



Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Σχολή Δημόσιας Υγείας
Τμήμα Δημόσιας και Κοινωνικής Υγείας

ΠΜΣ “Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Προαγωγή Υγείας”

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΤΑ ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.

Συγγραφεύς:

Μηνά Αναστασία

ΑΜ:2022322

Επιβλέπουσα:

Μπούνα- Βάιλα Ανδρομάχη

Αθήνα, Φεβρουάριος 2024



UNIVERSITY OF WEST ATTICA

SCHOOL OF PUBLIC HEALTH

DEPARTMENT OF PUBLIC AND COMMUNITY
HEALTH

ENVIRONMENTAL COMMUNICATION AND HEALTH

PROMOTION (MSc)

Diploma Thesis

GROUP ENVIRONMENTAL GAMES AND OTHERNESS IN
PRESCHOOL EDUCATION.

Students' name:

Mina Anastasia

Supervisor:

Bouna- Vaila Andromachi

Athens, February 2024



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗ
ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΠΜΣ «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ»**

**Τα Ομαδικά Περιβαλλοντικά Παιχνίδια και η Ετερότητα στην
Προσχολική αγωγή.**

**Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του
Εισηγητή**

Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι
Εξεταστική Επιτροπή:

α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ /ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
1	Μπούνα-Βάιλα Ανδρομάχη	ΠΔ 407/80 Πανεπιστήμιο Αιγαίου	
2	Σκαναβή Κωνσταντίνα	Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής	
3	Βασσάλου Ευδοκία	Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ


Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Μηνά Αναστασία του Γεωργίου**, με αριθμό μητρώου **2022322** φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών **Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Προαγωγή Υγείας** του Τμήματος **Δημόσιας και Κοινωνικής 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 τις 31/12/2024 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.*

Η Δηλούσα
Μηνά Αναστασία



*** Ονοματεπώνυμο /Ιδιότητα**
Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα (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/wpcontent/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

Κεφάλαιο 1ο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»	4
1.1 Πρόδρομες εκπαιδευτικές κινήσεις.....	4
1.2 Ορισμοί Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Αειφόρου Ανάπτυξης.....	5
1.3 Σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Αειφόρου Ανάπτυξης.....	7
1.4 Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Αειφόρου Ανάπτυξης.....	8
1.5 Όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	10
Κεφάλαιο 2ο «Ετερότητα».....	14
2.1 Η έννοια της Ετερότητας.....	14
2.2 Η Ετερότητα στη σχολική μονάδα-εκπαίδευση.....	16
2.3 Ετερότητες και ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων - από την πλευρά των μικρών παιδιών....	19
2.4 Ετερότητες ως προς το φύλο.....	21
Κεφάλαιο 3ο «Το Παιχνίδι».....	24
3.1 Η έννοια του ομαδικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία	24
3.2 Η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού	27
3.3 Το περιβαλλοντικό παιχνίδι.....	30
3.4 Παιχνίδι και φύλο	31
Κεφάλαιο 4ο «Μεθοδολογία έρευνας»	34
4.1 Σκοπός και Στόχοι έρευνας.....	34
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	34
4.3 Σημασία και Πρωτοτυπία έρευνας.....	35
4.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας.....	35
4.5 Ερευνητικό εργαλείο.....	35
4.6 Ερευνητικές υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα.....	36
4.7 Μέσα συλλογής δεδομένων	37
4.8 Περιγραφή δείγματος.....	37
4.9 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	37
4.10 Ανάλυση αποτελεσμάτων	38
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	46
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	48
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	59

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα από το παιχνίδι το οποίο βασίζεται σε μια πολύμορφη διαδικασία, τα παιδιά υπηρετούν τους κανόνες, εκφράζουν τις ιδέες τους και είναι πρόθυμα να είναι ενεργά μέλη, ώστε να επικοινωνούν και ν' απολαμβάνουν σημαντικά συναισθηματικά οφέλη για άτομα και καταστάσεις (Lam,2018).

Πρωταρχικός στόχος αυτής της μελέτης, είναι να η εξέταση της επιρροής της ομαδικής διάδρασης, μέσω δραστηριοτήτων που αφυπνίζουν την ενσυναίσθηση απέναντι στον φυσικό κόσμο και κατά πόσο είναι αποδοτική και λειτουργική ανάμεσα σε παιδιά προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας, στον χώρο του νηπιαγωγείου. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, αναλύεται αρχικά η έννοια της ετερότητας μέσα στη σχολική κοινότητα και στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο παιχνίδι, την ομαδικότητα και την σύνδεσή τους με διαφορετική ηλικία των παιδιών και το φύλο του. Στη συνέχεια, δίνεται ιδιαίτερο βάρος στις ομαδικές δραστηριότητες που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον και στην σημαντικότητά του στην μαθησιακή προσέγγιση, όσο και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής επαφής μεταξύ των ετερόφυλων ομάδων. Ενώ εξετάζεται λεπτομερώς και η συσχέτιση μεταξύ των ενεργειών που συνδέονται με τον φυσικό κόσμο και των ενεργειών που συνδέονται με τις ετερόφυλες και ομόφυλες ομάδες. Παρακάτω αναλύεται η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι στόχοι της και η αλληλοσύνδεση της με την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις στερεοτυπικές αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τον διαχωρισμό των παιχνιδιών και πως αυτές επιδρούν στον κοινωνικοσυναισθηματικό ψυχισμό και στην εξέλιξη χαρακτήρα του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντικό παιχνίδι, ετερότητα, στερεότυπα, ομαδικότητα

ABSTRACT

Through play, which is based on a multiform process, children serve the rules, express their ideas and are willing to be active members, to communicate and enjoy important emotional benefits for people and situations (Lam, 2018).

The primary objective of this study is to examine the influence of group interaction, through activities that awaken empathy towards the natural world and how efficient and functional it is among preschool and toddler age children, in the kindergarten setting. In order to achieve this goal, the concept of otherness within the school community is first analyzed and then reference is made to play, teamwork and their connection with children of different ages and gender. Then, special emphasis is given to group activities related to the natural environment and its importance in the learning approach, as well as to the strengthening of social contact between heterosexual groups. Meanwhile the correlation between the energies associated with the natural world and the energies associated with heterosexual and homosexual groups is also examined in detail.

Below the concept of environmental education, its goals and its interconnection with pre - school education and training is analyzed. Particular emphasis is placed on the stereotypical perceptions of parents regarding the separation of toys and how they affect the child's socio - emotional psyche and character development.

Key words: environmental play, otherness, stereotypes, teamwork

Ευχαριστίες

Πολλά άτομα βοήθησαν στην διεκπεραίωση αυτής της εργασίας και τους οφείλω ένα ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου.

Πρώτο από όλους θα αναφέρω την κυρία Σκαναβή Κωνσταντίνα, PHD καθηγήτρια Ερευνήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Δημόσιας υγείας , η οποία υπήρξε συνοδοιπόρος σε όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ. Ανδρομάχη Μπούνα Βάϊλα που με στήριξε, με καθοδήγησε και με ενθάρρυνε τις στιγμές που το είχα ανάγκη. Η επιστημονική της εμπειρία, οι εποικοδομητικές συμβουλές ,η γόνιμη κριτική της συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας. Με τη στάση της ενίσχυσε τη διατήρηση του αρχικού ενδιαφέροντος μου για μάθηση.

Μεγάλο ευχαριστώ και στο σύζυγό μου Κωνσταντίνο για την υπομονή, την ουσιαστική βοήθεια και την πολύπλευρη στήριξη του, καθώς και την κόρη μου Μαρία - Άννα για την υπομονή της κάθε φορά που δεν της αφιέρωνα τον απαραίτητο χρόνο .

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω στην συνάδελφο και φίλη μου Αφροδίτη Κατσάρη για την πολύτιμη βοήθεια και συμπαράστασής της.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις δεξιότητες της περιβαλλοντικής επικοινωνίας. Η περιβαλλοντική επικοινωνία είναι αυτή που διασφαλίζει την λήψη κατάλληλων αποφάσεων και νομοθεσιών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Σύμφωνα με την OECD (1999), υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επικοινωνίας και της τυπικής εκπαίδευσης.

Το ομαδικό περιβαλλοντικό παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ενσυναίσθηση του παιδιού απέναντι στον φυσικό κόσμο, καθώς και απέναντι στην συνδιαλλαγή του με τους συνομηλίκους του. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στα σχολεία (UNESCO 2018).

Ταυτόχρονα με την περιβαλλοντική ενσυναίσθηση, εγείρεται και το ερώτημα της ανάγκης ανάδειξης στρατηγικών για την εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων των φύλων, των οποίων οι «ρίζες» εδραιώνονται ήδη από τη νηπιακή ηλικία. (UN Women, 2018). Είναι προφανής η ανάγκη αναζήτησης νέων στρατηγικών για το σκοπό αυτό.

Αυτά τα δυο επερχόμενα ζητήματα αποτελούν θέμα συζήτησης όλων των αναπτυσσόμενων χωρών και διακατέχουν μια ξεχωριστή μέρα στη διάρκεια του χρόνου. Ποιο συγκεκριμένα υπάρχει η παγκόσμια ημέρα γυναίκας στις 8 Μαρτίου και η Ημέρα Περιβάλλοντος στις 5 Ιουνίου. Αυτές οι δυο μέρες έχουν αποτελέσει τον πυλώνα σημαντικών αλλαγών στην τάξη πραγμάτων, τόσο σε περιβαλλοντικά θέματα όσο και στην διεκδίκηση σημαντικών δικαιωμάτων και ισότητας των γυναικών όπου κατακτήθηκαν μέσα από φεμινιστικούς αγώνες και διεκδικήθηκαν νόμιμα δικαιώματα που ως τότε θεωρούνταν ταμπού.

Η παρούσα εργασία εμβαθύνει σε κοινωνικά ζητήματα, όπου συχνά “χαρακτηρίζονται” κοινωνικές αποκλίσεις, ενώ παράλληλα εξετάζει και τη θετική επιρροή του ομαδικού περιβαλλοντικού παιχνιδιού και πως αυτή μπορεί να συμβάλλει στην εξάλειψη των κοινωνικών στερεοτύπων γύρω από τη συνδιαλλαγή των έμφυλων ομάδων. Το σχολείο αποτελεί την «μικροοικογένεια» των παιδιών και την τροφό κοινωνικών αξιών και αποδεκτών συμπεριφορών, που θ’ αποτελέσουν ηθικό γνώμονα για μια ομαλή διαβίωση. Γενικότερα τα κοινωνικά στερεότυπα μεταξύ των φύλων, είναι εδραιωμένα εδώ και πολλές γενιές και εμπλουτίζονται κάθε φορά με νέους «οπαδούς», καθώς αποτελούν πλέον «κληρονομιά» η οποία πρέπει να μεταλαμπαδευτεί από γενιά σε γενιά.

Ο ορισμός των έμφυλων παιχνιδιών, ορίζεται ήδη από την προσχολική ζωή του παιδιού. Η μελέτη έχει αναδείξει ποικίλα χαρακτηριστικά τα οποία ορίζουν το παιχνίδι τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών σε σχέση με τον τρόπο διαχείρισης των ομαδικών παιχνιδιών. (Colwell & Linsley, 2005 ; Rose & Smith, 2018).

Όταν είμαστε μέλη μιας ομάδας ενισχύουμε και ενδυναμώνουμε όλα τα θετικά χαρακτηριστικά της και παράλληλα αναδεικνύουμε τα αδύναμα χαρακτηριστικά των άλλων ομάδων. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μέσω των προκαταλήψεων που αντιπροσωπεύουν μια ομάδα, λόγω των παρωχημένων αντιλήψεων, μπορεί να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά για μια ομάδα και τα ποικίλα αισθήματα που δημιουργούν, να προέρχονται από μια παγιωμένη ιδεολογία πραγμάτων η οποία μεταλαμπαδεύεται από γενιά σε γενιά και υιοθετεί τα σύγχρονα πρότυπα της κάθε εποχής. (Zick,1991 οπ. αναφ. Στο Πανταζής,2015).

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να αποδείξει τα οφέλη του ομαδικού περιβαλλοντικού παιχνιδιού και πως αυτό συμβάλλει στην κατάρρευση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στην αναδιαμόρφωση των σχέσεων των έμφυλων ζευγαριών. Για να μπορέσει να κατανοηθεί εμπειριστατωμένα το πρόβλημα της επιρροής των κοινωνικών στερεοτύπων στον ψυχισμό του παιδιού, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον καταλυτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το κομμάτι της διαχείρισής τους.

Τέλος, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε δραστηριότητες και ομαδικά παιχνίδια που θα ανακατευθύνουν τις έμφυλες κοινωνικές συνδιαλλαγές των παιδιών. Ενώ θα διερευνηθεί και θα παρουσιαστεί και η ψυχική και συναισθηματική ματαίωση που υφίσταται το παιδί λόγω της επιβολής των κοινωνικών προτύπων τα οποία είναι αποδεκτά και το «συντροφεύουν», σε όλη την ενήλική του πορεία. Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, διεξάγεται το ερευνητικό κομμάτι σύμφωνα με το οποίο υποδομούνται όλες οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από τη σύμπραξη των ετερόφυλων ομάδων και των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που έχουν αποδοθεί τόσο σε ομαδικά παιχνίδια όσο και σε παιχνίδια μίμησης ρόλων.

Για να επιτευχθεί η αποδόμηση αυτή χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία ανταποκρίνονται στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας, τα οποία καλούνται να τα απαντήσουν. Στόχος των ερωτηματολογίων είναι η συλλογή πληροφοριών οι οποίες θα μας δώσουν, μια ποιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετική με την επίδραση των στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι στο ετερόφυλο ομαδικό περιβαλλοντικό παιχνίδι και η επίδραση αυτών στην ψυχοκοινωνικουναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Κεφάλαιο 1ο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»

1.1 Πρόδρομες εκπαιδευτικές κινήσεις

Η UNESCO στην διακήρυξη για το περιβάλλον τονίζει ότι η κακομεταχείριση του περιβάλλοντος απορρέει από την απρονοησία του ανθρώπου απέναντι σε αυτό και αντικατοπτρίζει την κατακεραύνωση των αξιών στις σύγχρονες κοινωνίες (UNESCO . Series, No 13,1985).

Αυτή η νέα κοινωνικοπολιτισμική καθεστηκία και η αντίληψη του μεγέθους καταστροφής που προκλήθηκε, γέννησε την ανάγκη για την διάπλαση νέων συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον. Η καλύτερευση της αποφαιτικής κατάστασης έγκειται στην περιβαλλοντική αφύπνιση των πολιτών, αναλογιζόμενοι τις πιθανές ενέργειες τους για τη σωστή διαχείριση του περιβάλλοντος ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός.

Επιπρόσθετα με την αύξηση των προβλημάτων και την διάπλαση ενός ακατάλληλου περιβάλλοντος, τόσο για την ανθρώπινη ύπαρξη, όσο και για τη διατήρηση της ζωής και άλλων ειδών, οι συνυφασμένες με το περιβάλλον γνώσεις, συμπεριφορές και ενέργειες, είναι υψίστης σημασίας.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από την έναρξή της μέχρι και σήμερα έχει μια πολυετή πορεία, με το ξεκίνημα των εκπαιδευτικών κινήσεων που χαρακτηρίζονται ως γενάρχες της μέχρι τώρα αειφόρου ανάπτυξης, η οποία προσπάθησε να φέρει εις πέρας τους στόχους που σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα της είχαν ανατεθεί (Αθανασάκης & Κουσούρης,1987).

Τα πιο σημαντικά εκπαιδευτικά κινήματα-γενάρχες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έγιναν γνωστά σε Αμερική και Ευρώπη. Εν συντομία ήταν:

Προοδευτική Κίνηση στην Εκπαίδευση που εμφανίστηκε μεταξύ του 20ου και του 21ου αιώνα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, με στόχο τη συσχέτιση της εκπαίδευσης με την κοινωνία, χωρίς να γίνεται κατανοητή η συσχέτιση της εκπαίδευσης με το περιβάλλον. Όμως παρατηρούμε, το περιεχόμενο, η μεθοδολογία και οι στόχοι της ενεργής επίδρασης, κατέχουν καίρια θέση, στην οποία πρέπει να αναφέρουμε ότι ο τρόπος που εξελίχθηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην ΕΑΑ, δεν ήταν γαλήνιος και χωρίς εντάσεις και αντιρρήσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η μεταβολή της ονομασίας της να μην είναι απόφαση των εκπαιδευτικών φορέων, αλλά διεθνών οργανισμών (Παπαδημητρίου 1998, Μανδρίκας 2015).

Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση επηρεάστηκε από αυτές τις πρόδρομες κινήσεις. Στη σύνοδο κορυφής στο Ρίο αναπροσαρμόστηκαν οι στόχοι της ΠΕ και εισήχθη ο όρος της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτή την συγκεκριμένη χρονική στιγμή στην Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης ολοκληρώνεται ο κύκλος της ΠΕ όπου παύει ο όρος της και εισέρχεται ο όρος της αειφόρου ανάπτυξης (Μπλιώνης,2008).

1.2 Ορισμοί Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Αειφόρου Ανάπτυξης.

Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εμφανίστηκε στην Αμερική και την Ευρώπη όχι με την ίδια προσέγγιση όπως αυτή που εδραιώθηκε στο τέλος (Παπαδημητρίου,1998). Η ανθρωπιστική τάση που κυριαρχεί τις δεκαετίες '60-'70 επιδρά στα συστήματα εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου,1998) και ανοίγει το δρόμο για την είσοδο του κινήματος της «νέας αγωγής», με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την βιωματική προσέγγιση, τα σχέδια εργασίας, τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα σε αυτή τη νέα εκπαιδευτική κατάσταση θέτονται οι βάσεις από διάφορα κυβερνητικά και εκπαιδευτικά σχήματα, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου,1998).

Ο πρώτος ορισμός για την ΠΕ διατυπώθηκε το 1970 στη Νεβάδα των ΗΠΑ και αναφέρει:

«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η προσέγγιση διερεύνησης και παραδοχής της σπουδαιότητάς της και της αποσαφήνισης εννοιών. Με αυτό τον τρόπο, θα επιτευχθεί η ενίσχυση ικανοτήτων και στάσεων, που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την αλληλοσύνδεση μεταξύ του ανθρώπου, του πολιτισμού και του φυσικού κόσμου. Όλο αυτό χρειάζεται μία φυσική διάδραση, ώστε να παρθούν ορθές αποφάσεις και να δημιουργηθεί ένα θεμιτό “μοντέλο” συμπεριφοράς, ώστε και ο ίδιος ο άνθρωπος να είναι ικανός ν' αναγνωρίζει και να επιλύει εμπόδια και δυσκολίες που προκύπτουν στον φυσικό κόσμο. (IUCN 1977, Γεωργόπουλος-Τσαλίκη 1993, Καλαϊτζίδης-Ουζούνης2000,Μανδρίκας 2015).

Ακολούθησε ο ορισμός στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης: «Η ΠΕ είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση, ο στόχος της οποίας είναι η δημιουργία ανθρώπων με περιβαλλοντική ενσυναίσθηση, με όραμα. Ικανούς ν' αντιληφθούν την αναγκαιότητα της συνύπαρξης του φυσικού κόσμου με τον “δικό” μας κόσμο, την αναγνώριση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και την σωστή διαχείριση και επίλυση αυτών.(Φύκαρης 1998)

Ο γνωστότερος όμως και ευρύτερα διαδεδομένος ορισμός θεωρείται αυτός που προτάθηκε το 1977 στη Διάσκεψη της Τιφλίδας:

«Η ΠΕ συμβάλλει στην κατανόηση της αλληλοεξαρτώμενης κοινωνικοοικονομικής σχέσης, μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών». Δίνει την ευκαιρία σε κάθε έναν πολίτη ξεχωριστά ν' αποκτήσει γνωσιακό περιβαλλοντικό υπόβαθρο, ικανό ν' αποτελέσει την βάση της ενσυναίσθησης, απέναντι σε προβλήματα του φυσικού κόσμου. Παράλληλα, αυτό δημιουργεί μία νέα τάξη πραγμάτων, κοινωνιών, πολιτών, που σέβεται τον φυσικό κόσμο».(UNESCO 1977, Γεωργόπουλος –Τσαλίκη 1993, Καλαϊτζίδης- Ουζούνης 2000, Μανδρίκας 2015)

Ο ορισμός για την αειφόρο ανάπτυξη δόθηκε στο κείμενο της Διεθνούς Επιτροπής για τον φυσικό κόσμο και την πρόοδο που τιτλοφορείται « Το Κοινό μας Μέλλον» ως εξής: « Το τωρινό προοδευτικό μοντέλο εκπλήρωσης προσωπικών επιθυμιών της παρούσας κοινωνίας, συμβάλλει στην απρονοησία της δυνατότητας εκπλήρωσης

επιθυμιών, στις μελλοντικές “κοινωνίες, διαμέσου των δυνατοτήτων τους”».(Our Common Future/ Brundtland Report, WCED, 1987). Από τον ορισμό αυτό προέκυψε και η ανάγκη για εκπαίδευση σχετική τόσο με τον φυσικό κόσμο όσο και με την ανάπτυξη.

