

Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στη διατήρηση ή μη στερεοτυπικών αντιλήψεων

Δήμητρα Κωτσιοπούλου

Εκπαιδευτικός Π60

Med στη Θεωρία Πρακτική και Αξιολόγηση

MSc στη Δημόσια Διοίκηση

Med στην Ψηφιακή Αφήγηση

d.kotsiopolou@gmail.com

Περίληψη

Το εν λόγω άρθρο αφορά στον ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης στη διατήρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων της έμφυλης ταυτότητας και, παράλληλα, επιχειρεί, με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, να καταδείξει τη σημασία της ανατροπής της υπάρχουσας κατάστασης, με στόχο να αποφευχθούν ανώφελοι περιορισμοί στην ομαλή εξέλιξη των παιδιών. Γίνεται λόγος για τη συμβολή των εκπαιδευτικών στη διατήρηση των έμφυλων στερεοτύπων μέσω της συμπεριφοράς τους, καθώς, επίσης, και για τη σημασία της επιλογής κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην προσπάθεια αποκατάστασης της ομαλότητας και της ισότητας των φύλων.

Λέξεις-κλειδιά: στερεοτυπικές αντιλήψεις, έμφυλη ταυτότητα, προσχολική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η ταυτότητα του φύλου διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη ζωή των μικρών παιδιών, διαμορφώνοντας τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά τους, με βάση το τι πραγματικά θεωρούν ότι σημαίνει να είναι κανείς κορίτσι ή αγόρι. Πολλοί κοινωνικοί παράγοντες, όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι, συμβάλλουν στην ενίσχυση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο. Η έμφυλη κοινωνικοποίηση, η οποία αποτελεί κοινωνικά κατασκευασμένο φαινόμενο, επιδρά σε όλα τα άτομα στη σύγχρονη κοινωνία (Chick, Heilman-Houser, & Hunter, 2002). Η κοινωνική κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας ξεκινά να γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία και μάλιστα αρκετά νωρίς, με ορισμένους ερευνητές να σημειώνουν ότι ξεκινά ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής, εφόσον οι γονείς δίνουν το όνομα στο παιδί και αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα του συμπεριφέρονται αναφορικά με το φύλο. Κατά κάποιον τρόπο, οι γονείς μεταφέρουν και επικοινωνούν τις δικές τους απόψεις και αντιλήψεις σε σχέση με τους έμφυλους ρόλους, στο παιδί, χωρίς να του δίνουν τη δυνατότητα να διαμορφώσει τις δικές του (Zosuls, Miller, Ruble, Martin, & Fabes, 2011).

Στη συνέχεια, τόσο οι συνομήλικοι όσο και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων των παιδιών για τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα, την οποία καλούνται να αναπτύξουν για να συμβαδίσουν με το βιολογικό τους φύλο. Οι επιλογές των κειμένων, ο τρόπος υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος, τα παιχνίδια και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και, ειδικά, η ενίσχυση συγκεκριμένων συμπεριφορών επιδρά με πολύ ισχυρό τρόπο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών



για τις αποδεκτές συμπεριφορές με βάση το φύλο τους και, κατά συνέπεια, διαμορφώνει, τελικά, τη συμπεριφορά τους (Halim, Ruble, Tamis-LeMonda, & Shrout, 2013).

2. Ταυτότητες φύλου και παιδιά προσχολικής ηλικίας

Στη βιβλιογραφία συναντώνται αρκετές προσεγγίσεις αναφορικά με την κατανόηση των τρόπων, μέσω των οποίων τα παιδιά ξεκινούν να αναγνωρίζουν και να βιώνουν το φύλο. Η επιστημονική έρευνα γύρω από την έννοια της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου στα παιδιά έχει τις ρίζες της σε ένα εύρος άλλων επιστημών και, συγκεκριμένα, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής.

Τα παιδιά φαίνεται πως ξεκινούν να αντιλαμβάνονται τις έμφυλες συμπεριφορές κατά την ηλικία των 2 με 3 ετών (Bhana, 2016). Η κατανόηση του φύλου, όμως, δείχνει να αναπτύσσεται, να εξελίσσεται και σταδιακά να παγιώνεται, καθ' όλη τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά ξεκινούν να αντιλαμβάνονται, να κατηγοριοποιούν, να συντάσσονται και να διαχωρίζονται από τους συνομηλίκους τους με βάση το φύλο και τις σχετικές προσδοκίες, οι οποίες αντιλαμβάνονται ότι συνδέονται με αυτό (Farago, 2016). Η κατανόηση των παιδιών για τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα αποτελεί μια διαδικασία ατομική και εσωτερική και τα παιδιά ξεκινούν να καταλαβαίνουν το φύλο μέσω από αλληλεπιδράσεις και συζητήσεις με άλλα άτομα, καθώς, επίσης, και μέσα από την παρατήρηση των ατόμων γύρω τους, της κοινωνίας αλλά και τις αναπαραστάσεις του φύλου στην εμπορική κουλτούρα (Blaise, 2009).

