκε κάθε μέρα και σε διαφορετικές ώρες κατά τη διάρκεια της ημέρας. Όσον αφορά το ελεύθερο παιχνίδι μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, τα παιδιά μπορούσαν να παίξουν με κούκλες, παιχνίδια για μαγείρεμα, αυτοκίνητα, φιγούρες ζώων, τουβλάκια ξύλινα και πλαστικά, υλικά σχεδίασης και ζωγραφικής, παζλ, υφάσματα, στολές και αξεσουάρ ένδυσης, επιτραπέζια, πλαστελίνη, να διαβάσουν βιβλία. Ωστόσο, ενώ τα υλικά ήταν κοινά και διαθέσιμα για όλα τα παιδιά, υπήρχαν κάποιες εντυπωσιακές διαφορές στις επιλογές τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα έξι στάδια από τα οποία διέρχεται η θεματική ανάλυση, πρώτα έγινε συλλογή όλων των δεδομένων που είχαν συγκεντρωθεί κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, στη συνέχεια ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων, ενώ το επόμενο στάδιο ήταν να δημιουργηθούν θεματικές ενότητες των κωδικών. Με αυτό τον τρόπο, τα δεδομένα χωρίστηκαν σε διακριτά τμήματα (Robson, 2010), που είχαν σαν αποτέλεσμα να προκύψουν οι ακόλουθες κατηγορίες: α) ελεύθερο παιχνίδι και συμπεριφορά, επιλογές και πρακτικές των μαθητών του νηπιαγωγείου, β) δομημένο παιχνίδι και συμπεριφορά, επιλογές και πρακτικές των μαθητών του νηπιαγωγείου.

Α) Η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να τακτοποιήσουν την τάξη για να μαζευτούν στην ολομέλεια καθώς η ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού είχε τελειώσει. Τα περισσότερα, αρχίζουν να βάζουν τα πράγματα στη θέση τους εκτός από τον Α2 που συνεχίζει να παίζει.

- ‘Α2 έχει τελειώσει η ώρα του παιχνιδιού και θα μαζευτούμε στην παρεούλα. Οι υπόλοιποι συμμαθητές σου έχουν αρχίσει να μαζεύουν τα παιχνίδια και να τακτοποιούν την τάξη.
- ‘Ναι το άκουσα κυρία’
- ‘Θέλεις να μαζέψεις κι εσύ και να έρθεις στην παρέα’;
- ‘Όχι γιατί αυτό το κάνουν μόνο τα κορίτσια εγώ είμαι αγόρι και δεν μαζεύω τίποτα. Θα περιμένω να έρθει ένα κορίτσι να τα μαζέψει και να ερθουμε στην παρεούλα’.

Κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών είναι σαφής ο έμφυλος διαχωρισμός που υπάρχει. Μια από τις γωνιές της τάξης είναι και η γωνιά της δραματοποίησης όπου έχουν τοποθετηθεί ρούχα, καπέλα, αξεσουάρ και υφάσματα. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν όποιο υλικό θέλουν και να υποδυθούν τον οποιοδήποτε ρόλο. Ακολουθεί η περιγραφή μιας τυπικής δραστηριότητας στη γωνιά αυτή: Η Κ1 παίρνει ένα απλό κομμάτι υφάσματος, το δένει στη μέση της, παίρνει και μια σκούπα και κάνει πως καθαρίζει το σπίτι της. Ο Α8 παίρνει επίσης ένα κομμάτι υφάσματος, το δένει σαν μπέρτα και τρέχει στην τάξη παριστάνοντας τον σούπερ ήρωα. Ο Α3 πήρε μια γυναικεία τσάντα αλλά υποδύθηκε τον κυνηγό που έχει στην τσάντα τα υλικά που χρειάζεται για να πάει στο κυνήγι. Φοράει κι ένα γυναικείο μεγάλο ψάθινο καπέλο γιατί όπως λέει στο κυνήγι έχει πολύ ήλιο και θα καεί το κεφάλι του. Η Κ5 παίρνει επίσης μια τσάντα αλλά κάνει πως ετοιμάζεται να πάει στο σούπερ μάρκετ για να ψωνίσει για το σπίτι. Ο Α9 παίρνει κι εκείνος μια τσάντα και κάνει πως ψωνίζει από το σούπερ μάρκετ.

Η αντίθεση μεταξύ των ρόλων των αγοριών και των κοριτσιών έγινε πιο ξεχωριστή με την εισαγωγή των κοστούμιών πριγκίπισσας στη γωνιά της δραματοποίησης. Η εισαγωγή των κοστούμιών πριγκίπισσας περιόρισε τις ομοιότητες στο παιχνίδι των αγοριών και των κοριτσιών και δημιούργησε ένα χάσμα μεταξύ των παιδιών αφού



σταθεροποίησε τα κοστούμια της πριγκίπισσας ως μια επιλογή παιχνιδιού για κορίτσια. Παρόλο που τα κορίτσια ανέλαβαν εύκολα το ρόλο της πριγκίπισσας κανένα από τα αγόρια δεν δοκίμασε ποτέ μια τέτοια φορεσιά. Όταν τα αγόρια δοκίμασαν κοστούμια, έδειξαν προτίμηση για τα κοστούμια σούπερ ηρώων.

Από τα παραπάνω, είναι φανερό η εικόνα και το πρότυπο που έχουν για το αρσενικό και το θηλυκό, αλλά και το πόσο εύκολα αναπαράγονται τα στερεότυπα του δυνατού και γενναίου άντρα και της ήρεμης και καλοσυνάτης γυναίκας που φροντίζει τους άλλους.

Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ασχολήθηκαν με ιστορίες που σχετίζονται με την οικιακή ζωή και την οικογένεια, και οι δύο έπαιζαν με αντικείμενα όπως το ταμείο ενώ βρίσκονταν στο μαγαζάκι του κουκλόσπιτου. Παρόλο λοιπόν που τα αγόρια και τα κορίτσια παρατηρήθηκε συχνά να παίζουν σε μεικτές ομάδες, οι συμπεριφορές που εμφάνισαν κατά το παιχνίδι εξακολούθησαν να αντανακλούν τα έμφυλα στερεότυπα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το ακόλουθο: Μια ομάδα που αποτελείται από τέσσερα παιδιά, δύο αγόρια και δύο κορίτσια, επιλέγουν να παίξουν στο κουκλόσπιτο. Τα αγόρια κάθονται στο τραπέζακι που βρίσκεται στη μέση, ενώ τα κορίτσια κάνουν πως μαγειρεύουν στην κουζίνα και στη συνέχεια βάζουν το φαγητό στα πιάτα και τους το σερβίρουν, αφού πρώτα στρώνουν το τραπέζι με τραπεζομάντηλο, πιάτα και ποτήρια. Την επόμενη μέρα δύο άλλα κορίτσια προσποιούνται πως μαγειρεύουν στην κουζίνα όπου ακολουθεί ο κάτωθι διάλογος με την εκπαιδευτικό:

- Α τι ωραία πράγματα που μαγειρεύτε εδώ! Μυρίζει τέλεια!
- Μαγειρεύουμε για τους μπαμπάδες που θα έρθουν από τη δουλειά και πρέπει να φάνε κυρία!
- Οι μπαμπάδες έχουν μαγειρέψει καμιά φορά μαζί σας;
- Α κυρία τι λες; (Γέλια μεταξύ των κοριτσιών) Αυτή τη δουλειά την κάνουν πάντα οι μαμάδες!

Παρόμοιος διάλογος ακολούθησε και την επόμενη ημέρα όπου η K5, η K7 και η K3 έπαιζαν στο κουκλόσπιτο. Η K5 πήρε σκούπα και η K7 σφουγγαρίστρα και καθάριζε, ενώ η K3 έστρωνε το τραπέζι και μαγείρευε.

- πω πω! Φαίνεται πως έχετε αρκετή δουλειά σήμερα κορίτσια!
- ναι κυρία έχουμε δουλειές με φούντες!
- Μήπως θα θέλατε να ζητήσετε βοήθεια για να προλάβετε να τελειώσετε γρήγορα τις δουλειές σας;
- από ποιον να ζητήσουμε βοήθεια κυρία;
- Ε δεν ξέρω ρωτήστε κάποιο άλλο παιδί αν θέλει να σας βοηθήσει. Να βλέπω τον Α4 να μην ασχολείται τώρα με κάτι συγκεκριμένο.
- Τι λες κυρίαααα; (Γελάνε και τα δυο κορίτσια) Δε μπορούμε να τον ρωτήσουμε γιατί είναι αγόρι και θα μας τα χαλάσει όλα ενώ εμείς που είμαστε κορίτσια ξέρουμε να τα βολέψουμε όλα για να είναι όλα καθαρά, τακτοποιημένα και βολεμένα!

Ο Α8 έχει σαφείς απόψεις σχετικά με τους κανόνες φύλου και την ηγεμονική αρρενωπότητα, και καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής μέρας εργάζεται σκληρά για να τους διατηρήσει και να τους ενισχύσει. Για τον Α8, υπάρχουν ορισμένοι και ξεχωριστοί τρόποι για να είναι κανείς είτε κορίτσι είτε αγόρι, χωρίς να υπάρχει το οποιοδήποτε περιθώριο για την αμφισβήτηση των χαρακτηριστικών που έχει δώσει στα δύο φύλα. Για παράδειγμα, δεν ήταν ασυνήθιστο για τον Α8 να λέει πως τα αγόρια δεν παίζουν με κούκλες, αλλά και πως το ροζ χρώμα είναι για αγόρια. Για τον Α8, απλά δεν υπάρχει αυτή η πιθανότητα. Παίζοντας με τα τουβλάκια μαζί με άλλα αγόρια της τάξης, λέει με αυτοπεποίθηση 'ε παιδιά κοιτάζτε κάναμε ένα μεγάλο και δυνατό πολεμικό κάστρο γιατί τα αγόρια πάντα φτιάχνουν τέτοια πράγματα. Κυρία θα φτιάξουμε και σπαθιά για να τα πάρουμε έξω στην αυλή να κυνηγήσουμε και να αιχμαλωτίσουμε τα κορίτσια'.

- Κι αν φτιάξουν σπαθιά και σας κυνηγήσουν τα κορίτσια Α8 τι θα γίνει;
- Όχι κυρία αυτό δε θα γίνει γιατί άλλα πράγματα κάνουν τα αγόρια και άλλα πράγματα κάνουν τα κορίτσια κι αυτό δε μπορεί να αλλάξει.
- Δηλαδή;
- Ε να τα αγόρια είναι πολεμιστές και τα κορίτσια πριγκίπισσες. Τα αγόρια κάνουν αγορίστικα πράγματα και τα κορίτσια κοριτσίστικα.

Το μοτίβο που επαναλήφθηκε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ήταν τα κορίτσια να παίζουν με τα παζλ –επιλέγοντας όμως κάθε φορά να φτιάξουν παζλ με σχέδια από πριγκίπισσες ή ζωάκια και ποτέ με κάποιον σουπερ ήρωα ή αυτοκίνητα, να ζωγραφίζουν, να παίζουν στο κουκλόσπιτο, να παίζουν μαμα-μπαμπάς-παιδι, να μαγειρεύουν, να παίζουν με πλαστελίνη, να διαβάζουν βιβλία. Τα αγόρια έπαιζαν με τα ζώα, με τουβλάκια, με αυτοκίνητα, διάβαζαν βιβλία, έκαναν κατασκευές με πλαστελίνη, ζωγράφιζαν, έκαναν τους σούπερ ήρωες. Αυτά τα είδη επιλογών είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών που έδειξαν στερεότυπα φύλου στις επιλογές δραστηριοτήτων των παιδιών (π.χ. MacNaughton, 2006). Ακολουθούν κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Η Κ2, η Κ4 και η Κ5 κάθονται στο τραπέζι και ζωγραφίζουν. Επιλέγουν και οι τρεις να σχεδιάσουν και να χρωματίσουν τις πριγκίπισσες Έλσα και Άννα (ηρωίδες από παιδική ταινία της Disney). Σε ένα άλλο τραπέζι κάθονται ο Α1 ο Α6 και ο Α7 και επιλέγουν να ζωγραφίσουν ο καθένας τους κι από έναν διαφορετικό υπερήρωα (Γκορμίτι, Πιτζαμοήρωα και Μπεν Τεν). Η Κ1 υποδύεται την κομμώτρια και η Κ3 υποδύεται την πελάτισσα που της βάφουν τα μαλιά. Όταν τελειώνει η διαδικασία της βαφής, η Κ1 προσποιείται πως βάφει την Κ3 κάνοντας αντίστοιχες κινήσεις στα βλέφαρα, στα χείλη και στα μάγουλα, ενώ παραδίπλα ο Α2 υποδύεται τον μανάβη που πουλάει τα λαχανικά του. Δύο αγόρια παίζουν με τα άγρια ζώα και προσποιούνται ότι βρίσκονται στην Αφρική και κάνουν εξερεύνηση. Ο Α3 και ο Α8 παίζουν και κατασκευάζουν με τα ξύλινα τουβλάκια έναν μεγάλο σταθμό αυτοκινητών με τούνελ και γέφυρες.

Σε πολλές κατασκευές, τα αγόρια συχνά αναφέρονται στους πατεράδες τους ως ανθρώπους που μπορούν να « κατασκευάσουν, να διορθώσουν και να επισκευάσουν τα πάντα», σε αντίθεση με τις μητέρες τους που «δουλεύουν αλλά μπορούν να μαγειρέψουν φαγητό».

Βρισκόμαστε στην αυλή σε ώρα διαλείμματος. Ο Α7 με τον Α9 τρέχουν σε ολόκληρη την αυλή φωνάζοντας, ενώ κρατάνε τα σπαθιά από χαρτί που έφτιαξαν μέσα στην τάξη. Τα κορίτσια, κάνουν μικρές ομάδες που αποτελούνται σχεδόν αποκλειστικά από άτομα του ίδιου φύλου με αυτά. Η Κ2 και η Κ3 κάθονται κάτω από ένα δέντρο

και συζητάνε, τέσσερα άλλα κορίτσια περπατάνε και μαζεύουν λουλούδια, ενώ η Κ5 προνήπιο, περπατάει μαζί με τον Α4 επίσης προνήπιο.

Τις επόμενες μέρες, οι επιλογές των παιδιών είναι ίδιες, με τα αγόρια να τρέχουν, να κυνηγιούνται, να φωνάζουν, να σκάβουν στην αυλή, μερικές φορές να μαγειρεύουν μαγικά φίλτρα από φύλλα, ξυλάκια και χρώμα για να φτιάξουν πυρομαχικά, ενώ τα κορίτσια σπάνια θα παίξουν κυνηγητό και θα προτιμήσουν να περπατάνε ή να κάθονται.

Κι ενώ συμβαίνουν αυτά, έρχεται η προνήπι, η Κ5 κλαίγοντας

- Γιατί κλαις ; μπορώ να σε βοηθήσω;

- όχι κανείς δε μπορεί να με βοηθήσει!

- Θέλεις να μου πεις τι έγινε;

- έπαιξα λίγο με τα αγόρια κυνηγητό και κρυφτό και αν το μάθει ο μπαμπας μου θα μου φωνάξει και θα με μαλώσει γιατί μου λέει πως δεν κάνει να παίζω με τα αγόρια!

Οι διαφορετικές επιλογές παιχνιδιού των παιδιών σχετίζονται με αυτό που βρίσκουν ευχάριστο αλλά και αυτό που κατανοούν ως «φυσιολογικό» τρόπο δράσης για ένα αγόρι και ένα κορίτσι σε αυτό το συγκεκριμένο μέρος, πολιτισμό και χρόνο (MacNaughton, 2006). Επιπλέον, τα παραπάνω παραδείγματα, απεικονίζουν επίσης πώς οι στερεότυπες επιλογές φύλου διατρέχουν τον κίνδυνο να τοποθετήσουν τα αρσενικά ως ενεργά, δημιουργικά και τα θηλυκά ως άτομα που φροντίζουν τους άλλους (Francis, 2010).

Β) Ακολουθούν μερικές χαρακτηριστικές καταγραφές που προέκυψαν μετά από την παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του οργανωμένου παιχνιδιού.

Η νηπιαγωγός, παίζει με τα παιδιά ένα παιχνίδι όπου δείχνει καρτέλες ανδρών και γυναικών που έχουν διάφορα επαγγέλματα και ζητά από αυτά να τις σχολιάσουν. Μεταξύ άλλων, τους δείχνει μια καρτέλα όπου απεικονίζεται μια γυναίκα αστροναύτης.

Α1: 'ε κυρία δεν γίνεται αυτό!'

Νηπιαγωγός: 'Γιατί πιστεύεις πως δεν γίνεται;'

A1: ‘γιατί οι αστροναύτες είναι γενναίοι εξερευνητές και αυτό δεν το κάνουν τα κορίτσια!’.

A3: ‘Ναι ναι δεν γίνεται! Δεν γίνεται!!!’

A5 : ‘Οι αστροναύτες είναι πολύ γενναίοι και σκληροί!’

Νηπιαγωγός: ‘Τα κορίτσια δε μπορούν να είναι γενναία;

A5: ‘Μερικές φορές μπορούν αλλά όχι πάντα.’

Βρισκόμαστε στον Νοέμβρη, λίγες μέρες πριν κλείσουν τα σχολεία στην ελληνική επικράτεια λόγω της πανδημίας του κορονοϊού. Τα παιδιά είναι στην τάξη του νηπιαγωγείου και παίζουν ένα οργανωμένο μουσικοκινητικό παιχνίδι. Η Νηπιαγωγός βάζει ένα cd του Φιλίππακη όπου ακούγεται μια ανδρική φωνή να δίνει εντολές και ακολουθεί η μουσική όπου τα παιδιά πρέπει να κινηθούν με τον τρόπο της εντολής. Αφού λοιπόν έχουν ακουστεί οι εντολές περπατήστε κουρασμένοι, περπατήστε κουνουποτισμημένοι, περπατήστε ανέμελοι, ακολουθεί η εντολή περπατήστε σαν να βρίσκεστε στα σύννεφα! Τα παιδιά, μόλις ξεκινήσει η μουσική που είναι πολύ απαλή, κάνουν τις αντίστοιχες κινήσεις στο περπάτημά τους. Ο Α2 δεν ακολουθεί την εντολή και παρακινεί και τα υπόλοιπα αγόρια να σταματήσουν λέγοντας: ‘Ε παιδιά αυτό είναι πολύ κοριτσίστικο και δεν πρέπει να το κάνουμε. Κυρία να μας βάλεις το επόμενο που θα πει!’ Στις επόμενες εντολές όπου αναφέρεται μεταξύ άλλων ‘περπατήστε επιθετικά’, ένα κορίτσι, η Κ4 ρωτάει: ‘μπορούμε κι εμείς να περπατήσουμε επιθετικά; Ααααααα!’

Βρισκόμαστε στις αρχές Μαρτίου και η Νηπιαγωγός κάνει με τα παιδιά το παραδοσιακό έθιμο με τα ‘χελιδονίσματα’ για να καλωσορίσουν την Άνοιξη. Όταν ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της δραστηριότητας, παίζουν ένα παιχνίδι όπου αναπαριστούν τις Χελιδόνες και χορεύουν ακούγοντας παραδοσιακούς χορούς. Φτιάχνουν στεφανάκια για τα κεφάλια τους, στα οποία κολλάνε ένα χελιδόνι και πολύχρωμες κορδέλες. Έχουν την ελευθερία να βάλουν όποιο χρώμα κορδέλας θέλουν στο στεφάνι τους, αλλά κανένα από τα αγόρια δεν επιλέγει να χρησιμοποιήσει τη ροζ κορδέλα για το δικό του στεφάνι.

Νηπιαγωγός: ‘Α! Α6 πολύ ωραία χρώματα έβαλες στο στεφάνι σου!’

A6: ‘Ναι το έφτιαξα ανοιζιάτικο.’

Νηπιαγωγός: ‘Τι θα έλεγες αφού το έκανες τόσο πολύχρωμο να έβαζες και μια ροζ κορδέλα;’

A6: ‘Όχι κυρία το ροζ είναι για κορίτσια δεν το θέλω!’

Τα κορίτσια δεν δείχνουν να αποκλείουν κάποιο χρώμα από το στεφάνι τους και το κάνουν όσο πιο πολύχρωμο γίνεται.

