



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ
SCHOOL PERFORMANCE AND GENDER DISCRIMINATION

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2024

Η συγγραφέας Χριστοδούλου Παναγιώτα (ΑΕΜ 5209) βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή Χριστοδούλου Παναγιώτα

Ημερομηνία 31/5/2024

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα εργασία ολοκληρώνω τις σπουδές μου στο προπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Η ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, αποτέλεσε μια σημαντική εμπειρία μάθησης και ανάπτυξης για εμένα. Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτού του έργου.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ιωάννη Μπουνόβα για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Η βοήθειά του ήταν ανεκτίμητη και με ενέπνευσε να εμβαθύνω στο θέμα και να ξεπεράσω τις δυσκολίες που προέκυψαν.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μου μετέδωσαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ειδική μνεία αξίζει να γίνει στον παππού μου Λάζαρο και την γιαγιά μου Παναγιώτα, για την αμέριστη υποστήριξη και την ενθάρρυνσή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Η πίστη τους στις δυνατότητές μου και η συνεπής τους παρουσία ήταν για μένα πηγή δύναμης και αισιοδοξίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνά μου, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν χρόνο και προσπάθεια για να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Χωρίς τη συμβολή τους, η έρευνα αυτή δεν θα ήταν δυνατή.

Κλείνοντας, θα ήθελα να αναφέρω πως αφιερώνω αυτή την εργασία στην κόρη μου Γεωργία. Η παρουσία της στη ζωή μου είναι μια συνεχής πηγή έμπνευσης και χαράς.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	ix
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	1
Εισαγωγή.....	1
1.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο	3
1.2 Ευφυΐα, Φύλο και Στερέοτυπα.....	4
1.3 Ιστορική Αναδρομή της Αντιμετώπισης των Δύο Φύλων στην Εκπαίδευση	7
1.4 Ρόλος Εκπαιδευτικών, Προσδοκίες και Αντιλήψεις	12
1.5 Έρευνες Σχετικά με την Επίδοση Μαθητών/τριών στα Γνωστικά Αντικείμενα.....	16
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	20
2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	20
2.2 Ερευνητική Μέθοδος.....	20
2.2 Περιγραφή του ερωτηματολογίου.....	21
2.3 Περιγραφή του δείγματος.....	22
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	28
3.1 Αποτελέσματα της έρευνας από το δείγμα των εκπαιδευτικών	28
3.2 Αποτελέσματα της έρευνας από το δείγμα των μαθητών/τριών	37
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	53
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	57
Ξενόγλωσσες	57
Ελληνόγλωσσες	62
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄	64

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία επιχειρεί να αναδείξει την παρουσία των έμφυλων διακρίσεων που παρατηρούνται στο σχολικό πλαίσιο και τη σχέση τους με τη σχολική επίδοση. Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην ποσοτική στρατηγική χρησιμοποιώντας το μεθοδολογικό εργαλείο του ερωτηματολογίου και δείγμα ευκολίας (μη πιθανοτικό) 14 εκπαιδευτικών και 38 μαθητών/τριών της πέμπτης και έκτης τάξης του 12^{ου} δημοτικού σχολείου Κατερίνης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών φύλο και αγαπημένο μάθημα. Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών φύλο και προτίμηση του μαθήματος της Γλώσσας πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 ο οποίος έδειξε πως οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Αντίθετα ο έλεγχος χ^2 για τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την προτίμησή τους για το μάθημα των Μαθηματικών έδειξε πως οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες επιβεβαιώνοντας τις έμφυλες διακρίσεις σύμφωνα με τις οποίες τα αγόρια έχουν κλίση και προτιμούν τις θετικές επιστήμες σε σχέση με τα κορίτσια.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το γνωστικό αντικείμενο που δυσκολεύει περισσότερο τα αγόρια και τα κορίτσια. Ο έλεγχος χ^2 έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της δυσκολίας των μαθημάτων. Ουσιαστικά επιβεβαιώνονται οι έμφυλες διακρίσεις σχετικά με την επίδοση των μαθητών επαληθεύοντας την αντίληψη σύμφωνα με την οποία τα αγόρια υπερέχουν στα μαθηματικά σε σχέση με τα κορίτσια ενώ τα κορίτσια στα γλωσσικά μαθήματα. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν

αφενός πως οι δυσκολίες στα μαθήματα δεν σχετίζονται με το φύλο των μαθητών/τριών και αφετέρου κρίνουν πως τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια δυσκολεύονται το ίδιο στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Γλώσσας.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε την επίδραση του φύλου σε βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών όπως το αν διαβάζουν μόνοι τους, οι ώρες που αφιερώνουν στο διάβασμα και το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων. Ο έλεγχος χ^2 έδειξε πως δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της δυνατότητας να ολοκληρώνουν τις ασκήσεις μόνοι τους. Επιπλέον, τα κορίτσια αφιερώνουν λιγότερη ώρα για τις ασκήσεις της Γλώσσας αλλά περισσότερη ώρα για τις ασκήσεις των Μαθηματικών σε σχέση με τα αγόρια. Το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων φαίνεται να αποτελεί μια περισσότερο «γυναικεία» υπόθεση ενώ τα αγόρια δεν είναι συστηματικοί αναγνώστες. Οι προτιμήσεις τους ως προς το είδος των λογοτεχνικών βιβλίων που διαβάζουν φαίνεται να συγκεντρώνεται στα κόμικς, στα βιβλία μυστηρίου και περιπέτειας.

Λέξεις-Κλειδιά: Έμφυλες Διακρίσεις, Σχολική Επίδοση, Ποσοτική Έρευνα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ABSTRACT

The present research attempts to highlight the presence of gender discrimination which is observed in the school context and its relationship with school performance. The implementation of this research was based on the quantitative strategy using the methodological tool of questionnaire and a convenience sample (non-probability) of 14 teachers and 38 students of the fifth and sixth grade of the 12th primary school of Katerini.

Regarding the first research question, the results of the survey showed that there is no statistically significant correlation between the variables gender and favourite subject. In order to investigate the relationship between the variables, gender and language course preference, a χ^2 test was conducted which showed that the two variables are independent. On the other hand, the χ^2 test for the differences between boys and girls in their preference for the subject of Maths showed that the two variables are dependent confirming the gender discrimination according to which boys are inclined and prefer science compared to girls.

The second research question investigated the views of students and teachers on the subject that boys and girls find most difficult. The χ^2 test showed a statistically significant correlation between gender and subject difficulty. In effect, gender discrimination in relation to school performance is confirmed, verifying the perception that boys are superior to girls in Maths and girls in Language. However, teachers consider that difficulties in subjects are not related to the gender of the students and that both boys and girls have the same. The third research question investigated the effect of gender on main characteristics of students such as whether they read alone, the hours they spend reading and reading extracurricular books. The χ^2 test showed that there was no correlation between gender and the possibility to complete the tasks alone. In addition, girls spend less time on Language exercises but more time on Maths exercises than boys. Reading literary books seems to be a more 'female' activity while boys are not regular readers. Their preferences in terms of the type of literary books they read seem to be concentrated in comics, mystery and adventure books.

Keywords: Gender Discrimination, School Performance, Quantitative Research, Primary Education

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	Δημογραφικά Στοιχεία των Εκπαιδευτικών	26
Πίνακας 2	Συχνότητες και Συχνότητες (%) των Δημογραφικών Στοιχείων των Μαθητών/τριών	27
Πίνακας 3	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) με κριτήριο το φύλο για την	28

ερώτηση «Ως εκπαιδευτικός έχετε προτίμηση σε κάποιο από τα παρακάτω μαθήματα;»

Πίνακας 4	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση «Θεωρείτε πως τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα των μαθηματικών;»	29
Πίνακας 5	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Θεωρείτε πως τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας;»	30
Πίνακας 6	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Θεωρείτε πως οι δυσκολίες στα μαθήματα σχετίζονται με το φύλο των μαθητών;»	31
Πίνακας 7	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε πως τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;»	32
Πίνακας 8	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε πως τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;»	32
Πίνακας 9	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Ποιο μάθημα σας αρέσει να διδάσκετε;»	33
Πίνακας 10	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Η μέθοδος διδασκαλίας σας προσαρμόζεται με βάση το φύλο των μαθητών;»	34
Πίνακας 11	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Παρακολουθήσατε κάποιο σεμινάριο σχετικό με τις έμφυλες διακρίσεις;»	35
Πίνακας 12	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Πόσο έτοιμος/η νιώθετε να αντιμετωπίσετε στην τάξη σας περιστατικό έμφυλης διάκρισης;»	36
Πίνακας 13	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;»	37
Πίνακας 14	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) των λόγων προτίμησης του αγαπημένου τους μαθήματος	39
Πίνακας 15	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) των λόγων προτίμησης του αγαπημένου τους μαθήματος	39
Πίνακας 16	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Ποιο μάθημα σε δυσκολεύει περισσότερο;»	40
Πίνακας 17	Έλεγχος χ^2	41
Πίνακας 18	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για τους λόγους/μάθημα που	42

	δυσκολεύουν τους μαθητές	
Πίνακας 19	Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2	43
Πίνακας 20	Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2	46
Πίνακας 21	Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Κάνεις μόνος σου τις ασκήσεις του σχολείου;»	46-47
Πίνακας 22	Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2	46
Πίνακας 23	Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;»	48
Πίνακας 24	Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Πόσο χρόνο αφιερώνεις για τις ασκήσεις των Μαθηματικών;»	49
Πίνακας 25	Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Πόσο χρόνο αφιερώνεις για τις ασκήσεις των Μαθηματικών;»	50
Πίνακας 26	Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;»	51
Πίνακας 27	Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Τι είδους εξωσχολικά βιβλία διαβάζεις;»	51-52

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1	Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) Εκπαιδευτικών ως προς το Φύλο	23
Διάγραμμα 2	Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) των Εκπαιδευτικών ως προς την Ηλικία	24
Διάγραμμα 3	Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) των Εκπαιδευτικών ως προς την Εργασιακή Εμπειρία	24
Διάγραμμα 4	Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) Εκπαιδευτικών ως προς το Εργασιακό Καθεστώς	25
Διάγραμμα 5	Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) Εκπαιδευτικών ως προς την Ειδικότητα	25
Διάγραμμα 6	Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) Μαθητών/τριών ως προς το Φύλο	27
Διάγραμμα 7	Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ως προς την Τάξη Φοίτησης	27
Διάγραμμα 8	Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ως προς την προτίμηση του	29

δείγματος σε κάποιο μάθημα με κριτήριο το φύλο

Διάγραμμα 9	Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ως προς την ερώτηση «Τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα των μαθηματικών;»	30
Διάγραμμα 10	Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ως προς την ερώτηση «Θεωρείτε πως τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας;»	31
Διάγραμμα 11	Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε πως τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;»	32
Διάγραμμα 12	Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε πως τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;»	33
Διάγραμμα 13	Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Ποιο μάθημα σας αρέσει να διδάσκετε;»	34
Διάγραμμα 14	Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Η μέθοδος διδασκαλίας σας προσαρμόζεται με βάση το φύλο των μαθητών;»	35
Διάγραμμα 15	Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Παρακολουθήσατε κάποιο σεμινάριο σχετικό με τις έμφυλες διακρίσεις;»	35
Διάγραμμα 16	Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Πόσο έτοιμος/η νιώθετε να αντιμετωπίσετε στην τάξη σας περιστατικό έμφυλης διάκρισης;»	36
Διάγραμμα 17	Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;»	38
Διάγραμμα 18	Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Ποιο μάθημα σε δυσκολεύει περισσότερο;»	40
Διάγραμμα 19	Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Προτιμάς περισσότερο το μάθημα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών»	43
Διάγραμμα 20	Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Πόσο σου αρέσει το μάθημα της Γλώσσας;»	44
Διάγραμμα 21	Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης:	46

«Πόσο σου αρέσει το μάθημα των Μαθηματικών;»

- Διάγραμμα 22 Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: 47
«Κάνεις μόνος σου τις ασκήσεις του σχολείου;»
- Διάγραμμα 23 Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Κάνεις 48
ιδιαίτερα μαθήματα;»
- Διάγραμμα 24 Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Πόσο χρόνο 49
αφιερώνεις για τις ασκήσεις της Γλώσσας;»
- Διάγραμμα 25 Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Πόσο χρόνο 50
αφιερώνεις για τις ασκήσεις των Μαθηματικών;»
- Διάγραμμα 26 Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: 51
«Διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;»

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Οι σχολικές επιδόσεις είναι ένα κρίσιμο θέμα διερεύνησης, στο οποίο επιδρούν πολλοί παράγοντες. Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγεται και το φύλο, το οποίο υποστηρίζεται ότι διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών (Tsaousis & Alghamdi, 2022). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έκθεσης του ΟΟΣΑ (2015), οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις υφίστανται στην πλειονότητα των χωρών της Ευρώπης με τα κορίτσια να υπερτερούν, καθώς διαπιστώνεται μια περισσότερο θετική στάση απέναντι στο σχολείο σε αντίθεση με αυτή των αγοριών. Μια σημαντική διαπίστωση είναι ότι τα κορίτσια αφιερώνουν περισσότερες ώρες στις σχολικές τους εργασίες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα, τα κορίτσια αφιερώνουν περίπου επτά ώρες εβδομαδιαίως έναντι των τεσσάρων ωρών των αγοριών.

Η διάκριση των ατόμων σε άνδρες και γυναίκες έχει ως αποτέλεσμα την ιεράρχηση τους η οποία οδηγεί σε ταξινόμηση, καταπίεση και περιορισμό συμπεριφορών. Διαμορφώνεται μια σειρά κανονιστικών αντιλήψεων που περιγράφουν το τι είναι κάθε φύλο και πώς πρέπει να λειτουργεί. Ο περιορισμός που προκύπτει από αυτήν την ταξινόμηση εμποδίζει να αναπτυχθούν με ελεύθερο τρόπο οι ικανότητες του ατόμου, τα ταλέντα του και οι επιδιώξεις τοποθετώντας τις συμπεριφορές σε αντίστοιχα καλούπια. Κατασκευάζονται δηλαδή, πλαίσια σύμφωνα με τις προδιαγραφές που κυριαρχούν στο εκάστοτε κοινωνικό συγκείμενο διαχωρίζοντας διχοτομικά τα άτομα σε άνδρες και γυναίκες (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014).

Μελετώντας την ιστορία της εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι μέχρι πρόσφατα, τα κορίτσια υστερούσαν από τα αγόρια κατά τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Η πρόσβαση των κοριτσιών στην εκπαίδευση ήταν περιορισμένη και μεροληπτική, καθώς θεωρούνταν προνόμιο των αγοριών. Τα κορίτσια ήταν σε μειονεκτική θέση, καθώς λάμβαναν λιγότερη προσοχή από τους/τις εκπαιδευτικούς και περιορισμένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η στάση είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη διακρίσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αναγκάζοντας τα κορίτσια να εγκαταλείψουν το σχολείο νωρίτερα από τα αγόρια. Συνεπώς το φύλο αναδεικνύεται, ιστορικά, ως μια από τις συστηματικές πηγές ανισότητας στην εκπαίδευση (Ullah & Ullah, 2019).

Ωστόσο μια δραματική αλλαγή επήλθε στην εκπαίδευση με τη μορφή της ακαδημαϊκής υπεραπόδοσης των κοριτσιών η οποία επισημαίνεται από τη δεκαετία του 1990 και του 2000. Τα κορίτσια φαίνεται ότι έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια στην εκπαίδευση και αυτή η διαπίστωση αποκτά παγκόσμιο χαρακτήρα. Εν τούτοις, παρά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής

επιστήμης και των κοινωνικών αντιλήψεων εξακολουθεί να διαπιστώνεται μια στερεότυπη συμπεριφορά, συνειδητή ή ασυνείδητη, από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό ακριβώς το γεγονός αποτέλεσε και το έναυσμα για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, δηλαδή η εξακρίβωση της ύπαρξης ή μη στερεοτυπικών συμπεριφορών στην επίδοση των μαθητών/τριών και η διερεύνηση των έμφυλων διαστάσεων της. Προκειμένου να ικανοποιηθεί ο σκοπός της έρευνας, θα επιχειρηθεί η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από τη μελέτη των απόψεων των μαθητών/τριών, αναφορικά με τις προτιμήσεις τους ως προς τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται για να ανιχνευθούν εάν οι προτιμήσεις τους στηρίζονται στη διάκριση του φύλου. Στη συνέχεια, θα καταγραφούν αφενός οι απόψεις των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση του φύλου στο γνωστικό αντικείμενο που συναντούν περισσότερες δυσκολίες και αφετέρου, η επίδραση του φύλου στα βασικά ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, όπως το αν διαβάζουν μόνοι/ες τους και τις ώρες που αφιερώνουν στο διάβασμα και στην ενασχόληση με εξωσχολικά βιβλία.

Υπό αυτό το πλαίσιο η συγκεκριμένη εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του βιολογικού και κοινωνικού φύλου και αναλύεται η ευφυΐα, το φύλο και τα στερεότυπα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ιστορική αναδρομή της αντιμετώπισης των δύο φύλων στην εκπαίδευση και περιγράφεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις τους. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με τις σχετικές έρευνες που έχουν υλοποιηθεί σχετικά με την επίδοση μαθητών/τριών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος και γίνεται περιγραφή του ερωτηματολογίου και του δείγματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Το βιολογικό φύλο (sex) αποτελεί μια κοινωνική θεωρία η οποία χαρακτηρίζει τις δυτικές κοινωνίες και βάση αυτής ανάγεται σε δεδομένο της φύσης. Πρόκειται για έναν σεξουαλικό διμορφισμό, ο οποίος έχει ηθικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά αναδεικνύοντας τη θέση ότι η ανθρώπινη ζωή καθορίζεται βάση φύλου. Ο διμορφισμός αυτός ενέχει τη θεωρία των «φυσικών ιδιοτήτων» σύμφωνα με την οποία διαμορφώνονται οι ικανότητες και οι αντιλήψεις των ανδρών και των γυναικών συνιστώντας την «κανονική» συμπεριφορά που τους/τις αρμόζει και παράλληλα, αποτιμάται η ηθική της γυναικειάς και ανδρικής δράσης (Παπαταξιάρχης, 1992:13).

Ο διαχωρισμός του φύλου αντιπροσωπεύει ένα σύνολο επιταγών, που έχει διαμορφωθεί σύμφωνα με την κοινωνικά ισχύουσα αντίληψη, αναφορικά με τις επιταγές της φύσης. Πρόκειται για μια κυρίαρχη κατηγορία ιεράρχησης των ατόμων και ταξινόμησης αυτών με κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Είναι κοινωνική κατασκευή, η οποία ιεραρχεί τα άτομα σε κατώτερα και ανώτερα ενώ ταυτόχρονα, αποτυπώνει και σχέσεις εξουσίας. Το σύστημα αυτών των σχέσεων θεωρείται καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης των ιδιωτικών και δημόσιων συνθηκών διαβίωσης. Εν τούτοις, δεν προσεγγίζεται απλώς ως μια κοινωνική κατασκευή, αλλά και ως επιτελεστική, καθώς συγκροτεί την εικόνα του υποκειμένου και εκφράζει σε καθημερινή βάση τη διπολικότητα, που διαχωρίζει τους άντρες από τις γυναίκες. Αυτή η διπολικότητα διαμορφώνει με περιοριστικό τρόπο το να «είσαι» ένα από τα δύο, χωρίς καμία ενδιάμεση αναφορά (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014). Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι το γεγονός πως αυτός ο διμορφισμός έχει και νομική υπόσταση, καθώς διαπιστώνεται ότι το γυναικείο φύλο βρίσκεται σε εξαιρετικά μειονεκτική θέση έναντι του αντρικού. Ακόμα και στις περιπτώσεις που αναγνωρίζονται τα γυναικεία δικαιώματα, οι κυρίαρχες αντιλήψεις είναι τόσο ισχυρές που εμποδίζουν τη σαφή έκφρασή τους στα ήθη (Κωνσταντίνου, 2021:25).

Η θεωρία του βιολογικού φύλου υποστηρίζει ότι το φύλο είναι γενετικά καθορισμένο και ως εκ τούτου αποτέλεσμα της φύσης. Σύμφωνα με αυτήν τη διάσταση, κληρονομικές διαφορές χαρακτηρίζουν τους άντρες και τις γυναίκες, οι οποίες διαφορές ορίζουν και τις ψυχολογικές ιδιότητες, τις ικανότητες και συνολικά, τις δυνατότητες του κάθε φύλου. Το φύλο αποτελεί εξοπλισμό του ανθρώπου, είναι έμφυτο και προηγείται της κοινωνικής ζωής. Η ανατομία του κάθε φύλου είναι φυσικός προορισμός, σύμφωνα με την οποία οι άντρες και οι γυναίκες πραγματοποιούν τις απαιτήσεις της ζωής. Επίσης, το φύλο είναι κριτήριο «κανονικής συμπεριφοράς», το οποίο σκιαγραφεί τις έμφυτες ιδιότητες των αντρών και των γυναικών. Η κανονικότητα στη συμπεριφορά διαχωρίζεται και προκαταβάλλει αυτό που μπορούν να κάνουν άντρες και γυναίκες και δεν επιδέχεται

διαπραγμάτευσης. Συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με τη διαδικασία διασφάλισης του φυλετικού ορίου, το οποίο επισημαίνει τη γυναικεία και την αντρική συμπεριφορά. Η αντρική και η γυναικεία συμπεριφορά επισημαίνεται σε όλες τις ανθρώπινες εκφάνσεις είτε πρόκειται για φυσικές, όπως οι σεξουαλικές συμπεριφορές είτε πρόκειται για κοινωνικές, όπως η πολιτική εκπροσώπηση (Παπαταξιάρχης, 1992:13).

Το φύλο είναι ηθικός γνώμονας. Ο άνθρωπος οδηγείται στην ηθική τελειώσή του, όταν πραγματοποιεί τους σκοπούς του φυσικού προορισμού του, που υπαγορεύει το φύλο του. Αυτή η διαπίστωση ικανοποιεί την κοινωνική ευημερία και ευταξία και κάθε παραβίαση της κανονικής συμπεριφοράς ακολουθεί την κοινωνική απαξίωση. Πρόκειται για κοινωνικές κατασκευές, καθώς σε αυτό το πλαίσιο προσέγγισης του βιολογικού φύλου νομιμοποιείται και κάθε προσπάθεια ιεραρχικής αξιολόγησης της δράσης του άντρα και της γυναίκας. Ως απόρροια επίσης, αναφέρεται ότι η κοινωνική ζωή εμπεριέχει σφαίρες δημόσιου και ιδιωτικού βίου που προκαθορίζει τους αντρικούς και τους γυναικείους ρόλους. Παράλληλα και η ηθική υπόσταση των ατόμων διαμορφώνεται, σύμφωνα με το αποδεκτό πλαίσιο των έμφυλων ρόλων και των αντίστοιχων συμπεριφορών (Παπαταξιάρχης, 1992:13).

Κατά τη δεκαετία του 1970, εμφανίζεται η αναφορά και η διάκριση στο κοινωνικό φύλο (gender) και στο βιολογικό (sex) από τη φεμινίστρια κοινωνιολόγο και συγγραφέα, Ann Oakley. Το βιολογικό φύλο προκαθορίζεται και επισημαίνει τις διαφορές της ανατομίας ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα ενώ το κοινωνικό είναι πολιτισμικός διαχωρισμός, που περιγράφει τη διάκριση ανάμεσα στο «γυναικείο» και το «αντρικό» (Bock, 1989; Oakley, 2005). Η σύγχρονη έρευνα στην προσέγγιση του φύλου μελετά και ερευνά την αιτιακή σχέση ανάμεσα στη βιολογία και το φύλο, αμφισβητώντας αν οι υφιστάμενες φυσιολογικές και ανατομικές διαφορές των δυο φύλων είναι ικανές να οδηγήσουν στην ερμηνεία των διαφορών στη νοημοσύνη και την ευρύτερη συμπεριφορά των αντρών και των γυναικών. Τα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών απαντούν αρνητικά στην παραπάνω ερώτηση, υποστηρίζοντας ότι το βιολογικό φύλο δεν λειτουργεί προβλεπτικά στο επίπεδο των νοητικών επιδόσεων του ατόμου ούτε και είναι διαφοροποιητικός παράγοντας της ποικιλίας, που παρατηρείται στις επιδόσεις (Παπαταξιάρχης, 1992:13).

1.2 Ευφυΐα, Φύλο και Στερεότυπα

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον από την επιστήμη σχετικά με τις αντιλήψεις που υποστήριζαν ότι α) τα δυο φύλα έχουν διαφορετικές νοητικές ικανότητες β) η διαφορετικότητα στη νοημοσύνη αποτελεί χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης και γ) διαφορετικές επαγγελματικές ενασχολήσεις προσιδιάζουν σε κάθε φύλο. Μάλιστα, η επιστήμη της

κοινωνιοβιολογίας επιχείρησε την ερμηνεία των διαφορών ως απόρροια της ανθρώπινης βιολογίας. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, διαπιστώνεται μια στροφή και έντονη αμφισβήτηση αναφορικά με τον βιολογικό προσδιορισμό των διαφορών, καθώς θεωρήθηκε, ότι τα πορίσματα των διάφορων επιστημών αποτελούν επιστημονικές προφάσεις για τη δικαιολόγηση της υποδεέστερης θέσης των γυναικών. Σύμφωνα με την Bleir (1986α, Κατή, 2002:18), οι τοποθετήσεις αυτές στερούνταν εμπειρικής θεμελίωσης ή ήταν πορίσματα αντικρουόμενων δεδομένων ή/και αμφισβητούμενων ερμηνειών των δεδομένων (Κατή, 2002).

