

Αναζητώντας προσδιοριστικούς παράγοντες των έμφυλων διαφορών στην εκπαίδευση: Ο ρόλος του φύλου του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στάσεων των μαθητών απέναντι σε μαθησιακά αντικείμενα¹

Μαρία Καβαλιέρου*, Μάριος Βρυωνίδης**

Περίληψη

Η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην αναπαγωγή των έμφυλων ανισοτήτων στη σύγχρονη κοινωνία εξακολουθεί να είναι ένα σημαντικό ζήτημα στο οποίο επικεντρώνεται η κοινωνιολογική έρευνα. Συχνά οι παράγοντες αυτοί αναζητούνται τόσο στα πλαίσια της οικογένειας κατά τη φάση της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού όσο και στα πλαίσια του σχολείου κατά τη φάση της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Στο άρθρο αυτό επικεντρωνόμαστε στο δεύτερο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής διερεύνησης για την επίδραση του φύλου του/της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στάσεων μαθητών/τριών της Β' και Γ' Λυκείου απέναντι σε μαθησιακά αντικείμενα.

Εισαγωγή

Θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι παρά τις σημαντικές προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια σε επίπεδο

* Η Μαρία Καβαλιέρου είναι δασκάλα ΜΑ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

** Ο Μάριος Βρυωνίδης είναι δρ Κοινωνιολογίας, διδάσκων, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

έρευνας, παραγωγής γνώσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα φύλου και εκπαίδευσης, τόσο σε παγκόσμια όσο και σε τοπική κλίμακα, είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι παραδοσιακά κοινωνικά πρότυπα των ρόλων των φύλων εξακολουθούν να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος, με αποτέλεσμα τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες να ωθούνται, συνειδητά ή ασύνειδα, σε στερεότυπες επιλογές ως προς τις σπουδές και την επαγγελματική τους καριέρα.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, ο βασικός κοινωνιολογικός προβληματισμός σε θέματα έμφυλης διαφοροποίησης μετατοπίστηκε από το ευρύ ερευνητικό ερώτημα «Ποιος ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή της έμφυλης ανισότητας», στο στενότερο και ειδικότερο ερώτημα: «Γιατί τα κορίτσια δεν επιλέγουν σπουδές οι οποίες θα τους προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας», καθώς, από τα μέσα της παραπάνω δεκαετίας κατέστη σαφές ότι οι έμφυλες διαφορές στην εκπαίδευση δεν αποτελούσαν μόνο ηθικό, αλλά και οικονομικό ζήτημα. Οι διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων, δε θα σήμαιναν πρακτικά κάτι, αν δεν είχαν αντίκτυπο στην απασχόληση των γυναικών, καθώς σ' όλες τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται μια υπερ-συγκέντρωση των γυναικών σε επαγγέλματα που θεωρούνται «κατάλληλα» για το φύλο τους και στα οποία οι ευκαιρίες απασχόλησης μειώνονται διαρκώς (Bouillaguet-Bernard et al., 1985), με αποτέλεσμα οι γυναίκες να πλήττονται από υψηλότερα ποσοστά ανεργίας σε σχέση με αυτά των αντρών (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995).

Από την άλλη, όλες οι επιστήμες χρειάζονται και τα δύο φύλα, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η δεκαεπτάχρονη Ελευθερία.

Νομίζω ότι... χρειάζονται και τα δύο φύλα σε όλες τις επιστήμες... γιατί λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο σκέψης... οπότε μπορούν να βγάλουν παραπάνω συμπεράσματα αν δουλέψουνε μαζί... και να καταφέρουν περισσότερα πράγματα... άρα χρειάζονται και τα δύο... και οι άνδρες και οι γυναίκες...

Η διάσταση του φύλου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Διερευνώντας τη διάσταση του φύλου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνουμε ότι η συμμετοχή των αγοριών

και των κοριτσιών στη βασική εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δεκαετίες δεν παρουσιάζει διαφορές, γεγονός που οφείλεται κυρίως στις κοινωνικές αλλαγές και την εκπαιδευτική πολιτική για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995). Στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και παρά τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια, με το ποσοστό συμμετοχής των αγοριών και των κοριτσιών να κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα, οι επιλογές των εφήβων όσον αφορά τις κατευθύνσεις σπουδών φαίνεται να έχει ελάχιστα επηρεαστεί (Λεονταρή, 1997). Στους μαθητές και τις μαθήτριες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην κατά φύλο κατανομή των μαθητών και μαθητριών στα Ενιαία Γενικά Λύκεια και τα ΤΕΕ, με το ποσοστό των κοριτσιών που ακολουθούν μεταγυμνασιακές σπουδές στα ΤΕΕ να ανέρχεται στο 31,36% και των αγοριών στο 41,80%. Η τάση των κοριτσιών να φοιτούν σε υψηλότερα ποσοστά στη Γενική Εκπαίδευση αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1

Ποσοστά συμμετοχής των κοριτσιών στη γενική εκπαίδευση

Έτος	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1989-1990
Ποσοστά	57,7%	57,1%	57,0%	57,0%	57,6%

Πηγή: Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997.

Έμφυλη διαφοροποίηση παρατηρείται επίσης και στις επιλογές όσον αφορά στις Κατευθύνσεις Σπουδών, όπως καταδεικνύεται από τον παρακάτω ενδεικτικό πίνακα.

Πίνακας 2

Ενδεικτικά ποσοστά συμμετοχής των δύο φύλων, στη θεωρητική, θετική και τεχνολογική κατεύθυνση²

Β΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ							
Αγόρια				Κορίτσια			
Θεωρητική	Θετική	Τεχνολογική	Σύνολο	Θεωρητική	Θετική	Τεχνολογική	Σύνολο
22%	29%	49%	100%	53,33%	24,32%	22,35%	100%

Παρά το γεγονός ότι η μελέτη στα ποσοστά διαχρονικής συμμετοχής των κοριτσιών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση καταδεικνύει μια διαρκώς αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εντούτοις, γίνεται επίσης σαφές ότι ακόμα και σήμερα οι γυναίκες εξακολουθούν να επιλέγουν τομείς σπουδών που διαιωνίζουν τα συνήθη έμφυλα στερεότυπα, με τα κορίτσια να υπερτερούν στις Ανθρωπιστικές και τα αγόρια στις Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες.

Έμφυλη ανισότητα αποτυπώνεται επίσης και στην κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ειδικότητες, με τις γυναίκες καθηγήτριες να υπερτερούν στα θεωρητικά, γλωσσικά και καλλιτεχνικά μαθήματα, πολλά εκ των οποίων θεωρούνται δευτερεύοντα (Φουσέκα 1994, Βερβενιώτη, 1994 και Μαραγκουδάκη, 1997). Από παλαιότερη μελέτη της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995), αντλούμε στατιστικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία το 1983 οι γυναίκες φιλόλογοι αποτελούσαν το 78.4% και οι άνδρες 21.6%, ενώ οι γυναίκες μαθηματικοί το 35.1% και οι άνδρες το 64.9%. Από το σύνολο των Φυσικών το 46.3% αποτελούσαν οι γυναίκες και το 53.7% οι άνδρες, ενώ ξένες γλώσσες δίδασκαν κατά 92.7% γυναίκες. Η Βερβενιώτη (1994), από την άλλη, παρουσιάζει στοιχεία από τα οποία καταδεικνύεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι κατά βάση Φιλόλογοι, Βιολόγοι, και Καθηγήτριες Ξένων Γλωσσών. Από την έρευνα Τ.Ι.Μ.Σ.Σ. (Τρίτη Διεθνής Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες) επίσης προκύπτει ότι στην Ελλάδα, το ποσοστό των ανδρών Μαθηματικών και Φυσικών ανέρχεται στο 70%, ποσοστό που θεωρείται από τα υψηλότερα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών και Σταμέλος, 2000).

Βιολογικός vs κοινωνικός προσδιορισμός των νοητικών ικανοτήτων των δύο φύλων

Οι ερμηνείες για την αιτιολόγηση των διαφορετικών επιλογών ανάμεσα στα φύλα τοποθετούνται σε δύο διαμετρικά αντίθετες κατηγορίες. Αυτές που υποστηρίζουν τη βιολογική βάση των διαφορών (Κατή, 2002), και σε εκείνες που τείνουν να αποδίδουν τη συμπεριφορά των δύο φύλων στη διαφορετική κοινωνικοποίηση αγοριών και κοριτσιών.