Τα παιδιά συχνά υιοθετούν και ενδύονται τις στερεοτυπικές ταυτότητες του φύλου με βάση αυτές τις εμπειρίες, τις οποίες, στη συνέχεια, συνεχίζουν να κατανοούν με τον ίδιο τρόπο το τι θα πρέπει να συνεπάγονται οι ρόλοι των φύλων (Bhana, 2016). Η εκμάθηση του φύλου ενδέχεται να αποτελεί έναν συνεχή αγώνα για τα παιδιά, προκειμένου να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τα μηνύματα γύρω τους (Farago, 2016). Η προσπάθεια αυτή είναι ορατή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης και η συγκεκριμένη κατανόηση των φύλων ενισχύεται από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά επιβραβεύονται, επειδή συμπεριφέρονται με τρόπο «κατάλληλο» αναφορικά με το φύλο τους, ενώ έρχονται αντιμέτωπα με συνέπειες όταν αποκλίνουν (Ewing & Taylor, 2009). Η τάση αυτή των εκπαιδευτικών ενδεχομένως να είναι και περισσότερο διακριτική ή και ανεπαίσθητη, υπό την έννοια του ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ανέχεται συγκεκριμένες συμπεριφορές από ένα παιδί αλλά όχι από ένα άλλο.

Είναι, επομένως, ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν στη συμπεριφορά τους πιθανά περιοριστικά στερεότυπα, τα οποία συνηθίζουν να επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούν να αντιτάξουν μη περιοριστικά μηνύματα στις στερεοτυπικές τάσεις του σχολικού περιβάλλοντος, έτσι, ώστε, να επιτρέπουν στα παιδιά να διερευνούν και να ανακαλύπτουν σταδιακά την προσωπική τους ταυτότητα σε σχέση με το φύλο, δίχως να περιορίζονται από τις προϋπάρχουσες ιδέες του περιβάλλοντός τους σε σχέση με τις προσδοκίες των φύλων. Ο εντοπισμός αυτών φαίνεται να είναι το κλειδί για το ξεκίνημα της προσπάθειας ανατροπής τους. Βέβαια, πρόκειται για μια εξαιρετικά δύσκολη προσπάθεια, καθότι τα παιδιά έχουν ήδη υιοθετήσει αρκετές στερεοτυπικές συμπεριφορές ακούσια μέσω της οικογένειας αλλά και μέσα από την ποπ (δημοφιλή) κουλτούρα της σύγχρονης εποχής, η οποία προβάλλεται συνεχώς από την πληθώρα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης καθώς και τα κοινωνικά δίκτυα.



Πιο αναλυτικά, η ποπ κουλτούρα μπορεί να έχει ισχυρή επιρροή στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου των μικρών παιδιών (Prioletta, 2015). Μέσα από την παρακολούθηση ταινιών, τηλεοπτικών εκπομπών, παιχνιδιών, βιβλίων και πολλών άλλων, τα παιδιά κατακλύζονται καθημερινά από στερεοτυπικά μηνύματα, τα οποία εμπεριέχουν έμφυλες προσδοκίες, ενώ σε πολλές περιπτώσεις είναι και αντιφατικά μεταξύ τους, όπως, λόγου χάρη, στη δημοφιλή παιδική ταινία «Ψυχρά και Ανάποδα» (“Frozen”), στην οποία προβάλλονται στερεότυπα φύλου, ενώ, παράλληλα, μεταδίδονται φεμινιστικά μηνύματα (Rudloff, 2016). Αναμφίβολα, αντιθέσεις, όπως αυτή, είναι δυνατόν να μπερδέψουν τα παιδιά αλλά, γενικότερα, η προβολή στερεοτυπικών συμπεριφορών σε σχέση με το φύλο στην ποπ κουλτούρα είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει τα μικρά παιδιά στο συμπέρασμα ότι υπάρχει τρόπος να συμπεριφέρονται για να "ανήκουν" σε ένα συγκεκριμένο φύλο. Κάτι τέτοιο αφορά και το σχολικό πλαίσιο, εφόσον, ακόμα και μέσα σε αυτό, η ποπ κουλτούρα αναπαράγεται και είναι πιθανόν να προκαλέσει στρες στα παιδιά, τα οποία αισθάνονται ότι πρέπει να αναμετρηθούν με τις προβαλλόμενες προσδοκίες που συνδέονται με τις έμφυλες συμπεριφορές (Servos, Dewar, Bosacki, & Coplan, 2016).

