



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: «Επιστήμες της Αγωγής: Η
Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση
και Επιμόρφωση»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« Έμφυλες Ανισότητες στην Εκπαίδευση: Οι Αντιλήψεις
Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την
Αξιολόγηση των Μαθητών – Μαθητριών Γυμνασίου στο
Γλωσσικό Μάθημα »**

**« Gender Inequalities in Education: The Perceptions of
Secondary Education Teachers on the Evaluation of High
School Students in the Language Course »**

Μεταπτυχιακός Φοιτητής: Οικονόμου Μάριος

A.M.: ΜΡΥ00036

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Πλιόγκου Βασιλική

Φλώρινα, 2024

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
Του Μεταπτυχιακού Φοιτητή
Οικονόμου Μάριου

Υποβάλλεται στο καθηγητικό προσωπικό για την ολοκλήρωση της φοίτησής του στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση και Επιμόρφωση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Εγκεκριμένη από το καθηγητικό προσωπικό:

1^η Επιβλέπουσα: Δρ. Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

2^{ος} Επιβλέπων: Δρ. Τζάρτζας Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

3^η Επιβλέπουσα: Δρ. Καλεράντε Ευαγγελία, Καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Φλώρινα, 2024

Στον Αλέξη...

Για κάθε δρόμο που δε βρήκαμε και τον φτιάξαμε...

Με την ελπίδα πως κάποτε θα ξαναταμώσουμε στους λόφους του ήλιου...

Ευχαριστίες

Δράττομαι της ευκαιρίας, να ευχαριστήσω ορισμένα ξεχωριστά πρόσωπα για εμένα, που δίχως την πολύτιμη στήριξή τους, η πορεία μου σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα δε θα ήταν η ίδια.

Αρχικά, επιθυμώ να ευχαριστήσω, από καρδιάς, την αξιότιμη κα Πλιόγκου Βασιλική που με τίμησε ως πρώτη επιβλέπουσα. Την ευχαριστώ που με το έργο της και την παρουσία της ως κορυφαία επιστημόνισσα αποτέλεσε για εμένα έμπνευση. Δίχως δισταγμό στάθηκε στο πλευρό μου, παρωθώντας με στη γνώση μετασχηματίζοντας τα υψηλά επιστημονικά της κεφάλαια σε κάθε μας επικοινωνία. Μάλιστα, με παρακίνησε να αποδεσμευτώ από τα «δεσμά» της έμφυλης κοινωνικοποίησης της οποίας είχα λάβει μέρος και με στήριξε στην ολιστική ερμηνεία του κοινωνικού γίνεσθαι. Η συνεργασία μας αποτελεί φάρο για την πορεία μου και τα διδάγματα που έλαβα πλάι της κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και της δημιουργίας αυτής της διπλωματικής διατριβής θα αποτελούν φερέγγυο εξέλιξης προσωπικής κι επιστημονικής.

Ακολούθως, θα ήθελα, να παραθέσω τα ευχαριστήριά μου στον αξιότιμο κο Τζάρτζα Γεώργιο, ο οποίος αποτελεί το δεύτερο μέλος της επιτροπής. Με την ευγένεια, τη θετική διάθεση και το ειλικρινές ενδιαφέρον του στήριξε την πορεία μου σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, από την αρχική μου εισαγωγή μέχρι την αποπεράτωση των σπουδών μου. Ο ίδιος, εφαρμόζει μια φοιτητοκεντρική διδακτική μεθοδολογία και δημιουργεί μια σχέση εμπιστοσύνης με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές του στηριζόμενη στην ισοτιμία, στην επιστημοσύνη και στον σεβασμό. Τον ευχαριστώ για την ολιστική στήριξη και τη βαθιά εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου, αξίες που προκύπτουν από τα κορυφαία γνωστικά του κεφάλαια και την ανθρωπιστική του στάση.

Έπειτα, ευχαριστώ την αξιότιμη κα Καλεράντε Ευαγγελία, διευθύντρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και τρίτο μέλος της επιτροπής. Αναλυτικότερα, την ευχαριστώ για όλα όσα μπόρεσα να ζήσω στα πλαίσια της φοίτησής μου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρωθώντας με στη λήψη πρωτοβουλιών κι ευθυνών που με μετασχημάτισαν ως άνθρωπο, ως παιδαγωγό κι ως επιστήμονα, υπενθυμίζοντάς μου πως στη δημοκρατία δεν υπάρχουν αδιέξοδα. Την ευγνωμονώ, όχι μόνο γιατί είχα την ευκαιρία να φοιτήσω πλάι στην ίδια και σε ξεχωριστούς/ξεχωριστές ακαδημαϊκούς αλλά γιατί με στήριξε, ώστε να φτάσω μέχρι το πέρας των σπουδών μου, με αξιοπρέπεια. Τέλος, αισθάνομαι υπερήφανος, που με τα κορυφαία μορφωτικά της κεφάλαια και την ανθρωπιστική της στάση συντελεί στη διαρκή προσπάθεια για την εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων στη σχολική αίθουσα, στον ακαδημαϊκό χώρο και στην ίδια την κοινωνία.

Ύστερα, θα επιθυμούσα, να ευχαριστήσω την αξιότιμη Δρ. Τρομάρα Σοφία, διδάσκουσα σε αυτό το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη, για την ολόπλευρή της στήριξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διατριβής και για τις πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης κι ενεργούς εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Την ευχαριστώ, εκ βαθέων, που με προέτρεψε με την επιστημοσύνη της, να επαναπροσδιορίσω το «εγώ» μου και με τη στάση της με έκανε να καταλάβω πως «όλα τα όνειρά μας μπορούν να γίνουν πραγματικότητα, αν έχουμε το θάρρος να τα κυνηγήσουμε». Αποτελεί τιμή για μένα η συνεργασία μας.

Ακόμη, ευχαριστώ τη σύζυγό μου, Μαίρη, για τη συντροφιά στο κυνήγι της «Ιθάκης». Στον «πηγαιμό» βρέθηκαν πολλοί «Ποσειδώνες», περισσότεροι «Λοστρυγόνες» και πλείστοι «Κύκλωπες» αλλά η ίδια παρέμεινε πιστή συνοδοιπόρος, συντελώντας στην καθαρότητα της ψυχής και του νου μου, ώστε να πορευτούμε μαζί «μέχρι τέλους».

Τέλος, ευχαριστώ τη μητέρα μου, Θάλεια. Οι πολλαπλές ταυτότητες που έφερε, φέρει και θα φέρει εις πέρας, τα εμπόδια και οι ανισότητες που υπερπήδησε για να με μεγαλώσει, αποτελούν κινητήριο μοχλό της επιμονής μου. Της υπόσχομαι πως σαν τον μυθικό Φοίνικα μέσα από τις στάχτες μας θα αναγεννιόμαστε όσες φορές χρειαστεί.

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αντλεί στοιχεία από τη θεματική περιοχή «Εκπαίδευση & Φύλο». Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση έχοντας η ίδια φύλο αναπτύσσει και προβάλλει τα φύλα αλληλοδιαπλεκόμενα με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που συναποτελούν τις πολλαπλές ταυτότητες των κοινωνικών υποκειμένων. Αυτό λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλέγμα ανισοτήτων κι αξιολογικής ιεράρχησης της διαφοροποίησης των προθέσεων και των συνακόλουθων προσδοκιών, μεταπλάθοντας τις σχολικές τάξεις και τον αύλειο χώρο σε μιμητικές μικρογραφίες μιας κοινωνίας ανισοτήτων. Το σύγχρονο σχολείο, λοιπόν, δεν έχει καταφέρει ακόμη να αντιμετωπίσει την παραγωγή αλλά αντίθετα συμβάλει στην αναπαραγωγή και συντήρηση των πολλαπλών έμφυλων ανισοτήτων, καθότι η διάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και κάποιες συνειδητές ή ασυνείδητες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασταλτικά. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής εντοπίζεται το πρόβλημα των έμφυλων διαφοροποιήσεων των επιδόσεων μεταξύ μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου κι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι έμφυλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών τους στο συγκεκριμένο μάθημα, πρόβλημα, το οποίο αποτελεί αντικείμενο ερευνών σε διεθνές επίπεδο. Στον ελληνικό χώρο δεν έχουν πραγματοποιηθεί σε μεγάλο εύρος αντίστοιχες έρευνες που να αφορούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Επομένως, η συγκεκριμένη ποιοτική ερευνητική μελέτη επιδιώκει να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη έμφυλων διαφοροποιήσεων στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν το φαινόμενο. Επιπλέον, επιχειρεί να αναδείξει τη σημαντική συμβολή της αξιολόγησης για τη μάθηση στον περιορισμό της αξιολογικής μεροληψίας.

Λέξεις Κλειδιά: Γλωσσικό Μάθημα, Αξιολόγηση, Φύλο, Έμφυλες Ανισότητες, Στερεότυπες αντιλήψεις

Abstract

The current thesis draws data from the subject area "Education & Gender". More specifically, education, which can be characterized using genders, develops and projects genders intertwined with the rest of the characteristics that constitute the multiple identities of social subjects. This takes place within a grid of inequalities and evaluative hierarchies of the differentiation of intentions and subsequent expectations, transforming school classrooms and courtyards into mimetic miniatures of a society of inequalities. Therefore, the modern school has not yet managed to deal with the production but instead contributes to the reproduction and maintenance of multiple gender inequalities, as the structure of the curricula, the hidden curriculum, the textbooks and some conscious or unconscious perceptions of the teachers work inhibitory. In the context of this topic, the problem of gender differences in performance among students in the secondary school language course is identified and the role that the teachers' gender perceptions in the evaluation of their students play in the specific course, a problem which is the subject of research at an international level. In Greece, no corresponding research has been carried out on a large scale regarding Secondary Education and in particular the Language course in Secondary School. Therefore, the specific qualitative research study seeks to interpret teachers' perceptions regarding the existence of gender differences in the performance of students in the secondary school language course and their opinions regarding the factors that favor the phenomenon. In addition, it attempts to highlight the important contribution of assessment to learning in limiting evaluative bias.

Key Words: Language Course, Evaluation, Gender, Gender Inequalities, Gender Perceptions

Περιεχόμενα

1. Θεωρητικό Μέρος	σελ. 11
1.1. Εισαγωγή	σελ. 11
1.2. 2 ^ο Κεφάλαιο	σελ. 14
1.2.1. Από τον ενικό στον πληθυντικό: Περί φύλου/ων κι έμφυλης/ων ταυτότητας/ων – Λόγοι	σελ. 14
1.2.2. Η Φεμινιστική σκέψη για τον ενικό κι η διχοτόμηση	σελ. 14
1.2.3. Η Φεμινιστική σκέψη για τη μετάβαση στον πληθυντικό και η πορεία προς το φάσμα	σελ. 16
1.3. 3 ^ο Κεφάλαιο	σελ. 18
1.3.1. Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα & Παραπρόγραμμα ως ενισχυτές της έμφυλης ανισότητας στην εκπαίδευση	σελ. 18
1.3.2. Τα σχολικά εγχειρίδια ως ενισχυτές της έμφυλης ανισότητας στην εκπαίδευση	σελ. 20
1.3.3. Η ανάγκη «ρευστο»-ποίησης των «στερεο»-τύπων	σελ. 20
1.3.4. Ο ρόλος των αντιλήψεων και των προσδοκιών της οικογένειας στην έμφυλη ανισότητα στην εκπαίδευση	σελ. 22
1.3.5. Ο ρόλος των αντιλήψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στην έμφυλη ανισότητα στην εκπαίδευση	σελ. 23
1.3.6. Στάσεις κι Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη Σεξουαλική Αγωγή	σελ. 26
1.3.7. Γυναικεία υπο-εκπροσώπηση στις Επιστήμες STEM	σελ. 27
1.4. 4 ^ο Κεφάλαιο	σελ. 28
1.4.1. Η διαλογική σχέση της Παιδαγωγικής του P. Freire και της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής	σελ. 28
1.4.2. Ο P. Freire και η Παιδαγωγική του προσέγγιση	σελ. 29
1.4.3. Από την Παιδαγωγική του Freire στη Φεμινιστική Παιδαγωγική.....	σελ. 30
1.4.4. Φεμινιστικές τάσεις κι η επιρροή τους στην Παιδαγωγική Σκέψη.....	σελ.31
1.5. 5 ^ο Κεφάλαιο	σελ.35
1.5.1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	σελ. 35
1.5.2. Το πλαίσιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης	σελ. 36
1.5.3. Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης	σελ. 36
1.5.4. Η αξιολόγηση της μάθησης - αθροιστική αξιολόγηση	σελ. 37
1.5.5. Η αξιολόγηση για τη μάθηση - διαμορφωτική αξιολόγηση	σελ. 38

1.6. 6 ^ο Κεφάλαιο	σελ.41
1.6.1. Η γλωσσική διδασκαλία στο ημερήσιο και εσπερινό Γυμνάσιο.....	σελ. 41
1.6.2. Οι επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών υπό το πρίσμα της Pisa	σελ. 42
1.7. 7 ^ο Κεφάλαιο	σελ. 44
1.7.1. Έρευνες για τις Έμφυλες Διαφοροποιήσεις στη σχολική επίδοση	σελ. 44
2. Μεθοδολογία Έρευνας	σελ. 53
2.1. Σχεδιασμός	σελ. 53
2.2. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	σελ. 53
2.3. Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες	σελ. 54
2.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	σελ. 56
2.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	σελ. 57
2.6. Αξιοπιστία, Εγκυρότητα & Γενίκευση	σελ. 58
2.7. Ανάλυση Δεδομένων	σελ. 59
2.8. Συνεισφορά Έρευνας	σελ. 62
2.9. Ηθικοί προβληματισμοί	σελ. 62
2.10. Αποτελέσματα	σελ. 63
2.10.1. Έμφυλες Διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα	σελ. 63
2.10.2. Εκφάνσεις Έμφυλων Διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα	σελ. 64
2.10.3 Αιτίες Διαφορετικών Επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα	σελ. 65
2.10.4. Επιπτώσεις Έμφυλου Διαχωρισμού / Διαφορετικών Επιδόσεων λόγω Έμφυλων Διακρίσεων	σελ. 67
2.10.5. Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στον Γλωσσικό - Πολιτισμικό Γραμματισμό και στην Εκπαιδευτική Ισοτιμία	σελ.67
2.10.6. Προτάσεις Επίλυσης: ρόλος Εκπαιδευτικών	σελ. 70
2.10.7. Ρόλος Οικογένειας	σελ. 73
2.11. Συζήτηση	σελ. 73
2.11.1. Έμφυλες Διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα	σελ. 73
2.11.2. Εκφάνσεις Έμφυλων Διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα.....	σελ. 73
2.11.3. Αιτίες Διαφορετικών Επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα	σελ. 74
2.11.4 Επιπτώσεις Έμφυλου Διαχωρισμού / Διαφορετικών Επιδόσεων λόγω Έμφυλων Διακρίσεων	σελ. 75
2.11.5 Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στον Γλωσσικό - Πολιτισμικό Γραμματισμό και στην Εκπαιδευτική Ισοτιμία	σελ. 76
2.11.6. Προτάσεις Επίλυσης: ρόλος Εκπαιδευτικών	σελ. 77

2.11.7. Ρόλος Οικογένειας	σελ. 78
2.12. Περιορισμοί	σελ. 78
3. Συμπεράσματα	σελ. 80
4. Βιβλιογραφία	σελ. 83
4.1. Ελληνική Βιβλιογραφία	σελ. 83
4.2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	σελ. 86
5. Παραρτήματα	σελ. 96
5.1. Οδηγός- Πρωτόκολλο Συνέντευξης Εκπαιδευτικού	σελ. 96
5.2. Σύμβολα Απομαγνητοφώνησης	σελ. 97
5.3. Συνέντευξη της Ε7	σελ. 97
5.4. Έντυπο Συγκατάθεσης	σελ. 103
5.5. Πίνακες: Θέματα - Κωδικοί και Αποσπάσματα	σελ. 105

1. Θεωρητικό Μέρος

1.1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν θεσμό κοινωνικοποίησης ο οποίος λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός που διαχέει την κυρίαρχη ιδεολογία του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017), ενώ ταυτόχρονα το ίδιο το σχολείο μπορεί να γίνει ο ιδεολογικός χώρος, όπου θα προωθούνται κοινωνικές αλλαγές. Μάλιστα, η κοινωνικοποιητική διαδικασία κι ειδικότερα το έμφυλο μέρος της, που συντελείται κι εντός της εκπαίδευσης, είναι αυτό που δημιουργεί πολλαπλούς «ανδρισμούς» (Κογκίδου & Πολίτης, 2006) - «masculinities» (Cerdán-Torregrosa, La Parra-Casado & Vives-Cases, 2023) και πολλαπλές «θηλυκότητες» (Κογκίδου & Πολίτης, 2006) - «feminities» (Cerdán-Torregrosa, La Parra-Casado & Vives-Cases, 2023) καθότι προτρέπει άλλα χαρακτηριστικά να καλλιεργηθούν κι άλλα να καταπιεστούν, ανάλογα με το φύλο και άλλους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν το ενεργό υποκείμενο που θα τα εκδηλώσει, δημιουργώντας ένα συνεχές από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση (He, 2017).

Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση έχοντας η ίδια φύλο (Κογκίδου & Γκασούκα, 2010) αναπτύσσει και προβάλλει τα φύλα αξιολογικά ιεραρχημένα (Kokot-Blamey, 2023). Άρα, οι νεαροί μαθητές κι οι νεαρές μαθήτριες, έχοντας διαμορφώσει ήδη από την οικογένειά τους έμφυλες προδιαθέσεις -Habitus- κατά τον Bourdieu (2013), γαλουχούνται από την πρώιμη παιδική ηλικία για την πραγμάτωση διαφορετικών και αξιολογικά ιεραρχημένων ρόλων, αναδιαμορφώνοντας το πάντα ανοικτό σε νέες εμπειρίες σύστημα προδιαθέσεων τους (Bourdieu, 2013).

Έτσι, τα έμφυλα στερεότυπα μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση ως αόρατοι φραγμοί στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες καθώς και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που κάνουν οι μαθητές κι οι μαθήτριες, με ισχυρές επιπτώσεις στην αγορά εργασίας και στην ευρύτερη κοινωνία (European Institute for Gender Equality, 2022). Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται μέσα από μια συνολική αντίσταση στις προσπάθειες των γυναικών να ανέλθουν σε ανώτατες βαθμίδες ακαδημαϊκής κι επαγγελματικής δραστηριοποίησης στους τομείς STEM, επαναφέροντας τον προβληματισμό περί ύπαρξης του φαινομένου της «γυάλινης οροφής» για τις ίδιες (Lockert, 2022). Μάλιστα, λαμβάνοντας υπόψιν και τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης της Ατζέντα 2030, ειδικότερα τον 4^ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης (4SDG) - Ποιότητα στην Εκπαίδευση- και τον 5^ο Στόχο (5SDG) -Έμφυλη Ισότητα-, μπορεί ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια να διαπιστώσουν ότι το σύγχρονο σχολείο δεν έχει καταφέρει ακόμη να αντιμετωπίσει την παραγωγή, αλλά αντιθέτως συμβάλλει στην αναπαραγωγή και συντήρηση έμφυλων ανισοτήτων, καθότι η διάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και κάποιες συνειδητές ή ασυνειδητές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασταλτικά (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017). Φαίνεται, λοιπόν, πως ισχυροποιούνται κοινωνικές ανισότητες με την κατάφορη παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ως εκ τούτου, η κατάργηση των στερεοτύπων και της «απόστασης» μεταξύ των φύλων στο σχολείο (Brussino & McBrien, 2022) είναι μείζονος σημασίας, ώστε να

επιτρέπεται σε όλους τους μαθητές κι όλες τις μαθήτριες να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να αναπτυχθούν ολιστικά (European Institute for Gender Equality, 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ισότητας φύλου δύναται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα μέσω της αναδιαμόρφωσης της στρατηγικής διδασκαλίας και των αναμενόμενων προσδοκιών, ενδυναμώνοντας τους/τις ίδιους/ίδιες και βοηθώντας το μαθητικό κοινό, να επαναπροσδιορίσει την αυτοαντίληψή του. Μπορεί να τους/τις οδηγήσει στη συνειδητοποίηση της έμφυλης κοινωνικοποίησής τους και στη βίωση των βιωμάτων των μαθητριών ως ευκαιρίες μάθησης και δημοκρατικής ενίσχυσης, στην απαλοιφή συνειδητών ή ασυνείδητων αντιλήψεων που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών τους και να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες συμπερίληψης όλου του μαθητικού κοινού (Misiaszek, 2019). Παράλληλα, η εντύπωση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και η αποδοχή της αναγκαιότητας μετασχηματισμού της αξιολογικής κουλτούρας με στόχο την αξιολόγηση για τη μάθηση, μπορεί να λειτουργήσει συνδυαστικά για την αποκρυστάλλωση όχι μόνο γραμματικού γραμματισμού αλλά και πολιτισμικού (Kasimatis & Papageorgiou, 2020). Τα διάφορα σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης δύνανται να υπερπηδήσουν κοινωνικοπολιτισμικά στερεότυπα δομώντας τάξεις ισότιμες και κοινωνίες που να χαρακτηρίζονται από δημοκρατική συμμετοχικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, ευημερία και βιωσιμότητα.

Έτσι, στο συγκεκριμένο πόνημα, θα παρουσιαστεί η πορεία από τον ενικό στον πληθυντικό, του/των φύλου/ων και της/των έμφυλης/ων ταυτοτήτας/ων. Στη συνέχεια, θα γίνει συσχέτιση των φύλων με την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος, του παραπρογράμματος και των σχολικών εγχειριδίων ως ενισχυτών της έμφυλης ανισότητας στην εκπαίδευση. Έπειτα, θα τεθεί η ανάγκη «ρευστο»-ποίησης των «στερεο»-τύπων με την περιγραφή τους, την προβολή του ρόλου των αντιλήψεων και των προσδοκιών της οικογένειας και των εκπαιδευτικών στην έμφυλη ανισότητα, στην εκπαίδευση και στην επισήμανση των στάσεων και των αντιλήψεων των γονέων και εκπαιδευτικών για τη Σεξουαλική Αγωγή. Ύστερα, θα επισημανθεί κι η επίπτωση των παραπάνω αντιλήψεων που αφορούν τη γυναικεία υπο-εκπροσώπηση στις Επιστήμες STEM.

Στην πορεία του θεωρητικού μέρους, θα γίνει αναφορά στην Κριτική Παιδαγωγική του Paolo Freire και στην επιρροή της στη Φεμινιστική Παιδαγωγική. Έπειτα, θα παρουσιαστούν οι φεμινιστικές τάσεις κι η επιρροή τους στις Επιστήμες της Αγωγής.

Στη συνέχεια, θα γίνει μετάβαση στην επιστήμη της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και αναφορά στο πλαίσió της. Ακολούθως, θα παρουσιαστούν οι μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση της μάθησης και η αξιολόγηση για τη μάθηση. Μάλιστα, στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης παρατίθενται ορισμένα σύγχρονα εργαλεία της και πραγματοποιείται σύνδεση της συνεχούς αξιολόγησης και των εργαλείων της με την εξάλειψη έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση μέσω του γλωσσικού και πολιτισμικού γραμματισμού.

Ύστερα, ακολουθεί η προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας στο ημερήσιο και εσπερινό Γενικό Γυμνάσιο και η επισκόπηση των αποτελεσμάτων των PISA (2018) και PISA (2022) υπό το πρίσμα του φύλου. Τέλος, το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση διεθνών κι ελληνικών ερευνών για την επιρροή των έμφυλων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών.

Μετά, έπεται το ερευνητικό μέρος της μεταπτυχιακής διπλωματικής διατριβής. Πιο αναλυτικά, θα προσεγγιστούν με λεπτομέρεια, η ποιοτική έρευνα, ο σκοπός και τα

ερευνητικά ερωτήματα, η δειγματοληψία, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η γενίκευση της έρευνας, η θεματική ανάλυση της ποιοτικής έρευνας, η συνεισφορά της στην ακαδημαϊκή κοινότητα κι ορισμένοι ηθικοί προβληματισμοί. Στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθεί λεπτομερής έκθεση των δεδομένων και θα ακολουθήσει συζήτηση των ευρημάτων. Τέλος, θα τεθούν οι περιορισμοί, οι οποίοι προέκυψαν, θα προβληθούν τα συμπεράσματα και θα παρατεθεί η σχετική βιβλιογραφία ελληνική και ξενόγλωσση, καθώς και τα σχετικά παραρτήματα.

1.2. 2^ο Κεφάλαιο

1.2.1. Από τον ενικό στον πληθυντικό: Περί φύλου/ων κι έμφυλης/ων ταυτότητας/ων - Λόγοι

Εφόσον το φύλο αποτελεί την πρώτη εκ των ταυτοτήτων που λαμβάνει το κοινωνικό υποκείμενο (Butler, 2010) ακόμη και πριν αυτό γεννηθεί (Θάνος & Μπούνα, 2017) και παράλληλα για να προσεγγιστεί ολόπλευρα η θεματική των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση και των κοινωνικών ανισοτήτων που αυτά επιφέρουν στην εκπαιδευτική κι αξιολογική διαδικασία, κρίθηκε ωφέλιμο να παρουσιαστεί η πορεία της Φεμινιστικής προσέγγισης σχετικά με το φύλο μετά τη δεκαετία του 1960 κι ως σήμερα.

Αναλυτικότερα, διατρέχοντας την πορεία των Φεμινιστικών κυμάτων και τη διαφοροποίησή τους ανάλογα των χρονικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων μέσα στα οποία έλαβαν χώρα, φαίνεται ότι επεδίωκαν την πραγμάτωση διαφορετικών αιτημάτων και παρουσίαζαν διαφορετικές βλέψεις ακόμη και μεταξύ των εκπροσώπων τους, αφού ο Φεμινισμός δεν καλύπτεται από μια και μόνο Φεμινιστική θεωρία (Γκλέζου, 2022). Μπορεί το Πρώτο Φεμινιστικό κύμα να επιζητούσε την ισότητα, όμως τα μετέπειτα κινήματα εμβάθυναν στη Φεμινιστική και Κοινωνιολογική σκέψη, χρωματίζοντας με ουσιώδεις προσεγγίσεις την έννοια των φύλων (Θάνος, Δημητρίου, & Δούβαλη, 2022). Ως εκ τούτου, παρακάτω θα αναφερθούν τα σημαντικότερα σημεία των τοποθετήσεων των φεμινιστριών σχετικά με το φύλο, όπως αυτές προβλήθηκαν από τη δεκαετία του 1960 κι εξής.

1.2.2. Η Φεμινιστική σκέψη για τον ενικό κι η διχοτόμηση

Η δεκαετία του 1960 υπήρξε μια περίοδος που συντάραξε τον Δυτικό Κόσμο και επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τον οικονομικό ανταγωνισμό των κρατών και τις κινηματικές κινήσεις που προσπάθησαν να επιφέρουν αλλαγές στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές (Σμυρναίος, 2020). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το φεμινιστικό κίνημα δεν παρέμεινε άπραγο και μπήκε σε μια νέα φάση, αυτήν της ανάλυσης της γυναικείας ταυτότητας.

Ξεκινώντας, οι εκπρόσωποι του Δεύτερου κύματος του Φεμινισμού συνετέλεσαν στη διάκριση μεταξύ του βιολογικού φύλου «sex» και του κοινωνικού φύλου «gender». Πιο αναλυτικά, το «βιολογικό φύλο» καταδεικνύει το φύλο το οποίο χαρακτηρίζει το βιολογικό υποκείμενο από τη γέννησή του (Ferrari et al., 2021) κατατάσσοντάς το είτε ως αρσενικό είτε ως θηλυκό, με κριτήρια τα αναπαραγωγικά όργανά του και τον γενετικό καρυότυπο που αφορά σαράντα έξι XX για τα θηλυκά και σαράντα έξι XY για τα αρσενικά (WHO, 2018). Από την άλλη μεριά, θεμέλιο λίθο για την αποκρυστάλλωση του όρου «κοινωνικό φύλο» έμελλε να αποτελέσει ο όρος «έμφυλοι ρόλοι» που χρησιμοποιήθηκε για να προβληθούν οι κοινωνικές επιρροές στη δόμηση

έμφυλης ταυτότητας από την ανθρωπολόγο M. Mead (1935) στο βιβλίο της με τίτλο *«Sex and Temperament in Three Primitive Societies»*. Έτσι, λοιπόν, έως περίπου το 1980, στον αντίποδα του «βιολογικού φύλου» που προβάλλει τη φύση μέσω του δίπολου αρσενικού - θηλυκού (Oakley, 1985), παραμένοντας ανεπηρέαστο από τον χρόνο (Αβδελά, 2021), τίθεται το «κοινωνικό φύλο» το οποίο αποτελεί μια πολιτισμική κατασκευή (Becker, McClellan & Reed, 2017) και μια ιστορική κατασκευή, παρά ένα αποκύημα της φύσης (Beauvoir, 2021). Μάλιστα, η Simone de Beauvoir η οποία υπήρξε σημαίνουσα προσωπικότητα του Δεύτερου Φεμινιστικού κύματος, χρωμάτισε την κινηματική του πορεία με την περίφημη ρήση της *«Δε γεννιόμαστε γυναίκες, γινόμαστε. Καμιά βιολογική, ψυχική ή οικονομική μοίρα δεν καθορίζει τη μορφή που παίρνει στους κόλπους της κοινωνίας το θηλυκό γένους ανθρώπινο ον: αυτό το μεταξύ αρσενικού και ενούχου πλάσμα που χαρακτηρίζουμε θηλυκό διαμορφώνεται από το σύνολο του πολιτισμού.»* (Beauvoir, 2021).

Προχωρώντας, ο Φεμινισμός της εποχής εκείνης, φαίνεται πως επηρέασε βαθύτατα και τον ακαδημαϊκό κόσμο με την εμφάνιση των πρώτων Γυναικείων Σπουδών που μετέπειτα μετονομάστηκαν σε Σπουδές Φύλου (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Αυτή η εισχώρηση αποδεικνύει και τη βαθιά πολιτική διάσταση του φύλου (Millett, 2016), η οποία έπρεπε να προβληθεί, για να αποτιναχτεί η ανδρική πατριαρχία και η συνακόλουθη γυναικεία υποτέλεια που παρουσιάζονταν σε κάθε κοινωνική δομή που συμμετείχε γυναίκα (Αβδελά 2021). Η διαφορά, λοιπόν, μεταξύ άνδρα και γυναίκας έβρισκε την αφορμή της στις ανισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής στο πατριαρχικό μέρισμα, που παρείχε σε συγκεκριμένη μερίδα ανδρών καλύτερη πρόσβαση στο οικονομικό, πολιτισμικό και συμβολικό κεφάλαιο (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Έτσι, προκύπτει πως αυτήν την περίοδο, τέθηκε υπό ουσιώδη εξέταση και κριτική ο βιολογισμός, δηλαδή η αντίληψη πως το ανδρικό και το θηλυκό διαθέτουν ορισμένες ιδιότητες εκ φύσεως που χαρακτηρίζουν τη σωματική, πνευματική, νοητική και ψυχική τους λειτουργία, καθώς και τις μαθησιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Αβδελά, 2021). Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να ερμηνευθεί η δόμηση μιας κοινής γυναικείας ταυτότητας (Μαυροπούλου, 2022), γεγονός που απέκλειε, εκ προοιμίου, την ετερότητα των γυναικών και τις πολλαπλές ταυτότητες που αυτές φέρουν δίνοντας έμφαση στις ανάγκες των λευκών γυναικών της μεσαίας αστικής τάξης, αδιαφορώντας για τις «φωνές» των γυναικών χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων ή διαφορετικών εθνοτικών ομάδων. Έστερα, την περίοδο αυτού του κινήματος καυτηριάστηκε η θέση της γυναίκας, ειδικά της λευκής μεσοαστής, ως αντικειμένου κι όχι ως υποκειμένου συμπεριλαμβανομένου στο κοινωνικό «εμείς», αναδεικνύοντας πως η γυναικεία ταυτότητα ως πολιτισμική κατασκευή εμπεριέχει το πρίσμα του «Άλλου», δηλαδή του διαφορετικού και μόνιμα παθητικού δέκτη που τίθεται ενάντια στο ανδρικό υποκείμενο ως απότοκο μόνιμου διαχωρισμού (Beauvoir, 2021). Μέσα από την παραπάνω θεώρηση γίνεται κατανοητό πως στην αρχική περίοδο ενασχόλησης με το «κοινωνικό φύλο» παρουσιάζεται ένα δίπολο βιολογικού και κοινωνικού φύλου που δομείται στην αντίληψη πως το βιολογικό προϋπάρχει του κοινωνικού και πως διαμορφώνονται έτσι δύο εκ δια μέτρου αντίθετες οπτικές που επιφέρουν το ανδρικό και το γυναικείο, αποκρυσταλλώνοντας διχοτομήσεις (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κι υπό την εξουσιαστική επιβολή της πατριαρχίας, συντελούνται ενιαίες ομαδοποιημένες κατηγορίες «ανδρικού» και «γυναικείου», οι οποίες δεν αναγνωρίζουν την πολυχρωμία των εμπειριών και την αναγκαιότητα της έμφασης στην πολλαπλή διάστασή του φύλου, αφού αποσιωπάται κι εν τέλει αποκρύπτεται η συνύφανση του φύλου με τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη, την εθνότητα ή τη σεξουαλικότητα.

1.2.3. Η Φεμινιστική σκέψη για τη μετάβαση στον πληθυντικό και η πορεία προς το φάσμα

Στην πορεία της Φεμινιστικής σκέψης ορισμένες προηγούμενες παραδοχές τέθηκαν υπό διαπραγμάτευση και αποδομήθηκαν. Παρακάτω, θα παρουσιαστούν και θα ερμηνευτούν κάποιες νέες τοποθετήσεις που αφορούν τις εμπειρίες των γυναικών, των ανδρών και των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων από κάθε υπόβαθρο. Αυτές θα βοηθήσουν τον αναγνώστη και την αναγνώστρια να προσεγγίσουν ολόπλευρα την εξέλιξη της πορείας των φεμινιστών/φεμινιστριών σχετικά με τα φύλα και τις έμφυλες ταυτότητες και θα συντελέσουν στην κατανόηση της ανισότητας στην εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, την περίοδο του 1980-1990 ο γαλλικός Φεμινισμός αμφισβήτησε την αναγκαιότητα της ύπαρξης του κοινωνικού φύλου, καθώς θεωρήθηκε ως παράγοντας που ενισχύει το δίπολο φυσικό - πολιτισμικό αντί να το αμφισβητεί (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Αυτή η τοποθέτηση αποτέλεσε αφορμή για την παράθεση φεμινιστικών σκέψεων από εκπροσώπους του μεταμοντέρνου Φεμινισμού οι οποίοι/οποίες επεσήμαναν πως το βιολογικό φύλο λαμβάνει τη σημασία του μέσα από τα εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικά και χρονικά πλαίσια, θεωρούμενο ως πολιτισμικό προϊόν που έπεται του κοινωνικού φύλου, δίχως να προϋπάρχει αυτού (Fausto-Sterling, 2012), ανοίγοντας νέους ορίζοντες σκέψης και ερμηνείας. Εξαιτίας αυτού, η νοηματοδότηση που λαμβάνει το κοινωνικό φύλο, το οποίο αντιμετωπίζεται ως αυτόνομη επαγωγική κατηγορία, είναι ρευστή μέσω της παραστασιακής επιτελεστικότητας, δηλαδή της παράστασης που δίνει το κάθε υποκείμενο κατ' επανάληψη (He, 2017), επηρεαζόμενο διαφορετικά και πολυποίκιλα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στο προσκήνιο και στο παρασκήνιο με άλλους κι άλλες μέσα σε πολυποίκιλες χρονικές, κοινωνικές, γεωγραφικές και πολιτισμικές συνθήκες (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Συνακόλουθα, προβάλλει κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που επηρεάζονται από αντιλήψεις, ρόλους και δράσεις στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης των κοινωνικών υποκειμένων σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική και χρονική στιγμή, τα οποία μάλιστα χαρακτηριστικά υποδεικνύουν ορισμένες στάσεις, συμπεριφορές και επιδιώξεις που αναμένονται από το κάθε φύλο (Giddens & Sutton, 2020), θεωρώντας, υπό αυτή την έννοια, την έμφυλη ταυτότητα ως επιτελιστική (Butler, 2010). Κατά αυτόν τον τρόπο, η αρρενωπότητα κι η θηλυκότητα δε συντελούνται εκ φύσεως αλλά πολιτισμικά και η επιβεβλημένη ετεροφυλία κατακτάται μέσω της έμφυλης κοινωνικοποίησης (Vinney, 2017) και των παραστασιακών ερμηνευτικών και μιμητικών επαναλήψεων για την πραγμάτωση νορμών (Butler, 2010) κοινωνικά νοηματοδοτημένων και επιβεβλημένων για όσους/όσες δεν μπορούν να παραστήσουν ορθά το φύλο τους (Salih, 2007).

Έτσι, παρουσιάστηκαν πολλές ατομικές και διαρκώς μετασχηματιζόμενες υποκειμενικότητες οι οποίες κατασκευάζονται από Λόγους (Discourses), κατά τον Foucault (Ball, 2021), μέσα σε διαφορετικά κάθε φορά πλαίσια γνώσης κι εξουσίας (Κογκίδου & Πολίτης, 2006) και σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί κι η σημασία της θεωρίας του Foucault (Ball, 2021), που παρότι δεν αναφέρθηκε ρητά στο φύλο, επηρέασε πολλαπλά τις Φεμινιστικές προσεγγίσεις και τις ταυτότητες των φύλων (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των Λόγων (Discourses) του Foucault ως συστήματα γνώσης και δύναμης βοήθησε στην

κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο οι έμφυλοι λόγοι και οι κοινωνικές αφηγήσεις δομούν φύλα, προβάλλοντας κι ενισχύοντας έμφυλες διαφορές, κατασκευάζοντας άνδρες και γυναίκες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Γκασούκα, & Γεωργαλλίδου, 2018). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Foucault, η εξουσία δε λειτουργεί μόνο ως κατασταλτική δύναμη αλλά και ως παραγωγική, διαμορφώνοντας και ρυθμίζοντας κοινωνικές πρακτικές και ταυτότητες κι οι Λόγοι (Discourses) θεσπίζουν κανόνες, κατηγοριοποιούν συμπεριφορές και καθορίζουν τι θεωρείται αποδεκτό ή αποκλίνον (Ball, 2021). Μελετώντας τον Λόγο (Discourse), λοιπόν, οι φεμινίστριες ερευνήτριες κι οι φεμινιστές ερευνητές του μεταμοντερνισμού μπόρεσαν να αποδομήσουν τις κυρίαρχες αφηγήσεις φύλου και να αμφισβητήσουν τους τρόπους με τους οποίους διαιωνίζουν την ανισότητα και την καταπίεση (Butler, 2011) αναδεικνύοντας τον κοινωνικό ρόλο του φύλου, δηλαδή τις αναμενόμενες συμπεριφορές και στάσεις που επιβάλλονται από την κοινωνία ως κατάλληλες και αρμόζουσες για τους άνδρες και για τις γυναίκες και την ταυτότητα του κοινωνικού ρόλου του φύλου, δηλαδή στην αντίληψη που έχει το άτομο για την έκφραση του φύλου του, δομώντας την αρσενικότητα ή τη θηλυκότητά του (Γκασούκα, & Γεωργαλλίδου, 2018). Αυτή η προοπτική επέτρεψε στις φεμινίστριες να εξετάσουν πώς λειτουργεί η εξουσία στη δημόσια πολιτική και σε διάφορους θεσμούς, όπως στην οικογένεια, στα εκπαιδευτικά συστήματα και στον χώρο εργασίας και πώς κατασκευάζει και ενισχύει τις ταυτότητες φύλου (Στρατηγάκη, 2023).

Προχωρώντας, αμφισβητήθηκε η δυαδικότητα κι ο διπολισμός (Butler, 2011), ως στείρο αποκύημα διαχωρισμών που επέφερε ο Διαφωτισμός (Hekman, 2013), εφόσον η νοηματοδότηση περί αρσενικού και θηλυκού επηρεάζεται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες καταρρίπτοντας τον βιολογισμό και την ουσιοκρατία (Αβδελά, 2021), δηλαδή την άποψη ότι άνδρες και γυναίκες διαθέτουν ιδιότητες που δεν αφήνουν κανένα σημείο κοινής επαφής κι ομοιότητας (Αβδελά, 2021), προβάλλοντας τη σκέψη πως οτιδήποτε θεωρείται ως παρόμοιο ή διαφορετικό αποτελεί αποκύημα συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων κι όχι βιολογικών παραγόντων (Bertrand, 2020). Έπειτα, σε αυτήν την περίοδο δόθηκε έμφαση και στην έρευνα των ανδρικών ταυτοτήτων (Πολίτης, 2006) και στη σημασία του σεβασμού των φωνών και των εμπειριών όλων των κοινωνικών υποκειμένων, θέσεις οι οποίες προβάλλουν τις πολλαπλές ταυτότητες του φύλου, οι οποίες επηρεάζονται από την καταγωγή, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη κι άλλους παράγοντες αλλά κι από το εκάστοτε υποκείμενο που τις διαμορφώνει και τις μετασχηματίζει, αναδεικνύοντας έτσι την αδυναμία ομαδοποίησης υπό όρους ομπρέλες όπως «άνδρας» ή «γυναίκα», αφού κάθε κοινωνικό υποκείμενο χαρακτηρίζεται από την ατομικότητά του. Έτσι, γίνεται κατανοητό πως το φύλο γίνεται καταπιεστικό και για τις γυναίκες αλλά και για τους άνδρες, τους οποίους πιέζει να μην καλλιεργούν όψεις της προσωπικότητάς τους, περιορίζοντας την αυτοδιάθεση και την ατομική επιλογή. Αυτές σύμφωνα με το κυρίαρχο πρότυπο ανδρισμού, δηλαδή την κυρίαρχη τοξική αρρενωπότητα (Harrington, 2021), δε μπορούν να ανταποκρίνονται σε άνδρα (Παντελίδου – Μαλούτα, 2015), κάνοντας σαφές πως θα πρέπει να γίνεται λόγος για πολλαπλούς «ανδρισμούς» (Κογκίδου & Πολίτης, 2006) - «masculinities» (Cerdán-Torregrosa, La Parra-Casado & Vives-Cases, 2023) και πολλαπλές θηλυκότητες (Κογκίδου & Πολίτης, 2006) - «feminities» (Cerdán-Torregrosa, La Parra-Casado & Vives-Cases, 2023).

Κλείνοντας, από τα παραπάνω, φαίνεται πως η έννοια «φύλο» μετατοπίζεται προς έναν πιο περιεκτικό ορισμό, μακριά από έναν δυαδικό και ετεροκανονιστικό τρόπο θέασης (NPE, 2011). Ειδικότερα, εντοπίζεται ένα εύρος φυλετικών ταυτοτήτων μέσα

κι έξω από το δίπολο των κατηγοριών αρσενικού και θηλυκού. Επίσης, θεωρείται πως η ανάπτυξη κι η καλλιέργεια της ταυτότητας φύλου είναι συνεχής κι αφορά όλο το φάσμα βίωσης της ζωής (He, 2017). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, το φύλο αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως φάσμα (Cerna et al., 2021) που διαφοροποιείται από τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους και η ταυτότητα φύλου αναφέρεται στην εσωτερική αίσθηση του ατόμου σχετικά με τον τρόπο που βιώνει τη ζωή του ως αρσενικό, θηλυκό ή ανδρόγυνο ενώ η έκφραση φύλου έχει να κάνει με τον τρόπο έκφρασης του ατόμου, έκφραση η οποία μπορεί να συμμορφώνεται ή να μη συμμορφώνεται με τις κοινωνικοπολιτισμικά κατασκευασμένες για το άτομο προσδοκίες (Skordis et al., 2020). Μάλιστα, έχουν διατυπωθεί κι άλλοι όροι που δεν ενσωματώνονται στην παραδοσιακή δυαδική διάκριση του φύλου σε άνδρα και γυναίκα και επιπρόσθετα συγκρούονται με τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους (Chew et al., 2020), όπως «queer» ή «genderqueer», όροι «ομπρέλα» για το άτομο που δεν είναι απαραίτητα ομοφυλόφυλο αλλά αμφισβητεί τις ετεροκανονικές θεωρήσεις του φύλου, «genderfluid» και «cisgender», δηλαδή το άτομο που αυτοπροσδιορίζεται με το φύλο της γέννησης του, αλλά ο σεξουαλικός προσανατολισμός του διαφέρει, «non-gender», «agender», δηλαδή «άφυλο», και «non binary», δηλαδή «το μη δυαδικό» (Rimes et al., 2019), ώστε να μπορεί το κάθε άτομο να αυτοπροσδιοριστεί.

