

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΝΟΣ ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ

υπό

Βαΐα Σταύρου

Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής
Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2022

© Βαΐα Σταύρου

Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΝΟΣ ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή της Βαΐας Σταύρου εγκρίθηκε από τα παρακάτω μέλη της επιτροπής, τα οποία πρότειναν την υποβολή της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής του

Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων:

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής Αγωγής Υγείας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος, Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής Αγωγής Υγείας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος, Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Αναστάσιος Εμβλωτής, Καθηγητής Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πλουσία Μισαηλίδη, Καθηγήτρια Ψυχολογίας-Εξελικτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λουκία Δημητρίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

Αρτεμης Γιώτσα, Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του/ης συγγραφέα/έως.»

Ευχαριστίες

Τα ανθρώπινα δικαιώματα συνθέτουν μία κουλτούρα ελευθερίας, δικαιοσύνης, ισότητας και σεβασμού κάθε ανθρώπου. Η επέκταση της έννοιας στην καθημερινότητα των παιδιών και η ανάδειξη της αρχής του καλύτερου για τη νέα γενιά πολιτών αποτελεί μία πρωτοποριακή προσέγγιση στην ανατροφή τους. Τα παιδιά είναι αντιληπτά ως ολοκληρωμένοι άνθρωποι με δικαιώματα και υποχρεώσεις, ικανοί να συνεισφέρουν στη διαφύλαξη των αξιών μίας δημοκρατικής κοινωνίας. Βέβαια, η εξάσκηση της πολιτικής ταυτότητας προϋποθέτει καθοδήγηση και τα ανθρώπινα δικαιώματα φαίνεται να πλαισιώνουν με τις κατάλληλες αξίες την εκπαίδευση των μικρών πολιτών. Η ενσωμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα δείχνει πλέον αναπόφευκτη και ικανή να εμπνεύσει τον σύγχρονο παιδαγωγό στην προσπάθεια σφαιρικής ανάπτυξης του παιδιού.

Η εμπνευσμένη φιλοσοφία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η επιδίωξη ενδυνάμωσης του παιδιού για την ανάληψη υπεύθυνης στάσης τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα ενθάρρυναν την ενασχόλησή μου με την εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η εργασία μου σε ελληνικά δημόσια σχολεία ανέδειξε την ανάγκη διδασκαλίας και εκμάθησης των βασικών αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανεξάρτητα από την τοποθεσία του σχολείου ή το υπόβαθρο των παιδιών. Έπειτα από συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών και των εκπαιδευτικών, αντιλήφθηκα μία έλλειψη ενός πλαισίου δημοκρατικής διαχείρισης ποικίλων περιστατικών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή του διαλείμματος. Η επιθυμία να γίνω αποτελεσματικότερη εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα να παρέχω στα παιδιά κίνητρα υπεύθυνης συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους με ώθησε στην ένταξη των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πράξη.

Η συμμετοχή στο Πρόγραμμα Διδακτορικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης μου έδωσε τη δυνατότητα να ασχοληθώ με δημιουργικότητα και

αφοσίωση στη συγκρότηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ιδιαίτερη έμφαση στην άμεση αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την επίτευξη μίας θετικής προσωπικής αλλαγής. Ο σχεδιασμός ενός σχολικού προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων για παιδιά δημοτικού σχολείου ήταν μία πρόκληση. Η αυστηρή δομή του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών και η έλλειψη διδακτικού χρόνου ήταν δύο ουσιαστικοί παράμετροι για την τελική μορφή του προγράμματος. Ωστόσο, η καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ανδρέα Μπρούζου, καθώς και η συνεργασία των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των παιδιών επέτρεψε τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την απρόσκοπτη εφαρμογή ενός εναλλακτικού προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έτσι, λοιπόν, αισθάνομαι την ιδιαίτερη ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όσους με υποστήριξαν κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής μου και βοήθησαν με θετική διάθεση και αστείρευτη ενέργεια να ξεπεραστούν οι οποιοσδήποτε δυσκολίες.

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή μου, κ. Ανδρέα Μπρούζο, Καθηγητή Συμβουλευτικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συνεχή καθοδήγηση, την εποικοδομητική κριτική και την ειλικρινή προτροπή να αξιοποιήσω τις δυνατότητές μου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η στάση του κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας προσέφερε το κίνητρο να χαράξω την προσωπική μου πορεία με τη βεβαιότητα ότι θα είναι αδιάκοπα παρών να με συμβουλέψει ή να με κατευθύνει. Η διδακτορική έρευνα είναι μία απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία με πλήθος στιγμών αγωνίας ή άγχους. Ωστόσο, η βοήθεια του ήταν πολύτιμη για την υπέρβαση κάθε εμποδίου με δυνατότητες ενδοσκόπησης για την κατάκτηση της επιθυμητής ερευνητικής και προσωπικής ωριμότητας.

Ευχαριστώ τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, για τη μύησή μου στον

συντονισμό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και τη συμβολή του στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ τον κ. Βασίλειο Κούτρα, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συνεργασία στο πλαίσιο εκπόνησης της διατριβής.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αναστάσιο Εμβλωτή, Καθηγητή Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κ. Πλουσία Μισαηλίδη, Καθηγήτρια Ψυχολογίας-Εξελικτικής Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κ. Λουκία Δημητρίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Frederick της Κύπρου και την κ. Άρτεμη Γιώτσα, Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που αποτέλεσαν μέλη της επταμελούς επιτροπής υποστήριξης της παρούσας διατριβής.

Μεγάλη ευγνωμοσύνη οφείλω στους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά των σχολείων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Η συνεργασία τους ήταν καθοριστική για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας με ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο. Θα θυμάμαι πάντα τη θετική διάθεση των συναδέλφων μου και τα χαμόγελα προσμονής των μαθητών μου.

Άφησα τελευταία τα πιο σημαντικά πρόσωπα που ήταν δίπλα μου με αστείρευτη αγάπη και ανεπιφύλακτη αποδοχή κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και μοιραστήκαμε χαρές και αγωνίες - τους γονείς μου Κωνσταντινιά και Σταμάτη, τον αδερφό μου Κωνσταντίνο, και τους αγαπημένους φίλους μου, Μαρία, Αθηνά, Πηνελόπη, Ιωάννα, Σοφία και Δημήτρη... Σας ευχαριστώ όλους που είστε πάντα εκεί για μένα!

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2022

Βαΐα Σταύρου

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας Περιεχομένων	7
Ευρετήριο Πινάκων.....	10
Ευρετήριο Εικόνων	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.1
Περίληψη.....	12
Abstract	15
Εισαγωγή.....	18
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	21
1 Ανθρώπινα Δικαιώματα	22
1.1 Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα	22
1.2 Σύνταξη	23
1.3 Διαχρονικότητα	25
1.4 Περιεχόμενο	27
1.5 Τα Δικαιώματα των Παιδιών στη Διακήρυξη.....	27
1.6 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών.....	28
1.7 Σύνταξη	29
1.8 Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Παιδιών	31
1.9 Το Συμφέρον του Παιδιού.....	34
1.10 Το Συμφέρον του Παιδιού στην Εκπαίδευση	36
1.11 Τα Δικαιώματα του Παιδιού στην Ελλάδα	40
2 Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	43
2.1 Ιστορία.....	43
2.2 Ορισμός.....	47
2.3 Μοντέλα	49
2.4 Μετασχηματιστική Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	55
2.5 Βασικές Αρχές.....	57
2.6 Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Ευρώπη	64
2.7 Compasito	65
2.8 Αρχές της Μετασχηματιστικής Εκπαίδευσης στο Compasito	69
2.9 Η Πρόταση του Συμβουλίου της Ευρώπης.....	71
3 Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στο Σχολείο	73
3.1 Η Σχολική Προσαρμογή.....	74
3.2 Σχολεία που Σέβονται τα Δικαιώματα	81
3.3 Αποτελεσματικός Σχεδιασμός Εκπαίδευσης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	90

3.4 Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Ελλάδα	92
4 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	94
Μέθοδος	96
5 Μέθοδος	97
5.1 Συμμετέχοντες.....	97
5.2 Εργαλεία.....	99
5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία	100
5.2.2 Σημασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	100
5.2.3 Σχολική Εμπλοκή.....	102
5.2.4 Ακαδημαϊκή Αυτοεικόνα	103
5.2.5 Αντιλήψεις για το Σχολικό Περιβάλλον	103
5.2.6 Διαπροσωπικές σχέσεις.....	104
5.2.7 Προσωπικά Χαρακτηριστικά	105
5.2.8 Αντιλήψεις, Στάσεις και Συναισθήματα για το Σχολείο	105
5.3 Διαδικασία.....	106
6 Το Πρόγραμμα	108
6.1 Τα Δικαιώματα του Λαού	111
6.2 Κάντε Ένα Βήμα Μπροστά.....	112
6.3 Πού Στέκεσαι;	113
6.4 Ένα Σύνταγμα για την Ομάδα μας.....	114
6.5 Η Μάχη του Πορτοκαλιού	115
6.6 Σκηνές Εκφοβισμού	116
6.7 Αγαπητό Ημερολόγιο.....	117
6.8 Σιωπηλός Ομιλητής.....	117
6.9 Βοηθός Αντί για Θεατής	118
6.10 Τα Αγόρια δεν Κλαίνε.....	119
6.11 Σύγχρονο Παραμύθι.....	120
6.12 Μόμπιλ Δικαιωμάτων	120
Αποτελέσματα.....	122
7 Αναλύσεις.....	123
7.1 Σημασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	123
7.2 Συμπεριφορική Εμπλοκή	124
7.3 Συναισθηματική Εμπλοκή.....	125
7.4 Γνωστική Εμπλοκή	126
7.5 Ακαδημαϊκή Αυτοεικόνα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά	127

7.6 Δομή για την Κατάκτηση Στόχων Επίδοσης ή Στόχων Μάθησης.....	128
7.7 Παροχή Δυνατότητας Επιλογής.....	129
7.8 Συναισθηματική Υποστήριξη από τον Εκπαιδευτικό και τους Συνομηλίκους.....	129
7.9 Ενσυναίσθηση.....	130
7.10 Σχολική Αρέσκεια και Σχολική Αποφυγή.....	131
7.11 Μοναξιά.....	132
Συζήτηση.....	137
8 Συζήτηση.....	138
8.1 Γνώση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.....	141
8.2 Σχολική Εμπλοκή.....	145
8.3 Ακαδημαϊκή Αυτοεικόνα.....	149
8.4 Δομή της Μαθησιακής Διαδικασίας.....	151
8.5 Παροχή Δυνατότητας Επιλογής.....	153
8.6 Συναισθηματική Υποστήριξη.....	155
8.7 Ενσυναίσθηση.....	158
8.8 Σχολική Αρέσκεια και Σχολική Αποφυγή.....	159
8.9 Μοναξιά.....	161
8.10 Προσδιορίζοντας τη Σχολική Προσαρμογή.....	162
8.11 Η Δυναμική της Ομάδας.....	163
8.12 Η Ανατροφοδότηση των Συμμετεχόντων.....	165
9 Πλεονεκτήματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	167
10 Συμπεράσματα.....	172
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	175
Παραρτήματα.....	193
Παράρτημα 1.....	194
Ερωτηματολόγιο Μαθητών.....	194
Παράρτημα 2.....	219
Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέων (Ομάδα Παρέμβασης).....	219
Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέων (Ομάδα Ελέγχου).....	220
Παράρτημα 3.....	221
Δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Προγράμματος για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Flowers et al., 2007).....	221

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή Συμμετεχόντων ανά Τάξη.....	97
Πίνακας 2. Κατανομή Συμμετεχόντων ανά Ομάδα	99
Πίνακας 3. Αξιοπιστία με τον Δείκτη α του Cronbach για Όλες τις Κλίμακες	100
Πίνακας 4. Περιεχόμενο των Συναντήσεων	109
Πίνακας 5. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Όλες τις Μεταβλητές Αποτελεσματικότητας.....	134

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1. Παιδεία της Δημοκρατίας και Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	46
Εικόνα 2. Compasito: Manual on Human Rights Education for Children.....	68

Περίληψη

Η σχολική προσαρμογή αποτελεί μία σύνθετη και απαιτητική διαδικασία για το παιδί. Η ακαδημαϊκή επίδοση έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα ως πρωταρχικός δείκτης αξιολόγησής της σε σχετικές έρευνες, καταλήγοντας σε έναν μονοδιάστατο προσδιορισμό του φαινομένου. Ωστόσο, η σχολική προσαρμογή γίνεται σταδιακά αντιληπτή ως μία πολύπλευρη διαδικασία διαπραγμάτευσης της σχολικής καθημερινότητας, που επηρεάζεται τόσο από το παιδί όσο και από το περιβάλλον του. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού, οι διαπροσωπικές σχέσεις του με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους, οι αντιλήψεις του για το σχολικό περιβάλλον, η στάση και αντίληψή του για το σχολείο και τα συναισθήματά του στο σχολείο καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία ανταπόκρισής του στο δυναμικό σχολικό πλαίσιο. Η ενίσχυση της σχολικής προσαρμογής σε πρώιμο ηλικιακό στάδιο επιδρά στη μελλοντική εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία του. Η εκμάθηση και η εξάσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη ρουτίνα των παιδιών. Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων περιγράφει την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την εφαρμογή τους, μέσα από την εφαρμογή τους και για την εφαρμογή τους. Η εφαρμογή της δείχνει να ενισχύει τη γνώση των παιδιών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις πρωτοβουλίες υπεράσπισης, τη σχολική συμμετοχή, την ακαδημαϊκή επιτυχία, την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, το κλίμα ασφάλειας και εγγύτητας, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αντίληψη του σχολείου.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός βραχυπρόθεσμου μετασηματιστικού προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής. Οι συμμετέχοντες της μελέτης ήταν 340 Έλληνες μαθητές της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης ($M.O. ηλικίας = 11.2$, $T.A. = 0.9$) δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, που χωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβασης ($n = 187$) και ομάδα ελέγχου ($n = 153$). Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης συμμετείχαν σε μία ομαδική παρέμβαση 12 συναντήσεων

στο σχολείο για την ενίσχυση της γνώσης τους για τα ανθρώπινα δικαιώματα και της σχολικής προσαρμογής τους. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε μία λίστα 12 δραστηριοτήτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών από το εγχειρίδιο *Compasito* με νοηματική συνοχή και ηλικιακή καταλληλότητα. Οι δραστηριότητες εστίαζαν στην ενεργό συμμετοχή των μελών με την εμπλοκή τους σε ρεαλιστικά υποθετικά σενάρια καταστάσεων σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τα μέλη της ομάδας ελέγχου δε συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα γραπτό ερωτηματολόγιο μία εβδομάδα πριν από την εφαρμογή του προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο μετρούσε τη σημασία που τα παιδιά αποδίδουν στα ανθρώπινα δικαιώματα με το Ερωτηματολόγιο για τη Σημασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Hart et al., 2001), τη συμπεριφορική εμπλοκή με τις κλίμακες της Προσήλωσης και της Σχολικής Συμμόρφωσης (Wang et al., 2011), τη συναισθηματική εμπλοκή με τις κλίμακες για το Αίσθημα του Ανήκειν στο Σχολείο και την Αξία της Σχολικής Εκπαίδευσης (Wang et al., 2011), τη γνωστική εμπλοκή με τις κλίμακες της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης και της Χρήσης Γνωστικών Στρατηγικών (Wang et al., 2011), την ακαδημαϊκή αυτοεικόνα με τις κλίμακες της Ακαδημαϊκής Αυτοεικόνας στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά (Anderman et al., 2001), τη δομή της μαθησιακής διαδικασίας με τις κλίμακες της Δομής για την Κατάκτηση Στόχων Επίδοσης και της Δομής για την Κατάκτηση Στόχων Μάθησης (Wang & Holcombe, 2010), την παροχή δυνατότητας επιλογής με την κλίμακα της Παροχής Δυνατότητας Επιλογής (Wang & Holcombe, 2010), τη συναισθηματική υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους με τις κλίμακες Συναισθηματικής Υποστήριξης από τον Εκπαιδευτικό και Συναισθηματικής Υποστήριξης από τους Συνομηλίκους (Wang & Eccles, 2012, 2013), την ενσυναίσθηση με τον Δείκτη Ενσυναίσθησης της Bryant (Bryant, 1982. Mitsopoulou & Giovazolias, 2013), την αντίληψη και τη στάση για το σχολείο με το Ερωτηματολόγιο Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής (Ladd et al., 2000) και το συναίσθημα μοναξιάς στο σχολείο με την κλίμακα Μοναξιάς από το Ερωτηματολόγιο

Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας (Cassidy & Asher, 1992. Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999). Οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο μία εβδομάδα μετά τη λήξη του προγράμματος και τέσσερις μήνες αργότερα σε μία επαναληπτική μέτρηση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα λειτούργησε επιβοηθητικά για τα μέλη της ομάδας παρέμβασης, βελτιώνοντας σημαντικά τη συνειδητοποίηση της αξίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη σχολική εμπλοκή, την ακαδημαϊκή αυτοεικόνα στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, τη δομή της μαθησιακής διαδικασίας με έμφαση στην επίτευξη αυθεντικών μαθησιακών στόχων, τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τη λήψη συναισθηματικής υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους, την ερμηνεία των συναισθημάτων, την κατανόηση της λύπης και των αντιδράσεων κλάματος, την αντίληψη της σχολικής αρέσκειας και τη στάση της σχολικής αποφυγής και το συναίσθημα μοναξιάς στο σχολείο. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου ανέφεραν σημαντική σταδιακή μείωση σχεδόν σε όλες τις μεταβλητές.

Συμπερασματικά, το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα δείχνει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο στη βελτίωση της προσαρμογής των παιδιών. Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, καθώς και ο περιορισμός της σχολικής αποφυγής και της μοναξιάς αποτελούν σημαντικές πτυχές της παρούσας μελέτης, καθώς δεν έχουν εξεταστεί σε προηγούμενη έρευνα. Επομένως, η μελλοντική εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο κρίνεται ουσιαστική και απαραίτητη.

Λέξεις-κλειδιά: Ανθρώπινα δικαιώματα, ομαδική παρέμβαση, δημοτικό σχολείο, προσαρμογή, ενσυναίσθηση

Abstract

School adjustment is a complex and challenging process for the child. Academic performance has been widely used as a primary indicator of its evaluation in related research, resulting in a narrow interpretation of the phenomenon. However, school adjustment is gradually being perceived as a multifaceted process, describing the negotiation of the school routine, which is influenced both by the child and by its environment. The child's personal characteristics, interpersonal relationships with the teacher and peers, perceptions of the school environment, attitude and perception of school and feelings at school determine the success or failure of his response to the dynamic school environment. Strengthening school adjustment at an early age affects the child's future educational and professional career. Learning and practicing human rights at school seems to positively affect children's routines. Human rights education describes the acquisition of knowledge about, through and for their application. Its application is shown to enhance children's knowledge of human rights, advocacy initiatives, school participation, academic success, organization of the learning process, safe and supportive school climate, interpersonal relationships, and school perceptions.

The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of a short-term transformative human rights education program for improving school adjustment. The study participants were 340 Greek students of the 3rd, 4th, 5th and 6th grade ($M_{age} = 11.2$, $S.D. = 0.9$) of primary schools in Thessaloniki, who were divided into an intervention group ($n = 187$) and a control group ($n = 153$). Intervention group members participated in a 12-session group intervention at school to enhance their human rights knowledge and school adjustment. The intervention program included a list of 12 meaningful and age-appropriate children's human rights activities from the *Compasito* manual. The activities focused on the members' active

participation by engaging them in realistic hypothetical scenarios of human rights situations. The members of the control group did not participate in the intervention.

All participants completed a written questionnaire one week before the implementation of the program. The questionnaire measured the importance children attach to human rights with the Importance of Children's Rights Questionnaire (Hart et al., 2001), behavioral engagement with the Attentiveness and School Compliance scales (Wang et al., 2011), emotional engagement with the School Belonging and Valuing of School Education scales (Wang et al., 2011), cognitive engagement with the Self-Regulated Learning and Cognitive Strategies Use scales (Wang et al., 2011), the academic self-concept with the scales of the Academic Self-Concept in Language and Mathematics (Anderman et al., 2001), the structure of the learning process with the scales of the School Performance Goal Structure and the School Mastery Goal Structure (Wang & Holcombe, 2010), the provision of choice with the Provision of Choice scale (Wang & Holcombe, 2010), emotional support from the teacher and peers with the Teacher Emotional Support and Peer Emotional Support scales (Wang & Eccles, 2012, 2013), empathy with the Bryant Empathy Index (Bryant, 1982; Mitsopoulou & Giovazolias, 2013), perception and attitude about school with the School Liking and School Avoidance Questionnaire (Ladd et al., 2000) and the feeling of loneliness at school with the Loneliness scale from the Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Cassidy & Asher, 1992. Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999). Participants in both groups completed the same questionnaire one week after the termination of the program and four months later in a follow-up measurement.

The results showed that the program was beneficial for the intervention group members, significantly improving the awareness of the value of human rights, school involvement,

academic self-concept in Language and Mathematics, the structure of the learning process with an emphasis on achieving authentic learning goals, participation in the decision-making process, the emotional support from the teacher and peers, the interpretation of emotions, sadness and crying reactions, the perception of school liking and the attitude of school avoidance, and the feeling of loneliness at school. In contrast, control group members reported a significant gradual decrease in almost all variables.

In conclusion, the present educational program showed the effectiveness of school-based human rights education in improving children's adjustment. Enhancing empathy, as well as reducing school avoidance and loneliness are important aspects of the current study, as these variables have not been examined in previous research. Therefore, the future implementation of educational programs on human rights at school is considered essential and necessary.

Keywords: Human rights, group intervention, primary school, adjustment, empathy

Εισαγωγή

Η διαφύλαξη και διάδοση των δημοκρατικών ιδανικών αποτελεί αδιάκοπη υποχρέωση κάθε υπεύθυνου πολίτη, μέλους μίας παγκόσμιας κοινότητας με οικουμενικές αξίες και κοινές επιδιώξεις ειρηνικής συνύπαρξης (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos & Williams, 2017. Quennerstedt, 2020. Russell et al., 2020). Τα ανθρώπινα δικαιώματα ενισχύουν την προσπάθεια διατήρησης μίας κοινής πορείας, οριοθετώντας την αλληλεπίδραση των παγκόσμιων πολιτών και διασφαλίζοντας συνθήκες αρμονικής διαβίωσης σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Οι αρχές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και του σεβασμού συγκροτούν μία φιλοσοφία διασφάλισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας όλων και συνθέτουν έναν ουσιαστικό πυρήνα αξιών για την εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας. Κάθε πολίτης είναι υπεύθυνος για την υπεράσπιση και τη διάδοση αυτής της κουλτούρας είτε είναι ενήλικας είτε είναι παιδί.

Τα παιδιά είναι ολοκληρωμένες οντότητες στο εδώ-και-τώρα και απολαμβάνουν όμοια ανθρώπινα δικαιώματα με τους ενήλικες χωρίς διαχωρισμό, όπως προϋποθέτει η ανάληψη της ταυτότητας του ενεργού πολίτη (Μπρούζος κ. συν., 2019. Quennerstedt, 2016). Η συνειδητοποίηση της σημασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η εφαρμογή τους απαιτεί χρόνο, δέσμευση και εξάσκηση ήδη σε πρώιμη ηλικία (Quennerstedt, 2020). Μάλιστα, οι διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα προτείνουν τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης, ενώ ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών και το Συμβούλιο της Ευρώπης καλούν τα κράτη - μέλη τους σε μία συνολική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος για την ενσωμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Η εκμάθηση και η εξάσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο είναι επιδίωξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που φαίνεται να βελτιώνει ουσιαστικά τόσο τη γνώση τους όσο και τη ρουτίνα των μαθητών (Bajaj, 2004, 2012. Bajaj et al., 2016.

Bajaj & Suresh, 2018. Covell, 2010. Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008. Hantzopoulos, 2015). Συγκεκριμένα, οι μαθητές σχολείων της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν βαθύτερη κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ικανότητα επεξήγησής τους και πρωτοβουλία για την υπεράσπισή τους. Επιπλέον, οι σχολικοί δεσμοί ισχυροποιούνται με ενίσχυση του κλίματος ασφάλειας και της συναισθηματικής υποστήριξης, ενώ η μαθησιακή διαδικασία είναι πιο προσαρμοσμένη στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Μία βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η ενδυνάμωση του ατόμου για την προστασία και τη διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο πλαίσιο ενός μετασχηματιστικού εκπαιδευτικού προσανατολισμού (Bajaj et al., 2006. Tibbitts, 2002). Όμως, η εφαρμογή μετασχηματιστικών προγραμμάτων δεν είναι συχνή, ενώ η υποστήριξη της θετικής επίδρασης της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό περιβάλλον χρειάζεται πιο εκτεταμένη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της (Bajaj, 2004. Quennerstedt, 2020).

Η παρούσα μελέτη πρότεινε την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός βραχυπρόθεσμου μετασχηματιστικού προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την ενίσχυση της γνώσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της σχολικής προσαρμογής παιδιών ηλικίας 9 έως 12 ετών. Αναλυτικά, επιδίωξε να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στη βελτίωση της σχολικής εμπλοκής των παιδιών, της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας τους, των αντιλήψεων τους για το σχολικό περιβάλλον, της ενσυναίσθησης τους, της αντίληψης και της στάσης τους για το σχολείο και του συναισθήματος μοναξιάς στο σχολείο.

Έτσι, λοιπόν, η ενότητα του θεωρητικού πλαισίου παρουσιάζει την ιστορική αναδρομή κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την υπογραφή της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και εστιάζει στον προσδιορισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών με την υιοθέτηση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Το συμφέρον του παιδιού αποτελεί μία ουσιαστική έννοια στην κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναλύεται ξεχωριστά με έμφαση στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναλύεται η έννοια της

εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναλύεται το περιεχόμενο των τριών κατηγοριών εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τη δυναμική της μετασχηματιστικής προσέγγισης. Η σημασία της εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο σχολιάζεται και, έπειτα, η έννοια της σχολικής προσαρμογής περιγράφεται αναλυτικά. Η σημασία της ένταξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών σημειώνεται με την αναφορά σε περιπτώσεις σχολείων που υλοποίησαν μαθήματα ή εκπαιδευτικά προγράμματα και πέτυχαν τη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της παρούσας μελέτης και τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων και των ερωτημάτων.

Η ενότητα της μεθόδου περιλαμβάνει την αναλυτική περιγραφή της εφαρμογής και της αξιολόγησης του παρόντος προγράμματος με την παρουσίαση της διαδικασίας επιλογής του δείγματος, επιλογής των ερευνητικών εργαλείων, σχεδιασμού της παρέμβασης, οργάνωσης των δραστηριοτήτων και διεξαγωγής των συναντήσεων.

Η ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζει τη διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, καταλήγοντας στη λεπτομερή παράθεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του παρόντος προγράμματος.

Η τελευταία ενότητα απαρτίζεται από τη συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων, τον σχολιασμό των πλεονεκτημάτων και των περιορισμών της παρούσας μελέτης, τις προτάσεις για τη διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας και τα συμπεράσματα από τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1 Ανθρώπινα Δικαιώματα

Το ιδανικό των ηθικών δεσμών και υποχρεώσεων απέναντι στους άλλους είναι διαχρονικό και κοινό στο αξιακό σύστημα λαών με διαφορετικές πολιτιστικές, θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις (Brown, 2016. Danieli et al., 2018). Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) είναι η πιο ουσιαστική προσπάθεια αποτύπωσης και διεύρυνσης αυτού του ιδανικού σε έναν διαρκώς εξελισσόμενο κόσμο και ένα αλληλεξαρτώμενο πλήθος ανθρώπων και χωρών (Brown, 2016). Υπογράφηκε και υιοθετήθηκε το 1948 και είναι μία συνθήκη με διευρυμένη ισχύ και επίδραση μέχρι σήμερα παρά την αδυναμία των κρατών να τηρήσουν ή να εφαρμόσουν ολοκληρωμένα την κουλτούρα ανθρωπίνων δικαιωμάτων που προτείνει (Brown, 2016. Danieli et al., 2018).