3. Εκπαιδευτικοί και έμφυλες διακρίσεις

Η συμβολή των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στον περιορισμό των στερεοτύπων σε σχέση με το φύλο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί φέρνουν μαζί τους τις δικές τους εμπειρίες ζωής, τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο και τον δικό τους προσωπικό τρόπο, με τον οποίο κατανοούν το φύλο. Ένας παράγοντας που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ταυτότητα φύλου των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι οι προκαταλήψεις του φύλου, οι οποίες προέρχονται από βαθιά ριζωμένες αξίες και πεποιθήσεις (Snowmanetal, 2009). Οι αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την ίδια την επίγνωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα φύλου αλλά και τον αριθμό των ευκαιριών μέσω των οποίων μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να θέσουν σε αμφισβήτηση τους περιορισμούς τους στερεοτυπικού προτύπου του φύλου. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και να ασχοληθούν συνειδητά, έτσι, ώστε οι ευκαιρίες που δίνουν στα παιδιά μέσα από το παιχνίδι και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες να μην περιορίζουν και να μη θέτουν στενά όρια, κατευθύνοντας τα παιδιά στις στερεοτυπικές προσδοκίες του κοινωνικού φύλου. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν τους τρόπους, με τους οποίους οι πρακτικές τους ενδέχεται να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ανεξάρτητα από το βιολογικό τους φύλο (Tonyan & Howes, 2003).

Οι Davis και Robinson (2010) υποστήριξαν ότι από τη στιγμή που γεννιούνται τα παιδιά τοποθετούνται αυτόματα μέσα σε ένα σύστημα γεμάτο από σημάδια, τα οποία προωθούν την ετεροφυλοφιλία και τις κανονιστικές εκφράσεις του φύλου. Ο Blaise (2009) τόνισε ότι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας συχνά δεν παρατηρούν την απόλαυση και την ευχαρίστηση που βιώνουν τα παιδιά, ενώ εκφράζονται και διατυπώνουν ελεύθερα τις δικές τους απόψεις και προσπαθούν να συνθέσουν τη δική τους προσωπική οπτική για τις διαστάσεις της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας και, τελικά, το τι σημαίνει για εκείνα να είναι κανείς κορίτσι και αγόρι. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εμποδίσουν την παγίωση των στερεοτυπικών προτύπων του φύλου.



