



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΜΠΣ «ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ, ΙΣΤΟΡΙΑ, ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

**ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟ
ΜΑΛΕΒΙΖΙΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ
ΚΟΥΚΙΑΔΑΚΗ ΟΛΓΑ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2022

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract.....	3
Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 1 ^ο Θεωρίες και αντιλήψεις που αφορούν το φύλο στην Φυσική Αγωγή.....	5
1.1. Έμφυλες αντιλήψεις στη φυσική αγωγή.....	5
1.2. Αρρενωπότητα και φυσική αγωγή.....	7
1.3. Κοινωνιολογική προσέγγιση. Θεωρίες για το φύλο.	9
Κεφάλαιο 2 ^ο : Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό.....	12
2.1. Σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής.	12
2.2. Στόχος αναλυτικού προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.	13
2.2.1. Διδακτικοί στόχοι.....	14
2.3. Έμφυλες διαστάσεις αναλυτικού προγράμματος.	15
2.4. Διαφορές στα δύο φύλα σε σχέση με τον αθλητισμό.....	16
2.5. Αναλυτικά προγράμματα και δια βίου άθληση.	17
Κεφάλαιο 3 ^ο Έρευνα για τον Δήμο Μαλεβιζίου	20
3.1. Τοπικά, ιστορικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά του δήμου Μαλεβιζίου Ηρακλείου Κρήτης όπου διεξήχθη η έρευνα.	20
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	21
3.3. Συνεντεύξεις	21
Συμπεράσματα.....	33
Βιβλιογραφία	35
Ξένη	35
Ελληνική	40
Διαδικτυακές πηγές.....	41
Παράρτημα	42
ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟ ΜΑΛΕΒΙΖΙΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ.....	42

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, έχει ως στόχο την ανάλυση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής όσον αφορά το φύλο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στον Δήμο Μαλεβιζίου στο Ηράκλειο της Κρήτης. Αυτή η μελέτη έχει σκοπό να εξετάσει την σχέση μεταξύ της σύνθεσης του φύλου των μαθημάτων φυσικής αγωγής και των αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ των ίδιων των μαθητών, όσο και την στάση των δασκάλων φυσικής αγωγής. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, έγινε σε μορφή συνέντευξης και οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν και συγκρίθηκαν τόσο μεταξύ τους, όσο και με βάση την σχετική βιβλιογραφία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα δημοτικά σχολεία της περιοχής. Αυτή η εργασία εξετάζει αν διαφορετικές μορφές φυσικής αγωγής και αθλητισμού στα σχολεία συμβάλλουν στην κατασκευή και τη διαίωνιση διαφορετικών μορφών ετεροφυλόφιλων «αρρενωπών» ή «γυναικείων» αθλημάτων. Στο πρώτο κεφάλαιο αναδεικνύονται οι έμφυλες διαστάσεις που επικρατούν στον χώρο του αθλητισμού και κατ' επέκταση αναλύονται οι τοπικές διαστάσεις και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του Δήμου Μαλεβιζίου. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται και αναλύονται διεξοδικά τα σχολικά προγράμματα φυσικής αγωγής στα Δημοτικά σχολεία καθώς αναφέρεται και το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας. Τέλος στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των απαντήσεων από τις συνεντεύξεις που δόθηκαν και η σύγκρισή τους με την σχετική βιβλιογραφία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΑΡΡΕΝΩΠΟΤΗΤΑ

Abstract

The present postgraduate thesis aims at the analysis of the course of Physical Education regarding gender, in primary education and specifically in the Municipality of Malevizi in Heraklion, Crete. This study aims to examine the relationship between the gender composition of physical education courses and the interactions both between the students themselves and the attitude of physical education teachers. The research was conducted in the form of an interview and the answers were evaluated and compared both with each other and based on the relevant literature. The survey was conducted in four primary schools in the area. This paper examines different forms of physical education and sports in schools that contribute to the construction and perpetuation of different forms of heterosexual "masculine" or "feminine" sports. The first chapter highlights the gender dimensions that prevail in the field of sports and consequently analyzes the local dimensions and cultural characteristics of the Municipality of Malevizi. In the second chapter, the school programs of physical education in the Primary Schools are analyzed in detail, as well as it refers to the detailed program of the course of Physical Education of the Ministry of Education. Finally in the third chapter is the analysis of the answers from the interviews given and their writing with the relevant literature.

KEY WORDS: PHYSICAL EDUCATION, PRIMARY EDUCATION, GENDER DIMENSIONS, MASCULINITY

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας με θέμα «Έμφυλες διαστάσεις και φυσική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Δήμο Μαλεβιζίου Ηρακλείου Κρήτης». Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό, στο οποίο αναλύονται οι έμφυλες διαστάσεις στην εκπαίδευση και ειδικά στο μάθημα της Φυσικής αγωγής και στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το φαινόμενο. Το θεωρητικό μέρος αναλύεται σε δύο κεφάλαια και παρατίθενται η σχετική βιβλιογραφία.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στις θεωρίες και τις αντιλήψεις που αφορούν το φύλο στην Φυσική Αγωγή. Επισημαίνονται οι έμφυλες αντιλήψεις που κυριαρχούν στην Φυσική Αγωγή γενικότερα και πως εκφράζεται η αρρενωπότητα σε σχέση με αυτές. Επιπλέον, αναφέρονται και εξηγούνται οι θεωρίες που επικρατούν σε σχέση με το φύλο στην Φυσική Αγωγή μέσω μίας κοινωνιολογικής προσέγγισης.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα προγράμματα που υπάρχουν για την Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό. Αναφέρεται και αναλύεται τόσο ο στόχος, όσο και ο σκοπός του αναλυτικού προγράμματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό και ποιοι είναι οι διδακτικοί στόχοι. Επεξηγούνται, οι έμφυλες διαστάσεις που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και ποιες είναι οι βιολογικές διαφορές στα δύο φύλα σε σχέση με τον αθλητισμό.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο ανήκει στο ερευνητικό μέρος, ερευνώνται οι έμφυλες διαστάσεις στο πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στον Δήμο Μαλεβιζίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της συνέντευξης. Η συγκεκριμένη ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε καθώς παρέχει την δυνατότητα στον ερευνητή να στοχεύσει στις εμπειρίες για τους συνεντευξιαζόμενους (δασκάλους φυσικής αγωγής σε Δημοτικά Σχολεία) και να εξάγει τα συναισθήματα τους για την εκάστοτε ερώτηση. Ο όρος «ημιδομημένη συνέντευξη» αφορά τις συνεντεύξεις που στόχο έχουν να εμβαθύνουν σε ένα ερώτημα ή μία αντίληψη και αποτελεί μάλλον την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα (Ισαρη&Πουρκός, 2016). Οι γυμναστές που πήραν μέρος στην έρευνα μέσω συνέντευξης (ερωτηματολόγιο) ανήκουν στα προαναφερθέντα σχολεία. Πρόκειται για 3 άντρες και 4 γυναίκες ηλικίας από 40 έως 50 χρονών. Από την έρευνα αναμένεται να αναδειχθούν πιθανές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι της Φυσικής Αγωγής στο πρόγραμμα διδασκαλίας στο Δημοτικό και προάγουν τις ίσες ευκαιρίες ανάμεσα στους μαθητές.

Κεφάλαιο 1^ο Θεωρίες και αντιλήψεις που αφορούν το φύλο στην Φυσική Αγωγή.

1.1. Έμφυλες αντιλήψεις στη φυσική αγωγή.

Το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των ενηλίκων και των παιδιών στα σχολεία, επηρεάζοντας διάφορες πτυχές των σχολικών εμπειριών των παιδιών. Το σχολικό περιβάλλον παρέχει αμέτρητα ερεθίσματα για το έμφυλο στερεοτυπικό σύστημα των παιδιών. Έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες σε πολλές χώρες για την αντιμετώπιση ζητημάτων μεροληψίας των φύλων και την προώθηση της ισότητας των φύλων στα σχολεία. Οι ερευνητές, ωστόσο, έχουν τονίσει ότι η αλλαγή έχει συμβεί αργά και τα ερευνητικά ευρήματα έχουν τεκμηριώσει τη διάχυση των παραδοσιακών μηνυμάτων, προσδοκιών και πρακτικών για το ρόλο του φύλου στους διάφορους τομείς της σχολικής κουλτούρας. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και του φύλου των μαθητών, μελέτες έχουν δείξει ότι τα αγόρια και τα κορίτσια αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους δασκάλους τους (Hopf, & Hatzichristou, 1999).

Η αθλητική έρευνα συχνά διερευνά την ηγεμονική αρρενωπότητα σε περιφερειακό επίπεδο, όπου οι ερευνητές εξετάζουν τον έμφυλο συμβολισμό των αθλητών και την κουλτούρα των αθλητικών ομάδων με βάση το φύλο. Παραδοσιακά, αυτή η έρευνα αναδεικνύει τη σταθερότητα της ανδροκρατούμενης άποψης για τον αθλητισμό (Whisenant et al., 2002). Τα στερεότυπα έχουν οριστεί ως «ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων» (Stroebe & Insko, 1989). Τα στερεότυπα εξυπηρετούν πολλές λειτουργίες στην κοινωνία. Επιτρέπουν τη γρήγορη επισήμανση ατόμων σε ομάδες, προσδιορίζουν τις πεποιθήσεις για τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων και επίσης επιτρέπουν στις ομάδες να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν πολύτιμες διαφορές με άλλες κοινωνικές ομάδες, να διατηρήσουν τις ομαδικές τους ιδεολογίες (Stroebe & Insko, 1989). Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε σωματική δραστηριότητα τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου εάν υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στα μαθήματα φυσικής αγωγής (ΦΑ), (Nicais et al., 2007). Οι Luke και Sinclair (1991) προσδιόρισαν τις συμπεριφορές των δασκάλων ως τον πιο σημαντικό καθοριστικό παράγοντα της στάσης των μαθητών απέναντι στην σωματική άσκηση. Οι δάσκαλοι παίζουν

πολλούς σημαντικούς ρόλους στη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών, ένας από τους οποίους είναι να παρατηρούν την πρόοδο των μαθητών και να παρέχουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση, η οποία θα πρέπει να οδηγήσει σε βελτιωμένη κινητική απόδοση και ενισχυμένη γνωστική μάθηση. Τα περισσότερα από τα στοιχεία που υποδηλώνουν ότι οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια διαφορετικά προέρχονται από έρευνα παρατήρησης. Λιγότερα είναι γνωστά για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την ανατροφοδότηση των δασκάλων και αν τα αγόρια και τα κορίτσια πιστεύουν ότι οι δάσκαλοί τους παρέχουν διαφορετικούς τύπους και ποσότητες ανατροφοδότησης. Τα περισσότερα κοινωνικά γνωστικά μοντέλα που περιγράφουν την επιρροή σημαντικών άλλων υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο που λαμβάνει τις πληροφορίες τις αντιλαμβάνεται και όχι από αυτό που λέγεται από αντικειμενική άποψη (Roberts, 2001; Eccles, 2000). Όταν ένα άτομο ταυτίζεται με μια ομάδα, θα μοιραστεί ορισμένα χαρακτηριστικά, αξίες και πεποιθήσεις με άλλα άτομα που ταυτίζονται επίσης με αυτήν την ομάδα (McGarty, Yzerbyt, & Spears, 2002).

Σε σχέση με την εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής, συμπεριφορές όπως ο αθλητισμός, το ποτό και η χρήση αθλητικών ενδυμάτων είναι παρατηρήσιμες συμπεριφορές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να σχηματίσουν στερεότυπα σε αυτήν την ομάδα όπου μερικές φορές και σύμφωνα με το φύλο ταυτίζονται οι μαθητές (McGartyetal., 2002). Ο αθλητισμός είναι μια δραστηριότητα που διέπεται από ένα σύνολο κανόνων ή εθίμων και ασχολείται ανταγωνιστικά (π.χ. ποδόσφαιρο, ράγκμπι, μπάσκετ, χόκεϊ, τένις, γυμναστική, κ.α.). Ο αθλητισμός ή οι αθλητικές πρακτικές σημαίνει φυσικές, ανταγωνιστικές, ρυθμιζόμενες και θεσμοθετημένες δραστηριότητες (Táboas-Pais&Rey-Cao, 2012).

Οι άνδρες συνδέονται με ομαδικά αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο ή το ράγκμπι και άλλα αθλήματα όπως η πυγμαχία, τα οποία αναπαράγουν αξίες που παραδοσιακά θεωρούνται αρσενικές, δηλαδή επιθετικότητα και σωματική επαφή. Αυτό κατέστη σαφές σε μια μελέτη εικόνων στο "SportsIllustrated for Kids" στις Ηνωμένες Πολιτείες (Lynnetal. 2002). Άλλες μελέτες στα μέσα μαζικής ενημέρωσης στην Ισπανία έχουν δείξει ότι οι άνδρες συνδέονται επίσης με τη σωματική δραστηριότητα σε φυσικά περιβάλλοντα και οι γυναίκες συνδέονται με άλλες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν σωματικές ιδιότητες όπως ευελιξία, αρμονία ή κομψότητα (Pérez 2000).

Ένα αρκετά σταθερό εύρημα από μελέτες, είναι ότι τα αγόρια τείνουν να είναι πιο ανταγωνιστικά ενώ τα κορίτσια είναι πιο συνεργατικά (Martinetal., 2003). Επίσης, τα αγόρια

είναι πιο πιθανό να αποδίδουν την ακαδημαϊκή επιτυχία στην ικανότητα, ενώ τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να αποδίδουν την επιτυχία στην προσπάθεια (Ames, 1984). Σύμφωνα με αυτό το μοτίβο αποτελεσμάτων, οι Thorkildsen και Nicholls (1998) βρήκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων για τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού, έτσι ώστε τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στον προσανατολισμό του εγωισμού, την αποξένωση και τις πεποιθήσεις σε εξωτερικές αιτίες επιτυχίας, ενώ τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στον προσανατολισμό προς την εργασία και στις πεποιθήσεις. το ενδιαφέρον και η προσπάθεια ως αιτίες επιτυχίας. Τοποθετώντας τα ευρήματά τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ωστόσο, οι Thorkildsen και Nicholls δήλωσαν ότι δεν είχαν βρει διαφορές μεταξύ των φύλων στους προσανατολισμούς κινήτρων σε μελέτες που διεξήχθησαν με νεότερους (2η δημοτικού) ή μεγαλύτερους (έφηβους) μαθητές. Οι Owens και Straton (1980), ωστόσο, υπέδειξαν ότι οι διαφορές των φύλων στους Συνεταιριστικούς, Ατομικούς και Ανταγωνιστικούς Προσανατολισμούς δεν αλληλεπιδρούσαν με το έτος στο σχολείο για μια μεγάλη ομάδα μαθητών στις τάξεις 4-11. Αντίθετα, οι Ablard και Lipschultz (1998) ανέφεραν ότι για μια ομάδα μαθητών της 7ης τάξης με υψηλές επιδόσεις, τα κορίτσια είχαν σημαντικά υψηλότερους μαθησιακούς προσανατολισμούς από τα αγόρια, ενώ δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές για τους προσανατολισμούς απόδοσης.

