



**Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή»**  
**Κατεύθυνση: Δημιουργική Γραφή κι Εκπαίδευση (Creative Writing and Education)**

**Διπλωματική εργασία με τίτλο:**

*"Τα έμφυλα στερεότυπα στο ομαδικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο κι ο ρόλος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην μετά-κόβιντ εποχή: Εκπαιδευτικό Σενάριο".*

**Επόπτρια:** Καλογήρου Γεωργία

**Φοιτήτρια:** Λουίζα Περούλη

**A.E.M.:** 07720

**Τηλέφωνο:** 6977634837

**Email:** louizaperouli@gmail.com

**Έτος εισαγωγής:** 2022

*Κέρκυρα, Μάρτιος 2023*

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή .....	6
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Θεωρητικό Μέρος .....	9
1.1 Η έννοια του «φύλου» στη σχολική κοινότητα .....	9
<b>1.1.1 Βιολογικό και Κοινωνικό φύλο</b> .....	9
<b>1.1.2 Η αντίληψη του φύλου στην προσχολική ηλικία</b> .....	14
<b>1.1.3 Έμφυλη διαφοροποίηση στο νηπιαγωγείο</b> .....	18
1.2. Παιχνίδι και Στερεότυπα Φύλου .....	24
<b>1.2.1 Έμφυλες διαφοροποιήσεις στο ομαδικό παιχνίδι</b> .....	25
<b>1.2.2 Περιβαλλοντικό παιχνίδι</b> .....	29
1.3. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	32
<b>1.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση και βασικές αρχές</b> .....	32
<b>1.3.2 Βασικοί Σκοποί και Στόχοι</b> .....	34
<b>1.3.3 Η σημασία της περιβαλλοντικής συνείδησης στην προσχολική ηλικία</b> .....	37
<b>1.3.4 Ο ρόλος του νηπιαγωγού</b> .....	41
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Υλοποίηση Εκπαιδευτικού Σεναρίου .....	45
<b>3.1 Συνοπτική παρουσίαση σεναρίου</b> .....	45
<b>3.2 Ταυτότητα διδακτικής πρότασης</b> .....	46
<b>3.3 Βασικός Σκοπός και Επιμέρους στόχοι</b> .....	49
4. Λεπτομερής Παρουσίαση της Διδακτικής Πρότασης (Μεθοδολογία) .....	52
Αντί Επιλόγου.....	57
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	73

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με κατεύθυνση τη Δημιουργική Γραφή κι Εκπαίδευση (Creative Writing and Education). Σκοπός της εργασίας ήταν η ανάδειξη των έμφυλων στερεότυπα στο ομαδικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και του ρόλου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην μετά-κόβιντ εποχή μέσα από ένα εκπαιδευτικό σενάριο που απευθύνεται σε μαθητές προνήπιου και νηπίου. Η εργασία δομείται σε 2 κεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο αφορά το θεωρητικό μέρος της μελέτης και σ' αυτό αναλύεται η έννοια του «φύλου» και ο τρόπος που τα παιδιά νηπίου την αντιλαμβάνονται. Στη συνέχεια, αναλύονται οι έμφυλες διαφοροποιήσεις στο νηπιαγωγείο και στο ομαδικό παιχνίδι, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα στερεότυπα μέσα από τους αντιληπτούς ρόλους των φύλων.

Ακολούθως, γίνεται αναφορά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και το περιβαλλοντικό παιχνίδι και στη σημασία ενσωμάτωσης και εδραίωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναλύεται η σύνδεσή τους με την εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων. Το δεύτερο κεφάλαιο της μελέτης αφορά την μεθοδολογία, η οποία βασίζεται στην πρόταση και υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου που συνδυάζει τη δυναμική της αφήγησης με εκείνη του παιχνιδιού στο εξωτερικό περιβάλλον και την επίδραση αυτών στην καταπολέμηση των έμφυλων προκαταλήψεων κατά την προσχολική ηλικία.

*Λέξεις Κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντικό Παιχνίδι, Έμφυλες Διακρίσεις, Προσχολική Ηλικία, Αφήγηση*

## Abstract

This thesis was prepared within the framework of the master's Program "Creative Writing" of the University of Western Macedonia with a focus on Creative Writing and Education. The purpose of the work was to highlight gender stereotypes in group play in kindergarten and the role of environmental education in the post-Covid era through an educational scenario aimed at pre-kindergarten and kindergarten students.

The work is structured in 2 chapters, of which the first one concerns the theoretical part of the study and in it the concept of "gender" and the way toddlers perceive it are analyzed. Gender differences in kindergarten and group play are then analyzed, with particular emphasis on stereotyping through perceived gender roles. Next, reference is made to environmental education and environmental play and the importance of their integration and consolidation in the educational process, and their connection with the elimination of gender discrimination is analyzed. The second chapter of the study concerns the methodology, which is based on the proposal and implementation of an educational scenario that combines the dynamics of storytelling with that of play in the external environment and the effect of these in combating gender prejudices during preschool age.

**Key Words:** *Environmental Education, Environmental Play, Gender Discrimination, Preschool, Storytelling*

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί το πρώτο μου προσωπικό εγχείρημα μελέτης τέτοιας έκτασης και σημασίας. Δε θα μπορούσα να παραλείψω την ανάθεση των ευχαριστιών μου σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής για όλες τις πολύτιμες και ουσιαστικές γνώσεις που μάς προσέφεραν.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω να αποδώσω στην επόπτριά μου, την κα Καλογήρου Γεωργία για την υπομονή της και για τις σωστές κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες που μου προσέφερε.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και να αφιερώσω αυτήν την διπλωματική εργασία στην οικογένειά μου και στους φίλους μου για όλη τη στήριξη και την συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτού του τόσο σημαντικού εγχειρήματος για την καριέρα μου.

Λουίζα Περούλη

## Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία φέρει τον τίτλο *"Τα έμφυλα στερεότυπα στο ομαδικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο κι ο ρόλος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην μετά-κόβιντ εποχή: Εκπαιδευτικό Σενάριο"* και βασικός σκοπός της είναι να αναδείξει τον αντίκτυπο του περιβαλλοντικού παιχνιδιού στην εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων στα παιδιά που φοιτούν στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, αφού το περιβαλλοντικό παιχνίδι στην εκπαίδευση συνυπάρχει και συνυφάινεται στις εικόνες νηπίων που αναλαμβάνουν δράσεις στο φυσικό περιβάλλον και συνδέονται μ' αυτό, κρίθηκε άξιο να αποτελεί τον βασικό όρο της παρούσας εργασίας. Μάλιστα, σύμφωνα με την UNESCO (2018) το περιβάλλον πλέον αποτελεί ένα βασικό και άξιο λόγου και διερεύνησης εργαλείο των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ εδρεύεται σε ολοένα και περισσότερα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της παγκόσμιας κοινότητας.

Παράλληλα, τόσο οι προβληματισμοί που εγείρονται γύρω από το θέμα της διαχείρισης των φυσικών πόρων της Γης, όσο και προβληματισμοί που αφορούν τον οριζόντιο αποκλεισμό ομάδων ή ατόμων εξαιτίας του φύλου, της φυλής ή/και της θρησκείας οδήγησαν την ερευνήτρια στην αναζήτηση εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα κατορθώσουν να εξαλείψουν τέτοιου είδους διακρίσεις -και κυρίως τις έμφυλες- στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δη του περιβαλλοντικού παιχνιδιού. Η παρούσα θεματική ενέχει δύο ζητήματα που απασχολούν και ταλανίζουν ιδιαίτερος την ανθρωπότητα εδώ και αιώνες και διαθέτουν παγκόσμια εμβέλεια, αν λάβει κανείς υπόψιν τις καθορισμένες Παγκόσμιες Ημέρες τιμής που αποδίδονται σ' αυτά. Από τη μία η Παγκόσμια Ημέρα Γυναίκας στις 8 Μαρτίου κι από την άλλη η Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος στις 5 Ιουνίου (United Nations, 2020), αλλά και τα πολυπληθέστερα και βαρύγδουπα κοινωνικά κινήματα της σύγχρονης εποχής, αυτό του περιβαλλοντικού κι εκείνο του φεμινιστικού αποτελούν κύριες και βάσιμες αποδείξεις πως πρόκειται για δύο ζητήματα που διαρκώς είναι στο προσκήνιο και σχετίζονται με τη βιωσιμότητα των ανθρώπων.

Σε κοινωνικό επίπεδο, είναι κοινώς αποδεκτό πως η αναμενόμενη αλλά και αποδεκτή συμπεριφορά των ανδρών διαφοροποιείται από αυτή των γυναικών,

ανάλογα με τις αξίες της κάθε κοινωνίας. Έτσι, τα μέλη μιας κοινωνίας, από την αρχή της ζωής τους δομούν ένα σύστημα επικοινωνίας βασισμένο στις επιλογές, αποφάσεις και προσδοκίες των οικείων τους και της ευρύτερης κοινωνίας, εκδηλώνοντας συμπεριφορές ανάλογες του φύλου τους (Bosacki et al., 2015). Ένα μεγάλο ποσοστό της ερευνητικής κοινότητας από την επιστήμη της Ψυχολογίας, αλλά και της Κοινωνιολογίας επιχειρεί να ερμηνεύσει τις μεθόδους και τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι άνθρωποι ενστερνίζονται χαρακτηριστικά που ενσωματώνονται σ' εκείνα του φύλου τους.

Μέσω της παρούσας μελέτης εξετάζονται ζητήματα που αφορούν την αλληλεπίδραση του φύλου με το περιβάλλον και το παιχνίδι σ' αυτό. Πρωταρχικό μέλημα της έρευνας είναι να εμποδίσει την ανάπτυξη έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση των νηπίων, καθώς πρόκειται για μία ηλικιακή ομάδα παιδιών, κατά την οποία τα παιδιά γνωρίζουν τους εαυτούς τους μέσω των σχέσεών τους με τους άλλους. Είναι γεγονός πως η ανάπτυξη των έμφυλων στερεοτύπων δύναται να συμβάλλει αρνητικά στην ολιστική ανάπτυξη των νηπίων, αφού με την εδραίωση τέτοιου είδους πεποιθήσεων ανακόπτεται η δημιουργικότητα και η εξέλιξη των ιδιαίτερων πτυχών των χαρακτήρων των παιδιών (Sandstrom et al., 2013 · Chapman, 2016). Ειδικότερα, η έρευνα επικεντρώνεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από την ανάπτυξη έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση, αλλά και στην παράθεση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου στο Νηπιαγωγείο που βασίζεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Η δομή της παρούσας μελέτης αποτελείται από τρία (3) συνολικά κεφάλαια. Το 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αποτελεί το Θεωρητικό Μέρος της έρευνας και ασχολείται με την έννοια του «φύλου» στη σχολική κοινότητα. Αναλυτικότερα, επιχειρείται η παράθεση ορισμών του βιολογικού (sex) και του κοινωνικού (gender) φύλου, ενώ επεξηγούνται οι μέθοδοι που υιοθετούν τα παιδιά τα χαρακτηριστικά του φύλου τους, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους το αντιλαμβάνονται. Επίσης, γίνεται λόγος για την έμφυλη διαφοροποίηση στο νηπιαγωγείο, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνονται έμφυλες διακρίσεις από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας εντός του σχολικού χώρου. Στη συνέχεια, η έρευνα επικεντρώνεται στις έμφυλες διαφοροποιήσεις όπως αυτές εκδηλώνονται στο ομαδικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, ενώ μετά την παράθεση του ορισμού του περιβαλλοντικού παιχνιδιού ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο περιβαλλοντικό παιχνίδι ως μέσο για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων μεταξύ

των παιδιών. Το 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο καταλήγει με την ενότητα που αφορά την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αφού πραγματοποιηθεί μία ιστορική αναδρομή σ' αυτήν και το πως έφτασε τελικά να αποτελεί ένα σημαντικό μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών πολλών χωρών μεταξύ των οποίων βρίσκεται και η Ελλάδα, επιχειρείται η ανάλυση της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης και του ρόλου του νηπιαγωγού στην παρεμπόδιση της εδραίωσης των έμφυλων στερεοτύπων στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των νηπίων.

Εν συνεχεία, στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο της μελέτης αναλύεται συνοπτικά η παρουσίαση της κατασκευής του εκπαιδευτικού σεναρίου και συγκεκριμένα αναφέρονται η ταυτότητα της διδακτικής πρότασης, οι προϋποθέσεις υλοποίησής της, ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της. Η εργασία αυτή ολοκληρώνεται με το 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί τη Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και στο οποίο παρουσιάζεται λεπτομερώς η διδακτική πρόταση που αφορά την εξάλειψη έμφυλων στερεοτύπων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση των νηπίων. Τέλος, η εργασία καταλήγει με την διεξαγωγή ορισμένων βασικών συμπερασμάτων που προέκυψαν από τη μελέτη και την παράθεση προτάσεων για σχετικές έρευνες που θα διαφωτίσουν το εν λόγω ζήτημα.



## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεωρητικό Μέρος**

### **1.1 Η έννοια του «φύλου» στη σχολική κοινότητα**

Ο παράγοντας «φύλο» αποτελεί επιδρά καταλυτικά στην συντέλεση και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας, αλλά και στις διαπροσωπικές επαφές κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Ιδιάζουσας σημασίας κρίνεται ο χρόνος και ο τρόπος που τα παιδιά ξεκινούν να κατανοούν και να ορίζουν τη φυλετική τους ταυτότητα, αλλά και να εκδηλώνουν στάσεις κι αντιλήψεις προσαρμοσμένες με κοινωνικά κριτήρια στο φύλο τους (Παρασκευόπουλος, 1985). Επιπλέον, η επιστημονική κοινότητα διακρίνεται ιδιαίτερα για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν έμφυλη ταυτότητα, αλλά και γνωρίζουν να τοποθετούνται τόσο ως προς τη βιολογική τους προέλευση, όσο και ως προς την κοινωνική κατασκευή μεταξύ των διακρίσεων των δύο φύλων.

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η ανάλυση του ορισμού του βιολογικού και κοινωνικού φύλου, αλλά και η παρουσίαση των μεθόδων που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αναπτύσσουν την φυλετική έννοια και ταυτότητά τους, αναλογικά με τις κοινωνικώς αποδεκτές απόψεις όπως αυτές διαμορφώνονται στις κοινωνίες του κόσμου.

#### ***1.1.1 Βιολογικό και Κοινωνικό φύλο***

Η έννοια του φύλου αφορά τα βιολογικά και κοινωνικά γνωρίσματα που ενυπάρχουν τόσο στο ανδρικό, όσο και στο γυναικείο φύλο και είναι αντίθετα μεταξύ τους. Ιστορικά, έχει διαμορφωθεί μια σειρά απόψεων κι αντιλήψεων για τους τρόπους που διαμορφώνεται το φύλο στα άτομα και τον ρόλο που διαδραματίζει αυτό στην κοινωνία. Σε μια φεμινιστική μεταστρουκτουραλιστική προσέγγιση, ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι ενώ τα παιδιά επηρεάζονται από τους γύρω τους, είναι σε θέση

να αποδεχτούν ή να απορρίψουν διαφορετικές επιρροές (Halim, Ling & Lindner 2013 ; MacNaughton, 1998). Αυτοί οι ερευνητές τονίζουν ότι η κοινωνική κατανόηση των ρόλων των φύλων μπορεί να είναι περιοριστική και προτείνουν τη λήψη μέτρων εκ μέρους των κατάλληλων φορέων, για να διασφαλιστεί ότι τα επιβλαβή μηνύματα δεν μεταδίδονται στα παιδιά (Davies, 1989 ; Sedgwick, 2008). Ενώ ορισμένα παιδιά μπορεί να απορρίπτουν ή να εκδηλώνουν αντίσταση στους επιβεβλημένους ρόλους των φύλων, αυτό δεν συμβαίνει πάντα (Callahan & Nicholas, 2019). Σύμφωνα με την προσέγγιση της Queer θεωρίας, το φύλο προέρχεται και διατηρείται μέσω της επιτελεστικότητας (Sedgwick, 2008), που παράγεται μέσω των ενεργειών και των συμπεριφορών ενός ατόμου και επηρεάζεται από επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και πολιτισμικές επιρροές.

Τα τελευταία χρόνια, η προσέγγιση της έρευνας για το φύλο έχει αρχίσει να εστιάζει σε μια πιο εκτεταμένη κατανόηση του φύλου και των ερευνητικών στόχων (Osgood & Robinson, 2019). Επιπλέον, ο ρόλος του φύλου στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει λάβει λιγότερη προσοχή από άλλους τομείς της εκπαίδευσης (Callahan & Nicholas, 2019 ; Halim et al., 2017). Ανεξάρτητα από το αν υπάρχει έμφαση στο φύλο στην πρώιμη παιδική ηλικία, τα παιδιά συνειδητοποιούν το φύλο και προσπαθούν να το κατανοήσουν (Scarlet, 2016). Μέσα από το πρίσμα του φεμινιστικού μεταστρουκτουραλισμού και της Queer θεωρίας, τα παιδιά αναπτύσσουν ενεργά μια κατανόηση του φύλου, το οποίο κατασκευάζουν για τον εαυτό τους και τους άλλους (Blaise, 2012). Παρόλα αυτά, είναι περιορισμένη η κατάρτιση ή η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους που μπορούν να κατευθύνουν την κατανόηση του φύλου από τα παιδιά.

Το φύλο ορίζεται ως η κοινωνική διαίρεση της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας (Scott & Marshall, 2009). Οι διαφορές στους ρόλους των φύλων γίνονται εμφανείς στα παιδιά σε νεαρή ηλικία, καθώς έχει αποδειχθεί ότι όταν τα αγόρια και τα κορίτσια βρίσκονται στην ηλικία των τριών ετών εμφανίζουν διαφορετικά επικοινωνιακά στυλ, συμμετέχουν σε διαφορετικές δραστηριότητες, παίζουν περισσότερο με συνομηλίκους του ίδιου φύλου και αποφεύγουν τους συνομηλίκους του αντίθετου φύλου. Η κοινωνία έχει συνδέσει τη διάκριση των ανθρώπων σε άντρες και γυναίκες τόσο στενά με την κατανόηση για την ταυτότητα που γενικά γίνεται κατανοητή ως γεγονός και όχι ως μία φυσική πραγματικότητα

(Davies, 2003).

Ο Oakley (1993) εξηγεί ότι το φύλο είναι οι «βιολογικές διαφορές μεταξύ αρσενικού και θηλυκού», ενώ συνεχίζει ότι το φύλο είναι «θέμα πολιτισμού: αναφέρεται στην κοινωνική ταξινόμηση σε «αρσενικό» και «θηλυκό»». Το φύλο είναι μια κοινωνική διαδικασία που ξεκινά από τη γέννηση (MacNaughton, 2000) και στη συνέχεια επεκτείνεται και αναπτύσσεται με το παιδί (Snowman et al., 2009). Οι Yelland και Grishaber (1998) προτείνουν ότι σε ορισμένες κοινωνίες είναι «ο κύριος δείκτης της κατάστασης του παιδιού», ενώ ο Weigman (2006) υποστηρίζει ότι το φύλο «φτιάχνεται και ξαναφτιάχνεται σύμφωνα με την πολιτική επιθυμία που το αναζητά εξ αρχής». Από την άλλη, ο Blaise (2012) αναφέρει ότι η επιδίωξη των κοινωνιών για αποδεκτούς ρόλους των φύλων επεκτείνεται και στην προσχολική τάξη και υποστηρίζει πως είναι αδήριτη ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα της παγκόσμιας κοινότητας να προβεί σε αλλαγές όσον αφορά τη δομημένη άποψη του φύλου, δηλώνοντας ότι «η μη καταπιεστική τάξη φύλου μπορεί να επέλθει μόνο μέσω μιας ριζικής αλλαγής στις συμβατικές μας αντιλήψεις για την κατανόηση του φύλου».

Στη δεκαετία του 1990, η προσέγγιση του φύλου άλλαξε από εστίαση στη θεωρία κοινωνικοποίησης του ρόλου του φύλου σε μια εμφάνιση φεμινιστικών μεταμοντέρνων και μεταδομιστικών παιδαγωγικών (Hogan, 2012) που υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι μπορούν και πρέπει τελικά να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα φύλου (MacNaughton, 2000). Ο MacNaughton (2001) εξηγεί ότι με αυτήν την αλλαγή προσέγγισης, οι ερευνητές άρχισαν να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη «μιας κατανόησης του τρόπου με τον οποίο το φύλο κατανοείται και εφαρμόζεται σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης». Ο ίδιος συνεχίζει πως αυτές οι μελέτες ενίσχυσαν την παροχή ισχυρών αποδείξεων ότι η ζωή και η μάθηση των παιδιών επηρεάζονται βαθιά από τα όρια φύλου που θέτουν τα παιδιά στον εαυτό τους και στους άλλους.

Οι Creaser & Dau (1996) προτείνουν ότι τα παιδιά έχουν πλήρη επίγνωση των φυλών, των πολιτισμικών, φυλετικών και σωματικών διαφορών, ενώ σε σχέση με το φύλο, εξηγούν ότι τα παιδιά ηλικίας μεταξύ δύο και πέντε ετών έχουν εξοικειωθεί με το να σχολιάζουν και να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με τις διαφορές των φύλων. Στην πραγματικότητα, παρατηρείται πως παιδιά ηλικίας ενάμιση μόλις ετών επιλέγουν ρόλους που θεωρούνται κατάλληλοι για το φύλο τους (Rainey & Rust, 1999). Επιπλέον, ο Blaise (2007) πιστεύει ότι οι τρόποι που τα παιδιά δείχνουν και εξηγούν τι

γνωρίζουν για το φύλο βρίσκεται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να ρυθμίσουν το φύλο μεταξύ τους.

Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association-APA, 2011) ορίζει τις έννοιες βιολογικό φύλο (sex), κοινωνικό φύλο (gender) και ταυτότητα κοινωνικού φύλου (gender identity) ως εξής:

- **Βιολογικό Φύλο (Sex):** αναφέρεται στη γενετική και ανατομική κατασκευή ενός ατόμου με βάση την οποία κατηγοριοποιείται ως αρσενικό, θηλυκό. Υπάρχουν μια σειρά από δείκτες του βιολογικού φύλου, συμπεριλαμβανομένων των χρωμοσωμάτων για το φύλο, των εσωτερικών αναπαραγωγικών οργάνων και των εξωτερικών γεννητικών οργάνων (APA, 2011).

- **Κοινωνικό Φύλο (Gender):** αναφέρεται στις στάσεις, στα συναισθήματα και στις συμπεριφορές που ένας συγκεκριμένος πολιτισμός συσχετίζει με το βιολογικό φύλο του ατόμου. Η συμπεριφορά που είναι συμβατή με τις κοινωνικές προσδοκίες αναφέρεται με την ορολογία κανονιστική (gender-normative). Αντίθετα, οι συμπεριφορές που θεωρούνται ως ασυμβίβαστες με τις προσδοκίες αυτές αναφέρονται με την ορολογία gender non-conformity.

- **Ταυτότητα Φύλου (Gender Identity):** αναφέρεται στην αυτοαντίληψη, την αίσθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως θηλυκό και αρσενικό άτομο. Παράλληλα είναι οι ρόλοι, οι συμπεριφορές, τα επαγγέλματα τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αντιλαμβάνεται το άτομο ότι αρμόζουν για το φύλο του μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (APA, 2011).

Οι Ambatzoglou & Xanthoroulou (2010) υποστηρίζουν ότι η έννοια του φύλου έχει λάβει την αντιμετώπιση της παραδοσιακής προσέγγισης, η οποία θέτει τα δύο φύλα διαμετρικά άνισα εξαιτίας βιολογικών παραγόντων που συμβάλλουν στη διαφοροποίησή τους. Οι βιολογικοί αυτοί παράγοντες αναδεικνύονται ήδη από τη βρεφική ηλικία και καθορίζονται γενετικά, αφού το χρωμόσωμα XX αφορά το θηλυκό γένος, ενώ το XY το αρσενικό, σύμφωνα με την ανατομική διαφοροποίηση των δύο φύλων. Ωστόσο, μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια του «φύλου» βασίζονταν σε μια προοπτική των διαφορών των δύο φύλων, που θεωρούσε τον σχηματισμό φύλου ως ουσιώδη και βιολογικό, μια προοπτική που επικρίθηκε επειδή δεν έλαβε υπόψη τη σύνθετη, δυναμική φύση του φύλου και τη

διασταύρωση του με παράγοντες όπως η φυλή, η εθνικότητα, ο πολιτισμός και η κοινωνική τάξη (Biklen & Pollard, 2001). Μια μεταγενέστερη θεωρητική μετατόπιση περιέγραψε την κοινωνική κατασκευή του φύλου, ενώ πρόσφατη μεταδομική εργασία έδωσε έμφαση στη λεκτική κατασκευή των νοημάτων και στις σχέσεις τους με την εξουσία, τις διακρίσεις και τα προνόμια, και αναγνώρισε τα άτομα, συμπεριλαμβανομένων των μικρών παιδιών, ως ενεργούς παράγοντες στην κατασκευή δικών τους έμφυλων ταυτοτήτων εντός των περιορισμών συγκεκριμένων πολιτισμικών πλαισίων (Blaise, 2010).

Συγκριτικά, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, το βιολογικό φύλο οριοθετείται από τη φύση, ενώ οι τρόποι με τους οποίους υπάρχει και συμπεριφέρεται το κάθε φύλο σε σχέση με τα άτομα που το περιβάλλουν, έχει ιστορική διάσταση. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι έρευνες συχνά επισημαίνουν τις διαφορές του βιολογικού και του κοινωνικού φύλου, υποστηρίζοντας πως αν και συχνά αυτοί οι δύο όροι χρησιμοποιούνται από τα άτομα για να εκφράσουν το ίδιο ακριβώς νόημα, στην πραγματικότητα δεν είναι ταυτόσημοι. Το βιολογικό φύλο αναφέρεται στις βιολογικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, το κοινωνικό φύλο αναφέρεται περισσότερο στους ρόλους, στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα επαγγέλματα που συνήθως συνδέονται με τα αρσενικά και τα θηλυκά άτομα (McGeown et al., 2012).

Συνοπτικά, το φύλο είναι η λέξη που χρησιμοποιείται για να περιγράψει το γεγονός πως οι άνθρωποι διαφέρουν ως άνδρες ή γυναίκες ως προς τα βιολογικά χαρακτηριστικά. Η διαίρεση του φύλου σύμφωνα με καθορισμένα κριτήρια διαμορφώνει έναν βιολογικό προσδιορισμό δημιουργώντας κατηγοριοποιήσεις (Butler, 2016). Ο βιολογικός ντετερμινισμός έχει επικριθεί ως προς την ιεραρχική υπεροχή του ενός από τα φύλα (αρσενικό) στο άλλο (θηλυκό) και την τήρηση αυτής της ιεραρχίας από τον κυρίαρχο (Foucault, 2016). Εκτός από τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα που τονίζονται ως βιολογικά χαρακτηριστικά, αυτές οι έννοιες χρησιμοποιούνται κυρίως για να υποδείξουν τους ρόλους των φύλων. Οι κοινωνικοί ρόλοι περιλαμβάνουν τις συμπεριφορές, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που περιμένει η κοινωνία από τις γυναίκες και τους άνδρες που ζουν εκεί (Dökmen, 2010). Τα άτομα μαθαίνουν αυτούς τους κοινωνικούς ρόλους που διαμορφώνουν τη ζωή και ως εκ τούτου η κατανομή των ρόλων ανάλογα με το φύλο μέσω εμπειριών (π.χ. στο σχολείο, στα μέσα ενημέρωσης, στις οικογένειές τους και από το περιβάλλον τους) ξεκινά από τη στιγμή της γέννησής

τους (Akin & Demirel, 2003). Η απόκτηση κοινωνικών ρόλων πραγματοποιείται μέσω της κοινωνικοποίησης. Κι η κοινωνικοποίηση αυτή λαμβάνει χώρα μέσα σε μια σημαντική διάσταση των θέσεων του φύλου που ορίζονται από τις ανδρικές γυναικείες σχέσεις και σχηματίζουν την ταυτότητα (Hançer, 2018)

### ***1.1.2 Η αντίληψη του φύλου στην προσχολική ηλικία***

Ήδη από την βρεφική ηλικία τόσο τα παιδιά, όσο και το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περίβάλλον τους, επιχειρούν να οριοθετήσουν και να δηλώσουν τη φυλετική ταυτότητα του παιδιού, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτόν την εκμάθηση του πρώτου χαρακτηριστικού που αντιλαμβάνεται και μαθαίνει το παιδί για τον εαυτό του, που δεν είναι άλλο από τη φυλετική του ταυτότητα (Μαραγκουδάκη, 2005). Πιο συγκεκριμένα, σε ηλικία μόλις δύο ετών τα παιδιά είναι σε θέση να εκφωνούν τις λέξεις «μαμά», «μπαμπάς», κλπ και συνάμα να διακρίνουν την ταυτότητα του φύλου στην οποία ανήκουν τα ίδια και οι άλλοι γύρω τους μέσα από τις εικόνες ανδρικού και γυναικείου φύλου που τούς προβάλλονται. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών ηλικίας δύο ετών δύναται να διαχωρίζει σε φωτογραφίες το γυναικείο από το ανδρικό φύλο ή ακόμα και να παίζει παιχνίδια συμβατά με τους ρόλους των δύο φύλων, όπως για παράδειγμα τα αγόρια με μηχανές ή οικοδομικά εργαλεία και τα κορίτσια με κούκλες και σπίτια ή κουζινικά (Charman, 2016). Ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους μελετητές στο γεγονός ότι αν και η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να κατηγοριοποιούν τα δύο φύλα επιβεβαιώνει την κατανόηση του φύλου, δεν αναιρεί όμως το γεγονός ότι τα παιδιά αδυνατούν να αντιληφθούν τη σταθερότητα του φύλου σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες που χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν την απόκτηση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, μία από αυτές είναι η ψυχαναλυτική θεωρία όπως αναπτύχθηκε από τον Φρόιντ, γνωστή ως *Φροϋδισμός*. Σύμφωνα με τον Φρόιντ, τα παιδιά είναι ψυχολογικά αμφιφυλόφιλα κατά τη γέννηση. Τα παιδιά αποκτούν αυτές τις αμφιφυλοφιλικές ταυτότητες, καθώς επιλύουν αντικρουόμενα συναισθήματα αγάπης και ζήλιας στις σχέσεις τους με τους γονείς τους. Ενώ τα αγόρια βρίσκονται στο δρόμο να εγκαταλείψουν την ερωτική τους αγάπη για τις μητέρες τους και να ταυτιστούν με τους πατέρες τους, τα κορίτσια βρίσκονται σε μια πορεία προς

την απόκτηση της σεξουαλικής τους ταυτότητας όταν αρχίζουν να ταυτίζονται με τις μητέρες τους (Freud, όπως αναφέρεται στο Onur, 1995). Το φύλο είναι η λέξη που χρησιμοποιείται για να περιγράψει πως διαφέρουν οι άνθρωποι ως άνδρες ή γυναίκες ως προς τα βιολογικά χαρακτηριστικά. Η διαίρεση του φύλου σύμφωνα με καθορισμένα κριτήρια διαμορφώνει έναν βιολογικό προσδιορισμό δημιουργώντας κατηγοριοποιήσεις (Butler, 2016).

Σύμφωνα με μια άλλη θεωρία γνωστή ως θεωρία κοινωνικής μάθησης, οι διαφορές των φύλων διαμορφώνονται με την παρατήρηση των συμπεριφορών άλλων ανθρώπων, με τη λήψη προτύπων και με τη μίμηση, την ενίσχυση και/ή την τιμωρία (Bandura, 1977). Τα παιδιά μαθαίνουν συμπεριφορές ρόλων φύλου ως αποτέλεσμα των τιμωριών και των ανταμοιβών που εφαρμόζονται σε συμπεριφορές σύμφωνα με το φύλο τους. Εάν μια κοπέλα που θέλει να βοηθήσει τον πατέρα της να φτιάξει το αυτοκίνητό της απολυθεί επειδή της λένε ότι είναι ακατάλληλη δουλειά για εκείνη, δεν θα είναι πρόθυμη να βοηθήσει τον πατέρα της στο μέλλον. Ωστόσο, εάν η επιθυμία της να βοηθήσει τη μητέρα της στην κουζίνα ενισχυθεί, θα θελήσει να βοηθήσει ξανά τη μητέρα της (Dökmen, 2010).

Μια κοινή πεποίθηση είναι ότι υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των φύλων, επειδή στην κοινωνία κυριαρχούν ιδέες που σχετίζονται με τον σωστό τρόπο του να είναι κανείς άνδρας ή γυναίκα. Αυτή η πεποίθηση παράγει μια «τάξη φύλου», στην οποία ορισμένες ιδέες θεωρούνται καλύτερες και πιο σωστές από άλλες, δημιουργώντας ανισότητες και διαχωρισμούς. Η ομαλοποίηση των λόγων για το φύλο μπορεί να προβληματίσει τις επιλογές των παιδιών στην ανάληψη διαφορετικών φυλετικών παραστάσεων και συμπεριφορών, καθώς τα παιδιά μπορεί να μην ταιριάζουν πλήρως στις κυρίαρχες ιδέες της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας (Robinson & Davies, 2007). Ορισμένες μεταστρουκτουραλιστές θεωρίες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν το φύλο τους τοποθετώντας τους εαυτούς τους μέσα στους ανδρικούς και γυναικείους ρόλους που είναι αποδεκτοί και παραδειγματικοί στις πεποιθήσεις της εκάστοτε κοινωνίας (Blaise & Taylor, 2012). Παρόλα αυτά, σε περίπτωση που ένας ενήλικας προσπαθήσει να πείσει το παιδί ότι το γυναικείο και ανδρικό φύλο έχουν διαφορετικές σημασίες, το παιδί τείνει να αγνοεί ό,τι δεν ταιριάζει με την τρέχουσα κατανόηση των λόγων για το φύλο που έχουν αναπτύξει. Αυτό εγείρει την ανάγκη για προσεκτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών που να προάγουν την

ισότητα των δύο φύλων, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία και συγκεκριμένα, που να αφορούν όχι μόνο τους πόρους που παρέχονται στα παιδιά, αλλά και τη γλώσσα, την υποκειμενικότητα, τον λόγο και την εξουσία (Halim & Linder, 2013).

Πιστεύεται ότι η εκμάθηση του φύλου είναι ένας συνεχής αγώνας των παιδιών να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τα μηνύματα γύρω τους και ότι οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε αυτόν τον αγώνα μαζί τους. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να βοηθούν τα παιδιά να αποδομήσουν τα δυαδικά τους φύλα. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι το περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά έχει ισχυρό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με το φύλο. Τα παιδιά μαθαίνουν τους ρόλους τους μέσω της μοντελοποίησης και της ενίσχυσης, ενώ απομνημονεύουν συμπεριφορές φύλου μέσω της παρατήρησης και της μίμησης τέτοιων συμπεριφορών από άλλους (Bandura, 1977). Το σχολείο, το σπίτι και η παιδική λογοτεχνία είναι μερικά από τα περιβάλλοντα που παρέχουν στα παιδιά στερεότυπα για το φύλο. Τα σχολικά πλαίσια, για παράδειγμα, προσφέρουν διαφοροποιημένες από το φύλο συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα την προώθηση της αντίληψης ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να γίνουν δάσκαλοι, ενώ οι άνδρες τείνουν να κατέχουν διοικητικές θέσεις (Ruble & Martin, 1998).

Αναμφίβολα, οι πεποιθήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το φύλο είναι πολύ ισχυρές και δεν μεταβάλλονται, όπως μπορεί να συμβαίνει σε μεγαλύτερες ηλικίες. Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με την στάση των παιδιών να εντοπίζουν διακρίσεις ανάμεσα στις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων και λιγότερο σε παράγοντες βιολογικής φύσεως, δύναται να οδηγήσει τα παιδιά στην υιοθέτηση της λανθασμένης αντίληψης ότι αλλαγή εμφάνισης ή συμπεριφοράς σημαίνει αυτομάτως και αλλαγή φύλου. Γι' αυτό, όπως προαναφέρθηκε, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι δυσκόλως κατανοήσιμη η σταθερότητα του φύλου, σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία του Kohlberg (1966). Μέσω της θεωρίας που χρησιμοποιείται για να εξηγήσει την κατάκτηση του φύλου, δηλαδή της θεωρίας της γνωστικής ανάπτυξης, εξηγείται η κατάκτηση του ρόλου του φύλου μέσω των γνωστικών διαδικασιών του παιδιού. Σύμφωνα με τον Kohlberg (Kohlberg, 1966), η ανάπτυξη του ρόλου του φύλου των παιδιών ολοκληρώνεται σε τρεις περιόδους: την περίοδο της επισήμανσης φύλου που παρατηρείται μεταξύ των ηλικιών περίπου δύο



έως τριάμισι ετών (όταν το παιδί μπορεί να επισημάνει σωστά το φύλο του και το φύλο των άλλων με κάποιο βαθμό ακρίβειας), την περίοδο σταθερότητας του φύλου μεταξύ των ηλικιών τριάμισι έως τεσσεράμισι ετών (όταν το παιδί έχει μερική επίγνωση του γεγονότος ότι το φύλο δεν αλλάζει) και η περίοδος αναλλοίωσης του φύλου μεταξύ των ηλικιών τεσσεράμισι έως επτά ετών (Dökmen, 2010).

Σε παρόμοια μήκη κύματος κυμαίνεται και η θεωρία του Bem (1983), μέσω της οποίας καθίσταται σαφές το γεγονός ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φύλο τους όπως αυτό προκύπτει και παρουσιάζεται από το κοντινό τους περιβάλλον και μάλιστα, όπως υποστηρίζεται δεν είναι αποτέλεσμα μόνο γνωστικών λειτουργιών. Ο Bem (1983) ανέπτυξε τη θεωρία, η οποία δηλώνει ότι τα παιδιά λαμβάνουν επίσης υπόψη τη γλώσσα και τις αναλογίες, καθώς και τις ανατομικές διαφορές, τον καταμερισμό της εργασίας και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ενώ μαθαίνουν τους ορισμούς της θηλυκότητας και του ανδρισμού από την κοινωνία τους. Τα παιδιά αξιολογούν και αφομοιώνουν αυτές τις συγκεκριμένες πληροφορίες που σχετίζονται με το φύλο με κάθε νέα πληροφορία με βάση το φύλο. Με άλλα λόγια, τα παιδιά μαθαίνουν να κωδικοποιούν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους μέσα από ένα εξελισσόμενο σχήμα φύλου. Στη γνωστική θεωρία, τα παιδιά άνω των πέντε ετών έχουν ολοκληρώσει τα σχήματα ρόλων φύλου και εισέρχονται στην περίοδο πίστης στην αναλλοίωτη του φύλου. Σε σύγκριση με παιδιά ηλικίας πέντε ετών και άνω, τα παιδιά τεσσάρων ετών και κάτω φαίνεται να πιστεύουν και να εμπιστεύονται περισσότερο τις εικόνες του σχήματος φύλου που παρουσιάζονται (Bayramoğlu, 2015).

Πράγματι, πολλές φορές το φύλο χρησιμοποιείται ως μια πολιτική προσέγγιση που αντιμετωπίζει την κατανομή της κυρίαρχης εξουσίας στην κοινωνία, ενώ προσφέρει έναν τρόπο σκέψης για τους τρόπους διαμόρφωσης φυλετικών ταυτοτήτων. Επομένως, το φύλο περιλαμβάνει την κοινωνία, τους νόμους, την πολιτική και τον πολιτισμό και σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως η τάξη, η εθνική ταυτότητα, η ηλικία και η φυσική ικανότητα (Kıymaz-Bahçeci, 2014). Η ιδέα σε αυτό το πλαίσιο είναι ότι το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου ιδιαίτερα έχουν ισχυρότερη επίδραση στην απόκτηση φύλου από τους γενετικούς παράγοντες (Knafo et al., 2005). Εκτός από την οικογένεια, παράγοντες όπως οι συνομήλικοι, τα αδέρφια, το σχολικό περιβάλλον, τα μέσα ενημέρωσης, τα τραγούδια, τα κινούμενα σχέδια και τα παιχνίδια έχουν αναφερθεί ότι συμβάλλουν επίσης σε αυτό το αποτέλεσμα, δημιουργούν

κοινωνικές προσδοκίες και προκαλούν την εσωτερίκευση αυτών των προσδοκιών με τη μετατροπή τους σε κανόνες για τα παιδιά (Şivgin & Deniz, 2017; Yağan-Güder, 2017). Η προσέγγιση που εσωτερικεύουν τα παιδιά διαμορφώνοντας τους ρόλους των ενηλίκων εξηγείται με τη θεωρία ρόλων (Kıymaz-Bahçeci, 2014). Η θεωρία του κοινωνικού ρόλου περιλαμβάνει διαφορές μεταξύ των φύλων και ομοιότητες σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά και η βασική του αρχή είναι ότι οι διαπροσωπικές διαφορές και ομοιότητες πηγάζουν κυρίως από τους κοινωνικούς ρόλους που έχουν οι άνδρες και οι γυναίκες στις εκάστοτε κοινωνίες (Eagly & Wood, 2016).

Η μελέτη των Yağan-Güder & Güler-Yıldız (2016) είχε ως στόχο να προσδιορίσει τον ρόλο των γονέων στις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το φύλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως παράγοντες, όπως η μητέρα του παιδιού που δεν εργάζεται, ένα παιδί που εκτίθεται ή είναι μάρτυρας βίας ή ένα παιδί που έχει μια παραδοσιακή δομή όσον αφορά τις κοινές ευθύνες εντός της οικογένειας μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους σύμφωνα με τα στερεότυπα φύλου που σχηματίζουν για τις γυναίκες και τους άνδρες. Επιπλέον, η μελέτη έδειξε πως τα παιδιά των οποίων οι μητέρες και οι πατέρες αναλαμβάνουν την ευθύνη για την εκπλήρωση των οικιακών υποχρεώσεων ήταν εμφάνισαν λιγότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις οικιακές υποχρεώσεις σε σύγκριση με παιδιά των οποίων οι πατέρες δεν βοηθούσαν στις δουλειές του σπιτιού. Παιδιά που δεν υφίστανται πίεση από τους πατέρες τους, που έχουν αδέρφια του αντίθετου φύλου και στα οποία αγοράζονται παιχνίδια που θεωρούνται για το αντίθετο φύλο, παρατηρήθηκε ότι έκαναν λιγότερο στερεότυπες επιλογές όσον αφορά την επιλογή παιχνιδιών και παιχνιδιών.