1.1 Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η υπογραφή της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα το 1948 σηματοδοτεί την έναρξη μίας παγκόσμιας ενδοσκοπήσης για την ομόφωνη ανάδειξη των ιδανικών της ανθρώπινης συμβίωσης (Brown, 2016). Αν και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος προκάλεσε ένα καταστροφικό και ανεπανόρθωτο πλήγμα στην ανθρωπότητα, οι αδιάκοπες πολεμικές συγκρούσεις και οι επακόλουθες γεωπολιτικές ανακατατάξεις δημιούργησαν το υπόβαθρο για την αναζήτηση μίας συνθήκης ειρηνικής και ασφαλούς συνύπαρξης (Brown, 2016. Waltz, 2002). Η οριοθέτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σηματοδοτεί την ανάκαμψη σε μία δύσκολη ιστορική περίοδο, αναπλαισιώνει την ταυτότητα του πολίτη και θεσμοθετεί την έμπρακτη προστασία της ελευθερίας (Brown, 2016. Danieli et al., 2018. Waltz, 2002).

Η φιλοσοφία της Διακήρυξης αποκρυσταλλώνει το ιδανικό μίας μοναδικής κοινότητας που εξασφαλίζει αξιοπρεπή ζωή σε κάθε μέλος της (Brown, 2016). Η σύνταξή της αποτελεί μία προοδευτική προσπάθεια χαρτογράφησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αντιμετωπίζοντας

δυσκολίες στη συγκρότηση ενός βασικού πυρήνα αξιών και ιδανικών, την κωδικοποίησή τους σε νομοθετικές διατάξεις και τον καθορισμό των μέσων εφαρμογής τους (Brown, 2016. Waltz, 2002). Ωστόσο, κατόρθωσε να προσδιορίσει τα αστικά, πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά ανθρώπινα δικαιώματα με διαχρονική αξία και ισχύ (Brown, 2016. Danieli et al., 2018).

Σήμερα η Διακήρυξη παραμένει επίκαιρη και ταυτίζεται με την κοινή πανανθρώπινη συνείδηση (Brown, 2016). Καθοδηγεί τις πράξεις της ανθρωπότητας διαμορφώνοντας ένα παγκόσμιο αξιακό σύστημα που διαχωρίζει ρητά το καλό από το κακό, το σωστό από το λάθος, το επιθυμητό από το ανεπιθύμητο, το δίκαιο από το άδικο. Το κείμενο της είναι ένα αυθεντικό μήνυμα ελπίδας και μία προτροπή για γενναιοδωρία, συμπόνοια και ανθρωπιά. Ταυτόχρονα, απευθύνει ένα κάλεσμα συλλογικής δράσης για δικαιοσύνη και καταπολέμηση της αδικίας (Brown, 2016. Waltz, 2002). Έτσι, λοιπόν, μία παράβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε οποιοδήποτε μέρος αποκτάει παγκόσμια σημασία και καθιστά συνολικά υπεύθυνη την ανθρωπότητα να διαφυλάξει τις αξίες της Διακήρυξης (Brown, 2016).

1.2 Σύνταξη

Η σύνταξη της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου αντικατοπτρίζει την προσπάθεια της ανθρωπότητας να ανακάμψει και να αποτρέψει την επανάληψη αντίστοιχων αποτρόπαιων γεγονότων (Brown, 2016). Η σύγκλιση των Ηνωμένων Εθνών σηματοδοτεί τον τερματισμό των συγκρούσεων και είναι μία υπόσχεση για παγκόσμια ενότητα υπενθυμίζοντας την ευάλωτη ανθρώπινη φύση. Τα κράτη - μέλη αποφασίζουν να ενισχύσουν τον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών εξασφαλίζοντας συνθήκες τήρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανά τον κόσμο.

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας για τη σύνταξη της Διακήρυξης το 1946 ιδρύθηκε η Επιτροπή των Φιλοσόφων, προκειμένου να καθορίσει και να αναδείξει σημαντικά θεωρητικά

ζητήματα για την οριοθέτηση ενός πλαισίου που θα συμπεριλαμβάνει ισότιμα ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων (Brown, 2016). Το 1947 η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα με μέλη διαφορετικών πολιτιστικών, θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων ανέλαβε να σχηματίσει μία πρόιμη μορφή μίας διεθνούς σύμβασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η Επιτροπή επιδίωξε να καταλήξει σε ένα κείμενο με μορφή διακήρυξης κι όχι απλής συνθήκης - σύντομο, εμπνευσμένο, προσβάσιμο και στοχευμένο, προσδιορίζοντας τόσο τα αστικά και πολιτικά, όσο και τα κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα κάθε ανθρώπου (Brown, 2016. Danieli et al., 2018). Το τελικό κείμενο της Διακήρυξης συγκροτήθηκε έπειτα από την ανατροφοδότηση των κρατών - μελών σχετικά με το προσχέδιο της Γενεύης.

Το 1948 η Διεθνής Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ψηφίστηκε στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών με ομόφωνη συμμετοχή 58 κρατών - μελών (Brown, 2016). Η ψήφιση της Διακήρυξης συνοδεύτηκε με ένα ανοιχτό κάλεσμα των κρατών - μελών για τη δημοσιοποίηση του κειμένου της, εστιάζοντας στη διάδοση, την ανάγνωση και επεξήγησή του στους σχολικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς ανεξάρτητα από το πολιτικό καθεστώς (Brown, 2016. Bajaj et al., 2016).

Η Διακήρυξη έχει μεταφραστεί σε 500 γλώσσες και αποτελεί το πιο αναγνωρισμένο κείμενο διεθνώς για τη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Brown, 2016). Η οριοθέτηση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η δέσμευση για την παγκόσμια περιφρούρησή τους αποτελεί μία ιστορική στιγμή για την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και τη δημιουργία μίας παγκόσμιας κουλτούρας σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Brown, 2016. Danieli et al., 2018). Ωστόσο, η συμβολή της Διακήρυξης συνεχίζεται μέχρι σήμερα προκαλώντας κάθε νέα γενιά να ενεργοποιηθεί για την εκπλήρωση και επέκταση των ιδανικών της σύμφωνα με την ταυτότητα του παγκόσμιου πολίτη.

1.3 Διαχρονικότητα

Η πραγματικότητα σήμερα είναι αρκετά διαφορετική από τις κοινωνικές, πολιτικές και νομοθετικές συνθήκες το χρονικό διάστημα που συντάχθηκε η Διακήρυξη (Brown, 2016). Η παγκοσμιοποίηση και η αλληλεξάρτηση των κρατών έχουν ισχυροποιήσει τους ανθρώπινους δεσμούς, δημιουργώντας καινούρια πρότυπα ζωής και προόδου με αναπόφευκτες μορφές αδικιών και συγκρούσεων (Brown, 2016. Danieli et al., 2018). Ωστόσο, η ηθική υποχρέωση για περιφρούρηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας παραμένει άθικτη, καθιστώντας αναγκαία την ερμηνεία της σύγχρονης πραγματικότητας με τις αρχές της Διακήρυξης (Brown, 2016).

Η αφηρημένη γλώσσα διατύπωσης της Διακήρυξης συγκροτεί ένα διαχρονικό κοινό υπόβαθρο κατανόησης της γενικής έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των συγκεκριμένων δικαιωμάτων που την *απαρτίζουν* (Brown, 2016). Μέχρι σήμερα καθοδηγεί σε μία κοινή κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και έναν κοινό στόχο επίτευξης για όλους τους ανθρώπους κάθε εθνικότητας. Εξακολουθεί να είναι ουσιαστική ενθαρρύνοντας τον εποικοδομητικό διάλογο με προσανατολισμό στην κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτρέποντας διαφωνίες και συγκρούσεις.

Ωστόσο, η σημαντικότερη συνεισφορά της Διακήρυξης είναι η θεσμοθέτηση κοινών αξιών και προσδοκιών που εξελίσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων και εθνών (Brown, 2016). Αποτελεί την κοινή συνείδηση της ανθρωπότητας που υπερβαίνει ομοιότητες και διαφορές εμποδίζοντας φαινόμενα αδικίας και κακομεταχείρισης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Επιδιώκει τη διαμόρφωση μίας ενεργού στάσης σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, όπου η υπεράσπιση της δικαιοσύνης και της ισότητας συνιστούν σημάδι θετικού ήθους και ελεύθερης επιλογής των μελών μίας παγκόσμιας κοινότητας.

Έτσι, λοιπόν, η Διεθνής Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είναι ένα κείμενο με πρωτοφανή, αμείωτη εκπαιδευτική και πολιτισμική αξία (Brown, 2016). Ευαισθητοποίησε

τους ανθρώπους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και κατάφερε να καθορίσει με σαφήνεια μία σύνθετη έννοια μεταβάλλοντας έναν απλό προβληματισμό σε ένα θεμελιώδες σύστημα αρχών ελευθερίας και δικαιοσύνης. Αν και η παγκόσμια εφαρμογή της δεν είναι ολοκληρωτική, η αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι πλέον αδιαμφισβήτητη και η ανάγκη να διαχυθούν σε κάθε κοινωνία επιτακτική.

1.4 Περιεχόμενο

Η Διακήρυξη επιδιώκει να διασφαλίσει την αξιοπρέπεια ενός ατόμου σε κάθε πιθανή συνθήκη περιλαμβάνοντας ένα εύρος ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Brown, 2016. Danieli et al., 2018). Ωστόσο, η ασαφής διατύπωση ορισμένων δικαιωμάτων, οι σύγχρονες εξελίξεις και η αυξανόμενη ενασχόληση με τα ανθρώπινα δικαιώματα καθιστούν αναγκαία την επέκταση του νοήματος των άρθρων της ή την προσθήκη του κατάλληλου περιεχομένου. Συγκεκριμένα, οι παρακάτω κατηγορίες δικαιωμάτων είναι απαραίτητο να αναδειχθούν:

- τα δικαιώματα των μελών συγκεκριμένων ομάδων, όπως τα παιδιά, οι γυναίκες, τα άτομα με αναπηρίες και οι φυλακισμένοι, καθώς και τα δικαιώματα σεξουαλικού προσανατολισμού,
- τα δικαιώματα για την ύπαρξη και διατήρηση των ομάδων, όπως η αυτοδιάθεση, η ιθαγένεια, η απαγόρευση εθνικής κάθαρσης και οι αντιλήψεις για την κλιματική αλλαγή,
- τα δικαιώματα για τα ουσιαστικά ζητήματα της μετανάστευσης, της εθνικότητας, της δικαιοσύνης, της διαφοράς, της προστασίας των προσωπικών δεδομένων, της πρόσβασης στην πληροφορία, της φτώχειας, της ανισότητας, της υγειονομικής περίθαλψης και του αειφόρου περιβάλλοντος.

Η διασαφήνιση των παραπάνω δικαιωμάτων θα αναδείξει τη σημασία τους και θα ενισχύσει τις δράσεις της παγκόσμιας κοινότητας για τη διαφύλαξη τους (Brown, 2016). Μάλιστα, τα Ηνωμένα Έθνη έχουν εντάξει τις παραπάνω κατηγορίες στους 17 *Στόχους για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη* (Sustainable Development Goals), προωθώντας μία παγκόσμια συνεργασία των ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων κρατών για την ευημερία της ανθρωπότητας και του πλανήτη (ΟΗΕ, 2015). Οι στόχοι περιγράφουν την κοινή δράση για την επίτευξη μίας βιώσιμης και οικονομικά ανεπτυγμένης κοινωνίας χωρίς φτώχεια και πείνα με ισότιμη πρόσβαση σε ένα εύρος αγαθών, όπως η υγειονομική περίθαλψη, η ποιοτική εκπαίδευση, η δικαιοσύνη, το πόσιμο νερό, οι πηγές ενέργειας, η εργασία και οι υποδομές με ταυτόχρονη μέριμνα για το κλίμα, τους ωκεανούς και τα δάση του πλανήτη (ΟΗΕ, 2015).

1.5 Τα Δικαιώματα των Παιδιών στη Διακήρυξη

Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα δεν αναγνωρίζει ρητά τα δικαιώματα των παιδιών (Brown, 2016). Αν και μία ρητή αναφορά στη νεότερη ομάδα πολιτών απουσιάζει, η Διακήρυξη διασφαλίζει έμμεσα το συμφέρον των παιδιών και αντικατοπτρίζει τις υποχρεώσεις των ενηλίκων απέναντί τους. Το Άρθρο 25 επικεντρώνεται στις παροχές για αξιοπρεπή διαβίωση και διασφαλίζει ότι οι ενήλικες φροντίζουν και καθοδηγούν τα παιδιά. Το Άρθρο 26 θεμελιώνει σε ένα λεπτομερές κείμενο το δικαίωμα στην εκπαίδευση καθιστώντας σαφή την πρωταρχική σημασία της για την ανθρώπινη πρόοδο. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση οφείλει να είναι διαθέσιμη σε όλους με εύκολη πρόσβαση, αποδεκτό πρόγραμμα σπουδών και προσαρμογή στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων. Το Άρθρο 16 καθορίζει το δικαίωμα των ενηλίκων να δημιουργήσουν οικογένεια δείχνοντας ότι τα δικαιώματα των παιδιών είναι αλληλένδετα με τα δικαιώματα των γονέων.

Έτσι, λοιπόν, η Διακήρυξη είναι η αφετηρία μίας παγκόσμιας κινητοποίησης για την αναγνώριση και την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για τη θεσμοθετημένη διασφάλιση των καλύτερων δυνατών συνθηκών διαβίωσης για κάθε παιδί με μία ξεχωριστή συνθήκη (Brown, 2016). Η υπογραφή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989 σηματοδοτεί μία αλλαγή στην αντίληψη του παιδιού που θεωρείται πλέον πολίτης του εδώ-και-τώρα και ισότιμος με τους ενήλικες (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Τα παιδιά είναι νόμιμοι κάτοχοι δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών στις παροχές της υγείας, της εκπαίδευσης και της προστασίας (Quennerstedt, 2009. Isenström & Quennerstedt, 2020).

1.6 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών υιοθετήθηκε από τα κράτη - μέλη του ΟΗΕ στις 20 Νοεμβρίου 1989 (UNICEF, n.d.). Μέχρι σήμερα είναι η πιο ευρεία διαδεδομένη και αποδεκτή διεθνής συνθήκη ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συγκροτώντας έναν αξιόλογο πυρήνα δικαιωμάτων για τα παιδιά (Brown, 2016). Η δυναμική της Σύμβασης αποτυπώνεται στη διάχυτη επίδρασή της σε κάθε έκφανση της παγκόσμιας πραγματικότητας. Η παρουσία των Άρθρων της είναι εμφανής στα εθνικά συντάγματα, τις δικαστικές αποφάσεις, τους εθνικούς και διεθνείς θεσμούς, τις νομοθετικές διαδικασίες, τις πολιτικές πρωτοβουλίες, τις ενέργειες υπεράσπισης, το σύστημα υποδομών και τις διεπιστημονικές ερευνητικές δράσεις σε παιδικό πληθυσμό (Fass, 2010). Άρα η αξία της Σύμβασης εκδηλώνεται σε ένα ευρύ πλήθος τοπικών, εθνικών ή διεθνών θεμάτων σχετικών με τα παιδιά, αναδεικνύοντας τη συμβολή της στη λειτουργία μίας δομής μικρής εμβέλειας, όσο και ενός φορέα παγκοσμίου φήμης (Tobin, 2019).

Η προσπάθεια της Σύμβασης να συμπεριλάβει κάθε πτυχή λειτουργίας της παγκόσμιας κοινότητας δεν ισοδυναμεί με απουσία αμφισβήτησης, βελτίωση του τρόπου ζωής όλων των

παιδιών ή καθολική γνώση της από κάθε επαγγελματία που εργάζεται με παιδιά (Bajaj et al., 2016). Όμως, αποτελεί μία συνθήκη που φιλοδοξεί να επιφέρει προοδευτικές αλλαγές στους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης, της δικαιοσύνης και της προστασίας των παιδιών, ακόμη και αν η διαδικασία είναι σταδιακή και χρονοβόρα. Η συμβολή της είναι ήδη αδιαμφισβήτητη στην αλλαγή της αντίληψης των παιδιών από παθητικούς πολίτες του μέλλοντος σε ενεργούς πολίτες του παρόντος και ευαισθητοποίηση της παγκόσμιας κοινότητας για θέματα που αφορούν τα παιδιά.

1.7 Σύνταξη

Η Σύμβαση δεν είναι η πρώτη διεθνής συνθήκη για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των παιδιών (Fass, 2010). Η Πέμπτη Συνέλευση της Κοινωνίας των Εθνών υιοθέτησε τη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού ή «Διακήρυξη της Γενεύης» το 1924 στο τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, προκειμένου να προστατέψει τα παιδιά από αντίστοιχες μελλοντικές συνθήκες κακουχίας. Η Διακήρυξη μεριμνά ιδιαίτερα για τα παιδιά σε καταστάσεις ανάγκης και εστιάζει στην παροχή βοήθειας για την αρμονική ανάπτυξη τους σε συνθήκες ευημερίας. Ωστόσο, περιορίζεται στην εξασφάλιση αγαθών, παραβλέποντας παροχές που επικυρώνουν τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα των παιδιών. Αν και αποτυγχάνει να αναδείξει την κοινωνική και πολιτική υπόστασή τους, είναι η πρώτη επίσημη προσπάθεια παγκόσμιας κινητοποίησης και πηγή έμπνευσης για την προστασία των παιδιών.

Η υπογραφή της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα έπειτα από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο λειτούργησε καταλυτικά για την ανάπτυξη ενός παγκόσμιου νομικού συστήματος προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Brown, 2016). Οι αναφορές στην ευημερία των παιδιών και στην υποχρέωση των κρατών να παρέχουν εξειδικευμένη φροντίδα και προστασία οδηγεί σε μία ιστορική στιγμή στη μεταπολεμική περίοδο, την

υπογραφή της Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών το 1959 (Fass, 2010). Η Διακήρυξη της Γενεύης επεκτείνεται με νέες προτάσεις που αντικατοπτρίζουν τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη ευημερία των παιδιών και συγκροτούν το κείμενο μίας Χάρτας για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Αν και το νέο κείμενο προσεγγίζει πιο σύνθετα την έννοια των δικαιωμάτων των παιδιών, εξακολουθεί να εστιάζει στη μέριμνα για την προστασία τους χωρίς να ενδυναμώνει πραγματικά τη θέση τους στην παγκόσμια κοινότητα με τα κατάλληλα αστικά και πολιτικά δικαιώματα. Η αδυναμία της Διακήρυξης να παρέχει πρακτικά μέτρα προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό, ενώ οι διεθνείς θεσμοί για τα παιδιά περιορίστηκαν σε απλά μέτρα προστασίας της ευημερίας.

Το Διεθνές Έτος του Παιδιού το 1979 σηματοδοτεί μία εικοσαετή πορεία εφαρμογής της Διακήρυξης του 1959 και χαρακτηρίζεται από την πρωτοβουλία της πολωνικής κυβέρνησης για πιο αυθεντική προστασία των παιδιών με την κατάθεση μίας Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ένα χρόνο νωρίτερα (Lindkvist, 2019). Η Επιτροπή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ξεκίνησε μία διεθνή συζήτηση για την υπογραφή μίας σύμβασης αντί για μία διακήρυξη. Η πρόταση έγινε ομόφωνα αποδεκτή και ακολούθησε η έναρξη των εργασιών για τη μετατροπή του πολωνικού προσχέδιου σε μία σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών με στόχο την παρουσίαση της κατά τη διάρκεια του Διεθνούς Έτους του Παιδιού. Η άμεση επικύρωση της Σύμβασης δεν ήταν εφικτή και οι χρονοβόρες διαπραγματεύσεις επέτρεψαν την υιοθέτησή της το 1989.

Η ένταση ανάμεσα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και τη Σοβιετική Ένωση, οι προσπάθειες παρεμπόδισης, η υποβολή πλήθους προτάσεων, οι διαφωνίες σχετικά με την ενσωμάτωση ορισμένων δικαιωμάτων και η αρχική απροθυμία ορισμένων μη κυβερνητικών οργανώσεων όπως η UNICEF καθυστέρησαν τη διαδικασία σύνταξης, υπογραφής και επικύρωσης της Σύμβασης (Lindkvist, 2019). Αν και αυτές οι παρεμβάσεις επηρέασαν την τελική μορφή του κειμένου, οι χώρες που το υιοθέτησαν ομόφωνα και δεσμεύτηκαν για την

εφαρμογή των προτεινόμενων παροχών ήταν όσες ανέλαβαν τη σύνταξη του. Αρκετά κράτη διαφώνησαν με τον προσδιορισμό της έννοιας της παιδικής ηλικίας και την ηλικία στρατολόγησης. Το τελικό προσχέδιο της Σύμβασης συγκροτήθηκε 10 χρόνια έπειτα από την πρώτη πρόταση για μία νέα συνθήκη για τα δικαιώματα του παιδιού.

Οι συμβιβασμοί που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να επιτευχθεί ομοφωνία για τη Σύμβαση δημιούργησαν επιφυλάξεις για το ενδεχόμενο χαμηλό επίπεδο των προβλεπόμενων παροχών (Lindkvist, 2019). Αν και οι χαμηλές απαιτήσεις επιτρέπουν την επικύρωση της Σύμβασης από κράτη με περιορισμένους πόρους, το κείμενο της αντιπροσωπεύει το ελάχιστο όριο προστασίας και παροχών. Αυτό το μειονέκτημα ισοσταθμίστηκε με την προσθήκη του Άρθρου 41, που τονίζει ότι κάθε τοπικός, εθνικός ή διεθνής νόμος που εξασφαλίζει καλύτερες παροχές και προωθεί τα δικαιώματα των παιδιών είναι υπεράνω της Σύμβασης.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου 1989 αποτελώντας μέχρι σήμερα την πιο αποδεκτή και επικυρωμένη συνθήκη σε παγκόσμιο επίπεδο (Unicef, n.d.).

1.8 Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Παιδιών

Η Σύμβαση αποτελεί μία εμβληματική συνθήκη χειραφέτησης των παιδιών από την κυριαρχική δικαιοδοσία των γονέων με την αναγνώριση έμφυτων δικαιωμάτων και ελευθεριών (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Τα παιδιά είναι πια ολοκληρωμένοι άνθρωποι, ενεργοί πολίτες του εδώ-και-τόρα και αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Η απουσία μίας ρητής και διακριτής αναφοράς των δικαιωμάτων στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελεί μία ουσιαστική έλλειψη που αντιμετωπίστηκε με τη σύνταξη μίας ξεχωριστής συνθήκης. Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση έχει δημιουργήσει διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και προσέγγισης των δικαιωμάτων των

παιδιών είτε ως κομμάτι της ευρύτερης φιλοσοφίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είτε ως ξεχωριστή κατηγορία δικαιωμάτων (Isenström & Quennerstedt, 2020).

Η πρώτη προσέγγιση εντάσσει τα δικαιώματα των παιδιών στη γενική κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντιλαμβάνεται τα παιδιά ως νόμιμους κατόχους ανθρωπίνων δικαιωμάτων με αστικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές προεκτάσεις (Isenström & Quennerstedt, 2020. Quennerstedt, 2009). Υποστηρίζοντας ότι η ποιότητα των δικαιωμάτων είναι μεταβλητή και εξαρτώμενη από τις εκάστοτε συνθήκες καταλήγουν ότι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια ανθρώπινα δικαιώματα (Bobbio, 1996). Η σύγχρονη εποχή είναι μία παγκόσμια επιβεβαίωση της καθολικότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που ερμηνεύονται με βάση τους συγκεκριμένους αποδέκτες, τις καταστάσεις και τις συνθήκες (Bobbio, 1996). Ουσιαστικά, η απόδοση δικαιωμάτων σημαίνει ταυτόχρονα συνύπαρξη, προσαρμογή στο εκάστοτε πλαίσιο και εξάσκηση (Bobbio, 1996. Orend, 2002). Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά έχουν ανθρώπινα δικαιώματα που προσδιορίζονται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητές τους (Bobbio, 1996. Orend, 2002).

Η δεύτερη προσέγγιση βασίζεται στο περιεχόμενο και διαχωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών στις κατηγορίες της *προστασίας* (protection), της *πρόνοιας* (provision) και της *παρουσίας* (participation), δημιουργώντας το μοντέλο των «3 Π» ('3 P') (Howe & Covell, 2005). Η λεξιλογική μορφή της προσαρμοσμένης κατηγοριοποίησης συνδέεται με την πορεία σταδιακής αναγνώρισης των δικαιωμάτων και τα Άρθρα της Σύμβασης (Isenström & Quennerstedt, 2020). Η αναγνώριση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων προστασίας των παιδιών προηγείται στις διεθνείς συνθήκες και ακολουθούν τα δικαιώματα πρόνοιας (Isenström & Quennerstedt, 2020). Τα δικαιώματα παρουσίας και συμμετοχής των παιδιών αναδείχθηκαν τελευταία με την υπογραφή της Σύμβασης (Isenström & Quennerstedt, 2020). Ο διαχωρισμός των δικαιωμάτων σε τρεις κατηγορίες προκύπτει από την ερμηνεία της Σύμβασης και την ομαδοποίηση των Άρθρων με βάση το περιεχόμενο χωρίς οι όροι της προστασίας, της πρόνοιας

και της παρουσίας να εντοπίζονται στο αυθεντικό κείμενο (Isenström & Quennerstedt, 2020). Αν και το μοντέλο των «3 Π» αναγνωρίζει δικαιώματα στα παιδιά, η διαφοροποιημένη και λεξιλογικά απλούστερη διατύπωσή τους ουσιαστικά δείχνει μία διαφοροποίηση των δικαιωμάτων των παιδιών από τα ανθρώπινα δικαιώματα των ενηλίκων (Isenström & Quennerstedt, 2020).

Ο διαχωρισμός των δικαιωμάτων παιδιών και ενηλίκων χαρακτηρίζει και την αντίληψη της σταδιακής απόκτησής τους (Isenström & Quennerstedt, 2020). Η ωριμότητα και η ικανότητα αποτελούν κριτήρια άσκησης κάθε δικαιώματος και η παραχώρηση των δικαιωμάτων αυτονομίας γίνεται προοδευτικά από τους ενήλικες κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των παιδιών. Η εμπιστοσύνη των δικαιωμάτων στους ενήλικες και η φύλαξη τους για μελλοντική εφαρμογή ενδέχεται να μειώσει τις ευκαιρίες των παιδιών για άσκησή τους.

Η σταδιακή πρόσβαση στα δικαιώματα επεκτείνεται στον συνολικό αποκλεισμό των παιδιών από τα γενικά ανθρώπινα δικαιώματα εξαιτίας της ιδιαίτερης φύσης τους (Isenström & Quennerstedt, 2020). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, τα παιδιά έχουν διαφορετικά δικαιώματα από τους ενήλικες και η ταύτιση των δικαιωμάτων των παιδιών με τα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρείται ανακριβής και επικίνδυνη (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Η οικογένεια αποτελεί το φυσικό περιβάλλον των παιδιών και η εφαρμογή των δικαιωμάτων τους στο οικογενειακό πλαίσιο καταλύει τον πρωταρχικό ρόλο της, την παροχή φροντίδας και την εξασφάλιση της παιδικότητας (Quennerstedt, 2011). Τα δικαιώματα που συνδέονται με την πολιτεία είναι σημαντικά, καθώς ενισχύουν τη μέριμνα για τις ανάγκες των παιδιών (Isenström & Quennerstedt, 2020).

