

Απόψεις των μαθητών/τριών της Β΄ και Γ΄ Λυκείου για την επίδραση του φύλου στην αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς

Δημήτρης Κυρίτσης*

Περίληψη

Ως επίκεντρο της εμπειρικής ποσοτικής μελέτης τίθεται η διερεύνηση των απόψεων των εφήβων αναφορικά με το βαθμό επίδρασης του φύλου του εκπαιδευτικών στην εν γένει στάση τους απέναντι στο φύλο των μαθητών. Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της επισκόπησης με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 265 μαθητές-τριες Β΄ και Γ΄ Λυκείου από 4 περιοχές του Νομού Θεσσαλονίκης. Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα, μεταξύ των οποίων ότι σύμφωνα με την πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος οι καθηγητές επιπλήττουν ευκολότερα τα αγόρια, αποφεύγουν να αναθέτουν σε αυτά πρωτοβουλίες και τα θεωρούν πιο επιρρεπή προς την αταξία, ενώ στα κορίτσια αποδίδουν τα χαρακτηριστικά της επιμέλειας, της συνεργατικής διάθεσης, της ωριμότητας, της εργατικότητας, της ευαισθησίας και της πονηρίας. Επιπλέον, ενώ οι μισοί και πλέον έφηβοι αναγνωρίζουν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό τρέφει συμπάθεια, αποδίδει επαίνους, εκφράζει την πίστη στις δυνατότητες και διαθέτει το διδακτικό χρόνο εξ ίσου στα αγόρια και τα κορίτσια, σε ποσοστό περίπου 30% εκτιμούν ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζονται ευνοϊκότερα.

Λέξεις κλειδιά: Φύλο, μαθητές, εκπαιδευτικοί, στάση, συμπεριφορά.

* Ο Κυρίτσης Δημήτρης είναι δρ Φιλοσοφίας. Ειδικός Επιστήμων (Π.Δ. 407) στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

1. Εισαγωγή

Το φύλο από τη δεκαετία του 1970 αναγνωρίστηκε ως σημαντική διάσταση στην Κοινωνιολογία, η οποία επιδόθηκε στον επαναπροσδιορισμό και επαναξιολόγηση της επίδρασής του στη διαμόρφωση ταυτοτήτων και αντιλήψεων εντός του κοινωνικού πλαισίου και στη συμπεριφορά και τους ρόλους ανδρών και γυναικών (Coltrane, 1997). Έκτοτε ο αριθμός των θεωρητικών αναζητήσεων και εμπειρικών μελετών αυξήθηκε, και η όλη σχετική έρευνα συνέκλινε στη συνειδητοποίηση της κρισιμότητας του φύλου σε όλα τα κοινωνικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων της εργασίας, της πολιτικής, της οικονομικής ανάπτυξης, της οικογένειας, της καθημερινής αλληλεπίδρασης και της εκπαίδευσης (Hess και Ferree, 1987). Ειδικά όμως το θεωρητικό και εμπειρικό ενδιαφέρον για την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης, στην ανάπτυξη των ενδοσχολικών διαπροσωπικών σχέσεων, στην ερμηνεία συμπεριφορών και γενικότερα για το ρόλο που διαδραματίζει στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας κορυφώθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Αυτό συνέβη διότι στοιχεία έμφυλων διακρίσεων και διαφορετικής αντιμετώπισης αγοριών και κοριτσιών παρουσιάστηκαν σε έρευνες (Marland, 1983) επισπεύδοντας τη λήψη συγκεκριμένων πολιτικών αποφάσεων και οδηγιών από τις αρμόδιες αρχές για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Brah & Deem, 1986, Scott & McCollum, 1993). Παράλληλα, απασχόλησε έντονα τους κοινωνικούς επιστήμονες και κυρίως τους εκπροσώπους της φεμινιστικής εκπαίδευσης, ως κύριο μέλημα των οποίων τέθηκε η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιών και πράξης που να προάγει την ισότητα των φύλων. Χωρίς να αγνοούν την ύπαρξη έμφυλων βιολογικών διαφορών, υποστήριξαν ότι τα γυναικεία και ανδρικά χαρακτηριστικά δομούνται πρωτίστως στον πολιτισμό που αναπτύσσεται εντός του κοινωνικού πλαισίου (Weiner, 1994), βασικό θεσμό στον οποίο συνιστά το σχολείο, όπου η έμφυλη συμπεριφορά ορίζεται και διαμορφώνεται είτε με την αναπαραγωγή της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας του φύλου ενισχύοντας έτσι τα κοινωνικά στερεότυπα είτε με την ανάπτυξη μη παραδοσιακών έμφυλων ταυτοτήτων (Mac an Ghail, 1994, σ. 9).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι σημαντικότερες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους μαθητές του αφορούν τις ερμηνείες που δίνει για τη συμπεριφορά τους, καθορίζοντας τη στάση του απέναντι στους μαθητές, διαμορφώνοντας τη

σχέση που αναπτύσσει με αυτούς και προσφέροντας διευκόλυνση στην επίτευξη σαφούς προσανατολισμού επί σειρά παιδαγωγικών επιλογών, όπως διδακτικές μεθόδους και τρόπους αξιολόγησης (Ainscrow, 1998, Clark & Peterson, 1986, Fennema et al., 1990). Συνακόλουθα, η αιτιακή απόδοση, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τα φαινόμενα που παρατηρεί αποδίδοντάς τα σε συγκεκριμένα αίτια -που ως θεωρία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων από την κοινωνική ψυχολογία και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως και από άλλες περιοχές έρευνας, όπως η Πολιτική Επιστήμη και η επίλυση διενέξεων (Graham & Folkes, 1990)- έχει αντίκτυπο στους απανταχού αποδέκτες της. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης πληθώρα εμπειρικών μελετών αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο του φύλου των μαθητών στη γενικότερη προσέγγιση και αιτιολόγηση φαινομένων και καταστάσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Αναλυτικότερα, η συγκριτική μελέτη που πραγματοποίησε ο Kelly (1988) στο εμπειρικό υλικό 80 περίπου σχετικών ερευνών (κυρίως στις ΗΠΑ) με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή (τεχνική που λέγεται meta-analysis) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν το 44% του χρόνου τους στα κορίτσια και το 56% στα αγόρια, παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια επεδείκνυαν ζηρρότερη διάθεση συμμετοχής στην παιδευτική-διδασκτική διαδικασία (συχνότερη πρόταξη του χεριού τους για να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή για να υποβάλουν ερωτήσεις για κάτι που δεν είχαν καταλάβει). Η ψαλίδα μάλιστα της άνισης διάθεσης του χρόνου άνοιγε στους άντρες εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την έρευνα των Good et al. (1973) οι καθηγητές απηύθυναν περισσότερες και διαφορετικών τύπων ερωτήσεις στα αγόρια δίνοντας σε αυτά περισσότερες ευκαιρίες απάντησης αλλά και, όπως σημειώνουν οι Gore & Roumagoux (1983), σημαντικά περισσότερο χρονικό περιθώριο (περίπου 3 δευτερόλεπτα) να σκεφτούν. Συγκλίνοντα είναι τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών αναφορικά με τη στατιστικώς σημαντικά εντονότερη αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα αγόρια, στα οποία κατά κανόνα παρέχεται στενότερη παρακολούθηση της επίδοσής τους και προσφέρονται περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις απόψεις τους και να απαντήσουν σε υποβαλλόμενες ερωτήσεις (Bousted, 1989, Brophy, 1985, La France, 1991, Merrett & Wheldall, 1992, Sadker & Sadker, 1994). Συχνά, συμπληρώνει ο Spender (1982), όσο οι καθηγητές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα αγόρια, προσδίδοντας μεγαλύτερη αξία στην αντρική εμπειρία και αντιμετωπίζοντάς τα περισσότερο ως προσωπικότητες-ατομικότητες τόσο ενισχύεται η περιθωριοποίηση των κοριτσιών.