1.3. 3ο Κεφάλαιο

1.3.1. Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα & Παραπρόγραμμα ως ενισχυτές της έμφυλης ανισότητας στην εκπαίδευση

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει το βασικό σχέδιο εκπαιδευτικής πράξης που θα πρέπει να ακολουθηθεί εντός της σχολικής αίθουσας, τα διδακτικά αντικείμενα, τους σκοπούς των εκάστοτε μαθημάτων, τους στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, τα σχολικά εγχειρίδια, προτεινόμενες δραστηριότητες, μέσα αξιολόγησης και τα εκπαιδευτικά υλικά που δύνανται να αποτελέσουν υποστηρικτικό μέσο σε μια μαθητοκεντρική εκπαίδευση (Χριστοδούλου, 2017). Ως εκ τούτου, διαφαίνεται πως καθορίζεται το γνωστικό και μεταγνωστικό περιβάλλον, το οποίο θα επηρεάσει και τη διδακτική μεθοδολογία.

Βέβαια, τα αναλυτικά προγράμματα παρέχουν έμφυλη γνώση, καθώς από την προσχολική εκπαίδευση έως τη δευτεροβάθμια οι διδασκόμενοι/διδασκόμενες μαθαίνουν πως το ανδρικό φύλο είναι το ισχυρότερο με σπουδαιότερα επιτεύγματα, ενώ δίνεται έμφαση στα ανδρικά ενδιαφέροντα (Αβδελά, 2021) και παράλληλα μειώνεται και υποσκελίζεται το γυναικείο φύλο (Αγγελή, 2018). Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα αποκτούν φύλο (Κογκίδου & Γκασούκα, 2010) προετοιμάζοντας τους νεαρούς/νεαρές μαθητές/μαθήτριες για έναν κόσμο άνισα ιεραρχημένο (Kokot-Blamey, 2023). Ακόμη, ένα ιδιαίτερο μειονέκτημα του αναλυτικού προγράμματος είναι ότι δεν υπάρχει ορθός επαγγελματικός προσανατολισμός, παρά μόνο ελάχιστες πληροφορίες για στερεοτυπικά ανδροκρατούμενες θέσεις (Θάνος, Δημητρίου & Δούβαλη, 2022).

Γίνεται, κατανοητό πως ένα πρόγραμμα σπουδών που προσφέρει εκτεταμένες απόψεις για τις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών σε όλο το φάσμα των φύλων μπορεί να παρέχει συμπεριληπτικά πρότυπα που θα αναφέρονται σε ολόκληρο το μαθητικό δυναμικό. Ένα πρόγραμμα σπουδών χωρίς αποκλεισμούς, το οποίο αποδομεί την έμφυλη διχοτόμηση, επιτρέπει στους/στις μαθητές/μαθήτριες να λαμβάνουν ίδιες εμπειρίες, δομώντας κοινά βιώματα με ισότιμες ευκαιρίες ολιστικής μάθησης (Brussino & McBrien, 2022).

Παράλληλα, με το αναλυτικό πρόγραμμα υφίσταται και το αποκαλούμενο ως «κρυφό», «λανθάνον» ή «παραπρόγραμμα». Μάλιστα, το δεύτερο είναι ισχυρότερο από το πρώτο και προβάλλει συγκεκριμένους κανόνες, αξίες κι αντιλήψεις που αφορούν την εκάστοτε κοινωνία σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο αλλά και σε κάθε εκπαιδευτικό χώρο ξεχωριστά (Σάββα, 2018). Σε αυτό εμπεριέχονται μη συνειδητές οπτικές της μάθησης, όπως οι καθημερινές συνδιαλλαγές μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, οι αλληλεπιδράσεις λεκτικές και μη λεκτικές μεταξύ μαθητικού δυναμικού, εκπαιδευτικών και σχολικής διοίκησης, οι άτυπες και τυπικές έμφυλες ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των ίδιων των μαθητών/μαθητριών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μαθητικού κοινού, η κατασκευή, η ερμηνεία και η εφαρμογή των κανονισμών της σχολικής αίθουσας και του σχολείου, ο αύλειος χώρος που λογίζεται ως χώρος πολυαιτιότητας έμφυλων διακρίσεων με ανισότητα πόρων, σημείων ανάπαυλας και πληθώρας δραστηριοτήτων που θεωρούνται «κοριτσιίστικα» κι «αγορίστικα» (Θάνος & Μπούνα, 2017), οι στάσεις των μαθητών/μαθητριών απέναντι στην αξιολόγησή τους αλλά και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων (Σάββα, 2018). Επίσης, ένα ακόμη χαρακτηριστικό του παραπρογράμματος είναι η άτυπη επιδίωξη να αναλαμβάνουν τις μικρότερες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δασκάλες, λόγω του έμφυλου στερεοτύπου περί της εκ φύσεως μητρικής φιγούρας, ενώ τις μεγαλύτερες τάξεις οι δάσκαλοι, ώστε να ασκήσουν πειθαρχία (Κονταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008). Κατά αντιστοιχία, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι καθηγήτριες οδηγούνται προς το Γυμνάσιο, ενώ οι άνδρες συνάδελφοί τους στο Λύκειο, ψάχνοντας το μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος, προωθώντας τα παιδιά να θεωρήσουν πως οι άνδρες προορίζονται για θέσεις υψηλότερων προσόντων (Κονταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008). Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί και το γεγονός πως οι περισσότεροι καθηγητές διδάσκουν επιστήμες STEM, ενώ αντίστοιχα οι περισσότερες καθηγήτριες ανήκουν στις Ανθρωπιστικές Σπουδές (Cho, 2018). Σύμφωνα με τα παραπάνω, το λανθάνον πρόγραμμα δρα στον τρόπο που οι μαθητές/μαθήτριες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, δημιουργούν την αυτορρύθμισή τους, αποκτούν εσωτερικά κίνητρα μάθησης κι ολιστικής συμμετοχής ή από την άλλη μπορεί να απομονωθούν και να αποκλειστούν από το παιδαγωγικό γίνεσθαι (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2013).

Καταλήγοντας, η πολιτική για την ισότιμη παροχή ευκαιριών στην εκπαίδευση και την ισότητα σε μια κοινωνία που συνεχώς αναδιαμορφώνεται δεν μπορεί να στηρίζεται στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με κάποιο μάθημα που θα παρουσιάζει τέτοιες κατακτήσεις ως γνωστικό αντικείμενο (Καλεράντε & Βαμβακίδου, 2014). Θα πρέπει το σχολείο να μετασχηματιστεί σε έναν δημοκρατικό και συμπεριληπτικό χώρο μάθησης και κοινωνικοποίησης, στον οποίο κάθε κοινωνικό υποκείμενο θα μπορεί να συνάψει σχέσεις που θα το αναπτύξουν ολιστικά με ισότιμες βάσεις.

1.3.2. Τα σχολικά εγχειρίδια ως ενισχυτές της έμφυλης ανισότητας στην εκπαίδευση

Τα σχολικά βιβλία αποτελούν ένα μέσο αναπαραγωγής της ιδεολογίας που κυριαρχεί και παράγοντα μεταφοράς συγκεκριμένων αξιών προς τους μαθητές και τις μαθήτριες αναφορικά με το φύλο (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017). Μάλιστα, ως κύριο διδακτικό μέσο εντός κι εκτός σχολικής αίθουσας αποτελεί ένα απαραίτητο εργαλείο μάθησης για όλους/ όλες τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/μαθήτριες αλλά και τους γονείς, με το οποίο έρχονται καθημερινά και για πολλές ώρες σε επαφή (Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007). Παράλληλα, τα όσα υπάρχουν εντός των σχολικών βιβλίων θεωρούνται έγκυρα κι αξιόπιστα -χωρίς πάντα να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα (Κογκίδου & Γκασούκα, 2010)- κι αποτελούν την επίσημη γνώση με την οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται κάθε μελλοντικός πολίτης κι ως αναπράγουν έμφυλα στερεότυπα, συγκεκριμένους έμφυλους ρόλους και στερεοτυπικές διχοτομίες δημιουργώντας μια ιδεολογία ετεροκανονικότητας (Κostas, 2021). Μάλιστα, στα σχολικά εγχειρίδια το ανδρικό φύλο φαίνεται να ηγεμονεύει στη φιλοσοφία, τις επιστήμες και τις τέχνες, ενώ αποσιωπάται ο ρόλος πνευματικών γυναικών κι επιστημονισσών (Αβδελά, 2021). Επιπλέον, χρησιμοποιείται σεξιστική γλώσσα (Γκασούκα & Γεωργαλίδου, 2018) και παρουσιάζονται κείμενα και ασκήσεις που αναδεικνύουν στερεοτυπικούς παραδοσιακούς ρόλους (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017), κυρίως οικοκυρικούς για τις γυναίκες και περιπετειώδεις για τους άνδρες, αναδύοντας, εκ προοιμίου, έμφυλες ταυτότητες αρνητικές και επιβαρυντικές για τις γυναίκες επηρεάζοντας την αυτοεικόνα τους (Κostas, 2021).

Έτσι, αν κι έχει γίνει προσπάθεια για τη χρήση σχολικών εγχειριδίων με μη-σεξιστικό ή αντί-σεξιστικό υλικό (Πλιόγκου, Κανταρτζή, & Τριανταφύλλου, 2017), αυτή θα πρέπει να ενταθεί, για να αντιμετωπιστεί η ανισομέρεια και η επιλεκτικότητα, προβάλλοντας μια ρεαλιστικότερη εκδοχή του κόσμου, ώστε να ακούγονται οι φωνές όλων των παιδιών και να παρέχονται εξωτερικά κίνητρα τα οποία θα λειτουργούν ως φορείς ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων μάθησης για όλους/όλες ανεξαιρέτως.

1.3.3. Η ανάγκη «ρευστο»-ποίησης των «στερεο»-τύπων

Τα κοινωνικά στερεότυπα είναι κατασκευασμένες με απλουστευμένο τρόπο αντιλήψεις και νόρμες οι οποίες χαρακτηρίζουν και κατηγοριοποιούν θετικά ή αρνητικά υποκείμενα ή ομάδες υποκειμένων (Brussino & McBrien, 2022). Μάλιστα, αυτά τα γνωστικά αποτυπώματα έχουν παγιωθεί και λειτουργούν επαγωγικά δίχως την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών ή μεταγνωστικών δεξιοτήτων, έχοντας ως αποτέλεσμα ελλειπείς κρίσεις και απλουστευμένα συμπεράσματα που παρακωλύουν τη γόνιμη και δημοκρατική συνδιαλλαγή, την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και την ατομική και κοινωνική τελείωση (Hentschel, Heilman & Peus, 2019).

Παράλληλα, τα έμφυλα στερεότυπα αποτελούν μια υποομάδα των κοινωνικών στερεοτύπων. Γενικά, τα στερεότυπα για το φύλο παρουσιάζονται όταν

χαρακτηρίζουμε ανθρώπους αναμένοντας την επιτέλεση ρόλων που βασίζονται στο φύλο τους (UNICEF, 2017). Πιο ειδικά, προκύπτουν από νόρμες και προσδοκίες που υπάρχουν για το έμφυλο δίπολο περί αρσενικών και θηλυκών και τις αναμενόμενες συμπεριφορές, τους ρόλους, την εμφάνιση και τις αξίες που αυτά καλούνται να επιτελέσουν (Κιούση, Φλωράκος & Παπακίτσος, 2017) παρέχοντας ιδιότητες τις οποίες οι άνθρωποι δεν επέλεξαν ή μπορεί να μην τους χαρακτηρίζουν αλλά δύνανται να καθορίζουν τον κοινωνικό ρόλο του φύλου τους, παραβλέποντας οποιαδήποτε ατομικά χαρακτηριστικά χρωματίζουν την ετερότητα του κάθε κοινωνικού υποκειμένου (Hentschel, Heilman & Reus, 2019). Έπειτα, τα έμφυλα στερεότυπα μπορούν να περιορίζουν ή και να εξαλείφουν τις δυνατότητες κάθε ατόμου να αναπτύξει τις προσωπικές του ικανότητες και δεξιότητες, να ακολουθήσει την επαγγελματική σταδιοδρομία που αυτό επιθυμεί, να επιλέγει τις δραστηριότητες που θα του επέτρεπαν να ψυχαγωγηθεί ή να διασκεδάσει και να κάνει ολιστικές κι αυτόνομες επιλογές για τη βίωση τη ζωής του (Cho, 2018).

Επίσης, τα κοινά στερεότυπα φύλου περιλαμβάνουν τις πεποιθήσεις ότι οι γυναίκες θεωρούνται διαχρονικά ως ασθενέστερο φύλο και χαρακτηρίζονται από πιο ευγενή χαρακτηριστικά όπως η στοργή, η φροντίδα κι η αγάπη και για αυτό μπορούν να ασκήσουν επαγγέλματα πρόνοιας, φροντίδας ή παιδαγωγικά τα οποία γενικώς προσφέρουν χαμηλότερους μισθούς (OECD, 2019). Επιπροσθέτως, στερεότυπα προβάλλουν τους άνδρες ως κυρίαρχα όντα τα οποία χαρακτηρίζονται από πυγμή και θάρρος και τονίζουν πως οι ίδιοι θα μπορούσαν να ξεχωρίσουν ως ηγέτες σε επαγγέλματα που απαιτούν τόλμη και ενέχουν περιπέτεια (Brussino & McBrien 2022), οδηγώντας στην ασυνειδητή ή στη συνειδητή αποδοχή της βίας και στον εξαναγκασμό μιας τοξικής πατριαρχίας (Harrington, 2021).

Βέβαια, τα έμφυλα στερεότυπα χρησιμοποιούνται όχι μόνο για ετεροχαρακτηρισμό αλλά και για την αυτοαξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της αυτοστερεοτυποποίησης μπορεί να δομήσει ανθρώπινες ταυτότητες σύμφωνες με εσωτερικευμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις επηρεάζοντας την αυτοαντίληψη (Teliousi, Zafiri & Pliogou, 2020). Ως αποτέλεσμα, τα νεαρά αγόρια και κορίτσια μαθαίνουν για τα στερεότυπα των φύλων από τον πρωτογενή φορέα αγωγής, δηλαδή την οικογένεια, τον δευτερογενή φορέα αγωγής, δηλαδή το σχολείο, την παρέα συνομηλίκων, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, πώς να συμπεριφέρονται με τρόπους «κατάλληλους» για το φύλο (Ellemers, 2018). Αυτές οι εμπειρίες κοινωνικοποίησης συνεχίζουν αναμφίβολα να ασκούν επιρροή και αργότερα στη ζωή και, πράγματι, η έρευνα έχει δείξει ότι οι αυτοχαρακτηρισμοί των ανδρών και των γυναικών διαφέρουν με τρόπους που είναι σύμφωνοι με τα στερεότυπα (Wood & Eagly, 2015).

Κλείνοντας, οι μετασχηματισμοί των έμφυλων στερεότυπων δύνανται να επιφέρουν μια μη ιεραρχημένη κατά φύλο κοινωνία που θα χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές αξίες, θέτοντας στο επίκεντρο το κάθε άτομο χρωματίζοντας θετικά τη διαφορετικότητά του (Ellemers, 2018).

1.3.4. Ο ρόλος των αντιλήψεων και των προσδοκιών της οικογένειας στην έμφυλη ανισότητα στην εκπαίδευση

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης κι αγωγής και διαδραματίζει έναν σπουδαίο ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νεαρών μελών. Σε γενικές γραμμές -κι ανάλογα τα κοινωνικοπολιτισμικά, γεωγραφικά και χρονικά πλαίσια-, οι γονείς μπορούν να δημιουργήσουν ένα ενθαρρυντικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για τα παιδιά τους, περνώντας χρόνο μαζί τους, επενδύοντας χρήματα για την ψυχαγωγία τους και την καλύτερη εκπαίδευσή τους, προσβλέποντας σε σημαντικά αποτελέσματα της ζωής, όπως το μορφωτικό επίπεδο, τα εισοδήματα και την ψυχοσωματική υγεία των παιδιών τους (Attanasio, Boneva & Rauh, 2022).

Όμως, οι γονείς μετέχοντας σε διαδικασίες έμφυλης κοινωνικοποίησης δύνανται να λειτουργήσουν ως πομποί έμφυλων αντιλήψεων σχετικά με τις ιδέες και τις στάσεις που αφορούν τα δύο φύλα, επηρεάζοντας ποικιλοτρόπως τα παιδιά τους (Teliousi, Zafiri & Pliogou, 2020). Πιο συγκεκριμένα, μέσα στα οικογενειακά πλαίσια και με τη συνειδητή ή ασυνείδητη γονεϊκή εμπλοκή, τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αρχίζουν να συνειδητοποιούν και να δομούν ταυτότητες που εμπερικλείουν και το φύλο, αφού διαμένουν σε δωμάτια με χρώματα που θεωρούνται στερεοτυπικά ανδρικά όπως το μπλε, ή χαρακτηρίζονται στερεοτυπικά ως γυναικεία, όπως το ροζ, ενώ από πολύ νωρίς διαχωρίζουν και τα παιχνίδια τους ή τις ευρύτερες δραστηριότητές τους σε ανδρικές ή γυναικείες (Κογκίδου, 2022). Ακόμη, έμφυλα στερεότυπα οδηγούν και στην ονοματοδότηση κοριτσιών με ονόματα, όπως «Αγάπη», «Ειρήνη» κ.ά. ενώ τα αγόρια λαμβάνουν ονόματα όπως «Άρης», «Ναπολέον» κ.ά. (Τσιριγώτη et al., 2011).

Επίσης, αναπτύσσονται παραγωγικές σχέσεις του πρωτογενούς και του δευτερογενούς φορέα αγωγής και κοινωνικοποίησης, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου, ενώ η μετάβαση από τα πλαίσια της οικογένειας στις προσχολικές και σχολικές δομές αποτελεί στάδιο ισχυροποίησης έμφυλων προκαταλήψεων. Πιο αναλυτικά, εντοπίζονται αντιλήψεις ορισμένων γονέων σχετικά με το φύλο των παιδιών τους, οι οποίες επηρεάζουν πολλαπλά τα ίδια τα νεαρά άτομα, αφού μέσω των νουθεσιών, των προσδοκιών και των προτροπών τους μπορούν να μεταδώσουν συγκεκριμένες έμφυλες στερεοτυπικές πολιτισμικές νόρμες συντελώντας στη διαίωση και την αποκρυστάλλωση έμφυλων ρόλων (Su, et al., 2021). Αυτή η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ρόλων έχει αντίκτυπο στη διαφορά των κινήτρων κι επιτευγμάτων μεταξύ ανδρών και γυναικών, αφού πολλές φορές οι γονείς προσδοκούν από τα αγόρια να ανταγωνίζονται, να επιτυγχάνουν και να είναι ανεξάρτητα, ενώ απαιτούν από τα κορίτσια να υπακούουν και να συνεργάζονται (Su, et al., 2021). Παράλληλα, τα στερεότυπα σχετικά με τον ρόλο της γυναίκας στο πλαίσιο της οικογένειας οδηγούν σε άνισο καταμερισμό των δραστηριοτήτων του νοικοκυριού που συχνά έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του ελεύθερου χρόνου των γυναικών, της δυνατότητας ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης και διασκέδασης κι αποτελούν ισχυρό εμπόδιο για τη δόμηση της ολιστικής και θετικής αυτοαντίληψης των κοριτσιών που περιορίζονται σε ρόλους φροντίδας και συγκατάβασης (Hentschel, Heilman & Peus, 2019).

Προχωρώντας, σε πολλές περιπτώσεις, εξαιτίας των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτισμικών και γεωγραφικών πλαισίων μέσα στα οποία αναπτύσσεται μια οικογένεια, εντοπίζεται η υπόθεση της προτίμησης του φύλου, όπου εμπερικλείει ότι εάν οι γονείς δείχνουν εύνοια σε κάποιο παιδί συγκεκριμένου φύλου, το παιδί αυτού

του φύλου μπορεί να λαμβάνει περισσότερους πόρους και να γίνονται μεγαλύτερες επενδύσεις για την πρόσβασή του στην εκπαίδευση (Su, et al., 2021). Βέβαια, στην εκπαίδευση των παιδιών φαίνεται πως υπάρχει η τάση οι γονείς να υπερεκτιμούν τις γνωστικές δεξιότητες των ανήλικων σε σχέση με τις τελικές αξιολογήσεις τους, ανεξαρτήτως φύλου (Bergman, 2021. Kinsler & Pavan, 2021). Ωστόσο, το μέγεθος της γονεϊκής υπερεκτίμησης διαφέρει για τα αγόρια και τα κορίτσια και σχετίζεται με το ακαδημαϊκό αντικείμενο (Su, et al., 2021). Πιο ειδικά, εντοπίζονται ενδείξεις υπέρ των αγοριών στις επιστήμες STEM, ακαδημαϊκά αντικείμενα που θεωρούνται στερεοτυπικά «ανδρικά», ενώ αντίθετα δεν παρατηρείται σημαντική προκατάληψη των γονέων ως προς το φύλο για τις δεξιότητες ανάγνωσης ή εν γένει στις δεξιότητες που απαιτούνται στις θεωρητικές και παιδαγωγικές επιστήμες, δεδομένα τα οποία μπορεί να οδηγήσουν στην πραγμάτωση αυτοεκπληρούμενων προφητειών και του φαινομένου «Golem» επηρεάζοντας την αυτοαντίληψη των κοριτσιών (Ταβουκτσή, Μανούσου & Χαρτοφυλάκα, 2017) σχετικά με την επιτυχία τους στα μαθηματικά και την μελλοντική ενασχόλησή τους κι εξέλιξή τους στις επιστήμες STEM (Doornkamp et al., 2022). Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς ακόμη κι αν διαπιστώνουν πως οι κόρες τους χαρακτηρίζονται από υψηλές γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και μπορούν μελλοντικά να διαγράψουν μια αξιοσημείωτη επαγγελματική ή ακαδημαϊκή σταδιοδρομία, τις αποθαρρύνουν, γίνονται δέσμιοι των κοινωνικών στερεοτύπων και δεν παρέχουν ούτε εξωτερικά κίνητρα στις ίδιες, ούτε τις προωθούν στη δόμηση εσωτερικών κινήτρων για εξέλιξη (Su, et al., 2021), τονίζοντας μάλιστα ότι η μη συμμόρφωση με τις κοινωνικές στερεοτυπικές επιταγές θα μπορούσε να οδηγήσει σε κοινωνική διαπόμπευση και απομόνωση (Κιούση, Φλωράκος & Παπακίτσος, 2017).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι τα έμφυλα στερεότυπα ως κοινωνικοπολιτισμικά προϊόντα παγιώνονται και μεταφέρονται μέσω διαδικασιών έμφυλης κοινωνικοποίησης (Vinnay, 2017) στα πλαίσια της οικογένειας από την πρώιμη παιδική ηλικία και ενισχύονται στην ενηλικίωση (Kurtz-Costes et al., 2014). Ως εκ τούτου, η σημασία του οικογενειακού πλαισίου στην επίδραση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των κοριτσιών στην ενήλικη ζωή είναι ουσιώδης. Η εκπαίδευση της μητέρας, η ποιότητα της παρουσίας του πατέρα στην παιδική ηλικία των παιδιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων και χωρίς αποκλεισμούς παρεμβάσεων για την προώθηση του εκπαιδευτικού επιπέδου των κοριτσιών (Hendrick et al., 2016). Μάλιστα, το κράτος δύναται να παρέχει κίνητρα κι οικονομικούς πόρους, ώστε οι γονείς να παρωθηθούν στη δια βίου κατάρτιση κι επιμόρφωση σε ζητήματα φύλου, ώστε να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τις κόρες τους και τους γιους τους, καταπολεμώντας τις έμφυλες ανισότητες (Hendrick et al., 2016).

1.3.5. Ο ρόλος των αντιλήψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στην έμφυλη ανισότητα στην εκπαίδευση

Τα παιδιά και συνακόλουθα οι έφηβοι/έφηβες διανύουν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους εντός των χώρων του σχολικού συγκροτήματος κι ειδικότερα του αύλειου χώρου και της σχολικής αίθουσας. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια,

συναναστρέφονται σε καθημερινή βάση κι επηρεάζονται από τους/τις συνομηλίκους/ές τους και τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών κι ο αντίκτυπος στη γνωστική και μεταγνωστική τους ανάπτυξη, στην καλλιέργεια του χαρακτήρα τους, στην πρόσκτηση βιωμάτων και στη δόμηση της αυτοαντίληψής τους είναι καθοριστικός. Βέβαια, χαρακτηρίζονται από εκούσιες κι ακούσιες αντιλήψεις και προσδοκίες, σιωπηρές ή ρητές (Teliousi, Zafiri & Pliogou, 2020) που έχουν επιρροή στον τρόπο που αναλύουν και κρίνουν τον κόσμο γύρω τους λαμβάνοντας αποφάσεις που οδηγούν σε συγκεκριμένες ενέργειες επηρεάζοντας και τον τρόπο θέασης της σχέσης τους με το μαθητικό κοινό (Scott et al., 2018).

Εντός της σχολικής αίθουσας οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών ασκούν επίδραση στη συσχέτιση που θα αναπτύξουν με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους (Brussino, 2021). Ειδικότερα, εντοπίζονται κάποιες σύντομες σε καθημερινό επίπεδο λεκτικές ή συμπεριφορικές ταπεινώσεις, είτε εκούσιες, είτε εκούσιες, οι οποίες ενέχουν στερεότυπα φύλων έχοντας αρνητικό ψυχολογικό αντίκτυπο στο άτομο ή στην ομάδα στόχο (Sue & Sue, 2016). Σύνηθες φαινόμενο είναι κι η χρήση σεξιστικής γλώσσας, κατά τη διδασκαλία, κατά την παροχή φυλλαδίων ή δραστηριοτήτων και στον σχολικό αύλειο χώρο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, χρησιμοποιούν κυρίως το αρσενικό γένος για να δηλώσουν όλα τα γένη, χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη λέξη παιδί για να αναφερθούν στο αγόρι αλλά όχι στο κορίτσι και τοποθετούν συνήθως στην αρχή το αρσενικό γένος κι έπειτα το θηλυκό όταν αναφέρονται σε ζεύγη, για παράδειγμα ο/η μαθητής/μαθήτρια, ενώ τέλος συχνά αναφέρονται στα κορίτσια με υποκοριστικά, όπως «Μαιρούλα», αποφεύγοντας αντίστοιχη χρήση σε ανδρικά ονόματα (Μαραγκουδάκη, 2007). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενισχύουν συμπεριφορές συμμόρφωσης με τις προκαταλήψεις περί φύλου δίνοντας στερεοτυπική έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό που θα πρέπει να χρησιμοποιείται, στην παροχή ανατροφοδότησης ή στην αγνόησή της, στην κρίση για την τήρηση στερεοτυπικών ενδυματολογικών κωδικών και την αρμόζουσα συμπεριφορά, προσπαθώντας να καταστείλουν συμπεριφορές που δε συμμορφώνονται με τους κανόνες φύλου (Hajovsky et al., 2020). Ακόμη, ορισμένοι/ορισμένες διδάσκοντες/διδάσκουσες υποστηρίζουν πως λόγω της βιολογικής δομής του εγκεφάλου ή της τεστοστερόνης των αγοριών εκ φύσεως αυτά είναι καλύτερα στις επιστήμες STEM και τα κορίτσια στις θεωρητικές επιστήμες, ακόμη κι αν τα πρώτα έχουν ίδιες αξιολογικές επιδόσεις με τις μαθήτριες (Nürnberg et al., 2016), με τις σύγχρονες έρευνες να τονίζουν πως δεν υπάρχουν τέτοιες βιολογικές ενδείξεις οι οποίες να αποδεικνύουν τη βιολογική σύσταση του εγκεφάλου, ή το ορμονοπαραγωγικό σύστημα ως υπεύθυνο των διαφοροποιήσεων (Gielen & Zwiers, 2018), ενώ παράλληλα, φαίνεται ότι οι ατομικές διαφορές είναι εντονότερες από τις διαφορές που παρατηρούνται κατά τη σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων. Άλλωστε, οι βιολογικοί παράγοντες, ακόμη και αν υπάρχουν, δε μπορούν να συντελέσουν ενεργά στην επίδοση, αν δεν επηρεαστούν από τις κοινωνικοπολιτισμικές, γεωγραφικές και χρονικές συνθήκες (Ullah, & Ullah, 2019). Επίσης, μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα αγόρια μαθητές είναι περισσότερο αντιδραστικά κι άτακτα, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε αυτά για να διατηρήσουν τον έλεγχο στην τάξη (Bassi et al., 2018). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί νομίζουν πως τα κορίτσια είναι καλύτερα στα θεωρητικά μαθήματα και δομούν γνωστικά κεφάλαια λόγω της πειθαρχίας και της επιμέλειάς τους αντισταθμίζοντας την αδυναμία τους στις θετικές επιστήμες (Brussino, 2021).

Παράλληλα, το φύλο των εκπαιδευτικών μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δόμηση προκαταλήψεων λόγω φύλου (Doornkamp et al., 2022). Στα σχολεία,

ορισμένα μαθήματα χαρακτηρίζονται στερεοτυπικά ως τυπικά «αρσενικά», για παράδειγμα οι επιστήμες STEM, ή τυπικά «θηλυκά» όπως η Γλώσσα κι η Λογοτεχνία (Doornkamp et al., 2022). Παρόλο που η διάσταση του στερεότυπου του φύλου αναφορικά με τα συγκεκριμένα μαθήματα, μπορεί να διαφέρει και να επηρεάζεται από τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, το περιεχόμενο του στερεότυπου είναι γενικά το ίδιο (Breda et al., 2020). Βέβαια, μια γυναίκα καθηγήτρια σε ένα στερεοτυπικά αρρενωπό μάθημα (π.χ. μια γυναίκα καθηγήτρια Μαθηματικών) μπορεί να έχει συσσωρεύσει αντι-φυλετικές στερεοτυπικές εμπειρίες που επηρεάζουν την προκατάληψη φύλου της στη βαθμολόγηση (Lavy & Sand, 2018), ενώ άλλες εκπαιδευτικοί που έχουν γαλουγηθεί μέσα σε μια βαθιά σεξιστική κι ιεραρχική κοινωνία, λειτουργούν με νόρμες που θεωρούνται τυπικές για το φύλο τους, αποδεχόμενες μια έμφυλη αδυναμία τους στις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες, επηρεάζοντας την αυτοαντίληψη των κοριτσιών, αφού οι μαθήτριες είναι πιο πιθανό να μιμηθούν τις εκπαιδευτικούς τους (Brussino, 2022), ενισχύοντας έτσι τα ήδη υπάρχοντα έμφυλα στερεότυπα (King, 2020). Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι πολλοί/πολλές από τους/τις εκπαιδευτικούς ερμηνεύουν τη διαφορετικότητα όχι ατομοκεντρικά βάσει κάποιας ενδοατομικής αξιολόγησης αλλά μέσω γενικεύσεων και ομαδοποιήσεων, βάσει φύλου, που αφορούν τον βιολογισμό, κοινωνικά στερεότυπα ή κάποια παρατηρήσιμα ή μη δεδομένα, όπως προηγούμενες επιδόσεις, ικανότητες, δεξιότητες, συμπεριφορές, φύλο, φυλή ή κοινωνική τάξη.

Ως αποτέλεσμα, δύναται οι συγκεκριμένες συνειδητές ή ασυνειδητές προκαταλήψεις να λειτουργήσουν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες αναδεικνύοντας το φαινόμενο «Golem» επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοαντίληψη (Ταβουκτσή, Μανούσου & Χαρτοφυλάκα, 2017) και του ανδρικού αλλά κυρίως του γυναικείου μαθητικού κοινού σχετικά με την ακαδημαϊκή του πορεία, τον συναισθηματικό του κόσμο, τη καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων, την εμπειρία, τα βιώματα και τη δόμηση της κοινωνικής ταυτότητας (Chen et al., 2020). Παράλληλα, οι μαθητές κι οι μαθήτριες συνηθίζουν σε έναν συγκεκριμένο έμφυλο κοινωνικό ρόλο, μέσω της εσωτερικοποίησης κοινωνικών νορμών, δομώντας έμφυλες ταυτότητες που κατευθύνονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις και αναμονές εκ προοιμίου απλοποιητικές και προσχεδιασμένες στην περιγραφική και κανονιστική βάση «πρέπει να είμαι αγόρι» ή «πρέπει να είμαι κορίτσι» (Παντελίδου – Μαλούτα, 2015), στα πλαίσια ενός σχολείου που δρα σε μια κοινωνία χρονικά, οικονομικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη (Γκασούκα & Γεωργαλίδου, 2018). Εν τέλει, η επίμονη έκθεση σε έμφυλα στερεότυπα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτοπεποίθηση και τις φιλοδοξίες των κοριτσιών και τελικά να εξηγήσει το επίμονο χάσμα μεταξύ των φύλων στα μαθηματικά και την υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στους τομείς STEM (Avitzour et al., 2020).

Πάραυτα, οι εκπαιδευτικοί ως συμπεριληπτικοί/συμπεριληπτικές και δημοκρατικοί/δημοκρατικές παρωθητές/παρωθήτριες οφείλουν να μετέχουν επιμορφώσεων στην ισότητα των φύλων, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις έμφυλες προκαταλήψεις τους και τα κοινωνικοπολιτισμικά εμπόδια που οφείλουν να υπερπηδήσουν κι οι ίδιοι/ίδιες αλλά κι οι μαθητές/μαθήτριές τους, ενδυναμώνοντάς τους/τες και ενθαρρύνοντάς τους/τες (EWEI, 2023), επιδιώκοντας μια κοινωνία δομημένη σε κανόνες ισοτιμίας και δημοκρατίας, δίνοντας έμφαση στην ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης (Τζάρτζας, 2017). Έτσι, οφείλουν να μετασχηματίζουν τα ισχυρά μορφωτικά κεφάλαια που θα έχουν δομήσει σε γνωστικά, στα πλαίσια ανοικτών δημοκρατικών τάξεων όπου θα παρέχονται ισότιμες ευκαιρίες μάθησης σε όλους/όλες (Καλεράντε & Βαμβακίδου, 2014). Παράλληλα, πρέπει να λειτουργούν ως

παρωθητές/παρωθήτριες της οικογενειακής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους, λαμβάνοντας υπόψη και συμπεριλαμβάνοντας την ποικιλομορφία των οικογενειακών δομών στα σχολεία τους, ιδίως τις μονογονεϊκές οικογένειες και τους γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Hendrick et al., 2016).

1.3.6. Στάσεις κι Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη Σεξουαλική Αγωγή

Σύμφωνα με την UNESCO (2018) η σεξουαλικότητα συσχετίζεται με την ταυτότητα φύλου, τους κοινωνικούς ρόλους που αποδίδονται στο κάθε φύλο κοινωνικοπολιτισμικά, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την αναπαραγωγή. Μέσω της Σεξουαλικής Αγωγής το άτομο έρχεται σε επαφή με τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές της σεξουαλικότητας, ώστε να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης κι ασφάλειας (WHO, 2010).

Προχωρώντας, η οικογένεια κι ειδικότερα οι γονείς ή οι κηδεμόνες διαδραματίζουν ισχυρό ρόλο στη συμβουλευτική και την εκπαίδευση των παιδιών, σχετικά με τις σεξουαλικές σχέσεις, επειδή έχουν την πιο στενή και καθημερινή επαφή μαζί τους (Esan & Bayajidda, 2021). Ωστόσο, πολλές φορές, οι γονείς-κηδεμόνες βρίσκονται σε σύγχυση κι αδυναμία όταν τα ερωτήματα των παιδιών αφορούν το φύλο, τους ρόλους, και τη σεξουαλικότητα, ενώ πολλές φορές απαιτούνται εξειδικευμένα γνωστικά κεφάλαια τα οποία μπορεί να μην κατέχουν (European Expert Group on Sexuality Education, 2016). Ως εκ τούτου, πολλοί γονείς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στη Σεξουαλική Αγωγή, αλλά έχουν θετική στάση αναφορικά με την παροχή της στα παιδιά τους στον χώρο σχολείου (Kee-Jiar & Shih-Hui, 2020), αφού θεωρούν την διεπιστημονική ομάδα των σχολείων, που συναποτελείται από εκπαιδευτικούς, σχολικούς/σχολικές ψυχολόγους και σχολικούς/σχολικές νοσηλεύτριες/νοσηλεύτριες, καταλληλότερη για αυτές τις προσεγγίσεις.

Συνεχίζοντας, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Σεξουαλική Αγωγή και την εντρύφηση στη σεξουαλικότητα φαίνονται ως θετικές (Depauli & Plaute, 2018). Η παρακολούθηση σεμιναρίων Σεξουαλικής Αγωγής μπορεί να συμβάλει στην πρόσκτηση των απαραίτητων κεφαλαίων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να μετασχηματιστούν και να λειτουργήσουν ως διευκολυντές/διευκολύντριες της νέας γνώσης, παρά τις όποιες δομικές και κοινωνικοπολιτισμικές δυσκολίες. Οι Layzer, Rosaper, & Barr (2014) πρότειναν ορισμένα σημεία όπου θα πρέπει να δώσουν έμφαση οι εκπαιδευτικοί κατά την επιμόρφωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να δείχνουν επαγγελματική διάθεση, να σέβονται τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών αποσκοπώντας στην κοινωνική δικαιοσύνη, να θέλουν να δομήσουν κεφάλαια και πολύ περισσότερο να τα μετασχηματίσουν σε πράξεις ανθρωπισμού στα πλαίσια της παιδαγωγικής κατάρτισης, να γνωρίζουν άριστα τη νομοθεσία και να διακρίνονται από επαγγελματική ηθική, να σχεδιάζουν τις κατάλληλες στρατηγικές και να χρησιμοποιούν μια συνεχή αξιολόγηση για τη μάθηση λαμβάνοντας ανατροφοδότηση (Layzer, Rosaper, & Barr, 2014).

1.3.7. Γυναικεία υπο-εκπροσώπηση στις Επιστήμες STEM

Οι επιστήμες STEM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά) αποτελούν τομείς γόνιμης δραστηριοποίησης με πλείστες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης (World Economic Forum, 2021). Βέβαια, στον συγκεκριμένο κλάδο επιστημών, παρά τα όποια βήματα βελτίωσης, ακόμη εντοπίζεται γυναικεία υπο-εκπροσώπηση, αφού οι γυναίκες έρχονται συχνά αντιμέτωπες με εμπόδια και προκλήσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους, την απασχόλησή τους, τη μισθολογική και διοικητική αναβάθμισή τους (Cho, 2018).

Προχωρώντας, στην έκθεση «*She Figures*», η οποία πραγματοποιήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2021 παρουσιάστηκαν ορισμένα ευρήματα που οδηγούν σε γόνιμο προβληματισμό. Πιο αναλυτικά, σε σύνολο επιστημονικών τομέων οι γυναίκες αποτελούν το (54%) των φοιτητών/φοιτητριών και το (59%) των αποφοίτων, με τη συντριπτική πλειονότητα τους να ασχολείται με σπουδές που αφορούν τις παιδαγωγικές, ανθρωπιστικές, κοινωνιολογικές, νομικές επιστήμες και τις τέχνες, ενώ αντίθετα οι άνδρες να δραστηριοποιούνται περισσότερο με τις επιστήμες STEM (European Commission, 2021). Παράλληλα, ενώ στην έκθεση παρουσιάζεται πως το γυναικείο φύλο αποτελεί το (48%) των φοιτούντων σε διδακτορικό επίπεδο σπουδών, οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν μόλις το (22%) των διδασκόντων/διδακτορικών στον κλάδο Τεχνολογιών, Πληροφορικής κι Επικοινωνιών, ενώ από την άλλη πλευρά αποτελούν τουλάχιστον το (67%) των κατόχων διδακτορικό δίπλωμα σε τομείς όπως η εκπαίδευση, και το (60%) σε κλάδους όπως αυτό της υγείας ή των νομικών σπουδών (European Commission, 2021).

Στον ελληνικό χώρο οι γυναίκες που αυτοαπασχολούνται με τους κλάδους της Επιστήμης και της Μηχανικής αποτελούν το (22%) επί του συνόλου, ποσοστό το οποίο είναι χαμηλότερο από το αντίστοιχο μέσο ποσοστό της Ευρώπης που είναι (24,9%) (ΕΚΤ, 2021). Σε παρόμοιο πλαίσιο, οι γυναικεία εκπροσώπηση σε ανώτατες ακαδημαϊκές βαθμίδες το 2018 στην Ελλάδα ήταν περίπου (22,3%) ενώ αντιστοίχως στην Ευρώπη η εκπροσώπηση των γυναικών σε ανώτατες ακαδημαϊκές βαθμίδες ανήλθε σε ποσοστό (26,2%) (ΕΚΤ, 2021). Αντιστοίχως, η αναλογία γυναικών εφευρετριών σε σχέση με τους άνδρες εφευρέτες αντιστοιχεί σε 0,12 (European Commission, 2021).

Από τα παραπάνω, παρουσιάζεται μια συνολική αντίσταση στις προσπάθειες των γυναικών να ανέλθουν σε ανώτατες βαθμίδες ακαδημαϊκής κι επαγγελματικής δραστηριοποίησης στους τομείς STEM, επαναφέροντας τον προβληματισμό περί ύπαρξης του φαινομένου της «γυάλινης οροφής» για τις ίδιες (Lockert, 2022). Αυτό το φαινόμενο αποτελεί αποκύημα στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με τις πολλαπλές ταυτότητες που μπορεί να συνδιαμορφώνουν ένα άτομο, όπως το φύλο, η σεξουαλικότητα ή η κοινωνική του τάξη ή σκόπιμων και ξεκάθαρων διακρίσεων (Kagan, 2021) που θεωρούν αυτούς τους τομείς ως χώρους αποκρυστάλλωσης της ηγεμονικής και τοξικής αρρενωπότητας (Karooor, Sardana & Sharma, 2021). Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις οι επιστημόνισσες, οι εργαζόμενες, οι φοιτήτριες ή ακόμη κι οι μαθήτριες που ασχολούνται με τομείς STEM βιώνουν τον κίνδυνο σεξουαλικής όχλησης ή έμφυλης βίας (Taibat, 2023). Αποτελεσματικά, όσα αναφέρθηκαν δύνανται να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των γυναικών, την ετεροαξιολόγησή τους και συνάμα τη θέληση για συμμετοχή στους τομείς STEM δημιουργώντας σχολικά,

ακαδημαϊκά κι εργασιακά περιβάλλοντα ανισοτήτων κι ανισοτιμιών (Martinez & Christnacht, 2021).

Η αποκρυστάλλωση της εκπαιδευτικής ισοτιμίας και της ισότητας των φύλων με το ταυτόχρονο γκρέμισμα της «γυάλινης οροφής» προδιαθέτει τη θέληση για γόνιμη κι ολιστική αντιμετώπιση. Αναλυτικότερα, για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση μπορεί να δοθεί έμφαση στην παρουσίαση θετικών προτύπων κι επιτυχημένων γυναικών (Perifanou & Economides, 2020), στην ενθάρρυνση για την ενδυνάμωση του γυναικείου φύλου μέσω ομάδων συζητήσεων και κοινοτήτων, για τη συνδιαλλαγή βιωμάτων και κοινών εμπειριών (Reinking & Martin, 2018) και στη δημιουργία προγραμμάτων STEM με μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας που θα βασίζονται στις κοινές εμπειρίες των μαθητριών και θα χρωματίζουν τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού (Siskos, 2021), με στόχο την εκπαιδευτική κι επαγγελματική συμμετοχή των γυναικών στις επιστήμες STEM (Fritscher, 2017). Ακόμη, μείζονος σημασίας είναι η χώρα μας να επιβάλλει με επίσημη νομοθεσία ρυθμίσεις σχετικά με την ισότητα των φύλων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα Ερευνητικά Κέντρα, ρυθμίσεις οι οποίες θα συντελέσουν στη δόμηση σχεδίων ισότητας φύλων που όχι μόνο θα επιτρέπουν τη συμμετοχή στα χρηματοδοτικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά πολύ περισσότερο θα στοχεύουν στη δόμηση μιας κοινωνίας δίχως διακρίσεις (EKT, 2021).