Οι διαφορές στη νοημοσύνη και το φύλο υποστηρίχθηκαν αρχικά, από τον Ehrhardt και τους συνεργάτες του, των οποίων το έργο οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα ανδρογόνα διαμορφώνουν στερεότυπες ανδρικές συμπεριφορές. Οι ίδιοι υποστήριζαν ότι πρόκειται μόνο για μία προσέγγιση ανάμεσα σε τόσες άλλες, αλλά αυτή η διάσταση προωθήθηκε ως κυρίαρχο συμπέρασμα. Οι Geschwind & Behan (1982, Κατή, 2002:19), απέδωσαν τις διαφορές στην επίδραση της τεστοστερόνης, η οποία ευθύνεται και διαμορφώνει τη δομή του εγκεφάλου. Η διαφορετικότητα στη δομή ευθύνεται για την παρουσία ορισμένων ικανοτήτων μόνο στους άντρες. Η θεωρία τους ήταν τόσο δημοφιλής που προβλήθηκε από τα μέσα ενημέρωσης χωρίς καμία κριτική τοποθέτηση έναντι αυτής. Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά της ψυχολογίστριας Berko-Gleason (1979, Κατή, 2002:20), η οποία υποστήριξε ότι οι γλωσσικές ικανότητες των γυναικών αναπτύσσονται στην περιοχή του εγκεφάλου, όπου κανονικά θα έπρεπε να αναπτύσσονται οι πίνακες πολλαπλασιασμού (Κατή, 2002).

Μια πρώτη αναφορά της διαφορετικότητας της νοημοσύνης εντοπίζεται στις κοινωνίες της Δύσης, οι οποίες δικαιολογούσαν και υποστήριζαν τον κατά φύλο καταμερισμό της εργασίας. Η τοποθέτηση αυτή εξυπηρετούσε το «φυσικό» και το «αιώνιο», το οποίο ικανοποιούσε τα πρότυπα της δυτικής κουλτούρας. Κατά συνέπεια, ορισμένα επαγγέλματα ασκούσαν μόνο από γυναίκες, τα οποία δικαιολογούνταν είτε λόγω σωματικών ικανοτήτων είτε στη βάση διαμόρφωσης της ηθικής και της σεξουαλικότητάς τους. Ως αποτέλεσμα, προέκυψε η συσχέτιση ορισμένων εργασιών με ένα μόνο φύλο δημιουργώντας ισχυρά στερεότυπα ως προς το επάγγελμα και το φύλο. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί η υπεροχή των γυναικών στα εκπαιδευτικά επαγγέλματα εξαιτίας της ιδιαίτερης ικανότητάς τους στις γλωσσικές δεξιότητες, όπως και το παράδειγμα των μαγισσών κατά τον Μεσαίωνα, όπου ο χώρος της ιατρικής θεωρούνταν ανδροκρατούμενος (Κατή, 2002).

Ερμηνεύοντας βιολογικά τη διαφορετικότητα των φύλων προκύπτουν δύο κρίσιμοι ισχυρισμοί: (1) οι άνδρες και οι γυναίκες είναι εγγενώς διαφορετικοί/ές όσον αφορά τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους υπόσταση και (2) αυτές οι διαφορές επιδρούν στις φιλοδοξίες, στις επιδόσεις και στις επιλογές σταδιοδρομίας των δυο φύλων, οδηγώντας στις τρέχουσες ανισότητες μεταξύ τους.

Διαμορφώνεται έτσι ένα στερεότυπο πεποιθήσεων που αφορούν τις γνωστικές διαφορές, όπως τις μαθηματικές και χωρικές δεξιότητες (Kell et al., 2013; Wai et al., 2009), τα γνωστικά στυλ (Baron-Cohen, 2002) και τους προτιμώμενους τρόπους ζωής (Hayes & Bigler, 2013; Lubinski et al., 2001).

Η περίπτωση της εγγενούς καταβολής των διαφορών στη νοημοσύνη των δυο φύλων αμφισβητήθηκε και ανέδειξε την ερμηνεία αυτών με βάση κοινωνικές και πολιτισμικές πεποιθήσεις, όπου οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες παίζουν ρόλο στην εμφάνιση ανισοτήτων μεταξύ των φύλων. Σε χώρες όπου οι σεξιστικές συμπεριφορές είναι έντονες παρατηρείται μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ των ικανοτήτων ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια (Pope & Sydnor, 2010). Όσο πιο ίση είναι η μεταχείριση απέναντι στις γυναίκες τόσο μικρότερο χάσμα διαπιστώνεται αποδίδοντας τη διαφορετικότητα της νοημοσύνης στα κοινωνικά ερεθίσματα και ως αποτέλεσμα διαφορικής κοινωνικής εισροής για τα αγόρια και τα κορίτσια (Guiso et al., 2008).

Ερμηνεύοντας τις νοητικές διαφορές των δυο φύλων από τη σκοπιά της κοινωνικής προοπτικής υποστηρίζεται ότι αυτές αποτελούν παράγωγα κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, οι οποίες οδηγούν τελικά σε ανισοροπίες μεταξύ των φύλων, σχετικά με την κοινωνική συμμετοχή (Sugimoto et al., 2013; Sheltzer & Smith, 2014). Οι παράγοντες αυτοί διαμόρφωσαν δύο διαφορετικά είδη στερεοτύπων. Η πρώτη κατηγορία στερεοτύπων αναφέρεται στη συνολική κουλτούρα και περιλαμβάνει στερεοτυπικές πεποιθήσεις που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των τυπικών μελών που ανήκουν σε έναν τομέα, το τυπικό εργασιακό περιβάλλον και τις αξίες του τομέα (Cheryan et al., 2015). Οι γυναίκες θα επιλέξουν σε μικρότερο βαθμό τομείς, όπου η κουλτούρα και οι κοινωνικοί κανόνες δεν συμβαδίζουν με την εικόνα της γυναίκας που προωθούν. Αυτή η πεποίθηση ενισχύεται και από τον τρόπο με τον οποίο οφείλουν οι γυναίκες να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Ως εκ τούτου, οι γυναίκες βρίσκουν λιγότερο ελκυστικούς κάποιους επαγγελματικούς τομείς, τους οποίους τελικά και δεν επιλέγουν (Cheryan et al., 2013).

Η δεύτερη κατηγορία στερεοτύπων που διευρύνει το χάσμα των φύλων αφορά τις αρνητικές πεποιθήσεις έναντι των ικανοτήτων των γυναικών. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα στερεότυπα που προωθούνται και διατηρούνται αναφορικά με τις μαθηματικές ικανότητες των γυναικών. Οι άνδρες θεωρούν τη δική τους αναλυτική και πρακτική νοημοσύνη υψηλότερη από τις γυναίκες, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν διαφορές στο μέσο επίπεδο μεταξύ ανδρών και γυναικών σε αυτές τις διαστάσεις (Ambady et al., 2001; Saggino et al., 2014).

Το δεύτερο στερεότυπο έχει διαπιστωθεί ότι επεκτείνεται και στα σχολικά πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τα αγόρια ως πιο ικανά για τη λογική σκέψη από τα κορίτσια, ακόμη και όταν αγόρια και κορίτσια είχαν εξίσου καλές επιδόσεις στα μαθηματικά. Επιπλέον, αυτό το στερεότυπο

επηρεάζει και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στα μαθηματικά. Θεωρούν ότι τα κορίτσια καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια σε μαθηματικά προβλήματα γεγονός που τις επιτρέπει να επιτύχουν ένα επίπεδο μαθηματικών επιδόσεων συγκρίσιμο με αυτό των αγοριών. Χωρίς αυτήν την επιπλέον προσπάθεια, τα κορίτσια δεν θα μπορούσαν να συγκρίνουν την ικανότητά τους με αυτήν των αγοριών. Αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις μπορούν να επηρεάσουν και τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ίδιων των παιδιών για τις μαθηματικές τους ικανότητες (Jacobs et al., 2005; Robinson-Cimpian et al., 2014; Tiedemann, 2000).

Το πολιτισμικό πλαίσιο υποστηρίζει και διαιωνίζει ένα στερεότυπο έναντι των γυναικών, υποδεικνύοντας ότι είναι λιγότερο διανοητικά ικανές από τους άνδρες. Οι άνθρωποι τείνουν να υποτιμούν τη γυναικεία νοημοσύνη ενώ υπερεκτιμούν τη νοημοσύνη των ανδρών, παρόλο που δεν υπάρχουν πραγματικές διαφορές. Η πεποίθηση αυτή είναι κυρίαρχη σε τόσο μεγάλο βαθμό που επιδρά και στην ίδια την αυτοεκτίμηση της γυναικείας νοημοσύνης επισημαίνοντας ότι οι ίδιες έχουν χαμηλότερες αντιλήψεις για τη νοημοσύνη τους από τους άνδρες. Οι γυναίκες εκτιμούν το IQ τους χαμηλότερα από αυτό των αντρών, ανεξάρτητα από τα πραγματικά επίπεδα νοημοσύνης τους. Το στερεότυπο «νοημοσύνη \neq γυναίκες» ευθύνεται για τη διαμόρφωση μιας μεροληπτική στάσης και τη δημιουργία αφιλόξενων επαγγελματικών περιβαλλόντων ενισχύοντας το ευρέως διαδεδομένο κοινωνικό στερεότυπο ενάντια στη νοημοσύνη των γυναικών (Hamid & Lok, 1995; Saggino et al., 2014; Tiedemann, 2000; Upson & Friedman, 2012).

1.3 Ιστορική Αναδρομή της Αντιμετώπισης των Δύο Φύλων στην Εκπαίδευση

Η εποχή του Διαφωτισμού υπήρξε ορόσημο για τη μετάβαση από τη θεοκρατία στον ορθό λόγο, από τις μεταφυσικές ερμηνείες της ανθρώπινης ιστορίας στο ίδιο το άτομο. Η ίδια η φύση, μέσω της αισθητής εμπειρίας, αποτελεί την πηγή της γνώσης καταρρίπτοντας τις θεωρίες περί αυθεντίας και αυθαίρετης εξουσίας για τα δικαιώματα του ανθρώπου. Προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική αναδιοργάνωση αναδεικνύεται έντονα το γεγονός της εκπαίδευσης και της αγωγής. Η εκπαίδευση θα μεταβάλλει τους ανθρώπους σε αυτεξούσια και υπεύθυνα άτομα. Ο Jean-Jacques Rousseau υπήρξε, κατά τη διάρκεια του Διαφωτισμού, εκφραστής μιας σειράς αντιφατικών παιδαγωγικών αντιλήψεων αναφορικά με την εκπαίδευση των δυο φύλων, που αντέβαινε το ρεύμα της σκέψης του κινήματος της εποχής. Ενσωμάτωσε τις πατριαρχικές του αντιλήψεις στις πολιτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές του θεωρίες, οι οποίες άσκησαν ιδιαίτερη επίδραση στο χώρο της Ευρώπης σχετικά με την ηθική και αστική πολιτική σκέψη (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015).

Η γυναικεία εικόνα διαμορφώνεται ιστορικά, ως μια εικόνα γεμάτη αδυναμίες και πάθη, διαφορετική από του άντρα και εξαιτίας αυτών των στοιχείων οφείλει να είναι υποταγμένη στην αντρική εξουσία. Η γυναίκα χαρακτηρίζεται από αδυναμία και παθητικότητα, ενώ ο άντρας για τη δύναμη και την ενεργητικότητά του. Στο ίδιο πλαίσιο προσδιορίζεται και η εκπαίδευση των γυναικών, η οποία οφείλει να συμφωνεί με τη φύση και το σύνολο της ύπαρξής τους και συναρτάται σε σχέση με την οικιακότητα και τους άντρες. Ο σκοπός της εκπαίδευσης των γυναικών οφείλει να προσδιορίζεται προς την καλλιέργεια των φύσει ιδιοτήτων και των αντίστοιχων γυναικείων αρετών. Αυτές οι αρετές, σύμφωνα με τον Rousseau ήταν η υποταγή, η πραότητα, η υπακοή, η εργατικότητα κ.ά. Επίσης, μέσω της εκπαίδευσης, οι γυναίκες οφείλουν να ασκούνται στα μελλοντικά τους καθήκοντα, τα οποία έχουν άμεση συσχέτιση με τον μελλοντικό τους ρόλο, τα οποία έχουν μεγαλύτερη προτεραιότητα από τη γνώση της γραφής και της ανάγνωσης. Οι γυναίκες εκπαιδεύονται για να κοινωνικοποιηθούν στους μελλοντικούς τους ρόλους και στόχος της αγωγής είναι ο εξαγνισμός των παθών τους. Η γυναικεία νόηση δεν μπορεί να αντιληφθεί και να κατανοήσει αλήθειες, αρχές και αξιώματα, η ευφυΐα ξεπερνά τις δυνατότητες του γυναικείου μυαλού και δεν διαθέτουν τα στοιχεία εκείνα, όπως την προσοχή και την ακρίβεια, που θα τις καταστήσουν ικανές να επιτύχουν στο πεδίο των επιστημών. Η γυναικεία σκέψη είναι πρακτική και η στάση της συναισθηματική. Αυτά τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη γυναίκα διχοτομούν τον ορθό λόγο που διαθέτουν οι άντρες από το συναίσθημα, την επιστήμη από τη φύση (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015).

Μια δεύτερη παράδοση που διαμορφώνεται την ίδια περίοδο στηρίζεται στις θέσεις του John Locke, ο οποίος επέκρινε την πατριαρχία και διατύπωσε μια σειρά επιχειρημάτων κατά την υποταγή των γυναικών. Ο ίδιος όμως αναβάθμισε τον γυναικείο ρόλο μόνο στο πεδίο της οικογενειακής σφαίρας και δικαίου. Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο Locke δεν απομακρύνθηκε από τις υφιστάμενες θέσεις για τη γυναικεία εκπαίδευση. Παρότι δεν υποστηρίζει τη βιολογική διαφορά, οι εκπαιδευτικές προτάσεις για τα κορίτσια αποτελούν παράγωγα της κρίσης των γονέων. Προβαίνει στη διατύπωση ότι απαιτείται και για τα δυο φύλα η απελευθέρωση της κίνησης, καθώς και παρόμοιες απασχολήσεις και σκληραγωγία. Η διαφοροποίηση της εκπαίδευσής τους ξεκινά μετά την παιδική ηλικία. Η γυναίκα οφείλει να εκπαιδευτεί με βάση τον αδιαμφισβήτητο κοινωνικό της ρόλο και παράλληλα με τη γνωστική εκπαίδευση προτείνει την επονομαζόμενη «διακοσμική εκπαίδευση». Αυτή η εκπαίδευση προσανατολιζόταν σε μαθήματα εκμάθησης των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, χορού και οργανικής μουσικής. Την ίδια περίοδο ο Denis Diderot, αν και αναγνωρίζει τη βιολογική διαφορά και την απουσία της λογικής σκέψης από τις γυναίκες μετέπειτα τίθεται με επικριτικό τρόπο έναντι της νομικής θεώρησης των γυναικών ως «ανόητα παιδιά/imbecile children», υποστηρίζοντας

την αναγκαιότητα μιας περισσότερο ουσιαστικής εκπαίδευσής τους (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015:20-21).

Η τρίτη παράδοση που διαμορφώνεται σχετικά με το «γυναικείο πρόβλημα» εδράζεται στην έννοια των δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως διαμορφώθηκε από τις πολιτικές θεωρήσεις των διαφωτιστών και στη συνέχεια, της δημοκρατικής θεωρίας. Σε συνάρτηση και με τη Γαλλική Επανάσταση που ακολουθεί διατυπώνονται μεμονωμένα αιτήματα, τα οποία αναφέρονται στη μερική ή/και πλήρη γυναικεία πολιτική χειραφέτηση και κοινωνική απελευθέρωση, χωρίς να τυγχάνουν ανάλογης απήχησης και πρακτικού αποτελέσματος. Σε αυτήν την παράδοση, η έννοια των δικαιωμάτων συνδέθηκε με τις γυναίκες από τις Mary Wollstonecraft και Catharine Macaulay, διανοούμενες της πολιτικής και ηθικής φιλοσοφίας της εποχής τους. Η Macaulay υποστηρίζει τη θεωρητική θεμελίωση των γυναικείων δικαιωμάτων και της σύνδεσης αυτών με τη δημοκρατική ελευθερία, ανάγοντας τα γυναικεία δικαιώματα σε ιστορικά και φυσικά. Η Wollstonecraft εστιάζει στη νομική και πολιτισμική νομιμοποίηση των γυναικείων δικαιωμάτων, τα οποία είναι φυσικά και κοινά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Ανέδειξε το δικαίωμα της ουσιαστικής εκπαίδευσης των γυναικών, το δικαίωμα στην εργασία και στην ανάληψη ενεργού κοινωνικού ρόλου. Επισήμανε τη διάκριση ανάμεσα στην ταξική καταπίεση που υφίστανται και άλλες κοινωνικές ομάδες από την έμφυλη, την οποία υφίστανται οι γυναίκες. Η έμφυλη αυτή διάκριση ήταν αποτέλεσμα των θέσεων μιας ανδροκρατούμενης κοινωνίας που θεωρεί τις γυναίκες κατώτερες, λαμβάνουν διαφορετική εκπαίδευση από τους άντρες και αποκλείονται από την εργασία (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015).

Η υφιστάμενη εκπαίδευση, σύμφωνα με την Wollstonecraft, προσεγγίζει με περιφρονητικό τρόπο τη γυναικεία νοητική ικανότητα και αντί να διδάξει τις γυναίκες επιστημονικές γνώσεις περιορίζεται σε κοινωνικές διδαχές. Οι γνώσεις που λαμβάνουν οι γυναίκες είναι εφήμερες και ευτελιστικές μεταβάλλοντας τις σε κενά και επιτηδευμένα όντα, δέσμια της άγνοιας, των προκαταλήψεων και των ελαττωμάτων της αγωγής τους. Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στη γυναικεία φύση, όπως κενότητα, αδυναμία κ.ά. δεν ερμηνεύονται με βάση την «ελλειμματική» τους «φύση» ούτε της φυσικής τους κατωτερότητας, αλλά είναι αποτέλεσμα της κανονιστικής θηλυκότητας που προσδίδει σε αυτές η κοινωνία. Η εκπαίδευση που δέχονται οι γυναίκες δεν περιορίζει μόνο το πνεύμα τους, αλλά και την ίδια την ψυχή τους. Το χαρακτηριστικό αυτό θα επισημανθεί κατά τον επόμενο αιώνα με κύριο εκφραστή, αναφορικά με τα δικαιώματα της γυναίκας τον John Stuart Mill (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015:22-23).

Την ίδια περίοδο αναπτύσσεται και ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός, ο οποίος στο ευρύτερο πλαίσιο της αναγέννησης και του φωτισμού του έθνους, εντάσσει και το ζήτημα της γυναικείας εκπαίδευσης. Οι διανοούμενοι της εποχής, όπως ο Κοραΐς και ο Κούμας απομακρύνονται και απορρίπτουν τη βιολογική διαφορά των νοητικών ικανοτήτων των γυναικών. Επισημαίνουν ότι οι γυναίκες οφείλουν να διαβάζουν και να εκπαιδεύονται και προτείνουν αρχική ισότιμη εκπαίδευση για αγόρια και κορίτσια. Δημοσιεύονται έργα είτε πρωτότυπα είτε μεταφρασμένα με ηθοπλαστικό χαρακτήρα και έντονη την προβολή της σπουδαιότητας της γυναικείας εκπαίδευσης, αλλά και διδακτικά και βοηθητικά έργα. Η γυναικεία φυσιογνωμία που κυριαρχεί στο ελληνικό προσκείμενο είναι η Ελισάβετ Μαρτινέγκου, η οποία εγείρεται κατά του αποκλεισμού, της περιφρόνησης και της περιθωριοποίησης που βιώνει το γυναικείο φύλο προβάλλοντας τα ιδανικά του κινήματος του Διαφωτισμού, αναφορικά με την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Δαλακούρα, 2008; Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015; Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999).

Ο 19ος αι. σηματοδοτείται από την παρουσία του John Stuart Mill, ο οποίος αναδεικνύει ως αυθαίρετες τις μέχρι τώρα τοποθετήσεις έναντι των γυναικών και πρεσβεύει σθεναρά την πολιτική χειραφέτηση τους και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Θεωρεί τις υφιστάμενες θεωρήσεις της γυναίκας τεχνητές, αρνείται τους νοητικούς περιορισμούς που της αποδίδουν, κατακρίνει τον περιοριστικό τους ρόλο και υποστηρίζει τον εμπλουτισμό των αδυναμιών τους μέσω της εκπαίδευσής τους. Στο ίδιο κλίμα κινείται και η Αγγλίδα Harriet Taylor, η οποία υποστηρίζει την πολιτική αντιπροσώπευση των γυναικών και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Στα μέσα του ίδιου αιώνα κάνει την εμφάνισή του το οργανωμένο γυναικείο κίνημα, το οποίο με βάση την πολιτική των οργανώσεων που εμφανίζονται αναφέρονται στην εκπαίδευση ως δικαίωμα είτε αφορά την πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση, στην οποία πρέπει να ενσωματωθούν και τα ανώτερα σχολεία είτε στη συνεκπαίδευση δια μέσου της οποίας θα επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη της γυναικείας προσωπικότητας (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015; Κελεσιδου & Χατζηπαναγιώτου, 1999).

Στην αντίθετη κατεύθυνση κινούνται οι επιστήμες, οι οποίες ενσωματώνουν στις παιδαγωγικές, φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές τους θεωρήσεις τα κληροδοτήματα των πατριαρχικών αντιλήψεων του προηγούμενου αιώνα. Οι επιστημονικές θέσεις ασκούν την επίδρασή τους στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κοινωνικής και πολιτικής ύπαρξης των γυναικών. Οι θέσεις της βιολογίας του 17ου αι., οι εξελικτικές αρχές του 18ου αι., οι μετέπειτα ψυχολογικές θεωρήσεις των έμφυτων και επίκτητων κινήτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της ευρύτερης κοινωνικής συμπεριφοράς, οι θέσεις της φυσιολογικής ψυχολογίας αναφορικά με τη σχέση σώματος και πνεύματος και η ανάδειξη της σημαντικότητας του γυναικείου συναισθήματος από τη σκοπιά της

ψυχολογίας δημιουργούν το πλαίσιο της επιστημονικής τεκμηρίωσης της κατωτερότητας της γυναικείας φύσης και δικαιώνουν τόσο την απουσία της συστηματικής τους εκπαίδευσης όσο και την απόδοση σε αυτές ενός περιθωριακού κοινωνικού ρόλου (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015). Αξιοσημείωτα σε αυτό το περιβάλλον είναι τα αποτελέσματα των ερευνών της ψυχοφυσικής, αναφορικά με τις λειτουργίες του εγκεφάλου. Τα πορίσματα τεκμηρίωσαν το επιστημονικό υπόβαθρο σχετικά με την κατωτερότητα της γυναικείας φύσης, καθώς προδίδουν σε αυτό το αξίωμα της αυθεντίας που προκύπτει από τα πορίσματα της επιστήμης και της λογικής (Δαλακούρα, 2008). Ενδεικτικά είναι τα πορίσματα της φρενολογίας με τον Auguste Comte να διατείνεται υπέρ του μικρότερου γυναικείου εγκεφάλου, το μέγεθος του οποίου προσδιορίζει και τη νοητική κατωτερότητα των γυναικών (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015).

Κατά τον 19ο αι. προκύπτει ένα πλαίσιο έμφυλων αντιλήψεων για τη γυναικεία φύση, τον βιολογικά και κοινωνικά προσανατολισμένο ρόλο τους και το περιεχόμενο της γυναικείας εκπαίδευσης, η οποία εντάσσεται, στην πλειονότητα των δυτικών χωρών, στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Το υπάρχον σκηνικό ενισχύεται και από την αναδύμενη έννοια του έθνους και της συγκρότησης των εθνικών ιδεολογιών, καθώς και από το παιδαγωγικό ιδεώδες της ιδεαλιστικής και κλασικιστικής σκέψης του Νεοανθρωπισμού. Η διαμόρφωση των εθνών συναρτάται με την ενδυνάμωση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, καθώς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει την έννοια του έθνους. Προβάλλεται η κυρίαρχη «εθνική μορφωτική ιδέα» και αναδύεται η έννοια της εθνικής αγωγής, η οποία περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και των γυναικών. Οι θέσεις που διατυπώνονται είναι αντικρουόμενες, καθώς υποστηρίζουν είτε την ενιαία εκπαίδευση των δυο φύλων είτε τον αποκλεισμό των κοριτσιών και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης τους στην οικογενειακή αγωγή με το πρόσχημα ότι η σχολική εκπαίδευση είναι αδιάφορη για το γυναικείο φύλο είτε διαπιστώνεται η απουσία αναφοράς σε αυτήν. Στον ελληνικό χώρο, σημαίνουσα φυσιογνωμία αναδεικνύεται η Καλλιρρόη Παρρέν, η οποία τάσσεται υπέρ της αναβάθμισης της γυναικείας εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι η γυναικεία μέση εκπαίδευση οφείλει να διευρύνει τα περιεχόμενά της και να ενταχθεί στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, θέση που πραγματώνεται κατά το 1917 (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015).

