



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΠΜΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

***Το περιβαλλοντικό παιχνίδι ως μέσο εξομάλυνσης
έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο***

Συγγραφέας: Πραντσίδου Ροδόπη

ΑΜ: Εερh 2046

Επιβλέπουσα: Μπούνα-Βάιλα Ανδρομάχη

Αθήνα, Δεκέμβριος 2021



UNIVERSITY OF WEST ATTICA
SCHOOL OF PUBLIC HEALTH
DEPARTMENT OF PUBLIC AND COMMUNITY HEALTH
ENVIRONMENTAL COMMUNICATION AND HEALTH PROMOTION (MSc/MBA)

Diploma Thesis

***The environmental game as a conflict resolution
for gendered stereotypes in kindergarten***

Student name and surname: Prantsidou Rodopi

Registration Number: Ecph 2046

Supervisor name and surname: Bouna-Vaila Andromahi

Athens, December 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΠΜΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ

*Το περιβαλλοντικό παιχνίδι ως μέσο εξομάλυνσης
έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο.*

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή

Α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΑΑ/ΤΑΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
1	ΜΠΟΥΝΑ- ΒΑΪΛΑ ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ	ΕΔΒΜ ^բ	Επιβεβαιώνεται το γνήσιο. Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης / Verified by the Ministry of Digital Governance, Hellenic Republic 20220412224420+03'00'
2	ΣΚΑΝΑΒΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ	Καθηγήτρια	Constantina Skanavis Digitally signed by Constantina Skanavis Date: 2022.04.13 20:08:44 +03'00'
3	ΠΑΠΑΔΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Επίκουρος Καθ.	Ioannis Papadas Digitally signed by Ioannis Papadas Date: 2022.04.13 13:37:17 +03'00'

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου

Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate



Κωδικός εγγράφου: GWe-hGnkYC2w4edSUC9nTg

Σελίδα: 1/1

Υπογραφή:
ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ ΜΠΟΥΝΑ ΒΑΪΛΑ
Πατρώνυμο: ΝΙΚΟΛΑΟΣ
ΑΦΜ: 151067770
Ημ. Υπογραφής: 12/04/2022 22:44:13

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Πραντσίδου Ροδόπη του Δημητρίου με αριθμό μητρώου Εερh2046 φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Προαγωγή Υγείας του Τμήματος Δημόσιας και Κοινοτικής Υγείας της Σχολής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

**Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι..... και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.*

*** Ονοματεπώνυμο /Ιδιότητα**

Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα

Η Δηλούσα

Πραντσίδου Ροδόπη

(Υπογραφή)

*** Εάν κάποιος επιθυμεί απαγόρευση πρόσβασης στην εργασία για χρονικό διάστημα 6-12 μηνών (embargo), θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις πολιτικές του Ι.Α.**

(σελ. 6): https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85_final.pdf

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή.....	8
1. Παιχνίδι & Φύλο	10
1.1 Έμφυλοι ρόλοι στη Σχολική Κοινότητα	13
2. Έμφυλα Στερεότυπα	15
2.1 Έμφυλες διαφοροποιήσεις στο παιχνίδι	16
2.2 Αποτύπωση έμφυλων σχημάτων στο παιχνίδι	18
2.3 Περιβαλλοντικό παιχνίδι	18
3. Φύλο & Περιβάλλον	20
3.1 Περιβαλλοντική Κατάρρευση και Έμφυλες Ανισότητες.....	21
4. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	23
4.1. Η ισότητα των φύλων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	25
4.2 Το Οικοφεμινιστικό Κίνημα	26
5. Το περιβαλλοντικό Παιχνίδι για την εξάλειψη των Έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο.....	27
5.1 Δομή Περιβαλλοντικών Παιχνιδιών για την Εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο	27
5.1.1 Προσδιορισμός Συμμετεχόντων & Κατανομή Ρόλων	28
5.1.2 Παρατήρηση & Ενίσχυση	28
5.1.3 Ανατροφοδότηση	29
5.2 Σημεία- Κλειδιά της διαδικασίας	30
5.2.1 Αποφυγή της σεξιστικής γλώσσας.....	30
5.2.2 Απλοποίηση εννοιών και διαδικασιών	31
5.2.3 Εποικοδομητική έναντι της καταγγελτικής οπτικής.....	32
5.2.4 Ανακατασκευή των κρίκων της αλυσίδας της ζωής	33
6. Προτάσεις Δραστηριοτήτων	33
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: 1. ΔΕΝΤΡΟΣΠΙΤΟ	34
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΚΑΝΕΙΣ ΣΑΝ ΑΓΟΡΑΚΙ Ή ΣΑΝ ΚΟΡΙΤΣΑΚΙ	36
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3: ΑΠΟΔΗΜΗΤΙΚΑ ΠΟΥΛΙΑ.....	38
Συμπεράσματα	40
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	42

Περίληψη

Τα στερεότυπα φύλου αποτελούν αντιλήψεις για την αντρική και τη γυναικεία φύση, οι οποίες συνδέονται με τους αντιληπτούς ρόλους των φύλων. Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει τεκμηριωθεί, αλλά έχει αρχίσει και διαφαίνεται και ο ρόλος του παιχνιδιού στην ψυχολογική διαδικασία, ιδιαίτερα στις συμπεριφορές παιχνιδιού με βάση το φύλο του παιδιού. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει αν η εφαρμογή του περιβαλλοντικού παιχνιδιού, στα πλαίσια δραστηριοτήτων που αφορούν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, είναι δυνατό να συμβάλλει στην εξάλειψη των στερεοτύπων που σχετίζονται με το φύλο στο νηπιαγωγείο. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού αναλύεται αρχικά η έννοια των έμφυλων στερεοτύπων και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στους ρόλους των φύλων στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Στη συνέχεια, αναλύεται η σύνδεση του φύλου με το παιχνίδι, κάνοντας αρχικά αναφορά στους παράγοντες που συμβάλουν στην διαφοροποίηση των προτιμήσεων και των κλίσεων των παιδιών προς συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και ασχολίες που σχετίζονται με το φύλο και στην διαμόρφωση και αποτύπωση των έμφυλων σχημάτων στο παιχνίδι κατά τη βρεφική και προσχολική ηλικία. Παρακάτω, γίνεται αναφορά στο περιβαλλοντικό παιχνίδι και στην σημασία του στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναλύεται η σύνδεση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον και σε αυτές που σχετίζονται με το φύλο. Ακολουθεί αναφορά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και το οικοφεμινιστικό κίνημα, την περιβαλλοντική κατάρρευση και τον ρόλο που διαδραματίζουν τα στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο. Από το σύνολο της ανασκόπησης, κατατίθεται ένας οδηγός με τα σημεία κλειδιά για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και είναι δυνατό να συνεισφέρουν στην εξάλειψη των στερεοτύπων που σχετίζονται με το φύλο. Στην τελευταία ενότητα, επιχειρείται η ανάδειξη της πρακτικής εφαρμογής του οδηγού μέσα από τον σχεδιασμό τριών περιβαλλοντικών παιχνιδιών που δύνανται να συνεισφέρουν στην ανάδειξη και την καταπολέμηση των προκαταλήψεων που σχετίζονται με το φύλο κατά την προσχολική ηλικία.

Λέξεις Κλειδιά: Περιβαλλοντικό Παιχνίδι, Φύλο, Στερεότυπα, Προσχολική Ηλικία

Abstract

Gender stereotypes are perceptions of masculine and feminine nature, which are linked to perceived gender roles. The role of play in the educational process has been documented, but the role of play in the psychological process has also begun to emerge, especially in play behaviors based on the child's gender. The purpose of this paper is to study whether the application of environmental play, in the context of activities related to environmental awareness, can help eliminate gender stereotypes in kindergarten. In order to achieve this goal, the concept of gender stereotypes is first analyzed and special reference is made to the roles of the sexes within the school community. Next, the relationship between gender and play is analyzed, first referring to the factors that contribute to the differentiation of children's preferences and inclinations towards specific interests and occupations and related to gender and the formation and imprinting of gender patterns in play during infancy and preschool age. Then, reference is made to the environmental game and its importance in the educational process and the connection between the educational activities related to the environment and those related to gender is analyzed. Reference is made to environmental education and the eco-feminist movement, the environmental collapse and the role played by gender stereotypes. Reference is made to environmental education and the eco-feminist movement, the environmental collapse and the role played by gender stereotypes. From the whole review, a guide is presented with the key points for the design and implementation of environmental activities that are addressed to preschool students and can contribute to the elimination of gender-related stereotypes. In the last section, an attempt is made to highlight the practical application of the guide through the design of three environmental toys that can contribute to the promotion and combating of gender-related prejudices in preschool.

Keywords: *Environmental Play, Gender, Stereotypes, Preschool Age*

Εισαγωγή

Το περιβαλλοντικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο είναι άμεσα συνυφασμένο με εικόνες παιδιών που δραστηριοποιούνται ανέμελα στην φύση. Σε κάθε περίπτωση, όντας «περιβαλλοντικό» έχει αντίκτυπο στον τρόπο που συνδέονται και κινούνται τα παιδιά στο φυσικό περιβάλλον, οπότε και είναι δυνατό να αποτελέσει ένα αξιοσημείωτο εργαλείο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Fjællingsdal & Klöckner, 2019). Ωστόσο, καθώς η περιβαλλοντική εκπαίδευση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στα αναλυτικά προγράμματα παγκοσμίως (UNESCO, 2018), εγείρονται προβληματισμοί αναφορικά με τις περεταίρω συνεισφορές του.

Παράλληλα με τα ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση των φυσικών πόρων του πλανήτη, τα ζητήματα που αφορούν τις διακρίσεις και τον οριζόντιο αποκλεισμό ορισμένων ομάδων με βάση το φύλο, τη φυλή ή τη θρησκεία βρίσκονται στο επίκεντρο των συζητήσεων σε διεθνές επίπεδο. Μια από αυτές τις διακρίσεις που δύναται να εντοπιστεί ήδη από την προσχολική ηλικία είναι μεταξύ άλλων και αυτές που σχετίζονται με το φύλο (UN Women, 2018). Θα μπορούσε, λοιπόν, κανείς να αναρωτηθεί αν θα μπορούσαν να συνδυαστούν εκπαιδευτικές στρατηγικές, για την εξάλειψή τους, στα πλαίσια του περιβαλλοντικού παιχνιδιού.

Πρόκειται για δύο ζητήματα που βρίσκονται στο επίκεντρο και τιμούνται παγκοσμίως, π.χ. με την Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας στις 8 Μαρτίου (United Nations, 2021) και την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος στις 5 Ιουνίου (United Nations, 2020), ενώ έχουν αποτελέσει τις αφετηρίες για δύο από τα μεγαλύτερα κοινωνικά κινήματα που προέκυψαν κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα: το περιβαλλοντικό κίνημα και το φεμινιστικό κίνημα. Πρόκειται για ζητήματα, τα οποία αμφότερα σχετίζονται άμεσα με τη βιωσιμότητα, ένα θέμα που τα τελευταία χρόνια κατέχει εξέχουσα θέση στην ατζέντα των διαφόρων φόρουμ και διεθνών συνεδρίων των Ηνωμένων Εθνών και άλλων διεθνών οργανισμών.

Η μελέτη που ακολουθεί εξετάζει μια σειρά ζητημάτων γύρω από το φύλο, το παιχνίδι και το περιβάλλον, προτείνοντας την εφαρμογή μιας απελευθερωτικής προσέγγισης στην κοινωνική και περιβαλλοντική εκπαίδευση, που έχει στη βάση της το περιβαλλοντικό παιχνίδι ως μέσο για την ενίσχυση αντιλήψεων που προάγουν την ισότητα και την ισορροπία μεταξύ «αρσενικού» και «θηλυκού». Τα σχολεία, ως πρωταρχικοί φορείς κοινωνικοποίησης, μεταφέρουν αξίες και μοντέλα συμπεριφοράς που μπορούν συχνά να λειτουργήσουν ενισχυτικά για τα έμφυλα στερεότυπα. Αυτό

γίνεται φανερό, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ήδη από το νηπιαγωγείο τα παιδιά ανατρέφονται σύμφωνα με το δυαδικό πρότυπο αγόρι-κορίτσι, με τα χρώματα, τα παιχνίδια και γενικότερα τα ενδιαφέροντα, να υπόκεινται σε σαφή διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο (Solbes-Canales et al., 2020).

Σε γενικές γραμμές, τα στερεότυπα αποτελούν βαθιά ριζωμένα μοτίβα σκέψης και δράσης των σύγχρονων κοινωνιών και συνειδήσεων, καθώς πηγάζουν από ιδιαίτερα ιστορικά, πολιτιστικά και κοινωνικά πλαίσια που πολλές φορές δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν. Ορισμένοι θεωρητικοί πιστεύουν ότι οι αντιληπτοί ρόλοι των φύλων προέρχονται από τις βάσεις για την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου (Solbes-Canales et al., 2020). Οι εξέχουσες ψυχολογικές θεωρίες του ρόλου του φύλου και της ανάπτυξης ταυτότητας φύλου περιλαμβάνουν την εξελικτική θεωρία (Buss, 1995), τη θεωρία των σχέσεων με αντικείμενο (Chodorow, 1989), τη θεωρία του σχήματος του φύλου (Bem, 1981) και τη θεωρία κοινωνικού ρόλου (Eagly, 1987).

Τα παιχνίδια με έμφυλα χαρακτηριστικά ξεκινούν ήδη από την προσχολική ηλικία και συνεχίζονται σε όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να παίζουν με άλλα αγόρια, να παίζουν σε μεγαλύτερες ομάδες και να έχουν πιο τραχύ στυλ παιχνιδιού από τα κορίτσια (Colwell & Lindsey, 2005 ; Rose & Smith, 2018). Τα κορίτσια, αντίθετα, είναι πιο πιθανό να παίζουν με άλλα κορίτσια, να παίζουν σε μικρότερες ομάδες, και έχουν πιο συνεργάσιμο στυλ παιχνιδιού από τα αγόρια (Rose & Smith, 2018).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει αν η εφαρμογή του περιβαλλοντικού παιχνιδιού, στα πλαίσια δραστηριοτήτων που αφορούν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, είναι δυνατό να συμβάλει στην εξάλειψη των στερεοτύπων που σχετίζονται με το φύλο στο νηπιαγωγείο. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού θα πραγματοποιηθεί λεπτομερής αναφορά στην έννοια των έμφυλων στερεοτύπων, στην αποτύπωση τους στο παιχνίδι κατά την προσχολική ηλικία, στην περιβαλλοντική κατάρρευση, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στο οικοφεμινιστικό κίνημα. Με βάση την ανασκόπηση των εν λόγω σημείων θα κατασκευαστεί ένας βήμα προς βήμα οδηγός για τον εκπαιδευτικό τόσο αναφορικά με την δομή του περιβαλλοντικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, όσο και ως προς τα σημεία κλειδιά που είναι απαραίτητα για την διαμόρφωση του περιβαλλοντικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία, ώστε να συνεισφέρει στην εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων. Τέλος, θα κατατεθούν τρεις προτεινόμενες δραστηριότητες, ως ένδειξη πρακτικής εφαρμογής των σημείων του οδηγού.