1.4. 4ο Κεφάλαιο

1.4.1. Η διαλογική σχέση της Παιδαγωγικής του P. Freire και της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής

Ο Paulo Freire υπήρξε ένας παιδαγωγός που με το έργο του και την οπτική του καθόρισε την Παιδαγωγική Επιστήμη και ενέπνευσε πληθώρα παιδαγωγών μέσα στους/στις οποίους/οποίες συγκαταλέγονται και οι φεμινιστές/φεμινίστριες παιδαγωγοί. Ο ίδιος έδρασε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα στη Λατινική Αμερική και ειδικότερα στη Βραζιλία, μια χώρα που χαρακτηριζόταν από ακραία οικονομικά προβλήματα, αυξημένο αριθμό αναλφάβητων ατόμων και συνεχείς πολιτικές συγκρούσεις.

Η παιδαγωγική προσέγγιση του Freire ανήκει στην Κριτική Παιδαγωγική. Η τελευταία ενδιαφέρεται να ερμηνεύσει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων, να παρωθήσει το άτομο σε δράση για μια ολιστική βίωση της ζωής του υιοθετώντας στάσεις που χαρακτηρίζονται από πλήρη σεβασμό στη διαφορετικότητα και σε κάθε πολιτιστική πολυμορφία (Pliogou & Karakatsani, 2017). Πρόκειται για ένα ρεύμα αντίδρασης στο παιδαγωγικό κατεστημένο που προσπάθησε να ερμηνεύσει τις κοινωνικές ανισότητες που εντοπίζονται στον χώρο του σχολείου και να προτείνει

τρόπους αντιμετώπισής τους, ώστε το σχολείο να αποτελεί ένα δημοκρατικό περιβάλλον όπου θα επικρατεί η κοινωνική δικαιοσύνη κι οι ατομικές διαφορές σχετικά με την κοινωνική τάξη, την πολιτισμική καταγωγή, τη φυλή και το φύλο που θα αποτελούν τομείς προόδου κι όχι καταπίεσης και απομόνωσης (Θάνος κ.ά., 2017).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου, λοιπόν, θα παρουσιαστούν οι βασικές θέσεις του Freire σχετικά με την παιδαγωγική και τον ρόλο του παιδαγωγού και έπειτα θα επισημανθούν κι ορισμένες θέσεις φεμινιστών/φεμινιστριών παιδαγωγών σχετικά με την αγωγή και την εκπαίδευση.

1.4.2. Ο P. Freire και η Παιδαγωγική του προσέγγιση

Ο Freire επηρεάστηκε από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, η οποία είχε σημαντική συνεισφορά στην ανάλυση του πολιτισμού, της κοινωνίας, της οικονομίας και της πολιτικής εξουσίας. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η κουλτούρα επηρεάζει την αυτοαντίληψη και δύναται να λειτουργήσει στον ανασχηματισμό της κοινωνίας ή στη συντήρηση των κοινωνικών δομών (Θάνος κ.ά., 2017). Επίσης, οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης προσπάθησαν να κατανοήσουν τον τρόπο διαμόρφωσης της κοινωνίας δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές ανισότητες, στον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια επηρεάζουν το άτομο και στη συσχέτιση καπιταλισμού κι εξουσίας (Θάνος κ.ά., 2017).

Έχοντας αυτές τις επιρροές, ο Freire θεώρησε την παιδαγωγική διαδικασία ως τρόπο μετασχηματισμού όχι μόνο των εκπαιδευόμενων αλλά και της ίδιας της κοινωνίας, η οποία θα αποτελείται από μονάδες που θα λειτουργούν ως σύνολο ενεργών και δραστήριων πολιτών (Freire, 2021). Έτσι, η εκπαίδευση για τον ίδιο αποτελεί μια ύστατη πολιτική πράξη (Mayo, 2020) η οποία θα αναδιαμορφώσει όχι μόνο το ίδιο το άτομο αλλά συνολικά το κοινωνικό γίνεσθαι (Paolo, 2023). Μάλιστα, τούτο απαιτεί τη θέαση της εκπαίδευσης όχι ως κεκτημένο μιας άρχουσας κοινωνικής τάξης, αλλά ως ένα αγαθό στο οποίο θα μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι κι όλες ανεξαιρέτως, ώστε να αποτελέσει θεμέλιο λίθο κατά της καταπίεσης και της ανισότητας. Έτσι, η θεωρία του δεν αρκείται μόνο στην κριτική αλλά και στην παροχή ελπίδας για τη δημιουργία ενός κοινωνικού κόσμου, ο οποίος θα χαρακτηρίζεται από υψηλές αξίες (Freire, 2021).

Επίσης, στο σχολείο του Freire γίνεται προσπάθεια απόλειψης των σχέσεων εξουσίας, αφού ο ίδιος θεωρεί πως μια ουδέτερη και στατική εκπαίδευση αποκομμένη από τις ανάγκες και τα βιώματα των διδασκομένων λειτουργεί μόνο ως φερέφωνο αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας κι αντιστοίχως της κουλτούρας της σιωπής (Freire, 2021). Βέβαια, ο Freire, αν και διαπίστωσε πως οι σχέσεις εξουσίας, κοινωνικών ανισοτήτων και καταπίεσης είναι αποκυήματα πολυπαραγοντικά που εκπορεύονται από τις διαφορετικές εμπειρίες, από το φύλο, την κοινωνική τάξη, το οικονομικό κεφάλαιο και την ηλικία κάθε ατόμου, θεωρώντας την προσωπική απελευθέρωση ακρογωνιαίο λίθο για τη δόμηση συνθηκών που θα επιφέρουν έναν ευρύτερο κοινωνικό μετασχηματισμό, τόνισε πως το αντικείμενο της καταπίεσης αλλά και το υποκείμενο της απελευθέρωσης ξεπερνά την ατομικότητα και βρίσκει τη δύναμή

του μέσα από τη συλλογικότητα, συγκαταλέγοντας όλους/όλες τους/τις καταπιεζόμενους/καταπιεζόμενες μέσα σε μια κοινωνική τάξη, αυτή των καταπιεζόμενων που θα λειτουργήσουν ως κοινότητα εκπαιδευόμενων (Paolo, 2023). Παράλληλα, εντός της σχολικής αίθουσας, μελέτησε τις σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, τη δυναμική των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων, την καταπίεση ή την παρότρυνση που αισθάνονται οι μαθητές/μαθήτριες, ώστε να ακουστούν ή να αποσιωπηθούν οι φωνές τους και την κοινωνική αναπαραγωγή που συντελείται. Προσπάθησε να πείσει εκπαιδευτικούς κι εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες να συμμετέχουν ενεργά κι ολιστικά στη μάθηση μέσω της πράξης (Fetterman, 2017), αναδιαμορφώνοντας την παραδοσιακή δομή του σχολείου σε μια προσπάθεια απελευθέρωσης και παιδαγωγικής ενδυνάμωσης εκπαιδευόμενων κι εκπαιδευτών/εκπαιδευτριών στα πλαίσια μιας προβληματίζουσας εκπαίδευσης (Paolo, 2023). Ακόμη, προέβαλλε την αξία της κριτικής αναζήτησης και της δράσης ως μέρος της αγωγής που θα επιφέρει την απελευθέρωση από τα καταπιεστικά δεσμά μέσα σε ένα φιλικό κλίμα που θα ευνοεί και θα χρωματίζει τον διάλογο (Freire, 2021) και με χαρακτηριστικά όπως η αγάπη, η κατανόηση, η ελπίδα, η πίστη και η θέληση για γνώση δίχως παρωπίδες (Freire, 2009), πάνω σε παραγωγικά θέματα που θα αντιπροσωπεύουν τα βιώματα και τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύχθηκαν οι καταπιεζόμενοι/καταπιεζόμενες και τις σχέσεις τους με τον κόσμο (Freire, 2021), επιφέροντας έτσι την κριτική συνειδητοποίηση, ως προϊόν ενός συλλογικού αγώνα, η οποία θα τους/τις παρωθεί στον μετασχηματισμό της καθημερινής τους ζωής ως αυτοκαθοριζόμενα όντα (Freire, 2009). Η τελευταία έτσι, δεν περιορίζεται από πραγματικότητες που αναφέρονται σε μια δεσμευτική σχέση καταπιεστή-καταπιεζόμενου αλλά σε μια γνήσια σχέση απελευθέρωσης που αφορά όλους κι όλες (Paolo, 2023). Έτσι, ο Freire πρότεινε τον γόνιμο διάλογο, την ακόλουθη δράση και, στη συνέχεια, αναστοχασμό της πρακτικής (Fetterman, 2017). Αργότερα, ο ίδιος στο βιβλίο του «*Pedagogy of Hope*» (2021) προχώρησε τη σκέψη του από την κριτική συνειδητοποίηση στην επαναστατική συνείδηση, ώστε να δώσει έμφαση όχι μόνο στη δράση αλλά περισσότερο στην ερμηνεία του επαναστατικού περιεχομένου της και στο κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή θα ασκηθεί (Freire, 2021). Ύστερα, ο ίδιος διέκρινε τη σημασία του γραμματισμού, όχι μόνο γιατί η βαθιά κατανόηση και η χρήση του λόγου είναι μείζονος σημασίας για την ατομική και συλλογική έκφραση αλλά για την αναγκαιότητα ερμηνείας της δυναμικής του λόγου στη διαμόρφωση ίσων και δημοκρατικών πολιτισμικών περιβαλλόντων (Céléste & Carr-Chellman, 2019).

1.4.3. Από την Παιδαγωγική του Freire στη Φεμινιστική Παιδαγωγική

Η Φεμινιστική Παιδαγωγική επηρεάστηκε κι επηρέασε πολλαπλά την οπτική των φύλων στην εκπαίδευση προσεγγιζόμενη από τέσσερις κυρίαρχες φεμινιστικές τάσεις οι οποίες είναι ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο μαρξιστικός φεμινισμός, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός και ο μεταδομικός - μεταστρουκτουραλιστικός φεμινισμός (Mackay, 2015). Προτού, ο ερευνητής του συγκεκριμένου πονήματος προχωρήσει στην παρουσίαση ειδικότερων χαρακτηριστικών της κάθε τάσης και παράλληλα των επιρροών που κάθε τάση επέφερε στην έρευνα σχετικά με το φύλο και την εκπαίδευση,

θα επιχειρήσει να αποδώσει ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά της φεμινιστικής παιδαγωγικής.

Γενικά, όλες οι Φεμινιστικές Παιδαγωγικές τάσεις οραματίζονται αίθουσες διδασκαλίας οι οποίες θα λειτουργούν ως περιβάλλοντα ενδοατομικής και διατομικής απελευθέρωσης και θα χαρακτηρίζονται από συμμετοχική και συμπεριληπτική μάθηση. Επίσης, σε αυτά τα περιβάλλοντα θα γίνονται σεβαστές και θα προκρίνονται, ως προς την έκφρασή τους, οι εμπειρίες κι οι φωνές των μαθητών/μαθητριών μέσω της θεώρησής τους ως πεδίο γόνιμου διαλόγου, μάθησης και προβληματισμού, με στόχο αφενός την προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους και αφετέρου την ενεργό ανάμειξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ferguson, 2019). Παράλληλα, το επιτυχές αυτού του εγχειρήματος επαφύεται και στην ενθάρρυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δράσης, η οποία θα επέλθει μέσω της κριτικής καλλιέργειας και της αμφισβήτησης κάθε καθεστυκίας γνώσης και ακόμη μέσω της θετικής αντιμετώπισης και στάσης απέναντι στο νέο και μη συνηθισμένο (Ferguson, 2019).

Επιπλέον, η Shukla (2022) υποστηρίζει ότι η Φεμινιστική θεωρία εφαρμοσμένη στην πράξη διασφαλίζει ένα δίκαιο μέλλον για κάθε μέλος της κοινωνίας ανεξαρτήτως φύλου, φυλής ή θρησκείας. Όμως, η Alhumaid (2019) συμπυκνώνει ότι οι Φεμινιστικές αρχές απουσιάζουν ως επί το πλείστο από τις εκπαιδευτικές πρακτικές, γεγονός που την οδήγησε στο να εγείρει το αίτημα για την αύξηση της κριτικής ευαισθητοποίησης όσον αφορά τα φεμινιστικά ζητήματα και, κατά συνέπεια, την ισότητα των φύλων στα σχολεία κι ακόμη περισσότερο οι Jaysawal & Saha (2023) σημειώνουν την ανάγκη τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αγκαλιάσουν την ισότητα των φύλων με στόχο μια δημοκρατική κοινωνία, η οποία θα απελευθερωθεί από τα πατριαρχικά πρότυπα.

1.4.4. Φεμινιστικές τάσεις κι η επιρροή τους στην Παιδαγωγική Σκέψη

Σε αυτό το σημείο κρίθηκε αναγκαίο να προσεγγιστούν οι τάσεις της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής αλλά κι η συσχέτισή τους με την Παιδαγωγική του Freire και την αξιολόγηση.

Αναλυτικότερα, ο Φιλελεύθερος Φεμινισμός τίθεται σε άμεση συνάρτηση με το καπιταλιστικό καθεστώς (Tong & Botts, 2018), που θεωρεί την κοινωνική ιεραρχία ως αποκύημα ατομικής ελευθερίας, ποσοτικής και ποιοτικής εργασίας για την πρόσκτηση οικονομικών προσόδων μέσα σε πλαίσια σχέσεων δημοσίου και ιδιωτικού βίου (Tong & Botts, 2018). Οι εκπρόσωποι αυτής της τάσης, ήδη από το Πρώτο κύμα του Φεμινισμού, αναζήτησαν τη νομική κατοχύρωση των γυναικών που θα τους παρέχει ίσα δικαιώματα με τον ανδρικό πληθυσμό στην εκπαιδευτική τους συμμετοχή, στην εργασία, στον γάμο και σε άλλα ζητήματα της δημόσιας σφαίρας, όπως στο δικαίωμα του εκλέγειν κι εκλέγεσθαι (Cottais, 2021), βαθύτατα επηρεαζόμενες από τον Διαφωτισμό, ο οποίος διατεινόταν πως κάθε άτομο λόγω της ορθολογικής σκέψης οφείλει να έχει ίσα δικαιώματα (Κοκογιάννης, 2008). Μάλιστα, ο φιλελεύθερος φεμινισμός στηλίτευσε το γεγονός πως παρά την ύπαρξη νόμων που θέτουν την ισότητα ευκαιριών, αυτοί δε μπορούν να επιφέρουν την ισοτιμία, καθώς η τελευταία περιορίζεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά όλων

των φορέων που επηρεάζουν και συνθέτουν το Μικρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, έστρεψαν την προσοχή τους στην εξάλειψη των ανισοτήτων μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα με την ενίσχυση της λογικής σκέψης, επιδιώκοντας την αναδόμηση των παραδοσιακών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος σχετικά με τα επαγγέλματα στα οποία μπορούν να διακριθούν οι γυναίκες (Cottais, 2021), ώστε να συνεισφέρουν οικονομικά στις οικογένειές τους και συνολικά στην πρόοδο της ίδιας της κοινωνίας (Tong & Botts, 2018).

Όμως, μέρος της κριτικής που δέχθηκε, αφορά ότι ο Φιλελεύθερος Φεμινισμός δεν μπόρεσε να αναγνωρίσει την πολλαπλότητα των γυναικείων ταυτοτήτων βαθιά επηρεασμένος από τον δυισμό που αφορά τον ιδιωτικό και δημόσιο βίο, δίνοντας έμφαση στον τελευταίο (Tong & Botts, 2018), ενώ στο ίδιο πλαίσιο, οι γυναίκες είχαν φτάσει να θεωρούνται και να κατανοούνται ως μια ομοιογενής ομάδα της οποίας η ποικιλομορφία δεν έχει ληφθεί υπόψη, παρέχοντας έμφαση στις λευκές γυναίκες της αστικής τάξης (Cottais, 2021. Τρομάρα, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, στηλιτεύτηκε καθώς αγνόησε, κι ως εκ τούτου, δε μπόρεσε να αποδομήσει τις δεδομένες φυλετικές ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας, που υποδαυλίζονται κι από την προσκόλληση της συγκεκριμένης προσέγγισης στον ορθολογισμό του Διαφωτιστικού κινήματος, στο οποίο υποβόσκει μια βαθιά ανδρική οπτική, όπου οι γυναίκες, λόγω των κοινωνικά κατασκευασμένων στερεοτύπων, θεωρούνται περισσότερο κοντά στον φυσικό τους εαυτό που χαρακτηρίζεται από ελλειμματική ορθολογικότητα και περισσότερο παρορμητισμό και συναισθηματισμό (Αβδελά, 2021). Παράλληλα, δεν επεδίωξε κανέναν μετασχηματισμό των υπάρχοντων εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά την αλλαγή της θέσης της γυναίκας σε αυτά, ενισχύοντας μια εκπαιδευτική ουδετερότητα μέσα σε αμετακίνητα καπιταλιστικά πλαίσια χωρίς να αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο οι οικονομικές δομές επηρεάζουν τις γυναίκες (Fraser, 2013).

Προχωρώντας, οι φεμινίστριες του Μαρξιστικού - Σοσιαλιστικού Φεμινισμού, διαπιστώνουν πως μέσα στα καπιταλιστικά πλαίσια και τον φυλετικό καταμερισμό της εργασίας οι γυναίκες θα βιώνουν μια συνεχή καταπίεση (Armstrong, 2020). Σύμφωνα με αυτές, από τη μια πλευρά, η εκπαίδευση μέσω της έμφυλης διαπαιδαγώγησης αναπαράγει και συνάμα επιβάλλει την κυρίαρχη αστική ιδεολογία, η οποία πιέζει τα τέκνα των εργατών/εργατριών και ειδικότερα τα κορίτσια, όχι μόνο θέτοντάς τα στο εκπαιδευτικό περιθώριο αλλά παράλληλα προετοιμάζοντάς τα για την ανάληψη θέσεων εργασίας με έμφυλα στοιχεία (Armstrong, 2020) και από την άλλη, επιβάλλει την κυρίαρχη ανδρική κουλτούρα είτε ταυτίζοντας το φύλο με την τάξη είτε λαμβάνοντάς τα ως διακριτές κατηγορίες (Bryson, 2016). Μάλιστα, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητών/ερευνητριών της συγκεκριμένης προσέγγισης αποδέχτηκε τη διάκριση και θεώρησε πως η πατριαρχία και ο καπιταλισμός συνυπάρχουν σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια χρησιμοποιώντας έτσι τον όρο «πατριαρχία του καπιταλισμού», ο οποίος λειτουργεί ως φορέας καταπίεσης με διαφορές κυρίως για τις γυναίκες των φτωχότερων κοινωνικών τάξεων (Armstrong, 2020).

Παρά τα όσα αναφέρθηκαν, οι υποστηρικτές/υποστηρίκτριες της συγκεκριμένης προσέγγισης δέχτηκαν πυρά, τα οποία αφορούσαν την έλλειψη προτάσεων για τη διαφοροποίηση της θέσης των γυναικών λόγω της επιμονής τους πως δε μπορεί τίποτα να αλλάξει αν δεν ανατραπεί το καπιταλιστικό σύστημα (Armstrong, 2020). Έτσι, φαίνεται πως η Μαρξιστική Παιδαγωγική προσέγγιση δε δίνει τη δέουσα προσοχή στο

περί φύλου ζήτημα και συνακόλουθα στην υποκειμενικότητα, εφόσον επικρατεί ο αγώνας κατά των καπιταλιστικών δομών (Κοκογιάννης, 2008).

Ύστερα, ο Ριζοσπαστικός Φεμινισμός επιδιώκει να αντιμετωπίσει τα βαθύτερα αίτια της πατριαρχικής καταπίεσης, όχι μόνο με νομοθετικές ή οικονομικές αλλαγές (Cottais, 2021). Πιο αναλυτικά, θεωρεί ότι η πατριαρχία αποτελεί ένα φαινόμενο παγκόσμιο το οποίο δεν έχει να κάνει με το οικονομικό σύστημα ή το σύστημα διακυβέρνησης, αφού ο δυνισμός των φύλων υπήρξε πριν τη διάκριση των κοινωνικών τάξεων (Cottais, 2021). Παράλληλα, μέσω αυτής της ριζοσπαστικής φεμινιστικής οπτικής τονίστηκε πως στην εκπαίδευση θα πρέπει οι εμπειρίες των γυναικών να αποτελούν αντικείμενα μάθησης, με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα της χρήσης της καθολικής κι αδιαφοροποίητης ταυτότητας «γυναίκα» (Cottais, 2021). Ακόμη, αναφέρθηκαν στον σημαίνοντα ρόλο της εκπαίδευσης για την εξάλειψη της πατριαρχίας όχι μόνο στο δημόσιο κοινωνικό γίνεσθαι αλλά και στην ιδιωτική σφαίρα (Tong & Botts, 2018), αναφέροντας πως η σχέση κυριαρχίας και βίας του ζεύγους άνδρα-γυναίκα λαμβάνει πολιτική διάσταση κι αποτελεί ένα δομικό πρόβλημα που απαιτεί μια σφαιρική αλλαγή του συστήματος, με τη θεωρητικοποίηση νέων τρόπων σκέψης και κατανόησης της σχέσης μεταξύ ανδρών και γυναικών (Cottais, 2021). Επίσης, επεσήμαναν την αναγκαιότητα για τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων με μαθήματα που θα ενισχύουν τη γνώση περί φύλου και τη συζήτηση για τη διαφοροποίηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων περί ανδρικής κυριαρχίας (Κοκογιάννης, 2008).

Βέβαια, ο Ριζοσπαστικός Φεμινισμός δέχτηκε κριτική. Αναλυτικότερα, δεν μπόρεσε να αποδώσει τις αιτίες της πατριαρχίας (Κοκογιάννης, 2008) και συνάμα δεν αντιλήφθηκε την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων και των διαφοροποιήσεων των γυναικών, διαφοροποιήσεων που έχουν να κάνουν με έναν συγκερασμό παραγόντων όπως η ηλικία, η καταγωγή, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, η σεξουαλικότητα, ο τόπος ή ο χρόνος που συνδιαμορφώνουν και συνεχώς μεταβάλλουν τις ταυτότητες του κάθε ατόμου (Cottais, 2021).

Στη συνέχεια, το επόμενο κύμα της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής επηρεάστηκε από τον μεταδομισμό και θεμελιώθηκε πάνω στην αναγκαιότητα πραγμάτωσης μιας Μετακριτικής Φεμινιστικής Παιδαγωγικής που θα αναγνωρίζει τον σύγχρονο κατακερματισμό, τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και την ετερότητα (Bryson, 2016). Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την εκπαίδευση, η μελέτη των πολλαπλών, πολύπλοκων και συνεχώς μεταβαλλόμενων ταυτοτήτων ανάλογα με το πεδίο αλληλεπίδρασης άνοιξε νέους ορίζοντες για την αποδόμηση της υφιστάμενης παιδαγωγικής θεώρησης, κάνοντας σεβαστές τις πολλαπλές βιωμένες πραγματικότητες, αφού απορρίπτεται η αντικειμενικότητα κι η καθολικότητα (Butler, 2010). Η συγκεκριμένη Φεμινιστική Παιδαγωγική προσέγγιση επηρεάστηκε από τη θεωρία του Foucault και έδωσε μεγάλη έμφαση στους Λόγους (Discourses), στην υποκειμενικότητα, στην αποδόμηση της κυρίαρχης πατριαρχικής γνώσης η οποία εκπορεύεται από την ανδρική αυθεντία κι απευθύνεται σε αυτή (Τρομάρα, 2010), την εξουσία, τη γλώσσα και στον τρόπο που η τελευταία κατασκευάζει την εκάστοτε πραγματικότητα (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Ακόμη, πρότεινε την εμπειρία και το βίωμα αντί της θεωρίας, την αμοιβαιότητα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών, την ενδυνάμωση και των δύο μέσα σε πλαίσια ισοτιμίας, την από κοινού αναζήτηση της γνώσης και των μεθόδων κατασκευής των έμφυλων ταυτοτήτων και τις πολλαπλές πτυχές τους, όπως το φύλο, η φυλή και η κοινωνική τάξη και τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα συστήματα και οι θεσμοί όχι μόνο

αναπαράγουν τις ανισότητες αλλά και διασταυρώνονται με άλλα συστήματα (Bryson, 2016). Σε αυτήν την οπτική της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής, ο/η μαθητής/μαθήτρια είναι δρώντα πρόσωπα και συμμετέχουν ολιστικά στη διαμόρφωση της δικής τους ταυτότητας (Alhumaid, 2019).

Από την άλλη, πολλοί/πολλές ερευνητές/ερευνήτριες κατέκριναν τον Μεταδομιστικό Φεμινισμό σχετικά με τις τοποθετήσεις του για την εκπαίδευση. Ειδικότερα, στηλιτεύθηκε για τη χρήση όρων που δεν μπορεί να αντιληφθεί εύκολα το ευρύ αναγνωστικό κοινό και μόνο ένα μικρό ελιτίστικο κοινό δύναται να τους ερμηνεύσει (Tong & Botts, 2018). Ακόμη, κατηγορήθηκε πως δεν έδωσε απτές προτάσεις για την αντιμετώπιση των πρακτικών ζητημάτων που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος (Alhumaid, 2019).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως σε γενικά πλαίσια, οι ρίζες της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής βρίσκονται στον Paulo Freire και πολλά διδάγματα του ίδιου διατρέχουν τη σκέψη πολλών φεμινιστών/φεμινιστριών. Αναλυτικότερα, παρέχεται έμφαση στον γνήσιο διάλογο μεταξύ εκπαιδευτή/εκπαιδευτριας και μαθητών/μαθητριών ως θεμελιώδη αξία του παραπρογράμματος, η οποία δύναται να επιφέρει μια ολιστική κατανόηση του εαυτού αλλά και του κοινωνικού κόσμου (Misiaszek, 2019). Παράλληλα, η σημασία που έδωσε ο Freire στην ενεργή δραστηριοποίηση και την ενδυνάμωση αποτέλεσε θεμέλιο λίθο της δόμησης μιας φεμινιστικής παιδαγωγικής η οποία προσπαθεί να στηρίξει κάθε κοινωνική δράση που μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για κοινωνική αλλαγή και να πραγματώσει την κοινωνική δικαιοσύνη. Μια δραστηριοποίηση η οποία θα στηριχθεί πάνω στις φωνές και τις πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων (Misiaszek, 2019). Επίσης, κοινό σημείο μεταξύ των δύο υπήρξε η επιθυμία για δόμηση της κριτικής συνειδητοποίησης που θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό αναχρονιστικών στερεοτυπικών αντιλήψεων και αυτές θα επιφέρουν ιστορικές αλλαγές ενάντια στην καταπίεση (Misiaszek, 2019). Αποτελεί κοινή επιδίωξη, οι μαθητές/μαθήτριες να μετασχηματιστούν σε πολιτικά ενεργά άτομα μέσω ενός κοινωνικού ακτιβισμού και να αναπτύξουν μια φεμινιστική άποψη (Granger & Gerlach, 2023). Έτσι, στοχεύεται η δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης, που χαρακτηρίζεται από αγάπη, ασφάλεια κι ισοτιμία, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες συνεργάζονται και μοιράζονται τις προσωπικές τους εμπειρίες με στόχο τον εντοπισμό διαφορετικών οπτικών γωνιών για τον κόσμο (Granger & Gerlach, 2023).

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί πως ο Freire κατηγορήθηκε από ορισμένους/ορισμένες εκπροσώπους του Φεμινισμού πως δεν έδωσε την πρέπουσα σημασία στα φύλα, κατακρίθηκε για χρήση γλωσσικού σεξισμού και την απουσία του θηλυκού γένους από τα γραπτά του και δέχτηκε καυστικά σχόλια για την απουσία προτάσεων, οι οποίες θα αφορούσαν την αποδέσμευση του γυναικείου πληθυσμού από τα κοινωνικά δεσμά (Κοκογιάννης, 2008).

1.5. 5^ο Κεφάλαιο

1.5.1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική για την παιδαγωγική επιστήμη και μάλιστα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της, καθώς ενώνει και διανθίζει την εκπαιδευτική διαδικασία που εμπεριέχει τη μάθηση και τη διδακτική πράξη (Schellekens, 2021). Για αυτόν τον λόγο, βρΐθουν οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί γι' αυτή από την επιστημονική κοινότητα, οι οποίοι συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον και εν τέλει συναντιούνται σε έναν κοινό τόπο. Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση κρίνεται ως μία διαδικασία με συστηματικό χαρακτήρα που αφορά έναν ακριβή τρόπο με τον οποίο συγκεντρώνονται στοιχεία που δηλώνουν πληροφορίες (Ifeoma, 2022). Πρόκειται για έναν επιστημονικό τρόπο συλλογής δεδομένων που προεκτείνεται στο να τα αναλύει και να τα ερμηνεύει διεξοδικά (Chigeru, 2020). Επιπλέον, κάνοντας λόγο για την κοινωνία της μάθησης του 21^{ου} αιώνα, η αξιολόγηση δε στηρίζεται μόνο στο να αποτιμήσει και να περιγράψει τον βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά ασχολείται και με τους σκοπούς, τα κριτήρια και τη διαδικασία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2021). Ακόμη, κατά την προσπάθεια προσέγγισης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, διαφαίνεται ότι η ίδια αποβλέπει στο να βελτιωθούν όσοι/όσες λαμβάνουν μέρος σε αυτή και αποσκοπεί στην υιοθέτηση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών που θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους τον/την εκάστοτε διδασκόμενο/διδασκόμενη μέσα από τη συνεχή ανατροφοδότησή του/της. Επίσης, προβάλλει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στρατηγικών, του προγράμματος σπουδών, των σχολικών βιβλίων και του διδακτικού υλικού, την αναδιαμόρφωση των αξιολογικών και στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, παρέχοντας και λογοδοσία στην κοινωνία όσον αφορά τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, μετατρέποντας έτσι την αξιολόγηση σε εργαλείο μάθησης της σύγχρονης εποχής (Ifeoma, 2022).

1.5.2. Το πλαίσιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Αποσκοπώντας στην ολιστική κατανόηση του όρου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, θα γίνει αναφορά διαφόρων θεμελιωδών ερωτημάτων - δράσεων που την αφορούν, καθώς και κάποια στοιχεία που δομούν και μετέχουν στη δημιουργία του αξιολογικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα ερωτήματα αφορά τον λόγο για τον οποίο κάποιος/κάποια μπορεί να οδηγηθεί στην αξιολόγηση. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα αποτελεί βοήθεια για να εντοπιστούν οι στόχοι, οι σκοποί της αξιολόγησης και ό,τι παράγεται από αυτήν και αίρει τον προβληματισμό (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2021). Συνεχίζοντας, ένα ερώτημα σχετίζεται με το τι/ποιος/ποια/ποιο αξιολογείται; Η απάντηση σε αυτό προσφέρει τη δυνατότητα να καθοριστεί το ακριβές αντικείμενο το οποίο θα αξιολογηθεί (Παπαναστασίου, 2017). Επίσης, πώς θα λάβει χώρα η αξιολόγηση; Αυτό το ερώτημα θα διευκρινίσει τα κριτήρια τα οποία θα οδηγήσουν

στην κατάλληλη μέθοδο και στο εργαλείο που θα χρησιμοποιηθούν για να συμβάλλουν στη γνώση η οποία θα αξιολογηθεί (Mertens & Wilson, 2018). Ακόμη, με ποιον τρόπο θα γίνει η ερμηνεία; Η απάντηση εδώ θα αποτελέσει παράγοντα που θα συμβάλλει στο να εκτιμηθούν τα συμπεράσματα που διεξάγονται (Παπαναστασίου, 2017). Έπειτα, ένα ερώτημα σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η αντίδραση. Το εν λόγω ερώτημα θα βοηθήσει στο να παρθεί μία απόφαση για να βελτιωθούν όσα αξιολογήθηκαν (Κασσωτάκης, 2013).

Ακολούθως, ένα δομικό στοιχείο της διαδικασίας του αξιολογικού πλαισίου είναι η αξιοπιστία της αξιολόγησης, η οποία αποβλέπει στο να παρουσιάζουν σταθερότητα τα αποτελέσματά της (Παπαναστασίου, 2017). Ένα ακόμη είναι η εγκυρότητα, η οποία αφορά τον βαθμό αποτίμησης αυτού/αυτής που αποτέλεσε στόχο να αποτιμηθεί (Παπαναστασίου, 2017). Έπειτα, ένα στοιχείο που δομεί το αξιολογικό πλαίσιο είναι η συνέπεια της αξιολόγησης, η οποία φανερώνει την ισχύ των αποτελεσμάτων της και σε άλλα πλαίσια αξιολόγησης (Long et al., 2020). Στη συνέχεια, ένα δομικό στοιχείο αποτελεί η αντικειμενικότητα, η οποία σχετίζεται με την προσπάθεια να περιοριστεί η υποκειμενικότητα στις κρίσεις του/της εκάστοτε αξιολογητή/αξιολογήτριας (Παπαναστασίου, 2017). Τέλος, στοιχεία δόμησης του αξιολογικού πλαισίου αποτελούν η διακριτικότητα, η οποία βοηθά στο να πραγματοποιηθεί διάκριση σε διάφορες αξιολογικές κατηγορίες και η πρακτικότητα, η οποία επιβεβαιώνει το ότι η όλη διαδικασία της αξιολόγησης είναι εύχρηστη (Παπαναστασίου, 2017).

1.5.3. Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με βάση τους ποικίλους σκοπούς της διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Αναλυτικότερα, η αρχική - διαγνωστική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κρίνεται ως πολύ σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της αποσκοπεί στο να διατηρήσει ο/η εκπαιδευτικός αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα ωθήσει να έρθουν ξανά σε επαφή με προηγούμενες γνώσεις τους, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα χτιστούν οι νέες. Ταυτόχρονα, βοηθά τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό να δημιουργήσει και να οργανώσει τους στόχους του μαθήματος με βάση τα ενδιαφέροντα αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες της μαθητικής κοινότητας (Long et al., 2020). Στη συνέχεια, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η πιο σημαντική μορφή αξιολόγησης που συνδέεται με τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας επίκεντρο αποτελεί ο/η μαθητής/μαθήτρια και θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης για τη μάθηση (Ifeoma, 2022). Η εν λόγω μορφή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και ο/η παιδαγωγός δέχεται διαρκή ανατροφοδότηση για τον βαθμό κατά τον οποίο προσεγγίστηκαν οι διάφοροι στόχοι και σκοποί του/της (Schellekens et al., 2021). Παράλληλα, ανατροφοδότηση λαμβάνουν και οι μαθητές/μαθήτριες, ώστε να καταφέρουν να αυτορυθμιστούν και να ωθηθούν σε μεταγνωστικές ικανότητες (Greene, 2018). Εδώ, η έμφαση παρατηρείται στην πορεία και στον τρόπο της μάθησης, αποβλέποντας στη δραστηριοποίηση των παιδιών και στην ολιστική συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης, με αποτέλεσμα τη γενικότερη καλλιέργειά τους (Schellekens et al., 2021). Ακόμη, σε

αυτήν τη μορφή αξιολόγησης γίνεται χρήση ποικίλων αξιολογικών εργαλείων, όπως η ρουμπρίκα αξιολόγησης. Τέλος, η αθροιστική - τελική αξιολόγηση αποτελεί -όπως δηλώνει και η ετυμολογία της- το τελευταίο στάδιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη μορφή έχει άμεση σχέση με την αξιολόγηση της μάθησης (Ifeoma, 2022). Το ενδιαφέρον δηλαδή έγκειται στο αποτέλεσμα μια εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στη μέθοδο με την οποία ο/η μαθητής/μαθήτρια έφερε το αντίστοιχο αποτέλεσμα αλλά ούτε και στην ανατροφοδότηση για τον βαθμό της αποτελεσματικότητας της δράσης του/της εκάστοτε παιδαγωγού (Chigeru, 2020).

1.5.4. Η αξιολόγηση της μάθησης - αθροιστική αξιολόγηση

Η αθροιστική αξιολόγηση αποβλέπει στην αξιολόγηση της μάθησης και η επιμονή σε αυτή φέρει ορισμένες επιπτώσεις και στη μαθητική κοινότητα και στους/στις εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η διαδικασία της αξιολόγησης της μάθησης δε θεωρείται ένας σύγχρονος τρόπος αξιολόγησης και δεν έχει μαθητοκεντρικό περιεχόμενο (Schellekens et al., 2021). Παρατηρείται η παθητικοποίηση των παιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι έτσι η δασκαλοκεντρική εκπαιδευτική μέθοδος είναι αυτή που κυριαρχεί (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2021). Επίσης, τα φαινόμενα του «Φωτοστέφανου», του «Πυγμαλίωνα» και του «Golem» επιδρούν στη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών (Ταβουκτσή, Μανούσου & Χαρτοφυλάκα, 2017). Είναι συχνό το γεγονός κατά το οποίο δημιουργούνται γνωστικά σφάλματα στους/στις παιδαγωγούς, αποκρυσταλλώνοντας αντιλήψεις που επηρεάζουν την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών τους (Ταβουκτσή, Μανούσου & Χαρτοφυλάκα, 2017). Μάλιστα, τα σφάλματα αυτά συντελούν σε προσδοκίες των διδασκόντων/διδασκουσών, οι οποίες δυσχεραίνουν την πορεία των παιδιών που βιώνουν αποδοχή από τους/τις ίδιους/ίδιες αλλά και την πορεία των μαθητών/μαθητριών που δεν παρωθούνται να εξελίσσουν τις ικανότητές τους, λόγω επίδειξης χαμηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, φύλου, κοινωνικής τάξης, εθνότητας ή θρησκείας.

Σε αρκετές περιπτώσεις, τα παιδιά προβαίνουν σε χρήση τέτοιας μορφής αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να δημιουργούν μία άποψη για την προσωπική τους μαθητική εικόνα που να επηρεάζει αρνητικά τη μετέπειτα ποιότητα της προσπάθειάς τους για τα επόμενα στάδια εκπαίδευσής τους αλλά και για τη γενικότερη καλλιέργειά τους (Long et al., 2020). Επιπρόσθετα, δεν παρατηρείται η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων σε μαθητές/μαθήτριες και θέτονται εμπόδια στην ανεξάρτητη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα (Greene, 2018). Η αθροιστική ή τελική αξιολόγηση περιλαμβάνει και στόχους όπως την εισαγωγή σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και αυτό συνεπάγεται υπερβολική πίεση από τον κοινωνικό περίγυρο και σαφώς από τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών, γεγονός που δε συμβάλλει θετικά στην ψυχική τους υγεία (Long et al., 2020). Με γνώμονα τα μαθησιακά αποτελέσματα, δε στηρίζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση κι έτσι αρκετά παιδιά δε δέχονται ισότιμες ευκαιρίες μάθησης συγκριτικά με άλλα (Στασινός, 2020). Ακόμη, η αθροιστική αξιολόγηση συνεπάγεται μία εξετασεοκεντρική και τεχνοκρατική εκπαίδευση που δε βοηθά τη

δόμηση μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αποβλέπει στην ποιότητα της εκπαίδευσης και όχι στην ποσότητά της.

Τα παραπάνω αποτελούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της μάθησης και από τις επιπτώσεις της στα άτομα που δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτά λοιπόν, επιτείνουν την αναγκαιότητα να αποβλέπει η εκπαιδευτική κοινότητα στην αξιολόγηση για τη μάθηση και όχι στην αξιολόγηση της μάθησης.

1.5.5. Η αξιολόγηση για τη μάθηση - διαμορφωτική αξιολόγηση

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά της αξιολογικής διαδικασίας για τη μάθηση και στα οφέλη της για το επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας, το οποίο είναι οι μαθητές/μαθήτριες. Ειδικότερα, είναι μία διαδικασία που αφορά όλο το ηλικιακό φάσμα, άνευ όρων, από την Πρωτοβάθμια έως και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική κοινότητα. Αποτελεί καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης και επενδύει στη διαδικασία της μάθησης και όχι μονάχα στα αποτελέσματα αυτής, αφού στηρίζει τη σημασία της πορείας προς τη γνώση (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2021). Επιπλέον, τοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της διδασκαλίας τον/την εκπαιδευόμενο/εκπαιδευόμενη και τον/την ωθεί να συμμετέχει ενεργά και ολιστικά σε αυτή ενώ παράλληλα τον/την οδηγεί στο να βελτιώνει τη μαθησιακή του/της πορεία, αφού του/της γνωστοποιεί τα κριτήρια και τους στόχους από νωρίς (Broadfoot et al., 2002). Θεωρείται ένα σημαντικό εργαλείο της σχολικής τάξης που προσφέρει την ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών/εκπαιδευτριών, η οποία είναι ικανή να συμβάλλει στον μετασχηματισμό της πορείας της μάθησης και στον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων των μαθητών/μαθητριών. Ακόμη, βοηθά στην ομαλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Είναι μία ενδοατομική διαδικασία αξιολόγησης που επενδύει στη θετική εξελικτική πορεία των παιδιών και απομακρύνεται από τις διαδικασίες διατομικής αξιολόγησης (Στασινός, 2020). Δημιουργεί ρεαλιστικές συνθήκες αξιολόγησης στις οποίες μετέχουν οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες, ελκύεται το ενδιαφέρον τους και ταυτοχρόνως καλλιεργείται η κριτική τους ικανότητα (Schellekens et al., 2021).