1.2.Αρρενωπότητα και φυσική αγωγή

Τόσο οι άνδρες αθλητές όσο και οι άνδρες θεατές (των ανδρών αθλητών) χρησιμοποιούν τον αθλητισμό για να εκφράσουν τη λεγόμενη «ηγεμονική αρρενωπότητα», επειδή στον αθλητισμό «τυπικά» αρσενικά χαρακτηριστικά όπως η σωματική ικανότητα, η ανταγωνιστικότητα, η επιθετικότητα και η απάθεια εκτιμώνται ιδιαίτερα. Στην πραγματικότητα, ο αθλητικός θεατής και η ηγεμονική αρρενωπότητα είναι εγγενώς αλληλένδετες, καθώς αυτός ο τύπος αρρενωπότητας λειτουργεί εν μέρει μέσω της παραγωγής προτύπων αρρενωπότητας, όπως οι επαγγελματίες αστέρες του αθλητισμού (Connell&Messerschmidt, 2005). Ιστορικά, αυτές οι ανδρικές έννοιες που σχετίζονται με τον αθλητισμό και τους αθλητικούς χώρους έχουν τις ρίζες τους στη βικτοριανή περίοδο, όταν μια ιδεολογία χωριστών σφαιρών προκάλεσε σεξουαλικό διαχωρισμό ρόλων, καθηκόντων και χώρων, που περιόριζε τις γυναίκες στην ιδιωτικότητα του σπιτιού – υπεύθυνη για τη φροντίδα των παιδιών και οικιακές εργασίες – ενώ οι άντρες μπορούσαν να κάνουν δημόσια ζωή (Terper, 2000). Αυτός ο έμφυλος διαχωρισμός του ελεύθερου χρόνου (όσον αφορά το πώς και πού απολαμβάνεται ο ελεύθερος χρόνος) υποστήριξε τη φυλετική αξιολόγηση της κατανάλωσης αθλημάτων, πράγμα που σημαίνει ότι στην αθλητική αρένα κυρίως άνδρες

θεατές βλέπουν κυρίως άντρες ομάδες ή άνδρες αθλητές να ανταγωνίζονται σε αυτά που θεωρούνται ανδρικά αθλήματα. Ο γυναικείος αθλητισμός, αντίθετα, συχνά αμφισβητεί τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη θηλυκότητα (Messner, 1988). Υπό αυτό το πρίσμα, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η παρακολούθηση γυναικείων αθλημάτων στην τηλεόραση ή η παρακολούθηση αθλητικών εκδηλώσεων όπου οι γυναίκες ανταγωνίζονται μεταξύ τους είναι πολύ λιγότερο δημοφιλής από τα «ανδρικά αθλητικά γεγονότα», μεταξύ των ανδρών φίλαθλων αλλά συχνά και μεταξύ των γυναικών φίλαθλων (Whiteside & Hardin, 2011).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής παραμένουν εγκλωβισμένοι σε ιδεολογικές συζητήσεις σχετικά με την αξία των δραστηριοτήτων που αφορούν ένα συγκεκριμένο φύλο (αγόρι, κορίτσι) έναντι της συνεκπαίδευσης. Η διεξαγωγή μαθημάτων φυσικής αγωγής σχετίζονται με την κοινωνική, συναισθηματική και διαπροσωπική ανάπτυξη (Mael, 1998).

Η φυσική αγωγή ως δραστηριότητα στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών έχει διαμορφωθεί ως προς το φύλο από την εμφάνιση της στη σύγχρονη εποχή, η οποία χρονολογείται από τα μέσα έως τα τέλη του 1800 και την έναρξη της μαζικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η μεικτή ή μονοφυλική φυσική αγωγή τα τελευταία τριάντα χρόνια υπήρξε ένα θέμα κριτικής παιδαγωγικής συζήτησης μεταξύ του συγκεκριμένου επαγγέλματος σε όλο τον κόσμο. Σε ορισμένα σχολεία συνεκπαίδευσης έχουν γίνει κινήσεις για διαχωρισμό κοριτσιών και αγοριών εντός και μεταξύ των μαθημάτων, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μάθηση και να αυξηθούν οι ακαδημαϊκή επίδοση. Ένα παράδειγμα έχει αποδειχθεί ότι τα κορίτσια επωφελούνται από την διδασκαλία κάποιων συγκεκριμένων μαθημάτων, ενώ τα αγόρια από την διδασκαλία κάποιων άλλων παραπάνω παράδειγμα αφορά και την φυσική αγωγή σαν μεμονωμένο μάθημα αξιοποιώντας, το κάθε φύλο τα αθλήματα που του αρμόζουν περισσότερο (π.χ. αγόρια – ποδόσφαιρο, κορίτσια – ενόργανη), (Lines & Stidder, 2003).

Για περισσότερα από 100 χρόνια, οι πρακτικές που συνθέτουν τη φυσική αγωγή έχουν συνδεθεί έντονα με τα κορίτσια να είναι «θηλυκά» και τα αγόρια «αρσενικά». Αυτή η έμφυλη ιστορία έχει επηρεάσει έντονα αυτό που θεωρούμε πλέον ως νόμιμη γνώση στη φυσική αγωγή (Kirk, 2003). Ο ρόλος των σχολείων ως φορέων στην κοινωνική συγκρότηση του φύλου έχει ερευνηθεί καλά και οι προσπάθειες για το σχεδιασμό του καταλληλότερου μαθησιακού περιβάλλοντος συχνά οδηγούν σε συζητήσεις για τη σχολική εκπαίδευση ενός φύλου έναντι της συνεκπαίδευσης. Η φυσική αγωγή είναι ένα θέμα όπου το περιεχόμενο και οι ρυθμίσεις ομαδοποίησης μπορούν να συμβάλουν σε στερεότυπες προσδοκίες και υποθέσεις σχετικά με το παιχνίδι ρόλων κατάλληλων για το φύλο. Συνήθως, όταν τίθεται το

φύλο ως θέμα στη φυσική αγωγή, η προσοχή συχνά στρέφεται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια και στην εμφανή αποξένωση και έλλειψη συμμετοχής τους στις τάξεις φυσικής αγωγής. Οποιοδήποτε μάθημα, οι διδακτικές του πρακτικές, οι δάσκαλοι και οι μαθητές δεν υπάρχουν σε ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κενό. Το θέμα και οι διδακτικές του πρακτικές επηρεάζονται έντονα από παραδόσεις, πεποιθήσεις και έθιμα που έχουν προκύψει από εντελώς διαφορετικά πλαίσια. Συχνά θεωρείται ότι, όταν τίθεται ζήτημα στη φυσική αγωγή, αναφερόμαστε κυρίως στο πρόβλημα των κοριτσιών και στα υποτιθέμενα χαμηλά κίνητρα τους και υψηλά επίπεδα εγκατάλειψης του αθλητισμού. Ένας σημαντικός αριθμός μελετητών έχει αποδείξει ότι υπάρχει χαμηλή συμμετοχή των κοριτσιών στο μάθημα της γυμναστικής. Η κατάσταση αυτή μπορεί να περιορίσει την μάθηση των κοριτσιών και τα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους. Η κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποδεικνύει ότι τα ανταγωνιστικά αθλήματα και οι απαιτητικές σωματικές ασκήσεις συχνά θεωρούνται ανώτερες και αρσενικές, ενώ αυτές που είναι αισθητικές χαρακτηρίζονται ως κατώτερες και θηλυκές (Klomstenetal.,2005).

1.3.Κοινωνιολογική προσέγγιση. Θεωρίες για το φύλο.

Η εφηβεία είναι μια περίοδος κατά την οποία οι νέοι εκτίθενται σε μια πληθώρα κοινωνικών, βιολογικών και γνωστικών αλλαγών (Meeus, 2011). Εκεί, οι έφηβοι προσπαθούν να βρουν ή να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους, να ενσωματώνονται σε προσωπικές σχέσεις ενηλίκων και να ζουν με τα προβλήματα συμπεριφοράς της ζωής (Meeus, 2016). Δεδομένου ότι κατά τη διάρκεια της ταυτότητας της εφηβείας δεν έχει ακόμη κατασκευαστεί, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ανάπτυξης όταν οι άνθρωποι είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στην απόκτηση τόσο υγιεινών όσο και ανθυγιεινών συνηθειών ζωής. Οι συνήθειες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη υγιεινών τρόπων ζωής που μπορούν να διατηρηθούν κατά την ενηλικίωση (Vineretal., 2015). Ως εκ τούτου, η κανονική φυσική αγωγή στην εφηβεία είναι απαραίτητη για μια υγιή ανάπτυξη (Cho&Kim, 2019). Υπό αυτή την έννοια, λόγω του δυναμισμού και της ευπάθειας αυτής της περιόδου, συνοδευόμενη από τις συνεχείς αλλαγές του, είναι σημαντικό να εστιάσουμε την προσοχή στο κοινωνικό πλαίσιο που περιβάλλει το νεαρό άτομο.

Ήταν περίπου πριν ένα αιώνα όταν ο Emile Durkheim (2014), εκπαιδευτικός και κοινωνιολόγος, δήλωσε ότι τα σχολεία πρέπει να είναι η μικρογραφία της κοινωνίας. Ωστόσο στα σημερινά σχολεία, η ιδέα του Durkheim μπορεί να φαίνεται να είναι υπερβολικά κανονιστική, καθώς στην πραγματικότητα η εξελιγμένη κοινωνιολογική έρευνα είναι πλέον

σε θέση να αποκαλύπτει ότι αυτό που θεωρείται φυσικό και φυσιολογικό στην κοινωνία θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι καταπιεστικό. Για παράδειγμα, τα σχολεία τείνουν να διαχωρίζουν τους μαθητές με βάση το φύλο τους, δίνοντας τόσο περιορισμένες ανταμοιβές για την εκπαίδευση των κοριτσιών, επιδεικνύοντας σεξισμό με την μορφή διακρίσεων και κυριαρχίας του φύλου και διαμορφώνοντας τέτοιες εκπαιδευτικές πολιτικές με προκατάληψη ως προς το φύλο. Αυτός ο τύπος διαχωρισμού δεν είναι απλώς η συνέπεια της παρέμβασης των εκπαιδευτικών ούτε απλώς η δημιουργία σχολείων. Προέρχεται, σύμφωνα με τον Throne, από μια σύνθετη αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών της οικογένειας και του σχολείου. Εξετάζοντας τον καθημερινό κοινωνικό κόσμο των παιδιών στα δημοτικά σχολεία δείχνει πως οι σχολικές ρυθμίσεις μεγεθύνουν το μοτίβο του διαχωρισμού των φύλων μεταξύ των παιδιών. Έτσι ο διαχωρισμός των φύλων που συνέβη σε περιβάλλοντα της τάξης θα μπορούσε στην πραγματικότητα να είναι η αντανάκλαση των κοινωνικών αξιών και κανόνων σχετικά με τις σχέσεις των φύλων (Setiawan, 2009).

Η ανισότητα των φύλων συμβάλει στον προοδευτικό μαρασμό της ανδρικής κυριαρχίας σύμφωνα με τον Bourdieu. Η αντρική κυριαρχία είναι βαθιά ριζωμένη στο ανθρώπινο ασυνείδητο και μια παραδειγματική μορφή συμβολικής βίας. Η ιδέα του Bourdieu, βοηθά στην περαιτέρω διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ανδρισμοί, ως ένα σύνολο ανθεκτικών διαθέσεων διαμορφώνονται και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ανδρικής παιδαγωγικής δράσης μέσα στη σχολική σωματική άσκηση, (Bourdieu, 1977). Για να κατανοήσουμε την αντρική κυριαρχία, θα πρέπει να ξεκινήσει από αυτό που ο Bourdieu ονομάζει κοινωνική κατασκευή των σωμάτων. Αυτή η κατασκευή δημιουργεί αντιλήψεις για το σώμα και τη βιολογική του πραγματικότητα και μετά όλα τα πράγματα του κόσμου. Επιπλέον, ο Bourdieu υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός κόσμος κατασκευάζει τη διαφορά μεταξύ των βιολογικών φύλων σύμφωνα με τις αρχές ενός οράματος για τον κόσμο που έχει τις ρίζες του στην αυθαίρετη σχέση κυριαρχίας των ανδρών επί των γυναικών. Τόσο η αρρενωπότητα, όσο και η θηλυκότητα είναι πολιτιστικά κεφάλαια που μαθαίνουν τα παιδιά μέσω της εκπαίδευσης. Η νεομαρξιστική θεωρία στηρίζεται σε ζητήματα αντιθέσεων και ανισοτήτων από τη σκοπιά της κοινωνικής τάξης αλλά και των έμφυλων σχέσεων και της αντρικής κυριαρχίας. (Ζαϊμάκης, Φουρναράκη, 2015)

Οι Webb και Danaher (2002) τονίζουν ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο παίζει σημαντικό ρόλο τέτοιων γνώσεων που σχετίζονται με το πώς να κάνουν αθλήματα που περιλαμβάνουν κανόνες, στρατηγική και τακτική. Εφόσον το πολιτιστικό κεφάλαιο τέτοιων γνώσεων που σχετίζονται με τον αθλητισμό και τα παιχνίδια κατανέμεται άνισα, η φυσική αγωγή στο

σχολείο τείνει να ευνοεί όσους καταλαμβάνουν θέσεις και διαθέσεις που παρέχουν πρόσβαση σε αυτούς τους τρόπους γνώσης. Στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τα αγόρια γίνονται συμβολικά διακριτά και κατέχουν κοινωνικά προνόμια.