Ουσιαστικά αρχίζει η συζήτηση και ο απολογισμός των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της ΠΕ και η σχετική κριτική τους καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η ΠΕ δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα παρά τις αισιόδοξες αρχικές προσδοκίες.

Το 1991 έπειτα από αντιδράσεις που προκάλεσε ο νέος ορισμός δίνεται από το IUCN, τη UNEP το WWF ένας άλλος : «Αειφόρος Ανάπτυξη είναι η ποιοτική καλύτερευση της διαβίωσης, σεβόμενοι πάντα τις δυνατότητες των οικοσυστημάτων που συμβάλλουν στη διατήρηση της ζωής » διευκρινίζοντας τη σύγχυση που είχε προκληθεί από την ταύτιση των όρων «αειφόρος ανάπτυξη» και «αειφόρος αύξηση και χρήση».(Μπλιώνης, 2009)

Με βάση τα λεγόμενα των Καλαϊτζίδη και Ουζούνη η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (βιωσιμότητα) ορίζεται «ως μια δια βίου εκπαιδευτική προσέγγιση που συμβάλλει στη δημιουργία ενημερωμένων και ενεργών πολιτών, οι οποίοι έχουν αποκτήσει ικανότητες επίλυσης δυσμενών συνθηκών, ακαδημαϊκή κατάρτιση, κοινωνική αγωγή και ενσωμάτωση, έτσι ώστε να συμμετέχουν σε υπεύθυνες ατομικές και ομαδικές ενέργειες. Αυτές οι ενέργειες θα συνεργήσουν ώστε στο μέλλον να διασφαλιστεί ένας υγιής φυσικός κόσμος και μια οικονομική ευμάρεια» (Καλαϊτζίδης&Ουζούνης, 2000), ορισμός που διατυπώθηκε στο πρόγραμμα του Προεδρικού Συμβουλίου για τη Βιώσιμη (Αειφόρο) Ανάπτυξη των ΗΠΑ.

Οι πιο πρόσφατοι ορισμοί δόθηκαν στο Παρίσι από την UNESCO 2012 «Αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που περιλαμβάνει πληθυσμούς, χλωρίδα και πανίδα, φυσικούς πόρους και η οποία εξετάζει συνολικά τις ανησυχίες για θέματα, όπως η αντιμετώπιση της ανέχειας, η ισότητα των δύο φύλων, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δωρεάν παιδεία για όλους, η υγεία, η ανθρώπινη ασφάλεια και ο διαπολιτισμικός διάλογος. Η ΕΑΑ έχει σκοπό να βοηθήσει τα άτομα να αναπτύξουν στάσεις, ικανότητες και γνώσεις για να λαμβάνουν θεμιτά ορθές αποφάσεις προς το ατομικό και συλλογικό όφελος τώρα και στο μέλλον, και για να ενεργούν βάσει αυτών των αποφάσεων.»

Παρά τις αντίθετες απόψεις κοινό σημείο όλων των αναλύσεων και βασικό θέμα συζήτησης είναι η πρόοδος να πραγματοποιείται με βάση τη σκέψη και διατήρηση ενός υγιούς περιβάλλοντος, να συμβαδίζει και με την κοινωνική δικαιοσύνη, τη δίκαιη κατανομή πλούτου, τη δημοκρατία. Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέρθηκαν η άνοδος της οικονομίας, που είχε ως στόχο κατά βάση στην ανάπτυξη των οικονομικών δεικτών δίχως να υπολογίζει τις δυνάμεις του φυσικού περιβάλλοντος και των κοινωνικών συστημάτων, μπαίνει σε διαδικασία διαμόρφωσης μέσα στο τρίπτυχο περιβάλλον -κοινωνία- οικονομία , προκειμένου να γίνει αειφόρος.

1.3 Σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Αειφόρου Ανάπτυξης.

«Με βάση τις αναφορές της Λαράκου - Φλογαΐτη έχουν έρθει στο φως τέσσερις προσεγγίσεις:

- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση περιλαμβάνει και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
- Η Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης εμπεριέχει και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
- Η ΠΕ και η Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης έχουν κοινά χαρακτηριστικά, αλλά προσβέβουν διαφορετικές προσεγγίσεις
- Η Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης είναι μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «(Λιαράκου - φλογαΐτη,2007, σ.239-258)».

Πολλοί ήταν εκείνοι που προσπάθησαν να κατανοήσουν την σχέση της «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» με την «Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης», εκφράζοντας διάφορες απόψεις. Είναι σημαντικό ν'αναφερθεί η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της Αειφόρου Ανάπτυξης, πως είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο διαπλάθεται με βάση τις κοινωνικοπεριβαλλοντικές συνθήκες. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναδιαμορφώνεται, εμπλουτίζεται με νέες ιδέες και δράσεις, ώστε να προσφέρει λύσεις σε δυσμενείς καταστάσεις, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο κόσμος. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι στην Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης εντάσσονται και έννοιες της Δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιών, που αποτελούν τον βασικό πυρήνα του ορισμού της αειφορίας (Fien 1997,1998).

Μια ακόμη σημαντική πεποίθηση η οποία διατυπώνεται από την Δανό Breiting, θα μας επιβεβαιώσει τα παραπάνω λεγόμενα. Η άποψή του ήταν « δεν είναι εφικτό να αποδεχτούμε οποιαδήποτε αντίληψη της ΠΕ που να μην αποτελεί ταυτόχρονα και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Breiting 2000, στο Λιαράκου - Φλογαΐτη,2007).

Ήδη από το μακρινό 1970, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμπεριείχε την ιδεολογία της αειφορίας, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στον όρο της, αλλά περικλείει όλες τις αρχές που την διέπουν, όπως τις σχέσεις με την οικονομία, τις κοινωνικές εκτάσεις που λαμβάνουν χώρα, λόγω των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η Sauve (1999), περιλαμβάνει τον πυρήνα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που είναι η αναδιάρθρωση των ανθρωπίνων σχέσεων, των κοινωνικών ομάδων αλλά και του ίδιου του περιβάλλοντος. Η ΕΑΑ με βάση την οριοθέτησή της επεκτείνει το περιεχόμενο και μελετά σε βάθος τις εξαρτήσεις που παρουσιάζουν οι παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται η κοινωνική βούληση.

1.4 Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Αειφόρου Ανάπτυξης.

Ο στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως αναγράφεται στο βασικό κείμενο της «χάρτας του Βελιγραδίου» (UNESCO,1975), εν συντομία αναφέρει:

Στόχος της ΠΕ είναι να αφυπνίσει τον πληθυσμό, έτσι ώστε να είναι πιο ευαισθητοποιημένος ως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα και ο οποίος θα κατακτήσει γνώσεις, ικανότητες, κίνητρα και έχοντας το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης και συλλογικότητας, να μπορεί να επιλύσει και να προβλέψει πιθανά περιβαλλοντικά προβλήματα.

Έχοντας λάβει υπόψιν τον βασικό σκοπό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθορίστηκαν και κάποιοι βασικοί στόχοι:

Συνειδητοποίηση: να μπορέσουν τα άτομα να αποκτήσουν συλλογική ευθύνη και ευαισθητοποίηση απέναντι στο περιβάλλον και τα προβλήματά του.

Γνώση: Δίνει το έναυσμα, ώστε να κατακτήσουν περισσότερες γνώσεις, ώστε να μπορούν να συνδεθούν με τον φυσικό κόσμο και να κατανοήσουν τις ανάγκες του.

Στάσεις: ν'αποτελέσει τον πυλώνα διατήρησης ηθικών στάσεων και διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων, απέναντι στον φυσικό κόσμο.

Ικανότητες αξιολόγησης: να μπορέσουν όλες οι κοινωνικές ομάδες να αναπτύξουν ικανότητες, λαμβάνοντας πάντα υπόψιν όλες τις παραμέτρους, να αξιολογούν περιβαλλοντικά μέτρα και εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς πυρήνες.

Συμμετοχή: να δημιουργήσει στον πληθυσμό το αίσθημα της υπευθυνότητας ώστε να δημιουργήσει την ανάγκη του ατόμου να έχει ενεργό συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων (UNESCO 1975, Παπαδημητρίου 1998, Μαρακάτος 2012).

Μετά το πέρας της διαβούλευσης στο Ρίο το 2012, όπου ενέκριναν ομόφωνα τους σκοπούς της αειφόρου ανάπτυξης μέχρι το 2030, συμπεριλαμβάνονται και επιπρόσθετοι στόχοι.

Οι στόχοι που θέλει να πετύχει ο ΟΗΕ είναι οι ακόλουθοι:

Μηδενική φτώχεια για την εξασφάλιση μίας ποιοτικής ζωής και καθημερινότητας.

Μηδενική πείνα, με εμπλουτισμό της γεωργίας και της διατροφής, ώστε να εξαλειφθεί η πείνα.

Καλή υγεία και ευημερία, με πρόσβαση στις υγειονομικές υπηρεσίες και σωστό βιοτικό επίπεδο για όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Ποιοτική εκπαίδευση, ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση που δίνει την ευκαιρία της δια βίου μάθησης.

Ισότητα φύλων με τη χειραφέτηση των γυναικών και τη διάκρισή τους.

Καθαρό νερό: προσβάσιμο νερό για όλους και εγκαταστάσεις υγειονομικού χαρακτήρα για όλους.

Φθινή και καθαρή ενέργεια: πρόσβαση σε αξιόπιστες πηγές ενέργειας.

Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη: για όλους με καλυτέρευση του βιοτικού επιπέδου.

Βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές: προώθηση βιώσιμης εκβιομηχάνισης και βιώσιμη ανάπτυξη.

Λιγότερες ανισότητες : ανάμεσα στα κράτη και εντός αυτών.

Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες: που θα είναι ασφαλείς και με αυξημένο βιοτικό επίπεδο.

Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή: για επάρκεια ενέργειας.

Δράση για το κλίμα: ενίσχυση συλλογικότητας για εξάλειψη του φαινομένου.

Διατήρηση της θαλάσσιας ζωής: αειφόρο χρήση αυτής.

Διασφάλιση των οικοσυστημάτων στη στεριά: εξασφάλιση της βιώσιμης διαχείρισης των δασών, καταπολεμώντας την απερήμωση και αποκατάσταση της βιοποικιλότητας.

Ειρήνη, Δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί :προβολή ειρηνικών κοινωνιών, χωρίς αποκλεισμούς και την θεμελίωση τελέσφορων θεσμών.

Συνεργασία για τους στόχους: συνεργασία μεταξύ κυβερνήσεων και κοινωνίας, βασισμένη σε αξίες και όραμα για ένα κοινό στόχο.

Η μελέτη των παραπάνω στόχων καλύπτει όλο το πλαίσιο των ζητημάτων (κοινωνικών και περιβαλλοντικών) που αφορούν τη σύγχρονη κοινωνία και αποσαφήνισαν τις πραγματικές όψεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που στοχεύουν στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με αυτό.

1.5 Όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Υπήρξαν τρεις απόψεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση:

Εκπαίδευση που συνδέεται με το περιβάλλον, η οποία περιέχει γνώσεις που αφορούν τον φυσικό κόσμο και τις δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει το άτομο μέσα σε αυτόν, καθώς και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων για την σωστή διαχείριση αυτών. Εδώ το περιβάλλον αποτελεί πηγή γνώσης και εκπαίδευσης.

Εκπαίδευση μέσα από τον φυσικό κόσμο. Ο φυσικός κόσμος χρησιμοποιείται ως εργαλείο της γνώσης και της ενίσχυσης των ικανοτήτων, καθώς υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον όπου λαμβάνουν χώρα δραστηριότητες. Έτσι επιτυγχάνεται η παρότρυνση για την πρόληψη περιβαλλοντικών προβλημάτων και ενισχύεται το αίσθημα της συλλογικότητας και της ενσυναίσθησης.

Εκπαίδευση για το περιβάλλον. Στοχεύει στην ευαισθητοποίηση του ανθρώπου και την παρότρυνσή του, ώστε να ενισχύσει το αίσθημα της ευθύνης, για την καλύτερη διαχείριση του περιβάλλοντος και την πρόληψη καταστροφών. Σε αυτή την περίπτωση το περιβάλλον θεωρείται σκοπός (Γεωργόπουλος - Τσαλίκη 1993, Παπαδημητρίου 1998, Μανδρίκας 2015).

Οι τρεις αυτές όψεις τη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αλληλοσυμπληρώνονται και αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μιας εκπαίδευσης που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και αποσαφηνίζουν το θεμιτό δεσμό του ανθρώπου με το περιβάλλον, όσο και του ανθρώπου μ' έναν «έτερο» (Palmer,1998).

Πολλοί ερευνητές, πιστεύουν ότι η ετερότητα είναι “δημιούργημα” του ίδιου του ανθρώπου, καθώς αυτός μέσω των αντιλήψεων και των πεποιθήσεών του, την έχει δημιουργήσει έχοντας εδραιώσει συγκεκριμένες αντιλήψεις και πρότυπα στον πυρήνα της ίδιας της οικογένειας, αλλά και στην ίδια την κοινωνία.

Πολλές φορές οι άνθρωποι που τυχαίνει να έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά, πιθανότατα ν'αντιμετωπίζουν τον «έτερο» με κακεντρέχεια, η οποία μπορεί να δημιουργήσει κοινωνικό αποκλεισμό. Ακόμα και στην δημιουργία και την εδραίωση μη αποδεκτών κοινωνικών στερεοτύπων, οι οποίες πολλές φορές επηρεάζουν την διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού. (Γκόβαρης ,2004).

Έτσι μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν ν' αλληλοεπιδράσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Παράλληλα καταφέρνουν ν'αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, την αποδοχή της διαφορετικότητας και να μεταλαμπαδεύσουν δίκαιες αντιλήψεις, ώστε να εξαλειφθεί κάθε είδους μορφή ετερότητας.

Μέσα από το ομαδικό περιβαλλοντικό παιχνίδι, όλα τα παιδιά, αναγνωρίζουν τόσο τα χαρακτηριστικά του εαυτού τους όσο και τα χαρακτηριστικά των συνομηλίκων τους. Μέσα από αυτό , το ίδιο το παιδί μαθαίνει τα όριά του, τον τρόπο που διαχειρίζεται τις ψυχοσυναισθηματικές διακυμάνσεις του, τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τους

συνομηλικούς του. Αποτελεί πρωτεύοντα ρόλο στο ίδιο το παιδί να συνυπάρξει με άλλα παιδιά στο κομμάτι του παιχνιδιού, καθώς αισθάνεται την ανάγκη για συντροφικότητα. Παράλληλα, αυτή η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συνομηλικούς του, βοηθάει το ίδιο το παιδί να αισθάνεται ότι είναι μέλος μιας ομάδας και ότι είναι αποδεκτό από αυτήν. Άρα ικανοποιείται και το αίσθημα της ελευθερίας του.(Pellegrini,1985)

Είναι αξιόπαινο γεγονός ότι τα παιδιά πάντα βρίσκουν τρόπους και μέρη, ώστε να παίζουν τα παιχνίδια με όποιον τρόπο επιθυμούν χρησιμοποιώντας αντικείμενα στον ήδη υπάρχον περίγυρο. Παράλληλα μέσω του παιχνιδιού ενισχύεται το αίσθημα της συλλογικότητας. Μέσα λοιπόν από το ομαδικό περιβαλλοντικό παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται συναισθήματα και καταστάσεις, να χτίζουν δεσμούς με τους συνομηλικούς τους και να σέβονται τις γνώμες και τις επιλογές των άλλων (Pellegrini,1985).

Σημαντικό ρόλο στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, αποτελεί το ομαδικό περιβαλλοντικό παιχνίδι, κυρίως γιατί παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να πειραματιστεί με τα όριά του, καθώς πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένους κανόνες, οι οποίοι δεν επιδέχονται καμία τροποποίηση. Εξίσου σημαντικό στοιχείο, αποτελεί η ανάγκη ενός παιδιού να ικανοποιήσει την επιθυμία της νίκης, η οποία πηγάζει από την θέληση του για διάκριση σε σχέση με τους άλλους (Huizinga,1968).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ομαδικό περιβαλλοντικό παιχνίδι βοηθά το παιδί να συγκροτήσει έναν πιο συμπληρωμένο κοινωνικό ρόλο που διακατέχεται από κανόνες, το οποίο το βοηθάει να δομήσει καλύτερα τον εαυτό του (Νόβα-Καλτσούνη,1996).

Ενίοτε το περιβαλλοντικό παιχνίδι, βοηθά τα παιδιά να συνυπάρξουν με άλλες ομάδες παιδιών και να υποστηρίζονται μεταξύ τους, όποτε αυτό είναι απαραίτητο. Τα ίδια τα παιδιά είναι συνοδοιπόροι, μέσα σε αυτόν τον μικρόκοσμο του παιχνιδιού και συμπορεύονται μαζί στην διαχείριση και την αποδοχή κανόνων και περιορισμών σε ένα παιχνίδι. Αυτό λειτουργεί θετικά στη μετέπειτα κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Καθώς μέσα από αυτή τη σύμπραξη υποδομείται η μοναχικότητα και έρχεται στην επιφάνεια η ανάγκη της συνύπαρξης με άλλους. (Πολυμενάκου - Παπακυριάκου,1984)

Εν κατακλείδι πολλά από τα ομαδικά περιβαλλοντικά παιχνίδια που καλούνται να παίξουν τα παιδιά, σχετίζονται με μια έντονη κινητική δραστηριότητα. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να καλλιεργήσει περαιτέρω τη δημιουργικότητά του. Παράλληλα με την δημιουργικότητα, υπάρχει και η αναγνώριση διάφορων συναισθημάτων. Κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού, ενισχύεται το θέλημα για υπεροχή απέναντι στην άλλη ομάδα, αλλά παράλληλα υπακούει και σε κανόνες. (Πολυμενάκου - Παπακυριάκου,1984)

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι μέσω του ομαδικού περιβαλλοντικού παιχνιδιού, τα παιδιά αυτορυθμίζονται, καθώς διαχειρίζονται ποικίλα συναισθήματα μέσα από διάφορες ψυχικές διακυμάνσεις που μπορούν να υποστούν κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Μέσω του περιβαλλοντικού παιχνιδιού τα παιδιά διδάσκονται την

αποδοχή και των σεβασμό των προτιμήσεων και των αναγκών των συνομηλίκων τους.

Σύμφωνα με τον Γκουγκουλή, & Κούρια, Α. (1999) αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ομαδικού περιβαλλοντικού παιχνιδιού, καθώς μέσα από αυτό τα παιδιά αλληλοεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους και τους βοηθάει να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς φιλίας. Επίσης, το σημαντικότερο εμπόδιο, που μπορεί να επιφέρει το ομαδικό παιχνίδι, είναι η ευκαιρία που προσφέρεται στο παιδί να γνωρίζει και να προστατεύει τόσο τα δικαιώματά του όσο και των συνομηλίκων του. Μέσα από αυτό καλλιεργείται η ψυχοσύνθεση ενός παιδιού και το παιδί μαθαίνει να βγαίνει αλώβητο μέσα από διάφορες καταστάσεις και επενδύοντας περισσότερο στη σχέση του με τους άλλους (Gunes,2011. Kocyigit et al.,2007)

Μια ακόμη μελέτη από την Andreson - Mc Namme(2010) υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται τα πράγματά τους και τις σκέψεις τους. Παράλληλα βιώνουν και μία ματαίωση, λόγω της τήρησης κανόνων, όμως αυτό τους βοηθάει για την κοινωνική τους ζωή, στην οποία, είναι αναγκαίο να εφαρμόζουν και να συμμορφώνονται με τους νόμους της κοινωνίας.

Σημαντικό εφόδιο που δίνεται στο παιδί, μέσα από το περιβαλλοντικό παιχνίδι, είναι η διαχείριση καταστάσεων και ο τρόπος επίλυσής τους. Αυτό κάνει ένα παιδί να αισθάνεται πιο δυνατό και συμβάλλει στην ολοκλήρωση της ψυχοσύνθεσης του. Σύμφωνα με τον Lengsted (1994), όπ. αναφ. Στο Santer και Griffiths,2007,μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά καλλιεργούν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπίσουν διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Ενώ παράλληλα αναπτύσσεται το αίσθημα της ενσυναίσθησης , καθώς μέσα από το μιμητικό παιχνίδι τα παιδιά, μπορούν να δούνε πράγματα και καταστάσεις μέσα από μια άλλη οπτική γωνία.

Η Αυγητίδου (2001), θεωρεί ότι το περιβαλλοντικό παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδη βάση στην συστηματοποίηση του χαρακτήρα ενός παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, το παιδί μπαίνει στη θέση του άλλου και αντιλαμβάνεται καλύτερα την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να αποτινάξει τις εγωκεντρικές συμπεριφορές του.