Κατά τον 20ο αι. η εκπαίδευση στον ευρύτερο ευρωπαϊκό, αλλά και στον ελληνικό χώρο επηρεάζεται από τις θέσεις περί ισότητας των δυο φύλων και από το κίνημα του γυναικείου ανθρωπισμού. Ξεκινά η αμφισβήτηση και αντικρούονται με σθεναρό τρόπο οι απόψεις υπέρ της νοητικής και φυσικής υστέρησης των γυναικών, οι οποίες είναι προφάσεις που ικανοποιούν τη διατήρηση της αντρικής κυριαρχίας (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999). Διεκδικείται το δικαίωμα θεώρησης της γυναικείας ύπαρξης, ως ανθρώπινης ύπαρξης. Απαιτείται η εκπαίδευση χωρίς

περιορισμούς, η οποία συμβαδίζει με την ελεύθερη κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Ο περιορισμός και η υποταγή δίνουν τη θέση τους στην ανεξαρτησία και τη δημιουργικότητα. Παράλληλα με τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης επισημαίνεται το δικαίωμα στη δημιουργική απασχόληση των γυναικών που θα τονώσει τον αναγεννητικό χαρακτήρα των κοινωνιών και επιπλέον, θα λειτουργήσει απελευθερωτικά για τις ίδιες, καθώς θα έχει συσταθεί μέσα από τη σοβαρή και βαθιά μόρφωση τους, η οποία θα γεφυρώσει το χάσμα που υφίστατο συγκριτικά με την εκπαίδευση των αντρών (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015).

Τα Ηνωμένα Έθνη με τη διακήρυξη Μεταμορφώνοντας τον κόσμο μας: η ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη/Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development προσδιορίζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αι. αναφορικά με την παρουσία των έμφυλων διαστάσεων. Συγκεκριμένα, θέτουν 17 κύριους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης και 169 επιμέρους στόχους καταδεικνύοντας την κλίμακα και τη φιλοδοξία αυτής της νέας παγκόσμιας ατζέντας. Επιδιώκεται η πραγματοποίηση των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας και η ολοκλήρωση όσων δεν έχουν επιτευχθεί, κατά τα προηγούμενα έτη. Επιδιώκεται η ικανοποίηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων, η επιτυχία της ισότητας των φύλων και η ενδυνάμωση όλων των γυναικών και των κοριτσιών. Οι στόχοι είναι ολοκληρωμένοι και αδιαίρετοι και εξισορροπούν τις τρεις διαστάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης: την οικονομική, την κοινωνική και την περιβαλλοντική. Η συστηματική ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στην εφαρμογή των στόχων της ατζέντας επισημαίνεται ως ζωτικής σημασίας. Αναφέρεται η ανάγκη της συνειδητοποίησης της ισότητας των φύλων και της ενδυνάμωσης των γυναικών και των κοριτσιών, ως καθοριστικός μοχλός προόδου. Επίσης, υποστηρίζεται ότι η σχέση της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης δεν μπορεί να είναι δυνατή εάν το ήμισυ της ανθρωπότητας συνεχίσει να στερείται τα πλήρη ανθρώπινα δικαιώματα και τις ευκαιρίες του. Οι γυναίκες και τα κορίτσια πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, οικονομικούς πόρους και πολιτική συμμετοχή, καθώς και ίσες ευκαιρίες με άνδρες και αγόρια για απασχόληση, ηγεσία και λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα. Στόχος τίθεται η γεφύρωση του χάσματος των φύλων και η ενίσχυση της υποστήριξης των θεσμών σε σχέση με την ισότητα των φύλων και την ενδυνάμωση των γυναικών σε παγκόσμιο, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Όλες οι μορφές διακρίσεων και βίας κατά των γυναικών και των κοριτσιών θα εξαλειφθούν, μεταξύ άλλων μέσω της δέσμευσης των ανδρών και των αγοριών έναντι αυτών (United Nations, 2015).

1.4 Ρόλος Εκπαιδευτικών, Προσδοκίες και Αντιλήψεις

Η επίδραση των προσδοκιών των δασκάλων στις επιδόσεις των μαθητών/τριών μελετήθηκε για πρώτη φορά από τους Rosenthal & Jacobson, όταν το 1968 δημοσίευσαν τη μελέτη Pygmalion in the

Classroom, στην οποία κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απόδοση των μαθητών/τριών επηρεαζόταν από ψευδώς θετικές προσδοκίες των δασκάλων. Αυτό το αποτέλεσμα ονομάστηκε αποτέλεσμα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, σύμφωνα με το οποίο οι προσδοκίες για τις μελλοντικές επιδόσεις, αν και ανακριβείς, τείνουν να πραγματοποιούνται (de Boer, 2010). Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τα παιδιά σε καθημερινή βάση, λειτουργούν ως καθοδηγητές τους, τα αξιολογούν και προβαίνουν σε κρίσεις αναφορικά με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη τους. Το φύλο των μαθητών/τριών ως δυνητικός συντονιστής των επιπτώσεων των προσδοκιών των δασκάλων σχετίζεται με τις ρητές πεποιθήσεις τους, αναφορικά με το διαφορετικό επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων και ικανοτήτων των αγοριών και των κοριτσιών. Οι δάσκαλοι που ενεργούν με βάση τα στερεότυπα φύλου διαμορφώνουν συνειδητά ή ασυνείδητα τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη, όπως για παράδειγμα, δημιουργούν μια ζεστή ατμόσφαιρα για μαθητές/τριες από θετικά στερεότυπες ομάδες και ένα ψυχρό και λιγότερο απαιτητικό περιβάλλον για μαθητές/τριες από αρνητικά στερεότυπες ομάδες (Aronson & Steele, 2005; de Boer et al., 2010).

Η πλειονότητα των δυτικών χωρών αποδέχεται ότι οι σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών υπερτερούν έναντι των αγοριών. Αυτή η διαπίστωση παραμένει σταθερή κατά την τελευταία δεκαετία, σημειώνοντας μια μικρή αύξηση της επίδοσης των κοριτσιών. Από το 2006 και μετά, αυτές οι διαφορές επιβεβαιώθηκαν και από τις διεθνείς αξιολογικές διαδικασίες, όπως είναι το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών/Programme for International Student Assessment (PISA). Οι ερμηνείες για τις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών στο σχολείο εκτείνονται από βιολογικές έως κοινωνικά κατασκευασμένες. Πιστεύεται ότι έχει αναδυθεί μια κουλτούρα, σύμφωνα με την οποία δεν είναι ευχάριστο για τα αγόρια να μελετούν στο σχολείο και παρουσιάζουν την αρρενωπότητα κρατώντας μια απόσταση από αυτό, ενώ η ακαδημαϊκή πρόοδος και η σκληρή δουλειά θεωρούνται θηλυκές (Åhslund & Boström, 2018).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να είναι δίκαιοι και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης προς όλους τους/τις μαθητές/τριες. Εν τούτοις, διάφορες μελέτες έχουν επισημάνει ότι οι δάσκαλοι/ες έχουν γενικά χαμηλότερες προσδοκίες για την ακαδημαϊκή απόδοση και τη συμπεριφορά των αγοριών στο σχολείο. Τα αγόρια χαρακτηρίζονται για τη μικρή προσπάθειά τους και για το γεγονός ότι είναι ενοχλητικά, ενώ τα κορίτσια θεωρούνται ανεξάρτητα, με κίνητρα και υψηλές επιδόσεις (Åhslund & Boström, 2018; Jones & Myhill, 2004). Οι δάσκαλοι/ες έχει διαπιστωθεί ότι εμφανίζουν διαφορετικές συμπεριφορές προς τους/τις μαθητές/τριες τους, οι οποίες αποτελούν παράγωγα των διαμορφωμένων αντιλήψεων και στάσεων τους έναντι του ρόλου των φύλων των μαθητών/τριών τους, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις κυρίαρχες στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις (Tatar & Emmanuel, 2001).

Οι δάσκαλοι/ες εκδηλώνουν διαφορετική συμπεριφορά έναντι των αγοριών μονοπωλώντας τον χρόνο αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή. Στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης, οι εκφράσεις υψηλών προσδοκιών από τους/τις εκπαιδευτικούς ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των αγοριών. Ο έπαινος στα κορίτσια είναι λιγότερο ενθουσιώδης και λιγότερο ουσιαστικός συγκριτικά με εκείνον των αγοριών. Αυτό το εύρημα μπορεί να επηρεάσει τη μακροπρόθεσμη προσωπική ανάπτυξη των κοριτσιών λειτουργώντας με αρνητικό τρόπο στην αυτοεκτίμηση, τις φιλοδοξίες και τα κίνητρά τους. Επιπλέον, ο Gillborn (1990 στο Tatar & Emmanuel, 2001:216) κατέγραψε λεκτικές αποκλίσεις στις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες τους. Ανέφερε ότι ένας δάσκαλος δήλωσε, "... Αυτό είναι ένα εργαστήριο... είναι ένας αντρικός κόσμος εδώ μέσα...". Ένας καθηγητής φυσικής δήλωσε, "... Ένα πράγμα που μισώ και απεχθάνομαι είναι οι αδαείς γυναίκες (Tatar & Emmanuel, 2001).

Τα ρητά στερεότυπα φύλου των εκπαιδευτικών στην πλειονότητά τους, σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των δασκάλων για την προσπάθεια και την ικανότητα των παιδιών στα μαθηματικά (Tiedemann, 2002). Βάση της πεποίθησης ότι τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις είναι δυνατόν να διαμορφωθούν λανθασμένες αρνητικές αντιλήψεις για τις μαθηματικές ικανότητες των κοριτσιών. Ίδια επίδραση διαπιστώνεται και αναφορικά με τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών. Καθώς τα αγόρια εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ανεπιθύμητες συμπεριφορές μέσα στην τάξη, είναι δυνατό οι εκπαιδευτικοί να επηρεαστούν στις γνωστικές αξιολογήσεις των μαθητών/τριών τους. Συγκρίνοντας τις αντιλήψεις των δασκάλων για την απόδοση των μαθητών με την πραγματική απόδοση, μια προκατάληψη φύλου έναντι των κοριτσιών μπορεί να ερμηνευθεί από μια υφιστάμενη προκατάληψη συμπεριφοράς έναντι των αγοριών (Helwig et al., 2001). Οι Jacobs et al. (2002) επισήμαναν ότι οι στερεότυπες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο επηρεάζουν τους/τις μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας, οι οποίοι δεν γνωρίζουν ακόμα τα στερεότυπα που συνοδεύουν το φύλο τους, συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων. Κατά συνέπεια, αυτά τα στερεότυπα μπορεί να εξηγήσουν σε κάποιο βαθμό γιατί οι διαφορές των φύλων στην αυτοαντίληψη που σχετίζεται, για παράδειγμα, με το μάθημα της γλώσσας αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου (Archambault et al., 2010; Jacobs et al., 2002; Muzzatti & Agnoli, 2007).

Οι πεποιθήσεις των δασκάλων επηρεάζουν και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, ακόμα και όταν οι ικανότητες των παιδιών δεν διαφέρουν ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια. Οι δάσκαλοι που έχουν στερεότυπα, τα οποία απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες μεταβάλλουν τις πρακτικές τους και περιορίζουν τις μαθησιακές ευκαιρίες για τους αρνητικά στερεότυπους μαθητές/τριες. Οι ομάδες που γίνονται αντιληπτές ως μη ικανές αγνοούνται ή αποκλείονται περισσότερο από άλλες ομάδες. Επιπλέον, οι δάσκαλοι που πιστεύουν σε ένα συγκεκριμένο στερεότυπο μπορεί να

απευθύνουν περισσότερες παρατηρήσεις ή να συμπεριφέρονται με τρόπους που αναδεικνύουν αυτά τα στερεότυπα στην τάξη, διαμορφώνοντας κατά συνέπεια τη στερεότυπη απειλή (Aronson & Steele, 2005; Retelsdorf et al., 2015).

Οι Retelsdorf, Schwartz & Asbrock, (2015), διεξήγαγαν έρευνα με βάση την ιδέα ότι οι πεποιθήσεις και οι ενέργειες των σημαντικών άλλων που σχετίζονται με το φύλο, όπως οι συνομήλικοι, οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών. Ως ειδικότερο στόχο της μελέτης τους τέθηκε η διερεύνηση της σχέσης των στερεοτύπων φύλου των εκπαιδευτικών με την αναγνωστική αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα στερεότυπα φύλου έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, ενώ παράλληλα, εξηγούν και τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη της αναγνωστικής αυτο-αντίληψης ως ένα σχετικά σταθερό προσωπικό χαρακτηριστικό. Στη συγκεκριμένη μελέτη, τα αγόρια ήταν η μειονεκτική ομάδα.

Οι Χιονίδου-Μοσκοφόγλου (1996) και η Φρόση (2000), διερεύνησαν τους/τις εκπαιδευτικούς στο σχολείο και ανέδειξαν ότι έχουν παγιωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις που αντανακλούν τις προσδοκίες τους, σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Τα κορίτσια αναφέρονται ως ικανά να μαθαίνουν και να συμμορφώνονται στο εκπαιδευτικό, ενώ τα αγόρια ως περισσότερο απείθαρχα και με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αγόρια είναι από τη φύση τους ανταγωνιστικά και ανυπάκουα ενώ τα κορίτσια χαρακτηρίζονται για την ωριμότητά τους και την υπακοή και κατ' επέκταση αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1996). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Φρόση (2000), η οποία διερευνούσε τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους εφήβους/ες. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις με την επίδοση των εφήβων και το νοητικό τους επίπεδο. Σε αντίθετο συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα της Κανταρτζή (1996), η οποία ανέδειξε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του φύλου και της επίδοσης, εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Η Σταυρίδου και οι συν. (1999), επιβεβαίωσαν την έμφυλη διάσταση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφέροντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα θετικά μαθήματα διαφωνώντας με τα πορίσματα της έρευνας της Φρόση (2000), η οποία απέδωσε υψηλότερες επιδόσεις στα κορίτσια έναντι των αγοριών. Η χαμηλότερη επίδοση δεν αποδίδεται από τους/τις εκπαιδευτικούς σε διαφορετικές πνευματικές ικανότητες βάσει του φύλου, αλλά στη χαμηλότερη μαθησιακή προσπάθεια των αγοριών (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1996). Η έρευνα των Στάμου & Χρονάκη (2007), αποτύπωσε τη μη συσχέτιση της νοητικής ικανότητας των δυο φύλων με τις μαθηματικές ικανότητες ούτε και κανενός άλλου επιστημονικού πεδίου. Οι

εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Δεληγιάννη- Κουϊμτζή και συν. (2000), διατύπωσαν τις απόψεις του για την ύπαρξη ανδρικών μαθημάτων που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες, γυναικείων μαθημάτων που σχετίζονται με τις θεωρητικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς και αντίστοιχων ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων, όπου τα ανδρικά είναι τεχνικά και έχουν περισσότερο κύρος και τα γυναικεία σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη φροντίδα και έχουν λιγότερο κύρος. Ο καταμερισμός με βάση το φύλο διαπιστώθηκε και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008; Καλεράντε & Καραφώτη, 2008), με τα περισσότερα κορίτσια να επιλέγουν επαγγέλματα με μικρότερες απολαβές έναντι των επαγγελμάτων που επιλέγουν τα αγόρια (Ντρενογιάννη και συν., 2007). Σύμφωνα με τις έρευνες των Κανταρτζή (1996), Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2000) και Φουλίδη (2007), οι εκπαιδευτικοί φαίνονται υπέρμαχοι της ισότητας των φύλων, αλλά ουσιαστικά υποσυνείδητα, λειτουργούν με τρόπους που αναπαράγουν τις έμφυλες διαστάσεις της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας την αντίφαση των απόψεων και των πρακτικών τους.

1.5 Έρευνες Σχετικά με την Επίδοση Μαθητών/τριών στα Γνωστικά Αντικείμενα

Τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών και στατιστικών μετρήσεων της ακαδημαϊκής επίδοσης έχουν επισημάνει την παρουσία μιας σαφούς διαφοράς μεταξύ των φύλων στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, με τα κορίτσια να υπερτερούν έναντι των αγοριών όσον αφορά τους βαθμούς, την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την είσοδο και ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Clark et al., 2008; Parker et al., 2018). Οι ερευνητές Majzub & Rais (2010), διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια ξεπερνούσαν τις επιδόσεις των αγοριών σχεδόν σε όλους τους θεματικούς τομείς, είτε αναφέρονταν σε επιστημονικά πεδία είτε όχι. Οι επιδόσεις γινόταν χειρότερες, καθώς οι μαθητές/τριες προχωρούσαν στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης με την τελική επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να αντικατοπτρίζει 65% στις γυναικών έναντι 35% των ανδρών (Majzub & Rais, 2010).

Η Jacquelynne S. Eccles και ο Allan Wigfield επιχείρησαν να εξηγήσουν τις διαφορές μεταξύ των φύλων μέσω της αυτοαντίληψης και της θεωρίας προσδοκίας-αξίας, που σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η θεωρία παρέχει ένα γενικό πλαίσιο εξήγησης των ακαδημαϊκών συμπεριφορών και επιλογών εστιάζοντας στην κατανόηση των διαφορών μεταξύ των φύλων. Το μοντέλο εξετάζει τις συνθήκες στο σύνολό τους, κάτω από τις οποίες τα παιδιά θα αναλάβουν και θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας εργασίας. Μια διάσταση αυτού του μοντέλου είναι η υψηλή αξία που αποδίδεται στην εργασία και το στοιχείο των υψηλών προσδοκιών. Μια άλλη διάσταση είναι οι έννοιες της ικανότητας του εαυτού που επηρεάζει την προηγούμενη. Σύμφωνα με τη θεωρία προσδοκίας-αξίας, η αυτοαντίληψη ενός ατόμου διαμορφώνεται όχι μόνο από τα προηγούμενα

επιτεύγματά του αλλά και από μια ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων. Αυτοί οι παράγοντες αναφέρονται στους πολιτισμικούς ρόλους των δυο φύλων που προδιαγράφουν συγκεκριμένες συμπεριφορές ως κατάλληλες ή ακατάλληλες για άνδρες ή για γυναίκες, καθώς και τα στερεότυπα που συνοδεύουν το κάθε φύλο (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000).

Οι Hartley & Sutton (2013) εξέτασαν την παρουσία των στερεότυπων αντιλήψεων, αναφορικά με την υποεπίδοση των αγοριών και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών πίστευαν ότι οι ενήλικες θεωρούσαν τα αγόρια ακαδημαϊκά κατώτερα από τα κορίτσια. Η μελέτη ανέδειξε επίσης, ότι τα μικρά παιδιά ήταν ευάλωτα στη χειραγώγηση μέσω της στερεότυπης διαφοράς, όπου τα αγόρια είχαν χειρότερες επιδόσεις στη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική, όταν τους είπαν ότι συνήθως αποδίδουν χειρότερα από τα κορίτσια. Αντίθετα, όταν τους είπαν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους είναι εξίσου καλές με τα κορίτσια παρουσίαζαν βελτίωση στις επιδόσεις τους (Hartley & Sutton, 2013). Ο Parker και οι συνεργάτες του (2018), διεξήγαγαν μια διαχρονική μελέτη κοόρτης στην Αυστραλία με το δείγμα να αποτελείται από παιδιά με διαφορετικές ηλικίες γέννησης. Περιέλαβαν παιδιά τα οποία ήταν γεννημένα το 1981, 1984, 1987, 1990 και 1993. Αρχικά εξέτασαν την αλλαγή στις διαφορές των φύλων στη γενική ακαδημαϊκή ικανότητα κατά τη διάρκεια της μιάμισης, υπό διερεύνησης δεκαετίας. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι διαφορές των φύλων για τους/τις εφήβους στην Αυστραλία ευνοούσαν όλο και περισσότερο τις γυναίκες, οι οποίες παρουσίασαν σε γενικότερο επίπεδο, υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τα αγόρια. Συγκεκριμένα, στα μαθηματικά τα αγόρια παρουσίαζαν υψηλότερη επίδοση, αν και διαπιστώθηκε μια μικρή τάση γεφύρωσης του χάσματος. Στις ικανότητες γραφής και ανάγνωσης, τα κορίτσια είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια.

Οι Cobbett & Younger (2012) στην έρευνά τους αποκάλυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων αναφορικά με τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση, με το 44% των κοριτσιών να καταγράφουν τους υψηλότερους βαθμούς σε σύγκριση με το 33% των αγοριών. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι τα αγόρια μετά βίας ξεπέρασαν τα κορίτσια στα μαθηματικά κατά μία ή δύο ποσοστιαίες μονάδες και ότι οι επιδόσεις τους στο γνωστικό αντικείμενο των φυσικών επιστημών παρουσίασαν όμοιους βαθμούς. Μεγάλο ήταν το χάσμα επίσης και στην αναγνωστική ικανότητα με τις γυναίκες να υπερτερούν των ανδρών (Cobbett & Younger, 2012). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Jackman & Morrain-Webb (2019), οι οποίοι σε μία μετα-ανάλυση άρθρων διέγνωσαν ότι τα αγόρια υπολείπονταν στην ικανότητα ανάγνωσης. Επίσης, διαπίστωσαν το ίδιο χάσμα που ευνοεί τις γυναίκες έναντι των ανδρών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η διδασκαλία των αγγλικών, καθώς και παραδοσιακά ανδροκρατούμενους τομείς όπως η Τεχνολογία Κτιρίων και το Τεχνικό Σχέδιο.

Οι Spencer, Steele & Quinn (1999), θέλησαν να διερευνήσουν την επίδραση των συλλογικών κοινωνικών στερεότυπων ως ερμηνεία της υπο-απόδοσης των κοριτσιών στις μαθηματικές επιδόσεις. Ως στόχο της έρευνας τους έθεσαν την ανάδειξη ότι η απειλή στερεότυπου μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθηματικά, ειδικά τις επιδόσεις που βρίσκονται στα όρια των δυνατοτήτων τους, και ότι η απομάκρυνση αυτής της απειλής μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους. Διεξήγαγαν τρεις πειραματικές μελέτες. Η μελέτη 1 επιβεβαίωσε ότι τα κορίτσια έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε προχωρημένα μαθηματικά τεστ. Η μελέτη 2 προσπάθησε να χειραγωγήσει άμεσα τη στερεότυπη απειλή, διαφοροποιώντας τον τρόπο με τον οποίο χαρακτηρίστηκε το τεστ και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις. Όταν το τεστ συνδέθηκε με τη στερεότυπη απειλή ανέδειξε και πάλι ότι τα κορίτσια είχαν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με αγόρια. Τέλος, η μελέτη 3 επανέλαβε τα αποτελέσματα της μελέτης 2 με έναν λιγότερο επιλεγμένο πληθυσμό και προσδιόρισε το άγχος ως πιθανό μεσολαβητή αυτού του αποτελέσματος. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη γενικότητα της αρνητικής επίδρασης της στερεότυπης απειλής στην ακαδημαϊκή απόδοση των κοριτσιών (Spencer et al., 1999).

Η Wrigley Asante και οι συνεργάτες της (2023), θέλησαν να διερευνήσουν και να συγκρίνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών σε μαθήματα STEM/Science, Technology, Engineering and Mathematics σε πανεπιστήμιο της Γκάνας. Ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 252 φοιτητές/τριες, εκ των οποίων το 54% ήταν αγόρια και το 46% κορίτσια. Επίσης, διενεργήθηκαν εις βάθος συνεντεύξεις με φοιτητές/τριες που έλαβαν μέρος και στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η έρευνα μελέτησε και συσχέτισε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αυτών των παιδιών και κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους. Η έρευνα επιβεβαίωσε την αντίληψη ότι η επιστήμη είναι ιδιοκτησία των ανδρών, όπως και η έρευνα των Workman & Heyder 2020, επηρεάζοντας έμμεσα το ενδιαφέρον και τις επιδόσεις των κοριτσιών για τις επιστήμες, ιδιαίτερα στο επίπεδο του Λυκείου. Τα περισσότερα κορίτσια δήλωσαν ότι θα επέλεγαν μαθήματα φιλολογικά και καλλιτεχνικά και όχι μαθήματα με επιστημονικό προσανατολισμό. Αλλά ακόμη και μεταξύ της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών, τα κορίτσια προτιμούσαν τη βιολογία από τη φυσική και τη χημεία, καθώς υπάρχει περισσότερο διάβασμα στη βιολογία. Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι τα κορίτσια τείνουν να έλκονται από θέματα που θεωρούνται λιγότερο δύσκολα και εύκολα κατανοητά. Επίσης, η έρευνα αποκάλυψε ότι η πατριαρχική φύση της κοινωνίας όπου τα αρσενικά κοινωνικοποιούνται για να αναλάβουν δύσκολα καθήκοντα, συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων που μελετώνται στο σχολείο, ήταν καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή των παιδιών. Τα αρσενικά αναμένεται να συμπεριφέρονται ανταγωνιστικά

και να έχουν την τάση να πιέζουν και να προκαλούν τους εαυτούς τους για να ακολουθήσουν μαθήματα επιστήμης, θέση που με τη σειρά της ενισχύει αυτές τις πατριαρχικές ιδεολογίες, όπως αποκαλύφθηκε από τους/τις ερωτηθέντες (Wrigley Asante et al., 2023).