Επίσης, ενισχύει το αίσθημα αυτονομίας των εκπαιδευομένων με τη συμβολή της στην απόκτηση ανώτερων μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους και τους/τις προικίζει με υπευθυνότητα για να αυτοδιαχειριστούν τη μάθησή τους και για να προβληματιστούν όχι μόνο για το γνωστικό επίπεδο στο οποίο έφθασαν αλλά και για τον τρόπο που πέτυχαν κάτι τέτοιο. Έτσι, θα γνωρίσουν τα θετικά τους μαθησιακά χαρακτηριστικά και θα τα χρησιμοποιήσουν, ώστε να ενισχύσουν κι άλλο το γνωστικό τους κεφάλαιο (Schellekens et al., 2021). Συμβάλλει στη διαδικασία αυτορρύθμισης των εκπαιδευομένων και δημιουργεί σε αυτούς/αυτές εσωτερικά κίνητρα που θα δυναμώσουν τη μαθησιακή τους πορεία (Greene, 2018). Θέτει τον/την εκπαιδευόμενο/εκπαιδευόμενη ως ισότιμο μέλος της διδασκαλίας και τον/τη βοηθά να δομήσει το γνωστικό του/της κεφάλαιο με τη στήριξη του/της εκπαιδευτικού (Long et al., 2020). Στη συνέχεια, ακολουθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δίχως έτσι να διαχωρίζει κάποιους/κάποιες λόγω μιας μορφής αναπηρίας, της διαφορετικής χώρας

προέλευσης ή οποιασδήποτε άλλης μορφής ετερότητας (Στασινός, 2020). Ενισχύει τις δεξιότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα, για παράδειγμα, να ελέγχουν το αίσθημα άγχους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Long et al., 2020). Τέλος, ωθεί την εκπαιδευτική κοινότητα στη συχνότερη αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων, τα οποία συμβάλλουν θετικά στην έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανάλογα κάθε φορά με το περιεχόμενό της (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Ακολούθως, κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση - αξιολόγηση για τη μάθηση, γίνεται χρήση των ρουμπρικών αξιολόγησης. Είναι μία σημαντική ποιοτική τεχνική αξιολόγησης και αποτελεί μία κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων. Γίνεται λόγος για έναν οδηγό βαθμολογίας περιγραφικού χαρακτήρα με συγκεκριμένα κριτήρια που παρουσιάζουν την απόδοση. Αποτελείται από κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης, από επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου, από λεπτομερή περιγραφή των διαφόρων επιπέδων που αφορούν την επίδοση και από την κλίμακα της βαθμολογίας (Kasimatis & Parageorgiou, 2019). Είναι ένας πίνακας όπου στο κάθετο τμήμα του αναγράφονται τα κριτήρια της επίδοσης και στον οριζόντιο τα επίπεδα με τη βαθμολογία. Ακόμη, οι ρουμπρικές αξιολόγησης διακρίνονται σε ολιστικές, που αφορούν το σύνολο μια επίδοσης και σε αναλυτικές, που αφορούν ορισμένα συγκεκριμένα σημεία επίδοσης. Στηρίζει την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των παιδιών ή τη διδακτική διαδικασία, σε σχέση με το περιεχόμενο της διαδικασίας της μάθησης, το οποίο θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για όλους/όλες όσοι/όσες εμπλέκονται στην παιδαγωγική πράξη, αλλά και για τα επόμενα στάδια που οδηγούν προς την κατάκτηση της γνώσης (Kasimatis & Parageorgiou, 2019). Επιπλέον, στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης αξιοποιείται το ημερολόγιο (diary). Αποτελεί ένα εργαλείο όπου ο/η εκπαιδευόμενος/εκπαιδευόμενη σημειώνει σε καθορισμένο χρονικό διάστημα, την προσπάθειά του/της, τα εργαλεία που χρησιμοποίησε για να επιτύχει να επιτελέσει τις δραστηριότητες που του/της ζητήθηκαν, τα ποικίλα προβλήματα που πιθανόν έπρεπε να επιλύσει, τις διάφορες γνωστικές συγκρούσεις που τον/τη βοήθησαν να κατανοήσει έννοιες, τον αναστοχασμό του/της και τις γνώσεις που πιστεύει ότι έλαβε (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Το χρονικό διάστημα όπου θα λάβουν χώρα τα όσα αναφέρθηκαν πως θα σημειωθούν το αποφασίζει ο/η εκπαιδευτικός. Πρόκειται για ένα εργαλείο μάθησης και μεταγνώσης και παράλληλα εργαλείο αυτοαξιολόγησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Επιπρόσθετα, κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιείται το portfolio. Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης και είναι το σύνολο διαφόρων έργων του/της εκάστοτε εκπαιδευόμενου/εκπαιδευόμενης, τα οποία επιλέχθηκαν μεταξύ άλλων λόγω μαθησιακών στόχων και κριτηρίων, με τη συγκατάθεσή του/της. Ειδικότερα, αφορά αποδείξεις της δραστηριοποίησής του/της, της επίδοσής του/της και της προσπάθειας που κατέβαλε. Περιλαμβάνει πληροφορίες για τον/την ίδιο/ίδια, πίνακα των περιεχομένων του, διδακτικούς στόχους, ρουμπρικές αξιολόγησης, οδηγίες και υποδείξεις που δόθηκαν, επιτεύγματα, ανατροφοδότηση και αναστοχασμό αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, υπάρχουν κατηγορίες του φακέλου εργασιών ανάλογα το περιεχόμενό τους. Αναλυτικότερα, γίνεται λόγος για τον φάκελο διαδικασίας που περιλαμβάνει τα έργα του/της εκπαιδευόμενου/εκπαιδευόμενης που γνωστοποιούν την πορεία του/της, τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγησή του/της και αφορά τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Kasimatis & Parageorgiou, 2020). Στη συνέχεια, υπάρχει ο φάκελος αποτελεσμάτων που περιλαμβάνει τα πιο επιτυχή έργα του/της και σχετίζεται κυρίως με την τελική αξιολόγηση. Ακόμη, ο φάκελος μπορεί να είναι ατομικός ή ομαδικός, αν

και συνήθως προτιμάται ο ατομικός και τέλος μπορεί να έχει και ηλεκτρονική μορφή (ePortfolio). Το portfolio λοιπόν, στηρίζει την αξιολόγηση για τη μάθηση και συντελεί στο να δύνανται όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης (Kasimatis & Papageorgiou, 2020).

Ακόμη, κατά τη διαμορφωτική ή συνεχή αξιολόγηση γίνεται διαρκής ανατροφοδότηση και παρέχονται δυνατότητες αναστοχασμού με το να σταματά το μάθημα για σύντομο χρονικό διάστημα (για λίγα λεπτά), ώστε να μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες να σημειώσουν όσα έχουν καταλάβει από αυτό, μέχρι τη στιγμή που τους ζητείται να το κάνουν. Επίσης, μπορούν να καταγράφουν τα συναισθήματά τους για όσα έχουν κατανοήσει ή όχι ακόμη, καθώς και ορισμένα σχόλια για τη διδασκαλία (Vosniadou et al., 2021). Επιπλέον, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν όλα όσα προσδοκούν από την έκβαση του μαθήματος και γενικότερα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Vosniadou et al., 2021). Ακολούθως, η χρήση του project ή αλλιώς της σύνθετης ερευνητικής εργασίας είναι συνηθισμένη κατά την αξιολόγηση για τη μάθηση. Το project είναι ένα εργαλείο που αφορά τη μάθηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων. Πρόκειται για οποιαδήποτε δραστηριότητα μαθησιακού περιεχομένου και χαρακτηρίζεται από οργάνωση, ελευθερία επιλογής με σχέδιο που έχει καθοριστεί και αποσκοπεί στο να ερευνηθούν αξίες, υλικά, δράσεις που ενδιαφέρουν τον/την καθένα/καθεμιά ως μέλη της ευρύτερης κοινωνίας. Λαμβάνει χώρα στα πλαίσια αλληλεπίδρασης μεταξύ συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, με βιωματικό τρόπο και έτσι οι μαθητές/μαθήτριες καλλιεργούν γνωστικές, επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Μάλιστα, ένα project απαρτίζεται από πέντε φάσεις υλοποίησής του και αυτές είναι η φάση προβληματισμού, προγραμματισμού, διεξαγωγής δραστηριοτήτων, παρουσίασης των αποτελεσμάτων και αξιολόγησης (Kasimatis & Papageorgiou, 2018).

Μάλιστα, η αξιολόγηση για τη μάθηση ή διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων που αφορούν το φύλο. Ειδικότερα, μία μαθητοκεντρική και ολιστική αξιολόγηση σε σχολικά περιβάλλοντα υποστηρικτικά για όλα τα παιδιά, οδηγεί στη δυνατότητα παροχής ισότιμων ευκαιριών μάθησης σε όλους/όλες. Κατ' επέκταση, δε θα παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών/μαθητριών στα πλαίσια υγιούς αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε δραστηριότητες που αφορούν όλα τα μαθήματα, μέσα από τη συνεργασία, τις ομαδικές εργασίες, τη δημιουργία ενός οικείου και ευχάριστου περιβάλλοντος και τον διάλογο που θα ενισχύει τις φωνές των κοριτσιών (UNESCO, 2016). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση θα δύνανται να κατανοούν τα σημεία στα οποία υστερούν ή αυτά στα οποία παρουσιάζουν υψηλές δυνατότητες όλα τα παιδιά και στη συνέχεια να θέτουν στόχους και σκοπούς, να οργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που η ίδια να τα ελκύει και να τα παρωθεί στην ενεργοποίησή τους, αποβλέποντας στην αυτοβελτίωσή τους και αντιμετωπίζοντας πιθανά εμπόδια, όπως το άγχος (UNESCO, 2017).

Συνεχίζοντας, η αξιολόγηση για τη μάθηση είναι αυτή που μπορεί να οργανώσει τα αποτελέσματα που φέρουν τα φύλα των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να βοηθήσει στο να λαμβάνουν χώρα πρακτικές οι οποίες θα είναι ικανές αντιμετώπισης περιπτώσεων όπου θα παρατηρείται εκπαιδευτική ανισότητα αναφορικά με αυτά (Tobin et al., 2015). Η αξιολόγηση για τη μάθηση δύναται να απομακρύνει τις έμφυλες ανισότητες από το εκπαιδευτικό σύστημα και να ακολουθεί τις ανάγκες της σύγχρονης μαθητικής κοινότητας, έχοντας ως γνώμονα ότι όλα τα φύλα της μπορούν να παρουσιάσουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα με διαφορετικούς

τρόπους, αφού πρώτα δεχθούν ισότιμες ευκαιρίες μάθησης, δίχως να έρχονται σε επαφή με διάφορα στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι/άλλες (Razak & Lamola, 2019). Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ποικίλες μεθόδους και τύπους αξιολογήσεων, ώστε να αξιολογούνται με δίκαιο τρόπο η πορεία κι οι επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών. Αυτές οι μέθοδοι είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν και να αξιοποιούνται από το εκπαιδευτικό δυναμικό μέσω της επιμόρφωσής του και της αξιολόγηση για τη μάθηση, η οποία μπορεί να παρέχει δείκτες που μετρούν την ισότιμη πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης (Razak & Lamola, 2019), λειτουργώντας ανατροφοδοτικά για όλους/όλες, συμβάλλοντας έτσι στην ολιστική τους βελτίωση, στη δημοκρατική συμμετοχικότητα και την ευημερία τους.

1.6. 6^ο Κεφάλαιο

1.6.1. Η γλωσσική διδασκαλία στο ημερήσιο και εσπερινό Γυμνάσιο

Οι Φιλολόγοι που διδάσκουν σε δημόσια και ιδιωτικά ημερήσια και εσπερινά Γυμνάσια της χώρας ενημερώνονται σχετικά με τη διδακτέα ύλη, τους παιδαγωγικούς σκοπούς και τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της «Νεοελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας» κάθε διδακτικό έτος μέσω ανακοίνωσης του αρμόδιου υπουργείου, η οποία αποστέλλεται στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και από εκεί προωθείται σε κάθε εκπαιδευτικό χώρο. Μάλιστα, οι μαθητές/μαθήτριες της Α΄ τάξης ημερήσιων Γυμνασίων βρίσκουν στο εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα & Γραμματεία» τρεις ώρες, διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών ενώ οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες των υπόλοιπων τάξεων ασχολούνται δύο ώρες με το συγκεκριμένο αντικείμενο σε εβδομαδιαία βάση. Παράλληλα, όσοι/όσες φοιτούν στις Α΄ και Β΄ τάξεις των εσπερινών Γυμνασίων έχουν τρεις ώρες, διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών που μειώνονται σε δύο διδακτικές ώρες όταν μεταβαίνουν στη Γ΄ τάξη εσπερινού Γυμνασίου.

Προχωρώντας, στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου υπάρχουν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι που αφορούν το μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας». Αναλυτικότερα, το μαθητικό κοινό έρχεται σε επαφή με πληθώρα κειμένων και επικοινωνιακών πλαίσιων, ώστε να αναπτύξει δεξιότητες τόσο γνωστικές αλλά και μεταγνωστικές. Επίσης, ασκείται σε ασκήσεις κατανόησης και συσχέτισης με τα προσωπικά βιώματά του, παράλληλα επιδιώκεται η ανάπτυξη της γραμματικής και συντακτικής γλωσσικής ικανότητάς του και η διεύρυνση του λεξιλογίου του για την ολιστική γλωσσική του βελτίωση. Ύστερα, αναμένεται η σύνθεση κι η παραγωγή κειμένων που αφορούν επιχειρηματολογία, αφήγηση ή περιγραφή σε δομή παραγράφου, κειμένου έκθεσης ή ελεύθερης διατύπωσης ιδεών δίχως συγκεκριμένο κειμενικό πλαίσιο. Ακόμη, η αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών φαίνεται πως καλύπτεται από την παροχή εβδομαδιαίων εργασιών, από την επιμέλεια που δείχνουν

οι ίδιοι/ίδιες εντός της σχολικής αίθουσας αλλά και στις δραστηριότητες που έχουν για το σπίτι, από ολιγόλεπτες δοκιμασίες που λαμβάνουν χώρα εντός των τάξεων, από ένα γραπτό διαγώνισμα ανά σχολικό τετράμηνο διάρκειας δύο ωρών και τέλος από την τελική εξέταση των προαγωγικών εξετάσεων η οποία συντελείται σε τρεις ώρες κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς. Βέβαια, παρά την άμεση διαπίστωση πως προτείνεται κυρίως η αξιολόγηση της μάθησης, όχι μόνο δεν εμποδίζεται αλλά ενθαρρύνεται η αξιολόγηση για τη μάθηση με την παράλληλη χρήση εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης, όπως ρουμπρίκων, ημερολογίων, portfolios και άλλων.

1.6.2. Οι επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών υπό το πρίσμα της Pisa

Το διεθνές πρόγραμμα Pisa διεξάγεται παγκοσμίως από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ/OECD) με τη συμμετοχή νεαρών δεκαπεντάχρονων μαθητών και μαθητριών με στόχο να ληφθεί ανατροφοδότηση σχετικά με τις αποκτηθείσες γνωστικές και μεταγνωστικές τους δεξιότητες, οι οποίες προήλθαν από την τριβή τους με τα εκάστοτε εκπαιδευτικά αντικείμενα, ενώ παράλληλα τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιούνται για τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Η έρευνα που διεξήχθη το 2018 αξιολόγησε, μεταξύ άλλων, την αναγνωστική δεξιότητα λαμβάνοντας υπόψιν και τον παράγοντα φύλο. Ειδικότερα, φαίνεται πως επαληθεύτηκαν, για ακόμη μια φορά, τα παλαιότερα αποτελέσματα της Pisa τα οποία καταδείκνυαν πως οι μαθήτριες χαρακτηρίζονται από καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση, την πρόσκτηση πληροφοριών, την ανασύνθεσή τους και τη συσχέτισή τους σε νέα περιβάλλοντα, αφού τα αγόρια των περισσότερων χωρών που συμμετείχαν βρίσκονταν κοντά στο επίπεδο 2 της αναγνωστικής δεξιότητας, ενώ τα κορίτσια προσέγγισαν μεγαλύτερα επίπεδα (OECD, 2019). Οι διαφορές αυτές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια φαίνεται πως έχουν πτωτική τάση, μειώνοντας την απόσταση των γλωσσικών δεξιοτήτων από το 2009 και εξής, καθώς οι επιδόσεις των κοριτσιών μειώθηκαν μέσα σε αυτά τα χρόνια, ενώ οι αντίστοιχες των αγοριών φαίνεται πως παρέμειναν παρόμοιες (OECD, 2019). Συνολικά, μόλις το 9% των κοριτσιών και το 7% των αγοριών κατάφεραν να προσεγγίσουν τα ανώτατα επίπεδα αναγνωστικών δεξιοτήτων (OECD, 2019).

Περνώντας, στα ελληνικά δεδομένα θα πρέπει αρχικά να αναφερθεί πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά συγκεντρωτικό (OECD, 2018). Αρχικά, η ανάλυση των στοιχείων που αφορούν τους Έλληνες μαθητές και τις Ελληνίδες μαθήτριες που συμμετείχαν στον διαγωνισμό της Pisa, δεν είναι πολύ ενθαρρυντική για τη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς υπάρχει ενδιαφέρον μόνο για την αξιολόγηση της μάθησης. Πιο αναλυτικά, το (69%) των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών κατάφερε να τοποθετηθεί στο επίπεδο 2 της αναγνωστικής επάρκειας αναλύοντας ένα κείμενο σε σχέση με την επικοινωνιακή του λειτουργία και το επικοινωνιακό του πλαίσιο (OECD, 2019). Επίσης, το ποσοστό των μαθητών/μαθητριών που πέτυχαν υψηλές επιδόσεις έφτασε το (4%) φτάνοντας στο επίπεδο 6 της μέτρησης της αναγνωστικής δεξιότητας, αφού φάνηκε πως

χαρακτηρίζονταν από ανώτερες μεταγνωστικές δεξιότητες ανάλυσης, σύνθεσης και μετασχηματισμού των πληροφοριών που λάμβαναν από τα κείμενα. Ακόμη, προκύπτει πως διαφοροποίηση σε σχέση με τις γλωσσικές επιδόσεις βάσει φύλου υπάρχει και στα ελληνικά δεδομένα, αφού η διαφορά υπολογίστηκε στους 42 βαθμούς, η οποία μειώθηκε κατά 5 πόντους από το 2009 λόγω μειωμένων επιδόσεων τόσο του ανδρικού αλλά και του γυναικείου μαθητικού κοινού (OECD, 2019).

Πρόσφατα, ανακοινωθήκαν τα αποτελέσματα της Pisa (2022) με τη συμμετοχή ογδόντα ενός χωρών (81) και σχεδόν εξακοσίων ενενήντα χιλιάδων (690.000) μαθητών/μαθητριών με τους Έλληνες μαθητές και τις Ελληνίδες μαθήτριες, περίπου έξι χιλιάδων πεντακοσίων εβδομήντα οκτώ (6.578), να μη σημειώνουν υψηλές επιδόσεις (OECD, 2023). Πιο συγκεκριμένα, η Ελλάδα έλαβε την 44^η θέση στα Μαθηματικά με συνολική επίδοση 430, την 44^η θέση στις Φυσικές επιστήμες με επίδοση 441 και την 41^η θέση στην κατηγορία της Κατανόηση Κειμένου με επίτευξη 438 μονάδων (OECD, 2023). Μάλιστα, σε σύγκριση με τις επιδόσεις της Pisa (2018) οι αξιολογήσεις στους συγκεκριμένους επιστημονικούς τομείς είχαν καθοδική πορεία με την επίτευξη στα Μαθηματικά να είναι χαμηλότερη περίπου είκοσι μία (21) μονάδες, στις Φυσικές επιστήμες έντεκα (11) μονάδες και στην Κατανόηση Κειμένου δεκαεννέα (19) μονάδες. Σχετικά, με την κατανόηση κειμένου σχεδόν το 62% των μαθητών-τριών πέτυχε επίπεδο 2 ή υψηλότερο στην ανάγνωση (OECD, 2023). Κάτι τέτοιο προβάλλει πως αυτό το μαθητικό δυναμικό δύναται να καταδεικνύει την κύρια ιδέα σε ένα κείμενο μέτριας έκτασης, να απαντά σε κάποια ερωτήματα κατανόησης και να προβληματίζεται σχετικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τη μορφή των κειμένων (OECD, 2023). Από την άλλη, στον ίδιο τομέα περίπου το 2% πέτυχε επίπεδο 5 ή υψηλότερο δείχνοντας πως μπορεί να ερμηνεύσει μεγαλύτερα σε έκταση κείμενα αναλύοντας πιο αφηρημένες έννοιες (OECD, 2023). Αναφορικά με την επίδραση του φύλου, στην Ελλάδα φαίνεται μια μικρή διαφορά της τάξης των έξι (6) μονάδων στην επίτευξη στα Μαθηματικά με τα αγόρια να υπερτερούν σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ αντίθετα τα κορίτσια ξεπέρασαν τα αγόρια στην Ανάγνωση κατά 25 μονάδες (OECD, 2023). Τοιουτοτρόπως, το ποσοστό των χαμηλών επιδόσεων είναι παρόμοιο μεταξύ αγοριών (46%) και κοριτσιών (48%) στα Μαθηματικά, ενώ στην Κατανόηση Κειμένου, το ποσοστό διαφοροποιείται αφού το (44%) των αγοριών και (32%) των κοριτσιών σημείωσε βαθμολογία κάτω από το επίπεδο 2 (OECD, 2023). Επιπλέον, σχετικά με τους/τις αριστούχους/αριστούχες, το ποσοστό είναι μεγαλύτερο μεταξύ των αγοριών (3%) από ό,τι μεταξύ των κοριτσιών (1%) στα Μαθηματικά, αλλά στην Κατανόηση Κειμένου, το ποσοστό είναι παρόμοιο αφού (2%) των κοριτσιών και (2%) των αγοριών σημείωσε βαθμολογία επιπέδου 5 ή 6 (OECD, 2023). Τέλος, σε όλους τους τομείς, μόλις το (3,9%) των Ελλήνων/Ελληνίδων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών επιτυγχάνουν επιδόσεις που τους/τις κατατάσσουν στα επίπεδα 5 ή 6 του υψηλού εγγραμματισμού ενώ το (25,7)% κατατάσσεται πιο χαμηλά από το επίπεδο 2 (OECD, 2023).

Προς επίρρωση των παραπάνω αποτελεσμάτων, έρευνα των Reilly, Neumann & Andrews (2019) η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αμερική παρουσιάζει πως τα κορίτσια υπερτερούν σε όλο το φάσμα των γλωσσικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασαν δεδομένα που προέκυψαν από αξιολογικά δοκίμια ανάγνωσης, κατανόησης κειμένου και έκθεσης σε συνολικό δείγμα δοκιμίων, τα οποία ανήκαν περίπου σε 3 εκατομμύρια έφηβες/έφηβους που συμμετείχαν σε εξετάσεις στην Αμερική το διάστημα 1988-2015. Μάλιστα, τονίστηκε πως η έρευνα τους δεν κατέδειξε ως αιτίες διαφοροποίησης βιολογικές διαφορές στη μάθηση αλλά δόθηκε έμφαση στην αναγκαιότητα για ολιστική εστίαση σε στρατηγικές που θα ευνοήσουν την ανάπτυξη

μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναφορικά με την πρόσληψη και τη σύνθεση τους γραπτού λόγου (Reilly, Neumann & Andrews, 2019).

Παράλληλα, αποτελέσματα σχετικά με τις επιδόσεις των δύο φύλων στην κατανόηση κειμένου και τις αναγνωστικές δεξιότητες επιβεβαιώνονται κι από έρευνα της Fauzan (2016). Πιο αναλυτικά, μέσω της μεθόδου των συνεντεύξεων, αναδείχθηκε ότι κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές κι όχι βιολογικές συνδράμουν στην καλύτερη επίδοση των κοριτσιών αφού το 33% των κοριτσιών πέτυχε υψηλή βαθμολόγηση έναντι του 25% των αγοριών. Μάλιστα, οι διαφοροποιήσεις αυτές ανέδειξαν και διαφορετικές στρατηγικές μάθησης από τα δύο φύλα, αφού τα κορίτσια φάνηκαν να προτιμούν τη γραφή, ενώ τα αγόρια την προφορική εξάσκηση. Παράλληλα, η έρευνα παρουσίασε ότι τα αγόρια μελετούν κάποιο κείμενο μόνο σε περίπτωση άμεσης αναζήτησης πληροφοριών, ενώ τα κορίτσια το λαμβάνουν κι ως ψυχαγωγική δράση. Σε αυτό το σημείο, βέβαια, διαφαίνεται και η στερεοτυπική αντίληψη πως τα κορίτσια διασκεδάζουν μελετώντας ενώ τα αγόρια είναι πιο πρακτικά (Brussino & McBrien 2022).

Βέβαια, πλην των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων όπως το φύλο, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη, ή η καταγωγή που επηρέασαν τις παραπάνω επιδόσεις, πρέπει να αποσαφηνιστεί πως η περίοδος μεταξύ 2018-2022 ήταν το χρονικό διάστημα της πανδημίας που είχε πολλαπλές επιπτώσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα, η διατάραξη της καθημερινής ρουτίνας, η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους/συνομήλικες κι η συνακόλουθη απομόνωση επέδρασαν σε διάφορες πτυχές της ζωής των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής δραστηριότητας, της διατροφής, της ψυχικής υγείας, της ολιστικής καλλιέργειας γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της εκπαιδευτικής αυτορρύθμισής τους (Tsoukalis-Chaikalis et al., 2023).

1.7. 7^ο Κεφάλαιο

1.7.1. Έρευνες για τις Έμφυλες Διαφοροποιήσεις στη σχολική επίδοση

Αρκετοί/αρκετές ερευνητές/ερευνήτριες προσπάθησαν να ερευνήσουν και συνακόλουθα να ερμηνεύσουν τις διαφορές σχολικών επιδόσεων μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών και οι περισσότεροι/περισσότερες συγκλίνουν πως η διαφοροποίηση προκύπτει από στερεοτυπικές αντιλήψεις κι όχι από εκ φύσεως διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (OECD, 2015). Πιο συγκεκριμένα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις δύνανται να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται και αξιολογούν το μαθητικό κοινό διακρίνοντας έμφυλες εκπαιδευτικές ανισότητες (Hajovsky et al., 2020) οι οποίες υπονομεύουν την ισότιμη εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητριών (Ceci et al., 2014) αλλά και των

μαθητών (Contreras, 2023). Στη συνέχεια, θα γίνει ευρεία επισκόπηση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, κυρίως στο εξωτερικό, σχετικά με τις έμφυλες διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την επιρροή στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών κατά την αξιολογική διαδικασία, οι οποίες αναδεικνύουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Κάποιες, εξ αυτών, παρουσιάζουν έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών που επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα (Contreras, 2023. Falch & Naper, 2013. Protivínský & Münich 2018), κάποιες άλλες προβάλλουν έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών που επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητριών στα γλωσσικά μαθήματα (Gibbons & Chevalier, 2008. Lavy & Sand, 2018), άλλες εξέτασαν αλλά δεν εντόπισαν έμφυλες διαφοροποιήσεις στα θεωρητικά αλλά μόνο στα θετικά μαθήματα, όπως στα μαθηματικά, κατά των κοριτσιών (Terrier, 2015), άλλες εντόπισαν έμφυλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία και των δύο φύλων (Terrier, 2020) και ελάχιστες έρευνες δεν εντοπίζουν έμφυλες διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα (Doornkamp et al., 2022). Παράλληλα, θα παρουσιαστεί έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους/τις Lucas-Palacios, García-Luque & Delgado-Algarra, (2022) σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου και την ενσωμάτωση της Φεμινιστικής σκέψης στην εκπαίδευση. Ακόμη, θα γίνει αναφορά σε έρευνες του OECD (2017) και Ertl, Luttenberger & Paechter (2017) αναφορικά με την υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στις επιστήμες STEM. Τέλος, προβάλλεται κι η έρευνα των Siegel & Wissehr (2011) αναφορικά με την επιρροή των αξιολογικών εργαλείων στον γλωσσικό και πολιτισμικό γραμματισμό των παιδιών.

Αρχικά, ο Χιλανός Contreras (2023) πραγματοποίησε έρευνα, ώστε να συγκρίνει τις διαφορές μεταξύ τυφλών και μη τυφλών δοκιμίων ως προς την αξιολόγησή τους. Μάλιστα, στη Χιλή οι τελικές εξετάσεις γίνονται ανώνυμα ενώ στη συνεχή αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στη διάρκεια του έτους ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει την ταυτότητα του/της αξιολογούμενου/αξιολογούμενης. Προχωρώντας, ο Contreras (2023) εξέτασε τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στην Ισπανική γλώσσα και στα Μαθηματικά στις τελικές εξετάσεις διαχρονικά κι ενδοατομικά σε τέσσερις φάσεις που έχουν να κάνουν με την τάξη και την ηλικία τους: τέταρτη τάξη και ηλικία 9–10 ετών, έκτη τάξη κι ηλικία 11–12 ετών, όγδοη τάξη κι ηλικία 13–14 ετών και δέκατη τάξη κι ηλικία 15–16 ετών (Contreras, 2023). Ο ερευνητής διαπίστωσε πως τα αγόρια στη συνεχή αξιολόγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς τους έχουν χαμηλότερη αξιολόγηση και στα Ισπανικά και στα Μαθηματικά ενώ πετυχαίνουν υψηλότερες αξιολογήσεις στις τελικές εξετάσεις. Ακόμη, τονίζει πως η διαφορά της βαθμολόγησης αγοριών και κοριτσιών παραμένει αναλλοίωτη παρά τον τύπο του σχολείου, το μέγεθός του και τη γεωγραφική του θέση (Contreras, 2023). Τέλος, επισημαίνει πως ο τρόπος αξιολόγησης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως παιδαγωγικό χαρακτηριστικό του/της εκπαιδευτικού, το οποίο παραμένει σταθερό και αμετάκλητο αλλά ως ένα δεδομένο που επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου κοινού κι αυτό αποτελεί μια αιτία που τα κορίτσια λόγω της περισσότερης προσπάθειας που καταβάλουν, λαμβάνουν κι υψηλότερες βαθμολογήσεις, ενώ τα αγόρια ακόμη κι αν καταβάλουν αντίστοιχη προσπάθεια δε θα αξιολογηθούν με αντίστοιχα υψηλούς βαθμούς (Contreras, 2023).

Επίσης, οι Doornkamp, Van der Pol, Groeneveld, Mesman, Endendijk, & Groeneveld (2022) πραγματοποίησαν έρευνα πεδίου στην Ολλανδία για να εξετάσουν την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών και των έμφυλων προκαταλήψεών τους στη βαθμολόγηση των μαθημάτων της Ολλανδικής γλώσσας και των Μαθηματικών, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων ειδικοτήτων και

μαθητές/μαθήτριες. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν είκοσι τέσσερα (24) τεστ που είχαν συμπληρωθεί από μαθητικό δυναμικό του τελευταίου έτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγησαν κάθε τεστ ως προς την επίδοση και την προσπάθεια και τέλος συμπλήρωσαν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (Doornkamp et al., 2022). Επίσης, δέκα (10) μαθήτριες και δεκατέσσερις (14) μαθητές συμπλήρωσαν τα τεστ Ολλανδικής γλώσσας και δεκατέσσερις (14) μαθήτριες και δέκα (10) μαθητές συμπλήρωσαν τα τεστ Μαθηματικών (Doornkamp et al., 2022). Μάλιστα, τα είκοσι τέσσερα (24) τεστ χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με τον ίδιο μέσο όρο βαθμολογίας, ενώ στη μία ομάδα δόθηκαν ονόματα που λογίζονται ως «ανδρικά», ενώ στην άλλη ομάδα δόθηκαν ονόματα που θεωρούνται «γυναικεία» (Doornkamp et al., 2022). Οι ερευνητές/ερευνήτριες διαπίστωσαν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κατά μέσο όρο, δε χαρακτηριζόταν από έμφυλες προκαταλήψεις. Βέβαια, τόνισαν ότι ορισμένες έμφυλες προκαταλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση και σε ορισμένες περιπτώσεις και το φύλο των εκπαιδευτικών σχετιζόταν με τις σιωπηρές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες, τις δεξιότητες και την προσπάθεια των μαθητών/μαθητριών ειδικότερα στο μάθημα των Μαθηματικών (Doornkamp et al., 2022).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έρευνα στην Ισπανία από τους/τις Lucas-Palacios, García-Luque & Delgado-Algarra, (2022) σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου και την ενσωμάτωση της Φεμινιστικής σκέψης στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα τους ήταν 162 άτομα κι ειδικότερα 94 φοιτητές/φοιτήτριες στην Προσχολική Εκπαίδευση, 37 φοιτήτριες/φοιτητές στη Δημοτική Εκπαίδευση και 31 φοιτητές/φοιτήτριες σε Μεταπτυχιακό επίπεδο με αντικείμενο τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αναφορικά με τους/τις μεταπτυχιακούς/μεταπτυχιακές φοιτητές/φοιτήτριες, φάνηκε πως είχαν δομήσει ισχυρά κεφάλαια στη Φεμινιστική σκέψη αλλά όταν αυτή έπρεπε να εφαρμοστεί στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας με διδακτική μεθοδολογία που να επαφίεται στη Φεμινιστική Παιδαγωγική δεν την αντιλαμβάνονταν ως βιωματικό εκπαιδευτικό μοντέλο για τον κοινωνικό μετασχηματισμό της δυαδικής και ετεροκανονικής κουλτούρας των φύλων που βασίζεται σε ιεραρχίες εξουσίας (Lucas-Palacios, García-Luque & Delgado- Algarra, 2022). Παράλληλα, οι φοιτητές/φοιτήτριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων κι ιδιαίτερα οι άνδρες έδειξαν γνωστικά ελλείμματα σε ζητήματα φύλου με ευρεία χρήση σεξιστικής γλώσσας. Επίσης, στα πορίσματά του συμπεριλήφθηκε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση σε ζητήματα φύλων και Φεμινισμού, καθώς η γνώση της Φεμινιστικής θεωρίας είναι σημαντική για τη διαμόρφωση ενός/μιας πιο δίκαιου/δίκαιας και ενδυναμωμένου/ενδυναμωμένης πολίτη (Lucas-Palacios, García-Luque & Delgado- Algarra, 2022). Επίσης, η έρευνα κατέδειξε ότι η σύνδεση της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής με τη μελέτη της ιστορίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς οδηγεί στη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης και ισότιμης ιδιότητας του πολίτη (Lucas-Palacios, García-Luque & Delgado- Algarra, 2022). Τέλος, αναφέρθηκε ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα με επίκεντρο το φύλο είναι ένα από τα πιο ισχυρά μέσα που διαθέτουν οι κοινωνίες για την επίτευξη μιας κοινωνίας δικαιοσύνης, καθώς οδηγεί στην ανάλυση του φύλου ως κοινωνική κατασκευή και συνεπάγεται εκπαίδευση κατά των διακρίσεων, εκπαίδευση σε αξίες και σεβασμό και στη θεμελίωση της ισότητας (Lucas-Palacios, García-Luque & Delgado- Algarra, 2022).

Η Terrier (2020) πραγματοποίησε έρευνα παρουσιάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο επηρεάζουν την πρόοδο και τις σχολικές αποφάσεις των μαθητών/μαθητριών τους εντείνοντας τις έμφυλες ανισότητες

και στα σχολικά αλλά και στα εργασιακά περιβάλλοντα. Πιο αναλυτικά, χρησιμοποίησε μια βάση δεδομένων που συμπεριλαμβάνει την εκπαιδευτική πορεία ενός δείγματος τεσσάρων χιλιάδων τετρακοσίων ενενήντα μαθητών/μαθητριών τριάντα πέντε γαλλικών σχολείων και εκατόν ενενήντα ενός τάξεων (Terrier, 2020). Οι μαθητές/μαθήτριες λαμβάνουν μέρος σε τελικές ανώνυμες προς τον/την αξιολογητή/αξιολογήτρια εξετάσεις αλλά και αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό τους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η έρευνά της έδειξε πως αν τα αγόρια μαθητές είχαν εκπαιδευτικό με έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις, τότε οι πρόδοός τους και η εξέλιξή τους στο μάθημα της Γαλλικής γλώσσας θα ήταν πιο μειωμένη σε σχέση με την αντίστοιχη πρόοδο των κοριτσιών (Terrier, 2020). Από την άλλη, ένας/μία με έμφυλα στερεοτυπικά διακείμενος/διακείμενη εκπαιδευτικός μαθηματικός δεν επηρεάζει την εξέλιξη των αγοριών αλλά πολύ περισσότερο των κοριτσιών επηρεάζοντας και τις σχολικές επιλογές τους αλλά και τις επαγγελματικές των δεύτερων, απωθώντας τα προς τις θετικές επιστήμες κατά (3,6%) (Terrier, 2020). Παράλληλα, εντόπισε ότι χωρίς την προκατάληψη των δασκάλων υπέρ των μαθητριών, το χάσμα των φύλων στην επιλογή ενός επιστημονικού τομέα με ειδίκευση στις STEM θα ήταν (12,5%) μεγαλύτερο υπέρ των αγοριών (Terrier, 2020). Τέλος, επεσήμανε πως οι έμφυλες αντιλήψεις των διδασκόντων/διδασκουσών δεν επηρεάζουν την επιλογή των αγοριών για φοίτηση σε γενικό Γυμνάσιο ή σε επαγγελματικό (Terrier, 2020).

Στη συνέχεια, στην Τσεχία οι Protivínský & München (2018) έδωσαν γραπτά δοκίμια σε μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι/οποίες είχαν εισέλθει στο δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας τους, ώστε να συμπληρωθούν ανώνυμα και να αξιολογηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, με στόχο να ερευνηθούν έμφυλες προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών κατά τη διόρθωση και να συγκρίνουν τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων δοκιμίων με τους βαθμούς που είχαν λάβει οι αξιολογούμενοι/αξιολογούμενες στην τελευταία επίσημη σχολική βαθμολογία. Πιο ειδικά, το δείγμα αποτελούνταν από τέσσερις χιλιάδες οκτακόσιους ογδόντα (4.880) μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι/οποίες φοιτούσαν σε διακόσια ενενήντα τρία (293) τσεχικά σχολεία. Συνεχίζοντας, η έρευνα τους/τις βοήθησε να συμπεράνουν πως υπήρχαν στερεοτυπικές αντιλήψεις στην αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών, αφού τα κορίτσια έλαβαν υψηλότερες βαθμολογίες από τα αγόρια στο εκπαιδευτικό αντικείμενο της Γλώσσας αλλά και σε αυτό των Μαθηματικών, βαθμολογίες οι οποίες δεν αφορούσαν τόσο τις επιδόσεις στο συγκεκριμένο δοκίμιο αλλά στη γενική εικόνα που είχαν σχηματίσει οι αξιολογητές/αξιολογήτριες για τις/τους μαθήτριες/μαθητές εντός κι εκτός σχολικής αίθουσας (Protivínský & München, 2018). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η διαφοροποίηση στην επίδοση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών έχει να κάνει με τα πλαίσια μέσα στα οποία διεξήχθη η αξιολόγηση, τα οποία κατά την άποψή τους επηρέασαν ψυχολογικά τους/τις εκπαιδευτικούς και το μαθητικό δυναμικό, με τη θέληση των πρώτων να ενισχύσουν πρότερες θετικές συμπεριφορές των μαθητών/μαθητριών τους στηρίζοντας τη μελλοντική τους βελτίωση και τέλος επεσήμαναν την επιρροή της συνολικής εικόνας που έχουν οι μαθητές/μαθήτριες απέναντι στα εκπαιδευτικά αντικείμενα που καλούνται να παρακολουθήσουν (Protivínský & München, 2018).

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστεί μια έρευνα των Lavy & Sand (2018) που πραγματοποιήθηκε στο Ισραήλ με σκοπό να ελέγξει την επίδραση της προκατάληψης λόγω φύλου σε ένα σχολικό περιβάλλον και να εκτιμήσει τον αντίκτυπο των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις επιδόσεις του μαθητικού κοινού στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα των αγοριών και των κοριτσιών (Lavy & Sand, 2018). Μάλιστα, οι παραπάνω αξιολόγησαν την ύπαρξη

έμφυλων στερεοτυπικών προκαταλήψεων στην αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών παρέχοντας ανώνυμα (τυφλά) και επώνυμα (μη τυφλά) δοκίμια. Τα ευρήματά τους αναδεικνύουν ότι οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών που ευνοούν τα αγόρια έχουν θετική επίδραση στα επιτεύγματα των αγοριών και αρνητική επίδραση στα επιτεύγματα των κοριτσιών. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι η μεροληπτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο πρώιμο στάδιο της σχολικής εκπαίδευσης έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στις επαγγελματικές επιλογές και τις αποδοχές στην ενήλικη ζωή, καθώς τα κορίτσια αποθαρρύνονται από την ολιστική ενασχόλησή τους με τις επιστήμες STEM (Lavy & Sand, 2018). Μάλιστα, τόνισαν πως τα κορίτσια από οικογένειες όπου ο πατέρας είναι πιο μορφωμένος από τη μητέρα και τα κορίτσια από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν περισσότερες πιθανότητες να δομήσουν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Lavy & Sand, 2018).

Οι έμφυλες αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών, επιφέρουν την υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στις επιστήμες STEM. Σύμφωνα, με τον OECD (2018) οι γυναίκες εκπροσωπούν λιγότερο από το 20% των συνολικών εισαχθέντων στις Επιστήμες Τεχνολογιών και Πληροφορικής, ενώ υπο-εκπροσωπούνται και στην επιστήμη της Μηχανικής αποτελώντας το 18% επί του συνόλου. Προσθετικά, σύμφωνα με την έρευνα ένας 15χρονος έχει τις διπλές πιθανότητες να θέλει να ασχοληθεί επαγγελματικά ως μηχανικός, αρχιτέκτονας ή θετικός επιστήμονας σε σχέση με μια γυναίκα, ενώ λιγότερο από το 0,5% των γυναικών θα επιθυμούσε να ασχοληθεί με Επιστήμες Τεχνολογιών και Πληροφορικής (OECD, 2018).

Επίσης, οι Ertl, Luttenberger & Paechter (2017), πραγματοποίησαν έρευνα για την αντίκτυπο των έμφυλων στερεοτύπων στην υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στις STEM. Πιο συγκεκριμένα, έκαναν ποσοτική έρευνα με τη συμμετοχή 296 φοιτητριών επιστημών STEM και παράλληλα ενίσχυσαν τα δεδομένα τους μέσω ποιοτικής μελέτης και συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τα πορίσματά τους εντοπίστηκαν στερεότυπα τα οποία επηρεάζουν ακόμη και τις φοιτήτριες που ήδη φοιτούν στις Επιστήμες STEM, δρώντας αρνητικά στην αυτοαντίληψή τους αναφορικά με το εργασιακό πλαίσιο τα οποίο προβάλλει «ανδρικά» χαρακτηριστικά, στη δόμηση της ταυτότητάς τους. Παράλληλα, η έρευνα τους ανέδειξε πως εκπαιδευτικοί που δε χαρακτηρίζονται από έμφυλες προκαταλήψεις και είναι επιμορφωμένοι/επιμορφωμένες σε ζητήματα ισότητας φύλων μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα παρώθησης. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από έμφυλα στερεότυπα αποθαρρύνουν τα κορίτσια για την ολιστική συμμετοχή τους στις STEM. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε πως η οικογένεια μπορεί να παίζει καθοριστικά αρνητικά ρόλο, μέσω των παρεμβάσεων και των απαγορεύσεων τους, στην αποκρυστάλλωση στερεοτύπων και την αποθάρρυνση των κοριτσιών από τη σχολική, ακαδημαϊκή κι επαγγελματική ενασχόληση με τις Επιστήμες STEM. Πάντως, τονίστηκε πως οι διδάσκουσες/διδάσκοντες μέσα στα πλαίσια δημοκρατικών τάξεων μπορούν να βοηθήσουν πολύ περισσότερο από τις οικογένειες μέσω των διατομικών αξιολογήσεων και της δημιουργίας κλίματος ισότητας, συμπερίληψης κι ενθάρρυνσης.

Έπειτα, θα επισημανθεί μια έρευνα η οποία έγινε στη Γαλλία με τη συμμετοχή δείγματος που αποτελούνταν από τέσσερις χιλιάδες πενήντα οκτώ (4058) μαθητές/μαθήτριες. Αναλυτικότερα, η Terrier (2015) χρησιμοποίησε την τεχνική παροχής ανώνυμων (τυφλών) και επώνυμων (μη τυφλών) δοκιμίων, ώστε να εξετάσει την ύπαρξη διακρίσεων με βάση το φύλο που μπορεί να επηρεάσουν την αξιολόγηση των μη τυφλών δοκιμίων. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονισθεί, μάλιστα, πως η παροχή

τυφλών και μη τυφλών δοκιμίων χρησιμοποιήθηκε και σε άλλες έρευνες, ώστε να εξεταστούν οι διαφορές στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν διαφορετικές εθνοτικές (Burgess & Greaves, 2013) και φυλετικές ομάδες (Botelho, Madeira & Rangel, 2015). Επανερχόμενος στην Terrier (2015), η ερευνήτρια έθεσε προς σύγκριση τη βαθμολόγηση των μαθητών/μαθητριών, τη βαθμολογική αυτοαξιολόγηση στην οποία προβαίνουν οι μαθητές/μαθήτριες και στις προτιμήσεις που δείχνουν στα διάφορα σχολικά μαθήματα. Η ανάλυσή της έδειξε πως στο εκπαιδευτικό αντικείμενο της Γαλλικής γλώσσας και ειδικότερα στις γλωσσικές δεξιότητες δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών/μαθητριών ούτε στα τυφλά δοκίμια ούτε στα μη τυφλά (Terrier, 2015). Αντίθετα, όμως, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις θετικές επιστήμες κι ειδικότερα στα Μαθηματικά αφού εκεί οι αξιολογητές/αξιολογήτριες ήταν έμφυλα επηρεασμένοι/επηρεασμένες λόγω των χαμηλότερων προσδοκιών που είχαν αρχικά για τις μαθήτριες (Terrier, 2015).