1. Παιχνίδι & Φύλο

Ο ρόλος και η σημασία του παιχνιδιού κατά την ανάπτυξη των σωματικών, ηθικών, πνευματικών, κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών του παιδιού έχει αποδειχθεί μέσα από σειρά πολλαπλών ερευνητικών διαδικασιών τις τελευταίες δεκαετίες (Petrovska et al., 2013). Το παιχνίδι αποτελεί δραστηριότητα που κυριαρχεί στη ζωή των παιδιών, έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση τους, ιδιαίτερα κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Miller, 2017). Γι' αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία δίνει μεγάλη βαρύτητα στη διαμόρφωση των συνθηκών που ευνοούν είτε το αυθόρμητο παιχνίδι, είτε την χρήση σκηνοθετημένων παιχνιδιών με συγκεκριμένους κανόνες που έχουν προκαθοριστεί από ενήλικες, με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών αποτελεσμάτων (Miller, 2017).

Το ενδιαφέρον των παιδιών αναφορικά με παιχνίδια που περιλαμβάνουν στοιχεία φύλου έχει αποτελέσει αντικείμενο αξιοσημείωτου αριθμού ερευνών στην πρόσφατη βιβλιογραφία (Weisgram & Dinella, 2018). Παράλληλα, οι διαφορές που σχετίζονται με το φύλο κατά τη διαμόρφωση των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων προς ορισμένους τύπους παιχνιδιών έχουν κάνει αισθητή την παρουσία τους και στον τομέα της ψυχολογίας (Todd et al., 2017). Συγκεκριμένα, τα αγόρια φαίνονται να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για παιχνίδια που παραδοσιακά προορίζονται για τον αρσενικό πληθυσμό (π.χ. οχήματα, ψεύτικα όπλα, παιχνίδια σούπερ ηρώων), ενώ τα κορίτσια για παιχνίδια που παραδοσιακά προορίζονται για παιδιά θηλυκού φύλου (π.χ. κούκλες μωρά, πριγκίπισσες, οικιακά παιχνίδια) (Todd et al., 2017; Weisgram & Dinella, 2018; Γκογκίδου, 2015). Αυτές οι διαφορές φύλου εμφανίζονται ήδη από την νηπιακή ηλικία και γίνονται μεγαλύτερες και πιο έντονες κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Todd et al., 2017).

Τα δύο φύλα φαίνονται να διαφοροποιούνται αισθητά, ήδη από την βρεφική ηλικία, σε σχέση με τους τρόπους που διεξάγουν τα παιχνίδια τους και τις προτιμήσεις τους σε σχέση με αυτά (Wong & Hines, 2015). Συγκεκριμένα, τα αγόρια τείνουν να είναι πιο «επιθετικά και απότομα» όταν παίζουν, ενώ τα κορίτσια αποφεύγουν την επιθετική συμπεριφορά, οδηγώντας στο σχηματισμό δύο ξεχωριστών ομάδων (Wong & Hines, 2015). Επιπλέον, τα αγόρια τείνουν να έλκονται περισσότερο από παιχνίδια όπως τα φορτηγά, ενώ τα κορίτσια τείνουν να έλκονται προς τις κούκλες, αλλά αυτές οι προτιμήσεις δεν είναι απόλυτες. Η μελέτη από τους Alexander, Wilcox και Woods (2009) συμπέρανε ότι τα θηλυκά βρέφη δείχνουν περισσότερο οπτικό ενδιαφέρον για μια

κούκλα αντί για ένα φορτηγό, ενώ τα αρσενικά βρέφη δείχνουν περισσότερο οπτικό ενδιαφέρον για ένα φορτηγό παιχνίδι αντί για μια κούκλα. Στην έρευνα τους, ωστόσο, υπογραμμίζεται ότι διαφορές αυτές ήταν πολύ πιο έντονες στα θηλυκά βρέφη σε σχέση με τα αρσενικά. Παρομοίως, μια μελέτη από τους Alexander και Saenz (2012) διαπίστωσε ότι τα δίχρονα κορίτσια προτιμούσαν παιχνίδια που συνδέονταν συνήθως με θηλυκά χαρακτηριστικά σε σχέση με αυτά που σχετίζονται με αρσενικά, αλλά και πάλι, τα αγόρια δύο ετών έδειξαν μόνο μια μικρή προτίμηση για τα αγορίστικα παιχνίδια έναντι των κοριτσίστικων.

Αυτές οι δύο μελέτες υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι προτιμήσεις στα παιχνίδια, αν και βασίζονται στο φύλο, δεν αποτελούν τέλεια ένδειξη ταυτότητας φύλου. Επιπλέον, μια μελέτη από τους Jadhva, Hines και Golombok (2010) έδειξε ότι ενώ τα αρσενικά και τα θηλυκά βρέφη δείχνουν περισσότερη οπτική προσοχή στα παιχνίδια που είναι προορισμένα για το φύλο τους, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά φύλου στο χρώμα ή το σχήμα προτίμησης σε νεαρή ηλικία, γεγονός που υποδηλώνει ότι η προτίμηση για το ροζ χρώμα στα κορίτσια, για παράδειγμα, πηγάζει περισσότερο από κοινωνικούς κανόνες παρά από κάποια έμφυτη τάση. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση της Weisgram (2016), σύμφωνα με την οποία όταν παρουσιάζονται στα παιδιά άγνωστα παιχνίδια που διαθέτουν συγκεκριμένες ετικέτες φύλου, αυτά έλκονται περισσότερο από παιχνίδια των οποίων η ετικέτα ταιριάζει με το φύλο τους σε σύγκριση με τα παιχνίδια των οποίων η ετικέτα ταιριάζει με το άλλο φύλο, ανεξαρτήτως από το περιεχόμενο του παιχνιδιού που εξετάζεται. Με άλλα λόγια, όπως επισημαίνεται από την Weisgram (2016) τα παιδιά έλκονται από την ετικέτα που φέρει το εκάστοτε παιχνίδι και όχι από το ίδιο το παιχνίδι .

Αναφορικά με τις προτιμήσεις στο εν λόγω αναπτυξιακό στάδιο, οι Wong και Hines (2015) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά άνω των δύο ετών δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο χρώμα ενός αντικειμένου, αντί για αυτό που είναι πράγματι το αντικείμενο. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ενδιαφέρονταν περισσότερο για παιχνίδια που ήταν παραδοσιακά χρωματισμένα ανάλογα με το φύλο, ανεξάρτητα από το αν το εκάστοτε παιχνίδι ήταν όντως ένα παιχνίδι προορισμένο για το φύλο του παιδιού. Σε γενικές γραμμές, η τακτική της διαφήμισης και του χρωματισμού των παιχνιδιών έτσι ώστε να φαίνονται και να προορίζονται για συγκεκριμένα μόνο φύλα, μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Wong & Hines, 2015).

Τα παιχνίδια που απευθύνονται προς τα αρσενικά παιδιά βρεφικής ή και προσχολικής ηλικίας εστιάζουν κατά βάση στις χωρικές δεξιότητες, ενώ τα παιχνίδια που

απευθύνονται σε κορίτσια εστιάζουν στις κοινωνικές ή λεκτικές δεξιότητες (Wong & Hines, 2015). Στο μοναχικό παιχνίδι, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια είναι πιο πιθανό να παίζουν με τυπικά παιχνίδια φύλου, ωστόσο όπως διαπίστωσε η Signorella (2012), στο ομαδικό παιχνίδι, οι ουδέτερες προς το φύλο δραστηριότητες είναι πολύ περισσότερο πιθανές.

Οι Hardy και συνεργάτες (2009) αντιμετωπίζουν τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών προσχολικής ηλικίας μέσω της ανάπτυξης θεμελιωδών κινήσεων. Πρόκειται για μια χρονική περίοδο ιδιαίτερα κρίσιμη γιατί εάν οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες ενός παιδιού δεν αναπτυχθούν σωστά στο εν λόγω χρονικό διάστημα, τότε η μελλοντική του ανάπτυξη θα επηρεαστεί δραστικά (Hardy et al., 2009). Κατά την συγκεκριμένη μελέτη ζητήθηκε από 425 παιδιά προσχολικής ηλικίας να ασκήσουν συγκεκριμένες θεμελιώδεις δεξιότητες κίνησης, όπως κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες ελέγχου αντικειμένων (Hardy et al., 2009). Αφού εξέτασαν τα παιδιά που εκτελούσαν αυτές τις κινήσεις, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας είναι γενικά καλύτερα στις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, ενώ τα αγόρια προσχολικής ηλικίας είναι σε γενικές γραμμές καλύτερα στον έλεγχο αντικειμένων. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για την ανάπτυξη ενός καθολικού προγράμματος στο οποίο αγόρια και κορίτσια μπορούν να εργαστούν μαζί, στα πλαίσια μιας δημιουργικής αλληλεπίδρασης που θα εξελίξει τις δυνατότητες τους (Hardy et al., 2009).

Όπως προαναφέρθηκε, οι διαφορές κατά την προσχολική ηλικία στο παιχνίδι δεν είναι παγιωμένες καθώς το να παίζουν ορισμένα παιδιά με παιχνίδια «άλλου φύλου» είναι αρκετά συνηθισμένο (Todd et al., 2017). Οι Martin & Ruble (2004) υποδεικνύουν την ύπαρξη της διασταύρωσης των αγορίστικων και κοριτσιίστικων παιχνιδιών ως χαρακτηριστικό της ανάπτυξης. Ωστόσο, ο Calvert (2013) υπογραμμίζει πως τα παρεκκλίνοντα από το φύλο μοτίβα παιχνιδιού, όπως ένα αγόρι που παίζει σχεδόν αποκλειστικά με κούκλες ή να προτιμά να παίζει με κορίτσια παρά με αγόρια, θα μπορούσαν να αποτελούν ένδειξη μεταγενέστερης ομοφυλοφιλίας.

Οι Lobel & Menashri (1993) διερεύνησαν πώς η ακαμψία των σχημάτων φύλου καθοδηγεί τη συμπεριφορά κατά την προσχολική ηλικία. Ο πληθυσμός ενδιαφέροντος αποτελούνταν από παιδιά που επιλέχθηκαν από τρία διαφορετικά νηπιαγωγεία στο Τελ-Αβίβ του Ισραήλ και η έρευνα εστίασε στη σχέση μεταξύ της επιλογής παιχνιδιών που σχετίζονται με το φύλο, των πλαισίων που σχετίζονταν με την διαμόρφωση της έμφυλης συμπεριφοράς και των ιδεών τους σχετικά με τη σταθερότητα του φύλου. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, δύο θεωρούμενα ως θηλυκά και δύο θεωρούμενα ως αρσενικά

παιχνίδια παρουσιάστηκαν σε μεμονωμένα παιδιά: από την μια πλευρά μια εμφανώς νέα κούκλα και από την άλλη μια κουρελιασμένη και παλιά κούκλα, και παρομοίως από την μια ένα γυαλιστερό και καινούριο φορτηγό και ένα παλιό και ξεθωριασμένο φορτηγό. (Lobel & Menashri, 1993). Με βάση μια προκαταρκτική δοκιμή, οι κούκλες και τα φορτηγά αναγνωρίστηκαν ξεκάθαρα ως θηλυκά και αρσενικά παιχνίδια αντίστοιχα, καθώς και ως ελκυστικά και μη ελκυστικά με βάση την ποιότητά τους. Όλα τα παιδιά προτίμησαν το καινούριο παιχνίδι όταν τους παρουσιάστηκε ένα ζευγάρι παιχνιδιών που προοριζόνταν για το ίδιο φύλο. Τα παιδιά έλαβαν πρώτα ένα τεστ προτίμησης παιχνιδιού, μετά μια συνέντευξη σταθερότητας του φύλου και στη συνέχεια μια συνέντευξη με κανόνες ρόλων φύλου (Lobel & Menashri, 1993).

Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι τα παιδιά με πιο ευέλικτη άποψη σχετικά με τους κανόνες που διέπουν τους ρόλους του φύλου έκαναν λιγότερες επιλογές βάσει φύλου από τα παιδιά που υποστήριζαν πιο άκαμπτους κανόνες (Lobel & Menashri, 1993). Ομοίως, για τα παιδιά που αναγνώριζαν πιο ευέλικτους κανόνες φύλου, η ελκυστικότητα του παιχνιδιού αποδείχθηκε ότι σχετίζεται πιο έντονα με την προσωπική προτίμηση παρά με την σύνδεση του παιχνιδιού με έναν παραδοσιακό ρόλο φύλου (Lobel & Menashri, 1993). Αυτό το αποτέλεσμα προφανώς εγείρει προβληματισμούς σχετικά με την πηγή προέλευσης αυτής της ευελιξίας στη συμπεριφορά που σχετίζεται με το φύλο. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν στην εξήγηση, ότι οι γονικοί κανόνες παίζουν μεγάλο ρόλο, αλλά επιμένουν ότι πρέπει να γίνει περαιτέρω έρευνα. (Lobel & Menashri, 1993). Επίσης, τονίζουν ότι είναι απολύτως απαραίτητο να επιτευχθεί ένα ορισμένο επίπεδο γνωστικής ικανότητας προκειμένου να επιδειχθεί ευελιξία στους ρόλους των φύλων, διαφορετικά οι αντιλήψεις αναφορικά με τη θεμελιώδη σταθερότητα του φύλου είναι δυνατό να συγχέονται με εξωτερικά αντικείμενα που σχετίζονται με έναν παραδοσιακό ρόλο του φύλου (Lobel & Menashri, 1993).

1.1 Έμφυλοι ρόλοι στη Σχολική Κοινότητα

Τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί αποτελούν περιβάλλοντα όπου τα παιδιά λαμβάνουν τα πρώτα ερεθίσματα και κατανοούν πώς υποτίθεται ότι πρέπει να συμπεριφέρονται και να συζητούν, τι πρέπει να τους ενδιαφέρει και τι αναμένεται να είναι σε θέση να διεκπεραιώσουν (Women's Health East, 2017). Όταν το κοινωνικό κλίμα μιας τάξης παρέχει τη βάση έτσι ώστε οι σχέσεις των μαθητών να αναπτύσσονται χωρίς αποκλεισμούς, τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα ενισχύονται

σημαντικά. Αντίθετα, όταν το κοινωνικό κλίμα της τάξης ακολουθεί τακτικές διαχωρισμού, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, τα κίνητρα και οι επιδόσεις υπονομεύονται σημαντικά (Fabes et al, 2019).

Ένας τρόπος αξιολόγησης των ρόλων των φύλων στα παιδιά είναι η ανάλυση των ιεραρχιών δημοτικότητας που κατασκευάζονται ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου (Colwell, & Lindsey, 2005). Πολλές μελέτες έχουν κάνει ακριβώς αυτό και έχουν αναδείξει εμφανείς διαφορές μεταξύ των φύλων. Η αθλητική ικανότητα είναι μακράν ο πιο σημαντικός παράγοντας δημοτικότητας 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 «γκέι»). Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως επέκταση του σκληρού και επιθετικού παιχνιδιού που αναζητούν τα αγόρια σε νεαρή ηλικία (Kostas, 2021).

Τα αγόρια μπορούν επίσης να γίνουν δημοφιλή φορώντας «cool» ρούχα και κατέχοντας μοντέρνα gadgets, αν και αυτό το στοιχείο εμφανίζεται πολύ πιο έντονα μεταξύ των κοριτσιών (Kostas, 2021). Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η οποία συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα του παιδιού να αποκτά επιθυμητά προϊόντα, θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες δημοτικότητας ενός κοριτσιού στο σχολείο (Asher, Hymel, Renshaw, 1984). Οι κόρες εύπορων γονέων μπορούν να υποστηρίξουν οικονομικά το ακριβό μακιγιάζ και τα αξεσουάρ που τους επιτρέπουν να μιμούνται τα κοινωνικά πρότυπα επιφανειακής ομορφιάς, καθιστώντας τις πιο ελκυστικές για τα αγόρια και κατ' επέκταση πιο δημοφιλείς (Kostas, 2021).