1.9 Το Συμφέρον του Παιδιού

Το Άρθρο 3 της Σύμβασης αναφέρεται στο *συμφέρον του παιδιού* (the best interests of the child) (Howe & Covell, 2013). Η διασφάλιση των καλύτερων συνθηκών διαβίωσης αποτελεί ένα ουσιαστικό δικαίωμα κάθε παιδιού, ένα πρωταρχικό μέλημα των κρατών και μία θεμελιώδη αρχή που καθοδηγεί κάθε διαδικασία σχετική με τα παιδιά (Bajaj et al., 2017. Quennerstedt, 2020). Η έννοια του συμφέροντος του παιδιού συγκροτεί μαζί με την αρχή της ισότιμης μεταχείρισης, της επιβίωσης και ανάπτυξης και της συμμετοχής τον πυρήνα των τεσσάρων αδιαμφισβήτητων και βασικών αρχών της Σύμβασης. Οι αναφορές στη μέριμνα για το συμφέρον του παιδιού βρίσκονται διάσπαρτες σε 6 επιπλέον Άρθρα και η αρχή προσδιορίζει χωρίς περιορισμούς κάθε δράση που συντελείται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς κοινωνικής πρόνοιας, διοικητικούς φορείς, δικαστικούς φορείς ή νομοθετικά σώματα και επηρεάζει τα παιδιά (Howe & Covell, 2013). Συγκεκριμένα, τα Άρθρα 9 και 20 καθορίζουν ότι το συμφέρον του παιδιού επιτρέπει τον διαχωρισμό του από τους γονείς, τη διακοπή επαφής με τον γονέα χωρίς την επιμέλεια ή την ολοκληρωτική απομάκρυνση του από το οικογενειακό περιβάλλον. Σύμφωνα με το Άρθρο 18 οι πράξεις των γονέων προσδιορίζονται από το συμφέρον του παιδιού. Το Άρθρο 37 προϋποθέτει τον διαχωρισμό ενός παιδιού που έχει διαπράξει αδίκημα από τους ενήλικες, αν εξυπηρετεί το καλύτερο για εκείνο. Το Άρθρο 40 προβλέπει τη δυνατότητα ενός παιδιού για δίκαιη ακρόαση εκτός αν η ηλικία ή η κατάσταση δεν διασφαλίζει το συμφέρον του.

Η επιδίωξη του καλύτερου για το παιδί δημιουργεί μία θετική υποχρέωση για παροχή φροντίδας, προστασίας και ευημερίας (Howe & Covell, 2013). Άλλωστε το νόημα του συμφέροντος ισοδυναμεί με την έννοια της ευζωίας και αποκτάει ευρεία εφαρμογή σε μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών με μοναδικές ανάγκες ή στην ομάδα των παιδιών με χαρακτηριστικά κοινωνικής τάξης (Bajaj et al., 2016. Howe & Covell, 2013). Όλες οι δράσεις

που αφορούν παιδιά οφείλουν να καθοδηγούνται από την αρχή του καλύτερου για εκείνα εξουδετερώνοντας την παθητική στάση και την απραξία. Η αδυναμία δράσης υποβιβάζει το συμφέρον του παιδιού και οποιαδήποτε παράλειψη ή αμέλεια θεωρείται αντίθετη της αρχής του συμφέροντος. Η υποχρέωση για την εφαρμογή του Άρθρου 3 είναι συλλογική και συμπεριλαμβάνει τόσο δημόσιους όσο και ιδιωτικούς θεσμούς και φορείς. Κάθε επαγγελματίας που εργάζεται για τα παιδιά ή μαζί με τα παιδιά είναι απαραίτητο να πορεύεται με βάση την παραπάνω αρχή.

Το συμφέρον του παιδιού ενισχύει την ελευθερία και την αυτονομία του, λειτουργώντας καταλυτικά σε οποιοδήποτε καθεστώς κατευθυντικότητας και διακρίσεων (United Nations, 2006). Οι αποφάσεις για τα παιδιά δε λαμβάνονται πλέον σύμφωνα με όσα οι ενήλικες θεωρούν καλύτερα για εκείνα (Quennerstedt, 2009). Τα παιδιά διαμορφώνουν τις δικές τους απόψεις και επιθυμίες που καθορίζουν το βέλτιστο σε κάθε περίπτωση, ρυθμίζοντας τη διαδικασία λήψης αποφάσεων όπως προστάζει η αρχή της συμμετοχής στο Άρθρο 12. Εκτός από τη συμμετοχή των παιδιών, τα Άρθρα της Σύμβασης και το συλλογικό συμφέρον των παιδιών λειτουργούν καθοδηγητικά για τη διασφάλιση του Άρθρου 3. Η αρχή του συμφέροντος είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα δικαιώματα των παιδιών (Howe & Covell, 2013).

Αν και το Άρθρο 3 προτείνει την έννοια του συμφέροντος, δεν προσδιορίζει το περιεχόμενό της ούτε καθορίζει συγκεκριμένους τρόπους επίτευξης της αρχής. Η συμμετοχή πολλών κρατών στη σύνταξη της Σύμβασης, οι διαφορετικές αντιλήψεις και το διευρυμένο πλαίσιο της ευζωίας, η ένταξη του παιδιού σε πληθώρα κοινωνικών ομάδων και περιβαλλόντων και η απουσία πολιτικής ενδυνάμωσης καθιστούν δύσκολο τον σαφή και ακριβή ορισμό της έννοιας προσφέροντας ευελιξία στην ερμηνεία της (Howe & Covell, 2013).

Έτσι, λοιπόν, η έννοια του συμφέροντος προσανατολίζεται στην επίτευξη της ευζωίας ενισχύοντας την αρμονική και ολοκληρωμένη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Isenström & Quennerstedt, 2020). Επιπλέον, συμφωνεί με τις

τρεις επιπρόσθετες γενικές αρχές της Σύμβασης (Howe & Covell, 2013). Κατά την επιδίωξη του καλύτερου για τα παιδιά είναι απαραίτητη όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συνέπεια και ισορροπία με τη συμμετοχή, την απουσία διάκρισης και την επιβίωση και ανάπτυξη. Ακόμη, η αρχή του συμφέροντος οφείλει να προσαρμόζεται πάντα στα συγκεκριμένα δικαιώματα που καθορίζουν τα Άρθρα της Σύμβασης. Ιδιαίτερη προσοχή χρήζουν οι αρμοδιότητες των γονέων, των κηδεμόνων και όσων αναλαμβάνουν καθήκοντα διαπαιδαγώγησης. Αν και η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα όπως και η Σύμβαση προστατεύουν τη γονική δικαιοδοσία, προϋποθέτουν ότι οι αντιλήψεις και η καθοδήγηση των γονέων ενσωματώνουν την αρχή του συμφέροντος (Quennerstedt, 2009). Η συνεχής αξιολόγηση και τα συγκεκριμένα ερευνητικά στοιχεία για την επίδρασή της και τις συνθήκες βέλτιστης εφαρμογής της είναι ουσιαστικά για την ενίσχυση της προοδευτικής ένταξής της στο εθνικό νομικό σύστημα, την εθνική πολιτική και τις εφαρμοσμένες πρακτικές μίας χώρας (Bajaj, 2004. Cayir & Türkan Bagli, 2011. Cassidy et al., 2014. Phillips, 2016. Quennerstedt, 2019. Robinson, 2017).

1.10 Το Συμφέρον του Παιδιού στην Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι ένα ουσιαστικό αγαθό για την ευημερία κάθε παιδιού (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα δικαιώματα και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναγνωρίζουν τη σημασία της δηλώνοντας ότι η εκπαίδευση οφείλει να είναι διαθέσιμη και η πρωτοβάθμια βαθμίδα υποχρεωτική (Howe & Covell, 2013).

Συγκεκριμένα, η παροχή εκπαίδευσης εναρμονίζεται με την αρχή του συμφέροντος και έχει συνδεθεί με γενικευμένα επαγγελματικά, κοινωνικά και επαγγελματικά οφέλη (Howe & Covell, 2013). Το υψηλό επίπεδο μόρφωσης φαίνεται να μειώνει την ανεργία, να διευκολύνει την κατάκτηση ικανοποιητικών επαγγελματικών θέσεων με υψηλές οικονομικές απολαβές και

να αναβαθμίζει το κοινωνικο-οικονομικό κύρος. Ενισχύει τις μακροπρόθεσμες υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, τις θετικές συμπεριφορές και το αίσθημα αποτελεσματικότητας με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Έτσι, λοιπόν, η εκπαίδευση είναι πιθανόν να ασκεί θετική επίδραση στην υγεία των παιδιών επιβεβαιώνοντας ότι είναι αλληλένδετη με το συμφέρον τους.

Βέβαια, η εκπαίδευση που επιδιώκει το καλύτερο για το παιδί δεν είναι απλά διαθέσιμη και προσβάσιμη. Εκπαίδευση για το συμφέρον του παιδιού σημαίνει θεωρητική και πρακτική εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που κατοχυρώνει η Σύμβαση στους εκπαιδευτικούς νόμους, την εκπαιδευτική πολιτική και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Το σχολείο για το συμφέρον του παιδιού εμπνέεται πρωτίστως από τις αρχές της Σύμβασης παρέχοντας ισότιμες δυνατότητες συμμετοχής, εξαλείφοντας τις διακρίσεις και ενισχύοντας τη συνολική ανάπτυξη των δυνατοτήτων του παιδιού (Bajaj et al., 2016).

Η σημασία της εκπαίδευσης που εντάσσει την αρχή του συμφέροντος σε κάθε επίσημη και ανεπίσημη πτυχή αναδεικνύεται σε τρεις κατηγορίες άρθρων της Σύμβασης (Howe & Covell, 2013). Η πρώτη κατηγορία περιγράφει το δικαίωμα κάθε παιδιού να αποκτήσει εκπαίδευση. Το Άρθρο 28 διασφαλίζει το δικαίωμα της πρόσβασης σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα και τη υποχρέωση των κρατών να προσφέρουν ισότιμες ευκαιρίες μόρφωσης καταργώντας προοδευτικά τα εκπαιδευτικά εμπόδια. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση οφείλει να είναι διαθέσιμη σε κάθε παιδί και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση να καταστεί σταδιακά διαθέσιμη και προσβάσιμη με την απαραίτητη οικονομική υποστήριξη (OHE, 2015). Η μέριμνα για συστηματική σχολική φοίτηση είναι απαραίτητη και έννοια της πειθαρχίας συνυφασμένη με το δικαίωμα των παιδιών στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Howe & Covell, 2013).

Το Άρθρο 29 περιγράφει τον σκοπό και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης εστιάζοντας στη πολύπλευρη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου. Η ολοκληρωμένη προσωπικότητα, οι

ανεπτυγμένες ικανότητες, ο σεβασμός των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών, ο σεβασμός της οικογένειας και των ιδιαίτερων φυλετικών ή πολιτισμικών στοιχείων κάθε παιδιού και η διαπαιδαγώγηση υπεύθυνων πολιτών με πολιτιστικές, κοινωνικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές ευαισθησίες είναι ουσιαστικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης που εφαρμόζει την αρχή του συμφέροντος (Bajaj et al., 2016. Howe & Covell, 2013). Η μονόπλευρη γνωστική ανάπτυξη είναι ανεπαρκής και προτάσσεται η σφαιρική εξέλιξη του παιδιού αντί των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να εμπνεύσει σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τους γονείς και το περιβάλλον (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos, 2015. Quennerstedt, 2020. Russell, 2018). Το Άρθρο 23 μεριμνά για τα παιδιά με αναπηρίες και προβλέπει εξειδικευμένη στήριξη και οικονομική συμβολή, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Τα άρθρα 2, 12 έως 16, 19, 24, 27 και 30 έως 34 αναλύουν τα δικαιώματα που προστατεύει και παρέχει η εκπαίδευση. Κάθε μορφή διάκρισης απουσιάζει και τα παιδιά λαμβάνουν ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (Άρθρο 2). Το σχολείο ενισχύει την εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση και η άποψή τους επηρεάζει κάθε διαδικασία που αφορά τη σχολική καθημερινότητα (Άρθρο 12). Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με την ελευθερία έκφρασης σε διάφορες μορφές σύμφωνα με την ηλικία και τη γνωστική ωριμότητα των παιδιών (Hantzopoulos, 2015). Τα παιδιά απολαμβάνουν ελευθερία λόγου, σκέψης και απόψεων, θρησκευτικών πεποιθήσεων, πρόσβασης σε πληροφορίες, ειρηνικών συναθροίσεων και ιδιωτικής ζωής (Άρθρα 13 έως 16). Επιπλέον, το σχολείο είναι απαραίτητο να εξασφαλίζει ελεύθερο χρόνο ή χρόνο παιχνιδιού και να διοργανώνει δημιουργικές, καλλιτεχνικές και άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες (Άρθρο 31).

Το σχολείο οφείλει να διασφαλίζει την προστασία του παιδιού από οποιαδήποτε μορφή σωματικής, λεκτικής ή συναισθηματικής βίας, τραυματισμού ή κακοποίησης, παραμέλησης και εκμετάλλευσης (Άρθρο 19). Η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρόληψης ή αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι ουσιαστική για την ευημερία κάθε παιδιού (π.χ., Bajaj, 2004. Bajaj et al., 2016. Bajaj & Suresh, 2018. Covell et al., 2008. Hantzopoulos, 2015). Η πρόληψη της σεξουαλικής βίας και της κακοποίησης είναι υποχρέωση ενός σχολείου που παρέχει προστασία (Άρθρο 13). Επιπρόσθετα, η μέριμνα για τη φροντίδα υγείας (Άρθρο 24) και την οικονομική στήριξη (Άρθρο 27) περιλαμβάνει και την ενδεχόμενη οργάνωση υποστηρικτικών δράσεων, όπως την παροχή βασικής υγειονομικής περίθαλψης ή τη διοργάνωση σχολικών γευμάτων. Ουσιαστικά, η προστασία και οι παροχές συνιστούν βασικά καθήκοντα του σχολείου που προάγουν το συμφέρον των παιδιών (Howe & Covell, 2013). Έτσι, λοιπόν, η προστασία των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικούς ή ιθαγενείς πληθυσμούς ανήκει στις σχολικές αρμοδιότητες και προβλέπει πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική ελευθερία (Άρθρο 30).

Η εφαρμογή των δικαιωμάτων της Σύμβασης στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται στα Άρθρα 29, 42 και 44. Η εκμάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η ανάπτυξη σεβασμού για τις ανθρώπινες ελευθερίες μέσα από το επίσημο και ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου αποτελεί μία ουσιαστική λειτουργία της εκπαίδευσης και αναγνωρίζεται ήδη από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos, 2015. Quennerstedt, 2020. Russell, 2018). Το Άρθρο 29 της Σύμβασης αναφέρει ρητά ότι η εκπαίδευση προσανατολίζεται στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών παρέχοντας τις απαραίτητες γνώσεις για την κατανόηση της σημασίας τους. Άλλωστε, το Άρθρο 42 προβλέπει τη διάδοση των αρχών της Σύμβασης τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες, χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μάλιστα, η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα

Δικαιώματα του Παιδιού ενθαρρύνει επανειλημμένα την ένταξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα κάθε κράτους (Howe & Covell, 2013). Γενικά, η ενημέρωση των πολιτών για την πορεία εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο εκάστοτε κράτος θεωρείται ουσιαστικό μέσο για την ευαισθητοποίηση τους σε αντίστοιχα θέματα (Άρθρο 44).

1.11 Τα Δικαιώματα του Παιδιού στην Ελλάδα

Η Ελλάδα επικύρωσε τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1992 και έχει υποβάλει εκθέσεις στην Επιτροπή για Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών για την αξιολόγηση της εφαρμογής της το 2000, το 2009 και το 2020 (Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, χ.χ.). Ένα μεγάλο χρονικό διάστημα μεσολάβησε από το έτος κύρωσης της Σύμβασης μέχρι την υποβολή της αρχικής έκθεσης, αντανακλώντας τον αργό σχεδιασμό και συντονισμό των δράσεων για την προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών (Φασούλης, 2012). Η ανατροφοδότηση της Επιτροπής για την πρώτη έκθεση υποβλήθηκε το 2002 και εντόπιζε ένα πλήθος ζητημάτων της ελληνικής πραγματικότητας που έχρηζαν άμεσης παρέμβασης και βελτίωσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η πλήρωση των κριτηρίων της Σύμβασης (Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, χ.χ.). Η απουσία ενσωμάτωσης των αρχών της Σύμβασης στο εθνικό νομικό σύστημα, συστηματικής αξιολόγησης της εφαρμογής με αξιόπιστα ερευνητικά στοιχεία και διαμόρφωσης ενός μεθοδικού σχεδίου δράσης για την υλοποίηση της σε τοπικό και εθνικό επίπεδο ήταν ουσιαστικές ελλείψεις που εμπόδιζαν την τήρηση των υποχρεώσεων του ελληνικού κράτους στα παιδιά (Φασούλης, 2012).

Η δεύτερη και τρίτη περιοδική έκθεση της Ελλάδας αποτύπωνε μικρή πρόοδο στη νομική πλαισίωση των δικαιωμάτων του παιδιού εναρμονίζοντας το ήδη ισχύον νομοθετικό περιεχόμενο με τις κατευθύνσεις της Σύμβασης, όπως είχε προτείνει η Επιτροπή (Φασούλης,

2012). Ωστόσο, η ανάγκη για ένα συγκροτημένο σχέδιο εφαρμογής της, ένα δίκτυο υποστηρικτικών δομών και φορέων και μία σφαιρική συστηματική αξιολόγηση της πορείας υλοποίησης των δράσεων παραμένει (Φασούλης, 2012). Η παρακολούθηση της εφαρμογής της Σύμβασης με τη διοργάνωση ερευνητικών δράσεων και τη συλλογή επιστημονικών δεδομένων καταλήγοντας στη συγγραφή της έκθεσης για την κατάσταση των δικαιωμάτων ήταν αρμοδιότητα του Εθνικού Παρατηρητηρίου (Φασούλης, 2012). Βέβαια, η λειτουργία του φορέα σταδιακά διακόπηκε, η πρωτοβουλία για τεκμηρίωση των δράσεων του ελληνικού κράτους εγκαταλείφθηκε ή ανατέθηκε τμηματικά σε άλλους φορείς και η έκθεση συντασσόταν από το Υπουργείο Εξωτερικών (Φασούλης, 2012). Η παύση του Παρατηρητηρίου κατέληξε σε αργή εξέλιξη ή στασιμότητα των διαδικασιών ενίσχυσης των δικαιωμάτων των παιδιών (Φασούλης, 2012). Η απουσία στοιχείων για την κατάσταση των δικαιωμάτων εμπόδισε την ανάπτυξη πολιτικών προστασίας τους πλήττοντας κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, ενώ η απουσία ερευνών σε παιδικό πληθυσμό απέτρεψε τη διαμόρφωση πολιτικών ένταξης των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην ελληνική πραγματικότητα (Φασούλης, 2012). Επιπλέον, οι αυτόνομοι φορείς και οι οργανώσεις υπεράσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών απέτυχαν να συνεργαστούν χωρίς την ύπαρξη ενός κεντρικού φορέα συντονισμού των επιμέρους δράσεων, παρά τις προσπάθειες του Συνηγόρου του Παιδιού το 2009 (Φασούλης, 2012). Ο Συνήγορος του Παιδιού ή αλλιώς ο Κύκλος των Δικαιωμάτων του Παιδιού αποτελεί τμήμα του Συνηγόρου του Πολίτη και έχει αναλάβει την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών στην Ελλάδα από το 2003 (Συνήγορος του Παιδιού, χ.χ.). Συγκεκριμένα, δραστηριοποιείται για τη γνωστοποίηση των δικαιωμάτων των παιδιών, την ανάδειξη των παιδικών συμφερόντων, την ομαλή εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας και τη διερεύνηση της παραβίασής τους από φορείς ή άτομα. Ωστόσο, η δράση ενός φορέα δεν ισοδυναμεί με την οργανωμένη, συστηματική δράση ενός κράτους.

Η έλλειψη συστηματικών στοιχείων για την αποτίμηση της εφαρμογής της Σύμβασης και την αναγκαιότητα σχεδιασμού εμπειριστατωμένων δράσεων συνιστά βασικό μειονέκτημα

των ελληνικών εκθέσεων. Η UNICEF συγκρότησε ένα εργαλείο αξιολόγησης των συστημάτων προστασίας των παιδιών σε μία προσπάθεια να αναπληρώσει την απουσία έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης (UNICEF, 2020). Μάλιστα, η οργάνωση ανέλαβε το 2020 τη σύνταξη της έκθεσης για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα παρέχοντας ένα αναλυτικό κείμενο με ενσωματωμένα τα απαραίτητα στατιστικά δεδομένα. Η UNICEF (2020) διαπιστώνει ότι η πρόοδος της Ελλάδας στην προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών είναι αξιοσημείωτη, όμως απαριθμεί ένα πλήθος εκκρεμοτήτων για την ολοκληρωτική εφαρμογή της Σύμβασης. Εντοπίζει διάχυτα εμπόδια στους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης και προτείνει μία πλατφόρμα συνεργασίας ανάμεσα στην οργάνωση και το ελληνικό κράτος για την άρση των εμποδίων της προόδου των παιδιών και της πραγμάτωσης των δικαιωμάτων. Η αναγκαιότητα ενίσχυσης του εθνικού δυναμικού και του σχεδιασμού στρατηγικών δράσεων για την υλοποίηση της Σύμβασης εξακολουθεί να υφίσταται.

2 Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Η *εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (human rights education) αντικατοπτρίζει την επιδίωξη της παγκόσμιας κοινότητας να ενισχύσει την εφαρμογή των δικαιωμάτων που κατοχυρώνει η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την έμπρακτη υπεράσπισή τους σε καταστάσεις καταπάτησης (Bajaj, 2004. Grover, 2002). Άλλωστε, τα Ηνωμένα Έθνη το 1948 αναγνώρισαν το δικαίωμα στην εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προωθώντας το δικαίωμα κάθε πολίτη να γνωρίζει τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που απολαμβάνει έπειτα από την επικύρωση μίας συνθήκης (Bajaj et al., 2016). Μέχρι σήμερα οι αναφορές στην εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι συχνές σε διεθνή έγγραφα φορέων των Ηνωμένων Εθνών, διεθνείς στρατηγικές πολιτικής, περιφερειακούς φορείς ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εθνικά σχέδια δράσης, καταλήγοντας ομόφωνα ότι το σχολείο οφείλει να πλαισιώσει την ευαισθητοποίηση για θέματα δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016).

2.1 Ιστορία

Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων διδάσκει *σχετικά με την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσα από την εφαρμογή τους και για την εφαρμογή τους* (educate about, through, and for human rights) (Bajaj et al., 2016. Quennerstedt, 2020). Ουσιαστικά, εμπερικλείει κάθε διαδικασία που διδάσκει το περιεχόμενο και τη σημασία των δικαιωμάτων, εφαρμόζει διδακτικές μεθόδους που ενσωματώνουν πρακτικές σεβασμού των δικαιωμάτων και ευαισθητοποιεί για την ενεργό υπεράσπιση της αξιοπρέπειας κάθε ανθρώπου σε καταστάσεις παραβίασης των δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016. Quennerstedt, 2020. Tibbitts, 2017).

Το Άρθρο 26 της Διακήρυξης δηλώνει ότι η βέλτιστη εκπαίδευση αναπτύσσει σφαιρικά την προσωπικότητα κάθε ανθρώπου και ενισχύει τον σεβασμό των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών. Το βασικό καθήκον της εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση της κατανόησης της διαφορετικότητας και της ανεκτικότητας για τη σύναψη φιλικών και ειρηνικών σχέσεων μεταξύ των εθνών ανεξάρτητα από φυλετικά ή θρησκευτικά χαρακτηριστικά (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos & Williams, 2017. Quennerstedt, 2020. Russell et al., 2020).

Αν και η Διακήρυξη αναγνωρίζει τη σημασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η πρώτη οργανωμένη πρωτοβουλία εφαρμογής της στο επίσημο σχολικό πλαίσιο πραγματοποιήθηκε το 1953 (Bajaj et al., 2016). Η αρχική προσπάθεια προώθησης της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων εντάχθηκε στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στο Δίκτυο Συνδεδεμένων Σχολείων της UNESCO. Ωστόσο, η εφαρμογή ήταν ασυνεπής και σπάνια μέχρι την πρώτη επίσημη ρητή αναφορά σε διεθνές έγγραφο της UNESCO το 1974 στην ανάγκη ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα σε μία προσπάθεια να συνδεθεί η εκπαίδευση με την κατανόηση, τη συνεργασία, την ειρήνη, τα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη δημιουργία μίας κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων διευρύνει την έννοια του δικαιώματος στην εκπαίδευση μετατοπίζοντας την προσοχή από την παθητική και μονόπλευρη μετάδοση πληροφοριών στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Προσανατολισμένο στη Διακήρυξη και στην UNESCO, το Διεθνές Σύμφωνο των Ηνωμένων Εθνών για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα επικυρώθηκε το 1976 και υπενθυμίζει στο Άρθρο 13 ότι η βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη άρτιας προσωπικότητας και η συνειδητοποίηση της έμφυτης αξιοπρέπειας κάθε ανθρώπου συμβάλλοντας στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών. Η εκπαίδευση αφυπνίζει δημοκρατικούς πολίτες μίας ελεύθερης και ειρηνικής κοινωνίας κληροδοτώντας σε κάθε γενιά ένα αξιακό σύστημα

ισότιμης συμμετοχής, ειλικρινούς κατανόησης, αληθινής ανεκτικότητας και αυθεντικής φιλίας μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών εθνικοτήτων και πεποιθήσεων (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos, 2015. Quennerstedt, 2020. Russell, 2018).

Η Σύμβαση αναδεικνύει πιο αναλυτικά το καθήκον της εκπαίδευσης να οικοδομήσει μία κουλτούρα ανθρωπίνων δικαιωμάτων εξειδικεύοντας το περιεχόμενό της στη διδασκαλία των παιδιών (Bajaj, 2004. Grover, 2002). Όπως περιγράφει εκτενέστερα η προηγούμενη ενότητα, το Άρθρο 29 καθορίζει ότι η εκπαίδευση επιδιώκει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων και των ικανοτήτων κάθε παιδιού, την καλλιέργεια σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ανθρώπινες ελευθερίες, την ενίσχυση του σεβασμού των γονέων, της πολιτιστικής ταυτότητας και των αντίστοιχων αξιών, της γλώσσας και των οικείων του ή διαφορετικών εθνικών αξιών, την καθοδήγηση του παιδιού για την υιοθέτηση υπεύθυνης συμπεριφοράς σε μια ελεύθερη κοινωνία που επικρατεί η κατανόηση, η ειρήνη, η ανεκτικότητα, η ισότητα των φύλων και η φιλία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετική καταγωγή και διαφορετικές αντιλήψεις και την ανάπτυξη σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.