Το περιβαλλοντικό ομαδικό παιχνίδι αποτελεί έναν πυλώνα συνδιαλλαγής του παιδιού με συνομηλίκους αλλά και πολύτιμο αγωγό κοινωνικής ένταξης στο σύνολο (Παπαδογεωργάκη,2017).

Εν κατακλείδι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να αυτορυθμίζονται και να διαχειρίζονται ποικίλα προβλήματα και καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν. Ενώ παράλληλα μαθαίνουν να συνδιαλέγονται με τους άλλους (Buriss&Buriss,2011, Cooper,2015,Gill,2014,Perry&Branum,2009).

Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, είναι βασική προϋπόθεση, ώστε να υπάρξει μία ισορροπία μεταξύ του γυναικείου και του ανδρικού κόσμου (Capra, 1993). Με αυτή την παράμετρο, μπορεί κάποιος να μοιραστεί το όραμα για ένα φυλετικά ισότιμο κόσμο.

Έτσι μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, αναδιαμορφώνονται οι ετερόφυλες σχέσεις, αυτό σημαίνει ότι ουσιαστικά μαθαίνει κανείς να συνυπάρχει με τον άλλον μέσα στο ίδιο περιβάλλον. Ενώ παράλληλα μέσω του περιβαλλοντικού παιχνιδιού εκφράζουν πληθώρα συναισθημάτων, καθώς εκεί αισθάνονται ελεύθερα, χωρίς να αισθάνονται την πίεση της αποδοκιμασίας από τους γύρω τους και έτσι μαθαίνουν καλύτερα ν'αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να τ'αφουγκράζονται.(Hughes, 2010)

Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν και αισθάνονται την αρνητική επιρροή της ετερότητας στον ψυχισμό του συνομιλητή, μια αρνητική επιρροή, την οποία μπορεί να “αισθανθεί” και το ίδιο το περιβάλλον, λόγω υποτίμησης των πραγματικών αναγκών του.

Κεφάλαιο 2ο «Ετερότητα»

2.1 Η έννοια της Ετερότητας

Η ετερότητα “μεταφράζεται” γενικά ως η ανταλλαγή της ταυτότητας με έναν άλλον εαυτό, η κατάσταση της αποξένωσης από τον συνειδητό εαυτό. Πρόκειται για φιλοσοφικό όρο, ο οποίος δημιουργήθηκε από τον Emmanuel Levinas στην σειρά δοκιμίων του με τον τίτλο *Alterity and Transcendence* (1999). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε μετέπειτα στην ανθρωπολογία, στη μετά-αποικιοκρατική θεωρία και τη φεμινιστική κριτική (<http://www.fyloperdia.uoa.gr/index.php>). Η ετερότητα αναδεικνύει την μοναδικότητα και την διαφορετικότητα του κάθε μέλους μιας κοινωνίας.

Η δημιουργία της ταυτότητας είναι μια κατάσταση που παγιώνεται από τη γέννηση του ανθρώπου. Κάθε παιδί που γεννιέται έχει τη δική του κοινωνική - συλλογική ταυτότητα. Κατά τη διάρκεια της προόδου και του μεστώματός του, αναπτύσσονται και τα ατομικά του χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν και μια ετερότητα σχετικά με τον περίγυρό του. Όλο το φάσμα των επαφών, εμπειριών και γνωστικών ικανοτήτων που αποκτά το παιδί για τον κόσμο όπου μεγαλώνει πραγματοποιούνται λειτουργικά και αμοιβαία, με αποτέλεσμα να συνάπτει κοινωνικούς δεσμούς με τη βούλησή του, να είναι μέλος μιας ομάδας ενώ έχει ήδη συγκροτήσει την ένταξή του σε αυτή με βάση τα δικά του δεδομένα.

Σύμφωνα με αυτό όμως, δεν εννοείται πως θα έχει μόνο μια ταυτότητα και θα ανήκει σε μια μόνο ομάδα. Κάθε άτομο μπορεί να έχει πιο πολλές από μία ταυτότητες όπως και μπορεί να είναι μέλος περισσότερων από μία ομάδων, οι οποίες μπορεί να είναι ανομοιογενείς ή μία σε σχέση με την άλλη. Παραδείγματος χάριν ένας μαθητής μπορεί να πηγαίνει σχολείο αλλά και να μετέχει σε δραστηριότητες γυμναστικής, να μαθαίνει συγχρόνως μια ξένη γλώσσα και να ανήκει στην οικογένειά του (Cummins,2002).

Η σύσταση της ταυτότητας, που μπορεί να αλλάζει είναι αυτή μέσω της οποίας το άτομο, καθώς και μία ομάδα μπορεί να αυτοπροσδιοριστεί . Είναι και αυτή η οποία μέσα από την συνεχή αναδιαμόρφωσή της παρέχει γνώσεις για τα άτομα αλλά και τις ομάδες στις οποίες ανήκουν (Jenkins,2007).

Η δύναμη και η δημιουργία της ταυτότητας χαρακτηρίζεται από διαχρονικότητα και δύναται να αλλάζει συνεχώς σύμφωνα με τις ανάγκες που επιβάλλει η εποχή(Jenkins,2007).

Τα κοινωνικά περιβάλλοντα μεταβάλλονται, οι ιδέες και οι στάσεις διαφοροποιούνται και κάθε άτομο πρέπει να χτίσει την ταυτότητά του ατομικά ή συλλογικά πάντα έχοντας γνώση και επίγνωση των βιολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών καταβολών του. Η δημιουργία της ταυτότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ετερότητα η οποία την ωθεί να είναι διαφορετική από αυτήν με το κριτήριο της

διαβίωσης, των στάσεων και των συμπεριφορών που διαβιώνουν κάθε φορά τα μέλη και μπορεί να είναι θετικά προσκείμενα ή αρνητικά (Potter & Wetherell,2007).

Η συνεχόμενη ένταξή μας σε μια καινούργια ομάδα συνεπάγεται τη συγκρότηση μιας καινούργιας ταυτότητας η οποία θα εμπεριέχει παράλληλα την ετερότητά μας σχετικά με τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων με ανομοιογενή κριτήρια. Η πρόοδος της ταυτότητας δημιουργείται αναλογικά με τα γνωρίσματα της εκάστοτε ομάδας, που θ'αποτελείται από συνομιλήκους, την οικογένεια, το σχολείο. Το «εγώ» προϋποθέτει την παρουσία του «άλλου» και σε αυτή τη μεταλαμπάδευση είναι άμεσα εμπλεκόμενοι το «εμείς» και οι «άλλοι», οι διαφορετικοί όπου τα γνωρίσματά τους είναι άμεσα συνδεδεμένα με την ομάδα που είμαστε ενταγμένοι (Τσαούσης ,1999).

Η έννοια της ετερότητας αναφέρεται σε πολλά και διάφορα χαρακτηριστικά κοινωνικής και ατομικής φύσης αλλά και στάσεων και συμπεριφορών καθώς και φυσικών γνωρισμάτων. Το «εγώ» αντιπροσωπεύει την παρουσία του «άλλου», το «εμείς» εγκαθιδρύει την σημασία των «πολλών». Η ετερότητα η οποία γεννιέται από την ταυτότητα αναδίδει και προβάλλει την οντότητα και το χαρακτήρα η μία της άλλης (Cummins, 2002).

Οι συνεργατικοί δεσμοί αποδεικνύουν τον χαρακτήρα των ομάδων και των συμμετεχόντων τους. Η σημασία της ταυτότητας περιέχει ατομικά και κοινωνικά πεδία μέσω των οποίων μεταλαμπαδεύονται οι στάσεις και οι ιδεολογίες που αναφέρονται σε γνωρίσματα του «Εαυτού» και των «Άλλων». Αυτός ο κυκεώνας συσχετίζει συμπεριφορές της ζωής οι οποίες είναι καθοριστικές για τις σχέσεις των ανθρώπων δημιουργώντας στερεότυπα για τους υπολοίπους και για τη διαβίωσή τους (Δράγωνα, 2001).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στόχος της εκπαίδευσης σε ένα σχολείο είναι η “προσφορά” του στην δημιουργία και την απόκτηση ταυτοτήτων βασισμένες στον σεβασμό και την διαφορετικότητα των ενεργών μελών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης γίνεται αρωγός και αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα που προασπίζονται και αναδεικνύουν τις ίδιες ευκαιρίες των μετεχόντων των ομάδων.

Μέσα από την παραδοχή των ταυτοτήτων και το σεβασμό των ετεροτήτων σε ένα σχολικό περιβάλλον που το χαρακτηρίζει η δημοκρατία, προωθείται το άνοιγμα της εκπαίδευσης και το αίσθημα της αποδοχής των άλλων ώστε να ανταποκρίνονται στις διαπολιτισμικές αναγκαιότητες της σύγχρονης κοινωνίας (Καρακατσάνη,2004).

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παιδαγωγικής μεθόδου του Roger Cousinet, η οποία υποστηρίζει την «συνεργασία σε ομάδες». Μέσω αυτής της μεθόδου, τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται την ταυτότητα του άλλου, καθώς και να βιώνουν όλες τις εκφάνσεις μιας «κοινωνίας», η οποία τους δίνει την δυνατότητα της εκπαίδευσης και της βελτίωσης του εαυτού τους.

2.2 Η Ετερότητα στη σχολική μονάδα-εκπαίδευση

Στη νέα εποχή που ζούμε το σχολείο αντιμετωπίζει την πρόκληση της ανταπόκρισής του στις αναγκαιότητες της νέας εποχής, που είναι πολύ διαφορετικές σε σχέση με το παρελθόν. Η επανάσταση της τεχνολογίας σε συνάρτηση με την παγκοσμιοποιημένη οικονομικά και πολιτιστικά κοινωνία δημιουργούν συνεχώς μια διαφοροποιημένη ρεαλιστική οντότητα όπου έχουμε μεγάλη δυσκολία να ακολουθήσουμε.

Η εξέλιξη της εκπαίδευσης (Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ. (2016), η οποία εμπλέκεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής δύναται να δημιουργήσει όσο είναι δυνατό για τις δυνατότητες του ατόμου της νέας εποχής, ένα άτομο το οποίο μπαίνει σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς πολυπολιτισμικά, όπου βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της είναι η ικανότητα προσαρμογής. Προσαρμογή επίσης έχει ανάγκη και η σχολική κοινότητα, προκειμένου να ακολουθεί και να παρατηρεί τις μεταβολές που πραγματοποιούνται, ώστε να αναπτύσσει τα εξατομικευμένα χρονοδιαγράμματά της, δίχως να σταματήσει να στοχεύει στην εκπλήρωση των επιθυμιών των παιδιών, στην ανάδειξη των δεξιοτήτων τους και να πρεσβεύει την ένωση των πολιτισμών, τα ανθρώπινα ιδανικά και τις τοπικές παραδόσεις.

Η έννοια της Ετερότητας δεν ορίζεται ως κατωτερότητα παρά ένα σημείο το οποίο διακρίνει τους ανθρώπους από τους γύρω τους σχετικά με τα ιδιαίτερα γνώρισμα του χαρακτήρα και των δεξιοτήτων τους. Αναδεικνύει τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα του κάθε μέλους μιας κοινωνίας. Αυτή η διαφορετικότητα θα πρέπει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να αναπτύσσεται δημιουργικά και χωρίς διακρίσεις για όλα τα παιδιά, μέσα από τις απαραίτητες πρακτικές και μεθόδους μάθησης.

Οι μαθητές στο σχολικό μαθησιακό περιβάλλον διαφέρουν στον γνωστικό, ψυχολογικό και πολιτισμικό τομέα σε σχέση με το περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται και αλληλοεπιδρούν. Αρκετά παιδιά δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν στο έπακρο τα πλεονεκτήματά που τους παρέχονται στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς και γι' αυτό τον λόγο επιτάσσεται να χρησιμοποιούνται διαφορετικές μαθησιακές πρακτικές (Ευαγγέλου, Ο Κάντζου Α, (2007).

Μέσα από τη χρήση νέων εκπαιδευτικών εργαλείων για την ανάδειξη των γνωστικών ικανοτήτων και τη χρήση καινούργιων τεχνολογικών μεθόδων, η σχολική μονάδα μπορεί να αποκτήσει μεγαλύτερη ευελιξία ώστε να εξατομικεύει τις ανάγκες των παιδιών. Πάντα όμως για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η ετερότητα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού διότι η στάση του επηρεάζει άμεσα και τη στάση των μαθητών αλλά και των γονιών απέναντι στην διαφορετικότητα (Ευαγγέλλου, Κάντζου, 2007:12-16).

Για να διαφυλάξουμε την διαφορετικότητα, το διδακτικό έργο πρέπει να είναι συμπεριληπτικό δηλαδή να έχουν όλοι πρόσβαση, να συμμετέχουν και να παρίστανται σε αυτό. Το συμπεριληπτικό σχολείο φροντίζει ώστε κανένα παιδί να μην παρακωλύεται από τις εκπαιδευτικές δράσεις της τάξης ή να αισθάνεται “πολίτης δεύτερης κατηγορίας”.

Για να πραγματοποιηθεί αυτός ο σκοπός, το σχολείο θα πρέπει να προβάλλει την αναγκαιότητα της συμπερίληψης, να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών, και αν υπάρχει ανάγκη να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Αγγελίδης,2011).

Οι σχολικές μονάδες, θα πρέπει να θέτουν ως πρωτεύοντα στόχο, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του αλληλοσεβασμού και της κατανόησης μεταξύ των παιδιών. Γι' αυτό είναι αναγκαίο μέσω των δραστηριοτήτων, να δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα, ώστε όλοι οι μαθητές να συνυπάρχουν τόσο στο ελεγχόμενο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Παράλληλα θα πρέπει να θέτουν ως βασικό στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, αλλά και να αποτελέσουν τους “αγγελιοφόρους” θετικών αντιλήψεων για την εξάλειψη των απαρχαιωμένων κοινωνικών αντιλήψεων.

Αυτό μπορεί να λειτουργήσει μόνο μέσω της ενσυναίσθησης, δηλαδή όλοι οι εμπλεκόμενοι των σχολικών μονάδων (παιδιά και εκπαιδευτικοί), να προσπαθήσουν να μπουν στην θέση των μαθητών, στο πως αισθάνονται και ποιες είναι οι σκέψεις τους. Σε μία σύγχρονη κοινωνία, θα πρέπει να υπάρχουν σχολεία, τα οποία θα σέβονται όλες τις προσωπικότητες και την κάθε “διαφορετικότητα” του κάθε παιδιού και να εκπαιδεύονται κατάλληλα, ώστε μέσω των κατάλληλων μεθόδων να ενισχύσουν την συνύπαρξη των ετερόφυλων ζευγαριών.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, ανάλογα με το φύλο τους. Αυτές τις συμπεριφορές οι νηπιαγωγοί τις ανιχνεύουν, αλλά δεν επεμβαίνουν, απλά αρκούνται στο να τις καταδεικνύουν και να τις καταδικάζουν. Λόγω των λανθασμένων αντιλήψεων των νηπιαγωγών, εφαρμόζεται ένας συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης και συνδιαλλαγής με τα παιδιά (διαφορετικές για τ' αγόρια και για τα κορίτσια).

Άξιο λόγου είναι το γεγονός, ότι πολλές φορές οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί συγχαίρουν τα κορίτσια για την συνετή συμπεριφορά τους και τα θέτουν ως πρότυπο καλής συμπεριφοράς για τ' αγόρια. Από την άλλη πλευρά πιστεύουν ότι τ' αγόρια είναι πιο άτακτα και μη συνεργάσιμα και αποφασίζουν να τα τιμωρούν με πιο συχνή διάρκεια σε σχέση με τα κορίτσια. Πολλές φορές συγκρίνουν τ' αγόρια με τα κορίτσια και μεταλαμπαδεύουν μια παρωχημένη και πολλές φορές λανθασμένη εικόνα για τ' αγόρια (Jerbin, O' Leary, Kent, Tonich, 1973, Cherry, 1975).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι ίδιοι οι παιδαγωγοί στο νηπιαγωγείο εφιστούν περισσότερο την προσοχή τους και παρατηρούν τ' αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Τ' αγόρια τα παρατηρούν από μια πιο μακρινή σκοπιά, ενώ τα κορίτσια τα έχουν περισσότερο εξαρτημένα από τους παιδαγωγούς. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τ' αγόρια να έχουν αποκτήσει μια ανεξαρτησία και τα κορίτσια μία εξάρτηση από τους παιδαγωγούς. (Serbin. Et al 1973)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι κατά την διάρκεια μίας οργανωμένης δράσης, οι νηπιαγωγοί, βοηθούν ή ακόμη και ολοκληρώνουν εκείνες την δράση όταν τους ζητείται μία διευκρίνιση από τα κορίτσια. Σε αντίθετη περίπτωση όμως, όταν ζητείται διευκρίνιση από τ' αγόρια, οι νηπιαγωγοί θ' αρκεστούν μόνο στο να δώσουν πληθώρα πληροφοριών και επεξηγήσεων στα αγόρια. (Serbin et al 1975).

Ένα φλέγον ζήτημα που προκύπτει στα νηπιαγωγεία, είναι η καθοδήγηση των ίδιων των νηπιαγωγών ν' απασχολούνται τα παιδιά, με συγκεκριμένα παιχνίδια ανάλογα με το φύλο τους και να μην παρεκκλίνουν από αυτά.(Τζιανίνι- Μπελότι 1977). Ένα σύνθημα φαινόμενο που παρατηρείται στο σχολικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου, είναι ότι οι ίδιοι οι παιδαγωγοί βάζουν τα παιδιά να αμιλλώνται μεταξύ τους σε παιχνίδια νομιμοφροσύνης. Δια μέσου αυτών των παιχνιδιών επικροτούν ή αποδοκιμάζουν, ανάλογα με την ευόδωση του παιχνιδιού.

Συχνά οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν το επιφώνημα “Μπράβο!, Συγχαρητήρια!”, συνοδευόμενο με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης της ομάδας που κέρδισε σ' ένα παιχνίδι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ματαίωση των παιδιών της άλλης ομάδας και την κατακρεούργηση του όρου “ευγενής άμιλλα”. Με αυτό τον τρόπο τ' αγόρια και τα κορίτσια μαθαίνουν να είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους και να προσπαθούν να επιδεικνύουν την υπεροχή τους, διαγωνίζοντας παράλληλα τις στερεοτυπικές αντιλήψεις μεταξύ των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των δύο φύλων.

2.3 Ετερότητες και ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων - από την πλευρά των μικρών παιδιών.

Στη σημερινή εποχή σε διάφορα σχολεία σε περιοχές του εσωτερικού αλλά και του εξωτερικού, οι μαθητές δεν διδάσκονται τρόπους αποδοχής, σεβασμού και κατανόησης των ετεροτήτων στις ανθρώπινες σχέσεις, όπως επίσης ούτε και τρόπους αντίδρασης στις στάσεις και στις ατομικές διαφορές ενάντια σε αυτούς. Το μόνο που υπάρχει στην παρούσα εποχή είναι ο περιορισμός των ατόμων στο να διαβιώνουν και να αναπτύσσουν σχέσεις αμοιβαίας βοήθειας μεταξύ τους παρότι οι ικανότητες ανταλλαγής μηνυμάτων είναι ευρείες και έχει εξαλειφθεί το γεωγραφικό φάσμα μεταξύ τους. (Seefeldt,1989, έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου,2000:295).

Όλα τα άτομα έχουν ίδια ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία τους φέρνουν πιο κοντά , και τους οδηγούν στο να είναι μοναδικά. Οι διαφορές χωρίζουν τα άτομα με βάση την εθνική, θρησκευτική και κοινωνική τους καταγωγή. (Edwards, 1986, έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου,2000:295).

Υπάρχει η εκδοχή η οποία αναφέρει ότι για τους μικρούς μαθητές αυτά τα ατομικά γνωρίσματα είναι αβάσιμα και προκειμένου να αναλύσουν τις διαφορές, υπάρχει ανάγκη να καθοριστούν σε μεγαλύτερο βαθμό. (Furth,1980 έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου,2000:295-298). Μελέτες απέδειξαν πως από πολύ νεαρή ηλικία τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται μόνο το ίδιο και το διαφορετικό μεταξύ των ατόμων βάση των γνωρισμάτων της γλώσσας, του φύλου, του χρώματος (Seefeld,1989 έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου,2000:295-297), αλλά αφομοιώνουν και ότι έχουν αποκομίσει από το ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο.(Spencer, 1982:59-84,Katz,1983,Ramsey,1987).

Σύμφωνα με τους Derman - Sparks (1989), τα παιδιά από πολύ νεαρή ηλικία αντιλαμβάνονται πως οι έμφυλες διαφορές και οι δεξιότητες συνδέονται με την υπεροχή και τα οφέλη. Αξίζει να σημειωθεί πως οι αντιλήψεις των παιδιών για τα είδη της διαφορετικότητας τροποποιούνται αναλογικά με το περιβάλλον στο οποίο κοινωνικοποιούνται και τα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται, αλλά και τα ερεθισμάτα και παιχνίδια, με τα οποία έρχεται σε επαφή το παιδί (Phinney & Rotheram, 1987).