Επειδή τα αγόρια κατέχουν μια προνομιακή θέση στην κοινωνική ιεραρχία και τα κορίτσια κατέχουν μια υποδεέστερη θέση, η πεποίθηση ότι οι ρόλοι των φύλων είναι καθορισμένοι μπορεί να έχει διαφορετικές συνέπειες για το πώς κάθε φύλο βλέπει τον εαυτό του και τη νομιμότητα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος. Βασιζόμενοι στην έρευνα του Jost&Kay, 2005 που διαπιστώνει ότι η υποστήριξη για το σύστημα φύλου αυξάνεται μετά την εκκίνηση συμπληρωματικών στερεότυπων φύλου που κρατούν τα γυναικεία χαρακτηριστικά ως ξεχωριστά αλλά ίσα σε αξία με τα αρσενικά χαρακτηριστικά.

Κεφάλαιο 2º:Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό

2.1.Σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Η φυσική αγωγή αποτελεί το μάθημα που περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Η φυσική αγωγή συμβάλει στην ανάπτυξη της δράσης και της επιδεξιότητας των μαθητών, διακρίνεται από διάφορους τομείς σπουδών λόγω της πρωταρχικής της εστίασης στο σώμα και στη φυσική εμπειρία και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολικού προγράμματος. Μέσα από την προκλητική σωματική δραστηριότητα και το ποικίλο φάσμα εμπειριών με παροχή τακτικής, καλλιεργείται η ισορροπημένη, αρμονική ανάπτυξη και η γενική ευημερία του παιδιού. Η φυσική αγωγή καλύπτει τις σωματικές ανάγκες του παιδιού και την ανάγκη για κινητικές εμπειρίες, προκλήσεις και παιχνίδι. (Αναστασιάδης, Γίδαρης,1993). Η φυσική αγωγή παρέχει επίσης στους μαθητές την ευκαιρία να ενισχύσουν την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Bailey (2006), οι μελέτες παρέμβασης έχουν δημιουργήσει γενικά θετικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των βελτιώσεων στην ηθική συλλογιστική, το δίκαιο παιχνίδι και την αθλητισμό και την προσωπική ευθύνη. Φαίνεται επίσης ότι τα πιο ελπιδοφόρα πλαίσια για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών είναι εκείνα που διαμεσολαβούνται από κατάλληλα εκπαιδευμένους δασκάλους και προπονητές που επικεντρώνονται σε καταστάσεις που προκύπτουν φυσικά μέσω δραστηριοτήτων, θέτοντας ερωτήσεις των μαθητών και με τη μοντελοποίηση των κατάλληλων απαντήσεων μέσω της δικής τους συμπεριφοράς.

Η φυσική αγωγή παρέχει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για να βελτιώσουν τον συνολικό τρόπο ζωής τους. Πρώτα και για τους περισσότερους, παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να βελτιώσουν τη φυσική κατάσταση, την ανάπτυξη και την υγεία. Σύμφωνα με τον Bailey (2006), η συμμετοχή της συνέπειας στη σωματική άσκηση συνδέεται με μεγαλύτερη και καλύτερη ποιότητα ζωής, αποδυναμωμένο κίνδυνο ασθενειών και πολλά ψυχολογικά και συναισθηματικά οφέλη. Επίσης, ο Bailey δήλωσε ότι οι βασικές δεξιότητες κίνησης διδάσκονται σε μαθήματα φυσικής αγωγής που παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες σε ένα αθλητικό ή ψυχαγωγικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, αναπτύσσει την επιθυμία για την καθημερινή σωματική άσκηση και ενθαρρύνει την εποικοδομητική χρήση του ελεύθερου χρόνου και την συμμετοχή σε σωματικές δραστηριότητες στην ενήλικη ζωή. Τα παιδιά από την φύση τους είναι δραστήρια και προτιμούν να περπατούν, να τρέχουν και γενικότερα να κινούνται. Το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι το μοναδικό χρονικό διάστημα που οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να

εκπαιδεύσουν τον εαυτό τους. Για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών, η φυσική αγωγή βασίζεται στις αρχές της ποικιλίας και στην διαφορετικότητα και όχι της εξειδίκευσης. Παρέχει μια μεγάλη ποικιλία από κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού (Pangrazi, 1999).

2.2.Στόχος αναλυτικού προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα πιθανό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού προγράμματος φυσικής αγωγής σύμφωνα με τον Sullivan (2007) είναι η σημασία της ενσωμάτωσης των εννοιών της εκπαίδευσης χαρακτήρων στην καθημερινή φυσική αγωγή. Ο ερευνητής ανέφερε τη σημασία της ικανότητας των παιδιών να ενισχύσουν τη φυσική τους αγωγή μέσω της εκμάθησης ποικίλων δραστηριοτήτων ζωής που μπορούν να εφαρμόσουν σε εξωτερικές εμπειρίες στην τάξη. Επίσης, δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των παιδιών για να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αποδεικνύονται. Είτε μέσω μιας δραστηριότητας περιπέτειας έργου, δραστηριότητας επίλυσης προβλημάτων ή άλλων σωματικών δραστηριοτήτων. Εξέφρασε αυτές τις εμπειρίες θα πρέπει να είναι σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον.

Το ελληνικό σχολικό σύστημα αποτελείται από ένα δετές δημοτικό σχολείο που ακολουθείται από ένα δετές γυμνάσιο («Γυμνάσιο») και ένα δετές λύκειο («Λύκειο»). Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για 9 χρόνια (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Το σύστημα είναι συγκεντρωτικό και το πρόγραμμα σπουδών είναι πλήρως προδιαγεγραμμένο για κάθε τάξη και κάθε σχολείο της χώρας. Οι δάσκαλοι συνήθως ακολουθούν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και χρησιμοποιείται κυρίως η απαγγελία. Ένα από τα πιο εντυπωσιακά χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολικού συστήματος είναι η έλλειψη επιλεκτικότητας κατά τα 12 σχολικά χρόνια (Hopf, & Hatzichristou, 1999). Σύμφωνα με τους Woods, Karp, Hui και Perlman (2008), τα σχολεία αναμένεται να συμβαδίσουν με την πρόοδο της τεχνολογίας, προετοιμάζοντας έτσι τους μαθητές με δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας. Αυτοί οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής θεωρούνταν ως ικανοί ή πιο ικανοί να χρησιμοποιούν συσκευές χρονισμού, αερόβιο εξοπλισμό άσκησης και οθόνες δραστηριότητας, όπως τα βηματικά μέτρα. Οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής ανέφεραν ότι ήταν αρχάριοι ή λιγότερο ικανοί να χρησιμοποιούν βάσεις δεδομένων, φορητούς υπολογιστές και λογισμικό, οθόνες καρδιακού ρυθμού και αναλυτές σύνθεσης σώματος.

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν γίνει προσπάθειες για την άρση των διακρίσεων λόγω φύλου στην εκπαίδευση, οι οποίες περιλάμβαναν την κατάργηση των μονοφυλικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την κατάργηση ενός σχολείου για κορίτσια, την αφαίρεση των στερεοτυπικών εικόνων φύλου από τα σχολικά βιβλία και τη δυνατότητα για την εισαγωγή ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο). Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει σαφής διάκριση των συγκεκριμένων στερεοτυπικών ρόλων ανδρών και γυναικών στους διάφορους οικογενειακούς και εργασιακούς ρόλους στα σχολικά βιβλία (Κανταρτζή, 1991).

2.2.1. Διδακτικοί στόχοι

Στην εξελικτική της πορεία, η γυμναστική δέχτηκε διάφορες θεωρίες της γενικής αγωγής και ειδικά από τις τάσεις που κυριαρχούν στο χώρο της φυσικής αγωγής. Οι τάσεις αυτές συγκλίνουν ως προς την επιλογή του πρωτεύοντος σκοπού και διαμορφώνουν τρεις κυρίως κατευθύνσεις και σκοπούς: Η πρώτη κατεύθυνση έχει ως προσανατολισμό κυρίως στην αύξηση της βιολογικής απόδοσης με παράλληλη τη διατήρηση ή τη βελτίωση της υγείας των μαθητών. Αυτός ο στόχος δεν υπολείπεται σε αξία επειδή υπολογίζονται οι διαμορφώσεις του σώματος που μπορεί να εμφανισθούν στις ηλικίες 10-12 και η επικίνδυνη παχυσαρκία των παιδιών.

Η δεύτερη κατεύθυνση της φυσικής αγωγής στο δημοτικό στηρίζεται στην θεωρία του πλάτους, δηλαδή πολλές δραστηριότητες, πνευματικές ή κινητικές χωρίς να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην τελειοποίηση της κάθε δραστηριότητας. Ο στόχος αυτός ονομάζεται κινητικός ή εκφραστικός και υλοποιείται από ένα ευρύ πεδίο αντικειμένων που καθένα ξεχωριστά συνεισφέρει με το δικό του τρόπο και περιεχόμενο στο γενικό σκοπό της φυσικής αγωγής και αποδίδει πρωταρχικό βάρος στην ποικιλία. Αυτός ο στόχος αντιπροσωπεύει το μαθησιακό στοιχείο της φυσικής αγωγής. Η γυμναστική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε παιδιού και στο μοναδικό τρόπο με τον οποίο κινείται, μαθαίνει και αναπτύσσεται. Το κινητικό περιεχόμενο και οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να προσαρμόζονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών στις ηλικίες των 6-12 χρονών. Η ανάπτυξη της αντίληψης και της γνώσης του σώματος, η βελτίωση της επιδεξιότητας και η εκμάθηση- καλλιέργεια των βασικών ή θεμελιωδών δεξιοτήτων χειρισμού αποτελούν τα κύρια συστατικά του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στοργής και εμπιστοσύνης καλείται να μεταβεί στο αντίστοιχο σχολικό, το οποίο περιέχει κανόνες και διάφορους μεθόδους διδασκαλίας. Εδώ μιλάμε για τον κοινωνικό-ηθικό στόχο της φυσικής αγωγής,

όπου διασφαλίζει την συμμετοχή όλων των παιδιών στις κινητικές δραστηριότητες. Δεν απαιτεί από τους μαθητές εξειδικευμένες δυνατότητες ούτε θέτει όρια και κώδικες. Δεν απευθύνεται βασικά στα προικισμένα «επιδέξια» παιδιά, και εργάζεται με ετερογενείς ή ετερόφυλες ομάδες. Χωρίς αμφισβήτηση οδηγεί στην εξέλιξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών (Αναστασιάδης,1993).

Ο πνευματικός – γνωστικός στόχος της φυσικής αγωγής παίζει τον δικό του σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά μαθαίνουν να ερμηνεύουν και να επιχειρηματολογούν με απλή γυμναστική ορολογίες και βασικούς νόμους της κίνησης, της δύναμης, της ισορροπίας. Η γυμναστική εμπλέκει τα παιδιά σε γνωστικές λειτουργίες όχι μόνο της μνήμης, αλλά και σε εκείνες όπου χρειάζεται το παιδί να συγκρίνει, να ταξινομήσει, να επιλέξει, να αποφασίσει και φυσικά να ενεργήσει.

2.3.Έμφυλες διαστάσεις αναλυτικού προγράμματος.

Ο Griffin (1995) σκιαγραφεί τον τρόπο με τον οποίο ο αθλητισμός δρα για να διατηρήσει τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων και να ενισχύσει τις ανισότητες μεταξύ ανδρών και γυναικών. Αυτή η διαφοροποίηση φαίνεται να έχει μελετηθεί ελάχιστα στα σχολικά βιβλία, αλλά σίγουρα έχει αντιμετωπιστεί από τα μέσα ενημέρωσης, για παράδειγμα, στη μελέτη του Lippe (2002), που εξέτασε την απεικόνιση της εικόνας του γυναικείου σώματος στα μέσα μαζικής ενημέρωσης Δανία, Γερμανία, Ουγγαρία, Νορβηγία και Ρουμανία, κατά τη διάρκεια του Ευρωπαϊκού Πρωταθλήματος Χάντμπολ του 1998.

Στα μαθήματα Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) τα αγόρια τείνουν να αντιλαμβάνονται τα αθλήματα επαφής ως τομείς περιεχομένου που σχετίζονται με τους άνδρες και δείχνουν πολύ λίγα κίνητρα για να μάθουν περιεχόμενο όπως ο χορός, όπως καταδεικνύεται από τους Shenetal. (2003) στην περίπτωση μαθητών από την 6η τάξη έως την 8η τάξη σε ένα σχολείο στη μητροπολιτική περιοχή της Ουάσιγκτον.

Στην Ελλάδα, μια έρευνα που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004) αποκάλυψε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις νέες εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης δεν ήταν θετικές. Αυτό το εύρημα μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και παιδαγωγικής καθοδήγησης σε αυτό το θέμα. Ειδικά στον τομέα της φυσικής αγωγής, η απουσία αναφοράς και οδηγιών για την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, οδήγησε σε έλλειψη γνώσεων του δασκάλου. Πολλές μελέτες έχουν εξετάσει τα στερεότυπα των φύλων και την εκπροσώπηση των γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια για διαφορετικά θέματα, αλλά τα

εγχειρίδια Φυσικής Αγωγής δεν έχουν μελετηθεί. Η κατάσταση θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η χρήση των εγχειριδίων Φυσικής Αγωγής είναι πολύ πρόσφατη (Táboas-Pais, &Rey-Cao, 2012).Οι λίγες υπάρχουσες μελέτες για το θέμα συμφωνούν ότι αυτά τα βιβλία απεικονίζουν μια ανισόρροπη εικόνα της κοινωνίας, με τις γυναίκες να εκπροσωπούνται πολύ λιγότερο από τους άνδρες (Blanco, 2004).

2.4. Διαφορές στα δύο φύλα σε σχέση με τον αθλητισμό.