Η σημασία της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει αναδειχθεί σε συνέδρια και δράσεις των Ηνωμένων Εθνών και ενισχύεται από την προσπάθεια μη κυβερνητικών οργανώσεων (Bajaj et al., 2016). Ταυτόχρονα, η θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία για την εφαρμογή της πολλαπλασιάζεται και μεταφράζεται σε διαφορετικές γλώσσες με τη συμβολή μεμονωμένων ατόμων ή κυβερνητικών και μη κυβερνητικών οργανώσεων (βλ. Εικόνα 1). Αν και εντοπίζονται διαφορές στην προσέγγιση και τις μεθόδους εφαρμογής και επίτευξης των σκοπών της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ποικίλες, η βιβλιογραφία συγκλίνει στην ένταξη της στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Εικόνα 1

Ενημερωτική Αφίσα για τη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα



Σημείωση. Από το Συμβούλιο της Ευρώπης (χ.χ.), Παιδεία της Δημοκρατίας και Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-for-all>

Τα σχέδια δράσης για την εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1970 και 1980 ανέδειξαν την πρωτοβουλία διάδοσής της και η εφαρμογή της

αποτελέσει βασικό μέλημα της διεθνούς κοινότητας έπειτα από την Παγκόσμια Διάσκεψη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα το 1993 στη Βιέννη (Bajaj et al., 2016). Η Διακήρυξη της Βιέννης κρίνει απαραίτητη την εκπαίδευση για τη δημιουργία σταθερών αρμονικών σχέσεων και την επίτευξη κατανόησης, ανεκτικότητας και ειρήνης στην παγκόσμια κοινότητα. Η εκτενής αναφορά της Διακήρυξης στην εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το αντίστοιχο Πρόγραμμα Δράσης θεσμοθέτησαν από το 1995 έως το 2004 τη Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων προωθώντας συστηματικές πολιτικές, ακτιβιστικές και εκπαιδευτικές ενέργειες για τη διάδοση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η συλλογική αποτίμηση των δράσεων ανέδειξε την ένταξη της στο εθνικό πολιτικό πρόγραμμα των κρατών και την έναρξη διεθνών μορφών συνεργασίας, την πλαισίωσή της με εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις για την ενσωμάτωσή της στο αναλυτικό πρόγραμμα, την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, τη διοργάνωση σχετικών δραστηριοτήτων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επέκτασή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2.2 Ορισμός

Η υιοθέτηση της Διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα το 2011 ανέδειξε τη σημασία της ανάληψης πολιτικών πρωτοβουλιών και της διαμόρφωσης συστηματικών στρατηγικών σχεδίων δράσης για την προώθηση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016). Καθορίζει ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να μαθαίνει πληροφορίες για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ελευθερίες, δίνοντας έμφαση στη διαθεσιμότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (United Nations, 2011). Αναλυτικά, η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων περιγράφει κάθε διαδικασία ή δράση εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, πληροφόρησης

και ευαισθητοποίησης για την καλλιέργεια του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την προώσπιση τους και την παρεμπόδιση της καταπάτησής τους μέσα από την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και αντιλήψεων και την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην οικοδόμηση μίας παγκόσμιας κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016. Quennerstedt, 2020). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από μία διαμορφωτική δύναμη που οφείλεται σε μία εκπαιδευτική διαδικασία βασισμένη στον έμπρακτο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην ενδυνάμωση των ατόμων να ασκούν τα δικαιώματά τους υπερασπίζοντας παράλληλα τα δικαιώματα των άλλων πολιτών (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020. Η εκπαίδευση οφείλει να βασίζεται στις αρχές της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού με εμφανή παρουσία στις σχετικές πολιτικές δράσεις και βασική επιδίωξη την πραγμάτωση κάθε δικαιώματος, την ανεκτικότητα, την απαλοιφή των διακρίσεων και την ισότητα (Bajaj et al., 2016). Μάλιστα, η διάρκεια της εκπαίδευσης επεκτείνεται κατά μήκος της ζωής κάθε ανθρώπου και η εφαρμογή της αποτελεί υποχρέωση κάθε κοινωνίας σε δημόσιο, ιδιωτικό, επίσημο ή ανεπίσημο πλαίσιο με υποστηρικτικές ρυθμίσεις για την εμπλοκή κάθε πολίτη.

Οι πρωτοβουλίες των Ηνωμένων Εθνών πλαισιώνουν την εθνική πολιτική των κρατών-μελών και επιδιώκουν την ένταξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα και το επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα με οργανωμένα σχέδια συστηματικών δράσεων (Bajaj, 2004. Cayir & Türkan Bagli, 2011. Cassidy et al., 2014. Phillips, 2016. Robinson, 2017). Αυτή η προσέγγιση συγκροτεί ένα μοντέλο βασισμένο στις ενέργειες της πολιτείας και απομακρύνεται από τους ορισμούς αρκετών κοινωνικών οργανώσεων που εστιάζουν στην ανάπτυξη μίας κουλτούρας σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016). Η Διεθνής Αμνηστία προτείνει ότι η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι μία οργανωμένη και συμμετοχική διαδικασία για την ενδυνάμωση των ατόμων, των ομάδων και των κοινοτήτων με την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, που εναρμονίζονται με

τις διεθνείς αρχές και οικοδομούν μία κουλτούρα σεβασμού και ενεργού υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016).

Ο ορισμός της Διεθνούς Αμνηστίας εστιάζει στον άνθρωπο και την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών είτε από μεμονωμένα άτομα είτε από ομάδες και κοινότητες για την έμπρακτη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και τη διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων για όλους (Bajaj et al., 2016). Οι ορισμοί της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων σταδιακά εγκαταλείπουν τις προσεγγίσεις που εστιάζουν στις κρατικές ενέργειες και υιοθετούν προσδιορισμούς που ενδυναμώνουν τον άνθρωπο και αναδεικνύουν τον ρόλο της κοινωνίας (Bajaj et al., 2016).

2.3 Μοντέλα

Το περιεχόμενο και οι διαδικασίες της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι συνυφασμένο με την έμπρακτη εξάσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τοποθετώντας στον πυρήνα τις αξίες της ισότητας και του σεβασμού (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Ξεπερνάει τη μονοδιάστατη αναγνώριση της σημασίας τους και επιδιώκει να εξασφαλίσει καθολικές συνθήκες τήρησης (Bajaj et al., 2016). Κάθε κοινωνία αντιμετωπίζει προβλήματα εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και επιλέγει διαφορετική προσέγγιση επίλυσής τους (Bajaj et al., 2016). Ωστόσο, η μονοδιάστατη ένταξη ορισμένων σχετικών λέξεων σε ένα επίσημο πολιτικό έγγραφο ή ένα εγχειρίδιο αποτελεί ομόφωνα ανεπαρκές μέτρο (Bajaj et al., 2016). Η αυθεντική έκφραση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνδέει άρρηκτα τη διδασκαλία με την πρακτική εφαρμογή (Bajaj et al., 2016).

Η ένταξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα συνήθως συμπίπτει με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, την αντιπολεμική εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Βέβαια, η εφαρμογή τους επεκτείνεται σε ανεπίσημες εκπαιδευτικές

πρωτοβουλίες επιμόρφωσης διάφορων επαγγελματιών, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι υγειονομικοί και δικαστικοί υπάλληλοι, οι αστυνομικοί και οι δημοσιογράφοι (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί μέσο δημιουργίας μίας παγκόσμιας κοινότητας πολιτών με κοινό αξιακό κώδικα βασισμένο στην εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και διαδικασία αναζήτησης προσωπικών αξιών για την επίτευξη ατομικής και κοινωνικής αλλαγής (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017).

Η διπλή λειτουργία της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθορίζει το θεωρητικό και το πρακτικό περιεχόμενο της (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Η ουσιαστική κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και της επίδρασής της απαιτεί τον προσδιορισμό της θεωρητικής προσέγγισης, των στρατηγικών αλλαγής και των προσωπικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού σε κάθε μορφή διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προκειμένου η αποτελεσματικότητά της να χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη συνέπεια, συχνότητα και διάρκεια (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Μέχρι σήμερα τα διακριτά μοντέλα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι τρία: Αξιών και Επίγνωσης, Ευθύνης και Μετασχηματισμού (Tibbitts, 2002, 2017).

Το μοντέλο *Αξιών και Επίγνωσης* (values and awareness) εστιάζει στη μετάδοση γνώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα στοχεύοντας στην ενσωμάτωσή τους στις κοινές εθνικές αξίες μίας χώρας (Tibbitts, 2002, 2017). Η ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα πραγματοποιείται συνήθως με πρωτοβουλίες ενημέρωσης των σχολείων ή τη σύνδεση του σχολικού αναλυτικού προγράμματος με τις δημοκρατικές αξίες. Η συνειδητή γνώση των ιδανικών των σχετικών συνθηκών συμβάλλει στη δέσμευση τήρησής τους και εμπνέει το σεβασμό των δικαιωμάτων. Το μοντέλο αξιοποιεί συχνά δραστηριότητες για την εκμάθηση της ιστορίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την πληροφόρηση για τους σχετικούς θεσμούς και φορείς προστασίας και τον προβληματισμό για διεθνείς περιπτώσεις καταπάτησης των δικαιωμάτων. Αν και εμπεριέχουν δημιουργικά στοιχεία, ενδέχεται να υιοθετήσουν μία

παραδοσιακή προσέγγιση προσανατολισμένη στη διάλεξη. Η απουσία ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας, επίλυσης συγκρούσεων και πρωτοβουλίας δράσης αποτελεί βασικό μειονέκτημα αυτού του μοντέλου.

Η στρατηγική αλλαγής βασίζεται στη δύναμη της μάζας και την πίεση που ασκεί στις αρμόδιες αρχές για την προστασία των δικαιωμάτων (Tibbitts, 2002, 2017). Η ανάλυση και η αξιολόγηση της εκάστοτε πολιτικής πρωτοβουλίας με βάση τη συνέπεια της εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναπτύσσει την κριτική ικανότητα των συμμετεχόντων σε σχετικά προγράμματα, χωρίς να είναι ξεκάθαρη η συμβολή τους στη συνειδητή και κριτική επίγνωση της σημασίας των δικαιωμάτων. Αυτή η ικανότητα περιλαμβάνει τη δεξιότητα διαχείρισης μίας προβληματικής ή συγκρουσιακής κατάστασης τηρώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αντίληψη της ευθύνης ενίσχυσης ή προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε περιπτώσεις καταπάτησης, την εκτίμηση των πιθανών τρόπων αντίδρασης και την εύρεση εναλλακτικών λύσεων, την επιλογή του συμβατού τρόπου αντίδρασης και την ανάληψη της ευθύνης για το τελικό αποτέλεσμα.

Αν και το μοντέλο Αξιών και Επίγνωσης θα μπορούσε να επιφέρει κοινωνική αλλαγή με την ανάδειξη ηγετών, τη συγκρότηση οργάνων και την προσωπική ενδυνάμωση, το αποτέλεσμα φαίνεται ανέφικτο (Tibbitts, 2002, 2017). Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων προσανατολίζεται σε ένα αίσθημα ευχαρίστησης των συμμετεχόντων για την κουλτούρα ανθρωπίνων δικαιωμάτων χωρίς να επιλέγει τεκμηριωμένες παιδαγωγικές μεθόδους ή συγκεκριμένους πληθυσμούς. Οι στόχοι αντίστοιχων προγραμμάτων δύσκολα ικανοποιούνται και συνήθως περιορίζονται σε ορισμένους συμμετέχοντες.

Τα προγράμματα που εντάσσονται σε αυτό το μοντέλο δίνουν έμφαση στην περιεκτική γνώση και την κριτική σκέψη, αλλά παραμελούν την προσωπική ενδυνάμωση που αποτελεί επιθυμητή επιδίωξη κάθε προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Tibbitts, 2002, 2017). Η επίτευξη των βέλτιστων αποτελεσμάτων στο γνωστικό περιεχόμενο, την

κριτική σκέψη, τις προσωπικές αξίες και την πρωτοβουλία δράσης απαιτεί μακροπρόθεσμα προγράμματα με αλληλουχία μαθησιακών δραστηριοτήτων και ηλικιακά κατάλληλο σχεδιασμό, αλλιώς η αλλαγή αφήνει ανεπηρέαστες τις στάσεις και τις ικανότητες και περιορίζεται στο περιεχόμενο.

Παραδείγματα εφαρμογής του Μοντέλου Αξιών και Επίγνωσης είναι οι σχολικές δραστηριότητες ανθρωπίνων δικαιωμάτων που εξειδικεύονται σε θέματα ταυτότητας του πολίτη, ιστορίας, κοινωνικών επιστημών και νόμων, καθώς και δραστηριότητες ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε επίσημα ή ανεπίσημα προγράμματα νέων ή εκστρατείες δημόσιας ευαισθητοποίησης (Tibbitts, 2002, 2017).

Το μοντέλο *Ευθύνης* (accountability) προϋποθέτει την άμεση ή έμμεση υποχρέωση των συμμετεχόντων να διασφαλίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα εξαιτίας της επαγγελματικής τους ιδιότητας (Tibbitts, 2002, 2017). Συγκεκριμένα, οι εργασιακές αρμοδιότητές τους αφορούν την παρακολούθηση φαινομένων καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κινητοποίησης των αρχών ή την προστασία των δικαιωμάτων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων πληθυσμού. Η κατανόηση της σχετικής νομοθεσίας, των μηχανισμών προστασίας και των στρατηγικών άσκησης πίεσης είναι απαραίτητη για την ταχεία διαχείριση περιστατικών παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με άμεση οργάνωση υπερασπιστικών δράσεων. Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την απλή ευαισθητοποίηση των επαγγελματιών σχετικά με περιπτώσεις καταπάτησης των δικαιωμάτων και τις δυνατότητες υπεράσπισης που επιτρέπει η εργασιακή τους θέση.

Το μοντέλο *Ευθύνης* εστιάζει στο γνωστικό περιεχόμενο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση φαινομένων καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την εκπαίδευση ακτιβιστών και ατόμων διάφορων επαγγελματικών κλάδων, όπως οι δικαστικοί υπάλληλοι, οι αστυνομικοί, οι στρατιωτικοί, οι υγειονομικοί υπάλληλοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι δημοσιογράφοι (Tibbitts, 2002, 2017). Αν και επιδιώκει τη θεσμοθέτηση διαδικασιών και

πρακτικών προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θεωρεί δεδομένη την ανάγκη κοινωνικής αλλαγής και δεν εστιάζει στην προσωπική αλλαγή υποθέτοντας ότι η επαγγελματική ευθύνη προκαλεί την κινητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Το μοντέλο *Μετασχηματισμού* (transformation) είναι στραμμένο στην ενδυνάμωση των ατόμων ή των κοινοτήτων για τον εντοπισμό και την πρόληψη φαινομένων καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Tibbitts, 2002, 2017). Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων πραγματοποιείται με την αξιοποίηση παιδαγωγικών τεχνικών αναπτυξιακής ψυχολογίας στηρίζοντας την ενδοσκόπηση και την αλληλοϋποστήριξη. Τα προγράμματα αυτής της κατηγορίας είναι πολυσύνθετα και επιδιώκουν την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, φιλικών δεσμών και επαγγελματικής κατάρτισης, εκτός από την ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η εκπόνηση και η εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού προγράμματος είναι απαιτητική, καθώς υιοθετεί μία ολιστική αντίληψη των συμμετεχόντων (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Κάθε άνθρωπος διαθέτει εμπειρίες παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οικοδομώντας μία προδιάθεση ενίσχυσης και προστασίας τους (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Το πρόγραμμα βοηθάει τη συνειδητοποίηση και αποκωδικοποίηση των εμπειριών εφοδιάζοντας τους συμμετέχοντες με δεξιότητες διαχείρισης (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017).

Το μοντέλο Μετασχηματισμού αμφισβητεί αποτελεσματικά στερεοτυπικές πεποιθήσεις κυρίαρχων ομάδων και επικρατεί σε στρατόπεδα προσφύγων, μετασυγκρουσιακές κοινωνίες, θύματα ενδοοικογενειακής βίας και ομάδες περίθαλψης κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Η εφαρμογή του είναι δυνατή στο σχολικό πλαίσιο και αξιοποιεί περιπτώσεις καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την αναγνώριση αντίστοιχων προσωπικών εμπειριών των συμμετεχόντων, την αξιολόγηση του ρόλου τους στην

εξέλιξη ενός περιστατικού παραβίασης των δικαιωμάτων και την αναζήτηση τρόπων προστασίας τους.

Η αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο μεγιστοποιείται με τη συμπερίληψη της οικογένειας, προκειμένου η εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να διαχέεται σε κάθε πτυχή της ζωής ενός παιδιού θίγοντας ζητήματα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, γονεϊκού σεβασμού και απόρριψης της ενδοοικογενειακής βίας, ισότητας των φύλων, σεξουαλικής ταυτότητας (Bajaj et al., 2016).

Η δημιουργία μορφών κοινότητας για την αλληλοϋποστήριξη των συμμετεχόντων αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών μοντέλων ενδυνάμωσης (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Η οικοδόμηση υποστηρικτικών σχέσεων προκαλεί υψηλό βαθμό δυσκολίας στην εφαρμογή τους, καθώς επεκτείνεται κατά μήκος του προγράμματος και προϋποθέτει τη συνεχή αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και την αδιάκοπη στήριξη των συντονιστών.

Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ετερογενής με διακριτές διαφορές στους στόχους, το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Τα δύο πρώτα μοντέλα έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην παγκόσμια ενίσχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς τα περισσότερα προγράμματα εστιάζουν στις Αξίες και την Επίγνωση ή την Ευθύνη. Βέβαια, η εκπαίδευση τείνει να λαμβάνει μία διακηρυκτική μορφή επιδιώκοντας την ενημέρωση ή τη συμμόρφωση χωρίς να αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής αλλαγής. Αντίθετα, η μετασχηματιστική εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων φαίνεται να επιφέρει πιο διευρυμένη εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ενσωμάτωσή της στο επίσημο και ανεπίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος εφαρμογής της με ταυτόχρονη στήριξη της προσπάθειας σε κοινοτικό πλαίσιο για την αποφυγή κοινωνικής αντίστασης απέναντι στα παιδιά και σε άλλους επαγγελματίες που έχουν λάβει την εκπαίδευση.

2.4 Μετασχηματιστική Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Η πραγμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συχνά αποδίδεται στις ηθικές αξίες των ατόμων που παρακινούν την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ευθύνη των κρατών για τη θεσμοθέτηση τρόπων προστασίας τους (Bajaj et al., 2016). Αυτή η συνηθισμένη αντίληψη αγνοεί τον ρόλο της κοινωνίας που διαμεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και το κράτος. Ωστόσο, ο ρόλος των κοινωνικών θεσμών και μηχανισμών είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικός για την τήρηση των υποχρεώσεων και την πραγμάτωση των δικαιωμάτων κάθε ανθρώπου, καθώς κινητοποιεί τα άτομα και το κράτος να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα υποδεικνύει σε κάθε κοινωνικό θεσμό να λάβει μέρος στη διαδικασία εκμάθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θεωρώντας ότι συμβάλλει στην καθολική εφαρμογή τους (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020).

Παλιότερες μορφές παραδοσιακής πολιτιστικής και θρησκευτικής μάθησης αποτελούν πρώιμα παραδείγματα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δείχνοντας ότι η ευζωία και ο σεβασμός της αξιοπρέπειας επιτυγχάνονταν και πλαισιώνονταν από την αλληλεξάρτηση των ατόμων και της κοινότητας (Bajaj et al., 2016). Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις κάθε ατόμου ήταν αποτέλεσμα καθημερινής εξάσκησης σύμφωνα με τις νόρμες της κοινότητας. Η ατομική δράση για την επίτευξη συλλογικής κοινωνικής αλλαγής είναι επιδίωξη της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η κριτική και μετασχηματιστική μορφή εκπαίδευσης αναδεικνύεται και υποστηρίζεται σταδιακά περισσότερο από την επιστημονική κοινότητα, καθώς λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες διαβίωσης ή περιθωριοποίησης ορισμένων κοινωνικών ομάδων αξιοποιώντας συμπεριληπτικές και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές προσέγγισης (Bajaj et al., 2016). Εμπερικλείει μία σύνθεση ιδεών που υποστηρίζει την ανάπτυξη ευσυνείδητης στάσης για τη διασφάλιση των

δικαιωμάτων κάθε ανθρώπου, εμποτισμένης με τα ιδανικά του φιλοσοφικού κοσμοπολιτισμού. Έτσι, τα άτομα κυρίως ευάλωτων και περιθωριοποιημένων ομάδων προβληματίζονται για τις συνθήκες ανισότητας, επιχειρούν ενεργά την αλλαγή τους και αξιολογούν τα αποτελέσματα για τη συγκρότηση νέας κινητοποίησης. Επιπλέον, τα άτομα κοινωνικά προνομιούχων ομάδων συνειδητοποιούν τη σημασία των δικαιωμάτων και επιδιώκουν την πραγμάτωσή τους για κάθε άνθρωπο, εντατικοποιώντας και επεκτείνοντας την ενεργό κοινωνική δράση σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο πλαίσιο. Επομένως, η μετασχηματιστική εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων προωθεί τον αναστοχασμό και την ενεργό δράση που βασίζονται στις αξίες της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη.

Η μετασχηματιστική εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων προωθεί μία κουλτούρα κοινότητας και τα σχετικά προγράμματα εφαρμόζονται σε επίσημο ή ανεπίσημο πλαίσιο με ισχυρή επίδραση σε παιδιά, νέους και ενήλικες (Bajaj et al., 2016). Εμπεριέχουν πλήθος γνωστικών στοιχείων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την προσπάθεια κατοχύρωσής τους, συναισθηματικών στοιχείων για την ενίσχυση του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και πρακτικών στοιχείων για τη δημιουργία δεσμών ανάμεσα στην τάξη και την κοινότητα. Ουσιαστικά, το αναλυτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με σχετικό περιεχόμενο και συμμετοχικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ενσωματώνουν και προωθούν μία κουλτούρα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εκθέτει τα άτομα σε πραγματικά περιστατικά καταπάτησης των δικαιωμάτων, προκειμένου να αντιληφθούν το χάσμα ανάμεσα στη θεωρητική και έμπρακτη εφαρμογή τους και να αποφασίσουν με δημιουργικό διάλογο σε συστηματικά σχέδια δράσης για την ενίσχυσή τους.

2.5 Βασικές Αρχές

Η εκπαιδευτική προσέγγιση, το διδακτικό περιεχόμενο και οι παιδαγωγικές τεχνικές διαχωρίζουν τα τρία μοντέλα εφαρμογής της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Η βασική διαφορά του μοντέλου Μετασχηματισμού είναι η συμμετοχή στα αντίστοιχα προγράμματα σε αντίθεση με τα μοντέλα Αξιών και Επίγνωσης και Ευθύνης που προσανατολίζονται στην παθητική μετάδοση της γνώσης. Αυτή η διαφορά αποτυπώνεται ρητά σε ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα από το σχολικό πλαίσιο. Στην παθητική εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία και μοιράζεται τη γνώση με τη μορφή διαλέξεων, ενώ οι μαθητές ακούν και απομνημονεύουν (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Τα περισσότερα σχολικά προγράμματα διδασκαλίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία, καθώς δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των μαθητών και την αξιολόγηση της διδαχθείσας γνώσης (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Ωστόσο, η απουσία επιδίωξης της πρωτοβουλίας για κοινωνική αλλαγή καθιστά αυτά τα μοντέλα ελλιπή. Αν και η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ενισχύει την κατανόηση τους και πληροφορεί για τους μηχανισμούς προστασίας, δεν ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργαστούν για την προώθηση τους στην κοινωνία. Η γνώση των δικαιωμάτων είναι σημαντική, αλλά η εξάσκηση τους και η αναγνώριση της αξίας τους είναι απαραίτητες για την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής (Bajaj et al., 2017. Quennerstedt, 2020). Αυτή την προσέγγιση αντιπροσωπεύει η συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ξεπερνούν τους παραδοσιακούς ρόλους και συνεργάζονται για την προσέγγιση και την κατάκτηση της γνώσης (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Δεσμεύονται σε μία κοινή και ισότιμη διαδικασία αναζήτησης και ανακάλυψης με εποικοδομητικό διάλογο χωρίς να αναλαμβάνουν ρόλους εξουσίας. Αντλούν έμπνευση από τη μαιευτική διαλεκτική και επιδιώκουν τη μάθηση μέσα από τη δημοκρατική συζήτηση για την ενίσχυση της αυτόνομης

σκέψης και μάθησης (Bajaj et al., 2016). Αυτή η μορφή εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιλέγει στρατηγικές αυθεντικής εμπλοκής των μαθητών στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εφευρίσκει τρόπους κινητοποίησης τους σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο στην τάξη.

Η διαδικασία ενδυνάμωσης των μαθητών αντλεί έμπνευση από τις παιδαγωγικές ιδέες του Paulo Freire και διαχέει τη μετασχηματιστική εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016). Αυτή η μορφή εκπαίδευσης περιλαμβάνει έξι ουσιαστικές αρχές που προσδιορίζουν τον σκοπό, την παιδαγωγική προσέγγιση, το πλαίσιο, την παιδαγωγική στρατηγική, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα.

Η πρώτη αρχή περιγράφει την προσπάθεια της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων να αφυπνίσει την κριτική συνείδηση των ανθρώπων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και να προωθήσει τη συνεργατική πραγμάτωσή τους (Bajaj et al., 2016). Εστιάζει στον κριτικό αναστοχασμό και τον εποικοδομητικό διάλογο για τον εντοπισμό κοινωνικών προβλημάτων. Η παραδοσιακή εκπαίδευση καθιστά τους μαθητές παθητικούς δέκτες των πληροφοριών που παρέχει ο εκπαιδευτικός και υποκείμενους σε συνεχή διαδικασία αξιολόγησης, προκειμένου να υιοθετήσουν μία στεγανοποιημένη εικόνα του κόσμου και να αφομοιωθούν στο ισχύον κοινωνικό σύστημα. Αντίθετα, η μετασχηματιστική εκπαίδευση νοηματοδοτεί την πραγματικότητα των μαθητών στρέφοντας την προσοχή τους στα κοινωνικά προβλήματα της κοινότητάς τους και ενισχύοντας τη διοργάνωση συνεργατικών δράσεων για την επίλυσή τους. Ενισχύει την ηθική σκέψη τους και πλαισιώνει τη συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων με τον αναστοχασμό, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με την ισότητα και την ισχύ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ουσιαστικά, επιδιώκει να αποτελέσει ένα πλαίσιο ελεύθερης συνδιαλλαγής και επαναδιαπραγμάτευσης της πραγματικότητά τους μέσα από την αναγνώριση κοινωνικών προβλημάτων, την αποκάλυψη προσωπικών εμπειριών για την επίδραση των προβλημάτων στη ζωή τους και τη δημοκρατική συζήτηση πιθανών λύσεων.

Επιπρόσθετα, επιζητεί να ενδυναμώσει κάθε άνθρωπο για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ατομικές και κοινωνικές δράσεις. Ο κριτικός διάλογος δημιουργεί κίνητρα συνεργασίας για την εφαρμογή των δικαιωμάτων σε οικεία πλαίσια, ενώ προκύπτει ο κριτικός αναστοχασμός της μέχρι τότε τήρησης των δικαιωμάτων με αλλαγές στις προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές. Η ατομική και συνεργατική δράση στηρίζεται με τη διδασκαλία των απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων για την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής, καθώς και την ανάπτυξη ποιοτικών προσωπικών χαρακτηριστικών για τη συνεχή καταπολέμηση της αδικίας και την επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής.

Η δεύτερη αρχή της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων αφορά την εμπλοκή των συμμετεχόντων και των συντονιστών σε συνεργατικές μορφές μάθησης με ψυχαγωγικές, βιωματικές και συμμετοχικές στρατηγικές (Bajaj et al., 2016). Εστιάζει στους συμμετέχοντες και οι συντονιστές προσπαθούν να κατανοήσουν την καθημερινότητά τους και προσαρμόζουν τον σχεδιασμό των συναντήσεων στις εκάστοτε συνθήκες, εξετάζοντας τα κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν την ποιότητα της διαβίωσης των συμμετεχόντων (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Η χρήση της μητρικής γλώσσας τους και η αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων τους διευκολύνουν το αίσθημα οικειότητας και προωθούν την ενεργό συμμετοχή. Η αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών καταπάτησης των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων βοηθάει την εύρεση εφαρμόσιμων λύσεων και ενισχύει το αίσθημα αυτοπεποίθησης για την ικανότητα δράσης τους.

Η παιδαγωγική στρατηγική αυτής της μορφής εκπαίδευσης εστιάζει στην κριτική αντίληψη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016). Οι συμμετέχοντες μελετούν κριτικά τα ανθρώπινα δικαιώματα εντοπίζοντας θετικά ή αρνητικά σημεία, πολιτιστικές προεκτάσεις και περιστατικά διακρίσεων κατά την εφαρμογή τους με έμφαση στην ανάδειξη τρόπων καταπολέμησης της αδικίας. Αυτή η προσέγγιση την καθιστά βιωματική αποπνέοντας σεβασμό για τις προσωπικές εμπειρίες. Οι συμμετέχοντες εξετάζουν, αναλύουν και

ερμηνεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα με βάση τα βιώματά τους. Η συζήτηση σε ομαδικό πλαίσιο εξελίσσει τις κοινωνικές ικανότητες των συμμετεχόντων και ενθαρρύνει την έκφραση ανεξάρτητα από το κοινωνικό ή οικονομικό υπόβαθρο. Η ισότιμη παρουσία όλων προϋποθέτει την παροχή δυνατοτήτων συμμετοχής με τη μορφή συνεργατικών δραστηριοτήτων, θεατρικών δρώμενων, τραγουδιών, ποίησης, παιχνίδι ρόλων, ζωγραφικής και άλλων δραστηριοτήτων ομαδικής αλληλεπίδρασης και συζήτησης.