Μετά τις διακοπές του Πάσχα, τον Μάιο του 2021, τα σχολεία ξεκινούν και πάλι τη δια ζώσης εκπαιδευτική λειτουργία. Τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο της υποδοχής και παίζουν με τα στεφάνια, όταν η νηπιαγωγός τους ρωτάει αν θέλουν να παίξουν κάτι όλοι μαζί και όχι ο καθένας μόνος του. Αφού η ολομέλεια απαντάει θετικά με επιφωνήματα, η νηπιαγωγός βάζει τα στεφάνια στη σειρά το ένα πίσω από το άλλο, σχηματίζοντας δύο σειρές. Τους περιγράφει το παιχνίδι που θα παίξουν και που θα πρέπει να χωριστούν σε δύο ομάδες και με την έναρξη, ο καθένας και η καθεμία από κάθε ομάδα πρέπει να τρέξει, να περάσει τα στεφάνια χωρίς να τα κουνήσει και να επιστρέψει πίσω στην ομάδα του πηγαίνοντας τελευταίος στη σειρά του. Τα παιδιά κάνουν αυθόρμητα δύο ομάδες, μία με τα κορίτσια και μία με τα αγόρια της τάξης.

-N: ‘νομίζω πως θα είναι καλύτερα να ανακατευτούν οι ομάδες που φτιάξατε παιδιά’

- K4: ‘κυρία εμείς θέλουμε να παίξουμε αγόρια – κορίτσια!’

- K5: ‘ναι κυρία άσε μας να παίξουμε έτσι!’

- A7: ‘κυρία δεν είναι δίκαιο να μας αλλάξεις τις ομάδες γιατί τα αγόρια είναι πιο δυνατά και θέλουμε να είμαστε μόνοι μας’.

Τον Μάιο επίσης, έλαβε χώρα η παρατήρηση του κάτωθι οργανωμένου παιχνιδιού που πραγματοποιήθηκε στην αυλή του σχολείου:

Η Νηπιαγωγός, δίνει στα παιδιά από μία κορδέλα για να την στερεώσουν πίσω στο παντελόνι τους σαν να έχουν μία ουρά και να κινηθούν ελεύθερα στην αυλή. Το κάθε παιδί θα πρέπει να πιάσει και να βγάλει την κορδέλα των άλλων παιδιών και νικητής αναδεικνύεται εκείνος που θα καταφέρει να μείνει με την κορδέλα του ανέπαφη στο παντελόνι. Οι κορδέλες δίνονται με τυχαίο τρόπο στα παιδιά, με αποτέλεσμα ο A9 να πάρει μια ροζ κορδέλα για να βάλει στο παντελόνι του. Αρχίζει να φωνάζει λέγοντας πως δε θα παίξει το παιχνίδι γιατί δε θέλει να έχει ροζ ουρά. Ένα αγόρι, ο A8 που

συμπτωματικά εκείνη την ημέρα φορούσε ροζ κοντομάνικη μπλούζα, του λέει ότι και το ροζ είναι ωραίο χρώμα και πως ο μπαμπάς του έχει ροζ πουκάμισο. Ο Α9 παραμένει αμετακίνητος στην άποψή του, του λέει πως φοράει κοριτσίστικη μπλούζα, η νηπιαγωγός του δίνει μια κορδέλα διαφορετικού χρώματος και το παιχνίδι ξεκινάει.

## **7.2. Οι συνεντεύξεις στους μαθητές και τις μαθητρίες του 3<sup>ου</sup> νηπιαγωγείου Πολυγύρου.**

Στην ανασκόπηση της ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, προέκυψε πως τα αγόρια προσχολικής ηλικίας προτιμούν να παίζουν με παιχνίδια που χαρακτηρίζονται ως ‘αγορίστικα’ και αντίστοιχα τα κορίτσια με παιχνίδια που χαρακτηρίζονται ως ‘κοριτσίστικα’. Αυτό το δεδομένο επιβεβαιώθηκε και μέσα από τις συνεντεύξεις που πάρθηκαν στους μαθητές και τις μαθήτριες του νηπιαγωγείου αναφοράς.

Στην ερώτηση ‘με τι σου αρέσει να παίζεις όταν έρχεσαι στο νηπιαγωγείο’; η ολομέλεια των αγοριών ανέφερε τα τουβλάκια, τα ζώα και τα αυτοκινητάκια, ενώ υπήρξαν και μερικά αγόρια που ανέφεραν μεν τα παζλ που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θεωρείται ουδέτερο παιχνίδι, αλλά με την επεξήγηση πως προτιμούν να φτιάχνουν παζλ με αγορίστικα όπως λένε σχέδια. Τα κορίτσια αντίστοιχα, αναφέρουν πως προτιμούν να παίζουν στο κουκλόσπιτο, με τα παζλ, με τη ζωγραφική. Ακολουθούν μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών.

Λέει ο Α1: ‘μου αρέσει να παίζω με ζώα, με αυτοκινητάκια, με τουβλάκια, γιατί έτσι κάνουν τα αγόρια κυρία’.

-‘στο κουκλόσπιτο σου αρέσει να παίζεις’;

-‘όχι όχι στο κουκλόσπιτο. Εκεί πάνε τα κορίτσια γιατί είναι μέρος για κορίτσια’.

-με τι άλλο παίζεις;

- με παζλ με αγορίστικα σχέδια και με ήρωες γιατί με τα άλλα παίζουν τα κορίτσια.



Παρόμοια απάντηση έδωσε και ο Α2: ε με σπαθιά που κατασκευάζω με τα τουβλάκια ή με χαρτιά, με αυτοκίνητα αγορίστικα, με παζλ.

- Τι εννοείς όταν λες με αυτοκίνητα αγορίστικα;
- Ε να, υπάρχουν αγορίστικα αυτοκίνητα που είναι μπλε και κοριτσίστικα αυτοκίνητα που είναι ροζ. Είναι μερικά παιχνίδια που είναι αγορίστικα και μερικά παιχνίδια που είναι κοριτσίστικα.
- Με ποια παζλ σου αρέσει να ασχολείσαι;
- Με τα αγορίστικα που έχουν αυτοκινητάκια!
- Και το παζλ Frozen έχει πολύ ωραία σχέδια!
- Όχι όχι δε θα το έκανα ποτέ αυτό!

Ο Α3 συνεχίζει στο ίδιο μοτίβο απάντησης: τα τουβλάκια μου αρέσουν γιατί πηγαίνουν αγόρια εκεί. Υπάρχουν παιχνίδια που είναι μόνο για αγόρια και μόνο για κορίτσια.

-δηλαδή; Ποια είναι αυτά τα παιχνίδια; Μπορείς να μου πεις μερικά;

- Οι κουκλες, οι κοριτσίστικες μπάλες που είναι ροζ, το κουκλόσπιτο είναι για τα κορίτσια. Τα τουβλάκια, τα αυτοκινητάκια, τα παζλ με αγορίστικο σχέδιο είναι για αγόρια.

Ο Α5 είναι ο μοναδικός που αναφέρει πως εκτός από τις τάπες και τα τουβλάκια, του αρέσει να πηγαίνει και στο κουκλόσπιτο και να μαγειρεύει το αγαπημένο του φαγητό που είναι τα μακαρόνια. Και εκείνος όμως αναφέρει πως τα αγόρια και τα κορίτσια δε μπορούν να παίζουν με τα ίδια παιχνίδια αλλά με διαφορετικά.

Ο Α8 δεν διαφοροποιεί την απάντησή του και αναφέρει πως του αρέσει να παίζει με τα αυτοκινητάκια, τα τουβλάκια και τις μπουλντόζες γιατί όπως λέει ‘ εκεί πάνε τα αγόρια και μου αρέσει να παίζω με αγόρια. Οι κούκλες είναι για κορίτσια’.

Παρομοίως και ο Α10 αναφέρει ‘μου αρέσει να παίζω με τα τουβλάκια, τα ζώα, να φτιάχνω σπαθιά. Στην κουζίνα πάω για να μαγειρέψω και παζλ μου αρέσουν μόνο με τα αυτοκινητάκια. Όλα τα άλλα είναι κοριτσίστικα’.



Η Κ1 αναφέρει πως της αρέσει να φτιάχνει παζλ, να ζωγραφίζει και να πηγαίνει μερικές φορές στα τουβλάκια.

- Τι παζλ σου αρέσει να φτιάχνεις;
- Κυρία δεν ξέρεις; Μόνο Frozen (παζλ με ηρωίδες ταινίας της Disney) την Elsa +και την Anna!
- Κι αν το παζλ Frozen δεν είναι διαθέσιμο; Τι θα κανεις;
- Αν δεν υπάρχει θα περιμένω να είναι διαθέσιμο.

Η Κ2 αναφέρει ‘ μου αρέσει να παίζω με τα τουβλάκια, στο κουκλοσπιτο, να ζωγραφίζω και να φτιάχνω παζλ’.

- Τι παζλ σου αρέσει να φτιάχνεις;
- Προτιμώ το παζλ Frozen.
- Έχουμε κι άλλα παζλ στην τάξη. Ας πούμε το παζλ με τα κοκκινα αυτοκίνητα σου αρέσει;
- Το έχω κανει με τον Α1 αλλά μόνη μου δε θα το έκανα γιατί είναι για αγόρια.

Η Κ3 αναφέρει πως της αρέσει να παίζει με κουκλοθέατρο, ζωγραφική, βιβλία αλλά και με αυτοκινητάκια.

- Α πολύ ωραία Κ3! Έχουμε όμως πολλά αυτοκινητάκια στην τάξη. Σου αρέσουν όλα το ίδιο;
- Παίζω με αυτοκινητάκια μονο αν είναι ροζ γιατί τα ροζ είναι για κορίτσια και τα μπλε είναι για αγόρια.

Η Κ4 αναφέρει πως της αρέσει να ασχολείται με τα παζλ και τη ζωγραφική ενώ συμπληρώνει: ‘παίζω και στο κουκλόσπιτο γιατί είναι κοριτσίστικη γωνιά’!

Η Κ5 ταυτίζεται με την Κ4 καθώς αναφέρει: ‘ παίζω στο κουκλόσπιτο γιατί είναι μέρος για κορίτσια’!

- Πού αλλού σου αρέσει να παίζεις;
- Μου αρέσουν τα παζλ και η ζωγραφική!
- Με τα τουβλάκια σου αρέσει να παίζεις;

- Όχι τα τουβλάκια είναι αγοράστικα και τα αυτοκινητάκια το ίδιο!

Η Κ7 αναφέρει πως της αρέσει να παίζει με παζλ, να ζωγραφίζει και να διαβάζει βιβλία και συμπληρώνει: ‘ πάω και στα τουβλάκια μερικές φορές αλλά συνήθως παίζουν τα αγόρια εκεί και δε μου αρέσει και τόσο’.

Όσον αφορά τα παιχνίδια που προτιμούν να παίζουν τα παιδιά στην αυλή του νηπιαγωγείου και εδώ επιβεβαιώνονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης καθώς τα αγόρια αναφέρουν πως τους αρέσει να τρέχουν, να σκάβουν, να κυνηγιούνται, ενώ τα κορίτσια προτιμούν να περπατάνε, να κάθονται, να συζητάνε, να μαζεύουν λουλούδια. Ακολουθούν μερικές απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών της τάξης:

Κ1: στην αυλή μου αρέσει να περπατάω με κορίτσια. Δε μου αρέσουν τα αγόρια!

Κ2: ‘ μου αρέσει να περπατάω με την Κ6, να βρίσκουμε λουλούδια, να μιλάμε’.

Κ3: ‘ Στην αυλή παίζω με δύο κορίτσια’

- Τι παίζετε;
- Ε να περπατάμε και καθόμαστε κάτω από το μεγάλο δέντρο ή στα σκαλάκια.

Κ4 :‘ παίζω κουτσό με τα κορίτσια’.

Κ5: ‘ παίζω μόνο με τα κορίτσια’.

- Δηλαδή τι παίζεις με τα υπόλοιπα κορίτσια;
- Περπατάμε, μιλάμε, μαζεύουμε λουλούδια, βλέπουμε ποιος περνάει έξω από το σχολείο’.

Α2: ‘ στην αυλή μου αρέσει να τρέχω, να σκάβω, να παίζω κρυφτό με τα άλλα αγόρια’

Α3: ‘να τρέχω με τα αγόρια’.

Α4: ‘μου αρέσει να σκάβω και να τρέχω’.

Α5: ‘Να παίζω κυνηγητό με τα άλλα αγόρια, κρυφτό και να τρέχω’.

- Με τα κορίτσια θα ήθελες να παίζεις;

- Όχι γιατί είναι βαρετό! Θέλουν να μιλάνε και να μαζεύουν λουλουδια κι εγώ θέλω να τρέχω!

A6: ‘ Στην αυλή μου αρέσει το σκάψιμο, να μαζεύω πέτρες, να παίζω με τα αγόρια’.

Ένα χαρακτηριστικό των απαντήσεων όλων των παιδιών είναι πως θέλουν να παίζουν μόνο με άτομα του φύλου τους και προτιμούν οι ομάδες που τυχόν δημιουργούνται στα παιχνίδια να έχουν αυτή την ομοιογένεια.

A1: ‘ οι ομάδες να είναι σωστά’!

- Τι εννοείς με αυτό;
- Όχι μπερδεμένα, χωριστά! Αγόρια κορίτσια γιατί έτσι είναι το σωστό!

K1: ‘ οι ομάδες πρέπει να είναι ξεχωριστές’!

A6: ‘ Οι ομάδες να είναι ξεχωριστές μία με αγόρια και μια με κορίτσια’.

A7: ‘ Να είναι ξεχωριστές’.

K6: ‘ Οι ομάδες να είναι ξεχωριστές. Θα παίζουν πιο καλά’!

A10: ‘ Χωριστές οι ομάδες. Είναι πιο βολικό και σωστό’.

Στη συνέχεια της συνέντευξης, δόθηκε στα παιδιά μία εικόνα η οποία έδειχνε ένα αγόρι να είναι ντυμένο με μια στολή της ηρωίδας Elsa από την ταινία του Disney Frozen, και μια εικόνα που έδειχνε κορίτσια να είναι ντυμένα superman και batman. Οι αντιδράσεις των παιδιών παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς όταν είδαν την εικόνα του κοριτσιού, αντέδρασαν αρνητικά αλλά κάποια παιδιά και ουδέτερα, ενώ στην εικόνα του αγοριού οι αρνητικές αντιδράσεις ήταν καθολικές και με μεγάλη ένταση. Δόθηκε η διευκρίνιση πως τα παιδιά επέλεξαν τις στολές αυτές μέσα από πολλές στολές που υπήρχαν στην τάξη, στα πλαίσια ενός θεατρικού παιχνιδιού. Ο σχολιασμός τους είναι ο ακόλουθος:

- Πώς σου φαίνεται που το κορίτσι σε αυτή την εικόνα ντύθηκε έτσι;

K1: ‘Δε θα ντυνόμουν είναι για αγόρια’!

- Και για αυτή την εικόνα τι έχεις να σχολιάσεις;

- (Γουρλώνει τα μάτια και κοιτάει καλά την εικόνα) Ααααα! (Γέλια) Αυτό δεν το κάνουν τα αγόρια! Πολύ παράξενο είναι αυτό!

A1: Απαγορεύεται και το ένα και το άλλο! Τα αγόρια ντύνονται μόνο ήρωες και αγορίστικα! Δεν επιτρέπεται αυτό! Δεν πρέπει να του αρέσουν αυτά! ( Πιάνει το κεφάλι του). Δεν γίνεται αυτό! (Γέλια).

A2: ‘Ωχ! Ένα αγόρι που φοράει φόρεμα! Μήπως το έκανε για πλάκα γιατί είναι πονηρός!’ (Γέλια). Όταν βλέπει την αντίστοιχη εικόνα με το κορίτσι να έχει ντυθεί superman σχολιάζει: ‘Πολύ περίεργο’!

A3: ‘ Αυτό το αγόρι ντύθηκε νεράιδα αλλά ντύθηκε λάθος! Δε γίνεται αυτό! Απαγορεύεται!

- Και εδώ που το κορίτσι ντύθηκε superman; Τι έχεις να σχολιάσεις;
- (Γέλια).

Ο A5 βλέποντας το αγόρι ντυμένο Elsa σχολιάζει: ‘Δε γίνεται αυτό! Απαγορεύεται!’ Ενώ για το κορίτσι που ντύνθηκε spiderman λέει: ‘Δε μπορεί να ντυθεί spiderman γιατί είναι αγορίστικο’.

K2 ενώ βλέπει την εικόνα του αγοριού: (Γέλιο, γκριμάτσες έκπληξης) ‘Όχι αυτό είναι πολύ περίεργο! Δε φοράνε τα αγόρια τέτοια! Τα αγόρια δε μπορούν να ντύνονται έτσι.

- Ούτε και για να παίζουν για λίγο;
- Ούτε!

Βλέποντας όμως την εικόνα του κοριτσιού, λέει ‘ Τη μέρτα θα τη φορούσα κι εγώ. Αλλά όχι ολόκληρο το superman.

K3: ‘απαγορεύεται! Είναι για κορίτσια η Έλσα! Το έκανε για να μας μπερδέψει!

A6: (Γουρλώνει τα μάτια και πιάνει την εικόνα με τα χέρια του για να τη δει καλύτερα) ‘ Δεν επιτρέπεται αυτό που κάνει! Ένα αγόρι πρέπει να έχει αγορίστικα ρούχα. Το αγόρι πρέπει να είναι spiderman και το κορίτσι πρέπει να είναι πριγκίπισσα’!

A7: (Φαίνεται να εκπλήσσεται αρκετά) 'Είναι περίεργο. Έχει ντυθεί άγγελος. Αλλά και το κορίτσι ντύθηκε spiderman ενώ πρέπει να ντυθεί κοριτσίστικα.

- Ποια είναι τα κοριτσίστικα;
- Ε μπαλαρίνα, πριγκίπισσα, Elsa.

(Γέλιο, πιάνει το κεφάλι του). 'Έχει ντυθεί κοριτσίστικα! Δεν υπάρχει αυτό!

A8: 'Αυτό το αγόρι ντύθηκε κορίτσι. Δε γίνεται!

K4: 'Ααααααααα!!!!!! Τι είναι αυτό; Μόνο τα κορίτσια ντύνονται Frozen!

K5: (Βάζει τα χέρια της στο στόμα της και γουρλώνει τα μάτια γελώντας) 'Απαγορεύεται! Δε θέλωωωω!!!!!! Δε μπορεί να γίνει αυτό!!! Δε μου αρέσει καθόλου! Αυτή η εικόνα είναι πολύ μπερδευτική!!!!

-Ντύθηκε για να παίζει έναν ρόλο.

-Όχι όχι όχι! Δεν αλλάζουν οι ρόλοι! Δε γίνεται αυτό που έκανε!

K6: ' Δεν υπάρχει στολή τέτοια για αγόρι! Απαγορεύεται!'

A9: 'Αυτό το αγόρι ντύθηκε πριγκίπισσα. Είναι πολύ περίεργο!

A10: 'Ντύθηκε λάθος! Το αγόρι. Δες πώς είναι! Ααααα!!!!!! (Πιάνει το κεφάλι του) Είναι λάθος! Δε γίνεται!

### 7.3. Οι συνεντεύξεις στους νηπιαγωγούς

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα γίνει ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν μετά από τις συνεντεύξεις που έγιναν σε δέκα νηπιαγωγούς, 8 γυναίκες και 2 άνδρες οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία ανά την ελληνική επικράτεια. Ξεκινώντας από τα ηλικιακά δεδομένα, τεσσερις εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 33-39, τεσσερις εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή ομάδα 40-49 και δυο εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 50-55. Όσον αφορά την προϋπηρεσία οκτώ εκπαιδευτικοί εργάζονται στην εκπαίδευση 15-20 έτη, μια εκπαιδευτικός έχει προϋπηρεσία 12 έτη, ενώ ένας εκπαιδευτικός έχει προϋπηρεσία 6 έτη. Τέλος, ως προς την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση, όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, ενώ επιπλέον εφτά από

αυτούς έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι πέντε στις Επιστήμες της Αγωγής και οι δύο στην Ειδική Αγωγή.

### **7.3.1. Αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις έμφυλες επιτελέσεις του φύλου στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.**

Φύλο και επιλογή παιχνιδιού (ερώτηση 5).