Οι Ogden et al. (2023), διεξήγαγαν μελέτη ανοιχτής κοόρτης με δείγμα 1.023 μαθητές/τριες από την τέταρτη έως την έβδομη τάξη σε 65 δημοτικά σχολεία στη Νορβηγία. Η διαχρονική μελέτη τους επιβεβαίωσε ότι οι διαφορές των φύλων στις ακαδημαϊκές επιδόσεις ευνοούν όλο και περισσότερο τα κορίτσια από την τέταρτη έως την έβδομη τάξη του δημοτικού. Η μεγαλύτερη διαφορά, υπέρ των κοριτσιών, βρέθηκε στην αναγνωστική ικανότητα, η οποία ταιριάζει και με τα πορίσματα της έκθεσης, για λογαριασμό του OECD, των Borgononi et al. (2018). Στα μαθηματικά, τα αγόρια τα πήγαν καλύτερα από τα κορίτσια στην τέταρτη τάξη του δημοτικού, αλλά στη συνέχεια η διαφορά τους μειώθηκε και εξαλείφθηκε εντελώς στην έβδομη δημοτικού. Συνολικά, οι διαφορές μεταξύ των φύλων, οι οποίες αναδεικνύουν την υπεροχή των κοριτσιών ήταν πιο εμφανείς στην ανάγνωση και σε μη γνωστικές μεταβλητές, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες και η εξωτερικευμένη συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές των φύλων στην ακαδημαϊκή επίδοση είναι παρούσες στα πρώτα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης και αυξάνονται κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα στην 6η τάξη. Στο ίδιο πόρισμα κατέληξαν και οι έρευνες των Borgononi et al. (2018), DiPrete & Jennings (2012) και Entwisle et al. (2007).

Η μελέτη των Downey & Vogt Yuan (2005) σε μαθητές/τριες Λυκείου επιβεβαίωσε ότι ορισμένα χαρακτηριστικά και πρακτικές που συνδέονται ή έρχονται σε αντίθεση με την αρρενωπότητα ή τη θηλυκότητα μπορούν να έχουν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων. Τα αρσενικά στερεότυπα απεικονίζουν τα αγόρια ως κυρίαρχα, ανταγωνιστικά και δραστήρια, ενώ τα κορίτσια παρουσιάζονται ως συμφιλωτικά (Legewie & DiPrete 2012). Αυτή η πεποίθηση είναι πιθανό να αποτελέσει κίνητρο για τα αγόρια, ώστε να αποδώσουν καλύτερα γνωρίζοντας ότι έχουν προβάδισμα έναντι των κοριτσιών. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να είναι μια πρόκληση για τα κορίτσια, καθώς πρέπει να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ αυτών και των αγοριών. Μια άλλη στερεότυπη ταυτότητα φύλου είναι ότι τα αρσενικά είναι φυσικά προικισμένα από τα θηλυκά και ως εκ τούτου τα θηλυκά αναμένεται να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στη μάθηση από τα αρσενικά. Αυτές οι στερεότυπες ταυτότητες φύλου, εάν γίνουν αποδεκτές και ενισχυθούν, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων (Wrigley Asante et al., 2023).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η σύγχρονη εκπαίδευση θέτει ως σημαντική συνιστώσα την εξάλειψη κάθε μορφής έμφυλης διάκρισης και την απουσία στερεοτυπικών αντιλήψεων. Όπως διαπιστώθηκε και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση το σύνολο των ερευνών που εκπονήθηκαν για τον εντοπισμό διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών φαίνεται να συγκλίνουν στο συμπέρασμα πως, πράγματι, υφίστανται διαφορές χωρίς ωστόσο να συμφωνούν στην κατ' ανάγκη υπεροχή ενός από τα δύο φύλα. Σε μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών, διαφορετικοί παράγοντες συναντώνται διαχρονικά οι οποίοι αναπαράγουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Μάλιστα το ίδιο το σχολικό πλαίσιο συμβάλλει συνειδητά ή μη στην κατασκευή ταυτοτήτων φύλου γεγονός που επιφέρει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις τόσο σε επίπεδο ατόμου όσο και κοινωνίας. Η επιτυχία ή η αποτυχία σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που συνδέεται στερεοτυπικά και εξ ορισμού με το φύλο των μαθητών/τριών μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση, τις φιλοδοξίες και τις μελλοντικές τους ευκαιρίες. Συνεπώς η επίτευξη της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά συνεισφέρει στην επίτευξη μακροπρόθεσμων κοινωνικών οφελών όπως καλύτερη υγεία, οικονομική ευημερία και πολιτική σταθερότητα.

Ως απόρροια του προηγούμενου συλλογισμού επήλθε ο σκοπός της παρούσας έρευνας που είναι η διερεύνηση έμφυλων διακρίσεων στην επίδοση των μαθητών/τριών. Υπό αυτό το πρίσμα τέθηκαν και τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες οι απόψεις των μαθητών/τριών αναφορικά με το αγαπημένο τους μάθημα και τις προτιμήσεις τους μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται με κριτήριο το φύλο;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες οι απόψεις των μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση του φύλου στο γνωστικό αντικείμενο που δυσκολεύονται περισσότερο;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Πώς το φύλο επηρεάζει βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών όπως το αν διαβάζουν μόνοι τους, τις ώρες που αφιερώνουν στο διάβασμα και το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων;

2.2 Ερευνητική Μέθοδος

Η διαδικασία της συγκέντρωσης και της επεξεργασίας πληροφοριών αποτελούν τα βήματα της επιστημονικής έρευνας με στόχο την κατανόηση ενός ζητήματος. (Creswell, 2016). Ουσιαστικά η επιστημονική έρευνα στοχεύει στην κατανόηση και την ερμηνεία του κόσμου μέσα από τον τρόπο που τον αντιλαμβανόμαστε (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην ποσοτική έρευνα. Σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα, η οποία χρησιμοποιείται όταν ελάχιστα είναι γνωστά ή όταν υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με ένα φαινόμενο (Cronholm & Hjalmarsson, 2011), η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται για να βρεθεί η σχέση αιτίας και αποτελέσματος ή οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών κυρίως για την επαλήθευση της θεωρίας ή της υπόθεσης (Feilzer, 2010). Ενώ οι ποσοτικές μέθοδοι ασχολούνται κυρίως με αριθμητικά δεδομένα, τα περισσότερα κοινωνικά φαινόμενα δεν παράγουν αριθμητικά δεδομένα γι' αυτό και οι κοινωνικοί ερευνητές μετριάζουν αυτές τις αδυναμίες χρησιμοποιώντας μια σειρά τεχνικών, μέσων ή έμμεσων μεταβλητών, όπως οι κλίμακες στα ερωτηματολόγια που ζητούν να βαθμολογήσουν ένα φαινόμενο για παράδειγμα από το συμφωνώ απόλυτα ως το διαφωνώ απόλυτα (Muijs, 2010).

Στην ποσοτική μέθοδο, οι ερευνητές χρησιμοποιούν ένα θετικιστικό σύστημα πεποιθήσεων και ελέγχουν συγκεκριμένες μεταβλητές που έχουν προσδιοριστεί εκ των προτέρων για να επιβεβαιώσουν την παρουσία τους στον υπό μελέτη πληθυσμό και, επιπλέον, να διερευνήσουν τον τρόπο με το οποίο συσχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται κάνοντας χρήση στατιστικών αναλύσεων για να αποκαλύψουν και να αναπαραστήσουν τη γνώση (Lingard & Kennedy, 2010). Η ποσοτική μέθοδος εφαρμόζεται όταν το αντικείμενο της έρευνας είναι η μελέτη των σχέσεων μεταξύ παραγόντων, οι οποίοι μετρώνται και καταγράφονται ως μεταβλητές της έρευνας. Αυτό το είδος έρευνας χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό τάσεων και προτύπων στα δεδομένα (Traci, 2021) όπως ακριβώς είναι και ο στόχος της συγκεκριμένης έρευνας.

2.2 Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Κατά τη διαδικασία μιας κοινωνικής έρευνας το σημαντικότερο στάδιο είναι η κατασκευή του ερωτηματολογίου το οποίο είναι και το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο μεθοδολογικό εργαλείο στις ποσοτικές έρευνες.

Πιο συγκεκριμένα το ερευνητικό αυτό εργαλείο συνίσταται από ένα σύνολο ερωτήσεων για τη συλλογή πληροφοριών-δεδομένων από ένα δείγμα ατόμων (Check & Schutt, 2012). Όταν χρησιμοποιείται στις περισσότερες έρευνες, αποτελείται από διάφορους τύπους ερωτήσεων (κυρίως ανοικτού και κλειστού τύπου) προκειμένου να αποκτηθούν τόσο ποσοτικά δεδομένα που μπορούν να αναλυθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων, όσο και ποιοτικά δεδομένα για την παροχή εκτενέστερων, πιο συγκεκριμένων εξηγήσεων (Ponto, 2015).

Ένα καλά δομημένο ερωτηματολόγιο συλλέγει τα δεδομένα με τρόπο αποτελεσματικό, με όσο το δυνατόν λιγότερα σφάλματα και αντιφάσεις, είναι φιλικό προς τους ερωτώμενους και συμβάλλει στη μείωση του κόστους και της διάρκειας της συλλογής δεδομένων (Πετράκος, 2021).

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε σε δύο ερωτηματολόγια τα οποία κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας το καθένα από τα οποία απευθυνόταν σε μια ομάδα ερωτώμενων των: 1. Εκπαιδευτικών και των 2. Μαθητών/τριών

Το εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ένα σημείωμα το οποίο ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας και επιπλέον, για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους καθώς αυτό είναι σημαντικό για την ηθική της έρευνας.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, αυτό περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις εκ των οποίων 15 κλειστού τύπου και οι υπόλοιπες ανοικτού. Οι έξι πρώτες ερωτήσεις ανίχνευαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Φύλο, Ηλικία, Προϋπηρεσία, Εργασιακό Καθεστώς, Ειδικότητα και Επίπεδο Σπουδών). Οι υπόλοιπες διερευνούσαν την προτίμηση των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών (1 ερώτηση), την άποψή τους αν οι μαθητές ή οι μαθήτριες δυσκολεύονται περισσότερο στα αντίστοιχα μαθήματα (6 ερωτήσεις), το μάθημα αρεσκείας τους (1 ερώτηση), την περιγραφή ενός περιστατικού έμφυλης διάκρισης (1 διάκριση), την προσαρμογή ή όχι της διδασκαλίας τους στο φύλο των μαθητών (1 ερώτηση), την παρακολούθηση κάποιου σεμιναρίου έμφυλων διακρίσεων (1 ερώτηση), την ετοιμότητα τους να αντιμετωπίσουν κάποιου περιστατικού τέτοιου είδους (1 ερώτηση) και τη σχέση μεταξύ επίδοσης και φύλου (1 ερώτηση).

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών/τριών αποτελείται από 15 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 13 ήταν κλειστού τύπου και οι υπόλοιπες δύο ανοικτού. Οι δυο πρώτες ερωτήσεις ανίχνευαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Φύλο, Τάξη) και οι υπόλοιπες 13 στόχευαν στη διερεύνηση του αγαπημένου μαθήματος (2 ερωτήσεις), του δυσκολότερου (2 ερωτήσεις) και του μαθήματος που προτιμούν περισσότερο επιλέγοντας μεταξύ των Μαθηματικών και της Γλώσσας (3 ερωτήσεις). Στη συνέχεια, οι υπόλοιπες ερωτήσεις κατανεμήθηκαν μεταξύ του τρόπου που διαβάζουν οι μαθητές/τριες (μόνοι τους, κάνουν ιδιαίτερα) (2 ερωτήσεις), του χρόνου που αφιερώνουν για το διάβασμα των Μαθηματικών και της Γλώσσας (2 ερωτήσεις) και τέλος αν διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία (1 ερώτηση) και τι είδους (1 ερώτηση).

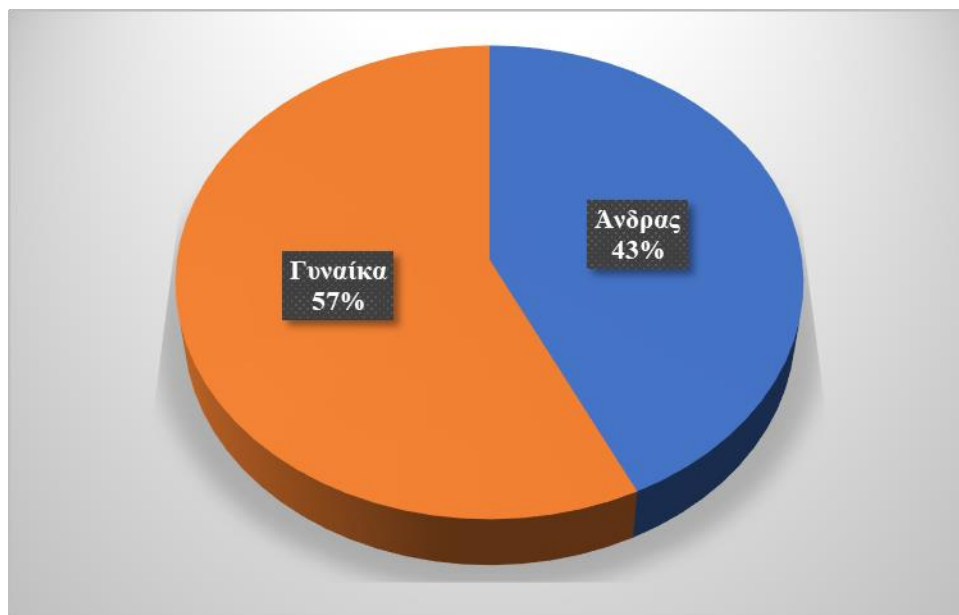
2.3 Περιγραφή του δείγματος

Για την υλοποίηση της έρευνας τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν 14 εκπαιδευτικοί και 38 μαθητές/τριες που προέρχονταν από το 12^ο δημοτικό σχολείο Κατερίνης.

A. Το δείγμα των εκπαιδευτικών. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς τα οποία μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί είναι: το Φύλο (Ανδρας, Γυναίκα), η Ηλικία (25-30, 31-35, 36-45, 46-55, 56 και άνω),

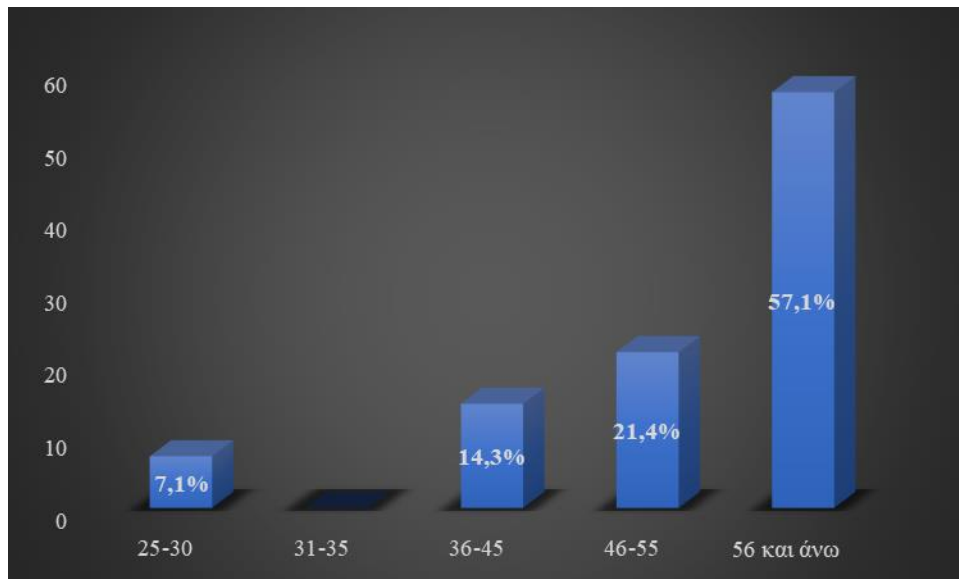
η Προϋπηρεσία (1-9, 10-19, 20-29, 30 και άνω), το Εργασιακό Καθεστώς (Αναπληρωτής/τρια, Διορισμένος/μένη), η Ειδικότητα (Δάσκαλος, Δάσκαλος Εικαστικών, Γυμναστής, Μουσικός, Καθηγητής Ξένων Γλωσσών, Άλλο) και το Επίπεδο Σπουδών (Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Ξένες Γλώσσες, Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος, Επιμόρφωση/Σεμινάρια).

Από τους 14 εκπαιδευτικούς, οι 6 ήταν άνδρες που αντιστοιχούσαν στο 42,9% και οι 8 ήταν γυναίκες οι οποίες και αποτέλεσαν το 57,1% δηλαδή την πλειοψηφία του δείγματος (βλ. Διάγραμμα 1).



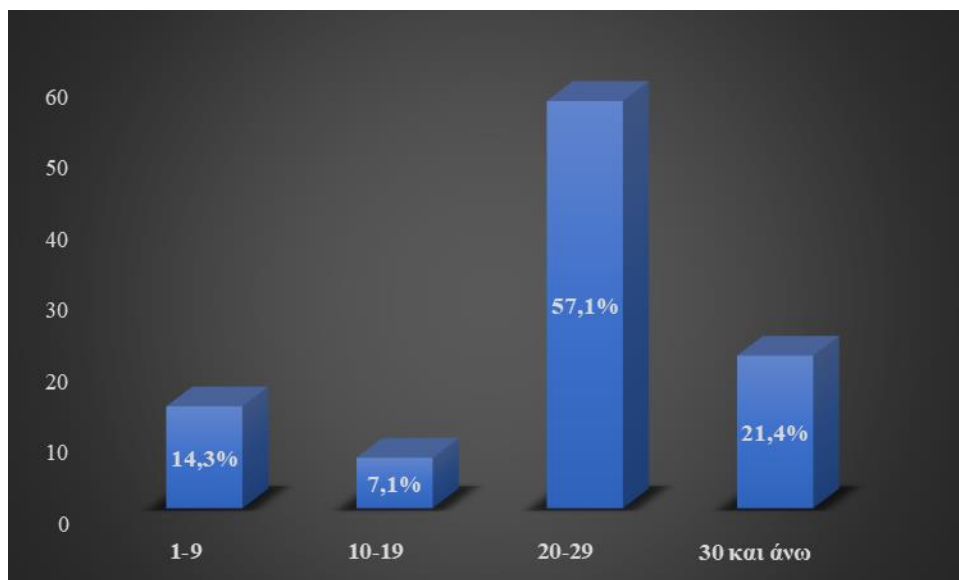
Διάγραμμα 2: Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) Εκπαιδευτικών ως προς το Φύλο

Αναφορικά με την ηλικία των υποκειμένων της έρευνας, όπως γίνεται φανερό από τον Πίνακα 1, οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στην κλίμακα 56 ετών και άνω, σε ποσοστό 57,1% και ακολουθούσε η κλίμακα 46-55 ετών σε ποσοστό 21,4%. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό του 7,1% που αντιστοιχούσε σε ένα εκπαιδευτικό με ηλικία από 25-30 ετών ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως στη δεύτερη ηλικιακή κλίμακα δεν υπήρξε κανένας από τους εκπαιδευτικούς (0%) (βλ. Διάγραμμα 2).



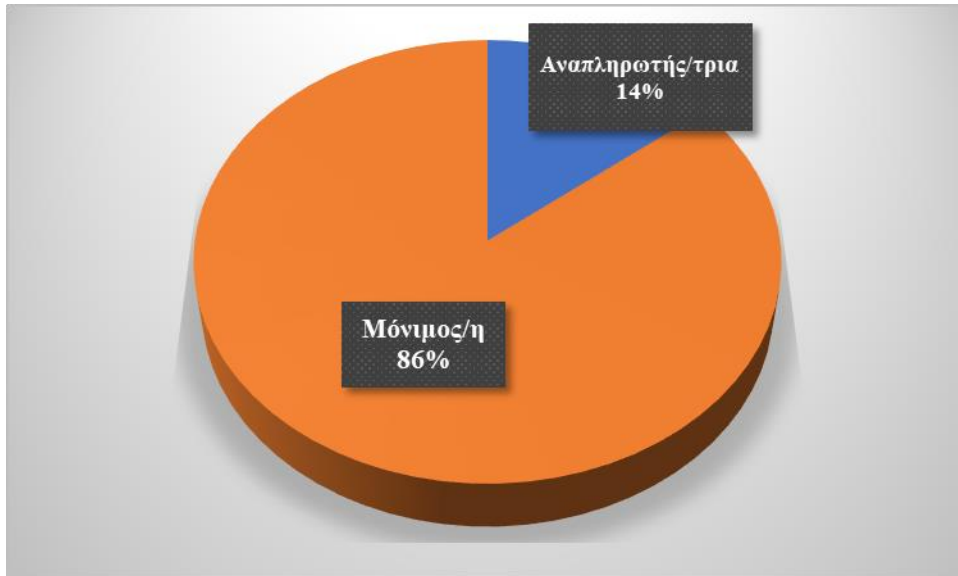
Διάγραμμα 3: Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) των Εκπαιδευτικών ως προς την Ηλικία

Όσον αφορά την εργασιακή εμπειρία η πλειονότητα του δείγματος δηλαδή το 57,1% είχε εμπειρία από 20-29 έτη και ακολουθούσε το 21,4% με εμπειρία 30 ετών και άνω. Παρατηρείται πως το 78,5% των ερωτώμενων ήταν ιδιαίτερα έμπειροι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον 20 έτη προϋπηρεσίας. Ωστόσο μόνο δύο εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία από 1 έως 9 έτη και ένας από 10-19 έτη (βλ. Διάγραμμα 3).



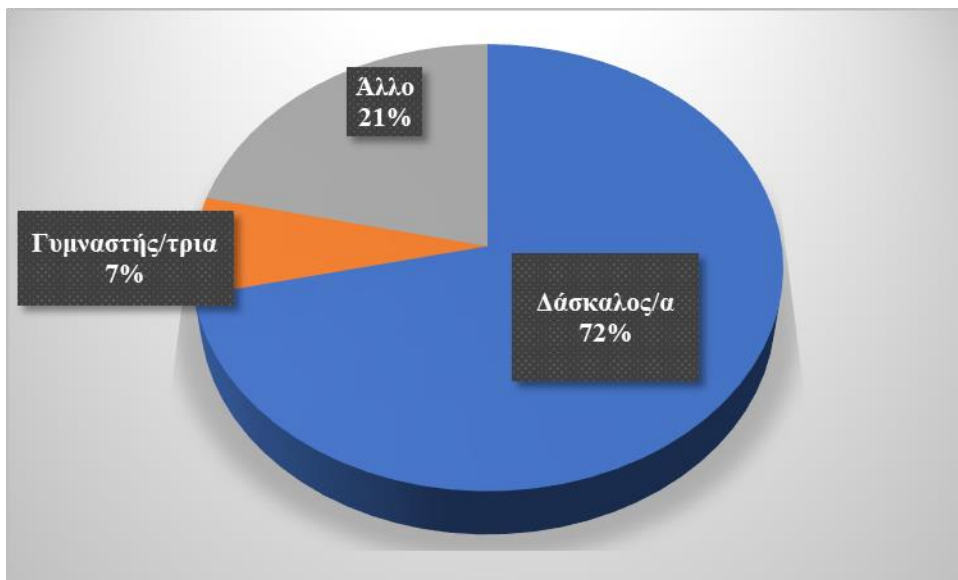
Διάγραμμα 4: Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) των Εκπαιδευτικών ως προς την Εργασιακή Εμπειρία

Ως προς το εργασιακό καθεστώς, την πλειονότητα του δείγματος αποτέλεσαν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 85,7% ενώ το 14,3% οι αναπληρωτές/τριες (βλ. Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 5: Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) Εκπαιδευτικών ως προς το Εργασιακό Καθεστώς

Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών οι δάσκαλοι/ες αποτέλεσαν το 72% και το 7% ήταν γυμναστές/τριες. Το 21% προέρχονταν από άλλες ειδικότητες και συγκεκριμένα μία θεατρολόγος, ένας καθηγητής πληροφορικής και μία δασκάλα ειδικής αγωγής.