Οι καθηγητές, αφού παρακολούθησαν ένα φιλμ, εκτίμησαν σε σχετική ερώτηση που τους υποβλήθηκε από τους Sadker & Sadker (1985) ότι κυρίως οι μαθήτριες αυθαδιάζαν, ενώ στην πραγματικότητα οι μαθητές ήταν εκείνοι που σχεδόν τρεις φορές περισσότερο επεδείκνυαν ανάλογες συμπεριφορές. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια όχι μόνο κυριαρχούν στην τάξη, αλλά οι φωνές τους και οι αταξίες τους αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιείκεια και ανεκτικότητα από εκείνες των κοριτσιών. Μια τέτοια αντιμετώπιση ερμηνεύεται, σύμφωνα με τους Jackson & Salisbury (1996), στην απόδοση της άτακτης συμπεριφοράς των αγοριών στη φύση τους και στην αποδοχή της ως φυσιολογικής και αναπόφευκτης. Διαφορετικά είναι τα ευρήματα των Pickering (1997) και Rodriguez (2002), σύμφωνα με οποία οι καθηγητές εμφανίζονται αφενός πιο επιρρεπείς στο να διαβλέπουν άτακτες ή αποκλίνουσες συμπεριφορές στα αγόρια και αφετέρου λιγότερο αυστηροί με ανάλογης βαρύτητας παραπτώματα των κοριτσιών, αγνοώντας ή παραβλέποντας τι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη. Συχνά λοιπόν απαρατήρητες περνούν ορισμένες μικροαταξίες των κοριτσιών, μεγάλο ποσοστό των οποίων μάλιστα αναγνωρίζει ότι τα αγόρια επιπλήττονται περισσότερο και αυστηρότερα από όσο θα άξιζε στη συμπεριφορά τους. Γενικότερα, όπως προκύπτει από τις έρευνες των Francis (2000) και Warrington & Younger (1996), οι μαθητές και των δύο φύλων εκτιμούν ότι συνήθως τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια αντιμετωπίζονται αυστηρότερα από το διδακτικό προσωπικό.

Αποτελέσματα εμπειρικών μελετών, με εξαίρεση εκείνη των Groeschl & Wetenkamp (2001), αποκαλύπτουν στοιχεία διαφορετικής αντιμετώπισης των μαθητών με κριτήριο το φύλο τους από τους εκπαιδευτικούς. Από την έρευνα των Potvin et al. (2000) και Potvin & Rousseau (1992) προκύπτει ότι τόσο οι άντρες όσο και ακόμα περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις για τα κορίτσια, τα οποία, όπως διαπιστώνει ο Kruse (1992), αναγνωρίζονται ως καλοί μαθητές, ενώ τα αγόρια ως ενδιαφέρουσες προσωπικότητες. Οι Arnot & Gubb (2001) παρατηρούν ότι τα αγόρια αντιμετωπίζονται πιο αρνητικά, ενώ στέρεα είναι η πεποίθηση ότι χρειάζονται πειθαρχία, υποστήριξη και παροχή κινήτρων. Από την άλλη διαπιστώνουν ότι στα κορίτσια ελλείπει η ισχυρή αυτοεκτίμηση και ότι η προσοχή που τους δίνεται δεν είναι η αρμόζουσα, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία τείνουν να συμμορφώνονται ή και να ενισχύουν τις έμφυλες διαφορές.

Σύμφωνα με την ερευνητική μελέτη των Myhill & Jones (2006) το 62% των βρετανών μαθητών του δείγματος θεώρησε ότι τα αγόρια αντιμετω-

πίζονται αρνητικά σε σχέση με τα κορίτσια, μόλις το 8% προέβη στην αντίθετη εκτίμηση, ενώ το υπόλοιπο 30% δεν διέβλεψε κάποια διαφοροποίηση. Πάντως τις γυναίκες εκπαιδευτικούς η πλειονότητα των μαθητών τις χαρακτηρίζει ως πιο δίκαιες, αμερόληπτες και λιγότερο επηρεαζόμενες από τον παράγοντα φύλο. Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με την ίδια μελέτη αλλά και την έκθεση Ofsted (1993), *Boys and English*, οι καθηγητές έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τα κορίτσια τόσο για την επίδοση όσο και για τη συμπεριφορά εντός της σχολικής αίθουσας, κάτι που, σύμφωνα με τις έρευνα των Arnot & Gubb (2001), Francis (2000) και Warrington & Younger (1996), τα αγόρια το αντιλαμβάνονται και πιστεύουν ότι η διάκριση αυτή είναι άδικη και επιδρά αρνητικά τόσο στην επίδοση όσο και στην αυτοεκτίμησή τους.

Η διαφορετικότητα στη διαμόρφωση των προσδοκιών απορρέει ή απολήγει στην απόδοση των εφηβικών χαρακτηριστικών, τα οποία, όπως προκύπτει από αποτελέσματα ερευνών, είναι για τους εκπαιδευτικούς έμφυλα προσδιορισίμα. Η μελέτη των Borg & Falzon (1993) αποκαλύπτει πολλές συμπεριφορές που κατατάσσονται ως αντρικές ή γυναικείες. Στις πρώτες συγκαταλέγονται η επιθετικότητα, η ενεργητικότητα, η αυθάδεια, η αναζήτηση προσοχής, ενώ στις δεύτερες η ευαισθησία, η νηφαλιότητα, η συνέπεια και η προσπάθεια ικανοποίησης των άλλων. Οι μαθήτριες θεωρούνται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως σκληρότερα και μεθοδικότερα εργαζόμενες και εμπορούμενες από υψηλότερα κίνητρα (Warrington & Younger, 1996). Εκτιμάται επίσης ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη ωριμότητα και διάθεση συνεργασίας στην τάξη, διαθέτουν πιο αναπτυγμένες επικοινωνιακές και μαθησιακές ικανότητες, λειτουργούν πιο οργανωμένα και προγραμματισμένα, μαθαίνουν χωρίς συνεχή αυστηρή παρακολούθηση (αυτοδύναμη μάθηση) και εν γένει ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Barber, 1996, Head, 1996). Όπως παρατηρούν οι Younger et al. (1999) οι καθηγητές πιστεύουν ότι ο ιδανικός μαθητής-τρια είναι εκείνος-η που διαθέτει γυναικεία χαρακτηριστικά, ενώ μερικοί εξ αυτών θεωρούν ως δεδομένη ή φυσική ή ακόμα αναπόφευκτη την έμφυλη υπεροχή των κοριτσιών. Σε τέτοιες περιπτώσεις προβαίνουν συχνά σε άστοχες κατηγοριοποιήσεις με κριτήριο το φύλο εν είδει αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

