

# Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

## 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:  
Συνεργασία, Προκλήσεις,  
Δυσκολίες και Προοπτικές”

### Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024  
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων  
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

#### Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα  
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

#### Σε συνεργασία με

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής  
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.  
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης  
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)  
Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας  
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

### Φεμινιστικός Γραμματισμός, Κέντρα Μάθησης και Περιοχές Παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση

Λίνα-Πασχαλίνα Βαλσαμίδου, Ιφιγένεια Βαμβακίδου

doi: [10.12681/pansynschool.7517](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7517)

## **Φεμινιστικός Γραμματισμός, Κέντρα Μάθησης και Περιοχές Παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση**

**Λίνα Π. Βαλσαμίδου**

*Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60 Αν. Θεσσαλονίκης*  
rvalsamidou@gmail.com

**Ιφιγένεια Βαμβακίδου**

*Καθηγήτρια, Νεότερη Ελληνική Ιστορία και Πολιτισμός, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ*  
ibambak@nured.auth.gr

### **Περίληψη**

«Όλα τα παιδιά μπορούν να παίζουν με όλα τα παιδιά και με όλα τα παιχνίδια»  
(Κογκίδου, 2016)

Τα παιδιά φτάνοντας στο νηπιαγωγείο έχουν ήδη γνωρίσει τα κοινωνικά στερεότυπα για τα φύλα. Γνωρίζουν το φύλο τους και το φύλο των άλλων και κατηγοριοποιούν τις δραστηριότητες, τα επαγγέλματα και τα αντικείμενα-παιχνίδια, που στερεότυπα χρησιμοποιούνται συχνά στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2024, με ερωτηματολόγιο, στο πλαίσιο 3ωρης επιμόρφωσης εν ενεργεία νηπιαγωγών, με θέμα τον Φεμινιστικό Γραμματισμό. Πρόκειται για εκπαιδευτική έρευνα (Verma & Mallick, 2004: 21) με δύο ερωτηματολόγια εισόδου και εξόδου, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, διερευνητικές που απευθύνονταν σε ομάδα εστίασης. Κύριο στόχο της έρευνας αποτελεί η ποιοτική ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και η ποσοτική ως περιγραφική στατιστική ανάλυση για την έμφυλη διάσταση του παιχνιδιού και των κέντρων μάθησης στην προσχολική τάξη.

Ως φεμινιστικό γραμματισμό ορίζουμε τη φεμινιστική κοινωνική πρακτική, που εντοπίζει τη δράση και τον ρόλο των γυναικών στην ιστορία και στην πολιτική με στόχο την «ορατότητά τους» (Chocano, 2017). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά έχει ισχυρό αντίκτυπο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα φύλα (Bandura, 1977).

Το ερευνητικό ερώτημα αφορά τα κέντρα και τις περιοχές, που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και με ποια κριτήρια; Επίσης ποια κέντρα και περιοχές θεωρούν έμφυλες και ακόμα ποιες αλλαγές, με φεμινιστική οπτική, θα προωθούσαν στις εν λόγω περιοχές και κέντρα; Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν ηλεκτρονικά, το πρώτο κατά την έναρξη της επιμόρφωσης και το 2ο κατά τη λήξη της επιμόρφωσης σε 117 εκπαιδευτικούς. Συμπληρώθηκαν και επεστράφησαν 64 ερωτηματολόγια, όλα από γυναίκες, ειδικότητας ΠΕ60-Νηπιαγωγών και ΠΕ60-Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο εισόδου, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί ακολουθούν τα παραδοσιακά κέντρα μάθησης/τις παραδοσιακές περιοχές παιχνιδιού, ενώ μετά την επιμόρφωση-συζήτηση μαζί τους προέκυψαν νέες προτάσεις.

Με αφορμή αυτή την έρευνα προτείνεται η προώθηση δραστηριοτήτων και δράσεων που εστιάζουν σε ένα δημοκρατικό σχολείο, που ανατρέπει τις έμφυλες παγιωμένες υπόρρητα μεροληψίες, όπως αυτές προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία, από τον εκπαιδευτικό λόγο και τις επιλογές παιχνιδιών των παιδιών.

**Λέξεις κλειδιά:** φεμινιστικός γραμματισμός, νηπιαγωγοί, κέντρα μάθησης, περιοχές παιχνιδιού

### 1. Εισαγωγή

Τα παιδιά φτάνοντας στο νηπιαγωγείο έχουν ήδη γνωρίσει τα κοινωνικά στερεότυπα για τα φύλα. Γνωρίζουν το φύλο τους και το φύλο των άλλων και είναι σε θέση να κατηγοριοποιούν τις δραστηριότητες, τα επαγγέλματα και τα αντικείμενα, όπως θεωρούν ότι χρησιμοποιούνται από άνδρες ή από γυναίκες. Ωστόσο, η ηλικία φοίτησης στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια αποφασιστικής σημασίας περίοδο, καθώς στην ηλικία των 3.5 έως 5.5 ετών τα παιδιά οριοθετούν το ρόλο του φύλου. Ακολουθώντας τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, αποδεχόμαστε ως κύριο ρόλο στη διαδικασία έμφυλης ταυτότητας, την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή μας με άλλα άτομα. Η αλληλεπίδραση αυτή γίνεται μέσω συστημάτων συμβόλων, καθώς στην καθημερινή επαφή και επικοινωνία χρησιμοποιούμε μια σειρά από σύμβολα ή αλλιώς έναν κώδικα, που είναι κοινά αποδεκτός και κατανοητός. Ο κώδικας αυτός αποτελείται από σύμβολα, χειρονομίες, τη μιμική, τις εκφράσεις του προσώπου και κυρίως τη γλώσσα (βλ. Mead, 1962; Muhlbaumer, 1985; Rabban, 1950; Φραγκουδάκη, 1988, 1999).

Η προσαρμογή του κοινωνικού ρόλου των φύλων ως διαδικασία κατά την οποία μαθαίνουμε τους ρόλους, είναι αδιάκοπη από τη γέννησή μας και ξεκινά από το οικογενειακό περιβάλλον, συνεχίζεται στο σχολείο και επεκτείνεται στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο. Η θεωρία των ρόλων, προϋποθέτει την αποδοχή των υπαρχόντων ρόλων από τις νέες γενιές, μέσω των οικογενειακών και μιμητικών διαδικασιών, όπως επίσης και μέσω της εκπαίδευσης, των ΜΜΕ και άλλων τεχνολογικών καινοτομιών (Σωτηριάδου, 2005). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στον ρόλο της εκπαιδευτικού (Τσαρδάκης, 1992), καθώς η φεμινιστική θεωρία έχει βοηθήσει να κατανοήσουμε βαθύτερα τη σημασία του φύλου στην προσωπική και σχολική ζωή. Όλες οι σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες αναγνωρίζουν πλέον την έμφυλη διαφοροποίηση του κοινωνικού κόσμου και η Evans (2003) διερευνά πώς το φύλο καθορίζει τις ζωές μας όσο και σε ποια έκταση η πληρέστερη αναγνώριση της διαφοράς των φύλων συνεπάγεται την αποδιάρθρωση, τον κλονισμό ή την υποβάθμιση της κοινωνικής θεωρίας με κάποιον σημαίνοντα τρόπο.