Επιστημονικό ενδιαφέρον έχει κι έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία από τους Falch & Naper (2013) η οποία κατέδειξε πως οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες γίνονται αποδέκτες στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το μαθητικό κοινό σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ η τελική αξιολόγησή τους γίνεται με δοκίμια τα οποία παραμένουν ανώνυμα προς τον/την αξιολογητή/αξιολογήτρια. Σε τούτη την περίπτωση, λοιπόν, φάνηκε πως τα κορίτσια αξιολογούνται με υψηλότερες βαθμολογίες από ότι τα αγόρια στη διάρκεια της χρονιάς, ενώ στις τελικές ανώνυμες εξετάσεις τα αγόρια πετυχαίνουν υψηλότερες βαθμολογίες όχι μόνο σε σχέση με τις αξιολογήσεις που είχαν λάβει από τους/τις εκπαιδευτικούς τους πρωτότερα αλλά και σε σύγκριση με τις τελικές επιδόσεις των κοριτσιών που αξιολογήθηκαν ανώνυμα (Falch & Naper, 2013). Αυτή η διαφοροποίηση κατέδειξε πως οι αξιολογήσεις είναι βαθύτατα επηρεασμένες από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο των μαθητών/μαθητριών τους (Falch & Naper, 2013).

Έπειτα, έρευνα των Siegel & Wissehr (2011), έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν διαφορετικούς τύπους αξιολογήσεων, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν καλύτερα τα ατομικά μαθησιακά αποτελέσματα χωρίς να επηρεάζονται από το φύλο των μαθητών/μαθητριών τους. Πιο συγκεκριμένα, ερεύνησαν την αξιολογική κουλτούρα 11 εκπαιδευτικών με εμπειρία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θέτοντας προς ανάλυση τα σχέδια μαθημάτων τους, τις σημειώσεις τους σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους, τα μέσα και την διδακτική μεθοδολογία τους, τις μορφές αξιολόγησης τις οποίες συμπεριλάμβαναν στη μαθησιακή διαδικασία και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούσαν. Η ανάλυση αυτών των δεδομένων έδειξε σε πρώτη φάση την επιθυμία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν εργαλεία αξιολόγησης για τη μάθηση, ώστε να αξιολογούν τη διαδικασία της μάθησης με τα κατάλληλα ατομοκεντρικά κριτήρια, δίχως στερεοτυπικές αντιλήψεις (Siegel & Wissehr, 2011). Ωστόσο, στα πλαίσια της τάξης, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν εφάρμοζαν διαμορφωτική αξιολόγηση αλλά τελική χρησιμοποιώντας παραδοσιακά μέσα αξιολόγησης, όπως δοκίμια. Η έρευνα, καταλήγει πως πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην επιστήμη της Αξιολόγησης, ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν και να εφαρμόζουν καλύτερα μια ποικιλία κατάλληλων αξιολογήσεων για την προώθηση της μάθησης των μαθητριών/μαθητών τους και για τη δημιουργία τάξεων, οι οποίες θα διακρίνονται από δημοκρατική συμμετοχικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (Razak & Lamola, 2019).

Τέλος, οι Gibbons & Chevalie (2008) πραγματοποίησαν έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία με τη συμμετοχή μαθητών/μαθητριών ηλικίας άνω των 16 ετών για να εξετάσουν την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και την επιρροή τους στη σταδιοδρομία των μαθητών/μαθητριών. Διαπίστωσαν διαφοροποίηση των βαθμολογιών των γραπτών δοκιμίων και των βαθμολογιών που λάμβαναν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Gibbons & Chevalie, 2008). Φάνηκε ότι η αξιολόγηση κατά την διάρκεια του σχολικού έτους επηρεάζεται από διάφορους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες κι ιδιαίτερα από το φύλο τους (Gibbons & Chevalie, 2008). Μάλιστα, παρουσίασαν πως τα αγόρια έχουν καλύτερες βαθμολογίες κατά τη διάρκεια της χρονιάς ενώ τα κορίτσια έχουν καλύτερες τελικές βαθμολογίες, αφού οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με αυτόν τον τρόπο να υποστηρίξουν τη συνέχεια των σπουδών των αγοριών και μετά τα 16 έτη τους ενθαρρύνοντάς τα βαθμολογικά (Gibbons & Chevalie, 2008).

Αφού, λοιπόν, έγινε μια επισκόπηση ερευνών σε διεθνές επίπεδο, παρακάτω θα παρουσιαστούν κι ορισμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εντός ελληνικών συνόρων. Βέβαια, η εύρεση ερευνών που αφορούν τις έμφυλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου για το μάθημα της Γλώσσας αποτέλεσε πρόκληση για τον ερευνητή του συγκεκριμένου πονήματος, καθώς δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να αφορούν τη συγκεκριμένη θεματική αλλά ταυτόχρονα θεωρήθηκε ως ένας τρόπος να γίνει αυτό το πόνημα αφορμή να ανοίξει ένας νέος επιστημονικός ορίζοντας στην Ελλάδα, με στόχο να ερευνηθεί και να ερμηνευθεί το θέμα, όπως συμβαίνει και στο εξωτερικό.

Ξεκινώντας, οι Καδιγιαννόπουλος, Καραβίδα, Γαλανοπούλου & Γαλανοπούλου (2020) πραγματοποίησαν έρευνα για να ερευνήσουν την υλοποίηση προγραμμάτων με θεματική τη Σεξουαλική Αγωγή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν σχολικές μονάδες της Α΄ Αθήνας, της Κοζάνης, του Έβρου και του Ηρακλείου Κρήτης με κριτήριο το μεγάλο ποσοστό φοίτησης μαθητών-μαθητριών και το μεγάλο ποσοστό επαγγελματικής δραστηριοποίησης εκπαιδευτικών σε αυτές τις εκπαιδευτικές περιφέρειες, ώστε η έρευνα τους να λογιστεί ως αντιπροσωπευτική (Καδιγιαννόπουλος κ.ά., 2020). Μέσω ποσοτικής έρευνας, συμπέραναν πως τα προγράμματα Σεξουαλικής Αγωγής τα οποία πραγματοποιούνται είναι ελάχιστα και παράλληλα ως εισηγητές/εισηγήτριες χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν συγκεκριμένη επιμόρφωση και δεν χαρακτηρίζονται από ισχυρά γνωστικά κεφάλαια στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό αντικείμενο.

Επιπλέον, στον ελλαδικό χώρο οι Lavy & Megalokonomou (2019) πραγματοποίησαν μια ευρεία έρευνα που αφορούσε την ύπαρξη έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο 2003-2011. Πιο ειδικά, συμμετείχαν τετρακόσιοι Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικοί από είκοσι ένα γυμνάσια για τους/τις οποίους/οποίες οι ερευνήτριες είχαν δημιουργήσει δεδομένα πίνακα (panel data) αλλά και δείγμα εκπαιδευτικών από εκατόν δεκατέσσερα ακόμη σχολεία για τα οποία δεν υπήρχε panel data (Lavy & Megalokonomou, 2019). Μέσω της έρευνάς τους κατέληξαν πως οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για το μαθητικό κοινό μιας τάξης αποτελούν ένα μόνιμο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζουν ομοiotρόπως και παιδιά άλλων τμημάτων και τάξεων του ίδιου έτους ή τμήματα παλαιότερων ή μεταγενέστερων σχολικών ετών (Lavy & Megalokonomou, 2019). Παράλληλα, παρουσίασαν ότι η αύξηση της μεροληψίας των εκπαιδευτικών υπέρ των αγοριών σε βασικά μαθήματα έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις τους και αρνητική στην απόδοση των κοριτσιών στις προαγωγικές εξετάσεις του Γυμνασίου (Lavy &

Megalokonomou, 2019). Ακόμη, στην έρευνά τους φάνηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενες υπέρ των κοριτσιών κατά μέσο όρο και συνολικά οι έμφυλες αντιλήψεις των διδασκόντων/διδασκουσών επηρεάζουν και την επιλογή των μετέπειτα σπουδών που θα ακολουθήσουν οι διδασκόμενοι/διδασκόμενες. Τέλος, αναφέρουν πως η παιδαγωγική κατάρτιση κι η ενίσχυση των μορφωτικών κεφαλαίων των εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργήσουν υπέρ της εξάλειψης των έμφυλων ανισοτήτων στα σχολικά περιβάλλοντα βοηθώντας ολιστικά τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην ισότιμη καλλιέργειά τους (Lavy & Megalokonomou, 2019).

Ακόμη, οι Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου (2017) ασχολήθηκαν με τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα φύλα στα επίσημα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Γεωγραφίας της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και συνάμα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποίηση των επιδόσεων μεταξύ των φύλων στα συγκεκριμένα μαθήματα. Μέσω της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου οδηγήθηκαν σε γόνιμα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, εντόπισαν την επίμονη παρουσίαση παραδοσιακών ρόλων κι αναμενόμενων συμπεριφορών για τα φύλα, που υπονόμειαν την ολότητα των γυναικείων ταυτοτήτων, την ευρεία χρήση αρσενικού γένους που αποκρυσταλλώνει τον γλωσσικό σεξισμό, ελάχιστη εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στα προβαλλόμενα επιστημονικά επιτεύγματα και μικρό ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στην ομάδα που δημιουργεί τα σχολικά εγχειρίδια (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017). Επίσης, τόνισαν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην κριτική εξέταση των κειμένων και στην αναγκαιότητα της παρέμβασής του/της για τη διαφοροποίηση του κοινωνικού ρόλου των δύο φύλων και την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων. Τέλος, αποσκοπώντας στην αποδόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων και στην επίτευξη της ισότητας μεταξύ των φύλων εντός και εκτός σχολικών πλαισίων, πρότειναν την αναδιάρθρωση των σχολικών εγχειριδίων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ισότητας φύλου, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με ενίσχυση των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, τη χρήση αντί-σεξιστικής γλώσσας και αντί-σεξιστικού υλικού από τους/τις εκπαιδευτικούς και την προβολή και συνέχιση δράσεων που στοχεύουν στην ισότητα των φύλων (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017).

Στη συνέχεια, οι Βεκύρη & Σχορετσανίτου (2011) διερεύνησαν τις έμφυλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ανέλυσαν, μέσω ποσοτικής έρευνας, 164 ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς διάφορων ειδικοτήτων από 15 σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα οποία γεωγραφικά τοποθετούνται σε πέντε αστικά κέντρα της Ελλάδας. Η έρευνα τους κατέδειξε στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με τη σχέση των φύλων με τις ΤΠΕ κι οι ερευνήτριες παρουσίασαν τον ρόλο των κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων στη διατήρηση των κυρίαρχων αντιλήψεων για τον ρόλο των φύλων (Βεκύρη & Σχορετσανίτου, 2011). Επίσης, τόνισαν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όχι μόνο στις σύγχρονες τεχνολογίες αλλά πολύ περισσότερο σε ζητήματα ισότητας φύλου. Μέσω της επιμόρφωσης, θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί θα αναστοχαστούν και θα συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντική είναι η παρώθηση των κοριτσιών στην υπερπήδηση κοινωνικοπολιτισμικών εμποδίων για την αυτοαντίληψη τους και στη δόμηση εσωτερικών κινήτρων εμπλοκής στις STEM (Βεκύρη & Σχορετσανίτου, 2011). Τέλος, διαπίστωσαν πως οι νεότερες εκπαιδευτικοί STEM, αν και πολύ λιγότερες από τους άνδρες συναδέλφους τους, αποτελούν ένα θετικό πρότυπο για τα

κορίτσια, καθώς αποδομούν παραδοσιακά στερεότυπα σχετικά με την ενασχόληση με τις STEM (Βεκύρη & Σχορετσανίτου, 2011).

Επίσης, οι Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Σακκά, Ψάλτη, Φρόση, Αρκουμάνη, Στογιαννίδου, Α., & Συγκολλίτου (2000) πραγματοποίησαν εμπειρική έρευνα σε δείγμα χιλίων εκατό δέκα μαθητών/μαθητριών Γυμνασίων και Λυκείων της Ελλάδας. Σε αυτήν την έρευνα προβάλλεται πως οι νεαρές μαθήτριες αξιολογούνται με πιο υψηλές βαθμολογίες στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας από τους συμμαθητές τους, σε ποσοστό 60% (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.ά, 2000). Παράλληλα, οι ερευνήτριες ερμηνεύουν αυτήν τη διαφοροποίηση τονίζοντας πως εντοπίζονται έμφυλες αντιλήψεις σε γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διάκριση των μαθημάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.ά , 2000), οι οποίες/οποίοι αναφέρονται σε έμφυτα ταλέντα.

Ύστερα, η εμπειρική έρευνα που πραγματοποίησε η Κανταρτζή (1996) αποτέλεσε εύφορο επιστημονικό έδαφος για διάλογο και προβληματισμό. Πιο αναλυτικά, τόνισε την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν έμφυλα στερεότυπα, εντός του σχολικού πλαισίου, παρά μόνο σε ελάχιστες δραστηριότητες από εκπαιδευτικούς νεότερης ηλικίας που εργάζονταν σε κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα αστικών περιοχών (Κανταρτζή, 1996). Επίσης, τόνισε πως ορισμένοι άνδρες εκπαιδευτικοί και μάλιστα μεγαλύτερης ηλικίας, χαρακτηρίζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Κανταρτζή, 1996). Τέλος, δε διαπίστωσε διαφορετικό ασκησιολόγιο ανά φύλο, δεδομένο που την προβλημάτισε, αφού έρχεται σε αντίθεση με τη ξένη βιβλιογραφία της εποχής.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1. Σχεδιασμός

Οι πολλαπλές βιωμένες πραγματικότητες που αντιμετωπίζει το κάθε κοινωνικό υποκείμενο περιορίζουν τα περιθώρια μιας κοινά αποδεκτής και αντικειμενικής αλήθειας η οποία ανήκει πέρα κι έξω από τις ενέργειες των δρώντων υποκειμένων και αντίθετα ενισχύουν τον υποκειμενικό τρόπο θέασης των πραγματικοτήτων, οι οποίες διαμορφώνονται από τις αντιλήψεις και τα βιώματα των κοινωνικών υποκειμένων (Bryman, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται μείζονος σημασίας η δυνατότητα που παρέχει η ποιοτική έρευνα όχι μόνο στην κατανόηση μα συνάμα και στην ερμηνεία των διάφορων αυτών σύνθετων και πολυποίκιλων υποκειμενικοτήτων (Bryman, 2017).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε το φύλο ως φάσμα το οποίο αποκρυσταλλώνεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεχώς μετασχηματίζεται επηρεαζόμενο από κοινωνικούς, πολιτισμικούς, χρονικούς, οικονομικούς και γεωγραφικούς παράγοντες (Bertrand, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, δεν μπορεί να αποτυπωθεί ούτε μόνο μια πραγματικότητα αναφορικά με το φύλο και επιπρόσθετα δε μπορεί αυτή να είναι κι αντικειμενική, καθώς πλείστοι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο διαμόρφωσής του και τον μετασχηματισμό του σε κάθε άτομο ξεχωριστά στη διάρκεια της ζωής του. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής ερχόμενος σε επαφή μέσω της βιβλιογραφίας με τις πολλαπλές πραγματικότητες αίσθησης και βίωσης του φύλου παρωθήθηκε στη δημιουργία ενός αντιληπτικού περιγράμματος και στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας και της οντολογικής θέσης του κονστρουκτιβισμού, επιδιώκοντας τη θέαση των κοινωνικών πραγματικοτήτων ως συνεχές παράγωγο δρώντων υποκειμένων κι όχι ως κάτι εξωτερικό που τους περιορίζει (Bryman, 2017).

Προχωρώντας, η ποιοτική έρευνα δύναται να δώσει απαντήσεις σε φλέγονται ερωτήματα που αφορούν το «τι;», το «γιατί» και το «πώς», αφού παρέχει τη δυνατότητα ερμηνείας των υποκειμενικών αντιλήψεων, των βιωμάτων και των αξιών που συνθέτουν την πολυπλοκότητα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Έτσι, ο ερευνητής της συγκεκριμένης διατριβής μπορεί να αποκτήσει μια βαθιά ερμηνευτική γνώση και μεταγνώση αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα και τον τρόπο που επηρεάζει επαγωγικά το εκάστοτε άτομο και συνακόλουθα το κοινωνικό του περιβάλλον (Bryman, 2017).

2.2. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη έμφυλων διαφοροποιήσεων στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου. Παράλληλα, σκοπεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις και συνάμα να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο που

διαδραματίζουν στη μαθητική πορεία των μαθητών/μαθητριών οι επιλεγμένες από τους/τις εκπαιδευτικούς μορφές αξιολόγησης κι η φεμινιστική τους ενδυνάμωση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Πώς ερμηνεύονται οι επιδόσεις μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα από τους/τις εκπαιδευτικούς;
- 2) Πώς σχετίζεται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών, σύμφωνα με τις αρχές της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής, με τη μαθησιακή πορεία των τελευταίων στο γλωσσικό μάθημα;
- 3) Πώς επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία - τις επιδόσεις των μαθητριών/μαθητών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου, οι επιλεγόμενες μορφές αξιολόγησης σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς;

2.3. Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες

Στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι/οποίες είναι απόφοιτοι/απόφοιτες Φιλοσοφικών σχολών και διδάσκουν, ως Φιλολόγοι, το γλωσσικό μάθημα στο Γυμνάσιο. Ειδικότερα, θεωρήθηκαν ως κατάλληλο δείγμα για το υπό διερεύνηση θέμα, αφού το παρόν ερευνητικό πόνημα σκοπεύει να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη έμφυλων διαφοροποιήσεων στις επιδόσεις των μαθητών-τριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου, τον ρόλο της κατάρτισής τους σε ζητήματα ισότητας φύλων και τέλος τον τρόπο που οι επιλεγμένες μέθοδοι αξιολόγησης επηρεάζουν την εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού.

Μάλιστα, η δειγματοληψία στο συγκεκριμένο ερευνητικό πόνημα είναι σκόπιμη και η επιλογή του δείγματος προήλθε ύστερα από την αποκρυστάλλωση των ερευνητικών ερωτημάτων θέτοντάς τα στο προσκήνιο (Bryman, 2017). Έτσι, το δείγμα δεν επιλέχθηκε τυχαία αλλά προήλθε ύστερα από γόνιμο προβληματισμό και με σκοπιμότητα για να αντληθούν πλούσιες πληροφορίες για το θέμα που ερευνάται και τίθεται προς ερμηνεία, καθώς πρόκειται για μάχιμους/μάχιμες εκπαιδευτικούς που εργάζονται είτε σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια είτε σε δημόσια Γενικά Γυμνάσια. Μάλιστα, η εμπειρία τους, τα βιώματά τους κι ο τρόπος που θα αλληλεπιδράσουν με τον ερευνητή θεωρούνται ως δράσεις ενεργών κοινωνικών υποκειμένων που συνδομούν πολλαπλές κοινωνικές θεάσεις πραγματικοτήτων στα πλαίσια της διαφορετικότητας και της γόνιμης κοινωνικής συνδιαλλαγής (Bryman, 2017).

Ένας γόνιμος προβληματισμός που προέκυψε αφορούσε τον αριθμό που θα επιλεγεί από τον πληθυσμό για να αποτελέσει το δείγμα αυτής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην ποιοτική έρευνα ο/η ερευνητής/ερευνήτρια παρουσιάζει ευελιξία ως προς το δείγμα του/της, διαθέτοντας την ικανότητα αναπροσαρμογής του, μεγαλώνοντάς το όταν δε λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τα ερευνητικά του /της ερωτήματα

ή μειώνοντάς το όταν λαμβάνει στοιχεία που επαναλαμβάνονται (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μάλιστα, ένα μικρότερο δείγμα βοηθά περισσότερο όταν γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των αντιλήψεων των υποκειμένων, δηλαδή των εκπαιδευτικών, στη συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης, ένα δείγμα που δε χαρακτηρίζεται από το μεγάλο του μέγεθος θεωρείται πιο βολικό για την εκμείευση πληροφοριών και δεν απαιτεί πολύ χρόνο ή δαπάνη μεγάλου κόστους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Έτσι, ο αριθμός του δείγματος των Φιλολόγων που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα στο Γυμνάσιο είναι δώδεκα (12) άτομα. Μάλιστα, το χρόνια προϋπηρεσίας τους στο γλωσσικό μάθημα σε δημόσιο ή ιδιωτικό Γυμνάσιο κυμαίνονται από τρία (3) έως τριάντα τρία (33) έτη. Επίσης, το δείγμα αποτελείται από δύο (2) άνδρες φιλολόγους και δέκα (10) γυναίκες φιλολόγους. Μάλιστα, θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι δύο εκ των συμμετεχουσών όταν ερωτήθηκαν σχετικά με το φύλο τους απάντησαν «θήλυ» και «θηλυκό» αντίστοιχα, ενώ δεν ελήφθη παρόμοια απάντηση από τις υπόλοιπες, ενώ ένας εκ των δύο συμμετεχόντων απάντησε «άρρεν». Ακόμη, οι επτά (7) εκ των δώδεκα (12) εργάζονται σε δημόσιο Γυμνάσιο - κανείς από τους 2 άνδρες συνεντευξιαζόμενους - και οι υπόλοιποι/υπόλοιπες πέντε (5) εργάζονται σε ιδιωτικό Γυμνάσιο. Παράλληλα, κι οι δώδεκα (12) συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αποτελούν απόφοιτους/απόφοιτες Τμημάτων της Φιλοσοφικής σχολής και ειδικότερα πέντε (5) απόφοιτες του Τμήματος Φιλολογίας κι ένας (1) απόφοιτος του ίδιου τμήματος, δύο (2) απόφοιτες του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και ένας (1) απόφοιτος του ίδιου τμήματος και τρεις (3) απόφοιτες του τμήματος Ιστορίας κι Αρχαιολογίας. Επίσης, τρεις (3) εκ του δείγματος είναι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών, τέσσερις (4) είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, τέσσερις (4) είναι κάτοχοι δύο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, εκ των οποίων τριών οι τρεις (3) είναι παράλληλα κάτοχοι δεύτερου βασικού τίτλου σπουδών κι ένας (1) είναι κάτοχος ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και υποψήφιος διδάκτορας. Επίσης και τα δώδεκα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον μια (1) ενδοσχολική ενημέρωση - επιμόρφωση που αφορά την αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών. Τέλος, στο εξής, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες θα αναφέρονται ως E.1, E.2, E.3, E.4, E.5, E.6, E.7, E.8, E.9, E.10, E.11 και E.12.

Από τα παραπάνω προκύπτουν και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέχθηκε ή αποκλείστηκε κάποιος/κάποια από τη συμμετοχή του/της στο δείγμα.

Πιο συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής:

- ✓ Να προέρχονται από όλα τα τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής.
- ✓ Να έχουν εκπαιδευτική εμπειρία στο γλωσσικό μάθημα σε ημερήσιο ιδιωτικό ή δημόσιο Γυμνάσιο.
- ✓ Να έχουν καταρτιστεί στην αξιολόγηση.

Κριτήρια αποκλεισμού:

- ✓ Να υπάρχουν μόνο γυναίκες Φιλόλογοι.
- ✓ Να μην πληρούν τα παραπάνω κριτήρια επιλογής.

Άρα, τα δημογραφικά συμμετεχόντων/συμμετεχουσών του δείγματος σε σύνολο δώδεκα (12) ατόμων συνοψίζονται στον πίνακα (1) που ακολουθεί:

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος σε σύνολο δώδεκα (12) ατόμων:

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά Πληθυσμού	Αριθμός Ατόμων
Γυναίκες -οι δύο εκ των οποίων αυτοπροσδιορίστηκαν ως θηλυκά-	10
Άνδρες -ο ένας αυτοπροσδιορίστηκε ως άρρεν-	2
Απόφοιτοι/απόφοιτες Φιλολογίας	6
Απόφοιτοι/απόφοιτες Ιστορίας Αρχαιολογίας	3
Απόφοιτοι/απόφοιτες Φ.Π.Ψ	3
Ημερήσιο Δημόσιο Γυμνάσιο	7
Ημερήσιο Ιδιωτικό Γυμνάσιο	5
Κατάρτιση στην αξιολόγηση	12
Κάτοχοι ενός βασικού τίτλου σπουδών	3
Κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	4
Κάτοχοι δύο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών	4
Κάτοχοι δύο βασικών τίτλων σπουδών και δύο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών	3
Κάτοχος ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και υποψήφιος διδάκτορας	1
Εκπαιδευτική εμπειρία στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου	3-33 έτη

2.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Οι ερευνητές/ερευνήτριες που επιλέγουν την ποιοτική έρευνα συνήθως επιλέγουν να χρησιμοποιούν μεθόδους όπως η παρατήρηση, η περιπτωσιολογική μελέτη και οι συνεντεύξεις (Bryman, 2017). Μάλιστα, αναφορικά με το εργαλείο των συνεντεύξεων μπορούν να διακριθούν τρεις μορφές τους, οι οποίες είναι οι δομημένες, οι ημι-δομημένες και οι μη δομημένες. Οι πρώτες συμπεριλαμβάνουν προκαθορισμένο αριθμό ερωτημάτων, ερωτήματα τα οποία ακολουθούνται αυστηρά ως προς τη σειρά που τίθενται, ως προς τη μορφή διατύπωσης και συνήθως επιδιώκουν σύντομες απαντήσεις (Bryman, 2017). Ύστερα, στις μη δομημένες συνεντεύξεις οι ερευνητές-τριες δεν ακολουθούν ένα συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και το μόνο που έχουν καθορίσει πρότερα είναι η θεματική με την οποία θα ασχοληθούν στη συνέντευξή τους. Βέβαια, η χρήση αυτού το εργαλείου προδιαθέτει μεγάλη ερευνητική εμπειρία κι ολιστική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνδιαλεγόντων (Bryman, 2017). Τέλος, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις δομείται ένα ερωτηματολόγιο συνέντευξης το οποίο έχει διαμορφωθεί σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Σε τούτη την περίπτωση, κάποια από τα ερωτήματα μπορούν να αναδιαμορφωθούν κατά τη διάρκεια

των συνεντεύξεων και παράλληλα γίνεται να υπάρξουν και πρόσθετα διερευνητικά ερωτήματα που λειτουργούν ως «γέφυρες», όποτε ο/η ερευνητής/ερευνήτρια αισθανθεί την ανάγκη για μεγαλύτερη εμβάθυνση στα λεγόμενα των υποκειμένων και στην ερμηνεία του κοινωνικού γίνεσθαι σε αυτά (Bryman, 2017).

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πόνημα επιλέχθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής μετά τη δόμηση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων προχώρησε στην πραγμάτωση ενός οδηγού - πρωτοκόλλου συνέντευξης με προσδοκία να ληφθούν πλούσιες απαντήσεις στα ερευνητικά του ερωτήματα. Προχωρώντας, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο της ημιδομημένης συνέντευξης αποτελείται από ερωτήματα ανοικτού τύπου που δύνανται να απαντήσουν στα «τι;» «πώς;» και «γιατί;» μιας ποιοτικής έρευνας (Λιαργκόβας, Δερμάτης, & Κομνηνός, 2022). Όταν ο οδηγός - πρωτόκολλο συνέντευξης κατασκευάστηκε, χρησιμοποιήθηκε σε δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτημάτων, αν εξετάζουν αυτό για το οποίο δημιουργήθηκαν να εξετάζουν, αν η διατύπωσή τους δυσκολεύει τους/τις συνεντευξιαζόμενους/συνεντευξιαζόμενες ή αν χαρακτηρίζεται από μεστότητα και λιτότητα και πόσος χρόνος χρειάζεται, ώστε να ολοκληρωθεί η όλη διαδικασία (Bryman, 2017). Παρατηρήθηκε πως θα έπρεπε να γίνουν σαφέστερα κάποια ερωτήματα και για αυτό μετά το πέρας των πιλοτικών συνεντεύξεων, έγιναν όσες αλλαγές κρίθηκαν αναγκαίες για να ξεκινήσει η φάση των βασικών συνεντεύξεων. Έτσι, λοιπόν το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε ως εξής:

- Χρησιμοποιήθηκαν έξι (6) ερωτήματα για την άντληση δημογραφικών στοιχείων.
- Διαμορφώθηκαν τρεις (3) θεματικές ενότητες στις οποίες συμπεριλήφθηκαν δώδεκα (12) ερωτήματα συν ένα (1) καταληκτικό ερώτημα.
- Στην πρώτη θεματική «Φύλο» τοποθετήθηκαν τα ερωτήματα 1,2,3,4 και 5.
- Στη δεύτερη θεματική «Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης» τοποθετήθηκαν τα ερωτήματα 6,7 και 8.
- Στην τρίτη θεματική «Προώθηση Ισότητας Φύλων μέσω της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής» συμπεριλήφθηκαν τα ερωτήματα 9,10,11 και 12.
- Τέλος, το ερώτημα 13 ήταν το καταληκτικό ερώτημα.

2.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν συνολικά δώδεκα (12) συνεντεύξεις από τις 24 Οκτωβρίου 2023 έως τις 6 Νοεμβρίου 2023. Από το σύνολο των δώδεκα (12) συνεντεύξεων οι επτά (7) πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης κι οι πέντε (5) λόγω προσωπικών υποχρεώσεων των συνεντευξιαζόμενων πραγματοποιήθηκαν μέσω εφαρμογής κοινωνικής δικτύωσης με τη χρήση βιντεοκλήσης. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ώρα κι ημέρα που οι μετέχοντες/μετέχουσες ζήτησαν ώστε να αφιερωθούν δίχως πίεση. Ένα κοινό χαρακτηριστικό ήταν πως όλο το δείγμα επιθύμησε να γίνουν οι συνεντεύξεις αφού είχε τελειώσει το διδακτικό τους ωράριο. Μάλιστα, οι επτά (7) δια ζώσης συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εντός των

εκπαιδευτικών δομών που οι συγκεκριμένοι/συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί εργάζονται με στόχο το μέρος να τους κάνει να νιώθουν οικεία και να «ανοιχτούν» στη συζήτηση (Bryman, 2017), ενώ οι υπόλοιπες πέντε (5) πραγματοποιήθηκαν ενόσω οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες βρίσκονταν στην οικία τους με βιντεοκλήση, μέσο που δεν εμπόδισε τη διαδικασία, αφού ερευνητής και συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες διατήρησαν το «ανθρώπινο» της διαδικασίας με συνεχή οπτική επαφή και γόνιμη συνδιαλλαγή (Bryman, 2017). Τέλος, καμία από τις συνεντεύξεις δε διήρκεσε πάνω από τριάντα λεπτά (30'), ώστε να μην κουραστούν οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες.

Προχωρώντας, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί πως όλοι/όλες οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες είχαν ενημερωθεί λεπτομερώς για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και συμπλήρωσαν φόρμα συναίνεσης για να μετέχουν και να ηχογραφούνται μέσω ηλεκτρονικού συστήματος καταγραφής (Abed, 2015). Σε αυτήν τη φάση, ο ερευνητής του συγκεκριμένου πονήματος, προσπάθησε να πραγματώσει όλα τα χαρακτηριστικά ενός καλού ακροατή και να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα σεβασμού, ευγένειας και ισοτιμίας, ώστε να λάβει απαντήσεις που θα προβάλλουν τις γνώσεις, τις αξίες, τα βιώματα και τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων, με σκοπό να ανατροφοδοτείται σχετικά με το προς ερμηνεία θέμα (Λιαργκόβας, Δερμάτης, & Κομνηνός, 2022). Παρατηρούσε προσηλωμένος και τα παραγλωσσικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων, ήταν σε εγρήγορση και έθετε ερωτήματα «γέφυρες» για τη βαθύτερη ερμηνεία των όσων άκουγε (Λιαργκόβας, Δερμάτης, & Κομνηνός, 2022).

2.6. Αξιοπιστία, Εγκυρότητα & Γενίκευση

Στη μετανεωτερική εποχή, οι ερευνητές/ερευνήτριες αναγνώρισαν την αξία της ερμηνείας των πολλαπλών πραγματικοτήτων και της υποκειμενικότητας και σε τούτη τη μεταστροφή μεγάλο ρόλο διαδραμάτισαν κι οι εκπρόσωποι της Φεμινιστικής έρευνας που θέλησαν να δώσουν λόγο σε βιώματα κι εμπειρίες ανθρώπων, τα οποία μέχρι τότε αποσιωπούνταν, στρέφοντας τον ακαδημαϊκό κόσμο στην αποδοχή της επιστημολογίας και της οντολογίας της ποιοτικής έρευνας και συνάμα της αναγκαιότητας της εις βάθος ερμηνείας των αντιλήψεων των δρώντων υποκειμένων μέσα στα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια που έχουν διαμορφωθεί (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ως εκ τούτου, για να αυξηθεί ο βαθμός της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας θα πρέπει ο/η ερευνητής/ερευνήτρια - αναλυτής/αναλύτρια να χαρακτηρίζεται από έντονη και διαρκή επιστημολογική αναστοχαστικότητα, εντιμότητα και συστηματικότητα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σε αυτό το ερευνητικό πόνημα, ο ερευνητής από την αρχική φάση του σχεδιασμού, έδωσε μεγάλη έμφαση στη δόμηση σαφών σκοπού, στόχων και ερευνητικών ερωτημάτων που θα ερμηνεύσουν σε βάθος την προς ανάλυση θεματική. Παράλληλα, ο τρόπος συλλογής του δείγματος, η ανάλυση και η προβολή των αποτελεσμάτων αποτέλεσαν προϊόντα γόνιμου και συνεχούς αναστοχασμού από την

αρχή έως το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Μάλιστα, εξαιτίας της θεματικής ο ερευνητής έθετε συνέχεια προς ερμηνεία και τη δική του υποκειμενικότητα όσο και των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, υποκειμενικότητες οι οποίες στην ποιοτική έρευνα αποτελούν γόνιμα πεδία ερμηνείας κι όχι παρακώλυσης της διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μάλιστα, η συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται από μεταβασιμότητα, αφού ο ερευνητής προσπάθησε να αποδώσει γλαφυρά τα ευρήματα (Συμεού, 2007), από βασιμότητα αφού τα αποτελέσματα μπορούν να βεβαιωθούν και από τη θεωρία ή άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Συμεού, 2007) και τέλος από το δεδομένο ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες αποτελούν υπαρκτά πρόσωπα, τα οποία μάλιστα ζήτησαν -όπως φάνηκε κι από τις συνεντεύξεις- να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα και να τον ανατροφοδοτήσουν με τον έλεγχό τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

2.7. Ανάλυση Δεδομένων

Μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων προέκυψαν ορισμένα ποιοτικά δεδομένα τα οποία νοηματοδοτήθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης, ώστε να ληφθούν απαντήσεις που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα του συγκεκριμένου πονήματος. Ειδικότερα, έγινε μεταγραφή των συνεντεύξεων (Τσιώλης, 2018), δηλαδή μετασχηματισμός των ηχητικά καταγεγραμμένων συνεντεύξεων σε γραπτή κειμενική μορφή (Τσιώλης, 2018), μετά το πέρας της διαδικασίας λήψης όλων των συνεντεύξεων. Κατά τη διάρκεια της μεταγραφής, έγινε προσπάθεια απόδοσης όλων των λεπτομερειών που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων και τις ερωτήσεις του ερευνητή με ακρίβεια και πιστότητα. Παράλληλα, λήφθηκαν υπόψιν και κανόνες σημειογραφίας (Τσιώλης, 2018) και χρησιμοποιήθηκαν σύμβολα απομαγνητοφώνησης για να παρουσιαστεί η συνθετότητα των απαντήσεων, η πολυπλοκότητα των αντιλήψεων, ο χρωματισμός της διαφορετικότητας της προσέγγισης κάθε/καθεμίας συνεντευξιαζόμενου/συνεντευξιαζόμενης στο ερωτηματολόγιο και η μοναδικότητα των παραγλωσσικών στοιχείων. Προχωρώντας, η θεματική ανάλυση έχει να κάνει με την επισήμανση, την εκλογή και την εις βάθος συσχέτιση νοηματικών μοτίβων τα οποία συνεχώς επανεμφανίζονται εντός ενός συνόλου ποιοτικών δεδομένων (Τσιώλης, 2018). Ως αποτέλεσμα, αποκαλύφθηκαν διάφορα μοτίβα, αλλά δόθηκε έμφαση σε εκείνα που έδιναν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας, κάτι που αποδεικνύει τη σημαντικότητα των τελευταίων, τα οποία λειτούργησαν ως ερείσματα κατά την πραγμάτωση της θεματικής ανάλυσης (Kiger & Varpio, 2020). Μάλιστα, η επιλεγμένη διαδικασία παρωθεί τον/την ερευνητή/ερευνήτρια στη συνεχή επαγρύπνηση, ώστε με δημιουργική στάση και ολιστική οπτική να δομεί τα θέματα με ευελιξία και πληρότητα (Τσιώλης, 2018). Σε αυτήν την έρευνα χρησιμοποιήθηκε θεματική ανάλυση βασισμένη στη μεθοδολογία των Braun & Clarke (2006), καθώς θεωρείται μια ευρέως διαδεδομένη μέθοδος θεματικής ανάλυσης κι επιτρέπει στον/στην εκάστοτε ερευνητή/ερευνήτρια να επιστρέφει στο προηγούμενο στάδιο όποτε αυτός/αυτή το κρίνει απαραίτητο (Kiger & Varpio, 2020). Οι Braun & Clarke

(2006) διέκριναν έξι στάδια τα οποία θα παρουσιαστούν συνοπτικά παρακάτω: Πιο συγκεκριμένα:

- Μεταγραφή των δεδομένων. Αυτό το στάδιο, δίνει τη δυνατότητα στον/στη ερευνητή/ερευνήτρια να εξοικειωθεί με τα δεδομένα που συνέλεξε (Kiger & Varpio, 2020).
- Ανοικτή Κωδικοποίηση: Σε αυτήν τη φάση δημιουργούνται ορισμένοι κωδικοί οι οποίοι προκύπτουν από την επανάληψη ορισμένων μοτίβων (Kiger & Varpio, 2020).
- Αναζήτηση Θεμάτων: Σε αυτό το σημείο δημιουργούνται τα θέματα, ύστερα από την προσεκτική κωδικοποίηση με διάνθιση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις σε επίπεδα θεμάτων, τα οποία συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, έχοντας μεν ανεξάρτητο νόημα προσέχοντας δε να μπορούν να σχηματίζουν ένα συνεκτικό σύνολο (Kiger & Varpio, 2020).
- Επανεξέταση των Θεμάτων: Σε αυτό το στάδιο τα θέματα τίθενται σε επαναξιολόγηση, ώστε να γίνουν διακριτά και να αποδίδουν νόημα μέσω της ανάγνωσης του συνόλου των δεδομένων για να μελετηθεί η αναγκαιότητα επανακωδικοποίησης (Kiger & Varpio, 2020).
- Καθορισμός των Θεμάτων κι Ονομασία Θεμάτων: Σε αυτό το σημείο, ο/η ερευνητής/ερευνήτρια επιλέγει συνεκτικά μοτίβα κάθε θέματος και όλα τα αποσπάσματα παρουσιάζονται με μορφή αφήγησης (Kiger & Varpio, 2020).
- Παραγωγή Έκθεσης: Σε αυτό το στάδιο, συντίθεται μια αφήγηση που να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, λακωνικότητα και επαγωγική σκέψη καταδεικνύοντας όχι μόνο το πώς ο/η ερευνήτρια ερμηνεύει τα δεδομένα, αλλά επίσης το γιατί η επιλογή των θεμάτων και η ερμηνεία των δεδομένων είναι σημαντικές και ακριβείς (Kiger & Varpio, 2020).

Στον παρακάτω πίνακα (2), επισυνάπτονται τα θέματα κι οι κώδικες που δημιουργήθηκαν και παράλληλα έγινε ποσοτικοποίηση που αναφέρεται στο πόσοι κωδικοί αναδείχθηκαν στο κάθε θέμα, για παράδειγμα Κώδικες (3) και πόσες φορές αναδείχθηκε κάθε κώδικας, παραδείγματος χάρη Καλύτερη Εικόνα Γραπτού (5). Πιο αναλυτικά.

Πίνακας 2

Θέμα	Κώδικες
Έμφυλες Διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα	<u>Κώδικας (1)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Συνολική Αποδοχή Έμφυλων Διαφοροποιήσεων (12)
Εκφάνσεις Έμφυλων Διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα	<u>Κώδικες (3)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Υπεροχή των Μαθητριών στη Γλωσσική Έκφραση (10) • Καλύτερη Εικόνα Γραπτού των Μαθητριών (5) • Πληρέστερη Αποτύπωση Σκέψεων & Συναισθημάτων από τις Μαθήτριες (5)
Αιτίες Διαφορετικών Επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα	<u>Κώδικες (3)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Βιολογισμός (5) • Αντιλήψεις & Στερεοτυπικές Προκαταλήψεις Έμφυλων Ανισοτήτων στο Γλωσσικό Μάθημα (11) • Οι Προσδοκίες των Φορέων Αγωγής & Εκπαίδευσης για τις Έμφυλες Ανισότητες στο Γλωσσικό Μάθημα (6)
Επιπτώσεις Έμφυλου Διαχωρισμού / Διαφορετικών Επιδόσεων Λόγω Έμφυλων Διακρίσεων	<u>Κώδικας (1)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Γυναικεία Υπο-εκπροσώπηση στις STEM (7)
Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στον Γλωσσικό - Πολιτισμικό Γραμματισμό και στην Εκπαιδευτική Ισοτιμία	<u>Κώδικες (5)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Γνωστικά Κεφάλαια στις Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (12) • Επιρροή του Φύλου στην Επιλεγόμενη Μορφή Αξιολόγησης (3) • Μη Επιρροή του Φύλου στην Επιλεγόμενη Μορφή Αξιολόγησης (8) • Εργαλεία Αξιολόγησης Για τη Μάθηση (10) • Συμβολή Επιμόρφωσης – Κατάρτισης σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων στην Αξιολόγηση Μαθητών/μαθητριών (9)
Προτάσεις Επίλυσης: ρόλος Εκπαιδευτικών	<u>Κώδικες (5)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Μη Πρότερη Συμμετοχή σε Επιμόρφωση - Κατάρτιση σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων (7) • Πρότερη Επιμόρφωση - Κατάρτιση στη Σεξουαλική Αγωγή και την Ισότητα Φύλων (5) • Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης – Κατάρτισης σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων (11) • Επιμόρφωση - Κατάρτιση σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων με Βιωματικό κι Ενεργό Χαρακτήρα (5) • Ισότιμες Ευκαιρίες Μάθησης μέσω Επιμόρφωσης / Κατάρτισης σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων (10)
Ρόλος Οικογένειας	<u>Κώδικας (1)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Γονεϊκή Συμβολή (4)

2.8. Συνεισφορά Έρευνας

Το σύγχρονο σχολείο, λοιπόν, δεν μπόρεσε ακόμη να αντιμετωπίσει την παραγωγή, συντήρηση κι αναπαραγωγή έμφυλων ανισοτήτων, καθότι η διάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και κάποιες συνειδητές ή ασυνείδητες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δομούν δυσεπίλυτα εμπόδια (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017).