Επιπλέον, η μη ενασχόληση με τις διαφορετικές εκφάνσεις του φύλου και της σεξουαλικότητας στο σχολείο κρίνεται μάλλον προβληματική, καθώς τα παιδιά ενδέχεται να μεγαλώσουν, έχοντας αποδεχτεί παραπλανητικές υποθέσεις και έχοντας, παράλληλα, χάσει τη δυνατότητα να αποδέχονται οποιεσδήποτε σχετικές αποκλίσεις. Ακόμα, είναι πιθανόν τα παιδιά, τα οποία αγωνίζονται να βρουν και να κατανοήσουν τη δική τους ταυτότητα και αναρωτιούνται πού ανήκουν τα ίδια ή το οικογενειακό τους πλαίσιο, να βιώσουν εκφοβισμό, βία και αυτό-αμφισβήτηση, όλα βασισμένα στην έμφυλη ταυτότητα (Ferfolja & Robinson, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας αποδεχτεί τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά θα πρέπει και μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση των προσωπικών νοητικών κατασκευών για τις ταυτότητες του φύλου και της σεξουαλικότητας, φαίνεται να είναι περισσότερο πρόθυμοι να προωθήσουν την κριτική στάση των παιδιών απέναντι στα στερεοτυπικά πρότυπα και τις παραδοσιακές σχέσεις δύναμης, τις οποίες τα παιδιά θα πρέπει να βοηθηθούν, έτσι, ώστε να τις διακρίνουν ξεκάθαρα (De Palma & Atkinson, 2010).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν και τις δικές τους προσωπικές μάχες και εσωτερικές συγκρούσεις και είναι δύσκολο και, ενίοτε, αδύνατο να υλοποιήσουν την ιδεατή προώθηση της κριτικής σκέψης αναφορικά με τις έμφυλες ταυτότητες, δίχως τη στήριξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο υποστηρίζει αυτήν την προσπάθεια (Janmohamed, 2010). Η αμφισβήτηση των στερεοτύπων και των σχετικών περιοριστικών προσδοκιών στην προσχολική εκπαίδευση, οι οποίες συνδέονται με τις έμφυλες ταυτότητες, δεν αποτελεί μια απλή υπόθεση, καθώς δεν πρόκειται για απλές συζητήσεις με τα παιδιά μικρών ηλικιών, στις οποίες προτρέπονται να σκεφτούν κριτικά σε σχέση με την έμφυλη ταυτότητα, τους ρόλους των φύλων και τους διαφορετικούς τύπους οικογένειας, ακόμα, όμως, κι αυτές οι συζητήσεις δε γίνονται στην πραγματικότητα, λόγω των προαναφερθέντων εμποδίων (Martino & Cumming-Potvin, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα κορίτσια ως παιδιά με καλύτερη συμπεριφορά, υψηλότερα κίνητρα, λιγότερο απαιτητικά και, άρα, συγκεντρώνουν λιγότερη προσοχή σε σχέση με τα αγόρια (Gray & Leath, 2004). Επιπλέον, είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί με τη στάση και τη συμπεριφορά τους στηρίζουν και διατηρούν την κοινή πεποίθηση ότι τα χαρακτηριστικά της νοημοσύνης εφευρετικότητα είναι ιδιότητες περισσότερο των αγοριών. Αυτό πιθανότατα έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια με τον καιρό να αποφεύγουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, διότι έχουν σχεδόν πεισθεί ότι δεν μπορεί να είναι πάρα πολύ ευφυή (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017). Η διατήρηση των στερεοτύπων, τα οποία υπαγορεύουν την ανδρική ευφυΐα στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και τη γυναικεία υπεροχή στα μαθήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα, είναι πιθανό να περιορίσει μελλοντικές επαγγελματικές προοπτικές, καθώς τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι γυναίκες ασχολούνται σε πολύ μικρότερο βαθμό με αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά, η φυσική και η μηχανική (Retelsdorf, Schwartz, & Asbrock, 2015). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα και θα πρέπει να προσπαθούν να προτρέψουν τα παιδιά να παίξουν ή να ασχοληθούν με κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό, το οποίο να παραβλέπει τα κανονιστικά πρότυπα του φύλου και να ανταποκρίνεται στα ευρύτερα ενδιαφέροντα των παιδιών, προωθώντας την ανάπτυξή τους (Bianetal, 2017).

4. Αναλυτικό πρόγραμμα - Παιδαγωγικό υλικό



Σύμφωνα με το Ν.1566/85, ο οποίος υπαγορεύει το θεσμικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο σκοπός και των δύο αυτών βαθμίδων είναι να συμβάλλουν κατά το δυνατόν, έτσι, ώστε όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του φύλου και της καταγωγής, να αναπτυχθούν ολόπλευρα, ομαλά και αρμονικά, αναφορικά με τις διανοητικές και ψυχοσωματικές τους δυνάμεις και, κατά συνέπεια και εν καιρώ, να επιτύχουν την εξέλιξή τους ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να αποτελέσουν ενεργοί και χρήσιμοι πολίτες του αύριο.

Η διδακτική πράξη στο νηπιαγωγείο υλοποιείται καθημερινά μέσα από δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο ορίζει ένα γενικό πλαίσιο και ένα σύνολο στόχων, οι οποίοι αναφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, το Υπουργείο Παιδείας δεν ορίζει συγκεκριμένα σχολικά βιβλία για το νηπιαγωγείο. Ωστόσο, ενδείκνυται η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, μικρών ιστοριών και παραμυθιών, μέσα από τη διδακτική επεξεργασία των οποίων πραγματοποιείται η προώθηση της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης των νηπίων, η καλλιέργεια της αισθητικής τους και, εν τέλει, η επίτευξη των αντίστοιχων παιδαγωγικών στόχων. Για τον λόγο αυτό, το βιβλίο θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Κοτρωνίδου, 2012).