Το φύλο φαίνεται να αμφιταλαντεύεται ακόμη στο δυαδικό του υπόβαθρο με κυρίαρχο το επιχείρημα ότι η διαχώριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου είναι αποτέλεσμα της δυτικής διάκρισης μεταξύ φύσης και πολιτισμού. Η φύση παρομοιάζεται ως πρώτη ύλη, ενώ ο πολιτισμός ως τελικό δημιούργημα. Η αμφιβολία της παραπάνω συνεκδοχής μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου είναι απόρροια μίας γενικότερης αμφισβήτησης της αντίληψης για τη φύση και τον πολιτισμό. Η ταυτότητα του φύλου ή η αναπαράσταση του κοινωνικού φύλου (gender) ως πολιτιστικό έμβλημα, η έρευνα των σχέσεων ανδρών και γυναικών, θηλυκότητας και ανδρισμού αποτελούν ζητήματα ερευνητικά των κοινωνικών επιστημών και της ανθρωπολογίας. Η προσέγγιση και η διαρκής μελέτη του φύλου ήρθε στο προσκήνιο με την ανάπτυξη του φεμινιστικού κινήματος, την κριτική που δέχτηκαν οι βιολογικές θεωρίες για την κοινωνία και την εμφάνιση της κοινωνικής ιστορίας των ιδεών.

Η παρούσα έρευνα είναι μικρής κλίμακας, πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2024, με ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο επιμόρφωσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών νηπιαγωγείων Ανατολικής Θεσσαλονίκης, με θέμα τον Φεμινιστικό Γραμματισμό.

Κύριο στόχο της έρευνας αποτελεί η περιγραφική στατιστική καταγραφή και η ποιοτική ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου για την έμφυλη διάδραση των περιοχών παιχνιδιού και των κέντρων μάθησης στην προσχολική ομάδα.

Ως φεμινιστικό γραμματισμό ορίζουμε τη φεμινιστική κοινωνική καλή πρακτική, που εντοπίζει τη δράση και τον ρόλο των γυναικών στην ιστορία και στην πολιτική με στόχο την «ορατότητά τους» (Chocano, 2017; Gilbert & Gubar, 2007).

Ο σχηματισμός έμφυλων ρόλων και δραστηριοτήτων, όπως και η αντίληψη της έμφυλης ταυτότητας εκκινούν από την ηλικία των 2-3 ετών, ενώ στην ηλικία των 3 ετών οι έμφυλοι ρόλοι και οι αντιλήψεις των παιδιών καθορίζουν αφενός την επιλογή παιχνιδιών κι αφετέρου ως τα 4 έτη τα παιδιά αναπτύσσουν προτιμήσεις ως προς τις παρέες των συνομηλίκων και τις δραστηριότητες ή/και τα παιχνίδια, με έντονο διαχωριστικό χαρακτήρα (Ruble, & Martin, 1998; King et al., 2021).

Στην προσχολική ηλικία οριοθετείται η έννοια του φύλου (Skeleton et al., 2006) και το παιχνίδι αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις και πεποιθήσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας και για τον ρόλο του φύλου (Eliot, 2010). Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου χρειάζεται να προσέχουν τον τρόπο συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά καθώς είναι επιφορτισμένες με έμφυλα στερεότυπα (Skeleton et al., 2006 στο Μωραϊτή, 2021), αναπαράγοντάς τα συνειδητά, αλλά και ασυνείδητα.

Όπως διαβάζουμε σε σύγχρονες έρευνες (Χονδρού, 2018), οι εκπαιδευτικοί δεν προσλαμβάνουν συχνά πως τα παιδιά κάνουν διακρίσεις μεταξύ τους ή εκφράζουν απόψεις με στερεότυπα (Κανταρτζή, 1996; Δεληγιάννη κ.ά, 2000). Συμφωνούν και παλαιότερες μελέτες, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην προώθηση της ισότητας των φύλων (Σιδηροπούλου Δημακάκου, 1990; Δεληγιάννη και Ζιώγου, 1998; Δεληγιάννη κ.ά., 2000). Ωστόσο οι απαντήσεις τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις δείχνουν πως δεν προσλαμβάνουν πάντοτε τις έμφυλες ανισότητες που χαρακτηρίζουν τόσο τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και τις στάσεις των παιδιών και των γονέων (Δεληγιάννη κ.ά, 2000; Φρόση, 2010).

Στο πεδίο αυτών των προβληματισμών, στην ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας, το παιχνίδι με αντικείμενα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο (White, 2012). Ο Francis (2010) και ο Hains (2014) σε έρευνές τους για το παιχνίδι-αντικείμενο, σημειώνουν πως το παιχνίδι των κοριτσιών με κούκλες Barbie έχει ως απόρροια τη σεξουαλικοποίηση της γυναίκας, την ροπή προς τον καταναλωτισμό και την ώθηση σε ασεγάδιαστη εξωτερική εμφάνιση, ενώ για τα αγόρια οι Ostroff & Keeting (2004) σημειώνουν πως η ενασχόληση με παιχνίδια που προάγουν τον πόλεμο και τη βία, οδηγεί στη εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών και την έλλειψη ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης. Παράλληλα οι Αγγελή και Λέστα (2018) υπογραμμίζουν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών παράγουν αλληλεπιδράσεις που μπορούν να αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, τα οποία όμως «καθιστούν όσα παιδιά δεν εμπίπτουν στη στερεοτυπική απεικόνιση του βιολογικού φύλου ευάλωτα στον σχολικό εκφοβισμό» (Μωραϊτή, 2021).

Έρευνες επίσης για την παιδική διαφήμιση (Κεραμυδά, 2010), που έχει δεχθεί έντονες κριτικές από πολλούς φορείς με σκοπό την προστασία του παιδιού και των γονέων, αναδεικνύουν ότι οι νόμοι της ελεύθερης αγοράς καθιστούν τις διαφημίσεις αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας παιδιών και ενηλίκων. Οι διαφημίσεις παιδικών παιχνιδιών, οι αξίες και τα πρότυπα, που προβαίνουν μέσα από τα σημαινόμενα και τους κώδικες, που περιέχονται τόσο στην κινούμενη εικόνα όσο και στο προφορικό και γραπτό κείμενο, φαίνεται να διαμορφώνουν και να κατασκευάζουν έμφυλες ταυτότητες και ρόλους ακόμη και σήμερα.

Η διδακτική πλαισίωση στο νηπιαγωγείο αναφέρεται στη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης δραστηριοτήτων που βασίζονται στη διερεύνηση και στο παιχνίδι, ενώ η παιγνιώδης μάθηση οδηγεί τα παιδιά να αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση και να εμπλέκονται ενεργά στις δραστηριότητες (ΦΕΚ 687/2023).

Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου-που έχει υψηλή επίδραση στο παιχνίδι των παιδιών- και ιδιαίτερα η ενασχόληση των παιδιών στις περιοχές παιχνιδιού και στα κέντρα μάθησης, προάγουν τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες ενισχύοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών/τριών (Οδηγός Εκπαιδευτικού-Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2022).