Αν και οι περισσότεροι μελετητές αναγνωρίζουν ότι τα αγόρια και οι άνδρες γενικά εκδηλώνουν μεγαλύτερο αθλητικό ενδιαφέρον από τα κορίτσια και τις γυναίκες, κάποιοι το αμφισβητούν ή υποστηρίζουν ότι οι διαφορές στην παρατηρούμενη αθλητική συμπεριφορά δεν αντιπροσωπεύουν διαφορές στο υποκείμενο ενδιαφέρον (Brake, 2010). Διαφορετικές επιδόσεις μεταξύ των φύλων έχουν παρατηρηθεί σε μια σειρά κοινών μαθησιακών εργασιών τόσο στη βιβλιογραφία για ανθρώπους όσο και σε ζώα. Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες εργασιών μνήμης για τις οποίες έχουν αναφερθεί συχνά διαφορές φύλου: η χωρική, η λεκτική, η αυτοβιογραφική και η συναισθηματική μνήμη. Συνήθως, πιστεύεται ότι τα αρσενικά παρουσιάζουν πλεονέκτημα στις χωρικές εργασίες και οι γυναίκες στις λεκτικές εργασίες. Ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν τώρα ότι το ανδρικό χωρικό πλεονέκτημα δεν ισχύει για ορισμένες χωρικές εργασίες. Το γυναικείο πλεονέκτημα στη λεκτική επεξεργασία επεκτείνεται σε πολλές εργασίες μνήμης που δεν είναι ρητά λεκτικές (Li, 2014). Η αθλητική απόδοση είναι πολυπαραγοντική, επηρεάζεται από εγγενείς βιολογικές και ανατομικές διαφορές, καθώς και από περιβαλλοντικές δυνάμεις που διαμορφώνουν την κουλτούρα, επηρεάζοντας τη συμμετοχή στον αθλητισμό, την ανάπτυξη των αθλητών και την προπόνηση. Στα ολυμπιακά αθλήματα, άνδρες και γυναίκες διαγωνίζονται σε διαφορετικές αγωνιστικές \ ταξινομήσεις, πιθανώς επειδή το «ασθενές φύλο» δεν μπορούσε να αγωνιστεί χωρίς μειονέκτημα σε σύγκριση με τους άνδρες (Capranicaetal., 2013).

Η βιολογική διαφορά μεταξύ των φύλων μπορεί επίσης να εμφανιστεί ως φυσική αιτιολόγηση της κοινωνικά δομημένης διαφοράς μεταξύ των φύλων. Για παράδειγμα το σώμα και η κίνηση στη φυσική αγωγή υπόκεινται σε έργο κοινωνικής κατασκευής, είναι κοινωνικά κατασκευασμένο ότι η σχολική γυμναστική στο δημοτικό σχολείο προσαρμόζεται στα γυναικεία δεδομένα επειδή δεν απαιτεί σωματική επαφή και υπερβολική, χειροδύναμη κίνηση. Από την άλλη πλευρά το σώμα στην φυσική δραστηριότητα θεσπίζεται και γίνεται αντιληπτό καθώς είναι το όχημα μέσω του οποίου τονίζεται η αρρενωπότητα, αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι σωματικές δραστηριότητες που ακούγονται κατάλληλες για τα αγόρια είναι

εκείνες που θα μπορούσαν να είναι μια αρένα στην οποία θα κυριαρχεί η δύναμη και η σωματική επαφή, όπως ποδόσφαιρο, μπάσκετ, χάντμπολ κτλ. (Gard&Meyenn, 2000). Μελέτες σε μεγάλες σύγχρονες κοινωνίες υποστηρίζουν επίσης τον ισχυρισμό μιας συνεπούς, πιθανώς καθολικής, διαφοράς φύλου στη συμμετοχή στον αθλητισμό. Αυτές οι μελέτες αναφέρουν με συνέπεια ότι οι άνδρες παίζουν αθλήματα πιο συχνά από τις γυναίκες, γενικά τουλάχιστον δύο φορές περισσότερο από άποψη διάρκειας ή συχνότητας (Deaneretal., 2016).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι μπόρεσαν να προσφέρουν μια σχετικά δίκαιη εμπειρία λόγω της άριστης γνώσης του αναλυτικού, παιδαγωγικού προγράμματος, καθώς και ανώτερες γνώσεις των μαθητών τους. Αρκετές έρευνες που έχουν γίνει για την σχέση φύλου και φυσικής αγωγής βασίζονται στην έννοια του ηγεμονικού ανδρισμού του Connell (2013). Ο Connell εξήγησε ότι ο ηγεμονικός ανδρισμός είναι η διαμόρφωση της πρακτικής του φύλου που ενσωματώνει την επί του παρόντος αποδεκτή απάντηση στο πρόβλημα της νομιμότητας της πατριαρχίας, η οποία εγγυάται την κυρίαρχη θέση των ανδρών και την υποταγή των γυναικών. Ο Connell προτείνει ότι οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ αρρενωπών και θηλυκοτήτων ήταν η βάση της «τάξης των φύλων» μιας κοινωνίας. Επιπλέον ο Connell αναφέρθηκε στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των φύλων σε υποκουλτούρες μιας κοινωνίας ως «καθεστώς φύλλου». Επιπροσθέτως, προτείνει ότι υπάρχουν πολλαπλές αρρενωπότητες και θηλυκότητες σε κάθε δεδομένη κοινωνία ή υποκουλτούρα μιας κοινωνίας, και ότι μέσα σε κάθε τάξη φύλου και καθεστώς φύλλου μια συγκεκριμένη αρρενωπότητα κυριαρχεί σε άλλες μορφές αρρενωπότητας και σε όλες τις μορφές γυναικείας απεραντοσύνης: είναι η κυρίαρχη αρρενωπότητα η οποία είναι ηγεμονική, (Matthew,2013). Οι διαφορές στη μάθηση και τη μνήμη μεταξύ ανδρών και γυναικών αναγνωρίζονται συνήθως από τον γενικό πληθυσμό καθώς και από τους επιστήμονες. Οι άντρες ξεπερνούν τις γυναίκες σε εργασίες χωρικής νοητικής περιστροφής και πλοήγησης, ενώ οι γυναίκες συχνά τα καταφέρνουν καλύτερα στη θέση ή την αναγνώριση αντικειμένων καθώς και στις εργασίες λεκτικής μνήμης. Αν και είναι γνωστό ότι οι διαφορές των φύλων στη γνωστική λειτουργία ξεκίνησαν από το πρώιμο στάδιο ανάπτυξης και διαρκούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Li, 2014).

2.5.Αναλυτικά προγράμματα και δια βίου άθληση.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO/ΠΟΥ) επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), μέσω της προαγωγής της Φυσικής Δραστηριότητας (ΦΔ) εντός και εκτός σχολείου (WHO/Europe, 2018). Τόσο ο ΠΟΥ, αλλά και η Γενική Διάσκεψη της

UNESCO (2021) επισημαίνουν πως η παροχή ποιοτικής σχολικής ΦΑ είναι σε θέση να μεταδώσει στα παιδιά την αντίληψη για έναν διά βίου υγιή, κινητικά ενεργό τρόπο ζωής, ώστε να επιτυγχάνεται η πρόληψη σοβαρών διαταραχών της υγείας αλλά και η ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ), (2015), ακολουθώντας τα τελευταία επιστημονικά δεδομένα και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, στοχεύει στην προώθηση της δια βίου άσκησης σε υγεία και ποιότητα ζωής.

Ξεκινά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όλα όσα χρειάζεται ένας μαθητής να γνωρίζει, να κατανοήσει και να μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας. Βασίζεται επίσης στη γενική αρχή του μη αποκλεισμού και της αναγνώρισης του δικαιώματος όλων των παιδιών στη μάθηση (κινητική, γνωστική, ηθική-συναισθηματική-κοινωνική) και έτσι να επιτύχουν δια βίου υγεία (σωματική, ψυχική, συναισθηματική) και ποιότητα ζωής. Προγράμματα εκπαίδευσης και ενθάρρυνσης για παιδιά, στοχεύουν και τελικά επιτυγχάνουν την προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση στη ΦΑ και στο σχολικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, η ικανότητα επιτυχούς αντιμετώπισης των προκλήσεων της καθημερινής ζωής απαιτεί την ικανότητα επίτευξης πολυεπίπεδων προκλήσεων στην ενήλικη ζωή και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Η διδασκαλία στη ΦΑ βασίζεται στις αρχές της αυτοδιάθεσης/αυτονομίας, της απόφασης /αλληλεπίδρασης και της αλληλεγγύης. Στη σύγχρονη εκπαίδευση, ο καθηγητής φυσικής αγωγής, δεν αρκεί μόνο στη γνώση του θέματος, καθώς απαιτείται να ενημερώσει τις γνώσεις του σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία στρατηγικών, τεχνικών, διδακτικών πρακτικών, τεχνικών αξιολόγησης και δημιουργίας ένα ευέλικτο, ένα θετικό περιβάλλον μάθησης (Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Αγωγής 2021-2022). Ο καθηγητής φυσικής αγωγής οφείλει να δημιουργήσει ένα κλίμα ευφορίας και ενθουσιασμού, να δίνει έμφαση στην αξία της προσπάθειας και όχι στο αποτέλεσμα, να ενισχύει την ολική έννοια της υγείας εξηγώντας τον σκοπό του προγράμματος της φυσικής αγωγής. Σκοπός του είναι να ενημερώνει ότι η άθληση συμβάλει στην ανάπτυξη της δύναμης, αντοχής, ταχύτητας, ευλυγισίας, στην προστασία από ασθένειες όπως καρδιοπάθειες, εγκεφαλικά επεισόδια και διαβήτη. Το σημαντικότερο όμως είναι η βελτίωση της ψυχικής υγείας των μαθητών, η μείωση του άγχους και η αύξηση της αυτοπεποίθησης. Με τον σχεδιασμό κατάλληλων μεικτών ομάδων στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ο γυμναστής αναπτύσσει την συνεργασία ατόμων με

διαφορετικές ικανότητες ενισχύοντας την πολύπλευρη βελτίωση των μαθητών ανεξάρτητα από το φύλο (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου, 2000).

Κεφάλαιο 3^ο Έρευνα για τον Δήμο Μαλεβιζίου

3.1. Τοπικά, ιστορικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά του δήμου Μαλεβιζίου Ηρακλείου Κρήτης όπου διεξήχθη η έρευνα.

Η περιοχή του Μαλεβιζίου υπάγεται διοικητικά στο νομό Ηρακλείου και αποτελεί μια από τις επτά επαρχίες του. Γεωγραφικά τοποθετείται στα βόρεια σύνορα του Ηρακλείου με το νομό Ρεθύμνης. Η έκταση της περιοχής φτάνει στα 378 τ. χλμ και αποτελεί το 4,5% της συνολικής έκτασης της Κρήτης και ο πληθυσμός ανέρχεται σε 24.864 κατοίκους. Έδρα του συγκεκριμένου δήμου ορίστηκε το Γάζι ενώ αποτελείται από 20 χωριά. Η περιοχή του Μαλεβιζίου παρουσιάζει σε σύγκριση με το 1971, ένα ρυθμό ανάπτυξης που είναι από τους μεγαλύτερους στο νομό Ηρακλείου. Ο κυριότερος παράγοντας που συντελεί στην ανάπτυξη αυτή, είναι ο τουρισμός. Οι κάτοικοι στον δήμο Μαλεβιζίου αποτελούν αμάλγαμα διάφορων κοινωνικών τάξεων και ποικίλου μορφωτικού επιπέδου, ασχολούνται με όλα τα επαγγέλματα.

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού, το 4,5% είναι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 21,5 της δευτεροβάθμιας και το 67% της πρωτοβάθμιας. Ο μεγαλύτερος αριθμός εξακολουθεί να ασχολείται με τον πρωτογενή τομέα, ο εκσυγχρονισμός του οποίου έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή αξιόλογων προϊόντων γεωργίας, κτηνοτροφίας και μελισσοκομίας. Το φυσικό περιβάλλον της περιοχής είναι από τα πιο εντυπωσιακά της Κρήτης καθώς χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία γεωμορφολογικών και οικολογικών χαρακτηριστικών. Ξεκινάει από τις ψηλές βουνοκορφές της οροσειράς του Ψηλορείτη και καταλήγει στα βόρεια παράλια του νησιού. Συνδυάζει βουνοκορφές, οροπέδια, φαράγγια, πηγές, ποτάμια, λιβάδια και θάλασσα. Χωρίζεται σε δύο ζώνες: την πεδινή και την ορεινή. Η πεδινή φτάνει σε υψόμετρο μέχρι τα 400 μέτρα και η ορεινή αποτελείται από τις παρυφές του Ψηλορείτη.

Στον δήμο Μαλεβιζίου, λειτουργούν 10 σχολεία πρωτοβάθμιας και 3 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ψιλάκης, 1998). Η έρευνα που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε σε 4 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία είναι Ολοήμερα Ενιαίου Τύπου Δημοτικά:

1^ο Δημοτικό Αγ. Μαρίνας (12/θέσιο). Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται στον οικισμό της Αγίας Μαρίνας Τσαλικάκι. Η περιοχή αυτή απέχει 5 χιλιόμετρα από το κέντρο του Ηρακλείου Κρήτης και ανήκει στον Δήμο Μαλεβιζίου. Το 1^ο Δημοτικό ήταν μονοθέσιο, αλλά κατά την διάρκεια των χρόνων και καθώς ο πληθυσμός όλο και αυξανόταν, λειτουργούσαν αίθουσες διασκορπισμένες στην περιοχή για να καλυφθούν οι ανάγκες. Το

1992 ξεκίνησε η λειτουργία του σχολείου το οποίο φιλοξενεί σήμερα 303 μαθητές, καθώς χωρίστηκε από το **2^ο Αγίας Μαρίνας(12/θέσιο)**, με το οποίο συστεγαζόταν για πολλά χρόνια. Ο Ορθόδοξος και εθνικός χαρακτήρα του τόπου φαίνεται από το όνομα του σχολείου. Οι οικογένειες των μαθητών ανήκουν στην μεσαία κοινωνική τάξη καθώς οι περισσότεροι γονείς ασχολούνται με γεωργικές επιχειρήσεις.

2^ο Δημοτικό Γαζίου (12/θέσιο). Το σχολείο ιδρύθηκε το 1989-90. Λειτουργήσε στην παραλιακή περιοχή της Αμμουδάρας εντός του οικισμού των εργατικών κατοικιών. Το 2000-2001, το σχολείο λειτουργεί ως 8/θέσιο, τον επόμενο χρόνο ως 10/θέσιο και το 2004 μέχρι σήμερα ως 12θέσιο.