Ο ρόλος των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων στην δημοτικότητα διαφέρει επίσης σημαντικά μεταξύ των φύλων (Schneider & Coutts, 1982). Κατά τα πρώτα χρόνια του σχολείου, η σχολική επιτυχία συσχετίζεται θετικά με τη δημοτικότητα των αγοριών.

Ωστόσο, καθώς τα αγόρια πλησιάζουν στην εφηβεία, οι καλές αποδόσεις στα σχολικά καθήκοντα συχνά αντιμετωπίζονται ως πηγή ντροπής και ένδειξη θηλυκότητας (Kostas, 2021). Επιπλέον, η αδιαφορία για την εξουσία και η στάση ανυπακοής είναι κοινά μεταξύ των δημοφιλών αγοριών (Kostas, 2021 ; Schneider & Coutts, 1982). Μεταξύ των κοριτσιών, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα έχουν ελάχιστη σχέση με τη δημοτικότητα. Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εκτιμήσουν την προσπάθεια σε σχέση με την εγγενή ικανότητα, ενώ το αντίθετο ισχύει για τα αγόρια (Ryckman & Peckham, 1987). Και τα δύο φύλα δίνουν αξία στην κοινωνική νοημοσύνη, με τα παιδιά που είναι πιο ικανά στην ώριμη αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες να είναι γενικά πιο δημοφιλή (Asher, Hymel & Renshaw, 1984).

Οι ανεξάρτητες ιεραρχικές δομές δημοτικότητας για αγόρια και κορίτσια λειτουργούν ως μηχανισμοί που μεσολαβούν στην αλληλεπίδραση των δύο φύλων (Kostas, 2021). Αρχικά, η αλληλεπίδραση μεταξύ των φύλων αποθαρρύνεται καθώς τα αγόρια και τα κορίτσια διαιρούνται και δημιουργούν ως επί το πλείστον ξεχωριστές κοινωνικές σφαίρες. Ειδικά στα αγόρια, η συμπεριφορά και οι συνήθειες που σχετίζονται με το αντίθετο φύλο θεωρούνται ανεπιθύμητα και τιμωρούμενα επιδεικτικά (Maccoby, 1990). Αν και τα περισσότερα νεαρά αγόρια εκδηλώνουν περιέργεια για το αντίθετο φύλο όσο βρίσκονται σε ιδιωτικό περιβάλλον, όταν η περιέργεια αυτή εκδηλώνεται δημόσια είναι κοινωνικά απαράδεκτη (Maccoby, 1990). Τα μέλη του εκάστοτε φύλου προσπαθούν να επιτύχουν το ιδεώδες της αρρενωπότητας ή της θηλυκότητας, ενώ ταυτόχρονα τρέφουν ένα κρυφό ενδιαφέρον για τα μυστήρια του αντίθετου φύλου (Asher, Hymel & Renshaw, 1984). Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν και τελειοποιούν τις ιδέες τους για το τι σημαίνει άντρας ή γυναίκα, γίνεται σταδιακά αποδεκτό να προσεγγίζει κανείς άτομα του άλλου φύλου. Στα προσχολικά και πρώιμα σχολικά χρόνια, οι σχέσεις μεταξύ των φύλων βελτιώνουν την κοινωνική θέση μόνο στο βαθμό που έχουν ρομαντικό προσανατολισμό, καθώς οι απλές φιλίες που δεν περιλαμβάνουν φιλία ή ραντεβού συχνά αντιμετωπίζονται με καχυποψία (Asher, Hymel & Renshaw, 1984).

2. Έμφυλα Στερεότυπα

Σύμφωνα με την Alvarez (2014), τα στερεότυπα αποτελούν μια αναγκαιότητα προκειμένου να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα της πραγματικότητας. Το πρόβλημα των στερεότυπων του φύλου είναι ότι, εφόσον αποτελούν στερεότυπα κοινωνικού τύπου,

εφαρμόζονται σε άτομα προσδιορίζοντας τα ως να ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα (γυναικείο φύλο ή αρσενικό φύλο) και ότι επομένως είναι αναγκαίο να αλληλοεπιδράσουν με την ομάδα τους, με βάση την επικρατούσα αντίληψη σχετικά με το τι είναι οι γυναίκες και τι είναι οι άνδρες. Η διχοτόμηση των στερεοτύπων φύλου τα καθιστά ιδιαίτερα αναγωγικά για τον άνθρωπο (Alvarez, 2014).

Σε εκπαιδευτικούς όρους, τα έμφυλα στερεότυπα μετατρέπονται σε προκαταλήψεις και προσδοκίες για τα παιδιά και τους εφήβους, σύμφωνα με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τους άνδρες και τις γυναίκες, οι οποίες κατά βάση υπερισχύουν της ατομικότητάς τους και των ανθρώπινων δυνατοτήτων τους (Eagly, 1987). Τα στερεότυπα φύλου οδηγούν στην αποφυγή, τον περιορισμό και την δυσχέρεια της ανάπτυξης ορισμένων από αυτές τις δυνατότητες, ενώ παράλληλα έχουν ως αποτέλεσμα την πίεση και τον εξαναγκασμό της ανάπτυξης των δυνατοτήτων που θεωρούνται ως να αποτελούν μέρος του ατόμου (Ertl et al., 2017). Αυτές οι προσδοκίες οδηγούν σε πολύ λεπτές και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές στρατηγικές στο σχολείο, κατευθυνόμενες από τις κυρίαρχες αντιλήψεις της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια διαδικασία η οποία περιορίζει σημαντικά την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων και στα δύο φύλα (Alan et al., 2018).

Μια άλλη πτυχή των στερεοτύπων φύλου, κοινή σε ορισμένα κοινωνικά στερεότυπα, όπως τα φυλετικά, είναι η ασύμμετρη αξία τους (Solbes-Canales et al., 2020). Πολλά από τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, που θεωρούνται αρσενικού τύπου, ενέχουν μια θετική κοινωνική αξία, που σημαίνει ότι είναι κοινωνικά επιθυμητά για κάθε ενήλικα. Αντίθετα, τα περισσότερα ανθρώπινα χαρακτηριστικά που θεωρούνται θηλυκού τύπου δεν συνοδεύονται από την αντίστοιχη αξία και κατά συνέπεια δεν δύνανται να θεωρηθούν ως επιθυμητά για όλους τους ενήλικες, ενώ την ίδια στιγμή μερικά από αυτά έχουν συγκεκριμένη θετική αξία και είναι κοινωνικά επιθυμητά μόνο για γυναίκες. Αυτό εξηγεί ότι τα ανθρώπινα όντα και οι ανθρώπινες κοινωνίες συνεχίζουν να αντιπροσωπεύονται και να ορίζονται με βάση μια ανδρική αντίληψη του ατόμου και του πολίτη (Solbes-Canales et al., 2020).

2.1 Έμφυλες διαφοροποιήσεις στο παιχνίδι

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στο ενδιαφέρον που αναπτύσσουν οι μαθητές σε σχέση με τα παιχνίδια που απευθύνονται σε διαφορετικά φύλα. (Alexander

& Saenz, 2012). Ορισμένοι ερευνητές δίνουν βάση στην συμβολή των βιολογικών παραγόντων κατά την διαμόρφωση των διαφορών που σχετίζονται με τα παιχνίδια και το φύλο (Hines et al., 2015). Πολυάριθμες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε κορίτσια με Συγγενή Υπερπλασία Επινεφριδίων (Congenital Adrenal Hyperplasia- CAH), μια κατάσταση κατά την οποία τα επινεφρίδια παράγουν περισσότερα ανδρογόνα, έχουν διαπιστώσει ότι τα κορίτσια με CAH έχουν περισσότερα ενδιαφέροντα ανδρικού τύπου και αντίστοιχες προτιμήσεις σε παιχνίδια, από ότι τα κορίτσια με χαμηλότερα ποσοστά ανδρογόνων, ακόμα και αν πρόκειται για αδερφές (Wong et al., 2012). Ωστόσο, παρά την ύπαρξη των ανδρογόνων τα επίπεδα των αρσενικών ενδιαφερόντων που αναπτύσσουν τα κορίτσια στον τομέα των παιχνιδιών δεν είναι τόσο υψηλά όσο αυτά των ίδιων των αγοριών, γεγονός που υποδηλώνει ότι στοιχεία άσχετα με τους βιολογικούς παράγοντες ενδέχεται να διαδραματίσουν επίσης σημαντικό ρόλο (Wong et al., 2012).

Σε μια μελέτη των Lindsey και Mize (2001), το γονικό πλαίσιο αναφέρεται ως να έχει σημαντική επίδραση στους τύπους δραστηριοτήτων στις οποίες θα συμμετέχουν τα παιδιά. Για παράδειγμα, στο άρθρο περιγράφεται ότι σε περίπτωση που οι γονείς συσχετίσουν ορισμένες οικιακές εργασίες με το φύλο, το παιδί ενδέχεται να αποκτήσει την ιδέα ότι ορισμένα πράγματα είναι «αρσενικά» και «θηλυκά». Αυτό γίνεται φανερό μέσα από το παράδειγμα ενός πατέρα που κάνει δουλειές στην αυλή με τον γιο του, αντί για τις εσωτερικές δουλειές του σπιτιού, μεταφέροντας εγγενώς στον γιο την ιδέα ότι αυτές οι εργασίες είναι πιο «ανδρικές» και ότι αποτελούν το ρόλο του άντρα στο σπίτι. Πρόκειται για μια τακτική που ενδέχεται να επηρεάσει σημαντικά τους ρόλους των φύλων και κατά συνέπεια τις προτιμήσεις των παιδιών στην παιδική ηλικία. (Lindsey & Mize, 2001). Η βαρύτητα του ρόλου της συμπεριφοράς των γονιών γίνεται επίσης φανερή και από το γεγονός ότι οι γονείς είναι πιο πιθανό να αγοράσουν ουδέτερα παιχνίδια για τα παιδιά τους, παρά παιχνίδια που συνήθως συνδέονται με το άλλο φύλο, ακόμα και αν παρατηρήσουν μια σχετική προτίμηση των παιδιών τους προς τα παιχνίδια αυτά (Weisgram & Bruun, 2018).

Οι συνομήλικοι επηρεάζουν επίσης τις επιλογές μέσω της μοντελοποίησης των παιχνιδιών που συνδέονται με το φύλο και της σύνδεσης των επιλογών ορισμένων παιχνιδιών με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, οδηγώντας τα παιδιά στο να διαμορφώσουν μακροπρόθεσμα τις προτιμήσεις τους με βάση το συγκεκριμένο κριτήριο (Brown & Stone, 2018). Τα Μ.Μ.Ε., η διαφήμιση, το ιντερνέτ, οι τηλεοπτικές εκπομπές, οι ταινίες αναδεικνύονται επιπροσθέτως ως μεγάλης σημασίας για την διαμόρφωση των ενδιαφερόντων προς τα παιχνίδια που σχετίζονται με το φύλο των παιδιών (Γκογκίδου,

2015). Ο ρόλος τους μπορεί να αναδειχθεί απλά και μόνο μέσα από τις αναγραφόμενες επισημάνσεις «για αγόρια» ή «για κορίτσια» κατά την απεικόνιση των παιχνιδιών, καθώς και μέσα από την χρήση σιωπηρών ετικετών φύλου, όπως το χρώμα ή η γραμματοσειρά για τη διαφοροποίηση των καταναλωτών-στόχων (Fine & Rush, 2016).

2.2 Αποτύπωση έμφυλων σχημάτων στο παιχνίδι

Τα παιδιά βρίσκονται σε θέση να εφαρμόζουν τις ετικέτες «αγόρια» και «κορίτσια» στον εαυτό τους και στους γύρω τους περίπου κατά τα 2,5 έτη, καθιερώνοντας μια υποτυπώδη ταυτότητα φύλου (Todd et al., 2017). Αν και τα παιδιά δείχνουν ορισμένες προτιμήσεις που συνδέονται για παιχνίδια με βάση το φύλο ήδη από τη βρεφική ηλικία, οι έμφυλες συμπεριφορές στα παιχνίδια αυξάνονται μετά την καθιέρωση της ταυτότητας του φύλου στα νηπιακά και προσχολικά χρόνια (Todd et al., 2017). Τα παιδιά αποκτούν γνώση σχετικά με τις δραστηριότητες που σχετίζονται με άνδρες και γυναίκες στην σύγχρονη κοινωνία καθόλη την πρώιμη παιδική ηλικία (Martin & Ruble, 2004). Αυτή η γνώση δεν είναι παρά ο προάγγελος της διαμόρφωσης έμφυλων σχημάτων και της κατασκευής των στερεότυπων φύλου (Bigler & Liben, 2006). Τα έμφυλα στερεότυπα περιλαμβάνουν επικυρώσεις πεποιθήσεων σχετικά με το ποιος πρέπει να παίζει με ποια παιχνίδια και να διεκπεραιώνει συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αυτά τα στερεότυπα αρχίζουν να εμφανίζονται σταδιακά κατά την προσχολική ηλικία και κορυφώνονται στην αρχή του δημοτικού σχολείου, έπειτα από το οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν πιο ευέλικτες πεποιθήσεις σχετικά με το φύλο (Martin & Ruble, 2004).

Η θεωρία των σχημάτων του φύλου, προτείνει ότι τα παιδιά παρακινούνται να αναπτύξουν σχήματα φύλου σχετικά με τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες στο περιβάλλον τους, και είναι πιο πιθανό να ασχοληθούν με παιχνίδια και δραστηριότητες που σχετίζονται με το δικό τους φύλο και λιγότερο πιθανό να ασχοληθούν με παιχνίδια και δραστηριότητες που σχετίζονται με το φύλο των άλλων (Bem, 1981).

2.3 Περιβαλλοντικό παιχνίδι

Η αποτελεσματική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο έχει ως άξονα την υποστήριξη της ανάπτυξης των παιδιών σε σωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, παρέχοντάς τους ευκαιρίες που ενθαρρύνουν την κατανόηση του περιβάλλοντός τους, την ανάπτυξη της φαντασίας τους, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργική και κριτική σκέψη και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Boyd et

al., 2005). Η Γκλιάου (2014), σε άρθρο της σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα, υποστηρίζει πως «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.»

Μελέτες δείχνουν ότι οι προγραμματισμένες εκδρομές σε βοτανικούς κήπους, δάση ή εθνικά πάρκα συμβάλλουν στην μάθηση τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά (Rennie & McClafferty, 1996). Πράγματι, τέτοιες εμπειρίες είναι πιθανό να διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Για παράδειγμα, οι μαθητές τείνουν να κάνουν περισσότερες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια τέτοιων εξορμήσεων από όσες κάνουν στο περιβάλλον της τάξης (Peacock & Bowker, 2001).

Επιπλέον, σε περίπτωση που οι μαθητές ενημερώνονται και προετοιμάζονται πριν από αυτές τις εξορμήσεις, η μαθησιακή τους εμπειρία εμπλουτίζεται περαιτέρω και τείνουν να εστιάζουν καλύτερα σε διάφορες λεπτομέρειες του περιβάλλοντος που επισκέπτονται (McKenzie, 1986). Επίσης, διάφορες δραστηριότητες κηπουρικής όπως φύτευση σπόρων, πότισμα φυτών ή φροντίδα μυρμηγκιών, σκαθαριών, ή άλλων ζώων, προάγουν την περιβαλλοντική συνείδηση (Faddegon, 2005; Thorp & Townsend, 2001) και τις θετικές στάσεις προς το περιβάλλον, καθώς παράλληλα συμβάλλουν στην ανάπτυξη πιο υγιεινών διατροφικών συνηθειών (Libman, 2007).