Είναι επιτακτική ανάγκη να γίνει σαφές ότι η αποδοχή των στερεοτυπικών αντιλήψεων που επιδεικνύουν συγκεκριμένα γνωρίσματα για τα δύο φύλα, επιφέρει αξιολογες παρατηρήσεις. Έχει παρατηρηθεί ότι πλήθος αγοριών ενστερνίζονται υποτιμητικές συμπεριφορές απέναντι στα κορίτσια και καθ' όλη την διάρκεια της διαβίωσής τους, επιλέγουν ν' ασχολούνται με πράγματα που είναι κοινωνικά "σώφρον" για την οικογένεια, αλλά και για τις κοινωνικές συναναστροφές τους.(Brown,1956 Minuchin 1965).

Δυστυχώς, η ύπαρξη της διαφορετικότητας δεν είναι συνυφασμένη με την αποδοχή. Σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία χαρακτηριστικών αντιμετωπίζονται πολλές φορές με καχυποψία και απέχθεια. Λόγω της αλλαγής των ρυθμών της ζωής, τα παιδιά συναναστρέφονται με πολλούς ανθρώπους και είναι αναγκαίο ν' αποδεχτούν το «ξένο», ώστε να μην δημιουργεί διακρίσεις και να μην δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ετερότητα των άλλων.

Ο κάθε ένας από εμάς, βλέπει ως ξένο οποιονδήποτε δεν έχει παρόμοια με τα προσωπικά εξωτερικά χαρακτηριστικά του, ενστερνίζεται τις ίδιες αξίες και πεποιθήσεις, ως εκ τούτου δεν δύναται να συνειδητοποιήσει και ν' αποδεχτεί τον «άλλον» ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας με αυτόν. Προκειμένου να φτάσουν τα παιδιά στην αποδοχή οποιασδήποτε ετερότητας, θα πρέπει να ξεφύγουν από το «τυποποιημένο» κοινωνικό κόσμο, στον οποίο είναι αποδεκτά συγκεκριμένα πρότυπα. Έτσι θα μπορέσει να έχει μία σφαιρική εικόνα και θα κατανοήσει το «άλλο», το διαφορετικό (Γκέφου - Μαδιανού, 2006).

2.4 Ετερότητες ως προς το φύλο

Το σημείο που διακρίνουν τα παιδιά είναι το φύλο. Τα παιδιά των 2-3 ετών έχουν τη δυνατότητα να διαχωρίζουν τα δύο φύλα, αφού γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων του ανθρώπινου σώματός τους και την ονομασία τους. Τα μικρά παιδιά όταν είναι 3-4 ετών έχουν επίγνωση του φύλου τους, όμως έως να γίνουν 4-5 χρόνων δεν δύνανται ν' αντιληφθούν τη σχέση αρσενικού-θηλυκού και αντιμετωπίζουν τα δυο φύλα ως διαφορετικά το ένα με το άλλο. Μόλις γίνουν 4 ετών, τότε έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν την σημασία του φύλου, πως θα είναι πάντα αγόρια ή κορίτσια. Έως εκείνη τη στιγμή πιστεύουν πως διάφορες παράμετροι (π.χ μαλλιά μακριά ή κοντά) είναι αυτές που διαφοροποιούν το φύλο.

Ταυτόχρονα μέσω της κατανόησης των διαφορετικών χαρακτηριστικών των δύο φύλων, την υποστήριξη του φύλου καθώς και τον συνδυασμό των δομικών ιδιαιτεροτήτων, τα παιδιά γνωρίζουν περισσότερα για τα δύο φύλα. Το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην κατοχύρωση αυτών των γνώσεων. Προβαίνουμε λοιπόν στη διαπίστωση πως από την ηλικία των 4 χρόνων τα παιδιά δέχονται την επίδραση των δεδομένης της κοινωνίας όπου διαβιώνουν, σε ότι αφορά τις ενέργειες των δύο φύλων και δέχονται το γεγονός πως τα αγόρια και τα κορίτσια δρουν με διαφορετικό τρόπο. Είναι άξιο αναφοράς πως στην ηλικία των 4-5 ετών επιχειρούν να χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες στάσεις του κοινωνικού γίνεσθαι προκειμένου να καρπωθούν αυτό που θέλουν. Για παράδειγμα στη διάρκεια ενός συμβολικού παιχνιδιού τα κορίτσια μπορούν να πούνε στα αγόρια πως δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το τηγάνι, επειδή αυτά δεν ασχολούνται με τη μαγειρική. (Edwards, 1986, έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου,2000:298).

Μετά από λίγο καιρό, στα 6-7 χρόνια, τα παιδιά αρχίζουν να μιμούνται τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών, που υπερασπίζονταν και εξακολουθούν να σέβονται. Σε αυτή την ηλικιακή φάση διαφαίνεται μια δυνατή φυλετική διάκριση (Marcobby,1985) καθώς επίσης και η επίδραση της γνωσιακής σημασιολογίας των ρόλων από το οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό περιβάλλον, όπου τα κορίτσια φαίνονται να έχουν περισσότερους περιορισμούς σε σχέση με τα αγόρια που επικεντρώνονται στο οικογενειακό πλαίσιο, αντίθετα με τους πιο ενεργούς και εξουσιαστικούς ρόλους των αγοριών (Κιτσαράς,1991:69).

Έρευνα των Lindsey και Mize(2001), έχει αποδείξει ότι το πλαίσιο των δραστηριοτήτων με το οποίο έρχεται το παιδί σε επαφή, συμβάλλει στον διαχωρισμό των πραγμάτων σε ανδρικά και γυναικεία. Θέτοντας ένα απλό παράδειγμα ένας πατέρας με τον γιό του θα ασχοληθεί περισσότερο με δουλειές εκτός σπιτιού ενώ η μητέρα με την κόρη της θα ασχοληθούν κυρίως με οικιακές δουλειές. Έτσι εγκαθίσταται στο μυαλό του παιδιού ο διαχωρισμός των εργασιών με βάση το φύλο. Συχνά οι γονείς αποφεύγουν να αγοράζουν παιχνίδια με βάση το φύλο και την προτίμηση του παιδιού και προτιμούν να αγοράζουν ουδέτερα παιχνίδια ώστε να ικανοποιήσουν δικές τους πεποιθήσεις (Weisgram&Bruun,2018).

Η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους επηρεάζει τις επιλογές των νηπίων σχετικά με το είδος της παιγνιώδους ενασχόλησης. Η επιλογή των παιχνιδιών είναι πιο

συγκεκριμένη, ώστε να υπάρξει η αποδοχή από τους συνομηλίκους του (Brown&Stone,2018).

Βασικό πυλώνα επιλογής παιχνιδιού με βάση το φύλο, αποτελούν οι διαφημίσεις, οι οποίες επιδεικνύοντας τον όρο αγόρια και κορίτσια για να προσεγγίσουν το προϊόν διαμορφώνουν το καταναλωτικό μοντέλο των παιδιών (Fine&Rush,2016). Τα παιδιά συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τον όρο «αγόρια» και «κορίτσια» ήδη από μικρή ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι έχουν διαμορφώσει μια στοιχειώδη ταυτότητα. Καθώς περνάνε τα χρόνια, τα παιδιά εδραιώνουν την ταυτότητά τους κατά την προσχολική ηλικία (Toddetal,2017). Τα κοινωνικά στερεότυπα με βάση το φύλο, ενισχύουν τις αντιλήψεις στον τρόπο με τον οποίο διαχωρίζονται τα παιδιά κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού και τον τρόπο χειρισμού αυτού (Martin&Ruble,2004).

Μπορούμε να διακρίνουμε έντονα την διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ήδη από τη βρεφική ηλικία, καθώς τα χαρακτηριστικά τους είναι εκ διαμέτρου αντίθετα. Για παράδειγμα τα αγόρια χαρακτηρίζονται από ένα πιο έντονο και επιθετικό τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα παιχνίδια τους (τρένα, φορτηγά, εργαλεία), ενώ τα κορίτσια διαχειρίζονται με έναν πιο ήρεμο και πιο οργανωμένο τρόπο το είδος των παιχνιδιών τους (Wong&Hines,2015).

Η έρευνα που διεξήχθη από τους Alexander,Wilcox και Woods (2009), κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα κορίτσια κατά τη βρεφική ηλικία εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους σε ένα μωρό ή μια κούκλα παρά σε ένα αυτοκίνητο όπως γίνεται με τα αγόρια. Μια ακόμα έρευνα του Alexander & Saenz (2012), έκανε γνωστό ότι τα κορίτσια κατά την ηλικία των δύο ετών έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον σε κοριτσίστικα παιχνίδια ενώ τα αγόρια σε αντίστοιχα δικά τους.

Με βάση την παραπάνω έρευνα είναι θεμιτό να επισημανθεί ότι η μέθοδος με την οποία επιλέγουν τα παιδιά τα παιχνίδια, αν και γίνεται με βάση το φύλο δεν αναδεικνύει την ταυτότητα ενός παιδιού. Επιπρόσθετα από τους Jadva, Hines & Golombok (2010) έφερε στο προσκήνιο στοιχεία ότι και τα κορίτσια και τα αγόρια κατά τη βρεφική τους ηλικία, εστιάζουν περισσότερο στα παιχνίδια που αντιστοιχούν στο φύλο τους αλλά παράλληλα δεν υπάρχει κανένα διαφορετικό χαρακτηριστικό ως προς το χρώμα ή το σχήμα του παιχνιδιού. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εκδήλωση ενδιαφέροντος για συγκεκριμένο χρώμα όπως το μωβ για τα κορίτσια προέρχεται από κοινωνικά στερεότυπα παρά από το ατομικό ενδιαφέρον του παιδιού .

Αποτελεί υψίστης σημασίας το συμπέρασμα της Weisgram (2016), ότι όταν τα παιδιά εκθέτονται σε παιχνίδια μη γνώριμα προς αυτά, αλλά κατέχουν συγκεκριμένες φυλετικές ταμπέλες, αυτά δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στα περιβαλλοντικά παιχνίδια που έχουν περισσότερα γνωρίσματα του ιδίου φύλου παρά του αντίθετου φύλου. Εν κατακλείδι το ενδιαφέρον των παιδιών διεγείρεται περισσότερο από τις ταμπέλες που χαρακτηρίζουν ένα παιχνίδι παρά από το ίδιο προϊόν (παιχνίδι).

Επίσης, μελέτες δείχνουν η διάκριση στα δύο φύλα γίνεται και από τους ίδιους τους παιδαγωγούς, οι οποίοι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα, με θετικό ή αρνητικό τρόπο στα αγόρια (Stanford,1992, έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου,2000:299). Ακόμη, συγκαίρουν τα κορίτσια για την σωστή τους στάση και συμπεριφορά και τα αγόρια

για τα ανδραγαθήματά τους (Derman - Sparks, 1989). Επιπροσθέτως, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν σε ομάδες τους μαθητές με βάση το φύλο.

Αυτό οδηγεί τ' αγόρια να υιοθετούν περισσότερο “κοριτσίστικες” συμπεριφορές και οι γονείς τις κατακρίνουν πολύ έντονα, καθώς γεννάται ο φόβος της πιθανής εκδήλωσης ομοφυλοφιλίας του γιου τους στο μέλλον (Maccoby, Jacklin 1974), αλλά και γιατί πιστεύουν ότι η ανδρική υπεροχή αποφέρει πληθώρα “κοινωνικών” ωφελειών.(Feinman 1981).

Παράλληλα, η σχολική αίθουσα και όλα αυτά που περιλαμβάνει σε συνδυασμό πως στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί αποτελούνται κυρίως από γυναίκες στη νηπιακή ηλικία ,αποκαλύπτουν την ύπαρξη στερεοτύπων, μεταξύ των ετερόφυλων οντοτήτων(McCune & Matthews, 1981, έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου:300).

Συμπερασματικά, παρά το γεγονός πως η σημασία του φύλου χαρακτηρίζεται ως κάτι απλό, παρ' όλα αυτά απαιτείται αρκετός καιρός για να θεμελιωθεί στο έπακρο στα παιδιά. Προκειμένου να γίνει αυτό οι παιδαγωγοί κάνουν χρήση ποικίλων προγραμμάτων ώστε να οδηγήσουν τα παιδιά στην παγίωση αυτής της γνώσης.

Η σχολική μονάδα ως βασικός διαμεσολαβητής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μεταφέρει αξίες, στάσεις και πρότυπα αντιλήψεων, τα οποία συνήθως αποτελούν την βάση των κοινωνικών στερεοτύπων, μεταξύ των ετερόφυλων ομάδων. Γίνεται αντιληπτό ήδη από τη νηπιακή ζωή, καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν σ'ένα περιβάλλον ισόποσα “φυλετικά” καταμερισμένο σε εκπαιδευτικό υλικό και διαφοροποιούνται ανάλογα με το γένος για το οποίο προορίζονται (Solbes- Canales et al., 2020).

Όλα τα παραπάνω το νηπιαγωγείο τα εφαρμόζει και τα τοποθετεί μέσα από ένα πλαίσιο δημιουργικών δραστηριοτήτων και καινοτόμων δράσεων, με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο. Τα παιγνιώδη αντικείμενα επομένως με έμφυλα γνωρίσματα έχουν την απαρχή τους από την πρώιμη σχολική ζωή και διέπαιται σε όλη την συνέχεια παιδικής ηλικίας κατά την οποία επιδιώκεται η εφαρμογή της περιβαλλοντικής αγωγής και εκπαίδευσης, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των παιδιών για το περιβάλλον στο οποίο διαβιώνουν, και δραστηριοποιούνται (Colwell & Lindsey,2005 ; Rose & Smith,2018).

Κεφάλαιο 3ο «Το Παιχνίδι»

3.1 Η έννοια του ομαδικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία

Το παιχνίδι είναι άμεσα συνδεδεμένο με την προσχολική ηλικία, σαν μια παιδαγωγική πρακτική μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών, όπως έχουν επισημάνει μεγάλοι παιδαγωγοί σαν τον Friedrich Froebel, Maria Montessori, John Dewey. Το παιχνίδι και η θέση που κατέχει στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους αναλυτές. Παρουσιάζει ένα προβληματισμό σχετικά με την θέση, το ρόλο, το σκοπό και την αξία του σχετικά με τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας του (Fennimore, & Vold, 1992; VanHoom, Nourot, & Alward, 1999).

Το παιχνίδι αποτελεί ένα πολύπλοκο φάσμα που χαρακτηρίζεται από διάφορες ενέργειες, επιδείξεις και στόχους. Έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες, προκειμένου να ερμηνευθεί η καταγωγή και η έννοια του παιχνιδιού στο βίο του παιδιού:

Σύμφωνα με τον Maxim (1989), «το παιχνίδι αποτελεί μια δράση κάλυψης των αναπτυξιακών αναγκών του παιδιού»

«Το παιχνίδι είναι μια ενασχόληση που σε συναρπάζει μέσα από την ανέμελη και ενθουσιώδη συμμετοχή των παιδιών» (Scales et al., 1991).

«Η δράση του παιχνιδιού κατευθύνεται από το παιδί, για το οποίο αυτό που έχει σημασία είναι η ουσία του» (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993).

Ο Meckley (2002), μετά από σύνοψη όλων των παραπάνω, προσδιόρισε ξανά την έννοια του παιχνιδιού σαν μια ενέργεια που θα πρέπει να είναι ευχάριστη και ικανοποιητική, να ενεργοποιεί τα μέλη, να κατευθύνεται αυτόματα από εσωτερικά κίνητρα και να την επιλέγουν ελεύθερα τα παιδιά.

Το παιχνίδι λοιπόν χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες λειτουργίες, σκοπούς και στόχους και αποτελεί μια βασική μορφή έκφρασης για το παιδί.

Τα ομαδικά παιχνίδια αναφέρονται στο αναπτυξιακό κομμάτι του παιδιού. Τα παιδιά καλούνται να υπακούσουν σε κανόνες, να οργανωθούν και να εντάξουν τον εαυτό τους στις απαιτούμενες ανάγκες του παιχνιδιού αλλά και να μάθουν μέσα από αυτό (Sheridan, M. 2014).

Το παιχνίδι, λόγω της πολύπλοκης σύνθεσής του οδηγεί στην σφαιρική συμπεριφορική πρόοδο του παιδιού και στην ψυχική του ευημερία. Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων ξεκινά από τα πρώτα στάδια του παιχνιδιού. Παράλληλα το παιδί μπορεί να διαχειριστεί τον χώρο, από τον οποίο περιβάλλεται. Μέσα από την εμπλοκή του στο παιχνίδι, το παιδί αποφορτίζεται και αποκτά καλή σωματική και φυσική κατάσταση.

Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί μπορεί ν'αντιληφθεί την δική του προσωπικότητα, όσο και τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφονται. Πειραματίζονται με

νέες προκλήσεις και προβλήματα, επιδιώκοντας τη λύση αυτών μέσω διαφορετικών τρόπων αντιμετώπισης. Τα παιδιά μπορούν να ελίσσονται μέσω των διαφορετικών καταστάσεων που μπορούν να βιώσουν μέσα στη σχολική μονάδα. Το παιχνίδι προάγει την ενσυναίσθηση και ενισχύει τις γλωσσικές ικανότητες (Sheridan,M, 2014).

Τα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα είναι πολύ ωφέλιμα. Το παιδί συμμετέχοντας στην ομάδα αποκτά την αίσθηση ότι ανήκει σε ένα πλαίσιο μαζί με άλλα παιδιά. Μέσω της συμμετοχής αυτής, προωθείται το κομμάτι της επικοινωνίας και της “μεταλαμπάδευσης” αντιλήψεων, ιδεών και σκέψεων. Γνωρίζει τη νίκη ή την ήττα και μπαίνει σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης. Αντιλαμβάνεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Η δράση του παιδιού είναι αυθόρμητη σαν τους ενήλικες.

Οι κινήσεις του χαρακτηρίζονται από ανεξαρτησία και η προετοιμασία του για την ζωή στο μέλλον γίνεται σύμφωνα με αυτά που επιτάσσει η σύγχρονη κοινωνία. Επιπλέον, μέσα από αυτή την εξελικτική διαδικασία του παιχνιδιού, εξελίσσεται η επικοινωνία και ο λόγος του παιδιού. Όλα αυτά που υπάρχουν στο μυαλό του παιδιού αποκτούν σημασία (Κρασανάκης,Γ.Ε. 2003).

Είναι άξιο λόγου πως η επιλογή των θεμάτων των παιχνιδιών δεν είναι τυχαίο γεγονός. Τις περισσότερες φορές ο χαρακτήρας είναι βιωματικός σε συνάρτηση προσωπικών ιστοριών και κινήσεων. Αυτό που εμπνέει τα παιδιά είναι η καθημερινότητα και ο φανταστικός κόσμος της ηλικίας τους. Τα μικρά παιδιά μέσα από διάφορες αναπαραστάσεις που κάνουν, οδηγούνται σε ταύτιση. Μέσα από αυτή την αναπαράσταση και την ταύτιση αποκαλύπτεται η ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση, η ιδέα για την ταυτότητά τους (Zimmer,R,2007).

Έτσι λοιπόν βλέπουμε ότι το παιχνίδι, και κυρίως το περιβαλλοντικό παιχνίδι, αποτελεί ένα εργαλείο διαπαιδαγώγησης για τον παιδαγωγό, καθώς τα παιδιά δεν χρειάζονται υλικά για να παίξουν, παρά μόνο φαντασία και ευρηματικότητα. Σύμφωνα με τον Youell (2008), το παιδί μέσα από το περιβαλλοντικό παιχνίδι μπορεί να πειραματιστεί, να εξερευνήσει. Παράλληλα βρίσκει τρόπους επίλυσης προβλημάτων μέσω διαφόρων στρατηγικών, τις οποίες συνδέει με το περιβαλλοντικό παιχνίδι.

Επιπλέον θα μπορούσαμε ν' αναφερθούμε στην θεωρία του Frobel, που αποτελεί τον βασικό οδηγό του περιβαλλοντικού παιδιού και η οποία βασίζεται στην σφαιρική παιδεία. Η παιδεία αυτή θ' αποκτηθεί μέσω παιχνιδιών που ονομάστηκαν «Δώρα». Τα «Δώρα» λειτουργούν ως διαμεσολαβητές κατανόησης της φύσης, αλλά και του ίδιου του εαυτού. Πίστευε δηλαδή ότι μέσω αυτού, τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, με τον υπόλοιπο εξωτερικό κόσμο που μας περιβάλλει. Καθώς του δίνεται η δυνατότητα ν' ανακαλύψει τα όρια και τις ικανότητές του (Χατζηστεφανίδου, 2008).