3^ο Δημοτικό Γαζίου (6/θέσιο). Το 3^ο Δημοτικό Γαζίου συστεγάζεται με το 2ο δημοτικό Γαζίου. Το κτίριο διαθέτει 18 αίθουσες διδασκαλίας, μια πληροφορικής, και αρκετούς βοηθητικούς χώρους. Στα συγκεκριμένα σχολεία του Γαζίου, οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από πολύτεκνες αγροτικές οικογένειες με χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει επειδή στην περιοχή του πολύδροσου Αμμουδάρας στεγάζονται οι εργατικές κατοικίες των πολύτεκνων οικογενειών. Φυσικά αυτό δεν αναιρεί την προσέλευση και εγγραφή μαθητών από οικογένειες με υψηλό και μεσαίο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο.

3.2.Ερευνητικά ερωτήματα

- I. Προτερήματα της ενασχόλησης με την Φυσική Αγωγή**
- II. Διακρίσεις/ στερεότυπα Φυσικής Αγωγής**
- III. Πολιτικές προώθησης της ισότητας στη Φυσική Αγωγή**
- IV. Εμπειρίες/ παραδείγματα**

3.3.Συνεντεύξεις

Οι συνεντευξιαζόμενοι επιθυμούν να παραμείνουν ανώνυμοι και να γνωστοποιηθούν μόνο οι απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων, αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν τόσο μεταξύ τους, όσο και με την ανάλογη βιβλιογραφία ώστε να εξαχθούν αντικειμενικά συμπεράσματα. Αφού αντλήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία από τους ερωτηθέντες, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε πάνω σε πέντε άξονες. Ο πρώτος, ο οποίος αφορούσε τα προτερήματα της ενασχόλησης της φυσικής αγωγής, περιλάμβανε δύο ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση λοιπόν που τέθηκε, ήταν αν θεωρούν ότι με τα μεικτά τμήματα επιτυγχάνεται η ισότητα των ευκαιριών στα δύο φύλα.

«Θεωρώ ότι με τα μεικτά τμήματα στην Φυσική Αγωγή επιτυγχάνεται η ισότητα των ευκαιριών στα δύο φύλα, δίνονται πολλές ευκαιρίες από τον γυμναστή να το επιτύχει από τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις που χρησιμοποιεί στο μάθημα της Γυμναστικής»

(Ερωτώμενος Νο 4)

«Βέβαια, τα μεικτά τμήματα δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να ανακαλύψουν το ένα φύλο το άλλο και να δουν ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν διαφορές, πέραν κάποιες σωματικές, οι οποίες γίνονται δεκτές λόγω του φύλου».

(Ερωτώμενη Νο1)

«...όλοι έχουμε δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες, οπότε καλό είναι να το βλέπουμε και αγόρια και κορίτσια μαζί».

(Ερωτώμενη Νο 2)

Για τον ίδιο άξονα τέθηκε και η δεύτερη ερώτηση για τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι της Φυσικής Αγωγής στην συνύπαρξη των παιδιών.

«Ναι, υπάρχουν κάποιες δυσκολίες στην συνύπαρξη των δύο φύλων, διότι αντιδρούν πολλές φορές τα αγόρια σε παιχνίδια τα οποία έχουν μία -θηλυκότητα- στην έκφραση και στον τρόπο παιχνιδιού, όπως είναι οι χοροί ή η ενόργανη, ή τα αγόρια θέλουν να παίζουν περισσότερο με την μπάλα (το ποδόσφαιρο), και τα κορίτσια δεν θέλουν να συμμετέχουν σε αυτό».

(Ερωτώμενος Νο6)

«.....συνήθως τα αγόρια θέλουν να παίζουν ποδόσφαιρο και τους κάνει μεγάλη εντύπωση όταν θέλουν να παίζουν και τα κορίτσια μαζί τους, οπότε τις περισσότερες φορές τα αγόρια αντιδρούν και επιθυμούν να παίζουν μόνο τους».

(Ερωτώμενος Νο 4)

«.....όταν χωρίζουμε τις ομάδες, τα παιδιά συνήθως ζητάνε να είναι ομάδα με συμμαθητές ίδιου φύλου, αλλά μετά αντιμετωπίζουμε άλλα προβλήματα, δημιουργείται μία ένταση παραπάνω, χωρίζονται σε στρατόπεδα -αγόρια- κορίτσια- και αυτό δεν το επιθυμούμε».

(Ερωτώμενος Νο5)

Ο δεύτερος άξονας της έρευνας επικεντρώθηκε στις πολιτικές προώθησης της ισότητας στη Φυσική Αγωγή και περιλάμβανε έξι ερωτήσεις με την πρώτη να αναφέρεται στα στερεότυπα που κυριαρχούν στην περιοχή και αφορούν το φύλο.

«.....κυριαρχούν στερεότυπα, όσον αφορά το φύλο και μάλιστα αρκετά. Αυτό συμβαίνει επειδή οι περισσότεροι γονείς ασχολούνται με αγροτικές ασχολίες, κατάγονται από το κοντινά ορεινά χωριά και αυτό δημιουργεί κάποια στερεότυπα».

(Ερωτώμενος Νο 4)

«....υπάρχουν κάποια στερεότυπα από την πλευρά κυρίως των αντρών. Οι άντρες θεωρούν κάποια αθλήματα ή δραστηριότητες γυμναστικής προπύργια των κοριτσιών ή αντίστοιχα των αγοριών, υπάρχει μια τάση από τους γονείς των αγοριών κυρίως, των πατεράδων προς τα αγόρια να μην συμμετέχουν σε δραστηριότητες χορευτικές τύπου Zumba, ή ενόργανη.....»

(Ερωτώμενος Νο 5)

«.....κυριαρχούν, εδώ στην Κρήτη ειδικά στα κοντινά χωριά που μέχρι τώρα γενικά οι άντρες υποτιμούσαν τις γυναίκες, βέβαια υπάρχει μία εξέλιξη πολύ μεγάλη,.....και οι ίδιες οι κοπέλες υποτιμούν τον εαυτό τους, όμως με το πέρασμα των χρόνων σιγά, σιγά όλα λύνονται με την σωστή καθοδήγηση, απλά εδώ η επαρχία θέλει πιο πολλή».

(Ερωτώμενη Νο 1)

«.....υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, εξαιτίας του τόπου, γιατί οι γονείς έχουν κάποιες προκαταλήψεις από μόνοι τους και από παλιά και από τα χωριά, εδώ στην Κρήτη υπάρχουν πολλά χωριά και δεν αφήνουμε τον πολιτισμό να έρθει όσο γρήγορα γίνεται στις πόλεις αλλά πιστεύω θα τα καταφέρουμε».

(Ερωτώμενη Νο 2)

«.....υπάρχουν και αυτό εξαρτάται από το πως μεγαλώνουν τα παιδιά, πως έχουν τις αρχές τους, τι έχουν διδαχτεί σε όλη την προηγούμενη ζωή τους, πριν ενταχθούν στο σχολείο, το οικογενειακό τους περιβάλλον, το ότι υπάρχουν γονείς οι οποίοι είναι παράξενοι, με την έννοια ότι έχουν τα δικά τους στερεότυπα και είναι μεγαλωμένοι με τις δικές τους αντιλήψεις και κοσμοθεωρία.....και όλα αυτά τα μεταφέρουν φυσικά στα παιδιά».

(Ερωτώμενη Νο7)

Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν χωρίζουν ένα μεικτό τμήμα σε αμιγείς ομάδες φύλου κάποιες φορές και γιατί;

«Ποτέ δεν χωρίζω το τμήμα.....στο Δημοτικό θεωρώ ότι δεν πρέπει να χωρίζονται τα αγόρια από τα κορίτσια γιατί αυτό δημιουργεί στερεότυπες αντιλήψεις και όσον αφορά το φύλο»

(Ερωτώμενος Νο4)

«....ποτέ γιατί τους αυξάνω τα στερεότυπα που πιθανόν έχουν...».

(Ερωτώμενη Νο 1)

Όσον αφορά ποια αθλήματα ταιριάζουν περισσότερο σε αγόρια και ποια σε κορίτσια οι δάσκαλοι απάντησαν ότι ίσως τα αθλήματα που απαιτούν περισσότερη μυϊκή δύναμη να ταιριάζουν σε αγόρια ενώ τα αθλήματα που απαιτούν πιο λεπτούς χειρισμούς να ταιριάζουν σε κορίτσια.

«.....η αλήθεια είναι πως ναι αλλά δεν έχει να κάνει με την δύναμη ή την ταχύτητα ή την αντοχή, απλώς νομίζω ότι η ευστροφία των κοριτσιών τους δίνει αυτήν την ωριμότητα, την λεπτή κινητικότητα , την οποία κατακτούν πιο νωρίς.....»

(Ερωτώμενη Νο 7)

«....ένα άθλημα μυϊκής δύναμης ίσως ταιριάζει περισσότερο στα αγόρια, ενώ τα κορίτσια είναι πιο ευέλικτα, πιο ανάλαφρα σε κάποιες χορευτικές κινήσεις...»

(Ερωτώμενη Νο 2)

Μία άλλη παράμετρος που τέθηκε ήταν αν στην καριέρα τους έχουν συναντήσει ποτέ περιπτώσεις παιδιών που τείνουν να θέλουν να ασχολούνται με αθλήματα που ως επί το πλείστον να κυριαρχεί το αντίθετο φύλο από τα ίδια.

«....είναι σπάνιο να συμβεί αυτό στο συγκεκριμένο σχολείο, λόγω του κοινωνικού περιβάλλοντος»

(Ερωτώμενη Νο 3)

«....η φύση παίζει άσχημα παιχνίδια μερικές φορές με κάποια παιδιά και μέχρι να καταλάβουν που βρίσκονται και που είναι δηλ. στο θήλυ ή στο αρρεν...φυσικά και τα παιδιά πειραματίζονται και πραγματικά ασχολούνται κάποια αγοράκια με τις κορδέλες ή τα στεφάνια και τα κορίτσια να θέλουν έντονα να παίζουν ποδόσφαιρο....»

(Ερωτώμενη Νο 7)

Ως επέκταση της προηγούμενης ερώτησης, τέθηκε η επόμενη διευκρινιστική ερώτηση, αν τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν διαφορετική αντιμετώπιση στο σχολικό περιβάλλον από τους συμμαθητές τους.

«...το κοροϊδεύουν, επειδή μπορεί ένα αγόρι να ασχολείται με τον χορό, ή με την ενόργανη, ενώ όταν ένα κορίτσι θέλει να παίζει ποδόσφαιρό δεν τίθεται τέτοιο θέμα».

(Ερωτώμενος Νο 4)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν έχουν προσαρμόσει τους κανόνες διάφορων δραστηριοτήτων με κριτήριο το φύλο για παράδειγμα στην καταμέτρηση του σκορ ή τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει το ένα φύλο σε σχέση με το άλλο ανάλογα το άθλημα.

«....στο βόλει επιβραβεύω λίγο περισσότερο τα αγόρια. Ανάλογα το κάθε άθλημα δίνω περισσότερη ενθάρρυνση ανάλογα το άθλημα στο φύλο που δεν του ταιριάζει τόσο σύμφωνα με τα στερεότυπα της περιοχής, είτε της σωματικής διάπλασης και τις απαιτήσεις του αθλήματος».

(Ερωτώμενος Νο 5)

«...ποτέ...κάποιες φορές ανάλογα το άθλημα ή την δραστηριότητα προσαρμόζω τους κανόνες, αλλά για όλο το τμήμα...».

(Ερωτώμενη Νο 1)

Ο τρίτος άξονας αφορά τις Πολιτικές προώθησης της ισότητας στη Φυσική Αγωγή. Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε ήταν αν οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποια περαιτέρω επιμόρφωση πάνω στις φυλετικές διαφορές, και όλοι απάντησαν ότι δεν έχουν λάβει κάποια πέρα από τα μαθήματα του πτυχίου τους.

«Όχι δεν έχουμε πάρει κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση»

(Ερωτώμενη Νο 7)

Η συμπληρωματική ερώτηση που τέθηκε για την προηγούμενη ήταν αν θεωρούν χρήσιμη μία τέτοια επιμόρφωση.

«Σίγουρα θα βοηθούσε πολύ τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν περισσότερο τα παιδιά, ειδικά σε αυτήν την τρυφερή ηλικία που όλα αλλάζουν πολύ γρήγορα».

(Ερωτώμενος Νο 5)

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων λοιπόν, εξάγονται συμπεράσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν για την παρούσα έρευνα. Τόσο οι απαντήσεις που δόθηκαν, όσο και η σχετική βιβλιογραφία, συμφωνούν μεταξύ τους και αναλύονται παρακάτω.

I. Προτερήματα της ενασχόλησης με την Φυσική Αγωγή

Η ζωή σε ένα μάθημα φυσικής αγωγής μπορεί καλύτερα να θεωρηθεί ως ένας σύνθετος ιστός αλληλεπιδράσεων, που περιλαμβάνει τη συμπεριφορά ενός δασκάλου προς τους μαθητές του (LaFrance, 1985). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών στη φυσική αγωγή επηρεάζονται από μεταβλητές όπως: λεκτικές συμπεριφορές, αντιληπτές διαφορές στη φυσική ικανότητα, στυλ και στρατηγικές διδασκαλίας, διαχείριση τάξης και διδακτικά θέματα. Όταν αυτές οι μεταβλητές επηρεάζονται από το αν ένας μαθητής είναι γυναίκα ή άνδρας, οι αλληλεπιδράσεις γίνονται αλληλεπιδράσεις φύλου (Davis, 2003). Κατά τον ορισμό της ισότητας των φύλων, ο Shakeshaft (1986) δήλωσε ότι ορισμένοι άνθρωποι ευνοούν την «ισότητα μεταχείρισης» ή προσφέρουν σε κάθε μαθητή ίση πρόσβαση στα προγράμματα ενώ αγνοούν τις ατομικές διαφορές. Ωστόσο, άλλοι υποστηρίζουν τον ορισμό της ισότητας των φύλων ως «ισότητα αποτελέσματος», η οποία αναγνωρίζει ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες και υπόβαθρο και για να έχουν ίσα αποτελέσματα, πρέπει να τυγχάνουν ατομικής μεταχείρισης (Davis, 2003). Με την παραπάνω άποψη φαίνεται να συμφωνούν και οι ερωτώμενοι, καθώς θεωρούν ότι τα μεικτά τμήματα προάγουν το αίσθημα του δικαίου καθώς και την αναγνώριση των ίσων ευκαιριών και για τα δύο φύλα, αναγνωρίζοντας όμως και τις σωματικές διαφορές που έχει το κάθε φύλο. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο προσπαθούσαν να προάγουν την ισότητα των δύο φύλων, αλλά και να σεβαστούν την διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Αναγνώρισαν ότι υπάρχουν βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, αλλά αυτό δεν εμποδίζει τα παιδιά να δοκιμαστούν και να συμμετέχουν σε όλα τα αθλήματα με την παρότρυνση των δασκάλων τους.