2. Στόχοι και μέθοδος της έρευνας

Από την προηγηθείσα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η έρευνα σχετικά με το βαθμό και τον τρόπο επίδρασης του φύλου των μαθητών στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών είναι εκτενής. Ωστόσο, περιορισμένη είναι η εμπειρική διερεύνηση αναφορικά με την επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στην εν γένει στάση του απέναντι στο φύλο των μαθητών, στις εκτιμήσεις των οποίων επικεντρώνεται η παρούσα εμπειρική ποσοτική μελέτη προκειμένου να εντοπίσει τυχόν στοιχεία διαφοροποίησης της συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν μέσα από τις προσλαμβάνουσες ενδοσχολικές τους παραστάσεις, εμπειρίες και βιώματα να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο το φύλο τους συνιστά προβλεπτικό παράγοντα του τρόπου αντιμετώπισής τους τόσο από τους άντρες όσο και από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Εξετάζονται καίρια ζητήματα και κρίσιμες πτυχές ενδεχόμενης έμφυλα προσδιορίσιμης διαφορετικότητας ως προς τη διάθεση του χρόνου, τη χρήση ποινών και αμοιβών, την εμπιστοσύνη στις μαθησιακές δυνατότητες, την αμεροληψία στη βαθμολόγηση της σχολικής επίδοσης, την ανάθεση πρωτοβουλιών, την εκδήλωση συμπάθειας, την απόδοση χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, ενώ παράλληλα οι μαθητές/τριες καλούνται να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της επισκόπησης (survey research) με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε εν ώρα εξωσχολικού φροντιστηριακού μαθήματος από 265 μαθητές-τριες (121 αγόρια-45,7% και 144 κορίτσια-54,3%) της Β' και Γ' Λυκείου και των τριών Κατευθύνσεων Σπουδών (Θεωρητική: 96, Θετική: 80 και Τεχνολογική: 85) από τέσσερις περιοχές του Νομού Θεσσαλονίκης (Κέντρο: 89, Ρετζίκι: 60, Καλαμαριά: 64, Πολίχνη: 52), στην κάθε μια από τις οποίες διαμένουν κατά κανόνα κάτοικοι διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Η βασικότερη αιτία της επιλογής μαθητών/τριών των δύο τελευταίων σχολικών τάξεων για το δείγμα της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας υπαγορεύτηκε από τη βάσιμη υπόθεση ότι οι πλούσιες εμπειρίες (καθημερινή επαφή, συνεργασία, διαπροσωπική σχέση, αλληλεπίδραση με το διδακτικό προσωπικό) που έχουν αποκομίσει από την εντεκάχρονη ή δωδεκάχρονη παρουσία τους στις σχολικές αίθουσες έχουν σχεδόν αναπόφευκτα εγείρει ερεθίσματα σκέψης, ανησυχίας και προβληματισμού και συνακόλουθα συντελέσει στη

διαμόρφωση κάποιας εν συνόλω αξιολογικής κρίσης και αποκρυσταλλωμένης εικόνας αναφορικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

3. Ανάλυση των δεδομένων

Στη ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση (με τη συνδρομή του ειδικού προγράμματος *SPSS 14 for Windows*) των εξαρτημένων μεταβλητών του ερευνητικού ερωτηματολογίου (βλ. τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα στον Πίνακα 1), ενώ παράλληλα εντοπίζονται επαγωγικά οι όποιες συσχετίσεις τους με τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος.

Αρχικά, διερευνήθηκε ο βαθμός που ο ετεροβαρής διαθέσιμος χρόνος στους μαθητές με κριτήριο το φύλο τους, όπως προέκυψε από προγενέστερες εμπειρικές μελέτες του αγγλοσαξονικού χώρου που ήδη παρουσιάστηκαν, έχει ισχύ και στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, 2 στις 3 γυναίκες εκπαιδευτικούς διαθέτουν ισόποσα το διδακτικό χρόνο, ενώ σε ποσοστό 14,3 και 19,2% ασχολούνται περισσότερο με τα αγόρια και τα κορίτσια αντίστοιχα. Οι άντρες εκπαιδευτικοί κατά 57,4% αφιερώνουν το ίδιο χρόνο ανεξάρτητα από το φύλο, κατά 30,9% όμως δίδουν βαρύτητα στα κορίτσια και κατά 11,7% στα αγόρια. Φαίνεται λοιπόν αφενός ότι είναι μικρότερο το ποσοστό των καθηγητριών (33,6% έναντι 42,6 των καθηγητών), που, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ερωτωμένων, διαθέτει ετεροβαρώς το διδακτικό χρόνο και αφετέρου ότι οι μαθήτριες είναι εκείνες που ελκύουν την περισσότερη προσοχή τόσο των καθηγητριών όσο κυρίως των καθηγητών.

Στην τροπή των παραπάνω αποτελεσμάτων κρίσιμος αναδεικνύεται ο παράγοντας φύλο των υποκειμένων, καθώς σε στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα ποσοστά αφενός τα κορίτσια αναγνωρίζουν τόσο στις γυναίκες (80,06%, $z=5,3$) όσο και στους άντρες (62,05%, $z=1,9$) εκπαιδευτικούς ισόρροπη στάση ως προς τη διάθεση του χρόνου τους ($\chi^2(2)=31,299$, $p: 0,00$) και αφετέρου τα αγόρια θεωρούν ότι ο χρόνος ενασχόλησης που δέχονται από τους άνδρες (32,2%, $z=4,9$) και τις γυναίκες (39,7%, $z=2,8$) εκπαιδευτικούς είναι μειωμένος ($\chi^2(2)=8,227$, $p: 0,01$) (βλ. Σχήματα 1.1 και 1.2).

Εν συνεχεία οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να εκτιμήσουν αν το φύλο τους επιδρά στο βαθμό ευκολίας με τον οποίο εισπράττουν

τον έπαινο από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι μισοί κατά προσέγγιση δεν έχουν αντιληφθεί καμία έμφυλα προσδιορίσιμη επίδραση. Ωστόσο αξιοπρόσεκτα είναι τα ποσοστά 31,2 και 38,8% που θεωρούν ότι οι μαθήτριες επαινώνται ευκολότερα από τις καθηγήτριες και από τους καθηγητές αντίστοιχα, έναντι των αισθητά χαμηλότερων 18,3 και 12,9% που αντιλαμβάνονται το ακριβώς αντίθετο.

Πολύ σημαντικότερος προκύπτει ο ρόλος του φύλου των εφήβων στη διαμόρφωση των ποινών που τους αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, μόλις το 27,8 και 35,4% των μαθητών/τριών εκτιμούν ότι οι γυναίκες και οι άνδρες εκπαιδευτικοί αντίστοιχα επιπλήττουν με την ίδια ευκολία τα αγόρια και τα κορίτσια. Σύμφωνα με το ιδιαίτερω υψηλό 66,9% των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα οι καθηγήτριες επιδεικνύουν μεγαλύτερη αυστηρότητα απέναντι στους μαθητές, ενώ υψηλό επίσης κρίνεται και το 51% που θεωρεί ότι και οι καθηγητές εκδηλώνουν την ίδια στάση. Αντίθετα, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στις μαθήτριες διέπεται από μεγαλύτερη επιείκεια και ανεκτικότητα.