Οι δραστηριότητες εκτός της σχολικής αυλής είναι σε θέση να συνεισφέρουν σημαντικά και στις γνωστικές δεξιότητες, όπως την ταξινόμηση και ανάκληση πληροφοριών (Kellert, 2002). Επιπλέον, τέτοιες δραστηριότητες ενισχύουν υψηλότερες γνωστικές λειτουργίες όπως ο σχεδιασμός, οι δοκιμές, ο συνδυασμός, η χρήση στοιχείων για την υποστήριξη ιδεών, η επίλυση προβλημάτων και η αξιολόγηση σύμφωνα με ένα δεδομένο κριτήριο (Chawla, 2020). Επίσης, οι δραστηριότητες με ομάδες συνομηλίκων, με γονείς ή μεμονωμένα έχουν επίσης σημαντικές συναισθηματικές επιπτώσεις. Μάλιστα, ορισμένες μελέτες τονίζουν ότι η συμμετοχή των γονέων στις εξορμήσεις, συμβάλλει στις επιδόσεις των μαθητών (Henderson & Mapp, 2002), διαμορφώνει ένα κλίμα ευημερίας και δύναται να αποτελέσει πρόδρομο για τον σχηματισμό θετικής στάσης, συμπεριφοράς και αξιών στην ενήλικη ζωή (Phibbs & Reif, 2005).

Επιπροσθέτως, αναφέρεται ότι η ομαδική εργασία και η συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων ενισχύει τους δεσμούς ανάμεσα στους μαθητές (Faddegon, 2005).

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).

Στα πλαίσια μιας διαχρονικής αξιολόγησης περιβαλλοντικού παιχνιδιού, σημειώθηκε ότι πολλά παιδιά χρειάζονται αρκετές εβδομάδες ή μήνες για να εμφανίσουν αλλαγές στη συμπεριφορά τους (Murray & O' Brien, 2005). Οπότε, η επαφή με το φυσικό περιβάλλον είναι αναγκαίο να είναι μακροχρόνια και τακτική. Ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα θετικά αποτελέσματα φαίνεται να περιλαμβάνουν υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και συνεργατικών ικανοτήτων (Murray & O' Brien, 2005), ενώ ορισμένα παιδιά απέδειξαν πιο περίπλοκες χρήσεις προφορικού και γραπτού λόγου, σωματική αντοχή, βελτίωση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και αυξημένο σεβασμό και ενδιαφέρον για το περιβάλλον. Τέλος οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στη φύση, τείνουν να εστιάζουν λιγότερο στα στερεότυπα φύλου, από αυτά που παίζονται μέσα στην τάξη, καθώς τα μέσα που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να παίζουν στο φυσικό περιβάλλον δεν είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένα με το φύλο τους (Murray & O' Brien, 2005).

3.Φύλο & Περιβάλλον

Σε κάθε περίπτωση, στα πλαίσια της προώθησης της μόνιμης και συνεχούς εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, το ενδιαφέρον στρέφεται προς την ανάπτυξη των παιδαγωγικών αυτών διαδικασιών που βοηθούν τους ανθρώπους να αισθάνονται μέρος του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνουν να κατανοήσουν ότι η φροντίδα του περιβάλλοντος αυτού σημαίνει επίσης και φροντίδα του εαυτού τους, καθώς και των άλλων με τρόπους που εγγυώνται την ποιότητα ζωής τόσο των ίδιων, όσο και των μελλοντικών γενεών (Trajber, & Manzochi, 1993) .

Το περιβάλλον και οι σχέσεις των φύλων συνδέονται με έναν άρρηκτο δεσμό, μέρος του οποίου αποτελούν εντέλει και οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπινων όντων όλων

των ηλικιών, φυλών, χρωμάτων, εθνοτικών ομάδων, πεποιθήσεων και χωρών, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονται με την κατανόηση του πλανήτη ως η Μητέρα Γη όλων των λαών και των έμβιων όντων που υπήρξαν και θα υπάρξουν ποτέ, ως ένα ζωντανό ον που φιλοξενεί ολόκληρη την κοινότητα της ζωής, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων (Peacock, & Bowker, 2001). Ως εκ τούτου, πρόκειται για ζητήματα που είναι αναγκαίο να τίθενται στο επίκεντρο οποιασδήποτε πρωτοβουλίας, προγράμματος και έργου που προσπαθεί να επιτύχει βιωσιμότητα στις ανθρώπινες σχέσεις και στη σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης.

Αρχικά το φύλο δεν συμπεριλαμβανόταν στα ζητήματα προτεραιότητας όταν εγκαινιάστηκε και καθιερώθηκε το πεδίο της έρευνας και πρακτικής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά την δεκαετία του 1970 (Gough, 2013). Ωστόσο, καθώς η θέση των γυναικών και η ισότητα των φύλων έγιναν αναπόσπαστο μέρος των διεθνών συζητήσεων – μέσα από την συμβολή σημαντικών γεγονότων όπως το Διεθνές Έτος Γυναικών των Ηνωμένων Εθνών το 1975 – το καθολικό ανθρώπινο και αρσενικό υποκείμενο διαφοροποιήθηκε οδηγώντας αρχικά στο δυαδικό μοτίβο της ανθρώπινης ύπαρξης- του αρσενικού και του θηλυκού. Για παράδειγμα, η Διακήρυξη από την Διακυβερνητική Διάσκεψη της UNESCO-UNEP του 1977 για την περιβαλλοντική εκπαίδευση αναφέρει, *«το περιβάλλον αφορά όλους τους άνδρες και τις γυναίκες σε κάθε χώρα και... η διατήρηση και η βελτίωσή του απαιτούν την υποστήριξη και την ενεργό τους συμμετοχή»* (UNESCO, 1978, σ. 28).

3.1 Περιβαλλοντική Κατάρρευση και Έμφυλες Ανισότητες

Για την αναφορά και την ανάλυση των πρόσφατων εμπειριών και παρατηρήσεων της βιβλιογραφίας από το σύνολο της βιόσφαιρας του πλανήτη, οι Laybourn-Langton, Rankin & Baxter (2019) χαρακτηριστικά επιλέγουν τον όρο της *«περιβαλλοντικής κατάρρευσης»*. Πρόκειται για την γενικότερη κατάρρευση των οικοσυστημάτων της Γης, η προέλευση της οποίας εντοπίζεται στην διασταύρωση παγκόσμιων καταστροφών πολλαπλών επιπέδων. Συγκεκριμένα, στην υπερθέρμανση της ατμόσφαιρας και των ωκεανών, πλέον γνωστή ως κλιματική αλλαγή, στις αυξανόμενες απώλειες που συνδέονται με την κατάρρευση της βιοποικιλότητας, στην οξίνιση και πλαστικοποίηση των ωκεανών, στις απώλειες εδάφους και την ταχεία αποψίλωση των δασών, στις μεταβολές των βιογεωχημικών ροών, στα αυξανόμενα επίπεδα της ρύπανσης της ατμόσφαιρας, του εδάφους, των γλυκών και θαλάσσιων υδάτων και στην συνακόλουθη

αύξηση της έκτασης και του όγκου των «νεκρών ζωνών» στον πλανήτη. (Laybourn-Langton, Rankin & Baxter, 2019).

Οι συνέπειες της περιβαλλοντικής κατάρρευσης τείνουν να επιβαρύνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους πιο ευάλωτους πληθυσμούς, εκείνους που έχουν έρθει σε ρήξη με την εξουσία στα πλαίσια των τρεχουσών εμπορικών και κοινωνικών δομών (Laybourn-Langton, Rankin & Baxter, 2019). Στους ευάλωτους πληθυσμούς περιλαμβάνονται οι γυναίκες και τα παιδιά τους, οι φτωχότεροι σε σχέση με άλλους και οι πιο φτωχοί άνθρωποι του κόσμου και όλα τα ζώα, τα φυτά και τα άλλα έμβια όντα, ακόμα και ανθρώπινα, που κατοικούν σήμερα σε ποτάμια, βάλτους λιμνών, σαβάνες, δάση, τούνδρες και ωκεανούς και αρνούνται τα δικαιώματα ζωής που παρέχονται υπό τις κυρίαρχες μορφές του ανθρώπινου δικαίου (Higgins, 2011). Η Βρετανίδα δικηγόρος Higgins (2011, 2012) ηγήθηκε του κινήματος αναγνώρισης και κωδικοποίησης της «οικοκτονίας» στο διεθνές δίκαιο, όπου η οικοκτονία ορίζεται ως «η εκτεταμένη ζημιά, καταστροφή ή απώλεια ενός οικοσυστήματος ή οικοσυστημάτων μιας δεδομένης περιοχής, είτε από ανθρώπινη δράση είτε από άλλες αιτίες, σε τέτοιο βαθμό που η δυνατότητα ειρηνικής απόλαυσης του από τους κατοίκους αυτής της περιοχής παύει ή μειώνεται σημαντικά» (Higgins, 2012: 1).

Στην διεθνή βιβλιογραφία συναντά κανείς πολυάριθμες μελέτες που τεκμηριώνουν το φαινόμενο της άνισης επίδρασης του φαινομένου της περιβαλλοντικής κατάρρευσης στις γυναίκες και στα παιδιά τους σε σχέση με τον βαθμό που επηρεάζει η εν λόγω κατάσταση τον αντρικό πληθυσμό (Global Gender & Climate Alliance, 2013, Mann, 2015 ; World Health Organization, 2014). Πρόκειται για μια κατάσταση που αναγνωρίζεται ως πλήγμα της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς *«ενώ από πολλές απόψεις οι γυναίκες, με τη δύναμη και την αγάπη τους, είναι οι άνθρωποι που κρατούν τον κόσμο ενωμένο, είναι επίσης και οι άνθρωποι που έχουν παραμεληθεί περισσότερο κατά την κλιματική κρίση»* (OMW, 2015).

Σε αυτό το σημείο της ανθρώπινης ιστορίας, με την Αρκτική να μετατρέπεται σε λάσπη και την τούνδρα σε στάχτη, γίνεται λόγος για χρονικό περιθώριο μικρότερο της μιας δεκαετίας για να διαμορφωθούν ουσιαστικά οι ανθρώπινες κοινωνίες και να μεγιστοποιήσουν την απόσταση τους από τα 200 συνεχόμενα χρόνια των *«πάρτι άνθρακα»* (Simmens, 2017). Η αξιοποίηση της ενέργειας των γυναικών στην κινητοποίηση δράσεων και ακτιβισμού μπορεί να αποτελέσει κομβικό σημείο στην βαθιά δομική αλλαγή που απαιτείται προκειμένου να ανατραπεί η πορεία της πλήρους καταστροφής της βιόσφαιρας.

Το 2019, ένα τεράστιο κίνημα για το κλίμα υπό την ηγεσία έφηβων κοριτσιών σάρωσε την Ευρώπη, την Αμερική και την Αυστραλία (Feder, Hirji & Mueller, 2019). Η Jamie Margolin, ιδρυτής του Zero Hour, μιας ομάδας που απαρτίζεται σε μεγάλο βαθμό από νεαρές έγχρωμες γυναίκες, αναφέρει ότι *«Αν είσαι θύμα ενός συστήματος καταπίεσης, επηρεάζεσαι περισσότερο από την κλιματική κρίση — αυτό ισχύει για τις γυναίκες... Κανείς δεν πρόκειται να μας χαρίσει την ισότητα. Πρέπει να δυναμώσουμε και να υψώσουμε τις φωνές μας»* (Feder, Hirji & Mueller, 2019).

4. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η UNESCO το 1977, στην Τυφλίδα έδωσε τον παρακάτω ορισμό για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση. *«Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφομοίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον»*. Ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναφέρεται και ως Εκπαίδευση για την Αειφορία ή Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, απόρροια του Διεθνούς συνεδρίου της UNESCO το 1992 στη Βραζιλία (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).

Αμφισβητώντας την επικρατούσα στις διεθνείς πολιτικές τακτική της «ανάπτυξης με κάθε κόστος», η Δεύτερη Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη πραγματοποιήθηκε στο Ρίο ντε Τζανέιρο το 1992 (ECO 92 ή Ρίο 92) και αποτέλεσε, αναμφίβολα, μια σημαντική ευκαιρία για την έναρξη του διεθνούς διαλόγου σχετικά την κοινωνική και περιβαλλοντική βιωσιμότητα. (Cherif, 1992).

Στα πλαίσια της εν λόγω διάσκεψης, στο Journal of Environmental Education, ο Cherif (1992) επιχειρηματολόγησε για μια περιβαλλοντική εκπαίδευση που θα ανέπτυξε *«την ικανότητα του μαθητή να διαμορφώσει μια υπεύθυνη προς το περιβάλλον συμπεριφορά με παραγωγικό τρόπο και θα οδηγούσε τα παιδιά, ειδικά εκείνα που μεγαλώνουν σε κοινωνίες όπου οι οικονομικές αποφάσεις βασίζονται σε ανθρωποκεντρικές εκτιμήσεις με άξονα την αγορά, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι έτοιμα να αναλάβουν υπεύθυνη δράση και να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές»* (σελ. 42).

Τι σημαίνει όμως με την έννοια της Συνθήκης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση το να μετατραπούν οι σύγχρονες κοινωνίες σε βιώσιμες στο πλαίσιο της παγκόσμιας ευθύνης. Σε γενικές γραμμές, μια βιώσιμη κοινότητα είναι αυτή που δεν

σπαταλά οικονομικούς πόρους, δεν εξαντλεί ούτε υποβαθμίζει τους φυσικούς πόρους, εκτιμά και προστατεύει τη φύση, αξιοποιεί τους τοπικούς πόρους για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της κοινότητας, εκτιμά την οικιακή εργασία και αναγνωρίζει τις ανάγκες του φύλου και τους διαφορετικούς ρόλους ανδρών και γυναικών στην εφαρμογή των δημόσιων πολιτικών, αυξάνει τα μέσα διαβίωσης και τις ευκαιρίες δημιουργίας εισοδήματος για όλους, επιδιώκει να διαφοροποιήσει τις τοπικές οικονομίες, προστατεύει την υγεία των κατοίκων της δίνοντας έμφαση στην προληπτική ιατρική, προωθεί την καθολική πρόσβαση σε υπηρεσίες στέγασης και περιβαλλοντικής υγιεινής (ύδρευση, αποχέτευση, συλλογή και διάθεση απορριμμάτων), εγγυάται την καθολική πρόσβαση στα μέσα μαζικής μεταφοράς, διασφαλίζει την επισιτιστική ασφάλεια και τον εφοδιασμό του πληθυσμού, εγγυάται και βελτιώνει τις ευκαιρίες εκπαίδευσης, κατάρτισης και αναψυχής, διατηρεί την ιστορική κληρονομιά και τον τοπικό πολιτισμό και, τέλος, εγγυάται τη συμμετοχή της κοινωνίας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Redeh, 2000).

Είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς την οικοδόμηση μιας κοινότητας όπου οι άνθρωποι ζουν και συνυπάρχουν σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια σε ένα πλαίσιο κυριαρχίας και υποταγής μεταξύ ανδρών και γυναικών, ενδοοικογενειακής και εξωτερικής βίας και οποιασδήποτε άλλης στάσης που αντανακλά την έλλειψη «ηθικής περίθαλψης» (Redeh, 2000).