Οι περιοχές παιχνιδιού και τα κέντρα μάθησης στο νηπιαγωγείο οργανώνονται από τις εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τα παιδιά. Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει αφορά τα κέντρα και τις περιοχές, που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και με ποια κριτήρια; Επίσης ποια κέντρα και περιοχές θεωρούν έμφυλες και ακόμα ποιες αλλαγές, με φεμινιστική οπτική, θα προωθούσαν στις εν λόγω περιοχές και κέντρα;

Υπό το πρίσμα αυτό, ανιχνεύουμε το «μορφωτικό κεφάλαιο» των νηπιαγωγών ως προς το φύλο σε σχέση με τα κέντρα μάθησης και τις περιοχές παιχνιδιού, αλλά και των ίδιων των παιδιών, που τα επιλέγουν.

Οι οικογένειες φαίνεται ότι κληροδοτούν στα μέλη τους συγκεκριμένα μορφωτικά προνόμια, γνώσεις και εξοικείωση με τα προϊόντα της τέχνης και του πνεύματος, διανοητικές δεξιότητες και «καλό γούστο», αυτό που ο Μπουρντιέ (1994) ονομάζει «μορφωτικό κεφάλαιο». Έτσι τα παιδιά των προνομιούχων έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με την ελεύθερη παιδεία, δηλαδή από ένα σύνολο μορφωτικών εφοδίων, τα οποία δεν αποτελούν μέρος της ύλης που μεταδίδει το σχολείο, έχουν ωστόσο άμεση σχολική χρησιμότητα, καθώς εφοδιάζουν το άτομο με μια προδιάθεση στη μάθηση, καθιστώντας το έτοιμο απέναντι στην γνώση, στην παιδεία γενικά και στο σχολείο ειδικότερα (Bourdieu 1977, Bourdieu & Wacquant, 1992).

Ο Bourdieu (2007) χρησιμοποιεί ως παράδειγμα για την ανάλυση της κοινωνικής κατασκευής του φύλου μια προκαπιταλιστική κοινωνία, όπου η οικονομία, έτσι και η τάξη της σεξουαλικότητας δεν έχει αυτονομηθεί σε ένα πεδίο με δική του διακριτή λογική (του ερωτισμού), αλλά είναι εμβαπτισμένη, εμβυθισμένη σε ένα μυθικό-τελετουργικό σύστημα συμβολικών αντιτίξεων ως: αρσενικό/θηλυκό, άνδρας/γυναίκα, ψηλό/χαμηλό, πάνω/κάτω, ξηρό/υγρό, σκληρό/μαλακό, ευθύ/καμπύλο, έξω-δημόσιο/μέσα-ιδιωτικό, που διατρέχουν το βιολογικό, το φυσικό, το κοινωνικό και το θρησκευτικό-κοσμολογικό επίπεδο και δομούν καθολικά το κοινωνικό σύμπαν. Τα πράγματα, τα εργαλεία παραγωγής, ο χώρος και ο χρόνος ταξινομούνται, κατηγοριοποιούνται, οργανώνονται και διακρίνονται συσχετιστικά εντός ενός συνόλου ομόλογων αντιθέσεων με πρωτεύουσα και οργανωτική διάκριση την αντίθεση ανδρικού/γυναικείου.

Η κοινωνική κατασκευή του φύλου αποτελεί λειτουργία αυτών των κατηγοριών που παράγουν, ορίζουν και οργανώνουν συσχετιστικά τα διακριτικά γνωρίσματα του ανδρικού και του γυναικείου, βιολογικά, ανατομικά, σωματικά, συμπεριφορικά και χωροταξικά, και με τον τρόπο αυτό ορίζουν και κυρώνουν συμβολικά τις ορατές – τις συμβολικά αναγνωρισμένες και αναγνωρίσιμες – διαφορές μεταξύ του άνδρα και της γυναίκας, που συγκροτούν και τις διακριτές ταυτότητές τους.

Όπως διαβάζουμε στο σχολικό δίκτυο σε πρόταση μιας νηπιαγωγού «...Στη δική μου τάξη, προτιμώ πάντα την ελεύθερη επιλογή κέντρου μάθησης, κυρίως επειδή η φιλοσοφία μου είναι να αφήνω τα παιδιά να παίζουν ελεύθερα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους. Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα από το ένα κέντρο μάθησης στο άλλο όποτε το θελήσουν. Ο μόνος περιορισμός που βάζω είναι ως προς τον αριθμό των παιδιών σε κάθε κέντρο γιατί η αίθουσα μου είναι μικρή, όπως και ο χώρος για το κάθε κέντρο μάθησης. Ωστόσο, αυτή μου η επιλογή (ελεύθερη επιλογή κέντρου) σημαίνει ότι θα πρέπει να προσπαθώ περισσότερο και να διαμορφώνω κατάλληλα τα κέντρα μάθησης της τάξης μου ώστε να είναι συνέχεια ενδιαφέροντα και γεμάτα προκλήσεις για τα παιδιά. Ακόμα κι εκείνα τα κέντρα μάθησης που δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή, ώστε να γίνουν...».

Τα αποτελέσματα της έρευνας, που παρουσιάζουμε, μελετώνται σε περιγραφικό και ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης προκειμένου οι απαντήσεις που δόθηκαν να αποτελέσουν σημάνσεις για τις πιθανές έμφυλες στάσεις που επικρατούν ως προς τα κέντρα μάθησης και τις περιοχές παιχνιδιού στην προσχολική τάξη.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

Πρόκειται για εκπαιδευτική έρευνα (Verma & Mallick, 2004: 21) με ερωτηματολόγιο εισόδου και εξόδου στο πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών νηπιαγωγείων στο θέμα «Φεμινιστικός Γραμματισμός: Κέντρα Μάθησης και Περιοχές Παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση».

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο -με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, διερευνητικές, που απευθύνονται σε ομάδα εστίασης-, το οποίο αποτελείται από δύο μέρη: α' μέρος-ερωτηματολόγιο εισόδου και β' μέρος-ερωτηματολόγιο εξόδου. Για την ανάλυση των απαντήσεων επιλέγουμε τη θεματική ανάλυση ως ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο ποιοτικής έρευνας που περιλαμβάνει τον εντοπισμό μοτίβων ή θεμάτων στα ποιοτικά δεδομένα (βλ. Braun & Clarke, 2021; Γαλάνης, 2018).

Το ερωτηματολόγιο εισόδου περιέχει πέντε (05) ερωτήσεις, οι δύο πρώτες με δύο (02) υποερωτήματα, όλες ανοικτού τύπου ερωτήσεις (ΑΕ). Ο τύπος αυτός προτιμήθηκε διότι δεν μπορεί να προβλεφθεί ή να προκαθοριστεί η απάντηση, παρέχοντας τη δυνατότητα στις ερωτώμενες να εκφραστούν ελεύθερα.

Το ερωτηματολόγιο εξόδου περιέχει δύο (02) ερωτήσεις ανοικτού τύπου και δύο (02) ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΚΕ) στις οποίες υπάρχουν πεδία συμπλήρωσης προσωπικών στοιχείων του δείγματος. Στην τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου εισόδου και στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου εξόδου υπάρχει δυνατότητα αρχικής απάντησης με «ναι» ή «όχι» και κατόπιν ζητείται η αιτιολόγηση του.

Το σύνολο των ανοικτών απαντήσεων έχει κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Οι κατηγορίες που προέκυψαν εμφανίζονται αναλυτικά στην ενότητα «Αποτελέσματα έρευνας». Το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά, το πρώτο (εισόδου) κατά την έναρξη της επιμόρφωσης και το 2ο (εξόδου) κατά τη λήξη της επιμόρφωσης σε 117 εκπαιδευτικούς.