Ο συντονιστής οφείλει να δείχνει ενσυναίσθηση και εχεμύθεια (Bajaj et al., 2016. Covell & Howe, 2001). Ιδιαίτερα οι μαθητές τείνουν να υποβαθμίζουν την ιδιότητά τους απέναντι στην αυστηρή εξουσία του εκπαιδευτικού αποδίδοντας χαρακτηριστικά αυθεντίας (Bajaj et al., 2016. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Ο συντονιστής που εμπνέεται από τη φιλοσοφία της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποποιείται κάθε μορφή αρχής και εξουσίας επιλέγοντας να εμπλακεί στη διαδικασία μαζί με τους συμμετέχοντες. Εφαρμόζει τεχνικές ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης εκτιμώντας κάθε συμμετέχοντα και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων σε ένα περιβάλλον ασφάλειας, ισότητας και αμοιβαίας εκτίμησης (Bajaj et al., 2016). Η αποτελεσματικότητα του συντονιστή ενισχύεται από την εξάσκηση σε τεχνικές διαχείρισης προβλημάτων, κριτικού αναστοχασμού και βιωματικών δραστηριοτήτων για την απομάκρυνση από τα στεγανά και τη δυναμική ισχύος της παθητικής εκπαίδευσης.

Οι δραστηριότητες είναι ψυχαγωγικές εμπλέκοντας όλους τους συμμετέχοντες με δημιουργικό τρόπο, για να συνεχίσουν στην ομάδα με υψηλό ενδιαφέρον, ισχυρά κίνητρα και αίσθημα καθολικότητας (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες προσφέρουν τη δυνατότητα για αναστοχασμό σχετικά με τα συναισθήματα που προκλήθηκαν κατά τη διάρκειά τους και τη σύνδεσή τους με τη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπλέον, είναι ευέλικτες και εφαρμόζονται εύκολα σε επίσημο και ανεπίσημο πλαίσιο.

Η ευελιξία εκφράζει την τρίτη αρχή της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς ενισχύει την εφαρμογή σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ευνοεί τη μάθηση σε δομημένο, ημι-δομημένο ή ελεύθερο πλαίσιο (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Η επίσημη εκπαίδευση αποτελεί το δομημένο πλαίσιο με το παραδοσιακά αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση της γνώσης με βάση την τάξη και όχι τα ατομικά χαρακτηριστικά. Οι μη κυβερνητικοί φορείς, οι θρησκευτικές οργανώσεις και άλλες δομές με ευπροσάρμοστη μορφή οργάνωσης συγκροτούν ημι-δομημένα εκπαιδευτικά πλαίσια με ευελιξία μεθόδων, στόχων και περιεχομένου (Bajaj et al., 2016). Το ελεύθερο πλαίσιο συνθέτουν οι αδόμητες εμπειρίες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των ατόμων, την πληροφόρηση των μέσων μαζικής επικοινωνίας και τις πολιτιστικές δραστηριότητες.

Αν και η εφαρμογή της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο επιφέρει θετικά αποτελέσματα, αντίστοιχα συμμετοχικά προγράμματα σε ημι-δομημένο πλαίσιο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά σε κοινωνικά ευάλωτους ή αποκλεισμένους πληθυσμούς χωρίς πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση (Bajaj et al., 2016). Το μετασχηματιστικό μοντέλο γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο επίσημο και το ανεπίσημο πλαίσιο, καθώς έχει καθολική εφαρμογή σε ανθρώπους κάθε ηλικίας, φύλου, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής θέσης και οικονομικής κατάστασης. Το ελεύθερο πλαίσιο λειτουργεί ενισχυτικά στις δύο προηγούμενες κατηγορίες δημιουργώντας κίνητρα συμμετοχής σε σχετικά προγράμματα. Ωστόσο, κάθε μορφή μετασχηματιστικής εκπαίδευσης απαιτεί τη δημιουργία του αισθήματος της κοινότητας μέσα από συνεργατικές στρατηγικές για την άρση των εμποδίων επίτευξης θετικής κοινωνικής αλλαγής.

Η τέταρτη αρχή αναδεικνύει την κουλτούρα ανθρωπίνων δικαιωμάτων που βασίζεται στην ανθρώπινη αλληλεγγύη και παισιώνει τις τοπικές αξίες των ατόμων εμπερικλείοντας την ηθική ενός παγκόσμιου πολίτη (Bajaj et al., 2016). Η διδασκαλία των δικαιωμάτων με έμφαση στην καθολικότητα των αξιών που εκφράζουν έχει δεχτεί κριτική από μία πιο σχετικιστική

προσέγγιση που εστιάζει στη συνάφεια τους με το πολιτισμικό περιβάλλον και τις ηθικές αξίες του εκάστοτε πληθυσμού. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνδέει την παγκόσμια κουλτούρα ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τις τοπικές πολιτιστικές αξίες και τις αντιλήψεις των ατόμων. Αποτελεί τη βάση για την πρακτική προσέγγιση των δικαιωμάτων και την υιοθέτηση εκείνων που εναρμονίζονται με το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο, τις ηθικές αξίες και τις κοσμολογικές αντιλήψεις κάθε ανθρώπου. Καθοδηγεί τον στοχαστικό διάλογο για την πλαisiώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τις τοπικές κοινωνικές νόρμες και τον επαναπροσδιορισμό των τοπικών ηθικών αξιών με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα. Άλλωστε, η κοινωνική αλλαγή προκύπτει μόνο με την εσωτερίκευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έπειτα από την κριτική αξιολόγησή τους και την ερμηνεία τους με οικείους όρους οδηγώντας σε μία δημιουργική μίξη των ηθικών αξιών του κοσμοπολιτισμού με τις τοπικές αξίες. Η συνειδητοποίηση των κοινών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων απέναντι στους άλλους ενεργοποιεί κινήματα κοινωνικής αλλαγής που ξεπερνούν τα τοπικά όρια και επεκτείνονται σε παγκόσμιο πλαίσιο. Το αίσθημα καθολικότητας αποτελεί κίνητρο ενεργού δράσης, ενώ οι τεχνολογίες επικοινωνίας ενισχύουν τη διάδοση του κινήματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η πέμπτη αρχή εστιάζει στη διαδικασία ενδυνάμωσης των ατόμων και στην εξερεύνηση εναλλακτικών τρόπων διαβίωσης με την παροχή νέων προτύπων στάσης και συμπεριφοράς (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Η ανάδειξη μίας διαφορετικής οπτικής των προσωπικών βιωμάτων είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη σε κοινωνικά αποκλεισμένους πληθυσμούς εξαιτίας των περιορισμένων δυνατοτήτων ερμηνείας των καθημερινών εμπειριών. Η αλληλεπίδραση ατόμων από ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα στα προγράμματα μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων ενθαρρύνει τη συζήτηση και διευρύνει το γνωστικό υπόβαθρο παρέχοντας την απαραίτητη γνώση για την αναγνώριση περισσότερων πιθανών τρόπων διαβίωσης και την υιοθέτηση συμμετοχικών προτύπων

συμπεριφοράς. Οι νέες δυνατότητες δράσης εξασκούνται στο ομαδικό πλαίσιο και αναδύονται νέοι κοινωνικοί ρόλοι με δεξιότητες υπεράσπισης, ηγεσίας, λήψης αποφάσεων, μετάδοσης γνώσεων και ακτιβισμού για την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής. Αυτή η διαδικασία εξερεύνησης διευρύνει τις ανθρώπινες φιλοδοξίες, καθώς επεκτείνει το πλήθος των διαθέσιμων μέσων για την εναλλακτική ερμηνεία της πραγματικότητας. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση δημιουργεί απρόσμενες πιθανότητες εξελίσσοντας την προσωπική και τη συλλογική πορεία των ατόμων για τη διεκδίκηση μίας καλύτερης ζωής και των μέσων επίτευξής της.

Η ατομική και η συλλογική δράση των ατόμων διαμορφώνουν την έκτη αρχή (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007)). Η κριτική ανάλυση των δικαιωμάτων αποκαλύπτει καθολικές ανθρώπινες αξίες, προβάλλει συλλογικές φιλοδοξίες και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα δράσης για τη διεκδίκηση καλύτερων ατομικών και συλλογικών συνθηκών ζωής. Η ποιότητα των δράσεων και της τελικής κοινωνικής αλλαγής εναρμονίζεται με τις ομόφωνα προσδιορισμένες αξίες κατά τη διάρκεια του εκάστοτε προγράμματος.

Η ανακάλυψη πιθανών τρόπων δράσης ενισχύει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και συλλογικής αποτελεσματικότητας (Bajaj et al., 2016). Τα άτομα ανακαλύπτουν την ικανότητα κοινωνικής δράσης, εντοπίζουν τα διαθέσιμα μέσα, δοκιμάζουν στρατηγικές επίτευξης και δημιουργούν ισχυρές βάσεις για την ανάπτυξη συμπεριφορών διεκδίκησης της κοινωνικής αλλαγής στην κοινότητα. Οι αξίες τους διευρύνονται και αναδύονται ασυμφωνίες ανάμεσα στα ιδανικά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις ατομικές ή συλλογικές πρακτικές της ομάδας. Τα κίνητρα ατομικής αλλαγής ενδυναμώνονται και οι νέες συμπεριφορές μεταφέρουν τις καθολικές αξίες από το ομαδικό πλαίσιο στην καθημερινή ζωή, πυροδοτώντας στρατηγικές εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινότητα. Τα άτομα υιοθετούν ενεργό κοινωνική στάση με υψηλή συμμετοχή, οι άνισες κοινωνικές πρακτικές εντοπίζονται και τα κοινωνικά προβλήματα αναδεικνύονται. Η εξάσκηση διεκδικητικών και υπερασπιστικών συμπεριφορών στο ομαδικό πλαίσιο δημιουργεί πρότυπα συμμετοχής σε

δημόσιες διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η συλλογική δράση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την άρση παγιωμένων άνισων πρακτικών που επηρεάζουν την κοινωνική ζωή των ατόμων και αλλάζουν μόνο με συλλογικές συντονισμένες παρεμβάσεις.

2.6 Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Ευρώπη

Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ευρώπη στηρίζεται από τον κυβερνητικό θεσμό του Συμβουλίου της Ευρώπης και από πλήθος μη κυβερνητικών φορέων (Bajaj et al., 2016). Το Συμβούλιο της Ευρώπης ιδρύθηκε το 1949 για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης. Αποτελείται από 47 κράτη - μέλη, λειτουργεί διακριτά από την Ευρωπαϊκή Ένωση και διαθέτει συμβουλευτικό χαρακτήρα. Το 1953 υιοθέτησε την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και σχεδιάζει πολιτικές στρατηγικές εφαρμογής της διαμορφώνοντας τα τμήματα Παιδείας και Νεότητας στη Διεύθυνση για τη Δημοκρατική Πολιτειότητα και Συμμετοχή.

Η Διεύθυνση Νεότητας και Αθλητισμού του Συμβουλίου της Ευρώπης θεσμοθέτησε το 2000 το Πρόγραμμα Νεότητας για την Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που ενθάρρυνε τη συγκρότηση του εγχειριδίου εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων Compass (Bajaj et al., 2016). Το Compass εφαρμόζεται σε επίσημο ή ανεπίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο και προσανατολίζεται στον εκάστοτε μαθητή και την ενεργό δράση μέσα από συμμετοχικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη γνώση, τις αξίες και τις ικανότητες. Αναπτύσσεται σε 19 θεματικούς άξονες ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παρέχει 58 βιωματικές δραστηριότητες με μεθοδολογικές προτάσεις, προάγοντας την κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δράση για την προστασία τους.

Η ανάγκη προσαρμογής του εγχειριδίου Compass για την εφαρμογή του σε πληθυσμό μικρότερης ηλικίας οδήγησε στη σύνταξη του εγχειριδίου Compasito, ενός πρωτοποριακού

παραδείγματος μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων για παιδιά (Flowers et al., 2007).

2.7 Compasito

Το Compasito είναι ένα εγχειρίδιο εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων για παιδιά ηλικίας 6 έως 13 ετών (Flowers et al., 2007). Το περιεχόμενο των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και η μεθοδολογία διεξαγωγής τους βασίζονται στην ημι-δομημένη συμμετοχική μετασχηματιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά η εφαρμογή τους είναι αποτελεσματική και στο δομημένο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης.

Οι δραστηριότητες του Compasito δομούν ένα πλαίσιο κατανόησης των αρχών της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων με διευρυμένες παιδαγωγικές και συμβουλευτικές εμπειρίες και συντονίζονται από σχετικούς επιμορφωτές ή άλλους ενήλικες που επιθυμούν να αναλάβουν τον συντονισμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Flowers et al., 2007). Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ενεργοί πολίτες του εδώ-και-τώρα και νόμιμοι κάτοχοι ανθρωπίνων δικαιωμάτων με προσωπικά βιώματα, ανεπτυγμένα κίνητρα και πλήρη ικανότητα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την αναζήτηση λύσεων για θέματα που αφορούν την καθημερινή ζωή τους.

Το Compasito δίνει έμφαση στη διαπραγμάτευση αξιακών ζητημάτων και κοινωνικών θεμάτων και όχι στη μονοδιάστατη προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπως αναγράφονται στις διεθνείς συμβάσεις (Flowers et al., 2007). Αξιοποιεί στρατηγικές και τεχνικές ημι-δομημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της ανεκτικότητας και της κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την εκτίμηση των άλλων, την αναγνώριση και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής, την

κατανόηση και τη διατύπωση των βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων, την εκτίμηση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων με σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ανάπτυξη ικανοτήτων ενεργού δράσης και την ανάληψη πρωτοβουλίας για την προστασία τους.

Η ένταξη της ανάπτυξης ικανοτήτων, στάσεων, αξιών και δράσεων αντιτίθεται στη μονόπλευρη λειτουργία μεταβίβασης γνώσεων του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος και αντικαθιστά τις σχέσεις ιεραρχίας με την ισότιμη συμμετοχή των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Η δημοκρατική δομή των δραστηριοτήτων εκφράζει τα ιδανικά της ελεύθερης ανεξάρτητης σκέψης και έκφρασης ενθαρρύνοντας την ισότιμη εμπλοκή κάθε ατόμου. Ενισχύει τον κριτικό στοχασμό και την ερμηνεία των καθημερινών γεγονότων για την ανάληψη πρωτοβουλιών ενίσχυσης και προάσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που επιτρέπει την εξάσκηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων κάθε παιδιού και τον σεβασμό της αξιοπρέπειάς του. Το μαθησιακό περιβάλλον είναι κατάλληλο για την εκμάθηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και δομημένο με βάση τον σεβασμό των παιδικών βιωμάτων και των προσωπικών απόψεών τους, την ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης, της αυτοεκτίμησης και του σεβασμού των άλλων, την ενδυνάμωση των παιδιών για την προσωπική αναζήτηση πληροφοριών, την εμπλοκή τους σε διαδικασίες ενεργού μάθησης, την ελαχιστοποίηση της παθητικής μαθησιακής στάσης, την καλλιέργεια ενός δημοκρατικού συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, την προαγωγή του αναστοχασμού, της αναλυτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού, τον συνδυασμό γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης, την αλλαγή συμπεριφορών και στάσεων, την ενίσχυση των ικανοτήτων και της πρακτικής εξάσκησης τους, τη χρήση χιούμορ και ψυχαγωγικών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και την ενίσχυση της δημιουργικότητας.

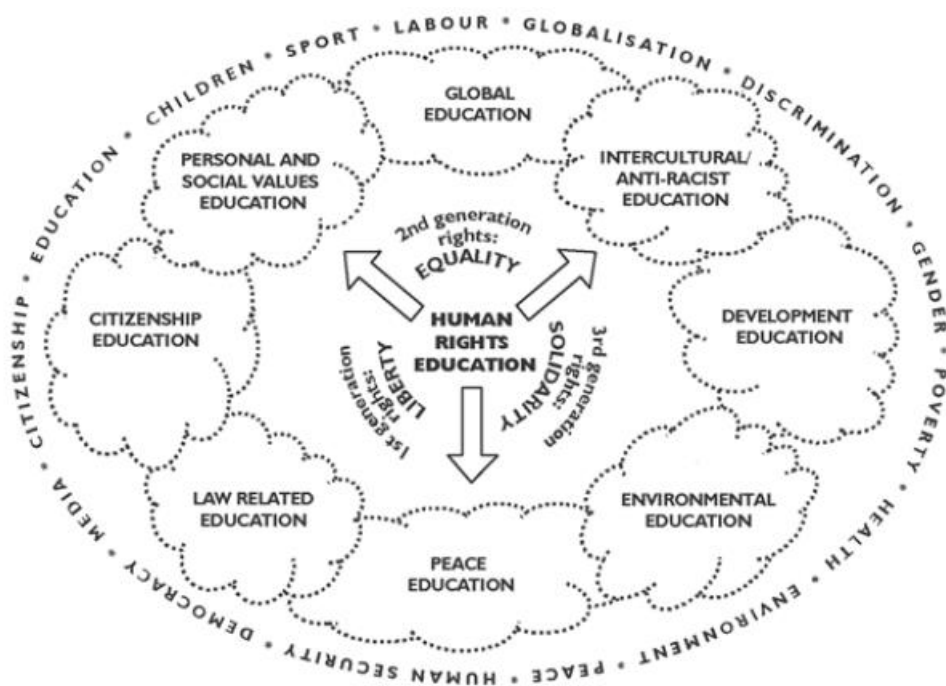
Οι δραστηριότητες του Compasito αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών για την εξερεύνηση διαφορετικών οπτικών ενός θέματος, ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, ενδυναμώνουν τη διοργάνωση απλών αλλά ουσιαστικών δράσεων για τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εκφράζουν τις πρωταρχικές αρχές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και προωθούν τη δημιουργία μίας κουλτούρας δικαιωμάτων (Flowers et al., 2007). Η ανάπτυξη των αξιών της επικοινωνίας, της κριτικής σκέψης, της υπεράσπισης, της υπευθυνότητας, της ανεκτικότητας και του σεβασμού και η εκδήλωση αντίστοιχων συμπεριφορών απαιτούν βιωματικές καταστάσεις εμπνευσμένες από την καθημερινή ζωή των παιδιών αντί για την παραδοσιακή παθητική διδασκαλία. Η απόκτησή τους επιτυγχάνεται με την εξάσκηση σε δραστηριότητες συνεργασίας, συμμετοχής και ενεργού μάθησης. Η εμπλοκή του παιδιού είναι ολιστική μέσα από τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη σωματική ενεργοποίηση. Η σύνδεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες και η ανάπτυξη της ενσυναισθητικής κατανόησης των άλλων είναι η βάση για την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η βιωματική μάθηση εξελίσσεται μέσα από τα στάδια της εμπειρίας, της παρατήρησης, του αναστοχασμού, της γενίκευσης και της εφαρμογής (Flowers et al., 2007). Οι συνθήκες της καθημερινής ζωής δημιουργούν προσωπικές εμπειρίες και σχετικές ερμηνείες της εκάστοτε κατάστασης. Το παιδί στοχάζεται το νόημα και την επίδραση των βιωμάτων σε κατάλληλες δραστηριότητες με τη βοήθεια των άλλων μελών και του συντονιστή της ομάδας, προκειμένου να καταλήξει σε γενικευμένα συμπεράσματα για ένα πιθανό μοτίβο σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις. Η γενίκευση των παρατηρήσεων του παιδιού επιφέρει την ενεργοποίηση για την αλλαγή του τρόπου δράσης σε μία περίπτωση. Η εφαρμογή των γενικεύσεων στην καθημερινότητα προσφέρει νέες εμπειρίες και η πορεία της βιωματικής μάθησης εξελίσσεται από την αρχή.

Το Compasito δομείται με βάση 13 άξονες με βιωματικές δραστηριότητες για την πολιτειότητα, τη δημοκρατία, τη διάκριση, την εκπαίδευση και τον ελεύθερο χρόνο, το περιβάλλον, την οικογένεια και την εναλλακτική φροντίδα, την ισότητα των φύλων, την υγεία και την πρόνοια, τα μέσα ενημέρωσης και το διαδίκτυο, τη συμμετοχή, την ειρήνη και τη σύγκρουση, τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη βία (βλ. Εικόνα 2) (Flowers et al., 2007). Οι δραστηριότητες είναι απλές με έμφαση στη δημιουργικότητα και την ψυχαγωγία, ενώ ταυτόχρονα θέτουν σε παιδιά και ενήλικες πνευματικούς και ηθικούς προβληματισμούς.

Εικόνα 2

Συγγενή Πεδία της Εκπαίδευσης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων



Σημείωση. Από τους Flowers et al. (2007), Compasito: Manual on Human Rights Education for Children.

2.8 Αρχές της Μετασχηματιστικής Εκπαίδευσης στο Compasito

Το Compasito είναι ένα δυναμικό παράδειγμα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων που ενσωματώνει κάθε αρχή της μετασχηματιστικής μάθησης (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Η πρώτη αρχή περιγράφει την καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης και συνεργατικής διασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι δραστηριότητες του Compasito δίνουν έμφαση στη μετάδοση γνώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη, η ομαδική εργασία, η διαχείριση συγκρούσεων, η δημοκρατική συμμετοχή, η έκφραση με αυτοπεποίθηση και η επίλυση προβλημάτων. Η εξάσκηση κατά τη διάρκεια των μετασχηματιστικών δραστηριοτήτων ευνοεί τη σταδιακή ανάπτυξη στάσεων συνεργατικής κουλτούρας για την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής με βάση τον σεβασμό, την υπευθυνότητα, την αποδοχή και την ανεκτικότητα.

Άλλωστε, η δεύτερη αρχή ενθαρρύνει την αξιοποίηση δημιουργικών, ψυχαγωγικών, βιωματικών και συμμετοχικών μεθοδολογικών στρατηγικών, συντελώντας αποτελεσματικά στη συνεργατική μάθηση για την κοινωνική πραγματικότητα (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Οι συνεργατικές και βιωματικές μεθοδολογίες μάθησης χαρακτηρίζουν το Compasito, καθώς ενσωματώνουν το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης των συμμετεχόντων ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και φαίνεται να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στα προγράμματα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι συμμετοχικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης ξεπερνούν την ιεραρχική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί εξισώνοντας τους σε μία ισότιμη εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Η απόκτηση των δεξιοτήτων της επικοινωνίας, της κριτικής σκέψης, της υπεράσπισης, της υπευθυνότητας, της ανεκτικότητας και του σεβασμού δεν είναι αποτέλεσμα παθητικής διδασκαλίας και μετάδοσης θεωρητικών γνώσεων, αλλά η εκμάθησή τους απαιτεί βιωματική εξάσκηση. Το Compasito

ενισχύει την ανάπτυξή τους με τη συνεργατική συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες, προάγοντας τη μετάδοση ουσιαστικού περιεχομένου και την ενεργό μάθηση.

Η τρίτη αρχή εστιάζει στη δυνατότητα εφαρμογής της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με διαφορετική δομή (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Ο σχεδιασμός του Compasito πραγματοποιήθηκε με βάση την εφαρμογή του σε παιδιά μικρής ηλικίας σε ημι-δομημένο πλαίσιο. Ωστόσο, η τελική μορφή του είναι κατάλληλη για τη συμμετοχή παιδιών διαφορετικής ηλικίας και ενηλίκων τόσο σε δομημένο όσο και σε ημι-δομημένο περιβάλλον. Μάλιστα, η δυνατότητα εφαρμογής των δραστηριοτήτων επεκτείνεται σε διοικητικές πτυχές της κοινωνίας των κρατών - μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των προσώπων σε θέσεις εξουσίας.

Η τέταρτη αρχή περιγράφει τη δυνατότητα αντιστοίχισης των παγκόσμιων ηθικών αξιών με οικείες αξίες και αντιλήψεις της τοπικής κοινότητας κάθε ανθρώπου για την ενίσχυση της αλληλεγγύης των λαών (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Το Compasito αξιοποιεί την προγενέστερη γνώση των παιδιών για την εξερεύνηση και την οικοδόμηση καινούριων ιδεών. Οι δραστηριότητες προϋποθέτουν τη σύνδεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την προϋπάρχουσα γνώση με απώτερο στόχο την ερμηνεία της. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το νόημα των σύνθετων εννοιών του σεβασμού, της δικαιοσύνης, της ισότητας και της διάκρισης, ακόμη κι αν δεν χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις. Έτσι, λοιπόν, έχουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν τη φαντασία τους με τις δραστηριότητες του Compasito που προωθούν τον στοχασμό για προβλήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων του παιδικού πληθυσμού αντιπαραβάλλοντας συνθήκες άλλων κοινωνιών με την κοινότητά τους για την τελική χαρτογράφηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινότητά τους.

Η πέμπτη αρχή αναδεικνύει τα εναλλακτικά πρότυπα στάσεων και συμπεριφορών που προσφέρει η κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007).

Το Compasito επιδιώκει την ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, την αξία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, τον αυτοσεβασμό και τον σεβασμό των άλλων, την ισότητα των φύλων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής. Έτσι, λοιπόν, οι δραστηριότητες εστιάζουν στην αυτοκατανόηση, την ενσυναίσθηση, τις αντικρουόμενες απόψεις σε μία σύγκρουση, την αντίθετη σκέψη, τη δημόσια υπεράσπιση μίας άποψης, τις διαφορές φύλου και τις διαφορετικές οικογενειακές συνθήκες.

Η έκτη αρχή αντικατοπτρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών ατομικής και συλλογικής δράσης (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Το Compasito επιδιώκει την ενδυνάμωση της ικανότητας ανάληψης πρωτοβουλιών ενεργού υπεράσπισης και προώθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι δραστηριότητες προάγουν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τη δέσμευση για την υποστήριξη των ανθρώπων, το αίσθημα της αξιοπρέπειας, το αίσθημα δικαιοσύνης, την κοινωνική ευθύνη για την ισότιμη μεταχείριση όλων, την επιθυμία βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών και την αποφασιστικότητα για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τοπικά και παγκόσμια. Συγκεκριμένα, τα παιδιά συγκροτούν κανόνες συλλογικής δράσης, μοιράζονται τα οφέλη και τις υποχρεώσεις και αντιμετωπίζουν συγκρούσεις ή περιστατικά εκφοβισμού.

2.9 Η Πρόταση του Συμβουλίου της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης επέκτεινε τις δράσεις ενίσχυσης και προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υιοθετώντας το 2010 τον Χάρτη για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Bajaj et al., 2016). Η δημοκρατική παιδεία καθοδηγεί με τη διδασκαλία των δημοκρατικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων τη συμμετοχή των ενεργών πολιτών στην τοπική και παγκόσμια κοινότητα, ενώ η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων επεκτείνεται σε ένα γενικό πλήθος ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προασπίζεται

τις θεμελιώδεις ανθρώπινες ελευθερίες. Οι δύο άξονες είναι διακριτοί, αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά και υποστηρικτικά. Οι κατηγοριοποιήσεις πλαισιώνουν τον σχεδιασμό κατάλληλων δράσεων, διατηρώντας την αλληλένδετη φύση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το Συμβούλιο της Ευρώπης προτρέπει τα κράτη - μέλη να οργανώσουν εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές δράσης για την προώθηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα των δομημένων, ημι-δομημένων ή ελεύθερων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μεθοδολογιών.