### ***1.1.3 Έμφυλη διαφοροποίηση στο νηπιαγωγείο***

Η έννοια του φύλου γίνεται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους από διάφορους πολιτισμούς σε διαφορετικά μέρη του κόσμου και καθορίζεται σύμφωνα με τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών (Tuncer & Şen, 2018). Μελέτες φύλου που πραγματοποιήθηκαν από τη δεκαετία του 1970 έδειξαν ότι οι βιολογικές διαφορές φύλου (άνδρα-γυναίκα) πρέπει πρώτα να τονιστούν, ακολουθούμενες από τους μαθητευόμενους ρόλους των φύλων και την κοινωνικοποίηση και να έχουν, τέλος, κεντρικό ρόλο σε όλα τα κοινωνικά συστήματα (Ecevit, 2011). Ταυτόχρονα, αυτή η

διπλή κατηγοριοποίηση δημιουργεί κυριαρχία στις σχέσεις των φύλων (Flax, 1987) και έχει ιδιαίζουσα σημασία η εξέταση της έννοιας του φύλου στο πλαίσιο της ισότητας των φύλων (Tuncer & Şen, 2018). Η μη αγνόηση της διάκρισης των δύο φύλων φαίνεται να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της μεταστρουκτουραλιστικής προσέγγισης, η οποία αρνείται να εξετάσει την κοινωνία από την προοπτική των αναγωγικών και γενικευτικών θεωρητικών αρχών (Kaplan, 2018). Όπως και η μεταστρουκτουραλιστική προσέγγιση, έτσι και ο φεμινισμός έχει προσπαθήσει να αναπτύξει ένα νέο παράδειγμα κοινωνικής κριτικής (Sagur, 1997). Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν σεξιστικά σχόλια που συνδέονται με συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια ή συμμετέχουν σε πολιτισμικές πρακτικές βρίσκεται στο επίκεντρο του φεμινισμού και του μεταστρουκτουραλισμού (Azzarito et al., 2006)

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν φεμινιστικές και μεταστρουκτουραλιστικές θεωρίες για να αναλύσουν την κατασκευή των στοιχείων του φύλου, αλλά και την κατανόηση της έννοιας του φύλου και την ενεργή εμπλοκή τους στο να σκέφτονται τη σεξουαλική τους ταυτότητα (Broom, 1990; MacNaughton, 2000). Η μελέτη του Blaise (2009) ανέλυσε ποιοτικά δεδομένα για το φύλο και τη σεξουαλικότητα σε μια τάξη νηπιαγωγείου για να εξετάσει τους τρόπους που τα παιδιά αντιλήφθηκαν την έννοια του φύλου και της σεξουαλικότητας στην τάξη με τους δασκάλους τους παρατηρώντας τις συμπεριφορές μαθητών 5 και 6 ετών που τραγούδησαν και χόρεψαν ένα τραγούδι που περιείχε σεξουαλικές εκφράσεις για ενήλικες. Οι σημειώσεις παρατήρησης της τάξης από την έρευνα δείχνουν ότι τα παιδιά ταυτόχρονα δεν ξέρουν τι θέλουν ή τι χρειάζονται, ενώ παράλληλα αποδέχονται τις ετεροφυλόφιλες επιθυμίες, και αυτές οι επιθυμίες εκδηλώνονται στον λόγο και τις πράξεις τους. Ως επί το πλείστον, όλα τα κορίτσια πιστεύουν ότι θέλουν και χρειάζονται ένα αγόρι και ότι συχνά υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος για να αποκτήσουν φίλο. Αυτές οι πεποιθήσεις για το φύλο και τη σεξουαλικότητα περιορίζουν τις διαφορετικές δυνατότητες τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια, δείχνοντας ξεκάθαρα ότι οι στερεοτυπικοί κανόνες αποτελούν μέρος της πρώιμης παιδικής τάξης του δυαδικού καθεστώτος φύλου (Kaos GL, 2013), όπου εγκρίνονται μόνο σχέσεις με το αντίθετο φύλο μεταξύ ανδρών και γυναικών. Η ανάπτυξη χρησιμοποιείται γενικά για την προσπάθεια κατανόησης της σχέσης μεταξύ του βιολογικού φύλου και της σεξουαλικότητας. Αυτή η άποψη βασίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά γεννιούνται πρώτα με βιολογικό φύλο και μετά μαθαίνουν το φύλο τους πριν τελικά αποκτήσουν τη σεξουαλικότητά τους. Οι ετεροτυπικοί κανόνες στα παιδιά

υποστηρίζονται από υποθέσεις ότι είναι οι καλύτερες, πιο ακριβείς ή φυσιολογικές σε σχέση με τα κοινωνικά ερεθίσματα. Οι ετεροτυπικοί κανόνες θεωρούνται ρυθμιστές, επειδή ενθαρρύνουν τα παιδιά να διατηρούν στερεότυπους ρόλους φύλου. Η μεταδομική φεμινιστική θεωρία επικρίνει τον περιορισμό των τρόπων κατανόησης του βιολογικού φύλου και της σεξουαλικότητας. Ο μεταδομικός φεμινισμός τοποθετεί το φύλο στο επίκεντρο της έρευνας και το βλέπει ως ένα δυναμικό πολιτικό και κοινωνικό κατασκεύασμα που ορίζει συγκεκριμένες ενέργειες που γίνονται αντιληπτές ως κατάλληλες για ένα φύλο, αντί να το θεωρεί ως χαρακτηριστικό των ατόμων (Ecevit, 2011).

Ο MacNaughton (1997) διεξήγαγε μια μελέτη υποστηρίζοντας ότι οι παραδοσιακές/συντηρητικές προσεγγίσεις για το φύλο επηρεάζουν την κατανόηση των σχέσεων των φύλων από τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία, αναδιαρθρώνοντας τις απόψεις των δασκάλων με μια φεμινιστική προσέγγιση. Στόχος της μελέτης ήταν να παρατηρήσει τη φεμινιστική προσέγγιση (Ταξ, 2016), η οποία υποστηρίζει την ισότητα των φύλων στην πρώιμη παιδική ηλικία, αντιτίθεται στις διακρίσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών και υποστηρίζει κάθε είδους οικονομική, πολιτική, πολιτισμική και κοινωνική ισότητα μεταξύ των αντίθετων φύλων. Η μελέτη εξέτασε συγκεκριμένα τι συμβαίνει όταν μικρές ομάδες παιδιών και οι δάσκαλοί τους αμφισβητούν τα παραδοσιακά στερεότυπα για τους ρόλους του φύλου στα σχολεία προσχολικής ηλικίας. Η μελέτη ανέλυσε και ερμήνευσε την ιστορία της Nellie, μιας δασκάλας παιδιών 4 και 5 ετών, χρησιμοποιώντας μια μεταδομική φεμινιστική προσέγγιση. Ενώ συμμετείχε στη μελέτη, η δασκάλα Nellie άρχισε να παρατηρεί προσεκτικά τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων κατά τις σχολικές ώρες και κατέγραψε τις παρατηρήσεις της σε βίντεο. Αυτή παρατήρησε ότι τα αγόρια προτιμούσαν ως επί το πλείστον να παίζουν με αγόρια στην παιδική χαρά και απέκλειαν τα κορίτσια που ήθελαν να συμπεριληφθούν στο παιχνίδι, με τα κορίτσια που αποκλείονταν να παίζουν στη συνέχεια με άλλα κορίτσια. Στη συνέχεια, η δασκάλα άρχισε να παρεμβαίνει στο παιχνίδι των παιδιών. Με αυτή την παρέμβαση, τα κορίτσια ενθαρρύνονταν να παίζουν περισσότερο στην παιδική χαρά και να παίζουν με αγόρια. Η δασκάλα δήλωσε ότι, με αυτήν την παρέμβαση, τα αγόρια που παραδοσιακά τοποθετούνταν ως αρσενικά θα χρησιμοποιούσαν μια σειρά από στρατηγικές, όπως να ρίχνουν νερό στα κορίτσια ή να τα κυνηγούν για να δείξουν ότι τους ανήκει ο χώρος. Μια άλλη παρέμβαση της δασκάλας συνέβη όταν ένα από τα αγόρια είπε σε ένα κορίτσι στην παιδική χαρά ότι

δεν μπορούσε να παίξει εκεί. Εκείνη απάντησε λέγοντας στο αγόρι ότι το κορίτσι θα μπορούσε να παίξει όπου θέλει, ότι δεν χρειάζεται να το ρωτήσει αν θέλει να παίξει με μπλοκ εκεί και ότι είναι ελεύθερη να έρθει να παίξει. Μετά από λίγο, φάνηκε ότι είχαν δημιουργηθεί σχέσεις μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών και τα παιδιά είχαν απομακρυνθεί από τις σεξιστικές πρακτικές. Η παρέμβαση της δασκάλας με μια φεμινιστική προσέγγιση είχε συσκοτίσει την οικοδόμηση σχέσεων εξουσίας με βάση το φύλο μεταξύ των παιδιών, αποτρέποντας τις διαφορές των φύλων στις προτιμήσεις των παιδιών στο παιχνίδι. Στο τέλος της μελέτης, ο δάσκαλος δήλωσε ότι τα παιδιά θα μάθουν ήδη τα θέματα του προγράμματος σπουδών, όπως τα μαθηματικά με κάποιο τρόπο. Ωστόσο, δήλωσε επίσης ότι τα θέματα φύλου και ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να διδάσκονται κατά προτεραιότητα και ότι τα σεξιστικά προγράμματα σπουδών πρέπει να αναδιαμορφωθούν.

Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι οι ρόλοι των φύλων στην εκπαίδευση θεσμοθετούνται με στερεότυπα για το φύλο (Sayilan, 2012). Επιπλέον, οι Şivgin και Deniz (2017) πραγματοποίησαν μια μελέτη σε παιδιά νηπιαγωγείου ηλικίας 5 έως 6 ετών με στόχο να εξετάσουν τις επιπτώσεις των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν ρόλους φύλου στα στερεότυπα των φύλων. Στη μελέτη συμμετείχαν 80 παιδιά, 40 στην πειραματική ομάδα και 40 στην ομάδα ελέγχου. Στο Μελέτη, οι ερευνητές εφάρμοσαν το Εργαλείο Αξιολόγησης Στερεοτύπων Φύλου που είχαν αναπτύξει στα παιδιά σε μορφή προ-δοκιμής/μετά-δοκιμής. Οι ερευνητές οργάνωσαν δραστηριότητες εκπαίδευσης για τους ρόλους του φύλου σύμφωνα με το πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας (MoNE, 2013). Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν δύο ημέρες την εβδομάδα σε 8 εβδομάδες και τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν ταξινομήσει τις εργασίες, τα επαγγέλματα, τα παιχνίδια και τα παιχνίδια ανάλογα με το φύλο πριν από τις δραστηριότητες είχαν σπάσει τα στερεότυπα φύλου τους μετά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με την έρευνα του καθηγητή Yao (2007), η κοινωνική κουλτούρα έχει μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη των εννοιών του φύλου και της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών και η εξάπλωση του παράγοντα έχει ισχυρό ανεξέλεγκτο. Ως εκ τούτου, το γεγονός ότι ως χώρος μάθησης των παιδιών το περιβάλλον του νηπιαγωγείου μπορεί να μεταφέρει την έννοια της ισότητας των φύλων παίζει σημαντικό ρόλο στην αποφυγή

υιοθέτησης έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων από τα παιδιά. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, τα παιδιά εξακολουθούν να εκτίθενται σε στερεότυπα φύλου στο περιεχόμενο των εικονογραφημένων βιβλίων, της διάταξης της τάξης και του υλικού δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με την έρευνα του Sunderland, οι χαρακτήρες σε παιδικές ιστορίες παραδοσιακά κατασκευάζονται μέσω μιας γλώσσας που βασίζεται σε καθιερωμένους και προκαθορισμένους στερεοφωνικούς τύπους (Sunderland & McGlashan, 2012). Σε έναν μεγάλο αριθμό εικονογραφημένων βιβλίων, οι άντρες χαρακτήρες παίζουν γενικά πιο ενεργό ρόλο, ενώ οι γυναικείες χαρακτήρες φαίνονται πιο εστιασμένοι στο να ευχαριστήσουν τους άλλους συμμετέχοντες γύρω τους. Επιπλέον, ο αριθμός των γυναικείων χαρακτήρων είναι επίσης μικρότερος από αυτόν των ανδρικών, γεγονός που οδηγεί στην παραδοχή της άποψης ότι οι γυναίκες συνήθως δεν εκτιμώνται αρκετά από την οπτική γωνία των παιδιών.

Τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να εξισορροπήσουν τον αριθμό των ανδρικών και γυναικείων χαρακτήρων, τα μοντέλα σταδιοδρομίας τους είναι πιο ανδροκρατούμενα και εμβαθύνουν τη βοηθητική εικόνα των γυναικών στην καριέρα, υπονοώντας ότι οι ρόλοι των φύλων αναμένουν ότι οι άνδρες θα έχουν ηγετικό ρόλο και θα κυριαρχούν (Zhao, 2021). Σε μια έρευνα βραβευμένων παιδικών βιβλίων με εικόνες, η αναλογία ανδρών ηγετών προς γυναίκες ηγέτες ήταν 3:1 και 21 από τις 25 εικόνες απεικόνιζαν γυναίκες να φορούν ποδιές (Dai, L.). Ανεξάρτητα από το είδος του επαγγέλματος ή τη θέση στον χώρο εργασίας, υπάρχει προφανής προκατάληψη του φύλου στην απεικόνιση των ανδρικών και γυναικείων επαγγελματιών στα παιδικά βιβλία με εικόνες, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη έμφυλων προκαταλήψεων αναφορικά με τη γνώση και προτίμηση των παιδιών για τα επαγγέλματα.

Κατά καιρούς το παιδικό σχέδιο έχει χρησιμοποιηθεί για την ανίχνευση έμφυλων στερεότυπων. Συνήθως αυτά γίνονταν εμφανή όταν ζητούνταν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν μια ανθρώπινη φιγούρα που να απεικονίζει έναν άνθρωπο σε έναν στερεοτυπικό κοινωνικό ρόλο. Όταν για παράδειγμα τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν έναν αθλητή (Colley, Berman & van Millingen, 2005), τα αγόρια ζωγράφισαν ανδρικές φιγούρες και τα κορίτσια και ανδρικές και γυναικείες. Αν και η επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων αφορούσαν περισσότερο τα αγόρια, αυτό συνέβη επειδή οι κοινωνικοί ρόλοι που εξετάστηκαν ήταν στερεοτυπικά ανδρικοί. Ωστόσο, ακόμα και στο ελεύθερο

σχέδιο που τα παιδιά επιλέγουν να σχεδιάσουν ανθρώπινες φιγούρες που ανήκουν στο φύλο τους, παρατηρούνται διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών που εκφράζουν στερεοτυπικούς κοινωνικούς ρόλους. Για τα κορίτσια αγαπημένες μορφές είναι οι πριγκίπισσες, οι νεράιδες, οι γοργόνες, οι χορεύτριες, οι δασκάλες, οι τραγουδίστριες και άλλες ηρωίδες από ιστορίες ενώ για τα αγόρια είναι οι αθλητές, οι στρατιώτες, οι αστυνομικοί και άλλοι ήρωες από παραμύθια και κινούμενα σχέδια (Μαγουλιώτης, 2014).

## 1.2. Παιχνίδι και Στερεότυπα Φύλου

Η ενότητα ασχολείται με τον ρόλο του παιχνιδιού στη ζωή των νηπίων, ο οποίος πρόκειται για βαρυσήμαντος και ουσιαστικός, αφού συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, όπως αποδεικνύεται μέσα από πολλαπλές ερευνητικές διαδικασίες που έχουν διενεργηθεί την τελευταία δεκαετία (Petronska et al., 2013). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το παιχνίδι αν και φαινομενικά αποτελεί δραστηριότητες κυρίαρχες στη ζωή των παιδιών, ωστόσο οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να αποβούν μοιραίες ή το αντίθετο για την ανάπτυξη συμπεριφορών, στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Miller, 2017).

Τα έμφυλα στερεότυπα που αναπτύσσονται ιδιαίτερα στα ομαδικά παιχνίδια ρόλων μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση σωματικών, ηθικών, κοινωνικών και άλλων χαρακτηριστικών των νηπίων και για το λόγο αυτό, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς είτε το αυθόρμητο, είτε το σκηνοθετημένο παιχνίδι. Η συμβολή του περιβαλλοντικού παιχνιδιού μέσα στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο είναι καθοριστική όχι μόνο ως προς τη γνωστική, αλλά κυρίως ως προς τη συναισθηματική μάθηση, ενώ όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια η μαθησιακή εμπειρία εμπλουτίζεται και προάγονται θετικές στάσεις των νηπίων προς το περιβάλλον.



### ***1.2.1 Έμφυλες διαφοροποιήσεις στο ομαδικό παιχνίδι***

Αναμφίβολα, έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερα στους μαθητές της προσχολικής ηλικίας πως το ενδιαφέρον τους διεγείρεται σε ό, τι αφορά τα παιχνίδια που σχετίζονται με τα διαφορετικά φύλα (Alexander & Saenz, 2012). Μάλιστα, ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι παράγοντες που εξηγούν το φαινόμενο αυτό είναι πολλοί, με τους βιολογικούς να υπερτερούν στη διαδικασία διαμόρφωσης διαφορών σχετιζόμενος με τα παιχνίδια φύλων (Hines et al., 2015). Μελέτες επεξηγούν ότι κορίτσια με «Συγγενή Υπερπλασία Επινεφριδίων» (Congenital Adrenal Hyperplasia- CAH), όπου παράγονται άνω του φυσιολογικού επιπέδου ανδρογόνα από τα επινεφρίδια, παρουσιάζουν αυξανόμενο ενδιαφέρον σε παιχνίδια «ανδρικού τύπου» σε σχέση με τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από τα κορίτσια με χαμηλότερα ποσοστά ανδρογόνων, ακόμη και σε περιπτώσεις που αυτά ήταν αδέρφια (Wong et al., 2012). Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμα και στην περίπτωση αυτή που τα κορίτσια εμφανίζουν αυξημένο ενδιαφέρον σε παιχνίδια που αρέσουν και στα αγόρια λόγω της ύπαρξης αυξανόμενων ποσοστών ανδρογόνων, το ποσοστό ενδιαφέροντος δεν φτάνει ούτε ξεπερνά αυτό των αγοριών, κάτι που υποδηλώνει ότι οι βιολογικοί παράγοντες δεν είναι οι μοναδικοί που συμβάλλουν στο αυξανόμενο ενδιαφέρον ορισμένων κοριτσιών σε παιχνίδια που συνηθίζουν να παίζονται από αγόρια (Wong et al., 2012).

Σε έρευνα των Weisgram & Bruun (2018) αναδείχθηκε ότι η συμπεριφορά των γονιών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των έμφυλων στερεοτύπων, καθώς εκείνοι πολλές φορές επιλέγουν ουδέτερα παιχνίδια για τα παιδιά τους και όχι παιχνίδια που προορίζονται για το αντίθετο φύλο του παιδιού τους, ακόμα κι αν το παιδί τους εκδηλώσει σχετική προτίμηση έναντι των παιχνιδιών αυτών. Ένας ακόμη παράγοντας που δύναται να επηρεάσει τις επιλογές παιχνιδιών είναι οι παρέες συνομηλίκων, αφού η αποδοχή από την παρέα έχει βαρυσήμαντο ρόλο για τη συναισθηματική ζωή των παιδιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προωθείται η μοντελοποίηση των παιχνιδιών που σχετίζονται με τα δύο φύλα και να συνδέονται οι επιλογές των παιδιών ως προς τα παιχνίδια και με την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Το γεγονός αυτό οδηγεί τα παιδιά στη διαμόρφωση -ακόμα και μακροπρόθεσμα- προτιμήσεων βασισμένων στο κριτήριο «φύλο» (Brown & Stone, 2018).

Παράλληλα, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, οι διαφημίσεις που προβάλλονται στην τηλεόραση και στο διαδίκτυο, οι ταινίες και οτιδήποτε σχετίζεται με την εικόνα, είναι παράγοντες μέσω των οποίων τα παιδιά διαμορφώνουν επίσης ενδιαφέροντα και προτιμήσεις που σχετίζονται άμεσα με το φύλο τους (Γκογκίδου, 2015). Σύμφωνα με τους (Fine & Rush, 2016), ο διαχωρισμός των παιχνιδιών σε «αγορίστικα» και «κοριτσίστικα», αλλά και η χρήση «σιωπηρών ετικετών φύλου» (π.χ. χρώμα ή γραμματοσειρά) που στοχεύουν στην προτίμηση του καταναλωτή-στόχου είναι φαινόμενα που αναδεικνύουν τον ρόλο των μέσων ενημέρωσης στην εδραίωση έμφυλων στερεοτύπων στα παιδιά. Δε θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι τα ίδια τα παιδιά ορίζουν τους εαυτούς τους ως «αγόρια» ή «κορίτσια» αντίστοιχα τόσο ενδόμυχα, όσο και στο εξωτερικό τους περιβάλλον ήδη από την ηλικία των 2,5 ετών (Todd et al., 2017). Ακόμα, η φανερή προτίμηση των παιδιών σε παιχνίδια που αντιστοιχούν -κατά τα προβαλλόμενα και κοινωνικώς αποδεκτά πρότυπα- στο φύλο τους, οι έμφυλες στάσεις και συμπεριφορές τους ξεκινούν να εμφανίζονται στην νηπιακή και προσχολική ηλικία αφού έχει καθιερωθεί από τα ίδια η ταυτότητα του φύλου τους (Todd et al., 2017).