Συνοψίζοντας, το περιβαλλοντικό παιχνίδι, αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τα παιδιά μέσω του περιβαλλοντικού παιχνιδιού, μαθαίνουν να συνδιαλέγονται με τους άλλους, να επικοινωνούν, να διαπραγματεύονται, να επιχειρηματολογούν και να σέβονται τους συμμαθητές τους (Καραπάτσια, 2012). Το περιβαλλοντικό παιχνίδι συμβάλλει στην δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ παράλληλα δίνει την δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

3.2 Η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού

Κατά τη βρεφική ηλικία, συμβαίνουν πολύ βασικές διαφοροποιήσεις στην ανάπτυξη του παιδιού (Jelic,2014). Όταν ξεκινά η προσχολική περίοδος (3-6 χρόνων), οι διαφοροποιήσεις αυτές δυναμώνουν καθώς το παιδί μεταβαίνει στο σχολικό περιβάλλον (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, ΠΣΝ 2014α). Αυτή η αλλαγή από τον οικογενειακό περίγυρο στον σχολικό, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αποκτήσει νέες εμπειρίες που θα φέρουν σαν αποτέλεσμα την δόμηση του εαυτού του.

Το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με τους συνομηλίκους, εκφράζει τα αισθήματά του, δέχεται ερεθίσματα και μαθαίνει να συμβιώνει μέσα από την υπακοή σε κανόνες (Adams και συν., 1996). Με αυτό τον τρόπο κατακτά και αναπτύσσει την ταυτότητά του στη νηπιακή ηλικία όπου βρίσκεται.

Η έρευνα της ταυτότητας απαντά στο ερώτημα: Ποιος / Ποια είσαι; Το ερώτημα αυτό φαίνεται απλό αλλά για να υπάρξει απάντηση συνυπολογίζονται διάφορα ψυχολογικά και κοινωνικά μεθοδολογικά κριτήρια τα οποία διαμορφώνουν την έννοια της ταυτότητας και ότι αυτή περιέχει (Vingoles, 2017). Αυτό γίνεται επειδή η ταυτότητα είναι μια πολυσήμαντη έννοια με διαφοροποιημένο νόημα αναλογικά με τη δομή, στην οποία ερευνάται.

Η έννοια της ταυτότητας πολλές φορές παρερμηνεύεται εξαιτίας των διαφορετικών σημασιών που τις αποδίδονται (Cote,2006). Για να αντιμετωπιστεί αυτό το θέμα, ο Cote (2006), συστήνει να διαχωριστεί η ταυτότητα σε προσωπική και κοινωνική. Στην προνηπιακή φάση , η προσωπική ταυτότητα αφορά τα προσωπικά βιώματα και αισθήματα σε αντίθεση με την κοινωνική ταυτότητα που αφορά την ενσωμάτωση στην ομάδα και την προσαρμοστικότητα στα πρότυπα της κοινωνίας (Raburu,2015). Αναφέρεται δηλαδή στις πρακτικές με τις οποίες τα παιδιά θα νιώθουν πως είναι ή πως θα επιθυμούσαν να είναι, όμοια με τους συνομηλίκους τους (Schaffer, 2006). Συμπερασματικά, η προσωπική ταυτότητα συγκροτείται με έννοιες ατομικές και χαρακτηριστικές, ενόσω την κοινωνική την διακατέχει το συναίσθημα της επιθυμίας της ενσωμάτωσης στην ομάδα.

Αυτός ο διαχωρισμός της ταυτότητας βρίσκει σύμφωνο τον Vingoles (2017), που αποδέχεται την διπλή καταγωγή της, και πως οι δύο αυτές εκφάνσεις της συμπληρώνουν η μία την άλλη. Η διαμόρφωση της ταυτότητας του κάθε παιδιού στην προσχολική ζωή έχει εξέχουσα θέση στην κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού.

Οι Παιδαγωγοί αποτελούν ορόσημο στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού (Μπεαζίδου και συν.,2013). Ωστόσο, δεν αναφέρεται κάποιο πλάνο δραστηριοτήτων και στοχοθεσιών που να συμβάλλουν στην ομαλή εξέλιξη της ταυτότητας του παιδιού μέσα στον μικρόκοσμο της τάξης του νηπιαγωγείου (Μπεαζίδου και συν.,2016).

Το παιχνίδι λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη αυτό-ικανοποίησης, δημιουργικότητας και ελευθερίας για το παιδί. Όλα αυτά τα όμορφα συναισθήματα ενισχύουν την ανάγκη του παιδιού να συνδεθεί με την υπόλοιπη ομάδα (την ομάδα των συνομηλίκων μέσα στο σχολικό πλαίσιο) και ξεδιπλώνουν την ψυχοσυναισθηματική του δύναμη (Fredricson και συν., 2004).

Επομένως το παιχνίδι αποτελεί έναν μικρόκοσμο, μέσα στον οποίο το παιδί αισθάνεται σιγουριά (Hrimek και συν.,2009). Αυτός του δίνει τη δυνατότητα να ξεδιπλώσει όλες τις ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν την εξέλιξη και την ολοκλήρωση της ταυτότητάς του.

Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό πυλώνα για την σωστή διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού κατά την πρώιμη σχολική ζωή. Γι' αυτό τον λόγο η Επιτροπή Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα το 1989, το ενσωμάτωσε στη λίστα με τα δικαιώματα του παιδιού (Ginsburg, 2006. Office the High Commissioner For Human Rights,1989). Ο Turk (2013), παρουσιάζει τους λόγους που κάνουν ένα παιχνίδι να θεωρείται πυλώνας μάθησης και ανάπτυξης τόσο συναισθηματικής όσο και γνωστικής, καθώς το παιχνίδι εστιάζει περισσότερο στον τρόπο αξιοποίησης ιδεών για την εκτέλεση ενός μιμητικού παιχνιδιού, παρά στο αποτέλεσμα. Γι' αυτό τον λόγο το παιχνίδι αποτελεί τον πυρήνα ενεργής συμμετοχής του παιδιού (Turk και συν.,2019). Επιπλέον το παιχνίδι συνδέει αρμονικά την εφευρετικότητα με τη δημιουργία (Oncu και συν.,2010).

Το παιδί μέσω του παιχνιδιού αποκτά κοινωνικές και ηθικές απολαβές καθώς συναναστρέφεται και αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του. Η ανταλλαγή συναισθημάτων και λέξεων συμβάλλει στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού (Rachel,2013). Το παιχνίδι παρέχει στο παιδί την δυνατότητα να διαχειριστεί καταστάσεις και συναισθήματα αλλά και να σέβεται τις επιλογές και τις ανάγκες των συμπαικτών του στο παιχνίδι (Λοϊζου και συν.,2019). Το παιχνίδι κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσω των οποίων το παιδί μαθαίνει και αντιλαμβάνεται καλύτερα τον χαρακτήρα του και τα όριά του (Canning,2007. Ginsburg,2006. Fesseha και συν.,2016. Pyle και συν.,2015). Ωστόσο μπορούμε να παραδεχτούμε ότι το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό πυλώνα παροχής εφοδίων διαμέσου των οποίων καθίσταται ικανό να διαχειριστεί διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.

Στο νηπιαγωγείο το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος σπουδών καθώς διαμέσου αυτού μπορούν να παρουσιαστούν γεγονότα και καταστάσεις και να δοθούν εξηγήσεις που θα προσφέρουν την βοήθεια στο παιδί , ώστε να κατανοήσει καλύτερα τα παραπάνω με παιγνιώδη τρόπο. Το ομαδικό παιχνίδι ενισχύει την αντιληπτική ικανότητα του παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του και με τους άλλους και αυτό αντικατοπτρίζεται στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Λοϊζου και συν.,2019. Pedagogical Development Unit,2011. Unicef, 2009).

Υπάρχουν δύο μορφές παιχνιδιού: το ελεύθερο και το οργανωμένο (Λοϊζου και συν.,2009). Σε ένα παιχνίδι ελεύθερο το παιδί κατέχει ηγετικό ρόλο και αποφασίζει για τον τρόπο αξιοποίησης του παιχνιδιού και τον αριθμό των παιδιών που θα λάβουν

συμμετοχή ενώ στο οργανωμένο παιχνίδι, οι ενήλικες είναι αυτοί που δομούν και θέτουν στόχους για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, είτε συνδιαλέγονται με το παιδί είτε το καθοδηγούν προς συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους.

Είναι προφανές ότι το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του παιδιού καθώς του προσφέρει την ελευθερία να επιλέγει και να διαμορφώνει το παιχνίδι στα δικά του μέτρα και σταθμά και ταυτόχρονα περιορίζει την συμμετοχή και την καθοδήγηση του ενήλικα (Weisberg και συν.,2013).

Από την άλλη πλευρά το οργανωμένο παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στον ενήλικα-εκπαιδευτικό να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία του παιχνιδιού αποσκοπώντας σε παιδαγωγικούς στόχους μέσω μιας παιγνιώδους προσέγγισης (Unicef,2018. Veiga και συν.,2016). Διαμορφώνοντας σωστά τη δόμηση του χώρου, στοχοθετώντας συγκεκριμένους σκοπούς ανάλογα με το ηλικιακό και μαθησιακό επίπεδο των παιδιών δίνουν το έναυσμα της εμπλοκής στο παιχνίδι τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών. Επομένως το παιχνίδι θεμελιώνει όλες τις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες των νηπίων διαμέσου της δράσης του (Unicef,2018).

Το οργανωμένο παιχνίδι παρακινεί τα παιδιά να το διαμορφώσουν όπως αυτά επιθυμούν και με βάση τις ανάγκες τους, τον δικό τους φανταστικό κόσμο (Weisberg και συν.,2018). Επιπλέον μέσω του δομημένου παιχνιδιού το παιδί μπορεί να δοκιμάσει διάφορες παραλλαγές αυτού και έτσι να καταλήξει στο τι του αρέσει και τι όχι αλλά και την κοινωνική προτίμησή του σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Έτσι το ίδιο το παιδί αποδεσμεύεται από τον μικρόκοσμο του ίδιου του εαυτού και μαθαίνει πως να συνδιαλέγεται με τους συνομηλίκους του (Barros και συν.,2009).

Με αυτό τον τρόπο αναγάγει το μοναχικό παιχνίδι σε ομαδικό ενισχύοντας την κοινωνική του ταυτότητα (Canning, 2006. Ginsburg, 2007. Rachel, 2013). Το οργανωμένο παιχνίδι διέπεται από δυο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως αναφέρουν οι Weisberg και συν.(2016). Η ανεξαρτησία του παιδιού και η παιδαγωγική ανακατεύθυνση του ενήλικα. Ο σκελετός του παιχνιδιού διαμορφώνεται από τον ίδιο τον παιδαγωγό ώστε να επιτευχθεί ένα συγκεκριμένος μαθησιακός σκοπός.

Παρά όλα αυτά δίνει την ελευθερία στο παιδί να είναι ανεξάρτητο και να διευρύνει όλες του τις ικανότητες και δεξιότητες μέσα από τις ευκαιρίες που του δίνει το παιχνίδι (Weisberg και συν.2013). Το οργανωμένο παιχνίδι σύμφωνα με τον Rachel (2013), ταξινομείται σε δυο είδη. Στην πρώτη μορφή οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το πλαίσιο του παιχνιδιού εδραιώνοντας ποικιλόμορφο παιδαγωγικό υλικό μέσω εμπειριών και στοιχείων. Ενώ από την άλλη πλευρά δρουν υποστηρικτικά ως συμπαίκτες εξελίσσοντας σταδιακά το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος χρησιμοποιείται πληθώρα ερωτημάτων για συζήτηση και εύρεση λύσεων διαμέσου της εξερεύνησης (Weisberg και συν.2013).

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι το οργανωμένο περιβαλλοντικό ομαδικό παιχνίδι ενισχύει την κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών καθώς ενισχύει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του

απέναντι στους συνομηλίκους του και το βοηθάει στην εξάλειψη του στρες (Burts και συν., 1992.).

3.3 Το περιβαλλοντικό παιχνίδι

Η ουσιαστική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο έχει ως βασικό πυλώνα της την ενίσχυση, του γνωστικού, συμπεριφορικού και κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα του παιδιού, προσφέροντάς του τη δυνατότητα εμφύσησης εμπειριών μέσω των οποίων αφουγκράζεται τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Επιπλέον, ενισχύει τη φαντασία του ενώ το προτρέπει να χρησιμοποιεί την κριτική του σκέψη ώστε να επιλύει περιβαλλοντικά προβλήματα (Boydetal,2005).

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι οργανωμένες αποδράσεις σε δάση ή μεγάλα εθνικά πάρκα συντείνουν στη μαθησιακή διαδικασία τόσο στον κοινωνικοσυναισθηματικό όσο και στον γνωστικό τομέα (Rennie&McClafferty,1996). Τέτοιου είδους ερεθίσματα συμβάλλουν στην μη παθητική συμμετοχή των παιδιών. Για τον λόγο αυτό τα μικρά παιδιά εκφράζουν πληθώρα ερωτήσεων για τα ερεθίσματα που λαμβάνουν όταν βρίσκονται σε έναν εξωτερικό χώρο, απ' ότι αν βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό χώρο εκπαίδευσης - σχολική τάξη (Peacock&Bowker,2001).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αν τα παιδιά προϋδεάζονται και πληροφορούνται για τις επισκέψεις που πρόκειται να ακολουθήσουν, τους παρέχεται η ευκαιρία να παρατηρούν καλύτερα τον φυσικό κόσμο που επισκέπτονται και να κάνουν πιο στοχευμένες ερωτήσεις (McKenzie,1986). Πολλές από τις εργασίες που σχετίζονται με τη γεωπονική όπως το φύτεμα σπόρων ή η φροντίδα εντόμων και άλλων έμβιων όντων, ενισχύουν το αίσθημα της ενσυναίσθησης για το περιβάλλον (Faddegon,2005 - Thorp&Townsend,2001),ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν την ανάγκη μιας πιο υγιεινής διαβίωσης (Libman,2007).

Όλες αυτές οι ενασχολήσεις εκτός του σχολικού χώρου συμβάλλουν σε πολλές μαθησιακές ικανότητες όπως η χαρτογράφηση πληροφοριών (Keller,2002). Επιπρόσθετα όλες αυτές οι ενασχολήσεις, αναδεικνύουν γνωστικές ικανότητες όπως είναι πειραματισμοί για εύρεση λύσεων στα περιβαλλοντικά προβλήματα και ενίσχυση σχεδιασμού ιδεών (Chawla2020). Επιπλέον οι ενασχολήσεις που γίνονται με ενήλικες - γονείς σε οργανωμένες επισκέψεις ωθούν στην καλύτερη μαθησιακή απόδοση των μαθητών (Henderson&Mapp,2002), θωρακίζουν ουσιαστικές συμπεριφορές και έχουν θετικό τρόπο σκέψης στον μετέπειτα βίο τους (Phibbs&Reif,2005). Εν κατακλείδι συμπεραίνουμε ότι η συνδιαλλαγή μεταξύ των παιδιών προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος, δημιουργεί ένα πιο ισχυρό δέσιμο μεταξύ τους.

Πολλές μελέτες οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά βρίσκουν απολαυστική τη συμμετοχή τους στα παιχνίδια του περιβάλλοντος, ενθουσιάζονται με αυτά που ανακαλύπτουν, οδηγούνται στην απόκτηση ερεθισμάτων προκειμένου να γίνουν ενεργά μέλη των δραστηριοτήτων τους και αντιμετωπίζουν με άνεση τα υπολείμματα της φύσης σε αυτά (Chawla,2020). Ακόμη είναι αξιοσημείωτο, πως υπάρχει αισθητή βελτίωση της στάσης και συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και

παράλληλα το αίσθημα περηφάνιας που νιώθουν τα παιδιά για τις επιτυχίες που αναδύονται από τις δράσεις του περιβαλλοντικού παιχνιδιού, μέσα από τις οποίες οριοθετούνται άτυπα όλες οι στερεοτυπικές αντιλήψεις ετερόφυλων σχέσεων και προάγεται η ισότητα και η ισορροπία μεταξύ «αρσενικού» και «θηλυκού» (Faddegon,2005 - Thorp&Townsend,2001).

Για τον Decroly, το περιβαλλοντικό παιχνίδι στην αυλή του σχολείου αποτελούσε τον σημαντικότερο πυλώνα ανάπτυξης δεξιοτήτων και ενίσχυσης της ενεργής μάθησης (Pourtois & Desmet, 2000). Όταν ένα παιδί βρίσκεται στο φυσικό περιβάλλον μπορεί συνεχώς ν'αλληλεπιδρά με τ' άλλα παιδιά. Ως ανθρώπινα όντα εξελίσσουν δεξιότητες, καλλιεργούν την ευρηματικότητά και την φαντασία. Ανακαλύπτουν άγνωστες πτυχές του κόσμου μέσω της βιωματικής μάθησης και όχι της θεωρητικής μάθησης. Επιπλέον η φύση αποτελεί ανεξάντλητη πηγή ερεθισμάτων, καθώς αποτελεί την κινητήριο δύναμη βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών τόσο με τους συνομηλίκους τους, όσο και με το φυσικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Sobel, όταν τα παιδιά αλληλενεργούν με τον φυσικό κόσμο, μέσω περιβαλλοντικών παιχνιδιών, τότε μπορούν να κατανοήσουν ότι συναποτελούν αναντικατάστατο τμήμα του και έτσι μπορούν να τον αντιληφθούν ώστε να τον ελέγξουν και να τον εκμεταλλευτούν θετικά και όχι να τον φοβηθούν.

Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα μέσα από τα περιβαλλοντικά παιχνίδια ν'αναπτύξουν την αίσθηση του σεβασμού, της προστασίας και της αγάπης για το περιβάλλον και συνάμα για τα ίδια.

Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια λοιπόν δεν αποτελούν έναν τρόπο διαφυγής των παιδιών από την καθημερινότητα, αλλά αποτελεί έναν τρόπο διαπαιδαγώγησης και εξερεύνησης, ώστε να πειραματιστούν, να συνδιαλλαγούν με άλλα παιδιά και να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους.

3.4 Παιχνίδι και φύλο

Είναι σύνηθες να λέμε «αγορίστικα» και «κοριτσίστικα» παιχνίδια. Τα παιχνίδια δεν θα πρέπει να χωρίζονται σε κατηγορίες παιχνιδιών για αγόρια και κορίτσια. Όμως κατηγοριοποιούνται μέσα από την ανάγκη των γονέων να ανταποκριθούν στα στερεότυπα των φύλων που ενισχύουν την δυναμική εικόνα (Πολυμενάκου, 1988). Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο φύλων διατηρούνται μέχρι και σήμερα. Τα παιχνίδια δεν χρειάζεται να κατηγοριοποιούνται σε αγορίστικα και κοριτσίστικα, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν ότι κάποια πράγματα είτε ανήκουν στην ανδρική ή την γυναικεία πλευρά.

Εσφαλμένα, πιστεύουμε ότι η προτίμηση των παιγνιδιών παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή ταυτότητας φύλου των παιδιών. Τα παιδιά ιδιοποιούνται την ταυτότητά τους κατά την προσχολική ηλικία (Wong & Hines, 2015). Η ταυτότητα του φύλου διαπλάθεται από ψυχολογικούς, βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Οι κοινωνικοί παράγοντες επιτελούν σημαντικό ρόλο. Συμμορφώνονται με βάση τις πεποιθήσεις των γονέων, οι οποίες απορρέουν από τις πεποιθήσεις της ίδιας της κοινωνίας που επιβάλλει την ανάλογη ενδυμασία, ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Τα αγορίστικα παιχνίδια αποτελούνται από αυτοκίνητα, τρένα, αεροπλάνα (παιχνίδια ταχύτητας), όπλα, μοντελισμός και ηλεκτρονικού τύπου παιχνίδια. Ενώ αντίθετα τα παιχνίδια των κοριτσιών αποτελούνται από κούκλες, καρότσια, κουζινικά (Todd et al., 2017; Weisgram & Dinella, 2018; Γκογκίδου, 2015).

Πέρα από αυτό που πρεσβεύουν οι γονείς και η υπόλοιπη κοινωνία, υψίστης σημασίας αποτελεί και η ίδια η συμπεριφορά των γονέων, οι οποίοι αποτελούν πρόσωπα αναφοράς και μίμησης για τα ίδια τα παιδιά, όσο και η διαχείριση στερεοτυπικών ρόλων ενός μπαμπά και μιας μαμάς, καθώς αυτές αναπαράγονται και εδραιώνονται αντίστοιχα στη ζωή αγοριών και κοριτσιών (Sheridan, M. 2014).

Επιπλέον, η διαλογή του είδους των παιχνιδιών από ένα παιδί καθορίζεται από τον πυρήνα της οικογένειας, τον αριθμό και το φύλο των υπολοίπων μελών αυτής, ακόμα και της μορφής της στο επίπεδο ενδοοικογενειακών σχέσεων, έτσι όπως αυτές έχουν αναπτυχθεί μέσα στον πυρήνα της. Κάθε οικογένεια έχει διαφορετική σύνθεση και πυρήνα.

Τα εδραιωμένα στερεότυπα, επιδιώκουν τους ρόλους των φύλων να είναι περισσότερο «γνώριμοι» στην κοινωνία, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες της αγοράς. Η αγορά παιχνιδιών, θέλει να προωθήσει αυτού του είδους τα παιχνίδια, διότι είναι πολύ πιο δελεαστικά στα παιδιά, απ' ό,τι τα κοινά παιχνίδια. Για να καλύψουν επίσης τις κοινωνικές προσδοκίες των γονέων, οι οποίοι πρεσβεύουν την «αποδεκτή» επιλογή του φύλου.