Επομένως, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής εντοπίζεται το πρόβλημα των έμφυλων διαφοροποιήσεων των επιδόσεων μεταξύ μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου κι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι έμφυλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών τους στο συγκεκριμένο μάθημα, πρόβλημα το οποίο αποτελεί αντικείμενο ερευνών σε διεθνές επίπεδο. Στον Ελληνικό χώρο δεν έχουν πραγματοποιηθεί σε μεγάλο εύρος αντίστοιχες έρευνες που να αφορούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Άρα, η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή επιδιώκει να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη έμφυλων διαφοροποιήσεων στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου και τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν το φαινόμενο. Επιπλέον, επιχειρεί να αναδείξει τη σημαντική συμβολή της αξιολόγησης για τη μάθηση και της επιμόρφωσης σε ζητήματα ισότητας φύλων στον περιορισμό της αξιολογικής μεροληψίας.

2.9. Ηθικοί προβληματισμοί

Οι ερευνητικές προσπάθειες κι οι ακαδημαϊκές διατριβές πρέπει να τίθενται σε ολιστική εξέταση ως προς τα ηθικά χαρακτηριστικά τους (Abed, 2015). Πιο συγκεκριμένα, η φύση του προς ερμηνεία θέματος η οποία αντλεί στοιχεία από τη θεματική περιοχή «Εκπαίδευση & Φύλο» αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο, ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες να προστατευτούν από επιβλαβή βιώματα ή δυσάρεστες συνέπειες και τέθηκε ως επιδίωξη η έρευνα να συνεπάγεται οφέλη για τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες (Abed, 2015) και μάλιστα οι ίδιες/ίδιες αντιλήφθηκαν τα οφέλη και ενδιαφέρθηκαν να ενημερωθούν για τα ευρήματα της έρευνας. Επίσης, για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας υπήρξε θεσμική έγκριση και αφού όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενημερώθηκαν για το θέμα, τους λόγους της πραγματοποίησης της έρευνας, τον σκοπό, τους στόχους και τη διάρκεια λήψης και ανάλυσης των δεδομένων λήφθηκε προφορική και γραπτή συγκατάθεση από όλους κι όλες για την εθελοντική συμμετοχή τους. Παράλληλα, ενημερώθηκαν και συμφώνησαν γραπτώς να ηχογραφούνται μέσω ηλεκτρονικού συστήματος καταγραφής για τους σκοπούς της μεταγραφής των συνεντεύξεων (Bryman, 2017). Φυσικά, πληροφορήθηκαν πως μπορούν να μην απαντήσουν σε κάποιο ερώτημα αν αυτό τους/τις δυσαρεστεί ή να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή της ερευνητικής διαδικασίας, δίχως ουδεμία αιτιολόγηση, εφόσον η συγκατάθεση αποτελεί μια αέναη

επαναδιαπραγμάτευση, φαινόμενο το οποίο ο/η ερευνητής/ερευνήτρια οφείλει να έχει υπόψιν του σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας (Abed, 2015). Τέλος, αναφέρθηκε από τον ερευνητή πως οι συλλεγόμενες πληροφορίες θα παραμείνουν αυστηρά ανώνυμες κι εμπιστευτικές και ότι τα συλλεχθέντα δεδομένα ενδέχεται να συμπεριληφθούν σε μελέτες και δημοσιεύσεις.

2.10. Αποτελέσματα

Σε αυτήν την ενότητα θα γίνει παράθεση των δεδομένων της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας. Παρακάτω, θα προσεγγιστούν, κατά σειρά, οι θεματικοί άξονες, οι οποίοι αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα και προέκυψαν ύστερα από τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης. Πιο ειδικά:

- Έμφυλες Διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα.
- Εκφάνσεις Έμφυλων Διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα.
- Αιτίες Διαφορετικών Επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα.
- Επιπτώσεις Έμφυλου Διαχωρισμού / Διαφορετικών Επιδόσεων Λόγω Έμφυλων Διακρίσεων.
- Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στον Γλωσσικό - Πολιτισμικό Γραμματισμό και στην Εκπαιδευτική Ισοτιμία.
- Προτάσεις Επίλυσης: ρόλος Εκπαιδευτικών.
- Ρόλος Οικογένειας.

2.10.1. Έμφυλες Διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα

Αρχικά, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με την ύπαρξη έμφυλων διαφοροποιήσεων αναφορικά με τις επιδόσεις του μαθητικού κοινού στο Γλωσσικό Μάθημα του Γυμνασίου. Μάλιστα, το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων τόνισε πως επιβεβαιώνει την ύπαρξή τους. Πιο αναλυτικά, η Ε.1 αναφέρει «*Θεωρώ πως ΥΠΑΡΧΟΥΝ και αυτό φαίνεται στους μαθητές*», ενώ παράλληλα ο Ε.8 τονίζει «*Ναι φυσικά υπάρχουν*». ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΩ». Στο ίδιο πλαίσιο, όταν ρωτήθηκε η Ε3 είπε «*Σίγουρα ΚΑΙ από την πλευρά των εκπαιδευτικών ΚΑΙ από των μαθητών*», δίνοντας έμφαση στη βεβαιότητά της για την ύπαρξη έμφυλων διαφοροποιήσεων που αφορούν όχι μόνο το εκπαιδευτικό δυναμικό αλλά και συνακόλουθα το μαθητικό.

2.10.2. Εκφάνσεις Έμφυλων Διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα

Στην πορεία της έρευνας, ζητήθηκε από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/συνεντευξιαζόμενες να αναφερθούν στον τρόπο που πιστεύουν πως παρουσιάζονται αυτές οι έμφυλες διαφοροποιήσεις. Μάλιστα, εντοπίστηκαν τρία μοτίβα που συμπεριλήφθηκαν σε τρεις κώδικες οι οποίοι ανέδειξαν το θέμα για να προσεγγιστεί το ερευνητικό ερώτημα που αφορά την αναζήτηση του τρόπου που ερμηνεύονται οι επιδόσεις μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα από τους/τις εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι/περισσότερες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως οι μαθήτριες υπερέχουν στη γλωσσική έκφραση και τόνισαν πως το φαινόμενο αυτό μπορεί να εντοπιστεί και στον προφορικό λόγο μα και στο γραπτό λόγο. Χαρακτηριστικά η Ε.12 τονίζοντας την εμπειρία αναφέρει ότι: *«Η εμπειρία μου δείχνει πως τα αγόρια δυσκολεύονται πάρα πολύ στο να εκφραστούν καλύτερα είτε γραπτώς είτε προφορικώς»*. Ενώ, η Ε.1 πρόσθεσε τη διαφοροποίηση στη χρήση πιο εμπλουτισμένου λεξιλογίου μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών: *«Τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις και προσέχουν περισσότερο το λεξιλόγιό τους, την έκφρασή τους, κάνουν περισσότερες ερωτήσεις»*. Παράλληλα, η Ε.7 πρόσθεσε: *«Εντοπίζονται στην ΠΡΟΣΛΗΨΗ του γλωσσικού αντικειμένου από τα κορίτσια»* και σε παρόμοιο μήκος η Ε.9 επισημαίνει: *«Συνήθως τα κορίτσια εκφράζονται πιο αναλυτικά απ' ό,τι τα αγόρια»*.

Ύστερα, αρκετοί/αρκετές από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/συνεντευξιαζόμενες αναφέρθηκαν και στην καλύτερη εικόνα του γραπτού λόγου των μαθητριών. Πιο συγκεκριμένα, η Ε.1, η οποία χρησιμοποίησε αρχικά τον όρο «παιδιά» ενώ αναφερόταν στα αγόρια τονίζει:

«Τα κορίτσια έχουν καλύτερο γραφικό χαρακτήρα, κάνουν καλύτερα γράμματα, προσέχουν, δηλαδή, τον γραπτό τους λόγο ενώ τα παιδιά (.) αγόρια ((άλλαξε μόνη της τον όρο «παιδιά» και τον έκανε «αγόρια»)) είναι πιο αυθόρμητα».

Επίσης, σε παρόμοιο πλαίσιο ήταν κι η απάντηση της Ε.12, η οποία αναφέρει:

«Κατά κύριο λόγο αν κάποιος δει γραπτό κείμενο παιδιού κι έχει εμπειρία θα καταλάβει αν το έχει γράψει αγόρι ή κορίτσι. Τα τετράδια, οι ασκήσεις και εν τέλει τα διαγωνίσματα των κοριτσιών προβάλλουν μια καλή εικόνα στον αναγνώστη. Από την άλλη, τα αγόρια δεν ενδιαφέρονται για αυτό».

Στη συνέχεια ο τρίτος κωδικός που προέκυψε αφορούσε την πληρέστερη αποτύπωση σκέψεων και συναισθημάτων από το γυναικείο μαθητικό δυναμικό. Πιο συγκεκριμένα, ο Ε.2 απάντησε:

«Τα κορίτσια γράφουν καλύτερα και πολύ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ δείχνουν να έχουν καλύτερη ΑΝΤΙΛΗΨΗ για το τι σκέφτονται και τι αισθάνονται, οπότε αυτό αποτυπώνεται ξεκάθαρα και στα γραπτά».

Με την Ε.10 να συμπληρώνει: «*Τα αγόρια ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΝΤΑΙ περισσότερο να αναπτύξουν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους στον γραπτό λόγο*», ενώ φαίνεται πως συμφωνούν η Ε.6: «*Τα αγόρια είναι πιο πρακτικά στον τρόπο σκέψης τους*» και η Ε.9: «*Τα κορίτσια δε διστάζουν να διατυπώσουν όλες τις βαθύτερες σκέψεις τους, ενώ τα αγόρια προσπαθούν να διατυπώσουν πιο λακωνικά τις απόψεις τους*», προσδίδοντας πιο συστηματική χρήση της λογικής στα αγόρια χαρακτηρίζοντάς τα παράλληλα και «*λακωνικά*» για να καταδείξουν περισσότερο τη λιτότητα της έκφρασής τους κι όχι τη μεστότητα των νοημάτων που προκύπτουν.

2.10.3 Αιτίες Διαφορετικών Επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα

Στη συνέχεια της διαδικασίας, τέθηκε ερώτημα που αφορούσε τις αιτίες για τις οποίες εντοπίζονται οι έμφυλες διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα. Μάλιστα, λήφθηκαν πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις που αφορούν τον τρόπο που ερμηνεύονται οι επιδόσεις μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα από τους/τις εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι Ε.1, Ε.4, Ε.6, Ε.8 και Ε.12, δηλαδή κοντά στο μισό του δείγματος, συμφώνησαν στην ύπαρξη βιολογικών παραγόντων που ορίζουν τη διαφοροποίηση των επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου. Μάλιστα, η Ε.6 προστρέχοντας στην εμπειρία της αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Από την εμπειρία μου νομίζω ότι είναι θέμα ΦΥΣΗΣ :: είναι έτσι η δομή του εγκεφάλου μάλλον των κοριτσιών που έχει μεγαλύτερη κλίση σε αυτά τα μαθήματα.»

Προχωρώντας, τίθενται κι ορισμένα αποσπάσματα απαντήσεων που συνδιαμόρφωσαν τον κωδικό που αφορά τις αντιλήψεις και τις στερεοτυπικές προκαταλήψεις σχετικά με την ύπαρξη έμφυλων ανισοτήτων στο γλωσσικό μάθημα, ο οποίος συνδιαμόρφωσε το προς ανάλυση θέμα. Μάλιστα, πρέπει να τονιστεί ότι ο συγκεκριμένος κωδικός εμφανίστηκε δέκα φορές, όντας ένας από τους πιο συχνά εντοπιζόμενους κωδικούς στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, σχολιάστηκε η ύπαρξη συνειδητών ή ασυνειδητών προκαταλήψεων, αφού η Ε.10 είπε: «*ΑΘΕΛΑ μας μερικές φορές μπορούμε να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά έτσι με στερεοτυπικές αντιλήψεις και στη συνέχεια η Ε.5 τόνισε: «Ξεκινάμε με το γεγονός ότι (.) οι ρόλοι :: μέσα στην κοινωνία είναι, σαφώς καθορισμένοι.»* κάνοντας λόγο για προκαθορισμένους έμφυλους ρόλους που λαμβάνονται μέσω μιας έμφυλης κοινωνικοποίησης στην οποία μετέχει το άτομο.

Επιπρόσθετα, η Ε.3 αναφέρει:

«Ναι, ΣΙΓΟΥΡΑ υπάρχει. Αυτό οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στην αντίληψη ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων. Επίσης, υπάρχει αντίληψη πως οι

γυναίκες είμαστε πιο θεωρητικά μυαλά, ενώ οι άντρες πιο θετικά και μαθηματικά μυαλά».

Και στο ίδιο μήκος ο Ε.8 πρόσθεσε στερεότυπα που αφορούν τη σύγχρονη και τη μελλοντική ενασχόληση των κοριτσιών με τις επιστήμες STEM:

«Κοινωνικοί παράγοντες :: υπάρχει και η αντίληψη ότι τα κορίτσια βέβαια είναι καλύτερα στις θεωρητικές επιστήμες έναντι των αγοριών που είναι καλύτερα στις θετικές.»

Παράλληλα, η Ε.4 έδωσε σημασία σε έμφυλες δραστηριότητες, οι οποίες εμφανίζονται στο οικογενειακό πλαίσιο, διαιώνονται στο σχολικό περιβάλλον και αποκρυσταλλώνονται με την αλληλεπίδραση στον κοινωνικό περίγυρο:

«Οι δραστηριότητες που κάνουν στο σχολείο και στην καθημερινότητά τους, τα βιώματά τους, τι τους αρέσει να μελετούνε. Για παράδειγμα, υπάρχουν κορίτσια που παίζουν ποδόσφαιρο, όμως υπάρχει αυτή η ΔΙΧΟΤΟΜΗΣΗ, ειδικά από τους γονείς. Τα στερεότυπα εξακολουθούν να υπάρχουν και να διαιώνίζονται.»

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν ορισμένα αποσπάσματα της συνέντευξης τα οποία δημιούργησαν μοτίβα που οδήγησαν στην πραγμάτωση του τρίτου κώδικα του συγκεκριμένου θέματος, κώδικας, ο οποίος αφορά τις προσδοκίες που λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες των φορέων αγωγής και εκπαίδευσης που συντελούν στις έμφυλες ανισότητες στο γλωσσικό μάθημα. Πιο αναλυτικά:

Η Ε.5 αναφέρει φαινόμενα:

«Σε αυτό που περιμένουμε οι άλλοι από αυτούς, ακόμα και εμείς οι εκπαιδευτικοί, ξεκινώντας μάλλον από τους γονείς, άρα τις προσδοκίες. Θεωρώ δηλαδή πως πολλές φορές περιμένουμε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ απ' τα κορίτσια και είμαστε πολύ πιο εύκολα ευχαριστημένοι από τα αγόρια. Αναπαράγουμε πολλές φορές αυτούς τους ρόλους, να συνειδητοποιήσουμε τις προσδοκίες που μπορεί να έχουμε από τα αγόρια και από τα κορίτσια.»

Και η Ε.7 συμπληρώνει:

«Είναι οι προσδοκίες των ΓΟΝΙΩΝ επάνω στο κορίτσι που είναι λίγο πιο σφιχτές, αν μπορούσα να χρησιμοποιήσω αυτόν τον όρο και από κει και πέρα νομίζω πηγαίνει και στο κομμάτι των δικών μας ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ. Έχω την

αίσθηση ότι ακόμη κι εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε διαφορετικές προσδοκίες από τα κορίτσια και διαφορετικές προσδοκίες από τα αγόρια.

2.10.4. Επιπτώσεις Έμφυλου Διαχωρισμού / Διαφορετικών Επιδόσεων λόγω Έμφυλων Διακρίσεων

Για τη συνολική προσπάθεια ερμηνείας των επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι συνεντευξιαζόμενοι/συνεντευξιαζόμενες ρωτήθηκαν αναφορικά με τις επιπτώσεις που δύνανται να υπάρξουν λόγω της έμφυλης διάκρισης στις επιδόσεις και δημιουργήθηκε κωδικός που θέτει ως κύρια επίπτωση τη γυναικεία υποεκπροσώπηση στις επιστήμες STEM, με τον κωδικό να επαναλαμβάνεται από 7 εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, η Ε.1 αναφέρει: *«Τα κορίτσια :: κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων ασχολούνται περισσότερο με τα θεωρητικά μαθήματα και @@@ τα αγόρια με τα τεχνολογικά»* ενώ συμφωνούν με αυτήν την άποψη και οι εκπαιδευτικοί Ε.11 και Ε.12.

Παράλληλα, η Ε.4 αναφέρει:

«Ναι, παρότι έχουν γίνει κάποια βήματα. Υπάρχει ακόμη αυτή η διχοτόμηση και εντοπίζεται στις θεωρητικές επιστήμες πλειοψηφία γυναικεία :: και αντίστοιχα στις θετικές επιστήμες εκπροσωπείται ο επιστημονικός κλάδος από άνδρες κατά βάση.»

Και στη χειραφέτηση των γυναικών αναφέρθηκε η Ε.7, λέγοντας:

«Νομίζω ότι οφείλεται στο γεγονός ότι έχει το γυναικείο φύλο πια σε ένα σημείο χειραφετηθεί οπότε έχουν πέσει κάποια ΚΑΣΤΡΑ :: ανδρικών-ανδροκρατούμενων επαγγελμάτων.»

2.10.5. Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στον Γλωσσικό - Πολιτισμικό Γραμματισμό και στην Εκπαιδευτική Ισοτιμία

Το συγκεκριμένο θέμα προέκυψε μέσα από τη δόμηση πέντε κωδικών, ώστε να δοθεί απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την ερμηνεία του τρόπου επιρροής των επιλεγόμενων μορφών αξιολόγησης στη μαθησιακή πορεία - στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ξεκινώντας, προϋπόθεση για την ένταξη στο δείγμα ήταν οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες να έχουν λάβει μέρος έστω σε μια επιμόρφωση - κατάρτιση στην αξιολόγηση. Έτσι, σε ερώτημα του ερευνητή σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης παρουσιάστηκαν γνωστικά κεφάλαια που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση από το σύνολο των συνεντευξιζόμενων. Αναλυτικότερα:

Η Ε.3 δήλωσε:

« Ξεκινάμε με την αρχική, η οποία γίνεται στην αρχή της διδασκαλίας. Μετά υπάρχει η ενδιάμεση, η οποία συμβαίνει κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και μετά η τελική όπου στην ουσία είναι μια σύγκριση στο αρχικό και τελικό στάδιο και εξετάζεται αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι, αν κατάφεραν οι μαθητές να κατακτήσουν και να αφομοιώσουν τις γνώσεις».

Όπως κι η Ε.9:

«Είναι η αρχική, η διαγνωστική δηλαδή, η δεύτερη είναι η συνεχής, διαμορφωτική ή αξιολόγηση για τη μάθηση και τελευταία είναι η αθροιστική, τελική ή αξιολόγηση της μάθησης».

Στη συνέχεια, σε ερώτημα που τέθηκε σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζει το φύλο των μαθητών/μαθητριών τον επιλεγόμενο τρόπο αξιολόγησης, τρεις από τους/τις δώδεκα εκπαιδευτικούς και πιο συγκεκριμένα οι Ε.1, Ε.7 κι Ε.9 απάντησαν πως πράγματι συνειδήτα ή ασυνειδήτα παίζει ρόλο το φύλο των μαθητών/μαθητριών στον επιλεγμένο τρόπο αξιολόγησης, ενώ οι υπόλοιποι 9 τόνισαν πως δεν επηρεάζει. Πιο συγκεκριμένα:

Η Ε.1 ανέφερε:

« :::: Θεωρώ, πως ναι (.) Θέλοντας και μη έχοντας στο μυαλό μας ότι τα κορίτσια ίσως έχουν καλύτερο γραφικό χαρακτήρα ή κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη, επηρεάζεται θεωρώ από το φύλο των μαθητών μου η μορφή αξιολόγησης, ναι.»

Και σε υποερώτημα σχετικά με το ποια μορφή επιλέγει για κάθε φύλο η Ε.1 πρόσθεσε:

«Στα αγόρια ίσως χρησιμοποιώ περισσότερα δοκίμια τελικής αξιολόγησης ενώ στα κορίτσια περισσότερο μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης.»

Μάλιστα, η Ε.7 μιλώντας για «θηλυκά» διαγωνίσματα επεσήμανε ότι:

«Όταν παίρνω τα διαγωνίσματά τους έχω την τάση να ξεκινώ από τα θηλυκά διαγωνίσματα γιατί τυχαίνει οι μαθήτριες να είναι καλύτερες μαθήτριες, να έχουν δηλαδή καλύτερες επιδόσεις, νομίζω ότι τα μάτια μου θέλουν να δουν πρώτα ένα καλό διαγώνισμα και μετά να οδηγηθούν σε ένα λιγότερο καλό.»

Η Ε.9 έθεσε μια διαφορετική στρατηγική από την Ε.7 αναφορικά με την προτεραιότητα διόρθωσης των τελικών γραπτών δοκιμίων, αφού είπε χαρακτηριστικά:

«Διακρίνω ότι σε έναν βαθμό επηρεάζεται, και αυτό κυρίως το παρατηρώ στον εαυτό μου, όταν προσπαθώ να διορθώσω γραπτά των κοριτσιών κυρίως στο τέλος της διόρθωσής μου επειδή θεωρώ πως θα είναι πιο καλά γραμμένα, άρα δε θα με κουράσουν τόσο.»

Αντίθετα, η Ε.12 δεν επηρεάζεται δίνοντας σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες τα ίδια δοκίμια ανεξαρτήτως μαθησιακού προφίλ, θρησκείας, κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών κι εθνικότητας, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά *«Όχι χρησιμοποιώ για όλα τα τμήματα και για όλο το δυναμικό τα ίδια τεστ και διαγωνίσματα.»*

Και η Ε.6 συμφωνεί λέγοντας:

«Προσωπικά όχι δε χρησιμοποιώ το φύλο των μαθητών. Θεωρώ ότι είναι @@@ ισότιμοι, δεδομένου ότι όλα τα παιδιά έχουνε ::: τις ίδιες ικανότητες άσχετα με το πόσο τις έχει αναπτύξει ο καθένας.»

Συνεχίζοντας, σε ερώτημα σχετικά με τον τρόπο ισχυροποίηση της αξιολόγησης για τη μάθηση, η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων αναφέρθηκε στη χρήση σύγχρονων εργαλείων μάθησης, όπως το portfolio, η μέθοδος project και οι ρουμπρικές αξιολόγησης, δημιουργώντας έναν νέο κωδικό. Βέβαια, ούτε ένας/μία εκ του δείγματος δεν αναφέρθηκε σε οποιοδήποτε τέτοιο εργαλείο προτού τεθεί το ερώτημα, παρά μόνο σε δοκίμια τελικής αξιολόγησης. Πιο αναλυτικά:

Η Ε.3 αναφέρει:

« (.) Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πιο βιωματικούς και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως τα ημερολόγια, portfolio, project ή ρουμπρικές αξιολόγησης.»

Κι ο Ε.8 προσθέτει:

«Θα πρέπει να χρησιμοποιηθούνε πιο σύγχρονα εργαλεία για :::την αξιολόγηση, portfolio, project, ημερολόγια, συνεντεύξεις».

Έπειτα, αναδείχθηκε ο κωδικός συμβολή της επιμόρφωσης - κατάρτισης σε προσεγγίσεις ισότητας φύλων στην αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών, στον οποίο συμπεριλήφθηκαν ορισμένες απαντήσεις που αναφέρθηκαν στον επαναπροσδιορισμό αξιολογικών κριτηρίων και την αποκρυστάλλωση μιας αξιολόγησης για τη μάθηση, η οποία θα επιφέρει την καταπολέμηση των έμφυλων διακρίσεων και την εκπαιδευτική ισοτιμία. Πιο συγκεκριμένα, η Ε.11 αναφέρει: *«Να επαναπροσδιορίσω κάποια από τα κριτήριά μου και να λειτουργήσω πιο αντικειμενικά για όλο μου το μαθητικό κοινό»*. Ο Ε.8 τόνισε: *« ::: Θα κατάφερα να διαμορφώσω μία αξιολόγηση ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ»* ώστε να καταλήξει η Ε.7 πως: *«Να βλέπουμε όλα τα παιδιά απέναντί μας όχι ως αγόρια και ως κορίτσια ούτε ως καλούς και κακούς μαθητές αλλά ισότιμα»*.

2.10.6. Προτάσεις Επίλυσης: ρόλος Εκπαιδευτικών

Αυτό το θέμα δημιουργήθηκε από το ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά τον τρόπο που σχετίζεται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών, σύμφωνα με τις αρχές της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής, με τη μαθησιακή πορεία των τελευταίων στο γλωσσικό μάθημα και διαμορφώθηκαν πέντε κωδικοί.

Αρχικά, μόλις τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι Ε.3, Ε.4, Ε.6, Ε.12 έχουν λάβει μέρος σε κάποια επιμόρφωση ισότητας φύλων κι εξ αυτών κάποιου/κάποιες μετείχαν σε σεμινάρια με έμφαση στη Σεξουαλική Αγωγή.

Η Ε.3 επισημαίνει:

«Μέσα στον κύκλο σεμιναρίων υπήρχε αναφορά στην ισότητα των φύλων και ήταν σε συνδυασμό με τη ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ και εμπειρείαν στατιστικά στοιχεία και προτεινόμενες πράξεις που μπορούν να γίνουν για να ενισχύσουμε την ΙΣΟΤΗΤΑ στο σχολείο.»

Η Ε.6 τονίζει:

« Έχω παρακολουθήσει σεμινάριο που προωθεί την ισότητα των δύο φύλων :::: Στόχο είχε να ενδυναμώσει τα παιδιά ως προς την ψυχική τους ανθεκτικότητα περισσότερο, με απώτερο στόχο την καλύτερη επίδοση.»

Επίσης, η Ε.4 αναφέρεται στην έμφυλη γλώσσα, για την οποία απέκτησε γνωστικά κεφάλαια σε επίπεδο μεταπτυχιακού προγράμματος.

Πιο ειδικά, τονίζει η Ε.4:

«Στο μεταπτυχιακό έχουμε εστιάσει σε τέτοιες θεματικές στα πλαίσια του γλωσσικού σεξισμού, της έμφυλης γλώσσας, δηλαδή γλώσσα ανδρών-γλώσσα γυναικών και κυρίως να εντοπίσουμε ΠΩΣ υφίσταται ώστε να γίνει προσπάθεια να βελτιωθεί η κατάσταση.»

Ενώ η Ε.12 αναδεικνύει τη στάση ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στις επιμορφώσεις και στον τρόπο που αυτές επιτελούνται, καθώς τόνισε πως ακόμη κι αν γίνονται επιμορφώσεις στις εκπαιδευτικές δομές, αυτές δεν τελεσφορούν. Πιο αναλυτικά:

«Γίνονται κάποια σεμινάρια και στο σχολείο που έχουν ανάλογες θεματικές. Βέβαια, έχουμε τόσες υποχρεώσεις που δεν ασχοληθήκαμε ουσιαδώς.»

Από τους/τις υπόλοιπους/υπόλοιπες συνεντευξιαζόμενους/συνεντευξιαζόμενες τρεις και πιο συγκεκριμένα οι Ε.1, Ε.2, Ε.9 πρόσθεσαν τον όρο «δυστυχώς», λέγοντας πως δεν έχουν λάβει συμμετοχή στην επιμόρφωση, όπως η Ε.9: *«Δεν έχω παρακολουθήσει πρόγραμμα συγκεκριμένο τέτοιο, ΔΥΣΤΥΧΩΣ»*, ενώ οι λοιποί/λοιπές αρνήθηκαν σχεδόν μονολεκτικά, όπως η Ε.10: *«ΟΧΙ. Εγώ προσωπικά όχι.»*

Ύστερα, αναδείχθηκε ο κωδικός που αφορά την αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης - Κατάρτισης σε προσεγγίσεις φύλου με όλους/όλες τους/τις εκπαιδευτικούς να συμφωνούν πως η συμμετοχή σε τέτοιου είδους θεματικές είναι μείζονος σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, η Ε.6 τόνισε: *«Ναι το θεωρώ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ. Θεωρώ ότι πρέπει να είναι ΔΙΑ ΒΙΟΥ αυτή η επιμόρφωση»* και η Ε. παρέθεσε: *«ΣΙΓΟΥΡΑ, είναι ένα κομμάτι που με ενδιαφέρει πολύ. Θα ήθελα να υπάρχει μια κατευθυντήρια γραμμή για τη διαχείριση τέτοιων ζητημάτων.»* Μάλιστα, η Ε.4 πρόσθεσε ένα δεδομένο σχετικά με τα φύλα που δεν επισημάνθηκε από κάποιον/κάποια άλλον/άλλη συνεντευξιαζόμενο/συνεντευξιαζόμενη:

«Είναι σημαντικό εμείς οι εκπαιδευτικοί κι ειδικά εμείς οι φιλόλογοι ((χαμογελά)) να εστιάσουμε σε τέτοιες σπουδές. (.) γιατί τα φύλα είναι ΡΕΥΣΤΑ και δεν είναι παγιωμένα.»

Προχωρώντας, τέθηκε ερώτημα που αφορούσε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για το τι θα επιθυμούσαν να περιλαμβάνει μια τέτοιου είδους επιμόρφωση με την ανάδειξη απαντήσεων που οδήγησαν στον κωδικό που σχετίζεται με τον βιωματικό κι ενεργό χαρακτήρα αυτών των καταρτίσεων. Πιο ειδικά:

Ο Ε.8:

«Αυτή η επιμόρφωση ::: πρέπει να περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή νομίζω των συμμετεχόντων και να μαθαίνω δηλαδή από τα ΒΙΩΜΑΤΑ των συνομηλητών και συνομηλητριών.»

Ενώ η Ε.11 συμπληρώνει:

«Εύρεση νέων τρόπων προσέγγισης και ειδικά όταν αυτή γίνεται με βιωματικό και διαδραστικό τρόπο, μέσω των εμπειριών.»

Στη συνέχεια, ο κωδικός που εντοπίστηκε αφορούσε την ισοτιμία ευκαιριών μάθησης μέσω καταρτίσεων σε προσεγγίσεις φύλου. Πιο αναλυτικά:

Η Ε.6 τονίζει:

«Θα εξαλειφθούν και όποιες διακρίσεις υπάρχουν ή όποιες διαφορές υπάρχουνε μεταξύ των μαθητών, με στόχο τη ψυχική τους ενδυνάμωση και την ενθάρρυνσή τους για ενεργότερη συμμετοχή.»

Κι ο Ε.2 συμπληρώνει: *«ΑΝΟΙΚΤΟ κι ΙΣΟΝΟΜΟ σχολείο, ισότιμες ευκαιρίες ανεξάρτητα από τον κλάδο, την κατεύθυνση (.) και το φύλο».* Επίσης, η Ε.9 επαναφέρει την εκπαιδευτική ισοτιμία: *«Πιστεύω ότι θα παροτρύνει μαθητές και μαθήτριες παρέχοντάς τους ισότιμες ευκαιρίες να συμμετέχουν στο γλωσσικό μάθημα.».* Παράλληλα, η Ε.10 τονίζει αναφορικά και με τα παιδιά τα οποία μετέχουν της έμφυλης κοινωνικοποίησης: *«Θα μας βοηθούσε να ΕΞΑΛΕΙΨΟΥΜΕ στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών».*

2.10.7. Ρόλος Οικογένειας

Αυτό το θέμα αποτελείται από έναν κωδικό που αναφέρεται στην ολιστική συμμετοχή της οικογένειας στην αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η Ε.6 επισημαίνει: «*Με παρότρυνση από τις οικογένειες κι ενεργή συμμετοχή τους*» κι η Ε.11: «*Θεωρώ ότι για να αμβλυνθούν αυτές οι διαφορές η οικογένεια, πρέπει να παρέχει κίνητρα.*», αναδεικνύοντας τον ρόλο του πρωτογενούς φορέα αγωγής όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά στην αντιμετώπιση έμφυλων νορμών.

2.11. Συζήτηση

2.11.1. Έμφυλες Διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα

Η ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, καταδεικνύει την ύπαρξη απόψεων που τεκμηριώνουν τις διαφορετικές επιδόσεις ανά φύλο, τα αίτια και τις επιπτώσεις. Μάλιστα, τα ευρήματά επιβεβαιώνονται από πρότερες εμπειρικές έρευνες που είχαν ως αντικείμενο τις γλωσσικές επιδόσεις κοριτσιών/αγοριών, (Contreras, 2023. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.ά, 2000. Falch & Naper, 2013. Gibbons & Chevalier, 2008. Lavy & Megalokononou 2019. Lavy & Sand, 2018. Protivínský & Münich 2018. Terrier, 2020). Τα πορίσματα παρουσιάζουν αντιλήψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες συμπλέκονται με άλλους παράγοντες, όπως η έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας, η απουσία επιμόρφωσης-κατάρτισης σε ζητήματα ισότητας φύλων ή η έμφυλη κοινωνικοποίηση στα πλαίσια της οικογένειας ή το φύλο των εκπαιδευτικών συνθέτοντας την έμφυλη διαφοροποίηση στο γλωσσικό μάθημα, η οποία επιφέρει παιδαγωγική ανισοτιμία και αναδεικνύει έλλειμμα δημοκρατικής συμμετοχής και κοινωνικής δικαιοσύνης.

2.11.2. Εκφάνσεις Έμφυλων Διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα

Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε πως οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την υπεροχή των μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα λαμβάνοντας επιβεβαίωση από δεδομένα πρότερων ερευνών (Contreras, 2023. Falch & Naper, 2013. Gibbons & Chevalier, 2008. Lavy & Sand, 2018. Protivínský & Münich 2018. Terrier, 2020). Μάλιστα, επισημαίνεται διαφορά στη γλωσσική έκφραση, στην καλύτερη εικόνα του γραπτού, στην πληρέστερη αποτύπωση σκέψεων από τις μαθήτριες σε σχέση με τους μαθητές, προσθέτοντας και την καλύτερη

αποτύπωση συναισθημάτων από την πλευρά των κοριτσιών στις έρευνες (Fauzan, 2016. Reilly, Neumann & Andrews, 2019). Τέλος, τα πορίσματα αυτής της έρευνας συσχετίζονται και με τις σταθερά καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών στις αναγνωστικές δεξιότητες, στην κατανόηση, ανάλυση και ανασύνθεση κειμένων, όπως προκύπτουν από τους δύο τελευταίους διαγωνισμούς της Pisa (OECD, 2019, 2023).

2.11.3. Αιτίες Διαφορετικών Επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα

Συνεχίζοντας, η έρευνα αυτή έρχεται σε συμφωνία με πορίσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τις αιτίες διαφορετικών επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η αντίληψη σχετικά με τον βιολογισμό, όπως και στην έρευνα της Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.ά., (2000). Φαίνεται, έτσι, πως δεν έχει αναγνωριστεί κι αποδομηθεί το σύστημα Λόγων (Discourses), το οποίο καθορίζει ως αποκλίνον ότι δε συνάδει με την ουσιοκρατία, επιβάλλοντας μια δυαδική διάκριση των φύλων με βάση βιολογικούς παράγοντες. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι διαφορές επιδόσεων μεταξύ των φύλων δεν πρέπει να λαμβάνονται ως βιολογικά αποκυήματα, αλλά παράγωγα κοινωνικών νορμών, όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της Fauzan (2016).

Συνακόλουθα, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε έμφυλες προκαταλήψεις, συνειδητές, οι οποίες επιβεβαιώνονται κι από την έρευνα των Lavy & Megalokonomou, (2019) ή ασυνειδητές, όπως προκύπτει κι από την έρευνα των Doornkamp et al., (2022). Πιο ειδικά, φάνηκε πως οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για το μαθητικό κοινό αποτελούν ένα χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών με αντοχή στο χρόνο (Lavy & Megalokonomou, 2019) προσδίδοντας παγιωμένα χαρακτηριστικά στις/τους μαθήτριες/μαθητές, αναμένοντας συγκεκριμένα επιτεύγματα και ρόλους. Μάλιστα, τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας, δείχνουν εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένες αναμονές ομαδοποιημένες υπό την ομπρέλα του φύλου, όπως επιβεβαιώνεται κι από την έρευνα της Fauzan (2016), αναμονές οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο αξιολόγησής των μαθητών/μαθητριών τους. Επίσης, έντονο προβληματισμό παρουσιάζει ότι ελάχιστοι/ελάχιστες από το δείγμα αντιλαμβάνονταν, έστω επιδερμικά, τις έμφυλες αντιλήψεις τους, όπως και στην έρευνα της Κανταρτζή (1996), ενώ καμία/κανείς δεν αντιλήφθηκε την ευρεία χρήση σεξιστικής γλώσσας στην οποία προέβαινε χρησιμοποιώντας μόνιμα τη χρήση του αρσενικού γένους ή τη χρήση της λέξης «παιδιά» για την αναφορά στα αγόρια, γεγονός που ενισχύεται μεταξύ άλλων κι από την ευρεία χρήση σεξιστικής γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια, όπως καταδεικνύεται και στην έρευνα των Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου (2017).

Τέλος, διεθνείς έρευνες (Contreras, 2023. Falch & Naper, 2013. Gibbons & Chevalier, 2008 Lavy & Megalokonomou, 2019. Lavy & Sand, 2018. Protivínský & Münich 2018. Terrier, 2020.) κι ελληνικές έρευνες όπως της Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.ά. (2000) και της Κανταρτζή (1996) επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της συγκεκριμένης διατριβής σχετικά με την ύπαρξη προσδοκιών των εκπαιδευτικών οι οποίες συμβάλλουν στην έμφυλη διαφοροποίηση των επιδόσεων στο γλωσσικό μάθημα του Γυμνασίου. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίες/οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης διατριβής φάνηκε να κατευθύνονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις και

αναμονές εκ προοιμίου απλοποιητικές και προσχεδιασμένες, αφού προσδοκούσαν στο σύνολό τους καλύτερες επιδόσεις από τα κορίτσια στα θεωρητικά μαθήματα, προσδοκίες οι οποίες λειτουργούσαν κι ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Τα πορίσματα ανέδειξαν μια μονιμοποίηση στη διαφορά της βαθμολόγησης αγοριών και κοριτσιών η οποία παραμένει παρά τον τύπο του σχολείου, δηλαδή δημόσιου ή γενικού, το μέγεθός του και τη γεωγραφική του θέση, τα οποία επιβεβαιώνονται κι από την έρευνα του Contreras (2023). Επίσης, αυτή η έρευνα καταδεικνύει πως ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα μαθήματα ως «ανδρικά» θετικά μαθήματα ή «γυναικεία», όπως το γλωσσικό μάθημα -χαρακτηρισμοί που εντοπίστηκαν και στην έρευνα της Δεληγιάννη – Κουϊμτζή κ.ά. (2000)-, ή ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων μπορούν να αποκρυσταλλώσουν ή να αποδομήσουν έμφυλα στερεότυπα, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου (2017). Μάλιστα, τα πορίσματα της συγκεκριμένης διατριβής προσθέτουν στην ακαδημαϊκή έρευνα και την επιρροή της επιλογής των μέσων αξιολόγησης ή των μορφών της στην ενίσχυση ή την αποδόμηση στερεότυπων, αφού φάνηκε πως η ευρεία χρήση της τελικής αξιολόγησης δομούσε «γυναικεία» και «ανδρικά» διαγωνίσματα και συνακόλουθα «γυναικείες» κι «αντρικές» επιδόσεις.

2.11.4 Επιπτώσεις Έμφυλου Διαχωρισμού / Διαφορετικών Επιδόσεων λόγω Έμφυλων Διακρίσεων

Από τη συγκεκριμένη διατριβή προκύπτει πως οι διαφορετικές επιδόσεις λόγω έμφυλων διακρίσεων μπορούν να διευρύνουν το χάσμα μεταξύ των φύλων επιφέροντας τη γυναικεία υπο-εκπροσώπηση στον κλάδο STEM, όπως επιβεβαιώνεται κι από έρευνες των Ertl, Luttenberger & Paechter (2017) και Βεκύρη & Σχορετσανίτου (2011). Πιο συγκεκριμένα, διαφάνηκε πως οι έμφυλες αντιλήψεις των διδασκόντων/διδασκουσών σε συνδυασμό με άλλους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, δύνανται να επηρεάσουν την επιλογή των μετέπειτα σπουδών που θα ακολουθήσουν οι διδασκόμενοι/διδασκόμενες, δεδομένα τα οποία ενισχύονται από την έρευνα των Lavy & Megalokonomou (2019) και την έρευνα των Βεκύρη & Σχορετσανίτου (2011), αιτιολογώντας την υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στον κλάδο STEM. Αντιστοίχως, τα αποτελέσματα που προέκυψαν έρχονται και σε πλήρη συμφωνία με την έρευνα των Lavy & Sand (2018), αφού παρουσιάστηκε πως η μεροληπτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και στις επαγγελματικές επιλογές και τις αποδοχές στην ενήλικη ζωή, καθώς τα κορίτσια αποθαρρύνονται από την ολιστική ενασχόλησή τους με επαγγελματικές επιλογές που αφορούν τις STEM (OECD, 2018). Κάποιοι/κάποιες από το δείγμα αναφέρθηκαν στη βελτίωση της γυναικείας εκπροσώπησης στις STEM, δεδομένο που μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη δόμηση εσωτερικών κινήτρων για την υπερπήδηση των εμποδίων ενασχόλησης με τις STEM, όπως προβάλλεται και στην έρευνα των Βεκύρη & Σχορετσανίτου (2011). Όμως, τα βήματα προς τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των φύλων έχουν ελάχιστα αποτελέσματα, απαιτώντας ολιστική επαναπροσέγγιση των δράσεων (Ertl, Luttenberger & Paechter, 2017) και ενίσχυση των επιμορφώσεων με θεματικές

ισότητας φύλου, όπως προτείνεται και στην έρευνα των Βεκύρη & Σχορετσανίτου (2011). Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί πως οι γυναίκες Φιλολόγοι του δείγματος ήταν δέκα έναντι δύο αντρών, δεδομένο που δείχνει πως λαμβάνεται ως ένα «γυναικείο» επάγγελμα στερεοτυπικά χαρακτηριζόμενο με στοιχεία αντίθετα από αυτά που φαίνονται πως απαιτούνται στις STEM.