Η επιστημονική βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί εκτενώς με το ζήτημα του φύλου στην παιδική λογοτεχνία. Οι παλαιότερες σχετικές μελέτες, οι οποίες επικεντρώνονται στο χαρακτηριστικό του φύλου των χαρακτήρων, διερευνούν τους ρόλους που οι χαρακτήρες αναλαμβάνουν στην πλοκή. Όμως, ο τρόπος απεικόνισης των αγοριών και κοριτσιών ή των ανδρών και γυναικών αντανακλά και την αντιληπτή θέση τους στο κοινωνικό σύστημα. Συνήθως, οι ρόλοι αυτοί είναι στερεοτυπικοί και αυστηροί κι, έτσι, οι ανδρικοί χαρακτήρες παρουσιάζονται ως δυνατοί, σκληροί, επιθετικοί, ανεξάρτητοι, ευφυείς και με περιορισμένα συναισθήματα. Αντίθετα, στους θηλυκούς χαρακτήρες τονίζεται έντονα η ομορφιά, η ηρεμία, ο συναισθηματισμός, η ευαλωτότητα και η παθητικότητα (Nikolajeva, 2005).

Εντούτοις, οι πιο σύγχρονοι συγγραφείς δείχνουν να απομακρύνονται από τη στερεοτυπική απεικόνιση των φύλων και αποτολμούν να προωθήσουν την ισότητα μεταξύ αυτών. Η συμπεριφορά του αγοριού και του κοριτσιού δεν τίθεται σε αυστηρά όρια, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι γυναικείοι χαρακτήρες παρουσιάζονται να διαθέτουν γνώρισμα, τα οποία στερεοτυπικά αποδίδονται στους άνδρες, χωρίς, ωστόσο, να συναντάται το αντίστροφο (Κανατσούλη, 1999).

Η επίδραση της παιδικής λογοτεχνίας κρίνεται ισχυρή και συνήθως οι χαρακτήρες των ιστοριών και των παραμυθιών λειτουργούν ως πρότυπα ανδρισμού και θηλυκότητας για τα μικρά παιδιά, τα οποία, όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες, διδάσκονται άτυπα τις κοινωνικές νόρμες μέσω των παιδικών βιβλίων (Aina & Cameron, 2011). Αναμφίβολα, η διαίωσιση, ακόμα και ακούσια από την πλευρά του εκπαιδευτικού των αναχρονιστικών απόψεων και στάσεων, αναφορικά με τα δύο φύλα και την υπεροχή του ενός έναντι του άλλου, μέσω της μη κατάλληλης επιλογής παιδαγωγικού υλικού, ειδικά, σε ό, τι αφορά την παιδική λογοτεχνία, αποτελεί τροχοπέδη για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας και του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών.

5. Το παιχνίδι στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου

Ο φυσικός χώρος και το παιδαγωγικό υλικό του νηπιαγωγείου αποτελούν τις απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις για παιχνίδι και εκπαιδευτικές δράσεις. Στα νήπια προσφέρονται ασφαλείς παιχνιδιές εμπειρίες, οι οποίες τα ενθουσιάζουν, τα κινητοποιούν, τα



ψυχαγωγούν, τα διασκεδάζουν και τα χαλαρώνουν. Για τον λόγο αυτό, το παιχνίδι είναι ένας σημαντικότερος παράγοντας μάθησης στην παιδική ηλικία και ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση (Wisneski & Reifel, 2012). Το παιχνίδι στον χώρο του νηπιαγωγείου είναι άκρως σημαντικό εργαλείο για τη μάθηση, τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και, φυσικά, ως σωματική δραστηριότητα ενισχύει την υγεία. Η δόμηση του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου, το οποίο αποτελεί τον χώρο στον οποίο εφαρμόζονται όλες οι παιδαγωγικές δράσεις, καθορίζει και το εάν έχει σχεδιαστεί για όλα τα παιδιά. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι το περιβάλλον του νηπιαγωγείου μπορεί να αξιοποιείται απευθυνόμενο στα παιδιά με ισότιμο τρόπο, υποστηρίζοντας τη διαφορετικότητα του φύλου ή διατηρώντας τα στερεότυπα. Η σύγχρονη έρευνα έχει ασχοληθεί εκτεταμένα με τη σημασία του φυσικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου και την επίδρασή του στο παιδικό παιχνίδι (Hewes, 2014). Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το παιχνίδι των παιδιών στον χώρο του νηπιαγωγείου υπό το πρίσμα του φύλου, κυρίως, όσον αφορά την επιλογή των περιοχών του παιχνιδιού, οι οποίες στο νηπιαγωγείο ονομάζονται γωνιές και, ακολούθως, όσον αφορά την επιλογή του ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού (Hardardottir & Petursdottir, 2014).

Σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αντιλαμβάνονται τα αγόρια και τα κορίτσια με την παρωχημένη θεώρηση, ως ετερόνυμες οντότητες δηλαδή. Όπως φαίνεται, οι παιγνιώδεις διαδικασίες, όταν αφορούν τα αγόρια, απαιτούν περισσότερο τη χρήση του σώματος και της φωνής, τα οποία δύο χαρακτηριστικά συνδέονται εξίσου με την αρρενωπότητα. Σε αντίθεση με τα αγόρια, τα κορίτσια περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς ως πιο ήρεμα και ήσυχια και, για τον λόγο αυτό, το παιχνίδι τους προτιμούνταν να είναι σε άλλο σημείο της τάξης ή της αυλής και μακριά στον χώρο σε σχέση με το παιχνίδι των αγοριών. Ακόμα φαίνεται πως τα παιδιά επαινούνται περισσότερο όταν παίζουν με παιχνίδια ανάλογα με το φύλο τους, δηλαδή τα αγόρια με τα τουβλάκια, ενώ τα κορίτσια με παιχνίδια που αφορούν το νοικοκυριό. Κάτι τέτοιο μεταδίδει ένα συγκεκριμένο μήνυμα στα παιδιά αναφορικά με τη στερεοτυπική έμφυλη ταυτότητα και συμβάλλει στην καλλιέργεια μεροληπτικών απόψεων σε σχέση με την αποδεκτή εικόνα του φύλου στα παιδιά (Clark, 2010).

Ωστόσο, παρά την παραπάνω αντίθεση, όπως αποδείχθηκε σε πρόσφατη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούσαν θετικά, όταν κάποιο παιδί επιχειρούσε να ασχοληθεί με διαφορετική περιοχή και είδος παιχνιδιού, τα οποία «αντιστοιχούσαν», καθότι είχαν συνδεθεί με παιχνίδια παιδιών του άλλου φύλου. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια, τα οποία αψηφούσαν τα στερεοτυπικά στεγανά των παιχνιδιών ανάλογα με το φύλο, ακολουθούσαν τους άτυπους κανόνες σε συνάρτηση με τα συγκεκριμένα παιχνίδια και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις κάθε χώρου κι, επομένως, ο διαχωρισμός των τμημάτων της τάξης για παιχνίδια συγκεκριμένου φύλου αποδεικνύεται μάλλον ανώφελος (Borve & Borve, 2017).

6. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Καθότι η κύρια εκπαιδευτική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης είναι το παιχνίδι και, ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους συμμαθητές τους, η αναζήτηση της έμφυλης ταυτότητάς τους δεν μπορεί παρά να ξεκινήσει μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες και την καθημερινότητα. Ενώ το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο δεν κάνει κάποια αναφορά στην έμφυλη ταυτότητα των νηπίων, το канаδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Οντάριο σημειώνει ότι μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού τα



παιδιά μαθαίνουν να αναπαριστούν τον πραγματικό και φανταστικό τους κόσμο, μιλώντας, ακούγοντας, διαβάζοντας, γράφοντας, ζωγραφίζοντας, παίζοντας ρόλους, χτίζοντας, μετρώντας, υπολογίζοντας και ανακαλύπτοντας. Μάλιστα, προτείνει συγκεκριμένα παιγνιώδη σενάρια, τα οποία επιδεικνύουν κοινές απόψεις για τις έμφυλες ταυτότητες, όπως είναι η άποψη ότι μόνο τα αγόρια παίζουν με το οικοδομικό υλικό. Στο συγκεκριμένο σενάριο, ένα αγόρι καλεί κάποια κορίτσια να παίξουν μαζί διότι είναι «ΟΚ» να παίζουν και τα κορίτσια με τα τουβλάκια, επειδή, όπως λέει το αγόρι, η μητέρα του επισκευάζει πράγματα όλη την ώρα. Ένα άλλο σενάριο αφορά ένα παιχνίδι ρόλων σε ένα υποτιθέμενο συνεργείο. Ένα κορίτσι επιθυμεί να συμμετάσχει και αυτόματα της ανατίθεται ο ρόλος του πελάτη «επειδή είναι κορίτσι». Τα υπόλοιπα παιδιά διαμαρτύρονται, λέγοντας ότι κάτι τέτοιο δεν είναι δίκαιο, καθότι τα κορίτσια μπορούν να επισκευάσουν αυτοκίνητα (Clarke, 2016).