Οι μισοί περίπου ερωτώμενοι διαβλέπουν στο φύλο τους έναν παράγοντα που συντελεί στη διαφοροποίηση του βαθμού εμπιστοσύνης των δυνατοτήτων τους με τον οποίο περιβάλλονται από τους διδάσκοντες. Το 38% των υποκειμένων έχει την αίσθηση ότι οι καθηγήτριες επιδεικνύουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητριών, έναντι μόλις του 9,1% που πιστεύει το αντίθετο. Περίπου ανάλογη είναι η εικόνα των καθηγητών, με το 33,7% των ερωτωμένων να εκτιμά ότι πιστεύουν περισσότερο στις δυνατότητες των μαθητριών, έναντι του 16,1% που πιστεύει το αντίθετο. Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στο φύλο των υποκειμένων και την υπό διερεύνηση μεταβλητή ($\chi^2(2)=9,020$, $p: 0,01$), καθώς οι μαθητές σε ακόμη υψηλότερο ποσοστό (14,9%, $z=3$ έναντι του 4,2% των μαθητριών) διαβλέπουν την έλλειψη εμπιστοσύνης των καθηγητριών στα αγόρια (βλ. Σχήμα 2).

Αξιοπρόσεκτη σύγκλιση εμφανίζουν τα αποτελέσματα για τις γυναίκες και τους άνδρες εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης της σχολικής επίδοσης. Έξι στους δέκα συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν παρατηρήσει ότι το φύλο τους επιδρά διαφοροποιητικά στη αξιολόγησή τους από τους καθηγητές ή τις καθηγήτριες, ενώ ένας στους τρεις έχει παρατηρήσει ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιείκεια στη βαθμολόγηση των κοριτσιών.

Εξίσου αξιοπρόσεκτη είναι η σύγκλιση που εμφανίζουν τα ευρήματα για τη συμπάθεια που τρέφουν οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί

απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια. Οι μισοί και πλέον ερωτώμενοι δεν έχουν διακρίνει ούτε στους καθηγητές ούτε στις καθηγήτριες την εκδήλωση συμπάθειας ως απόρροια του φύλου των μαθητών. Αντίθετα, το 28,7 και 25,7% των υποκειμένων διαβλέπουν μια τάση των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών αντίστοιχα να τρέφουν ιδιαίτερη συμπάθεια απέναντι στα κορίτσια. Η τάση αυτή γίνεται ακόμη περισσότερο αντιληπτή από τα αγόρια του δείγματος, το 1/3 των οποίων έχει διαμορφώσει την ίδια εικόνα τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, έναντι του 25 ($z=1,8$) και 19,4% ($z=2,5$) των κοριτσιών (βλ. Σχήματα 3.1 και 3.2).

Μόλις το 1/3 των υποκειμένων αποδέχεται ότι οι καθηγήτριες αναθέτουν με την ίδια συχνότητα πρωτοβουλίες τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, ενώ προτίμηση στα τελευταία διαβλέπει το υψηλό 52,8%. Αλλά και οι καθηγητές, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των μαθητών, τείνουν να αποφεύγουν την ανάθεση πρωτοβουλιών στα αγόρια (16,7%) δείχνοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα κορίτσια (41,1%). Κρίσιμος στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων αναδεικνύεται ο παράγοντας φύλο των υποκειμένων, καθώς το 21,5% ($z=3,4$) των μαθητών έναντι του 6,9% των μαθητριών του δείγματος θεωρεί ότι οι γυναίκες καθηγήτριες αναθέτουν συχνότερα πρωτοβουλίες στα αγόρια. Επιπλέον τα κορίτσια σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια (65,3%, $z=4,4$ έναντι 38%) θεωρούν ότι γίνονται αποδέκτες ανάθεσης πρωτοβουλιών από τις καθηγήτριες ($\chi^2(2)=13,023$, $p: 0,00$) (βλ. Σχήμα 4.1). Ακόμη, οι άντρες εκπαιδευτικοί, όπως διαπιστώνει το 23,5% ($z=2,7$) των μαθητών έναντι του 11,1% των μαθητριών του δείγματος, τείνουν να αναθέτουν συχνότερα πρωτοβουλίες στα αγόρια ($\chi^2(2)=22,653$, $p: 0,00$) (βλ. Σχήμα 4.2).

Έπειτα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν από μια λίστα εννέα χαρακτηριστικών εκείνα που, σύμφωνα με τη στάση των εκπαιδευτικών, προσοδιάζουν περισσότερο στους μαθητές, στις μαθήτριες ή το ίδιο και στους δύο (βλ. Πίνακα 2). Στα αποδιδόμενα εφηβικά χαρακτηριστικά λοιπόν που, κατά την εκτίμηση του διδακτικού προσωπικού, διέπουν κυρίως τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα των κοριτσιών συγκαταλέγονται η επιμέλεια (72,1%), η διάθεση συνεργασίας (81,5%), η ωριμότητα (85,3%), η εργατικότητα (70,9%), η ευαισθησία (84,2%) και η πονηριά (55,8%), των μαθητών η ροπή προς την αταξία (78,1%), ενώ μόνο για την ευφυΐα και η φιλοτιμία δεν αναγνωρίζεται κάποια έμφυλη διαφοροποίηση (47,5 και 43,5% αντίστοιχα). Ως ιδιαίτερα σημαντικό στο σημείο αυτό αξιολογείται το εύρημα που φέρει την πλειονότητα των υποκειμένων να διακρίνει στο διδακτικό προσωπικό στάσεις που φανερώνουν νοοτροπίες

και διακρίσεις όχι μόνο με γνώμονα τη συμπεριφορά των υποκειμένων αυτή καθαυτή αλλά και ως απόρροια του φύλου τους.

Τέλος, με τη μοναδική ερώτηση ανοιχτού τύπου που περιλαμβάνονταν στο ερευνητικό ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους εφήβους αξιολογώντας τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις εντός της σχολικής ζωής να αναπτύξουν τις σκέψεις τους αναφορικά με τις αιτίες που καθορίζουν την όποια παρατηρήσιμη διαφορετικότητα στην αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι 211 απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν μετά την προσεκτική τους προσπέλαση ομαδοποιήθηκαν με κριτήριο το θεματικό τους περιεχόμενο ως εξής:

- Σε ποσοστό 21,3% (N=45) οι μαθητές δικαιολογούν τη διαφορετική αντιμετώπιση από τους καθηγητές τους στα διαφορετικά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αγοριών και κοριτσιών. Όπως σημειώνουν, ορισμένα στοιχεία του χαρακτήρα, όπως η συνέπεια, η ωριμότητα, η υπομονή και η υπακοή, ως ένα μεγάλο βαθμό προσδιορίζονται από το φύλο, με συνέπεια ο καθηγητής αναπόφευκτα να διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ανάλογα με το φύλο στο οποίο απευθύνεται.
- Στο ίδιο περίπου ποσοστό (20,4%, N=43) εκτιμούν ότι το διδακτικό προσωπικό προβαίνει συστηματικά σε εμφανείς διαφοροποιήσεις ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών, εξαιτίας της υιοθέτησης στερεότυπων για το φύλο. Η *a priori* αυτή απόδοση στοιχείων της προσωπικότητας, όπως επανειλημμένα υπογραμμίζεται στις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος, καθιστά τους εκπαιδευτικούς ευάλωτους σε συμπεριφορές που διέπονται από προκατάληψη. Έχοντας διαμορφώσει μια μάλλον εξιδανικευμένη εικόνα για τα κορίτσια ως αφοσιωμένα στη μαθησιακή διαδικασία, συνηθίζουν να επιδεικνύουν ανεκτικότητα και επιείκεια απέναντι στις όποιες αταξίες ή κακές τους επιδόσεις, ενώ αντίθετα θεωρώντας τα αγόρια πιο επιρρεπή στις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές τα αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αυστηρότητα.
- Το 18% των υποκειμένων (N=38) υποστηρίζει ότι δεν είναι τόσο το φύλο των μαθητών όσο η σχολική τους επίδοση και η γενικότερη συμπεριφορά τους που συνδιαμορφώνουν τη στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος συνήθως πρώτον αφιερώνει τον περισσότερο διδακτικό χρόνο στους καλούς μαθητές που ανταποκρίνονται στις διδακτικές του μεθόδους, δεύτερον εκδηλώνει ιδιαίτερη συμπάθεια σε παιδιά με βολική συμπεριφορά και τρίτον διακατέχεται από στερεότυπα απέναντι στους καλούς και κακούς μαθητές και εθελουφλεί αγνοώντας άκομψες συμπεριφορές των μεν και επιπλήττοντας ευκολότερα τους δε.

- Το 13,7% των απαντώντων (N=29) αποδίδει τη διαφορετικότητα στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στο φύλο του μαθητή στην ψυχοσύνθεσή τους, όπως αυτή έχει πλέον οριστικά διαμορφωθεί από τα προσωπικά τους βιώματα και από τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος.
- Σε ποσοστό 13,3% (N=28) αποδίδουν τη διαφορετική αντιμετώπιση όταν προέρχεται από τους καθηγητές στην υιοθέτηση στερεοτύπων σχετικά με την έμφυλη ανωτερότητά τους (μισογυνισμός), ενώ όταν προέρχεται από τις καθηγήτριες στη διάθεση των 1κατατρεγμένων1, αδικημένων και αδύναμων γυναικών να υπερασπιστούν και να προστατεύσουν το φύλο τους.
- Τέλος, στο ίδιο ακριβώς ποσοστό ορισμένοι διακρίνουν διαφορετικές συμπεριφορές του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά τις χαρακτηρίζουν τυχαία κυκλοθυμικές, καθώς αδυνατούν να τις αποδώσουν σε συγκεκριμένα αίτια.

4. Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, συγκλίνοντα είναι τα ερευνητικά αποτελέσματα εμπειρικών μελετών, σύμφωνα με τα οποία το φύλο παρουσιάζεται ως κρίσιμος παράγοντας που ασκεί σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της σχέσης αλληλεπίδρασης διδάσκοντα-διδασκόμενου. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρέχουν περισσότερη στήριξη, ανατροφοδότηση και εξατομικευμένη βοήθεια στους μαθητές και στενότερη παρακολούθηση της επίδοσής τους αφιερώνοντάς τους περισσότερο χρόνο, παρά το γεγονός ότι οι μαθήτριες είθισται να επιδεικνύουν ζηρρότερη διάθεση συμμετοχής στην παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία. Παράλληλα αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις για τα κορίτσια και υψηλότερες προσδοκίες τόσο για την επίδοση όσο και για τη συμπεριφορά τους εντός της σχολικής αίθουσας. Αλλά και η απόδοση των εφηβικών χαρακτηριστικών είναι για πολλούς εκπαιδευτικούς έμφυλα προσδιορίσιμη, καθώς στα αγόρια αναγνωρίζονται συμπεριφορές επιθετικότητας, υπερκινητικότητας, αυθάδειας και αναζήτησης προσοχής, ενώ στα κορίτσια ευαισθησίας, νηφαλιότητας, συνέπειας, εργατικότητας, μεθοδικότητας, ωριμότητας, συνεργατικότητας καθώς και διάθεσης πιο αναπτυγμένων επικοινωνιακών και μαθησιακών ικανοτήτων.

Η παρούσα εμπειρική ποσοτική μελέτη εστίασε το ερευνητικό της ενδιαφέρον ειδικά στην ανίχνευση της επίδρασης του φύλου του εκπαιδευτικού στην εν γένει στάση του απέναντι στο φύλο των μαθητών, στον εντοπισμό δηλαδή τυχόν στοιχείων συμπεριφορικής ανισότητας απέναντι σε αγόρια και κορίτσια. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα που συμβάλλουν στη διαφώτιση πολλών ερευνητικών ερωτημάτων. Συνοπτικά, το 1/2 κατά προσέγγιση των υποκειμένων του δείγματος αναγνωρίζει ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τρέφουν συμπάθεια, αποδίδουν επαίνους και εκφράζουν εξ ίσου την πίστη τους στις δυνατότητες των αγοριών και των κοριτσιών, ενώ το 1/3 εκτιμά ότι τα κορίτσια είναι ευνοημένα. Επίσης, ενώ 6 στους 10 περίπου εφήβους δεν πιστεύουν ότι το φύλο τους να δραματίζει κάποιο ρόλο στο χρόνο που τους αφιερώνεται και στον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής τους επίδοσης, 3 στους 10 εκτιμούν ότι το διδακτικό προσωπικό επιδεικνύει μεγαλύτερη αυστηρότητα στη βαθμολόγηση αγοριών και ότι ο διαθέσιμος σε αυτά διδακτικός χρόνος είναι μειωμένος. Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα οι καθηγητές είθισται να επιπλήττουν ευκολότερα τα αγόρια και να αποφεύγουν να αναθέτουν σε αυτά πρωτοβουλίες. Όπως παρατηρεί η μεγάλη πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί με τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά τους εντός της σχολικής αίθουσας φαίνεται να αποδίδουν στα κορίτσια τα χαρακτηριστικά της επιμέλειας, της συνεργατικής διάθεσης, της ωριμότητας, της εργατικότητας, της ευαισθησίας και της πονηρίας, στα αγόρια της ροπής προς την αταξία, ενώ μόνο για την ευφυΐα και τη φιλοτιμία δεν αναγνωρίζεται κάποια έμφυλη διαφοροποίηση. Τέλος οι έφηβοι αποδίδουν την όποια παρατηρήσιμη διαφορετικότητα στην αντιμετώπισή τους από το διδακτικό προσωπικό στους παρακάτω τέσσερις παράγοντες. Πρώτον στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών? δεύτερον στην υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς στερεότυπων για το φύλο με τη διαμόρφωση μιας εξιδανικευμένης εικόνας για τα κορίτσια και τους καλούς μαθητές? τρίτον σε προσωπικά τους βιώματα και σε επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος? τέταρτον στην υιοθέτηση από τους καθηγητές πεποιθήσεων σχετικά με την έμφυλη ανωτερότητά τους και στη διάθεση από τις καθηγήτριες να υπερασπιστούν το φύλο τους.