2.11.5 Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στον Γλωσσικό - Πολιτισμικό Γραμματισμό και στην Εκπαιδευτική Ισοτιμία

Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να προσθέσει ορισμένα σημαντικά πορίσματα σχετικά με τον ρόλο της αξιολόγησης στον γλωσσικό - πολιτισμικό γραμματισμό και στην εκπαιδευτική ισοτιμία. Πιο συγκεκριμένα, επισημάνθηκαν έμφυλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες επηρέαζαν την αξιολόγησή τους, πορίσματα τα οποία επιβεβαιώνονται από εμπειρικές έρευνες οι οποίες παρείχαν ανώνυμα (τυφλά) και επώνυμα (μη τυφλά) δοκίμια προς αξιολόγηση (Contreras, 2023. Lavy & Sand, 2018. Terrier, 2015). Μάλιστα, αν και το δείγμα που επιλέχθηκε είχε στο σύνολό του καταρτιστεί στην επιστήμη της Αξιολόγησης διαπιστώθηκε πως λίγοι/λίγες εκπαιδευτικοί του δείγματος πραγμάτωναν τα μορφωτικά τους κεφάλαια σχετικά με την αξιολόγηση σε επίπεδο τάξης, προς επίρρωση της πρότερης έρευνας των Siegel & Wissehr (2011). Επίσης, σε κάποια περίπτωση τονίστηκε πως χρησιμοποιείται η αξιολόγηση της μάθησης για τα αγόρια, δεδομένο που έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα της Κανταρτζή (1996), ενώ τα πορίσματα αυτής της διατριβής συμφωνούν με την έρευνα του (Contreras, 2023) καθώς τέτοιες αξιολογικές επιλογές επιφέρουν δυσάρεστες επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, στη δόμηση εσωτερικών κινήτρων κι εν τέλει στην απομάκρυνσή τους από την ολιστική εμπλοκή τους στη μαθητική διαδικασία. Επίσης, έγινε λόγος για «θηλυκά» διαγωνίσματα τα οποία είναι πιο εύκολα στην τελική αξιολόγηση, πόρισμα που ενισχύει την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και έρχεται σε μερική αντίθεση με την έρευνα των (Doornkamp et al., 2022), οι οποίοι/οποίες ενώ παρείχαν δοκίμια σε εκπαιδευτικούς με ονόματα που λογίζονται ως «ανδρικά» ή «γυναικεία» διαπίστωσαν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κατά μέσο όρο, δε χαρακτηριζόταν από έμφυλες προκαταλήψεις αλλά σχετιζόταν ίσως με κάποιες σιωπηρές προσδοκίες. Έτσι, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια αξιολογικής κουλτούρας, η οποία θα ενισχύσει την εκπαιδευτική ισοτιμία, όπως επιβεβαιώνεται κι από την έρευνα των Siegel & Wissehr (2011). Τα πορίσματα επισημαίνουν, επίσης, την ανάγκη για γνήσια βιωματική και δια βίου επιμόρφωση για τη θεώρηση της αξιολόγησης ως διαδικασίας μάθησης και την αποκρυστάλλωση της χρήσης εργαλείων αξιολόγησης για τη μάθηση, όπως το portfolio, οι ρουμπρικές αξιολόγησης, το project ή το ημερολόγιο, με στόχο οι αξιολογούμενοι/αξιολογούμενες να παρωθούνται στην αυτοολοκλήρωσή τους, μέσα σε τάξεις δημοκρατίας, συμπερίληψης, ισοτιμίας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

2.11.6. Προτάσεις Επίλυσης: ρόλος Εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τις προτάσεις επίλυσης και τον ρόλο των εκπαιδευτικών διαφαίνεται μία υπεραπλούστευση, εκ μέρους των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, η οποία δεν είναι τυχαία. Πιο συγκεκριμένα, ελάχιστοι/ελάχιστες, εκ του δείγματος, ήταν επιμορφωμένοι/επιμορφωμένες σε ζητήματα ισότητας φύλου, Φεμινισμού ή Σεξουαλικής Αγωγής, αλλά φάνηκε πως ακόμη κι αν αυτοί/αυτές χαρακτηρίζονταν από κάποια έστω γνωστικά κεφάλαια δεν αντιλαμβάνονταν τη Φεμινιστική Παιδαγωγική ως βιωματικό εκπαιδευτικό μοντέλο για τον κοινωνικό μετασχηματισμό της πατριαρχικής κουλτούρας και την ανατροπή των παραδοσιακών σχέσεων εξουσίας, όπως επιβεβαιώνεται και σε έρευνα των Lucas-Palacios, García-Luque & Delgado-Algarra (2022). Ακόμη, αυτή η διατριβή παρουσιάζει πως ούτε οι επιμορφωμένοι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν μπόρεσαν να πραγματώσουν στις τάξεις τους μεθοδολογία η οποία να χαρακτηρίζεται από τις αρχές της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής, όπως παρουσιάζεται και στην έρευνα των Lucas-Palacios, García-Luque & Delgado-Algarra (2022), ενώ η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή προσθέτει την ολική απουσία των βιωμάτων των παιδιών κι ιδιαίτερα των κοριτσιών κατά την εκπαιδευτική πράξη και την εκπαιδευτική αξιολόγηση, πόρισμα που ενισχύει την αναγκαιότητα χρήσης μαθητοκεντρικών στρατηγικών διδασκαλίας, υπό το πρίσμα της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής. Επίσης, αν και μικρό ποσοστό του δείγματος είχε επιμορφωθεί στη Σεξουαλική Αγωγή δεν αναφέρθηκε σε κάποιο πρόγραμμα ή δράση τα οποία πραγματοποιήθηκαν εντός των σχολικών δομών. Παράλληλα, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και χρήζουν ουσιώδους επιμόρφωσης στη Σεξουαλική Αγωγή, δεδομένα που έρχονται να προσθέσουν στην έρευνα των Καδιγιαννόπουλου, Καραβίδα, Γαλανοπούλου & Γαλανοπούλου (2020) οι οποίοι/οποίες αναφέρθηκαν στα ελάχιστα προγράμματα αντίστοιχης θεματικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τα γνωστικά ελλείμματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Σεξουαλική Αγωγή. Βέβαια, τα πορίσματα της έρευνας προβάλλουν πως αρκετές/αρκετοί από το δείγμα έδειξαν καλή θέληση και ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις - καταρτίσεις αναφορικά με την ισότητα φύλων. Όμως, αυτά μόνα τους δεν αρκούν. Χρειάζεται ολιστικός αναστοχασμός επί των πρακτικών τους και συνειδητή τοποθέτηση υπέρ μιας βιωματικής επιμόρφωσης σε θεματικές ισότητας φύλου, όπως βεβαιώνεται κι από την έρευνα των Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου (2017) και Φεμινισμού αναγνωρίζοντας τον ρόλο της επιμόρφωσης στην παγίωση της εκπαίδευσης ως μιας ύστατης πολιτικής πράξης. Επίσης, η έρευνα κατέδειξε πως η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να συμβάλει στην αποτροπή του αποικισμού της μελλοντικής πορείας των κοινωνιών από έμφυλες προκαταλήψεις κι ότι ο Φεμινισμός αποτελεί πολύτιμο εργαλείο (Lucas-Palacios, García-Luque & Delgado-Algarra, 2022), για να γίνουν ορατές οι έμφυλες ανισότητες στη σημερινή κοινωνία και να αναλυθεί η πατριαρχική εξουσία ως αιτία των κοινωνικών ανισοτήτων με την ταυτόχρονη ενίσχυση των βιωμάτων και των φωνών των γυναικών. Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζεται ότι η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη με επίκεντρο το φύλο είναι ένα από τα πιο ισχυρά μέσα που διαθέτουν οι κοινωνίες μάθησης του 21^{ου} αιώνα για την επίτευξη της ισότητας, καθώς οδηγεί στην ανάλυση του φύλου ως κοινωνική κατασκευή και συνεπάγεται εκπαίδευση δημοκρατική κατά των διακρίσεων και των ανισοτήτων.

2.11.7. Ρόλος Οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωτογενή φορέα αγωγής και διαδραματίζει έναν ουσιώδη ρόλο στην αγωγή και την κοινωνικοποίηση των νεαρών μελών της. Σε αυτή την έρευνα, η οικογένεια αναδείχθηκε κι ως αίτιο κι ως παράγοντας καταπολέμησης της έμφυλης κοινωνικοποίησης, όπως επιβεβαιώνεται κι από την έρευνα των Ertl, Luttenberger & Paechter (2017). Παράλληλα, η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε πως η ελληνική οικογένεια μπορεί να διαδραματίσει αρνητικό ρόλο μέσω των νοθεσιών, των απαιτήσεων, των διευκολύνσεων ή των αρνήσεων στην αυτοαντίληψη των κοριτσιών και στη συνακόλουθη ολιστική συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι. Παράλληλα, τα πορίσματα της συγκεκριμένης διατριβής αναδεικνύουν και τον ρόλο της οικογένειας ως ισχυρού φορέα εξάλειψης έμφυλων ανισοτήτων, δεδομένο που έρχεται σε μερική αντίθεση με την έρευνα των Ertl, Luttenberger & Paechter (2017) οι οποίοι/οποίες υποστηρίζουν πως είναι σημαντικότερος ο ρόλος του σχολείου από τον αντίστοιχο της οικογένειας στην αποκρυστάλλωση μιας σχολικής πρακτικής κατά των ιεραρχιών και υπέρ των ισότιμων ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, στην παρούσα διατριβή φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την οικογένεια ως ομότιμο μέλος της εκπαιδευτικής πράξης και επιδιώκουν τη συνεργασία, χωρίς να αναφέρονται στην επιρροή των άνισων μορφωτικών κεφαλαίων των γονέων σε αντίθεση με την έρευνα των Lavy & Sand (2018) που τονίζει πως αν ο πατέρας είναι πιο μορφωμένος από τη μητέρα, επηρεάζει αρνητικά την αυτοαντίληψη των κοριτσιών. Τέλος, η έρευνα προσθέτει την αναγκαιότητα εξάλειψης της επαθλοποίησης της έμφυλης υπόστασης των παιδιών από νεαρή ηλικία και παρουσιάζει την αποδοχή της παιδικής ηλικίας αποκομμένης από έμφυλες προσδοκίες για επιτέλεση έμφυλων ρόλων στα πλαίσια των αναμενόμενων «ροζ» ή «μπλε», που περιορίζουν τα παιδιά από την ολιστική συλλογή σημαντικών βιωμάτων κι εμπειριών.

2.12. Περιορισμοί

Αρχικά, περιορισμό αποτέλεσε ο μικρός αριθμός του δείγματος της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής. Ειδικότερα, αφού ο αριθμός των Ελλήνων/Ελληνίδων Φιλολόγων είναι μεγάλος στην Ελλάδα, θα μπορούσε ένα μεγαλύτερο δείγμα να αναδείξει διαφορετικά πορίσματα. Επίσης, δεν έχουν παρατεθεί απόψεις γονέων ή μαθητών/μαθητριών, ώστε να προσεγγιστεί το προς ερμηνεία θέμα ολιστικά με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, η βιβλιογραφική επισκόπηση κατέδειξε πως έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, κυρίως στο εξωτερικό, οι οποίες εξετάζουν τις έμφυλες διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών-τριών στο γλωσσικό μάθημα και τον ρόλο των στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή τους. Από την άλλη πλευρά, στον ελληνικό χώρο παρόμοιες έρευνες είναι ελάχιστες αφού το επιστημονικό ενδιαφέρον, μέχρι στιγμής, έχει εντοπιστεί κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στα θετικά μαθήματα, γεγονός που αποτέλεσε εμπόδιο το οποίο έπρεπε να υπερπηδηθεί. Επίσης, ο ερευνητής του πονήματος έπρεπε να σταθεί ειλικρινά απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό με κριτική

αυτοαναστοχαστικότητα, να αποβάλει έμφυλες μεροληψίες της έμφυλης κοινωνικοποίησης που έχει δεχτεί για την πατριαρχική θέση και την εξουσία, μετασχηματίζοντας το εγώ του (Giri, 2022).

Τέλος, ευελπιστώντας πως τα αποτελέσματα της έρευνας θα περιλαμβάνουν ξεκάθαρες απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν, προσδοκάται αυτή η ερευνά να αποτελέσει αρωγό για την παροχή ισότιμων ευκαιριών μάθησης για όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες και για την εξάλειψη των έμφυλων εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Μελλοντικά, θα μπορούσαν να εξετασθούν οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών σχετικά με τις έμφυλες διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα ή να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος.

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν πολλαπλασιαστικά της έμφυλης κοινωνικοποίησης, αφού χαρακτηρίζονται από συνειδητές ή ασυνείδητες έμφυλες αντιλήψεις οι οποίες επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις στην αυτοεικόνα τους, στα κίνητρα τα οποία παρέχουν στο μαθητικό κοινό και στην επικείμενη σχολική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία των μαθητών/μαθητριών. Τα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν την αξιολόγησή των επιδόσεων των μαθητριών/μαθητών στο γλωσσικό μάθημα έδειξαν ισχυρά παγιωμένα κι αυτόματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί ακόμη κι αν τα αναγνωρίζουν δε μπορούν να τα αποφύγουν κάνοντας τη μελέτη και τη στοχευμένη αντιμετώπισή τους αναγκαία. Αυτά τα αιτήματα δηλώνουν τη σημαντικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε προσεγγίσεις ισότητας φύλου με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση και τον μετασχηματισμό της δυαδικής και ετεροκανονικής κουλτούρας των φύλων που βασίζεται σε ιεραρχίες εξουσίας, οι οποίες υπονομεύουν την ολιστική ανάπτυξη μαθητριών/μαθητών εντός κι εκτός σχολικών πλαισίων. Παράλληλα, μέσω της έρευνας διαφάνηκε και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Σεξουαλική Αγωγή, ώστε με τα ισχυρά τους γνωστικά κεφάλαια να αποτελούν διευκολυντές/διευκολύντριες για το σύνολο του μαθητικού κοινού στο δικαίωμα τους για Σεξουαλική Αγωγή ανεξαρτήτως φύλου, σεξουαλικότητας, κοινωνικής τάξης, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής και θρησκευματος. Είναι ενθαρρυντικό πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ήδη μετά το πέρας των συνεντεύξεων, προβληματίστηκαν αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες/ίδιοι λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί και αξιολογήτριες/αξιολογητές, δείχνοντας διάθεση και ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις και καταρτίσεις αναφορικά με την ισότητα των φύλων. Όμως, μια θετικά διακείμενη στάση, παρότι ελπιδοφόρα, δε μπορεί να λογιστεί ως δέσμευση για μετασχηματισμό. Χρειάζεται ολιστικός αναστοχασμός επί των πρακτικών τους και συνειδητή τοποθέτηση υπέρ μιας βιωματικής επιμόρφωσης σε θεματικές ισότητας φύλου, Φεμινισμού και Σεξουαλικής Αγωγής. Έτσι, αναμένεται τέτοιου είδους επιμορφώσεις να ενδυναμώσουν τους/τις ίδιους/ίδιες αλλά και τις/τους μαθήτριες/μαθητές, κάνοντας τις/τους εκπαιδευτικούς να «ακούν» τις φωνές και τις σιωπές της/του άλλης/άλλου, επιφέροντας τάξεις δημοκρατικές και συνακόλουθα κοινωνίες ισότητας.

Παράλληλα, η έρευνα κατέδειξε πως οι επιλεγόμενοι τρόποι αξιολόγησης περιστρέφονται γύρω από την αξιολόγηση της μάθησης. Η προσκόλληση μόνο σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης, επηρεάζει αρνητικά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ενισχύοντας το φαινόμενο «Golem», την αυτοαντίληψη των μαθητών/μαθητριών, δεν παρωθεί το μαθητικό κοινό στη δόμηση εσωτερικών κινήτρων και θέτει δυσμενείς επιπτώσεις στη σχολική, ακαδημαϊκή κι επαγγελματική πορεία τους. Η συγκεκριμένη διατριβή παρουσιάζει την αναγκαιότητα της καλλιέργειας αξιολογικής κουλτούρας για την πραγμάτωση τάξεων κοινωνικά δίκαιων και δημοκρατικών εντός των οποίων, η ετερότητα θα λογίζεται ως συμπεριληπτικό πεδίο μάθησης κι η ολιστική ανάπτυξη θα αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων. Μάλιστα, η έρευνα καταδεικνύει πως η θεώρηση της αξιολόγησης ως διαδικασίας για τη μάθηση μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης και της χρήσης σύγχρονων αξιολογικών εργαλείων, όπως των ρουμπρίκων αξιολόγησης, των portfolios ή των ημερολογίων κ.ά. δύναται να συνεισφέρει στον γραμματικό και πολιτισμικό γραμματισμό όλων των μαθητριών/μαθητών, επιφέροντας εκπαιδευτικές δομές που θα χαρακτηρίζονται από κοινωνική δικαιοσύνη.

Επίσης, η συγκεκριμένη διατριβή παρουσιάζει την ισχυρή σύνδεση της γυναικείας υπο-εκπροσώπησης στις STEM με τις διαφορετικές επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα, λόγω έμφυλων διακρίσεων. Πιο συγκεκριμένα, τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια κι οι έμφυλοι Λόγοι (Discourses) δεσμεύουν την πλειονότητα των γυναικών σε καθεστώς «εξουσιαζόμενων» λαμβάνοντας τον έμφυλο ρόλο των ετεροκαθοριζόμενων. Έτσι, οι γυναίκες έρχονται αντιμέτωπες με μια καθεστηκυία τάξη η οποία τους αρνείται την ολιστική αυτοπραγμάτωσή τους και θέτει εμπόδια στην ισότιμη σχολική, ακαδημαϊκή κι επαγγελματική εξέλιξη τους, καθώς αποτρέπει τη δημοκρατική συμπερίληψη των γυναικών σε οτιδήποτε θεωρείται παγιωμένα «ανδρικό», αφού λαμβάνεται ως επικίνδυνο για τη συστημική πατριαρχική δόμηση της κοινωνίας. Επίσης, η έρευνα αναδεικνύει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προσπάθεια απάλειψης των σχέσεων εξουσίας, αφού μια ουδέτερη και στατική εκπαίδευση αποκομμένη από τις ανάγκες και τα βιώματα των διδασκομένων λειτουργεί μόνο ως φερέφωνο αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας κι αντιστοίχως της κουλτούρας της σιωπής. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργούν ως παρωθητές/παρωθήτριες για τη στήριξη της κριτικής συνειδητοποίησης των μαθητριών/μαθητών που θα επιφέρει τον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών και τη διασφάλιση ενός δίκαιου μέλλοντος για κάθε μέλος της κοινωνίας ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, κοινωνικής τάξης ή θρησκείας.

Ολοκληρώνοντας, έχοντας υπόψιν τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης της Ατζέντα 2030, ειδικότερα τον 4ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης (4SDG) Ποιότητα στην Εκπαίδευση και τον 5° Στόχο (5SDG) Έμφυλη Ισότητα, μπορεί η/ο αναγνώστρια/αναγνώστης να αντιληφθεί πως πάγιο αίτημα αποτελεί η αποκρυστάλλωση της ισότητας των φύλων. Αυτό μπορεί να επιτελεστεί αν όλες/όλοι οι μαθήτριες/μαθητές δομήσουν γνωστικά και μεταγνωστικά κεφάλαια που θα αφορούν την βιώσιμη ανάπτυξη, την καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας, την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και την αέναη αναζήτηση της δημοκρατικής συμμετοχικότητας. Έτσι, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην Προσχολική και τη Σχολική Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται σχολικά εγχειρίδια τα οποία θα περιέχουν αντί-σεξιστική χρήση της γλώσσας και θα προβάλλουν πρότυπα εκτός των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων με ισότιμο τρόπο. Παράλληλα, χρειάζεται να δοθεί κίνητρο στους/στις εκπαιδευτικούς, να μετέχουν δίχως χρηματικό κόστος, σε επιμορφώσεις σε θέματα ισότητας φύλου, Φεμινιστικών στρατηγικών, Σεξουαλικής Αγωγής και χρήσης σύγχρονων αξιολογικών εργαλείων με την παροχή ευκαιριών για γνήσιο διάλογο, ανατροφοδότηση κι αναστοχασμό επί της διαδικασίας. Έτσι, κάθε εκπαιδευτική δομή πρέπει να αγκαλιάσει την ισότητα των φύλων με στόχο μια δημοκρατική κοινωνία, η οποία θα απελευθερωθεί από τα πατριαρχικά πρότυπα. Μέσα σε κάθε σχολείο πρέπει να γίνονται ενδοσχολικές επιμορφώσεις κι οι ίδιοι/ες εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές κατά των έμφυλων διακρίσεων και να συντελούν στην αναδόμηση του σημαντικού σχολικού παραπρογράμματος σε θεμέλια δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, προτείνεται η ισχυροποίηση των σπουδών Φύλου για νέες/νέους επιστημόνισσες/επιστήμονες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η κρατική κι ευρωπαϊκή οικονομική χορήγηση των Επιτροπών Ισότητας των Φύλων για την ενίσχυση του πολύτιμου έργου τους. Τέλος, προτείνεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητριών/μαθητών στη δόμηση προγραμμάτων, δράσεων ή εγχειριδίων με θεματικές που αφορούν την ισότητα των φύλων και τη Σεξουαλική Αγωγή, καθώς μέσω της βίωσης και της κινητοποίησης θα συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της ενεργούς πολιτεότητας με δράσεις κατά της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

ΤΟ ΦΥΛΟ ΜΟΥ
ΟΡΙΖΟ ΜΟΝΟ ΕΓΩ
ΑΠΟ ΚΑΝΕΝΑ ΕΜΦΥΛΟ
ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΕΝ ΘΑ
ΚΑΘΟΡΙΣΤΩ

Εικ. «Σε τοίχο έξω από το κτίριο του Πανεπιστημίου Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας.» (Αγνώστου/άγνωστης Καλλιτέχνη/καλλιτέχνης.)

4. Βιβλιογραφία

4.1. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αβδέλα, Ε. (2021). Το φύλο ως πολιτικό διακύβευμα στην ιστορία, στο σχολείο, αλλού. *Φυλο-μετρώντας την ιστορία*, 25-40.
- Ball, S. (2021). *Ο Foucault, η εξουσία & η εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Beauvoir, S. de (2021). *Το Δεύτερο Φύλο*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Βεκύρη Ι., & Σχορετσανίτου Π. (2011). Secondary teachers' beliefs about the educational uses of information and communication technologies: Gender issues. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 18(2), 159–175. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23715
- Bourdieu, P. (2013). *Η Διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκασούκα, Μ., Παπαγιαννοπούλου, Μ., Φουλίδη, Ξ., & Χαραμής, Π. (2015). *Εναισθητοποίηση στελεχών και εκπαιδευτικών της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διακρίσεων και ισότητας των φύλων*. ΙΝ. ΕΠ-Ε.Σ.Δ.Δ.Α, Κωδικός Πράξης: 357057, Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης 2011- 2015). Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης.
- Γκασούκα, Μ., Γεωργαλλίδου Μ. (2018): *Οδηγός χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας στα διοικητικά έγγραφα*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Γκλέζου, Ν. (2022). Μεταμοντέρνος φεμινισμός και εκπαίδευση. Στο Θάνος, Θ. & Κογκίδου, Δ.: *Φύλο & Εκπαίδευση*, σσ. 105-115. Αθήνα: Τζιόλα.
- Δεληγιάνη – Κουϊμτζή. Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α., & Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής. Τελική Έκθεση*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη.
- Θάνος, Θ., Δημητρίου, Δ., & Δούβαλη, Α. (2022). Έμφυλες ανισότητες: ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Θάνος, Θ. & Κογκίδου, Δ.: *Φύλο & Εκπαίδευση*, σσ. 25-58. Αθήνα: Τζιόλα.
- Θάνος, Θ., & Μπούνα, Α. (2017). (Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*, 4, 101 -128.
- Θάνος, Θ. (2017). Εκπαίδευση και Κοινωνική Αναπαραγωγή. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Α.: *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*, σσ. 166-314. Αθήνα: Gutenberg.

- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Giddens, A., & Sutton Ph. (2020). *Κοινωνιολογία*. Μετ. Θ. Βασιλείου, Γ. Γαλιάτσος, Β. Ζηκίδη, Γ. Μαραγκός, Α. Πρίτσας, Επιστημ. επιμέλεια: Φ. Κουγιουμουτζάκη, Μ. Λεοντσίνη, Η. Μαυρίδης, Π. Παναγιωτόπουλος, Α. Τσαούση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ., Καραβίδα, Μ., Γαλανοπούλου, Ε., & Γαλανοπούλου, Α. (2020). Η Σεξουαλική Αγωγή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 37 (2): 267-272
- Καλεράντε, Ε., & Βαμβακίδου, Ι. (2014). Επανεγγράφοντας την ισότητα των φύλων στην Εκπαίδευση: Η Πολιτική και Ηθική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Στο Α. Τατσης (Επιμ.), «*Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου*» (σσ. 44-60).
- Κανταρτζή, Ε. & Πλιόγκου, Β. (2007). Η εικόνα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Η περίπτωση των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών. Στο: Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, Ε. Τρέσσου (Επιμ.). *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες* (σσ 421-437). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καυάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2021). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ., & Παπακίτσος, Ε. Χ. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 95–111. <https://doi.org/10.12681/hjre.10876>
- Κογκίδου, Δ. (2022). Παίζοντας πέρα από το ροζ και το γαλάζιο: Η τρομοκρατία της «κανονικότητας» και η ομοφοβία – εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο Θάνος, Θ. & Κογκίδου, Δ.: *Φύλο & Εκπαίδευση*, σσ. 191-198. Αθήνα: Τζιόλα.
- Κογκίδου, Δ. & Γκασούκα, Μ. (2010). *Αξιολόγηση των προτεινόμενων αναλυτικών προγραμμάτων των επιτροπών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με κριτήριο το φύλο και τον πολιτισμό*. Κυπριακή Δημοκρατία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Προλογικό σημείωμα στο R., W. Connell, (Επιμ.) *Το κοινωνικό φύλο* (σσ. 1-29). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

- Κοκογιάννης, Κ. (2008). *Φεμινιστική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κονταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών, στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση.
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2022). *Μεθοδολογία της Έρευνας και Συγγραφή Επιστημονικών Εργασιών*. 2η έκδοση. Αθήνα: Τζιόλας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης*. Ιωάννινα: ΕΠΕΑΕΚ II.
- Μαυροπούλου, Ε. (2022). Το ζήτημα της έμφυλης ανισότητας στο σχολικό πλαίσιο. Στο Θάνος, Θ. & Κογκίδου, Δ.: *Φύλο & Εκπαίδευση*, σσ. 145-153. Αθήνα: Τζιόλα.
- Παντελίδου – Μαλούτα, Μ. (2015). *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/3531>
- Raolo, V., (2023). *Πάουλο Φρέιρε, η Αφήγηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαναστασίου, Κ. (2017). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/233>
- Πλιόγκου Β., Κανταρτζή Ε., & Τριανταφύλλου Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 140–160. <https://doi.org/10.12681/hjre.11940>
- Πολίτης, Φ., (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σάββα, Σ. Σ. (2018). *Η διερεύνηση του παραπρογράμματος στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου με μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία*. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής.
- Siskos, D. (2021). *Κρατώντας τα κορίτσια στο STEAM: 3 εμπόδια, 3 λύσεις*. Ο3. Διαθέσιμο στο: <https://www.o3.gr/keeping-girls-stem-3-barriers-3-solutions/>
- Σμυρναίος, Α. (2020). *Η Ιστορία ως Επιτύχωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωσή της στο Νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στρατηγάκη, Μ. (2023). Το φύλο στην ανάλυση της δημόσιας πολιτικής. Στο Πετράκη, Γ., & Στρατηγάκη, Μ.: *Εισαγωγή στις σπουδές φύλου, Θεωρία και Έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας "25 χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας"* 2, 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταβουκτσή, Κ., Μανούσου, Ε., & Χαρτοφυλάκα, Α. Μ. (2017). Η επίδραση των προσδοκιών στη μαθησιακή διεργασία και το Φαινόμενο Golem. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 26-35.
- Τζάρτζας, Γ. (2017). Η Σημασία της Ανθρωπιστικής Γνώσης στις Επιστήμες της Αγωγής, στο: *Jan Amos Comenius*, α.α.Ο., (2019a), σ. 216-232.
- Τρομάρα, Σ. (2010). Τα όρια του μετασχηματισμού της εθνικής ταυτότητας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. ISBN-13: 978-960-12-1959-2.
- Τσιριγώτη, Α., Πετρουλάκη, Κ., & Ντιναπόγιας, Α. (2011). Ελληνική Έκδοση GEAR against IPV. *Τεύχος III: Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο: Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, σσ. 97-125. Κρήτη: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης. Προσβάσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsioles_2018_Thematike_analyse_poiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete, Ανακτήθηκε: 10-12-23
- Χριστοδούλου, Ν. (2017). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως Πεδίο Μελέτης και Έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

4.2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abed, M. G. (2015). A Consideration to Two Main Ethical Issues in Educational Research, and How May These Be Addressed. *Journal on Educational Psychology*, 8(3), 1-14.
- Alhumaid, K. (2019). Feminist perspectives on education and pedagogy: A meta-synthetic insight into the thought of four American philosophers. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 8(3), 31.
- Attanasio, O., Boneva, T., & Rauh, C. (2022). Parental beliefs about returns to different types of investments in school children. *Journal of Human Resources*, 57(6), 1789-1825.
- Avitzour, E., Choen, A., Joel, D., & Lavy, V. (2020). On the origins of gender-biased behavior: The role of explicit and implicit stereotype (No w27818). *National Bureau of Economic Research*.

- Becker, J. B., McClellan, M. L., & Reed, B. G. (2017). Sex differences, gender and addiction. *Journal of neuroscience research*, 95(1-2), 136-147.
- Bergman, P. (2021). Parent-child information frictions and human capital investment: Evidence from a field experiment. *Journal of Political Economy*, 129(1):286–322.
- Bertrand, M. (2020). Gender in the Twenty-First Century. *AEA Papers and Proceedings* 110: 1–24.
- Botelho, F., Madeira, R. A. & Rangel M. A. (2015) Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics* 7 (4): 37–52.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Breda, T., Jouini, E., Napp, C., & Thebault, G. (2020). Gender stereotypes can explain the gender-equality paradox. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(49), 31063e31069. <https://doi.org/10.1073/pnas.2008704117>.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles.
- Brussino, O., & McBrien (2022). Gender stereotypes in education Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems. *OECD Education Working Papers*, 271.
- Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion, *OECD Education Working Papers*, No. 256.
- Bryson, V. (2016). *Feminist political theory*. Bloomsbury Publishing.
- Butler, J. (2011). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York & London: Routledge.
- Butler, J. (2010). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- Burgess, S., & Greaves, E. (2013) Test Scores, Subjective Assessment, and Stereotyping of Ethnic Minorities. *Journal of Labor Economics* 31 (3): 535–576. <https://doi.org/10.1086/669340>
- Ceci, S. J., Ginther, D. K., Kahn, S., & Williams, W. M (2014). Women in Academic Science: A Changing Landscape. *Psychological Science in the Public Interest* 15 (3): 75–141. <https://doi.org/10.1177/1529100614541236>
- Célèste Kee, J., & Carr-Chellman, D. J. (2019). Paulo Freire, critical literacy, and indigenous resistance. *Educational Studies*, 55(1), 89-103.
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. *OECD Education Working Papers*, 260. Paris: OECD Publishing.

- Cerdán-Torregrosa, A., La Parra-Casado, D., & Vives-Cases, C. (2023). “It is what we have been told to do”: Masculinities and femininities crossing with sexual orientation and feminist activism in Spain. *Plos one*, 18(5), e0285544.
- Chen, J., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., Purtell, K. M., & Ansari, A. (2020). Influences of teacher–child relationships and classroom social management on child-perceived peer social experiences during early school years. *Frontiers in psychology*, 11, 586991.
- Chew, N. W., Lee, G. K., Tan, B. Y., Jing, M., Goh, Y., Ngiam, N. J., & Sharma, V. K. (2020). A multinational, multicentre study on the psychological outcomes and associated physical symptoms amongst healthcare workers during COVID-19 outbreak. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 559-565.
- Chigeru, W.C. (2020). The role of evaluation in teaching and learning. *Journal of education and society*. Vol. 10 (3), 574 – 583.
- Cho, J.Y. (2018). *Why women are underrepresented in science, technology, engineering and mathematics (STEM) fields in the United States*. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/117904>
- Contreras, D. (2023). Gender differences in grading: teacher bias or student behaviour?, *Education Economics*, DOI: [10.1080/09645292.2023.2252620](https://doi.org/10.1080/09645292.2023.2252620)
- Cottais, C. (2021). Liberal feminism. *Gender in Geopolitics Institute*. Διαθέσιμο στο: https://igggeo.org/wpcontent/uploads/2021/08/IGG_CCottais_Liberal_feminis_m2020.pdf
- Cottais, C. (2021). Radical feminism. *Gender in Geopolitics Institute*. Διαθέσιμο στο: <https://igg-geo.org/wp-content/uploads/2021/04/Technical-Sheet-Radical-feminism.pdf>
- Depauli, C., & Plaute, W. (2018). Parents’ and teachers’ attitudes, objections and expectations towards sexuality education in primary schools in Austria. *Sex Education*, 18(5), 511-526.
- Doornkamp, L., Van der Pol, L. D., Groeneveld, S., Mesman, J., Endendijk, J. J., & Groeneveld, M. G. (2022). Understanding gender bias in teachers’ grading: The role of gender stereotypical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103826.
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual review of psychology*, 69, 275-298.
- Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2017). The impact of gender stereotypes on the self-concept of female students in STEM subjects with an under-representation of females. *Frontiers in psychology*, 8, 703.
- Esan, D. T., & Bayajidda, K. K. (2021). The perception of parents of high school students about adolescent sexual and reproductive needs in Nigeria: A qualitative study. *Public Health in Practice*, 2, 100080.
- EWEL, Empowering Women for Excellence Initiative, (2023). *Civic Education and Participation for Women Project*. <https://www.eweing.org/programs/civic-education-participation-for-women-project/>.

- European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, (2021). *She figures 2021: gender in research and innovation: statistics and indicators*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090>
- European Expert Group on Sexuality Education (2016). Sexuality education—what is it? *Sex Education*, 16(4), 427-431.
- European Institute for Gender Equality (2022). *Relevance of gender in the policy area*. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/policy-areas/education> (Πρόσβαση στις 05-08-2023)
- Falch, T., & Naper, L. R. (2013). Educational Evaluation Schemes and Gender Gaps in Student Achievement. *Economics of Education Review* 36:12–25. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.002>.
- Fauzan, J. (2016). Gender differences in reading comprehension achievement (A case study at Iain Syekh Nurjati Cirebon). *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching* in Foreign Language Context, 1(1).
- Ferguson, L., (2019). *Feminist pedagogies in training for gender equality*. NY: UN Women Training Centre
- Ferrari, F., Imperato, C., & Mancini, T. (2021). Heteronormativity and the justification of gender hierarchy: investigating the archival data from 16 European countries. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12
- Fetterman, D. M. (2017). Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, 111–126.
- Fausto-Sterling, A. 2012. *Sex/Gender: Biology in a Social World*. New York and London: Routledge.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of Feminism: From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. New York: Verso
- Freire, P. (2021). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Fritscher, L. (2017). *The Glass Ceiling Effect And Its Impact On Women*. EverydayHealth.com. Διαθέσιμο: <https://www.everydayhealth.com/womens-health/glass-ceiling-effectitsimpact-on-women/>.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (pp. 7–36). Tuebingen: Narr.
- Gibbons, S., & Chevalier, A. (2008). Assessment and age 16+ education participation. *Research Papers in Education*, 23(2), 113-123.
- Gielen, A., & Zwiers, E. (2018). Biology and the gender gap in educational performance: the role of prenatal testosterone in test scores. *Tinbergen Institute Discussion Paper* 2018-086/V

- Giri, K. (2022). Can Men Do Feminist Fieldwork and Research? *International Studies Review*, 24(1), viac004.
- Granger, K., & Gerlach, D. (2023). Critical feminist pedagogy in English language education: An action research project on the implementation of feminist views in a German secondary school. *TESOL Quarterly*.
- Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in education*. London: Routledge.
- Hajovsky, D., Chesnut, S., & Jensen, K. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*. Vol. 82, pp. 141-158.
- Harrington, C. (2021). What is “toxic masculinity” and why does it matter? *Men and masculinities*, 24(2), 345-352.
- He, L. (2017). The Construction of Gender: Judith Butler and Gender Performativity. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 124, Atlantis Press
- Hekman, S. (2013). *Gender and Knowledge: Elements of a Postmodern Feminism*. *Northeastern series in feminist theory*. USA: John Wiley & Sons
- Hendrick, C. E., Cohen, A. K., Deardorff, J., & Cance, J. D. (2016). Biological and sociocultural factors during the school years predicting women's lifetime educational attainment. *Journal of school health*, 86(3), 215-224.
- Henschel, T., Heilman, M. E., & Peus, C. V. (2019). The multiple dimensions of gender stereotypes: A current look at men's and women's characterizations of others and themselves. *Frontiers in psychology*, 11
- Ifeoma, E. F. (2022). The Role of Evaluation in Teaching and Learning Process in Education. *Int J Adv Acad Educ Res*, 13(5), 120-9.
- Jaysawal, N., & Saha, S. (2023). Feminism, education and gender equality—a review. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, 9(2), 241–246. <https://doi.org/10.36713/epra12444>
- Kagan, J. (2021). *Glass Ceiling*. Investopedia. Διαθέσιμο στο :<https://www.investopedia.com/terms/g/glass-ceiling.asp>.
- Kapoor, D., Sardana, T. and Sharma, D.D. (2021). Women as leaders: a systematic review of glass ceiling and organisational development. *International Journal of Indian Psychology*, 9(1). doi:<https://doi.org/10.25215/0901.058>
- Kasimatis, K., & Papageorgiou, T. (2020). Creating authentic learning and assessment environments. In *Proceedings of Education and New Developments 2020, International Conference on Education and New Developments 2020 (END 2020 Conference)*, (pp.58-62), 27-29 June 2020. p-ISSN: 2184-044X e-ISSN: 2184-1489 ISBN: 978-989- 54815-2-1
- Kasimatis, K., & Papageorgiou, T., (2019). Using rubrics as alternative self-assessment technique of project. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(3), 173-185.

- Kasimatis, K., & Papageorgiou, T. (2018). The Implementation of Project as Cultivation of Metacognitive Skills. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(1), 75-82
- Kee-Jiar, Y., & Shih-Hui, L. (2020). A Systematic Review of Parental Attitude and Preferences towards Implementation of Sexuality Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 971-978.
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical teacher*, 42(8), 846-854.
- King, E. (2020). Fostering toddlers' social emotional competence: Considerations of teachers' emotional language by child gender. *Early Childhood Development and Care*, Vol. 191/16.
- Kinsler, J. and Pavan, R. (2021). Local distortions in parental beliefs over child skill. *Journal of Political Economy*, 129(1):000–000.
- Kokot-Blamey, P. (2023). *Gendered Hierarchies of Dependency: Women Making Partnership in Accountancy Firms*. Oxford University Press.
- Kordis, N., Kyriakou, A., Dror, S., Mushailov, A., & Nicolaidis, N. C. (2020). Gender dysphoria in children and adolescents: *An overview. Hormones*, 1-10.
- Kostas, M. (2021). Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasised femininity in the textbooks of primary education: Children's discursive agency and polysemy of the narratives. *Gender and Education*, Vol. 33/1, pp. 50-67, <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1632807>
- Kurtz-Costes et al. (2014). Gender and age differences in awareness and endorsement of gender stereotypes about academic abilities. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0216-7>
- Layzer, C., Rosapep, L., & Barr, S. (2014). A peer education program: delivering highly reliable sexual health promotion messages in schools. *Journal of adolescent health*, 54(3), S70-S77.
- Lavy, V., & Megalokonomou, R. (2019). *Persistency in teachers' grading bias and effects on longer-term outcomes: University admissions exams and choice of field of study* (No. w26021). National Bureau of Economic Research.
- Lavy, V., & Sand, E. (2018). On the origins of gender gaps in human capital: Short-and long-term consequences of teachers' biases. *Journal of Public Economics*, 167,263e279. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.09.007>
- Lockert, M. (2022). *Understanding what the glass ceiling is and how it affects women in the workplace*. [online] Business Insider. Διαθέσιμο στο: <https://www.businessinsider.com/personal-finance/glass-ceiling>
- Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T., & Sheehy, K. (2020). *Η Ψυχολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο
- Lucas-Palacios, L., García-Luque, A., & Delgado-Algarra, E. J. (2022). Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students' Conceptions in a Spanish Educational Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8369.

- Mackay, F., (2015). Feminist tendencies. *Radical Feminism: Feminist Activism in Movement*, 54-70.
- Martinez, A. and Christnacht, C. (2021). *Women Making Gains in STEM Occupations but Still Underrepresented*. The United States Census Bureau. Διαθέσιμο στο: <https://www.census.gov/library/stories/2021/01/womenmaking-gains-in-stem-occupations-but-still-underrepresented.html>.
- Mayo, P. (2020). Praxis in Paulo Freire's emancipatory politics. *International Critical Thought*, 10(3), 454– 472
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. William Morrow.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2018). *Program evaluation theory and practice*. New York: Guilford Publications.
- Misiaszek, L. I. (2019). Engaging gender and Freire: from discursal vigilance to concrete possibilities for inclusion. *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, 389-416.
- NPE (2011). *The gender spectrum: What educators need to know*. Διαθέσιμο στο: https://www.nlta.nl.ca/wpcontent/uploads/public/documents/resources/gender_spectrum.pdf
- Nürnbergger, M., Nerb, J., Schmitz, F., Keller, J., & Sütterlin, S. (2016). Implicit gender stereotypes and essentialist beliefs predict preservice teachers' tracking recommendations. *The Journal of Experimental Education*, 84(1), 152-174.
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society*. Aldershot, Hants: Gower
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA. OECD Publishing. Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD, (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. PISA. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD, (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. (PISA). OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD, (2018). Education for a Bright Future in Greece. *Reviews of National Policies for Education*. OECD. Publishing, Paris.
- OECD, (2018). *The under-representation of women in STEM fields. The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. OECD. Publishing, Paris.
- OECD, (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. OECD. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445.
- Perifanou, M. & Economides, A. (2020). Gender Equality Policies and Initiatives for STEM Skills in Greece. *International Journal of Social Policy and Education*, 2(10), pp.5–14

- Pliogou, V., & Karakatsani, D. (2017). Approaches and orientations of Social Pedagogy: an historical retrospection in Europe during the 19th and 20th century. In W. Jedynak, J. Káposzta, J., Kinal (Eds.), *Changes as a Social Process* (pp. 48-65). Rzeszów, Poland: Stowarzyszenie "Kultura w sieci"
- Protivínský, T., & Münich, D. (2018). Gender Bias in Teachers' Grading: What Is in the Grade. *Studies in Educational Evaluation* **59**:141–149.
- Razak, N., & Lamola, K. (2019). *Gender equity, equality and learning assessments: NEQMAP thematic review*. UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, *74*(4), 445.
- Reinking, A. & Martin, B. (2018). The Gender Gap in STEM Fields: Theories, Movements, and Ideas to Engage Girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *7* (2), pp.148–153.
- Rimes, K. A., Goodship, N., Ussher, G., Baker, D., & West, E. (2019). Non-binary and binary transgender youth: Comparison of mental health, self-harm, suicidality, substance use and victimization experiences. *International Journal of Transgenderism*, *20*(2-3), 230-240
- Salih, S. (2007). On Judith Butler and Performativity. *Sexualities and Communication in Everyday Life*, SAGE
- Scott, T. M., Gage, N., Him, R., & Han, H. (2018). Teacher and student race as a predictor for negative feedback during instruction. *School Psychology Quarterly*. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000251>
- Schellekens, L. H., Bok, H. G., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, *71*
- Shukla, A. (2022). Feminism and education. *UGC Care Journal*, *43*(4), 56–59.
- Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the Plunge: Preservice Teachers' Assessment Literacy. *Journal of Science Teacher Education*, *22*, 371–391
- Su, Q., Wang, Q., Zhang, L., & Zhang, S. (2021). A Review of Gender Stereotypes in Education. In *2021 International Conference on Public Relations and Social Sciences (ICPRSS 2021)* (pp. 779-783). Atlantis Press.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice (7th ed.)*. John Wiley & Sons
- Taibat, H. (2023). *Tackling school-related gender-based violence is essential to transforming education*. Tackling school-related genderbased violence is essential to transforming education | Joint SDG Fund. Διαθέσιμο στο: <https://jointdsgfund.org/article/tackling-school-related-genderbased-violence-essentialtransformingeducation#:~:text=Tackling%20school%2Drelated%20gender%2Dbased%20violence%20is%20essential%20to%20transforming%20education>

- Telioussi, V., Zafiri, M., Pliogou, V. (2020). Occupation and gender stereotypes in Primary School: The case of the English Language Coursebooks in Greek Primary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (4), 1135-1148. DOI: 10.13189/ujer.2020.080403
- Terrier, C. (2020). Boys Lag Behind: How Teachers' Gender Biases Affect Student Achievement. *Economics of Education Review* [77](#): Article ID 101981.
- Terrier, C. (2015). Giving a Little Help to Girls? Evidence on Grade Discrimination and Its Effect on Students' Achievement. CEP Discussion Paper No. 1341. *Centre for Economic Performance*
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17-37.
- Tobin, M., Lietz, P., Nugroho, D., Vivekanandan, R., & Nyamkhuu, T. (2015). *Using large-scale assessments of students' learning to inform education policy: Insights from the Asia-Pacific region*. Melbourne: ACER and Bangkok: UNESCO
- Tong, R., Botts, T., F. (2018). *Feminist Thought. A More Comprehensive Introduction*. New York: Routledge
- Tsoukalis-Chaikalis, N., Chaniotis, D., Carayanni, V., Stamatopoulou, A., Stamatopoulou, E., & Chaniotis, F. (2023). The impact of the COVID-19 pandemic and school closures on children and young people: A scoping review. *Rev. Clin. Pharmacol. Pharmacokinet. Int. Ed.*, 2023, 37,3, 129-140. <https://doi.org/10.61873/ZIUM1367>
- UN (2015). *Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Διαθέσιμο στο <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html> (Πρόσβαση στις 5-8-23)
- UNESCO (2016). *Happy Schools: A framework for learner well-being in the Asia-Pacific*. Paris and Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer> (Πρόσβαση στις 8-1-24)
- UN WOMEN (2023). *Gender equality starts at home: Five ways to drive change within the family*. Διαθέσιμο στο: <https://www.unwomen.org/en/news-stories/feature-story/2023/05/gender-equality-starts-at-home-five-ways-to-drive-change-within-the-family> (Πρόσβαση στις 8-1-24)
- Vinney, C. (2017). *What Is Gender Socialization? Definition and Examples*. Διαθέσιμο στο <https://www.thoughtco.com/gender-socialization-definition-examples4582435>
- Vosniadou, S., Lawson, M., Stepherson, H., & Bodner E. (2021). Διδάσκοντας τους μαθητές πώς να μαθαίνουν: Θέτοντας τη βάση για μία δια βίου μάθηση. *Σειρά Εκπαιδευτικών Πρακτικών*, 33.