### **Το ερευνητικό υλικό**

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων Ανατολικής Θεσσαλονίκης, που παρακολούθησαν την πανεπιστημιακή επιμόρφωση στο θέμα «Φεμινιστικός Γραμματισμός: Κέντρα Μάθησης και Περιοχές Παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση», τον Φεβρουάριο του 2024.

Στο πλαίσιο αυτό, 117 εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν την επιμόρφωση, στις οποίες απεστάλη ηλεκτρονικά στην αρχή της επιμόρφωσης το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτηματολόγιο εισόδου) και στο τέλος της επιμόρφωσης το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτηματολόγιο εξόδου).

Συμπληρώθηκαν και επεστράφησαν 64 ερωτηματολόγια.

## **3. Παρουσίαση-Ανάλυση-Συζήτηση των αποτελεσμάτων**

Οι 64 εκπαιδευτικοί ήταν όλες γυναίκες, 59 ειδικότητας ΠΕ60-Νηπιαγωγών και 5 ειδικότητας ΠΕ60-Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Από αυτές, 25 εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως 20 έτη, 23 εκπ/κοί έως 25 έτη, 11 εκπ/κοί έως 30 και πλέον έτη, 3 εκπ/κοί έως 15 έτη, 1 εκπ/κός έως 10 έτη και μία (01) εκπ/κός έως 5 έτη.

### **3.1 Ερωτηματολόγιο εισόδου**

Στην πρώτη ερώτηση «α. Ποια Κέντρα Μάθησης έχετε επιλέξει για την τάξη σας και με ποια κριτήρια; β. Ποιες περιοχές παιχνιδιού έχετε στην τάξη σας και με ποια κριτήρια τις επιλέξατε;» οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως επιλέγουν κέντρα μάθησης με βάση τις γνώσεις τους και τις σχετικές «γωνιές» που υπήρχαν ανέκαθεν στο νηπιαγωγείο, τη θεματική που διδάσκουν και συνήθως αφορά τα εργαστήρια δεξιοτήτων, το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά, την παιδαγωγική αξιοποίηση και τη δημιουργική απασχόληση.

Αναφέρουν ως κέντρα μάθησης που επιλέγουν: το κέντρο της βιβλιοθήκης (38 αναφορές), το κέντρο της Γλώσσας (ανάγνωση και γραφή-38 αναφορές), το κέντρο του οικοδομικού υλικού-κατασκευών (28 αναφορές), των μαθηματικών (28 αναφορές), των ΤΠΕ (24 αναφορές) της Τέχνης/ζωγραφικής (20 αναφορές), των φυσικών επιστημών (20 αναφορές), των επιτραπέζιων παιχνιδιών (18 αναφορές), του κουκλόσπιτου (14 αναφορές), του θεατρικού παιχνιδιού (10 αναφορές), του κέντρου συζήτησης/παρεούλα (10 αναφορές), της φύσης (8 αναφορές), της μουσικής (4 αναφορές), το κέντρο των εργαστηρίων δεξιοτήτων (4 αναφορές), του κέντρου του σχεδίου δράσης (4 αναφορές) και το κέντρο παιχνιδιού ρόλων (2 αναφορές).

Στο β υποερώτημα, οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως έχουν επιλέξει ως περιοχές παιχνιδιού: το οικοδομικό υλικό/κατασκευές/αυτοκινητάκια (30 αναφορές), το κουκλόσπιτο/κουζίνα (28 αναφορές), τις εικαστικές τέχνες/πλαστελίνη/χειροτεχνία (24 αναφορές), τη γραφή/ανάγνωση (22 αναφορές), τη βιβλιοθήκη (16 αναφορές), τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (14 αναφορές), το μανάβικο (12 αναφορές), των επιτραπέζιων παιχνιδιών (12 αναφορές), των μαθηματικών (10 αναφορές), το θεατρικό παιχνίδι/κουκλοθέατρο (8 αναφορές), των φυσικών επιστημών/μελέτης περιβάλλοντος (8 αναφορές), το ιατρείο (4 αναφορές).

Τα κριτήρια επιλογής αφορούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα τετραγωνικά της τάξης, την παιδαγωγική αξιοποίηση και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών, την οικοδόμηση της γνώσης, την ευχαρίστηση των παιδιών και την ελεύθερη έκφρασή τους, την επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά.

Στη δεύτερη ερώτηση «α. Ποια Κέντρα Μάθησης είναι μόνιμα και ποια εναλλάσσονται; Με ποια κριτήρια; β. Ποιες περιοχές παιχνιδιού είναι μόνιμες και ποιες εναλλάσσονται; Με ποια κριτήρια;»-Απαντήσεις: 30 εκπαιδευτικοί απαντούν πως τα κέντρα μάθησης στην τάξη τους εναλλάσσονται και 34 εκπαιδευτικοί απαντούν πως είναι σταθερά. Τα κριτήρια εναλλαγής αφορούν το θέμα που διαπραγματεύονται κάθε φορά, χωροταξικά κριτήρια και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στο υποερώτημα β οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία απαντούν πως οι περιοχές παιχνιδιού είναι μόνιμες (59 εκπαιδευτικοί) και η μονιμότητα ή η εναλλαγή τους εξαρτάται από χωροταξικά κριτήρια, το θέμα διαπραγμάτευσης και το ενδιαφέρον των παιδιών και πάλι.

Στην τρίτη ερώτηση «Πως καταλαβαίνετε τη μάθηση ως ενεργητική δράση; Όσον αφορά τα νήπια;», οι εκπαιδευτικοί απαντούν «Ανακαλυπτική/Διερευνητική» (19 εκπαιδευτικοί), «Βιωματική» (8 εκπαιδευτικοί), «Συμμετοχική» (6 εκπαιδευτικοί), «Παιγνιώδης» (6 εκπαιδευτικοί), «Αναδυόμενη» (5 εκπαιδευτικοί), «Να στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών» (5 εκπαιδευτικοί), «Συνεργατική» (4 εκπαιδευτικοί), «Αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-παιδιού» (4 εκπαιδευτικοί), «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (4 εκπαιδευτικοί), «Μάθηση παντού και συνέχεια» (3 εκπαιδευτικοί).

Στην τέταρτη ερώτηση «Θεωρείτε κάποια Κέντρα Μάθησης ή κάποιες περιοχές παιχνιδιού έμφυλες/α; (αιτιολογείστε την απάντησή σας, είτε θετική είτε αρνητική)» 51 εκπαιδευτικοί απαντούν «Όχι» και 13 «Ναι».

Οι εκπαιδευτικοί που απαντούν θετικά, αιτιολογούν την απάντησή τους λέγοντας πως η διαχείριση από την εκπαιδευτικό καθιστά έμφυλα τα κέντρα ή τις περιοχές παιχνιδιού (6 αναφορές), άλλες υποστηρίζουν «έτσι έχουν συνηθίσει από το σπίτι» (4 αναφορές) ή «έρχονται από τις οικογένειες με στερεοτυπικές αντιλήψεις και προτιμήσεις (3 αναφορές). Οι εκπαιδευτικοί που δίνουν θετική απάντηση σημειώνουν πως θεωρούν

έμφυλες περιοχές τις κούκλες/το κουκλόσπιτο (10 αναφορές) και την εργαλειοθήκη/οικοδομικό υλικό (3 αναφορές).