Το πλέον ανησυχητικό γεγονός είναι ότι η επιτάχυνση της καταστροφής βρίσκεται σε κλίμακα «άνευ προηγούμενου» (Laybourn & Langton et al., 2019), με την διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών και την διακήρυξη του Cherif (1992) να βρίσκονται ήδη μια γενιά πίσω. Εύλογα η κατάσταση αυτή εγείρει ποικίλους προβληματισμούς αναφορικά με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή στην σύγχρονη εποχή η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Όπως γράφει η Higgins (2012: 14), στην συγκεκριμένη ιστορία αντιστοιχούν δύο πιθανοί τερματισμοί, ο ένας θα βρει τον πλανήτη γόνιμο και άφθονο με ζωή, ο δεύτερος θα συναντήσει μια γη άνυδρη, όπου δεν θα κυριαρχεί παρά ο θάνατος. Η επιλογή, οπότε, δεν είναι παρά το άλμα στο νέο, μέσα από την αναδιαμόρφωση όλων των δομών και λειτουργιών της σύγχρονης κοινωνίας με βάση τον συγκεκριμένο άξονα, την αποφυγή του δεύτερου σεναρίου της Higgins (2012).

Ωστόσο, για να διασφαλιστούν όλες οι σχετικές διαστάσεις της βιωσιμότητας – οικολογική, περιβαλλοντική, δημογραφική, πολιτιστική, κοινωνική, θεσμική και πολιτική– είναι απολύτως απαραίτητο να εξασφαλιστεί η ισορροπία και η αρμονία στις σχέσεις μεταξύ γυναικών και ανδρών, ενώ είναι αναγκαίο ταυτόχρονα να καλλιεργηθεί

και η διαφορετικότητα προκειμένου να διασφαλίζει πλήρως τα ίσα ανθρώπινα δικαιώματα. (Feder, Hirji & Mueller, 2019)

Μια σιωπηρή υπόθεση είναι ότι η ισορροπία είναι απαραίτητη μεταξύ του αρσενικού και του θηλυκού σε όλα τα έμβια όντα, γεγονός που έχει άμεσες συνέπειες στις ισότιμες σχέσεις μεταξύ γυναικών και ανδρών. Ο Capra (1993) συνοψίζει τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν την συγκεκριμένη υπόθεση στις παρακάτω. Αρχικά, η αλληλεξάρτηση, ως ο «ιστός της ζωής», είναι ένα δίκτυο σχέσεων στο οποίο η επιτυχία του συνόλου εξαρτάται από την επιτυχία του κάθε ατόμου και το αντίστροφο. Έπειτα, η ροή ενέργειας, που ορίζει ότι οι σχέσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών σε αναζήτηση βιωσιμότητας κατευθύνονται με την έννοια της μόνιμης συνεξέλιξης, τόσο του ανθρώπινου είδους όσο και της ανθρωπότητας με άλλα είδη, με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο η ηλιακή ενέργεια ελέγχει τους οικολογικούς κύκλους. Η αρχή της συλλογικότητας, κατά την οποία γυναίκες και άνδρες, καθώς και όλα τα είδη, πραγματοποιούν μια λεπτή αλληλεπίδραση μέσω της συνεργασίας και του ανταγωνισμού που στοχεύουν στην αναζήτηση ισορροπίας. Η διαφορετικότητα, ως η εκτίμηση και ο σεβασμός των διαφορών μεταξύ γυναικών και ανδρών εμπλουτίζει το επίπεδο των σχέσεων που διαπερνούν τον ιστό της ζωής. Τέλος, η συνεξέλιξη, που επιτάσσει ότι άνδρες και γυναίκες, καθώς και όλα τα άλλα είδη, εξελίσσονται μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ της δημιουργίας και της αμοιβαίας προσαρμογής (Capra, 1993).

4.1 Η ισότητα των φύλων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η κοσμοθεωρία που καθοδηγεί τις σκέψεις, τις συμπεριφορές, τις γλώσσες και τις ατομικές καθώς και τις συλλογικές πρακτικές, αντανακλάται σε όλα τα προγράμματα και το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό (Trajber & Manzochi, 1996). Κείμενα, εικόνες, κινούμενα σχέδια και άλλες πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε αυτό αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπει κανείς –ή δεν βλέπει– το σύμπαν και τα ανθρώπινα όντα ως μέρος αυτού του σύμπαντος. Από τα όσα αναφέρονται παραπάνω, διαφαίνεται η ανάγκη για την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης σχετικά με το φύλο στην περιβαλλοντική, αλλά και κοινωνική, εκπαίδευση. (Feder, Hirji & Mueller, 2019; Cherif, 1992; Redeh, 2000).

Ο σεβασμός και η καλλιέργεια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με παράλληλο σεβασμό και καλλιέργεια της ανθρώπινης διαφορετικότητας είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του ποιοτικού άλματος που θα μας επιτρέψει να

αναπτύξουμε μια ισορροπία μεταξύ της γυναικειάς και της αρσενικής διάστασης που είναι εγγενής σε όλα τα έμβια όντα (Carra, 1993).

Υπό αυτή την έννοια, τα βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζονται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση αφορούν κατά βάση το ποιο όραμα για τον κόσμο ακριβώς μοιράζεται κανείς και το ποιες είναι οι πεποιθήσεις, οι αρχές και οι αξίες που καθοδηγούν τις πράξεις του καθενός (Cherif, 1992). Αυτά τα ερωτήματα οδηγούν σε περαιτέρω θέματα που πρέπει να εξεταστούν, αναφορικά με τις αντιλήψεις, τις γλώσσες, τα διαφορετικά έθιμα και τις πρακτικές (Global Gender & Climate Alliance, 2013). Η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην διεξαγωγή αναλύσεων φύλου και η μετέπειτα προτάσεις σχετικά με θετικές πρωτοβουλίες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σημαίνει ότι ουσιαστικά μαθαίνει κανείς να αναδιαμορφώνει τις σχέσεις ανδρών/γυναικών που δημιουργήθηκαν από την κοινωνία ήδη πριν από χιλιάδες χρόνια. και μεθόδους και να υιοθετούμε νέες πρακτικές στην καθημερινή ζωή. (Global Gender & Climate Alliance, 2013).

4.2 Το Οικοφεμινιστικό Κίνημα

Η φύση σε όλες τις γλώσσες είναι θηλυκό ουσιαστικό και έχει συνδεθεί με χαρακτηριστικά και συμπεριφορά, που αποδίδονται στο γυναικείο φύλο. Το κίνημα του οικοφεμινισμού υποστηρίζει πως προβλήματα σε σχέση με το φύλο και άλλα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα πηγάζουν από την κυριαρχία που υφίστανται οι γυναίκες και η φύση (Σκορδούλης, 2020).

Το λεγόμενο οικοφεμινιστικό κίνημα καθιερώθηκε κατά τη δεκαετία του 1970 (Gough & Whitehouse, 2018), υποστηρίζοντας την αναγνώριση της πολυπλοκότητας των ανθρώπινων ρόλων και σχέσεων ως προς τα διαφορετικά περιβάλλοντα. Το γεγονός ότι οι γυναίκες είναι αναγκαίο να αναγνωρίζονται για τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν στη ζωή τους διακηρύχθηκε διεθνώς στην λεγόμενη «Ατζέντα 21», το έγγραφο των αποτελεσμάτων από τη Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη το 1992 (United Nations, 1993). Η αναγνώριση αυτή συνεχίστηκε μέσω των μετέπειτα διαδοχικών συνεδρίων των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη.

Η ισότητα των φύλων αποτελεί πλέον έναν από τους δεκαεπτά Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) των Ηνωμένων Εθνών (2015), στην «Ατζέντα 2030» για τη βιώσιμη ανάπτυξη. (UN Women, 2018). Καθώς μπαίνουμε στην τρίτη δεκαετία του 21ου αιώνα, η οικοφεμινιστική έρευνα ασχολείται με τη σύνδεση διαφορετικών ερευνητικών τομέων

και υλισμών, με σκοπό να φωτίσει τις ποικίλες υλικές πρακτικές που μεταβάλλουν ταχέως τις περιβαλλοντικές συνθήκες (UN Women, 2018). Η επίτευξη της ισότητας των φύλων θεωρείται πλέον ως «η καλύτερη ευκαιρία που έχουμε να ανταποκριθούμε σε μερικές από τις πλέον πιεστικές προκλήσεις της εποχής μας —από την οικονομική κρίση και την έλλειψη υγειονομικής περίθαλψης έως την κλιματική αλλαγή, τη βία ενάντια στις γυναίκες και τις κλιμακούμενες συγκρούσεις» (UN Women, 2018).

5. Το περιβαλλοντικό Παιχνίδι για την εξάλειψη των

Έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο

Στον παρόν κεφάλαιο, αρχικά, θα πραγματοποιηθεί μια περίληψη των βασικών σημείων της λίστας που δημιουργήθηκε αναφορικά με την εκπόνηση δραστηριοτήτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία κοινωνικού και περιβαλλοντικού περιεχομένου, με έμφαση στην διαχείριση ζητημάτων φύλου από τον OECD- Organization for Economic Co-Operation and Development (2006), τον διεθνή οδηγό πρακτικών για την αναπτυξιακή συνεργασία, σε συνδυασμό με επιπλέον βιβλιογραφικές πηγές αναφορικά με το θέμα. Τα ερευνητικά δεδομένα θα συνδυαστούν με σκοπό να κατασκευαστεί η μεθοδολογία για τον σχεδιασμό περιβαλλοντικών παιχνιδιών για παιδιά προσχολικής ηλικίας που είναι δυνατό να συνεισφέρουν στην εξάλειψη των στερεοτύπων που σχετίζονται με το φύλο στο εν λόγω αναπτυξιακό στάδιο.

5.1 Δομή Περιβαλλοντικών Παιχνιδιών για την Εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο

Με βάση τα όσα αναλύθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό ότι ο συνδυασμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του περιβαλλοντικού παιχνιδιού με θέματα κοινωνικού περιεχομένου, όπως είναι η εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο δεν αποτελεί απλή διαδικασία. Αντιθέτως, πρόκειται για μια σχετικά περίπλοκη σύνθεση, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το συγκείμενο της προσχολικής ηλικίας που έχει επιλεγεί για την παρούσα μελέτη. Επομένως, ο εκ των προτέρων λεπτομερής και βήμα προς βήμα σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικός αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του όλου εγχειρήματος.

Στο κεφάλαιο αυτό, με βάση την ανασκόπηση και τον συνδυασμό της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα βήματα για τον σχεδιασμό ενός περιβαλλοντικού παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με τρόπο τέτοιο έτσι ώστε να

συμβάλλει στην εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων που ενδεχομένως υποβόσκουν στις δραστηριότητες των μαθητών που βρίσκονται στο εν λόγω αναπτυξιακό στάδιο. Τα βήματα αναφέρονται στον σχεδιασμό που πρέπει να πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό τόσο πριν, όσο και κατά την διάρκεια και μετά το πέρας του περιβαλλοντικού παιχνιδιού.

5.1.1 Προσδιορισμός Συμμετεχόντων & Κατανομή Ρόλων

Αρχικά, προτείνεται η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τη φυλή/εθνική ομάδα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την καταγραφή της προέλευσης είτε από τον αστικό ή είτε από αγροτικό τομέα, με σκοπό να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι συμμετέχοντες στις δραστηριότητες (OECD, 2006).

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 κατανέμει τους ρόλους και ανιχνεύει τις αντιδράσεις και τις προσδοκίες που τρέφουν οι μαθητές αναφορικά με αυτούς (OECD, 2006).

5.1.2 Παρατήρηση & Ενίσχυση

Κατά την έναρξη της διαδικασίας και εφόσον έχουν γίνει γνωστοί στους μαθητές οι ρόλοι τους και ο επικείμενος στόχος, ο/η εκπαιδευτικός δεν επεμβαίνει τουλάχιστον κατά τα πρώτα στάδια και αφήνει τους σχηματισμούς οργάνωσης να διαμορφωθούν αυτόκλητα ανάμεσα στους μαθητές, ενώ τους παρατηρεί (Chung & Huang, 2021). Καθόλη την διάρκεια της δραστηριότητας, ο/ η εκπαιδευτικός καλείται να εντοπίσει εάν οι παραδοσιακοί ρόλοι των φύλων μεταβάλλονται και ποιες είναι οι κύριες διαφορές που είναι δυνατό να παρατηρηθούν στις διάφορες κατηγορίες για τα κορίτσια και τα αγόρια (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εθνική ομάδα) (OECD, 2006). Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να παρατηρηθεί βήμα- βήμα η διαμόρφωση της γενικής εικόνας των έμφυλων ρόλων από το σύνολο των αρμοδιοτήτων που ανατίθεται στα κορίτσια και στα αγόρια, συμπεριλαμβανομένων αυτών που είναι κατά κύριο λόγο έμφυλα προσδιορισμένες (Chung & Huang, 2021), όπως π.χ. ένα αγόρι να σκουπίσει την αυλή

και ένα κορίτσι να μαζέψει ξύλα. Ο/ Η εκπαιδευτικός, παράλληλα, παρακολουθεί ποιοι είναι οι κύριοι περιοριστικοί παράγοντες για τα παιδιά και των δύο φύλων, όσον αφορά την κινητικότητα, τον χρόνο, τους ενδοιασμούς των μαθητών και τον τρόπο που αισθάνονται σχετικά με στην συγκεκριμένη αρμοδιότητα ή με το πώς φαίνονται στους ενήλικες ή τους συνομηλίκους τους (Chung & Huang, 2021). Καθόλη την διάρκεια της διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός παραμένει σε εγρήγορση για τον εντοπισμό τυχόν κλίσεων ή προτιμήσεων προς συγκεκριμένες αρμοδιότητες που οι μαθητές κρατούν κρυφές ή απλά προσπερνούν κατά την διάρκεια των συμβατικών παιχνιδιών. Σε περίπτωση που κριθεί απαραίτητο ο εκπαιδευτικός μπορεί επέμβει περιστασιακά στην οργάνωση των μαθητών, είτε δίνοντας απευθείας νέες οδηγίες, είτε μεταβάλλοντας αιφνίδια τους ρόλους και τα νέα οργανωσιακά σχήματα (Chung & Huang, 2021).

Σε γενικές γραμμές είναι σημαντικό πέρα από την ανάθεση των ρόλων, ο/η εκπαιδευτικός να περιοριστεί κατά βάση στο ρόλο του παρατηρητή ή έστω του αόρατου υποκινητή, χωρίς πολλές άμεσες παρεμβάσεις που θα μετατρέψουν το παιχνίδι σε ένα σύνολο άνωθεν οδηγιών (OECD, 2006). Για την επίτευξη του ανατιθέμενου στόχου είναι απαραίτητο οι μαθητές να προβούν σε λήψεις αποφάσεων, στην αυτοδιαχείριση των μεταξύ τους ομάδων μέσω της επικοινωνίας και της ανάπτυξης συνεργατικών δομών (Faddegon, 2005). Σε κάθε περίπτωση, είναι καίριας σημασίας να εξασφαλιστεί από τον/ την εκπαιδευτικό ότι η συμμετοχή των κοριτσιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων να είναι ισότιμη με αυτή των αγοριών.

5.1.3 Ανατροφοδότηση

Κατά το κλείσιμο της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να προβεί σε μια συζήτηση σχετικά με το πώς ένιωσαν οι μαθητές καθ' όλη την διάρκεια της διαδικασίας, τι θα άλλαζαν και αν πιστεύουν πως θα μπορούσαν να ακολουθήσουν παρόμοιες τακτικές κατά τις δραστηριότητες που φέρουν σε πέρας στην καθημερινότητα τους (Alvarez, 2014). Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τις αρχικές ερωτήσεις και στην συνέχεια να αφήσει την συζήτηση να εξελιχθεί ανάμεσα στους μαθητές, ενθαρρύνοντας τις ερωταπαντήσεις μεταξύ τους.