Αν οι εκτιμήσεις των υποκειμένων του δείγματος αναφορικά με την άνιση-διαφορετική στάση που εισπράττουν από το εκπαιδευτικό προσωπικό (ακόμη κι αν η διαφορετική αντιμετώπιση δεν λαμβάνει καθολική διάσταση, είναι όμως υπολογίσιμη) αντικατοπτρίζουν την πραγματική

σχολική εικόνα, τότε εντείνεται η ανάγκη ενδοσχολικής αντιμετώπισης των στερεοτύπων του φύλου. Πληθώρα εμπειρικών ερευνών δείχνει ότι η κατάλληλη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού -ως βασικού και άμεσα υπεύθυνου για την προαγωγή του διδακτικού προγράμματος- συντελεί στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικά υγιούς σχολικού κλίματος που συμβάλλει αφενός στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και στη δημιουργία δεκτικότερης στάσης προς τη μάθηση και αφετέρου στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, στη χαλύβδωση της αίσθησης ότι ανήκουν στην τάξη και στην ομαλότερη επίτευξη κοινωνικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής (Eccles et al., 1993, Wang et al., 1994, Pierce, 1994, Lynch & Cicchetti, 1997, Pace et al., 1999). Προϋπόθεση όμως για τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος είναι η πραγμάτωση ίσης και δίκαιης μεταχείρισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, η απαγκίστρωσή του δηλαδή από συμπεριφορές έμφυλων διακρίσεων και στερεοτύπων.

Καθώς οι ψυχοκοινωνικές βάσεις δόμησης των στάσεων αποδοχής απόψεων και αξιών τίθενται νωρίς, με τη θετική συναισθηματική ταύτιση των παιδιών στην αρχή με συγκεκριμένα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός τους και σταδιακά με τη γενίκευση της στάσης αυτής με το διδακτικό προσωπικό (Κελπανίδης, 2002, σσ. 188 και 195), η αντιμετώπιση του φύλου στο σχολείο τα οδηγεί στην υιοθέτηση και ανάπτυξη στάσεων, απόψεων και σκέψεων για τον εαυτό τους που τα ακολουθεί σε όλη τους τη ζωή (Lips, 1997, Paludi, 1998, Unger & Crawford, 1996). Στο πλαίσιο λοιπόν της μετάδοσης των πολιτιστικών στοιχείων της κοινωνίας και της διαμόρφωσης αξιών -ως βασικών λειτουργικών συμβολών του εκπαιδευτικού συστήματος- είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός -ως κύριος συντελεστής της διδακτικής διαδικασίας- να μεταδίδει με τη συνολική εργασιακή και επαγγελματική του παρουσία στους μαθητές στάσεις και συμπεριφορές απαλλαγμένες από έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα.

Βιβλιογραφία

- Ainscrow M., «Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field», στο Clark C., Dyson A. & Milward M. (eds), *Theorizing special education*, Routledge, London, 1998.
- Arnot M. & Gubb J., *Adding value to boys' and girl education. A gender and achi-*

- evement project in West Sussex, West Sussex County Council, Chichester, 2001.
- Barber M., *The learning game: arguments for an education revolution*, Victor Gollancz, London, 1996.
- Bennett C.K. & Bennett J.A., *Teachers' attributions and beliefs in relation to gender and success of students*, Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 1994.
- Borg M.G. & Falzon J.M., «A factor analytic study of teachers' perception of pupils' undesirable behaviors: A rejoinder to Langfeldt», *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1993, σελ. 513-518.
- Boustead M., «Who talks?», *English in Education*, 23:1, 1989, σελ. 41-45.
- Brah A. & Deem R., «Towards anti-sexist and anti-racist schooling», *Critical Social Policy*, 6, 1986, σελ. 66-79.
- Brophy J., «Interactions of male and female students with male and female teachers», στο Wilkinson, L. & Marrett, C. (Eds.), *Gender influences in Classroom Interactions*, Academic Press, New York, 1985.
- Clark C.M. & Peterson P.J., «Teachers' thought processes», σελ. 255-296, Wittrock M. (ed), *Third handbook or research on teaching*, Macmillan, New York, 1986.
- Coltrane S., *Gender and families*, Pine Forge Press, London, 1997.
- Eccles J.S., Midgely C., Wigfield A., Buchanan C.M., Reuman D., Flanagan C. & Maclver D., «Development during adolescence: The impact of stage environment fit on adolescents' experiences in schools and families», *American Psychologist*, 48, 1993, σελ. 90-101.
- Fennema R., Peterson P., Carpenter T. & Lubinski C., «Teachers' attributions and beliefs about girls, boys and mathematics», *Educational Studies in mathematics*, 21, 1990, σελ. 55-69.
- Francis B., *Boys, girls and achievement. Addressing the classroom issues*, Routledge, Farmer London, 2000.
- Good T, Sikes N. & Brophy J., «Effects on teacher sex and student sex on classroom interaction», *Journal of Educational Psychology*, 64, 1973, σελ. 74-87.
- Gore D. & Roumagoux D. (1983), «Wait time as a variable in sex related differences during fourth grade mathematics instruction», *Journal of Educational Research*, 76:5, σσ. 273-275.
- Graham S. & Folkes V., *Attribution theory: application to achievement, mental health and interpersonal conflict*, Hillsdale, N.J.: LEA, 1990.
- Groeschl T. & Wetenkamp J., «Experience vs Inexperience: Teacher perception of male and female students' behavior», *Journal of Undergraduate Research*, 2001, σελ. 51-56.

- Head J., «Gender identity and cognitive style», στο Murphy, P. & Gipps, C. (eds), *Equity in the classroom: towards an effective pedagogy for boys and girls*, Falmer, London, 1996.
- Hess B. & Ferree M. (Eds), *Analyzing gender*, Newbury Park: Sage, 1987.
- Jackson D. & Salisbury J., «Why should secondary schools take working with boys seriously», *Gender & Education*, 8:1, 1996, σελ. 103-115.
- Kelly A., «Gender differences in teacher pupil interactions: A meta-analytic review», *Research in Education*, 39, 1988, σελ. 1-23.
- Κελπανίδης Μ., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- Kruse A.M., «We have learned not just to sit back twiddle our thumbs and let them take over», *Gender and Education*, 4:1, 1992, σελ. 81-103.
- La France M., «School for scandal: differential experiences for females and males», *Gender & Education*, 3:1, 1991, σελ. 3-13.
- Lips H.M., *Sex and gender: An introduction*, Mountain View, CA: Mayfield, 1997.
- Lynch M. & Cicchetti, D., «Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students», *Journal of School Psychology*, 35, 1997, σελ. 81-99.
- Mac an Ghail M., «The making of men: masculinities, sexualities and schooling», Open University Press, Buckingham, 1994.
- Marland M., *Sex differentiation and schooling*, Heinemann Educational Books, London, 1983.
- Merrett F. & Wheldall K., «Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls», *Educational Review*, 44:1, 1992.
- Myhill D. & Jones S., «She doesn't shout an no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom», *Cambridge Journal of Education*, 36:1, 2006, σελ. 99-113.
- Ofsted, *Boys and English*, DFE, London, 1993.
- Pace T.M., Mullins L.L., Beeseley D., Hill J.S. & Garson K., «The relationship between children's emotional and behavioural problems and the social responses of elementary school teachers», *Contemporary Educational Psychology*, 24, 1999, σελ. 140-155.
- Paludi M.A., *The psychology of women*, Upper Saddle River, Prentice Hall, 1998.
- Pickering J., *Raising boys' achievement*, Network Educational Press, Stafford, 1997.
- Potvin P., Fortin L., Marcotte D. & Royer E., «Teachers' attitude toward students at risk of school dropout», *International Conference on Psychology*, Israel: Haifa, 2000.
- Potvin P. & Rousseau R., «Attitudes des enseignants envers les élèves en dif-