Σε μια μελέτη που είχε σκοπό να αποκαλύψει τη σχέση μεταξύ της έκθεσης των παιδιών στους χαρακτήρες της Disney και της τάσης των Αμερικανών παιδιών, ιδιαίτερα των μικρών κοριτσιών, να προβλέπουν τα στερεότυπα του φύλου, οι Coyne et al. (2016) χρησιμοποίησαν παιχνίδια ουδέτερα ως προς το φύλο κατά τη συλλογή δεδομένων. Αυτή η ουδέτερη ως προς το φύλο προσέγγιση ακούγεται πολλά υποσχόμενη, αλλά οι συγγραφείς αποτυγχάνουν στην πραγματικότητα να αναφέρουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με αυτά τα αντικείμενα. Ερευνώντας συγκεκριμένα τις Πριγκίπισσες της Disney, αυτή η μελέτη ενσωμάτωσε δεδομένα από 198 αναφορές γονέων σχετικά με την έκθεση των παιδιών στα μέσα ενημέρωσης. Οι απόψεις των παιδιών αναζητήθηκαν μεμονωμένα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας επιλογής παιχνιδιών, όταν τους δόθηκε ένας αριθμός παιχνιδιών και τους ζητήθηκε να τα ταξινομήσουν σε κουτιά με ποια παιχνίδια τους αρέσει να παίζουν «πολύ», «λίγο» ή «καθόλου». Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η Disney προτιμάται από τα μικρά κορίτσια και ότι αυτή η προτίμηση σχετίζεται με την αναπαραγωγή της στερεοτυπικής συμπεριφοράς του φύλου από τα ίδια παιδιά (Coyne et al., 2016).

Η αθλητική ικανότητα είναι μακράν ο πιο σημαντικός παράγοντας

δημοτικότητα μεταξύ των αγοριών, ενώ μια μελέτη αναφέρει ακόμη ότι το πιο δημοφιλές αγόρι σε κάθε σχολείο που παρατήρησαν ήταν παράλληλα και ο καλύτερος αθλητής (Kostas, 2021). Τα αγόρια που δεν παρουσιάζουν αθλητική κλίση μπορούν ακόμα να επιτύχουν μέτρια επίπεδα δημοτικότητας, απλώς υιοθετώντας ένα ενδιαφέρον για τον αθλητισμό, ενώ τα αγόρια που δεν έχουν αθλητική κλίση και ούτε ενδιαφέρονται για τον αθλητισμό συνήθως περιθωριοποιούνται και πέφτουν θύματα από τους πιο δημοφιλείς συνομηλίκους τους. Για παράδειγμα, ο Kostas (2021) έχει υποστηρίξει ότι τα αγόρια που δεν ενδιαφέρονται για το ποδόσφαιρο ή άλλα ανδρικά αθλήματα και δεν ενσωματώνουν ορισμένα χαρακτηριστικά γύρω από τα οποία οικοδομείται η αρρενωπότητα (π.χ. αθλητική ικανότητα, ταχύτητα, συναισθηματική και σωματική δύναμη) θεωρούνται από τους συμμαθητές τους να εμφανίζουν θηλυκά χαρακτηριστικά και υπόκεινται σε πρακτικές αποκλεισμού, όπως προσωνύμια (π.χ. «λουλού» και «γκέ»). Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως επέκταση του σκληρού και επιθετικού παιχνιδιού που αναζητούν τα αγόρια σε νεαρή ηλικία (Kostas, 2021).

Οι Utami et al. (2021), ερεύνησαν τον παράγοντα φύλο στην πρώιμη παιδική ηλικία και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών είναι σε θέση να εξερευνήσουν τους ρόλους των φύλων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους και να διαπραγματευτούν τις εντάσεις των φύλων -που φαίνεται να αποτελούν κίνητρο παρά περιορισμό-, για να πραγματοποιηθούν οι δυνατότητες του παιχνιδιού για την ανάπτυξή τους. Χρησιμοποιώντας μια παρόμοια προσέγγιση για το φύλο, η μελέτη του Adriany (2019) προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα νεαρά κορίτσια αποδίδουν νόημα στον ρόλο της «πριγκίπισσας και της Barbie» και τον κεφαλαιοποιούν για να δηλώσουν τη θηλυκότητά τους. Τόσο οι μελέτες του Utami όσο και του Adriany τόνισαν ότι το παιδικό παιχνίδι δεν είναι απλώς ένα μέσο για τα παιδιά να επιτύχουν συγκεκριμένες προκαθορισμένες αναπτυξιακές δραστηριότητες με βάση τους κανόνες φύλου που προτείνονται κυρίως από τους στρουκτουραλιστές, αλλά το παιχνίδι είναι η ίδια η παράσταση όπου τα παιδιά είναι οι ηθοποιοί που κατασκευάζουν και αμφισβητούν τους κανόνες φύλου μεταξύ τους.

Πρόσφατη έρευνα σε νηπιαγωγεία στη χώρα μας και συγκεκριμένα στην Πάτρα (Koustourakis et al., 2015) καθώς και σε ανάλογη έρευνα στον Καναδά παλαιότερα (Bosacki, 2015) διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς το έντονο κινητικό παιχνίδι (Rough and Tumble Play- R.T.P) και τη συμμετοχή κοριτσιών και

αγοριών, σ' αυτό το είδος του παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια εμπλέκονταν περισσότερο στο έντονο κινητικό παιχνίδι και σε ανταγωνιστικά παιχνίδια δύναμης σε σχέση με τα κορίτσια που επέλεγαν πιο ήπιες μορφές ανταγωνιστικού παιχνιδιού, γεγονότα που καταγράφονται σε διεθνή δεδομένα (Storli, 2013). Το παραπάνω, μπορεί να αποδοθεί στις πρωταρχικές μορφές παιχνιδιού που βιώνουν τα παιδιά κατά την βρεφική ηλικία με τους γονείς, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι το παιχνίδι μεταξύ πατέρα και γιου εμπεριέχει εντονότερη σωματική δραστηριότητα σε σχέση με αυτό της μητέρας ή του πατέρα με την κόρη (Bosacki, 2015).

Μερικές από τις συνέπειες της έμφυλης διχοτόμησης των παιχνιδιών στην ανάπτυξη των παιδιών είναι ότι τα «αγορίστικα» παιχνίδια πολλές φορές είναι πιο εποικοδομητικά και προσφέρουν περισσότερα ερεθίσματα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε αντίθεση με τα παιχνίδια που προορίζονται για τα «κορίτσια». Επίσης, υπάρχουν παιχνίδια για «αγόρια» που ενθαρρύνουν τις δεξιότητες του συντονισμού και επίλυσης ενός προβλήματος, γεγονός που διαιωνίζει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ότι τα αγόρια είναι καλύτερα σε εργασίες που απαιτούν υψηλότερου βαθμού γνωστικές λειτουργίες. Γενικά έχει επιβεβαιωθεί ότι τα παιχνίδια για «αγόρια» αναπτύσσουν τον ανταγωνισμό, τον έλεγχο και την κυριαρχία, ενώ τα παιχνίδια για κορίτσια τη φροντίδα και τη συνεργασία (Κογκίδου, 2015).

Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια προτιμούν τα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες, ενώ τα κορίτσια επιλέγουν το ατομικό και παράλληλο παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι νηπιαγωγοί περιέγραψαν το παιχνίδι των αγοριών ανταγωνιστικό, κυριαρχικό, κλειστό για άλλα μέλη εκτός της ομάδας, σε μεγάλες ομάδες με τους «καλύτερους» παίκτες να έχουν αρχηγικές θέσεις, ενώ το παιχνίδι των κοριτσιών το περιέγραψαν ως πιο συνεργατικό, χωρίς ανταγωνισμό και ανοιχτό προς συμμετοχή από όλα τα παιδιά (Charman, 2016). Επιπλέον, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα αγόρια επιλέγουν συχνότερα τους συμπαίκτες τους με βάση το φύλο, σε αντίθεση με τα κορίτσια που δεν επιλέγουν αυστηρά με κριτήριο το φύλο.

### 1.2.2 Περιβαλλοντικό παιχνίδι

Η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο για να μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματική, οφείλει να υποστηρίζει την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών σε όλα τα επίπεδα και παράλληλα να παρέχει ευκαιρίες για την ενθάρρυνση της κατανόησης του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται και μεγαλώνουν, της εξέλιξης της φαντασίας τους, της δημιουργικότητάς τους και της κριτικής στάσης τους απέναντι στα προβλήματα που ανακύπτουν από την καθημερινότητα (Boyd et al., 2005). Σύμφωνα με την Γκλιάου (2014) *«ως προϋπόθεση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων από τις διάφορες γνωστικές περιοχές που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, είναι η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος και η προσέγγιση γνώσεων και εννοιών μέσα από διάφορες κατάλληλες, ελκυστικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες που προκαλούν την περιέργεια των παιδιών, ικανοποιούν την ανάγκη τους για δράση, πειραματισμό και έκφραση»*.

Σειρά μελετών έχει διαπιστώσει, μάλιστα, ότι οι μαθητές απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικά παιχνίδια, αποκτούν κίνητρα για να αποτελέσουν μέρος των διαδικασιών τους, εμφανίζουν μια αίσθηση ενθουσιασμού για τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης και επιπλέον νιώθουν άνετα με τους λεκέδες της φύσης πάνω τους (Chawla, 2020). Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο βελτιώνεται αισθητά, ενώ οι μαθητές αναφέρουν συχνά ότι αισθάνονται περήφανοι για το επίτευγμα που προκύπτει από τις δραστηριότητες του περιβαλλοντικού παιχνιδιού (Faddegon, 2005; Thorp & Townsend, 2001).

Η υπαίθρος πρόκειται για ένα φυσικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας για τα μικρά παιδιά και για ένα περιβάλλον στο οποίο τα περισσότερα παιδιά αισθάνονται άνετα και ικανά (Bilton, 2010). Αυτή η δήλωση προτρέπει την εξέταση των υπαίθριων δραστηριοτήτων ως τρόπο διεύρυνσης των ευκαιριών των παιδιών. Οι υπαίθριες δραστηριότητες αποτελούν σημαντικό μέρος της ζωής των παιδιών, καθώς είναι καθοριστικές για την *«προαγωγή της ευημερίας και της ανάπτυξης των παιδιών»* (Brussoni et al., 2017) και επειδή προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών (Azlina & Zulkiflee, 2012). Επίσης, η παροχή στα παιδιά ευκαιριών για υπαίθριες

δραστηριότητες τους δίνει τη δυνατότητα να αυξήσουν τις σωματικές κινήσεις και την ικανότητα (McFarland et al., 2014), καθώς και να υποστηρίξουν τη γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Kuo, Barnes, & Jordan, 2019) και υγεία. Όταν συνδυάζονται αυτές οι πτυχές της ανάπτυξης, υποστηρίζονται, επίσης, οι δεξιότητες κατανόησης και εξερεύνησης των παιδιών (Bento & Costa, 2018). Οι υπαίθριες δραστηριότητες μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες ολιστικής ανάπτυξης στα παιδιά μέσω πρακτικών εμπειριών και ενεργών παιχνιδιών. Επιπροσθέτως, τα παιδιά μπορούν να αντικατοπτρίζουν διάφορες ικανότητες και ιδέες σε εξωτερικούς χώρους, κάτι που μπορεί να μην είναι δυνατό σε εσωτερικούς χώρους (Bento & Costa, 2018).

Οι Coates και Pimlott-Wilson (2019) υπογραμμίζουν την άποψη των παιδιών ότι έχουν αντίθετα συναισθήματα μεταξύ του να βρίσκονται στην τάξη και σε εξωτερικούς χώρους. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα πρόσβασης σε εξωτερικούς χώρους και η παροχή υπαίθριων δραστηριοτήτων είναι απαραίτητες για τα παιδιά, και τέτοιες δραστηριότητες επιλέγονται γενικά από τα παιδιά σύμφωνα με τη φαντασία και το ενδιαφέρον τους (Sandseter & Lysklett, 2017). Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο ρόλος των γονέων που έχουν καθοριστικό ρόλο στις δυνατότητες των παιδιών να ασχοληθούν με ποικίλες δραστηριότητες τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτήν την περίπτωση, οι γονείς, ιδιαίτερα οι μητέρες, υιοθετούν προσεγγίσεις που περιορίζουν τις δραστηριότητες των παιδιών, όπως το επικίνδυνο παιχνίδι, λόγω των ανησυχιών τους για έκθεση σε επικίνδυνες περιστάσεις (Brussoni et al., 2018). Τα παιδιά περνούν λιγότερο χρόνο σε εξωτερικούς χώρους από ό,τι οι γονείς τους, ώστε να περιορίζεται η ανησυχία των γονέων για θέματα ασφάλειας (Dealey & Stone, 2017). Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά και οι γονείς μπορούν να έχουν διαφορετικές απόψεις για την καταλληλότητα του εξωτερικού χώρου, αλλά οι γονικές πτυχές μπορούν να παίξουν ρόλο ως περιοριστικός παράγοντας (Skar et al., 2016).

Συνοπτικά, το εξωτερικό περιβάλλον είναι το σύμβολο του κόσμου του νηπιαγωγείου. Ο Mårtensson (2004) επισημαίνει ότι τα υπαίθρια περιβάλλοντα της προσχολικής ηλικίας είναι μερικά από τα πιο δημόσια περιβάλλοντα της κοινωνίας και ότι το υπαίθριο παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως «μικροδιαδικασίες της ζωής στην πόλη». Επισημαίνει περαιτέρω ότι τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον συναντώνται σε ένα εξωτερικό περιβάλλον προσχολικής ηλικίας. Η μελέτη συνέκρινε

τα υπαίθρια περιβάλλοντα δύο νηπιαγωγείων –ένα που βρίσκεται στην ύπαιθρο και ένα στην πόλη– και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η κίνηση και ο αισθησιασμός ήταν εξέχουσες πτυχές του παιχνιδιού και της αλληλεπίδρασης σε εξωτερικούς χώρους. Η μελέτη έδειξε επίσης ότι οι εμπειρίες παιχνιδιού που είναι πλούσιες σε περιεχόμενο εκτελούνται καλύτερα σε ένα περιορισμένο περιβάλλον παιχνιδιού, όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τους δικούς τους χώρους. Ωστόσο, τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν ποιοτικά διαφορετικές εμπειρίες κατά το παιχνίδι στο εξωτερικό περιβάλλον (Ärlemalm-Hagsér, 2006). Στη μελέτη των Sandberg & Vuorinen (2006) τα κορίτσια αποδείχθηκε ότι τα περιβάλλοντα παιχνιδιού εξαρτώνται από το κλίμα, αφού η πλειοψηφία των κοριτσιών δήλωσε ότι προτιμά το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους όταν έχει ζέστη ή όταν έχει χιόνι.

### 1.3. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

#### 1.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση και βασικές αρχές

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970. Η πολυπλοκότητα των θεματικών που εντάσσονται σ' αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με το γεγονός της ταχύτατης ανάπτυξης της τεχνολογίας και της ισχυρά αυξανόμενης ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχουν καταστήσει την παράθεση ενός βασικού ορισμού δύσκολη υπόθεση. Ο επικρατέστερος ορισμός της αναπτύχθηκε από την UNESCO (1975), σύμφωνα με τον οποίο *«η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναπτύσσει έναν παγκόσμιο πληθυσμό ενήμερο και ενδιαφερόμενους για το περιβάλλον και τα σχετιζόμενα μ' αυτό προβλήματα κι ο οποίος θα 'χει τις γνώσεις τις δεξιότητες, τις στάσεις, τα κίνητρα και την αφοσίωση να εργαστεί ατομικά και συλλογικά, για την επίλυση και την πρόληψή τους»*. Ένας άλλος ορισμός συμπεριλαμβάνεται στη *«Χάρτα της Τιφλίδας»* και υποστηρίζει ότι είναι *«το αποτέλεσμα από τον επαναπροσδιορισμό και τη διασύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, αλλά και εκπαιδευτικών εμπειριών, οι οποίες οδηγούν στη δημιουργία μιας αντίληψης σφαιρικής των περιβαλλοντικών προβλημάτων και επιτρέπει τη λήψη άμεσων αποφάσεων και δράσεων, που ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις κοινωνικές ανάγκες»* (UNESCO, 1978).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) καθιερώθηκε με σκοπό την λειτουργίας της ως μέτρο στην αντιμετώπιση και επίλυση ζητημάτων του περιβάλλοντος και πράγματι, αν μελετήσει κανείς τους ορισμούς που έχουν διαμορφωθεί για την εξήγησή της θα διαπιστώσει ότι η επίλυση προβλημάτων περιβαλλοντικής φύσεως είναι το κοινό στοιχείο όλων των ερευνητών που προσπαθούν να αποδώσουν τον ορισμό και την ύπαρξη της ΠΕ. Οι Disinger & Monroe (1994) αναφέρουν ότι *«η ΠΕ οδηγείται από μία αποστολή, η οποία δεν είναι άλλη από τη διαμόρφωση πολιτών, οι οποίοι θα διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα ζητήματα περιβάλλοντος και να προβαίνουν σε λύσεις»*. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή τα περιβαλλοντικά ζητήματα, τα οποία καλείται να διαχειριστεί τουλάχιστον η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι πολλαπλά και ολοένα



αυξανόμενα και πολυπλοκότερα. Η παραδοχή αυτή επεξηγεί την ύπαρξη της ΠΕ στο προσκήνιο των εκπαιδευτικών συζητήσεων και τον στόχο της UNESCO (2021) να εισαχθεί ως υποχρεωτικό μάθημα στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών όλων των κρατών μέσα στα επόμενα δύο έτη.

Ένας περισσότερο σύγχρονος ορισμός που έχει αποδοθεί στην ΠΕ είναι αυτός των (Vaughan et al., 2003), σύμφωνα με τον οποίο η ΠΕ είναι *«μία συνεχής μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν επίγνωση του περιβάλλοντός τους και αποκτούν γνώση, αξίες, δεξιότητες και εμπειρίες για να λύσουν περιβαλλοντικά προβλήματα για τις σημερινές και μελλοντικές γενιές»*. Έχουν διενεργηθεί πολλαπλά συνέδρια παγκόσμιας εμβέλειας στις οποίες συζητήθηκαν και ορίστηκαν οι θεμελιώδεις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο Συνέδριο της Τιφλίδας (1977) η περιβαλλοντική εκπαίδευση έλαβε τις εξής δώδεκα (12) αρχές:

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οφείλει:

1. Να θεωρεί το περιβάλλον ως όλον – φυσικό και τεχνητό, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό, πολιτισμικό – ιστορικό, ηθικό, αισθητικό).
2. Να είναι μία συνεχής δια βίου διαδικασία, ξεκινώντας από το προσχολικό επίπεδο και συνεχίζοντας μέσω όλων των τυπικών και μη σταδίων.
3. Να προσεγγίζεται διεπιστημονικά, αντλώντας από το εκάστοτε περιεχόμενο κάθε κλάδου καθιστώντας δυνατή μία ολιστική και ισορροπημένη προοπτική.
4. Να εξετάζει μείζονα περιβαλλοντικά ζητήματα από τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή οπτική ώστε οι μαθητές να ενημερώνονται για τις περιβαλλοντικές συνθήκες σε άλλες γεωγραφικές περιοχές.
5. Να εστιάζει σε τρέχουσες και πιθανές περιβαλλοντικές καταστάσεις λαμβάνοντας συγχρόνως υπ' όψιν την ιστορική σκοπιά.
6. Να προωθεί την αξία και την αναγκαιότητα της τοπικής, εθνικής και διεθνούς συνεργασίας στην πρόληψη και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων
7. Να εξετάζει ρητά τις περιβαλλοντικές πτυχές στα σχέδια για ανάπτυξη.
8. Να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να έχουν ρόλο στο σχεδιασμό των

μαθησιακών τους εμπειριών και να παρέχει την ευκαιρία για λήψη αποφάσεων και αποδοχή των συνεπειών τους.

9. Να συσχετίζει την περιβαλλοντική ευαισθησία, τη γνώση, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και την αποσαφήνιση αξιών σε κάθε ηλικία, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στην περιβαλλοντική ευαισθησία στην κοινότητα των εκπαιδευομένων στα πρώτα χρόνια.
10. Να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν τις ενδείξεις και τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
11. Να δίνουν έμφαση στην πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και επομένως στην ανάγκη να αναπτύξουν κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος.
12. Να χρησιμοποιούν ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα κι ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία/μάθηση για και από το περιβάλλον με τη δέουσα έμφαση στις πρακτικές δραστηριότητες και την προσωπική εμπειρία.

(UNESCO, 1978)

### ***1.3.2 Βασικοί Σκοποί και Στόχοι***

Η ιδέα ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει όχημα για τη διάδοση της γνώσης και την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση στις εκπαιδευτικές συζητήσεις ήδη από τη δεκαετία του 1960. Όπως επισημοποιήθηκε στην πρώτη διακυβερνητική διάσκεψη στον κόσμο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Διακήρυξη της Τιφλίδας, Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών [UNESCO] & Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών [UNEP], 1977), οι αρχικοί στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ήταν η ενίσχυση του παγκόσμιου κοινού γνώση για περιβαλλοντικά ζητήματα και η αύξηση των κινήτρων και των δεξιοτήτων των ατόμων για προστασία ή βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος. Αργότερα, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για να προεκτείνουν την κοινωνική και οικονομική βιωσιμότητα ευρύτερα, παράλληλα με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα (Kornina, 2012 ; Pavlova, 2013). Για να

αντικατοπτρίζουν το ευρύτερο πεδίο εφαρμογής τους, αυτά τα προγράμματα αναφέρονται συχνά και ως «εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη» ή «εκπαίδευση αειφορίας».

Ενώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, η επίδρασή τους σε παιδιά και εφήβους μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντική., καθώς οι καταναλωτές, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν κρίσιμους παράγοντες για τη βιώσιμη αλλαγή (Ηνωμένα Έθνη [ΟΗΕ], 2015). Πράγματι, οι νέοι μπορούν να κινητοποιηθούν για να βοηθήσουν στην προστασία και την υπεράσπιση του περιβάλλοντος, όπως αποδεικνύουν ο υπέρογκος αριθμός εκατομμυρίων νέων παγκοσμίως που συμμετείχαν στις διαμαρτυρίες του 2019 για τις κλιματικές μεταβολές.