Κατά τις επόμενες δραστηριότητες, ο/η εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει τα δεδομένα που άντλησε από την διεξαγωγή και παρατήρηση της πρώτης δραστηριότητας και θα τις διαμορφώσει ανάλογα (OECD, 2006). Για παράδειγμα, σε περίπτωση που

παρατήρησε κάποια κλίση σε ένα παιδί η οποία δεν φανερώνεται συχνά από πλευράς του, μπορεί να του αναθέσει ένα ρόλο που να ενθαρρύνει την ανάδειξη της.

5.2 Σημεία- Κλειδιά της διαδικασίας

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει αναφορά σε ορισμένα σημεία που είναι αναγκαίο να διατρέχουν την όλη διαδικασία σε συνδυασμό με τα βήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Μέσα από τη μελέτη του συνόλου της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε για το παρόν έγγραφο γίνεται φανερό ότι δεν επαρκεί η απόδοση μιας ορισμένης δομής στον περιβαλλοντικό παιχνίδι, έτσι ώστε αυτό να είναι σε θέση να συμβάλλει στην εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων στην προσχολική ηλικία. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνει ορισμένα χαρακτηριστικά που θα διαμορφώσουν το σύνολο της δραστηριότητας με τέτοιο τρόπο ώστε η εφαρμογή της να έχει ισχυρό κοινωνικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις που σχετίζονται με το φύλο. Παρακάτω παρουσιάζονται τέσσερα από τα βασικότερα σημεία εστίασης.

5.2.1 Αποφυγή της σεξιστικής γλώσσας

Η σεξιστική γλώσσα αντανακλά την πατριαρχική δομή της κοινωνίας (Quinn et al., 2002). Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η χρήση της λέξης άνδρας ως συλλογικό όρο αναφοράς για όλα τα ανθρώπινα όντα, ενώ η λέξη γυναίκα αναφέρεται μόνο στα θηλυκά του είδους. Ένα επιπλέον παράδειγμα από την ελληνική γλώσσα και το πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης συγκεκριμένα είναι η χρήση του όρου «ο εκπαιδευτικός της τάξης...» που συναντάται σχεδόν αποκλειστικά στην βιβλιογραφία. Μια σειρά από διεθνείς και εθνικές πρωτοβουλίες έχουν συμβάλει σημαντικά στην οικοδόμηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σεξιστική γλώσσα. Η UNESCO εξέδωσε ένα σύνολο κατευθυντήριων γραμμών με τίτλο στα ελληνικά «Γράψιμο χωρίς διάκριση» (1996). Πρόκειται για έγγραφο που χρησιμεύει ως βάση κατά την διαμόρφωση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση.

Πρακτικά, στα πλαίσια του περιβαλλοντικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάσει τον λόγο του με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθούν όλες οι εκφράσεις που περιέχουν ή μεταφέρουν ένα μήνυμα αποκλεισμού ή διάκρισης προς τα κορίτσια. Πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς στα πλαίσια της οποίας ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναδιαμορφώσει το σύνολο του λόγου του, συμπεριλαμβανομένων λέξεων η έμφυλη διάκριση στις οποίες είναι ιδιαίτερα

ανεπαίσθητη (Sørensen & Birkeland, 2020). Για παράδειγμα, καλό θα ήταν να αποφευχθούν εκφράσεις όπως «όλοι τα χέρια ψηλά!», «ποιος ξεκινάει πρώτος;» και να αντικατασταθούν με εκφράσεις όπως «Όλες και όλοι μπροστά!», «ποιο παιδί θέλει να ξεκινήσει πρώτο». Γενικότερα, η χρήση του ουδέτερου άρθρου ενδέχεται να διευκολύνει ιδιαίτερα την διαδικασία και δίνοντας λύση στο πρόβλημα επιμήκυνσης του λόγου (Sibanda & Begede, 2015).

Παράλληλα, το παιχνίδι είναι αναγκαίο να συνοδεύεται από κείμενα και εικονογραφήσεις που προωθούν την ισότητα και τη συνεργασία όχι μόνο ανάμεσα στα φύλα ενηλίκων, νέων ή παιδιών, αλλά και ευρύτερα ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών φυλετικών και εθνοτικών ομάδων, ηλικιακών ομάδων, θρησκευτικών πεποιθήσεων και κοινωνικών θέσεων και την εξάλειψη εκείνων που περιέχουν στερεότυπα που αποκλείουν ή εισάγουν διακρίσεις (Sibanda & Begede, 2015).

5.2.2 Απλοποίηση εννοιών και διαδικασιών

Τα θέματα που σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι γενικά πολύπλοκα, ιδιαίτερα όταν συνδυάζονται με λεπτά ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου, όπως τα έμφυλα στερεότυπα (Stevenson et al., 2019). Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι και τα παιχνίδια, οι ορολογίες και τα θέματα που θα αναπτυχθούν πρέπει να είναι αντιστοίχως περίπλοκα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά νηπιαγωγείου, η απλοποίηση των εννοιών, του λεξιλογίου, της διαδικασίας και των στόχων μπορεί να αναδειχθεί ως το σημείο κλειδί της διαδικασίας (Lamb et al., 2009). Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια ιδιαίτερα λεπτή διαδικασία κατά την οποία ελλοχεύετε ο κίνδυνος καταφυγής σε επιφανειακές ερμηνείες που δεν αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια το περιεχόμενο των όρων και κατά συνέπεια, αποτελεί υποχρέωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης η επίδειξη σεβασμού προς τους μαθητές τους και ο λεπτομερής σχεδιασμός του λόγου τους (Mahmoud, 2014).

Το να μετατρέπει κανείς σε κατανοητά τα περίπλοκα θέματα χρησιμοποιώντας σύντομες προτάσεις, απλές λέξεις και κατασκευές, όσο το δυνατόν πιο απτές για τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται είναι μια πραγματική τέχνη που προϋποθέτει ιδιαίτερα λεπτό σχεδιασμό (Mahmoud, 2014). Η χρήση αναλογιών διευκολύνει την κατανόηση, διεγείρει τις αισθήσεις και βοηθά τη διαδικασία της μνήμης (Chai et al., 2017). Η κεντρική ιδέα, πάνω απ' όλα, είναι το παιχνίδι να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών, να τους επηρεάσει και να τους μεταφέρει νέες πληροφορίες που θα βελτιώσουν

το λεξιλόγιό τους και θα εμπλουτίσουν τον κόσμο τους. Αυτό είναι δυνατόν να συμβεί μέσα από την δημιουργία ενός κλίματος που οδηγεί σε κινητοποίηση, αντί σε απάθεια και αδράνεια. (Mahmoud, 2014)

5.2.3 Επικοινωνιακή έναντι της καταγγελτικής οπτικής

Σε κάθε περίπτωση, η καταγγελία αποτελεί ένα σημαντικό μέσο μεταμόρφωσης της πραγματικότητας, αλλά αν δεν συνοδεύεται από προτάσεις για νέους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων στα οποία αναφέρεται, ισοδυναμεί με κενή ρητορική (Partridge, 2007: 12). Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση μέσα από την διαδικασία του παιχνιδιού στην επίτευξη ισορροπίας μεταξύ της καταγγελίας και των επικοινωνιακών προτάσεων, λύσεων και τρόπων υπέρβασης των προβλημάτων που αντιμετωπίζονται (Viezzler, Ovalles & Trajber, 1995).

Ένα από τα κύρια προβλήματα σε πολλά εκπαιδευτικά υλικά και διδακτικές προτάσεις είναι το γεγονός ότι γενικεύουν την καταστροφική δράση του «ανθρώπου», χωρίς να διευκρινίζουν ότι ο εν λόγω «άνθρωπος» είναι λευκός, δυτικός, μέρος ενός ληστρικού πολιτισμού και μια αναμφισβήτητη κινητήρια δύναμη στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (Thompson, 2006).

Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατανοεί κανείς την καταστροφή στο πλαίσιο των παραγόντων της (Laybourn-Langton, Rankin & Baxter, 2019). Ένα από τα πλέον διακριτικά χαρακτηριστικά της πατριαρχικής σκέψης είναι η αντιπαράθεση, η μάχη, η έλλειψη συνεργασίας και ο ανταγωνισμός (Gough, & Whitehouse, 2018). Αυτό είτε μεταφράζεται σε επιθετικότητα είτε έχει ως αποτέλεσμα την αντίθετη αντίδραση, δηλαδή την αδιαφορία και την απάθεια. Τελικά, η διεφθαρμένη γλώσσα χρησιμεύει στο να αποστραγγίζει το τεράστιο σύμπαν της διορατικότητας που είναι ανοιχτό σε όσους ξεκινούν την αναζήτηση πιο αρμονικών σχέσεων με το περιβάλλον τους. (Quinn et al., 2002).

Για παράδειγμα, πριν αναφέρει ο εκπαιδευτικός ότι τα ποτάμια πεθαίνουν, μπορεί πρώτα να δείξει πώς ανθίζει η ζωή σε ποτάμια που είναι ακόμα ζωντανά και σε ποτάμια που αποκαθίστανται (Viezzler, Ovalles & Trajber, 1995). Μπορεί να το δείξει σχεδιάζοντας ένα παιχνίδι, όπου ένα κορίτσι που αναπαριστά το ποτάμι τρέχει ανάμεσα στα παιδιά και γεμίζει τα ποτήρια τους με νερό αναπαριστώντας με τα βήματα του την

ροή του ποταμού. Οι μαθητές πίνουν το νερό και νιώθουν αναζωογονημένοι, έτσι όπως αναζωογονείται και η ζωή μέσα από το νερό του ποταμού. Πρόκειται για μια εποικοδομητική μέθοδο ανάδειξης της σημασίας των ποταμών που ξεπερνά την απλή καταγγελία σχετικά με το θάνατο τους, ενώ παράλληλα όντας «κορίτσι» το ποτάμι, υπογραμμίζεται και η ταύτιση της ζωής με την γυναικεία φύση.

Σε κάθε περίπτωση, η καταγγελία των λόγων πίσω από τον θάνατο των ποταμών δεν συνίσταται να αγνοηθεί (Viezzer, Ovalles & Trajber, 1995). Αντίθετα, η αλήθεια αυτού του γεγονότος θα έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο εάν τα παιδιά βρίσκονται σε θέση να κατανοήσουν τις διαδικασίες που συνδέουν τη ζωή και τα ποτάμια και το πώς ωφελούνται μέσα από αυτές αμέτρητα είδη, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων.

5.2.4 Ανακατασκευή των κρίκων της αλυσίδας της ζωής

Όπως επισημαίνει ο Brandão (1995), ένας αξιόλογος κίνδυνος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η προβολή των χρηστικών αξιών από την όλη διαδικασία. Στην περίπτωση που εξετάζεται, υπάρχει κίνδυνος να προβληθεί από την όλη διαδικασία του παιχνιδιού ότι η διατήρηση του περιβάλλοντος θα επιτρέψει στην ανθρωπότητα να αποκομίσει περισσότερα από τα οφέλη του, τόσο τώρα όσο και στο μέλλον. Παράλληλα είναι πιθανό οι μαθητές να προβάλουν τον σκοπό της ανθρώπινης ευχαρίστησης και ικανοποίησης, λαμβάνοντας το μήνυμα ότι οφείλουν να μην καταστρέψουν κάτι όχι επειδή είναι φυσικό, αλλά επειδή είναι όμορφο (Brandão, 1995). Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο σχεδιασμός να έχει ως άξονα την μεταφορά στους μαθητές της αντίληψης ότι είμαστε όλοι μέρος της αλυσίδας της ζωής και της ροής της, ότι είμαστε κρίκοι σε αλυσίδα που υπήρχε και θα υπάρχει πολύ πριν την ύπαρξη μας

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα άλμα από το καθεστώς των «κυρίαρχων του κόσμου» σε «αδέρφια του σύμπαντος» (Brandão, 1995). Αυτό, παρεμπιπτόντως, είναι που κάνει τη διαφορά και μετατρέπει το περιβαλλοντικό παιχνίδι σε μέσω εξάλειψης των έμφυλων στερεοτύπων, δίνοντας έμφαση στην έννοια του ανθρώπου ως προϊόν της μητέρας φύσης και όχι ως ένα σκαλί σε ένα ιεραρχικό σύμπλεγμα.

6. Προτάσεις Δραστηριοτήτων

Στην παρούσα ενότητα σχεδιάστηκαν τρεις δραστηριότητες για μαθητές νηπιαγωγείου με σκοπό να αναδειχθεί πρακτικά πως μπορεί να αξιοποιηθεί το

περιβαλλοντικό παιχνίδι ως μέσο για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων στο νηπιαγωγείο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: 1. ΔΕΝΤΡΟΣΠΙΤΟ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ «ΑΝΤΙΘΕΤΟ» ΦΥΛΟ

ΧΡΟΝΟΣ: 100 ΛΕΠΤΑ

ΘΕΜΑΤΑ: ΦΥΛΟ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Πρόκειται για μια δραστηριότητα που βασίζεται στις σκέψεις των μαθητών αναφορικά με τις προκαταλήψεις, τις στάσεις και τις ανησυχίες σχετικά με το «αντίθετο» φύλο. Η συζήτηση εξελίσσεται στην εξοχή, είτε στην αυλή του νηπιαγωγείου αν υπάρχουν δέντρα και γρασίδι είτε σε κάποιο πάρκο. Οι μαθητές αναπτύσσουν στον σύνολο της τάξης τις σκέψεις τους σχετικά με το πώς θα χτίσουν ένα φανταστικό δεντρόσπιτο. Υπάρχει μια σειρά από δουλειές που πρέπει να γίνουν οι οποίες αναγράφονται σε διαφορετικές πολύχρωμες καρτέλες και απεικονίζονται οπτικά. Π.χ. *Σκούπισμα Φύλλων από το Έδαφος, Κόψιμο Ξύλων, Τοποθέτηση ξύλων/ Χτίσιμο του σπιτιού, Καθάρισμα του Σπιτιού, Αγορά προϊόντων για επίπλωση*, κ.α. Σε κάθε γύρο ένας μαθητής/τρια αναθέτει στους άλλους από μια καρτέλα και τα παιδιά διαδραματίζουν τις φανταστικές δραστηριότητες με παντομίμα. Όταν ένα παιδί τερματίσει την δραστηριότητα του πάει στο τέρμα και φωνάζει «Τέλος!». Για να ξεκινήσουν ορισμένες δραστηριότητες είναι αναγκαίο πρώτα να τερματίσουν άλλες, π.χ. το χτίσιμο του σπιτιού δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί πριν το μάζεμα των ξύλων. Τα παιδιά πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους και να είναι γρήγοροι.

Στο τέλος κάθε γύρου, το κάθε παιδί εξηγεί γιατί ανέθεσε τις εκάστοτε καρτέλες σε κορίτσια ή αγόρια και ποιες είναι οι σκέψεις του σχετικά με αυτές τις δραστηριότητες στην φύση. Γίνεται συζήτηση και στον επόμενο γύρο το παιδί που αναθέτει αλλάζει, άρα και η ανάθεση των δραστηριοτήτων και παρατηρούνται οι διαφορές σε σχέση με τους προηγούμενους γύρους.

ΣΤΟΧΟΙ:

Βραχυπρόθεσμα

- Να προβληθούν οι προσωπικές και πολιτισμικές στάσεις απέναντι στα άλλα φύλα.
- Να εκφραστούν με σαφήνεια και πειστικότητα οι ιδέες και τα συναισθήματα σχετικά με τους ρόλους των φύλων μέσα από την εργασία στην φύση.
- Να παρουσιαστούν οι σκέψεις των παιδικών ανοιχτά μπροστά στους συμμαθητές τους.