Τα υποθετικά αυτά σενάρια παρέχονται για να επιδείξουν επιθυμητούς διαλόγους και συμπεριφορές οι οποίες είναι συμπεριληπτικές. Προσφέρουν την ευκαιρία για συζητήσεις, οι οποίες καλλιεργούν την κριτική σκέψη και βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να ανακατασκευάσουν ορισμένες συνηθισμένες αλλά μη επιθυμητές συμπεριφορές, οι οποίες αποκλείουν τα παιδιά από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες αναχρονιστικά συνδέονται με το φύλο.

Μια διδακτική πρακτική, η οποία εφαρμόστηκε πρόσφατα σε ελληνικό νηπιαγωγείο, με τίτλο «Λέξεις που μας πληγώνουν», περιλάμβανε ένα πλήθος διασκεδαστικών για τα παιδιά βιωματικών και διαδραστικών μεθόδων, όπως είναι η ομαδική συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, οι ελεύθεροι συνειρμοί, η διατύπωση υποθέσεων και η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης. Το πρόγραμμα αυτό βοήθησε τα παιδιά να μάθουν μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους για τις έμφυλες διακρίσεις, οι οποίες συμβαίνουν, χωρίς να το αντιληφθούμε, ακόμα και μέσα στη σχολική τάξη του νηπιαγωγείου. Δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να γίνουν, στην ουσία, οι δημιουργοί των μηνυμάτων, τα οποία το πρόγραμμα αποσκοπούσε να μεταδώσει στα παιδιά, έτσι, ώστε να αισθάνονται ότι κατέκτησαν μόνα τους τη σχετική γνώση. Οι κύριοι στόχοι του προγράμματος ήταν, πρώτον, να προβληματιστούν τα παιδιά σχετικά με τις αιτίες και τις συνέπειες της γλώσσας, η οποία πληγώνει, δεύτερον, να συνειδητοποιήσουν ότι ελεύθερη έκφραση έχει όρια και, τρίτον, να καλλιεργήσουν την ικανότητα να αντιμάχονται τη γλώσσα που πληγώνει.

Όπως φάνηκε, κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν, δυστυχώς, υιοθετήσει ήδη ορισμένα από τα στερεότυπα του κοινωνικού φύλου, όπως, για παράδειγμα, τη θεώρηση ότι τα αγόρια δεν κλαίνε ή δεν πρέπει να κλαίνε, ενώ τα κορίτσια είναι «κλαψιάρες». Το πρόγραμμα ήταν μια καλή ευκαιρία να ακούσουν και να προβληματιστούν σχετικά με την αντίθετη άποψη, η οποία δε διαχωρίζει τα ανθρώπινα συναισθήματα και τις εκδηλώσεις τους σε σχέση με το φύλο. Επιπλέον, τα παιδιά κλήθηκαν να επανεξετάσουν, πάντοτε σε βάθος ανάλογο του αναπτυξιακού τους επιπέδου, την ελευθερία της έκφρασης των απόψεων τις οποίες σε άλλες δραστηριότητες του προγράμματος συνειδητοποίησαν ότι είναι δυνατόν να πληγώνουν τους γύρω τους, μεγάλο μέρος των οποίων αποτελούν και οι αυστηρές και περιοριστικές απόψεις για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των παιδιών ανάλογα με το βιολογικό τους φύλο.

7. Συμπεράσματα

Ο χρόνος, τον οποίο κάθε παιδί περνά στο νηπιαγωγείο, αποτελεί σημαντικό μέρος των πολύ σημαντικών ετών ανάπτυξης, κατά τον οποίο τα παιδιά κατακτούν σταδιακά τις βασικές