Στην πέμπτη ερώτηση «Που παρατηρείτε ότι προτιμούν να παίζουν και να ερευνούν τα παιδιά; Εντοπίζετε διαφορές με βάση το φύλο;» 42 εκπαιδευτικοί απαντούν «Ναι» και 22 απαντούν «Όχι» δεν εντοπίζω διαφορές.

Οι εκπαιδευτικοί που εντοπίζουν διαφορές, σημειώνουν πως τα κορίτσια προτιμούν να παίζουν στο κουκλόσπιτο/κουζίνα (26 αναφορές), στις εικαστικές τέχνες/καβαλέτο (12 αναφορές) και στο κέντρο μεταμπίεσης (4 αναφορές), ενώ τα αγόρια προτιμούν το οικοδομικό υλικό/κατασκευές (32 αναφορές), τα αυτοκινητάκια/τροχοφόρα (8 αναφορές) και τους δεινόσαυρους (2 αναφορές).

Οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν τις διαφορές που εντοπίζουν ανάγοντάς τες στην οικογένεια (16 αναφορές), στα ΜΜΕ (10 αναφορές), στα πρότυπα που προωθούνται (5 αναφορές) και στις προσωπικές προτιμήσεις των παιδιών (3 αναφορές).

### 3.2 Ερωτηματολόγιο εξόδου

Στην πρώτη ερώτηση «Επιλέγετε παραμύθια, εικόνες, παιχνίδια, άλλο ερευνητικό υλικό με "αντιστροφή ρόλων" και φύλου; Περιγράψτε συνοπτικά», 44 απάντησαν «Ναι», 10 «Όχι», 9 «μερικές φορές» και 1 «στο εξής ναι».

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Ναι» ως προς την επιλογή που κάνουν με αντιστροφή ρόλου, διευκρίνισαν ότι αφορά το ρόλο για το φύλο και όχι την επιλογή φύλου -που θεωρούν ότι είναι πρώιμη αυτή η προσέγγιση για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και θα τα μπερδέψει-, 10 επιλέγουν παραδοσιακά παραμύθια, 8 εικόνες από το διαδικτυο-δραματοποίησή τους και βίντεο, 5 σύγχρονα παραμύθια, 5 παιχνίδια, 1 συζήτηση στην ολομέλεια, 1 σχετικό project .

Στη δεύτερη ερώτηση «Τι αλλαγές, με φεμινιστική οπτική, θα θέλατε να κάνετε στα κέντρα μάθησης και στις περιοχές παιχνιδιού της τάξης σας;», 17 απαντούν «καμία» αιτιολογώντας πως τα παιδιά από μόνα τους εναλλάσσονται κατά το παιχνίδι, 22 απαντούν «αλλαγές που αφορούν την ισότιμη εναλλαγή αγοριών-κοριτσιών στην απασχόληση στα κέντρα μάθησης και κατά το παιχνίδι στις περιοχές παιχνιδιού», 13 «αναδιοργάνωση υλικού και απομάκρυνση όσων προωθούν στερεότυπα», πχ αναφέρουν κυρίως τα βιβλία της βιβλιοθήκης του νηπιαγωγείου, 6 «εισαγωγή εικόνων και πληροφοριών για γυναίκες που διέπρεψαν στον τομέα τους», 7 «αναδιανομή ρόλων στις περιοχές παιχνιδιού» πχ άντρας σεφ στην κουζίνα, μαστόρισα στο οικοδομικό υλικό και κατασκευάστρια στις κατασκευές και 1 απαντά «ίσως».

Στην αναδιοργάνωση υλικού οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως προς τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης βιβλία, όπως «Η μικρή Σαρλότ σκηνοθέτις» και «Η κ. Τάπα υδραυλικός» καθώς και ονομασία κέντρων μάθησης με θηλυκό ουσιαστικό.

Κατανοούμε ότι τα κέντρα μάθησης και η χρήση τους από εκπαιδευτικούς και παιδιά υπάγονται πλέον στην ανθρωποκεντρική προσέγγιση της λειτουργίας του σχολικού χώρου, που έδειξε ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τρόπων στην αίθουσα διδασκαλίας την μετέτρεψε, από ένα χώρο με μονολειτουργικά χαρακτηριστικά, σε ένα εύπλαστο «περιέχον» που καθορίζεται από την αλληλεπίδραση, Έτσι, τα χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου μπορούν να μεταλλάξουν την αίθουσα διδασκαλίας σε ένα χώρο προσαρμοσμένο στο παιδί που αναπτύσσεται και μαθαίνει και ενάντια στα έμφυλα στερεότυπα. Ουσιαστικά, το νέο μοντέλο στηρίζεται σε έναν άτυπο και διαρκή ανασχεδιασμό του χώρου, που υλοποιείται από τις πρακτικές του υποκειμένου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που θέτει ο αρχικός αρχιτεκτονικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός της, η αίθουσα διδασκαλίας λειτουργεί πλέον ευέλικτα, με χώρο που μεταπλάθεται και μετασχηματίζει και τα κέντρα μάθησης. Η δημιουργία και η λειτουργία των εκπαιδευτικών τρόπων οδήγησε στην εμφάνιση ενός νέου μοντέλου σχολικού χώρου,

που δεν προκύπτει από τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, αλλά οφείλεται αποκλειστικά στη διαδικασία χρησιμοποίησής του (πβ. ενδεικτικά Γερμανός 2014, 2011; Γκόλια κ.α. 2008; Γερμανός κ.α. 2007).

#### 4. Αποτελέσματα-Προτάσεις

Απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε για το ποια κέντρα μάθησης/ποιες περιοχές παιχνιδιού επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και με ποια κριτήρια, ποια κέντρα/ποιες περιοχές θεωρούν έμφυλα/ες και ακόμα ποιες αλλαγές, με φεμινιστική οπτική, θα προωθούσαν στους εν λόγω χώρους, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου στο ερωτηματολόγιο εισόδου και στην πρώτη ερώτηση, φαίνεται ότι ακολουθούν τα παραδοσιακά κέντρα μάθησης, γιατί επιλέγουν στις 5 πρώτες θέσεις το κέντρο της βιβλιοθήκης και το κέντρο της Γλώσσας, το κέντρο του οικοδομικού υλικού-κατασκευών, των μαθηματικών, των ΤΠΕ και της Τέχνης/ζωγραφική.