Με την πάροδο του χρόνου, περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους έχουν εφαρμοστεί σε επίσημους, σχολικούς χώρους καθώς και σε μη επίσημους χώρους, όπως για παράδειγμα σε ζωολογικούς κήπους και κέντρα φύσης (Eshach, 2007). Τα προγράμματα έχουν χρησιμοποιήσει διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (π.χ. ενεργή συμμετοχή μαθητών, ομαδική μάθηση) και μαθησιακές δραστηριότητες (π.χ. διαλέξεις στην τάξη, εκδρομές,) (Stern et al., 2014). Τα ακριβή αποτελέσματα που στοχεύουν αυτά τα προγράμματα, καθώς και οι αντιλήψεις τους, ήταν επίσης διαφορετικά (Ardoin et al., 2018). Το αποτέλεσμα της περιβαλλοντικής γνώσης, για παράδειγμα, έχει εννοιολογηθεί με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της ευαισθητοποίησης των μαθητών για την κλιματική αλλαγή, της γνώσης τους για τον τρόπο ανακύκλωσης των απορριμμάτων ή της κατανόησης οικολογικών θεμάτων, όπως ο κύκλος του νερού.

Αν και περιστασιακά επικρίνονται για μια αμφιλεγόμενη έλλειψη θεωρητικού πλούτου (Dillon, 2003), πολλά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που κάνουν χρήση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και αρχών που βασίζονται στη θεωρία (π.χ. ομαδική μάθηση, βιοματική μάθηση) έχουν αξιολογηθεί διεξοδικά και έχουν αποδειχθεί χρήσιμα σε γειτονικές εκπαιδευτικούς τομείς, όπως η εκπαίδευση των επιστημών ( Dillon, 2003 ; Stern et al., 2014). Για δεκαετίες, ερευνητές, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και επαγγελματίες έχουν προσπαθήσει να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η έρευνα τους οδήγησε σε

αξιολογήσεις μεμονωμένων προγραμμάτων καθώς και σε σημαντικές συστηματικές ανασκοπήσεις βιβλιογραφίας. Αυτές οι ανασκοπήσεις έχουν παράσχει πολύτιμες πληροφορίες για την κατάσταση του πεδίου και έχουν τεκμηριώσει πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση, ειδικότερα, των περιβαλλοντικών γνώσεων, στάσεων και συναφών γνώσεων (Ardoin et al., 2018).

Στην Ελλάδα, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο βασικός σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να κατορθώνει ο άνθρωπος να ζει σε πλήρη αρμονία με το φυσικό του περιβάλλον, σεβόμενος την αρμονία της φύσης (Βελοπούλου και συν., 2013). Ωστόσο, πέραν του βασικού σκοπού της ΠΕ οι ερευνητές έχουν προωθήσει και τους επιμέρους, οι οποίοι είναι πολλαπλοί λόγω της πολυσύνθετης και πολυδιάστατης φύσης αυτής της μορφής εκπαίδευσης (Φλογαΐτη, 2011). Όμως, όλοι οι επιμέρους στόχοι έχουν ως κοινό σκοπό την διαμόρφωση ατόμων που θα διαθέτουν γνώσεις, αντιλήψεις και ικανότητες περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς και κουλτούρας.

Η εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο πρόκειται για ένα μέσο που προωθεί την απόκτηση απαραίτητων εφοδίων που θα βοηθήσουν τα άτομα στην επιτυχή προσαρμογή τους να ζουν και να αναπτύσσονται ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες της εκάστοτε εποχής και κοινωνίας. Είναι παραδεκτή η άποψη πως ο εκπαιδευτικός τομέας σε παλαιότερα έτη στόχευε στην προώθηση επαγγελματικών εφοδίων και κυρίως της γνωστικής και επιστημονικής κατάρτισης των μαθητών, με σκοπό την ευκολότερη ανεύρεση εργασίας στην αναπτυσσόμενη αγορά εργασίας. Στη σύγχρονη, όμως, εποχή και ιδιαίτερα μετά την οικονομική, υγειονομική, οικολογική και άλλες κρίσεις που έχει υποστεί ο πλανήτης μας το ζητούμενο είναι να εξισορροπιστούν η τεχνολογική με την οικονομική ανάπτυξη και να διατηρηθεί σε σταθερά επίπεδα ο φυσικός κόσμος. Για να καταστεί αυτό δυνατό, η εκπαίδευση έχει χρέος να αναδιαμορφώσει τόσο το περιεχόμενο, όσο και τους σκοπούς της και να συνταχθεί με τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης (UNESCO, 2017).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ΠΕ δεν περιορίζει το έργο της απλώς στην απόκτηση ενημέρωσης για τα περιβαλλοντικά θέματα. Αντιθέτως, ένας από τους θεμελιώδεις στόχους της έχει αποδειχθεί πως είναι η καλλιέργεια ή και ενίσχυση από πλευράς των μαθητών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κριτική

ικανότητα και αντίληψη, τη συστημική ικανότητα σκέψης, αλλά και τον εντοπισμό, τη διαχείριση και την αντιμετώπιση προβλημάτων (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Αυτό που ουσιαστικά επιτυγχάνεται μέσω των προγραμμάτων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια ποικίλων ικανοτήτων και η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στην εξεύρεση λύσεων και τρόπων αντιμετώπισης στα ενδεχόμενα προβλήματα που ανακύπτουν, προετοιμάζοντας με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά να στέκονται ικανά στο μέλλον, ως ενήλικες, ως προς τη διαχείριση πιθανών προβληματικών καταστάσεων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση προάγει τους δεκαεπτά (17) στόχους και σκοπούς που έχουν ήδη διαμορφωθεί για την αειφόρο ανάπτυξη στην Agenda 2030. Συγκεκριμένα, οι στόχοι αυτοί αφορούν κυρίως την εξάλειψη της πείνας και της πείνας, την προώθηση της ισότητας, την εδραίωση της παγκόσμιας ειρήνης και την εύκολη διανομή αγαθών σε όλους τους πολίτες. Επιπλέον, σχετίζονται και με υποχρεώσεις των πολιτών, οι οποίες συνοπτικά αναφέρονται στην υπευθυνότητα ως προς την κατανάλωση αγαθών, την προώθηση της βιωσιμότητας στις κοινωνίες, αλλά και τις πρακτικές που διατηρούν τη βιοποικιλότητα στην πλάση και την κλιματική ισορροπία (UNESCO, 2017). Η ΠΕ χαρακτηρίζεται ως «παράγοντας-κλειδί» από τους ερευνητές και επιστήμονες στην πορεία προς την επίτευξη των σκοπών αυτών (Ibáñez et al., 2020).

### ***1.3.3 Η σημασία της περιβαλλοντικής συνείδησης στην προσχολική ηλικία***

Είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι κατά την πρώιμη παιδική ηλικία τα παιδιά σχηματίζουν ιδέες, απόψεις και αντιλήψεις που θα τους ακολουθούν σ' όλη τους τη ζωή και παράλληλα, ότι διαμορφώνουν σημαντικές πτυχές της νοητικής και συναισθηματικής τους ιδιοσυγκρασίας. Μάλιστα, η πρώιμη παιδική ηλικία εντείνει τον σχηματισμό της εικόνας του εξωτερικού περιβάλλοντος και των αντιλήψεων γι' αυτό. Πολλοί μελετητές έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν αυτή τη σύνδεση μεταξύ προσχολικής ηλικίας και διαμόρφωσης περιβαλλοντικής συνείδησης. Διαπιστώνουν, λοιπόν, ότι η εφαρμογή της ΠΕ κατά τη νηπιακή ηλικία δύναται να συμβάλλει στη θεμελίωση της κουλτούρας γύρω από το θέμα της οικολογίας (Machnev et al., 2018).

Σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη, τα παιδιά δεν καλούνται να επιλύσουν τα ίδια τα αναδυόμενα προβλήματα των προηγούμενων γενεών, αλλά στόχος είναι ο εφοδιασμός τους με δεξιότητες που θα προάγουν την υλοποίηση ενός αειφόρου τρόπου ζωής για τη μετέπειτα πορεία τους (Norrdahl, 2008). Η άποψη ότι κατά τη νηπιακή ηλικία δύνανται να καθοριστούν σημαντικά οι απόψεις και οι συμπεριφορές των παιδιών προς το περιβάλλον καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους επεξηγείται από το γεγονός ότι κατά την ίδια ηλικία θεμελιώνεται η ηθική ανάπτυξη. Η εκπαίδευση, λοιπόν, θα πρέπει να ωθεί τα παιδιά στην απόκτηση πρόσβασης σε πλούσια ερεθίσματα από τη φύση και παράλληλα, στην καλλιέργεια της αγάπης και του σεβασμού για τα έμβια όντα και το περιβάλλον.

Με βάση την Χριστοδούλου (2019), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ωφέλιμο και απαραίτητο να είναι ενταγμένη σε κάθε ηλικιακό επίπεδο των ανθρώπων καθώς και σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης. Καθοριστικό ρόλο όμως, έχει η «ενσωμάτωση» της στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, δεν έχουν διαπλάσει και αναπτύξει πλήρως τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους. Οπότε, κρίνεται αναγκαίο τα παιδιά να αφογκραστούν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και αξίες καθώς και να σέβονται το περιβάλλον. Ακόμη, να καλλιεργήσουν αισθήματα φροντίδας και αγάπης. Επίσης, να κατανοήσουν την τεράστια ανθρώπινη επιρροή απέναντι στο περιβάλλον καθώς και να κατέχουν περισσότερες γνώσεις. Όση περισσότερη εμπλοκή και εμπειρίες έχουν τα παιδιά με τις αξίες του περιβάλλοντος, τόσο εκείνες θα παραμείνουν και θα “συμπορεύονται” μαζί με τα παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στάσεις που υιοθετούν τα παιδιά σε μικρή ηλικία, δεν μπορούν να αλλάξουν εύκολα στην συνέχεια. Έτσι θα ήταν ωφέλιμο να κατέχουν με τη συμβολή της εκπαίδευσης θετικά στοιχεία για το περιβάλλον. Η εκπαίδευση θεωρείται αρωγός των παιδιών. Από μικρή ηλικία τα παιδιά θα αποκτήσουν βάσεις οι οποίες θα είναι πολύ σημαντικές. Τα παιδιά θα ενέχουν μία θετική και ενεργή στάση απέναντι στο περιβάλλον από την προσχολική τους ηλικία αλλά και στην υπόλοιπη ζωή τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα αναπτυχθεί ένας περιβαλλοντικά υπεύθυνος πολίτης. Ο ίδιος θα έχει κάποια πολύ βασικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, θα είναι ένας περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένος και ευαισθητοποιημένος πολίτης, όπου θα αναγνωρίζει και θα κατανοεί τα περιβαλλοντικά 17 προβλήματα με τις δεξιότητες τις οποίες θα έχει εξελίξει. Επιπλέον, θα είναι ένας πολίτης όπου θα νοιάζεται για το περιβάλλον καθώς θα δρα ενεργά σε ότι χρειαστεί. Ο

σκοπός του θα είναι η προστασία, η πρόληψη και η αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Θα έχει επικεντρώσει δηλαδή το ενδιαφέρον και την προσοχή του στο περιβάλλον (Χριστοδούλου, 2019).

Για να συγκεντρωθούν οι βασικές πληροφορίες σχετικά με τη θετική επίδραση του υπαίθριου περιβάλλοντος και των δραστηριοτήτων στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι πολύτιμες ιδέες των πρωτοπόρων της προσχολικής εκπαίδευσης όπως οι Rousseau, Pestalozzi, Froebel και Dewey (Wolfgang, 2004). Ο Rousseau θεωρούσε τη φύση πιο πολύτιμη από την επίσημη εκπαίδευση για τη μάθηση των παιδιών. Μάλιστα, πίστευε ότι είναι σημαντικό όχι μόνο να καλλιεργηθεί η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και να προωθηθεί η σωματική τους ευημερία. Ωστόσο, οι ιδέες του δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν σε πρακτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Έτσι, άλλοι φιλόσοφοι βασίστηκαν σε νέες ιδέες στις απόψεις του (Graves, Gargiulo, & Sluder, 1996). Για παράδειγμα, ο Pestalozzi υποστήριξε την ιδέα ότι οι προσπάθειες των παιδιών να μάθουν από τη φύση δεν επαρκούν για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων. Επομένως, οι δάσκαλοι θα πρέπει να εισάγουν φυσικά αντικείμενα που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία για αισθητηριακές εμπειρίες (Wellhousen, 2002).

Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που απευθύνονται στην πρώιμη παιδική ηλικία βασίζονται συνήθως στην υπόθεση ότι όταν τα παιδιά και οι έφηβοι αποτυγχάνουν να συμμετάσχουν σε περιβαλλοντικές δράσεις, το κάνουν τουλάχιστον εν μέρει επειδή δεν έχουν γνώση για το περιβάλλον (μοντέλο ελλείμματος γνώσης) (Kollmuss & Agyeman, 2010). Από αυτό το σκεπτικό, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι εάν η περιβαλλοντική εκπαίδευση βελτιώνει αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές γνώσεις των μαθητών, τότε θα πρέπει να τους προδιαθέτει να εμπλακούν και περισσότερο σε περιβαλλοντικές δράσεις, μία υπόθεση που δε βρήκε πρόσφορο έδαφος (Heeren et al., 2016). Η έρευνα συσχέτισης έχει δείξει ότι η σχέση μεταξύ περιβαλλοντικής γνώσης και περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι μέτρια, αφού τα παιδιά και οι έφηβοι συχνά αποτυγχάνουν να ενεργήσουν σύμφωνα με όσα γνωρίζουν (Hasiloglu & Kunduraci, 2018; Marcinkowski & Reid, 2019).

Πράγματι, η έρευνα έχει εντοπίσει διάφορα εμπόδια, συμπεριλαμβανομένων ψυχολογικών φραγμών, που εμποδίζουν την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Gifford, 2011). Για παράδειγμα, τα παιδιά και οι έφηβοι μπορεί να

αντιλαμβάνονται την περιβαλλοντική συμπεριφορά ως «αντικανονική» ή «μη φυσιολογική», ίσως ειδικά μεταξύ των παρεών συνομηλίκων, καθώς τείνουν να συμμορφώνονται με τα πρότυπα των ομοτίμων (van Hoorn et al., 2016). Το γεγονός αυτό μπορεί να τους οδηγήσει να απέχουν από την περιβαλλοντική δράση κι εκπαίδευση. Ομοίως, τα παιδιά μπορεί να είναι σχετικά ευαίσθητα στην ψευδαίσθηση ότι ο αντίκτυπος της περιβαλλοντικής κρίσης θα είναι μεγαλύτερος σε παγκόσμιο επίπεδο από ό,τι σε τοπικό επίπεδο, περιορίζοντας την αντιληπτή επείγουσα ανάγκη να δράσουν στις περιβαλλοντικές δραστηριότητες (Gubler et al., 2019). Μια άλλη κοινή αντίληψη μεταξύ των παιδιών είναι ότι δεν διαθέτουν τα μέσα για να μειώσουν ουσιαστικά τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις ή ότι οι ατομικές τους ενέργειες δεν έχουν μεγάλη σημασία, κάτι που μπορεί να τους κάνει να πιστεύουν ότι η επένδυση στην περιβαλλοντική συμπεριφορά είναι μάταιη (Bandura, 1977 ; Meinhold & Malkus, 2005). Η διάχυση τέτοιων κενών μεταξύ στάσης-συμπεριφοράς υποδηλώνει ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση, ακόμη και αν μπορεί να προωθήσει περιβαλλοντικές γνώσεις και συμπεριφορές, μπορεί να μην παρέχει απαραίτητα μια ισχυρή ώθηση για αλλαγή συμπεριφοράς (π.χ. Boyes et al., 2009) . Καθώς οι περισσότερες προηγούμενες έρευνες δεν έχουν κάνει διάκριση μεταξύ περιβαλλοντικών προθέσεων και συμπεριφορών, το ερώτημα εάν η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί πράγματι να βελτιώσει την περιβαλλοντική συμπεριφορά των μαθητών εξακολουθεί να μην απαντάται επαρκώς.

Δεν πρέπει να λησμονάται ότι το περιβάλλον ενός εξωτερικού χώρου προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να έρθουν σ' επαφή με τη φύση, να αποκτήσουν σχετική εμπειρία και να εξερευνήσουν το φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, η ΠΕ προσφέρει νέες δυνατότητες στα παιδιά για εξερεύνηση και υποστηρίζει την πολυαισθητηριακή εμπειρία, όπως μάθηση μέσω εικόνων, ήχων, μυρωδιών και αφής (Tovey, 2007). Ο Wilson (2011) δήλωσε ότι η καλλιέργεια αισθημάτων αγάπης, ευαισθησίας και ενσυναίσθησης προς τη φύση θα αναπτυχθεί ασυνείδητα στα παιδιά όταν τα παιδιά εκτίθενται συνεχώς στον φυσικό κόσμο.

Προκύπτει, λοιπόν, ότι ο ρόλος του εξωτερικού περιβάλλοντος είναι σημαντικός στην προσχολική μάθηση. Το εξωτερικό περιβάλλον παρέχει μια αίσθηση που προκαλεί τα παιδιά και επιτρέπει στα παιδιά να ερευνούν και να σκέφτονται, να διεξάγουν τις αγαπημένες τους δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της



κοινωνικοποίησης (Saleh et al., 2018). Η νέα μάθηση εισάγεται άμεσα μέσω της εξερεύνησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα μαζί με την παροχή στα παιδιά των ιδεών του κόσμου που τα περιβάλλει. Οι Yildirim & Özyilmaz Akamca (2017) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η μάθηση στην ύπαιθρο μπορεί να συμβάλει στη σωματική, γνωστική, γλωσσική και ιδιαίτερα κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη.

Επιπλέον, οι Habibe Acar (2014) και Nor Fadzila Aziz & Ismail Said (2017) ανέφεραν ότι τα παιδιά λαμβάνουν τη μάθηση μέσω των παρατηρήσεων φυσικών ή τεχνητών στοιχείων σε υπαίθρια περιβάλλοντα εξασφαλίζοντας τρεις τρόπους μάθησης, δηλαδή τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ηθικό. Τα φυσικά υπαίθρια περιβάλλοντα παρακινούν, επίσης, το συνεργατικό και ευφάνταστο παιχνίδι που πυροδοτεί τη φαντασία και την περιέργεια των παιδιών. Τα παιδιά θα επωφεληθούν από αναπτυξιακές εμπειρίες μέσω του υπαίθριου παιχνιδιού που δεν μπορεί εύκολα να αντικατασταθεί εναλλακτικά. Το παιχνίδι στην ύπαιθρο είναι σημαντικό για τα παιδιά όσον αφορά τη σωματική ανάπτυξη, τη γνωστική ανάπτυξη, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή μάθηση (Goodling, 2016).

#### ***1.3.4 Ο ρόλος του νηπιαγωγού***

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης είτε ακούσια είτε εκούσια έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν την χωροταξική οργάνωση των περιοχών και των χώρων που θα εκτελέσουν τις δραστηριότητές τους, την υλικοτεχνική υποδομή που θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν, τη λεκτική και μη επικοινωνία με τα παιδιά, τη διαφορετική αντιμετώπιση απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια, την προτροπή για προτίμηση και απασχόληση με παιχνίδια και δράσεις που σχετίζονται και κοινωνικά αρμόζουν στο εκάστοτε φύλο των παιδιών, αλλά και την ενθάρρυνση της ανάπτυξης των διαφορετικών και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών προσωπικότητας και στάσεων στα παιδιά (Κοτρωνίδου, 2012).

Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2012), ο εκπαιδευτικός πρόκειται για ένα πρόσωπο που αλληλεπιδρά σε καθημερινή βάση με τους μαθητές του κόμμα τους επηρεάζει σημαντικά και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε διαδικασίες που σχετίζονται με αλλαγή νοοτροπίας. Επίσης, ο τρόπος που επικοινωνεί με τα παιδιά έχει επίδραση στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος και στη διάθεση των παιδιών για συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Όσον αφορά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, καθώς οι δραστηριότητες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουν έντονα βιωματικό χαρακτήρα με τα παιδιά να μαθαίνουν έχοντας ενεργό ρόλο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως διαμεσολαβητικός επιτρέποντας έτσι την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις διαδικασίες (Öhman & Östman, 2019: 72).

Προκειμένου να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις παραπάνω απαιτήσεις, δηλαδή να λειτουργεί ως πρότυπο περιβαλλοντικά εγγράμματου ενήλικα και να οργανώνει επιτυχημένα προγράμματα, είναι αναγκαίο να έχει αποκτήσει την ανάλογη κατάρτιση. Σε περίπτωση ελλιπούς κατάρτισης στα περιβαλλοντικά θέματα από πλευράς του εκπαιδευτικού, αφενός δεν θα είναι σε θέση να προσφέρει στα παιδιά και αφετέρου υπάρχει ο κίνδυνος για μετάδοση λανθασμένης γνώσης (Petkou et al., 2021). Φαίνεται ωστόσο, ότι παρά το ενδιαφέρον που έχει κερδίσει η εκπαίδευση για το περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την απαιτούμενη κατάρτιση για να καταστούν ικανοί και αποτελεσματικοί στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Torquati et al., 2017).