Διάγραμμα 6: Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) Εκπαιδευτικών ως προς την Ειδικότητα

Τέλος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος το 21,4% ήταν απόφοιτοι της παιδαγωγικής ακαδημίας, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και, είχαν πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας και, ταυτόχρονα, συμμετοχή σε διάφορες επιμορφώσεις. Το 7,1% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου

και, ταυτόχρονα, είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις και τέλος ίδιο ποσοστό του δείγματος είχαν πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος, ήταν κάτοχοι ξένων γλωσσών και είχαν συμμετοχή σε διάφορες επιμορφώσεις (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία των Εκπαιδευτικών

ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ανδρας	6	42,9
Γυναίκα	8	57,1
ΗΛΙΚΙΑ	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
25-30	1	7,1
31-35	0	0
36-45	2	14,3
46-55	3	21,4
56 και άνω	8	57,1
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
1-9	2	14,3
10-19	1	7,1
20-29	8	57,1
30 και άνω	3	21,4
ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Αναπληρωτής/τρια	2	14,3
Μόνιμος/η	12	85,7
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Δάσκαλος/α	10	71,4
Γυμναστής/τρια	1	7,1
Άλλο	3	21,4
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	3	21,4
Κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου	3	21,4
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας & Επιμορφώσεις	3	21,4
Μεταπτυχιακός Τίτλος & Επιμορφώσεις	1	7,1
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος & Επιμορφώσεις	3	21,4
Πτυχίο Παιδαγωγικής Τμήματος & Ξένες Γλώσσες & Επιμορφώσεις	1	7,1

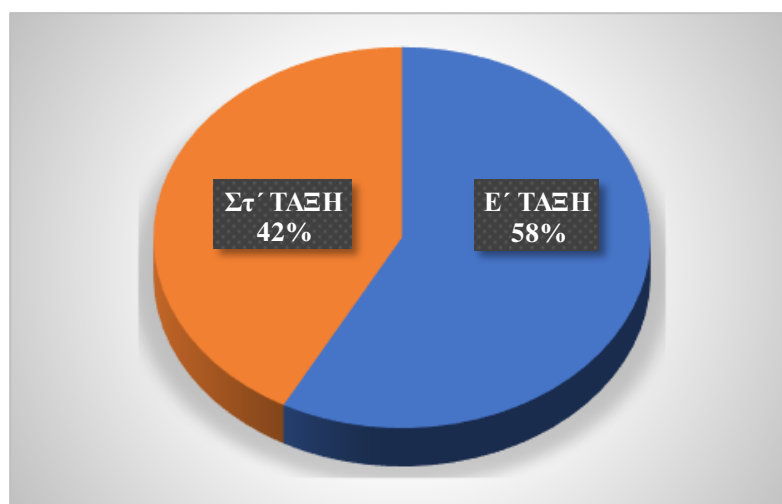
Β. Το δείγμα των μαθητών/τριών. Αναφορικά με το δείγμα των μαθητών/τριών γίνεται φανερό από το διάγραμμα 6, πως ισομερίστηκε μεταξύ αγοριών (50%) και κοριτσιών (50%). Από το διάγραμμα 7, το 57,9% (22 στους 38) φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη του δημοτικού έναντι του 42,1% στη Στ΄ τάξη (16 στους 38) (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Συχνότητες και Συχνότητες (%) των Δημογραφικών Στοιχείων των Μαθητών/τριών

ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Κορίτσι	19	50
Αγόρι	19	50
ΤΑΞΗ	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ε΄	22	57,9
Στ΄	16	42,1



Διάγραμμα 7: Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) Μαθητών/τριών ως προς το Φύλο



Διάγραμμα 8: Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ως προς την Τάξη Φοίτησης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

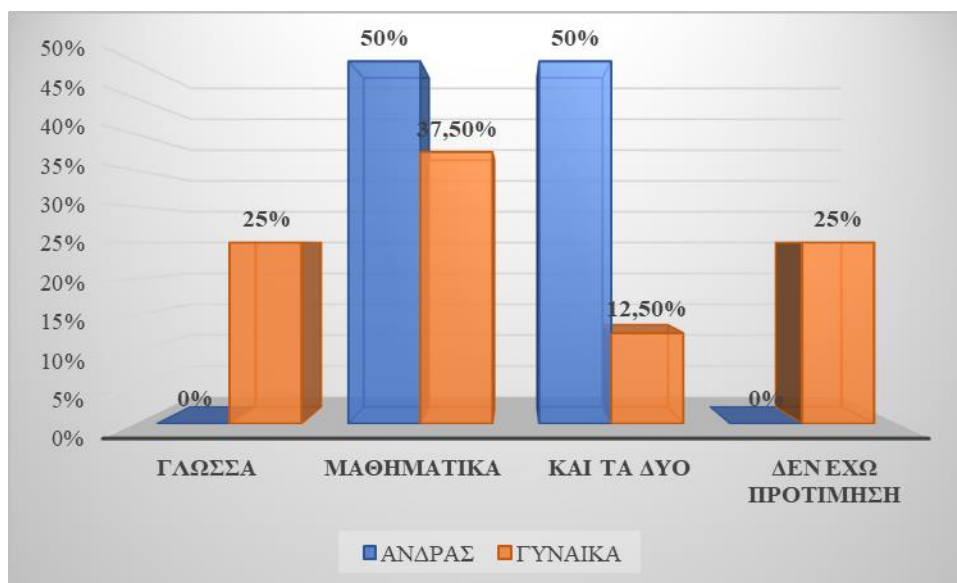
3.1 Αποτελέσματα της έρευνας από το δείγμα των εκπαιδευτικών

Η πρώτη ερώτηση ανίχνευε τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε κάποια μαθήματα με βάση το φύλο τους μεταξύ των απαντήσεων: Γλώσσα, Μαθηματικά, και τα δύο και «δεν έχω προτίμηση». Συμβαίνει συχνά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως φορείς κοινωνικών προτύπων αλλά και μέσω της εμπειρίας τους τόσο κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων όσο και της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας να έχουν διαμορφωμένες αντιλήψεις σχετικά με το ποια μαθήματα είναι περισσότερο κατάλληλα για τα αγόρια ή τα κορίτσια και συνεπώς, συμβάλλουν, υποσυνείδητα, στην αναπαραγωγή των έμφυλων ταυτοτήτων των μαθητών/τριών.

Η έρευνα φαίνεται να τεκμηριώνει, εν μέρει, το παραπάνω συμπέρασμα αφού σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, οι άνδρες-εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 50% δηλώνουν πως προτιμούν και τα δύο μαθήματα ωστόσο επιλέγουν τα Μαθηματικά σε ποσοστό 50% αλλά κανένας τη Γλώσσα (0%). Τα Μαθηματικά επιλέγονται από το 37,5% των γυναικών με το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών να είναι αρκετά υψηλότερο (50%). Αναφορικά με τις γυναίκες-εκπαιδευτικούς το 25% αυτών φαίνεται να έχουν κάποια προτίμηση στο μάθημα της Γλώσσας (25%) αντίθετα από τους άνδρες που δεν την προτιμούν καθόλου (0%) (βλ. Διάγραμμα 8). Μπορούμε να ερμηνεύσουμε το εύρημα αυτό ως αποτέλεσμα της ηλικίας του δείγματος οι οποίοι είναι μεγαλύτεροι των 56 ετών (57,1%) και συνεπώς φορείς της στερεοτυπικής αντίληψης που θεωρεί πως τα αγόρια έχουν κλίση στις θετικές επιστήμες ενώ τα κορίτσια στις θεωρητικές και ανθρωπιστικές. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές, αφενός μέσω του ζωντανού παραδείγματος που παρέχουν στους μαθητές/τριες σε σχέση με τις ειδικότητες τους και αφετέρου μέσω της διάκρισης των μαθημάτων σε ανδρικά και γυναικεία κατευθύνουν ασυνείδητα τους μαθητές/τριες προς συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές.

Πίνακας 3: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) με κριτήριο το φύλο για την ερώτηση «Ως εκπαιδευτικός έχετε προτίμηση σε κάποιο από τα παρακάτω μαθήματα;»

ΦΥΛΟ		ΜΑΘΗΜΑΤΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΓΛΩΣΣΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ	
Άνδρας	Count	0	3	3	0	6
	% within	0%	50%	50%	0%	100%
Γυναίκα	Count	2	3	1	2	8
	% within	25%	37,5%	12,5%	25%	100%

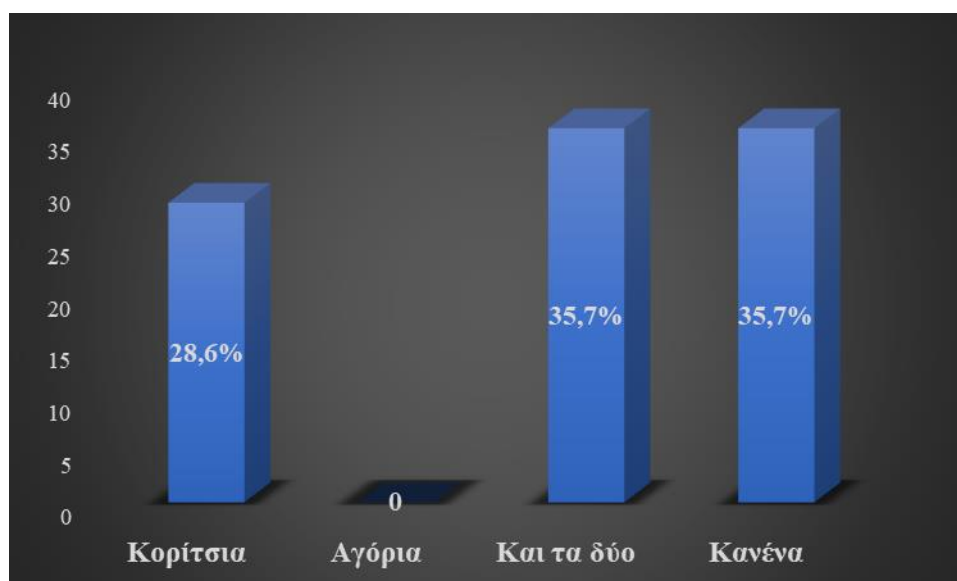


Διάγραμμα 9: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ως προς την προτίμηση του δείγματος σε κάποιο μάθημα με κριτήριο το φύλο

Η επόμενη ερώτηση διερευνούσε αν τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα των Μαθηματικών. Η πλειονότητα του δείγματος συμφωνεί σε ποσοστό 35,7% πως και τα δύο φύλα δυσκολεύονται το ίδιο, αλλά και κανένα ιδιαίτερα (βλ. Διάγραμμα 9). Με μικρή διαφορά το 28,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στα Μαθηματικά ενώ είναι αξιοσημείωτο πως κανένας εκπαιδευτικός δεν πιστεύει πως τα αγόρια δυσκολεύονται το ίδιο (βλ. Πίνακα 4). Πιο αναλυτικά γίνεται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί αν και δηλώνουν πως οι δυσκολίες στα μαθήματα δεν σχετίζονται με το φύλο, με βάση το ραβδόγραμμα που ακολουθεί, φαίνεται πως τα αγόρια (0%) δεν δυσκολεύονται καθόλου στο μάθημα των Μαθηματικών αντίθετα από ότι συμβαίνει με τα κορίτσια (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση «Θεωρείτε πως τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα των μαθηματικών;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Κορίτσια	4	28,6
Αγόρια	0	0
Και τα δύο	5	35,7
Κανένα	5	35,7

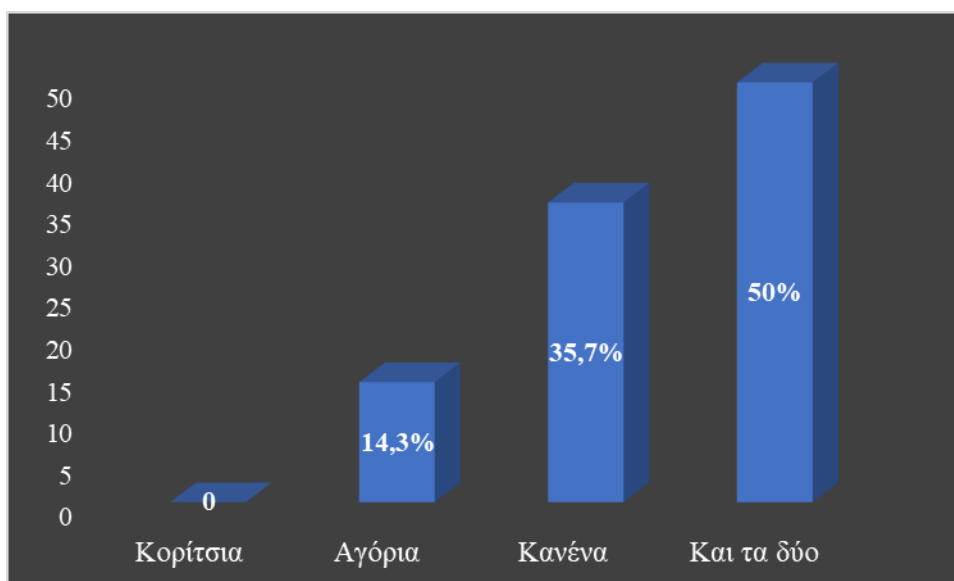


Διάγραμμα 10: Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση «Τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα των μαθηματικών;»

Στην ερώτηση αν τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα της Γλώσσας, το 35,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως κανένα από τα δυο φύλα δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερο πρόβλημα. Ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 14,3% υποστηρίζει πως η δυσκολία στο μάθημα της Γλώσσας αφορά τα αγόρια ενώ αξίζει να αναφερθεί πως κανένας δεν διαπίστωσε πως τα κορίτσια δυσκολεύονται το ίδιο (0%) (βλ. Πίνακα 5). Το συμπέρασμα αυτό αξίζει να τονιστεί αν λάβουμε υπόψη μας το 50% των εκπαιδευτικών που θεωρούν πως και τα δυο φύλα δυσκολεύονται το ίδιο (Διάγραμμα 10).

Πίνακας 5: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Θεωρείτε πως τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Κορίτσια	0	0
Αγόρια	2	14,3
Κανένα	5	35,7
Και τα δύο	7	50



Διάγραμμα 11: Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Θεωρείτε πως τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας;»

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί ακούσια να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών γι' αυτό και η ερώτηση αυτή ανέχνευε αν οι δυσκολίες στα μαθήματα σχετίζονται με αυτό. Το σύνολο των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 100% θεωρεί πως το φύλο των μαθητών δεν επιδρά στις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν στα μαθήματα (βλ. Πίνακα 6). Επιπλέον, κανένας εκπαιδευτικός (0%) δεν συμφώνησε με την πρόταση αυτή, γεγονός που δείχνει πως, σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι δυσκολίες στα μαθήματα είναι ανεξάρτητες από το φύλο των μαθητών.

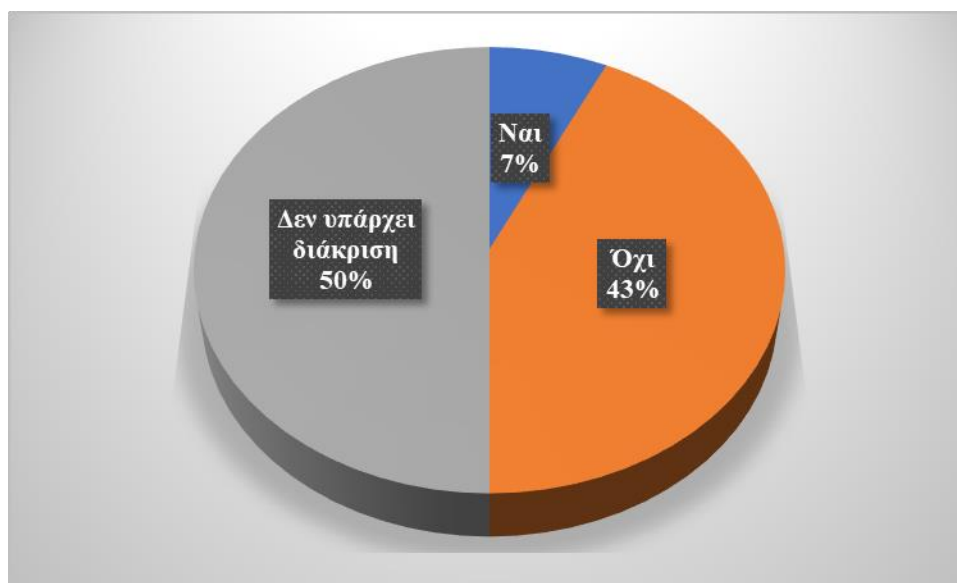
Πίνακας 6: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Θεωρείτε πως οι δυσκολίες στα μαθήματα σχετίζονται με το φύλο των μαθητών;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ναι	0	0
Όχι	14	100%

Στη συνέχεια της έρευνας οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση εάν σύμφωνα με την εμπειρία τους θεωρούν πως τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης. Όπως γίνεται φανερό από το διάγραμμα 11, διαπιστώνουμε πως οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως δεν υπάρχει διάκριση, το 42,9% διαφωνεί ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός συμφωνεί με την πρόταση (βλ. Πίνακα 7). Συνεπώς, δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης με τα δυο φύλα να δυσκολεύονται το ίδιο.

Πίνακας 7: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε πως τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ναι	1	7,1
Όχι	6	42,9
Δεν υπάρχει διάκριση	7	50

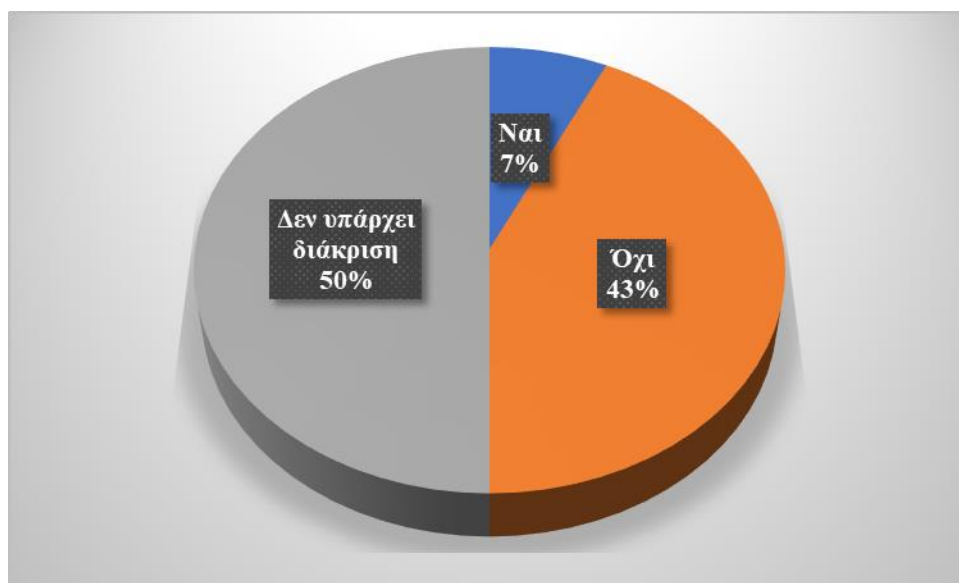


Διάγραμμα 12: Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε πως τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;»

Στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης το 50% του δείγματος δήλωσε πως δεν υπάρχει διάκριση και το 42,9% διαφώνησαν (βλ. Διάγραμμα 12). Μόλις ένας εκπαιδευτικός θεωρεί πως η δυσκολία στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης αφορά τα κορίτσια (βλ. Πίνακα 8). Συνεπώς, δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης με τα δυο φύλα να δυσκολεύονται το ίδιο.

Πίνακας 8: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε πως τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ναι	1	7,1
Όχι	6	42,9
Δεν υπάρχει διάκριση	7	50



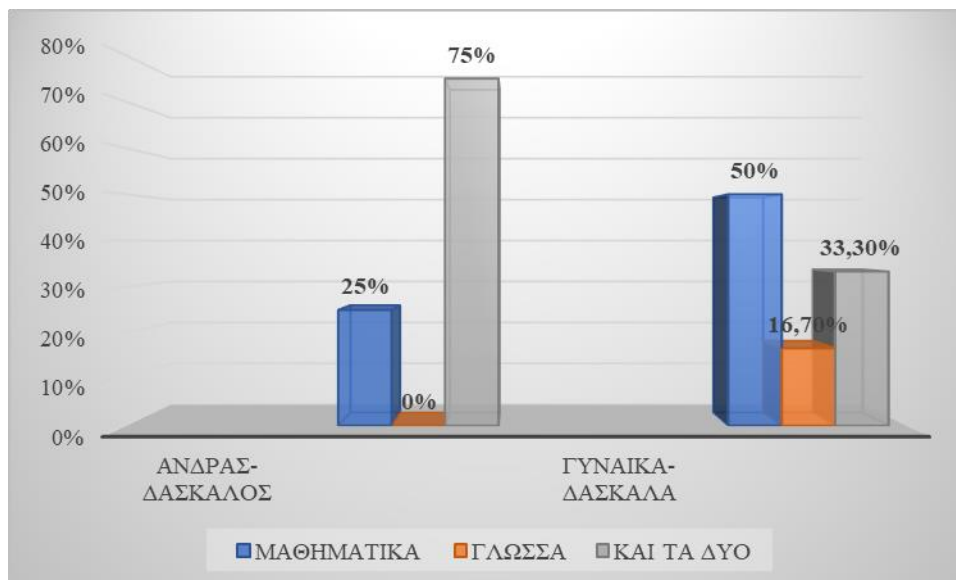
Διάγραμμα 13: Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε πως τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;»

Αναφορικά με το αντικείμενο το οποίο προτιμούν να διδάσκουν οι δάσκαλοι/ες μεταξύ των Μαθηματικών, Γλώσσας και των δύο, έγινε μια προσπάθεια συσχέτισης με το φύλο τους. Από το δείγμα λάβαμε υπόψη μας μόνο τους δασκάλους και τις δασκάλες γενικής παιδείας και τα δεδομένα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 9. Παρατηρείται πως οι άνδρες-δάσκαλοι προτιμούν να διδάσκουν και τα δύο γνωστικά αντικείμενα (75%) ενώ οι γυναίκες το μάθημα των Μαθηματικών. Οι γυναίκες-δασκάλες έδειξαν την προτίμησή τους στο μάθημα των Μαθηματικών σε ποσοστό 50% έναντι του 25% των ανδρών-δασκάλων. Επιπλέον, φαίνεται πως κανένας άνδρας δεν προτιμάει τη διδασκαλία της Γλώσσας αντίθετα από το ποσοστό των γυναικών (16,7%). Συνεπώς τα ευρήματα μπορεί να μην αποδεικνύουν διακριτά έμφυλα όρια στις προτιμήσεις των γνωστικών αντικειμένων ωστόσο δείχνει πως τα γλωσσικά μαθήματα είναι ανάμεσα στα λιγότερο προτιμητέα για το ανδρικό φύλο χωρίς το ίδιο να συμβαίνει με τα Μαθηματικά και το γυναικείο φύλο.

Πίνακας 9: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Ποιο μάθημα σας αρέσει να διδάσκετε;»

ΦΥΛΟ		ΜΑΘΗΜΑ			ΣΥΝΟΛΟ
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΓΛΩΣΣΑ	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	
Άνδρας- Δάσκαλος	Count	1	0	3	4
	% within ΦΥΛΟ	25%	0%	75%	100%

Γυναίκα-Δασκάλα	Count	3	1	2	6
	% within ΦΥΛΟ	50%	16,7%	33,3%	100%



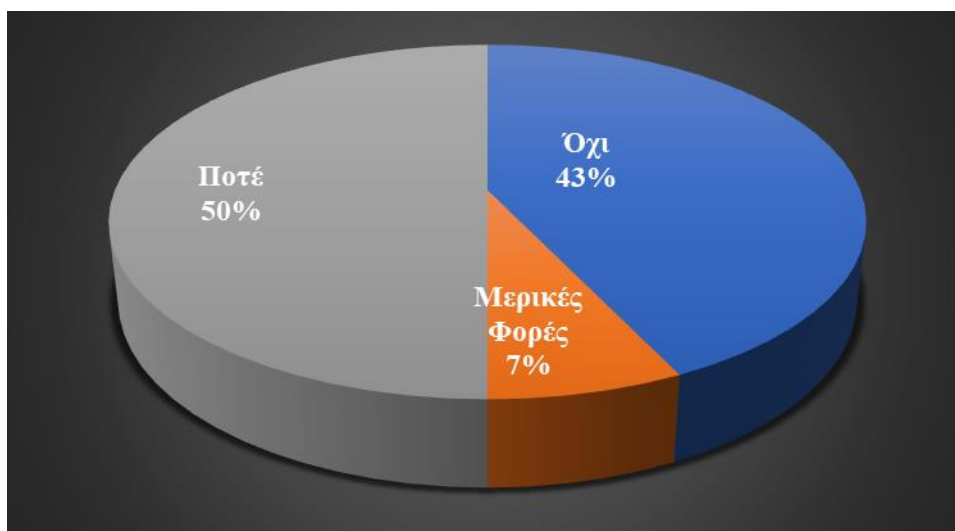
Διάγραμμα 14: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Ποιο μάθημα σας αρέσει να διδάσκετε;»

Στην επόμενη ερώτηση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναφέρουν κάποιο περιστατικό έμφυλης διάκρισης μεταξύ μαθητών και το οποίο συνέβη στο σχολείο μόνο ένας από τους εκπαιδευτικούς περιέγραψε «τηλεφωνικό μήνυμα παρενόχλησης εκτός ωραρίου σχολείου αλλά που συνεχίστηκε και εντός σχολείου».