Τα παιχνίδια δεν ενισχύουν την υγιή διάπλαση της ταυτότητας του άλλου, αλλά προκαλούν ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Αφενός παρακωλύουν την δυνατότητα των

κοριτσιών να αναπτύξουν δεξιότητες κατασκευαστικές, λογική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων και αφετέρου περιορίζουν τις ευκαιρίες στα αγόρια, στο να αποκτήσουν μια ενσυναίσθηση απέναντι στο γυναικείο φύλο και στον σημαντικό του ρόλο. Η νέα γενιά θα πρέπει να εξελίσσεται, χωρίς να είναι έρμαιο των παρωχημένων συμπεριφορών, οι οποίες αποτελούν τον πυλώνα πολλών συναισθηματικών αποτυχιών σε μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις.

Πέρα από την ηλικία των 5 ετών αναγνωρίζουν το φύλο τους, το οποίο μένει αναλλοίωτο και δεν μεταβάλλεται. Επομένως η υπερβολική έκθεση των κύριων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των φύλων μπορεί να δημιουργήσει απρόσμενες ανισορροπίες (Wong & Hines,2015).

Νέες έρευνες έχουν δείξει ότι όταν τα παιδιά είναι ελεύθερα να επιλέξουν την κατηγορία των παιχνιδιών με την οποία θέλουν να παίξουν, χωρίς γνώμονα τις παραδοσιακές στερεοτυπικές αντιλήψεις με αποτέλεσμα να μετατρέπονται μετέπειτα σε ενήλικες με ενσυναίσθηση και αυτοεκτίμηση.

Οι εταιρείες των παιχνιδιών δεν ενστερνίζονται την παραπάνω θέση, αλλά υπερεκθέτουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αγορίστικων και κοριτσίστικων παιχνιδιών. Η ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι κατέχει εξέχουσα θέση τόσο στην ανάπτυξη της ψυχοσύνθεσης του παιδιού όσο και στην ανάπτυξη του ίδιου του χαρακτήρα (Miller,2017). Όλη η εκπαιδευτική κοινότητα εστιάζει την προσοχή της τόσο στη σύνθεση ελεύθερου παιχνιδιού όσο και στη σύσταση οργανωμένου με κανόνες και συγκεκριμένους σκοπούς (Miller,2017).

Κεφάλαιο 4ο «Μεθοδολογία έρευνας»

4.1 Σκοπός και Στόχοι έρευνας

Το κοινωνικό θέμα της ετερότητας, απασχολεί χρόνια τους εκπαιδευτικούς καθώς πολλές φορές η ίδια η κοινωνία προωθεί στερεοτυπικά πρότυπα στα οποία καλούνται τα ίδια τα παιδιά να ανταπεξέλθουν. Ο σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας ήταν να αποκαλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες γονεϊκές αντιλήψεις γύρω από την ετερότητα που διέπεται όλη την κοινωνία μας και πως αυτή επηρεάζει τον ψυχισμό του παιδιού από την εύθραυστη νηπιακή ζωή του μέχρι και την επερχόμενη διαβίωσή του ως ενήλικας.

Οι στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

- ◆ Η κατάργηση κατηγοριοποίησης παιχνιδιών, με βάση το φύλο
- ◆ Η σύσταση ποικιλόμορφων ομάδων στο ομαδικό παιχνίδι
- ◆ Η αναγνώριση της ωφελιμότητας τυχών αλλαγών σε παιχνίδια, όπου θα συνδιαλλάγονται ετερόφυλα ζευγάρια.
- ◆ Η παιγνιώδη εμπλοκή ομόφυλων και ετερόφυλων ζευγαριών, με στόχο την αναγνωρισιμότητα και την αποδοχή συμπεριφορών και γνωρισμάτων.

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε κατά τη πορεία της έρευνας ήταν ποσοτική, καθώς ο εκπαιδευτικός-ερευνητής προσπαθεί να αποσαφηνίσει και παράλληλα να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα κοινωνικά στερεότυπα εντός της σχολικής μονάδας (Νηπιαγωγείο). Μέσα από αυτού του είδους την έρευνα, ο ερευνητής θέτει τα κατάλληλα ερωτήματα και δια μέσου των κατάλληλων εργαλείων, συλλέγει τ'απαραίτητα δεδομένα, περιγράφει τάσεις και ερμηνεύει την σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών(Creswell, 2011). Μέσω της ποσοτικής έρευνας, μπορούν να διερευνηθούν ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή, να τυποποιήσει τα δεδομένα και να συλλέξει δείγμα από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Αυτό δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή, να κάνει χρήση περιγραφικής ανάλυσης (Κυριαζή, 2002). Μέσω της ποσοτικής έρευνας, μπορούμε να φτάσουμε σε ικανοποιητικά , αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα (M. Schrenk, 1992).

Παράλληλα μέσω των απλών αλλά στοχευμένων ερωτημάτων που τέθηκαν στα ίδια τα παιδιά, αντλούνται διάφορες κοινωνικές διαστάσεις ετερότητας των δύο φύλων, αλλά και ποιοτικές απαντήσεις οι οποίες βοηθούν στην αποδόμηση των κοινωνικών στερεοτύπων απέναντι στην ετερότητα τόσο τη γενικευμένη όσο και σε αυτήν που [φωλιάζει] εντός της σχολικής τάξης (Creswell,2011.; Robson,2010).

4.3 Σημασία και Πρωτοτυπία έρευνας

Η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας βοήθησε στην αποδόμηση της ετερότητας που υφίσταται εντός των σχέσεων των ετερόφυλων ζευγαριών μέσα στη μικροκοινωνία του νηπιαγωγείου, καθώς και στην επανοικοδόμηση των σχέσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μέσω του περιβαλλοντικού παιχνιδιού.

Η πρωτοτυπία της βασίζεται κυρίως στο γεγονός ότι όλα τα ερωτήματα σχεδιάστηκαν για μικρά παιδιά, και έτσι για πρώτη φορά φανερώνεται η κοινωνική αντίληψη των παιδιών για το αντίθετο φύλο και κατά πόσο αυτή έχει επηρεαστεί από τα κοινωνικο-οικογενειακά στερεότυπα γύρω του.

4.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, οι ερωτήσεις που τίθενται στους συμμετέχοντες, είναι στοχευμένες με κατανοητό λεξιλόγιο και ακολουθείται η ίδια σειρά ώστε να αντιμετωπίζονται όλοι οι συμμετέχοντες το ίδιο.

Είναι σαφές ότι μέσα από το ερωτηματολόγιο προωθείται η καλύτερη δυνατή κατανόηση των ερωτημάτων από το νήπιο ώστε να ανταποκριθεί όσο το δυνατόν πιο ελεύθερα χωρίς καθοδήγηση από τον ερευνητή. Ο ερευνητής έχει ένα παθητικό ρόλο και μοναδικό μέλημα της διαδικασίας είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφάλειας και ελευθερίας και να επιλύσει τυχόν απορίες σε κάποιο ερώτημα.

Παράλληλα η αξιοπιστία της έρευνας επιτεύχθηκε μέσω των σωστά δομημένων ερωτήσεων (Creswell,2011). Τέλος πρέπει να επισημανθεί η αναγκαιότητα για τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και σεβασμού, ώστε τα παιδιά να απαντάνε άβιαστα στις ερωτήσεις που τους έχουν τεθεί, χωρίς να υπάρχουν τα συναισθήματα του φόβου και της ανασφάλειας (Creswell,2015).

4.5 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο απαντήθηκε από τα νήπια και ήταν χωρισμένο σε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορούσε το κομμάτι της ετερότητας στο νηπιαγωγείο και ο άλλος το περιβαλλοντικό παιχνίδι και πως αυτό επηρεάζεται από την ετερότητα και τα κοινωνικά στερεότυπα.

Το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο, όπως λέει και ο Tuckman (1972), είναι το ερωτηματολόγιο καθώς πιστεύει ότι «όταν καταφέρεις να εισχωρήσεις στο μυαλό ενός ανθρώπου ανακαλύπτεις όσα υπάρχουν μέσα σε αυτό» και έτσι μπορείς να κατανοήσεις καλύτερα τις γνώσεις του, τις αξίες του, τον τρόπο σκέψης του και την κοινωνική του αντίληψη απέναντι σε κοινωνικές περιστάσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από απλού τύπου ερωτήσεις οι οποίες εμπειρείχαν στοχευμένο λεξιλόγιο για τη σωστή κατανόηση των ερωτήσεων.

4.6 Ερευνητικές υποθέσεις και Ερευνητικά ερωτήματα

Οι υποθέσεις που προκύπτουν , με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- ◆ Η υπόθεση της επιρροής των στερεοτυπικών αντιλήψεων στην αποδοχή της ετερότητας και πως αυτή επηρεάζει την διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων και σχέσεων.
- ◆ Η υπόθεση της αποδοχής του “διαφορετικού” και η ένταξή του στον μικρόκοσμο της σχολικής τάξης, χωρίς παγιωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις.
- ◆ Η υπόθεση της ικανότητας μίας στερεοτυπικής αντίληψης ν’ αλλάξει τόσο την μορφολογία της σύστασης των ομάδων/παρεών στην τάξη, όσο και την επιλογή παιχνιδιών- δραστηριοτήτων.
- ◆ Η υπόθεση της παραδοχής της ωφελιμότητας και της χρησιμότητας των παιχνιδιών, αλλά και της επιλογής ετερόφυλων παιχνιδιών από το αντίθετο φύλο.
- ◆ Η υπόθεση της αναγκαιότητας του ομαδικού περιβαλλοντικού παιχνιδιού στην δημιουργία ποικιλόμορφων ομάδων.
- ◆ Η υπόθεση της δυνατότητας αναδιαμόρφωσης παιχνιδιών- δραστηριοτήτων, όπου θα κατασταθεί εφικτή, η συνύπαρξη ετερόφυλων ομάδων.
- ◆ Η υπόθεση της δυνατότητας βελτίωσης αστοχιών και η ενίσχυση θετικών συμπεριφορών εντός των παιχνιδιών, για την επιτυχή συνύπαρξη ομόφυλων και ετερόφυλων ζευγαριών.
- ◆ Η υπόθεση της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ετερόφυλων ομάδων και η επένδυση στις μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις.
- ◆ Η υπόθεση της δυνατότητας κατάργησης της κατηγοριοποίησης των παιχνιδιών , με βάση το φύλο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- ◆ Η επιρροή των στερεοτυπικών αντιλήψεων στο φαινόμενο της ετερότητας
- ◆ Το ομαδικό περιβαλλοντικό παιχνίδι και πως αυτό μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη της συγκεκριμένης κοινωνικής μάστιγας.

4.7 Μέσα συλλογής δεδομένων

Με το πέρας της συζήτησης για το περιβαλλοντικό ομαδικό παιχνίδι και την ετερότητα στο νηπιαγωγείο, και έχοντας προηγηθεί πλήθος δραστηριοτήτων τα νήπια καλούνται να απαντήσουν στο σχετικό ερωτηματολόγιο ατομικά ώστε ν'αντικατοπτρισθεί αν τελικά τα κοινωνικά στερεότυπα δημιουργούν αρνητικό αντίκτυπο τόσο στον ψυχισμό όσο και στην αντίληψη του παιδιού για το αντίθετο φύλο.

4.8 Περιγραφή δείγματος

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα πάρθηκε από 26 μαθητές νηπιακής ηλικίας και σε αυτόν τον αριθμό μπορούσε να εκτελεστεί εύκολα το ερωτηματολόγιο και να εκμαιευθεί ένα πιο ασφαλές ποσοστό για κάθε ερώτημα. Ο αριθμός των αγοριών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν εννέα (9), ενώ ο αριθμός των κοριτσιών που συμμετείχαν ήταν δεκαεφτά (17).

4.9 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Κατά την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις σε δυο καίρια ερωτήματα. Το πρώτο σκέλος των ερωτήσεων αφορούσε τον τρόπο επιρροής των κοινωνικών στερεοτύπων στην ψυχοσύνθεση του παιδιού και στην κοινωνική του στάση απέναντι στο αντίθετο φύλο, ενώ το δεύτερο σκέλος ήταν τα ομαδικά περιβαλλοντικά παιχνίδια και πως αυτά μπορούν να εξαλείψουν τα κοινωνικά στερεότυπα και τον τρόπο σκέψης σχετικά με την συνδιαλλαγή των ετερόφυλων ζευγαριών μέσα στην (μικροκοινωνία) του Νηπιαγωγείου.

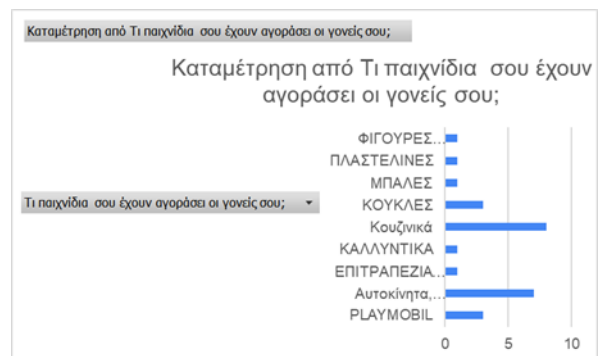
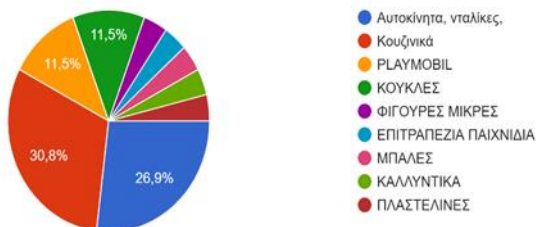
Μέσω των στοχευμένων ερωτημάτων, προσπαθεί να καταστεί σαφές σε ποιο βαθμό έχουν επηρεαστεί τα παιδιά από τις κοινωνικές ταμπέλες των ενηλίκων και πως αυτές έχουν επιδράσει στην συνδιαλλαγή των παιδιών με το αντίθετο φύλο. Ενώ το δεύτερο μέρος των ερωτήσεων αποτέλεσε τον πυλώνα κατανόησης του κοινωνικού προβλήματος και των σχεδιασμό δραστηριοτήτων με βάση τις προτιμήσεις των παιδιών ώστε να επιτευχθεί η εξάλειψη του κοινωνικού προβλήματος της ετερότητας.

4.10 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Στην ερώτηση για το τι παιχνίδια τους έχουν αγοράσει οι γονείς τους, στις απαντήσεις των παιδιών, κυριάρχησαν κυρίως τέσσερις απαντήσεις. Το **30,8%** των παιδιών απάντησαν τα «κουζινικά», το **26,9%** τα «επιτραπέζια παιχνίδια». Ενώ λιγότερα παιδιά, σε ποσοστό μόλις **11,5%** το καθένα, επέλεξαν τα «Playmobil» και τα «καλλυντικά».

26 απαντήσεις

Τι παιχνίδια σου έχουν αγοράσει οι γονείς σου;
26 απαντήσεις

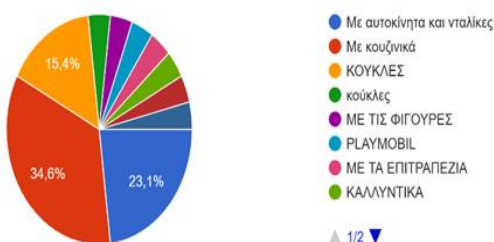


Πίνακας 1 και 2: απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Τι παιχνίδια σου έχουν πάρει οι γονείς σου;»

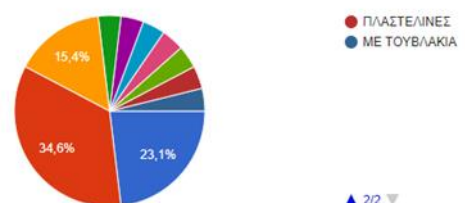
Στην ερώτηση με ποια παιχνίδια τους αρέσει να παίζουν, στις απαντήσεις των παιδιών, κυριάρχησαν κυρίως τρεις απαντήσεις. Το **34,6%** των παιδιών απάντησαν τα «κουζινικά», ενώ το **23,1%** τα «αυτοκίνητα και νταλίκες». Ενώ ένα μικρό ποσοστό συμμετεχόντων, μόλις το **15,4%** επέλεξε τα τις «κούκλες».

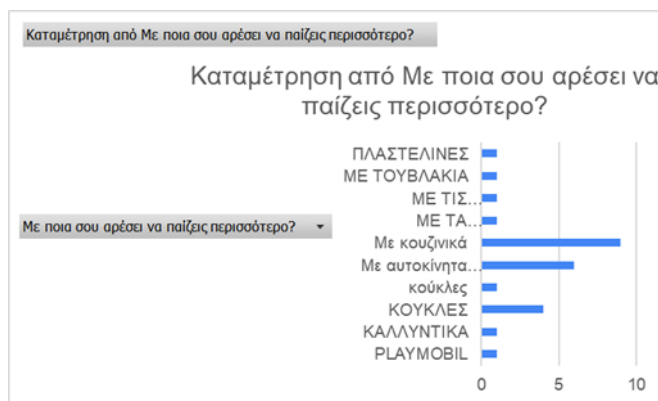
26 απαντήσεις

Με ποια σου αρέσει να παίζεις περισσότερο?
26 απαντήσεις



Με ποια σου αρέσει να παίζεις περισσότερο?
26 απαντήσεις



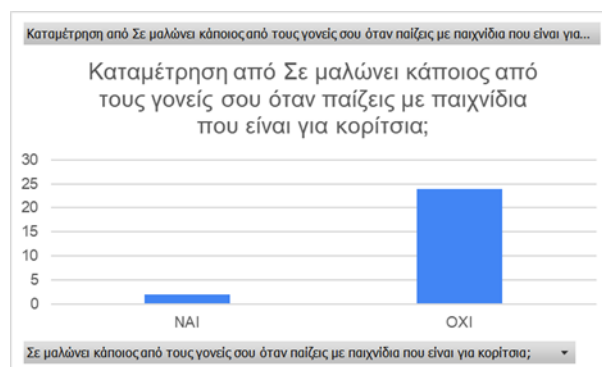
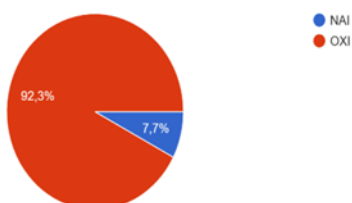


Πίνακας 1,2,3: απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Με ποια παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις;»

Στην ερώτηση σε μαλώνουν οι γονείς σου όταν παίζεις με παιχνίδια που είναι για κορίτσια, το **92,3%** των παιδιών απάντησαν τα «**ΟΧΙ**», ενώ μόνο το **7,7%** απάντησαν «**ΝΑΙ**».

26 απαντήσεις

Σε μαλώνει κάποιος από τους γονείς σου όταν παίζεις με παιχνίδια που είναι για κορίτσια;
26 απαντήσεις

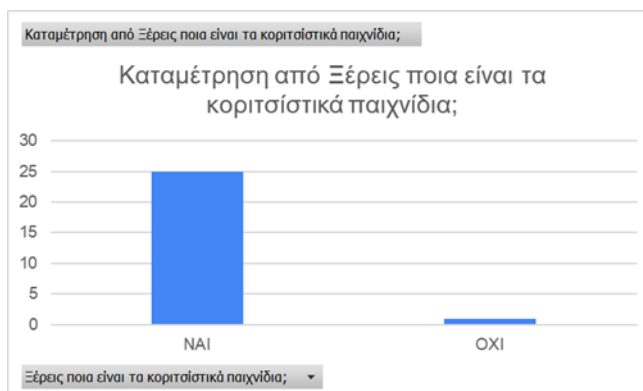
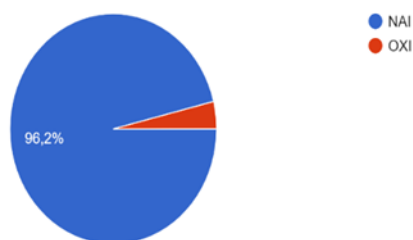


Πίνακας 1,2,: απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Σε μαλώνει κάποιος από τους γονείς σου όταν παίζεις με παιχνίδια που είναι για κορίτσια;»

Στην ερώτηση ξέρεις ποια είναι τα κοριτσίστικα παιχνίδια, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων **96,2%** απάντησαν «**ΝΑΙ**», ενώ μόνο το **1%** απάντησαν «**ΟΧΙ**».