Θα ήταν σοβαρή παράλειψη να μην αναφερθεί ότι στο χώρο της εκπαίδευσης, υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που έχουν τη διάθεση να υλοποιήσουν τέτοιες δραστηριότητες, αλλά αδυνατούν να το πράξουν για διάφορους λόγους, όπως η έλλειψη σχετικών γνώσεων. Για παράδειγμα, αρκετοί διστάζουν να μεταφέρουν τα παιδιά στη φύση γιατί αισθάνονται ότι δεν είναι σε θέση να οργανώσουν δραστηριότητες με ουσιαστικό περιεχόμενο, με αποτέλεσμα να το αποφεύγουν (Meier & Sisk-Hilton, 2017). Αναμφίβολα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι το κλειδί για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής παιδείας που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διασφαλίσουν ότι λαμβάνουν φιλοπεριβαλλοντικές αποφάσεις και λαμβάνουν μέτρα που θα βοηθήσουν στη διασφάλιση ενός βιώσιμου μέλλοντος (Youngberg, 2015). Ειδικά στην προσχολική περίοδο, η περιβαλλοντική εκπαίδευση επηρεάζει θετικά τη στάση των παιδιών απέναντι στη φύση και αυξάνει το επίπεδο συνειδητοποίησης των

παιδιών (Yalçin et al., 2016).

Στη μελέτη τους, οι Beringer et al. (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια που αναλαμβάνουν τον ρόλο της εκπαίδευσης των μελών της κοινωνίας θα πρέπει να συμμετέχουν στο κίνημα της βιωσιμότητας πιο ενεργά. Ο Than (2017) δήλωσε ότι οι δάσκαλοι διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της ποιότητας της εκπαίδευσης, ειδικά στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επειδή τα παιδιά, που είναι ευαίσθητα στο περιβάλλον και έχουν θετικές στάσεις, μπορούν να εκπαιδευτούν μόνο από δασκάλους με αυτά τα χαρακτηριστικά (Dada et al., 2017). Ως εκ τούτου, η παροχή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, ξεκινώντας από τα ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης, είναι σημαντική και απαραίτητη για τη βελτίωση της εικόνας της κοινωνίας για τη φύση. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθεί ένα άνετο και μετατρέσιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα διεγείρει την περιέργεια σε παιδιά προσχολικής ηλικίας των οποίων η προσοχή είναι δύσκολο να προσελκύσει, όπου τα παιδιά μπορούν να κάνουν έρευνα (Brunton & Thornton, 2010).

Στη μελέτη τους, οι Zsóka et al. (2013) δήλωσαν ότι η μάθηση σε εξωτερικούς χώρους βελτιώνει τις πνευματικές, σωματικές, ηθικές και κοινωνικές πτυχές των μαθητών περισσότερο από την μάθηση σε εσωτερικούς χώρους, αυξάνει τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των μαθητών και επίσης συμβάλλει στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη στάση τους απέναντι στο περιβάλλον. Παρ' όλες τις δυσκολίες που συναντώνται, υπάρχουν μελέτες που απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν τις μελέτες για τη φύση και το περιβάλλον στα προγράμματα σπουδών τους. Σε αυτές τις μελέτες, διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στη φύση βελτιώνει τα επίπεδα άγχους και τις δημιουργικές δεξιότητες των παιδιών (Samuelsson, 2011), επηρεάζει θετικά το ενδιαφέρον τους για την επιστήμη τόσο αυτή τη στιγμή όσο και στο μέλλον (Maltese & Tai, 2010), συμβάλλει στην ευημερία και την ανάπτυξη των παιδιών (Elliot, 2010), αυξάνει την περιβαλλοντική συνείδηση, υποστηρίζει την κινητική ανάπτυξη (Hanscom, 2016), διασφαλίζει την απόκτηση και διατήρηση αφηρημένης λογικής, συμβάλλει στην επιστημονική γνώση, στη διαδικασία επιστημονικής σκέψης και ανάπτυξη λέξεων (Gerde et al., 2013).

Στη μελέτη τους, οι Hine, Pretty και Barton (2009) προσδιόρισαν ότι το επίπεδο του στρες μειώνεται, η διάθεση βελτιώνεται, η ψυχολογική ευεξία αυξάνεται, η

προσοχή και η συγκέντρωση ανεβαίνουν σε υψηλότερα επίπεδα ως αποτέλεσμα της επαφής με τη φύση. Στη μελέτη που διεξήχθη, ο Jordan (2015) αποκάλυψε ότι η ύπαρξη σε φυσικό περιβάλλον κάνει πιο αποτελεσματικά τα στοιχεία της συναισθηματικής και ψυχικής υγείας. Συνοψίζοντας, καθίσταται προφανές ότι η θεραπευτική δύναμη της φύσης παρέχει πρόοδο και ανάπτυξη σε πολλούς τομείς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι να διαθέτει την ικανότητα των περιβαλλοντικών αξιών μέσα από τον παραδειγματισμό των στάσεών του απέναντι στο περιβάλλον.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Υλοποίηση Εκπαιδευτικού Σεναρίου**

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται συνοπτικά τα βασικά σημεία του εκπαιδευτικού σεναρίου που προτείνεται και συγκεκριμένα ο σκοπός των δραστηριοτήτων που προτείνονται κατά τη διδακτική παρέμβαση με σκοπό τη διαχείριση έμφυλων ζητημάτων μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της επαφής με τη φύση. Θα πρέπει να τονιστεί ότι, όπως αποδείχθηκε από το Θεωρητικό Μέρος της παρούσας μελέτης, η εξάλειψη έμφυλων στερεοτύπων στο χώρο του νηπιαγωγείου μέσω της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί χρόνο και για να καταστεί αποτελεσματική είναι απαραίτητη η λεπτομερής έκθεση των βημάτων που σχεδιάστηκαν προς υλοποίηση από την ερευνήτρια. Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο βασίστηκε στα ευρήματα ερευνών της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προηγήθηκε και προσαρμόστηκε στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα της προσχολικής εκπαίδευσης.

### **3.1 Συνοπτική παρουσίαση σεναρίου**

Το βασικό αντικείμενο της παρούσας πρότασης είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών νηπιαγωγείου σχετικά με την δασική και περιβαλλοντική αξία, τους παράγοντες που η φύση υποβαθμίζεται, αλλά και τις μεθόδους και δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν, ώστε να μπορούν τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια να συνεισφέρουν από κοινού στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο αποτελείται από (2) φάσεις. Αρχικά, στην πρώτη φάση τα παιδιά μέσα από την αφήγηση ενός μύθου, που επιλέχθηκε ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, καλούνται να προσεγγίσουν περιβαλλοντικά θέματα και να ασχοληθούν με την περιβαλλοντική αγωγή ως αναγκαιότητα για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στη δεύτερη φάση, τα παιδιά καλούνται να

αξιοποιήσουν δραστηριότητες περιβαλλοντικού παιχνιδιού, ώστε μέσα από αυτό να σκεφτούν και να αναθεωρήσουν σχετικά με προκαταλήψεις που αφορούν την έμφυλη διαφοροποίηση.

### **3.2 Ταυτότητα διδακτικής πρότασης**

**Τίτλος:** «Οι Μαθητές της Φύσης»

**Πεδία διαθεματικής διδασκαλίας - γνωστικά αντικείμενα:** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Πληροφορική.

**Βαθμίδα Εκπαίδευσης:** Προσχολική

**Τάξη Διδασκαλίας:** Νηπιαγωγείο

**Εκτιμώμενη Διάρκεια:** Για την υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου θα χρειαστούν συνολικά τέσσερις (4) διδακτικές ώρες των 35 λεπτών, εκ των οποίων η μία (1) ώρα θα αξιοποιηθεί για την αφήγηση και οι υπόλοιπες τρεις (3) ώρες θα αφιερωθούν στο περιβαλλοντικό παιχνίδι.

**Μέσα και υλικά διδασκαλίας:**

- Βιντεοπροβολέας
- Εργαστήριο Πληροφορικής
- Η/Υ και σύνδεση στο internet
- Κάρτες σημειώσεων / Μαρκαδόροι

**Ανάλυση:**

Στο σημερινό σύγχρονο και ραγδαία αναπτυσσόμενο κόσμο τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι σημαντικά και πολυδιάστατα για τη ζωή και την ανάπτυξη του ανθρώπου. Το σύγχρονο σχολείο είναι δυνατόν να συμβάλει καθοριστικά στην καλλιέργεια ενεργών μαθητών-αυριανών πολιτών που γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, έχουν θέση και προβάλλουν την άποψη και τις ιδέες τους καθώς

και συμμετέχουν ενεργά στην τοπική κοινωνία με δράσεις και πρωτοβουλίες. Στην κατεύθυνση αυτή θεωρούνται ως απαραίτητες τόσο η τυπική όσο και η άτυπη εκπαίδευση καθώς διαθέτουν εργαλεία, μεθοδολογίες και μέσα επικοινωνίας με τις οποίες μπορούν να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές στην γνώση των θεμάτων αλλά και στην αποτελεσματική συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών αυτών προβλημάτων.

Προκειμένου οι μαθητές να είναι ικανοί να προσεγγίζουν τα θέματα αυτά στην πηγή του προβλήματος καθώς και πολυδιάστατα είναι αναγκαίο να αναπτύξουν δεξιότητες για τη διερεύνηση του κόσμου και τον ρόλο του ανθρώπου μέσα σε αυτόν με τρόπο κριτικό, αναλυτικό και συνθετικό. Με άλλα λόγια, να είναι σε θέση να προσεγγίζουν και να κατανοούν τον κόσμο με διερευνητική και κριτική σκέψη. Οι μαθητές-αυριανοί πολίτες είναι πλέον απαραίτητο να διαθέτουν σαφείς αξίες και πεποιθήσεις, ικανότητες ορθών επιλογών για την ποιότητα της ζωής τους, κριτική σκέψη για την επίδραση του ανθρώπου στο περιβάλλον και την εκμετάλλευση του πλανήτη. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός-καθοδηγητής θα πρέπει να ενισχύσει στους μαθητές τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλίας καθώς και ανάληψης δράσης σε συλλογικό επίπεδο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι δράσεις αυτές μπορούν να υλοποιηθούν μέσα από το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο ενίσχυσης της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών.

Η παρούσα διδακτική πρόταση είναι πολυσύνθετη, καθώς συνδυάζει τόσο την τεχνική της αφήγησης, όσο και το περιβαλλοντικό παιχνίδι. Ουσιαστικά, αυτό που επιδιώκεται μέσω της παρούσας εκπαιδευτικής πρότασης είναι να συνδυαστεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση και το παιχνίδι με ένα θέμα σύγχρονο, με κοινωνικό περιεχόμενο και συγκεκριμένα αυτό των έμφυλων στερεοτύπων. Σχετικά με την τεχνική της αφήγησης, αυτή επιλέχθηκε ως κατάλληλη πρακτική καθώς πρόκειται για ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου. Για τα νήπια, η αφήγηση παραμυθιών δεν αποτελεί μόνο μια ευχάριστη διαδικασία, αλλά και μια κατάλληλη πρακτική μέσω της οποίας προσεγγίζονται πολλαπλά θέματα. Πρόκειται για μία αρκετά σύνθετη διαδικασία από μόνη της, η οποία σε συνδυασμό με το ότι λαμβάνει χώρα σε μαθητές προσχολικής ηλικίας την καθιστά ακόμα πιο πολύπλοκη. Για τον λόγο αυτό, προτού προβεί ο/η εκπαιδευτικός στην υλοποίηση του σεναρίου είναι απαραίτητο να δημιουργήσει μία βάση δεδομένων που αφορά το φύλο, την

ηλικία, το κοινωνικό επίπεδο, την εθνικότητα και την προέλευση (αστικός ή αγροτικός τομέας) των μαθητών, ώστε να ληφθούν υπόψιν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συμμετεχόντων.

Σε συνέχεια της αρχικής ενέργειας, είναι αναγκαίο να προσδιοριστούν οι ρόλοι και οι λειτουργίες που σχετίζονται με το θέμα του έργου και ο τρόπος που κατανέμονται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς επίσης και ο τρόπος με τον οποίο η εν λόγω κατανομή ρόλων βοηθά ή δεν βοηθά στη διατήρηση των δομικών σχέσεων κυριαρχίας και υποταγής των φύλων και στην ανάπτυξη σχέσεων που βασίζονται στην ισότητα, την δικαιοσύνη και την αμοιβαιότητα. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανέμει τους ρόλους και να ανιχνεύσει τις αντιδράσεις και τις προσδοκίες που τρέφουν οι μαθητές αναφορικά με αυτούς (OECD, 2006).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι το διδακτικό αυτό σενάριο προτείνεται, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατορθώσουν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αισθήματος ανάληψης πρωτοβουλιών, την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα, αλλά και σε ζητήματα που αφορούν την αύξηση της ποιότητας ζωής του πλανήτη και των φιλοξενούμενων του. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν «αποσκοπούν στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων των μαθητών. Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού χρόνου ή μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου προκειμένου να προσαρμοστούν ανάλογα οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες» (Κωνσταντίνου, 2007). Τέλος, μέσω αυτής της διδακτικής δράσης αναπτύσσονται μια σειρά προβλημάτων, αλλά και τρόπων επίλυσής τους από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα οι τελευταίοι εξασκούνται στο να αναπτύσσουν δεξιότητες, όπως η κριτική αξιολόγηση και αξιοποίηση όσων διδάχθηκαν, αλλά και της κοινωνικοποίησης, του διαλόγου, της συνεργασίας και του σεβασμού.



### **3.3 Βασικός Σκοπός και Επιμέρους στόχοι**

Βασικός σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι να ενισχύσει στους μαθητές τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλίας, καθώς και ανάληψης δράσης σε συλλογικό επίπεδο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και να περιοριστούν ή/και να εξαλειφθούν τα έμφυλα στερεότυπα μέσω του περιβαλλοντικού παιχνιδιού. Ειδικότερα,

#### ***Γενικοί Στόχοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:***

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και αγωγή στο νηπιαγωγείο (1989), η περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει:

- Να ανακαλύψει τη δύναμη και τη χαρά της συλλογικής προσπάθειας και να εθισθεί στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας (άρθρο 1).
- Να οικοδομήσει τις αξίες της κοινωνικής ζωής: υπευθυνότητα, ειλικρίνεια, συνεργατικότητα, αγάπη προς την πατρίδα, μέσα σε κλίμα ελευθερίας και αμοιβαιότητας, με απώτερο σκοπό την ηθική του ανάπτυξη και αυτονομία (άρθρο 1).
- Να υιοθετήσουν τα παιδιά θετικές στάσεις απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, την ανθρώπινη εργασία, στα μέσα και τα προϊόντα της (αγωγή και κοινωνικο συναισθηματική ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη).
- Να προάγουν τα παιδιά την τάση τους για συνεργασία και να διευθετηθούν οι μεταξύ τους συγκρούσεις.
- Να επινοούν τα παιδιά ποικίλες, σύνθετες και πρωτότυπες λύσεις σε καταστάσεις προβληματισμού, στα πλαίσια των κοινωνικοσυναισθηματικών

τους δραστηριοτήτων, με τη συμβολή και της γλώσσας (δημιουργικότητα και κοινωνική αγωγή).

- Να ανακαλύψουν τα παιδιά τις ποικίλες όψεις των αντικειμένων και των καταστάσεων και να τους αποδίδουν νέες σημασίες, επενεργώντας πάνω τους κινητικά και νοητικά με τρόπο δημιουργικό μέσα από τις εικαστικές, θεατρικές τέχνες και τη μουσική.
- Να γνωρίσουν τα παιδιά τα ζώα, τα φυτά, τα γεωφυσικά στοιχεία ως προς τα ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους ως προς την κοινωνική τους διάσταση.

Επιπροσθέτως, η παρούσα διδακτική παρέμβαση έχει ως κεντρικό σκοπό την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από την αφήγηση του μύθου του Ερυσίχθονα.

***Μετά το πέρας του παρόντος διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται οι μαθητές νηπιαγωγείου να:***

#### **Γνωστικοί στόχοι:**

- Αποκτήσουν γνώσεις και άποψη για το περιβάλλον, τις δασικές εκτάσεις και τη σημαντικότητά τους.
- Ενημερωθούν σχετικά με τους απειλητικούς κινδύνους του περιβάλλοντος.
- Ενημερωθούν σχετικά με τους τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος.
- Γνωρίσουν την ιστορία του Ερυσίχθονα μέσα από την επαφή με την αφήγηση ενός αρχαιοελληνικού μύθου.

#### **Ψυχοκινητικοί στόχοι:**

- Είναι σε θέση να προβάλλουν προσωπικές και πολιτισμικές τους απόψεις στα πλαίσια της τάξης απέναντι και στα δύο φύλα χωρίς ενθάρρυνση του/της νηπιαγωγού.
- Εκφράζονται με ακρίβεια και σαφήνεια συναισθηματικά σχετικά με τον ρόλο των φύλων στην περιβαλλοντική δράση χωρίς τη βοήθεια του/της νηπιαγωγού.

- Αναπτύξουν υγιείς και ρεαλιστικές σχέσεις με άτομα τόσο του ίδιου, όσο και του αντίθετου φύλου τόσο στο σχολικό, όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον.
- Αποκτήσουν υπεύθυνη στάση και συμπεριφορά στα περιβαλλοντικά προβλήματα που είναι παρόντες εντός κι εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

**Συναισθηματικοί στόχοι:**

- Ευαισθητοποιηθούν ως προς τα γεγονότα που προκύπτουν μέσα από την περιβαλλοντική κατάρρευση.
- Αυξήσουν την παραγωγικότητα και δημιουργικότητά τους και να αποκτήσουν το αίσθημα της αυτοπεποίθησης

#### **4. Λεπτομερής Παρουσίαση της Διδακτικής Πρότασης (Μεθοδολογία)**

Οι Καλαϊτζίδης & Ουζούνης (2001) σημείωσαν συνοπτικά ότι ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για να είναι περιβαλλοντικό και για να είναι σε θέση να μεταδώσει στους μαθητές αυτά που προάγει η περιβαλλοντική εκπαίδευση, θα πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά. Αυτά σχετίζονται με το θέμα του προγράμματος, το περιεχόμενο του προγράμματος, τη στοχοθεσία του προγράμματος, τις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις που θα υιοθετήσει η Παιδαγωγική Ομάδα, την ελάχιστη διάρκεια του και βέβαια την διαμορφωτική - ανατροφοδοτική αξιολόγηση του.

Πιο συγκεκριμένα, θα αξιοποιηθεί ο μύθος του Ερυσίχθονα, παρέχοντας έτσι την ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν ζητήματα περιβαλλοντικής φύσεως με ευχάριστο και προσιτό για εκείνα τρόπο, αφού η αφήγηση αποτελεί μια αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική για τους μαθητές και μαθήτριες της εν λόγω ηλικιακής ομάδας. Αποσκοπεί, ωστόσο και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων δηλαδή την ψυχοκινητική, γνωστική αλλά και συναισθηματική τους ανάπτυξη, καθώς η διδακτική παρέμβαση δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην αφήγηση του μύθου, αλλά περιλαμβάνει και άλλες δραστηριότητες και παιχνίδια που ακολουθούν μετά την αφήγηση και οι οποίες επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία.

##### **1<sup>η</sup> Διδακτική Ώρα:**

##### **Αφήγηση του αρχαιοελληνικού μύθου «Ο μύθος του Βασιλιά Ερυσίχθονα»**

Ο/Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τους μαθητές στη γωνιά της «παρεούλας» για να αρχίσει το πρόγραμμα της ημέρας. Αρχικά, η εκπαιδευτικός εμφανίζεται κρατώντας ένα κουτί διακοσμημένο με το θέμα που επρόκειτο να διδαχθεί στην τάξη. Με τον τρόπο αυτόν ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το θέμα και το περιεχόμενο που βρίσκεται μέσα στο κουτί. Τα περισσότερα νήπια αναμένεται να αναφέρουν το δάσος, αφού θα παρατηρήσουν τα δέντρα και θα έχουν ήδη σχηματίσει μια εικόνα από τα λουλούδια που προβάλλονται στο κουτί. Η αφήγηση του μύθου του

βασιλιά Ερυσίχθωνα ξεκινά και παράλληλα με την αφήγηση προβάλλονται εικόνες που έχει η ίδια η εκπαιδευτικός ζωγραφίσει ή εντοπίσει και κατεβάσει από το διαδίκτυο, ώστε να γίνει ευκολότερα κατανοητή η πλοκή της ιστορίας από τα μικρά παιδιά.

Μετά την αφήγηση του μύθου ακόμα ακολουθεί συζήτηση γύρω από αυτόν και δημιουργείται ένα ιστόγραμμα της ιστορίας που έχει αναρτηθεί στον πίνακα. Ειδικότερα, ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν με δικά τους λόγια το περιεχόμενο της ιστορίας και τα κύρια πρόσωπα κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τι προσφέρει το δάσος και τους λόγους για τους οποίους οφείλουμε να το προστατεύουμε. Αφού δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους, η εκπαιδευτικός προβάλλει μέσω του προτζέκτορα εικόνες κινούμενες που σχετίζονται με τον κύκλο ζωής των δέντρων, του πλανήτη και του περιβάλλοντος γενικότερα, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να κατανοήσουν επαρκώς και να φανταστούν τη λειτουργία του περιβάλλοντος. Διενεργείται με τον τρόπο αυτό μια συζήτηση και η νηπιαγωγός προβάλλει στον πίνακα ένα ιστόγραμμα ερωτήσεων, οι οποίες σχετίζονται με την ιστορία που τους αφηγήθηκε πριν από λίγο. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τη δράση του Ερυσίχθονος, τους λόγους που απέκοψε τα δέντρα του δάσους, την αντιμετώπιση που έλαβε από άλλους ανθρώπους γι' αυτήν του την πράξη, αλλά και για το τι έγινε τελικά.