Σε ό,τι αφορά τη βιολογική προσέγγιση, οι πιο συζητημένες «επιστημονικές παραδοχές» για τις υποτιθέμενες «διαφορές» ανάμεσα στα φύλα είναι αυτές που υποστηρίζουν την «υπεροχή» των αντρών στην αντίληψη-κατανόηση του χώρου και τα Μαθηματικά, και των γυναικών στη Γλώσσα (Κατή, 2002), αποδίδοντας τις διαφορετικές νοητικές ικανότητες, τότε στην επίδραση των ορμονών, τότε στο σχήμα του κρανίου, τότε στο μέγεθος και την πλευρίωση του εγκεφάλου και τότε στο Χ χρωμόσωμα. Από την επισκόπηση της ερευνητικής δραστηριότητας όμως και σε ό,τι αφορά τη σχέση των δύο φύλων με τις Θετικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά, εκείνο που αποτυπώνεται σαφώς είναι ότι α) οι παρατηρούμενες ανάμεσα στα φύλα διαφορές είναι μικρές, με μια τάση υπεροχής των κοριτσιών τουλάχιστον ως την αρχή της εφηβείας, την οποία όμως διαδέχεται υπεροχή των αγοριών στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και πολύ περισσότερο στις εισαγωγικού τύπου εξετάσεις για περαιτέρω σπουδές β) οι παρατηρούμενες μεταξύ των χωρών διαφορές είναι μεγαλύτερες από αυτές μεταξύ των δύο φύλων στην ίδια χώρα και γ) οι διαφορές τείνουν να μετριάζονται κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Η ερευνητική δραστηριότητα από την άλλη, για την «υποτιθέμενη» καλύτερη σχέση των γυναικών με τις γλωσσικές ικανότητες, καταλήγει στο γενικό συμπέρασμα ότι δεν προκύπτουν διαφορές ανάμεσα στα φύλα, με τις διαπολιτισμικές μελέτες να προσθέτουν ότι οι κοινωνικές μεταβλητές επηρεάζουν τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα (βλ. σχετικά Κατή, 2002).

Τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα μας οδηγούν στην απόρριψη της βιολογικής βάσης των παρατηρούμενων διαφορών, μέσα από την αμφισβήτηση της παραδοσιακής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η γνωστική λειτουργία μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από την κουλτούρα και το πολιτισμικό πλαίσιο, δίνοντας έμφαση τόσο στο πολιτισμικό πλαίσιο των κοινωνικών υποκειμένων όσο και στον πολιτισμικό χαρακτήρα των κυρίαρχων αντιλήψεων για τις διάφορες επιστήμες.

Οι θεωρίες που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις διαφορές των στάσεων μεταξύ των δύο φύλων απέναντι στα μαθησιακά αντικείμενα μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αναφέρονται στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, στον τρόπο αντιμετώπισης στο σχολείο και σε άλλους κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η ομάδα των συνομηλίκων, οι εξωσχολικές δραστηριότητες, τα ΜΜΕ και τα πολιτισμικά και κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα (Fennema and Leder, 1990). Ορισμένες επίσης διαβλέ-

πουν μια άλλη διάσταση, όπως αυτή που τίθεται από τη Harding (1986), και επικεντρώνεται κυρίως στις ίδιες τις γυναίκες, την κουλτούρα, τις φιλοδοξίες και τις αξίες τους. Σημαντική θεωρείται επίσης η επίδραση που μπορεί να διαδραματίσουν στη διαμόρφωση στάσεων οι προσωπικές αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών και μαθητριών για τα μαθησιακά αντικείμενα και τις επαγγελματικές επιλογές, τα αίτια στα οποία αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, καθώς και η τάση για αυτόνομη εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μαθησιακές διαδικασίες (Fennema and Peterson, 1985). Εκτός όμως από την άμεση επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, επίδραση φαίνεται να ασκείται και μέσα από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως είναι ο φόβος της επιτυχίας (Leder, 1980), το αυξημένο άγχος των γυναικών (Tobias, 1978), η έλλειψη αυτοπεποίθησης (Fennema, 1980, Becker, 1990), η αίσθηση απόδοσης και οι αντιλήψεις ελέγχου, παράγοντες στενά συνδεδεμένοι με την επίσημη «ιδεολογία» για τα χαρακτηριστικά που «πρέπει» να διέπουν τη συμπεριφορά των δύο φύλων (βλ. σχετικά Κοταρίνου, 2004).

Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα δύο φύλα

Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ότι ανέκαθεν ενθάρρυνε τα στερεότυπα που σχετίζονται με τους ρόλους των δύο φύλων, καθώς πολλές είναι οι μελέτες που καταλήγουν ότι το πρώτο ίσως «επίτευγμα» του σχολείου είναι η ενθάρρυνση και αναπαραγωγή της διαφοροποίησης των ρόλων των δύο φύλων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997). Τον τελευταίο όμως καιρό παρατηρείται μια μεταστροφή του ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης από το γενικό, όπως είναι οι εκπαιδευτικές δομές, στο ειδικότερο, όπως είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ο ρόλος που αυτές διαδραματίζουν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών και συμπεριφορών (Δημητρακάκης και Μανιάτης, 2005). Πολυάριθμες είναι οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί κατά τις προηγούμενες δεκαετίες και έχουν σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τη διαντίδραση στην τάξη. Η Fennema (1990), αναφέρει ότι η γνώση των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο του/της μαθητή/τριας είναι δυνατό να

οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση των διαφορών των δύο φύλων στη μαθηματική ικανότητα (Li, 1999). Τα ευρήματα άλλων μελετών επίσης έρχονται να τεκμηριώσουν την άποψη ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πραγματικές ή εικαζόμενες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών έχουν επίπτωση στη διάμορφωση του συναισθήματος αυτό-εκτίμησης και αυτοπεποίθησης που οι μαθητές των δύο φύλων αναπτύσσουν σε σχέση με διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Parker-Price, Claxton, 1996).

Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι/ες παρά το γεγονός ότι προτιμούν τα «αυστηρά» και «συμμορφωμένα» κορίτσια γιατί διευκολύνουν τον έλεγχο της τάξης, εντούτοις, δηλώνουν ότι τους αρέσει περισσότερο να διδάσκουν τα αγόρια, καθώς τα θεωρούν περισσότερο ικανά να μαθαίνουν (Clarricoates, 1989). Δηλώνουν επίσης περισσότερο ευαίσθητοι στις ανάγκες των αγοριών (Φρειδερίκου, 1995), μπορούν ακόμη και να συζητήσουν για το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία τους, τη στιγμή που αδυνατούν να δώσουν και τις πιο απλές πληροφορίες για τα κορίτσια, γεγονός το οποίο εκλαμβάνεται από αυτά ως σημάδι απόρριψης (Κανταρτζή, 1995). Οι Sadker and Sadker (1985), αναφέρουν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί «προσέχουν» τα κορίτσια μόνο στην περίπτωση που βρίσκονται κοντά τους, ενώ με τα αγόρια η επαφή διατηρείται ακόμη και όταν αυτά βρίσκονται μακριά, γεγονός που επισημαίνεται και από τον Spender (1982), ο οποίος καταλήγει ότι για πολλά κορίτσια η εκπαιδευτική εμπειρία ενισχύει το μήνυμα ότι είναι «αόρατα» (Duffy, Warren and Walsh, 2001). Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, έχουν την τάση να σχολιάζουν με περισσότερο θετική ή κριτική διάθεση τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αγοριών, σε σχέση με αυτές των κοριτσιών (Duffy κ.ά., 2001), και εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο για τα αγόρια και τα κορίτσια όταν αναφέρονται στις σχολικές τους επιδόσεις, υιοθετώντας διαφορετικά σχήματα προκειμένου να ερμηνεύσουν τις καλές ή τις κακές τους επιδόσεις (Φρόση κ.ά., 2003). Ζητούν επίσης από τα αγόρια να απαντούν σε ερωτήσεις υψηλότερου γνωστικού επιπέδου από αυτές των κοριτσιών (Fox, 1980), τους παραχωρούν περισσότερο χρόνο για να μιλήσουν και να απαντήσουν (Leder, 1987), τα τροφοδοτούν με περισσότερα στοιχεία και γενικότερα τους προσδίδουν μεγαλύτερη προσοχή και ενθάρρυνση. Μεγαλύτερη μάλιστα προσοχή φαίνεται να δέχονται τα αγόρια εκείνα που επιδεικνύουν τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Χιονίδου, 1996).

Σε μελέτη τους οι Ruffel, Mason and Allen (1988), αναφέρουν ότι το μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθήτριες και οι