3 Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στο Σχολείο

Η σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αδιάκοπες αλλαγές και συγκρούσεις, διαμορφώνοντας συνθήκες πολιτικής αβεβαιότητας και κοινωνικής κρίσης (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos & Williams, 2017. Russell et al., 2020). Η εξάπλωση μη ανεκτικής κουλτούρας και καταπιεστικών πρακτικών υπενθυμίζει το εύθραυστο ιδανικό της δημοκρατίας και την υποχρέωση κάθε κοινωνίας να προστατέψει τις δημοκρατικές αξίες και τις αρχές (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos & Williams, 2017. Quennerstedt, 2020. Russell et al., 2020). Η διαφύλαξη της δημοκρατίας δεν συνιστά αποκλειστικό καθήκον των ενήλικων πολιτών, αλλά αποτελεί καθολική επιδίωξη μίας ενοποιημένης κοινωνίας χωρίς να υφίστανται διακρίσεις ή εξαιρέσεις (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos, 2015. Quennerstedt, 2020. Russell, 2018). Η νέα γενιά πολιτών επιφορτίζεται ισότιμα με την ευθύνη να διατηρήσει και να προάγει τη δημοκρατική κουλτούρα, μαθαίνοντας και εφαρμόζοντας τις θεμελιώδεις αξίες και αρχές του αμοιβαίου σεβασμού, της ελευθερίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos, 2015. Quennerstedt, 2020. Russell, 2018). Η κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ενισχύει αυτήν την προσπάθεια, καθώς εμπερικλείει τα δημοκρατικά ιδανικά και οριοθετεί την ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Quennerstedt, 2020). Η εκπαίδευση έχει αναδειχθεί σε ουσιαστικό μέσο για την ανάδειξη και τη διάδοση των δημοκρατικών αξιών (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos, 2015. Quennerstedt, 2020. Russell, 2018).

Συγκεκριμένα, το Συμβούλιο της Ευρώπης (2010) και τα Ηνωμένα Έθνη (2011) θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι καθοριστική για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ικανοτήτων πρακτικής εφαρμογής τους στην καθημερινή ζωή, την κατανόηση και την υιοθέτηση αντίστοιχων αξιών ή στάσεων που εκφράζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανάπτυξη ικανοτήτων δράσης για τη διαφύλαξη και διάδοσή τους. Αν και ο ρόλος της εκπαίδευσης στη μετάδοση γνώσεων και στην ανάπτυξη στάσεων σχετικών με τα

ανθρώπινα δικαιώματα είναι εμφανής, η αξία της στην προώθηση της ενεργού δράσης για την προστασία τους υποβαθμίζεται ή αγνοείται (Quennerstedt, 2020). Ωστόσο, η υποχρέωση της εκπαίδευσης να εμφυσήσει στα παιδιά ηθικές αξίες που ευνοούν την ικανότητα δράσης και έμπρακτης υποστήριξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι πλέον απαραίτητη (Bajaj & Bartlett, 2017. Tibbitts, 2005).

Έτσι, λοιπόν, τα Ηνωμένα Έθνη προτείνουν την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, καθώς είναι υποχρέωση της εκπαίδευσης να διδάξει στα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα εμφυσώντας τις αξίες και τις αρχές μίας δημοκρατικής κουλτούρας σεβασμού της αξιοπρέπειας κάθε ανθρώπου (Bajaj, 2004. Grover, 2002. Quennerstedt, 2020). Αν και το Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (United Nations, 2006) προώθησε την ένταξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο, η αποτελεσματικότητα αυτής της προσπάθειας δεν έχει αξιολογηθεί συστηματικά απαιτώντας εκτενέστερη μελέτη του βαθμού ένταξης και της ποιότητας της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνεισφέρει σε αυτή την κατεύθυνση αξιολογώντας την εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και διερευνώντας την επίδρασή του στη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη σχολική προσαρμογή των παιδιών.

3.1 Η Σχολική Προσαρμογή

Η σχολική προσαρμογή αντικατοπτρίζει μία διαρκή διαδικασία διαπραγμάτευσης του σχολικού περιβάλλοντος και περιγράφει την προσπάθεια του παιδιού να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε ένα σύνολο κοινωνικών και ακαδημαϊκών απαιτήσεων (Birch & Ladd,

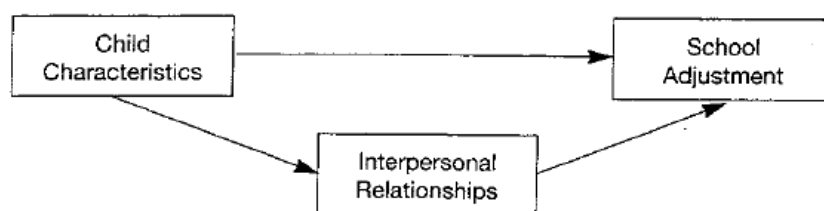
1996. Wentzel, 2003). Οι επίσημες και ανεπίσημες σχολικές νόρμες, η καθημερινή σχολική ρουτίνα, οι ακαδημαϊκές δραστηριότητες και εργασίες και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλικούς διαμορφώνουν ένα δυναμικό πλαίσιο συνεχώς εξελισσόμενων αλληλεπιδράσεων και απαιτούν την ενεργό προσπάθεια του παιδιού προκειμένου να διαχειριστεί επιτυχώς αυτό το σύνθετο περιβάλλον. Αν και οι παραπάνω πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναδεικνύουν ένα πλήθος ψυχολογικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών παραγόντων που καθορίζουν τη σχολική προσαρμογή, η προηγούμενη ερευνητική βιβλιογραφία έχει εξετάσει κυρίως τα εσωτερικά χαρακτηριστικά των παιδιών ή στράφηκε μονοδιάστατα στη μελέτη της ακαδημαϊκής επίδοσης αναδεικνύοντάς τη σε μοναδικό δείκτη της σχολικής προσαρμογής (Birch & Ladd, 1996. Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018). Η επίδοση είναι ένα αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά μία μονόπλευρη σύνδεση με τη σχολική προσαρμογή καταλήγει σε έναν απλουστευμένο ορισμό της έννοιας αγνοώντας άλλους σημαντικούς δείκτες (Birch & Ladd, 1996. Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018. Wentzel, 2003).

Η επιτυχής σχολική προσαρμογή δεν περιορίζεται στην κατάκτηση της σχολικής ύλης, την ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών μάθησης και την επίτευξη υψηλής βαθμολογίας, αλλά εκδηλώνεται ταυτόχρονα μέσα από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, τη συγκρότηση κοινωνικών ταυτοτήτων και την επίτευξη ενός αισθήματος ανήκειν στη σχολική κοινότητα (Birch & Ladd, 1996. Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018. Wentzel, 2003). Έτσι, λοιπόν, οι Birch και Ladd (1996) πρότειναν ένα διευρυμένο μοντέλο προσδιορισμού της σχολικής προσαρμογής αποσυνδέοντας την έννοια από την επίδοση. Η πολυδιάστατη σύλληψη της σχολικής προσαρμογής δημιουργεί ένα σύνθετο πλαίσιο κατανόησης με βάση την ποιότητα των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών του παιδιού, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλικούς, των σχολικών αντιλήψεων και στάσεων, των συναισθημάτων, της σχολικής εμπλοκής και της ακαδημαϊκής επίδοσης (βλ. Εικόνα 3). Η

πρόσφατη βιβλιογραφία ευθυγραμμίζεται με το προτεινόμενο μοντέλο των Birch και Ladd (1996) και ενσωματώνει στην έρευνα της σχολικής προσαρμογής ψυχολογικούς, κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς δείκτες (π.χ., Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018. Vassilopoulos et al., 2018. Wentzel, 2003). Η σχολική προσαρμογή γίνεται πλέον αντιληπτή ως μία πολύπτυχη διαδικασία που ξεπερνά τα όρια της ακαδημαϊκής επίδοσης και απομακρύνεται από αρνητικές επιθετικές ή διασπαστικές συμπεριφορές, δίνοντας έμφαση στις θετικές ικανότητες της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, της διαχείρισης του σχολικού στρες, της αυτορρύθμισης, καθώς και σε εκφάνσεις του υποκειμενικού ευ ζην. Η παρούσα εργασία υιοθετεί την παραπάνω σύνθετη οπτική της σχολικής προσαρμογής προσδιορίζοντας την έννοια με βάση τη σχολική εμπλοκή, την ακαδημαϊκή αυτοεικόνα, τις αντιλήψεις για το σχολικό περιβάλλον, την ενσυναίσθηση, τη σχολική αρέσκεια, τη σχολική αποφυγή και τη μοναξιά στο σχολείο.

Εικόνα 3

Το Μοντέλο της Σχολικής Προσαρμογής των Birch & Ladd (1996)



Psychological Factors

Self-perceptions
Social cognitions

Organismic Factors

Gender
Mental Age
Language Ability

Behavioral Factors

Social Skills
Academic Skills

Types

School:
Classroom Peers
Teachers
Non-school:
Parents
Other Relatives
Neighborhood Peers

Contributions

Support
Stress

Perceptions

School Liking
Social Support

Affect

Loneliness
Anxiety

Involvement

Avoidance
Engagement
Absences

Performance

Grades
Progress
Achievement

Συγκεκριμένα, η *σχολική εμπλοκή* (school engagement) αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο που επηρεάζεται και καθορίζεται από το σχολικό περιβάλλον (Wang & Eccles, 2013). Η ποιότητά της εξαρτάται από τον βαθμό που οι εμπειρίες του παιδιού κατά την αλληλεπίδρασή του με το σχολικό περιβάλλον συμβαδίζουν με την κοινωνική ταυτότητά του και ικανοποιούν τις ψυχολογικές ανάγκες του (Connell & Wellborn, 1991. Deci & Ryan, 2000, όπ. αναφ. στο Wang & Eccles, 2013. Krapp, 2005). Η αδυναμία του σχολικού πλαισίου να εκπληρώσει τις ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού υποβαθμίζει τα ακαδημαϊκά κίνητρα και αποδυναμώνει το ενδιαφέρον του για τη μαθησιακή διαδικασία καταλήγοντας σε χαμηλή σχολική εμπλοκή και επίδοση (Eccles et al., 1993. Roeser et al., 1998). Έτσι, λοιπόν, ο προσδιορισμός της σχολικής εμπλοκής εκφράζει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τις σχολικές δραστηριότητες (Deci & Ryan, 2000, όπ. αναφ. στο Wang & Eccles, 2013. Eccles, 2004. Skinner & Wellborn, 1994) και χωρίζεται σε συμπεριφορική, συναισθηματική και γνωστική (Fredricks et al., 2004. Jimerson et al., 2003. Wang & Fredricks, 2014).

Η *συμπεριφορική εμπλοκή* (behavioral engagement) περιγράφει τις ενέργειες και τις πρακτικές του παιδιού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εκδηλώνονται μέσα από την υιοθέτηση θετικών μορφών συμπεριφοράς και την εγκατάλειψη αρνητικών μορφών συμπεριφοράς για την επίτευξη των σχολικών καθηκόντων του (Connell, 1990. Finn, 1989). Η *συναισθηματική εμπλοκή* (emotional engagement) αντιπροσωπεύει τις θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού κατά την παραμονή του στο σχολικό περιβάλλον, το ενδιαφέρον για τη σχολική φοίτηση και τη θετική αποτίμηση των σχολικών δραστηριοτήτων (Voelkl, 1997). Η *γνωστική εμπλοκή* (cognitive engagement) περιλαμβάνει τη χρήση γνωστικών στρατηγικών για την κατάκτηση της γνώσης, την ικανότητα αυτορρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας και τη νοητική προσπάθεια για την κατανόηση σύνθετων μορφών γνώσης (Zimmerman, 1990). Οι τρεις πτυχές της σχολικής εμπλοκής αλληλεπιδρούν και η

πορεία εξέλιξής τους ερμηνεύει τον τρόπο που το παιδί ενεργεί, νιώθει και σκέφτεται (Wang & Peck, 2013).

Η δυνατότητα του σχολικού περιβάλλοντος να εκπληρώσει τις ανάγκες του παιδιού για *ικανότητα* (competence), *αυτονομία* (autonomy) και *εγγύτητα* (relatedness) βελτιώνει την ποιότητα της σχολικής εμπλοκής (Connell & Wellborn, 1991. Deci & Ryan, 2000, όπ. αναφ. στο Wang & Eccles, 2013). Η ικανότητα συνιστά την ανάγκη του παιδιού για αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους του και το συναίσθημα επάρκειας που προκύπτει από την επιτυχή διαχείριση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Elliot & Dweck, 2013. Skinner & Belmont, 1993). Η αυτονομία καθορίζει τον βαθμό ανεξαρτησίας του παιδιού και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Wang & Eccles, 2013). Η εναρμόνιση των σχολικών δραστηριοτήτων ή εργασιών με τους στόχους και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, ή ο προσδιορισμός τους από το ίδιο το παιδί ενισχύουν το αίσθημα αυτονομία του (Assor et al., 2002). Η εγγύτητα εκδηλώνεται μέσα από την ανάγκη του παιδιού για ανάπτυξη οικείων και φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους καταλήγοντας στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου (Connell & Wellborn, 1991).

Η ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού για ικανότητα, αυτονομία και εγγύτητα ενισχύει τη σχολική εμπλοκή του (Alonso-Tapia & Pardo, 2006. Skinner et al., 2008. Wigfield, Eccles et al., 2006, όπ. αναφ. στο Wang & Eccles, 2013). Η *παροχή δομής στη μαθησιακή διαδικασία* (school structure support) ενδυναμώνει την ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, καθώς η οργάνωση των σχολικών εμπειριών διευκολύνει την επιτυχή ανάπτυξη στρατηγικών (Skinner & Belmont, 1993). Η *δομή για την κατάκτηση των στόχων μάθησης* (mastery goal structure) περιγράφει την αντίληψη μίας μαθησιακής διαδικασίας προσανατολισμένης στην αυτοβελτίωση του και στην ενίσχυση της προσπάθειάς του από τον εκπαιδευτικό (Anderman & Midgley, 1997). Η *δομή για την*

κατάκτηση των στόχων επίδοσης (performance goal structure) αναδεικνύει την προσήλωση του εκπαιδευτικού στην υψηλή επίδοση των παιδιών και την προώθηση του ανταγωνισμού για την επίτευξη υψηλής βαθμολογίας (Anderman & Midgley, 1997). Ωστόσο, η μονόπλευρη επιδίωξη υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης ενδέχεται να αμβλύνει το αίσθημα αποτελεσματικότητας των παιδιών στη διεκπεραίωση των ακαδημαϊκών καθηκόντων τους (βλ. Roeser et al., 2000), ενώ η επίτευξη στόχων αυθεντικής μάθησης κινητοποιεί τα παιδιά σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και βελτιώνει τις γνωστικές στρατηγικές για την κατάκτηση της γνώσης (Meece et al., 1988. Pintrich, 2000. Roeser & Eccles, 1998).

Η δυνατότητα συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο της τάξης και η οργάνωση δραστηριοτήτων προσανατολισμένων στα ενδιαφέροντά τους ενισχύουν το αίσθημα αυτονομίας. Επιπλέον, η παροχή ελευθερίας στον τρόπο προσέγγισης και κατάκτησης της γνώσης λειτουργεί ενθαρρυντικά (Skinner & Belmont, 1993. Skinner et al., 2008). Συγκεκριμένα, η *δυνατότητα επιλογής* (provision of choice) εκφράζει την αντίληψη του παιδιού σχετικά με τον βαθμό συμμετοχής του στις αποφάσεις του εκπαιδευτικού για την ανάθεση σχολικών εργασιών και τη διαχείριση της τάξης έπειτα από εποικοδομητικό διάλογο. Η αυτονομία του παιδιού φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορική εμπλοκή, το αίσθημα ταύτισης με την εκπαιδευτική διαδικασία, το ενδιαφέρον για τις σχολικές δραστηριότητες και την αξία που αποδίδουν στη σχολική εκπαίδευση (Eccles et al., 1993. Katz & Assor, 2006. Reeve et al., 1999), ενώ ο σχεδιασμός προσωποποιημένων δραστηριοτήτων με ουσιαστικό νόημα προάγει τη γνωστική εμπλοκή μέσα από την επιτυχή ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών. Γενικότερα, η δυνατότητα επιλογής ασκεί θετική επίδραση στη σχολική εμπλοκή, καθώς εξασκεί την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, την ανάληψη ευθυνών και το αίσθημα ικανοποίησης (Assor et al., 2002).

Η *συναισθηματική υποστήριξη του μαθητή από τον εκπαιδευτικό* (teacher emotional support) ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικών μορφών συμπεριφορικής εμπλοκής ενισχύοντας τη

συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και την αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών (Battistich et al., 1997. Patrick et al., 2007. Ryan & Patrick, 2001. Wang & Eccles, 2013). Επιπρόσθετα, το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον ευνοεί την ελεύθερη διατύπωση ιδεών, τη δημιουργική συζήτηση, τη θετική αποτίμηση τη σχολικής φοίτησης και το αίσθημα ικανοποίησης σε ένα κλίμα συναισθηματικής εγγύτητας και αποδοχής από τον εκπαιδευτικό (βλ. Furrer & Skinner, 2003. Shim et al., 2013).

Εκτός από την υποστήριξη του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, η σχολική εμπλοκή φαίνεται να συνδέεται με τη *συναισθηματική υποστήριξη από τους συνομηλίκους* (peer emotional support) (Wang & Eccles, 2013). Το παιδί που αναπτύσσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του ικανοποιεί το αίσθημα εγγύτητας (Wang & Eccles, 2013) και επιτυγχάνει υψηλότερη συμπεριφορική και συναισθηματική εμπλοκή (βλ. Wentzel, 2003). Η συναισθηματική υποστήριξη από τους συνομηλίκους ενδέχεται να επηρεάζει θετικά τη γνωστική εμπλοκή, αν και τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα (Wang & Eccles, 2013).

Η ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού κοινωνικού περιβάλλοντος στο σχολείο ενισχύει τη *σχολική αρέσκεια* (school liking), ενώ περιορίζει τη *σχολική αποφυγή* (school avoidance) και το *συναίσθημα μοναξιάς* (loneliness) του παιδιού στο σχολείο (Buhs, 2005. Buhs & Ladd, 2001). Επίσης, η σχολική εμπλοκή λειτουργεί διαμεσολαβητικά στη σχέση των παραπάνω μεταβλητών (Buhs, 2005. Buhs & Ladd, 2001), ενώ οι αντιλήψεις του παιδιού για τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν τη συμπεριφορική και συναισθηματική προσαρμογή τους (Roeser & Eccles, 1998. Wang, 2009).

Η *ενσυναίσθηση* (empathy) αντιπροσωπεύει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να ερμηνεύει με ακρίβεια τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων (Μπρούζος, 2004), ενώ ίσως να επηρεάζει την κοινωνική και ακαδημαϊκή του ικανότητα (Spinrad & Eisenberg, 2014).

Η ενίσχυση της προσαρμογής στην πρώιμη σχολική ηλικία είναι απαραίτητη (Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018). Συγκεκριμένα, η επιτυχής προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο συνδέεται με ευνοϊκή σχολική στάση, ουσιαστική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεσματική χρήση γνωστικών στρατηγικών, ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού δικτύου διαπροσωπικών σχέσεων, εσωτερίκευση των σχολικών νορμών και τήρηση των σχολικών κανόνων (Birch & Ladd, 1996. Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018). Αντίθετα, η ανεπιτυχής σχολική προσαρμογή υποδηλώνει μία στάση σχολικής αποφυγής, περιφρόνηση των σχολικών δραστηριοτήτων και εργασιών, αμφισβήτηση της σχολικής ρουτίνας, εκδήλωση διασπαστικών μορφών συμπεριφοράς και κοινωνική αποστασιοποίηση (Birch & Ladd, 1996. Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018). Η αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος προάγει μια γενικευμένη θετική κοινωνική ικανότητα, αποτρέποντας την εκδήλωση μελλοντικών χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων ή αποτυχημένης επαγγελματικής σταδιοδρομίας, περιστατικών εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης, διαταραχών ψυχικής υγείας, παραβατικών συμπεριφορών και συνηθειών υψηλού κινδύνου (Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018). Τα οφέλη της θετικής προσαρμογής και ο αρνητικός αντίκτυπος της πρώιμης δυσπροσαρμογής καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή παρεμβάσεων πρόληψης και προώθησης στο δημοτικό σχολείο.

3.2 Σχολεία που Σέβονται τα Δικαιώματα

Η εκπαίδευση επιδρά καθοριστικά στη μελλοντική πορεία της παγκόσμιας κοινότητας και η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεταβάλλει ουσιαστικά την ανθρώπινη συνείδηση επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς ενός πολίτη (Bajaj et al., 2016. Vissing, 2020). Η ανάπτυξη ικανοτήτων αφηρημένης σκέψης, κριτικού στοχασμού και αμφισβήτησης είναι καταλυτική για την αντικατάσταση των προβληματικών οικονομικών, πολιτικών και

ηθικών συνθηκών με μία πραγματικότητα ισχυρής δημοκρατικής συνύπαρξης (Bajaj et al., 2016. Vissing, 2020). Η υιοθέτηση μίας κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην επίσημη σχολική εκπαίδευση πλαισιώνει την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους άλλους και αποτελεί ένα προσωπικό μέσο αξιολόγησης διαφορετικών διαπροσωπικών καταστάσεων με βάση την παρουσία ή την απουσία σεβασμού (Bajaj et al., 2016. Vissing, 2020). Έτσι, το παιδί αποκτά μία σταδιακή κριτική συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εντοπίζει εκφάνσεις τους στη διαχείριση περιστατικών σύγκρουσης, αναγνωρίζει την ευθύνη του στην υπεράσπιση τους και υιοθετεί προοδευτικά περισσότερο δημοκρατικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς (Bajaj et al., 2016. Vissing, 2020).

Η αξιοποίηση της εκπαίδευσης για την εκμάθηση και την εξάσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι απαραίτητη, προκειμένου το παιδί να νοηματοδοτήσει και να οριοθετήσει τις μέχρι τότε άγνωστες ή αφηρημένες έννοιες χωρίς νόημα (Quennerstedt, 2016). Τα παιδιά μαθαίνουν την αξία των δικαιωμάτων ενστικτωδώς, μεγαλώνοντας σε κοινότητες ανθρώπων όπου οι πράξεις έχουν νόημα (Quennerstedt, 2016). Ωστόσο, ο δημοκρατικός πολίτης δεν έχει μόνο μια ασαφή αίσθηση της σημασίας τους, αλλά οφείλει να κατανοεί την αξία τους και να τα χρησιμοποιεί προς όφελος της κοινωνίας (Bajaj et al., 2017. Quennerstedt, 2020). Η ένταξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα καθοδηγεί το παιδί στη συνειδητή γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και συμβάλλει στην οργανωμένη προσπάθεια διάδοσης και υπεράσπισής τους (Bajaj, 2004. Bajaj & Suresh, 2018. Covell et al., 2008. Quennerstedt, 2016).

Το πρόγραμμα πολιτειότητας Rights, Respect and Responsibility (RRR) ενσωματώθηκε στο επίσημο και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα 18 σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας του Hampshire στο Ηνωμένο Βασίλειο με ενθαρρυντικά αποτελέσματα για την επίδραση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στον βαθμό κατανόησης των παιδιών της έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Covell et al., 2008). Η εφαρμογή του προγράμματος περιλάμβανε

1289 μαθητές διαφορετικών σχολικών βαθμίδων ηλικίας 5 έως 11 ετών. Η αξιολόγηση των απαντήσεων 96 μαθητών εννιά σχολείων ηλικίας 5 έως 10 ετών έπειτα από ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις σχετικά με τη φύση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έδειξε σημαντικές διαφορές ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του σχολείου στις σχετικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά των σχολείων που δεσμεύτηκαν σε οργανωμένη και συστηματική εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων ήταν ικανά να περιγράψουν αναλυτικά το νόημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για το παιδί με παραδείγματα και σαφείς όρους, ενώ κάποια από αυτά συζητούσαν για τις αφηρημένες έννοιες της ισότητας ή της ελευθερίας έκφρασης. Από την άλλη, τα παιδιά των σχολείων με χαμηλή δέσμευση στην εφαρμογή του προγράμματος σημείωσαν μία γενικευμένη άγνοια δηλώνοντας ότι δε γνωρίζουν τη σημασία των δικαιωμάτων για το παιδί. Αν και όλα τα παιδιά ταύτιζαν τα ανθρώπινα δικαιώματα με τη στάση ευθύνης και την εκδήλωση θετικών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς, τα παιδιά των πρώτων σχολείων εξήγησαν με διαφοροποιημένες απαντήσεις το νόημα της ευθύνης απέναντι στους άλλους δημιουργώντας συνδέσεις ανάμεσα στα δικαιώματα και την υποχρέωση σεβασμού και προστασίας τους υποδεικνύοντας μία βαθύτερη κατανόηση της υπευθυνότητας. Τα παιδιά των δεύτερων σχολείων είτε δε γνώριζαν είτε κατανόησαν το νόημα της ευθύνης ελλιπώς ως υποχρέωσης κυρίως για την προστασία της ιδιοκτησίας και όχι σχετικής με τη συμπεριφορά απέναντι στους άλλους, αποτυγχάνοντας να συλλάβουν το πλήρες νόημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σπάνια περιέγραφαν το περιεχόμενο συγκεκριμένων δικαιωμάτων και αδυνατούσαν να κατανοήσουν την παραβίαση τους με βάση τη συνθήκη της κοινωνικής δικαιοσύνης σε αντίθεση με τα παιδιά των πρώτων σχολείων. Παρόλο που λίγα παιδιά σε όλα τα σχολεία συνέδεσαν τα ανθρώπινα δικαιώματα με την αυτοδιάθεση και την ελευθερία δράσης, τα παιδιά των πρώτων σχολείων εξέτασαν αυτήν τη λειτουργία με βάση την αποφυγή της παραβίασης των δικαιωμάτων των άλλων, ενώ τα παιδιά των δεύτερων σχολείων θεώρησαν ότι επηρεάζει τους τρόπους που εκδηλώνεται η εξουσία. Τα παιδιά των πρώτων

σχολείων κατάφεραν να αντιληφθούν τα οφέλη που επιφέρει ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινή προσωπική και δημόσια ζωή των παιδιών, περιγράφοντας την ανάγκη κατοχύρωσης τους ως μέσου για τη διασφάλιση της ισότητας και της δικαιοσύνης, ενώ τα παιδιά των δεύτερων σχολείων δήλωσαν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα εξυπηρετούν κυρίως ανάγκες επιβίωσης και προστασίας.

Μία πρόωμη μορφή του παραπάνω προγράμματος διάρκειας έξι μηνών είχε εφαρμοστεί προηγουμένως σε 89 μαθητές Β΄ Γυμνασίου ηλικίας 13 έως 15 ετών σε πέντε σχολεία του Καναδά (Covell & Howe, 2001). Η αξιολόγηση κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά έδειχναν πιο ακριβή κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με σαφείς περιγραφές και πιο υποστηρικτική συμπεριφορά για τα δικαιώματα των άλλων έπειτα από τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η αξιολόγηση ενός συμμετοχικού προγράμματος σπουδών προσανατολισμένου στην κριτική και δημοκρατική παιδαγωγική φιλοσοφία σε ένα δημόσιο προπαρασκευαστικό Λύκειο ανθρωπιστικών σπουδών μίας αστικής περιοχής της Νέας Υόρκης με παρατήρηση και ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών έδειξε αντίστοιχα οφέλη στην αντίληψη των δημοκρατικών εννοιών, την προσωπική ικανότητα παροχής βοήθειας και την αντιληπτή ικανότητά τους να επιτύχουν μία κοινωνική αλλαγή έπειτα από προσωπική δράση (Hantzopoulos, 2015). Οι μαθητές ένιωσαν μέλος μίας κοινότητας με ισχυρή «φωνή», συνειδητοποιώντας τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν τις κοινωνικές δομές και να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στον κόσμο.