Στη συνέχεια και αφού τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν σε χαρτόνια με τους μαρκαδόρους και όλα τα υπόλοιπα διαθέσιμα υλικά που υπάρχουν στην τάξη τι προσφέρει το δάσος για να καταφέρουν να αποτρέψουν τον Ερυσίχθωνα από το να το καταστρέψει. Στη συνέχεια, η καθηγήτρια προβάλλει στα παιδιά το κουτί που τους είχε φέρει και τους ζητά να καθίσουν σε κύκλο για να παίξουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι το οποίο θα έχει η ίδια κατασκευάσει. Για την κατασκευή του επιτραπέζιου παιχνιδιού η εκπαιδευτικός χρειάστηκε ένα μεγάλο χαρτόνι πάνω στο οποίο σχεδίασε μια διαδρομή και γύρω από τη διαδρομή πολλά δέντρα και διάφορα ζώα του δάσους, λίμνες, ποτάμια, έλη και θάλασσες. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός θα έχει σχεδιάσει ένα μεγάλο ζάρι και πόνια σε διάφορα χρώματα για τις ομάδες που θα δημιουργηθούν. Οι οδηγίες του παιχνιδιού προβλήθηκαν στον πίνακα. Οι οδηγίες περιελάμβαναν υπεύθυνες και επιβλαβείς για το περιβάλλον συμπεριφορές μπερδεμένες μεταξύ τους και κάθε ομάδα πρέπει να διαλέξει από μια συμπεριφορά και να τη χαρακτηρίσει ως «υπεύθυνη» ή «επιβλαβή». Για κάθε υπεύθυνη συμπεριφορά

και αφού η ομάδα την έχει εντάξει στη σωστή κατηγορία, τα παιδιά κερδίζουν από ένα πόντο και προχωρούν μια θέση μπροστά, ενώ σε αντίθετη περίπτωση πρέπει να κάνουν ένα βήμα πίσω. Με τον τρόπο αυτόν, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να αποκτήσουν χρήσιμες πληροφορίες για την προστασία των δασών και με καλλιεργήσουν περιβαλλοντική συνείδηση με έναν ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο. Με την ολοκλήρωση του επιτραπέζιου παιχνιδιού ολοκληρώθηκε και η πρώτη διδακτική ώρα.

## **2<sup>η</sup> Διδακτική Ώρα & 3<sup>η</sup> Διδακτική Ώρα**

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα:**

Η δραστηριότητα που προτείνεται βασίζεται στις σκέψεις των μαθητών σχετικά με τις προκαταλήψεις, τις στάσεις και τις ανησυχίες τους για το αντίθετο φύλο. Η εκπαιδευτικός επιλέγει τη μεταφορά των μαθητών στον προαύλιο χώρο του σχολείου και κατά προτίμηση σε κήπο, που θα υπάρχουν δέντρα και γρασίδι. Σε περίπτωση που η σχολική μονάδα δεν διαθέτει κάποιον τέτοιο χώρο προτείνεται η μεταφορά των μαθητών σε κοντινό πάρκο ή παιδική χαρά. Οι μαθητές αναπτύσσουν στο σύνολο της τάξης τις σκέψεις τους σχετικά με το πώς οι ίδιοι θα κατασκευάσουν ένα φανταστικό δεντρόσπιτο, με αφορμή το παλάτι που ήθελε να κατασκευάσει ο Ερυσίχθονας. σκοπός της δραστηριότητας είναι να αντιληφθούν τα παιδιά ότι το περιβάλλον οφείλουμε να το σεβόμαστε και θα πρέπει να παρεμβαίνουμε σε αυτό χωρίς να το βλάπτουμε. Το μόνο λοιπόν σπίτι που μπορεί να κατασκευαστεί στα δέντρα και στη φύση είναι ένα δεντρόσπιτο τη λεία έτσι τα παιδιά αναλαμβάνουν μια σειρά από υποχρεώσεις που πρέπει να διεκπεραιώσουν. Οι υποχρεώσεις αυτές αναγράφονται σε μεγάλες καρτέλες πολύχρωμες και ζωγραφισμένες από τον εκπαιδευτικό οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν σκούπισμα φύλλων από το έδαφος, κόψιμο ξύλων, τοποθέτηση ξύλων και χτίσιμο σπιτιού, καθάρισμα σπιτιού, αγορά προϊόντων για επίπλωση και άλλα. Σε κάθε γύρο ένας μαθητής αναθέτει στους άλλους από μια καρτέλα και τα παιδιά διαδραματίζουν τις φανταστικές δραστηριότητες με παντομίμα. κάθε φορά που κάποιο παιδί διεκπεραιώνει τη δραστηριότητα που ωριότερα του ανατέθηκε θα πρέπει να επιστρέψει και να φωνάζει τέλος. Τα παιδιά θα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους και να εξηγούν το ένα στον άλλο γιατί επέλεξε να αναθέσει την καρτέλα που ανέθεσε

σε κορίτσια ή αγόρια. Αναμένεται από τους μαθητές να διαμοιράσουν τις δραστηριότητες βάσει των έμφυλων προκαταλήψεων που έχουν αποτυπωθεί στο μυαλό τους ακόμα όπως για παράδειγμα το χτίσιμο σπιτιού στα αγόρια και στο καθάρισμα του σπιτιού στα κορίτσια.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας και την κατασκευή του σπιτιού οι εκπαιδευτικούς υλοποιεί μια συζήτηση ακόμα ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ο διαμοιρασμός των δραστηριοτήτων σχετίστηκε με τα έμφυλα στερεότυπα. Σε αυτό το στάδιο της δραστηριότητας είναι σημαντικό τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα, ούτως ώστε να περάσουν στο επόμενο στάδιο που είναι η αλλαγή των ενεργειών και των δραστηριοτήτων τους.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα:**

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προχώρα στην επόμενη δραστηριότητα μέσω της οποίας συνδυάζεται η δραματοποίηση με τη δημιουργική συζήτηση, ώστε να προαχθεί η βιωματική κατανόηση του ζητήματος των ανισοτήτων του φύλου στα πλαίσια της περιβαλλοντικής καταστροφής και να αντιληφθούν οι μαθητές την ανάγκη της ενότητας για την προστασία του περιβάλλοντος.

Οι μαθητές έχουν μόλις συγκεντρωθεί μετά στο τέλος της δεύτερης διδακτικής ώρας και την κατασκευή του δεντρόσπιτου μέσα και γύρω από το δεντρόσπιτο. Κάνουν όλοι μαζί όλες τις δουλειές του δεντρόσπιτου, με τα πολλά κορίτσια να μαζεύουν ξύλα και πολλά αγόρια να το καθαρίζουν.

Αφού συζητούν για τα ζώα, τον τρόπο που λαμβάνουν την τροφή τους και το ρόλο των θηλυκών και αρσενικών ζώων, η εκπαιδευτικός περιγράφει τον τρόπο ζωής ενός πουλιού χωρίς να αναφερθεί στο ζώο που περιγράφει και ζητά από τα παιδιά να μαντέψουν ποιο είναι αυτό. Αφού καταλήξουν στο ότι η εκπαιδευτικός περιγράφει το ζώο «πουλί», ζητά από τα παιδιά να αναφέρουν διάφορα είδη πουλιών και κυρίως αυτά που μεταναστεύουν. Όλοι οι συμμετέχοντες μετατρέπονται σε πουλιά και λαμβάνουν ο καθένας από ένα όνομα πουλιού (π.χ. χελιδόνι). Έτσι, ορίζεται ότι κατά τους καλοκαιρινούς μήνες τα πουλιά μεταναστεύουν σε διαφορετικούς τόπους από ότι τους χειμερινούς. Ακολουθεί ο χωρισμός του χώρου του κήπου, όπου ο καλοκαιρινός

βιότοπος βρίσκεται στο ένα άκρο, ενώ ο χειμερινός στο άλλο. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, τα πουλιά έχουν μέρη για να σταματήσουν, να ξεκουραστούν και μερικές φορές να φάνε όπου αφήνονται πριν συνεχίσουν τη μετανάστευση. Ως σημεία ξεκούρασης ορίζονται διάφορα σημεία στον κήπο του σχολείου ή τον προαύλιο χώρο. Η εκπαιδευτικός εξηγεί πως τα πουλιά είναι απαραίτητο να ξεκουράζονται ώστε να μπορούν να συνεχίζουν το ταξίδι τους.

Αφού τα παιδιά ολοκληρώνουν τον πρώτο γύρο, το παιχνίδι συνεχίζεται με την εκπαιδευτικό να ανακοινώνει την κατασκευή ενός εργοστασίου στο πρώτο σημείο που είχε οριστεί για την ξεκούραση, οπότε ο χώρος αυτός καταλαμβάνεται και έτσι μόνο λίγα πουλιά μπορούν να τον επισκεφτούν. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται για άλλους 5 γύρους ακόμα όπου προκύπτουν διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως είναι οι διαρροές, η κατασκευή κατοικιών, η κατασκευή θέρετρων, μέχρι ωστόσο τα πουλιά - μετανάστες να μην μπορούν πλέον να ολοκληρώσουν τη μετανάστευση τους. Το παιχνίδι τερματίζεται όταν κανένας παίκτης ή παίκτρια δεν μπορεί να ολοκληρώσει την μετεγκατάστασή του.

Με αφορμή αυτό το περιβαλλοντικό παιχνίδι γίνεται μια συζήτηση γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταβολή του περιβάλλοντος, αλλά και τις συνέπειες αυτών των μεταβολών. Με αφορμή τον αποκλεισμό των πουλιών από τα σημεία ξεκούρασης, η εκπαιδευτικός στρέφει τη συζήτηση στον αποκλεισμό που πολλοί άνθρωποι λαμβάνουν εξαιτίας του φύλου τους και τα παιδιά συζητούν ανοιχτά αν οι ίδιοι έχουν νιώσει ποτέ αποκλεισμένοι λόγω του φύλου τους. Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης σε περιπτώσεις που συναντά κανείς κάποιον ή κάποια να αποκλείεται εξαιτίας του φύλου του. Στη συζήτηση είναι απαραίτητο να ακουστούν οι απόψεις όλων των παιδιών, ώστε να διεξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι πόροι του πλανήτη μας λιγοστεύουν και πολλοί άνθρωποι στερούνται τα βασικά, ενώ άλλοι διατηρούν τα προνόμιά τους, προβάλλοντας έτσι το φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας.



## **Αντί Επιλόγου**

Επιλογικά, η περιβαλλοντική εκπαίδευση που επικεντρώνεται στην πρώιμη παιδική ηλικία γνωρίζει δυναμική ανάπτυξη στην έρευνα και την πρακτική λόγω των επίμονων περιβαλλοντικών προκλήσεων σε συνδυασμό με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα τεκμηριωμένα οφέλη από τις πλούσιες στη φύση εμπειρίες για βρέφη και παιδιά. Επίσης, όπως αναδείχθηκε από το θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης η περιβαλλοντική εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μια προσέγγιση, μια φιλοσοφία, ένα εργαλείο και ένα επάγγελμα που έχει ως βασικό στόχο τη δημιουργία περιβαλλοντικά εγγράμματων πολιτών, που θα είναι κατάλληλοι για την αντιμετώπιση της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος και των πόρων. Μέσω της ανάπτυξης στάσεων, αξιών, γνώσεων, διαθέσεων και δεξιοτήτων για την ανάληψη δράσεων υπέρ του περιβάλλοντος, η περιβαλλοντική εκπαίδευση προωθεί τη δέσμευση για την ενίσχυση της βιωσιμότητας των αλληλεπιδράσεων ανθρώπου-φύσης. Επιπροσθέτως, αναδείχθηκε ότι η δια βίου εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι επιστημονικές και κοινωνικές συνθήκες γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα και θέματα βιωσιμότητας συνεχώς μεταβάλλονται, απαιτώντας συνεχή κριτική σκέψη, δέσμευση και λήψη αποφάσεων όχι μόνο στα άτομα, αλλά και σε κοινοτικά περιβάλλοντα.

Μάλιστα, πολλά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθιστούν βασικό συστατικό της αποστολής τους την προώθηση της περιβαλλοντικής διαχείρισης και τη διαρκή επίδραση στους συμμετέχοντες από αυτή την άποψη. Ωστόσο, λίγες είναι οι μελέτες που έχουν προσπαθήσει να κατανοήσουν και να διερευνήσουν τη μακροπρόθεσμη επιρροή αυτών των προγραμμάτων. Πάντως, η σύνδεση με τη φύση είναι μια σημαντική μεταβλητή που πρέπει να αξιολογηθεί κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα εάν η μακροπρόθεσμη αλλαγή συμπεριφοράς είναι ο προκαθορισμένος στόχος. Αναμφίβολα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο συστατικό για την αντιμετώπιση της κλιματικής αποσταθεροποίησης. Ο επείγων χαρακτήρας και το

μέγεθος των προβλημάτων που έχουμε μπροστά μας απαιτούν να χρησιμοποιούμε τα καλύτερα δυνατά εργαλεία για την αντιμετώπισή τους κι αυτά δεν είναι άλλα από την γνώση, την ενημέρωση και την εκ θεμελίων αλλαγή της κουλτούρας και του τρόπου σκέψης των λαών για το περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία δε φιλοδοξεί να καθορίσει συγκεκριμένη δομημένη διαδικασία για την καλλιέργεια του ενεργού πολίτη, παρέχοντας ένα σύνολο αποκλειστικών χαρακτηριστικών που τον διακρίνουν. Άλλωστε, η καλλιέργεια ενεργών πολιτών στο πλαίσιο των μεταβολών που συμβαίνουν στις ανθρώπινες κοινωνίες, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία παρά ένα καθορισμένο σύνολο χαρακτηριστικών και ενεργειών. Βασικός σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη του προβληματισμού για τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη όπως αυτά προσδιορίζονται από τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες, τις προτεραιότητες και τις προκλήσεις που καλούνται οι σύγχρονες κοινωνίες να αντιμετωπίσουν προκειμένου να λειτουργήσουν με όρους περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Acar, H. Learning environments for children in outdoor spaces. *Procedia-Soc. Behav. Sci.* 2014, *141*, 846–853.

Adriany, V. (2019). Being a princess: young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia. *Gender and Education*, *31*(6), 724-741.

Akın, A., & Demirel, S. (2003). The Concept of Gender and Its Effects on Health. *Cumhuriyet University Faculty of Medicine Journal*, *25*(4), 73-82.

Alexander, G. M. & Saenz, J. (2012). "Early androgens, activity levels and toy choices of children in the second year of life". *Hormones and Behavior*. *62* (4): 500–504. doi:10.1016/j.yhbeh.2012.08.008. PMID22955184. S2CID 25564513

Ambatzoglou, G., & Xanthopoulou, E. (2010). Gender identity disorder in children and pediatric management. 3rd Psychiatric Clinic, AHEPA University Hospital, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. *Pediatric*, *22*, 345-350.

APA (2011). *Definition of Terms: Sex, Gender, Gender Identity, Sexual Orientation*. Διαθέσιμο στο: <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf>.

Ardoin, N. M., Bowers, A. W., Roth, N. W., & Holthuis, N. (2018). Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research. *The Journal of Environmental Education*, *49*(1), 1-17.

Ärlemalm-Hagsér, E. 2006. "Gender, playing and learning in natural outdoor environments". In *Interaction in outdoor play environments – gender, culture and learning*, Edited by: Brodin, J. and Lindstrand, P. Stockholm: Research Report nr 47. Child and Youth Science, Stockholm Institute of Education.

Aziz, N.F.; Said, I. The trends and influential factors of children's use of outdoor environments: A review. *Asian J. Environ. Behav. Stud.* 2017, *2*, 97–108.

Azzarito, L., Solmon, M. A., & Harrison Jr, L. (2006). If I Had A Choice, I Would ... A Feminist Poststructuralist Perspective on Girls in Physical Education. Research

quarterly for exercise and sport, 77(2), 222-239. doi: 10.1080/02701367.2006.10599356

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Printice-Hall: Englevwood Cliffs.

Bayramoğlu, L. (2015). Examination of Preschool Children's Perceptions of Gender Roles. *Master Dissertation*. Eastern Mediterranean University, Ankara. Διαθέσιμο στο: <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1879/839f889a-c8e5-455f-8534-d6e369715ecb.pdf?sequence>

Βελοπούλου Φ., Ανδρεαδάκης Ν. & Πολεμικού Α. (2013). Η επίδραση του σχολικού χώρου στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Μ. Καΐλα, Μόγιας Α. & Παπαβασιλείου Β. (επιμ.). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Beringer, A.; Wright, T.; Malone, L. Sustainability in higher education in Atlantic Canada. *Int. J. Sustain. High. Educ.* 2008, 9, 48–67.

Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation (3rd ed.)*. Oxon: Routledge.

Blaise, M. 2010. “New maps for old terrain: Creating a postdevelopmental logic of gender sexuality in the early years”. In *Engaging play*, Edited by: Brooker, L. and Edwards, S. 80–95. Maidenhead: McGraw-Hill.

Blaise, Mindy. 2012. *Playing It Straight Uncovering Gender Discourse in the Early Childhood Classroom. Changing Images of Early Childhood*. Florence: Taylor and Francis

Blaise, M. (2007). Show and tell: Showing power and telling gender. *Redress*, 16(1), 28–32.

Blaise, M., & Taylor, A. (2012). Using queer theory to rethink gender equity in early childhood education. *Young Children*, 67(1), 88–98.

Bosacki, S., Woods, H., & Coplan, R. (2015). Canadian female and male early childhood educators' perceptions of child aggression and rough-and-tumble play. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1134-1147.

Boyd, J., Barnett, W.S., Bodrova, E, Leong, D., & Gomby, D. (2005). "Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education". New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/253323393\\_Promoting\\_Children%27s\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Development\\_Through\\_Preschool\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/253323393_Promoting_Children%27s_Social_and_Emotional_Development_Through_Preschool_Education)

Boyes, E., & Stanisstreet, M. (2012). Environmental education for behaviour change: Which actions should be targeted? *International Journal of Science Education*, 34(10), 1591-1614.

Brown, C.S., & Stone, E.A. (2018). "Environmental and Social Contributions to Children's Gender-Typed Toy Play: The Role of Family, Peers, and Media". In E. S. Weisgram, & L. M. Dinella, n Gender-Typing of Children's Toys: How Early Play Experiences Impact Development (pp. 121-40).

Brunton, P.; Thornton, L. *Science in the Early Years: Building Firm Foundations from Birth to Five*; Sage Publications: London, UK, 2010.

Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139–150.

Butler, J. (2016). *Gender Trouble Feminism and the Subversion of Identity*. (Translation and edited by B. Ertür). İstanbul: Metis.

Callahan, S., & Nicholas, L. (2019). Dragon wings and butterfly wings: Implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705-723.

Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educator's perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 64, 103-116

Chawla, L. (2020). "Childhood nature connection and constructive hope: A review of

research on connecting with nature and coping with environmental loss". *People and Nature*, 2(3), pp. 619-642.

Colley, A., Berman, E., & van Millingen, L. (2005). Age and gender differences in young people's perceptions of sport participants. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1440–1454. doi:10.1111/j.1559-18162005.tb02178.x.

Coyne, S. M., Linder, J. R., Rasmussen, E. E., Nelson, D. A., & Birkbeck, V. (2016). Pretty as a princess: Longitudinal effects of engagement with Disney princesses on gender stereotypes, body esteem, and prosocial behavior in children. *Child development*, 87(6), 1909-1925.

Creaser, S., & Dau, E. (1996). *The anti-bias approach in early childhood*. Pymble: Harper Educational.

Γκλιάου Ν,(2014). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε από: [http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=372](http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=372)

Γκογκίδου Δ, (2015). *Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Dada, D.O.; Eames, C.; Calder, N. Impact of environmental education on beginning preservice teachers' environmental literacy. *Aust. J. Environ. Educ.* 2017, 33, 201–222.

Dai. L. (2016). Research status and enlightenment of preschool children's gender education. *Journal of the Chinese women's college* (4), 86-95. The doi: <https://doi.org/10.13277/j.carolc.arrollnkijcwu.2016.04.014>.

Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin.

Davies, B. (2003). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities* (2nd ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Dealey, R. P., & Stone, M. H. (2017). Exploring Out-of-School Play and Educational Readiness. *Early Childhood Education Journal*, 45, 1–8.

Dillon, J. (2003). On learners and learning in environmental education: Missing theories, ignored communities. *Environmental Education Research*, 9(2), 215-226.

Disinger, J. & Monroe, M. (1994). *Defining Environmental Education*. Washington D. C.: School of Natural Resources and Environment University of Michigan.

Dökmen, Z. (2010). *Gender: social psychological explanations*. (6th Edition). Istanbul: Remzi Bookstore

Eagly, A. H., & Wood, W. (2016). *Social Role Theory of Sex Differences*. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, 1-3. doi: 10.1002/9781118663219.wbegss183

Ecevit, Y. (2011). Introduction to Gender Sociology. In the *Sociology of Gender*, edited by Yıldız Ecevit and Nadide Karkıner, Eskisehir: Anadolu University Press. Διαθέσιμο στο:

<http://www.antalyakadinmuzesi.org/dosyalar/dosyalar/TOPLUMSAL%20CINSIYET%20SOSYOLOJ%C4%B0S%C4%B0.pdf>

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16, 171-190.

Faddegon, P A.. (2005). “The kids growing food school gardening program: Agricultural literacy and other educational outcomes”. Doctoral dissertation. Ithaca, NY: Cornell University.

Foucault, M. (2016). *History of Sexuality*. Translation and edited by H. Uğur Tanrıöver. İstanbul: Ayrıntı Publications.