Οι νηπιαγωγοί της έρευνας θεωρούν πως τα παιδιά μπορούν να παίζουν με όλα τα παιχνίδια που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο αλλά και με όλα τα παιδιά αλλά στην πράξη αυτό ακυρώνεται καθώς όπως λέει η Σ2 *‘Υπάρχουν κάποια παιδιά που είναι προκατειλημμένα από το σπίτι’* και συμπληρώνει η Σ9, *‘αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην επικοινωνία αλλά και στα στερεότυπα δηλαδή δε θα παίζουν συνήθως τα αγόρια στο κουκλόσπιτο με τις κούκλες και τα κορίτσια με τα αυτοκινητάκια και με τον αυτοκινητόδρομο’*, με αποτέλεσμα, όπως επισημαίνει ο Σ4 και η Σ8 και η Σ10 *‘Καταλήγουν να παίζουν συνήθως τα αγόρια με τα αγόρια και τα κορίτσια με τα κορίτσια ενώ παίζουν και με ορισμένα παιχνίδια κάθε φορά’*.

Αξίζει να σημειωθεί η καταγραφή της άποψης και της εμπειρίας του Σ7 όπου βάζει στο κάδρο των αιτών αυτής της πρακτικής, τις παραστάσεις που έχουν ήδη τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Λέει χαρακτηριστικά: *‘...στην πράξη συναντάει εμπόδια αυτό από τα στερεότυπα που ήδη έχουν καλλιεργηθεί. Τα παιχνίδια ξεκινάνε από το σπίτι με τα στερεότυπα των γονιών ότι τα κορίτσια παίζουν με τις κούκλες, τα αγόρια παίζουν με τα όπλα, με το ποδόσφαιρο’*. Στη συνέχεια, διαπιστώνει μια ανοχή του περιβάλλοντος στην ενασχόληση των κοριτσιών με παιχνίδια που θεωρούνται πιο ανδροπρεπή και το δισταγμό ή φόβο για το αντίθετο, ενώ αναφέρεται συγκεκριμένα στο φόβο των γονέων για διαταραχή φύλου και εκδήλωση ομοφυλοφιλίας. *‘Εγώ για παράδειγμα τότε στο πανεπιστήμιο που έκανα την πρακτική μου μου είχε προτείνει ο μέντορας να κάνω θέμα το ποδόσφαιρο γιατί έβλεπε ότι ασχολούμαι και είχαμε κάνει τις 7 από τις 9 μέρες που έπρεπε να διδάξω επέλεξα το ποδόσφαιρο και όλα τα παιδιά πήγαν πολύ καλά και τα κορίτσια το είχαν ευχαριστηθεί πάρα πολύ. Παίζαν με την ψυχή τους ποδόσφαιρο. Εκεί είχε φανεί ότι δεν υπήρχε ακόμη το στερεότυπο ενώ ήταν το νηπιαγωγείο σε ένα μικρό χωριό ακριτικού νομού. Παράξενο. Δεν περίμενα να πάει τόσο καλά να πω την αλήθεια.*

– Σε αντίστοιχη δραστηριότητα όμως που θα αφορούσε κάτι που έχει χαρακτηριστεί κάπως κοριτσίστικο πιστεύεις πως θα υπήρχε η ίδια ανταπόκριση;

- ναι δεν πιστεύω να συμμετείχαν τα αγόρια τότε.

- γιατί;

-Γιατί ξεκινάμε πάντα από το σπίτι και λέμε όχι αυτό είναι κοριτσίστικο, εκείνο είναι ροζ, εκείνο είναι φουξ, μπορεί και να υπάρχει φόβος μην αλλάξει το φύλο μην πάθει κάποια διαταραχή. Δηλαδή μπορεί να φοβούνται οι γονείς για ομοφυλοφιλία των αγοριών’.

Διαχωρισμός παιχνιδιών ανάλογα με το φύλο (ερώτηση 11).

Μόνο η Σ3, η Σ6 και η Σ9 απάντησαν με ένα απόλυτο όχι πως θεωρούν πως δεν υπάρχουν παιχνίδια για αγόρια και παιχνίδια για κορίτσια. Οι υπόλοιπες απαντήσεις κινήθηκαν στο πλαίσιο του ναι μεν αλλά, αντίληψη που φανερώνει τα έμφυλα στερεότυπα που έχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η Σ2 ναι μεν αναφέρει πως τα παιχνίδια είναι για όλα τα παιδιά, αλλά στην πράξη μένει παρατηρητής καθώς ‘... έτσι όπως τα προβάλλει η τηλεόραση κατατάσσονται ορισμένα παιχνίδια σε κοριτσίστικα και αγορίστικα. Αλλά όταν δείχνει ένα παιχνίδι να το παίζουν μόνο αγόρια καλλιεργεί μια προκατάληψη και μια νοοτροπία τέτοια που εκδηλώνεται και στο νηπιαγωγείο και στις επιλογές που κάνουν τα παιδιά στο παιχνίδι τους’. Η Σ5 μπορεί στην απάντησή της να λέει πως τα παιχνίδια δε διαχωρίζονται αλλά συμπληρώνει ‘και τα αγόρια μπορούν να παίζουν με κοριτσίστικα παιχνίδια και τα κορίτσια με αγορίστικα’ κάνοντας ασυναίσθητα ίσως στον προφορικό λόγο διαχωρισμό των παιχνιδιών.

Η Σ1 λέει πως ‘Μπορεί με μια πρώτη απάντηση να πω πως δεν υπάρχουν ξεχωριστά παιχνίδια για αγόρια και ξεχωριστά για κορίτσια αλλά αν το σκεφτώ λίγο θα έλεγα πως δε θα μου άρεσε αν έβλεπα πχ ένα αγόρι να πάει στη γωνιά που υπάρχουν κάποια πράγματα που παίζουν συνήθως τα κορίτσια όπως ας πούμε στο κομμωτήριο’. Παρόμοια απάντηση δίνει και ο Σ7 όπου αναφέρει μεταξύ άλλων: ‘Κανονικά όχι αλλά δεν ξέρω πώς θα μου φαινόταν αν ένα αγόρι έπαιζε με τα ροζ είδη κομμωτηρίου και όλα αυτά τα εξαρτήματα. Δε θα το προτιμούσα μάλλον αυτό’.

Ο Σ4 διατυπώνει τις ενστάσεις τους σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζονται τα παιχνίδια κι έτσι αποθαρρύνουν παιδιά του αντίθετου φύλου να ασχοληθούν με αυτά:

‘Σε γενικές γραμμές όχι αλλά κάποιες φορές παρουσιάζεται ένα παιχνίδι με τέτοιο τρόπο που αποθαρρύνει ας πούμε τα αγόρια να παίζουν με αυτό.



– Δηλαδή;

- ενώ υπάρχουν για παράδειγμα άντρες κομμωτές, όλα τα είδη κομμωτηρίου για παιδιά είναι μόνο σε έντονο ροζ χρώμα που έχει χαρακτηριστεί ως κοριτσίστικο κι έτσι τα αγόρια δεν πλησιάζουν σε εκείνη τη γωνιά του νηπιαγωγείου. Αν αυτά τα παιχνίδια ήταν ας πούμε κόκκινα ή μπλε μπορεί και να μην ήταν τόσο έμφυλα'. Ενώ στο ίδιο μήκος κύματος είναι και η απάντηση της Σ8 όπου αναφέρει πως: 'Η αλήθεια είναι ότι ναι μπορώ να πω ότι κάποια παιχνίδια με τη λογική που έχει επικρατήσει έτσι ας πούμε για παράδειγμα έχει τύχει πολλές φορές να έχουμε στην τάξη καθρέφτη με καλλυντικά ή ψεύτικο μπουντουάρ ας πούμε με κοσμηματάκια και ρουχαλάκια εκεί παίζουν μόνο τα κορίτσια δεν υπάρχει περίπτωση να πάει κάποιο αγόρι και να παίζει εκεί. Αντίστοιχα τα τρενάκια και τα αυτοκινητάκια με κάτι χαλάκια που είναι δρόμοι αυτό θεωρείται αγορίστικο, δεν πολυάνε τα κορίτσια σε αυτά τα παιχνίδια'.

Στερεότυπα φύλου των αγοριών και των κοριτσιών στο νηπιαγωγείο (ερώτηση 9).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως εντοπίζουν στερεότυπα φύλου στα αγόρια και στα κορίτσια. Συγκεκριμένα η Σ1 αναφέρει πως 'Ναι βέβαια και παρουσιάζουν πολλά στερεότυπα. Τα πιο χαρακτηριστικά είναι να παίζουν τα κορίτσια μόνο με τα κορίτσια και τα αγόρια μόνο με τα αγόρια, να ζωγραφίζουν τα κορίτσια μόνο πριγκίπισσες και τα αγόρια μόνο αυτοκινητάκια ή δράκους, όταν ένα αγόρι φοράει πχ ροζ να του λένε τα άλλα αγόρια είσαι κορίτσι είσαι κορίτσι, τα αγόρια να λένε είμαστε οι πιο δυνατοί και να φωνάζουν στα κορίτσια είστε κλαψιάρες'. Η Σ5 αναφέρει πως παρατηρεί αυτές τις διαφορές στα παιχνίδια των παιδιών καθώς όπως λέει χαρακτηριστικά: 'Για τα παιχνίδια ναι υπάρχει αυτή η διαφοροποίηση. Ας πούμε κάποια κορίτσια δε θέλουν να παίζουν αγόρια στο κουκλόσπιτο και τα διώχνουν. Επίσης λένε τα αγόρια δεν κλαίνε γιατί είναι πιο δυνατά'.

Δύο νηπιαγωγοί αναφέρονται στην στερεοτυπική επιλογή του ροζ από τα παιδιά. Συγκεκριμένα ο Σ7 λέει μεταξύ άλλων: '... Τα κορίτσια δεν παίζουν με όπλα φύγετε, τα κορίτσια δεν παίζουν με τουβλάκια φύγετε, ένα παράδειγμα για το χρώμα. Τον Μ τον κοροιδέψαν ότι το παγουρίνο του έχει χρώμα ροζ κι εγώ την άλλη μέρα για να τον ενθαρρύνω, πήγα στο σχολείο με ροζ μπλουζάκι. Ο πρώτος που με κορόιδεψε ήταν ο Μ.' ενώ και η Σ6 αναφέροντας τις παρατηρήσεις της ως προς τα στερεότυπα που εμφανίζουν τα παιδιά λέει πως 'ναι έχω παρατηρήσει με τουβλάκια και δεινοσαυράκια



τα προτιμάνε αγόρια. Τα αγόρια έχουν πιο επιθετική συμπεριφορά και είναι πιο διεκδικητικά στο να οριοθετήσουν το παιχνίδι τους. Αλλά και τα κορίτσια θα δεχτούν στο παιχνίδι που παίζουν ένα αγόρι που είναι σχετικά ήσυχο ενώ εκείνα τα αγόρια που είναι να το πω οι φωνακλάδες της τάξης δεν τα θέλουν και τα διώχνουν'. Και συμπληρώνει αναφερόμενη στα χρώματα πως 'Εγώ δίνω όλα τα χρώματα στις κατασκευές αλλά τις περισσότερες φορές προτιμάνε συγκεκριμένα χρώματα τα αγόρια και συγκεκριμένα τα κορίτσια και το ροζ δεν είναι από τα χρώματα που θέλουν τα αγόρια'. Η Σ8 αναφέρεται στην κοινωνική διάσταση που έχει αυτή η επιλογή των παιδιών ενώ τονίζει τον ρόλο της οικογένειας για αυτές τις προτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών 'Αυτό το έχω παρατηρήσει πολύ έντονα κυρίως ότι τα παιδιά ξέρουν ότι επειδή είναι κορίτσι ή αγόρι, πρέπει ανάλογα να παίζω και με κάποια παιδιά πιο πολύ δηλαδή δεν έχω δει ποτέ στο χώρο του σχολείου αγόρια να παίζουν με τις κούκλες για παράδειγμα αν υπάρχουν στην τάξη ενώ τα κορίτσια τα έχω δει να παίζουν και με τα σε εισαγωγικά αγορίστικα παιχνίδια και τουβλάκια και κατασκευές και τρενάκια, τα αγόρια όμως όχι. Τα αγόρια με κούκλες, με κουζινικά, με παιχνίδια που θεωρούνται κοριτσίστικα αυτά όχι δεν τα έχω δει. Επίσης έχω δει τα κορίτσια να προσπαθούν να μουν σε παρέες αγοριών ενώ το αντίθετο όχι. Νομίζω ότι είναι θέμα οικογενειακό εκεί. Πολλές φορές δηλαδή από το σπίτι βλέπω πως υπάρχουν παιχνίδια που είναι καθαρά αγορίστικα και μαθαίνουν τα παιδιά τους να παίζουν στο σχολείο μόνο με αυτά. Έχει τύχει μαμά να μου πει ότι δε θέλει το παιδί της να παίζει με αυτό το παιχνίδι το οποίο το θεωρούσε κοριτσίστικο γιατί το παιδάκι έπαιρνε ένα καροτσάκι με μια κούκλα και δεν της άρεσε αυτό και θεωρούσε πως αυτό είναι κάτι που δεν πρέπει να το κάνει επειδή είναι αγόρι'. Δύο εκ των συμμετεχόντων αναφέρουν πως τα τελευταία χρόνια η κατάσταση είναι καλύτερη καθώς όπως αναφέρει η Σ2 'βλέπουμε αγόρια κορίτσια να παίζουν μαζί ακόμα και στο κουκλόσπιτο, τα κορίτσια παίζουν με τα αγόρια αυτοκινητάκια', ενώ η Σ3 τονίζει πως 'τα προνήπια δεν έχουν τόσες προκαταλήψεις και είχα πολλά που έπαιζαν στην κουζίνα'. Η Σ9 αναφέρεται κυρίως στα αγόρια λέγοντας: 'Εκάθαθα. Ας πούμε ένα αγόρι μπορεί να απορρίψει κάτι γιατί το θεωρεί κοριτσίστικο. Ή να μη βάλει ροζ μαρκαδόρο γιατί το ροζ είναι για τα κορίτσια. Κυρίως τα αγόρια παρουσιάζουν τέτοια στερεότυπα έχω παρατηρήσει και όχι τα κορίτσια'.

Διαφορές στο παιχνίδι των δύο φύλων (ερώτηση 10).

Όσον αφορά τις παρατηρήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα παιχνίδια που επιλέγουν να παίξουν τα αγόρια και τα κορίτσια στο νηπιαγωγείο, αναφέρουν πως παρατηρούν πολλές διαφορές. Συγκεκριμένα η Σ1 λέει πως *‘μόνο διαφορές παρατηρώ (γέλια). Τα αγόρια προτιμούν να παίζουν μέσα στην τάξη με το οικοδομικό υλικό και μάλιστα πολλές φορές φτιάχνουν και όπλα με αυτό ή σπαθιά, με αυτοκινητάκια ενώ τα κορίτσια συνήθως παίζουν στο κουκλόσπιτο, ζωγραφίζουν λουλούδια, νεράιδες και πριγκίπισσες, να διαβάζουν βιβλία. Αυτό που παίζουν και τα δυο φύλα είναι η πλαστελίνη αλλά και εκεί προτιμούν διαφορετικά χρώματα για παράδειγμα το ροζ συγκεκριμένα χρησιμοποιείται συνήθως από τα κορίτσια.*

*Στην αυλή τα αγόρια τρέχουν , φωνάζουν, παίζουν κρυφτό, σκάβουν, παρατηρούν έντομα και σκουληκάκια και ζώδια, ενώ τα κορίτσια συνήθως κάθονται κάτω από τα δέντρα και μιλάνε μεταξύ τους ή κάνουν βόλτες και μαζεύουν λουλούδια’. Στην αυλή αναφέρεται και η Σ2 λέγοντας πως ‘τα αγόρια να κάνουν αυτοσχέδια όπλα με κλαδιά και να πολεμάνε, ενώ σπάνια βλέπεις κορίτσια να παίζουν με τέτοιο τρόπο. Τα αγόρια έχουν αυτό το πρότυπο του στρατιώτη, του πολεμιστή, του δυνατού’.*

Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση κάνει η Σ8 καθώς διαφοροποιεί το παιχνίδι στην τάξη και το παιχνίδι στην αυλή κάνοντας λόγο για διαφορετικές συμπεριφορές των παιδιών, αλλά και αποδίδει αυτόν τον διαχωρισμό των παιδιών στον τρόπο που οργανώνεται το ίδιο το παιχνίδι. Λέει χαρακτηριστικά πως *‘Τα παιδιά συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στο παιχνίδι που γίνεται στην τάξη και στο παιχνίδι που γίνεται στην αυλή δηλαδή στην τάξη μέσα τα παιδιά χωρίζονται πιο πολύ ανάλογα με το φύλο τους στο παιχνίδι. Δηλαδή τα αγόρια μέσα στην τάξη θα παίζουν πιο πολύ με τα αυτοκινητάκια, με τα τρενάκια, θα παίζουν πόλεμο, θα παίζουν με τα ζώα και τα κορίτσια αντίστοιχα θα παίζουν πιο πολύ με την κουζίνα, με τις κούκλες, με τα καροτσάκια και με άλλα βέβαια δεν είναι μόνο αυτά, ενώ στην αυλή ενώνονται πιο πολύ και γίνονται ομάδα και παίζουν μαζί αγόρια και κορίτσια.*

*Αυτή τη διαφορά την έχω παρατηρήσει και γενικά το βλέπω τα τελευταία χρόνια. Παίζουν μαζί πιο οργανωμένα, χτίζουν πράγματα, κατασκευάζουν, αν υπάρχουν παιχνίδια στον εξωτερικό χώρο παίζουν όλα μαζί τα παιδιά. Ίσως είναι και ο τρόπος που υπάρχουν τα παιχνίδια στην τάξη που κάνουν αυτό το διαχωρισμό, όταν έχεις τα καροτσάκια με τις κουκλίτσες και τα κομμωτηριάκια και τα καλλυντικά, το κορίτσι θα*

*πάει εκεί προφανώς. Ίσως είναι δηλαδή και πώς είναι δομημένο το παιχνίδι που είναι μέσα στο σχολείο'.*

Φύλο και συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο (ερωτήσεις 17,18).

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αναφέρουν πως τα αγόρια προκαλούν μεγαλύτερη αναστάτωση στην τάξη καθώς σύμφωνα με την Σ1 *‘είναι πιο ζωντανά, πιο κινητικά, πιο φωνακλάδες να το πω κι έχουν λιγότερα όρια’*, με τον Σ4 *‘τα αγόρια είναι οι θορυβώδεις αρχηγοί της τάξης’*, και την Σ10 να έχει παρόμοια άποψη. Η Σ5 αφήνει ένα παράθυρο και για τα κορίτσια καθώς αναφέρει: *‘Κατά παράδοση τα αγόρια αλλά αυτό δε σημαίνει ότι και τα κορίτσια δεν προκαλούν αναστάτωση έτσι; Γενικά όταν έχεις μεγάλο ποσοστό αγοριών έχεις πιο δύσκολες τάξεις. Πολύ ενδιαφέρουσες μεν αλλά πιο δύσκολες’*, ενώ μόνο η Σ3 αναφέρει πως *‘Συνήθως τα αγόρια αλλά όχι πάντα. Το κάνουν και τα κορίτσια όταν δεν τα βρίσκουν μεταξύ τους και γκρινιάζουν. Θα το έβαζα εξίσου’*.

Στο ερώτημα βέβαια για το ποιο φύλο συμμορφώνεται πιο εύκολα στους κανόνες της τάξης, η μεγάλη πλειοψηφία απάντησε πως πρόκειται για τα κορίτσια που συμπεριφέρονται έτσι καθώς σύμφωνα με την Σ1 *‘είναι συνήθως πιο τακτικά, πιο συνεσταλμένα, πιο ήρεμα, πιο ήσυχα, πιο υπάκουα γενικά’*, σύμφωνα με την Σ10 *‘είναι εκπαιδευμένα από το σπίτι’*, σύμφωνα με την Σ2 *‘τα κορίτσια συμμορφώνονται πιο εύκολα στους κανόνες, γιατί ίσως τα αγόρια έχουν υιοθετήσει ένα διαφορετικό ρόλο από το σπίτι’*, ο Σ7 αναφέρει πως *‘Τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα, υπακούν καλύτερα’* ενώ η Σ8 λέει πως *‘τα κορίτσια είναι εκείνα που έχουν πιο δομημένη σκέψη, πιο οργανωμένα, ακολουθούν ίσως λίγο περισσότερο τους κανόνες. Έχω συναντήσει και κορίτσια που είναι αντιδραστικά απλά είναι πολύ λίγες αυτές οι περιπτώσεις’*. Μόνο η Σ5 διαφοροποιείται ελαφρώς καθώς ναι μεν αναφέρει πως *‘τα κορίτσια συμμορφώνονται πιο εύκολα’* αλλά τονίζει και την επιρροή της ιδιοσυγκρασίας καθώς όπως αναφέρει *‘εξαρτάται και από αυτό τον παράγοντα. Η φετινή μου εμπειρία μου έδειξε πως είχα κάποια κορίτσια πολύ ατίθασα και ανυπάκουα ενώ κάποια αγόρια ήταν πολύ συνεργάσιμα’*.