Μακροπρόθεσμα

- Να βελτιωθούν οι ικανότητες συνεργασίας ανάμεσα τους.
- Να αναπτύξουν υγιείς, δίκαιες και ρεαλιστικές στάσεις απέναντι στο άλλο φύλο.

ΥΛΙΚΑ:

Καρτέλες

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:

Η διαδικασία αποτελείται από τρία σκέλη μοίρασμα καρτελών, παντομίμα, συζήτηση. Κατά το πρώτο σκέλος και το τρίτο σκέλος γίνεται συζήτηση, η οποία καθοδηγείται από τα εξής ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους διαφέρετε από τους άλλους μαθητές της τάξης σας όταν βρίσκεστε στη φύση;
- Τι κοινό έχετε με τους άλλους μαθητές/τριες της τάξης σας όταν βρίσκεστε στη φύση;
- Διαφέρει η συνεργασία με το άλλο φύλο από τη συνεργασία με τα παιδιά του ίδιου φύλου; Πώς και γιατί;
- Αλλάζετε τις ενέργειες και τις δραστηριότητές σας όταν πρόκειται να συνεργαστείτε με μαθητές του άλλου φύλου; Πώς και γιατί;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

Η συμμετοχή των μαθητών μπορεί να αξιολογηθεί ως προς τον βαθμό που εξέφρασαν τα συναισθήματα τους, που αιτιολόγησαν τους λόγους της ανάθεσης των εργασιών, που συνεργάστηκαν μεταξύ τους και που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της συζήτησης σχετικά με την διανομή των εργασιών.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΚΑΝΕΙΣ ΣΑΝ ΑΓΟΡΑΚΙ Ή ΣΑΝ ΚΟΡΙΤΣΑΚΙ

ΧΡΟΝΟΣ: 55 έως 100 ΛΕΠΤΑ

ΘΕΜΑΤΑ: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΥΓΕΙΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Αυτή η δραστηριότητα έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τους ρόλους και τις προσδοκίες των φύλων που μαθαίνουν από τη σύγχρονη κοινωνία. Πρόκειται για μια εισαγωγική δραστηριότητα σχετικά με τους ρόλους των φύλων που σχετίζονται με τις επιλογές σταδιοδρομίας και τάξης.

ΣΤΟΧΟΙ:

Βραχυπρόθεσμα

- Να κατανοήσουν και να αναλύσουν τα στερεότυπα και την προέλευση του ρόλου του φύλου.
- Να αναδείξει τις επιπτώσεις των στερεοτύπων αναφορικά με τους ρόλους του φύλου στις επιλογές και στις ενέργειες τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια.
- Να ενθαρρύνει τους μαθητές που σκέφτονται, φέρονται ή επιλέγουν «μη παραδοσιακά» σε σχέση με το φύλο τους

Μακροπρόθεσμα

- Να αμφισβητήσει, να ελαχιστοποιήσει ή/και να εξαλείψει τις στερεότυπες αντιλήψεις και ενέργειες προς το «άλλο» φύλο.
- Να κατευθύνει τους μαθητές έτσι ώστε να αποδέχονται και να υποστηρίζουν τις επιλογές σταδιοδρομίας και ζωής που κάνουν οι συνομήλικοι, ακόμα κι αν αυτές μπορεί να προκαλέσουν στερεότυπα για το ρόλο του φύλου.

ΥΛΙΚΑ:

Καρτέλες

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:

Η διαδικασία ξεκινάει με την ερώτηση, "Πώς αποκτούν τα ζώα την τροφή τους;". Γίνεται καταγισμός ιδεών στην τάξη. Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού αναφέρονται τρόποι που απαιτούν μεγάλα ποσοστά αδρεναλίνης και μυϊκής δύναμης, όπως το κυνήγι του θηράματος, το σκαρφάλωμα πάνω σε δέντρα, τεχνικές αποπροσανατολισμού του θηράματος, ώστε να μην γίνει αντιληπτή η πρόθεση του από το θήραμα κ.α. μέχρι και πιο ήπιες τεχνικές όπως η απλή βοσκή, η απλή βρώση φυτών δηλαδή, το τάισμα από κάποιον άλλον κ.α.

Στην συνέχεια, προβάλλονται στα παιδιά καρτέλες με θηλυκά και αρσενικά ζώα και ρωτούνται με ποιους από τους τρόπους που προαναφέρθηκαν πιστεύουν ότι το καθένα από τα ζώα στις καρτέλες αποκτά την τροφή του. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και τους κληρώνονται καρτέλες θηλυκό ζώο θηρευτής- αρσενικό θήραμα, θηλυκός βοσκός- αρσενικό ζώο που βοσκά και αναπαριστούν την διαδικασία της τροφής. Παρατηρούνται οι διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο των ζώων που αναπαριστούν. Γίνεται συζήτηση σχετικά με τους λόγους που επέλεξαν να προσδώσουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κατά την αναπαράστασή τους, ήταν λόγοι των χαρακτηριστικών που εμπεριέχονται στην διαδικασία της λήψης τροφής που είναι έμφυτη σε κάθε ζώο ή του φύλου τους. Εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τα στερεότυπα που επικρατούν αναφορικά με τους ρόλους που έχει κάθε φύλο και με τη φύση του πλάσματος που ανήκει σε ένα δεδομένο φύλο και το πόσο ενδέχεται να αποκλίνουν αυτά τα δύο στοιχεία.

Η συζήτηση μπορεί να καθοδηγηθεί από τον/την εκπαιδευτικό με βάση τις εξής ερωτήσεις σε ποιο απλοποιημένο λόγο:

- Πώς και πού μαθαίνουμε την αντίληψή μας για τους ανδρικούς και γυναικείους ρόλους;
- Αυτοί οι ρόλοι και οι περιγραφές μας περιορίζουν ή ενισχύουν τις επιλογές ζωής μας;
- Έχετε ενεργήσει ποτέ εσείς ή κάποιος που γνωρίζετε διαφορετικά από το πώς «υποτίθεται» ότι δρα το φύλο σας;
- Έχετε υποστηρίξει ποτέ εσείς ή κάποιος που γνωρίζετε ένα άτομο που αμφισβήτησε τα στερεότυπα που υπήρχαν για το φύλο του;
- Ποια άλλα συμπεράσματα/δηλώσεις έχετε σχετικά με αυτό το θέμα;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

Η δραστηριότητα αξιολογείται με βάση την συνεισφορά, την συζήτηση και ανάλυση.

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3: ΑΠΟΔΗΜΗΤΙΚΑ ΠΟΥΛΙΑ
ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΕΜΦΥΛΗΣ ΚΑΤΑΠΕΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΡΕΥΣΗΣ**

ΧΡΟΝΟΣ: 100 ΛΕΠΤΑ

**ΘΕΜΑΤΑ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΦΥΛΟ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΡΕΥΣΗ,
ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ**

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Πρόκειται για μια δραστηριότητα που συνδυάζει τη δραματοποίηση με την δημιουργική συζήτηση, με σκοπό την βιωματική κατανόηση του ζητήματος των ανισοτήτων του φύλου στα πλαίσια της περιβαλλοντικής καταστροφής.

ΣΤΟΧΟΙ:

Βραχυπρόθεσμα

- Να αντιληφθούν την ανάγκη της ενότητας για την προστασία του περιβάλλοντος.
- Να κατανοήσουν τις κοινωνικές ανισότητες που αναπτύσσονται ανάμεσα στα φύλα στα πλαίσια της περιβαλλοντικής κατάρρευσης.
- Να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με γεγονότα και παρατηρήσεις της καθημερινότητας τους.

Μακροπρόθεσμα

- Να περιορίσουν τις άνισες τακτικές αντιμετώπισης στα περιστατικά της καθημερινής τους ζωής
- Να ευαισθητοποιηθούν ως προς τα γεγονότα της περιβαλλοντικής κατάρρευσης και τους ανθρώπους που θυματοποιούνται μέσω αυτής.

ΥΛΙΚΑ:

1. Χαρτί του μέτρου
- 2.Κάρτες /εικόνες

3. Κάρτες σημειώσεων και μαρκαδόροι.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:

Οι συμμετέχοντες είναι όλα πουλιά (επιλέγουν είδη που μεταναστεύουν) που πετούν από τον θερινό τους βίοτοπο στον Καναδά στο χειμερινό τους περιβάλλον στο Μεξικό κατά μήκος της ετήσιας διαδρομής μετανάστευσης. Ο καλοκαιρινός βίοτοπος βρίσκεται στο ένα άκρο, ο χειμερινός βίοτοπος στο άλλο. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, τα πουλιά έχουν μέρη για να σταματήσουν, να ξεκουραστούν και μερικές φορές να φάνε (συχνά ένας υγρότοπος ή ένας όγκος νερού) όπου αφήνονται πριν συνεχίσουν τη μετανάστευση. Τοποθετούνται καρέκλες σε ορισμένα σημεία ξεκούρασης και τα παιδιά πετάνε και κάθονται στις καρέκλες να ξεκουραστούν στα επιλεγμένα σημεία. Γίνεται σαφές στους μαθητές ότι τα πουλιά είναι απαραίτητο να ξεκουραστούν έτσι ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν το ταξίδι τους και να επιτύχουν να βρίσκονται στις κατάλληλες θερμοκρασίες όταν χρειάζεται.

Ο πρώτος γύρος εξελίσσεται ομαλά, ωστόσο πριν από τον δεύτερο γύρο, εξηγείται στους μαθητές/τριες ότι κατασκευάστηκε ένα εργοστάσιο στο πρώτο σημείο ξεκούρασης και έτσι δεν υπάρχει αρκετός χώρος για όλους και οι μισές καρέκλες αφαιρούνται. Οπότε, μόνο μερικά παιδιά έχουν δικαίωμα ξεκούρασης.

Πριν από κάθε διαδοχικό γύρο, ο/η εκπαιδευτικός συνεχίζει να αφαιρεί καρέκλες αντιπροσωπεύοντας την απώλεια ενδιατημάτων λόγω της ρύπανσης (π.χ. διαρροές) και τη υπέρμετρη της χρήσης γης (θήρετρα, μαρίνες, κατοικίες) έως ότου οι παίκτες δεν μπορούν πλέον να ολοκληρώσουν με επιτυχία την μετανάστευση.

Όταν πια κανένας παίκτης/τρια δεν μπορεί να ολοκληρώσει μια μετεγκατάσταση, το παιχνίδι τελειώνει.

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το πώς μεταβάλλεται το περιβάλλον και ποιοι βγαίνουν ζημιωμένοι από αυτή τη διαδικασία. Η συζήτηση, υπό την καθοδήγηση του/ της εκπαιδευτικού, στρέφεται σε ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο και αναπτύσσονται οι σκέψεις των μαθητών αναφορικά με το ποια είναι τα κριτήρια αυτά που μπορεί να αποκλείσουν κάποιον από τα σημεία ξεκούρασης και με το πώς συνδέονται οι ρόλοι του φύλου με αυτά. Η συζήτηση μπορεί να καθοδηγηθεί με ερωτήσεις, όπως:

- Έχεις παρατηρήσει ποτέ κάποιον/α να είναι αποκλεισμένος/η από κάτι λόγω του φύλου του ;

- Έχεις νιώσεις ποτέ αποκλεισμένη/ος από κάτι λόγω του φύλου σου;
- Τι θα μπορούσες να κάνεις σε περίπτωση που βλέπεις κάποιον/α να αποκλείεται από κάτι λόγω του φίλου του;
- Πώς αντιλαμβάνεσαι το γεγονός ότι οι πόροι του πλανήτη μας λιγοστεύουν και πολλοί άνθρωποι στερούνται τα βασικά ενώ άλλοι διατηρούν τα προνόμια τους;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

Η δραστηριότητα αξιολογείται με βάση την συμμετοχή και την συνεισφορά των μαθητών στο παιχνίδι και τη συζήτηση.

Συμπεράσματα

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η επίδραση του παιχνιδιού στα στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο είναι εμφανής ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία και μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποιημένες ως προς το φύλο δεξιότητες και συμπεριφορές στα μετέπειτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού (Martin & Ruble, 2004; Bigler & Liben, 2006; Bem, 1981). Όσον αφορά το περιβαλλοντικό παιχνίδι στο οποίο και εστίασε η παρούσα μελέτη, φαίνεται ότι τα ζητήματα που αφορούν τη περιβαλλοντική κατάρρευση και τις έμφυλες διακρίσεις είναι άμεσα συνυφασμένα ως προς τα χαρακτηριστικά τους (Murray & O' Brien, 2005). Συνεπώς, η περιβαλλοντική εκπαίδευση σε συνδυασμό με τεχνικές αντιμετώπισης των διακρίσεων φύλου κατά την παιδαγωγική διαδικασία, με τρόπο βιωματικό και συμμετοχικό όπως είναι αυτός του παιχνιδιού, είναι δυνατό να αποτελέσουν μια ολοκληρωμένη απάντηση προς την επίλυση των εν λόγω ζητημάτων.

Η εκπαίδευση και ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία, όπως την έχουν βιώσει οι περισσότεροι από τους σημερινούς ενήλικες, δεν βασιζόταν στις αξίες και τις αρχές της βιωσιμότητας, ούτε συνδέονταν σε κάποιο σημείο με την έννοια της ισότητας και της εξάλειψης των στερεοτύπων ανάμεσα στα φύλα (Gough, 2013). Ακόμη και σήμερα είναι σύνηθες να εντοπίζονται παιδαγωγοί, συμπεριλαμβανομένων αυτών που ενασχολούνται με ζητήματα κοινωνικού και περιβαλλοντικού περιεχομένου, που εξακολουθούν να διαιωνίζουν την μέχρι πρόσφατα επικρατούσα ιδεολογία της κυριαρχίας/υποταγής στη σχέση και την συνύπαρξη μεταξύ κοριτσιών και αγοριών, καθώς επίσης και μεταξύ

ανθρώπων και φύσης. Κατά συνέπεια, είναι κρίσιμο να εισαχθεί η ανάλυση φύλου και ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών διαδικασιών που συνεισφέρουν στην διαμόρφωση των αντιλήψεων που σχετίζονται με το φύλο, έτσι ώστε να καταστεί η κοινωνική και η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μέρος της βασικής ατζέντας των κοινοτήτων μάθησης. Θέματα που σχετίζονται με το φύλο και το περιβάλλον πρέπει να εντοπίζονται σε κάθε θέμα που απασχολεί την εκπαιδευτική διαδικασία ήδη από την προσχολική ηλικία.

Όπως επιβεβαιώνεται στη Συνθήκη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, για τις Βιώσιμες Κοινωνίες και την Παγκόσμια Ευθύνη (1990), «είμαστε όλοι μαθητές» ανεξάρτητα από την ηλικία, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο ή τις συνθήκες στις οποίες αναπτύσσεται η ζωή της εκάστοτε ομάδας. Αυτό ισχύει, επίσης, και για την ισότητα ανάμεσα στα φύλα.

Συνολικά, κατά την προσέγγιση του όλου ζητήματος, είναι αναγκαίο να λαμβάνεται σε κάθε περίπτωση υπόψη ότι το περιβαλλοντικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο δεν δύναται πλέον να θεωρείται ως μια δραστηριότητα επιπρόσθετη στον βασικό κορμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιθέτως, είναι καίριας σημασίας να ενσωματωθεί πλήρως ως αναπόσπαστό μέρος της.