Gerde, H.K.; Schachter, R.E.; Wasik, B.A. Using the scientific method to guide learning: An integrated approach to early childhood curriculum. *Early Child. Educ. J.* 2013, 41, 315–323.

Graves, S.B., Gargiulo, R.M., & Sluder, L.C. (1996). *Young children: An introduction to early childhood education*. Minneapolis/St.Paul: West.

Gifford, R. (2011). The dragons of inaction: psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation. *American psychologist*, 66(4), 290.

Goodling, B.H. Exploring the Outdoors: A Multiple Case Study Examining Teacher Beliefs and Practices in Preschool Outdoor Play. Ph.D. Thesis, Liberty University, Lynchburg, VA, USA, November 2016.

Halim, M. Y., & Linder, N. C. (2013). *Gender self-socialization in early childhood*. Encyclopaedia on Early Childhood Development Website. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/2492/gender-self-socialization-in-early-childhood.pdf>

Halim, M., D. Ling, Diane N Ruble, Catherine S Tamis-LeMonda, Patrick E Shrout, and David M Amodio. 2017. "Gender Attitudes in Early Childhood: Behavioral Consequences and Cognitive Antecedents." *Child Development* 88 (3): 882–899.

Halim, M. L., & Lindner, N. (2013). Gender self-socialization in early childhood. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-6.

Hançer, A. (2018). A Critical Look at the "Motherhood" Identity Of Women As A Gender Subject. *Mediterranean Journal of Women's Studies and Gender*, 1(2), 177-202.

Hanscom, A.J. *Balanced and Barefoot: How Unrestricted Outdoor Play Makes for Strong, Confident, and Capable Children*; New Harbinger Publications: Oakland, CA, USA, 2016.

Hasiloglu, M. A., & Kunduraci, A. (2018). A Research Study on Identifying the Correlation between Fourth Graders' Attitudes and Behaviors toward the Environment. *International Education Studies*, 11(6), 60-65.

Heeren, A. J., Singh, A. S., Zwickle, A., Koontz, T. M., Slagle, K. M., & McCreery, A. C. (2016). Is sustainability knowledge half the battle? An examination of sustainability knowledge, attitudes, norms, and efficacy to understand sustainable behaviours. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(5), 613-632.

Hine, R.; Pretty, J.; Barton, J. Research Project: Social, Psychological and Cultural Benefits of Large Natural Habitat & Wilderness Experience: A Review of Current Literature. Report for the Wilderness Foundation by University of Essex. 2009.



Available online: [https://www.childrenandnature.org/wp-content/uploads/2015/04/CNNRsrchVol\\_05.pdf](https://www.childrenandnature.org/wp-content/uploads/2015/04/CNNRsrchVol_05.pdf)

Hines, M., Constantinescu, M., & Spencer, D. (2015). "Early androgen exposure and human gender development". *Biology of Sex Differences*, 6.

Hogan, V. (2012). *Locating my teaching of gender in early childhood education teacher education within the wider discourse of feminist pedagogy and poststructuralist theory*. APERA International Conference. Sydney, Australia: Australian Association for Research in Education.

van Hoorn, J., van Dijk, E., Meuwese, R., Rieffe, C., & Crone, E. A. (2016). Peer influence on prosocial behavior in adolescence. *Journal of research on adolescence*, 26(1), 90-100.

Ibáñez, M. E., Cid, I. V. L., Muñoz, L.V. A. & Claros, F. M. (2020). Environmental Education, an Essential Instrument to Implement the Sustainable Development Goals in the University Context, *Sustainability*, 12, 7883.

Jordan, R. Stanford researchers find mental health prescription: *Nature. Stanf. CA* 2015, 5, 13–18.

Kaplan, M. (2018). Feminism in The Post-Structuralist Theory Relationship, *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 4(9), 452-462. doi: 10.26728/ideas.128

KaosGL (2013) How to Protect LGBT Students Against Family and School Clamping, Ankara: KaosGL. Retrieved from [http://www.kaosgldernegi.org/resim/kuutuphane/dl/kaosgl\\_egitimbroşuru\\_arsiv.pdf](http://www.kaosgldernegi.org/resim/kuutuphane/dl/kaosgl_egitimbroşuru_arsiv.pdf)

Kıymaz-Bahçeci, Ş. (2014). *Gender Conversations: A Guide to Gender-Based Violence Affecting Youth*. İstanbul: İstanbul Bilgi University Publications Retrieved from <https://stk.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/01/toplumsalcinsiyetkonusmalari.pdf>

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82 – 173). Stanford, CA: Stanford University Press

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?. *Environmental education research*, 8(3), 239-260.

Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from ‘environment’ in environmental education?. *Environmental education research*, 18(5), 699-717.

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.

Λιαράκου Γ. & Φλογαΐτη Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις. Αθήνα: Νήσος.

MacNaughton, G. (1998). Improving our gender equity ‘tools’: A case for discourse analysis. In N. Yelland (Ed.), *Gender in early childhood* (pp. 149–174). London: Routledge.

MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. St Leonards: Allen & Unwin.

MacNaughton, G. (2001). Silences, sex-roles and subjectives – 40 years of gender in the Australian Journal of Early Childhood. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(1), 21–25.

Μαγουλιώτης, Α. (2014) *Εικαστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Συμμετρία.

Machnev, V. Y., Popova, O.V., Stolyarova, A. N., Kobzeva, E. I., Pitko, E.V., Kurbanov, R. A. & Belyalova, A. M. (2018). The Study of Preschooler Ecological Consciousness Development. *Ekoloji*, 27(106), 1981-1989.

Maltese, A.V.; Tai, R.H. Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. *Int. J. Sci. Educ.* 2010, 32, 669–685.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Διάκριση των φύλων*. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο, Γ΄ έκδοση, Αθήνα, Οδυσσέας.

Marcinkowski, T., & Reid, A. (2019). Reviews of research on the attitude–behavior relationship and their implications for future environmental education research. *Environmental Education Research*, 25(4), 459-471.

Mårtensson, F. (2004). The landscape in children’s play: a study of outdoor play in preschools. *Unpublished doctoral thesis, Swedish University of Agricultural Sciences*.

McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35, 3, 328- 336.

Meier, D. & Sisk-Hilton, S. (2017). Nature and Environmental Education in Early Childhood. *The New Educator*, 13(3), 191-194.

Meinhold, J. L., & Malkus, A. J. (2005). Adolescent environmental behaviors: Can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference?. *Environment and behavior*, 37(4), 511-532.

Miller, B.G. (2017). “Outdoor Learning. In *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*”. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Norrdahl, K. (2008). “What might early childhood education for sustainability look like?”. In I. Pramling Samuelsson & Y. Yaga (eds.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: Unesco.

Oakley, A. (1993). *Sex, gender and society* (rev. ed.). Aldershot: Ashgate Publishing.

Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. In K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (eds.). *Sustainable development teaching: Ethical and Political Challenges*. London: Routledge.

Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi: yetişkinlik, yaşlılık, ölüm* (3. baskı). Ankara: İmge.

Osgood, Jayne, and Kerry H Robinson. 2019. *Feminists Researching Gendered Childhoods: Generative Entanglements*. London: Bloomsbury Publishing Plc. [\[Crossref\]](#),

Παρασκευόπουλος, I.N. (1985). Εξελικτική ψυχολογία 3, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Προσχολική ηλικία (Τομ β') Ιδιωτ. Έκδοση.

Petrovska, S., Siveska, D., & Caskov, O. (2013). “Role of the Game in the Development of Preschool Child” . *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92, pp. 880-884.

Rainey, A. B., & Rust, J. O. (1999). Reducing gender stereotyping in kindergartners. *Early Child Development and Care*, 150(1), 33–42. doi: 10.1080/0300443991500103

Robinson, K. H., & Davies, C. (2007). Tomboys and sissy girls: Young girls’ negotiations of femininity and masculinity. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 5(2), 17–31.

Ruble, D. N. and Martin, C. L. (1998). “Gender development”. In *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, Edited by: Damon, W. (series ed.) and Eisenberg, N. (vol. ed.). 933–1016. New York: Wiley.

Pavlova, M. (2013). Towards using transformative education as a benchmark for clarifying differences and similarities between environmental education and education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 19(5), 656-672.

Saleh, S.F.; Latip, N.S.A.; Rahim, A.A. (2018) Assessment of learning with nature in preschool, *Planning Malaysia. J. Malays. Inst. Plan.* 16, 46–56.

Samuelsson, I.P. (2011) Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *Int. J. Early Child.* 43, 103–118.

Sandberg, A. and Vuorinen, T. (2006). “From hayloft to own room – girls play environments in our time”. In *Interaction in outdoor play environments – gender, culture and learning*, Edited by: Brodin, J. and Lindstrand, P. 1–22. Stockholm: Research Report nr 47. Child and Youth Science. Stockholm Institute of Education.

Sandström, M., Stier, J., & Sanberg, A. (2013). Working with gender pedagogics at 14 Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 123-132.

Sarup, M. (1997). *Poststructuralism and Postmodernism*. Translation and edited by

Abdülbaki Güçlü, Ankara: Ark Publisher.

Sayılan, F. (2012). *Gender and education. Gender and Education Opportunities and Limits* (pp. 13- 76). Ankara: Dipnot Publisher.

Şivgin, N., & Deniz, Ü. (2017). The Effect of Gender Roles Education Activities on Gender Stereotypes of 60–72-Month-Old Children Attending Kindergarten. *Journal of International Social Research*, 10(50).

Scott, J., & Marshall, G. (Eds.). (2009). *The Oxford dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Sedgwick, Eve Kosofsky. (1990) 2008. *Epistemology of the Closet*. Berkeley, CA: University of California Press.

Skar, M., Gundersen, V., & O'Brien, L. (2016). How to engage children with nature: why not just let them play? *Children's Geographies*, 14(5), 527–540

Snowman, J., Dobozy, E., Scevak, J., Bryer, F., Bartlett, B., & Biehler, R.F. (2009). *Psychology applied to teaching* (1st Australian ed.). Milton: John Wiley & Sons Australia.

Σταμάτης Π. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία: Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Stern, M. J., Powell, R. B., & Hill, D. (2014). Environmental education program evaluation in the new millennium: What do we measure and what have we learned?. *Environmental Education Research*, 20(5), 581-611.

Sunderland, & McGlashan, M. (2012). The linguistic, visual and multimodal representation of two-Mum and two-Dad families in children's picturebooks. *Language and Literature* (Harlow, England), 21(2), 189–210. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963947011435863>

Taş, G. (2016). A General Evaluation on Feminism: Its Conceptual Analysis, Historical Processes and Transformations. *Academic Sensitivities*, 3(5).

Than, N.T. Awareness of Vietnamese primary school teachers on environmental

education. *Int. Res. Geogr. Environ. Educ.* 2001, 10, 429–444.

Thorp, L., & Townsend, C. (2001). “*Agricultural education in an elementary school: An ethnographic study of a school garden*”. 28th Annual National Agricultural Education Research Conference, (pp. 347-360). New Orleans, LA.

Todd, B., Fischer, R.A., Di Costa, S., Roestorf, A., Harbour, K., Hardiman, P., & Barry, J.A. (2017). “Sex differences in children's toy preferences: A systematic review, metaregression, and meta-analysis”. *Infant and Child Development*, 27(4).

Tuncer, M., & Şen, B. G. (2018). Studies on Gender Equality In Pre-School Education in Turkey. *Eurasian Journal of Social and Economic Studies*, 5(12), 870-882.

Torquati, J. C., Leeper Miller, J., Hamel, E., Hong, S. Y., Sarver, S. & Rupiper, M. (2017). “I Have a Hippopotamus!”: Preparing Effective Early Childhood Environmental Educators. Faculty Publications, Department of Child, Youth and Family Studies, 154

Tovey, H. (2007) *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*; Open University Press, McGraw Hill: New York, NY, USA

UNESCO (1978). Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, (USSR, 14-26 October 1977), Final Report. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=en>. UNESCO. (2021). A new social contract for education.

UNESCO Courier Special Edition.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379764\\_eng?1=null&queryId=e00cab42-8990-44aa-b462-166f2c322e40](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379764_eng?1=null&queryId=e00cab42-8990-44aa-b462-166f2c322e40)

United Nations (2021). "International Women's Day". Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από: <https://www.un.org/en/observances/womens-day/background>

Utami, A. D., Fler, M., & Li, L. (2021). An analysis of a child's experiences in playing a gendered character during playworld. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100454.

Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003). The Effect of Environmental Education on Schoolchildren, Their Parents, and Community Members: A Study of Intergenerational and Intercommunity Learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Weigman, R. (2006). Interchanges: Heteronormativity and the desire for gender. *Feminist Theory*, 7(1), 89–103. doi: 10.1177/1464700106061460

Weisgram, E.S., & Bruun, S.T., (2018). Predictors of Gender-Typed Toy Purchases by Prospective Parents and Mothers: The Roles of Childhood Experiences and Gender Attitudes. *Sex Roles*, 79(5-6).

Wellhousen, K. (2002). *Outdoor play every day: Innovative concepts for early childhood*. Albany, NY: Delmar.

Wilson, C. *Effective Approaches to Connect Children with Nature*; Department of Conservation: Wellington, New Zealand, 2011.

Wolfgang, C. H. (2004). *Child guidance through play: Teaching positive social behaviors*. Boston: Pearson Education.

Wong, I.W., Pasterski, V., Hindmarsh, P.C., Geffner, M.E., & Hines, M., (2012). Are There Parental Socialization Effects on the Sex-Typed Behavior of Individuals with Congenital Adrenal Hyperplasia? *Archives of Sexual Behavior*, 42(3).

Yağan-Güder, S., & Güler-Yıldız, T. (2016). Role of the Family in Preschool Children's Perception of Gender. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(2), 424-446.

Yalçın, F.A.; Yalçın, M.; Bozan, S.; Gecikli, E. Preschool teachers' views of environmental education. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 2016, 11, 633–642.

Yao. S. X. (2007). Influencing factors and countermeasures of infant gender health education. *Journal of Shandong Branch of China Women's University* (03), 79-82.

Yelland, N., & Grieshaber, S. (1998). Blurring the edges. In N. Yelland (Ed.), *Gender*

*in early childhood* (pp. 1–11). New York, NY: Routledge.

Yildirim, G.; Özyilmaz Akamca, G. The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *S. Afr. J. Educ.* 2017, *37*, 2

Youngberg, M.C. A Qualitative Study of Three Outdoor Environmental Education Programs in Pasco and Hillsborough Counties in Florida. Ph.D. Thesis, Florida Gulf Coast University, Fort Myers, FL, USA, 2015

Zhao, X.L. (2021). Gender stereotypes in the kindergarten class environment research (a master's degree thesis, sichuan normal university). DOI: <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202102&filename=1021065790.nh>

Zsóka, Á.; Szerényi, Z.M.; Széchy, A.; Kocsis, T. Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *J. Clean. Prod.* 2013, *48*, 126–138.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## «Ο ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΕΡΥΣΙΧΘΟΝΑ»

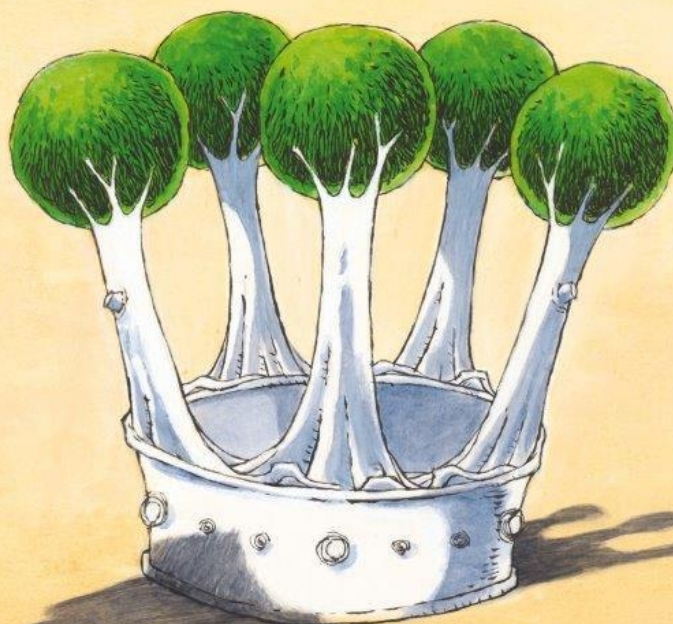


Εικονογράφηση  
Μιχάλης Κουντούρης

Κείμενα  
Μαρία Κούρη

# Ο μύθος του βασιλιά Ερυσίχθονα

Πρόλογος  
Δρ Αικατερίνη Πολυμέρου - Καμηλάκη



**ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ:**

*«Ο Ερυσίχθονας ήταν βασιλιάς στην Θεσσαλία κι είχε αποκτήσει μια μεγάλη φήμη την εποχή της βασιλείας του. Η φήμη του όμως δεν είχε να κάνει ούτε με ηρωϊκά κατορθώματα, ούτε για την καλή διαφέντευση του λαού του, ούτε για την καλοσύνη του. Είχε να κάνει με την σκληρότητα του, τον οξύθυμο χαρακτήρα του και την πλεονεξία του.*

*Θέλοντας να χτίσει ένα πολύ μεγαλόπρεπο παλάτι που θα το θαύμαζαν όσοι θα το έβλεπαν αποφάσισε να κόψει ξύλα από ένα δάσος κοντά στο παλάτι που είχε ως τότε.*

*Την εποχή εκείνη πιστευόταν πως μέσα σε κάθε δέντρο ζούσε κι από μια νύμφη του δάσους που λεγόταν Δρυάς. Όσο καιρό ζούσε το δέντρο ζούσε κι η νύμφη που κατοικούσε μέσα σ' αυτό. Τις Δρυάδες προστάτευε η θεά Δήμητρα, η θεά της γεωργίας, και για αυτό το λόγο όλοι οι άνθρωποι έκοβαν ξύλα μόνο όταν τους ήταν απαραίτητα.*

*Παρόλα αυτά ο Ερυσίχθονας άρχισε να κόβει αλόγιστα τα δέντρα του δάσους και πολλά δέντρα έπεφταν κάτω από αυτόν τον ίδιο και τους δούλους του. Κάποια στιγμή βρέθηκε μπροστά στο μεγαλύτερο και γηραιότερο δέντρο του δάσους και σήκωσε το τσεκούρι του για να το πελεκήσει και να το ρίξει κάτω. Οι άνδρες που τον συνόδευαν, έχοντας δει την κατάχρηση που έκανε εξαιτίας της πλεονεξίας του, προσπάθησαν να τον μεταπείσουν με γλυκά λόγια και του είπαν πως φοβόντουσαν μήπως ξεσπούσε πάνω του η οργή της Δήμητρας. Μα ο Ερυσίχθονας όχι μόνο δεν υπολόγισε τις παραιτήσεις των ανδρών του αλλά και καταφέρθηκε με σκληρά λόγια τόσο για το δέντρο, τις Δρυάδες αλλά και για την θεά της γεωργίας.*

*Σαν έπεσε κάτω το μεγάλο δέντρο οι υπόλοιπες Δρυάδες πήγαν κλαίγοντας στη θεά και της είπαν για την άσχημη συμπεριφορά του Ερυσίχθονα, για την κατάχρηση των δέντρων που έκανε αλλά και για τα σκληρά λόγια που ξεστόμισε για την ίδια την θεά. Η Δήμητρα εξοργίστηκε τόσο πολύ που αποφάσισε να του επιβάλλει ένα ατελείωτο μαρτύριο για να παραδειγματίσει τόσο εκείνον όσο κι όσους δεν θα της έδειχναν τον πρέποντα σεβασμό.*

*Πήγε και βρήκε την θεά Πείνα και την πρόσταξε να υποβάλλει τον άτυχο βασιλιά στο μαρτύριό της. Η Πείνα ήταν μια θεά άσχημη, γερασμένη, κίτρινη στην όψη και πολύ αδύνατη ενώ ζούσε απομονωμένη από όλους τους ανθρώπους ακόμα και τους Θεούς. Η*

*Πείνα λοιπόν υπάκουσε αμέσως στην προσταγή της Δήμητρας και γρήγορα πήγε και βρήκε τον Ερυσίχθονα την ώρα που κοιμόταν. Αφού έσκυψε επάνω του φύσηξε μέσα στο στόμα του την αθάνατη πνοή της κι έτσι έκανε τον βασιλιά της Θεσσαλίας να πεινάει συνεχώς. Ο Ερυσίχθονας άρχισε να υποφέρει καθώς έβλεπε ότι η πείνα του δε μπορούσε να κορεστεί με κανένα τρόπο, όσο κι αν έτρωγε. Οι δούλοι του συνεχώς του έψηναν φαγητά όμως εκείνος δε μπορούσε να χορτάσει με τίποτα. Σύντομα άρχισε να χάνει όλο του το βιός για να μπορεί να έχει χρήματα ώστε να αγοράζει φαγητά κι αναγκάστηκε να πουλήσει το παλάτι του, τους δούλους του και στο τέλος πούλησε και την όμορφη μοναχοκόρη του, τη Μήστρα.*

*Η Μήστρα είχε αγαπηθεί από τον Ποσειδώνα ο οποίος της είχε χαρίσει την ικανότητα να μεταμορφώνεται σε όποιο ζώο ήθελε. Η κοπέλα λοιπόν πολλές φορές πουλήθηκε από τον πατέρα της και μεταμορφωνόταν σε ζώο πηγαίνοντας έτσι κοντά του για να πουληθεί και πάλι. Μια μέρα η Μήστρα άργησε να πάει κοντά στον πατέρα της κι ο Ερυσίχθονας, νιώθοντας το μαρτύριο της ατελείωτης πείνας να τον βασανίζει επέβαλε στον εαυτό του τον πιο βασανιστικό, επώδυνο και ταπεινωτικό θάνατο (τρώγοντας τον ίδιο του τον εαυτό).»*