Λόγω της στενής σχέσης του σώματος με τον αθλητισμό και τα παιχνίδια, η ΦΑ (Φυσική Αγωγή), θεωρείται στον στοχαστικό λόγο συνεκπαίδευσης ως ιδανικός τομέας για να εξεταστεί το ζήτημα των διαφορών μεταξύ των φύλων. Λόγω της ιδιαίτερης θέσης της μεταξύ των σχολικών μαθημάτων, η ΦΑ προσφέρει την ευκαιρία να ξεπεραστούν τα παραδοσιακά στερεότυπα φύλου (Kastrup & Kleindienst-Cachay 2016). Αυτή η δομή καθιστά την ΦΑ ιδιαίτερα κατάλληλη για την τόνωση των διαδικασιών συνειδητοποίησης σχετικά με τα στερεότυπα του φύλου καθώς και για τις διαφορές στις αθλητικές πρακτικές και την αθλητική συμπεριφορά των ατόμων, είτε είναι κορίτσια είτε αγόρια. Και είναι αυτή η επίγνωση που μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση της ισοδυναμίας και στον αμοιβαίο σεβασμό των διαφορών (Kleindienst-Cachay & Frohn, 2014). Ταυτόχρονα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια μπορούν να χειραφετηθούν από τα παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων

με την ενασχόληση με αθλήματα που —παραδοσιακά— θεωρούνται ακατάλληλα για αυτά. Λόγω των ιδιαίτερων ευκαιριών που είναι εγγενείς στο θέμα, πολλοί εκπαιδευτικοί και δάσκαλοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη σωματική άσκηση μεικτού φύλου και να απορρίψουν οποιαδήποτε επιστροφή σε τάξεις ενός φύλου (Frohn, 2014). Ειδικότερα στην Ελλάδα το πρόγραμμα διδασκαλίας έχει διαμορφωθεί για την ίση εκμάθηση των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου σε όλα τα αθλήματα και το ίδιο φαίνεται να προσπαθούν και οι δάσκαλοι Φυσικής Αγωγής, όπως φαίνεται και από τις συνεντεύξεις τους. Το έργο των εκπαιδευτικών ειδικότερα της συγκεκριμένη ημιαστικής περιοχής, είναι αρκετά δύσκολο, λόγω των στερεοτύπων που επικρατούν για τις ασχολίες που πρέπει να έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια και κατ' επέκταση για τα αθλήματα που πρέπει να επιλέγουν. Φαίνεται όμως ότι σιγά σιγά ξεπερνιούνται με την ίση συμμετοχή σε όλα τα αθλήματα και τις δραστηριότητες όλων των παιδιών στο σχολικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής.

Ωστόσο, η προϋπόθεση για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων που περιγράφονται παραπάνω στη συνεκπαιδευτική ΦΑ είναι να δοθεί σε κάθε κορίτσι και αγόρι η ευκαιρία να δημιουργήσει ένα μεγάλο ρεπερτόριο μορφών κίνησης μέσα σε διάφορους φυσικούς πολιτισμούς, π.χ. παιχνίδια, αθλήματα, γυμναστική, χορός και άλλες αισθητικές δραστηριότητες, καθώς και ασκήσεις που σχετίζονται με την υγεία. Κατά συνέπεια, τα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν μια ολόκληρη σειρά πιθανών δραστηριοτήτων και κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρέπει να επιλέγουν δραστηριότητες από αυτή τη «δεξαμενή» με τέτοιο τρόπο ώστε μια ποικιλία αισθητηριακών διαστάσεων να ενσωματώνονται με ισορροπημένο τρόπο. Οι δραστηριότητες θα περιλαμβάνουν επομένως δραστηριότητες αισθητικής και υγείας μαζί με παιχνίδια και ανταγωνιστικά αθλήματα. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν επίσης να συμπεριληφθούν μορφές αθλητικών δραστηριοτήτων που προτιμούν μεμονωμένοι μαθητές, ανεξάρτητα από το αν είναι οι προτιμήσεις αγοριών ή κοριτσιών (Kastrup & Kleindienst-Cachay 2016). Αν και το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι συγκεκριμένο, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συμπεριλάβουν όσες περισσότερες δραστηριότητες μπορούν που να μην αφορούν μόνο το ένα από τα δύο φύλα και να εντοπίσουν μαθητές που ανεξάρτητα φύλου δείχνουν να ενδιαφέρονται για αθλήματα που δεν προτιμά η πλειοψηφία.

Ανισότητες μεταξύ των φύλων στη σωματική δραστηριότητα υπάρχουν επίσης στα σχολεία, με τα κορίτσια λιγότερο δραστήρια από τα αγόρια κατά τη διάρκεια της φυσικής αγωγής (Ridgers et al., 2012). Στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι, επιπλέον, συμφωνούν ότι υπάρχουν δυσκολίες στη συνύπαρξη αγοριών και κοριτσιών στα πλαίσια ενός μεικτού τμήματος, καθώς

τα αγόρια φαίνεται να επιθυμούν κυρίως το ποδόσφαιρό, καθώς στερεοτυπικά έχει συνδεθεί ως ένα «αντρικό» άθλημα. Από την άλλη τα κορίτσια φαίνεται να επιθυμούν να συμμετέχουν στα «αγορίστικα» αθλήματα αν και φαίνεται και εκείνα να στρέφονται σε ομάδες ίδιου φύλου ή σε αθλήματα λιγότερο ανταγωνιστικά. Φαίνεται ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια αναγνωρίζουν τις σωματικές διαφορές που υπάρχουν και επιλέγουν, όχι τόσο το άθλημα, όσο να είναι ισάξιες οι δυνατότητές τους γι' αυτό και στρέφονται στο ίδιο φύλο. Αν και τα σχολεία αποτελούν σημαντικό περιβάλλον για τη βελτίωση των επιπέδων φυσικής δραστηριότητας των κοριτσιών (Pearsonetal., 2015), οι μελέτες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζουν μοναδικά εμπόδια που σχετίζονται με το φύλο στη συμμετοχή τους στη σωματική δραστηριότητα και τον αθλητισμό. Τα εμπόδια περιλαμβάνουν, πίεση για συμμόρφωση με τα στερεότυπα φύλου (π.χ., το ποδόσφαιρο είναι κατάλληλο για αγόρια, αλλά όχι για κορίτσια), αντιμετώπιση των συνεπειών της αμφισβήτησης των παραδοσιακών ρόλων των φύλων (δηλαδή, η επισήμανση «αγοροκόριτσο»), ο εκφοβισμός από τα αγόρια, η αυτοσυνείδηση η παρουσία αγοριών, η αντιληπτή ικανότητα, και οι λιγότερες ευκαιρίες για αθλητισμό (Dudleyetal., 2018). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξισορροπήσουν αυτές τις διαφορές με τρόπο που να μην μειώσουν την μία ή την άλλη ομάδα και ούτε να την αδικήσουν. Μέσα σε ένα περιβάλλον ίσων ευκαιριών οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας έδειξαν να προσπαθούν να προωθήσουν όλες τις δραστηριότητες και τα αθλήματα και στα δύο φύλα, χωρίς όμως να πιέσουν τα παιδιά.

II. Διακρίσεις/ στερεότυπα Φυσικής Αγωγής

Ειδικότερα στην Κρήτη που είναι ένα νησί, με μόνο τέσσερεις μεγάλες πόλεις και πλήθος χωριών, έχουν εδραιωθεί κάποια στερεότυπα, τα οποία οι εκπαιδευτικοί, δίνουν μάχη να διώξουν από τις αντιλήψεις των μαθητών τους. Φαίνεται και από τις συνεντεύξεις, ότι η «μάχη των φύλων», όσον αφορά τον αθλητισμό, προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον και αυτό είναι εκείνο που επηρεάζει τους μαθητές. Η αυτοεικόνα ή η αντίληψη του σώματος του μεμονωμένου εφήβου μπορεί επίσης να επηρεάσει το επίπεδο συμμετοχής του στη φυσική δραστηριότητα. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τι είναι κοινωνικά αποδεκτό για το φύλο τους, συμπεριλαμβανομένων των αθλητικών προτύπων, επηρεάζει την επιλογή της δραστηριότητάς τους καθώς και την πιθανότητα συμμετοχής τους στον αθλητισμό (Smiley, 2015). Η κοινωνικοποίηση ανδρών και γυναικών και η σχετική κοινωνική κατασκευή του αθλητισμού μπορεί να είναι ίσοι παράγοντες που συμβάλλουν στις διαφορές των φύλων στις αθλητικές ικανότητες.

Η θέση της γυναίκας σε αυτή την κοινότητα έχει αλλάξει με τα χρόνια. Στο παρελθόν, οι γυναίκες περιορίζονταν στο σπίτι (η οικιακή σφαίρα), αν και δεν ήταν καθόλου ασυνήθιστο να εργάζονται στα χωράφια ή να φροντίζουν τα ζώα (όπως είναι χαρακτηριστικό των γυναικών στις αγροτικές ελληνικές κοινότητες· Dubisch, 1986). Κατάλοιπα όμως των στερεοτυπικών ιδεών ότι οι γυναίκες και οι άντρες πρέπει να ασχολούνται με διαφορετικά πράγματα, πόσο μάλλον με διαφορετικά αθλήματα, υπάρχουν ακόμα και στην σύγχρονη εποχή, ειδικά σε ημιαστικές περιοχές καθώς και στην ύπαιθρο όπως φαίνεται και στην παρούσα έρευνα. Μια σχεσιακή αντίληψη του φύλου περιλαμβάνει αναγκαστικά μια κριτική εξέταση τόσο της θηλυκότητας όσο και της αρρενωπότητας καθώς αναπτύσσονται σε σχέση μεταξύ τους μέσα σε ένα σύστημα δομημένης κοινωνικής ανισότητας.

Αν και φαίνεται να υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ της αθλητικής συμμετοχής και των σωματικών ικανοτήτων, η σχέση μεταξύ αθλητικής συμμετοχής και γενικής αυτοεκτίμησης είναι λιγότερο σαφής (Bowkeretal., 2003). Η προσαρμογή μεταξύ του επιπέδου αθλητικής συμμετοχής και του προσανατολισμού του ρόλου του φύλου μπορεί να περιπλέκεται περισσότερο δεδομένου του πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι αθλητικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, σε μια προσπάθεια να αναπτυχθούν ανταγωνιστικές ομάδες σε μια σχετικά μικρή κοινότητα ή σχολείο, οι διοργανωτές πρέπει συχνά να βασιστούν σε μια μικρότερη ομάδα ατόμων με την αθλητική ικανότητα ή την εμπειρία για να συμμετάσχουν σε ανταγωνιστικό επίπεδο. Το αποτέλεσμα είναι μια πιθανή αυξημένη πιθανότητα πίεσης σε άτομα των οποίων ο προσανατολισμός στον ρόλο του φύλου δεν ταιριάζει ευνοϊκά με αυτό το είδος αθλητικής προσπάθειας. Δεδομένου ότι η ομάδα επιλογής σε μικρότερες κοινότητες και σχολεία είναι περιορισμένη για ανταγωνιστικές ομάδες, ενδέχεται να υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος σε αυτά τα περιβάλλοντα από ό,τι σε περιβάλλοντα όπου η ομάδα επιλογής είναι μεγαλύτερη. Από την άλλη πλευρά, για τους ίδιους λόγους, οι μικρότερες κοινότητες και τα σχολεία μπορεί να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να καλύψουν τις ανάγκες εκείνων που θα ήταν κατάλληλοι για ανταγωνιστική αθλητική συμμετοχή (Bowkeretal., 2003).

Έχει γίνει μεγάλη συζήτηση σχετικά με τις διαφορές των φύλων στην αθλητική συμμετοχή, δεδομένου του γεγονότος ότι τα αγόρια συμμετέχουν πιο συχνά από τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης βοηθούν να εξηγηθεί γιατί περισσότερα έφηβα κορίτσια μπορεί να μην ασχολούνται με τον αθλητισμό. Το πιο σημαντικό, ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης τονίζουν ότι ο προσανατολισμός στον ρόλο του φύλου και όχι το φύλο του μπορεί να είναι η κρίσιμη μεταβλητή που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Προκειμένου να

εμπλακούν περισσότερα άτομα στον αθλητισμό, πρέπει να διασφαλίσουμε ότι συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπου αισθάνονται πιο άνετα και ότι ταιριάζουν με τους στόχους τους για συμμετοχή. Για παράδειγμα, ένα άτομο με πιο ανδρικό προσανατολισμό στον ρόλο του φύλου μπορεί να αισθάνεται πιο άνετα σε ένα ανταγωνιστικό αθλητικό περιβάλλον, ενώ ένα άτομο με πιο γυναικείο προσανατολισμό ρόλου μπορεί να έχει λιγότερο ανταγωνιστικό προσανατολισμό και να αισθάνεται πιο άνετα να παίζει σε μια ομάδα ψυχαγωγίας (Bowkeretal., 2003).

Αυτό το σκεπτικό δεν ισχύει μόνο για τα κορίτσια αλλά και για τα αγόρια. Όλοι οι έφηβοι που συμμετέχουν σε μια ανταγωνιστική ομάδα ενδέχεται να μην έχουν αυξημένη αυτοεκτίμηση ή αυξημένη σωματική και αθλητική ικανότητα. Ομοίως, η απλή συμμετοχή σε αθλήματα (π.χ. ψυχαγωγικό επίπεδο) μπορεί να μην αρκεί για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Είναι σημαντικό να προσφέρεται ποικιλία δραστηριοτήτων σε διαφορετικά επίπεδα ανταγωνιστικότητας, προκειμένου ο μεγαλύτερος αριθμός ατόμων να αποκομίσει τα οφέλη της αθλητικής συμμετοχής (Bowkeretal., 2003).