Φύλο και σύνθεση τάξης (ερώτηση 19).

Παρόλο λοιπόν που η πλειοψηφία των νηπιαγωγών θεωρεί τα κορίτσια πιο ήσυχα και τα αγόρια ως το φύλο που συνήθως προκαλεί αναστάτωση στην τάξη, στην ερώτηση που τους τέθηκε για την προτίμησή τους για τη σύσταση της τάξης τους, η πλειοψηφία απάντησε πως θα προτιμούσε να έχει ισομερώς κατανομημένα αγόρια και κορίτσια γιατί όπως χαρακτηριστικά λέει ο Σ7: *‘Εγώ θα ήθελα μισά μισά δηλαδή δέκα αγόρια δέκα κορίτσια για να υπάρχει ισορροπία κι ας είναι πιο ζωνηρά τα αγόρια. Θα το ισοφάριζαν τα κορίτσια’*. Σ’ αυτή την ισορροπία αναφέρεται και η Σ8 καθώς *‘...τα αγόρια συνήθως κάνουν περισσότερη φασαρία, τα κορίτσια είναι μεν πολυλογούδες αλλά κάνουν ησυχία κι έτσι υπάρχει ισορροπία’*. Η Σ1 αν και όπως αναφέρει: *‘καλά αν δούλευα σε τάξη που θα είχε κατά τρία τέταρτα κορίτσια θα πίστευα πως θα βρισκόμουν στον παράδεισο! (γέλια)’* θα προτιμούσε και εκείνη *‘να είναι μοιρασμένα τα παιδιά και σε καμία περίπτωση να είναι περισσότερα τα αγόρια. Μάλιστα όσες χρονιές είχε συμβεί αυτό και τα αγόρια υπερείχαν αριθμητικά μπορώ να πω πως είχα δεινοπαθήσει’*. Η Σ3 είναι η μοναδική που έχει αντίθετη γνώμη καθώς θα ήθελε η τάξη της *‘να έχει λιγότερα αγόρια. Με λύπη μου το λέω αλλά το έχω παρατηρήσει. Τη χρονιά που είχα λίγα αγόρια πέρασα καλύτερα’*.

### **7.3.2. Πρακτικές των νηπιαγωγών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι.**

Συμμετοχή των νηπιαγωγών σε παιχνίδια μη αντιπροσωπευτικά του φύλου τους (ερώτηση 4).

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αναφέρουν πως παίζουν με παιχνίδια που δεν θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του φύλου τους με την Σ3 μάλιστα να αναρωτιέται *‘Υπάρχουν αγορίστικα και κοριτσίστικα παιχνίδια’*; ενώ χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Σ4 όπου αναφέρει *‘Καθώς είμαι άντρας νηπιαγωγός και πολλά από τα παιχνίδια που βρίσκονται στο νηπιαγωγείο με τον τρόπο που παρουσιάζονται δεν είναι αντιπροσωπευτικά του φύλου μου, εννοείται πως συμμετέχω’*. Η Σ8 αντίθετα περιορίζεται στο να είναι παρατηρητής και να έχει έναν ρόλο βοηθητικό και συμβουλευτικό *‘σαν εκπαιδευτικός δεν συμμετέχω πολύ σε παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά και είναι του αντίθετου φύλου με εμένα τα οποία μπορεί να είναι πόλεμος, αυτοκινητάκια, τρένα, κατασκευές έξω στον εξωτερικό χώρο με χώμα ή οτιδήποτε*

*τέτοιο, προσπαθώ να είμαι κοντά κάποιες φορές και όταν με χρειαστούν να είμαι δίπλα τους να τους βοηθήσω σε κάτι αλλά η αλήθεια είναι ότι όχι δεν το είχα σκεφτεί πολύ ότι δεν συμμετέχω σε τέτοια παιχνίδια και τώρα που μου δίνεται η ευκαιρία το αντιλαμβάνομαι ότι πιο πολύ θα συμβουλευέσω, θα βοηθήσω τα κορίτσια που παίζουν με κάποιο παιχνίδι ενώ τα αγόρια όχι και τόσο'. Η Σ9 κάνει τη διαφορά στο δείγμα της έρευνας καθώς όπως λέει: 'Στερεοτυπικά τα αγόρια θα παίζουν ποδόσφαιρο, αλλά θα πάω να παίζω μαζί τους'.*

Φύλο και πρότυπα (ερωτήσεις 7 και 8).

Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να προσπαθούν να εντάξουν στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου την παρουσίαση προτύπων σε μη παραδοσιακούς ρόλους αλλά χωρίς την αναμενόμενη επιτυχία. Λέει χαρακτηριστικά η Σ1: *'Προσπαθώ αλλά δεν έχει το αποτέλεσμα που θα ήθελα. Δηλαδή όταν βλέπουν κάτι τέτοιο τους φαίνεται περίεργο, γελάνε ή απλά δεν το δέχονται. Για παράδειγμα τους έδειξα εικόνες με επαγγέλματα και μια εικόνα έδειχνε μια γυναίκα που ήταν αστροναύτισσα. Εκεί γέλασαν και είπαν ότι δε μπορεί να γίνει αυτό γιατί οι αστροναύτες είναι δυνατοί και οι γυναίκες δεν είναι. Αντίστοιχα τους έδειξα μια εικόνα ενός άνδρα να καθαρίζει σπίτι και αντέδρασαν λέγοντας πως αυτά τα κάνουν μόνο τα κορίτσια'. Παρόμοια διαπίστωση κάνει και ο Σ7 λέγοντας: 'Αλλά και στην πράξη όταν πχ μιλούσαμε για τα επαγγέλματα που είχαν τα παιδιά κάποιες απόψεις πολύ στερεοτυπικές, εμείς προσπαθούσαμε να τα αλλάζουμε'.*

Επιπρόσθετα βέβαια οι δύο άντρες νηπιαγωγοί που συμμετέχουν στην έρευνα δήλωσαν πως λειτουργούν οι ίδιοι ως πρότυπα στην τάξη καθώς ασκούν ένα επάγγελμα που κατά κύριο λόγο γυναικοκρατείται. Τα παιδιά όμως, σύμφωνα με τον Σ4 *'αντιδρούν διαφορετικά όταν έχουν να κάνουν με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Στην αρχή εννοείται ξαφνιάζονται και εκείνα και οι γονείς γιατί είμαστε σχετικά λίγοι αριθμητικά άνδρες στον κλάδο κι έτσι δεν υπάρχουν σε πολλά νηπιαγωγεία άντρες νηπιαγωγοί, στη συνέχεια το δέχονται και δεν τους φαίνεται πλέον περίεργο, αλλά τα παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν τη γενίκευση πως όπως υπάρχει σε ένα 'γυναικείο' σε εισαγωγικά επάγγελμα ένας άνδρας, αυτό είναι φυσιολογικό για κάθε δραστηριότητα της ζωής'. Όσο για το αν παρουσιάζουν στην τάξη τους άτομα που εργάζονται σε μη παραδοσιακά με το φύλο τους επαγγέλματα, πέρα από τους δύο νηπιαγωγούς του δείγματος που αποτελούν οι ίδιοι αυτά τα άτομα, ενώ όλοι δηλώνουν πως θα το*

ήθελαν πολύ, σύμφωνα με την Σ8 *‘στην πράξη δεν είναι εύκολο’* καθώς όπως δηλώνει η Σ5 *‘δεν έχει τύχει μάλλον είναι δύσκολο να βρεθούν’*.

Φύλο και διαφυλικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο (ερωτήσεις 6, 14).

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων, οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να ενθαρρύνουν τις διαφυλικές παρέες αλλά στην πράξη αυτό δεν πετυχαίνει καθώς όπως αναφέρει η Σ1 *‘τα ίδια τα παιδιά δεν το δέχονται τις περισσότερες φορές’*, ενώ ο Σ7 λέει πως *‘(Γέλια) Εγώ προσωπικά τις ενθαρρύνω αλλά δεν πετυχαίνουν συνήθως. Το πιο συχνό είναι να παίζουν τα αγόρια με τα αγόρια και τα κορίτσια με τα κορίτσια’*. Στο ερώτημα αν προτρέπουν τα παιδιά να παίζουν με άτομα του ίδιου φύλου, όλοι οι νηπιαγωγοί απάντησαν αρνητικά, με την Σ1 να αιτιολογεί την απάντησή της για τη συγκεκριμένη πρακτική λέγοντας πως την προτιμά χάριν της ησυχίας *‘τα προτρέπω να παίζουν με άτομα του αντίθετου φύλου για να υπάρχει μια ισορροπία στην τάξη και στα επίπεδα της φασαρίας γιατί όταν παίζουν μαζί μόνο τα αγόρια μεταξύ τους υπάρχει πολλή φασαρία και αναστάτωση’*. Ο Σ4 βέβαια υπογραμμίζει και εδώ την αποτυχία της πρακτικής λέγοντας: *‘Τα προτρέπω να κάνουν ομάδες με άτομα του άλλου φύλου αλλά χωρίς απόλυτη επιτυχία. Προτιμούν τις δικές τους ομάδες που αποτελούνται από άτομα του ίδιου φύλου. Ίσως μερικές φορές ενώνονται αγόρια κορίτσια για να φτιάξουν μια κατασκευή από πλαστελίνη’*, άποψη που συμμερίζεται και ο Σ7 καθώς όπως αναφέρει: *‘τα προτρέπω να παίζουν με άτομα του άλλου φύλου αλλά το θέμα είναι τι επιθυμία έχουν τα ίδια τα παιδιά που σχεδόν ποτέ δε θέλουν (γέλια)’*.

Φύλο και παιχνίδι στο νηπιαγωγείο (ερωτήσεις 12, 13,).

Η ολομέλεια των συμμετεχόντων απάντησε πως δεν κατευθύνει τα παιδιά σε παιχνίδια αλλά ούτε και τους αναθέτει διαφορετικά καθήκοντα ανάλογα με το φύλο καθώς όπως αναφέρει η Σ1 *‘το πρόγραμμα δεν αλλάζει ανάλογα με το φύλο του παιδιού’*, ενώ η Σ5 συμπληρώνει πως *‘όχι προσπαθώ όσο είναι δυνατόν να κάνουμε όλοι μαζί ίδια πράγματα’*. Απόρροια της παραπάνω πρακτικής είναι πως με αυτό τον τρόπο συμφωνούν πως δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν ελεύθερα ένα παιχνίδι με τη Σ2 να συμπληρώνει: *‘βέβαια όταν βλέπω κάποια παιδιά να παίζουν για μέρες σε συγκεκριμένη γωνιά πχ κάποια κορίτσια να παίζουν μόνο στο κουκλόσπιτο, τα*



παροτρύνω να αλλάζουν γωνιά και να ασχοληθούν και με κάτι άλλο' και τον Σ7 να σημειώνει πως αυτή η πρακτική δεν έχει πάντα να αναμενόμενα αποτελέσματα 'Εγώ τη δίνω τη δυνατότητα αλλά εκείνα δεν την παίρνουν (γέλια)'.

Φύλο και επίπληξη (ερωτήσεις 15, 16).

Σε αυτό το ερώτημα όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως επιπλήττουν συχνότερα τα αγόρια καθώς σύμφωνα με την Σ1 'είναι εκείνα που δημιουργούν τέτοιες καταστάσεις', την Σ8 να αναφέρει '...επιπλήττω τα αγόρια περισσότερο. Θεωρώ ότι γενικά είναι πιο ζωηρά, πιο ανταγωνιστικά ίσως', τη Σ9 να λέει πως 'συνήθως τα αγόρια μπορεί να κάνουν παραπάνω φασαρία μέσα στην τάξη', ενώ η Σ5 προσθέτει πως 'Τα αγόρια γενικά είναι πιο παραβατικά' και ο Σ7 θα συμφωνήσει πως 'Σίγουρα τα αγόρια είναι αυτά που ξεφεύγουν συνήθως και είναι πιο ατίθασα. Εντάξει τα κορίτσια πολύ σπάνια να κάνουν κάτι που θα σε βγάλει από τα ρούχα σου και θα σε κάνει να το μαλώσεις'. Ο Σ4 τονίζει την επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη συμπεριφορά των παιδιών και λέει: 'Συνήθως τα αγόρια γιατί ό,τι κι αν κάνουμε, όσα προγράμματα κι αν εφαρμόσουμε, η επιρροή από το σπίτι είναι πιο μεγάλη κι έτσι πάντα δημιουργούνται καταστάσεις από τη συμπεριφορά των αγοριών που μας αναγκάζουν να τα επιπλήττουμε συχνότερα. Έτσι έχουν μεγαλώσει και σηκώνουμε τα χέρια ψηλά'. Η Σ3 απαντάει στο ίδιο μήκος κύματος καθώς όπως λέει 'συνήθως τα αγόρια είναι πιο ζωηρά από ό,τι έχω παρατηρήσει κι έχει τύχει να πω σε αγόρι κάτσε λίγο να το σκεφτείς και ηρέμησε. Φέτος δε θυμάμαι να το έχω πει σε κορίτσι. Στο σπίτι βέβαια μαλώνω πιο συχνά την κόρη μου απ' ό,τι το γιο μου. Είναι στο χαρακτήρα του παιδιού να προκαλεί φασαρίες. Νομίζω πως στο σχολείο τα αγόρια παρασύρονται'.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των συνεπειών, η πλειοψηφία συμπεριφέρεται διαφορετικά αν βρεθεί στη θέση να επιπλήξει ένα κορίτσι. Η Σ1 λέει χαρακτηριστικά: 'Επειδή τα κορίτσια πολύ σπάνια παρεκκλίνουν από τους κανόνες, ε αν κάνουν κάτι που επιδέχεται παρατήρησης αυτή θα είναι πιο ήπια σε σχέση με τα αγόρια', ενώ και η Σ3 αντιδρά με αυτό τον τρόπο καθώς: 'δε θυμάμαι να έχω βάλει τις φωνές σε κορίτσι φέτος. Μπορεί επειδή τα αγόρια χοροπηδάνε και κάνουν έτσι να προκαλούν τη δυνατότερη φωνή για να τα ηρεμήσεις. Μπορεί στο κορίτσι να το στρογγυλέψω λίγο'.

Αυτή η πρακτική εφαρμόζεται και από την Σ5 καθώς 'Ενδεχομένως αν το αγόρι το έχει κάνει κατ επανάληψη μπορεί να το μαλώσω πιο πολύ, αλλά δεν έχει σχέση ότι είναι

αγόρι κι ενδεχομένως αν το κορίτσι το έκανε μια φορά να το μαλώσω λιγότερο '. Και οι άνδρες συμμετέχοντες στην έρευνα πράττουν με παρόμοιο τρόπο καθώς σύμφωνα με τον Σ4 'Κανονικά θα έπρεπε να πω πως ναι επιπλήττω το ίδιο αλλά στην πράξη δεν συμβαίνει αυτό καθώς τα κορίτσια αντιμετωπίζονται με περισσότερη ελαστικότητα ' ενώ και ο Σ7 συμφωνεί αφού όπως λέει: 'Συνήθως είμαι πιο ελαστικός με τα κορίτσια γιατί σπάνια θα κάνουν κάτι που ξεφεύγει από τα όρια '. Δύο εκ των ερωτώμενων και συγκεκριμένα η Σ2 και η Σ6 αναφέρουν πως δεν κάνουν καμία διάκριση του φύλου στο περιεχόμενο ή στο μέγεθος της επίπληξης.

Φύλο και αλληλεπίδραση στο νηπιαγωγείο (ερωτήσεις 20, 21, 22, 23, 24).

#### Α. Λεκτική επικοινωνία

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών απάντησε πως δεν κάνουν διακρίσεις στη λεκτική τους επικοινωνία με τα δύο φύλα και πως δεν μιλούν πιο στρογγυλεμένα και μαλακά στα κορίτσια. Η Σ1 διαφοροποιείται και αναφέρει 'Ε τα ίδια τα κορίτσια μάλλον το προκαλούν αυτό γιατί είναι πιο χαμηλών τόνων, πιο ήρεμα, πιο συνεργάσιμα κι έτσι τροποποιείται και ο τόνος της δικής μου φωνής και το περιεχόμενο των όσων λέω κάθε φορά ', ενώ και ο Σ7 καταθέτει πως κάνει αυτή τη λεκτική διαφοροποίηση στην τάξη.

#### Β. Έπαινος και εξωτερική εμφάνιση των δύο φύλων.

Τρεις από τους συμμετέχοντες αναφέρουν πως επαινούν περισσότερο τα κορίτσια καθώς όπως λέει η Σ5 'το επιζητούν περισσότερο αλλά από την άλλη δε θέλω να γιγαντώσω το ναρκισσισμό τους', ενώ η Σ8 λέει: 'Νομίζω ότι περισσότερο επαινώ τα κορίτσια ίσως γιατί θα έρθουν με ένα εντυπωσιακό κοκκαλάκι, ένα μπλουζάκι με πούλιες πχ, ενώ τα αγόρια δε μπορούν να έρθουν έτσι '.

Η Σ3 απαντά πως επαινεί και τα αγόρια αλλά φαίνεται να καταβάλλει προσπάθεια για να το εφαρμόσει '... Με σκέψη όμως προσπαθώ. Εκεί που λέω α τι ωραίο φουστάνι σε ένα κορίτσι, σκέφτομαι να πω κάτι και για τους υπόλοιπους γιατί κοιτιούνται και λένε α εγώ δεν έχω επειδή φοράω σορτσάκι; Και λέω α ωραία μπλούζα κι εσύ! Και προσπαθώ να το ισορροπήσω. Φέτος ήταν ένα αγοράκι που ερχόταν με καταπληκτικές μπλούζες και του το έλεγα '. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες αναφέρουν πως δεν κάνουν διάκριση στο σχολιασμό της εξωτερικής εμφάνισης. Ο Σ4 λέει χαρακτηριστικά: 'Ναι ναι το ίδιο. Ίσως επειδή είμαι και άντρας και δε θα ασχοληθώ με το κοκκαλάκι ας πούμε του τάδε κοριτσιού παραπάνω απ'ό,τι θα ασχοληθώ και θα σχολιάσω τα μαλλιά που έκανε



*καρφάκια ένα αγόρι', ενώ η Σ1 σχολιάζει πόσο ωραία φαίνεται να νιώθουν τα αγόρια όταν γίνεται αυτός ο έπαινος: 'Α ναι σ αυτό τους επαινώ όλους το ίδιο. Αν έρθει ένα αγόρι με μια μπλούζα πχ με δεινόσαυρο θα πω τι ωραία μπλούζα που φοράς σήμερα βρε Χ. Αντίστοιχα θα κάνω το ίδιο και για ένα κορίτσι. Επίσης πρόσεξα πως όσον αφορά τα μαλλιά, τα ίδια τα παιδιά επιζητούν από μόνα τους ένα κοπλιμέντο να το πω. Για παράδειγμα ήρθε το πρωί ο Χ και επειδή φορούσε ζελέ στα μαλλιά του, γούρλωσε τα μάτια και με ρώτησε αν βλέπω κάτι διαφορετικό πάνω του. Όταν του είπα καλέ τι ωραία μαλλιά που έχεις σήμερα Χ με συγχωρείς που δεν τα πρόσεξα νωρίτερα, είναι πραγματικά πολύ σούπερ, ο Χ σαν να το επιζητούσε αυτό, έσκασε ένα χαμόγελο μέχρι τα αυτιά κι έλεγε σε όλα τα παιδιά για το ζελέ που έχει στα μαλλιά του'.*

Γ. Έπαινος και καλή συμπεριφορά.

Σε αυτό το ερώτημα υπάρχει πλήρης ταύτιση απόψεων καθώς όλοι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν πως δεν κάνουν καμία απολύτως διάκριση όταν βρίσκονται στη θέση να επαινέσουν κάποιο παιδί, αγόρι ή κορίτσι για την καλή συμπεριφορά και τη φροντίδα που δείχνει στους άλλους μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Δ. Έπαινος για το θάρρος, την αυτονομία και την σωματική δύναμη.