Στο αν οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με βάση το φύλο των μαθητών το ήμισυ του δείγματος (7 στους 14) δήλωσε πως «Ποτέ». Το 42,9% των εκπαιδευτικών δεν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους στη βάση αυτού του κριτηρίου ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως «Μερικές Φορές» το πράττει (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Η μέθοδος διδασκαλίας σας προσαρμόζεται με βάση το φύλο των μαθητών;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Όχι	6	42,9
Μερικές Φορές	1	7,1
Ποτέ	7	50

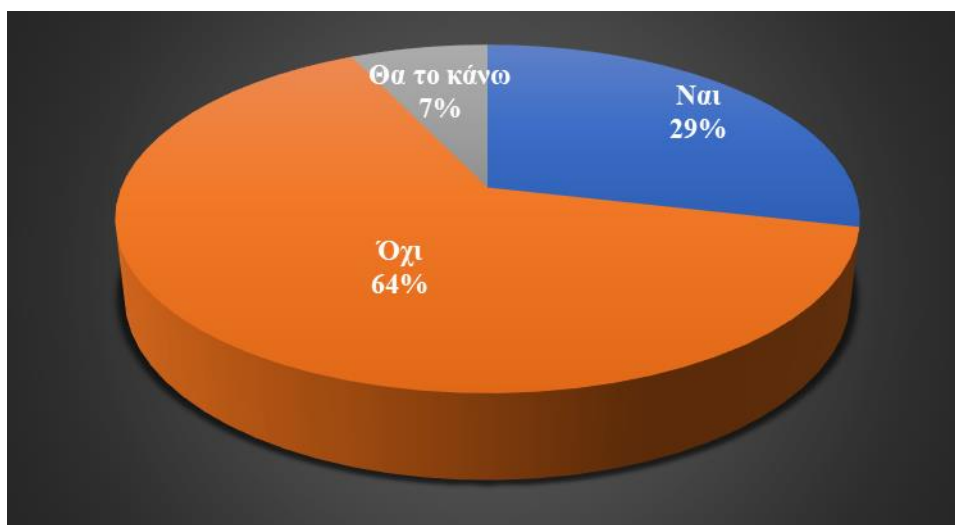


Διάγραμμα 15: Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Η μέθοδος διδασκαλίας σας προσαρμόζεται με βάση το φύλο των μαθητών;»

Σχετικά με την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για τις έμφυλες διακρίσεις η πλειοψηφία αυτών δεν είχε (64,3%) σε αντίθεση το 28,6%. Ένας εκπαιδευτικός από τους δεκατέσσερις δήλωσε πως σχεδιάζει να παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση παρόμοιου θέματος (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Παρακολουθήσατε κάποιο σεμινάριο σχετικό με τις έμφυλες διακρίσεις;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Ναι	4	28,6
Όχι	9	64,3
Θα το κάνω	1	7,1

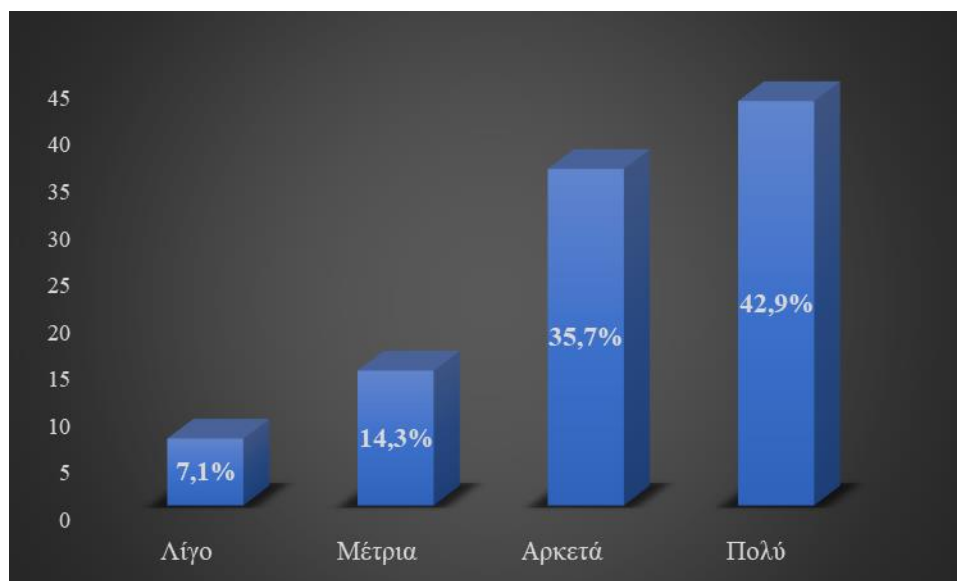


Διάγραμμα 16: Κυκλικό Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Παρακολουθήσατε κάποιο σεμινάριο σχετικό με τις έμφυλες διακρίσεις;»

Με την επόμενη ερώτηση διερευνήθηκε η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση κάποιου περιστατικού έμφυλης διάκρισης με το 42,9% του δείγματος να νιώθουν «Πολύ» έτοιμοι. Με μικρή διαφορά ακολουθούσε το 35,7% που ένιωθαν «Αρκετά» έτοιμοι. Μικρότερα ήταν τα ποσοστά του 14,3% και του 7,1% που δήλωσαν «Μέτρια» και «Λίγο» έτοιμοι αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 12). Ενδεχομένως ο μεγάλος βαθμός ετοιμότητας να είναι ο λόγος για τον οποίο θεωρούν ότι δεν χρειάζονται κάποια επιμόρφωση αφού πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν αρκετά καλά χωρίς κάποιο σεμινάριο.

Πίνακας 12: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Πόσο έτοιμος/η νιώθετε να αντιμετωπίσετε στην τάξη σας περιστατικό έμφυλης διάκρισης;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Λίγο	1	7,1
Μέτρια	2	14,3
Αρκετά	5	35,7
Πολύ	6	42,9



Διάγραμμα 17: Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) για την ερώτηση: «Πόσο έτοιμος/η νιώθετε να αντιμετωπίσετε στην τάξη σας περιστατικό έμφυλης διάκρισης;»

Στην τελευταία ερώτηση του αν η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από το φύλο ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ομόφωνα όχι. Ωστόσο δύο από αυτούς δικαιολόγησαν την απάντησή τους αναφέροντας πως «η επίδοση επηρεάζεται από το περιβάλλον τους (οικογενειακό, σχολικό, φιλικό)[των μαθητών/τριών] και πως τα στερεότυπα μπορεί να καταστρέψουν ένα παιδί» και

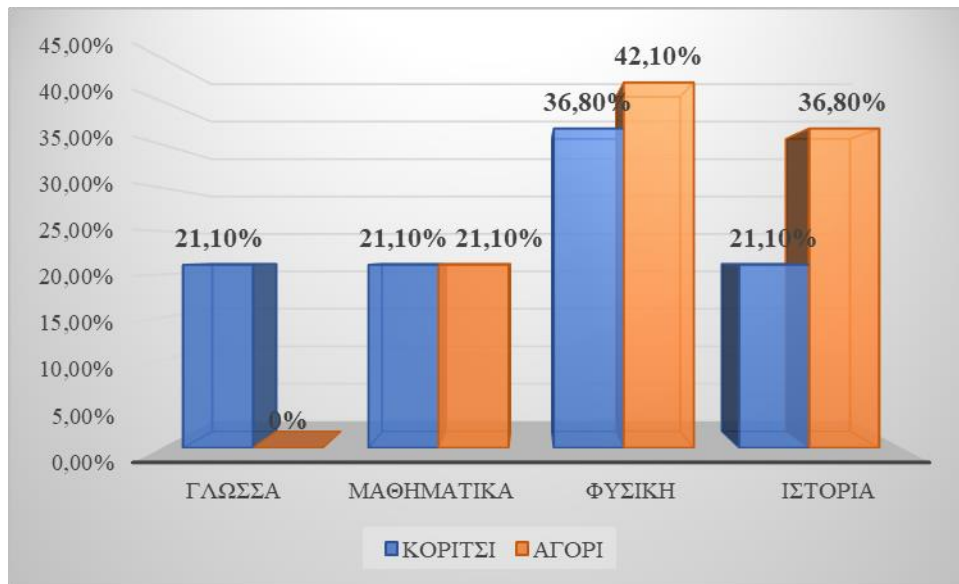
επιπλέον «κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός με τα δικά του χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από το φύλο στο οποίο ανήκει».

3.2 Αποτελέσματα της έρευνας από το δείγμα των μαθητών/τριών

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου των μαθητών/τριών ερευνούσε το αγαπημένο τους μάθημα και το λόγο για τον οποίο το προτιμούσαν. Από τα ευρήματα της έρευνας εντύπωση προκαλεί το μάθημα των Μαθηματικών το οποίο προτιμάται από ίσο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών (21,1%). Η Φυσική φαίνεται να είναι το μάθημα που ενδιαφέρει περισσότερο τους μαθητές με το ποσοστό των αγοριών (42,1%) να είναι οριακά μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (36,8%). Στο σημείο αυτό επιβεβαιώνονται οι στερεοτυπικές προτιμήσεις σύμφωνα με τις οποίες τα αγόρια επιλέγουν τη Φυσική ενώ τα κορίτσια τα γλωσσικά μαθήματα. Τα αποτελέσματα που ακολουθούν δείχνουν μια προτίμηση των κοριτσιών για το αντικείμενο της Γλώσσας σε ποσοστό 21,1% ενώ κανένα αγόρι (0%) δεν ενδιαφέρεται για το συγκεκριμένο μάθημα. Ωστόσο οι έμφυλες διακρίσεις δεν επιβεβαιώθηκαν για το αντικείμενο της Ιστορίας που παρουσίασε τη μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ των προτιμήσεων των μαθητών και συγκεκριμένα τα αγόρια σε ποσοστό 36,8% ενδιαφέρονται περισσότερο από τα κορίτσια (21,1%) (βλ. Διάγραμμα 17).

Πίνακας 13: Πίνακας Συχνότητας και Συχνότητας (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;»

		ΓΛΩΣΣΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΦΥΣΙΚΗ	ΙΣΤΟΡΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	4	4	7	4	19
	% within	21,1%	21,1%	36,8%	21,1%	100%
ΑΓΟΡΙ	Count	0	4	8	7	19
	% within	0%	21,1%	42,1%	36,8%	100%



Διάγραμμα 18: Διάγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;»

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση φύλου και αγαπημένου μαθήματος πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας με χ^2 . Παρατηρούμε πως το $p=0,180 > 0,05$ άρα δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα για να απορρίψουμε την H_0 και ως εκ τούτου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και αγαπημένου μαθήματος (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14: Έλεγχος χ^2

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,885	3	0,180
Likelihood Ratio	6,441	3	0,092
Linear-by-Linear Association	3,431	1	0,064
N of Valid Cases	38		

Οι λόγοι προτίμησης ομαδοποιήθηκαν και παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 15). Αναφορικά με τους λόγους προτίμησης του μαθήματος των Μαθηματικών οι μαθητές/τριες ανέφεραν την ευκολία του αντικειμένου (25%), τις πράξεις (50%) και τα προβλήματα (12,5%). Ως προς τη Γλώσσα αναγνώρισαν την γραμματική (25%), την ευκολία του αντικειμένου (25%) και την απόκτησης νέας γνώσης (25%). Η Ιστορία θεωρούν πως τους προσφέρει γνώση για το παρελθόν της

πατρίδας τους (54,55%) και είναι εύκολη (9,09%). Τέλος, η Φυσική που αποτελεί και το πιο αγαπημένο μάθημα, οι μαθητές/τριες υπογραμμίζουν τη δυνατότητα απόκτησης γνώσης για τον κόσμο και φύση (20%), τη συγκέντρωση (6,67) και τα πειράματα (33,33%).

Πίνακας 15: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) των λόγων προτίμησης του αγαπημένου τους μαθήματος

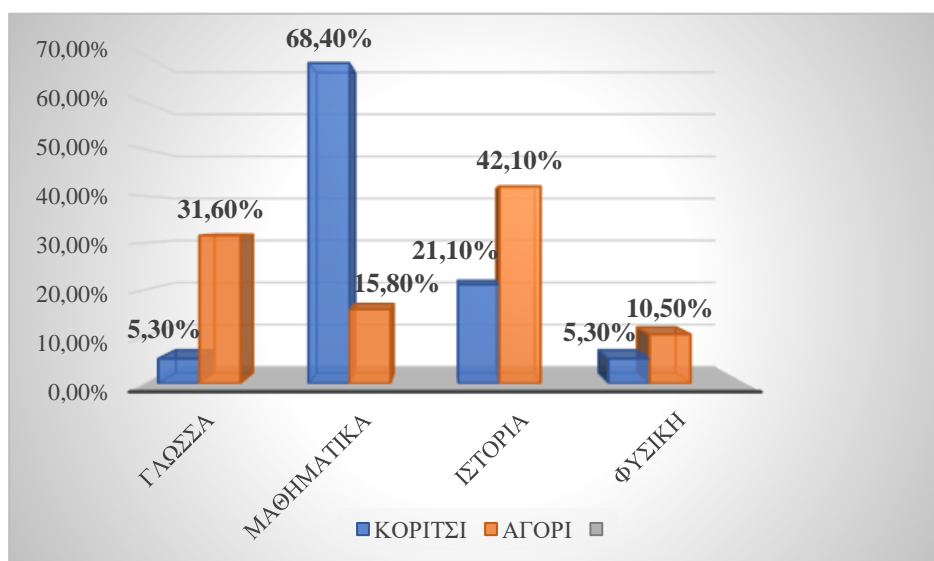
ΛΟΓΟΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ/ΜΑΘΗΜΑ	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ		
Εύκολο αντικείμενο	2	25
Πράξεις	4	50
Προβλήματα	1	12,5
Δεν απάντησαν	1	12,5
ΓΛΩΣΣΑ		
Γραμματική	1	25
Εύκολη	1	25
Νέα γνώση	1	25
Δεν απάντησαν	1	25
ΙΣΤΟΡΙΑ		
Γνώση για το παρελθόν της πατρίδας	6	54,6
Εύκολη	1	9,1
Δεν απάντησαν	4	36,4
ΦΥΣΙΚΗ		
Γνώση για τον κόσμο και τη φύση	3	20
Συγκέντρωση	1	6,7
Πειράματα	5	33,3
Δεν απάντησαν	6	4

Η τρίτη και τέταρτη ερώτηση ανέχνευε το μάθημα που προκαλούσε μεγαλύτερη δυσκολία στους μαθητές/τριες με κριτήριο το φύλο μεταξύ των: Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική, και τους λόγους της δυσκολίας. Παρατηρούμε πως το μάθημα των Μαθηματικών είναι αυτό που δυσκολεύει περισσότερο τα κορίτσια (68,4%) σε σχέση με τα αγόρια (15,3%). Ο αριθμός των κοριτσιών που προβληματίζονται από το μάθημα των Μαθηματικών είναι τετραπλάσιος σε σχέση με τον αντίστοιχο αριθμό των αγοριών. Το μάθημα της Ιστορίας φαίνεται να ανησυχεί τα αγόρια σε μεγαλύτερο ποσοστό (42,1%) από το αντίστοιχο των κοριτσιών (21,1%). Ουσιαστικά ο αριθμός των αγοριών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο αντικείμενο της Ιστορίας ήταν διπλάσιος σε σχέση με των κοριτσιών. Ομοίως και το μάθημα της Γλώσσας δυσκολεύει τα αγόρια σε μεγαλύτερο ποσοστό (31,6%) έναντι των κοριτσιών (5,3%). Αυτό που παρατηρείται είναι πως περίπου εξαπλάσιος είναι ο αριθμός των αγοριών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σύγκριση με τα κορίτσια. Το μάθημα με τη μικρότερη δυσκολία αναδείχτηκε η Φυσική η οποία με οριακή διαφορά δυσκολεύει περισσότερο τα αγόρια (10,5%) σε σχέση με τα κορίτσια (5,3%) (βλ. Διάγραμμα 18). Παρατηρούμε πως τόσο η

Γλώσσα, η Ιστορία όσο και τα Μαθηματικά επιβεβαιώνουν τις έμφυλες αντιλήψεις περί γυναικείων και ανδρικών μαθημάτων που συνοδεύεται από την υπεροχή των αγοριών στα θετικά μαθήματα και των κοριτσιών στα θεωρητικά. Γι' αυτό και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 ώστε να επιβεβαιωθούν στατιστικά τα συμπεράσματα.

Πίνακας 16: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Ποιο μάθημα σε δυσκολεύει περισσότερο;»

		ΓΛΩΣΣΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΙΣΤΟΡΙΑ	ΦΥΣΙΚΗ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	1	13	4	1	19
	% within	5,3%	68,4%	21,1%	5,3%	100%
ΑΓΟΡΙΑ	Count	6	3	8	2	19
	% within	31,6%	15,8%	42,1%	10,5%	100%



Διάγραμμα 19: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Ποιο μάθημα σε δυσκολεύει περισσότερο;»

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση του φύλου και της δυσκολίας στα μαθήματα πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας με χ^2 . Παρατηρούμε πως το $p=0,009 < 0,05$ άρα απορρίπτουμε την H_0 και ως εκ τούτου υπάρχει στατιστικά σημαντική μεταξύ του φύλου και της δυσκολίας των μαθημάτων (βλ. Πίνακα 17). Επιβεβαιώνεται ξεκάθαρα οι έμφυλες διακρίσεις που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των κοριτσιών και των αγοριών στα γνωστικά αντικείμενα

των Μαθηματικών και της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τα κοινωνικά στερεότυπα που συνοδεύουν τις νοητικές ικανότητες των παιδιών.

Πίνακας 17: Έλεγχος χ^2

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,488	3	0,009
Likelihood Ratio	12,40	3	0,006
Linear-by-Linear Association	0,035	1	0,852
N of Valid Cases	38		

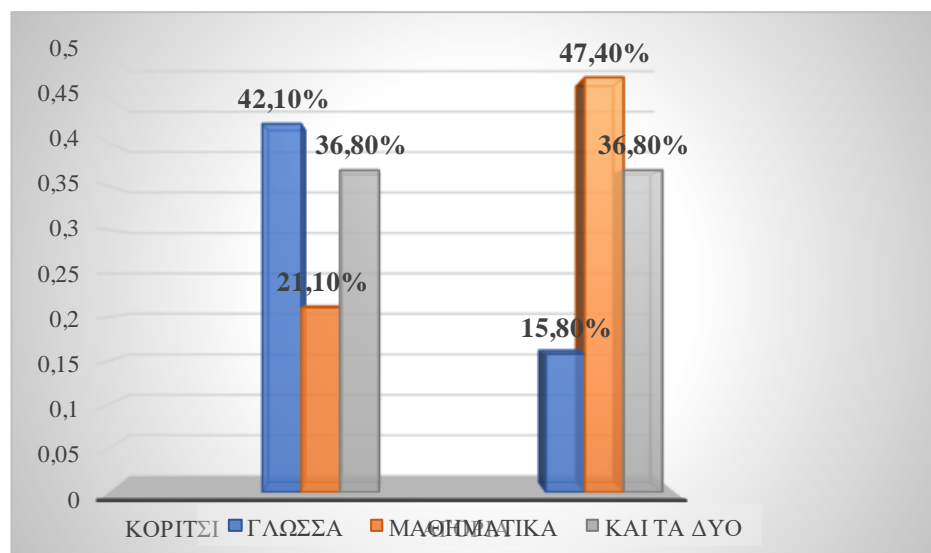
Οι λόγοι για τους οποίους τα μαθήματα δυσκολεύουν τους μαθητές συγκεντρώθηκαν στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 18). Η Γλώσσα δεν είναι ιδιαίτερα αγαπητή για το 9,5% των μαθητών και το 4,8% των μαθητριών. Ουσιαστικά ο αριθμός των αγοριών που δυσκολεύονται στη Γλώσσα είναι διπλάσιος σε σχέση με τον αντίστοιχο αριθμό των κοριτσιών. Στους λόγους που επικαλούνται τα αγόρια περιλαμβάνονται το ότι «Δεν μου αρέσει η γραμματική» και «Έχει μεγάλη ύλη» ενώ το κορίτσι αναφέρθηκε στο ότι «Με μπερδεύουν τα γραμματικά φαινόμενα». Τα μαθηματικά προβληματίζουν τους μαθητές σε ποσοστό 14,3% είτε γιατί θεωρούνται περίπλοκα είτε γιατί έχουν πολλές πράξεις είτε γιατί τους μπερδεύουν. Ο αριθμός των κοριτσιών που δυσκολεύονται στα Μαθηματικά είναι τριπλάσιος σε σχέση με τον αριθμό των αγοριών. Αναφορικά με τους λόγους δυσκολίας των κοριτσιών στα Μαθηματικά αναφέρουν: «Με δυσκολεύουν τα προβλήματα», «Δεν τα καταλαβαίνω», «Έχουν πολλές πράξεις», «Είναι δύσκολα», «Με δυσκολεύουν οι πράξεις» και τέλος «Είναι δύσκολα». Από την άλλη η Ιστορία είναι βαρετή για το 4,8% των αγοριών που έκριναν πως τους δυσκολεύει. Ωστόσο ο αριθμός των κοριτσιών που δεν την προτιμούν αγγίζει το 19% και οι λόγοι που αναφέρθηκαν είναι: «Με δυσκολεύει να τη μαθαίνω», «Βαρετή», «Δεν μου αρέσει» και «Τα κείμενα είναι μεγάλα και δεν μπορώ να τα θυμάμαι». Τέλος, η Φυσική σε ποσοστό 4,8% δυσκολεύει μόνο τα αγόρια επειδή δεν είναι κατανοητή. Παρατηρούμε πως εν μέρει επιβεβαιώνονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν σχετικά με το φύλο και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών σε σχέση με τα μαθήματα των Μαθηματικών και της Γλώσσας. Η διαφορά μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών στις επιδόσεις αποδίδεται στο ότι κάποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούνται «ανδρικά», όπως είναι τα Μαθηματικά στα οποία τα αγόρια σημειώνουν

υψηλότερες επιδόσεις ενώ τα κορίτσια χαμηλότερες. Ταυτόχρονα, τα αγόρια φαίνεται να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις από τα κορίτσια στα γλωσσικά μαθήματα.

Πίνακας 18: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) για τους λόγους/μάθημα που δυσκολεύουν τους μαθητές

ΜΑΘΗΜΑ	ΦΥΛΟ/ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)	ΛΟΓΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ
Γλώσσα	Αγόρια: 02	9,5%	«Δεν μου αρέσει η γραμματική» «Έχει μεγάλη ύλη»
	Κορίτσια: 01	4,8%	«Με μπερδεύουν τα γραμματικά φαινόμενα»
Μαθηματικά	Αγόρια: 03	14,3%	«Έχουν πολλές πράξεις», «Είναι περίπλοκα», «Με μπερδεύουν»
	Κορίτσια: 09	42,9%	«Με δυσκολεύουν τα προβλήματα», «Δεν τα καταλαβαίνω», «Έχουν πολλές πράξεις», «Είναι δύσκολα», «Με δυσκολεύουν οι πράξεις» (02), «Είναι δύσκολα» (02), «Με μπερδεύουν»
Ιστορία	Αγόρια: 01	4,8%	«Δεν μπορώ να τη θυμάμαι»
	Κορίτσια: 04	19%	«Με δυσκολεύει να τη μαθαίνω», «Βαρετή» «Δεν μου αρέσει» «Τα κείμενα είναι μεγάλα και δεν μπορώ να τα θυμάμαι»
Φυσική	Αγόρια: 01	4,8%	«Δυσκολεύομαι να την καταλαβαίνω»
Missing values: 17			

Στην πέμπτη ερώτηση οι μαθητές/τριες καλούνταν να επιλέξουν την προτίμησή τους μεταξύ των μαθημάτων της Γλώσσας, των Μαθηματικών ή και των δύο. Παρατηρείται πως το 42,1% των κοριτσιών προτιμά το μάθημα της Γλώσσας και το 47,40% των αγοριών τα μαθηματικά και τέλος και τα δύο το 36,80% (βλ. Διάγραμμα 19).