Το ίδιο και σε ό,τι αφορά τις περιοχές παιχνιδιού, όπου στις 5 πρώτες θέσεις συναντούμε το οικοδομικό υλικό/κατασκευές/αυτοκινητάκια, το κουκλόσπιτο/κουζίνα, τις εικαστικές τέχνες/πλαστελίνη/χειροτεχνία, τη γραφή/ανάγνωση, τη βιβλιοθήκη, σημεία που αναδεικνύουν και καταδεικνύουν ρητά τις υπόρρητες καταβολές αφενός της αξίας του παραδοσιακού γραμματισμού –ανάγνωσης και γραφής- όσον αφορά τα κέντρα μάθησης και αφετέρου τις καταβολές του δίπολου ενεργητικό (κατασκευάζω-οικοδομικό υλικό)-παθητικό (κουζίνα-κουκλόσπιτο) (βλ. Bourdieu, 2002).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φέρνουν στην επιφάνεια τη συνολική οπτική τους ως προς την οργάνωση των ενοτήτων χώρου που προτείνεται σχετικά στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (2022: 246, 248-249), όπου τα κέντρα μάθησης και οι περιοχές παιχνιδιού παρουσιάζονται ως διαφορετικές ενότητες χώρου όπου λχ ως κέντρο μάθησης αναφέρεται η βιβλιοθήκη, η γλώσσα, ο υπολογιστής, τα μαθηματικά ενώ ως περιοχή παιχνιδιού το οικοδομικό υλικό και οι κατασκευές, το σπιτάκι, η περιοχή θεάτρου κλπ.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, όπως φαίνεται στα αποτελέσματα, δεν ακολουθούν τον διαχωρισμό αυτό και αναφέρονται λχ στη βιβλιοθήκη, τη γλώσσα, το οικοδομικό υλικό/κατασκευές κλπ και ως κέντρο μάθησης και ως περιοχή παιχνιδιού.

Η διαπίστωση αυτή ευθυγραμμίζεται θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου οι χωρικές περιοχές παιχνιδιού και μάθησης αναφέρονται αποκλειστικά ως κέντρα μάθησης (learning center) (πβ ενδεικτικά Nurani, 2019; Jackman, 2009).

Όσotόσο προτείνεται εκτενέστερη διερεύνηση του σχετικού θέματος για εξαγωγή συμπερασμάτων με ασφάλεια, γιατί θα μπορούσε να αποτελεί η επιλογή αυτή πιθανώς και δείγμα μη ορθής κατανόησης της διαφοροποίησης στο σημείο αυτό ανάμεσα στο νέο πρόγραμμα σπουδών και στα παλαιότερα (αναφορά σε «γωνιές»).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα κριτήρια της επιλογής: *για τα μεν κέντρα μάθησης αφορούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και τη θεματική που διδάσκουν, όπως και τις «γωνιές» που ανέκαθεν υπήρχαν στο νηπιαγωγείο γεγονός που ευθυγραμμίζεται και πάλι με παραδοσιακές πρακτικές που ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο, για τις δε περιοχές παιχνιδιού αφορούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών.* Αυτό το σημείο, φανερώνει και τις έξεις ή αλλιώς βιώματα των παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Στη δεύτερη ερώτηση αναδεικνύεται η υπερίσχυση της σταθερότητας αντί της εναλλαγής των κέντρων μάθησης και των περιοχών παιχνιδιού, γεγονός που ενισχύει την έξη στις παραδοσιακές επιλογές μέσα στον χώρο της προσχολικής τάξης.

Στην τρίτη ερώτηση διαφαίνεται ο ανακαλυπτικός/διερευνητικός πυρήνας της μάθησης ως ενεργητική δράση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σημείο που πραγματικά χαρακτηρίζει τον τρόπο μάθησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Στην τέταρτη ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν θεωρεί ότι κάποια κέντρα μάθησης και περιοχές παιχνιδιού είναι έμφυλα/ες, ενώ ένα μικρό ποσοστό απαντά θετικά υποδεικνύοντας το κουκλόσπιτο και την εργαλειοθήκη/οικοδομικό υλικό ως έμφυλα υπογραμμίζοντας πως η διαχείριση από την εκπαιδευτικό τα καθιστά έμφυλα ή οι συνήθειες των παιδιών από το σπίτι και οι οικογενειακές στερεοτυπικές αντιλήψεις και προτιμήσεις των παιδιών.

Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν την επίδραση της στάσης και των αντιλήψεών τους στην έμφυλη ή μη παγίωση των χώρων παιχνιδιού και μάθησης στην προσχολική τάξη όπως και αναγνωρίζουν τις οικογενειακές μεροληπτικές αντιλήψεις, που τα παιδιά μεταφέρουν (Αγγελή και Λέστα, 2018).

Στην πέμπτη ερώτηση για το φύλο και τις προτιμήσεις παιχνιδιού, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά θετικά και σημειώνει πως τα κορίτσια προτιμούν να παίζουν στο κουκλόσπιτο/κουζίνα, στις εικαστικές τέχνες/καβαλέτο και στο κέντρο μεταμφίεσης ενώ τα αγόρια προτιμούν το οικοδομικό υλικό/κατασκευές, τα αυτοκινητάκια/τροχοφόρα και τους δεινόσαυρους.

Η ερώτηση αυτή σε σύγκριση με την προηγούμενη φέρνει στην επιφάνεια πως αν και ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν θεωρεί έμφυλα τα κέντρα μάθησης και τις περιοχές παιχνιδιού, εντούτοις τα παιδιά έχουν προτιμήσεις σε παιχνίδια και “τόπους” με έμφυλη “ένδυση”, όπως κουζίνα-κουκλόσπιτο-θηλυκό-στατικό και κατασκευές-τροχοφόρα-αρσενικό-κίνηση (βλ. Bourdieu, 2002).

Ο φυσικός χώρος της τάξης και τα αντικείμενα του παιχνιδιού θεωρούνται από καιρό εξόχως κρίσιμο μέρος της μάθησης στην προ/πρωτοσχολική ηλικία, ωστόσο στη διεθνή βιβλιογραφία emphatically τονίζεται πως τα περιβάλλοντα παιχνιδιού είναι βαθιά υφασμένα με πατριαρχικές ιδεολογίες (οικοδομικό υλικό/τουβλάκια για τα αγόρια σε κεντρικό και εκτεταμένο χώρο-κουζίνα/τέχνες/γραφή για τα κορίτσια σε περιφερειακό και μικρής έκτασης χώρο) και συμμετέχουν ενεργά στη διαιώνιση σιωπηρών και ρητών μορφών έμφυλης βίας στο νηπιαγωγείο (Prioletta, 2022).

Τα περιβάλλοντα παιχνιδιού του νηπιαγωγείου δεν αποτελούν χώρους ουδέτερους, παθητικούς ή αθώους, αλλά μια *παλλόμενη ύλη* που μπορεί να παράγει επιβλαβή αποτελέσματα και επιδράσεις ανάλογα με το φύλο (Bennett, 2010).

Στο ερωτηματολόγιο εξόδου- μετά την επιμόρφωση- οι απαντήσεις φαίνεται να διαφοροποιούνται ποιοτικά καθώς οι εκπαιδευτικοί στην πρώτη ερώτηση επέλεξαν και εντόπισαν παραμύθια, εικόνες, παιχνίδια, με αντιστροφή ρόλων και διευκρίνισαν ότι αφορά τον ρόλο κυρίως για το φύλο και όχι την επιλογή/αντιστροφής φύλου σε ηρωίδες ή ζωάκια ή άλλα σύμβολα, γιατί *θεωρούν ότι είναι πρώιμη αυτή η προσέγγιση για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και θα τα μπερδέψει*.

Στη δεύτερη ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό απαντά πως θα προχωρήσει σε αλλαγές με φεμινιστική οπτική στα κέντρα μάθησης και στις περιοχές παιχνιδιού, αναφέροντας αρκετές επιλογές και προχωρώντας σε προτάσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, το περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά έχει ισχυρό αντίκτυπο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα φύλα. Η ενίσχυση ορισμένων συμπεριφορών και στάσεων έχει ως απόρροια την αποδοχή έμφυλων στερεοτύπων από τα παιδιά.