Εδώ οι απαντήσεις διαφοροποιούνται καθώς η πλειοψηφία αναφέρει πως επαινεί το ίδιο και τα δύο φύλα, ενώ δύο από τους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς αναφέρουν πως επαινούν περισσότερο τα αγόρια όταν εμφανίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Ο Σ7 μάλλον κάνει τη διαφορά καθώς είναι ο μοναδικός από το δείγμα ο οποίος επαινεί περισσότερο τα κορίτσια γιατί όπως λέει: *'Ίσως το θάρρος το έχουν ήδη τα αγόρια και τα κορίτσια αν το αποκτήσουν να το χαρούν περισσότερο κι έτσι ίσως τα κορίτσια να τα επαινέσουμε περισσότερο χωρίς να το θέλουμε όμως'.*

Ε. Αντίδραση των νηπιαγωγών στον φόβο ή στον πόνο των αγοριών.

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος απάντησαν πως δε χρησιμοποιούν την έκφραση *'οι άντρες δεν κλαίνε'* αν ένα αγόρι πονάει ή φοβάται, με την Σ2 να είναι κατηγορηματική σε αυτό γιατί όπως λέει: *'Όχι ποτέ επειδή είμαι μητέρα παιδιών και από τα δύο φύλα καταλαβαίνω ότι και οι άντρες και οι γυναίκες έχουν ανάγκη και να γελάσουν και να κλάψουν'*. Και η Σ9 όμως δεν καταφεύγει σε αυτή τη συμπεριφορά καθώς: *'ποτέ δεν απορρίπτω το συναίσθημα που έχει όποιο και αν είναι αυτό εκείνη τη στιγμή'*.

Η Σ1 ομολογεί πως έχει απαντήσει με αυτό τον τρόπο και απολογείται λέγοντας: *‘Τώρα αυτό δεν με τιμά που το λέω αλλά στα χρόνια που δουλεύω στη δημόσια εκπαίδευση το έχω πει μια φορά για να ελαφρύνω λίγο το κλίμα όταν ένα αγόρι προνήπιο έκλαιγε με λυγμούς, ε κι εγώ του είπα μεταξύ άλλων ενώ τον είχα αγκαλιά ‘κλαίνε βρε τα αγόρια;’ Λάθος βέβαια, το καταλαβαίνω αλλά εκείνη την ώρα δεν το φιλτράρισα καθόλου. Στην τάξη βέβαια δουλεύουμε όλα τα συναισθήματα και μαθαίνουμε πως το κλάμα είναι πολλές φορές καλό γιατί έτσι ηρεμούμε και πως είναι οκ να κλαίνε και τα αγόρια και τα κορίτσια’.* Η Σ8 νιώθει και εκείνη πως πρέπει να απολογηθεί λέγοντας: *‘Είναι λάθος αλλά θυμάμαι πως το έχω κάνει μερικές φορές’.*

Φύλο και διαχωρισμός παιδιών σε δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (ερωτήσεις 25, 26,).

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δήλωσαν πως δεν εφαρμόζουν την τακτική του διαχωρισμού των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους στις διάφορες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ή στην καθημερινή πρακτική στην τάξη. Οι τρεις νηπιαγωγοί του δείγματος που δήλωσαν πως έχουν καταφύγει σε αυτή την πρακτική, δικαιολογούν πως το κάνουν για λόγους ευκολίας. Λέει η Σ1: *‘Έχω διαχωρίσει τα παιδιά όταν πάνε πχ να πλυνουν τα χέρια τους αλλά αυτό το έκανα ασυναίσθητα και για να συντομεύσω τη διαδικασία από το να πω ε να πάει ο τάδε, ο τάδε, η τάδε ξέρω γω να πλυθεί. Ενώ με ένα να πάνε τα κορίτσια να πλυθούν και μέχρι τότε τα αγόρια να μαζέψουν πχ την τάξη διευκολύνεται η πρακτική με λιγότερα λόγια. Με το ίδιο σκεπτικό τα έχω χωρίσει στο τρενάκι που κάνουμε για να βγούμε διάλειμμα’,* ενώ και ο Σ7 επικαλείται την ευκολία λέγοντας: *‘προσπαθώ όσο είναι δυνατόν να το αποφύγω αυτό αλλά η αλήθεια είναι πως ναι τα έχω διαχωρίσει με αυτό τον τρόπο. Δημιουργεί έναν έμφυλο διαχωρισμό αυτή η πρακτική αλλά στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου εξυπηρετεί ορισμένες φορές τις δραστηριότητες που γίνονται’,* ενώ η Σ3 συμπληρώνει πως: *‘...μια φορά το χρόνο μπορεί να το πω αλλά όχι για λόγους διαχωρισμού αλλά για να πάνε οι μισοί’.* Η Σ5 αναφέρει πως κατέφευγε σε αυτή την πρακτική παλιότερα αλλά όχι πια. Λέει χαρακτηριστικά: *‘Όχι σε ομάδες τα έχω κόκκινες, πράσινες κλπ. Παλιότερα μπορεί να χώριζα σε ομάδες αγοριών κοριτσιών στα παιχνίδια αλλά επειδή τα αγόρια είναι πολύ δυναμικά και αυτό φοβίζει τα κορίτσια. Μπορεί να το έκανα παλιότερα δυο τρεις φορές αλλά όχι πλέον’.*

Όταν η ερώτηση αναφέρεται στα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά και που μπορεί να έχουν ανταγωνιστικό χαρακτήρα, η πλειοψηφία και εδώ απάντησε πως δεν χωρίζει τις ομάδες ανάλογα με το φύλο τους, με την Σ8 βέβαια να διευκρινίζει πως: *‘δεν το έχω κάνει από μόνη μου αλλά το ζητάνε τα παιδιά πολλές φορές’*. Παρόμοια διευκρίνιση κάνει και η Σ6 λέγοντας: *‘τους ενθαρρύνω να παίζουν μαζί αγόρια κορίτσια απλά να κοιτάνε τον αριθμό των παιδιών που μπορεί να παίζει σε μια γωνιά. Δεν κοιτάω το φύλο. Στα ομαδικά παιχνίδια προσπαθώ να τα χωρίζονται σε ανακατεμένες ομάδες. Τις περισσότερες φορές θέλουν οι ομάδες να είναι ξεχωριστές’*.

Στην ερώτηση για το αν κινητοποιούν τα παιδιά να πειθαρχήσουν ή να συναγωνιστούν μεταξύ τους ανάλογα με το φύλο τους η πλειοψηφία απάντησε πως δεν εφαρμόζει τη συγκεκριμένη πρακτική ενώ μόνο μία συμμετέχουσα η Σ1 δήλωσε πως: *‘ναι το έχω κάνει μία φορά στα 16 χρόνια που εργάζομαι γιατί τη συγκεκριμένη στιγμή η τάξη ήταν χάλια, υπήρχαν σκορπισμένα παιχνίδια παντού, ήταν πρώτες μέρες του σχολείου που τα παιδιά δεν είχαν μάθει ακόμα τους κανόνες της τάξης κι έτσι για να μη μαλλιάσει η γλώσσα μου απλά είπα τα κορίτσια να μαζέψουν ό,τι είναι πάνω στα τραπέζια, τα αγόρια να μαζέψουν ό,τι είναι κάτω στο πάτωμα και να δούμε ποιος θα το κάνει πιο γρήγορα! Ομολογώ ότι τους άρεσε αλλά τις επόμενες φορές που κατέφυγα σε αυτή την πρακτική τα χώρισα ανάλογα με τις ομάδες που κάθονται στα τραπεζάκια και όχι ανάλογα με το φύλο τους’*.

Φύλο και χρώμα στο νηπιαγωγείο (ερωτήσεις 27,28,).

Μόνο δύο εκ των ερωτηθέντων νηπιαγωγών δήλωσαν πως δεν αλλάζουν το χρώμα στις κατασκευές των παιδιών στο νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα η Σ6 και Σ9 η οποία έκανε και συγκεκριμένη αναφορά στο ροζ χρώμα λέγοντας: *‘συνήθως τους δίνω ό,τι τύχει και έτυχε να παραπονεθούν κυρία γιατί μου έδωσες ροζ χαρτόνι ας πούμε και τους εξηγώ ότι δεν υπάρχουν αρσενικά και θηλυκά χρώματα’*. Οι υπόλοιποι νηπιαγωγοί για λόγους που οφείλονται είτε σε αντιδράσεις των παιδιών, είτε σε αντιδράσεις των γονέων, είτε στην επιλογή των ιδίων των νηπιαγωγών να χρησιμοποιήσουν ουδέτερα χρώματα, διαφοροποιούν το τι θα δώσουν στα αγόρια και τι στα κορίτσια. Ο Σ4 καταφεύγει σε μια μέση λύση καθώς όπως λέει: *‘προσπαθώ να δίνω ουδέτερα χρώματα για να είμαστε όλοι ευχαριστημένοι’*. Η Σ3 σκεπτόμενη τους γονείς επιλέγει ουδέτερα χρώματα όπως λέει: *‘Όχι απλώς επειδή ξέρω ότι το κάνουν οι γονείς, το*

σκέφτομαι κάποιες φορές. Έχει τύχει να μην βάλω ροζ στο αγόρι αλλά να βάλω κόκκινο, κίτρινο ή πράσινο σε όλους που είναι κάπως ουδέτερα. Αλλά έχω αφήσει αγόρια να πάρουν ροζ αν θέλουν. Τους βάζω χρώματα και διαλέγουν αυτοί'. Ο Σ7 προσπαθεί να μην κάνει αυτό το διαχωρισμό αλλά όταν το ίδιο το παιδί διαμαρτύρεται τότε αλλάζει το χρώμα της κατασκευής: 'όσο μπορώ όχι. Σίγουρα κάποια παιδιά μπορεί να μη θέλουν να βάλουν το ροζ αλλά θα προσπαθήσω να το κατευθύνω πως απλά είναι ένα χρώμα σαν όλα τα άλλα.

-κι αν τύχει σε κάποιο αγόρι το ροζ και αντιδράσει δυναμικά πως δε θέλει με τίποτα το ροζ γιατί είναι κοριτσίστικο;

- ε τότε το αλλάζω το χρώμα της κατασκευής (γέλια) '.

Η Σ8 διαχωρίζει τα χρώματα μεν αλλά μετά από σκέψη δε και κυρίως για να προλάβει αντιδράσεις που θα προκύψουν από την πλευρά των αγοριών. Λέει συγκεκριμένα: 'το έχω κάνει αυτό και το έχω μετανιώσει. Δηλαδή πάντα υπάρχει στο μυαλό μου κάτι τέτοιο. Μια κατασκευή που θα παραδώσει το παιδί ή στο τέλος της χρονιάς, έχει τύχει να αλλάξουμε γνώμη με τη συνάδελφο για το χρώμα του χαρτονιού, ή του υλικού που έχουμε γιατί σκεφτήκαμε ότι είναι αγόρια και κυρίως το τονίζω σε ό,τι έχει να κάνει με τα αγόρια πάντα υπάρχει θέμα ενώ με τα κορίτσια ποτέ δεν ασχοληθήκαμε ποιο χρώμα θα πάρει'. Η Σ1 ανησυχεί για τις αντιδράσεις των γονιών κι έτσι δίνει άλλα χρώματα σε αγόρια και άλλα σε κορίτσια, ενώ τονίζει την επίδραση που ασκεί στα κορίτσια μια ταινία της Disney που συνέβαλλε στην επιλογή από αυτά χρωμάτων που παλιότερα δεν θα τα επέλεγαν. Όπως λέει: 'Ε ναι το κάνω για να προλάβω αντιδράσεις γονιών περισσότερο. Ακόμα κι αν το εξηγήσω στο αγόρι πως δεν πειράζει που του έτυχε το ροζ γιατί είναι ένα χρώμα σαν όλα τα άλλα, θα σκεφτώ την αντίδραση των γονιών στο σπίτι όταν πάει με ροζ κατασκευή και θα αλλάξω το χρώμα. Στα κορίτσια δεν υπάρχει τόσο αυτή η διάκριση. Μπορώ να πω βέβαια πως βοήθησε αρκετά στην αποδοχή του μπλε χρώματος από τα κορίτσια η μεγάλη επιτυχία του Disney η ταινία Frozen που όλα τα κορίτσια τα τελευταία 6-7 χρόνια έχουν δει δεκάδες φορές κι επειδή οι ηρωίδες φοράνε μπλε και μωβ φορέματα άρχισαν κι εκείνα να τα χρησιμοποιούν ενώ παλιότερα δεν τα προτιμούσαν πολύ. Το λένε κιόλας. Κυρία εμένα μου αρέσει το μπλε γιατί το φοράει η Έλσα (μια εκ των πρωταγωνιστριών της ταινίας κινουμένων σχεδίων) '.

Στο ερώτημα για το αν διαφοροποιείται το σχέδιο μιας κατασκευής λόγω του φύλου, οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες σε ναι και σε όχι. Η Σ1 που αλλάζει το σχέδιο ανάλογα με το φύλο, ξεδιπλώνει το σκεπτικό της λέγοντας: *‘Μα τα ίδια τα παιδιά δε θέλουν σχέδια που πιστεύουν πως είναι για το άλλο φύλο. Γιατί να τα δυσχεραστήσω; Ας πούμε όταν ένα παιδί έχει γενέθλια, φτιάχνουμε το βιβλίο των γενεθλίων όπου τα παιδιά κάνουν τη ζωγραφιά τους και μου τη φέρνουν για να τις μαζέψω όλες μαζί και να κάνω το βιβλίο των ευχών. Για εξώφυλλο αυτού του βιβλίου δεν έχω βάλει ποτέ ροζ ας πούμε αν πρόκειται για αγόρι ή μπλε αν πρόκειται για κορίτσι. Επίσης, το σχέδιο που κολλάω στο εξώφυλλο θα είναι πχ πεταλούδες για κορίτσια και αυτοκίνητο για αγόρια. Τα ρωτάω βέβαια τι σχέδιο θέλουν στο εξώφυλλο του βιβλίου τους και μου λένε σχετικά πράγματα κάθε φορά. Μέχρι στιγμής δεν έχει τύχει να ζητήσει ας πούμε μονόκερο ένα αγόρι ή δράκο ένα κορίτσι.’* Ο Σ4 αλλάζει τα σχέδια που κατά την γνώμη του θεωρούνται πολύ κοριτσίστικα ή αγορίστικα αντίστοιχα λέγοντας: *‘Εντάξει αν ένα σχέδιο είναι της πριγκίπισσας είναι κραυγαλέο για αγόρι ή αν είναι σχέδιο από ένα παιδικό που βλέπουν κυρίως τα αγόρια όπως τα γκορμίτι ας πούμε, δε θα τα προτιμήσει ένα κορίτσι γι αυτό ή τα διαφοροποιώ ή βάζω πιο ουδέτερα κοινά όμως για όλους’.* Η Σ8 τροποποιεί το σχέδιο επηρεαζόμενη από εξωτερικούς παράγοντες: *‘Ναι το έχω κάνει και αυτό. κυρίως για τα αγόρια γιατί εκεί υπάρχουν οι πολλές αντιδράσεις’.* Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν διαφοροποιούν το σχέδιο ανάλογα με το φύλο με τη Σ3 να λέει χαρακτηριστικά: *‘Θα έδινα και αυτοκόλλητα με πριγκίπισσες αν είχα όχι μόνο σχέδιο’.*

Φύλο, επιλογή ρόλων για δραματοποίηση στο νηπιαγωγείο και αντιδράσεις γονέων (ερωτήσεις 29, 31).

Όσον αφορά το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί δίνουν ρόλους στη δραματοποίηση σε ένα θεατρικό παιχνίδι ή σε μια γιορτή του σχολείου που να είναι κόντρα, όλοι ανέφεραν πως διστάζουν να το κάνουν αυτό ενώ σε όλους τους ερωτώμενους, είναι κυρίαρχη η ανησυχία τους για τις τυχόν αρνητικές αντιδράσεις των γονέων των παιδιών με τις επιλογές αυτές. Λέει χαρακτηριστικά ο Σ7: *‘Κάτι πολύ κοριτσίστικο, τη Χιονάτη, τη Ραπουνζελ δε θα έβαζα ποτέ. Θα μπορούσε το αγόρι να γίνει πεταλούδα αλλά ίσως στο ίδιο να μην άρεσε. Φοβάμαι πως θα πάει στο σπίτι και θα το πει και θα έχουμε να αντιμετωπίσουμε τους γονείς την επόμενη μέρα. Ακόμα όμως κι αν δεν υπήρχε η*

αντίδραση του γονιού δε θα σκεφτόμουν να δώσω τόσο κόντρα ρόλους', ενώ η Σ1 αναφέρει πως 'Τώρα αυτό είναι μεγάλη κουβέντα. Ναι μεν στο θεατρικό παιχνίδι υποδυόμαστε ρόλους που δεν είμαστε στην πραγματικότητα αλλά δε νομίζω να έδινα ποτέ κάποιον ρόλο τυπικά κοριτσίστικο πχ μια νεράιδα σε ένα αγόρι, ούτε θα έδινα τον ρόλο ενός ξυλοκόπου ή ενός κυνηγού σε ένα κορίτσι. Ούτε το ίδιο το παιδί δεν θα το ήθελε. Πολύ περισσότερο αν αυτό παρουσιαζόταν σε μια γιορτή προς τους γονείς των παιδιών, θα δημιουργούνταν πολλές αντιδράσεις και δε θα με ξέπλενε ούτε ο Νιαγάρας. Κι εγώ όμως σας εκπαιδευτικός και σαν μαμά δε θα ήθελα να προκαλέσω κάποια σύγχυση στο παιδί ως προς την ταυτότητά του. Τι να κάνουμε δε μπορούμε να τα υποδυθούμε όλα. Υπάρχουν και όρια που καλώς ή κακώς έχουν μπει από την κοινωνία και δε θα βγάλουμε εμείς το φίδι από την τρύπα να το πω έτσι. Τώρα κάτι πιο ουδέτερο όπως αστεράκια ή καλικάτσαράκια έχω βάλει να γίνουν και αγόρια και κορίτσια. Επίσης σε δραματοποίηση στην τάξη έχουμε αναπαραστήσει όλοι αγόρια και κορίτσια το πώς μεγαλώνει πχ ένα λουλουδάκι και από σποράκι μέσα στη γη γίνεται σιγά σιγά μεγάλο, χωρίς να διαμαρτυρηθούν τα αγόρια. Βέβαια φορούσαν τα δικά τους ρούχα. Δεν ξέρω αν θα είχαν την ίδια αντίδραση αν τα έντυνα λουλουδάκια (γέλια)'.

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Σ8 που αναφέρει πως ακόμα κι αν ήταν ο ρόλος ουδέτερος, πάλι θα δημιουργούσε προβλήματα '...Επίσης μου έχει τύχει περίπτωση που ήρθε μαμά σε σχολική γιορτή και μου είπε πως ο ρόλος του γιου της επειδή ήταν η χελώνα και ήταν σε θηλυκό γένος θεωρούσε πως ήταν για κοριτσάκι και όχι για αγοράκι. Υπήρχε πρόβλημα γιατί πώς θα έλεγε στον παππού και στη γιαγιά ο Γιωργάκης –χρησιμοποιώ ένα όνομα τυχαίο- πως θα είναι η χελώνα στη γιορτή; Οπότε κι εμείς καλώς ή κακώς –για μένα κακώς αλλά μπαίνουν κι άλλα στη μέση-, αλλάξαμε το ρόλο του παιδιού και του δώσαμε έναν άλλο ρόλο που ήταν αρσενικού γένους. Δηλαδή δεν είχαμε να κάνουμε με έναν ρόλο που ήταν κοριτσίστικος με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του αλλά πάλι έγινε αυτή η αλλαγή'. Η Σ6 αναφέρει πως προτιμά τη μέση λύση στρογγυλεύοντας τους ρόλους ώστε να είναι ανεκτοί και από τα παιδιά και από τους γονείς '... δε θα βάλω πριγκίπισσα σε ένα έργο. Συνήθως επιλέγω έργα που δεν έχουν έντονους φυλετικούς ρόλους μέσα.

- Αν υπήρχε ρόλος μελισσούλα θα έβαζες μια μέλισσα να την κάνει αγόρι;



- Δεν ξέρω κατά πόσο θα άρεσε στους γονείς. Θα έβαζα κηφήνα το αγόρι. Με διαφορετική στολή από την μέλισσα για να ξεχωρίζει πως είναι η αρσενική μέλισσα'.

Η Σ3 προτιμάει επίσης να έχει ουδέτερους ρόλους ώστε να είναι όλοι ευχαριστημένοι 'Πρώτα από όλα έχω στο μυαλό μου πως θα έρθω σε αντιπαράθεση με τους γονείς αλλά αν το κάναμε μέσα στην τάξη που δε θα παρακολουθούσε κάποιος άλλος ίσως να το έκανα. Ίσως να το κάναμε σε θεατρικό παιχνίδι αυθόρμητο και να άρεσε στα παιδιά. Δεν το έχω κάνει μέχρι τώρα, ίσως δεν έχει δοθεί η ευκαιρία, αλλά ίσως να το έκανα. Όταν παίζαμε τη μικρή Ελένη που κάθεται και κλαίει, τα αγόρια την κάνουν δεν την αλλάζουμε. Έχω πει κάνα δυο φορές ο μικρός Μανώλης αλλά τα παιδιά που μόνα τους τραγουδούσαν δεν το άλλαζαν. Μου άρεσε αυτό'.