Διάγραμμα 20: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Προτιμάς περισσότερο το μάθημα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών;»

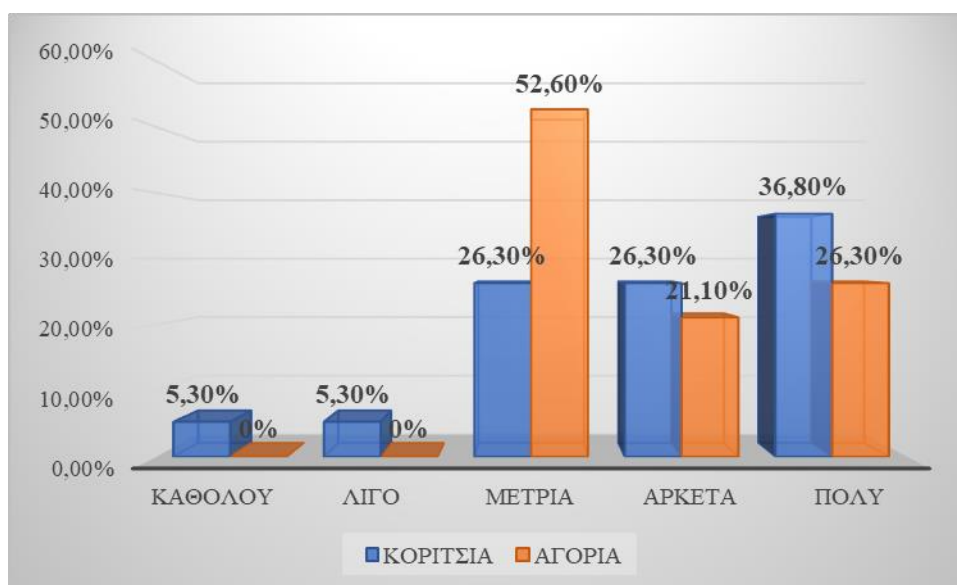
Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση φύλου και προτίμησης στα μαθήματα πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας με χ^2 . Ο έλεγχος της στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών έδειξε πως το $p=0,123 > 0,05$ άρα δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ώστε να απορρίψουμε την H_0 . Συνεπώς το φύλο και η προτίμηση στα μαθήματα είναι ανεξάρτητα δηλαδή το φύλο δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προτίμηση στα μαθήματα (βλ. Πίνακα 19).

Πίνακας 19: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

		ΓΛΩΣΣΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	8	4	7	19
	% within	42,1%	21,1%	36,8%	100%
ΑΓΟΡΙΑ	Count	3	9	7	19
	% within	15,8%	47,4%	36,8%	100%

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,196	2	,123
Likelihood Ratio	4,332	2	,115
Linear-by-Linear Association	,983	1	,321
N of Valid Cases	38		

Αναφορικά με το μάθημα της Γλώσσας όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα, οι μαθητές/τριες σε ποσοστό, 39,5%, φαίνεται να λαμβάνουν «μέτρια» ευχαρίστηση από αυτό. Το 36,80% των κοριτσιών του δείγματος δηλώνει «πολύ» μεγάλο βαθμό ευχαρίστησης ενώ μόλις 2 από τους 19 μαθήτριες λάμβαναν «καθόλου» και «λίγο» ευχαρίστηση (5,3%) (βλ. Διάγραμμα 20). Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της προτίμησης του μαθήματος της Γλώσσας και του φύλου πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας με χ^2 . Παρατηρούμε πως το $p=0,391 > 0,05$ άρα δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ώστε να απορρίψουμε την H_0 . Συνεπώς το φύλο και η προτίμηση στο μάθημα της Γλώσσας είναι ανεξάρτητα δηλαδή το φύλο δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προτίμηση στο μάθημα της Γλώσσας (βλ. Πίνακα 19).



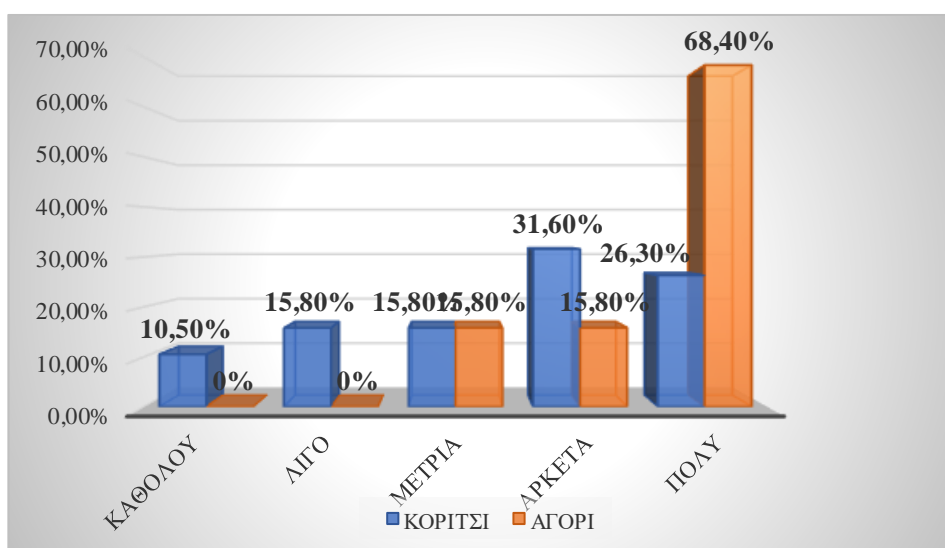
Διάγραμμα 21: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Πόσο σου αρέσει το μάθημα της Γλώσσας;»

Πίνακας 19: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	1	1	5	5	7	19
	% within	5,3%	5,3%	26,3%	26,3%	36,8%	100%
ΑΓΟΡΙΑ	Count	0	0	10	4	5	19
	% within	0%	0%	52,6%	21,1%	26,3%	100%

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,111	4	,391
Likelihood Ratio	4,918	4	,296
Linear-by-Linear Association	,102	1	,750
N of Valid Cases	38		

Στην ερώτηση πόσο αρέσει στους μαθητές/τριες το μάθημα των Μαθηματικών η πλειοψηφία αυτών και συγκεκριμένα το 47,4% ανέφεραν «πολύ» και ακολουθούσε το 23,7% «αρκετά» και το 15,8% «μέτρια». Η πλειονότητα των κοριτσιών συγκεντρώθηκε στο «αρκετά» (31,6%) ενώ των αγοριών στο «πολύ» 68,4%. Εντύπωση προκαλεί ότι κανένα από τα αγόρια δεν δήλωσε ότι δεν τους αρέσουν τα μαθηματικά ή τους αρέσουν «λίγο» (βλ. Διάγραμμα 21). Προκειμένου να εξεταστούν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την προτίμησή τους για το μάθημα των Μαθηματικών πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Παρατηρούμε πως το $p=0,049 < 0,05$ άρα απορρίπτουμε την H_0 και ως εκ τούτου υπάρχει οριακή συνάφεια μεταξύ του φύλου και της προτίμησης στο μάθημα των Μαθηματικών (βλ. Πίνακα 20). Ουσιαστικά παρατηρείται να επαληθεύεται η αντίληψη που δίνει ένα σημαντικό πλεονέκτημα των αγοριών στα μαθηματικά. Η κοινωνική κατασκευή της υποτιθέμενης υπεροχής των αγοριών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, ενδεχομένως, δημιουργεί αρνητικές στάσεις, πεποιθήσεις αλλά και προκαταλήψεις στα κορίτσια σχετικά με τις ικανότητες τους παρά το γεγονός ότι και τα δύο φύλα διαθέτουν τις ίδιες νοητικές ικανότητες.



Διάγραμμα 22: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Πόσο σου αρέσει το μάθημα των Μαθηματικών;»

Πίνακας 20: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	2	3	3	6	5	19
	% within	10,5%	15,8%	15,8%	31,6%	26,3%	100%
ΑΓΟΡΙΑ	Count	0	0	3	3	13	19
	% within	0%	0%	15,8%	15,8%	68,4%	100%

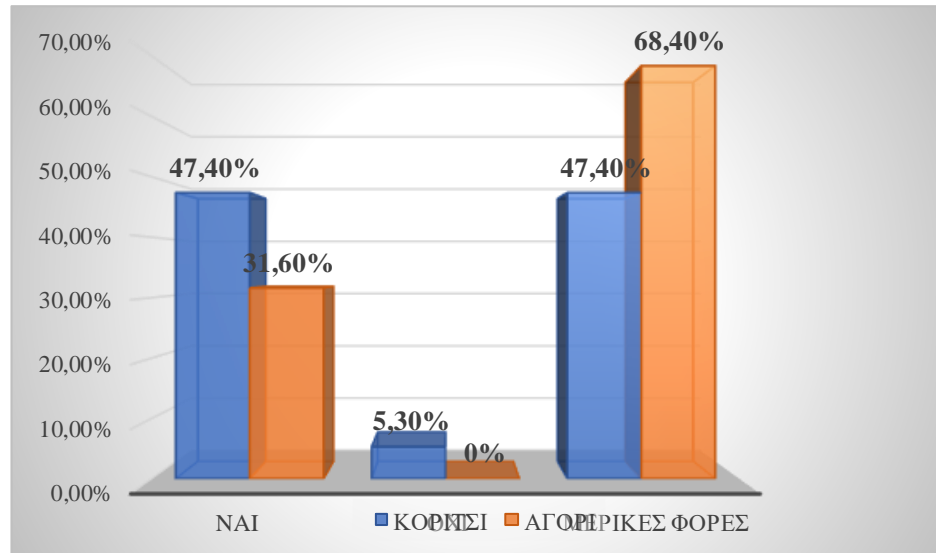
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,556	4	,049
Likelihood Ratio	11,634	4	,020
Linear-by-Linear Association	7,212	1	,007
N of Valid Cases	38		

Στην ερώτηση αν οι μαθητές κάνουν μόνοι τους τις ασκήσεις του σχολείου η πλειονότητα των κοριτσιών, το 47,4%, απάντησαν θετικά και «μερικές φορές» ενώ το 68,49% των αγοριών «μερικές φορές» (βλ. Διάγραμμα 22). Προκειμένου να εξεταστούν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς το αν κάνουν τις ασκήσεις του σχολείου μόνοι τους πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Παρατηρούμε πως το $p=0,312 > 0,05$ άρα δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ώστε να απορρίψουμε την H_0 και ως εκ τούτου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει μεταξύ του φύλου και της δυνατότητας να ολοκληρώνουν τις ασκήσεις μόνοι τους (βλ. Πίνακα 22).

Πίνακας 20: Πίνακας Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) ανά φύλο για την ερώτηση: «Κάνεις μόνος σου τις ασκήσεις του σχολείου;»

		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	9	1	9	19

ΑΓΟΡΙΑ	% within	47,4%	5,3%	47,4%	100%
	Count	6	0	13	19
	% within	31,6%	0%	68,4%	100%



Διάγραμμα 23: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Κάνεις μόνος σου τις ασκήσεις του σχολείου;»

Πίνακας 22: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

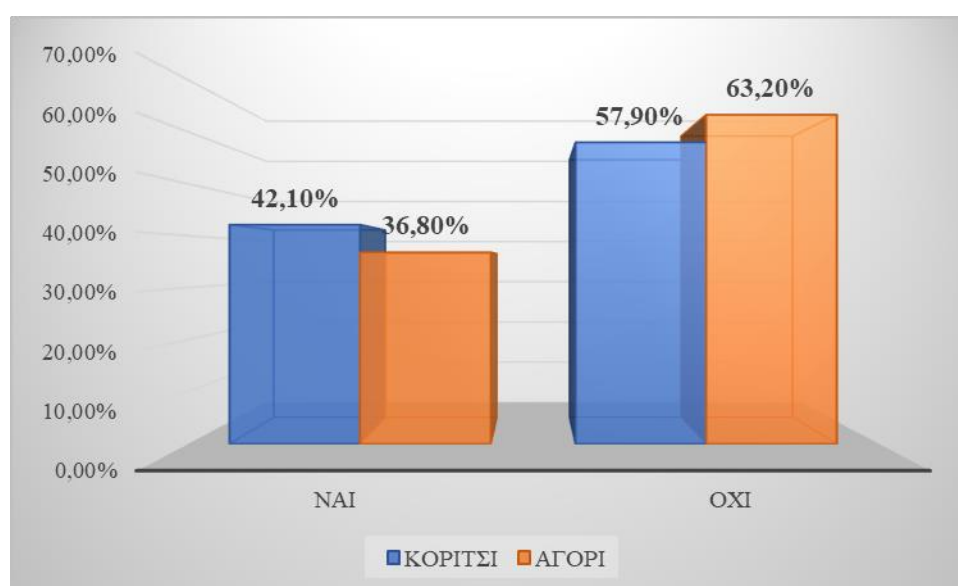
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,327	2	0,312
Likelihood Ratio	2,722	2	0,256
Linear-by-Linear Association	1,336	1	0,248
N of Valid Cases	38		

Στην ερώτηση αν οι μαθητές κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα η πλειονότητα του δείγματος συγκεντρώθηκε στο όχι. Συγκεκριμένα τα κορίτσια σε ποσοστό 42,1% αναζητούν βοήθεια στα μαθήματα αντίθετα από το 63,2% των αγοριών που αρνούνται τη βοήθεια. (βλ. Πίνακα 23).

Γενικότερα και τα δύο φύλα δεν κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα αλλά όταν κάνουν αυτό είναι συχνότερο στα κορίτσια (βλ. Διάγραμμα 23).

Πίνακας 21. Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα;»

		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	8	11	19
	% within ΦΥΛΟ	42,1%	57,9%	100%
ΑΓΟΡΙ	Count	7	12	19
	% within ΦΥΛΟ	36,8%	63,2%	100%

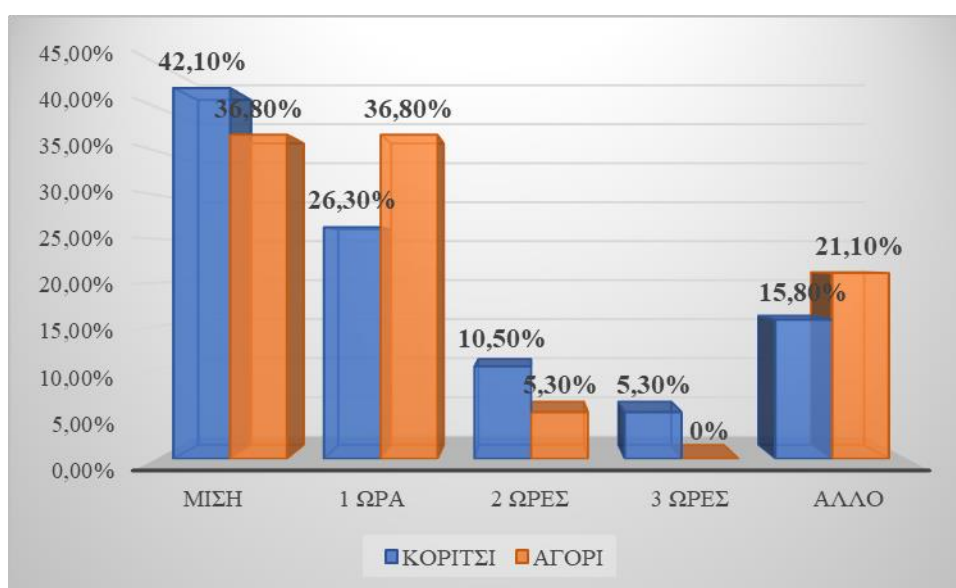


Διάγραμμα 24: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα;»

Η επόμενη ερώτηση επικεντρώθηκε στο ζήτημα της ώρας που αφιερώνουν οι μαθητές για τις ασκήσεις της Γλώσσας. Η πλειονότητα των κοριτσιών δηλαδή το 42,1% δήλωσε πως ασχολείται μισή ώρα για την ολοκλήρωση των ασκήσεων της Γλώσσας έναντι του 36,8% των αγοριών. Το ίδιο ποσοστό αγοριών αφιέρωνε 1 ώρα για τις ασκήσεις της Γλώσσας έναντι του 26,3% του αντίστοιχου ποσοστού των κοριτσιών (βλ. Πίνακα 24). Συνεπώς τα κορίτσια αφιερώνουν λιγότερη ώρα για τις ασκήσεις της Γλώσσας σε σχέση με τα αγόρια (βλ. Διάγραμμα 24).

Πίνακας 22: Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Πόσο χρόνο αφιερώνεις για τις ασκήσεις της Γλώσσας;»

ΦΥΛΟ		ΧΡΟΝΟΣ					ΣΥΝΟΛΟ
		ΜΙΣΗ	1 ΩΡΑ	2 ΩΡΕΣ	3 ΩΡΕΣ	ΑΛΛΟ	
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	8	5	2	1	3	19
	% within	42,1%	26,3%	10,5%	5,3%	15,8%	100%
ΑΓΟΡΙ	Count	7	7	1	0	4	19
	% within	36,8%	36,8%	5,3%	0%	21,1%	100%

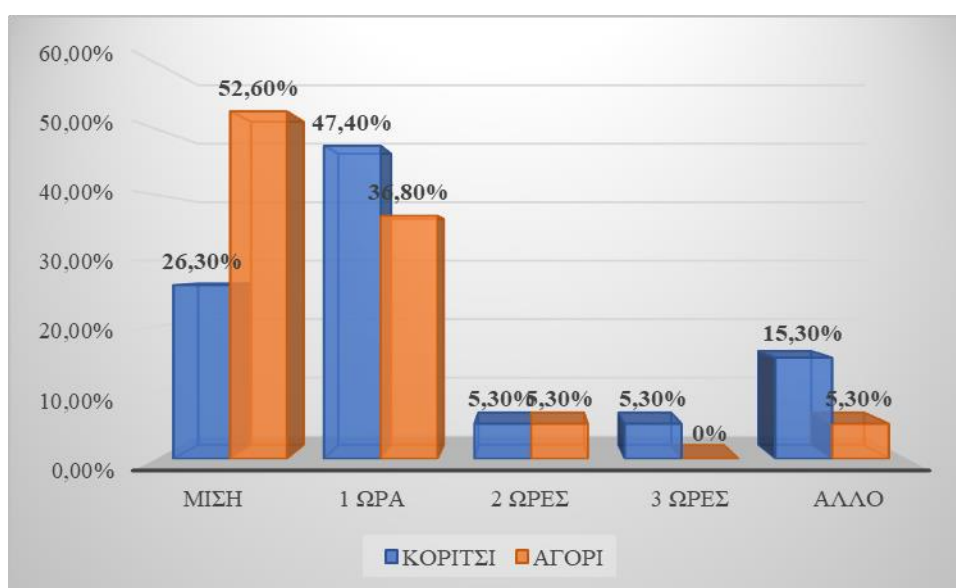


Διάγραμμα 25: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Πόσο χρόνο αφιερώνεις για τις ασκήσεις της Γλώσσας;»

Για το πόση ώρα αφιερώνουν οι μαθητές για τις ασκήσεις των Μαθηματικών η πλειονότητα των κοριτσιών, το 47,4%, απασχολείται μία ώρα ενώ το 52,6% των αγοριών μισή. Δύο ώρες ξοδεύει το 5,3% τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών (βλ. Πίνακα 25). Από τα δεδομένα της έρευνας γίνεται φανερό πως τα κορίτσια αφιερώνουν περισσότερη ώρα για τις ασκήσεις των Μαθηματικών σε σχέση με τα αγόρια γεγονός που δεν συνεπάγεται απαραίτητη τη βιολογική ικανότητα των αγοριών όσο ότι τα κορίτσια ενδεχομένως να είναι περισσότερο επιμελή (βλ. Διάγραμμα 25).

Πίνακας 25: Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Πόσο χρόνο αφιερώνεις για τις ασκήσεις των Μαθηματικών;»

ΦΥΛΟ		ΧΡΟΝΟΣ					ΣΥΝΟΛΟ
		ΜΙΣΗ	1 ΩΡΑ	2 ΩΡΕΣ	3 ΩΡΕΣ	ΑΛΛΟ	
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	5	9	1	1	3	19
	% within	26,3%	47,4%	5,3%	5,3%	15,3%	100%
ΑΓΟΡΙ	Count	10	7	1	0	1	19
	% within	52,6%	36,8%	5,3%	0%	5,3%	100%

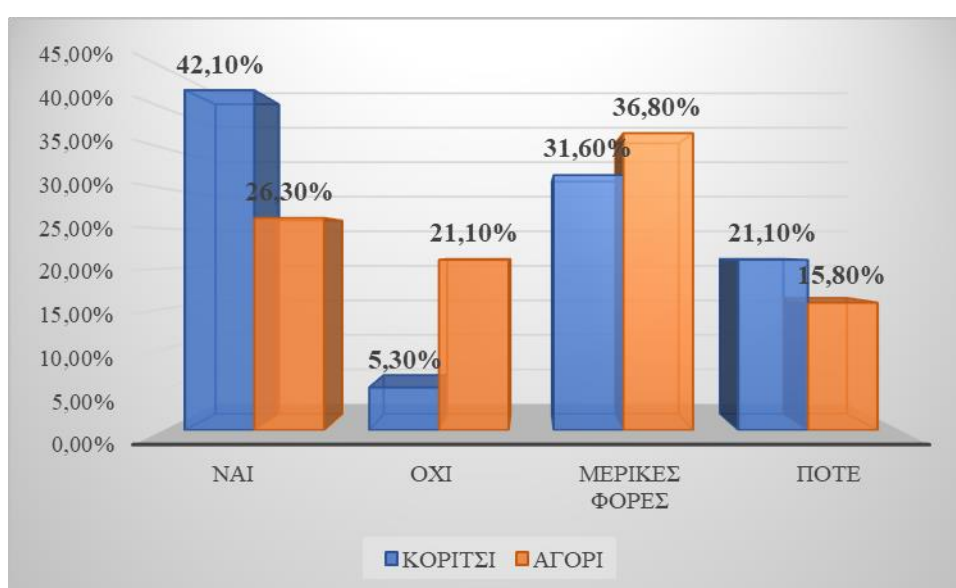


Διάγραμμα 26: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Πόσο χρόνο αφιερώνεις για τις ασκήσεις των Μαθηματικών;»

Το διάβασμα των λογοτεχνικών βιβλίων απασχολεί το 68,4% των μαθητών οι οποίοι διαβάζουν με το 42,1% των κοριτσιών να ασχολείται με το διάβασμα των λογοτεχνικών βιβλίων ενώ το 36,8% των αγοριών δεν διαβάζει συστηματικά (βλ. Πίνακα 26). Το ποσοστό των αγοριών που δεν διαβάζουν (21,1%) είναι φανερά μεγαλύτερο από αντίστοιχο των κοριτσιών (βλ. Διάγραμμα 26).

Πίνακας 23: Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;»

		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΤΕ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΡΙΤΣΙ	Count	8	1	6	4	19
	% within	42,1%	5,3%	31,6%	21,1%	100%
ΑΓΟΡΙ	Count	5	4	7	3	19
	% within	26,3%	21,1%	36,8%	15,8%	100%



Διάγραμμα 27: Ραβδόγραμμα Κατανομής Συχνοτήτων (%) ανά φύλο της ερώτησης: «Διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;»

Οι προτιμήσεις των μαθητών ως προς το είδος των λογοτεχνικών βιβλίων που διαβάζουν φαίνεται να συγκεντρώνεται στα κόμικς, μυστηρίου και βιβλία περιπέτειας σε ποσοστό 18,9% το καθένα από αυτά. Τα αστυνομικά και τα παραμύθια συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον του 27% συνολικά ενώ τα βιβλία-παζλ το 2,7%. Επιπλέον αναφέρθηκαν και συνδυασμοί όπως Κόμικς και Παραμύθια ή Παραμύθια & Βιβλία-Παζλ σε ποσοστό 2,7% το καθένα ενώ το 8,1% αρέσκεται σε Μυστηρίου & Περιπέτειας (βλ. Πίνακα 27).

Πίνακας 27: Πίνακας Κατανομής Συχνοτήτων και Συχνοτήτων (%) της ερώτησης: «Τι είδους εξωσχολικά βιβλία διαβάζεις;»

	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Κόμικς	7	18,9
Μυστηρίου	7	18,9

Περιπέτειας	7	18,9
Αστυνομικά	5	13,5
Παραμύθια	5	13,5
Βιβλία-Παζλ	1	2,7
Κόμικς & Παραμύθια	1	2,7
Μυστηρίου & Περιπέτειας	3	8,1
Παραμύθια & Βιβλία-Παζλ	1	2,7
Missing value: 1		

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση του φύλου και της επίδοσης των μαθητών/τριών. Η υλοποίηση της έρευνας βασίστηκε στο μεθοδολογικό εργαλείο του ερωτηματολογίου και χρησιμοποιήθηκε δείγμα ευκολίας 14 εκπαιδευτικών και 38 μαθητών/τριών της πέμπτης και έκτης τάξης του 12^{ου} δημοτικού σχολείου Κατερίνης.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν τα αγαπημένα μαθήματα, οι προτιμήσεις των μαθητών/τριών μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται με βάση το φύλο όπως και οι λόγοι προτίμησης αυτών.

Οι μαθητές θεωρούν ως αγαπημένο τους μάθημα τη Φυσική με οριακή διαφορά υπέρ των αγοριών ενώ τα Μαθηματικά επιλέχθηκαν από το ίδιο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών. Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό πως δεν επιβεβαιώνεται η στερεοτυπική αντίληψη που θεωρεί τη Φυσική και τα Μαθηματικά ως «ανδρικά» γνωστικά αντικείμενα. Οι μαθητές αναφορικά με τους λόγους προτίμησης των Μαθηματικών επισήμαναν ότι αποτελούν ένα εύκολο αντικείμενο, τους αρέσουν οι πράξεις και τα προβλήματα ενώ η Φυσική κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους εξαιτίας των πειραμάτων και των γνώσεων που προσφέρει για τη φύση και το περιβάλλον.