Τα παιδιά φαίνεται ότι ακολουθούν έμφυλες συμπεριφορές παρατηρώντας το περιβάλλον και μιμούμενα τις συμπεριφορές αυτές (Bandura, 1977). Το σχολείο, το οικογενειακό περιβάλλον, η δημόσια ζωή, η δημόσια ιστορία (Βαμβακίδου & Τσακίρη, 2023) και η παιδική λογοτεχνία εμπεριέχουν έμφυλα στερεότυπα (Ruble & Martin, 1998).

Οι κυρίαρχες αντιλήψεις και πρακτικές για τα φύλα προσφέρονται για ανίχνευση, καταγραφή και συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση με σκοπό την αποδόμησή τους και την πρόταση για ισότιμη μεταχείριση των φύλων στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Οι προτάσεις μας με αφορμή αυτή την έρευνα, αφενός ευθυγραμμίζονται με έρευνες που υποστηρίζουν πως είναι αναγκαία η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω

συστηματικών παρεμβάσεων και μέσω συνεργασίας με ερευνητές/τριες του πεδίου, ενώ σημαντική καθίσταται και η ευαισθητοποίηση των γονέων επί του θέματος, η οποία δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω ημερίδων και δράσεων ενημέρωσης (Κογκίδου 2016 στο Μωραϊτή, 2021).

Ειδικότερα, οι γονείς χρειάζεται να επιλέγουν παιχνίδια ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τα ενδιαφέροντά του, το υλικό κατασκευής του παιχνιδιού και την παιδαγωγική του χρησιμότητα. Όσο πιο απλό είναι ένα παιχνίδι, τόσο πιο καλό και πιο διαχρονικό αποδεικνύεται. Το καλό παιχνίδι δεν είναι ούτε φανταχτερό, ούτε ακριβό και δεν εξαντλείται γρήγορα. «Παιδαγωγικά» θεωρούνται τα παιχνίδια που προωθούν τη μάθηση του παιδιού, καλλιεργούν τη σκέψη, την κρίση, τη μνήμη και τη δημιουργικότητά του, συντελούν στην άσκηση των δεξιοτήτων του και στη διαμόρφωση του κοινωνικού εγώ.

«Παιδαγωγικά» παιχνίδια θεωρούνται: α) τα ομαδικά παιχνίδια, β) τα παιχνίδια που περιλαμβάνουν σωματική δραστηριότητα (ατομικά ή ομαδικά), γ) τα επιτραπέζια παιχνίδια, δ) τα παιχνίδια-κατασκευές, ε) τα γλωσσικά παιχνίδια (παιχνίδια με γράμματα ή λέξεις, γρίφοι κ.ά.), στ) τα παιχνίδια που απαιτούν επίλυση προβλημάτων (π.χ. παζλ).

Συχνά οι γονείς επιλέγουν ένα παιχνίδι με βάση δικές τους προτιμήσεις και απωθημένα, αλλά χρειάζεται να γνωρίζουν ότι η ικανοποίηση των δικών τους αναγκών δεν αποτελεί απαραίτητα ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού. Υπάρχουν πολλά καλαισθητά και εκπαιδευτικά παιχνίδια, που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου και σε αυτά χρειάζεται να στοχεύουν: *παζλ, κατασκευές, τουβλάκια, ζωάκια λούτρινα και ξύλινα, μαριονέτες, δακτυλόκουκλες και πολλά βιβλία, τα οποία τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν από τη βρεφική ακόμη ηλικία* (Παππά, 2008).

Επίσης οι προτάσεις μας αφορούν τον σχεδιασμό μιας σειράς δραστηριοτήτων και θεματικών σε επιμέρους ενότητες, που φαίνεται να απουσιάζουν από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών για την επιλογή των κέντρων μάθησης, όπως

- Συναισθήματα και φύλο,
- Ρόλοι των φύλων στην οικογένεια,
- Δραστηριότητες/παιχνίδια και φύλο,
- Άμβλυση στερεοτύπων που σχετίζονται με το επάγγελμα, την τέχνη, τον πολιτισμό, την ιστορία, τον αθλητισμό, τα ΜΜΕ,
- Ανίχνευση και περιορισμό προκαταλήψεων σχετικών με το φύλο, που εμφανίζονται στην παιδική λογοτεχνία και στα ΜΜΕ.

Δραστηριότητες επίσης από το υλικό ευαισθητοποίησης της Κογκίδου (2016), όπως η *Συλλογή φωτογραφικού υλικού από οικογενειακά άλμπουμ και το διαδίκτυο (παιδικά δωμάτια, μωρουδιακά ρούχα), την καταγραφή των παιχνιδιών με τα οποία απασχολούνται τα παιδιά στο σπίτι ή τα παιχνίδια που τους αγοράζουν συνήθως τα οικεία τους πρόσωπα και αν οι επιλογές αυτές ταυτίζονται με τις δικές τους. Τα Project με θέμα τη σύγκριση παλαιότερων και σύγχρονων παιχνιδιών θα βοηθούσε στην κατανόηση της πορείας του παιχνιδιού και πώς αυτό έχει σχετιστεί με τις έμφυλες διακρίσεις. Τα Project «Παίζω με όλα τα παιχνίδια», ιδέα η οποία βασίζεται στο να ενθαρρύνει τα παιδιά να παίζουν και με παιχνίδια που δεν είναι κοινωνικά συμβατά με το βιολογικό φύλο, κρίνονται απαραίτητα.*

Επιπρόσθετα, στις ηλικίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν τα παραμύθια και η ζωγραφική. Η αφήγηση παραμυθιών που καταρρίπτουν τα έμφυλα στερεότυπα και η δημιουργία μιας αφίσας με θέμα «Παιχνίδια για όλους» αποτελούν πρακτικές που ενδείκνυνται για την προσχολική και σχολική ηλικία. Ο σχεδιασμός ενός παιχνιδιού για όλα τα παιδιά, η ζωγραφική και η επιλογή παιχνιδιών, παιδικών ρούχων εκτός των παραδοσιακών-στερεοτυπικών διπολικών σχημάτων- ροζ-γαλάζιο. Η δημιουργία αφίσας με θέμα «Ένας πολύχρωμος κόσμος – Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο» ενισχύουν τις φεμινιστικές προτάσεις και καλές πρακτικές για αγόρια και κορίτσια.

Ο στόχος μας εγκιβωτίζει τη μη έμφυλη πρακτική ώστε τα παιδιά να αμφισβητούν τον έμφυλο διαχωρισμό ρόλων και παιγνιδιών, να εντοπίζουν τα βασικά έμφυλα στερεότυπα και διακρίσεις, να ενδυναμωθούν έναντι των έμφυλων πρακτικών.

Στο πεδίο αυτό σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί της προ/πρωτοσχολικής εκπαίδευσης που στο επίκεντρο της παρατήρησής τους θα πρέπει να βρίσκεται αφενός μεν η παρατήρηση των (έμφυλων) ανισοροπιών δύναμης που παράγονται στο χώρο και το πώς οι ανισοροπίες συμβαίνουν μέσω του λόγου και της υλικότητας, αφετέρου δε η οικοδόμηση συνειδητοποίησης των τρόπων με τους οποίους η μη ανθρώπινη ύλη, όπως οι φυσικοί χώροι και τα υλικά του παιχνιδιού, εμπλέκονται τόσο σε διαδικασίες ισχύος όσο και με τις έμφυλες βιωμένες εμπειρίες (Prioletta, 2023).