Η Σ9 παραδέχεται πως με τα κορίτσια είναι περισσότερο ευέλικτη καθώς όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: 'Δε θα έδινα θηλυκό ρόλο σε αγόρι γιατί εκεί θα υπήρχαν σίγουρα αντιδράσεις από τους γονείς.

-αν γινόταν ένα κορίτσι καλικάτζαρος που είναι σχετικά αρσενικός ρόλος θα το σκεφτόσουν το ίδιο;

-όχι. Θεωρώ ότι τα αγόρια θα είχαν το πρόβλημα όχι τόσο τα ίδια αλλά οι γονείς'. Και η απάντηση της Σ2 έχει κοινά στοιχεία με τις προηγούμενες καθώς όπως αναφέρει: 'σε μια γιορτή υπάρχουν κάποιοι ρόλοι που παραδοσιακά θα τους πάρουν τα αγόρια. Το ρόλο της Χιονάτης θα τον έκανα μόνο αν έκανα διασκευή το παραμύθι μέσα στην τάξη. Αυτό που μου ήρθε στο μυαλό είναι ότι δε θα έβαζα ποτέ αγόρι να κάνει την πεταλούδα. Ίσως είναι λάθος μου αλλά δε θα το έκανα γιατί έχουμε κι εμείς στερεότυπα όσο κι αν λέμε ότι δεν έχουμε. Κι εμείς σ αυτό τον κόσμο ζούμε δεν είμαστε αποκομμένοι'. Ο Σ4 υπογραμμίζει και το διαχωρισμό που επιβάλλει η ίδια η κοινωνία και που οδηγεί σε αντίστοιχους διαχωρισμούς στο νηπιαγωγείο: 'όσο κι αν θέλουμε να είμαστε cool και άνετοι, κακά τα ψέματα υπάρχουν αυτές οι διαχωριστικές γραμμές. Κάτι κραυγαλέο δε θα το έδινα σε φύλο διαφορετικό. Τώρα αστεράκια έχουν γίνει και αγόρια και κορίτσια'.

Ανεξάρτητα από το αν δίνουν ή όχι ρόλους ειδικά στα αγόρια που σύμφωνα με αυτό που έχει επικρατήσει θεωρούνται κατάλληλοι για το φύλο τους, όλοι οι νηπιαγωγοί αναφέρουν πως σε ό,τι επιλογή κάνουν στο νηπιαγωγείο και αφορά τα αγόρια τα σκέφτονται λίγο παραπάνω, φοβούμενοι τις αντιδράσεις των γονέων. Όπως



υπογραμμίζει η Σ2: *‘...ίσως να λειτουργεί ασυνείδητα αυτό και να καθορίζει και την επιλογή μου’* ενώ και ο Σ4 σχολιάζει πως: *‘μα γι αυτό ανησυχούμε πιο πολύ γιατί με τα παιδιά τα βρίσκουμε. Επειδή ξέρουμε όμως πως ό,τι πούμε και κάνουμε θα πάει και στο σπίτι, προσέχουμε να μην αναστατώσουμε τους γονείς γιατί δεν είναι εναλλακτικοί οι περισσότεροι’*, και η Σ8 συμπληρώνει: *‘Φοβόμαστε τις αντιδράσεις των γονιών κατά κύριο λόγο και γι αυτό σκεφτόμαστε δυο και τρεις φορές για κατασκευές, ρόλους, υλικά που δίνουμε σε αγόρια’*.

Φύλο και χρώμα (ερώτηση 30).

Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν πως θα έδιναν ροζ σε κάποιο αγόρι αν το ζητούσε είτε αυτό ήταν παιχνίδι, είτε χρώμα πλαστελίνης, είτε κατασκευή, είτε μαρκαδόρος, ενώ κανείς δεν το παρακινεί να αλλάξει χρώμα. Αυτό επίσης υπάρχει πάντα διαθέσιμο στα χαρτόνια, στις μπογιές και στα υπόλοιπα υλικά που δίνονται στο νηπιαγωγείο, ώστε να το επιλέξει όποιος επιθυμεί. Μόνο η Σ8 αναφέρεται σε κάποια παλιότερη πρακτική της που πλέον δεν εφαρμόζει και αφήνει τα παιδιά να επιλέξουν ελεύθερα: *‘παλιά έμπαινα στη διαδικασία να το σκεφτώ αυτό αλλά τα τελευταία χρόνια προσπαθώ κι εγώ να μην σκέφτομαι στερεοτυπικά –δεν είναι πάντα εύκολο-, και να δίνω δυνατότητες και ευκαιρίες αν κάποιο παιδί το θέλει χωρίς πίεση πάντα να μπορεί να παίζει και με κάτι που θεωρείται στερεοτυπικά κοριτσίστικο’*.

Συμμετέχοντες στην έρευνα και προσωπικές στερεοτυπικές αντιλήψεις (ερώτηση 32). Οι συμμετέχουσες Σ1 και Σ2 ανέφεραν πως θεωρούσαν πως δεν είχαν έμφυλα στερεότυπα, κάτι που άλλαξε όμως με τις ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν. Η Σ1 δε, συμπληρώνει: *‘διαπίστωσα πως πρέπει να αλλάξω κάποιες πρακτικές μου στο νηπιαγωγείο. πχ αυτό το διαχωρισμό μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δε θα τον ξανακάνω και θα προσπαθήσω να εντάξω στο πρόγραμμα και πρότυπα που δεν ανταποκρίνονται σε παραδοσιακούς ρόλους’*, ενώ και η Σ2 αναφέρει ένα συγκεκριμένο παράδειγμα αλλά αμέσως μετά εκφράζει πάλι την αμφιβολία της: *‘Δηλαδή αυτό με την πεταλούδα. Γιατί να μη γίνει ένα αγόρι πεταλούδα; Αλλά κι εγώ αν έβλεπα το παιδί μου δε θα μου άρεσε πολύ’*.

Όσο για τον λόγο που εκδηλώνουν αυτά τα στερεότυπα η αιτία εδράζεται πολύ πίσω, στον τρόπο που έχει ανατραφεί ο καθένας. Λέει η Σ1: *‘Έχουμε μεγαλώσει και έχουμε*

αποδεχθεί σαν κοινωνία πως τα αγόρια είναι δυναμικά και τα κορίτσια ήρεμα και υπάκουα και ανάλογα προσαρμόζεται και η συμπεριφορά μας στο νηπιαγωγείο. Θα προσπαθήσω να το αλλάξω αυτό', ενώ και η Σ3 αναφέρει: 'Αναγνωρίζω ότι γενικά προσπαθούμε να είμαστε καθώς πρέπει και όπως έχουμε μάθει... αλλά μπορεί να έχω στο πίσω μέρος του μυαλού μου ότι δε μπορεί να μην μου έχει μείνει κανένα κατάλοιπο από αυτό το διαχωρισμό' και ολοκληρώνει τη σκέψη της λέγοντας πως είναι ικανοποιημένη που της δίνεται η ευκαιρία να δώσει σαν εκπαιδευτικός ερεθίσματα στα παιδιά που υπό άλλες συνθήκες δε θα έπαιρναν καθώς: 'Σίγουρα είμαστε πολύ διαφορετικοί από τους υπόλοιπους γιατί είμαστε υποψιασμένες ως δασκάλες κι αυτό με τα παιχνίδια ξέρω ότι οι γονείς δε θα το κάνουν στο σπίτι. Δε θα δώσουν κούκλα σε αγόρι, θα παίζουν με το στρατιωτάκι τα οποία εγώ δεν ενθαρρύνω στο σχολείο και ίσα ίσα θέλω να παίζουν και τα κορίτσια με τα στρατιωτάκια αν υπάρχουν και τα αυτοκινητάκια και να τα μοιράζονται και να παίρνουν οι άλλοι την ευκαιρία να ζωγραφίσουν την πεταλούδα γιατί μπορεί στο σπίτι τους να μην επιτρέπεται. Οπότε μου αρέσει αυτό'.

Οι Σ4 και Σ8 προσπαθούν να μην έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις αλλά όπως λένε, πολλές φορές το κάνουν υποσυνείδητα καθώς σύμφωνα με τον Σ4: 'κάποιες φορές το πετυχαίνω κάποιες άλλες όχι και τόσο. Δηλαδή και έχω χωρίσει παιδιά ανάλογα με το φύλο τους και έχω δώσει διαφορετικές κατασκευές' ενώ η Σ8 συμπληρώνει: 'το σκέφτομαι μετά και λέω α! δεν έπρεπε να το κάνω αυτό. έχω χωρίσει ομάδες αγόρια κορίτσια, έχω δώσει ροζ μόνο σε κορίτσια και μπλε μόνο σε αγόρια, έχω μιλήσει πιο γλυκά σε κορίτσια'.

Η Σ5 αναγνωρίζει πως υπάρχουν διαφορές σε αγόρια και σε κορίτσια αλλά όπως αναφέρει: 'δεν τις ενθαρρύνω, τις αφήνω να εξελιχθούν ως έχουν. Δηλαδή εξαρτώνται πολλά από την προσωπικότητα του παιδιού. Τα περισσότερα κορίτσια είναι αυτόνομα'.

Η Σ6 μπορεί να αναφέρει πως δεν έχει έμφυλα στερεότυπα αλλά παρόλα αυτά ομολογεί πως: 'δεν κάνω και την ακραία επιλογή για κοινωνικούς όμως λόγους και όχι για μένα'.

Η μοναδική συμμετέχουσα στην έρευνα που αναφέρει πως θεωρεί πως σε μεγάλο βαθμό είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα είναι η Σ9.

Υπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων σε συναδέλφους (ερώτηση 33).

Όλοι οι νηπιαγωγοί της έρευνας αναγνώρισαν πως έχουν παρατηρήσει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό έμφυλα στερεότυπα στους συναδέλφους τους. Τέτοια μπορεί να είναι σύμφωνα με την Σ1 *‘Διαχωρισμός σε ομάδες ανάλογα με το φύλο, μια γηραιότερη μάλιστα συνάδελφος δεν επέτρεπε να παίζουν μαζί αγόρια και κορίτσια. Τι άλλο να πω; Καλά το ροζ χρώμα κυριαρχεί στις κατασκευές των κοριτσιών και τα μπλε χαρτόνια συνήθως δίνονται στα κορίτσια. Τώρα θυμήθηκα και ένα άλλο περιστατικό. Στη γιορτή λήξης του καλοκαιριού, η συνάδελφος έβαλε τους φακέλους και τα αναμνηστικά των παιδιών σε ροζ τσάντες για τα κορίτσια και σε μπλε τσάντες για τα αγόρια’*, ή σύμφωνα με την Σ2 *‘συνεργάστηκα με άντρα συνάδελφο και μου έκανε εντύπωση ότι δεν ήθελε στην τάξη του πολλά αγόρια αν και ήταν του ίδιου φύλου με αυτόν γιατί θεωρούσε πως έτσι η τάξη θα ήταν ήσυχη’*, ενώ η Σ3 αναφέρει *‘με τα παιχνίδια, τα χρώματα αγορίστικα κοριτσίστικα’* και η Σ5 να συμπληρώνει: *‘Να λένε ότι τα αγόρια είναι πιο δραστήρια, τα κορίτσια πιο ευγενικά ας πούμε. Ή να δίνουν ροζ χαρτόνι στα κορίτσια και μπλε στα αγόρια’*. Η Σ6 παρατήρησε πως ένα έμφυλο στερεότυπο που αναγνώρισε και θυμάται είναι ότι κάποια συνάδελφός της έδινε ηγετικό ρόλο στα αγόρια, ενώ η Σ8 αναφέρει πως κυρίως οι μεγαλύτερες σε ηλικία συναδέλφισσες εκφράζουν και αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα στην τάξη που εντοπίζονται σε πάρα πολλά θέματα *‘...και από το παιχνίδι και από μια κατασκευή και από έναν ρόλο σε γιορτή’*.

## 8. Συμπεράσματα

Το παιχνίδι αποτελεί μία δραστηριότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια της οποίας εκείνα διαμορφώνουν, κατασκευάζουν και οργανώνουν κοινωνικά πρότυπα (Danby, 1998· Davies, 2003), ενώ έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν έμφυλες αναπαραστάσεις σε αυτό (Davies, 2003).

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να μελετήσει τις απόψεις και τις πρακτικές των μαθητών ενός νηπιαγωγείου της ελληνικής περιφέρειας και των νηπιαγωγών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις που αναπτύσσουν στο ελεύθερο και στο οργανωμένο παιχνίδι μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Στα πλαίσια λοιπόν της μελέτης αυτής, πραγματοποιήθηκε μια μεγάλη σε διάρκεια έρευνα η οποία περιείχε τρεις άξονες.

Αρχικά παρατηρήθηκαν τα παιδιά του νηπιαγωγείου από το ξεκίνημα του σχολικού έτους το Σεπτέμβρη του 2020 μέχρι και τα μέσα Μαΐου του 2021. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε τη λήξη της παρατήρησης την ημέρα που θα έκλειναν τα σχολεία για τις διακοπές του Πάσχα τον Απρίλιο όμως λόγω της πανδημίας του κορονοϊού που έπληξε τη χώρα, τα σχολεία έκλεισαν από τις 12 Μαρτίου του 2021 και ξανάνοιξαν αρχές Μαΐου. Έτσι, η παρατήρηση πήρε μια μικρή παράταση για να συγκεντρωθούν περισσότερα δεδομένα. Όταν τα σχολεία ξεκίνησαν και πάλι τη διαζώσης λειτουργία τους αμέσως μετά τις διακοπές του Πάσχα, έλαβε χώρα ο δεύτερος άξονας της ερευνητικής διαδικασίας όπου πάρθηκαν οι συνεντεύξεις των παιδιών του νηπιαγωγείου. Το τρίτο και τελευταίο μέρος της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τον μήνα Ιούνιο του 2021 όπου πάρθηκαν οι συνεντεύξεις σε 10 νηπιαγωγούς που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της ελληνικής επικράτειας.

Τα ευρήματα της μελέτης, σε κάποια σημεία επιβεβαιώνουν την βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε και σε κάποια άλλα όχι.

Ως προς το πρώτο και το δεύτερο ερώτημα, παρατηρείται πως τα ευρήματα της βιβλιογραφίας συγκλίνουν με τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρατήρηση και από τις προσωπικές συνεντεύξεις των παιδιών.

Σύμφωνα λοιπόν με τη βιβλιογραφία, τα αγόρια στο ελεύθερο παιχνίδι προτιμούν να παίζουν με τουβλάκια, αυτοκίνητα, ζώα, να ασχολούνται με κατασκευές, αλλά και να παίζουν ενεργητικά, δυναμικά και ομαδικά παιχνίδια (Powlishta et al., 1993 ·Smith & Inder, 1993, ·Μαραγκουδάκη, 2003 ·Κοτρωνίδου, 2012 ·Fabes, Martin και Hanish, 2013 ·Ruble, Martin & Berenbaum, 2006, όπ. αναφ. στο Granger, Hanish, Kornienko & Bradley, 2016 ·Prioletta, 2017). Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται στο σύνολό τους στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, καθώς τα αγόρια του δείγματος της έρευνας και στην παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε και στις συνεντεύξεις που πάρθηκαν έκαναν όλες τις παραπάνω επιλογές στο παιχνίδι τους.

Τα κορίτσια στο δείγμα μας προτιμούν τα παζλ, τη ζωγραφική, το κουκλόσπιτο, την ανάγνωση βιβλίων, το περπάτημα στην αυλή, τις ήρεμες γενικά δραστηριότητες, κάτι που διαπίστωσαν και προηγούμενοι ερευνητές (Laevers & Verboven, 2000 ·Edwards, Knoche & Kumru, 2001 ·Cherney & London, 2006 ·Doliopoulou & Rizou, 2012).

Κάποια κορίτσια δήλωσαν πως παίζουν με παιχνίδια και δραστηριότητες που παραδοσιακά προτιμούν τα αγόρια όπως για παράδειγμα τα τουβλάκια, αλλά παιχνίδια που προορίζονται για κορίτσια θεωρούνται ότι δεν μπορούν να είναι για τα αγόρια, κάτι που ανέφερε και ο Lynch (2014), αλλά και οι Shutts et al. (2017).

Τα ίδια τα παιδιά χαρακτηρίζουν κάποια παιχνίδια ως αγορίστικά και κάποια άλλα ως κοριτσίστικα και προτιμούν να παίζουν με αυτά που θεωρούνται αποδεκτά για το φύλο τους, κάτι που έχουν υποστηρίξει και οι Cherney & London (2006). Οι αντιδράσεις τους όταν αυτό δε συμβαίνει είναι διαφορετικές ως προς την ένταση της έκφρασης των συναισθημάτων τους. Όταν τους ζητήθηκε να σχολιάσουν την εικόνα με το αγόρι που είχε επιλέξει να ντυθεί με μια στολή νεράιδας στη γωνιά της δραματοποίησης, οι αντιδράσεις των αγοριών και των κοριτσιών που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν απόλυτα αρνητικές. Οι μη λεκτικές τους αντιδράσεις ήταν πολύ έντονες καθώς έκλειναν τα μάτια τους, έπιαναν με τα χέρια τους το κεφάλι τους, γούρλωναν τα μάτια, χτυπούσαν με το ένα χέρι το μέτωπό τους, έβαζαν το χέρι τους στο στόμα τους. Όταν τους παρουσιάστηκε μια εικόνα με κορίτσια που είχαν επιλέξει να φορέσουν τις στολές του superman και του spiderman, οι αντιδράσεις ήταν μεν αρνητικές αλλά δεν είχαν ο μέγεθος της έντασης που είχαν οι αντίστοιχες εικόνες που παρουσίαζαν το αντίθετο, ενώ απουσίαζαν οι μη λεκτικές αντιδράσεις. Απλά τους φάνηκε διαφορετικό και περίεργο ενώ ένα κορίτσι δήλωσε πως θα φορούσε τη μπερτα της στολής και εκείνη. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Lynch (2014), ενώ αιτία αυτής της διαφοροποίησης είναι η ανησυχία των γονέων για πιθανή ομοφυλοφιλία, με αποτέλεσμα να αποδοκιμάζονται έντονα τα αγόρια που εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές που θεωρούνται αντίθετες με αυτό που είναι αποδεκτό για το φύλο τους, κάτι που έχει αναλυθεί και σε προγενέστερες έρευνες (Cole & Cole, 2001 ·Μαραγκουδάκη, 2003 ·Κοτρωνίδου, 2012).

Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια επιλέγουν το παιχνίδι ρόλων κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Οι επιλογές τους όμως είναι διαφορετικές και δείχνουν πως τα κορίτσια αναλαμβάνουν το ρόλο της μαμάς που δείχνει στοργή και φροντίδα για τους άλλους, ενώ τα αγόρια υποδύονται το ρόλο του κυνηγού, του εξερευνητή, δηλαδή δυναμικούς και στερεοτυπικά αρρενωπούς χαρακτήρες κάτι που έχει παρατηρηθεί και σε προηγούμενες έρευνες όπως αυτή του Jones & Glenn

(1991), της Doliopoulou (1998), του MacNaughton (2006), των Rodríguez et al. (2006) και του Karniol (2011).

Τα παιδιά λοιπόν, όπως προέκυψε μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις που έδωσαν, παίζουν με παιχνίδια που θεωρούνται πως είναι κατάλληλα για το φύλο τους. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει πλήρως τα προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα (για παράδειγμα αυτά που αναφέρονται στις ακόλουθες έρευνες: Bem, 1983 ·Μαραγκουδάκη, 2000 ·MacNaughton, 2006 ·Κοτρωνίδου, 2012 · Wolter, Glüer & Hannover, 2014 · Grange et al., 2016 ·Siyez & Beycioglu, 2020).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον ρόλο των φύλων στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι, όλοι οι νηπιαγωγοί που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν πως τα παιδιά μπορούν να παίζουν με όλα τα παιχνίδια αλλά και με όλα τα παιδιά που υπάρχουν στην τάξη, αλλά πρακτικά αυτό δεν υφίσταται καθώς η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι μεγάλη, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν από νωρίς στερεοτυπική συμπεριφορά και να προτιμούν εν τέλει να παίζουν με άτομα του ίδιου φύλου αλλά και να προτιμούν παιχνίδια κατάλληλα για το φύλο τους.