Το πρόγραμμα μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων IHRE (Institute of Human Rights Education) σε σχολεία αγροτικών περιοχών στο Tamil Nadu της Ινδίας κατέληξε σε παρόμοια ενθαρρυντικά αποτελέσματα για την ικανότητα μαθητών ηλικίας 11 έως 15 ετών να αναγνωρίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, να εντοπίσουν περιστατικά παραβίασης των δικαιωμάτων τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες δράσης για την εξάλειψή τους και να προωθήσουν τη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj, 2012. Bajaj et al.,

2016). Συγκεκριμένα, η συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων ώθησε τους μαθητές στην αναφορά προβληματικών συνθηκών διαφθοράς, κακής διαχείρισης των μαθητικών πόρων και κακοποίησης στο σχολικό περιβάλλον, διεκδικώντας καλύτερες συνθήκες εκπαίδευσης, διατροφής και ένδυσης. Επιπλέον, κινητοποιήθηκαν για την εξάπλωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην οικογένεια και την κοινότητα μέσα από τον διαμοιρασμό των σχετικών σχολικών εγχειριδίων και τη διδασκαλία της διδαχθείσας σχολικής γνώσης σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια.

Η ενίσχυση της συνειδητής γνώσης των δικαιωμάτων και της ενεργοποίησης για τη διάδοση και την υπεράσπισή τους εντοπίστηκε και σε νεοαφιχθέντες μετανάστες ή πρόσφυγες μαθητές ηλικίας 14 έως 21 χρονών στο Διεθνές Λύκειο του Oakland της Καλιφόρνια, έπειτα από τη μακροπρόθεσμη εφαρμογή ενός ολιστικού και συμπεριληπτικού σχολικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Bajaj & Suresh, 2018). Το σχολείο επιχειρεί την πλήρη ένταξη των μαθητών δημιουργώντας ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια και την κοινότητα μέσα από την αξιοποίηση υποστηρικτικών δομών και ευέλικτων πρακτικών στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες που ευνοούν την αμοιβαία μάθηση και την εμπλοκή στην κοινότητα για την αποτελεσματική υποστήριξη των κοινωνικών, συναισθηματικών, ακαδημαϊκών και υλικών αναγκών τους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εφάρμοσαν το διαθεματικό πρόγραμμα Know your Rights σε συνεργασία με την Αμερικανική Ένωση Πολιτικών Ελευθεριών, προκειμένου οι μαθητές της Β΄ Λυκείου να πληροφορηθούν για την επίδραση των πολιτικών συνθηκών στη ζωή τους. Στη συνέχεια, κατασκεύασαν ενημερωτικές αφίσες και κάρτες σε διαφορετικές γλώσσες για τα δικαιώματα των μεταναστών και των προσφύγων στην εκπαίδευση, στην αστυνομία και στους σχετικούς φορείς, τις οποίες διαμοίρασαν σε άλλα σχολεία, στην κοινότητα και στο διαδίκτυο. Οι μαθητές δήλωσαν ότι το πρόγραμμα ήταν προσανατολισμένο στην ενεργό δράση και ισχύουσα πολιτική πραγματικότητα προσφέροντας τους γνώσεις και πληροφορίες για τα δικαιώματά τους, ενώ ένιωσαν κινητοποιημένοι να τα

διεκδικήσουν πιο θερμά βελτιώνοντας την καθημερινότητά τους τη δεδομένη χρονική στιγμή. Η φύση του προγράμματος φάνηκε να είναι καθοριστική για την ενεργοποίηση της βαθιάς μάθησης.

Η αποτελεσματική ενίσχυση της γνώσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιβεβαιώθηκε και έπειτα από τη διδασκαλία ενός σχολικού μαθήματος ανθρωπίνων δικαιωμάτων διάρκειας τριών μηνών σε 36 μαθητές ηλικίας 12 έως 15 ετών ενός δημόσιου σχολείου μίας φτωχής γειτονιάς του Santo Domingo της Δομινικανής Δημοκρατίας (Bajaj, 2004). Το περιεχόμενο του μαθήματος ήταν προσανατολισμένο στην κριτική έρευνα και ερμηνεία με βάση τις διεθνείς αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εφαρμογή τους σε τοπικά περιστατικά διακρίσεων κατά των προσφύγων, αστυνομικής βίας, έμφυλης βίας και παιδικής εργασίας, καταλήγοντας σε συζήτηση και αναστοχασμό. Η αξιολόγηση των διαλέξεων έδειξε σημαντική βελτίωση στην ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν προβληματικές καταστάσεις κακοποίησης και να τις αναγνωρίζουν ως περιπτώσεις παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα, οι θετικές αναφορές των μαθητών σχετικά με τη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αυξήθηκαν κατά 39%, ενώ όλοι ήταν ικανοί να προσδιορίσουν την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η συχνότητα αναγνώρισης φαινομένων διάκρισης κατά των Αϊτινών προσφύγων, αστυνομικής κακοποίησης, ενδοοικογενειακής βίας και παράνομης παιδικής εργασίας σε διεθνή εργοστάσια αυξήθηκε κατά 33%, 27.7%, 48% και 16.6% αντίστοιχα. Ταυτόχρονα, οι μαθητές απέκτησαν ισχυρότερα κίνητρα υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε καταστάσεις παραβίασης, δηλώνοντας πρόθυμοι να υιοθετήσουν μία μορφή υποστηρικτικής συμπεριφοράς.

Η θετική επίδραση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν εξαντλείται στην προώθηση της γνώσης τους, αλλά επεκτείνεται στις κοινωνικές, ψυχολογικές και γνωστικές πτυχές της σχολικής καθημερινότητας των παιδιών. Συγκεκριμένα, αν και η σύγκριση των εννιά σχολείων που εφάρμοσαν συστηματικά το πρόγραμμα RRR με εκείνα που δεν τήρησαν πιστά το πρόγραμμα δραστηριοτήτων δεν έδειξε διαφορές στην αντίληψη αρέσκειας των

μαθητών για το σχολείο ή τα συναισθήματα τους για τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους τους (Covell et al., 2008), μία ευρύτερη αξιολόγηση 1289 μαθητών ηλικίας 9 έως 12 ετών που φοιτούσαν στα 18 συμμετέχοντα σχολεία με ερωτηματολόγιο μέτρησης της σχολικής εμπλοκής κατέληξε σε διαφορετικά αποτελέσματα (Covell, 2010). Οι μαθητές σε σχολεία που σέβονται τα δικαιώματα ήταν πιθανότερο να σχολιάσουν με θετικό τρόπο το σχολείο τους τονίζοντας το εποικοδομητικό σχολικό κλίμα συγκριτικά με τους μαθητές σχολείων με ελλιπή εφαρμογή του προγράμματος ή απουσία αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Οι πρώτοι εστίασαν πρωτίστως στο συναίσθημα ασφάλειας, φροντίδας και σεβασμού στο σχολείο συγκριτικά με τους δεύτερους που ερμήνευσαν το θετικό σχολικό κλίμα με βάση την επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής. Η βελτίωση του σχολικού κλίματος της τάξης με έμφαση στην υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων χαρακτήρισε και τα σχολεία του Καναδά μετά από την εφαρμογή του σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος (Covell & Howe, 2001).

Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο πλαίσιο των δύο προγραμμάτων στον Καναδά και στο Ηνωμένο Βασίλειο φάνηκε να ενδυναμώνει ενθαρρυντικά τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς οι μαθητές των σχολείων που δεσμεύτηκαν στην πιστή εφαρμογή των δραστηριοτήτων αντιλήφθηκαν μία βελτίωση στην υποστήριξη (Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008) και την αποδοχή (Covell et al., 2008) που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους. Η δημοκρατική δομή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του σχολείου της Νέας Υόρκης φάνηκε να ασκεί παρόμοια θετική επίδραση στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την ηλικία τους (Hantzopoulos, 2015).

Η επίδραση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σχολική καθημερινότητα των παιδιών εντοπίζεται και στο πλαίσιο της πρακτικής στην τάξη (Covell, 2010). Οι μαθητές στο Hampshire του Ηνωμένου Βασιλείου δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της τάξης ενισχύθηκε έπειτα από την πλήρη εφαρμογή του προγράμματος RRR (Covell, 2010). Αντίστοιχα, οι δημοκρατικές δομές

και πρακτικές του σχολείου της Νέας Υόρκης επηρέασαν ενθαρρυντικά τη συχνότητα και την αποτελεσματικότητα των συμπεριληπτικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών στρατηγικών (Hantzopoulos, 2015). Συγκεκριμένα, οι μαθητές συνέδεσαν τη δημοκρατική εκπαίδευση με την ακαδημαϊκή επιτυχία, εκτιμώντας ότι οι ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών ενθαρρύνουν την ακαδημαϊκή εμπλοκή τους σε ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού. Η δημοκρατική κουλτούρα διαμόρφωσε ένα ισχυρό αίσθημα ανήκειν στη σχολική κοινότητα με ανεπιφύλακτη αποδοχή της προσωπικότητας κάθε μαθητή, ενδυναμώνοντας τα ακαδημαϊκά κίνητρά τους. Οι μαθητές ανέφεραν υψηλότερη εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταύτιση με τους εκπαιδευτικούς στόχους των δραστηριοτήτων σε αντίθεση με παραδοσιακές σχολικές δομές, δείχνοντας ότι ο εκπαιδευτικός ενσωμάτωνε ποικίλες οπτικές στη διδασκαλία και επεδίωκε την ενεργή μάθηση ξεπερνώντας τα όρια του σχολικού εγχειριδίου. Μάλιστα, οι εμπειρίες των μαθητών στο συγκεκριμένο δημοκρατικό σχολείο ενίσχυσαν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές καταστάσεις ή δράσεις, αναδεικνύοντας τα οφέλη της συζήτησης, της αξιοποίησης της γνώσης των μαθητών και της ενδυνάμωσης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος.

Μία παρόμοια συμμετοχική κουλτούρα υιοθετήθηκε σταδιακά στα σχολεία της Ινδίας μετά από την εφαρμογή της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016). Οι περιορισμοί της κοινωνικής θέσης των μαθητών αντικαταστάθηκαν από μία αίσθηση αλληλεγγύης στο σχολείο με ισότιμες δυνατότητες συμμετοχής στις ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, εξαλείφοντας τις διακρίσεις και την περιθωριοποίηση εξαιτίας παραδοσιακών κοινωνικών αντιλήψεων.

Εκτός από την υψηλή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, η έμπρακτη εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών σε καταστάσεις συγκρούσεων (Bajaj, 2004). Οι μαθητές του σχολείου στο Santo Domingo της Δομινικανής Δημοκρατίας στράφηκαν σε μη βίαιες στρατηγικές διαχείρισης των

συγκρούσεων, καθώς το 72.2% δήλωσε ότι έπειτα από το πρόγραμμα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα απέφυγε να συγκρουστεί έντονα αντικαθιστώντας τη βίαιη συμπεριφορά με τη συζήτηση με τα άτομα που συγκρούστηκε ή τη βοήθεια ενός εκπαιδευτικού.

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους δέχονται παρόμοια θετική επίδραση από την εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο (Bajaj, 2004. Covell & Howe, 2001). Συγκεκριμένα, οι μαθητές των σχολείων της Δομινικανής Δημοκρατίας απέδιδαν συχνότερα στον εαυτό τους τα χαρακτηριστικά της ευφυΐας ή της γενναιοδωρίας έπειτα από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και οι μαθητές των σχολείων του Καναδά σημείωσαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Bajaj, 2004. Covell & Howe, 2001).

Τέλος, η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων ίσως να επιδρά και στην ενσυναίσθηση (Brabeck et al., 1994). Το πρόγραμμα Facing History and Ourselves (FHAO) εφαρμόστηκε σε μαθητές Β΄ Γυμνασίου στη Νέα Αγγλία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, προκειμένου να εξετάσουν την ανθρώπινη αντίδραση απέναντι στη ναζιστική ιδεολογία και τον αντισημιτισμό με βάση τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να αναστοχαστούν για τις συνέπειες των ατομικών επιλογών στα γεγονότα του Ολοκαυτώματος. Αν και το πρόγραμμα είχε ιστορικό προσανατολισμό, η επίδραση στην ενσυναίσθηση ήταν σημαντική και οι μαθητές σημείωσαν βελτίωση έπειτα από τη συμμετοχή τους.

Η εφαρμογή και αξιολόγηση των παραπάνω σχολικών προγραμμάτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων αντικατοπτρίζει μία παγκόσμια πρωτοβουλία για τη δημιουργία μίας κουλτούρας σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αξιοποιώντας την επίσημη εκπαίδευση (Bajaj, 2004, 2011. Russel et al., 2019). Ωστόσο, η τελική μορφή της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων διαφοροποιείται ανάλογα με την εθνική πολιτική και το επίπεδο εφαρμογής, ενώ η εφαρμογή ενός μεγάλου πλήθους προγραμμάτων δε συνοδεύεται από σαφή ερευνητικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητά τους (Bajaj, 2004. Quennerstedt, 2020). Επομένως, είναι απαραίτητο να αξιολογηθεί συστηματικά η αποτελεσματικότητα σχετικών προγραμμάτων σε

ποικίλα πλαίσια και να εξεταστεί στοχευμένα η επίδραση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj, 2004. Bajaj et al., 2016. Quennerstedt, 2020). Επιπλέον, αν και η εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικό μέσο και πεδίο εφαρμογής προγραμμάτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ερευνητική βιβλιογραφία μέχρι στιγμής δεν έχει ελέγξει σφαιρικά την επίδρασή της στη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Έτσι, λοιπόν, ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο για την ανάδειξη της σημασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής μαθητών ηλικίας 9 έως 12 ετών.

3.3 Αποτελεσματικός Σχεδιασμός Εκπαίδευσης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Η αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεγιστοποιεί τη θετική επίδρασή της (Karaman Kerenekci, 2005). Το σχολικό κλίμα, η ρουτίνα της τάξης, η συμπεριφορά των παιδιών και των εκπαιδευτικών, τα μαθήματα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η θεσμοθέτηση αντίστοιχων εξειδικευμένων διδακτικών ωρών επηρεάζουν την πορεία και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το σχολικό κλίμα και η ρουτίνα της τάξης είναι απαραίτητο να εκφράζουν με συνέπεια τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς η θεωρητική διδασκαλία οφείλει να συμβαδίζει με την πρακτική εξάσκηση και συμπεριφορά (Karaman Kerenekci, 2005). Οι παραδοσιακές δομές εξουσίας στην επίσημη εκπαίδευση είναι σημαντικό να αντικαθίστανται από την ισότιμη και πολύπλευρη επικοινωνία των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης και των γονέων, προωθώντας τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση. Ένα δημοκρατικό περιβάλλον στο σχολείο και την τάξη προσανατολίζει τα παιδιά στην υιοθέτηση συμπεριφορών σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αυξάνει την αποτελεσματικότητα της σχετικής

εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εγκαταλείψουν συμπεριφορές βίας ή διακρίσεων και να εστιάσουν στη δημιουργία μίας δημοκρατικής ατμόσφαιρας προωθώντας τον διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων, την ενεργητική ακρόαση, την ανεπιφύλακτη αποδοχή, τον σεβασμό και την ανεκτικότητα (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007. Karaman Kerenekci, 2005).

Γενικά, η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι καλό να διαχέεται στο συνολικό αναλυτικό πρόγραμμα αντί να αποτελεί διδακτικό αντικείμενο ενός μεμονωμένου σχολικού μαθήματος, καθώς η κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ένα σύνθετο πεδίο και δεν περιορίζεται στη σύντομη μετάδοση θεωρητικών γνώσεων (Howe & Covell, 2013. Struthers, 2017. Karaman Kerenekci, 2005). Αντίθετα, οφείλει να είναι παρούσα στη διδασκαλία κάθε μαθήματος και στη διεξαγωγή κάθε δραστηριότητας της σχολικής ζωής σε μία διαθεματική προσέγγιση της μάθησης. Όμως, η ένταξη ενός εξειδικευμένου μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα θα διευκόλυνε τη συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Karaman Kerenekci, 2005).

Ο αποδοτικός σχεδιασμός ενός μαθήματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων βασίζεται στη συνεκτίμηση του χρονοδιαγράμματος, του περιεχομένου, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, των διδακτικών μεθόδων, των εκπαιδευτικών υλικών και της αξιολόγησης (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007. Karaman Kerenekci, 2005). Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ακολουθεί μία πορεία κλιμακούμενης δυσκολίας, ξεκινώντας από τα απλούστερα νοηματικά θέματα στις μικρότερες σχολικές τάξεις και συνεχίζοντας σταδιακά σε συνθετότερα θέματα στις μεγαλύτερες τάξεις (Flowers et al., 2007. Karaman Kerenekci, 2005). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι προσαρμοσμένο στις ικανότητες των παιδιών και διαπραγματεύεται ένα ευρύ φάσμα θεμάτων σχετικών με τις βασικές έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ιστορική αναδρομή του προσδιορισμού τους, την πορεία διάδοσης τους και ανάπτυξης του παγκόσμιου κινήματος υποστήριξής τους και τους μηχανισμούς προστασίας

τους (Flowers et al., 2007. Karaman Kerenekci, 2005). Η διδασκαλία των θεμάτων γίνεται με συνεπείς και προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, προκειμένου η θεωρητική γνώση να συνδεθεί με αντίστοιχες συμπεριφορές. Οι δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε ρεαλιστικές οικείες καταστάσεις και καλλιεργούν την ικανότητα κριτικού αναστοχασμού με τη συζήτηση τοπικών, εθνικών ή διεθνών θεμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικές (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007. Karaman Kerenekci, 2005). Η επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων καθορίζεται από το περιεχόμενο των θεμάτων, το είδος των δραστηριοτήτων, τις ικανότητες του εκπαιδευτικού και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (Flowers et al., 2007. Karaman Kerenekci, 2005). Η διδακτικές μέθοδοι που προάγουν την ενεργό ατομική ή ομαδική συμμετοχή και αξιοποιούν τον καταγισμό ιδεών, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, την κοινοποίηση εμπειριών, την επίλυση προβλημάτων, την έρευνα, την αναζήτηση υλικού και πληροφοριών, τον αναστοχασμό και την επιχειρηματολογία είναι χρήσιμες στην εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Flowers et al., 2007. Karaman Kerenekci, 2005). Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει τα βιβλία, τα έγγραφα των συμβάσεων, τις αφίσες, τις ταινίες και οποιοδήποτε άλλο διδακτικό εργαλείο ευνοεί τη μάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμό και εχθρότητα. Τέλος, ο βαθμός αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι καλό να αξιολογείται με βάση την απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων, την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών, την κινητοποίηση και την προσοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Bajaj, 2004. Karaman Kerenekci, 2005).

3.4 Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι σπάνια στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αν και η Ελλάδα έχει υιοθετήσει τις διεθνείς συμβάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι

μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αναμόρφωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν είναι ολιστικές και εντοπίζονται κυρίως στον εκσυγχρονισμό των παραδοσιακών προγραμμάτων σπουδών (Χαντζή, 2020). Οι επίσημες πρωτοβουλίες εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο μέχρι στιγμής αφορούν κυρίως μεμονωμένα προγράμματα που στοχεύουν συγκεκριμένους πληθυσμούς και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή προγράμματα εκπαίδευσης για την ειρήνη (Άρσις, χ.χ. Διεθνής Αμνηστία, χ.χ. Χαντζή, 2020). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ευθυγραμμίζονται με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά περιλαμβάνουν κυρίως την προσθήκη μεμονωμένων διάσπαρτων σχετικών διδακτικών ενοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια χωρίς η κουλτούρα σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να χαρακτηρίζει ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών και να επεκτείνεται από τη θεωρητική διδασκαλία σε ολόκληρο το φάσμα της σχολικής ζωής (Καραβοκύρη, 2017. Στεφανοπούλου κ. συν., 2017. Ταρλάμη, 2020). Γενικά, η δομή του ελληνικού σχολικού διδακτικού ωραρίου είναι αυστηρή και το πρόγραμμα σπουδών σπάνια επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρεκκλίνει από τη διδακτική διαδικασία (Καραβοκύρη, 2017. Μαλαμούδης, 2019). Ωστόσο, παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή διδασκαλίας του διδακτικού υλικού με ερευνητικά σχέδια, αν και οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιλέγουν παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους σε αντίθεση με διαθεματικές προσεγγίσεις εξαιτίας ελλειπών κατάρτισης και υλικού (Χαντζή, 2020. Καραβοκύρη, 2017). Η παρούσα μελέτη επιδίωξε να καλύψει αυτό το κενό, προσφέροντας σε παιδιά και εκπαιδευτικούς ένα συνεκτικό σύνολο σύντομων δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ευελιξία εφαρμογής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του ελληνικού δημοτικού σχολείου, καθώς και σε παρόμοια δομημένα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως.

4 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η αξιοποίηση της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης για την εκμάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα παιδιά είναι ιδιαίτερα σημαντική (Covell et al., 2008. Howe & Covell, 2005). Εκτός από την απόκτηση μίας πρώιμης αλλά ουσιαστικής γνώσης για τα δικαιώματα, τα παιδιά αναπτύσσουν σταδιακά μία στάση σεβασμού για τον εαυτό τους και τους άλλους (Bajaj, 2004. Bajaj et al., 2016. Covell et al., 2008. Hantzopoulos, 2015). Το σχολείο είναι ένας θεσμός που μιμείται την κοινωνία καθοδηγώντας τους μαθητές στην ανάληψη της ταυτότητας του ενεργού πολίτη και την υιοθέτηση υπεύθυνων συμπεριφορών (Quennerstedt, 2016). Η ενσωμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε κάθε πτυχή του επίσημου και κρυφού προγράμματος σπουδών δεν πρέπει να θεωρείται ως ουτοπική, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Struthers, 2017). Αν και μία ολοκληρωμένη σχολική μεταρρύθμιση διασφαλίζει και μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Robinson, 2017), μία αντίστοιχη μεταρρύθμιση φαίνεται μέχρι στιγμής αδύνατη στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (Μαλαμούδης, 2019). Ωστόσο, ένα αυστηρό πρόγραμμα σπουδών δεν πρέπει να εμποδίζει το σχολείο να είναι φάρος ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τους μαθητές να είναι αληθινοί πολίτες του παρόντος (Μπρούζος κ. συν., 2019). Έτσι, λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη τις επιταγές των διεθνών συμβάσεων ανθρωπίνων δικαιωμάτων για ένταξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην επίσημη εκπαίδευση, την ανεπαρκή ενσωμάτωση της τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, την έλλειψη συστηματικής εφαρμογής και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς της και την ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο σκοπός της παρούσας μελέτης περιλάμβανε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός βραχυπρόθεσμου προγράμματος μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων διάρκειας 12 συναντήσεων για την ανάδειξη της σημασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής μαθητών δημοτικού σχολείου ηλικίας 9 έως 12 ετών.

Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη υπέθεσε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης έπειτα από την εφαρμογή τους προγράμματος θα αποκτούσαν ενισχυμένη συνειδητοποίηση της σημασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπρόσθετα, επιδίωξε να εξετάσει αν θα εμφάνιζαν υψηλότερη συμπεριφορική, συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή, ενισχυμένη ακαδημαϊκή αυτοεικόνα, βελτιωμένες αντιλήψεις για τη δομή της μαθησιακής διαδικασίας, τη δυνατότητα επιλογής και τη συναισθηματική υποστήριξη, αυξημένη ενσυναίσθηση, υψηλότερη σχολική αρέσκεια και χαμηλότερη σχολική αποφυγή και μειωμένη μοναξιά συγκριτικά με τα μέλη της ομάδας παρέμβασης.

ΜΕΘΟΔΟΣ

5 Μέθοδος

5.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης περιλάμβαναν 340 Έλληνες μαθητές της Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης ($M.O_{\etaλικίας} = 11.2$, $T.A. = 0.9$) επτά δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

Κατανομή Συμμετεχόντων ανά Τάξη

	Αριθμός Συμμετεχόντων		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Γ΄ τάξη	10	7	17
Δ΄ τάξη	25	28	53
Ε΄ τάξη	56	57	113
ΣΤ΄ τάξη	83	74	157

Η διαδικασία συλλογής του δείγματος πραγματοποιήθηκε μετά από τη λήψη άδειας της Επιτροπής Ερευνητικής Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με ταυτόχρονη εφαρμογή των αρχών της Διακήρυξης του Ελσίνκι και των δεοντολογικών οδηγιών της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (2017) κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της μελέτης. Η επιλογή των συμμετεχόντων εξαρτήθηκε από την προσωπική επιθυμία των εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος στη μελέτη, συντονίζοντας το παρόν πρόγραμμα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Συγκεκριμένα, η αρχική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε με τηλεφωνική επικοινωνία και ακόλουθη προσωπική ενημέρωση της διεύθυνσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών των τμημάτων από τη συγγραφέα για τον σκοπό και το περιεχόμενο της μελέτης. Η προφορική συναίνεση των τελευταίων ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ακολούθησε η ενημέρωση των παιδιών και η επίλυση σχετικών ερωτημάτων είτε από τη συγγραφέα είτε από τον εκπαιδευτικό του τμήματος. Η συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε με την προφορική συγκατάθεση των ίδιων και τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων τους. Πριν από την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι συντονιστές επιβεβαίωσαν ότι τα παιδιά κατανοούν πλήρως τον σκοπό και το περιεχόμενό του και αναζήτησαν για δεύτερη φορά την προφορική συγκατάθεσή τους. Η απόσυρση της συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία ήταν επιτρεπτή οποιαδήποτε χρονική στιγμή χωρίς αιτιολόγηση ή κυρώσεις. Τα παιδιά που δε συμπεριλήφθηκαν στο ερευνητικό δείγμα εξαιτίας απροθυμίας ή άρνησης συγκατάθεσης των γονέων τους απασχολήθηκαν με εναλλακτικές δραστηριότητες σχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Οι συμμετέχοντες διαχωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Κατανομή Συμμετεχόντων ανά Ομάδα

	Αριθμός Συμμετεχόντων			
	Ομάδα παρέμβασης		Ομάδα ελέγχου	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Γ' τάξη	10	7	0	0
Δ' τάξη	19	16	6	12
Ε' τάξη	37	33	19	24

5.2 Εργαλεία

Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν στην τάξη ένα γραπτό ερωτηματολόγιο σε μία μέτρηση πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και σε μία επαναληπτική μέτρηση τέσσερις μήνες έπειτα από τον τερματισμό του. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 14 κλίμακες αυτοαναφοράς, που παρουσιάζονται αναλυτικά στις επόμενες ενότητες. Η διαδικασία συμπλήρωσης είχε διάρκεια περίπου μία ώρα και η ανωνυμία διασφαλίστηκε με την κωδικοποίηση των σχολείων και των συμμετεχόντων. Οι κλίμακες που δεν είχαν χορηγηθεί ή σταθμιστεί σε ελληνικό δείγμα μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα από τη συγγραφέα και η αντίστροφη μετάφραση πραγματοποιήθηκε από έναν ικανό ομιλητή της αγγλικής γλώσσας, απόφοιτο του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η επιλογή κλιμάκων χωρίς προηγούμενη εφαρμογή σε ελληνική μελέτη ήταν μία αναγκαία επιλογή εξαιτίας της απουσίας εναλλακτικού σταθμισμένου εργαλείου και των καλών ψυχομετρικών ιδιοτήτων των πρωτότυπων σε ξενόγλωσσο δείγμα. Η διατύπωση των προτάσεων στην ελληνική γλώσσα ακολούθησε την πρωτότυπη διατύπωση των κλιμάκων στην αγγλική γλώσσα με μικρές προσαρμογές. Οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν μικρές δυσκολίες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του και η μορφή της ελληνικής διατύπωσης διατηρήθηκε ίδια στην κύρια εφαρμογή του προγράμματος. Οι παρατηρούμενες δυσκολίες στην κατανόηση καταγράφηκαν και σε σχετική περίπτωση οι συντονιστές παρείχαν μια απλουστευμένη διατύπωση της πρότασης ή ένα παράδειγμα με βάση τις οδηγίες της συγγραφέως.