μαθητές συνηθίζουν να εργάζονται, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επίδοσή τους σε αρκετά μαθήματα, όπως είναι για παράδειγμα, οι Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά (Παπαδόπουλος, Χριστοδουλίδης και Παπαναστασίου, 2006). Η μεθοδολογία του εκπαιδευτικού, η βοήθεια που προσφέρει στους μαθητές, καθώς και το είδος των προβληματικών καταστάσεων που δημιουργεί προκειμένου να επιτύχει την κατανόηση μιας έννοιας, θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επίδοση των μαθητών/τριών σε ένα μάθημα (Cheung, 1988). Υποστηρίζεται επίσης ότι οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα Μαθηματικά πιθανόν να πηγάζουν και από τις διαφορετικές εμπειρίες στις τάξεις των Μαθηματικών, καθώς ερευνητές και ερευνήτριες, όπως οι Rosenthal and Jacobson 1968, Cooper, 1979, Cooper and Burger, 1980, Bar-Tal and Guttman, 1981, Peterson and Burger, 1985, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις πολλών εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια βρίσκονται κοντά στις παραδοσιακές κοινωνικές νόρμες, αποδίδοντας στα αγόρια και τα κορίτσια διαφορετικά χαρακτηριστικά και εκφράζοντας διαφορετικές προσδοκίες από τα δύο φύλα (Χιονίδου, 1996). Ο Borphy (1985), υποστηρίζει ότι οι επαφές εκπαιδευτικού-μαθητή φαίνεται να ευνοούν τα αγόρια στο μάθημα των Μαθηματικών και τα κορίτσια στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ οι Sadkers (1994), κατέδειξαν ότι οι καθηγητές ανεξαρτήτως φύλου έχουν την τάση να παροτρύνουν τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια στην ενασχόληση με τα Μαθηματικά και τις Θετικές Επιστήμες (Χιονίδου, 1996). Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού συχνά δε συνιστούν τα Μαθηματικά στα κορίτσια (Luchins, 1976), καθώς, σύμφωνα με τη Haven (1972), το 42% των κοριτσιών που επιθυμούσαν καριέρα σχετική με το συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο δήλωσαν ότι δέχτηκαν ανοιχτή αποθάρρυνση από τους στόχους τους (Κατή, 2002). Η Fox (1974), αναφέρει επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στα κορίτσια με λαμπρές επιδόσεις στα Μαθηματικά (Κατή, 2002). Θεωρούν επίσης ότι τα αγόρια έχουν καλύτερη επίδοση στα Μαθηματικά, τις επιτυχίες των οποίων τείνουν να αποδίδουν στην ικανότητα, σε αντίθεση με τις επιτυχίες των κοριτσιών που αποδίδονται στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας (Fennema, Peterson, Carpenter and Lubniski, 1990). Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στα αγόρια τον τρόπο εκτέλεσης μιας πράξης και στη συνέχεια τα αφήνουν να την πραγματοποιήσουν μόνο τους, ενώ

αντίθετα την εκτελούν οι ίδιοι για τα κορίτσια (Fox κ.ά., 1980). Όσον αφορά στις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές/τριες, ακόμη και στην περίπτωση που επιδεικνύουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, αυτοί προσδοκούν ότι τα αγόρια στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα με σημαντικές θέσεις και εξουσία, με αποτέλεσμα την παρότρυνση των αγοριών προς την επιλογή επαγγελματιών υψηλού κύρους και την υποτίμηση των φιλοδοξιών των κοριτσιών (Φρόση κ.ά., 2003). Εντυπωσιακό επίσης είναι αυτό που αναφέρουν οι Fennema κ.ά. (1990b), ότι δηλαδή όταν τα αγόρια αποτυγχάνουν στα Μαθηματικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό συνέβη επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί «απέτυχαν» να τα βοηθήσουν (Li, 1999). Η Duval (1980), υιοθετώντας μια διαφορετική προσέγγιση προκειμένου να ερμηνεύσει τη διαφοροποιημένη επίδοση των μαθητών/τριών, μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης των εργασιών αγοριών και κοριτσιών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, ακόμη και στην περίπτωση που δεν παρατηρούνταν διαφορές επίδοσης στα τεστ των αγοριών και κοριτσιών, η αξιολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εμπεριείχε την προκατάληψη η οποία θεωρεί τα Μαθηματικά «αντρικό πεδίο» (Li, 1999).

Η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού

Είναι γεγονός ότι το φύλο του εκπαιδευτικού έχει απασχολήσει λιγότερο την έρευνα συγκρινόμενο με τις μελέτες που αναφέρονται στο φύλο του μαθητή (Hopf and Hatzichristou, 1999). Παρόλα αυτά αυτό φαίνεται να αποτελεί έναν παράγοντα ο οποίος συμβάλλει στη διαφοροποίηση των σχολικών επιδόσεων και την εκπαιδευτική εξέλιξη αγοριών και κοριτσιών (Ehrenberg et al., 1995). Η ερευνητική δραστηριότητα έχει καταδείξει διαφορές στη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, με τις γυναίκες να τείνουν να προωθούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα περισσότερο προσανατολισμένα στους μαθητές/τριες, να δημιουργούν τις συνθήκες για διάλογο στην τάξη, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να εφαρμόζουν περισσότερο αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Li, 1999). Στην Αμερική, οι άντρες και γυναίκες-δάσκαλοι/ες του Δημοτικού Σχολείου φαίνεται να διαφοροποιούνται στον τρόπο διαντίδρασης με τους μαθητές/τριες, όχι τόσο ποσοτικά, όσο ποιοτικά (Borphy, 1985).

Στην Ελλάδα, οι γυναίκες δασκάλες επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία και ενδιαφέρον για τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών από τους άντρες συναδέλφους τους (Hopf and Hatzichristou, 1999), ενώ οι άντρες δάσκαλοι είναι περισσότερο αυταρχικοί και οργανωτικοί και οι γυναίκες περισσότερο υποστηρικτικές (Duffy κ.ά., 2001). Στις τάξεις των Θετικών Επιστημών των αμερικάνικων γυμνασίων, οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αφιερώνουν τα 2/3 του χρόνου τους στα αγόρια και μόνο το 1/3 στα κορίτσια. Σύμφωνα με τον Bellamy (1994), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαντίζουν με τα αγόρια και τα κορίτσια σε ποσοστό 51: 49% αντίστοιχα (Duffy κ.ά., 2001), ενώ στις τάξεις των αμερικάνικων γυμνασίων οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Επαγγελματικού Προσανατολισμού εκδηλώνουν περισσότερες πρακτικές επαίνου, αποδοχής, καθώς και διορθωτικές παρεμβάσεις και περισσότερη κριτική διάθεση προς τους μαθητές σε σχέση με τις μαθήτριες (Duffy κ.ά., 2001).

Από την ανάλυση συνολικά των ερευνών που διερευνούν την επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στην επίδοση και τη διαμόρφωση στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών των μαθητών, προκύπτουν αντικρουόμενα συμπεράσματα. Ο Saha (1983), έπειτα από ανάλυση ερευνών σε 21 χώρες, με θέμα την επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά, κατέληξε στο γενικό συμπέρασμα ότι το φύλο του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας ο οποίος δε διαφοροποιεί την επίδοση των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα. Αναλύοντας από την άλλη τα δεδομένα της πρώτης εθνικής έρευνας σε Δημοτικά Σχολεία του Πακιστάν, οι Warwīch και Jatōi (1994), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά ήταν μεγαλύτερη από αυτήν του φύλου του μαθητή/τριας, προσθέτοντας ότι οι μαθητές/τριες που διδάχτηκαν τα Μαθηματικά από άντρες σημείωναν υψηλότερη επίδοση από αυτούς/ες που διδάχτηκαν το ίδιο αντικείμενο από γυναίκες εκπαιδευτικούς (Li, 1999). Αντίθετα, οι Mawamwenda και Mawamwenda (1989), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές/τριες που διδάχτηκαν το μάθημα από γυναίκες εκπαιδευτικούς σημείωναν υψηλότερη επίδοση στα Μαθηματικά από αυτούς/ες που διδάχτηκαν το συγκεκριμένο μάθημα από άντρες, άποψη η οποία φαίνεται να συνάδει με παλαιότερο εύρημα του Ryan (1972), σύμφωνα με τον οποίο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο «αποτελεσματικές» στα αστικά σχολεία (Li, 1999).

Σύμφωνα με παλαιότερη μελέτη των Volman κ.ά. (1984), τα

κορίτσια τα οποία διδάχτηκαν Μαθηματικά από γυναίκες εκπαιδευτικούς δε φάνηκε να επιλέγουν το συγκεκριμένο αντικείμενο περισσότερο από αυτά που το διδάχτηκαν από άντρες (Volman κ.ά., 1995), ενώ οι μελέτες των Kuypers and Meulenbeld (1989) και Kuypers and Otten (1989), παρά το γεγονός ότι κατέδειξαν διαφορές στην επίδοση, τις επιλογές και τις συμπεριφορές απέναντι στα Μαθηματικά μεταξύ μαθητών και μαθητριών, εντούτοις, αυτές δε φάνηκε να συνδέονται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Volman κ.ά., 1995). Ο Mallam (1993), αναλύοντας τα δεδομένα έρευνας που διεξήχθη σε Γυμνάσια της Νιγηρίας διαπιστώνει σημαντική διαφορά στις στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά εκείνων των μαθητριών οι οποίες διδάχτηκαν το μάθημα από γυναίκες μαθηματικούς, σε σχέση αυτές που διδάχτηκαν το ίδιο μαθησιακό αντικείμενο από άντρες εκπαιδευτικούς. (Li, 1999). Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας φέρεται να συμφωνούν με αυτά προηγούμενης έρευνας η οποία διεξήχθη από τους Lee and Lockheed (1990), και καταδεικνύει ότι περισσότερο θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά επιδεικνύουν οι μαθήτριες οι οποίες διδάχτηκαν το μάθημα από γυναίκες εκπαιδευτικούς, εύρημα που έρχεται να υποστηρίξει την άποψη του Sharp (1975), στην οποία αναφέρεται ότι «έχοντας άντρες μαθηματικούς τα κορίτσια αποθαρρύνονται από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο» (Li, 1999). Σύμφωνα με τους Volman κ.ά. (1995), εκείνο που αποτυπώνεται με σαφήνεια μέσα από τις διάφορες έρευνες είναι η εικασία ότι το φύλο του εκπαιδευτικού ως ανεξάρτητη μεταβλητή, πιθανόν να συμβάλει στην επίδοση των μαθητών, χωρίς να παραβλέπεται η συμβολή και άλλων σημαντικών παραγόντων (Li, 1999).