Από τις συνεντεύξεις που πάρθηκαν, προέκυψε πως ένα μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών του δείγματος και συγκεκριμένα το 30% δήλωσε με απόλυτο τρόπο πως τα παιχνίδια δεν χωρίζονται σε αγορίστικα και κοριτσίστικα. Μία νηπιαγωγός έκανε τον διαχωρισμό μόνη της καθώς απαντώντας πως και τα αγόρια μπορούν να παίζουν με κοριτσίστικα παιχνίδια και τα κορίτσια με αγορίστικα αντίστοιχα, θεωρεί πως πράγματι τα παιχνίδια είναι διαφορετικά για τα δύο φύλα. Οι υπόλοιποι θέλησαν να στρογγυλέψουν την απάντησή τους και να ακολουθήσουν την πρακτική του ‘ναι μεν αλλά’ καθώς μπορεί να απάντησαν πως σε γενικές γραμμές τα παιχνίδια είναι κοινά αλλά ένιωσαν την ανάγκη να εξηγήσουν για ποιο λόγο τα παιδιά προτιμούν να παίζουν με έμφυλα παιχνίδια, χωρίς όμως η ερώτηση να ζητούσε κάτι τέτοιο. Έτσι κάποιοι είπαν πως για το διαχωρισμό των παιχνιδιών ευθύνεται η τηλεόραση, κάποιοι άλλοι πως δε θα άρεσε στους ίδιους να έβλεπαν ένα αγόρι πχ σε κάποια γωνιά που έχει χαρακτηριστεί ως κοριτσίστικη, αναπαράγοντας ουσιαστικά τα έμφυλα στερεότυπα. Ένας εκπαιδευτικός απάντησε πως θεωρεί τον τρόπο που παρουσιάζεται ένα παιχνίδι ως τη σημαντικότερη αιτία που αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως



κοριτσίστικο ή αγορίστικο, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε στην έρευνά του και ο Hjelmer (2020).

Ως προς το ποιο φύλο θεωρούν πως κάνει την περισσότερη φασαρία, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών απάντησε απόλυτα πως μόνο τα αγόρια είναι οι θορυβώδεις αρχηγοί της τάξης και μόνο δύο νηπιαγωγοί απάντησαν πως συνήθως τα αγόρια είναι, αφήνοντας ένα παράθυρο και για τα κορίτσια. Αντίστοιχα οι 9 στους 10 νηπιαγωγούς θεωρούν τα κορίτσια πιο ήσυχα, πιο υπάκουα, πιο πειθαρχημένα, πιο οργανωμένα πιο συνεργάσιμα, ενώ μόνο μία νηπιαγωγός θεωρεί πως κάποιες φορές και τα κορίτσια μπορούν να γίνουν ατίθασα. Αυτά τα ευρήματα συγκλίνουν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (όπως για παράδειγμα: Hartley, 1980 ·Κανταρτζή, 1996 ·Γαργαλιάνος, 2007). Ως προς τη σύνθεση της τάξης, οι 9 νηπιαγωγοί προτιμούν να υπάρχει αριθμητική ισορροπία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ενώ μόνο μία νηπιαγωγός αναφέρει πως θα προτιμούσε να είχε περισσότερα κορίτσια σε μια ιδανική τάξη.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δε χωρίζουν τα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους κατά τη διάρκεια του ωρολόγιου προγράμματος, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που έχουν παρουσιαστεί (όπως για παράδειγμα: Bigler, 1995 ·Κανταρτζή, 1996 ·Γαργαλιάνος, 2007 ·Chen & Rao, 2011). Οι δύο νηπιαγωγοί που δήλωσαν πως έχουν εφαρμόσει κάποιες φορές αυτή την πρακτική, το έκαναν για λόγους πειθαρχίας και διευκόλυνσης της διδακτικής πράξης, κάτι που αναφέρεται και στην έρευνα της Κανταρτζή (1996).

Από τους 10 νηπιαγωγούς του δείγματος, μόνο μία νηπιαγωγός δήλωσε πως δεν συμμετέχει σε παιχνίδια που θεωρούνται μη κατάλληλα για το φύλο της, ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως παρουσιάζουν πρότυπα στην τάξη σε παραδοσιακούς και μη παραδοσιακούς ρόλους και πως θα ήθελαν να προσκαλέσουν και άτομα που εργάζονται σε μη παραδοσιακά για το φύλο τους επαγγέλματα αλλά πως στην πράξη είναι δύσκολο να βρεθούν.

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους ανάλογα με το φύλο τους, προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα:



Η ολομέλεια των νηπιαγωγών δήλωσε πως δεν διαφοροποιεί τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν στην τάξη ανάλογα με το φύλο, ενώ ενθαρρύνουν και τις διαφυλικές παρέες και προτρέπουν τα παιδιά να παίζουν και με άτομα του αντίθετου φύλου. Παρόλα αυτά, η συμπεριφορά τους διαφοροποιείται όταν πρέπει να επιπλήξουν κάποιο κορίτσι, συνήθως το κάνουν με ηπιότερο τρόπο καθώς όπως λένε θα είναι ένα γεγονός που δε συνηθίζεται στο νηπιαγωγείο.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν διακρίσεις στη λεκτική τους επικοινωνία με τα δύο φύλα με αποτέλεσμα να μην προωθούν την αυτονομία των αγοριών και την προσκόλληση των κοριτσιών. Μία νηπιαγωγός μάλιστα δήλωσε πως τα κορίτσια είναι εκείνα που είναι γενικά πιο αυτόνομα. Αυτά τα δεδομένα έρχονται σε απόλυτη αντίθεση με τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα και όσα αναφέρονται στις έρευνες των Serbin et al. (1973), του Gregory, (1977), των Chen & Rao, (2011). Ακόμη, επαινούν με την ίδια συχνότητα και τα αγόρια και τα κορίτσια σε ό,τι αφορά την εξωτερική τους εμφάνιση αλλά και τη φροντίδα προς τους άλλους, ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες (Blaise, 2005). Για το θάρρος και την αυτονομία, οι περισσότεροι επαινούν στον ίδιο βαθμό, με εξαίρεση έναν νηπιαγωγό που δήλωσε πως επαινεί περισσότερο τα κορίτσια γιατί είναι εκείνα που το χρειάζονται περισσότερο.

Η ολομέλεια δηλώνει πως τα υλικά είναι κοινά για όλους και πως όλα τα χρώματα είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμα στα παιδιά για να τα επιλέξουν είτε για κατασκευή είτε για ζωγραφική. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όμως, φαίνεται πως το σκέφτονται να δώσουν ροζ χρώμα σε μια κατασκευή που θα πάρει ένα αγόρι στο σπίτι του γιατί φοβούνται τις αρνητικές αντιδράσεις των γονέων. Στο σχέδιο της κατασκευής δεν υπάρχει αυτός ο δισταγμός, καθώς οι περισσότεροι δηλώνουν πως δεν τροποποιούν το σχέδιο ανάλογα με το αν θα δοθεί σε κορίτσι ή σε αγόρι. Αυτός ο φόβος προς τους γονείς, τους κάνει να μελετούν προσεκτικά και να δίνουν συγκεκριμένους ρόλους σε δραματοποιήσεις και γιορτές στα αγόρια και συγκεκριμένους στα κορίτσια, ενώ αρκετοί προτιμούν οι ρόλοι να είναι ουδέτεροι για να μην αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα ίδια τα αγόρια και τα κορίτσια να μην ενθαρρύνονται να αμφισβητήσουν τα υπάρχοντα στερεότυπα του φύλου (Sandström, Stier & Sandberg, 2013).

Στην ερώτηση για το αν αναγνωρίζουν έμφυλα στερεότυπα στον εαυτό τους, είναι ενθαρρυντικό πως οι νηπιαγωγοί έχουν επίγνωση και δηλώνουν πως προσπαθούν να το δουλέψουν ενώ να σημειωθεί πως η ερευνήτρια εξεπλάγην ευχάριστα με δύο συμμετέχουσες που δήλωσαν πως η συνέντευξη τις έκανε να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους στο νηπιαγωγείο. όπως ήταν αναμενόμενο, η ολομέλεια δήλωσε πως παρατηρεί έμφυλα στερεότυπα σε μεγαλύτερης ηλικίας νηπιαγωγούς.

## 9. Συζήτηση

Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αποτελούν συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο ανταποκρίνονται σε αυτά οι ενήλικες. Καθώς το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν από τους κύριους φορείς κοινωνικοποίησης, το αναλυτικό του πρόγραμμα θα πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να ανατρέψει και να επαναπροσδιορίσει τα παραδοσιακά πρότυπα φύλου και τους ρόλους των φύλων. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους χωρίς να τους επιβάλλονται στερεοτυπικοί περιορισμοί. Πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν σε όλες τις μαθησιακές εμπειρίες, έχοντας τα κατάλληλα εργαλεία και εξοπλισμό. Ο εξοπλισμός αλλά και η οργάνωση του χώρου στον οποίο παίζουν τα παιδιά, μπορεί είτε να ενθαρρύνει είτε να αποθαρρύνει την ισότητα των φύλων και την καταπολέμηση των έμφυλων αναπαραστάσεων. Καθώς συγκεκριμένες δραστηριότητες έχουν συνδεθεί με το ένα ή το άλλο φύλο, θα πρέπει να προβλεφθεί να εξοπλιστούν οι γωνίες του νηπιαγωγείου με ουδέτερο υλικό και χρώματα ώστε να μην χαρακτηρίζονται από τα παιδιά ως αποκλειστικά κοριτσίστικες ή αποκλειστικά αγορίστικες. Όλοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να παίζουν στη γωνιά που ίσως στερεοτυπικά ονομάζεται ‘κουκλόσπιτο’ στην πλειοψηφία των ελληνικών νηπιαγωγείων, αλλά στο πνεύμα της συμπερίληψης όλων των παιδιών θα μπορούσε να ονομαστεί ‘το σπιτικό μας’, ή ‘το μαγικό μας μέρος’. Το φύλο του παιδιού δεν πρέπει να περιορίζει τις ευκαιρίες του να δοκιμάσει και να βιώσει διαφορετικές δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους ανεξάρτητα από το φύλο τους και να τους παρέχουν τα ερεθίσματα εκείνα που θα τους κάνουν να

αποδεχτούν την ποικιλομορφία. Θα πρέπει να διαδραματίσουν έναν πιο ενεργό ρόλο, λιγότερο στερεοτυπικό, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αλλάξουν την οπτική τους και να παίζουν με διαφορετικό τρόπο (Blaise, 2005 · MacNaughton, 2006). Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Wasserberg (2012), κάθε φορά που ένα κορίτσι αγνοείται επειδή είναι ήσυχο ή ένα αγόρι επιτρέπεται σιωπηλά να σπρώξει ένα άλλο αγόρι, ο κύκλος των στερεοτύπων διαιωνίζεται. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σταματήσουν αυτόν τον κύκλο.

## 10. Περιορισμοί της Έρευνας

Καθώς πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που επιχειρεί να σκιαγραφήσει και να αναλύσει το φαινόμενο των έμφυλων αναπαραστάσεων στο παιχνίδι, τα δεδομένα αυτής δε μπορούν να βρουν γενίκευση στον γενικό πληθυσμό. Ένας ακόμη περιορισμός είναι πως η έρευνα χρησιμοποίησε και τη μέθοδο της συνέντευξης, πρακτική που ενέχει προβληματισμό για την ουδετερότητα του ερευνητή, την αμεροληψία του στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων καθώς και την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων (Robson, 2010 · Creswell, 2011).

Επιπρόσθετα, ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας, προέβλεπε πως η παρατήρηση των μαθητών και των μαθητριών του νηπιαγωγείου θα πραγματοποιούνταν από το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, τον Σεπτέμβρη του 2020 έως και την ημέρα που θα έκλειναν τα σχολεία για τις διακοπές του Πάσχα κατά το τέλος Απριλίου του 2021. Η πραγματικότητα όμως ανέτρεψε αυτό τον σχεδιασμό καθώς η συμμετοχική παρατήρηση διακόπηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020 όπου όλες οι σχολικές μονάδες της Ελλάδας ανέστειλαν τη λειτουργία τους στο πλαίσιο λήψεως των έκτακτων μέτρων που πήρε η ελληνική κυβέρνηση έναντι της πανδημίας covid 19. Η παρατήρηση συνεχίστηκε στις 11 Ιανουαρίου 2021 οπότε τα σχολεία άρχισαν πάλι να λειτουργούν και τελείωσε στις 16 Μαρτίου 2021 όπου ξαναέκλεισαν λόγω της πανδημίας. Ενδιάμεσα, υπήχχαν πολλές μέρες που το νηπιαγωγείο λειτουργούσε με πολύ μικρό αριθμό παιδιών είτε λόγω καραντίνας των μαθητών λόγω στενής επαφής με θετικό κρούσμα κορονοϊού, είτε λόγω του φόβου και της ανησυχίας των γονέων για την ασφάλεια των παιδιών τους στη σχολική τάξη. Το διάστημα που τα νηπιαγωγεία ήταν

κλειστά για τη δια ζώσης λειτουργία τους, πραγματοποιούνταν καθημερινή τηλεεκπαίδευση μέσω της πλατφόρμας webex κατά τις ώρες 14:10-16:20, όπου όμως δεν ήταν εφικτή η παρατήρηση των μαθητών και το πώς εκείνοι λειτουργούν στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι καθώς αυτές οι δραστηριότητες δεν είναι δυνατό να γίνουν μέσα από τον υπολογιστή.

## 11. Προτάσεις

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσής τους η οποία θα περιέχει τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό μέρος, ώστε να θωρακιστούν, να νιώσουν σίγουροι για την επιστημονικότητά τους και τις επιλογές που κάνουν και να αντιμετωπίσουν με αυτή τη γνώση τους γονείς των παιδιών, οι οποίοι διαφαίνονται πως αποτελούν την κυριότερη πηγή άγχους σε ό,τι έχει να κάνει με την καθημερινή πρακτική του σχολείου.

Από την άλλη θα πρέπει να επιμορφωθούν και οι γονείς είτε με σεμινάρια είτε μέσω των σχολών γονέων που λειτουργούσαν παλιότερα στα σχολεία, ώστε να μην είναι τόσο καχύποπτοι με το έργο των εκπαιδευτικών αλλά και να είναι πιο ευέλικτοι σε ό,τι έχει να κάνει με την ανατροφή των παιδιών τους.

Επιπρόσθετα, από αυτά που αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, προκύπτει πως καθώς οι νηπιαγωγοί ανησυχούν για τις αντιδράσεις των γονέων, θα μπορούσε να γίνουν έρευνες οι οποίες να μελετούν τις απόψεις και τις πρακτικές των γονέων για τις έμφυλες αναπαραστάσεις. Ακόμη, θα μπορούσαν να γίνουν έρευνες οι οποίες να μελετούν τον τρόπο εφαρμογής των σχεδίων εργασίας που θα δημιουργήσουν οι ενδιαφερόμενοι ερευνητές στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου και το κατά πόσο πετυχαίνουν την μείωση ή μη των έμφυλων στερεότυπων.

## Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (τόμος Β). Αθήνα:

Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Γαργαλιάνος, Ι. (2007). Η ισότητα των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 8, 37-45.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. και Μπασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). «Θεωρίες για τις Διαφορές των Φύλων» Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (εκδ.) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Αθανασιάδου, Χ. (1997). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ. Έκδ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Έμφυλα στερεότυπα, (2021). Ανακτήθηκε από:  
**URI:** <https://eige.europa.eu/taxonomy/term/1222?lang=el>

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5818>

Κακανά, Δ.-Μ. (1999). Η σημασία του χώρου του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας του φύλου στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, πρακτικά Ιου πανελληνίου συνεδρίου (Ναύπακτος, 1998). Αθήνα: Ατραπός.

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των δύο φύλων. Σύγχρονη εκπαίδευση, (88), 39-48. Ανακτήθηκε από: [http://www.isotitaepeaek.gr/iliko\\_sxetikes\\_ereunes/ekpedeusi/Kantartzi\\_E\\_Staseis\\_kai\\_oi\\_antilipseis\\_reduce.pdf](http://www.isotitaepeaek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kantartzi_E_Staseis_kai_oi_antilipseis_reduce.pdf)

Κοτρωνίδου, Ι. (2012, Οκτώβριος). Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο νηπιαγωγείο. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/66\\_kotronidou\\_iwanna.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/66_kotronidou_iwanna.pdf)

Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. 3η έκδ. [1η έκδ.1991]. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μητσοπούλου, Ε. (2017). *Στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο και χαρισματικά κορίτσια: μία σύντομη θεώρηση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 734-745. DOI: [10.12681/edusc.1673](https://doi.org/10.12681/edusc.1673) (8) (PDF) *Στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο και χαρισματικά κορίτσια: μία σύντομη θεώρηση*. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/331584821\\_Stereotypa\\_pou\\_schetizontai\\_m](https://www.researchgate.net/publication/331584821_Stereotypa_pou_schetizontai_m)

[e to phylo kai charismatika koritsia mia syntome theorese](#) [accessed Jan 13 2021].

Πανταζή, Β., Πανταζή-Φρυσίρα, Σ. (2011). *Η συμμετοχική παρατήρηση εργαλείο διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση*. 6th International Conference in Open & Distance Learning, Loutraki, Greece - PROCEEDINGS

Πασχαλιώρη, Β., Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σελ. 20-33

ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/>

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Στεφανοπούλου, Χ., (2016). Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* 2015(2):1377 DOI: 10.12681/edusc.353

Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/288115240\\_Enkyroteta\\_kai\\_axiopistia\\_sten\\_poiotike\\_ekpaideutike\\_ereuna\\_Parousiase\\_aitiologese\\_kai\\_praxe](https://www.researchgate.net/publication/288115240_Enkyroteta_kai_axiopistia_sten_poiotike_ekpaideutike_ereuna_Parousiase_aitiologese_kai_praxe)

Τοπάλογλου, Α. (2018). *Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών δημοτικών βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών σε αστικό περιβάλλον αναφορικά με τις διακρίσεις φύλου*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40877>



Γ. Τσιώλης: Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. Αθήνα: Πεδίο. 2015. Σελ. 473-498.

(5) (PDF) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες.. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/296014223\\_Analyse\\_poiotikon\\_dedomenon\\_dilemmata\\_dynatotetes\\_diadikasies](https://www.researchgate.net/publication/296014223_Analyse_poiotikon_dedomenon_dilemmata_dynatotetes_diadikasies) [accessed Jan 08 2021].

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

Ξενόγλωσση

Altheide, L., & Johnson, M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Thousand Oaks, CA: Sage

Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/David-Altheide-2/publication/232589193\\_Criteria\\_for\\_assessing\\_interpretive\\_validity\\_in\\_qualitative\\_research/links/58acbbef4585155ae77ad8e4/Criteria-for-assessing-interpretive-validity-in-qualitative-research.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Altheide-2/publication/232589193_Criteria_for_assessing_interpretive_validity_in_qualitative_research/links/58acbbef4585155ae77ad8e4/Criteria-for-assessing-interpretive-validity-in-qualitative-research.pdf)

Andrews, N. C. Z., Martin, C. L., Field, R. D., Cook, R. E., Lee, J. (2016). Development of Expectancies About Own- and Other-Gender Group Interactions and Their School-Related Consequences. *Child Development*, 87(5), 1423–1435. doi:10.1111/cdev.12596

Arsenio, W. F., & Lover, A. (1997). Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 531–542. doi:10.1111/j.2044-835x.1997.tb00745.x

Ashmore R., Del Boca F. (1981), “Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping”, In D.L. Hamilton (Ed.), *Cognitive approaches in stereotyping and intergroup behavior*, 1-35, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Baker, E. R., Tisak, M. S., Tisak, J. (2015). What can boys and girls do? Preschoolers’ perspectives regarding gender roles across domains of behavior. *Social Psychology of Education*, 19(1), 23–39. doi:10.1007/s11218-015-9320-z

Barbu S, Cabanes G, Le Maner-Idrissi G (2011) Boys and Girls on the Playground: Sex Differences in Social Development Are Not Stable across Early Childhood. *PLoS ONE* 6(1): e16407. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016407>

Bem, S.L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Journal of Women in Culture and Society*, 8(41)

Bian, L., Leslie, S.-J., Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests. *Science*, 355(6323), 389–391. doi:10.1126/science.aah6524

Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in Child Development and Behavior Volume 34*, 39–89. doi:10.1016/s0065-2407(06)80004-2

Blakemore, J. E. O. (2003). Children’s Beliefs About Violating Gender Norms: Boys Shouldn’t Look Like Girls, and Girls Shouldn’t Act Like Boys. *Sex Roles*, 48(9/10), 411–419. doi:10.1023/a:1023574427720

Børve, H. E., & Børve, E. (2016). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069–1081. doi:10.1080/03004430.2016.1223072

Boyatzis, R.E. 1998: *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. doi:10.1037/0033-295X.106.4.676.