κοινωνικές δεξιότητες και την αυτονομία τους. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά διαμορφώνουν την έμφυλή τους ταυτότητα και σταδιακά υιοθετούν την αντίληψη του πολύ αυστηρού διαχωρισμού ανάμεσα στα δύο φύλα, τον οποίο η κοινωνία κι ως μέρος αυτής κι η εκπαίδευση, δυστυχώς, υπαγορεύει. Με τον τρόπο αυτό, περιορίζουν τη συμπεριφορά τους, έτσι, ώστε να ταιριάζει στο αντίστοιχο στερεοτυπικό έμφυλο πρότυπο, απορρίπτοντας και, στην πορεία, χάνοντας προφανώς χαρακτηριστικά τους, τα οποία δεν ταιριάζουν με τα υπαγορευόμενα πρότυπα (Halimetal, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί και, ειδικά, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις και στάσεις και να αναστοχαστούν πάνω στις αντίστοιχες συμπεριφορές τους στο πλαίσιο του σχολείου, εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Η επιλογή περισσότερο σύγχρονων παιδαγωγικών κειμένων και βιβλίων, τα οποία άπτονται της ισότητας των φύλων και της ελευθερίας της έκφρασης, οι συζητήσεις πάνω στην ισότητα και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και βέβαια η συνειδητή αντιμετώπιση των παιδιών με βάση το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους κι όχι με βάση τις υποθέσεις και τις γενικεύσεις αναφορικά με το φύλο, φαίνεται να αποτελούν σημαντικά όπλα στη φαρέτρα του σύγχρονου εκπαιδευτικού για τη σταδιακή ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων. Σταδιακά, η στάση αυτή των εκπαιδευτικών αναμένεται να επηρεάσει και τους άλλους σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας, δηλαδή τους συνομηλικούς και ιδιαίτερα τους γονείς, έτσι, ώστε να υποστηρίζουν και να προσπαθούν να μεταδώσουν στα παιδιά την πολυπόθητη ισότητα των φύλων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of early childhood*, 39(3), 11-19.
- Bhana, D. (2016). Children Are Children: Gender Doesn't Matter?. In *Gender and Childhood Sexuality in Primary School* (pp. 25-43). Singapore: Springer.
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389-391.
- Blaise, M. (2009). "What a girl wants, what a girl needs": Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081.
- Chick, K., Heilman-Houser, R., & Hunter, M. (2002). The impact of childcare on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149-154.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adult's participation in designing learning environment*. London: Routledge.
- Clarke, S. (2016). *Creating Gender-Inclusive Classrooms for Students of All Genders*. TSpace: University of Toronto.
- DePalma, R., & Atkinson, E. (2010). *Undoing homophobia in primary schools*. Stoke onTrent, UK: Trentham.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher –child relationship quality and children's behavioural adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105.



- Farago, F. (2016). *Early childhood educators' beliefs, attitudes, and classroom practices regarding race and gender*. Arizona, USA: Arizona State University.
- Ferfolja, T., & Robinson, K. H. (2004). Why anti-homophobia education in teacher education? Perspectives from Australian teacher educators. *Teaching Education, 15*, 9-25.
- Gray, C., & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies, 30*(1), 3-17.
- Halim, M., Ruble, D., Tamis-LeMonda, C., & Shrout, P. (2013). Rigidity in gender-typed behaviors in early childhood: A longitudinal study of ethnic minority children. *Child Development, 84*(4), 1269-1284.
- Hardardottir, G. A., & Petursdottir, G. M. (2014). Gendering in one Icelandic preschool. *Nordisk barnehageforskning, 7*(9), 1–14.
- Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children, 1*(3), 280–301.
- Janmohamed, Z. (2010). Queering early childhood studies: Challenging the discourse of developmentally appropriate practice. *The Alberta Journal of Educational Research, 56*(3), 304-318.
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2011). “They didn’t have out there gay parents—they just looked like normal regular parents”: Investigating teachers’ approaches to addressing same-sex parenting and non-normative sexuality in the elementary school classroom. *Curriculum Inquiry, 41*(4), 480-501.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Scarecrow Press.
- Prioletta, J. (2015). *Gender and Early Childhood Education: A Critical Feminist Analysis of Teacher Practice and Preschool Play in Montreal Schools*. Canada: McGill University (Canada).
- Retelsdorf, J., Schwaiz, K., & Asbrock, F. (2015). Michael can't read! Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 186-194.
- Rudloff, M. (2016). (Post)feminist paradoxes: The sensibilities of gender representation in Disney’s Frozen. *Outskirts, 35*, 1-20.
- Servos, J. E., Dewar, B. A., Bosacki, S. L., & Coplan, R. J. (2016). Canadian early childhood educators’ perceptions of young children’s gender-role play and cultural identity. *Journal of Early Childhood Research, 14*(3), 324-332.
- Snowman, J., Dobozy, E., Scevak, J., Bryer, F., Bartlett, B., & Biehler, R. F. (2009). *Psychology applied to teaching* (1 Australian ed.). Milton, Australia: John Wiley & Sons Australia.
- Tonyan, H. A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity and gender. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 121-142.
- Wisneski, D. B., & Reifel, S. (2012). The place of play in early childhood curriculum. In *Curriculum in early childhood education* (pp. 187-199). Routledge.
- Zosuls, K., Miller, C., Ruble, D., Martin, C., & Fabes, R. (2011). Gender development research in sex roles: Historical trends and future directions”. *Sex Roles, 64*(11/12), 826-842.
- Κανατσούλη, Μ. (1999). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Πατάκης.



Κοτρωνίδου, Ι. (2012). Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο Νηπιαγωγείο. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5-7 Οκτωβρίου.*