- WHO (2018), *Gender & Health*, διαθέσιμο στο https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1 (πρόσβαση στις 5-8- 2023)
- WHO (2010). *WHO Regional Office for Europe and BZgA Standards for Sexuality Education in Europe*. Διαθέσιμο στο: https://www.bzgawhocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf (Πρόσβαση στις 8-1-2024)
- World Economic Forum (2021). *Global Gender Gap Report 2021*. World Economic Forum. Διαθέσιμο στο: https://www.weforum.org/reports/globalgender-gap-report2021/?DAG=3&gclid=CjwKCAjwuqiiBhBtEiwATgvixC31gnbcr5mZvYAUfyHn41t5JYGKKVLmgIpW62nczspudUbPXRfPxoCZv4QAvD_BwE

4. Παραρτήματα

4.1. Οδηγός - Πρωτόκολλο Συνέντευξης Εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ - ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο εκπαιδευτικού:

Ηλικία:

Έτη υπηρεσίας:

Έτη διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος:

Σπουδές (βασικές, μεταπτυχιακές, άλλες):

Τύπος σχολείου:

Ημερομηνία συνέντευξης:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ

Θεματική: Φύλο	1.	Από την εμπειρία σας, μπορείτε να μας αναφέρετε αν υπάρχουν διαφορές στο γλωσσικό μάθημα ανά φύλο;
	2.	Πώς εκδηλώνονται αυτές οι διαφορές, αν υπάρχουν;
	3.	Γιατί πιστεύετε πώς συμβαίνει αυτό;
	4.	Πιστεύετε ότι οι επιδόσεις των μαθητών-τριών στο γλωσσικό μάθημα σχετίζονται με τη γυναικεία υπο-εκπροσώπηση στις επιστήμες STEM; Και πού οφείλεται αυτό συνολικά;
	5.	Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να αμβλυνθούν αυτές οι διαφορές;
Θεματική: Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	6.	Ποιες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης γνωρίζετε;
	7.	Η μορφή αξιολόγησης που χρησιμοποιείτε στο γλωσσικό μάθημα επηρεάζεται από το φύλο των μαθητών/μαθητριών σας;
	8.	Πώς μπορεί η αξιολόγηση να μετατραπεί σε αξιολόγηση για τη μάθηση - αξιολόγηση ως μάθηση, ώστε να ενισχύσει τον γλωσσικό γραμματισμό όλων των παιδιών με έναν ισότιμο τρόπο;
Θεματική: Προώθηση Ισότητας Φύλων μέσω της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής	9.	Έχετε παρακολουθήσει ποτέ επιμορφωτικά προγράμματα που προωθούν την ισότητα των φύλων και εστιάζουν στην ενδυνάμωση; Και αν ναι, τι περιεχόμενο είχαν; Πού έδιναν έμφαση;
	10.	Θεωρείτε πως χρειάζεστε περαιτέρω ή πιο εξειδικευμένη επιμόρφωση-κατάρτιση σε ζητήματα ισότητας φύλων και ενδυνάμωσης μαθητών/μαθητριών; Τι θα θέλατε να περιλαμβάνει μία τέτοια επιμόρφωση;
	11.	Τι αποτελέσματα θα είχε για τη διδασκαλία σας μια επιμόρφωση τέτοιας θεματικής;
	12.	Πώς θα συνέβαλλε στην αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών σας μια ανάλογη επιμόρφωση;
	13.	Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να πείτε σχετικά με το θέμα μας και δεν σας δόθηκε η ευκαιρία; Αν ναι, τι είναι αυτό; (Καταληκτική Ερώτηση)

4.2. Σύμβολα Απομαγνητοφώνησης

ΣΥΜΒΟΛΑ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ

- (.) μικρή παύση
- () μεγάλη παύση (πάνω από 5 δευτερόλεπτα)
- [] ταυτόχρονη ομιλία (στην αρχή εκφωνημάτων που επικαλύπτονται)
- - διακοπή από τον ίδιο τον ομιλητή
- (()) σχόλια αναλυτή για τις περιστάσεις της επικοινωνίας π.χ. γέλια, χειρονομίες, εξωτερικοί θόρυβοι κ.λπ.
- ::: παράταση / επίσυρση λέξεων, συλλαβών ή και συμφώνων
- @@@ σημεία ακαθόριστης φωνητικής αξίας (δε βγάζουν νόημα / δεν ακούγονται καλά)
- ΚΕΦΑΛΑΙΑ αύξηση έντασης στη λέξη, συλλαβή κ.λπ.
- ; ερωτηματικός επιτονισμός

4.3. Συνέντευξη της Ε7

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΤΗΣ Ε7

1. Από την εμπειρία σας, μπορείτε να μας αναφέρετε αν υπάρχουν διαφορές στο γλωσσικό μάθημα ανά φύλο;

(.) Νομίζω από την εμπειρία μου ότι μπορώ να απαντήσω ΘΕΤΙΚΑ στην ερώτησή σας. (.) Πάρα πολλές φορές έχω διαπιστώσει ότι υπάρχουν διαφορές στο γλωσσικό μάθημα ανά φύλο.

2. Πώς εκδηλώνονται αυτές οι διαφορές, αν υπάρχουν;

Έχω διαπιστώσει αρκετές φορές ότι οι διαφορές αυτές βρίσκονται και στο κομμάτι της ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ του γλωσσικού αντικειμένου από τα παιδιά, από τα κορίτσια και από τα αγόρια εν προκειμένω αλλά και στο κομμάτι της επίδοσής τους και της αξιολόγησής τους από εμάς τους εκπαιδευτικούς.

Μάλιστα, άρα και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο;

Ναι, ναι το ίδιο.

3. Γιατί πιστεύετε πώς συμβαίνει αυτό;

Έχω την αίσθηση ότι :: υπάρχουνε πάρα πολλοί παράγοντες που μπορούν να μας οδηγήσουν στο να βγάλουμε συμπεράσματα :: νομίζω ότι θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι κοινωνικά ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ το πρώτο, δηλαδή :: το κορίτσι έχει μεγαλώσει και έχει διαμορφωθεί σε ένα περιβάλλον λίγο πιο προστατευμένο άρα και από αυτήν την άποψη είναι πιο πειθαρχημένο έχει δηλαδή στοιχεία μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον που το ωθούν στο να έχει καλή επίδοση. Είναι οι προσδοκίες των ΓΟΝΙΩΝ επάνω στο κορίτσι που είναι λίγο πιο σφιχτές, αν μπορούσα να χρησιμοποιήσω αυτόν τον όρο και από κει και πέρα νομίζω πηγαινει και στο κομμάτι των δικών μας ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ.

Άρα των εκπαιδευτικών εννοείτε;

Ναι, ναι των εκπαιδευτικών. Επειδή τα κορίτσια είναι λίγο πιο ήρεμα, πιο ήσυχα, είναι πιο συγκεντρωμένα, είναι πιο οργανωμένα, (.) παρακολουθούν περισσότερο στην τάξη οπότε μας βοηθούν κι εμάς τους εκπαιδευτικούς να κάνουμε καλύτερα το μάθημά μας πιο εύκολα (.) έχω την αίσθηση ότι ακόμη κι εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε διαφορετικές προσδοκίες από τα κορίτσια και διαφορετικές προσδοκίες από τα αγόρια.

4. Πιστεύετε ότι οι επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στο γλωσσικό μάθημα σχετίζονται με τη γυναικεία υπο-εκπροσώπηση στις επιστήμες STEM;

() Όταν λέτε στις επιστήμες STEM; Βοηθήστε με λίγο.

Τις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, την Επιστήμη των Μηχανικών και τα Μαθηματικά

(.) Εννοείτε ότι τα κορίτσια πηγαινουν περισσότερο προς τις Θεωρητικές Επιστήμες;

Ναι, ναι, ναι.

Είναι ένα κομμάτι αλλά έχω την αίσθηση ότι σήμερα αυτό έχει μειωθεί σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό. Βλέπουμε κορίτσια τα οποία προχωρούν και σε άλλους κλάδους

πέραν των θεωρητικών ::: και στα οικονομικά και στα θετικά και στα επαγγέλματα υγείας. Οπότε έχω την αίσθηση ότι, μάλλον -δε μπορώ να το εδράσω εκεί-. Δε μπορώ να θεωρήσω ότι η έδρα του δηλαδή είναι το κομμάτι της υπο-εκπροσώπησης.

Αυτό που μου τονίσατε πριν λίγο, ότι δεν το βλέπατε πλέον στις μέρες μας πού νομίζετε ότι οφείλεται;

Νομίζω ότι οφείλεται στο γεγονός ότι έχει το γυναικείο φύλο πια σε ένα σημείο χειραφετηθεί και έχει αποκτήσει ελευθερία στο να επιλέξει το επάγγελμά του, οπότε έχουν πέσει κάποια ΚΑΣΤΡΑ ::: ανδρικών ή ανδροκρατούμενων επαγγελμάτων στα οποία έχουν εισχωρήσει οι γυναίκες και νομίζω ότι αυτό έχει περάσει πλέον στις οικογένειες και στα παιδιά τα ίδια τα οποία ΠΕΡΑ από αυτό που θα τους πουν οι γονείς επιλέγουν και τα ίδια τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

5. Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να αμβλυνθούν αυτές οι διαφορές;

Από το κομμάτι των εκπαιδευτικών;

Ναι γιατί όχι.

(.) Νομίζω ότι εμείς είμαστε οι κύριοι αίτιοι και εμείς είμαστε και οι κύριοι φορείς που μπορούμε να αμβλύνουμε λίγο αυτές τις διαφορές. Έχω την αίσθηση ότι το κομμάτι ΙΣΟΤΗΤΑ πρέπει να το εφαρμόσουμε μέσα στην τάξη σε όλες τις πτυχές του μαθήματος της διδακτικής διαδικασίας, κάτι το οποίο όμως δεν το κάνουμε δυστυχώς διότι μας βολεύει περισσότερο στην διεκπεραίωση του μαθήματος. Νομίζω ότι πρέπει να δίνουμε τον λόγο και να κάνουμε διάλογο με όλους τους μαθητές (.) να μην είμαστε της ήσσονος ::: προσπάθειας του τύπου ότι αφού με βολεύουν δύο τρεις μαθητές καλοί και είναι και κορίτσια κάνω το μάθημά μου, δε με ενδιαφέρουν οι υπόλοιποι.

Με ποιον τρόπο;

Πρέπει να δίνουμε λόγο και βήμα σε όλους τους μαθητές, κυρίως σε αυτούς οι οποίοι δε συμμετέχουν, εε ενδεχομένως να χρησιμοποιήσουμε μία πιο διαφοροποιημένη διδασκαλία και στο κομμάτι της αξιολόγησης ώστε τα παιδιά αυτά που είναι χαμηλότερων επιδόσεων να μπορούν να το αλλάξουν αυτό και φυσικά να κάνουμε και μία πολύ ωραία κουβέντα για το κομμάτι των κοινωνικών στερεοτύπων έτσι ώστε να αισθανθούν τα παιδιά αυτήν τη ισότητα. Ξέρετε υπάρχουν τάξεις οι οποίες είναι ανδροκρατούμενες και υπάρχουν και τάξεις οι οποίες είναι γυναικοκρατούμενες. Εκεί λίγο οι ισορροπίες χάνονται οπότε εμείς πρέπει να τις επιβάλουμε.

6. Ποιες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης γνωρίζετε;

Γνωρίζω την αυτοαξιολόγηση, γνωρίζω την ετεροαξιολόγηση, την αρχική τη διαμορφωτική, την τελική.

7. Η μορφή αξιολόγησης που χρησιμοποιείτε στο γλωσσικό μάθημα επηρεάζεται από το φύλο των μαθητών/μαθητριών σας;

Ε κάποιες φορές σας ομολογώ ότι επηρεάζεται.

Με ποιον τρόπο;

(.) Σε αυτό που σας είπα πριν, μέσα στη σχολική τάξη επηρεάζομαι από το φύλο των παιδιών, οπότε λόγω του ότι τα κορίτσια είναι ::: περισσότερο συνεργάσιμα τους δίνω περισσότερο βήμα και περισσότερο λόγο, οπότε και μπορώ και αξιολογώ την επίδοσή τους πιο εύκολα από κάποιους άλλους μαθητές αλλά ακόμη και στην αξιολόγηση θα σας δώσω ένα παράδειγμα; Όταν παίρνω τα διαγωνίσματά τους έχω την τάση να ξεκινώ από τα θηλυκά διαγωνίσματα. (Χαμογελά.)

Θα μου πείτε παρακαλώ γιατί, αν μπορείτε;

Ιδιαίτερα σε τάξεις όπου τυχαίνει, συμπίπτει καλύτερα οι μαθήτριες να είναι καλύτερες μαθήτριες, να έχουν δηλαδή καλύτερες επιδόσεις, νομίζω ότι τα μάτια μου θέλουν να δουν πρώτα ένα καλό διαγώνισμα και μετά να οδηγηθούν σε ένα λιγότερο καλό.

8. Πώς μπορεί η αξιολόγηση να μετατραπεί σε αξιολόγηση για τη μάθηση/αξιολόγηση ως μάθηση, ώστε να ενισχύσει τον γλωσσικό γραμματισμό όλων των παιδιών με έναν ισότιμο τρόπο;

(.) Νομίζω ότι η αξιολόγηση πρέπει να βγει τελείως από τα ΣΤΕΓΑΝΑ αυτά που υπήρχαν όταν ήμασταν εμείς μαθητές ή αυτά που έχουν ενδεχομένως στο μυαλό τους κάποιοι εκπαιδευτικοί που είναι πάρα πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και λειτουργούν ενδεχομένως με ένα τελείως διαφορετικό σύστημα. Αξιολόγηση ΔΕ σημαίνει μόνο βαθμός. Αυτό πρέπει να το έχουμε στο μυαλό μας και ΑΥΤΟ θα πρέπει να το περάσουμε και στα παιδιά, τα οποία παιδιά έχουν ενσταλάξει μέσα τους πάρα πολύ τη ΒΑΘΜΟΘΗΡΙΑ και λειτουργούν με βάση αυτό το κριτήριο. Ιδιαίτερα στο λύκειο το βλέπουμε σε πολύ έντονο βαθμό.

Θα μου προτείνατε κάποια εργαλεία ίσως;

Εργαλεία τα οποία θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ::: εκτός από αυτό που λέμε διαγώνισμα και τεστ, που ως έννοιες μόνο, φοβίζουν τα παιδιά, ::: ακόμη και ένα φύλο εργασίας που είναι σε πιο ήπια μορφή μια λέξη για τα παιδιά θα μπορούσε να είναι κομμάτι αξιολόγησης αλλά και οτιδήποτε μπορούμε να κάνουμε μέσα στη σχολική αίθουσα από άποψη αξιολόγησης, δηλαδή να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν σε έναν διάλογο, να κάνουν μία ομαδική εργασία, ::: να κάνουν μία ομιλία, μια εισήγηση, ::: να μπορέσουν να συμμετέχουν σε ένα project, οτιδήποτε θα μπορούσαμε από εκεί να εξάγουμε συμπεράσματα για τα παιδιά.

9. Έχετε παρακολουθήσει ποτέ επιμορφωτικά προγράμματα που προωθούν την ισότητα των φύλων και εστιάζουν στην ενδυνάμωση; Και αν ναι, τι περιεχόμενο είχαν; Πού έδιναν έμφαση;

Σας ομολογώ ότι εκτός από ένα που μπορεί να μου έρχεται στο μυαλό αυτήν τη στιγμή πριν πάρα πολλά χρόνια όσο ήμουν φοιτήτρια, ::: στα χρόνια που είμαι ενεργός εκπαιδευτικός όχι.

Μάλιστα, μπορείτε να μου πείτε εκείνο το ένα που μου λέτε, αν θυμάστε τι περιεχόμενο είχε;

Νομίζω ότι είχε ως περιεχόμενο την ισότητα στις ευκαιρίες των δύο φύλων αλλά ήταν πάρα πολύ γενικό σεμινάριο.

10. Θεωρείτε πως χρειάζεστε περαιτέρω ή πιο εξειδικευμένη επιμόρφωση-κατάρτιση σε ζητήματα ισότητας φύλων και ενδυνάμωσης μαθητών/μαθητριών;

ΑΝΑΜΦΙΣΒΗΤΗΤΑ.

Και τι θα θέλατε να περιλαμβάνει μία τέτοια επιμόρφωση;

Νομίζω ότι θα πρέπει να επιμορφωθούμε πρώτα στο κομμάτι της αντιμετώπισης των ανισοτήτων, θα πρέπει δηλαδή να μάθουμε να τις αναγνωρίζουμε, γιατί κι εκεί υπάρχει ελλιπής ενημέρωση. Κάποια πράγματα τα θεωρούμε δεδομένα ε και από εκεί και πέρα να περάσουμε στο κομμάτι της αναγνώρισης των ανισοτήτων ΜΕΣΑ στη σχολική τάξη, μέσα στη διδακτική διαδικασία, ::: και να περάσουμε και στο κομμάτι της αξιολόγησης και στην αξιολόγηση των μαθημάτων ::: ως προς τα δύο φύλα.

11. Τι αποτελέσματα θα είχε για τη διδασκαλία σας μια επιμόρφωση τέτοιας θεματικής;

Νομίζω ότι θα μπορούσε να μας λύσει τα χέρια και να μας βοηθήσει ώστε να μάθουμε ακόμη περισσότερα εργαλεία για να τα χρησιμοποιήσουμε στο κομμάτι της αξιολόγησης. Επιπλέον, θα βοηθούσε και τη σχέση μας με τα παιδιά. Όχι μόνο ΣΤΕΙΡΑ στο κομμάτι των γνώσεών μας ή στο κομμάτι της αξιολόγησης αλλά θα μπορούσε να διευκολύνει εε τόσο τη σχέση μας, την επαφή μας με τα παιδιά ε όσο και την επαφή μεταξύ τους. Θα βοηθούσε δηλαδή ποικιλοτρόπως, ΚΥΚΛΙΚΑ θα μπορούσε να βοηθήσει σε όλα τα κομμάτια.

12. Πώς θα συνέβαλλε στην αξιολόγηση των μαθητών-τριών σας μια ανάλογη επιμόρφωση;

Θεωρώ, ότι σας είπα πως θα μπορούσαμε να πάρουμε εργαλεία από μία συγκεκριμένη επιμόρφωση ως προς την αξιολόγηση αλλά να εστιάσουμε στο κομμάτι της αξιολόγησης και της διαφοράς που υπάρχει στα δύο φύλα. Εκεί νομίζω έχουμε ελλιπή ενημέρωση. Δηλαδή, ε μπαίνουμε μέσα σε μία σχολική τάξη ε και αντιμετωπίζουμε τελείως διαφορετικά τα παιδιά. Από το σημείο που το αναγνωρίζουμε αυτό δεν ξέρουμε πώς θα το προσπεράσουμε. Εκεί θα μπορούσε να μας βοηθήσει μία επιμόρφωση και να μας δείξει στην ουσία τον τρόπο, με τον οποίο θα μπορούσαμε αυτό να το κάνουμε πέρα, να το βάλουμε πέρα στο μυαλό μας και να βλέπουμε όλα τα παιδιά απέναντί μας όχι ως αγόρια και ως κορίτσια ούτε ως καλούς και κακούς μαθητές αλλά ισότιμα.

Άρα τα εργαλεία που μου είπατε με συγχωρείτε είναι τα εργαλεία αξιολόγησης για τη μάθηση; Αυτό εννοείτε;

Ναι, ναι ακριβώς.

13. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να πείτε σχετικά με το θέμα μας και δεν σας δόθηκε η ευκαιρία; Αν ναι, τι είναι αυτό;

Νομίζω ότι έχετε καλύψει το κομμάτι που αφορά την έρευνά σας, δηλαδή ε τόσο στα δύο φύλα όσο και στο κομμάτι της αξιολόγησης, γιατί εκεί νομίζω θέλατε να το παντρέψατε, ε η επιμόρφωση που αναφέρατε είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό, ε νομίζω ότι δεν έχω κάτι να σας επισημάνω πέρα από το γεγονός εάν δεν υπάρξει επιμόρφωση αυτό θα διαιωνίζεται. Ε και καλώς έχετε βάλει την επιμόρφωση γιατί αυτό θα πρέπει να σταματήσει.

Ωραία, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας και την ευγενική σας στάση!

Κι εγώ κι εγώ πάρα πολύ, εύχομαι καλή συνέχεια και καλή ευόδωση στο έργο σας.

Να είστε καλά!

4.4. Έντυπο Συγκατάθεσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Επιστήμες της Αγωγής: «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση-Επιμόρφωση»

Αξιότιμη/Αξιότιμε κυρία/κύριε,

Προτού αποφασίσετε αν θα λάβετε μέρος στην παρούσα έρευνα, είναι σημαντικό να κατανοήσετε τους λόγους πραγματοποίησής της, καθώς και τι περιλαμβάνει. Για αυτό, σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τις πληροφορίες που παρέχονται στη συνέχεια. Παρακαλούμε να ζητήσετε διευκρινίσεις για ό,τι δεν σας είναι ξεκάθαρο από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Σας ευχαριστούμε που διαβάζετε τις πληροφορίες αυτές.

Ποιος είναι ο στόχος αυτής της έρευνας;

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο της εκπόνησης της /Μεταπτυχιακής Διατριβής του/της/των στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση-Επιμόρφωση» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, υπό την επίβλεψη του/της [Τροποποιήστε την εισαγωγική αυτή ενότητα αναλόγως].

[Αναφέρετε εδώ (α) τους στόχους και το θέμα της έρευνας, (β) τη διάρκειά της - διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και της συλλογής δεδομένων].

Γιατί καλούμαι να λάβω μέρος;

Καλείστε να συμμετέχετε διότι η εμπειρία σας θα αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε το συγκεκριμένο φαινόμενο και τους μηχανισμούς του. [Τροποποιήστε αναλόγως]

Πρέπει να συμμετέχω;

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι **εθελοντική**. Το αν θα λάβετε μέρος είναι καθαρά δική σας επιλογή και μπορείτε να αρνηθείτε. Επίσης, ακόμα και αν δεχτείτε να λάβετε μέρος, μπορείτε να αρνηθείτε να απαντήσετε σε κάποια ερώτηση. Τέλος, μπορείτε να

αποχωρήσετε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς αιτιολόγηση.

Τι θα χρειαστεί να κάνω;

Αν αποφασίσετε να συμμετέχετε, θα χρειαστεί να αφιερώσετε ... λεπτά/ώρες [τροποποιήστε αναλόγως] από το χρόνο σας, ώστε να συμπληρώσετε το/τη ερωτηματολόγιο/δοκιμασία [Τροποποιήστε αναλόγως. Επίσης, εξηγήστε πώς θα επιστραφεί το συμπληρωμένο υλικό (π.χ., ηλεκτρονική υποβολή ερωτηματολογίου, επί τόπου συμπλήρωση και επιστροφή, ταχυδρομικά ή άλλο)].

Πώς θα επωφεληθώ εγώ από την έρευνα;

Εκτιμούμε, ότι οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της έρευνας και των μηχανισμών διαχείρισής του. Συνεπώς, με τη συμμετοχή σας συμβάλετε στην ουσιαστική διερεύνηση ενός ζητήματος της καθημερινής ζωής που απασχολεί μεγάλο αριθμό ατόμων.

Σε περίπτωση που λάβω μέρος, υπάρχουν κάποιες αρνητικές συνέπειες ή πιθανοί κίνδυνοι;

Η συμμετοχή σε αυτή την έρευνα δεν αναμένεται να προκαλέσει δυσφορία ή να εκθέσει τους συμμετέχοντες σε κίνδυνο. Επίσης, η έρευνα δεν πρόκειται να έχει οποιαδήποτε αρνητική επίπτωση σε εσάς καθώς δεν πρόκειται να συλλεχθούν και επομένως να κοινοποιηθούν προσωποποιημένες πληροφορίες σας.

Τι θα γίνει με τις πληροφορίες που θα σας παρέχω;

Οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε θα είναι **ανώνυμες** και **εμπιστευτικές** και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για **ερευνητικούς σκοπούς**. Δε θα είναι δυνατόν να σας ταυτοποιήσει κάποιος από τα δεδομένα και τις πληροφορίες που θα παραχωρήσετε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Επίσης, τα **ανώνυμα (μη ταυτοποιήσιμα)** δεδομένα που θα συλλέξουμε θα συμπεριληφθούν σε ακαδημαϊκές μελέτες και δημοσιεύσεις.

Η ηλεκτρονική βάση με τα ανώνυμα δεδομένα που θα παραχωρήσετε με τις απαντήσεις σας θα φυλάσσεται στους υπολογιστές των μελών της ερευνητικής ομάδας, ενώ τα έντυπα, ανώνυμα ερωτηματολόγια θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. [Τροποποιήστε εάν ισχύει κάτι διαφορετικό για την έρευνά σας.

Καθώς στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα [ή είναι πιθανό να] συλλεγούν κάποια δεδομένα που ορίζονται ως ευαίσθητα (π.χ., πληροφορίες για το φύλο, την εθνικότητα, ...) [τροποποιήστε αναλόγως], θα πρέπει να σας ενημερώσουμε ότι εφαρμόζουμε τη νομοθεσία που ισχύει στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τις 28 Μαΐου 2018 και η οποία ορίζει ότι η χρήση αυτών των δεδομένων επιτρέπεται για σκοπούς επιστημονικής έρευνας

Τέλος, θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι μετά την υποβολή των ανώνυμων δεδομένων σας, δε θα είναι δυνατό να αποσύρετε τη συμμετοχή σας από την έρευνα, καθώς δε θα μπορούμε να ταυτοποιήσουμε τις απαντήσεις σας στα δεδομένα που θα έχουν συλλεγεί.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας. Είμαστε στη διάθεση σας ανά πάσα στιγμή.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τον χρόνο σας.

Ημερομηνία / /2023

[Όνοματεπώνυμο/ιδιότητα των μελών ερευνητικής ομάδας και στοιχεία επικοινωνίας επιστημονικά υπευθύνου]

4.5. Πίνακες: Θέματα - Κωδικοί και Αποσπάσματα

Ακολουθούν οι πίνακες (1,2,3,4,5,6,7) με τα θέματα και τους κώδικες που προέκυψαν από την κωδικοποίηση των αποσπασμάτων που προήλθαν από τις δώδεκα συνεντεύξεις του δείγματος;

Πίνακας 1

Θέμα	Κωδικοί και Αποσπάσματα
Έμφυλες Διαφοροποιήσεις στο γλωσσικό μάθημα	Συνολική Αποδοχή Έμφυλων Διαφοροποιήσεων
	<i>E.4 Ως επί το πλείστο ΥΠΑΡΧΟΥΝ διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. E.6 Ναι, ναι υπάρχουνε και είναι πάρα πολύ ENTONEΣ. E.8 Ναι φυσικά υπάρχουν. ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΩ.</i>

Πίνακας 2

Θέμα	Κωδικοί και Αποσπάσματα		
<p>Εκφάνσεις Έμφυλων Διαφοροποιήσεων στο γλωσσικό μάθημα</p>	<p>Υπεροχή των Μαθητριών στη Γλωσσική Έκφραση</p>	<p>Καλύτερη Εικόνα Γραπτού των Μαθητριών</p>	<p>Πληρέστερη Αποτύπωση Σκέψεων & Συναισθημάτων από τις Μαθήτριες</p>
	<p><i>E.1 Τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις και προσέχουν περισσότερο το λεξιλόγιό τους, την έκφρασή τους, κάνουν περισσότερες ερωτήσεις. E.7 Εντοπίζονται στην ΠΡΟΣΛΗΨΗ του γλωσσικού αντικειμένου από τα κορίτσια.</i></p>	<p><i>E.1 Τα κορίτσια έχουν καλύτερο γραφικό χαρακτήρα, κάνουν καλύτερα γράμματα, προσέχουν, δηλαδή, τον γραπτό τους λόγο ενώ τα παιδιά (.) αγόρια ((άλλαξε μόνη της τον όρο «παιδιά» και τον έκανε «αγόρια»)) είναι πιο αυθόρμητα. E.12 Κατά κύριο λόγο αν κάποιος δει γραπτό κείμενο παιδιού κι έχει εμπειρία θα καταλάβει αν το έχει γράψει αγόρι ή κορίτσι. E. 12 Τα τετράδια, οι ασκήσεις και εν τέλει τα διαγωνίσματα των κοριτσιών προβάλλουν μια καλή εικόνα στον αναγνώστη. Από την άλλη, τα αγόρια δεν ενδιαφέρονται για αυτό.</i></p>	<p><i>E.2 Τα κορίτσια γράφουν καλύτερα και πολύ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ δείχνουν να έχουν καλύτερη ΑΝΤΙΛΗΨΗ για το τι σκέφτονται και τι αισθάνονται, οπότε αυτό αποτυπώνεται ξεκάθαρα και στα γραπτά. E.6 Τα αγόρια είναι πιο πρακτικά στον τρόπο σκέψης τους. E.9 Τα κορίτσια δε διστάζουν να διατυπώσουν όλες τις βαθύτερες σκέψεις τους, ενώ τα αγόρια προσπαθούν να διατυπώσουν πιο λακωνικά τις απόψεις τους. E.10 Τα αγόρια ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΝΤΑΙ περισσότερο να αναπτύξουν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους στον γραπτό λόγο.</i></p>

Πίνακας 3

Θέμα	Κωδικοί και Αποσπάσματα		
<p>Αιτίες Διαφορετικών Επιδόσεων στο Γλωσσικό Μάθημα</p>	Βιολογισμός	Αντιλήψεις & Στερεοτυπικές Προκαταλήψεις Έμφυλων Ανισοτήτων στο Γλωσσικό Μάθημα	Οι Προσδοκίες των Φορέων Αγωγής & Εκπαίδευσης για τις Έμφυλες Ανισότητες στο Γλωσσικό Μάθημα
	<p><i>E.6 Από την εμπειρία μου νομίζω ότι είναι θέμα ΦΥΣΗΣ ::: είναι έτσι η δομή του εγκεφάλου μάλλον των κοριτσιών που έχει μεγαλύτερη κλίση σε αυτά τα μαθήματα.</i></p>	<p><i>E.3 Ναι, ΣΙΓΟΥΡΑ υπάρχει. Αυτό οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στην αντίληψη ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων.</i></p> <p><i>E.3 Υπάρχει αντίληψη πως οι γυναίκες είμαστε πιο θεωρητικά μυαλά, ενώ οι άντρες πιο θετικά και μαθηματικά μυαλά.</i></p> <p><i>E.4 Οι δραστηριότητες που κάνουν στο σχολείο και στην καθημερινότητά τους, τα βιώματά τους, τι τους αρέσει να μελετούνε. Για παράδειγμα, υπάρχουν κορίτσια που παίζουν ποδόσφαιρο, όμως υπάρχει αυτή η ΔΙΧΟΤΟΜΗΣΗ, ειδικά από τους γονείς.</i></p> <p><i>E.4 Τα στερεότυπα εξακολουθούν να υπάρχουν και να διαιωνίζονται. Ας πούμε σε πιο ηγετικές θέσεις ακόμη παρατηρούνται ΑΝΔΡΕΣ να κυριαρχούν, αν και έχουν γίνει κάποια βήματα, ενώ σε επαγγέλματα που ενδεχομένως να χρειάζονται περισσότερο τις επικοινωνιακές δεξιότητες να εντοπίζονται περισσότερο ΓΥΝΑΙΚΕΣ.</i></p> <p><i>E.5 Ξεκινάμε με το γεγονός ότι (.) οι ρόλοι ::: μέσα στην κοινωνία είναι, σαφώς καθορισμένοι.</i></p> <p><i>E.8 Κοινωνικοί παράγοντες ::: υπάρχει και η αντίληψη ότι τα κορίτσια βέβαια είναι καλύτερα στις θεωρητικές επιστήμες έναντι των αγοριών που είναι καλύτερα στις θετικές.</i></p> <p><i>E.10 ΑΘΕΛΑ μας μερικές φορές μπορούμε να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά έτσι με στερεοτυπικές αντιλήψεις.</i></p>	<p><i>E.5 Σε αυτό που περιμένουμε οι άλλοι από αυτούς, ακόμα και εμείς οι εκπαιδευτικοί, ξεκινώντας μάλλον από τους γονείς, άρα τις προσδοκίες. Θεωρώ δηλαδή πως πολλές φορές περιμένουμε ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ απ' τα κορίτσια και είμαστε πολύ πιο εύκολα ευχαριστημένοι από τα αγόρια. Αναπαράγουμε πολλές φορές αυτούς τους ρόλους, να συνειδητοποιήσουμε τις προσδοκίες που μπορεί να έχουμε από τα αγόρια και από τα κορίτσια.</i></p> <p><i>E.7 Είναι οι προσδοκίες των ΓΟΝΙΩΝ επάνω στο κορίτσι που είναι λίγο πιο σφιχτές, αν μπορούσα να χρησιμοποιήσω αυτόν τον όρο και από κει και πέρα νομίζω πηγαίνει και στο κομμάτι των δικών μας ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ. Έχω την αίσθηση ότι ακόμη κι εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε διαφορετικές προσδοκίες από τα κορίτσια και διαφορετικές προσδοκίες από τα αγόρια.</i></p>

Πίνακας 4

Θέμα	Κωδικοί και Αποσπάσματα
<p align="center">Επιπτώσεις Έμφυλου Διαχωρισμού / Διαφορετικών Επιδόσεων Λόγω Έμφυλων Διακρίσεων</p>	<p align="center">Γυναικεία Υποεκπροσώπηση στις STEM</p>
	<p><i>E.1 Τα κορίτσια ::: κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων ασχολούνται περισσότερο με τα θεωρητικά μαθήματα και @@@ τα αγόρια με τα τεχνολογικά.</i></p> <p><i>E.4 Ναι, παρότι έχουν γίνει κάποια βήματα. Υπάρχει ακόμη αυτή η διχοτόμηση και εντοπίζεται στις θεωρητικές επιστήμες πλειοψηφία γυναικεία ::: και αντίστοιχα στις θετικές επιστήμες εκπροσωπείται ο επιστημονικός κλάδος από άνδρες κατά βάση.</i></p> <p><i>E.7 Νομίζω ότι οφείλεται στο γεγονός ότι έχει το γυναικείο φύλο πια σε ένα σημείο χειραφετηθεί οπότε έχουν πέσει κάποια ΚΑΣΤΡΑ ::: ανδρικών-ανδροκρατούμενων επαγγελμάτων.</i></p> <p><i>E.12 Τα κορίτσια από μικρές ηλικίες δείχνουν τάσεις καλύτερων επιδόσεων στα θεωρητικά μαθήματα και γνωρίζοντας αυτό το πλεονέκτημά τους οδηγούνται στη θεωρητική κατεύθυνση.</i></p> <p><i>Παρωθούν συνήθως τα κορίτσια να ακολουθήσουν θεωρητικές επιστήμες.</i></p>

Πίνακας 5

Θέμα	Κωδικοί και Αποσπάσματα				
	Γνωστικά Κεφάλαια στις Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	Επιρροή του Φύλου στην Επιλεγόμενη Μορφή Αξιολόγησης	Μη Επιρροή του Φύλου στην Επιλεγόμενη Μορφή Αξιολόγησης	Εργαλεία Αξιολόγησης Για τη Μάθηση	Συμβολή Επιμόρφωσης – Κατάρτισης σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων στην Αξιολόγηση Μαθητών/ μαθητριών
<p>Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στον Γλωσσικό - Πολιτισμικό Γραμματισμό και στην Εκπαιδευτική Ισοτιμία</p>	<p><i>E.4 Ξεκινάμε με την αρχική, η οποία γίνεται στην αρχή της διδασκαλίας. Μετά υπάρχει η ενδιάμεση, η οποία συμβαίνει κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και μετά η τελική όπου στην ουσία είναι μια σύγκριση στο αρχικό και τελικό στάδιο και εξετάζεται αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι, αν κατάφεραν οι μαθητές να κατακτήσουν και να αφομοιώσουν τις γνώσεις.</i> <i>E.9 Είναι η αρχική, η διαγνωστική δηλαδή, η δεύτερη είναι η συνεχής, διαμορφωτική ή αξιολόγηση για τη μάθηση και τελευταία είναι η αθροιστική, τελική ή</i></p>	<p><i>E.1 :: Θεωρώ, πως ναι (.) Θέλοντας και μη έχοντας στο μυαλό μας ότι τα κορίτσια ίσως έχουν καλύτερο γραφικό χαρακτήρα ή κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη, επηρεάζεται θεωρώ από το φύλο των μαθητών μου η μορφή αξιολόγησης, ναι. Στα αγόρια ίσως χρησιμοποιώ περισσότερα δοκίμια τελικής αξιολόγησης ενώ στα κορίτσια περισσότερο μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης.</i> <i>E.7 Μέσα στη σχολική τάξη επηρεάζομαι από το φύλο των παιδιών, οπότε λόγω του ότι τα κορίτσια είναι :: περισσότερο συνεργάσιμα τους δίνω περισσότερο βήμα και περισσότερο λόγο, οπότε και μπορώ και αξιολογώ την επίδοσή τους πιο εύκολα. Όταν παίρνω τα διαγωνίσματά τους έχω την τάση να ξεκινώ από τα θηλυκά διαγωνίσματα γιατί τυχαίνει οι μαθήτριες να είναι καλύτερες μαθήτριες, να έχουν δηλαδή καλύτερες επιδόσεις, νομίζω ότι τα μάτια μου θέλουν να δουν πρώτα ένα καλό διαγώνισμα και μετά να οδηγηθούν σε ένα λιγότερο καλό.</i> <i>E.9 Διακρίνω ότι σε έναν βαθμό επηρεάζεται, και αυτό κυρίως το παρατηρώ στον εαυτό μου, όταν προσπαθώ να διορθώσω γραπτά των κοριτσιών κυρίως στο τέλος</i></p>	<p><i>E.6 Προσωπικά όχι δε χρησιμοποιώ το φύλο των μαθητών. Θεωρώ ότι είναι @@@ ισότιμοι, δεδομένου ότι όλα τα παιδιά έχουν :: τις ίδιες ικανότητες άσχετα με το πόσο τις έχει αναπτύξει ο καθένας.</i></p>	<p><i>E.3 (.) Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πιο βιωματικούς και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως τα ημερολόγια, portfolio, project ή ρουμπρίκες αξιολόγησης.</i> <i>E.8 Θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν πιο σύγχρονα εργαλεία για :: την αξιολόγηση, portfolio, project, ημερολόγια, συνεντεύξεις.</i></p>	<p><i>E.7 Να βλέπουμε όλα τα παιδιά απέναντί μας όχι ως αγόρια και ως κορίτσια ούτε ως καλούς και κακούς μαθητές αλλά ισότιμα.</i> <i>E.11 Να επαναπροσδιορίσω κάποια από τα κριτήριά μου και να λειτουργήσω πιο αντικειμενικά για όλο μου το μαθητικό κοινό.</i></p>

αξιολόγηση της μάθησης.	της διόρθωσής μου επειδή θεωρώ πως θα είναι πιο καλά γραμμένα, άρα δε θα με κουράσουν τόσο.			
-------------------------	---	--	--	--

Πίνακας 6

Θέμα	Κωδικοί και Αποσπάσματα				
	Μη Πρότερη Συμμετοχή σε Επιμόρφωση – Κατάρτιση σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων	Πρότερη Επιμόρφωση - Κατάρτιση στη Σεξουαλική Αγωγή και την Ισότητα Φύλων	Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης – Κατάρτισης σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων	Επιμόρφωση - Κατάρτιση σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων με Βιωματικό κι Ενεργό Χαρακτήρα	Ισότιμες Ευκαιρίες Μάθησης μέσω Επιμόρφωσης – Κατάρτισης σε Προσεγγίσεις Ισότητας Φύλων
Προτάσεις Επίλυσης: Ρόλος Εκπαιδευτικών	<i>E.9 Δεν έχω παρακολουθήσει πρόγραμμα συγκεκριμένο τέτοιο, ΔΥΣΤΥΧΩΣ.</i>	<i>E.4 Στο μεταπτυχιακό έχουμε εστιάσει σε τέτοιες θεματικές στα πλαίσια του γλωσσικού σεξισμού, της έμφυλης γλώσσας, δηλαδή γλώσσα ανδρών-γλώσσα γυναικών και κυρίως να εντοπίσουμε ΠΩΣ υφίσταται ώστε να γίνει προσπάθεια να βελτιωθεί η κατάσταση. E.6 Έχω παρακολουθήσει σεμινάριο που προωθεί την ισότητα των δύο φύλων ::: Στόχο είχε να ενδυναμώσει τα παιδιά ως προς την ψυχική τους ανθεκτικότητα περισσότερο, με απώτερο στόχο την καλύτερη επίδοση. E.12 Γίνονται κάποια σεμινάρια και στο σχολείο που έχουν ανάλογες θεματικές.</i>	<i>E.2 Είμαι σίγουρος πως είναι κάτι αναγκαίο για ΟΛΟΥΣ μας. E.3 ΣΙΓΟΥΡΑ, είναι ένα κομμάτι που με ενδιαφέρει πολύ. Θα ήθελα να υπάρχει μια κατευθυντήρια γραμμή για τη διαχείριση τέτοιων ζητημάτων.</i>	<i>E.8 Αυτή η επιμόρφωση ::: πρέπει να περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή νομίζω των συμμετεχόντων και να μαθαίνω δηλαδή από τα ΒΙΩΜΑΤΑ των συνομιλητών και συνομιλητριών. E.11 Εύρεση νέων τρόπων προσέγγισης και ειδικά όταν αυτή γίνεται με βιωματικό και διαδραστικό τρόπο, μέσω των εμπειριών.</i>	<i>E.2 ΑΝΟΙΚΤΟ κι ΙΣΟΝΟΜΟ σχολείο, ισότιμες ευκαιρίες ανεξάρτητα από τον κλάδο, την κατεύθυνση (.) και το φύλο. E.6 Θα εξαλειφθούν και όποιες διακρίσεις υπάρχουν ή όποιες διαφορές υπάρχουνε μεταξύ των μαθητών, με στόχο τη ψυχική τους ενδυνάμωση και την ενθάρρυνσή τους για ενεργότερη συμμετοχή. E.9 Πιστεύω ότι θα παροτρύνει μαθητές και μαθήτριες παρέχοντάς τους ισότιμες ευκαιρίες να συμμετέχουν στο γλωσσικό μάθημα. E.10 Θα μας βοηθούσε να ΕΞΑΛΕΙΨΟΥΜΕ στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών. E.12 Η ισοτιμία ευκαιριών.</i>

Πίνακας 7

Θέμα	Κωδικοί και Αποσπάσματα
Ρόλος Οικογένειας	Γονεϊκή Συμβολή
	<i>E.6 Με παρότρυνση από τις οικογένειες κι ενεργή συμμετοχή τους. E.11 Θεωρώ ότι για να αμβλυνθούν αυτές οι διαφορές η οικογένεια, πρέπει να παρέχει κίνητρα.</i>