- ficulté scolaire», *Revue Canadienne De l' éducation*, 18:2, 1992, σελ. 132-149.
- Rodriguez N., «Gender Differences in Disciplinary Approaches», ERIC Document SP041019, 2002.
- Sadker M.P. & Sadker D.M., «Sexism in the schoolroom of the 80s», *Psychology Today*, 19:3, 1985, σελ. 54-57.
- Sadker M.P. & Sadker D.M., *Falling at fairness: How schools cheat girls*, Touchstone, New York, 1994.
- Scott E. & McCollum H., «Making it happen: Gender equitable classrooms», στο Biklen S.K. & Pollard D., *National society for the study of education*, University of Chicago Press, Chicago, 1993.
- Spender D., *Invisible women: the schooling scandal*, Writers and Readers, London, 1982.
- Unger R. & Crawford M, *Women and gender: A feminist psychology*, McGraw-Hall, New York, 1996.
- Wang M.C., Haertel G.D., & Walberg H.J., «Educational resilience in inner cities», σελ. 45-72, στο Wang, M.C.& Gordon, E.W. (Eds), *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, 1994.
- Warrington M. & Younger M., «Gender and achievement: the debate at GCSE», *Education Review*, 10:1, 1996, σελ. 21-27.
- Weiner G., *Feminisms in education*, Open University Press. Buckingham, 1994.
- Younger M., Warrington M. & Williams J., «The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric?», *British Journal of sociology of Education*, 20:3, 1999, σελ. 325-341.

Απόψεις των μαθητών/τριών της Β΄ και Γ΄ Λυκείου για την επίδραση του φύλου

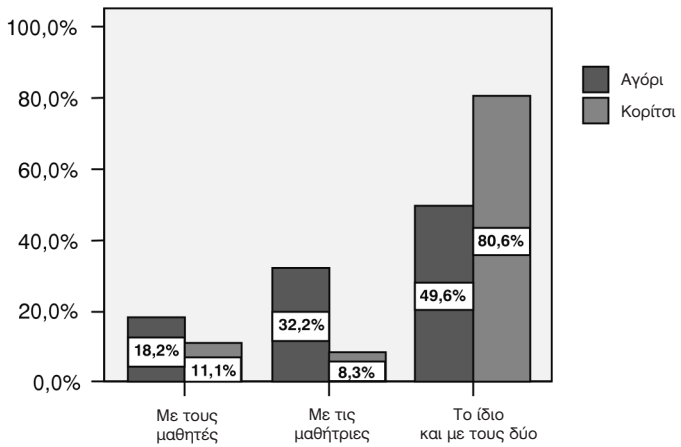
Παράρτημα

Πίνακας 1.

	Τους μαθητές	Τις μαθήτριες	Το ίδιο και τους δύο
Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με	14,3	19,2	66,4
Συνήθως οι άντρες εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με	11,7	30,9	57,4
Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ευκολότερα επαινούν περισσότερο	18,3	31,2	50,6
Συνήθως οι άντρες εκπαιδευτικοί ευκολότερα επαινούν περισσότερο	12,9	38,8	48,3
Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ευκολότερα επιπλήττουν περισσότερο	66,9	5,3	27,8
Συνήθως οι άντρες εκπαιδευτικοί ευκολότερα επιπλήττουν περισσότερο	51,0	13,7	35,4
Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο στις δυνατότητες	9,1	38,0	52,9
Συνήθως οι άντρες εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο στις δυνατότητες	16,1	33,7	50,2
Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ευκολότερα βαθμολογούν καλύτερα	8,3	32,5	59,2
Συνήθως οι άντρες εκπαιδευτικοί ευκολότερα βαθμολογούν καλύτερα	6,0	32,5	61,5
Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμπαθούν περισσότερο	18,1	28,7	53,2
Συνήθως οι άντρες εκπαιδευτικοί συμπαθούν περισσότερο	18,9	25,7	55,5
Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συχνότερα αναθέτουν πρωτοβουλίες	13,6	52,8	33,6
Συνήθως οι άντρες εκπαιδευτικοί συχνότερα αναθέτουν πρωτοβουλίες	16,7	41,1	42,2

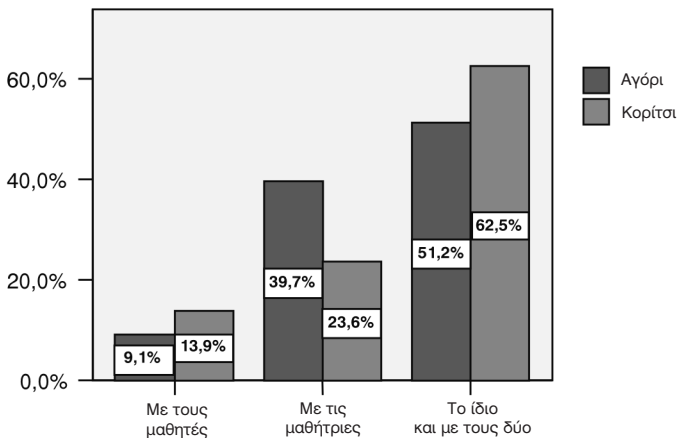
Δημήτρης Κυρίτσης

Σχήμα 1.1. Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με τους μαθητές, με τις μαθήτριες ή το ίδιο και με τους δύο; Κατανομή των απαντήσεων ως προς το φύλο των υποκειμένων του δείγματος.



$\chi^2(2)=31,299$, $p: 0,00$, Cramer's $V=0,34$.

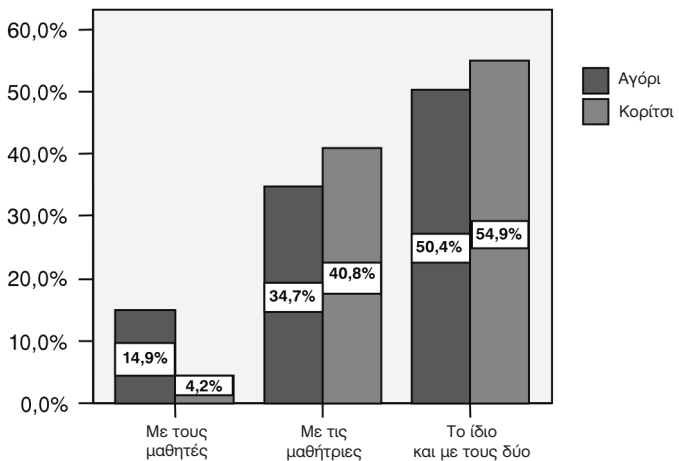
Σχήμα 1.2. Συνήθως οι άντρες εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με τους μαθητές, με τις μαθήτριες ή το ίδιο και με τους δύο; Κατανομή των απαντήσεων ως προς το φύλο των υποκειμένων του δείγματος.