Chapman, R. (2015). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284. doi:10.1080/03004430.2015.1089435

Charlesworth, W. R., & Dzur, C. (1987). Gender comparisons of preschoolers' behavior and resource utilization in group problem solving. *Child Development*, 58, 191–200.

Cherney, I. D., & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, 30(6), 651–669. doi:10.1080/01443410.2010.498416

Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54, 717–726. doi:10.1007/s11199-006-9037-8

Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child development*, 81(5), 1534–1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>

Corbett, K. (2008). Gender Now. *Psychoanalytic Dialogues*, 18(6), 838–856. doi:10.1080/10481880802473381

Cugmas, Z. (2010). Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1271–1289. doi:10.1080/03004430.2010.523993

Cullen, J. (1993). Preschool children's use and perceptions of outdoor play areas. *Early Child Development and Care*, 89(1), 45–56. doi:10.1080/0300443930890104

Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2005). Preschool Children's Pretend and Physical Play and Sex of Play Partner: Connections to Peer Competence. *Sex Roles*, 52(7-8), 497–509. doi:10.1007/s11199-005-3716-8

Deaux K., Lewis L. (1984), "Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label", *Journal of Personality and Social Phychology*, Vol. 46, 991- 1004.

Del Carmen Rodriguez M, Pena JV, Fernandez CA, et al. (2006) Gender discourse about an ethic of care: nursery school teachers' perspectives. *Gender and Education* 18(2): 183–197

Doliopoulou, E. (1998). Preschool children's war play: How do greek teachers and parents cope with it? *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(1), 73–86. doi:10.1080/13502939885208171

Edwards, C., Knoche, L. & Kumru, A. (2001). Play patterns and gender. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (pp. 809-815). San Diego: Academic Press.

Einarsdottir, J. (2005). We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in an Icelandic Playschool. *Early Education & Development*, 16(4), 469–488. doi:10.1207/s15566935eed1604\_7

Einarsdóttir, J. (1998). The role of adults in children's dramatic play in Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 87–106. doi:10.1080/13502939885208261

Emilson, A., & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56–69. doi:10.1080/09669760.2013.771323

Emilson, A., Folkesson, A.-M., & Lindberg, I. M. (2016). Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 225–240. doi:10.1007/s13158-016-0162-4

Edström, C. (2009). Preschool as an Arena of Gender Policies: The Examples of Sweden and Scotland. *European Educational Research Journal*, 8(4), 534–549. doi:10.2304/eeerj.2009.8.4.534

Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young Children's Play Qualities in Same-, Other-, and Mixed-Sex Peer Groups. *Child Development*, 74(3), 921–932. doi:10.1111/1467-8624.00576

Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2010). Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy. *Oxford Handbooks Online*. doi:10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0025

Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and Evaluating Qualitative Research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717–732. doi:10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x

Granger, K. L., Hanish, L. D., Kornienko, O., & Bradley, R. H. (2016). Preschool Teachers' Facilitation of Gender-Typed and Gender- Neutral Activities during Free Play. *Sex Roles*, 76(7-8), 498–510. doi:10.1007/s11199-016-0675-1

Henwood, K. L., & Pidgeon, N. F. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British Journal of Psychology*, 83(1), 97–111. doi:10.1111/j.2044-8295.1992.tb02426.x

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345–357. doi:10.1177/1468794103033004

Horsburgh, D. (2003). Evaluation of qualitative research. *Journal of Clinical Nursing*, 12(2), 307–312. doi:10.1046/j.1365-2702.2003.00683.x

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–526. doi:10.1093/fampra/13.6.522

Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522–537. doi:10.1177/104973201129119299

Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357–366. doi:10.1007/s10643-006-0123-x

Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. (2015). Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss11/5>

Golden, J. C., & Jacoby, J. W. (2017). Playing Princess: Preschool Girls' Interpretations of Gender Stereotypes in Disney Princess Media. *Sex Roles*, 79(5-6), 299–313. doi:10.1007/s11199-017-0773-8

Granger, K. L., Hanish, L. D., Kornienko, O., & Bradley, R. H. (2016). Preschool Teachers' Facilitation of Gender-Typed and Gender- Neutral Activities during Free Play. *Sex Roles*, 76(7-8), 498–510. doi:10.1007/s11199-016-0675-1

Gregory, M. K. (1977). Sex bias in school referrals. *Journal of School Psychology*, 15(1), 5–8. doi:10.1016/0022-4405(77)90055-3

Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., ... Martin, C. L. (2011). The Pseudoscience of Single-Sex Schooling. *Science*, 333(6050), 1706–1707. doi:10.1126/science.1205031

Harris, A. (1991). Gender as contradiction. *Psychoanalytic Dialogues*, 1(2), 197-224. doi:10.1080/10481889109538893

Harris, K., & Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 179(2), 167–181. doi:10.1080/03004430802667005

Hartley, D. (1980). Sex Differences in the Infant School: definitions and 'theories'. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), 93–105. doi:10.1080/0142569800010107

Hellman, A., & Heikkilä, M. (2014). Negotiations of Gender in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 46(3), 313–316. doi:10.1007/s13158-014-0125-6



Hess, M., Ittel, A., and Sisler, A. (2014). Gender-specific macro- and micro-level processes in the transmission of gender role orientation in adolescence: the role of fathers. *European Journal of Developmental Psychology* 11, 211–226. doi: 10.1080/17405629.2013.879055

Hjelmér, C. (2020): Free play, free choices? – Influence and construction of gender in preschools in different local contexts, *Education Inquiry*, 11(2), 141-158. DOI: 10.1080/20004508.2020.1724585

Ignico, A. A. (1989). Development and verification of a gender-role stereotyping index for physical activities. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 1067–1075.

Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74, 443–471.

Jones, A., & Glenn, S. M. (1991). Gender differences in pretend play in a primary school group. *Early Child Development and Care*, 77(1), 127–135. doi:10.1080/0300443910770112

Jordan, E. (1995). Fighting Boys and Fantasy Play: The construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, 7(1), 69–86. doi:10.1080/713668458

Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281–388.

Karniol, R. (2011). The Color of Children's Gender Stereotypes. *Sex Roles*, 65(1-2), 119–132. doi:10.1007/s11199-011-9989-1

Kite, M. E., Deaux, K., & Haines, E. L. (2008). Gender stereotypes. In F. L. Denmark & M. A. Paludi (Eds.), *Psychology of women: A handbook of issues and theories* (pp. 205–236). New York: Greenwood Press.

- Kohlberg, L. (1981) *Essays in moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. doi:10.1080/17405629.2016.1193483
- Koustourakis, G. S., Rompola, C., & Asimaki, A. (2015). Rough and Tumble Play and gender in kindergarten: Perceptions of kindergarten teachers. *International Research in Education*, 3(2), 93. doi:10.5296/ire.v3i2.7570
- Laevers, F., & Verboven, L. (2000). Gender related role patterns in preschool settings. Can “experiential education” make a difference? *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(1), 25–42. doi:10.1080/13502930085208471
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. doi: 10.1126/science.1132362.
- Lynch, M. (2014). Guys and dolls: a qualitative study of teachers’ views of gendered play in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 185(5), 679–693. doi:10.1080/03004430.2014.950260
- Maccoby, E. E. (1990). Gender as a social category. In S. Chess & M. E. Hertzog (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development* (pp. 127–150). New York: Brunner/Mazel.
- MacDougall, C., & Fudge, E. (2001). Planning and Recruiting the Sample for Focus Groups and In-Depth Interviews. *Qualitative Health Research*, 11(1), 117–126. doi:10.1177/104973201129118975
- MacNaughton, G. (2006). Constructing gender in early-years education. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE handbook of gender and education* (pp. 127– 138). London: SAGE Publications.

Månsson, A. (2011). Becoming a Preschool Child: Subjectification in Toddlers During Their Introduction to Preschool, from a Gender Perspective. *International Journal of Early Childhood*, 43(1), 7–22. doi:10.1007/s13158-010-0022-6

Martin, C., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74(2), 498-515.

Moller, L. C., Hymel, S., & Rubin, K. H. (1992). Sex typing in play and popularity in middle childhood. *Sex Roles*, 26-26(7-8), 331–353. doi:10.1007/bf00289916

Money, J., J. G. Hampson, and J. L. Hampson (1955a), An examination of some basic sexual concepts: The evidence of human hermaphroditism, *Bull. Johns Hopkins Hosp.*, 97, 301-310

Muasya, J. & Muasya, I. (2020). A Study of Children's Perceptions of Gender Identity and Stereotype in Public Pre-Primary Schools in Nairobi County, Kenya. *International Journal of Elementary Education*. Vol. 9(1) pp. 1-7. doi: 10.11648/j.ijeedu.20200901.11

Mweru, M. 2012. "Teachers' Influence on Children's Selection and Use of Play Materials in Kenya." *SPREAD*, 2 (1): 1–23.

Newman, L. S. (2009). Was Walter Lippmann interested in stereotyping?: Public opinion and cognitive social psychology. *History of Psychology*, 12(1), 7–18. doi:10.1037/a0015230

O'Neill, S. A. (1997). Gender and music. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 46–63). Oxford, UK: Oxford University Press.

Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development, 13*(2), 255–277. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x

Pellegrini, A. D. (2009). Research and Policy on Children's Play. *Child Development Perspectives, 3*(2), 131–136. doi:10.1111/j.1750-8606.2009.00092.x

Person, E. S., & Ovesey, L. (1983). Psychoanalytic theories of gender identity. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis, 11*(2), 203-226. doi:10.1521/jaap.1.1983.11.2.203

Popay J, Rogers A, Williams G. (1998). Rationale and standards for the systematic review of qualitative literature in health services research. *Qualitative Health Research, 8*, σελ.341–351.

Prentice, D. A., & Carranza, E. (2003). Sustaining cultural beliefs in the face of their violation: The case of gender stereotypes. In M. Schaller & C. S. Crandall (Eds.), *The Psychological Foundations of Culture* (pp. 259–280). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Prioletta, J., & Pyle, A. (2017). Play and gender in Ontario kindergarten classrooms: implications for literacy learning. *International Journal of Early Years Education, 25*(4), 393–408. doi:10.1080/09669760.2017.1390446

Renold, E. (2004). “Other” boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education, 16*(2), 247–265. doi:10.1080/09540250310001690609

Ryan, G.W. and Bernard, H.R. 2000: Data management and analysis methods. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., editors, Handbook of qualitative research, second edition. Sage, 769/802.

Rodriguez, K.L., Schwartz, J.L., Lahman, M.K.E., & Geist, M.R. (2011). Culturally responsive focus groups: reframing the research experience to focus on participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(4), 400-417.

Rodríguez, M. del C., Peña, J. V., Ma Fernández, C., & Viñuela, M. P. (2006). Gender discourse about an ethic of care: nursery schoolteachers' perspectives. *Gender and Education*, 18(2), 183–197. doi:10.1080/09540250500380547

Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Psychological Science*, 17, 74–81.

Sandström, M., Stier, J., & Sandberg, A. (2013). Working with gender pedagogics at 14 Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 123–132. doi:10.1177/1476718x12466205

Serbin, L. A., O'Leary, K. D., Kent, R. N., & Tonick, I. J. (1973). A Comparison of Teacher Response to the Preacademic and Problem Behavior of Boys and Girls. *Child Development*, 44(4), 796. doi:10.2307/1127726

Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.

Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., & Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1–17. doi:10.1016/j.jecp.2017.04.014

Smith, A. B., & Inder, P. M. (1993). Social interaction in same and cross gender pre-school peer groups: A participant observation study. *Educational Psychology*, 13(1), 29–42

Siyez, D. & Beycioglu, K. (2020). Gender Equality in Education from Kindergarten to Higher Education: Policies and Practices on Promoting Social Justice in Education, 2020, p. 1687-1710

[https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2\\_112](https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_112)

ανακτήθηκε από: [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-14625-2\\_112.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-14625-2_112.pdf)

Teoh, Y-S., & Lamb, M.E. (2010). Preparing children for investigative interviews: rapport- building, instruction, and evaluation. *Applied Developmental Science*, 14(3), 154-163.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolter, I., Glüer, M., & Hannover, B. (2014). Gender-typicality of activity offerings and child–teacher relationship closeness in German “Kindergarten”. Influences on the development of spelling competence as an indicator of early basic literacy in boys and girls. *Learning and Individual Differences*, 31, 59–65. doi:10.1016/j.lindif.2013.12.008

Wasserberg, M., J. (2013). ““Being it no matter what anyone else think about it:” Combating Gender Bias with Nontraditional Literature in an Urban Elementary Classroom,” *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 14(1) <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1078>

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and selfregulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40–52.

Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522–537. doi:10.1177/104973201129119299

Wingrave, M. (2016). Perceptions of gender in early years. *Gender and Education*, 30(5), 587–606. doi:10.1080/09540253.2016.1258457

Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6, 1267

Wolter, I., Glüer, M., & Hannover, B. (2014). Gender-typicality of activity offerings and child–teacher relationship closeness in German “Kindergarten”. Influences on the development of spelling competence as an indicator of early basic literacy in boys and girls. *Learning and Individual Differences*, 31, 59–65. doi:10.1016/j.lindif.2013.12.008

Woodward, D. (x.x.). *Children's perceptions of gender: An action research study with year three primary school children*. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Essex.



## Παράρτημα Α: «Έντυπο συναίνεσης γονέα»

### ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

#### ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο **«Απόψεις και πρακτικές των μαθητών ηλικίας 4-6 ετών και των νηπιαγωγών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις κατά το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι. Η περίπτωση του 3<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Πολυγύρου.»**, για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, θα πραγματοποιηθεί έρευνα με σκοπό να αναδείξει τα έμφυλα στερεότυπα που εμφανίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο.

Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει συνδυαστικά, από παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία. Η έγκρισή σας για τη συμμετοχή των παιδιών σας σε αυτήν, θα αποτελέσει για εμένα πολύτιμο αρωγό στην διεξαγωγή της έρευνας και συνάμα στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις των παιδιών, θα έχουν διάρκεια περίπου δέκα λεπτών, θα πραγματοποιηθούν στο χώρο της βιβλιοθήκης του νηπιαγωγείου, ενώ τα αποτελέσματα που θα συλλεχθούν θα είναι **ανώνυμα**. Τα ονόματα των παιδιών δε θα αποκαλυφθούν σε κανένα σημείο της διπλωματικής καθώς αντί για το κύριο όνομα θα υπάρχει κωδικοποίηση της μορφής Α1, Α2, Α3 κλπ για τα αγόρια και Κ1, Κ2, Κ3 κλπ για τα κορίτσια.

Για οποιεσδήποτε άλλες πληροφορίες και διευκρινήσεις μπορείτε να επικοινωνείτε μαζί μου στο παρακάτω τηλέφωνο: 694.....

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Νεφέλη Ευαγγελινού

Νηπιαγωγός στο 3<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Πολυγύρου

Εγκρίνω/ Δεν εγκρίνω τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΠΑΙΔΙΟΥ:

## **Παράρτημα Β: «Οδηγός συνέντευξης νηπιαγωγών»**

Ερωτηματολόγιο συνέντευξης προς τους νηπιαγωγούς.

Οι ερωτήσεις αποτελούν συνδυασμό της επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, της μελέτης του εγχειριδίου 'Παιδαγωγικές πρακτικές για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο νηπιαγωγείο', Ιωάννινα, 2007, καθώς και του ερωτηματολογίου που κατασκεύασε για τη διπλωματική της έρευνα η κ. Τοπάλογλου Αμαλία με τη συνεργασία του καθηγητή κ. Κυρίδη το 2018 με θέμα: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών δημοτικών βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών σε αστικό περιβάλλον αναφορικά με τις διακρίσεις του φύλου.

### **A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. Ποια είναι η ηλικία η ηλικία σας;
2. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην εκπαίδευση;
3. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

### **B. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

4. Συμμετέχετε σε παιχνίδια, που δεν είναι αντιπροσωπευτικά του φύλου σας;
5. Όλα τα παιδιά μπορούν να παίζουν με όλα τα υπόλοιπα παιδιά και με όλα τα παιχνίδια;
6. Ενθαρρύνετε τις διαφυλικές παρέες;
7. Παρουσιάζετε πρότυπα σε παραδοσιακούς και μη παραδοσιακούς ρόλους;
8. Προσκαλείτε στην τάξη σας άτομα που εργάζονται σε μη παραδοσιακά για το φύλο τους επαγγέλματα;
9. Παρουσιάζουν τα αγόρια και τα κορίτσια στερεότυπα φύλου;
10. Παρατηρείτε διαφορές στο παιχνίδι των δύο φύλων;
11. Θεωρείτε πως υπάρχουν παιχνίδια και αντικείμενα μόνο για αγόρια ή μόνο για κορίτσια;

12. Κατευθύνετε τα παιδιά σε δραστηριότητες και αναθέτετε διαφορετικά καθήκοντα ανάλογα με το φύλο;
13. Δίνετε τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν ελεύθερα ένα παιχνίδι;
14. Προτρέπετε τα παιδιά να παίζουν με άτομα του ίδιου φύλου;
15. Υπάρχει κάποιο φύλο το οποίο επιπλήττετε συχνότερα;
16. Επιπλήττετε το ίδιο αυστηρά για την ίδια πράξη και τα δυο φύλα;
17. Υπάρχει κάποιο φύλο το οποίο προκαλεί συχνότερα αναστάτωση;
18. Υπάρχει κάποιο φύλο το οποίο συμμορφώνεται ευκολότερα στους κανόνες της τάξης;
19. Ποια θεωρείτε την ιδανικότερη σύνθεση της τάξης σας ως προς το φύλο των παιδιών και γιατί;
20. Μιλάτε περισσότερο, πιο μαλακά στα κορίτσια;
21. Επαινείτε για την εμφάνιση τους το ίδιο τα δυο φύλα;
22. Επαινείτε για την καλή συμπεριφορά και την φροντίδα για τους άλλους το ίδιο τα δύο φύλα;
23. Επαινείτε για το θάρρος, την αυτονομία και τη σωματική δύναμη το ίδιο τα δύο φύλα;
24. Όταν τα αγόρια εκφράζουν τον πόνο ή τον φόβο τους τα καθησυχάζετε με εκφράσεις όπως «οι άντρες δεν κλαίνε»;
25. Υπάρχουν στιγμές στο ωρολόγιο πρόγραμμα στις οποίες τα παιδιά διαχωρίζονται ανάλογα με το φύλο;
26. Κινητοποιείτε την επιτυχία ή την πειθαρχία των παιδιών βάζοντας τα να συναγωνιστούν μεταξύ τους ανάλογα με το φύλο τους; Για παράδειγμα χρησιμοποιείτε εκφράσεις όπως «ποιος θα μαζέψει τα παιχνίδια πιο γρήγορα, τα αγόρια ή τα κορίτσια;»
27. Όταν κάνετε μια κατασκευή διαφοροποιείτε το χρώμα της ανάλογα με το φύλο των παιδιών;
28. Όταν κάνετε μια κατασκευή διαφοροποιείτε το σχέδιο ανάλογα με το φύλο των παιδιών;
29. Θεωρείτε πως σε μια γιορτή, δραματοποίηση ή κινητική δραστηριότητα υπάρχουν ρόλοι που ταιριάζουν περισσότερο στα αγόρια ή στα κορίτσια;

30α) Αν σας ζητήσει ένα αγόρι να χρησιμοποιήσει ένα αντικείμενο ή να παίξει με ένα παιχνίδι ροζ χρώματος, το αφήνετε

β) Δίνετε τη δυνατότητα στα αγόρια να επιλέξουν το ροζ χρώμα;

31. Κατά πόσο ανησυχείτε πως αν δώσετε στα αγόρια μια κατασκευή ή ένα ρολό που θεωρείται παραδοσιακά κοριτσίστικος θα έρθετε σε αντιπαράθεση με τους γονείς;

32. Αναγνωρίζετε στον εαυτό σας στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς τα φύλα;

33. Αναγνωρίζετε στερεοτυπικές αντιλήψεις στις συναδέλφισσές σας;

34. Τελειώνοντας τη συνέντευξη θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

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.