26 απαντήσεις

Ξέρεις ποια είναι τα κοριτσίστικα παιχνίδια;
26 απαντήσεις

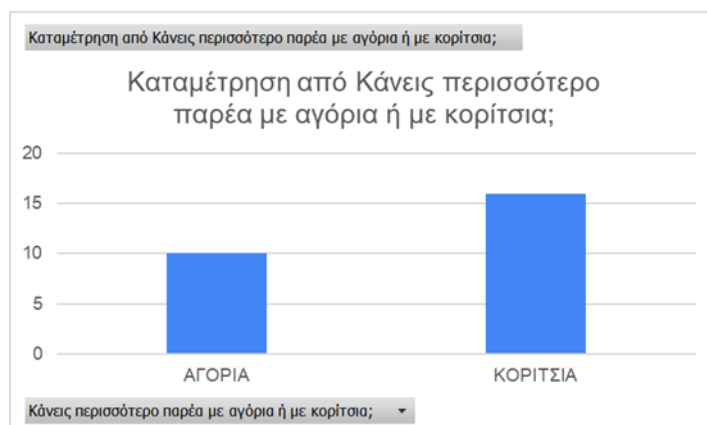
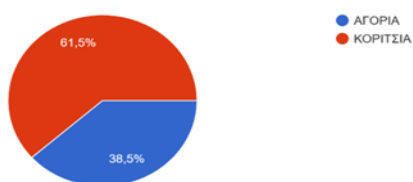


Πίνακας 1,2;:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Ξέρεις ποια είναι τα κοριτσίστικα παιχνίδια;»

Στην ερώτηση κάνεις παρέα περισσότερο με αγόρια ή κορίτσια, στις απαντήσεις των παιδιών, το **61,5%** των παιδιών απάντησαν τα «**Κορίτσια**», ενώ μόνο το **38,5%** απάντησαν «**Αγόρια**» επέλεξαν.

26 απαντήσεις

Κάνεις περισσότερο παρέα με αγόρια ή με κορίτσια;
26 απαντήσεις

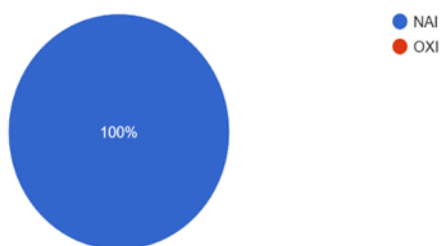


Πίνακας 1,2,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Με ποιον κάνεις περισσότερο με αγόρια ή με κορίτσια;»

Στην ερώτηση σου αρέσει να παίζεις με τα κορίτσια, στις απαντήσεις των παιδιών, το **100%** των παιδιών απάντησαν ότι τους αρέσει να παίζουν με τα κορίτσια.

26 απαντήσεις

Σου αρέσει να παίζεις με τα κορίτσια;
26 απαντήσεις

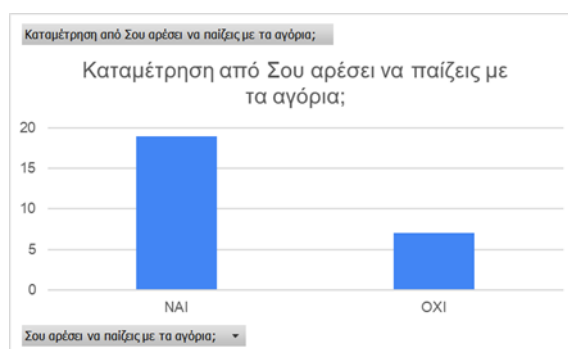
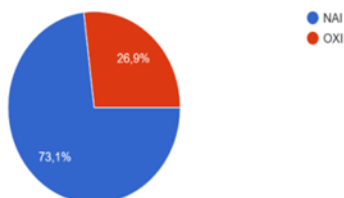


Πίνακας 1,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Σου αρέσει να παίζεις με τα κορίτσια;»

Στην ερώτηση σου αρέσει να παίζεις με τα αγόρια, το **73,1%** των παιδιών απάντησαν «**ΝΑΙ**», ενώ το **26,9%** απάντησε «**ΟΧΙ**».

26 απαντήσεις

Σου αρέσει να παίζεις με τα αγόρια;
26 απαντήσεις

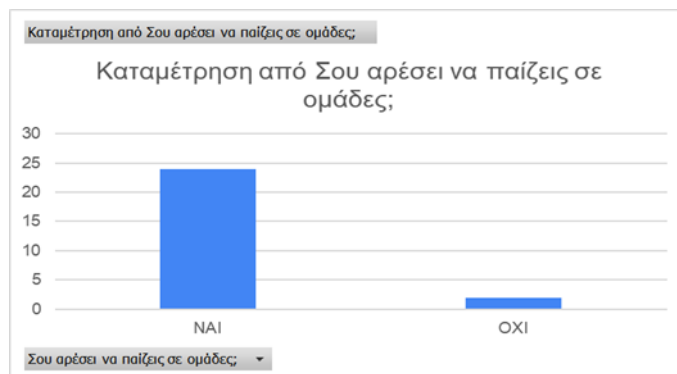
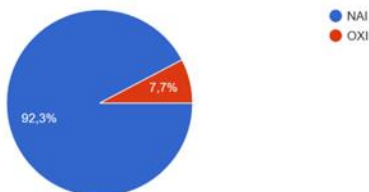


Πίνακας 1,2,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Σου αρέσει να παίζεις με τα αγόρια;»

Στην ερώτηση σου αρέσει να παίζεις σε ομάδες, το συντριπτικό ποσοστό **92,3%** των παιδιών απάντησαν «**ΝΑΙ**», ενώ το **7,7%** απάντησε «**ΟΧΙ**».

26 απαντήσεις

Σου αρέσει να παίζεις σε ομάδες;
26 απαντήσεις

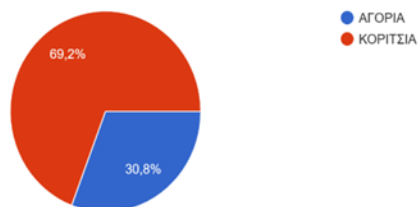


Πίνακας 1,2,: απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Σου αρέσει να παίζεις σε ομάδες;»

Στην ερώτηση με ποιον διασκεδάζεις περισσότερο, το **69,2%** των παιδιών απάντησαν «**Κορίτσια**», ενώ μόλις το **30,8%** απάντησε «**Αγόρια**».

26 απαντήσεις

Με ποιόν διασκεδάζεις περισσότερο;
26 απαντήσεις

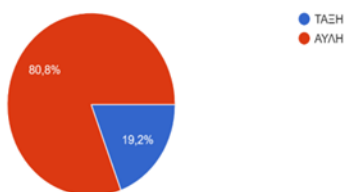


Πίνακας 1,2,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Με ποιον διασκεδάζεις περισσότερο;»

Στην ερώτηση σου αρέσει να παίζεις με τους φίλους στην τάξη ή στην αυλή, το **80,8%** των παιδιών απάντησαν «**Αυλή**», ενώ το **19,2%** απάντησε «**Τάξη**».

26 απαντήσεις

Σου αρέσει να παίζεις με τους φίλους σου στην τάξη ή στην αυλή;
26 απαντήσεις

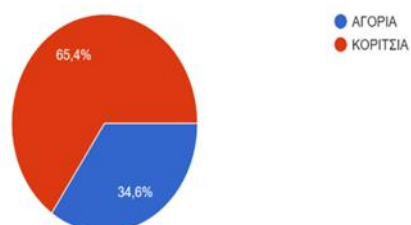


Πίνακας 1,2,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Σου αρέσει να παίζεις με τους φίλους σου στην τάξη ή στην αυλή;»

Στην ερώτηση ποιο νομίζεις ότι σε καταλαβαίνουν καλύτερα, το **65,4%** των παιδιών απάντησαν «**Κορίτσια**», ενώ το **34,6%** απάντησε «**Αγόρια**».

26 απαντήσεις

Ποιο νομίζεις ότι σε καταλαβαίνουν καλύτερα;
26 απαντήσεις

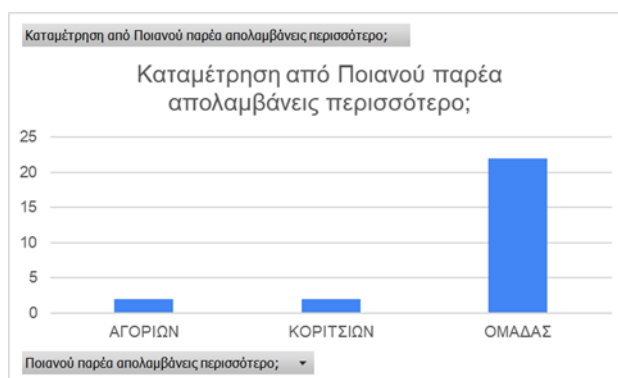
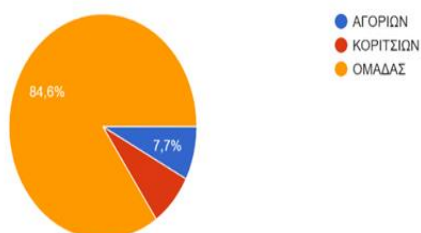


Πίνακας 1,2,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Ποιοι νομίζεις ότι σε καταλαβαίνουν καλύτερα;»

Στην ερώτηση ποιανού παρέα απολαμβάνεις περισσότερο, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με **84,6%** απάντησε «**Ομάδα**», ενώ μόλις το **7,7%** απάντησε «**Αγόρια**».

26 απαντήσεις

Ποιανού παρέα απολαμβάνεις περισσότερο;
26 απαντήσεις

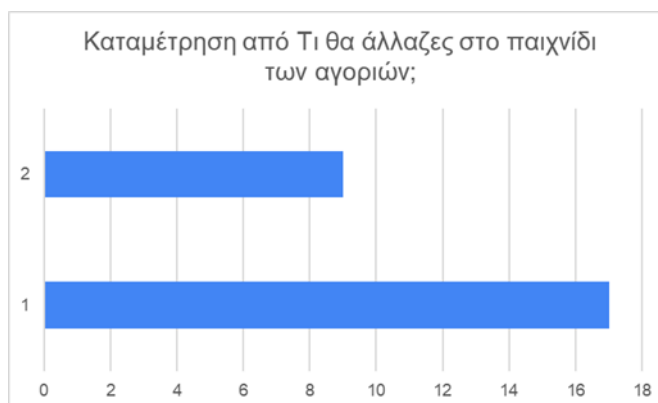
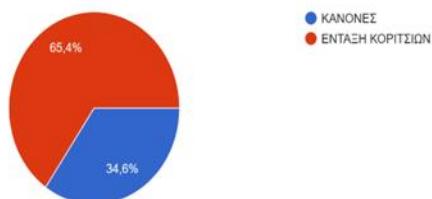


Πίνακας 1,2,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Ποιανού παρέα απολαμβάνεις περισσότερο;»

Στην ερώτηση τι θα άλλαζες στο παιχνίδι των αγοριών, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με **65,4%** απάντησε «**Ένταξη κοριτσιών**», ενώ το **34,6%** απάντησε «**Κανόνες**».

26 απαντήσεις

Τι θα άλλαζες στο παιχνίδι των αγοριών;
26 απαντήσεις

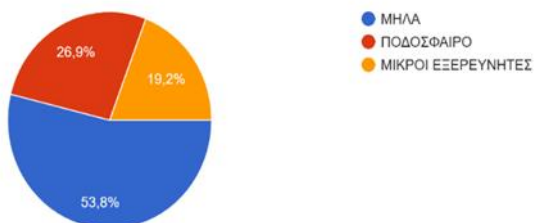


Πίνακας 1,2,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Τι θα άλλαζες στο παιχνίδι των αγοριών

Στην ερώτηση ποια ομαδικά παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με **53,8%** απάντησε «**Μήλα**», το **29,6%** των μαθητών απάντησε «**Ποδόσφαιρο**», ενώ μόλις το **19,2%** των συμμετεχόντων απάντησε «**Μικροί εξερευνητές**»

26 απαντήσεις

Ποια ομαδικά παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις;
26 απαντήσεις

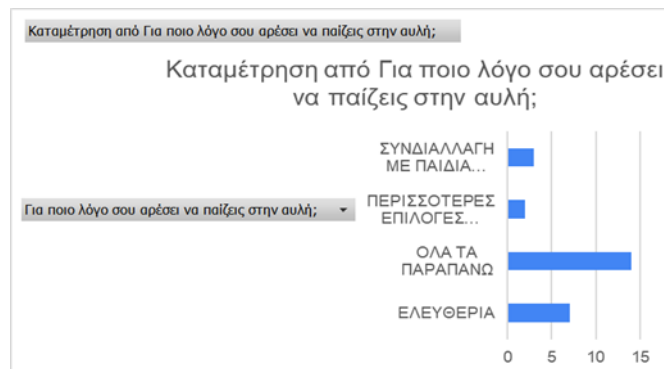
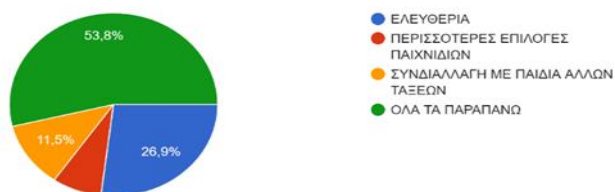


Πίνακας 1,2,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Ποια ομαδικά παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις;»

Στην ερώτηση για ποιο λόγο σου αρέσει να παίζεις στην αυλή, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με **53,8%** απάντησε «**Όλα τα παραπάνω**», το **29,6%** απάντησε «**Ελευθερία**», ενώ μόλις το **11,5%** των συμμετεχόντων απάντησε «**Συνδιαλλαγή με παιδιά άλλων τάξεων**»

26 απαντήσεις

Για ποιο λόγο σου αρέσει να παίζεις στην αυλή;
26 απαντήσεις



Πίνακας 1,2,:απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση « Για ποιο λόγο σου αρέσει να παίζεις στην αυλή;»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχοντας λάβει υπόψη όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας από τα παιδιά του νηπιαγωγείου, είναι εμφανές ότι τόσο το ομαδικό παιχνίδι όσο και τα παιχνίδια ρόλων σχετίζονται με τις ήδη κοινωνικά στερεοτυπικές αντιλήψεις και αυτό μπορεί να αποτελέσει έναν άξονα επαναλαμβανόμενης ρατσιστικής συμπεριφοράς στη μετέπειτα ζωή τους. Καθώς μεγάλο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών αλληλεπιδρά περισσότερο με παιδιά του ίδιου φύλου, παρά με παιδιά του αντίθετου φύλου. Ακόμα και στις προτιμήσεις των παιχνιδιών διακρίνουμε μία εδραίωση των κοινωνικών στερεοτύπων, αφού η επιλογή των παιχνιδιών αντιστοιχεί με το φύλο τους.

Παράλληλα διακρίνουμε την ανάγκη κυρίως των κοριτσιών να ενταχθούν σε ομάδες των αγοριών, ώστε να διεξαχθεί ένα παιχνίδι αποτελούμενο από ετερόφυλα ζευγάρια. Τέλος, φαίνεται έντονα το κομμάτι της εδραίωσης των στερεοτυπικών αντιλήψεων που έχουν μεταλαμπαδευτεί από τους γονείς στα παιδιά, καθώς τα παιδιά έχουν «μάθει» να συνδιαλέγονται μόνο με παιδιά του ίδιου φύλου και έτσι πιστεύουν ότι μόνο στα ομόφυλα ζευγάρια, μπορεί να υπάρξει κατανόηση και αλληλοσεβασμός, χωρίς όμως να έχουν συνδιαλεχτεί με παιδιά του αντίθετου φύλου.

Κλείνοντας την επεξήγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο γεγονός ότι τα παιδιά επιλέγουν τον αύλειο χώρο για δραστηριότητες, λόγω της ελευθερίας και της αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά. Ορμώμενοι των απαντήσεων των παιδιών, θα πρέπει να αναπτύξουμε τους λόγους για τους οποίους ο αύλειος χώρος αντικατοπτρίζει μία “μικροκοινωνία” και συμβάλλει στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η δύναμη του ομαδικού περιβαλλοντικού παιχνιδιού συμβάλλει τόσο στη γεφύρωση των διακρίσεων μεταξύ των φύλων όσο και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ των έμφυλων ζευγαριών. Επιπλέον η συνδυαστική διαχείριση των στερεοτύπων μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και του βιωματικού παιχνιδιού, συντελεί σε μια πιο δομημένη και ολοκληρωμένη επίλυση των διακρίσεων και συμβάλλει στην ολοκληρωτική αποδοχή του αντίθετου φύλου.

Το ομαδικό παιχνίδι, δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να συνδεθούν ψυχικά με άλλα παιδιά, να αναπτύξουν το κομμάτι της ενσυναίσθησης, την αποδοχή του διαφορετικού και την συνύπαρξη όλων των παιδιών (Κούρτη, 2002). Παράλληλα αναπτύσσεται η έννοια της ομαδικότητας καθώς τα παιδιά αποδεσμεύονται από την “μοναδικότητά” τους και προασπίζονται την συλλογικότητα. Λόγω αυτού, πολλές φορές τα παιδιά

παραγκωνίζουν τα δικά τους θέλω για το συλλογικό καλό της ομάδας.(Αντωνιάδης 1994).

Διακρίνουμε λοιπόν την αναγκαιότητα ύπαρξης αύλειου χώρου, ο οποίος προσφέρει στα παιδιά την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων και την δημιουργία φιλικών σχέσεων με παιδιά άλλων τάξεων. Παράλληλα δίνεται η ευκαιρία να ξεκουραστούν, να εξερευνήσουν, να παίξουν και αυτό δημιουργεί ένα ισχυρό στερέωμα υιοθέτησης ενός πιο υγιεινού τρόπου ζωής (Μπότσογλου 2001). Μέσω του αύλειου χώρου ως μέσο συνάντησης των παιδιών, προωθείται η αλληλεπίδραση μαθητών με τους συνομηλίκους, μέσω του φυσικού περιβάλλοντος (Malone& Tranter,2003)

Ήδη από τα προηγούμενα χρόνια της εκπαίδευσης έως σήμερα, παρατηρείται έντονος διαχωρισμός των αγοριών και των κοριτσιών και διαιώνίζεται με έναν πατριαρχικό τρόπο η ιδεολογία στην συνδιαλλαγή αγοριών και κοριτσιών. Ορμώμενοι της αναχρονιστικής αντίδρασης από εκπαιδευτικούς και γονείς, κρίνεται σκόπιμο και αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, η κοινωνική ισότητα και η ευαισθητοποίηση απέναντι στο περιβάλλον ώστε μέσα από αυτό να γεφυρωθεί τόσο το χάσμα γενεών όσο και το περιβαλλοντικό χάσμα.

Εν κατακλείδι ακόμη και η εδραίωση του περιβαλλοντικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση, δεν μπορεί να υλοποιησει τρόπους εξάλειψης των κοινωνικών στερεοτύπων, εάν πρώτα δεν υπάρξει εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και αποκαθήλωση της πατριαρχικής κυριαρχίας ώστε να αναδυθεί η ανάγκη συνεργασίας όλων των ανθρώπων σαν σύνολο και όχι σαν μονάδα.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αθανασάκης & Κουσούρης,(1987). *Οικολογική παιδεία και Περιβαλλοντική Αγωγή*. Αθήνα. Μπουκουμάνη.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγητίδου, Σ., (2001) «*Το παιχνίδι: σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*.» εκδ.: Δαρδάνος, Αθήνα.
- Γεωργόπουλος Α., Τσαλίκη Ε.(1993), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Αρχές, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια και Ασκήσεις), Gutenberg, Αθήνα.
- Γκέφου- Μαδιανού, Δ. (2006). *Εννοιολογήσεις του εαυτού και του «Άλλου»: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία*. Στο ΓκέφουΜαδιανού. Δ. (επιμ.) *Εαυτός και «Άλλος»*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκογκίδου Δ, (2015). *Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Γκουγκουλή, Κ. & Κούρια, Α. (Επιμ.). (1999). *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία* (1η έκδ.). Αθήνα, Καστανιώτη.
- Δραγώνα, Θ. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες-ετερότητες*. στο Δραγώνα, Θ. Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α. (Επιμ.), "Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο", (σσ. 25-78). τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευαγγέλου, Ο Κάντζου Α, (2007):12-16. *Διαπολιτισμικά αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδάνος.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραπατσιά, Μ. (2012). *Τα οφέλη των ευχάριστων δραστηριοτήτων στην ψυχική υγεία*. Διαθέσιμο στο : <http://www.mkarapatsia.gr/archives/5883>.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Θεωρία και Πράξη. Ξάνθη : Σπανίδη.

Κιτσαράς, Γ., (1991):69 «Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική» εκδ: Παπαζήση εκδοση β΄, Αθήνα.

Κούρτη, Ε. (2002). *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση: Ποιότητα, προβλήματα και οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης* (Τόμος Γ΄). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (2 ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιαράκου Γ, Φλογαίτη Ε, (2007), *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*, Αθήνα, νήσος σ.239-258.

Λοϊζου, Ε., και συν. (2019) *Pedagogical Development Unit (2011). Early education curriculum.*

Λοϊζου και συν.,2019. *Pedagogical Denelptment Unit,2011.* Unicef,2009.

Μανδρίκας Α.,(2015), *Περιβαλλοντική Επιστήμη, Ηθική και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Καλέσπης.