Μια διαφορετική προσέγγιση είναι αυτή που αφορά στην υπόθεση εάν το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει τις προτιμήσεις των μεταγυμνασιακών φοιτητών, με την ερευνητική δραστηριότητα να παρουσιάζει αντικρουόμενα ευρήματα. Από τα πορίσματα ενός αριθμού ερευνών (Kanschank, 1981, Basow and Howe, 1979), προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούνται περισσότερο από τους άντρες συναδέλφους τους, ενώ άλλες όπως αυτές των Basow και Silberg, (1987), καθώς και των Hancock, Shannon και Trencham, (1993), καταλήγουν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί σε παγκόσμιο επίπεδο τοποθετούνται ψηλότερα στη σειρά προτίμησης από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους (Li, 1999). Οι Hancock κ.ά. (1993), αναλύοντας τα δεδομένα αμερικανικής έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν προτίμηση

στους εκπαιδευτικούς του ίδιου φύλου, ενώ σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες των Lombardo and Tocci (1979), οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούνται περισσότερο ανταγωνιστικοί από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους από τα αγόρια-σπουδαστές. Αντίθετα τα κορίτσια-σπουδάστριες δεν εκδηλώνουν καμία προτίμηση σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού (Li, 1999).

Στη βάση του παραπάνω προβληματισμού διατυπώθηκε το κύριο και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας, με στόχο να διερευνηθεί, μέσα από τις εμπειρίες και τις απόψεις μιας ομάδας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, μέχρι ποιο βαθμό και μέσα από ποιες διαδικασίες το φύλο του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας ο οποίος μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι σε μαθησιακά αντικείμενα. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις στάσεις και τις επιλογές των μαθητών/τριών όσον αφορά τα μαθησιακά αντικείμενα γενικότερα και τα Μαθηματικά και Φιλολογικά μαθήματα ειδικότερα, η επίδραση του εκπαιδευτικού στις συγκεκριμένες επιλογές, καθώς και ο ρόλος και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες το φύλο του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας ο οποίος είναι δυνατό να συμβάλει στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στα παραπάνω μαθησιακά αντικείμενα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η επιλογή της ποιοτικής διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος προέκυψε από την «πεποίθηση» ότι το «υποκειμενικό βίωμα» και η «εμπειρία» δύσκολα μπορούν να υποβληθούν σε ποσοτικές εκτιμήσεις. Εφόσον οι ποιοτικές μέθοδοι επιχειρούν να κατασκευάσουν αναπαραστάσεις της πραγματικότητας από τη μελέτη σε βάθος περιπτώσεων (Κυριαζή, 2002), θεωρήσαμε ότι ο λόγος των πληροφορητών θα μπορούσε να αναδείξει πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας και υπόστασης που δύσκολα μπορούν να βρουν περιθώριο έκφρασης στις απαντήσεις ενός ερωτηματολογίου, οι οποίες περιορίζουν την αξιολόγηση της ανθρώπινης εμπειρίας σε μια κλίμακα από το 1 έως το 10 (Diener and Seligman, 2002). Θεωρήσαμε επίσης πολύ σημαντικό να αφουγκραστούμε τη φωνή των ίδιων των μαθητών/τριών προκειμένου να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα και έ-

ξω από τις σχολικές τάξεις, τον τρόπο που το κάθε άτομο βιώνει τη σχολική πραγματικότητα, καθώς και τους τρόπους και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες η πραγματικότητα αυτή επηρεάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων απέναντι στα μαθησιακά αντικείμενα.

Καθώς, όπως προαναφέρθηκε, στόχο είχαμε να διερευνήσουμε τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, και μέσα από τις εμπειρίες τις διαμορφωμένες αντιλήψεις για το θέμα που μελετούμε, η συνέντευξη θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο. Η συνέντευξη επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων που έχουν βιώσει μια συγκεκριμένη κατάσταση, περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών μέσα από την άμεση-λεκτική και έμμεση-εξωλεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην ερευνητή/τρια και τους πληροφορητές/τριες και αποτελεί μοναδική πηγή για την κατανόηση και περιγραφή βιογραφιών, εμπειριών, γνώμων, αξιών, στάσεων και συναισθημάτων (Cohen and Manion, 1997). Επιπρόσθετα, η μέθοδος της συνέντευξης θεωρείται ιδιαίτερα συμβατή με το φεμινιστικό ερευνητικό πλαίσιο, παρέχοντας την ευκαιρία για διερεύνηση εμπειριών οι οποίες δεν είναι εύκολο να παραχθούν μέσα από τη διαδικασία ποσοτικών μεθόδων έρευνας.

Η επιλογή του δείγματος έγινε στη βάση της θεωρητικής δειγματοληψίας και συμμετείχαν σ' αυτό 32 αγόρια και κορίτσια Β' και Γ' Λυκείου, θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης σπουδών, καθώς και 4 εκπαιδευτικοί, ένας άντρας και μια γυναίκα μαθηματικός και ένας άντρας και μια γυναίκα φιλόλογος. Πρόνοια ελήφθη επίσης ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν εμπειρία από άντρα και γυναίκα εκπαιδευτικό τόσο στα Μαθηματικά, όσο και στα Φιλολογικά μαθήματα. Της κυρίως έρευνας προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή, προκειμένου αφενός να εντοπιστούν και να βελτιωθούν τα τυχόν προβλήματα του δελτίου συνέντευξης και αφετέρου να δοθεί η ευκαιρία στην ερευνήτρια να εξοικειωθεί με την ερευνητική διαδικασία. Στη συνέχεια ακολούθησε η σύνδεση της θεωρίας με το «βίωμα» μέσα από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν κατά το χρονικό διάστημα από 10 Νοεμβρίου - 20 Δεκεμβρίου. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία τα πραγματικά ονόματα των μαθητών/τριών αντικαταστάθηκαν από ψευδώνυμα.

Ευρήματα

Τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης ακολούθησε η διαμόρφωση των κύριων κατηγοριών ανάλυσης. Οι αναφορές των μαθητών/τριών κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν προκειμένου να διαμορφωθούν οι κατηγορίες εκείνες που θα μας επέτρεπαν να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία στη συγκεκριμένη έρευνα έχουν διαμορφωθεί ως εξής:

Φύλο και νοητικές ικανότητες

Η υπόθεση ότι η νοημοσύνη έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάλογα με το φύλο θεωρείται μερικές φορές δεδομένη, έστω και αν εκφράζεται σε λανθάνουσα μορφή (Κατή, 2002). Από τη συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματός μας προέκυψε ότι η πλειοψηφία τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών φέρεται να μην υιοθετεί την ύπαρξη διαφορετικών νοητικών ικανοτήτων και βιολογικών επικαθορισμών ανάμεσα στα φύλα και να ερμηνεύει την ύπαρξη απόψεων που αποδίδουν διαφορετικές νοητικές ικανότητες στα δύο φύλα επικαλούμενη τις προκαταλήψεις και τον παρατηρούμενο ανταγωνισμό των δύο φύλων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Λένα...

Δε συμφωνώ... απλά τα δύο φύλα συνέχεια αμφισβητούνται... οι γυναίκες λένε ότι οι άντρες δεν έχουν μυαλό ...οι άντρες ότι οι γυναίκες δεν έχουν μυαλό ...και προσπαθούν να ανταγωνιστούν ο ένας τον άλλο... για να αποδείξουν στις επιστήμες ο καθένας ότι το δικό του φύλο είναι καλύτερο... (Λένα, Γ΄ Γυμνασίου, θεωρητική).

Στο ίδιο ερώτημα, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του δείγματός μας τείνει να συμφωνεί με τις απόψεις της πλειονότητας των μαθητών/τριών, με εξαίρεση τη γυναίκα Μαθηματικό, οι απόψεις της οποίας φαίνεται να διακρίνονται από μια αντίφαση και έρχονται να συμφωνήσουν με τα ευρήματα ερευνών που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις επιδόσεις των αγοριών στα Μαθηματικά στην ικανότητα, σε αντίθεση με τις επιτυχίες των κοριτσιών που αποδίδονται στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας (Fennema, Peterson, Carpenter and Lubniski, 1990).

... Απλά τα κορίτσια είναι πιο μεθοδικά και ίσως ό,τι καταφέρνουν το καταφέρνουν από μελέτη και οργανωμένη δουλειά... ενώ τα αγόρια που είναι έξυπνα και θετικά... απλά αρπάζουν εύκολα τις έν-

νοιες... που αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα καμιά φορά να μην τις επεξεργάζονται όπως πρέπει... (Χριστίνα, μαθηματικός).

Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων

Στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν τις επιλογές των μαθητών/τριών στις κατευθύνσεις σπουδών, η πλειονότητα των μαθητών/τριών αποδίδει τις διαφορετικές αυτές επιλογές σε κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, με σημαντικότερο αυτόν που συνδέει τα μαθησιακά αντικείμενα με τις επαγγελματικές επιλογές. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με το θεωρητικό μοντέλο των Eccles et al. (1983), για την υποκειμενική αξία του κάθε μαθήματος και την σημασία των μαθημάτων για την επίτευξη των μελλοντικών στόχων των μαθητών/τριών (βλ. σχετικά Κοταρίνου, 2004). Από έρευνα (Mullis, 2000), προκύπτει ότι στο τέλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των αγοριών από αυτό των κοριτσιών που ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν μια εργασία που να συνδέεται με τα Μαθηματικά, με τα _ των κοριτσιών διεθνώς να δηλώνουν ότι δεν χρειαζόταν να τα καταφέρνουν στα Μαθηματικά για να βρουν μια εργασία που να τους αρέσει (Κοταρίνου, 2004). Τα ευρήματα της έρευνας T.I.M.S.S. καταδεικνύουν ότι στο Δημοτικό περισσότερα κορίτσια από αγόρια θεωρούσαν ότι ήταν σημαντικό να τα καταφέρνουν στα Μαθηματικά, πεποιθήσεις όμως οι οποίες μεταβάλλονταν δραματικά καθώς οι ηλικίες μεγάλωναν (Κοταρίνου, 2004). Παρά το γεγονός ότι οι σημερινοί έφηβοι φαίνεται να δηλώνουν ότι είναι περισσότερο ανοιχτοί, ότι συμφωνούν λιγότερο με τα παραδοσιακά στερεότυπα και είναι έτοιμοι να αποδεχθούν τα σύγχρονα δεδομένα για την ισότητα των δύο φύλων, εντούτοις από την ερευνητική δραστηριότητα καταδεικνύεται ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια διαφοροποιούνται ως προς τις σχολές και τα επαγγέλματα που επιλέγουν (Μπουρνούδη και Ψάλτη, 1997). Καταδεικνύεται επίσης ότι τα κορίτσια συμβιβάζονται ευκολότερα με τις κοινωνικές απαιτήσεις και έχουν χαμηλότερες επαγγελματικές προσδοκίες από τα αγόρια (Μαράτου κ.ά., 2001), ενώ τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια συνεχίζουν να επιλέγουν στερεοτυπικά τα επαγγέλματα, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις απόψεις της Σίας.

Ίσως γιατί θέλουνε να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα... οι κοπέλες δασκάλες ή καθηγήτριες... και αυτό μπορούν να το κάνουν μέσω της θεωρητικής ...που οι άντρες δεν πηγαίνουν... για-

τί τα αγόρια θέλουν να γίνουν ηλεκτρολόγοι... θέλουν να πάνε στα κομπιούτερ ...Ξέρετε τώρα... (Σία, Γ' Λυκείου, θετική).

Από την άλλη, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τις επιλογές των μαθητών/τριών είναι οι ανάγκες της αγοράς εργασίας και η δυνατότητα εργασιακής εξασφάλισης, άποψη που έρχεται να συμφωνήσει με ευρήματα ερευνών που καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των νεαρών ατόμων –ανεξάρτητα από το φύλο– ανησυχεί για την εύρεση εργασίας λόγω της παρατηρούμενης αυξημένης ανεργίας (Μπουρνούδη, Ψάλτη, 1997).

Νομίζω ότι αυτό είναι αποτέλεσμα της αγοράς εργασίας... τι ζητάει η εργασία, το αδιέξοδο που μπορεί κανείς να συναντήσει ακολουθώντας μια κατεύθυνση όπως η θεωρητική... οι θετικές σχολές είναι αυτές που έχουν τις περισσότερες επιλογές... (Χριστίνα, μαθηματικός).

Οι μελέτες τοποθετούν το οικογενειακό περιβάλλον στις πρώτες θέσεις στην ιεράρχηση των παραγόντων που πληροφορούν και κατευθύνουν τις επιλογές των νέων για πανεπιστημιακή εκπαίδευση και για συγκεκριμένα επαγγέλματα (Γεώργας κ.ά., 1991, Κασσωτάκης 1992). Μια άλλη ομάδα μαθητών/τριών του δείγματός μας επιβεβαιώνει την παραπάνω άποψη, αναφέροντας ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τις μαθητικές επιλογές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μαρία...

Είναι πάλι και οικογενειακοί παράγοντες και ειδικά εδώ στο νησί της Ρόδου... τρέχουν όλοι πάρα πολύ στις πολυτεχνικές σχολές... είναι πιο έντονο εδώ αυτό να στέλνουν τα παιδιά τους ...θεωρούν δηλαδή ότι τα αγόρια τους ιδιαίτερα πρέπει οπωσδήποτε να πάνε εκεί... (Μαρία, Γ' Λυκείου, θεωρητική).

Ερευνητές όπως οι Baker and Davies (1989), έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τις έννοιες της «θηλυκότητας» και της «αρρενωπότητας» στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Volman κ.ά., 1995). Σύμφωνα με την άποψη ομάδας μαθητριών του δείγματός μας, ένας από τους λόγους που οδηγούν τα αγόρια να «αποφεύγουν» τη θεωρητική και να στρέφονται στη θετική κατεύθυνση είναι το γεγονός ότι δεν τη θεωρούν αρκετά «αντρική», άποψη που φαίνεται να συμφωνεί με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που καταδεικνύουν ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες προβαίνουν σε σαφή διαχωρισμό των μαθημάτων σε κατεξοχήν «θετικά» και «θεωρητικά» και

κατ' επέκταση σε «αντρικά» και «γυναικεία» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2002). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Νίτσα...

Εμείς στη θεωρητική έχουμε μόνο ένα αγόρι και είμαστε οκτώ κορίτσια... θα μπορούσαμε να είμαστε πιο πολλά... αλλά νομίζω ότι τα αγόρια μπορεί να μην είναι καλά στα θετικά, αλλά τα διαλέγουν για να δείξουν ότι είναι αγόρια... και όχι κοριτσάκια... (Νίτσα, Β' Λυκείου, θεωρητική).

Ένα από τα ζεύγη των χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί για να «ορίσουν» την ταυτότητα του φύλου των εφήβων, είναι αυτό που χαρακτηρίζει τα αγόρια «έξυπνα» και τα κορίτσια «μελετηρά» (Φρόση, 2000). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αγόρια έχουν καλύτερη επίδοση στα Μαθηματικά, τις επιτυχίες των οποίων αποδίδουν στην ικανότητα, σε αντίθεση με τις επιτυχίες των κοριτσιών που αποδίδονται στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας (Fennema, Peterson, Carpenter and Lubniski, 1990). Τη στερεότυπη αυτή άποψη χρησιμοποιούν και τα αγόρια του δείγματός μας προκειμένου να ερμηνεύσουν την προτίμηση των κοριτσιών στη θεωρητική κατεύθυνση, άποψη με την οποία συμφωνεί και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, αναφέροντας συγκεκριμένα ότι ένας από τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές/τριες στις διαφορετικές επιλογές είναι η «ζωηράδα» και η «εξυπνάδα» των αγοριών και η υπεραναπλήρωσή της από την «επιμέλεια» των κοριτσιών. Όπως αναφέρει ο Χρήστος...

Ένας άλλος λόγος που πιθανόν τα αγόρια δεν επιλέγουν τις θεωρητικές είναι το γεγονός ότι η θεωρητική είναι μια κατεύθυνση που χρειάζεται πολύ διάβασμα ...και τα αγόρια ασχολούνται με πάρα πολλά πράγματα... μηχανάκια, ποδόσφαιρο... (Χρήστος, φιλόλογος).

Η πλειονότητα των μαθητριών από την άλλη, ερμηνεύει την προτίμηση των κοριτσιών στις θεωρητικές κατευθύνσεις στη βάση της «ανασφάλειας» και του «φόβου» απέναντι στα Μαθηματικά. Το εύρημα αυτό έρχεται να συμφωνήσει με πορίσματα άλλων ερευνών από τις οποίες καταδεικνύεται ότι οι γυναίκες επηρεάζονται από το άγχος περισσότερο από τους άντρες, τα δε κορίτσια τείνουν να θεωρούν τα Μαθηματικά δύσκολα και να υποεκτιμούν τη μαθηματική τους ικανότητα περισσότερο από τα αγόρια, επιδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό έλλειψη αυτοπεποίθησης στο συγκεκριμένο τομέα. Το στοιχείο αυτό τονίζεται και από τη Fennema (1980), από έρευνα της οποίας προκύπτει ότι ακόμα και τα πιο έξυπνα κορίτσια καταδεικνύουν μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση

με τις μαθηματικές τους ικανότητες, από ό,τι τα αγόρια. Εκδηλώνουν επίσης εντονότερα το «φόβο της επιτυχίας» σε μαθηματικό περιβάλλον (Leder, 1980), με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τα Μαθηματικά περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό και τις επαγγελματικές τους επιλογές (Tobias, 1978). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ελευθερία...

Ξεκινάμε από το ότι τα Μαθηματικά είναι δύσκολα... όχι ότι τα μαθηματικά είναι αντρικό επάγγελμα πλέον... αλλά ότι τα μαθηματικά είναι δύσκολα... γιατί ξέρω πολλά κορίτσια που λένε ότι τα μαθηματικά είναι δύσκολα και τέλος... (Ελευθερία, Γ' Λυκείου, θεωρητική).