Ωστόσο αν και το μάθημα της Γλώσσας επιλέχθηκε ως αγαπημένο μόνο από κορίτσια ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 δεν έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών φύλο και αγαπημένο μάθημα με συνέπεια να μην επιβεβαιώνεται η αντίληψη που θέλει τα κορίτσια να επιλέγουν τα γλωσσικά μαθήματα και στη συνέχεια σπουδές στο εν λόγω αντικείμενο. Μεταξύ των λόγων που καθιστά το μάθημα ως αγαπημένο υπογράμμισαν ότι τους αρέσει η γραμματική, τους δίνεται η δυνατότητα απόκτησης νέων γνώσεων και εν γένει το θεωρούν εύκολο αντικείμενο. Το αντικείμενο της Ιστορίας παρουσιάζεται ως το περισσότερο αγαπημένο των αγοριών και οι λόγοι για τους οποίους την προτιμούν είναι η γνώση που τους προσφέρει για το παρελθόν της πατρίδας τους και η ευκολία του αντικειμένου.

Για τη διερεύνηση του φύλου και της προτίμησης μεταξύ των μαθημάτων της Γλώσσας, των Μαθηματικών ή και των δύο πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 ο οποίος έδειξε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Η πλειοψηφία των κοριτσιών εξέφρασαν «πολύ» μεγάλη ευχαρίστηση από το μάθημα της Γλώσσας ενώ τα αγόρια «μέτρια». Ωστόσο ο έλεγχος ανεξαρτησίας έδειξε πως το φύλο δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προτίμηση στο μάθημα της Γλώσσας. Αντίθετα ο έλεγχος χ^2 για τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την προτίμησή τους για το μάθημα των Μαθηματικών έδειξε πως οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες επιβεβαιώνοντας την στερεοτυπική

αντίληψη για το εν λόγω μάθημα. Η κοινωνική κατασκευή της υποτιθέμενης υπεροχής των αγοριών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, ενδεχομένως, δημιουργεί αρνητικές στάσεις, πεποιθήσεις αλλά και προκαταλήψεις στα κορίτσια σχετικά με τις ικανότητες τους παρά το γεγονός ότι και τα δύο φύλα διαθέτουν τις ίδιες νοητικές ικανότητες.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών ως προς το γνωστικό αντικείμενο που δυσκολεύονται περισσότερο τα αγόρια και τα κορίτσια όπως και τους λόγους της δυσκολίας αυτής.

Το μάθημα που φαίνεται να δυσκολεύει περισσότερο τα κορίτσια είναι το μάθημα των Μαθηματικών ενώ τα αγόρια αναφέρθηκαν στο μάθημα της Ιστορίας. Το δεύτερο μάθημα σε βαθμό δυσκολίας σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών είναι η Γλώσσα με το ποσοστό των αγοριών να υπερτερεί έναντι των κοριτσιών. Μάλιστα αναδείχτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της δυσκολίας των μαθημάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα καταλήγουμε πως επιβεβαιώνονται οι έμφυλες διαστάσεις σχετικά με την επίδοση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε από τη μια πως το μάθημα των Μαθηματικών που θεωρείται «ανδρικό» δυσκολεύει τα κορίτσια περισσότερο και από την άλλη τα αγόρια δε θεωρούν ενδιαφέροντα τα γλωσσικά μαθήματα τα οποία χαρακτηρίζονται ως «γυναικεία». Αναφορικά με τους λόγους δυσκολίας των κοριτσιών στα Μαθηματικά αναφέρουν: «Με δυσκολεύουν τα προβλήματα», «Δεν τα καταλαβαίνω», «Έχουν πολλές πράξεις», «Με δυσκολεύουν οι πράξεις» και τέλος «Είναι δύσκολα». Το μάθημα της Γλώσσας δυσκολεύει τα αγόρια που ανέφεραν ότι: «Δεν μου αρέσει η γραμματική» και «Έχει μεγάλη ύλη». Ωστόσο οι βιολογικοί παράγοντες δεν αρκούν από μόνοι τους για να ερμηνεύσουν τις διαφορές στις επιδόσεις των δύο φύλων ως οι μόνοι υπεύθυνοι. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία παραγόντων όπως η προσωπικότητα του ατόμου, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, οι στάσεις που έχουν απέναντι στην εκπαίδευση, τα κίνητρα κ.ά. που μπορούν να ερμηνεύσουν παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Φυσικά ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός στην αναπαραγωγή των κοινωνικά κατασκευασμένων ταυτοτήτων φύλου και οι αντιλήψεις τους είναι αυτές που οδηγούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων προσδοκιών οι οποίες λειτουργούν ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά στην επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ενώ οι άνδρες-δάσκαλοι δηλώνουν πως προτιμούν να διδάσκουν και τα δύο γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα και Μαθηματικά) ωστόσο εντύπωση προκαλεί πως κανείς δεν δήλωσε προτίμηση στο μάθημα της Γλώσσας σε αντίθεση με τις γυναίκες-εκπαιδευτικούς που δήλωσαν πως προτιμούν και τα Μαθηματικά. Συνεπώς τα ευρήματα αποδεικνύουν πως, εν μέρει, υφίστανται διακριτά έμφυλα όρια

στις προτιμήσεις των γνωστικών αντικειμένων που θέλει τα γλωσσικά μαθήματα να είναι ανάμεσα στα λιγότερο προτιμητέα για το ανδρικό φύλο.

Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αφενός θεωρούν ότι οι δυσκολίες στα μαθήματα δεν σχετίζονται με το φύλο των μαθητών/τριών και αφετέρου κρίνουν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια δυσκολεύονται το ίδιο στο μάθημα των Μαθηματικών, της Γλώσσας, στα μαθήματα θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης. Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί πως οι εκπαιδευτικοί αν και ανέφεραν πως οι δυσκολίες στα μαθήματα δεν σχετίζονται με το φύλο, δήλωσαν πως κανένα αγόρι δεν δυσκολεύεται στο μάθημα των Μαθηματικών αντίθετα από ότι συμβαίνει με τα κορίτσια και, επιπροσθέτως, κανένα κορίτσι δεν δυσκολεύεται στο μάθημα της Γλώσσας σε σχέση με τα αγόρια. Προχωρώντας βαθύτερα επισημαίνουμε πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δεν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με βάση το φύλο των μαθητών και επιπλέον δεν θεωρούν πως η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από αυτό. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν «πολύ» έτοιμοι να αντιμετωπίσουν οποιοδήποτε περιστατικό έμφυλης διάκρισης και γι' αυτό, ενδεχομένως, η πλειοψηφία αυτών να μην έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν λειτουργούν ως φορείς στερεοτυπικών αντιλήψεων ή ως πρότυπα που μεταφέρουν στερεότυπα στα παιδιά δηλαδή δεν διαφοροποιούν τη στάση τους ανάλογα αν απευθύνονται σε αγόρια ή σε κορίτσια.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε την επίδραση του φύλου σε βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών όπως το αν διαβάζουν μόνοι τους, οι ώρες που αφιερώνουν στο διάβασμα και το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων.

Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με το αν κάνουν τις εργασίες τους μόνοι οι απαντήσεις των κοριτσιών ισομερίστηκαν μεταξύ του «ναι» και του «μερικές φορές» ενώ η πλειοψηφία των αγοριών συγκεντρώθηκε γύρω από το «μερικές φορές». Ο έλεγχος ανεξαρτησίας έδειξε πως δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της δυνατότητας να ολοκληρώνουν τις ασκήσεις μόνοι τους. Επιπλέον, τα κορίτσια αφιερώνουν λιγότερη ώρα για τις ασκήσεις της Γλώσσας αλλά περισσότερη ώρα για τις ασκήσεις των Μαθηματικών σε σχέση με τα αγόρια. Φυσικά το γεγονός αυτό δεν μπορεί να δικαιολογηθεί με βάση τη βιολογική ικανότητα των αγοριών αλλά ενδεχομένως μια πιθανή ερμηνεία των διαφορών είναι πως οφείλονται στην εξειδίκευση των δύο ημισφαιρίων και στη διαφορετική χρήση τους από τα δύο φύλα. Είναι γνωστό πως οι άνδρες και οι γυναίκες χρησιμοποιούν διαφορετικά τμήματα του εγκεφάλου, γεγονός που είναι πιθανό να εξηγεί τις διαφορές στην επίδοσή τους ωστόσο οι διαφορές αυτές είναι μικρές και συνεπώς τα αίτια μπορούν να αναζητηθούν στις ατομικές διαφορές.

Το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων φαίνεται να αποτελεί μια περισσότερο «γυναικεία» υπόθεση ενώ τα αγόρια δεν είναι συστηματικοί αναγνώστες. Οι προτιμήσεις των μαθητών ως προς το είδος των λογοτεχνικών βιβλίων που διαβάζουν φαίνεται να συγκεντρώνεται στα κόμικς, στα βιβλία μυστηρίου και περιπέτειας.

Όπως κάθε έρευνα έτσι και η παρούσα παρουσιάζει αδυναμίες οι οποίες δεν μας δίνουν τη δυνατότητα να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας. Όσο μικρότερο είναι το μέγεθος του δείγματος τόσο πιθανότερο είναι να δώσει διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά του πληθυσμού. Ο μεγάλος αριθμός του δείγματος όπως και η τυχαιότητα είναι δυο χαρακτηριστικά που οδηγούν σε περισσότερο αξιόπιστα συμπεράσματα. Επιπλέον, η χρήση των συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων μπορεί να συμπεριληφθεί στις αδυναμίες της έρευνας εφόσον δεν ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Συνεπώς οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαν να στηριχθούν στις αδυναμίες που προαναφέρθηκαν και συγκεκριμένα αναφέρουμε το μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος, τη χρησιμοποίηση έγκυρων και αξιόπιστων ερωτηματολογίων. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση του φύλου των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαίωνιση στερεοτυπικών αντιλήψεων μέσα από μια έρευνα παρατήρησης των πρακτικών που αυτοί/ες χρησιμοποιούν μέσα στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological science, 12*(5), 385- 390. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00371>

Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 804–816. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0021075>

Aronson, J. M., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic competence, motivation, and self-concept. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 436-456). New York, NY: Guilford Press. Ανακτήθηκε στις 10/2/2024 από <https://cat.xula.edu/podcast/documents/aronson-steele-2005.pdf>

Åhslund, I., & Boström, L. (2018). Teachers' Perceptions of Gender Differences -What about Boys and Girls in the Classroom? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17*(4), 28-44. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.2>

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences, 6*(6), 248-254. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(02\)01904-6](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(02)01904-6)

Bock, G. (1989). Women's History and Gender History: Aspects of an International Debate. *Gender & History, 1*(1), 7-30. Retrieved from https://www.academia.edu/48846097/Women_s_History_and_Gender_History_Aspects_of_an_International_Debate

Borgonovi, F., Ferrara, A., & Maghnojj, S. (2018). The gender gap in educational outcomes in Norway. *Education Working Paper, no. 183*. OECD. Retrieved from [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)19/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)19/En/pdf)

Cheryan, S., Master, A., & Meltzoff, A. N. (2015). Cultural stereotypes as gatekeepers: Increasing girls' interest in male-dominated STEM fields by diversifying stereotypes. *Frontiers in Psychology, 6*, 49. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00049>

Cheryan, S., Drury, B. J., & Vichayapai, M. (2013). Enduring Influence of Stereotypical Computer Science Role Models on Women's Academic Aspirations. *Psychology of Women Quarterly, 37*(1), 72-79. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0361684312459328>

Clark, M. A., Lee, S. M., Goodman, W., & Yacco, S. (2008). Examining male underachievement in public education: Action research at a district level. *NASSP Bulletin, 92*(2), 111–132. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0192636508321155>

Cobbett, M., & Younger, M. (2012). Boys' Educational "Underachievement" in the Caribbean: Interpreting the "Problem". *Gender and Education*, 24(6), 611–625. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.677014>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Taylor & Francis.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.). Αθήνα: Ίων.

Cronholm, S., & Hjalmarsson, A. (2011). Experiences from sequential use of mixed methods. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 9 (2), 87-95.

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glide, P. (2007). The BIAS map: Behaviors form Intergroup Affect and Stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 631-648. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.631>

de Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168–179. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017289>

DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1–15. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.001>

Downey, D. B., & Vogt Yuan, A. S. (2005). Sex differences in school performance during high school: puzzling patterns and possible explanations. *Sociological Quarterly*, 46(2), 299–321. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1533-8525.2005.00014.x>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals, *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80, 114–138. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/003804070708000202>

Feilzer, M. Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4 (1), 6-16.

Guiso, L., Ferdinando, M., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, gender, and math. *Science*, 320, 1164–1165. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1126/science.1154094>

Hamid, P. N., & Lok, D. (1995). Gender stereotyping in estimates of intelligence in Chinese students. *The Journal of social psychology*, 135(3), 407-409. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9713969>

Hartley, B. L., & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys academic underachievement. *Child Development*, 84(5), 1716–1733. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/cdev.12079>

Hayes, A. R., & Bigler, R. S. (2013). Gender-related values, perceptions of discrimination, and mentoring in STEM graduate training. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 5, 254-280. Retrieved from <https://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/298>

Helwig, R., Anderson, L., & Tindal, G. (2001). Influence of Elementary Student Gender on Teachers' Perceptions of Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 93–102. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00220670109596577>

Jackman, W. M., & Morrain-Webb, J. (2019). Exploring gender differences in achievement through student voice: Critical insights and analyses. *Cogent Education*, 6(1), 1567895. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1567895>

Jacobs, J. E., Davis-Kean, P., Bleeker, M., Eccles, J. S., & Malanchuk, O. (2005). I can, but I don't want to. The impact of parents, interests, and activities on gender differences in math. In A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Gender Difference in Mathematics*, 246-263. Publisher: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511614446.013>

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.

Jones, S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561.

Kell, H. J., Lubinski, D., Benbow, C. P., & Steiger, J. H. (2013). Creativity and technical innovation: Spatial ability's unique role. *Psychological Science*, 24(9), 1831-1836. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0956797613478615>

Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>

Lingard, L., & Kennedy, T. J. (2010). Qualitative research methods in medical education. Στο: T. Swanwick (Ed.), *Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice* (σελ. 323-335). New York: Wiley.

Lubinski, D., Benbow, C. P., Shea, D. L., Eftekhari-Sanjani, H., & Halvorson, B. J. (2001). Men and women at promise for scientific excellence: Similarity not dissimilarity. *Psychological Science*, 12(4), 309–317. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00357>

Majzub, R. M., & Rais, M. M. (2010). International conference on learner diversity 2010: Boys' Underachievement: Male versus female teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 7, 685–690. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.093>

Muzzatti, B., & Agnoli, F. (2007). Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children. *Developmental Psychology*, 43(3), 747-759. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.747>

Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.

Oakley, A. (2005). *The Ann Oakley reader: Gender, Women and Social Science*. Policy Press.

OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>

Ogden, T., Olseth, A., Sørli, M.-A., & Hukkelberg, S. (2023). Teacher's Assessment of Gender Differences in School Performance, Social Skills, and Externalizing Behavior From Fourth Through Seventh Grade. *Journal of Education*, 203(1), 211-221. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/00220574211025071>

Parker, P. D., Van Zanden, B., & Parker, R. B. (2018). Girls get smart, boys get smug: Historical changes in gender differences in math, literacy, and academic social comparison and achievement. *Learning and Instruction*, 54, 125–137. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.002>

Πετράκος, Γ. (2021). *Μέθοδοι και Πρακτικές Στατιστικών Ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.

Pope, D. G., & Sydnor, J. R. (2010). Geographic variation in the gender differences in test scores. *The Journal of Economic Perspectives*, 24(2), 95-108. Retrieved from <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.24.2.95>

Retelsdorf, J., Schwartz, K., & Asbrock, F. (2015). “Michael can't read!” Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186–194. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/a0037107>

Robinson-Cimpian, J. P., Lubienski, S. T., Ganley, C. M., & Copur-Gencturk, Y. (2014). Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology*, 50(4), 1262–1281. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0035073>

Saggino, A., Pezzuti, L., Tommasi, M., Cianci, L., Colom, R., & Orsini, A. (2014). Null sex differences in general intelligence among elderly. *Personality and Individual Differences*, *63*, 53-57. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.047>

Sheltzer, J. M., & Smith, J. C. (2014). Elite male faculty in the life sciences employ fewer women. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(28), 10107-10112. Retrieved from <https://doi.org/10.1073/pnas.1403334111>

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*(1), 4-28. Retrieved from <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>

Sugimoto, C. R., Lariviere, V., Ni, C., Gingras, Y., & Cronin, B. (2013). Global gender disparities in science. *Nature*, *504*(7479), 211-213. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/504211a>

Tatar, M., & Emmanuel, G (2001). Teachers' Perceptions of Their Students' Gender Roles. *The Journal of Educational Research*, *94*(4), 215-224. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00220670109598755>

Tiedemann, J. (2000). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, *41*(2), 191-207. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003953801526>

Traci, W, (2021, June 14). *Why Is Quantitative Research Important?* Grand Canyon University. Retrieved from <https://www.gcu.edu/blog/doctoral-journey/why-quantitative-research-important#h-advantages-of-quantitative-research>

Tsaousis, I., & Alghamdi, M. H. (2022). Examining academic performance across gender differently: Measurement invariance and latent mean differences using bias-corrected bootstrap confidence intervals. *Frontiers in Psychology*, *13*, 896638. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896638>

Ullah, R., & Ullah, H. (2019). Boys versus Girls' Educational Performance: Empirical Evidences from Global North and Global South. *African Educational Research Journal*, *7*(4), 163-167.

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Upson, S., & Friedman, L. F. (2012). Where are all the female geniuses? *Scientific American Mind*, *23*(5), 63-65.

Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 817–835. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0016127>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. Retrieved from <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Workman, J., & Heyder, A. (2020). Gender achievement gaps: the role of social costs to trying hard in high school. *Social Psychology of Education*, 23(6), 1407-1427.

Wrigley-Asante, C., Ackah, C. G., & Frimpong, L. K. (2023). Gender differences in academic performance of students studying Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) subjects at the University of Ghana. *SN Social Sciences*, 3(1), 12.

Ελληνόγλωσσες

Δαλακούρα, Α., & Ζιώγου Καραστεργίου, Σ. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών-Οι γυναίκες στην εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο από <https://hdl.handle.net/11419/2585>

Δαλακούρα, Κ. (2008). *Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας: Κοινωνικοποίηση στα πρότυπα της πατριαρχίας και του εθνικισμού (19ος αιώνας - 1922)*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής. Τελική Έκθεση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας (ΕΠΕΑΕΚ-Ενέργεια 3.2.β).

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999). Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Επιμ. Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου, σσ. 71-128. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Κατή, Δ. (2002). *Νοημοσύνη και φύλο. Ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γνωστικές ικανότητες*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καλεράντε, Ε., & Καραφώτη, Π. (2008). *Οδηγός εισαγωγής αρχών ισότητας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, σσ. 39-48.

Κελεσίδου, Ε., & Χατζηπαναγιώτου, Β. (1999). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης: πραγμάτωση ή ματαίωση προσδοκιών για τα κορίτσια. Στο *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική Διάσταση και*

Σύγχρονος Προβληματισμός, επιμ. Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου, σελ. 209-244. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κωνσταντίνου, Γ. (2021). Γεγονότα και μύθοι. Στο *Σιμόν Ντε Μποβουάρ, Το δεύτερο φύλο*, Μετάφραση: Τζένη Κωνσταντίνου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντρεονογιάννη, Ε., Σέρογλου, Φ., & Τρέσσου, Ε. (2007). *Φύλο και Εκπαίδευση, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Παπαταξιάρχης, Ε. (1992). Από τη σκοπιά του φύλου. Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο Ευθύμιος Παπαταξιάρχης-Θεόδωρος Παραδέλλης (Επιμέλεια), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2014). *Φύλο-Κοινωνία-Πολιτική*. 1^η Θεματική Ενότητα Εκπαιδευτικού Υλικού. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Στάμου, Α., & Χρονάκη, Α. (2007). Πως γράφονται τα σχολικά μαθηματικά: επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες διαστάσεις στα κείμενα του περιοδικού Ευκλείδης Α'. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 5, 4-5.

Σταυρίδου, Ε., Σαχινίδου, Ν., & Σωλομονίδου, Χ. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 169- 190.

Φουλίδη, Ξ. (2007). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Έκφρασης Έκθεσης του Γενικού Λυκείου*. Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (1996). *Διάκριση των δύο Φύλων στη Διδασκαλία των Μαθηματικών. Βασική θεωρία για τη φύση της διάκρισης των δύο φύλων στη διδασκαλία των Μαθηματικών: η περίπτωση των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι Ανώνυμο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας φοιτήτριας, του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης, Δυτικής Μακεδονίας.

Παρακαλώ σημειώστε ✓ στα στοιχεία που σας αφορούν.

1. Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Κορίτσι Αγόρι

2. Τάξη

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ε' δημοτικού Στ'

δημοτικού

3. Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Γλώσσα Μαθηματικά

Φυσική Ιστορία

4. Γιατί;

5. Ποιο μάθημα σε δυσκολεύει περισσότερο;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Γλώσσα Μαθηματικά

Ιστορία Φυσική

6. Γιατί;

7. Προτιμάς περισσότερο το μάθημα της Γλώσσας ή των μαθηματικών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Γλώσσα Μαθηματικά

Και τα δυο το ίδιο

8. Από το 1 μέχρι το 5 πόσο σου αρέσει το μάθημα της Γλώσσας; (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 4=αρκετά, 5= πολύ)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

9. Από το 1 μέχρι το 5 πόσο σου αρέσει το μάθημα των μαθηματικών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

10. Κάνεις μόνος τις ασκήσεις που σας βάζει ο/η κύριος/κυρία για το σπίτι;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι/Όχι

Μερικές φορές

11. Κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι/Όχι

12. Πόσο χρόνο αφιερώνεις για τις ασκήσεις της Γλώσσας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Μισή ώρα

1 ώρα

2 ώρες

3 ώρες

Άλλο: _____

13. Πόσο χρόνο αφιερώνεις για τις ασκήσεις των Μαθηματικών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Μισή ώρα

1 ώρα

2 ώρες

3 ώρες

Άλλο: _____

14. Συνηθίζεις να διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι/Όχι

Μερικές φορές/Ποτέ

15. Τι είδους εξωσχολικά βιβλία διαβάζεις;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Κόμικς Μυστηρίου

Περιπέτειας

Αστυνομικά

Παραμύθια Βιβλία-

παζλ

Σχολική επίδοση και έμφυλες διακρίσεις. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας φοιτήτριας, του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης, ΔυτικήςΜακεδονίας.

Δημογραφικά στοιχεία.

Παρακαλώ σημειώστε ✓ στα στοιχεία που σας αφορούν.

1. Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

25-30

31-35

36-45

46-55

56 και άνω

3. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1-9

10-19

20-29

30 και άνω

4. Είστε αναπληρωτής/τρια ή Διορισμένος/μένη;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Αναπληρωτής/τρια

Διορισμένος/μένη

5. Ποια είναι η ειδικότητά σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δάσκαλος
- Δάσκαλος Εικαστικών
- Γυμναστής
- Μουσικός
- Καθηγητής ξένων γλωσσών
- Άλλο: _____

6. Επίπεδο σπουδών.

(Μπορείτε να επιλέξετε πάνω από 1 απαντήσεις).

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Ξένες γλώσσες
- Πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος
- Επιμόρφωση/σεμινάρια

7. Ως εκπαιδευτικός έχετε προτίμηση σε κάποιο από τα παρακάτω μαθήματα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Γλώσσα
- Μαθηματικά
- Και τα δυο
- Δεν έχω προτίμηση

8. Θεωρείτε πως τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα των μαθηματικών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Κορίτσια
- Αγόρια Και
- τα δύο
- Κανένα
- Άλλο: _____

9. Θεωρείτε πως τα κορίτσια ή τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Κορίτσια
- Αγόρια
- Κανένα Και
- τα δυο

10. Θεωρείτε πως οι δυσκολίες στα μαθήματα σχετίζονται με το φύλο των μαθητών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι
- Δεν υπάρχει διάκριση

11. Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε πως τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι
- Δεν υπάρχει διάκριση

12. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, θεωρείτε πως τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι
- Δεν υπάρχει διάκριση

13. Ποιο μάθημα σας αρέσει να διδάσκετε;

14. Αναφέρετε ένα περιστατικό έμφυλης διάκρισης μεταξύ μαθητών το οποίο συνέβη στο σχολείο/τάξη σας.

15. Η μέθοδος διδασκαλίας σας προσαρμόζεται με βάση το φύλο των μαθητών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

Μερικές φορές

Ποτέ

16. Παρακολουθήσατε κάποιο σεμινάριο σχετικό με τις έμφυλες διακρίσεις;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

Θα το κάνω

Δε το θεωρώ απαραίτητο

17. Πόσο έτοιμος/η νιώθετε να αντιμετωπίσετε στην τάξη σας περιστατικό έμφυλης διάκρισης;

(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 4= αρκετά, 5= πολύ)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

18. Θεωρείτε πως η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από το φύλο τους και αν ναι με ποιο τρόπο;