Ορισμένα χαρακτηριστικά και δραστηριότητες στον τομέα του αθλητισμού έχουν παραδοσιακά αποδοθεί σε αγόρια και άλλα σε κορίτσια. Στην ουσία ορισμένα αθλήματα έχουν οριστεί είτε ως ανδρικά είτε ως γυναικεία χαρακτηριστικά και δραστηριότητες. Ενώ οι παραδοσιακά παθητικές, ιδιωτικές, μη επιθετικές και μη ανταγωνιστικές δραστηριότητες κρίνονται κατάλληλες για κορίτσια και η συμμετοχή σε αθλητικές εκδηλώσεις θεωρούνται γενικά πιο αποδεκτές δραστηριότητες αναψυχής για άνδρες και αγόρια (Hoeber&Kerwin, 2013). Θεωρούμε αυτές οι διακρίσεις μεταξύ αρσενικών και γυναικείων χαρακτηριστικών και δραστηριοτήτων στον αθλητισμό είναι κοινωνικές κατασκευές που βασίζονται στο πώς οι άνθρωποι πιστεύουν ότι διαφέρουν τα αγόρια και τα κορίτσια και όχι στο πώς διαφέρουν πραγματικά. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι διαφορές μεταξύ των φύλων είναι αποτέλεσμα γενικών εικόνων ή στερεοτύπων αγοριών και κοριτσιών (Klomstenetal., 2005). Τα παιδιά και οι ενήλικες «δικαιολογούν» το φύλο τους μέσα και μέσα από αθλητικές δραστηριότητες: κατασκευάζουν, αναπαράγουν και δικαιολογούν ενεργά το φύλο τους στις σχέσεις τους με τους άλλους (και τις προσδοκίες τους) μέσω πρακτικών που συνδέονται με ορισμένα (θηλυκά ή) αρσενικά χαρακτηριστικά και αξίες (Lagaert&Roose, 2018). Ειδικότερα στο δημοτικό, όπου είναι ένας χώρος που προσπαθούν να ενταχθούν και να προσδιοριστούν σαν άτομα, τα παιδιά προσπαθούν να οριοθετήσουν την προσωπικότητά τους και ταυτόχρονα να μην ξεχωρίζουν από το «φύλο» τους. Το έργο των εκπαιδευτικών είναι πολύ δύσκολο, καθώς

καλούνται να θέσουν τις αξίες των ίσων ευκαιριών αλλά ταυτόχρονα να σέβονται την διαφορετικότητα.

Τα αθλήματα που θεωρούνται αρσενικά αποτελούνται συχνά από ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: κίνδυνος, ρίσκο, βία, ταχύτητα, δύναμη, αντοχή, πρόκληση και ομαδικό πνεύμα (Koivula, 2001). Επιπλέον, το θάρρος και η επιθετικότητα είναι χαρακτηριστικά που συνδέονται αποκλειστικά με τον ανδρικό αθλητισμό (Metheny, 1965). Παραδείγματα αθλημάτων που παραδοσιακά ταξινομούνται ως «συνήθως αρσενικά» είναι: πυγμαχία, πολεμικές τέχνες, ποδόσφαιρο, χάντμπολ, άρση βαρών και πάλη.

Από την άλλη πλευρά, τα γυναικεία αθλήματα έχουν υψηλή βαθμολογία σε αισθητικά χαρακτηριστικά όπως η χάρη (Metheny, 1965) και αθλήματα όπως η αερόμπικ, ο χορός, το καλλιτεχνικό πατινάζ, η γυμναστική, το τένις, η ιππασία και η συγχρονισμένη κολύμβηση θεωρούνται ως γυναικεία αθλήματα. Επιπλέον, το μπαλέτο, που είναι μια μορφή τέχνης, θεωρείται επίσης γυναικεία δραστηριότητα. Το να είσαι χαριτωμένος, μη επιθετικός και να συμμορφώνεσαι με τις στερεότυπες προσδοκίες της θηλυκότητας, όπως η ομορφιά, φαίνεται να είναι χαρακτηριστικά που έχουν επιβιώσει με τα χρόνια και εξακολουθούν να είναι στενά συνδεδεμένα με τον γυναικείο αθλητισμό. Το συστατικό της ομορφιάς ως στοιχείο του αθλήματος φαίνεται να είναι μια σημαντική πτυχή της αντιληπτής θηλυκότητας ενός αθλήματος. Αυτό είναι πιθανώς επειδή είναι μια σημαντική πτυχή στη γενική έννοια της θηλυκότητας. Το γυναικείο σώμα συνεχίζει να αναγνωρίζεται ως αντικείμενο. Τα κορίτσια και οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται επίσης για να χρησιμοποιούν το σώμα τους για να ευχαριστήσουν τους άλλους και να συγκρίνουν την εμφάνισή τους με αυτή του κυρίαρχου γυναικείου ιδεώδους. Τα αθλήματα που επιδιώκουν να προσφέρουν ομορφιά και οπτική ευχαρίστηση είναι επομένως όχι μόνο αποδεκτά για τα κορίτσια, αλλά συνάδουν καλά με τις στερεότυπες προσδοκίες της θηλυκότητας (Klomsen et al., 2005).

Είναι ξεκάθαρο από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ότι προσπαθούν, όσο το επιτρέπουν οι συνθήκες και το κοινωνικό περιβάλλον, να μην κάνουν διακρίσεις στα αθλήματα αυτά κάθε αυτά όσον αφορά το φύλο, αλλά όποιες διαφοροποιήσεις γίνονται, να έχουν καθαρά σωματικά και βιολογικά κριτήρια. Είναι πολύ δύσκολο σε ένα ημιαστικό περιβάλλον, τα παιδιά να αποτινάξουν από πάνω τους στερεοτυπικές αντιλήψεις που κουβαλάνε γενιές ολόκληρες.

III. Πολιτικές προώθησης της ισότητας στη Φυσική Αγωγή

Ένα κρίσιμο ερώτημα είναι εάν η διαφορά φύλου στη συμμετοχή στον αθλητισμό αντικατοπτρίζει πραγματικά τη διαφορά στα κίνητρα για συμμετοχή. Αυτό το ερώτημα προκύπτει επειδή σε πολλές κοινωνίες τα κορίτσια και οι γυναίκες απολαμβάνουν πολύ λιγότερο ελεύθερο χρόνο από ότι τα αγόρια και οι άνδρες (Chick, 2010; Whiteside&Hardin, 2011) ή αποθαρρύνονται ή απαγορεύονται να συμμετέχουν σε αθλήματα. Μόλις καταστούν σαφείς οι διαδικασίες με τις οποίες η (αν)ισότητα σε μακροεπίπεδο επηρεάζει την (αν)ισότητα σε μικροεπίπεδο, οι ερευνητές θα είναι σε θέση να προσδιορίσουν τις σχετικές διαστάσεις της ισότητας των φύλων (π.χ. γνώση και εκπαίδευση, ελεύθερος χρόνος και μη αμειβόμενη εργασία, ...) που μπορεί να αντιμετωπιστεί για τη βελτίωση της πρόσβασης περισσότερων γυναικών σε αθλητικές εκδηλώσεις.

Τα τελευταία χρόνια, ένας αυξανόμενος όγκος εμπειρικών εργασιών έχει βοηθήσει να αναπτύξουμε τις αντιλήψεις μας για τις αρρενωπότητες και τις θηλυκότητες στην εκπαίδευση, τη φυσική αγωγή και τον σχολικό αθλητισμό (Penney, 2002). Η αναγνώριση της τάξης των φύλων στην κοινωνία μας και των σχεσιακών της επιπτώσεων για όλους είναι ζωτικής σημασίας εάν η αλλαγή μπορεί να ξεκινήσει και να διατηρηθεί από το επίπεδο του μεμονωμένου δασκάλου, διαδοχικά προς τα πάνω και κυματίζοντας προς τα έξω, μέσω μαθητών, άλλων δασκάλων, μελλοντικών μαθητών δασκάλων (Penney, 2002). Η εργασία του Sparkes (1992) σχετικά με τις υποκειμενικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής, παρέχει περαιτέρω ποιοτικές γνώσεις σχετικά με αυτές τις συνδέσεις και τα μέσα διερεύνησής τους. Αυτοί οι συμμετέχοντες και άλλοι ομοίως αφοσιωμένοι καθηγητές φυσικής αγωγής χρειάζονται βοήθεια για να γνωρίζουν τη μικροπολιτική φύση της αμφισβήτησης της τάξης των φύλων στη διδασκαλία τους και τις επιπτώσεις της για τις δικές τους ταυτότητες. Είναι σημαντικό να προχωρήσουμε πέρα από τις κλασικές «φιλελεύθερες» (ισότητα πρόσβασης) έννοιες της πολιτικής δράσης.

Συμπεράσματα

Υπάρχει μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι οι βελτιώσεις στην ποιότητα και τα πρότυπα της μάθησης των μαθητών είναι, τουλάχιστον στο καλοκαίρι, εξαρτώνται από τις βελτιώσεις στην ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Το φύλο, η αρρενωπότητα και η θηλυκότητα πάντα ορίζονται και κατασκευάζονται μέσα σε πολιτιστικά και θεσμικά πλαίσια. Ο αθλητισμός αναγνωρίζεται ότι παίζει σημαντικό κοινωνικό ρόλο για την προώθηση της εκπαίδευσης, της υγείας, του διαπολιτισμικού διαλόγου και της ατομικής ανάπτυξης, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή, την ηλικία, τις ικανότητες, τη θρησκεία, τις πολιτικές πεποιθήσεις, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ενός ατόμου, ο αθλητισμός συνεχίζει να παρουσιάζει ανισότητες όσον αφορά την ισότητα των φύλων, με μειωμένες ευκαιρίες, δημοσιονομικά επιδόματα και κοινωνική υποστήριξη για κορίτσια και γυναίκες σε όλο τον κόσμο (Capranica et al., 2013).

Τα οφέλη της τακτικής σωματικής δραστηριότητας για τα παιδιά έχουν τεκμηριωθεί καλά και καλύπτουν τόσο τον σωματικό όσο και τον νοητικό τομέα (Janssen & LeBlanc, 2010). Ειδικά στην Κρήτη φαίνεται να δίνεται μεγάλη προσοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και κυρίως στις ίσες ευκαιρίες τόσο μεταξύ αγοριών, όσο και κοριτσιών σε όλα τα αθλήματα.

Επιπλέον, οι δάσκαλοι θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να βοηθούν ιδιαίτερα τα αγόρια και τα κορίτσια σε εκείνες τις μορφές κίνησης, οι οποίες (δήθεν) είναι ασυμβίβαστες με την κοινωνικοποίηση με γνώμονα το φύλο και τις στερεότυπες κατηγοριοποιήσεις του φύλου. Συνοπτικά, υπάρχουν πολλά αναγνωρίσιμα ζητήματα φύλου στη φυσική αγωγή που μπορεί να επηρεάσουν τα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας στα κορίτσια κατά την εφηβεία και διαφορετικές προτάσεις για το πώς να καταπολεμηθεί αυτό το πρόβλημα. Τα ζητήματα φύλου περιλαμβάνουν: χαμηλά επίπεδα απόλαυσης καθώς και χαμηλά επίπεδα αντιληπτής ικανότητας μεταξύ των κοριτσιών, ανισορροπία κεφαλαίων και εστίαση στον προγραμματισμό ανδρικού αθλητισμού στα σχολεία, καθώς και έλλειψη φιλικού περιβάλλοντος φυσικής αγωγής για τις γυναίκες. Οι προτάσεις για τη βελτίωση της φυσικής αγωγής για τα κορίτσια περιλαμβάνουν: αύξηση του χρόνου στη φυσική αγωγή, προσφορά μεγαλύτερης ποικιλίας εξωσχολικού προγραμματισμού, εστίαση στον εξατομικευμένο προγραμματισμό, διευκόλυνση της συζήτησης των μαθητών σχετικά με τα στερεότυπα φύλου, έρευνα για τις δραστηριότητες που απολαμβάνουν οι μαθητές και διερεύνηση πότε πρέπει να χρησιμοποιούν μονή σεξουαλική και συναινετική εκπαίδευση (Smiley, 2015). Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών φυσικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί της φυσικής

αγωγής πρέπει να επικεντρωθούν στη στάση του φύλου και των μαθητών απέναντι στη φυσική αγωγή.

Απαιτείται εκτεταμένη συστηματική έρευνα για να αντιταχθεί κατηγορηματικά σε ποιο βαθμό, οι δυνατότητες που προσφέρουν οι γεωγραφικές τοπικές κοινωνίες παρέχουν την κάλυψη βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών, κοινωνικά διαφορετικών ανθρώπων (Κογιαννάκη κ.α. 2013). Η οικονομική, οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση επίσης διαφέρει στις ημιαστικές περιοχές και επομένως, στις στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν για το φύλο. Οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τα γνωρίσματα των φύλων, ανακύπτουν από την εξέταση του τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρονται οι άντρες και οι γυναίκες και κατ' επέκταση τα αγόρια και τα κορίτσια στους βασικούς, κοινωνικούς τους ρόλους. Στο βαθμό που αυτοί οι ρόλοι εμπερικλείουν συμπεριφορές τόσο με βάση τη διάσταση της κοινωνίας, όσο και με βάση τη διάσταση της υπηρεσίας. Οι άνθρωποι υποθέτουν ότι ο μέσος άντρας και η μέση γυναίκα ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε αναμενόμενους ρόλους και αυτό έχει ως συνέπεια μία κλειστή κοινωνία να περιμένει συγκεκριμένες συμπεριφορές και στον αθλητισμό.

Τα στερεότυπα αντανakλούν γενικές προσδοκίες για τα μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Ωστόσο, ακόμη και αν υπάρχει μια συνολική διαφορά μεταξύ αυτών των ομάδων, δεν θα διαφέρουν απαραίτητα όλα τα μεμονωμένα υποδείγματα σε αυτές τις ομάδες (Ellemers, 2018). Η φυσική αγωγή είναι ένα θέμα όπου το περιεχόμενο και οι ρυθμίσεις ομαδοποίησης μπορούν να συμβάλουν σε στερεότυπες προσδοκίες και υποθέσεις σχετικά με το παιχνίδι ρόλων κατάλληλων για το φύλο.