Μελέτες αναφέρουν επίσης ότι οι άντρες και οι γυναίκες υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας και αντίδρασης τόσο στην αποτυχία όσο και την επιτυχία τους, με τις γυναίκες να αντιδρούν με μείωση της προσπάθειας και της επιμονής μετά από μια αποτυχία (Λεονταρή, 1997). Έρευνες σε μαθηματικό περιβάλλον αναφέρουν ότι στα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια η επίδοση μειώνεται μετά από μια αποτυχία (Dweck and Bush, 1976), άποψη που εκφράζεται και από εκπαιδευτικό, ο οποίος υποστηρίζει ότι ένας από τους λόγους που τα κορίτσια «αποφεύγουν» τα Μαθηματικά είναι η αδυναμία αντιμετώπισης της πιθανής απόλυτης –όπως ο ίδιος αναφέρει– αποτυχίας, εγγενούς στοιχείου του συγκεκριμένου μαθήματος.

Αναφέρει συγκεκριμένα:

Η αποτυχία στα μαθηματικά είναι αποτυχία απόλυτη ...είναι πολύ εύκολο να γράψεις τρία ή μηδέν και ένα παιδί που θα γράψει δύο και τρία δύσκολα μπορεί να το αντέξει... και πολύ περισσότερο ένα κορίτσι... (Χρήστος, φιλόλογος).

Το ρόλο της πρώτης επαφής κατά τη διάρκεια του Δημοτικού Σχολείου, της αγάπης και της ιδιαίτερης κλίσης σε κάποιο μαθησιακό αντικείμενο, καθώς και τον διαφορετικό τρόπο σκέψης ανάμεσα στα φύλα επικαλούνται επίσης ορισμένοι μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τις απόψεις του Μάκη...

Πιθανόν ένας από τους λόγους που ερμηνεύει τους διαφορετικούς προσανατολισμούς είναι και ο διαφορετικός τρόπος σκέψης... γιατί πιστεύω ότι τα κορίτσια έχουν ένα τρόπο να βλέπουν τα πράγματα πιο σφαιρικά, ενώ τα αγόρια θέλουν πιο απτά... πιο συγκεκριμένα (Μάκης, Γ' Λυκείου, θεωρητική).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ακόμη

και η ίδια η δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την άνιση κατανομή των θέσεων εργασίας και εξουσίας, αλλά και την έμφυλη κατανομή των ειδικοτήτων, που θέλει τις περισσότερες γυναίκες φιλόλογους και τους άντρες μαθηματικούς, συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ανισότητας, θέση με την οποία συμφωνεί μια μεγάλη ομάδα μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών του δείγματός μας.

Ναι σίγουρα... γιατί έστω και ανεπαίσθητα ...ίσως να λένε ...αφού δεν υπάρχουν πολλοί άντρες φιλόλογοι ...εγώ τι να κάνω... ίσως είναι και παρεξηγήσιμο να είναι κάποιος άντρας φιλόλογος... και με το να βλέπει ότι αυτό δεν υφίσταται... με το να βλέπει πολλούς άντρες φιλόλογους στα σχολεία καταρρίπτεται ο μύθος... (Μάκης, Γ' Λυκείου, θεωρητική).

Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο

Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης οι δάσκαλοι μπορούν να αποτελέσουν φύσει και θέσει κοινωνικά πρότυπα (Κολιάδης, 1990). Σύμφωνα επίσης με την ίδια θεωρία τα κοινά στοιχεία, όπως είναι ηλικία, η κοινωνική θέση και το φύλο τα οποία έχει ο παρατηρητής με το πρότυπο φαίνεται να διευκολύνουν τη διαδικασία της «ταύτισης». Για τα κορίτσια και τα αγόρια του δείγματός μας το φύλο του εκπαιδευτικού από μόνο του δεν θεωρείται αρκετό προκειμένου να αποτελέσει ένας/μία εκπαιδευτικός πρότυπο για μίμηση. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι αφενός ο χαρακτήρας του/της εκπαιδευτικού, και αφετέρου το ενδιαφέρον για το μαθησιακό αντικείμενο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει η Νανά:

Όχι δεν το έχω αισθανθεί... εντάξει ωραίο είναι που είναι μαθηματικός και είναι γυναίκα... αλλά ...από την στιγμή που δεν μου αρέσουν τα μαθηματικά και δε βοήθησε ...δε μου άλλαξε δηλαδή τη διάθεση να τα δω διαφορετικά... δε με ενδιέφερε... (Νανά, Β' Λυκείου, θεωρητική).

Προηγούμενες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι εκδηλώνουν συμπεριφορές οι οποίες έχουν επίδραση στους/στις μαθητές/τριες, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τελικά την επίδοσή τους (Li, 1999). Από την κατάθεση των εμπειριών των μαθητών/τριών προέκυψε ότι το σύνολο σχεδόν των κοριτσιών, καθώς και η πλει-

ονότητα των αγοριών και των εκπαιδευτικών θεωρούν σημαντική τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού, τόσο στη διαμόρφωση μιας θετικής, όσο και στην ανατροπή μιας αρνητικής, αλλά και στην ανατροπή μιας ήδη διαμορφωμένης θετικής στάσης, άποψη που χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

Ναι σίγουρα... το χω ζήσει κιόλας... ήταν στο Γυμνάσιο ...ήμουν πάρα πολύ καλή στα Μαθηματικά... αλλά είχαμε έναν καθηγητή ο οποίος δεν ενδιαφερόταν... όλο φασαρία γινόταν... και βέβαια στάματα να ασχολούμαι με τα Μαθηματικά... γιατί άμα βλέπεις τον καθηγητή σου να μην ενδιαφέρεται για το μάθημα... γιατί να το κάνεις εσύ; (Λένα, Γ' Λυκείου, θεωρητική).

Διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος

Πολυάριθμες είναι οι μελέτες που αναφέρονται στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και στον τρόπο που αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος. Από την άλλη, ερευνητές όπως οι Borphy, (1985) και Meese, (1987), καταδεικνύουν ότι οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται όσον αφορά στη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος (Li, 1999), με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να τείνουν να προωθούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα περισσότερο προσανατολισμένα στο μαθητή, να δημιουργούν τις συνθήκες για διάλογο στην τάξη, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να εφαρμόζουν περισσότερο αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Li, 1999), και τους άντρες να επιδεικνύουν περισσότερο αυταρχική συμπεριφορά και να είναι περισσότερο οργανωτικοί (Duffy, Warren and Walsh, 2001). Από την κατάθεση απόψεων και εμπειριών προκύπτει ότι η πλειοψηφία τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών του δείγματός μας, θεωρεί ότι οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται όσον αφορά τη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα ερευνών που αναφέρουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο κοντά στα παιδιά, ασχολούνται περισσότερο με την ψυχολογία τους και είναι περισσότερο υποστηρικτικές (Li, 1999). Τα περισσότερα κορίτσια του δείγματός μας εκφράζουν την άποψη ότι προτιμούν γυναίκες εκπαιδευτικούς, συμφωνώντας με τα ευρήματα των Hancock κ.ά., (1993), οι οποίοι αναλύοντας τα δεδομένα αμερικανικής έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν προτίμηση στους εκπαιδευτικούς του ίδιου φύλου (Li, 1999). Για τις περισσότερες μαθήτριες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δημιου-

γούν ένα μαθησιακό κλίμα μέσα στο οποίο αισθάνονται περισσότερο άνετα, γεγονός που επηρεάζει και ενισχύει προς τη θετική κατεύθυνση τη στάση τους απέναντι στα μαθησιακά αντικείμενα. Αναφερόμενες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά –για την πλειοψηφία των κοριτσιών– οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από επιμονή, μεθοδικότητα, μεταδοτικότητα, και αναλυτικό τρόπο διδασκαλίας, άποψη που αποτυπώνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

Γενικά... μπορώ να σας πω τι κάνουν οι γυναίκες καθηγήτριες. Είναι πιο επίμονες. Αυτή τη στιγμή έχω μια γυναίκα μαθηματικό η οποία είναι καταπληκτικό ...επιμένει σε όλα... επίσης οι γυναίκες είναι πιο μεθοδικές και έχουν μεγαλύτερη μεταδοτικότητα... δεν αμφισβητώ την ικανότητα κάποιων αντρών... αλλά νομίζω ότι ο άντρας καθηγητής δε θα ασχοληθεί πολύ μαζί σου... (Σάσα, Β΄ Λυκείου, θετική).

Αναφερόμενες ιδιαίτερα στις γυναίκες μαθηματικούς, οι μαθήτριες του δείγματός μας αναφέρουν ότι αυτές μέσα από υποστηρικτικές πρακτικές τονώνουν την αυτοπεποίθηση των κοριτσιών –και των αγοριών– συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη διαμόρφωση μιας περισσότερο θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά. Όπως αναφέρει και η Ρένα...

Φέτος η καθηγήτρια μου στο σχολείο επειδή με βλέπει εμένα ότι δεν τα πολυκαταφέρνω στα μαθηματικά με προσεγγίζει περισσότερο... έρχεται πάνω από το κεφάλι μου, μου λέει αυτό...κάντο έτσι κάντο αλλιώς... μπορείς να τα καταφέρεις... και εγώ νιώθω καλύτερα... (Ρένα, Γ΄ Λυκείου, θεωρητική).