Μαρκατάτος Γ.,(2012), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για Βιώσιμη(Αειφόρο) Ανάπτυξη: Διερευνώντας σχέσεις και ορία σύγχρονων, καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων*, Ηράκλειο ανάκτηση από <http://www.slideshare.net/georgemarkatatos/ss-39894429>.

Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ. (2016).*Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”*. Journal of Research in Education and Training, 9, 155-181.

Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (365-390). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Μπλιώνης Γ., (2008), *Στα μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Μπλιώνης Γ., (2009), *Στα μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα , Κέδρος.

Νόβα Καλτσούνη Χ. (1996). *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*. Πάτρα:Ε.Α.Π.

Πανταζής Β., (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση /ηλεκτρονικό βιβλίο*. Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παπαδημητρίου Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*, Αθήνα. Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Πολυμενάκου –Παπακυριάκου, Φ., (1984) . *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση* . Θεσ/νίκη : Παρατηρητής.

Πολυμενάκου Φ., (1988) . *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση* . Θεσ/νίκη : Παρατηρητής.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 1ο Μέρος, Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου, Π.Ι. (2014α). Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2019.

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

Τσαούσης,(1999). *The five factor model. Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 6(1), 88–103.

Φύκαρης (1998). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής: Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις - Πρακτικές ανατροφής - Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης (Τόμος Α')*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adams, G. R., & Marshall, S. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429-442.
- Anderson - Mc Namee, J. K, & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Montana State University Extension* 1-4.
- 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.
- Barros, R. M., Silver, E. J., & Stein, R. E. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123(2), 431-436.
- Beazidou, E., Botsoglou, K., Andreou, E., (2013). Classroom behavior management practices in kindergarten classrooms: An observation study. *Hellenic Journal of research in education*,1, 93-107. ISSN 2241-7303.
- 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: 43 https://www.researchgate.net/publication/253323393_Promoting_Children's_Social_and_Emotional_Development_Through_Preschool_Education.
- Brown D.G «Sex role preferences in young children». *Psychological Monographs* 70,(1956).
- 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.
- Buriss, K. & Buriss. (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice 1. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6 (8).
- Breiting S, (2000). Sustainable Development, Environmental Education and Action Competence, στο B.Jensen K. Schnack and V. Simovska (eds) *Critical Environmental and Health Education Research Issues and Challenges*, Research Centre for

Environmental and Health Education, The Danish University of Education, Copenhagen 2000, p.153.

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

Cathleen D. Zick and Ken R. Smith. Marital Transitions, Poverty, and Gender Differences in Mortality. *Journal of Marriage and Family* Vol.53, No.2 (May, 1991).

C. Burts, Craig H. Hart 1, Rosalind Charlesworth 1, Pamela

O. Fleege 1, Jean Mosley 1, Renee H. Thomasson. Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 7, Issue 2, June 1992, Pages 297-318.

Hughes, F. (2010). *Children, Play and Development*. United States of America: SAGE Publications.

Malone, K. & Tranter, P. J. (2003). School grounds as sites for learning: making the most out of environmental opportunities. *Environmental Education Research* 9 (3), 283-303.

Michael B. Smith (ed.) Cambridge University Press (1999). *Alterity and Capra, F. (1993). "Ecological literacy". The Elmwood Institute. Brazilian version, Rede Mulher de Educação. Women's Education Network. Transcendence.*

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.

Cummins J (2002). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2008).

Creswell J. W. (2015). *Educational research Planning, Conducting, and Evaluating quantitative and quantitative research* (5th edit). Pearson Education Inc.

Cherry, Louise, (1975). The preschool teacher - Child : Sex differences in verbal interaction *Child Development*, 532-535.

Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education* 3 (1).

Côté, J. E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity? - An appraisal of the field. *Identity: An International Journal of*

Theory and Research, 6(1), 3–25.

Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 227-236.

Canning, N. (2006). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 227-236.

Derman-Sparks, L., (1989), *Anti-Bias Curriculum: Tools for empowering young children*, Washington, DC, National Association for the education of young children.

Diane C. Burts και συν. (1992) Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* Volume 7, Issue 2, June 1992, Pages 297-318

Edwards, C. (1986). *Social and Moral Development in young children*. New York: Teachers college press. Έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου, 2000:295.

Edwards, C. (1986). *Social and Moral Development in young children*. New York: Teachers college press. Έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου, 2000:295-297.

Edwards, C. (1986). *Social and Moral Development in young children*. New York: Teachers college press. Έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου, 2000:298.

Elena Gianini Belotti, (1977). *Was geschieht mit Klieinen Madchen?* Auflage: Giannini Belotti. Deutchland.

Furth, H., (1980), *The world of grown ups*, New York, Elsevier. Έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου, 2000:295-298.

Emmanuel Levinas στην σειρά δοκιμίων του με τον τίτλο *Alternity and Transedence* (1999) Cambridge University Press .

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

Fesseha F., και συν. (2016). Conceptualising play - based learning from Kindergarten teacher’s perspectives. *International journal of early years education*, 24, (3).

Feinman, S. (1981) « why is cross - sex behavior more approved for girls than boys; Astatus characteristic approach» *Sex Roles* vol 7, No 2, p.289-299.

Fennimore, B. & Vold, E (1992). *Education today for a multicultural world in Victoria* Jean Dimidjian *Play’s Place in public education of young children*, Washington: National Education Association.

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).

Fien J., (1997). Stand up, Stand up and Be counted: Undermining Myths of Envirometal Education *Australian Journal of Enviromental Education*, Vol. 13, pp. 21-26, στο Λαιράκου – Φλογαίτη 2007.

Fien J., (1998). *Enviromental Education, for a New Century* στο Hicks and R.

Fredrickson, B. L, & Tugade, M. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.

Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature: A systematic Literature Review. *Children, youth and Enviroments*, 24 (2):10-34.

Ginsburg. K. R. (2006). Office the High Commissioner For Human Rights, (1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations, Treaty Series, 1577.

Ginsburg. K. R. (2007). The importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintining Stong Parent - Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.

Gunes Hatice, (2001). Gender differences in distress levels, coping strategies, stress related growth and factors associated with psychological distress and perceived growth following the 1999. Marmara earthquake. Middle East Technical University.

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.

Huizinga, (1968) « Ο άνθρωπος και το παιχνίδι» εκδ.: Γνώση, Αθήνα.

Hrimek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". *Simulation & Gaming - Simulat Gaming*, 40(5), 626-644.

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.

Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική ταυτότητα*, Αθήνα: Σαββάλας.

Jelic, M. (2014). Developing a sense of identity in preschoolers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(22), 225-234.

Journal of The General Conference Twenty – Third Session, no.13

- Journal of The General Conference Twenty – Third Session, no.13,1985IUCN 1977.
- Kargı, E.ve Akman, B. (2007). Üniversiteli gençlerin bakış açısıyla aile içi sorunlar. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi
- Katz, L., (1983), «Development Foundations of gender and racial attitudes», in R. Leahy (Ed.), The child’s construction of social inequality, New York, Academic.
- Keller., J (2002). Blatant Stereotype Treat and Women’s Math Performance: Self - Handicapping as a Strategic Means to cope with obtrusive Negative Performance Expectations. Sex Roles 47. 193-198 (2002).
- Kocyigit (2021). The Effecti of gender equality course on Turkish counselor candidates gender role attitudes and their sexism. Akdemiz university, Antalya, Turkey.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (1993). Developmentally appropriate programs in early childhood education. Merrill Publishing Company.
- Lindsey, E. W. & Mize, J. (2001) "Parent-Child Physical and Pretense Play: Links to Children's Social Competence," Merrill-Palmer Quarterly: Vol. 46 :Iss. 4 , Article 4.
- 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.
- 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.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974) The psychology of sex differences. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Megha Chawla., Brian D earp and Molly J Crocket. A neuroeconomic Framework for investigating gender disparities in moralistic punishment. Current opinion in Behavioral Sciences 34,2020,166-172.
- Miller, B.G. (2017). “Outdoor Learning.In The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning”. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- McCune & Matthews, M., (1981), «Building positive futures: Toward a non sexist education for all children», in M. Cohen, & L. Martin, (Eds), Growing free: Ways to help children to overcome sex-role stereotypes, Washington, DC: Association for Children Education International. Έμμεση παραπομπή:Ντολιοπούλου:300.
- McKenzie, S. J. (1986). “Teaching teachers. Roundtable Reports”, 11(2), pp. 9-10.

Oncu, E. C., και συν. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4457-4461.

Palmer J.A.,(1998).*Environmental Education in the 21st century*, London, Routledge.

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

Pellegrini, A.D. (1995) *School Recess and Playground Behaviour: Educational and Developmental Roles*. Albany, New York: State University of New York Press.

Pery, J. P. & Branum L. (2009).«Sometimes I Pounce on Twigs Because I'm a Meat Eater»: Supporting Physically Active Play and outdoor Learning. *American Journal of Play* 2 (2) 195-214.

Pourtois, J.P., Desmet, H. (2000). *Ovide Decroly*. Στο J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης (183-198)*. (Μτφρ. Δ. Καρακατσάνη). Αθήνα. Μεταίχμιο.

Phibbs, E. J., & Relf, D. (2005). "Improving research on youth gardening". *HortTechnology*, 15.

Phinney & Rotheram, M., (1987), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*, Beverly Hills, CA: Sage.

Pyle και συν. (2015). Play in Kindergarden: An interview and observational study in three canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal* 43 (5),385393.

Raburu, P. A. (2015). The self- who am I? Children's identity and development through early childhood education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 1-8.

Rachel, E. (2013). *The power of play: A research summary on play and learning*.

Ramsey, P., (1987), *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education of young children*, New York, Teachers College Press.

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

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Rose, A.J., & Smith, R.L (2018). « Gender and Peer relationships. In W. M Bukowski, B. Laursen & K: H R ubin *Handbook of Peer Interactions*», Relationships and Groups. Guilford Press.

Santer, J. Griffiths, C (2007). *Free play in early childhood :a literature review*. National Children's Bureal Play. England.

- Sauve L. (1999). Environmental Education: between modernity and post – modernity searching for an intergrating education vol 4,pp 9-35.
- Serbin, L - O' leary, K - Kent, R - Conich, J. (1973). «A comparison of teacher responses».
- Serbin, L.A and Sprafkin, C. (1986). The salience of gender and the process of sea - typing in three - to seven -years old children. *Child Development* 57, 1188-1199.
- Seefeldt, C. (1989), *Social studies for the preschool-primary child*, Columbus, OH: Merrill Publ.Co. έμμεση παραπομπή: Ντολιοπούλου,2000:295-297.
- Solbes - Cinales, I. Valverde - Montesino, S. & Herranz - Hernandez, P. (2020). « Socialization of Gender Stereotypes Related to Attibutes and Professions Among young Spanish School - Aged children». *Frontiers in Psychology*, 11.
- Scales et al, Almy M. Nicolopoulou A. & Ervin - Tripps,(1991). *Play and the social context of development in early cure and education*, New York: Teachers College Press.
- Sheriban, M.,D. (2014). *Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία. Από την γέννηση ως τον έκτο χρόνο*. Αθήνα. Κωνσταντάρας.
- Slaughter (επιμ) *Futures Education – Word Yearbook of Education 1998*, London, Kogan Page, στο Λαιράκου – Φλογαΐτη 2007.
- Spencer, M., (1982), «Personal and group identity of black children: an alternative synthesis», *Genetic Psychological Monographs*, 106, 59-84.
- Stanford, B., (1992), «Gender equity in the classroom», in D. Byrnes & G. Kingler, (Eds), *Common bonds: Anti-bias teaching in a diverse society*, Wheaton, MD: Association for Children Education International. Έμμεση παραπομπή, Ντολιοπούλου,2000:299.
- Schaffer, H. R. (2006). *Key concepts in developmental psychology*. Sage.
- Tod et al, B., Fisher, R.A, Di Costa, S. ROESTORF, A, Harbour, K, Hardiman, P, & Barry J.A (2017). « Sex differences in children's toy preferences: A systematic review, metaregression, and meta - analysis». *Infant and Child Development*.
- Thorp, L., Townsend, C. (2001) « Agricultural Education in an elementary school ethnographic study of a school garden». 28th Annual National Agricultural Education Research Conference. New Orleans, LA.
- Tuckman B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Türk, C., Kartal, A., Karademir, A., & Öcal, E. (2019). Preschool teachers' views of classroom management processes. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2282-2299.

Türk, C., (2019). Fear of happiness among college students: The role of gender, childhood psychological trauma and dissociation.

Tugba Turk, Vedat Sar, Erdini Ozturk, Indian Journal of Psychiatry.61.

UN Women. (2018). Turning promises into action: Gender equality in the 2030 agenda for sustainable development. UNESCO, (1978). Intergovernmental Conference on Environmental Education. Paris.

UNESCO. Report of the World Commission on environment and development: « our common future». Gro Harlem Brundtland UN, 1987.

UNESCO (1975). The Belgrade Charter: A Global Framework for Environmental Education. Belgrade: Education for Sustainable Development in Action Technical Paper N° 2 - 2005 UNESCO Education Sector.

VanHoom J, Nourot P, Alward K, 1999. Play at the centre of the curriculum, Columbus, OH: Merrit.

Vignoles, V. L. (2017). Personal and social identity. Στο K. Deaux, & M. Snyder (Επιμ. Εκδ.), Oxford handbook of personality and social psychology (2η εκδ., σσ. 289-316). Oxford University Press.

Weisberg, D. S., και συν (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, And Education*, 7(2).

Weisberg, D. S., και συν. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182.

Weisberg, D. S., και συν (2018). How guided play promotes early childhood learning.

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

Weisgram, & L. M. Dinella, n Gender-Typing of Children's Toys: How Early Play Experiences Impact Development (pp. 121-40).

Wong, W. I & Hines, M. (2015). Preferences for pink and blue: The development of color preferences as a distinct gender - typed behavior in toddlers. *Archives of Sexual Behavior*. 44 (5), 1243 - 1254.

Zimmer R. (2007). Εγχειρίδιο Κινητικής αγωγής - Από την Θεωρία στην πράξη. Α., Καμπάς, Αθήνα. Αθλότυπο.

Unicef (2018). Learning through play. Strengthening learning through play in early childhood education programmes. Unicef.

Veiga, G., και συν (2016). Preschoolers' free play - Connections with

emotional and social functioning. The International Journal of Emotional Education, 8(1), 48-62.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Προτάσεις ομαδικών περιβαλλοντικών παιχνιδιών και άλλων δραστηριοτήτων.

Δραστηριότητα πρώτη: Καλλιεργώντας τις κοινωνικές δεξιότητες με τον MILO

Ο Milo είναι ένα ρομπότ που βοηθά στην κοινωνική συναναστροφή τόσο των ντροπαλών παιδιών όσο και των παιδιών με αυτισμό, να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Με τον Milo τα παιδιά μπορούν να μάθουν πως να προσεγγίσουν άτομα της ηλικίας τους, να τους ζητήσουν να παίξουν.

Ο Milo δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν το συναίσθημα του συνομηλίκου τους και έτσι αποτρέπει μια μη αποδεκτή συμπεριφορά που μπορεί να προκαλέσει τόσο τη συναισθηματική ματαίωση όσο και την άρνηση φιλίας ενός παιδιού για ένα άλλο.

Έχοντας παρακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό βίντεο του Milo, τα παιδιά αφουγκράστηκαν όλα τα γνωρίσματά του και έτσι ενσαρκώθηκε ο ρόλος του μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Με αυτό τον τρόπο επιτεύχθηκε η καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων στις κοινωνικές περιστάσεις και βελτιώθηκε η κοινωνική συναναστροφή όλων των παιδιών.

Δραστηριότητα δεύτερη: Cartoon maker

Έχοντας δημιουργήσει με τα παιδιά μια ιστορία με απλές εικόνες τονίσαμε τόσο το κομμάτι της ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα όσο και την αποδοχή όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου. Μέσω των απλών αλλά στοχευμένων εικόνων τονίζεται η αναγκαιότητα της εξάλειψης της ετερότητας στο νηπιαγωγείο, και αναδεικνύεται η ποικιλομορφία των παιχνιδιών που μπορεί να προκύψουν μέσα από τη συνδιαλλαγή των ετερόφυλων ζευγαριών παίζοντας με ένα συγκεκριμένο παιχνίδι (είτε αυτό έγκειται στα αγορίστικα είτε στα κοριτσίστικα παιχνίδια).

<https://www.flipsnack.com/afroditi1990/cartoon-maker.html>

Δραστηριότητα τρίτη: Stone and Stick

Αντλώντας το παραμύθι από το διαδίκτυο και προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες του νηπιαγωγείου δόθηκε έμφαση στην ανάδειξη της θετικής πλευράς της ετερότητας και πως αυτή μπορεί να αλληλεπιδράσει μεταξύ των σχέσεων των ετερόφυλων ζευγαριών ενός ομαδικού παιχνιδιού καθώς μπορούν να δοθούν ποικίλες λύσεις αλλά και ιδέες εντός του παιχνιδιού ή μιας δύσκολης κοινωνικής περιστασης που καλείται να ν'αντιμετωπίσει το ίδιο το παιδί σε κάποια δραστηριότητα ή παιχνίδι.

<https://flipbookpdf.net/web/site/64b2b015a178e50f8455029ef3c831b380b06c18202303.pdf.html>

Δραστηριότητα τέταρτη: “ΔΕΝΤΡΟΣΠΙΤΟ”

Η πιο σημαντική δραστηριότητα για να επιτευχθούν τα παραπάνω ονομάζεται “ΔΕΝΤΡΟΣΠΙΤΟ”. Αυτή η δραστηριότητα βασίζεται στην αντίληψη των παιδιών για το αντίθετο φύλο. Η ανταλλαγή απόψεων γίνεται κατά κύριο λόγο στη αυλή, όπου υπάρχει πράσινο ή σε κάποιο άλλο εξωτερικό μέρος που να πληροί τους κανόνες. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να ολοκληρωθεί μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων η κατασκευή ενός δεντρόσπιτου. Όλες αυτές οι δραστηριότητες είναι οπτικοποιημένες πάνω σε καρτέλες. Για παράδειγμα χρειάζονται οι παρακάτω εργασίες να ολοκληρωθούν με τη σωστή σειρά, ώστε να επιτευχθεί η ανέγερση του δεντρόσπιτου (το σκούπισμα των φύλλων, κόψιμο ξύλων, σωστή τοποθέτηση ξύλων). Σε κάθε γύρο , ένα παιδί καταλογίζει κάποια δραστηριότητα σε άλλους, δείχνοντας την αντίστοιχη καρτέλα. Τα παιδιά αναπαριστούν τη δραστηριότητα μέσω της παντομίμας. Όταν ο μαθητής ολοκληρώσει την διαδικασία πηγαίνει στο τέλος και φωνάζει «τέλος». Σημαντικό είναι ν' αναφερθεί ότι για ν' αρχίσει μία δραστηριότητα, θα πρέπει να έχουν ολοκληρωθεί οι προηγούμενες δραστηριότητες. Δηλαδή δεν μπορεί να χτιστεί το δεντρόσπιτο αν δεν μαζευτούν τα ξύλα. Ενώ ενισχύεται και το κομμάτι της συνεργασίας.

Μόλις ολοκληρωθούν όλες οι διαδικασίες το κάθε παιδί αναλαμβάνει να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους ανέθεσε τις αντίστοιχες δραστηριότητες σε αγόρια και κορίτσια. Επέρχεται μία συζήτηση και στον επόμενο γύρο του παιχνιδιού, αναθέτουν με διαφορετική σειρά τις δραστηριότητες και γίνεται πιο εμφανής η διαφορά σε

σχέση με πριν. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να γνωστοποιηθούν οι αντιλήψεις απέναντι στο αντίθετο φύλο και να δηλώνουν άφοβα την άποψή τους και την σκέψη τους για την διανομή των ρόλων και για τους συμμαθητές τους.

Οι στόχοι στους οποίους αποσκοπούμε μακροπρόθεσμα, είναι να εμπλουτίσουμε τη συνεργασία των παιδιών ανάμεσά τους καθώς και τη δημιουργία δίκαιων στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στο αντίθετο φύλο. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του παιχνιδιού είναι οι οπτικοποιημένες καρτέλες. Σημαντική είναι η αναφορά στην διαδικασία , η οποία αποτελείται από τα εξής στάδια. Στο πρώτο στάδιο υπάρχει η διανομή καρτελών, ακολουθεί η παντομίμα και ολοκληρώνονται τα στάδια με την συζήτηση και έκφραση συναισθημάτων, η οποία αποτελείται από ερωτήσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά που ενώνουν και διαχωρίζουν τα δύο φύλα μεταξύ τους, αλλά και τον τρόπο που θα άλλαζαν κάτι στις μεταξύ τους δραστηριότητες και στην αλληλεπίδρασή τους.

Τέλος, η αξιολόγηση της δραστηριότητας αποσκοπεί στην ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων των παιδιών για το άλλο φύλο, τόσο στο κομμάτι αιτιολόγησης ανάθεσης εργασιών όσο και στον τρόπο αξιολόγησης της ίδιας τους της συνεργασίας μεταξύ τους.