Είναι εμφανές ότι οι υπονομευτικές επιπτώσεις της απειλής των στερεοτύπων (έναντι στερεότυπης άρσης) έχουν τεκμηριωθεί σε πολλούς τομείς, που κυμαίνονται από την ακαδημαϊκή έως την αθλητική απόδοση και αυτό είναι ένα ζήτημα που χρειάζεται περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ξένη

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of educational psychology*, 76(3), 478.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Bandy, S. J. (2000). Women & Sport: From Antiquity to the 19th Century. *Olympic Review*, 31, 18-22.
- Blanco, N. (2004). Cultures of schooling. No place for women?. In *Social geographies of educational change* (pp. 79-90). Springer, Dordrecht.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (No. 16). Cambridge university press.
- Bowker, A., Gadbois, S., & Cornock, B. (2003). Sports participation and self-esteem: Variations as a function of gender and gender role orientation. *Sex roles*, 49(1), 47-58.
- Brake, D. L. (2010). Getting in the Game. In *Getting in the Game*. New York University Press.
- Capranica, L., Piacentini, M. F., Halson, S., Myburgh, K. H., Ogasawara, E., & Millard-Stafford, M. (2013). The gender gap in sport performance: equity influences equality. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 8(1), 99-103.
- Chen, Y., & Curtner-Smith, M. (2013). Hegemonic masculinity in sport education: Case studies of experienced in-service teachers with teaching orientations. *European Physical Education Review*, 19(3), 360-380.
- Chick, G. (2010). CHAPTER slx WORK, PLAY, AND LEARNING. *The anthropology of learning in childhood*, 119.
- Cho, M. S., & Kim, J. Y. (2019). A study of factors affecting the physical activity of youth: Analysis of data from the 13th youth health behavior online survey in 2017. *Journal of exercise rehabilitation*, 15(1), 8.

- Connell, R. (2009). *Gender* (Vol. 14). Polity.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society, 19*(6), 829-859.
- Davis, K. L. (2003). Teaching for gender equity in physical education: a review of the literature. *Women in sport and physical activity journal, 12*(2), 55-81.
- Deaner, R. O., Balish, S. M., & Lombardo, M. P. (2016). Sex differences in sports interest and motivation: An evolutionary perspective. *Evolutionary Behavioral Sciences, 10*(2), 73.
- Demirel, D. H., & Yildiran, I. (2013). The philosophy of physical education and sport from ancient times to the Enlightenment. *European Journal of Educational Research, 2*(4), 191-202.
- Diamond, M. (2004). Sex, gender, and identity over the years: a changing perspective. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 13*(3), 591-607.
- Dubisch, J. (Ed.). (1986). *Gender & power in rural Greece* (p. 195). Princeton: Princeton University Press.
- Dudley, D. A., Cotton, W. G., Peralta, L. R., & Winslade, M. (2018). Playground activities and gender variation in objectively measured physical activity intensity in Australian primary school children: a repeated measures study. *BMC Public Health, 18*(1), 1-9.
- Durkheim, E. (2014). *The rules of sociological method: and selected texts on sociology and its method*. Simon and Schuster.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J., & Yoon, K. S. (2000). Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. *The developmental social psychology of gender, 333-360*.
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual review of psychology, 69*, 275-298.
- Griffin, P. (1993). Homophobia in sport: Addressing the needs of lesbian and gay high school athletes. *The High School Journal, 77*(1/2), 80-87.
- Hoerber, L., & Kerwin, S. (2013). Exploring the experiences of female sport fans: A collaborative self-ethnography. *Sport Management Review, 16*(3), 326-336.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2008). *Social psychology*. Pearson Education.

- Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1-18.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 1-16.
- Kastrup, V., & Kleindienst-Cachay, C. (2016). 'Reflective co-education' or male-oriented physical education? Teachers' views about activities in co-educational PE classes at German secondary schools. *Sport, Education and Society*, 21(7), 963-984.
- Kirk, D. (2003). Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education. S. Silverman and C. Ennis (ed.). *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics: 67-81.
- Kleindienst-Cachay, C., & Frohn, J. (2014). Geschlechtergetrennter Sportunterricht? [Pro/Contra]. *Pädagogik*, 66(4).
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex roles*, 52(9), 625-636.
- Koivula, N. (2001). Perceives Characteristics of Sports Categorized as Gender-Neutral, Feminine and Masculine. *Journal of sport behavior*, 24(4).
- Kosofsky, S. (1993). Toward gender equality in professional sports. *Hastings Women's LJ*, 4, 209.
- LaFrance, M. (1985). The school of hard knocks: Nonverbal sexism in the classroom. *Theory into Practice*, 24(1), 40-44.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary educational psychology*, 28(1), 1-36.
- McGarty, C. E., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. E. (2002). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge University Press.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 75-94.

- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology*, 52(12), 1969.
- Metheny, E. (1965). *Connotations of movement in sport and dance: A collection of speeches about sport and dance as significant forms of human behavior*. WC Brown Company.
- Lagaert, S., & Roose, H. (2018). The gender gap in sport event attendance in Europe: The impact of macro-level gender equality. *International Review for the Sociology of Sport*, 53(5), 533-549.
- Li, R. (2014). Why women see differently from the way men see? A review of sex differences in cognition and sports. *Journal of sport and health science*, 3(3), 155-162.
- Lines, G., & Stidder, G. (2003). Reflections on the mixed and single sex PE debate. *Equity and Inclusion in Physical Education*, 65-90.
- Luke, M. D., & Sinclair, G. D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in physical Education*, 11(1), 31-46.
- Lynn, S., Walsdorf, K., Hardin, M., & Hardin, B. (2002). Selling girls short: Advertising and gender images in Sports Illustrated for Kids. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 11(2), 77-100.
- Mael, F. A. (1998). Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socioemotional and academic development. *Review of educational research*, 68(2), 101-129.
- Messner, M. A. (1988). Sports and male domination: The female athlete as contested ideological terrain. *Sociology of sport journal*, 5(3), 197-211.
- Nicaise, V., Bois, J. E., Fairclough, S. J., Amorose, A. J., & Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of sports sciences*, 25(8), 915-926.
- Oleh Caly Setiawan, (2009), School physical education and the reproduction of masculinity, Jurnal Pendidikan jasmani Indonesia.
- Owens, L., & Straton, R. G. (1980). The development of a co-operative, competitive, and individualised learning preference scale for students. *British Journal of Educational Psychology*, 50(2), 147-161.

Paechter, C. (2003). Power, bodies and identity: How different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary schools. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 3(1), 47-59.

Pearson, N., Braithwaite, R., & Biddle, S. J. (2015). The effectiveness of interventions to increase physical activity among adolescent girls: a meta-analysis. *Academic pediatrics*, 15(1), 9-18.

PEDAGOGICAL INSTITUTE. Proposal in the department of training-evaluation of the P.I by the working group on student evaluation. Athens: Pedagogical Institute; 2004.

Penney, D. (2002). Gender and physical education. *Talking gender*, 13-23.

Pérez Gaudi, J. C. (2000). El cuerpoenventa. Relación entre arte y publicidad. *Madrid: EdicionesCatedra*.

Ridgers, N. D., Salmon, J., Parrish, A. M., Stanley, R. M., &Okely, A. D. (2012). Physical activity during school recess: a systematic review. *American journal of preventive medicine*, 43(3), 320-328.

Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. *Advances in motivation in sport and exercise*, 3, 1-50.

Shakeshaft, C. (1986). A gender at risk. *Phi Delta Kappan*, 67(7), 499-503.

Shen, B., Chen, A., Scrabis, K. A., & Tolley, H. (2003). Gender and interest-based motivation in learning dance. *Journal of teaching in physical education*, 22(4), 396-409.

Smiley, S. (2015). *Gender issues in physical education* (Doctoral dissertation).

Sparkes, A. C., & Templin, T. (1992). Life histories and physical education teachers: Exploring the meanings of marginality. *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions*, 118-145.

Spittle, M., Petering, F., Kremer, P., & Spittle, S. (2012). Stereotypes and self-perceptions of physical education pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 19-42.

Stoller, R. J. (1964). A contribution to the study of gender identity. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 220-226.

Stroebe, W., & Insko, C. A. (1989). Stereotype, prejudice, and discrimination: Changing conceptions in theory and research. In *Stereotyping and prejudice* (pp. 3-34). Springer, New York, NY.

Stoller, R. J. (1968). *Sex And. Gender: The Development of Masculinity and Femininity*. New York: Science House.

Sullivan, E. C. (2007). Character education in the gymnasium: teaching more than the physical. *Journal of Education*, 187(3), 85-102.

Táboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex roles*, 67(7), 389-402.

Tepper, S. J. (2000). Fiction reading in America: Explaining the gender gap. *Poetics*, 27(4), 255-275.

Thorkildsen, T. A., & Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 179.

Viner, R. M., Ross, D., Hardy, R., Kuh, D., Power, C., Johnson, A., ... & Batty, G. D. (2015). Life course epidemiology: recognising the importance of adolescence. *J Epidemiol Community Health*, 69(8), 719-720.

Von der Lippe, G. (2002). Media image: Sport, gender and national identities in five European countries. *International review for the sociology of sport*, 37(3-4), 371-395.

Whisenant, W. A., Pedersen, P. M., & Obenour, B. L. (2002). Success and gender: Determining the rate of advancement for intercollegiate athletic directors. *Sex Roles*, 47(9), 485-491.

Whiteside, E., & Hardin, M. (2011). Women (not) watching women: Leisure time, television, and implications for televised coverage of women's sports. *Communication, Culture & Critique*, 4(2), 122-143.

Woods, M. L., Karp, G. G., Hui, M., & Perlman, (2008). Physical educators' technology competencies and usage. *Physical Educator*, 65(2), 82-99.

Ελληνική

Αναστασιάδης Α., Γίδαρης Δ., (1993). Η γυμναστική στην εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη.

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.

Κογιαννάκη, Μ. Ε., Μυλωνάκη, Ν., & Χαλκιαδάκη, Κ. (2013). Η επίδραση της οικονομικής κατάστασης των νοικοκυριών μιας ορεινής περιοχής της Κρήτης στο δομικό και γνωστικό κοινωνικό κεφαλαίο (δήμος Επισκοπής).

Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας: Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Kyriakidis.

Pangrazi, R. (1999). Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιμέλεια έκδοσης: Ευθύμης Κιουμουρτζόγλου, Εκδόσεις επιστημονικών βιβλίων και περιοδικών, Θεσσαλονίκη 1999, (σελ, 20-22)

Ψιλάκης Ν (1998). Το Μαλεβίζι από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι σήμερα, 1998, εκδόσεις: Οργανισμός ανάπτυξης Μαλεβιζίου (ΟΡ.Α.ΜΑ)

Γ. Ζαϊμάκης και Ε. Φουρναράκη Αθλητισμός και κοινωνία στην Ελλάδα: κοινωνιολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις, Αθήνα, Αλεξάνδρεια 2015

Διαδικτυακές πηγές

<https://edu.klimaka.gr/mathimata/dhmotikou/3534-fysikh-agwgh-dhmotikou-sxoleiou>
(Πρόσβαση 7 Απριλίου 2022).

Παράρτημα

ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟ ΜΑΛΕΒΙΖΙΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ
ΚΡΗΤΗΣ

Ερωτηματολόγιο

I. Δημογραφικά στοιχεία

1. Ηλικία
2. Φύλο
3. Δημοτικό που ανήκει
4. Ερώτηση: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε ως εκπαιδευτικός;

II. Προτερήματα της ενασχόλησης με την Φυσική Αγωγή

Ερώτηση: Θεωρείτε ότι με τα μεικτά τμήματα στη Φυσική Αγωγή επιτυγχάνεται η ισότητα των ευκαιριών στα δυο φύλα;

Ερώτηση: Αντιμετωπίζετε κάποιες δυσκολίες στη συνύπαρξη αγοριών και κοριτσιών στα πλαίσια ενός μεικτού τμήματος και αν ναι, ποιες είναι αυτές οι δυσκολίες;

III. Διακρίσεις/ στερεότυπα Φυσικής Αγωγής

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι λόγω της ημιαστικής περιοχής, κυριαρχούν στερεότυπα όσον αφορά το φύλο; Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Ερώτηση: Συνηθίζετε να χωρίζετε ένα μεικτό τμήμα σε αμγείς ομάδες φύλου κάποιες φορές και γιατί;

Ερώτηση: Θεωρείτε ότι κάποια αθλήματα ταιριάζουν περισσότερο στα κορίτσια, ενώ κάποια άλλα ταιριάζουν περισσότερο στα αγόρια;

Ερώτηση: Έχετε συναντήσει ποτέ μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που θέλουν να ασχολούνται με αθλήματα που κυριαρχεί το αντίθετο φύλο;

Ερώτηση: Αυτά τα παιδιά πώς αντιμετωπίζονται από τους συμμαθητές τους; Έχετε παρατηρήσει κάποια παράξενη αντιμετώπιση από τους συμμαθητές τους;

Ερώτηση: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχετε εισάγει κάποιους προσαρμοσμένους κανόνες στο μάθημα με κριτήριο το φύλο; (Για παράδειγμα κάθε σκορ να μετράει διπλό όταν το επιτυγχάνει ένα κορίτσι ή τα αγόρια να μην μαρκάρουν τα κορίτσια, όταν κάποια από αυτά έχουν την μπάλα ή ας πούμε...)

IV. Πολιτικές προώθησης της ισότητας στη Φυσική Αγωγή

Ερώτηση: Έχετε ποτέ επιμορφωθεί σε θέματα φύλου, ισότητας και διαχείρισης μεικτών τμημάτων;

Ερώτηση: Θεωρείτε χρήσιμη ή ακόμη και αναγκαία την επιμόρφωση σας πάνω σε αυτό το θέμα;

V. Εμπειρίες/ παραδείγματα

Ερώτηση: Έχει τύχει ποτέ να αντιμετωπίσετε στερεοτυπική συμπεριφορά σε διάρκεια μαθήματος εναντίων κάποιου μαθητή; Αν ναι πώς το αντιμετωπίσατε;

VI. Σχόλια