Σύμφωνα με τους Duffy κ.ά. (2001), οι άντρες δάσκαλοι τείνουν να είναι περισσότερο αυταρχικοί και οργανωτικοί, άποψη που αποτυπώνεται και στις αφηγήσεις των περισσότερων μαθητριών του δείγματός μας, σύμφωνα με τις οποίες οι άντρες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από αυστηρότητα, είναι περισσότερο απόμακροι και δεν ασχολούνται με την ψυχολογία των μαθητών/τριών, είναι όμως περισσότερο οργανωτικοί.

Δε μπορώ να πω... το ήξερε το αντικείμενο... αλλά ήταν πιο αυστηρός... πιο απόμακρος... κι εγώ δεν ένιωθα καλά... (Κατερίνα, Γ΄ Λυκείου, θεωρητική).

Από τις αναφορές των αγοριών από την άλλη, προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές του δείγματός μας, φαίνεται να συμφωνούν τόσο με τους Duffy κ.ά. (2001), όσο και την πλειονότητα των μαθητριών, καθώς θεωρούν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο

κοντά στα παιδιά, επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία και ενδιαφέρον και είναι περισσότερο αντικειμενικές. Παρόλα αυτά, δηλώνουν ότι αισθάνονται καλύτερα με έναν άντρα από ό,τι με μια γυναίκα εκπαιδευτικό, αναφέροντας ως σημαντικότερους λόγους για αυτό τον κοινό τρόπο σκέψης, την ικανότητα επιβολής τάξης και τη μεταξύ τους οικειότητα και επικοινωνία η οποία απορρέει από τα κοινά εξωσχολικά ενδιαφέροντα. Όπως αναφέρει ο Στέλιος...

Με τον άντρα καταλαβαίνομαστε καλύτερα... Εγώ πιστεύω ότι επικοινωνώ καλύτερα με τον άντρα... όχι λόγω του μαθήματος... γενικά... γιατί με μια κοπέλα δε μπορούμε να συζητήσουμε για παράδειγμα για ποδόσφαιρο... εντάξει... γίνεται το μάθημα με καλύτερη διάθεση... (Στέλιος, Γ' Λυκείου, θετική).

Η στερεότυπη προσδοκία της απόδοσης των κοριτσιών στα λεγόμενα «θεωρητικά» και των αγοριών στα «θετικά» μαθήματα, φαίνεται να έχει ως αποτέλεσμα, περισσότερα αγόρια από ότι κορίτσια να ενθαρρύνονται να επιλέξουν δέσμες μαθημάτων που θα οδηγήσουν αργότερα σε επιστημονικούς και επαγγελματικούς χώρους με αυξημένες απαιτήσεις σε μαθηματικές γνώσεις (Τρέσσου-Μυλωνά, 1997). Σε ότι αφορά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, από τις αναφορές της πλειονότητας των αγοριών και κοριτσιών του δείγμάτος μας δεν επιβεβαιώνεται το παραπάνω εύρημα, καθώς προκύπτει ότι αυτοί διαφοροποιούν τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες τους περισσότερο σε σχέση με την επίδοση και λιγότερο με το φύλο των μαθητών/τριών, άποψη η οποία υποστηρίζεται και από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

Ναι... ανάλογα με τις δυνατότητες ...δεν έχει σχέση το φύλο... η διαφορά έχει να κάνει με την επίδοση όχι με το φύλο (Νία, Γ' Λυκείου, θετική).

Στη συνέχεια, και σε μια προσπάθεια να τοποθετηθούν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί στην πρόταση που φέρεται να υποστηρίζει ότι «αν υπήρχαν περισσότερες γυναίκες μαθηματικοί και άντρες φιλόλογοι στα σχολεία ίσως τελικά τα κορίτσια και τα αγόρια να διαμόρφωναν θετικότερη στάση απέναντι στα Μαθηματικά και τα Φιλολογικά μαθήματα αντίστοιχα» διαμορφώθηκαν δύο τάσεις, με ισχυρότερη αυτή που υποστήριξε την άποψη ότι η συνθήκη αυτή πιθανόν θα βοηθούσε, με την προϋπόθεση ότι θα εφαρμοζόταν από το Γυμνάσιο, βαθμίδα που κατά τη γνώμη τους διαμορφώνονται οι στάσεις.

Βασικά.. καταρχήν στο Γυμνάσιο για να ξεκινήσει το παιδί σωστά...

ώστε να μην έχει κενά... και να δει το μάθημα σωστά από την αρχή... να το αγαπήσει... και αν το αγαπήσει δε θα έχει κανένα πρόβλημα... όλα θα πάνε καλά... (Ιωάννα, Γ΄ Λυκείου, θεωρητική).

Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνεί και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με τη γυναίκα Μαθηματικό να προχωρεί και να προτείνει την περαιτέρω διεξαγωγή ερευνών και τη δημιουργία συνθηκών ικανών να οδηγήσουν σε περισσότερο ασφαλή συμπεράσματα.

Εγώ νομίζω ότι σε αυτόν τον τομέα θα μπορούσαν μερικά ερευνητικά τμήματα στα Πανεπιστήμια... να κάνουν κάποιες μελέτες... να ρωτήσουν τα παιδιά... να ρωτήσουν τους φοιτητές πώς κρίνουν τα χρόνια, τις εμπειρίες τους στο Γυμνάσιο... στο Πανεπιστήμιο που νομίζω ότι δεν υπάρχουν... γιατί αυτά που λέμε εμείς είναι απλά απόψεις... αλλά αυτά τα πράγματα πρέπει να ερευνώνται για να αποδεικνύονται... (Χριστίνα, μαθηματικός).

Συμπέρασμα

Αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι η ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών είναι προϊόν πολυπαραγοντικών αναλύσεων. Οι αφηγήσεις, τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις στάσεις μαθητών και μαθητριών απέναντι στα μαθησιακά αντικείμενα σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες, όπως είναι το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μαθησιακό αντικείμενο και το επάγγελμα, καθώς και η προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού. Η επίδραση μπορεί επίσης να συντελεστεί μέσα από τη διαμόρφωση ευνοϊκού για κάθε φύλο μαθησιακού κλίματος, καθώς από την κατάθεση των εμπειριών προκύπτει ότι η πλειοψηφία τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών του δείγματός μας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται στη βάση του φύλου τους όσον αφορά στο μαθησιακό κλίμα το οποίο δημιουργούν. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες μαθήτριες, εμφανίζονται να διάκεινται θετικότερα απέναντι σε γυναίκες εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρούν ότι αυτές διαμορφώνουν ένα μαθησιακό κλίμα στο οποίο αισθάνονται περισσότερο άνετα, είναι πιο κοντά στα παιδιά και εκδηλώνουν περισσότερο υποστηρικτική συμπεριφορά. Για τις ίδιες, οι γυναί-

κες εκπαιδευτικοί γενικά χαρακτηρίζονται από επιμονή, μεθοδικότητα, μεταδοτικότητα, και αναλυτικό τρόπο διδασκαλίας, ενώ οι γυναίκες μαθηματικοί μέσα από υποστηρικτικές πρακτικές φαίνεται να τονώνουν την αυτοπεποίθηση τόσο των κοριτσιών όσο και των αγοριών, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη διαμόρφωση μιας περισσότερο θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά. Τα αγόρια από την άλλη, συμμαρίζονται τις απόψεις των μαθητριών και δηλώνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο κοντά στα παιδιά, επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία και ενδιαφέρον και είναι περισσότερο αντικειμενικές. Δηλώνουν όμως ότι αισθάνονται καλύτερα με έναν άντρα από ότι με μια γυναίκα εκπαιδευτικό, αιτιολογώντας την προτίμηση αυτή επικαλούμενοι τον κοινό τρόπο σκέψης, την ικανότητα επιβολής τάξης και την οικειότητα και επικοινωνία που απορρέει από κοινά εξωσχολικά ενδιαφέροντα. Κοινή πεποίθηση όλων όσων συμμετείχαν στην έρευνά μας ήταν η διατύπωση της άποψης ότι η τοποθέτηση περισσότερων αντρών φιλολόγων και γυναικών μαθηματικών στα σχολεία –και ειδικά στις κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες όπου κατά την άποψή τους διαμορφώνονται οι στάσεις– θα βοηθούσε στην αλλαγή των στάσεων μαθητών/τριών απέναντι στα Φιλολογικά μαθήματα και τα Μαθηματικά αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί πάντως επεσήμαναν την αναγκαιότητα διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών πριν από μια τέτοια ενδεχόμενη πολιτική στοχοθεσία, άποψη που συμμαρίζονται και οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου.

Σημειώσεις

1. Η εργασία παρουσιάστηκε στο 1st International Conference on Interdisciplinary Social Sciences που διεξήχθη στη Ρόδο κατά το διάστημα από 18-21 Ιουλίου 2006.

2. Τα στοιχεία που αφορούν στα στατιστικά που αναφέρονται στην εκπαίδευση είναι από το ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών, Τμήμα Επιχειρηματικών Ερευνών και Στατιστικής και αφορούν στο σχολικό έτος 2001-2002.