Ακόμη και έπειτα από την επιτυχημένη ενσωμάτωση του περιβαλλοντικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να επιτευχθούν οι σκοποί του όλου εγχειρήματος είναι αναγκαίο να ενσωματωθούν αυτοστρατηγικές εξάλειψης των διακρίσεων, όποια κριτήρια και να αφορούν αυτές, είτε πρόκειται για διακρίσεις βάσει φύλου, φυλής, θρησκείας ή άλλων χαρακτηριστικών. Αυτό γίνεται εμφανές καθώς η αντίδραση στην περιβαλλοντική κατάρρευση δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική αν δεν προάγει την ενοποίηση και συνεργασία του ανθρώπινου γένους σαν σύνολο για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, της σωτηρίας της ζωής πάνω στον πλανήτη. Όπως τόνισε ο Paulo Freire κατά τη διάρκεια της Ημέρας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σύνοδο Κορυφής της Γης του Ρίο το 1992: «Χωρίς άνδρα και γυναίκα... το πράσινο δεν έχει χρώμα» (Viezzler, Ovalles, Trajber, 1995).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Alan, S., Ertac, S., & Mumcu, I. (2018). "Gender Stereotypes in the Classroom and Effects on Achievement". *Review of Economics and Statistics*, 100 (5).

Alexander, G. M.; Wilcox, T.; Woods, R. (2009). "Sex Differences in Infants' Visual Interest in Toys". *Archives of Sexual Behavior*. 38 (3): 427–433.

doi:10.1007/s10508-008-9430-1. PMID 19016318. S2CID 20435292

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. PMID 22955184. S2CID 25564513

Alvarez, T. (2014). "Combating gender stereotypes in the educational system". 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points on Gender Equality. Helsinki: Council of Europe.

Asher, S. R.; Hymel, S.; Renshaw, P. D. (1984). "Loneliness in Children". *Child Development*. 55 (4): 1456–1464. doi:10.2307/1130015. JSTOR 1130015

Bem, S. L. (1981). "Gender schema theory: A cognitive account of sex typing". *Psychological Review*, 88(4), pp. 354-364.

Bigler, R., & Liben, L. (2006). "A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice". *Advances in Child Development and Behavior*, 34, pp. 39-89.

Brandao, S.C.C. (1995) "Tecnologia da producao industrial de iogurte". *Leite&Derivados*, 4, 24-38.

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 Δεκέμβριος 2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/253323393_Promoting_Children's_Social_and_Emotional_Development_Through_Preschool_Education.

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).

Buss, D. M. . (1995). “Evolutionary Psychology: A New Paradigm for Psychological Science”. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 6(1), pp. 1-30.

Capra, F. (1993).“Ecological literacy”.The Elmwood Institute.Brazilian version, Rede Mulher de Educação. Women’s Education Network.

Chai M. Tyng, Hafëez U. Amin, Mohamad N. M. Saad, and Aamir S. Malik, (2017).“The Influences of Emotion on Learning and Memory”. Centre for Intelligent Signal and Imaging Research (CISIR), Department of Electrical and Electronic Engineering, Seri Iskandar: Seri Iskandar, Malaysia UniversitiTeknologi Petronas

Cherif, A. H. (1992). “Barriers to ecology education in North American high schools: Another alternative perspective”. *The Journal of Environmental Education*, 23(3), 36–46. doi:10.1080/00958964.1992.9942800

Chodorow, N. (1989). “Feminism and psychoanalytic theory”. New Haven: Yale University Press.

Chung, Y.; Huang, H.-H.(2021). “Cognitive-Based Interventions Break Gender Stereotypes in Kindergarten Children”. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 13052. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από: <https://doi.org/10.3390/ijerph182413052>

Colwell, M.J., & Lindsey, E.W. (2005). “Preschool Children’s Pretend and Physical Play and Sex of Play Partner: Connections to Peer Competence”. *Sex Roles*, 52, pp. 497-509.

Eagly, A. H. (1987). "Sex differences in social behavior: A social-role interpretation". Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Environmental Games and Activities Booklet.(n.d.). "Play, Learn and Have Fun! A Collection of Environmental Games".Sheffield.

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

<https://www.wg.aegee.org/enwg/Environmental%20games%20and%20activities%20booklet.pdf>.

Ertl, B., Luttenberger, S., &Paechter, M. (2017). "The Impact of Gender Stereotypes on the Self-Concept of Female Students in STEM Subjects with an Under-Representation of Females".Frontiers in Psychology, 8.

Fabes, R.A., Martin, C.L., &Hanish.(2019). "Gender Integration and the Promotion of Inclusive Classroom Climates". Educational Psychologist, 0(0), pp. 1-15.

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

Fjællingsdal, K. & Klöckner C. A. (2019).Gaming Green: The Educational Potential of Eco – A Digital Simulated Ecosystem.Department of Psychology, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

Feder, J. L., Hirji, Z., & Mueller, P. (2019, 11 February). "A huge climate change movement led by teenage girls is sweeping Europe. And it's coming to the US next". BuzzFeed.News.

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

<https://www.buzzfeednews.com/article/lesterfeder/europe-climate-change-protests-teens>

Fine, C., & Rush, E. (2018). "Why does all the girls have to buy pink stuff?" the ethics and science of the gendered toy marketing debate:. Journal of Business Ethics, 149(4), pp. 769-784.

Global Gender and Climate Alliance (GGCA).(2013). “Overview of linkages between gender and climate change”.

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

https://issuu.com/undp/docs/pb1_asiapacific_capacity_final

Gough, A. (2013). “Researching differently: Generating a gender agenda for research in environmental education”.In R. B.

Gough, A., & Whitehouse, H. (2018). “New vintages and new bottles: The “Nature” of environmental education from new material feminist and ecofeminist viewpoints.” *The Journal of Environmental Education*, 49(4), 336–349. doi:10.1080/00958964.2017.1409186

Gundumogula, M. (2020).“Importance of Focus Groups in Qualitative Research”.*International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*, Center for Promoting Ideas (CPI), 8 (11), pp.299-302.

Jadva, V.; Hines, M.; Golombok, S. (2010). "Infants' Preferences for Toys, Colors, and Shapes: Sex Differences and Similarities". *Archives of Sexual Behavior*. 39 (6): 1261–1273.

doi: 10.1007/s10508-010-9618-z. PMID 20232129.S2CID 13024913.

Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Macniven, R., Howlett, S. (2010). "Fundamental movement skills among Australian preschool children".*Journal of Science and Medicine in Sport*. 13 (5): 503–508. doi: 10.1016/j.jsams.2009.05.010. PMID 19850520.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002).“A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement” Annual synthesis, 2002. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.

Higgins, P. (2011). “Eradicating ecocide: Laws and governance to stop the destruction of the planet” London, UK: Shephard-Walwyn Publishers.

Higgins, P. (2012). "Earth is our business: Changing the rules of the game". London, UK: Shephard-Walwyn Publishers.

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

Kostas, M. (2021): "Real' boys, sissies and tomboys: exploring the materialdiscursive intra-actions of football, bodies, and heteronormative discourses", *British Journal of Sociology of Education*,

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από: <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1999790>

Laybourn-Langton, L., Rankin, L., & Baxter, D. (2019). "This is a crisis: Facing up to the age of environmental breakdown". London, UK: Institute for Public Policy Research.

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

<https://www.ippr.org/research/publications/age-of-environmental-breakdown>

Libman, K. (2007). "Growing youth growing food: How vegetable gardening influences young people's food consciousness and eating habits". *Applied Environmental Education and Communication*, 6(1), pp. 87-95.

Lindsey, E. W. & Mize, J. (2000) "Parent-Child Physical and Pretense Play: Links to Children's Social Competence," *Merrill-Palmer Quarterly*: Vol. 46 :Iss. 4 , Article 4.

Διαθέσιμο στο: <https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol46/iss4/4>

Lobel, T. E., & Menashri, J. (1993). "Relations of conceptions of gender-role transgressions and gender constancy to gender-typed toy preferences". *Developmental Psychology*, 29(1), 150–155. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.1.150>

Loebach, J., Sanches, M., Jaffe, J., & Elton-Marshall, T. (2021). "Paving the Way for Outdoor Play: Examining Socio-Environmental Barriers to Community-Based Outdoor Play". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18.

Maccoby, E. E. (1990). "Gender and relationships: A developmental account". *American Psychologist*. 45 (4): 513–520. doi:10.1037//0003-066x.45.4.513. PMID 2186679

Maccoby, E. E. (1998). "The Two Sexes: Growing up Apart, Coming Together". Belknap Press/Harvard University Press.

Mahmoud, A. (2014). "Simplification in Language Learning: What Do Learners Simplify?". Sultan Qaboos University. DOI:10.22158/selt.v2n3p275

Mann, T. (2015). "COP21 insights: Climate wise women".

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

<http://gender-climate.org/resource/cop21-insights-climate-wise-women/>

Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). "Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development". *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), pp. 67-70.

Martin, C., Fabes, R.A., Hanish, L., Leonard, S., & Dinella, L.M. (2011). "Experienced and Expected Similarity to Same-Gender Peers: Moving Toward a Comprehensive Model of Gender Segregation". *Sex Roles*, 65, pp. 421-434.

McKenzie, S. J. (1986). "Teaching teachers. Roundtable Reports", 11(2), pp. 9-10.

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

Mills, M.J., Culbertson, S.S., Huffman, A.H., & Connell, A.R. (2012). "Assessing gender biases Development and initial validation of the gender role stereotypes scale". *An International Journal*, 27(8), pp. 520-540.

Murray, R., & O' Brien, L. (2005). "Such enthusiasm – a joy to see' An evaluation of Forest School in England". UK: Forest Research, Nef. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από: <https://www.forestresearch.gov.uk/documents/1418/ForestSchoolEnglandReport.pdf>

OECD (2006), “International Migration Outlook SOPEMI” Paris: OECD Publishing

One Million Women (OMW).(2015). “Why climate change is a woman’s fight”.

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

[https:// www.1millionwomen.com.au/blog/why-climate-change-womans-fight/](https://www.1millionwomen.com.au/blog/why-climate-change-womans-fight/)

Partridge, L. (2007).“Managing Change”. Amsterdam: Routledge. p. 12. ISBN 9781136385827

Peacock, A., & Bowker, R. (2001). “Thinking of Eden: developing children’s thinking about sustainability at the Eden Project”. Teaching Thinking, 5, pp. 22-24.

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.

Phibbs, E. J., &Relf, D. (2005).“Improving research on youth gardening”.HortTechnology, 15, pp. 425-428.

Quinn, P.C.; Yahr, J.; Kuhn, A.; Slater, A.M.; Pascalis, O. (2002). “Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female”. Perception 31, 1109–1121.

Rennie, L. J., &McClafferty, T. P. (1996).“Science centers and science learning”. Studies in Science Education, 27, pp. 53-98.

Ryckman, D. B.; Peckham, P. (1987).“Gender Differences in Attributions for Success and Failure Situations across Subject Areas”.The Journal of Educational Research. 81 (2): 120–125. doi:10.1080/00220671.1987.10885808. JSTOR 27540291

Rose, A.J., & Smith, R.L. (2018).“Gender and Peer Relationships. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin, Handbook of Peer Interactions”, Relationships, and Groups (pp. 571-89). Guilford Press.

Roussou, M. (2004). “Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children”. Computers in Entertainment, 2(1).

Schneider, F. W.; Coutts, L. M. (1982). "The high school environment: A comparison of coeducational and single-sex schools". *Journal of Educational Psychology*. 74 (6): 898–906.

doi:10.1037/0022-0663.74.6.898

Sibanda, J. & Begede M. P. (2015). "University Students' Preferences for Gender Specific and Gender Neutral Occupational Terms and Gender Neutral Singular Pronouns: A Case Study". *Journal of Social Sciences* 42(12):11-21.

DOI:10.1080/09718923.2015.11893389

Simmens, H. (2017). "A climate vocabulary of the future". Tucson, AZ: Wheatmark.

Signorella, M. L. (2012). "Gender and Development in Sex Roles". *Sex Roles*. 67 (7–8): 373–374. doi:10.1007/s11199-012-0199-2

Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). "Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children". *Frontiers in Psychology*, 11, p. 609.

Sørensen, H.V., & Birkeland, A. (2020). "Children's Explorative Activities in Kindergarten Playgrounds: A Case Study in China and Norway". In *Children's Exploration and Cultural Formation* (pp. 47-63). Springer.

Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. Wals (Eds.), "International Handbook of Research on Environmental Education" (pp.375– 383). New York: Routledge for the American Educational Research Association. doi:10.4324/9780203813331.ch35

Thompson, C. (2006). "Back to nature? Resurrecting ecofeminism after poststructuralist and third-wave feminisms". *Isis*, 97(3), 505–512. doi:10.1086/508080

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, meta-regression, and meta-analysis". *Infant and Child Development*, 27(4).

Trajber, R. & Manzochi, L.H. (1993). Instituto ECOAR para a Cidadania. Publisher: São Paulo :Editora Gaia

Tsiakalos, G. . (2002). *The Promise of Pedagogy*. Champaign, IL: Common Ground Research Networks.

UN Women. (2018). *Turning promises into action: Gender equality in the 2030 agenda for sustainable development*.

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από: www.unwomen.org/sdg-report.

UNESCO, (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO, (1996). *Writing without discrimination. UNESCO's Convention against Discrimination in Education*. Sao Paolo: UNESCO.

United Nations. (1993). *Agenda 21: Earth summit: The United Nations programme of action from Rio*. New York: United Nations. doi:10.18356/a9d63da6-en

United Nations (2020). "World Environmental Day".

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

<https://www.worldenvironmentday.global/about/world-environment-day>

United Nations (2021). "International Women's Day".

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

<https://www.un.org/en/observances/womens-day/background>

Universiti Teknologi Petronas 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.

Viezzzer, Moema, Omar Ovalles, and Rachel Trajber.(1995). «Latin American Manual of Environmental Education».Sao Paulo: Editora Global.321

Waliczek, T. M., Logan, P, & Zajicek, J. M. (2003). Exploring the impact of outdoor environmental activities on children using a qualitative text data analysis system.*HortTechnology*, 13, pp. 684-688.

Weisgram, E. S. (2016)., The cognitive construction of gender stereotypes: Evidence for the dual pathways model of gender differentiation. *A Journal of Research*, 75(7-8), pp. 301-313.

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).

Weisgram, E.S., &Dinella, L.M. (2018). Gender-Typing of Children's Toys: How early play experiences impact development. American Psychological Association.

Women's Health East.(2017). No Limitations.Breaking Down Gender Stereotypes in the Early Years. Manningham: Women's Health East.

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

https://whe.org.au/wp-content/uploads/2017/11/No-limitations-guide_FINAL.pdf.

World Health Organization.,(2014). Gender, climate change and health.

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

www.who.int/globalchange/publications/reports/gender_climate_change/en/.

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).

Wong, W. I. & Hines, M. (2015). "Effects of Gender Color-Coding on Toddlers' Gender-Typical Toy Play". Archives of Sexual Behavior. 44 (5): 1233–1242. doi:10.1007/s10508-014-0400-5. hdl:10722/206101. PMID 25267577. S2CID 17459134

Ελληνική

Γκλιάου Ν,(2014). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο.

Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2021 από:

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.

Καλαϊτζίδης Δ, Ουζούνης Κ,(2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρία και πράξη, Ξάνθη, Σπανίδη.

Σκορδούλης Κ, (2020). Από την Περιβαλλοντική Ηθική στην Πολιτική Οικολογία, Αθήνα, Προπομπός.

Τσαμπούκου- Σκαναβή Κ.,(2004). Περιβάλλον και Επικοινωνία- Δικαίωμα στην επιλογή. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσαμπούκου- Σκαναβή Κ., (2004). Περιβάλλον και Επικοινωνία, Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED152/%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%20%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%202020/%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%A5%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97_new.pdf