Η προώθηση των δραστηριοτήτων και δράσεων εστιάζουν σε ένα δημοκρατικό σχολείο το οποίο καλλιεργεί την κοινωνική σκέψη και ανατρέπει υπόρρητα παγιωμένες μεροληψίες, όπως προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία και από το σύγχρονο εκπαιδευτικό και σχολικό λόγο.

Άλλωστε σύμφωνα με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών, Ατζέντα 2030, η Ποιότητα στην Εκπαίδευση -4<sup>ο</sup> στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης- σε συνδυασμό με τον 5<sup>ο</sup> στόχο-Ισότητα Φύλων, συναρτάται με την ισότητα των φύλων (UN, 2022).

## 5. Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες

- Aubry, S., Ruble, D. N., & Silverman, L. B. (1999). The role of gender knowledge in children's gender-typed preferences. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. Psychology Press: 363–390.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter. A political ecology of things*. Duke University Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.-J.-D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis. Analysing qualitative data in psychology*. Sage Publications Ltd.
- Chocano, C. (2017). *You Play the Girl*. Mariner.
- Eliot, I. (2010). *Pink brain, Blue Brain: How small differences grow into trouble some gaps-And what we can do about it*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Evans, M. (2003). *Gender and Social Theory*, Open University Press, Buckingham.
- Francis, B., (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education* 36(3):325–344 DOI:10.1080/03054981003732278.
- Gilbert, S. M., and Gubar, S. (2007) (editors). *Feminist Literary Theory and Criticism: A Norton Reader*. Norton.
- Hains, R. (2014). *The Princess Problem: Guiding Our Girls through the Princess-Obsessed Years*. Sourcebooks.
- Jackman, H. 2009. *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World* (4th ed.). Thomson Delmar Learning.
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J., & Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2): 112-125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>

- Mead, G.H. (1962). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press. (πρώτη έκδοση, 1934).
- Nurani, Y., Hartati, S., Pratiwi, N. (2019). Evaluation of Learning Center in Kindergarten. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 382:535-539.
- Ostrov, J.M., & Keating, C.F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development* 13:255-277.
- Prioleta, J. (2023). Learning through play or learning sexism through play? Why critical gender literacy matters in kindergarten education. *Early Years*, 44(3-4): 801-814. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2190053>
- Prioleta, J. (2022). Unearthing gender violence with/in kindergarten play environments. *Gender and Education*, 34(8): 973-990. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2118441>
- Skeleton, C., Francis, B. & Smulyan, L. (Eds), *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE.
- Rabban, M. (1950). «Sex role identity in young children in two diverse social groups». *Genetic Psychology Monographs*, 42, 81-158.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., 933-1016). John Wiley & Sons, Inc.
- Vamvakidou, I., Tsakiri, Ch. (2023). Invisible women (1821) in national historical anniversaries, a modern educational proposal. In (Ed) M. Rusu, *Problematica Feminista Reflectata in Societatea Contemporana*, 73-83.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Educational Research*. Τυποθήκη.
- UN. 2022a. The 17 goals. (Ανακτήθηκε στις 29/10/2024 από <https://sdgs.un.org/goals>).
- White, R.E. (2012). *The power of play: Are search summary on play and learning*. (Ανακτήθηκε στις 3/5/2015 από <http://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf>).

### **Ελληνόγλωσσες**

- Αγγελή, Μ. & Λέτση, Σ. (2018). *Καταπολεμώντας τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση*. Κύπρος: Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου.
- Bourdieu, P. (2002). *Η ανδρική κυριαρχία/επιμ.-επίλογος* Ν. Παναγιωτόπουλος. Πατάκης.
- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας/επιμ.-μφρ.* Ν. Παναγιωτόπουλος. Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (2007). *Η ανδρική κυριαρχία/μφρ.* Ε. Γιαννοπούλου. Εκδόσεις Πατάκη.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3):416-421).
- Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί. Στο Τζεκάκη, Μ. & Κανατσούλη, Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 448-467.
- Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. Στο Χρυσάφιδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης*. Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου, 23-44. Κυριακίδης.
- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007α). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν. Στο Χατζηδημού κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, 487-495. Κυριακίδης, τόμος Β.

- Γκόλια, Π., Κυρίδης, Α. & Βαμβακίδου, Ι. (2008). Ο σχολικός χώρος και οι ιδεολογικές του συνιστώσες: το έθνος, η ιστορία και η θρησκεία στο σχολικό διάκοσμο. Στο *Πρακτικά, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, 627- 636.
- Δεληγιάννη, Β. και Ζώγου, Σ. (1998). «Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές». Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη*. Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζώγου, Σ. (επιμ.) (2000). *Ισότητα των δύο φύλων - Ο ρόλος των εκπαιδευτικών - Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*. ΚΕΘΙ.
- Θεοδωρίδου, Ε. (2024). *Διαχείριση των κέντρων μάθησης στο Νηπιαγωγείο: Ελεύθερη επιλογή ή κυκλική εναλλαγή;* (Ανακτήθηκε στις 7/4/2024 από <https://blogs.sch.gr/lizattheo/2024/04/07/diacheirisi-ton-kentron-mathisis-sto-nipiagogeio-eleytheri-epilogi-i-kykliki-enallagi/> )
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αρ. 88.
- Κεραμυδά, Μ. (2010). *Κουζινικά για κορίτσια, σούπερ ήρωες για αγόρια. Η χρήση κοινωνικών στερεοτύπων στις διαφημίσεις παιδικών παιχνιδιών*. University Studio Press.
- Κογκίδου, Δ., (2016). *Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*. (Ανακτήθηκε στις 7/8/2017 από <https://kmade.pde.sch.gr/site/attachments/article/1531/afisa.pdf>)
- Μωραϊτή, Μ-Π. (2021). Έμφυλα στερεότυπα στο παιχνίδι παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Η αναγκαιότητα της έμφυλης προσέγγισης στο παιχνίδι. 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό», 29-31 Οκτωβρίου 2021.
- Muhlbaumer, K.R. (1985). *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα*/μφρ. Δημοκίδη Δ. Αφών Κυριακίδη.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού-Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, (2022).
- Παππά, Β. (2008). *Γονείς, παιδιά και ΜΜΕ. Ένας οδηγός γονικής συμπεριφοράς*. Καστανιώτης.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1990). *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Σωτηριάδου, Α. (2005). *Ευκαιρίες και ανισότητες στην επιλογή επαγγέλματος κατά φύλο. Η εφαρμογή της απασχόλησης των γυναικών στα ΜΜΕ-Τηλεόραση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 21.
- Τσαρδάκης, Δ. (1992). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Σκαρβαίος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1999). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*. Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1988). Γλώσσα Λανθάνουσα. *Περιοδικό ΔΙΝΗ*, τ.3:86-91.
- Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Τόπος.
- Χονδρού, Ε. (2018). Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μηχανισμός αναπαραγωγής και άρσης έμφυλων διακρίσεων. Αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων από τις εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη. *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. (Ανακτήθηκε στις 29/8/2024 από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4798> )