3. Με τον όρο «αντιλήψεις ελέγχου» εννοούμε τις υποκειμενικές πεποιθήσεις που έχουν οι άνθρωποι για τη δυνατότητά τους να ελέγξουν μια συγκεκριμένη κατάσταση και τις γενικευμένες προσδοκίες που αφορούν στο βαθμό που είναι ικανοί να προκαλέσουν επιθυμητά γεγονότα (Skinner 1995), στο: Α. Λεονταρή, *Κέντρο ελέγχου: Διαφορές ως προς το φύλο σε εφήβους* στο «Φύλο και σχολική πράξη», εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1997.

4. Στην ποιοτική έρευνα οι πληροφορητές (informants) είναι άτομα που

επιλέγει ο ερευνητής ως βασικές πηγές από τις οποίες μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για το θέμα που ερευνά (Oatley and Jenkins, 2004).

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Βερβενιώτη Τ., «Η αυξημένη παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 27-28, 1994, σελ. 44-45.
- Γεώργας Δ., Μπεζεβέγκης Η. και Γιαννίτσας Ν., «Εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες μαθητών και φοιτητών από το Λύκειο, το ΣΕΠ και το Πανεπιστήμιο», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού* 18-19, 1991, σελ. 43-66.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., *Αντρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής*, εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2002.
- Δημητρακάκης Κ. και Μανιάτης Π., *Η αντιφατικότητα της διδακτικής πράξης μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: θεωρία και αποτελέσματα μιας έρευνας*, 30-11-2005, <http://users.att.sch.gr/kdimitrikis/Antifatikotita.htm>.
- Κανταρτζή Ε., «Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 88, 1996, σελ. 39-45.
- Κασσωτάκης Μ.Ι., «Η ενημερωτική και η συμβουλευτική λειτουργία του ΣΕΠ: Μια προσπάθεια αξιολόγησής τους», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού* 20-21, 1992, σελ. 79-98.
- Κατή Δ., *Νοημοσύνη και φύλο. Ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γνωστικές ικανότητες*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 2002.
- Κολιάδης Ε., *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, εκδ. Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1989.
- Κολιάδης Ε., *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Τόμος Γ', Γνωστικές θεωρίες*, εκδ. Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1997.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., *Εκπαιδευτική πολιτική και Πρακτική Κοινωνιολογική Ανάλυση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Σολομών Ι. και Σταμέλος Γ., *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Cohen L. and Manion L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1992.
- Κοταρίνου Π., *Φύλο και Μαθηματικά*, Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργα-

- σία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Μαθηματικών, Αθήνα, 2004, www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_kotarikou.pdf.
- Κυριαζή Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- Λεονταρή Α., *Κέντρο ελέγχου: Διαφορές ως προς το φύλο σε εφήβους, στο Φύλο και Σχολική Πράξη*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1997.
- Μαραγκουδάκη Ε., *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον παράγοντα φύλο την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα: Μια ερμηνευτική προσέγγιση, Υλικό για το σεμινάριο επιμόρφωσης για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση*, εκδ. ΚΕΘΙ, Ιωάννινα, 1997.
- Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Τεπέρογλου Α. κ.ά., *Μελέτη για την προώθηση των γυναικών στην Επιστημονική έρευνα. Καταγραφή ερευνητικών φορέων και ερευνητικού δυναμικού*, τόμ. Ι, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα, 2001.
- Μπουρνούδη Ε. και Ψάλτη Α., *Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους: Η επίδραση του φύλου, στο Φύλο και σχολική πράξη*, επιμ. Δεληγιάννη Β., Ζιώγου Σ., εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1997.
- Oatley K. and Jenkins M., *Συγκίνηση, Ερμηνείες και κατανόηση*, επιμ. Μπετίνα Ντάβου, μτφρ. Μαρία Σόλμαν, Μπετίνα Ντάβου, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 2004.
- Παπαδόπουλος Γ., Χριστοδουλίδης Μ. και Παπαναστασίου Κ., *Διερευνώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά*, 2006, ανάκτηση από www.pee.gr/e21_11_03/sin_ath_mer_c/them_enot_viii/xristodoulidis_papadoporoy 2006.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., «Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων», *Τα εκπαιδευτικά* 36, 1995, σελ. 106-115.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού Προσανατολισμού, στο Φύλο και Σχολική Πράξη*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1997.
- Τρέσσου-Μυλωνά Ε., *Φύλο και Μαθηματικά: Εκπαιδευτικές ανισότητες και Παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής, Φύλο και Σχολική πράξη*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1997.
- Φουσεκά Μ., «Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 25, (1994, σελ. 16-17.
- Φρειδερίκου Α., *Η Τζένη πίσω από το τζάμι, Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995.
- Φρόση Λ., *Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων, στο «Σχολείο, Διαδικα-*

σίες μετάβασης και Ταυτότητες φύλου», Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2000.

Φρόση Λ., Κουϊμτζή Ε. και Παπαδήμου Χ., *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μελέτη επισκόπησης*, Θεσσαλονίκη, 2003, www.kethi.gr/greek/meletes/filo-sxoliki%pragmatikotita.pdf, 2006.

Ξενόγλωσση

Borphy J., «Interactions of male and female students with male and female teachers», στο: Willinson L. and Marrett B., (eds), *Gender Influences in Classroom Interaction*, Academic Press, New York, 1985, σελ. 115-143.

Bouillaguet-Bernard et al., *Changes in Activity and Employment of Women in the European Economic Community*, Commission of the European Communities, Brussels, 1985.

Clarricoates K., «Dinosaurs in the classroom - the "hidden" curriculum in primary schools», στο: M. Arnold and Weiner G. (eds), *Gender and the politics of schooling*, London, 1989.

Cheung K.C., «Outcomes of Schooling: Mathematics achievement and attitudes toward mathematics learning in Hong Kong», *Educational Studies in Mathematics Education* 19 (2), 1988, σελ. 209-220.

Diener E. and Seligman M.E.P., «Very Happy Peoples», *Psychological Science* 13 (1), 2002, σελ. 81-84.

Duffy J., Warren K. and Walsh M., «Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student and Classroom Subjects», *Sex Roles* 45 (9-10), 2001, σελ. 579-593.

Dweck S. and Bush E.S., «Sex Differences in learned helplessness», *Developmental Psychology* 12 (2), 1976, σελ. 147-156.

Ehrenberg R.G. et al., *Do Teachers' Race, Gender and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988*, RAND Reprints, 1995.

Harding S., *The Science Question in Feminism*, Cornell University Press, New York, 1986.

Hopf D. and Hatzichristou C., «Teacher gender-related influences in Greek Schools», *British Journal of Educational Psychology* 69 (1), 1999, σελ. 100-111.

Leder G., «Bright girls mathematics and fear of success», *Educational Studies in Mathematics* 11, 1980, σελ. 411-422.

Leder G.C., *Mathematics Learning and Socialization Processes*, Girls into Maths Can Go, Burton L. (eds), Holt Education, 1986.

Leder G.C., «Teacher - student interaction: A case study», *Educational Studies in Mathematics* 18, 1987, σελ. 255-271.

Fennema E. and Peterson P.L., «Autonomous learning behaviours: a possible explanation of gender-related in mathematics», στο: Wilkin-

- son L.C. and Marrett C.B. (eds), *Gender - related Differences in Classroom Interactions*, Fla-Academic press, Orlando, 1987, σελ. 17-35.
- Fennema E. Peterson, Carpender T. and Lubniski C., «Teachers attribution and beliefs about girls, boys and Mathematics», *Mathematics Educational Studies* 21, 1990, σελ. 55-69.
- Fennema E., Ryan M., Frost L.A. and Hopp C., «Gender differences in Mathematics attitudes and affect: a meta-analysis», *Psychology of Women Quarterly* 14, 1990b, σελ. 299-324.
- Fennema E. and Leder G.C. (eds), *Mathematics and Gender*, Teachers' College Press, New York, σελ. 169-187.
- Fox L.H., Brody L. and Tobin D. (eds), *Women and the Mathematical Mystique*, John Hopkins University, Baltimore, 1980.
- Li O., «Teachers beliefs and Gender Differences in Mathematics: A review», *Educational Research* 41 (1), 1999, σελ. 63-76.
- Lee B.E. and Lockheed M.E., «The effectw of single-sex schooling on achievement and attitudew in Nigeria», *Comparative Education Review* 34 (2), 1990, σελ. 209-231.
- Parker-Price S., Claxton A.F., *Teachers' Perceptions of Gender Differences in Students*, Paper presented at the Annual Convention of the National Association of School Psychologists, Atlanta GA, 12-16 March 1996.
- Ruffel M., Mason J. and Allen B., «Studying Attitude to Mathematics», *Educational Studies in Mathematics* 35 (1), 1998, σελ. 1-18.
- Spender D., *Invisible Women: The schooling Standard*, Writers and Readers Co-operative, London, 1982.
- Saha L.J., «Social structure and teacher effects on academic achievement: a comparative analysis», *Comparative Education Review* 27 (1), 1983, σελ. 69-88.
- Tobias S., *Overcoming math anxiety*, Norton, New York, 1978.
- Volman M., Edith van Eck and Geert Ten Dam, «Girls in Science and Technology, The development of a discourse», *Gender and Education* 7 (3), 1995, σελ. 283-292.
- Jones L. and Smart T., «Confidence in Mathematics: a gender issue?», *Gender and Education* 7 (2), 1995, σελ. 157-166.