$\chi^2(2)=8,227$, $p: 0,01$, Cramer's $V=0,20$.

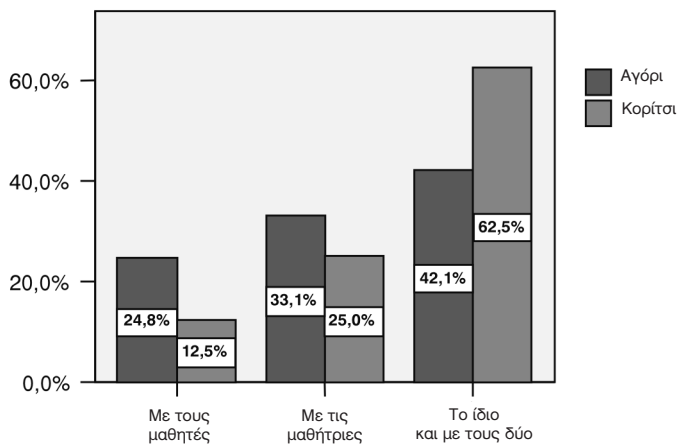
Απόψεις των μαθητών/τριών της Β΄ και Γ΄ Λυκείου για την επίδραση του φύλου

Σχήμα 2. Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο στις δυνατότητες των μαθητών, των μαθητριών ή και των δύο εξίσου; Κατανομή των απαντήσεων ως προς το φύλο των υποκειμένων του δείγματος.



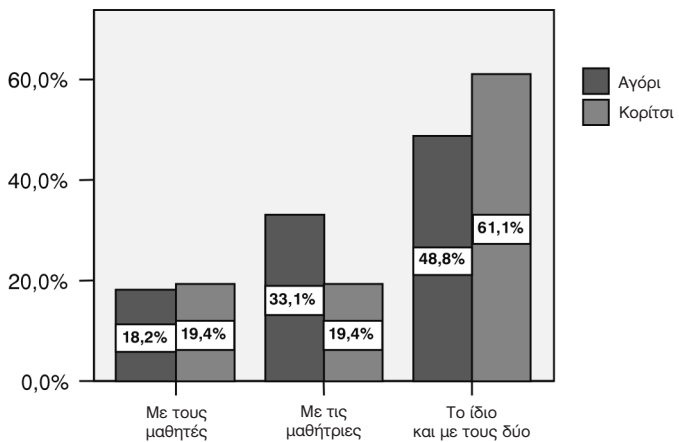
$\chi^2(2)=9,020$, $p: 0,01$, Cramer's $V=0,22$.

Σχήμα 3.1. Συνήθως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμπαθούν περισσότερο τα αγόρια, τα κορίτσια ή το ίδιο και τους δύο; Κατανομή των απαντήσεων ως προς το φύλο των υποκειμένων του δείγματος.



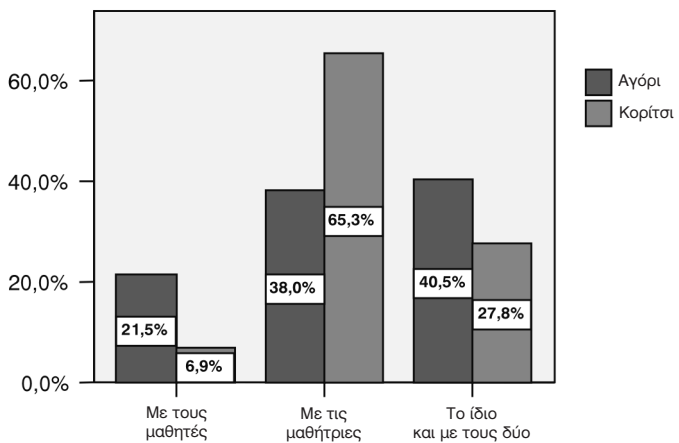
$\chi^2(2)=12,093$, $p: 0,00$, Cramer's $V=0,22$.

Σχήμα 3.2. Συνήθως οι άντρες εκπαιδευτικοί συμπαθούν περισσότερο τα αγόρια, τα κορίτσια ή το ίδιο και τους δύο; Κατανομή των απαντήσεων ως προς το φύλο των υποκειμένων του δείγματος.



$\chi^2(2)=6,612$, $p: 0,03$, Cramer's $V=0,17$.

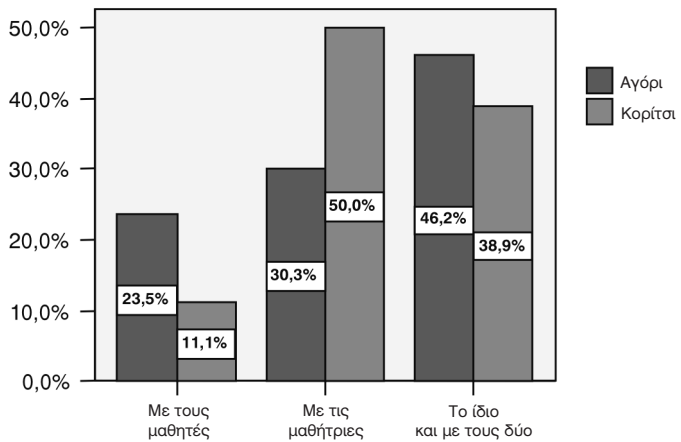
Σχήμα 4.1. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συχνότερα αναθέτουν πρωτοβουλίες στους μαθητές, στις μαθήτριες ή το ίδιο και στους δύο; Κατανομή των απαντήσεων ως προς το φύλο των υποκειμένων του δείγματος.



$\chi^2(2)=22,653$, $p: 0,00$, Cramer's $V=0,30$.

Απόψεις των μαθητών/τριών της Β΄ και Γ΄ Λυκείου για την επίδραση του φύλου

Σχήμα 4.2. Οι άντρες εκπαιδευτικοί συχνότερα αναθέτουν πρωτοβουλίες στους μαθητές, στις μαθήτριες ή το ίδιο και στους δύο; Κατανομή των απαντήσεων ως προς το φύλο των υποκειμένων του δείγματος.



$\chi^2(2) = 13,023$, $p = 0,00$, Cramer's $V = 0,23$.

Πίνακας 2. Συνήθως τους παρακάτω χαρακτηρισμούς οι εκπαιδευτικοί τους αποδίδουν κυρίως στους μαθητές, στις μαθήτριες ή το ίδιο και στους δύο; Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος.

	Τους μαθητές	Τις μαθήτριες	Το ίδιο και τους δύο
Επιμελής	23,4	72,1	4,5
Συνεργάσιμος	13,2	81,5	5,3
Ώριμος	10,9	85,3	3,8
Φιλότιμος	29,1	27,2	43,8
Εργατικός	16,6	70,9	12,5
Ευφυής	25,3	27,2	47,5
Ευαίσθητος	6,0	84,2	9,8
Άτακτος	78,1	15,1	6,8
Πονηρός	16,2	55,8	27,9