5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων καταγράφηκαν με δύο σύντομες ερωτήσεις για το φύλο και την τάξη φοίτησης.

5.2.2 Σημασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Η σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εξετάστηκε με μια απλοποιημένη μορφή του Ερωτηματολογίου για τη Σημασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού, που αναπτύσσεται σε 40 προτάσεις (Hart et al., 2001). Η προσαρμοσμένη μορφή του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 32 προτάσεις για την αξιολόγηση της σημασίας που τα παιδιά αποδίδουν στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η επιλογή των προτάσεων πραγματοποιήθηκε με βάση τη νοηματική συνοχή τους με το πρόγραμμα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (πάρα πολύ σημαντικό) έως το 5 (καθόλου σημαντικό) και ο δείκτης α του Cronbach από .89 έως .96 στην παρούσα μελέτη (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3

Αξιοπιστία με τον Δείκτη α του Cronbach για Όλες τις Κλίμακες

	Ομάδα Παρέμβασης			Ομάδα Ελέγχου		
	Μέτρηση πριν	Μέτρηση μετά	Επαναληπτική μέτρηση	Μέτρηση πριν	Μέτρηση μετά	Επαναληπτική μέτρηση
Σημασία των δικαιωμάτων	$\alpha = .93$	$\alpha = .92$	$\alpha = .90$	$\alpha = .89$	$\alpha = .94$	$\alpha = .96$
Προσήλωση	$\alpha = .61$	$\alpha = .61$	$\alpha = .76$	$\alpha = .51$	$\alpha = .72$	$\alpha = .85$
Συμμόρφωση	$\alpha = .68$	$\alpha = .59$	$\alpha = .51$	$\alpha = .66$	$\alpha = .72$	$\alpha = .78$

Αίσθημα ανήκειν	$\alpha = .68$	$\alpha = .79$	$\alpha = .81$	$\alpha = .65$	$\alpha = .85$	$\alpha = .89$
Αξία εκπαίδευσης	$\alpha = .56$	$\alpha = .58$	$\alpha = .56$	$\alpha = .56$	$\alpha = .62$	$\alpha = .71$
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση	$\alpha = .72$	$\alpha = .66$	$\alpha = .71$	$\alpha = .76$	$\alpha = .71$	$\alpha = .76$
Χρήση γνωστικών στρατηγικών	$\alpha = .68$	$\alpha = .67$	$\alpha = .73$	$\alpha = .74$	$\alpha = .80$	$\alpha = .83$
Αυτοεικόνα στη Γλώσσα	$\alpha = .83$	$\alpha = .85$	$\alpha = .88$	$\alpha = .85$	$\alpha = .86$	$\alpha = .89$
Αυτοεικόνα στα Μαθηματικά	$\alpha = .90$	$\alpha = .91$	$\alpha = .92$	$\alpha = .88$	$\alpha = .91$	$\alpha = .92$
Δομή για στόχους επίδοσης	$\alpha = .70$	$\alpha = .94$	$\alpha = .55$	$\alpha = .77$	$\alpha = .82$	$\alpha = .85$
Δομή για στόχους μάθησης	$\alpha = .70$	$\alpha = .80$	$\alpha = .73$	$\alpha = .70$	$\alpha = .75$	$\alpha = .81$
Παροχή επιλογής	$\alpha = .58$	$\alpha = .60$	$\alpha = .51$	$\alpha = .58$	$\alpha = .61$	$\alpha = .67$
Συναισθηματική υποστήριξη από εκπαιδευτικό	$\alpha = .56$	$\alpha = .63$	$\alpha = .60$	$\alpha = .68$	$\alpha = .65$	$\alpha = .69$
Συναισθηματική υποστήριξη από συνομηλίκους	$\alpha = .66$	$\alpha = .76$	$\alpha = .75$	$\alpha = .67$	$\alpha = .77$	$\alpha = .81$
Συναισθήματα λύπης ^α	$\alpha = .59$	$\alpha = .56$	$\alpha = .58$	$\alpha = .67$	$\alpha = .72$	$\alpha = .76$
Κατανόηση συναισθημάτων ^β	$\alpha = .66$	$\alpha = .62$	$\alpha = .51$	$\alpha = .59$	$\alpha = .55$	$\alpha = .60$

Αντίδραση κλάματος	$\alpha = .61$	$\alpha = .68$	$\alpha = .71$	$\alpha = .71$	$\alpha = .68$	$\alpha = .75$
Σχολική αρέσκεια	$\alpha = .86$	$\alpha = .88$	$\alpha = .86$	$\alpha = .90$	$\alpha = .92$	$\alpha = .94$
Σχολική αποφυγή	$\alpha = .82$	$\alpha = .85$	$\alpha = .78$	$\alpha = .79$	$\alpha = .83$	$\alpha = .85$
Μοναξιά	$\alpha = .91$	$\alpha = .92$	$\alpha = .92$	$\alpha = .92$	$\alpha = .94$	$\alpha = .95$

Σημείωση. ^αΜία πρόταση παραλείφθηκε. ^βΔύο προτάσεις παραλείφθηκαν.

5.2.3 Σχολική Εμπλοκή

Η εμπλοκή των παιδιών στο σχολείο χωρίστηκε στις διαστάσεις της συμπεριφορικής, συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής. Η συμπεριφορική εμπλοκή μετρήθηκε με την κλίμακα της *Προσήλωσης* (attentiveness) και την κλίμακα της *Σχολικής Συμμόρφωσης* (school compliance) (Wang et al., 2011). Η κλίμακα της Προσήλωσης περιλάμβανε 3 προτάσεις, που εξέταζαν την ποιότητα της συμμετοχής και της εργασίας του παιδιού στην τάξη. Η κλίμακα της Σχολικής Συμμόρφωσης είχε 5 προτάσεις και αξιολογούσε τον βαθμό που το παιδί εκδηλώνει προβληματικές μορφές συμπεριφορές στο σχολείο. Η συναισθηματική εμπλοκή ελέγχθηκε με δύο κλίμακες για το *Αίσθημα του Ανήκειν στο Σχολείο* (school belonging) και την *Αξία της Σχολικής Εκπαίδευσης* (valuing of school education) (Wang et al., 2011). Η κλίμακα για το Αίσθημα του Ανήκειν στο Σχολείο εξέταζε με τρεις προτάσεις τον βαθμό που το παιδί αισθάνεται οικεία στο σχολικό περιβάλλον σαν να αποτελεί κομμάτι του. Η κλίμακα της Αξίας της Σχολικής Εκπαίδευσης είχε έξι προτάσεις σχετικά με το ενδιαφέρον και τις πεποιθήσεις του παιδιού για τη σημασία των εκπαιδευτικών στόχων και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Η γνωστική εμπλοκή εξετάστηκε με την κλίμακα της *Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης* (self-regulated learning) και την κλίμακα της *Χρήσης Γνωστικών Στρατηγικών* (cognitive strategy use) (Wang et al., 2011). Η κλίμακα της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης είχε τέσσερις προτάσεις

για τον έλεγχο της αντιληπτής ικανότητας αυτοελέγχου και αυτοαξιολόγησης του παιδιού. Η κλίμακα της Χρήσης Γνωστικών Στρατηγικών αξιολογούσε με τη χρήση τεσσάρων προτάσεων τον βαθμό αξιοποίησης γνωστικών στρατηγικών στη μαθησιακή διαδικασία από το παιδί. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 5 (σχεδόν πάντα) και ο δείκτης α του Cronbach για όλες τις κλίμακες από .51 έως .89 στην παρούσα έρευνα (βλ. Πίνακα 3).

5.2.4 Ακαδημαϊκή Αυτοεικόνα

Η κλίμακα της *Ακαδημαϊκής Αυτοεικόνας* (academic self-concept) περιλαμβάνει έξι προτάσεις σχετικά με την αντίληψη του παιδιού για την ακαδημαϊκή ικανότητά του να μάθει και να επιτύχει καλή σχολική επίδοση (Anderman et al., 2001). Συγκεκριμένα, οι κλίμακες της Ακαδημαϊκής Αυτοεικόνας στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά αξιολογούσαν την αντίληψη της ικανότητας του παιδιού στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών αντίστοιχα. Οι απαντήσεις των μαθητών κυμαίνονταν σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάρα πολύ) αντί για την 7-βαθμη κλίμακα της πρωτότυπης έκδοσης, προκειμένου να απλοποιηθεί η διαδικασία συμπλήρωσης με βάση το γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Ο δείκτης α του Cronbach για τις δύο κλίμακες κυμαίνονταν από .83 έως .92 στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας (βλ. Πίνακα 3).

5.2.5 Αντιλήψεις για το Σχολικό Περιβάλλον

Οι αντιλήψεις του παιδιού για το σχολικό περιβάλλον αξιολογήθηκαν με βάση τον προσανατολισμό της δομής της μαθησιακής διαδικασίας και τη δυνατότητα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην τάξη. Η αντίληψη του παιδιού για τον τρόπο οργάνωσης

και διεξαγωγής του μαθήματος εξετάστηκαν με την κλίμακα της *Δομής για την Κατάκτηση Στόχων Επίδοσης* (school performance goal structure) και την κλίμακα της *Δομής για την Κατάκτηση Στόχων Μάθησης* (school mastery goal structure) (Wang & Holcombe, 2010). Η κλίμακα της Δομής για την Κατάκτηση Στόχων Επίδοσης περιλάμβανε τέσσερις προτάσεις, που εξέταζαν τον βαθμό που το παιδί θεωρεί ο εκπαιδευτικός συγκρίνει τις επιδόσεις των μαθητών και προωθεί τον ανταγωνισμό για την επίτευξη υψηλής βαθμολογίας. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μία 5-βαθμη κλίμακα από το 1 (σχεδόν πάντα) έως το 5 (σχεδόν ποτέ). Η κλίμακα της Δομής για την Κατάκτηση Στόχων Μάθησης είχε τέσσερις προτάσεις μέτρησης του βαθμού που το παιδί θεωρεί ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη βαθιά κατάκτηση της γνώσης και των έργων στοχεύοντας στην αυτοβελτίωση των μαθητών. Η κλίμακα της *Παροχής Δυνατότητας Επιλογής* (provision of choice) περιλάμβανε τρεις προτάσεις για την αξιολόγηση του βαθμού που το παιδί θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός παρέχει δυνατότητες συμμετοχής στις αποφάσεις και τις διαδικασίες που εκτυλίσσονται στο πλαίσιο της τάξης (Wang & Holcombe, 2010). Οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 5 (σχεδόν πάντα) και ο δείκτης α του Cronbach για τις τρεις κλίμακες από .51 έως .94 στην παρούσα μελέτη (βλ. Πίνακα 3).

5.2.6 Διαπροσωπικές σχέσεις

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού αξιολογήθηκε με βάση τη συναισθηματική υποστήριξη που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους. Η κλίμακα της *Συναισθηματικής Υποστήριξης από τον Εκπαιδευτικό* (teacher emotional support) αποτελούταν από τρεις προτάσεις για τον βαθμό που το παιδί αντιλαμβάνεται το ενδιαφέρον και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού (Wang & Eccles, 2012, 2013). Η κλίμακα της *Συναισθηματικής Υποστήριξης από τους Συνομηλίκους* (peer emotional support) είχε τέσσερις

προτάσεις για την αξιολόγηση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους συνομηλίκους και του βαθμού αποδοχής του. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 5 (σχεδόν πάντα) και ο δείκτης α του Cronbach από .56 έως .81 στην παρούσα έρευνα (βλ. Πίνακα 3).

5.2.7 Προσωπικά Χαρακτηριστικά

Η ενσυναίσθηση του παιδιού μετρήθηκε με τις τρεις κλίμακες του Δείκτη Ενσυναίσθησης της Bryant (Bryant, 1982. Mitsopoulou & Giovazolias, 2013) για τα *συναίσθημα λύπης* (feelings of sadness), την *κατανόηση συναισθημάτων* (understanding feelings) και την *αντίδραση κλάματος* (tearful reaction). Η κλίμακα των Συναισθημάτων Λύπης περιλάμβανε επτά προτάσεις, η κλίμακα της Κατανόησης Συναισθημάτων είχε εννιά προτάσεις και η κλίμακα της Αντίδρασης Κλάματος αποτελούταν από τέσσερις προτάσεις. Δύο προτάσεις παραλείφθηκαν στη διαδικασία στάθμισης του πρωτότυπου εργαλείου στην ελληνική γλώσσα (Mitsopoulou & Giovazolias, 2013). Οι απαντήσεις σημειώνονται σε μία 2-βαθμη κλίμακα (0 = όχι, 1 = ναι). Η αξιοπιστία των κλιμάκων έχει φανεί καλή σε προηγούμενο ελληνικό δείγμα (Mitsopoulou & Giovazolias, 2013) και ο δείκτης α του Cronbach για τις τρεις κλίμακες κυμαίνονταν από .51 έως .76 στην παρούσα μελέτη (βλ. Πίνακα 3).

5.2.8 Αντίληψεις, Στάσεις και Συναισθήματα για το Σχολείο

Η αντίληψη αρέσκειας και η στάση αποφυγής του σχολείου αξιολογήθηκαν με τις δύο αντίστοιχες κλίμακες του Ερωτηματολογίου Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής (School Liking and Avoidance Questionnaire, SLAQ, Ladd et al., 2000). Η κλίμακα της Σχολικής Αρέσκειας (school liking) εξέταζε με εννιά προτάσεις το αίσθημα αρέσκειας του

παιδιού για το σχολείο ενώ η κλίμακα της Σχολικής Αποφυγής (school avoidance) μετρούσε με πέντε προτάσεις την επιθυμία αποφυγής του. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 5 (σχεδόν πάντα) (Smith, 2011). Οι δύο κλίμακες εμφάνισαν ικανοποιητική αξιοπιστία τόσο σε προηγούμενη ελληνική έρευνα (Vassilopoulos et al., 2018), όσο και στην παρούσα μελέτη. Το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire, LSDQ, Cassidy & Asher, 1992. Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999) αξιολογεί το συναίσθημα *μοναξιάς* (loneliness) και την *κοινωνική δυσaréσκεια* (social dissatisfaction) με την κλίμακα Μοναξιάς και την κλίμακα Κοινωνικής Δυσaréσκειας αντίστοιχα. Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η κλίμακα Μοναξιάς τριών προτάσεων με την προσθήκη δύο συμπληρωματικών προτάσεων («Το σχολείο ένα μοναχικό μέρος για εμένα.», «Νιώθω λυπημένος και μόνος στο σχολείο.») για την αξιολόγηση του συναισθήματος μοναξιάς του παιδιού στο σχολείο (Ladd et al., 1997). Οι προτάσεις της κλίμακας διατυπώθηκαν με τη μορφή δήλωσης αντίστοιχα με τη διατύπωση των προτάσεων του πρωτότυπου εργαλείου. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάντα). Η αξιοπιστία της πρωτότυπης κλίμακας ήταν ικανοποιητική σε μελέτη με ελληνικό δείγμα (Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999. Vassilopoulos et al., 2018) και η προσαρμοσμένη κλίμακα εμφάνισε καλή αξιοπιστία στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, ο δείκτης α του Cronbach για τις τρεις παραπάνω κλίμακες κυμαινόταν από .78 έως .85 στην παρούσα μελέτη (βλ. Πίνακα 3).

5.3 Διαδικασία

Η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε έπειτα από την έγκριση της ερευνητικής διαδικασίας από την Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την έκδοση σχετικής

άδειας. Η αξιολόγηση του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων εξελίχθηκε σε δύο φάσεις διάρκειας δύο σχολικών ετών, την πιλοτική και την κύρια μελέτη. Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος ξεκίνησε τον Φεβρουάριο και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του σχολικού έτους 2018 - 2019, προκειμένου να αξιολογηθεί η ορθή διεξαγωγή των συναντήσεων. Το χρονικό διάστημα ήταν σύντομο και η επαναληπτική μέτρηση πραγματοποιήθηκε μόνο στην ομάδα παρέμβασης δύο μήνες αργότερα. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των τριών μετρήσεων ανέδειξε τη θετική επίδραση του προγράμματος στην ομάδα παρέμβασης. Έτσι, τα μέλη της ομάδας παρέμβασης με τον ίδιο εκπαιδευτικό το επόμενο σχολικό έτος συμμετείχαν τέσσερις μήνες έπειτα από τη λήξη του προγράμματος σε δεύτερη επαναληπτική μέτρηση τον Οκτώβριο του σχολικού έτους 2019 - 2020 για τη συμπερίληψή του στον πληθυσμό της κύριας εφαρμογής. Επομένως, η κύρια εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2018 - 2019 και 2019 - 2020. Ο τελικός αριθμός των μετρήσεων ήταν τρεις, καθώς τα περιοριστικά μέτρα κατά της εξάπλωσης του COVID-19 κατέληξαν σε κλείσιμο των σχολικών μονάδων τον Μάρτιο του 2020 και εμπόδισαν τη διεξαγωγή της δεύτερης επαναληπτικής μέτρησης στη δεύτερη φάση.

Όπως παρουσιάστηκε αναλυτικότερα στην ενότητα 5.1 (βλ. Συμμετέχοντες), η προσέγγιση των συμμετεχόντων έλαβε χώρα έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία, λεπτομερή ενημέρωση και προφορική συγκατάθεση της διεύθυνσης του σχολείου και του εκπαιδευτικού του τμήματος. Η προφορική συγκατάθεση των συμμετεχόντων παιδιών και η γραπτή συγκατάθεση των γονέων τους ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στις συναντήσεις. Οι συμμετέχοντες διαχωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου με βάση τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών και την επιθυμία τους να δεσμευτούν στην ορθή συνολική εφαρμογή του προγράμματος ή να συμμετάσχουν μόνο στις μετρήσεις. Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μία εβδομάδα πριν και μία εβδομάδα

μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και τέσσερις μήνες αργότερα σε μία επαναληπτική μέτρηση.

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης συμμετείχαν σε 12 εκπαιδευτικές συνεδρίες για τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών διάρκειας περίπου 45 λεπτών η καθεμία (βλ. Ενότητα 6). Ο συντονισμός του προγράμματος πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ή τη συγγραφέα της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν τον ρόλο του συντονιστή συμμετείχαν πριν από την έναρξη του προγράμματος σε δύο επιμορφωτικές συναντήσεις με τη συγγραφέα, προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και τον τρόπο εφαρμογής της στο πλαίσιο της τάξης με τη μορφή της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπρόσθετα, συζήτησαν τις αρχές της θεωρίας προσωποκεντρικής συμβουλευτικής και εξάσκησαν σύντομα τα βασικά χαρακτηριστικά ενός προσωποκεντρικού συντονιστή (Μπρούζος, 2004), καθώς η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα ουσιαστικό προσωπικό χαρακτηριστικό για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των άλλων (Bajaj et al., 2016).

Τα μέλη της ομάδας ελέγχου δε συμμετείχαν στο παρόν ή άλλο αντίστοιχο πρόγραμμα, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος της παρούσας μελέτης και να εντοπιστούν πιθανές διαφορές με τα μέλη της ομάδας παρέμβασης. Συμμετείχαν μόνο στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερευνητικού ερωτηματολογίου στις τρεις προκαθορισμένες μετρήσεις, παρέχοντας τα απαραίτητα δεδομένα για τη σύγκριση των δύο ομάδων. Κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, τα μέλη της ομάδας ελέγχου παρακολούθησαν τη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους.

6 Το Πρόγραμμα

Το πρόγραμμα της παρούσας μελέτης περιλάμβανε 12 δραστηριότητες του εγχειριδίου *Compassio* για την εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων για παιδιά (Flowers et al., 2007),

έπειτα από τις αναγκαίες τροποποιήσεις για να ανταποκριθεί στη φύση του ελληνικού σχολείου και στις καθημερινές προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (βλ. Πίνακα 4). Η επιλογή των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε με βάση την ηλικιακή καταλληλότητα και τη νοηματική αλληλουχία.

Πίνακας 4

Περιεχόμενο των Συναντήσεων

Τίτλος	Στόχος
Τα δικαιώματα του λαγού	Επίγνωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών και σύνδεσή τους με τις ευθύνες.
Κάντε ένα βήμα μπροστά	Κατανόηση των ανισοτήτων στις κοινωνικές ευκαιρίες και εμπειρία ενσυναίσθησης για τις μειονοτικές ομάδες.
Πού στέκεσαι;	Ενίσχυση συμμετοχής με βάση την ενεργητική ακρόαση, τη συζήτηση και την επιχειρηματολογία.
Ένα σύνταγμα για την ομάδα μας	Σύνδεση των δικαιωμάτων με τις ευθύνες και έμφαση του ρόλου της συμμετοχής στην προστασία των δικαιωμάτων.
Η μάχη του πορτοκαλιού	Ανάδειξη του ρόλου της επικοινωνίας στην επίλυση συγκρούσεων.
Σκηνές εκφοβισμού	Κατανόηση των διαφορετικών μορφών εκφοβισμού και ανακάλυψη εναλλακτικών τρόπων αντίδρασης.
Αγαπητό ημερολόγιο...	Ανάδειξη της σημασίας της εκπαίδευσης, του παιχνιδιού και της ιατρικής φροντίδας μέσω της επικοινωνίας, της παρατήρησης και της ενσυναίσθησης.
Σιωπηλός ομιλητής	Κατανόηση της έννοιας της θετικής διάκρισης για τα άτομα με αναπηρία.

Βοηθός αντί για θεατής	Κατανόηση της ευθύνης για την υπεράσπιση των άλλων σε βίαιες καταστάσεις.
Τα αγόρια δεν κλαίνε	Ανάδειξη του ρόλου των στερεοτύπων στις διακρίσεις και προώθηση της ισότητας των φύλων.
Σύγχρονο παραμύθι	Εξάσκηση στην ενεργητική ακρόαση μέσω της συζήτησης για την παιδική εργασία και τη σύγχρονη δουλεία.
Μόμπιλ δικαιωμάτων	Αναστοχασμός σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών και ομαλή λήξη του προγράμματος.

Οι επιλεγμένες δραστηριότητες επιδίωξαν να καλλιεργήσουν στα παιδιά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις του πολίτη που είναι ενεργό μέλος της κοινωνίας και προωθεί μια κουλτούρα σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Flowers et al., 2007). Έτσι, λοιπόν, κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων τα μέλη συμμετείχαν ενεργά σε συζήτηση ευνοώντας τη διαπροσωπική μάθηση, εφάρμοσαν τις γνώσεις τους για την υπεράσπιση της δικαιοσύνης, της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε απλές ουσιαστικές καθημερινές καταστάσεις και επιδίωξαν τη βαθιά κατανόηση της ουσίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τη δημιουργία μιας κουλτούρας σεβασμού των άλλων.

Οι συναντήσεις του προγράμματος ήταν δομημένες στις τρεις φάσεις του ανοίγματος, του κύριου μέρους και του κλεισίματος. Οι δραστηριότητες αντανakλούσαν ένα ευρύ πεδίο θεμάτων σχετικά με την ιθαγένεια, τη δημοκρατία, τις διακρίσεις, την εκπαίδευση και την αναψυχή, την οικογένεια, την υγεία, τα μέσα ενημέρωσης και το διαδίκτυο, τη συμμετοχή, την ειρήνη, τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη βία (Flowers et al., 2007). Η συμμετοχή, η συνεργασία και η ενεργός μάθηση αποτέλεσαν βασικά χαρακτηριστικά για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της κριτικής σκέψης, της υπεράσπισης, της υπευθυνότητας και του σεβασμού των μελών για τους άλλους στο πλαίσιο βιωματικών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα,

η δυνατότητα υψηλής εμπλοκής διευκόλυνε την κατανόηση της σύνδεσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ουσιαστικές ανθρώπινες ανάγκες, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης για την προστασία των δικαιωμάτων.

Οι δραστηριότητες του Compasito αξιοποιούν τη μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης και προωθούν την κατανόηση και την ενσυναίσθηση των παιδιών, ακολουθώντας έναν κύκλο μάθησης πέντε φάσεων: εμπειρία, έκθεση, προβληματισμός, γενίκευση, εφαρμογή (Flowers et al., 2007). Αν και οι φάσεις ενδέχεται να μην διατηρούν πάντα τη συγκεκριμένη αλληλουχία ή να μην είναι διακριτές, αναδεικνύουν τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

6.1 Τα Δικαιώματα του Λαγού

Η δραστηριότητα προσδιορισμού των δικαιωμάτων ενός λαγού λειτουργεί εισαγωγικά, προκειμένου να ενεργοποιήσει τη σκέψη των μελών της ομάδας σχετικά με τη σημασία και το περιεχόμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι στόχοι της δραστηριότητας περιλαμβάνουν την ανάδειξη της προϋπάρχουσας γνώσης των μελών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη σύνδεσή τους με τις ανθρώπινες ανάγκες επιβίωσης και ανάπτυξης.

Πριν από την έναρξη της δραστηριότητας, ο συντονιστής υποδέχεται και καλωσορίζει τα μέλη στην πρώτη συνάντηση με μία δραστηριότητα γνωριμίας. Αφού συγκροτήσουν τον κύκλο της ολομέλειας, κάθε μέλος παρουσιάζει τον εαυτό του στην ομάδα αποκαλύπτοντας μία αγαπημένη πτυχή της καθημερινότητάς του. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία γνωριμίας στο πλαίσιο της παρούσας ομάδας, ξεκινάει η κύρια δραστηριότητα της συνάντησης.

Τα μέλη φαντάζονται έναν λαγό ή κάποιο άλλο κατοικίδιο ζώο και δημιουργούν μία λίστα σε ένα χαρτόνι με βάση τις απαιτούμενες παροχές για την επιβίωση και την ανάπτυξή του. Στη συνέχεια, καταρτίζουν μία αντίστοιχη λίστα με τις απαραίτητες παροχές για την υγιή

ανάπτυξη ενός παιδιού. Ο συντονιστής καθοδηγεί τα μέλη στη σύνδεση των ανθρωπίνων αναγκών με τα ανθρώπινα δικαιώματα και διευκολύνει τον προσδιορισμό τους με σχετικές ερωτήσεις, εστιάζοντας στη σημασία τους για το παιδί και στα άτομα, τους φορείς ή τους θεσμούς που δραστηριοποιούνται για την εξασφάλιση και την προστασία τους.

Τα μέλη συγκρίνουν τις παροχές της λίστας με τα ανθρώπινα δικαιώματα της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού και συζητούν για την ικανότητα να εντοπίσουν ενστικτωδώς πλήθος ανθρωπίνων δικαιωμάτων χωρίς να έχει προηγηθεί σχετική συζήτηση. Στο τέλος της συνάντησης, ο συντονιστής επαναλαμβάνει τον σύντομο ορισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη σημασία τους για την ολοκληρωμένη εξέλιξη των παιδιών.

6.2 Κάντε Ένα Βήμα Μπροστά

Η δεύτερη συνάντηση επιχειρεί να ευαισθητοποιήσει τα μέλη σχετικά με καθημερινές καταστάσεις κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών, προκειμένου να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση για τους περιορισμούς που επιφέρει η κοινωνική θέση ή ομάδα στην εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Πριν από την έναρξη της κύριας δραστηριότητας, ο συντονιστής προτρέπει τα μέλη με σχετικές ερωτήσεις να επαναλάβουν τον ορισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναλύοντας τη σημασία τους για το παιδί με συγκεκριμένα παραδείγματα. Ο συντονιστής αναφέρει την αρχή της παγκοσμιότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και καλεί τα μέλη να εξετάσουν αν έχει καθολική ισχύ σε ρεαλιστικές συνθήκες μέσα από τη δραστηριότητα «Κάντε ένα Βήμα Μπροστά».

Τα μέλη επιλέγουν τυχαία μία κάρτα με μία σύντομη περιγραφή της καθημερινότητας ενός άλλου παιδιού και προσπαθούν με την καθοδήγηση του συντονιστή να φανταστούν ότι είναι το παιδί της κάρτας. Αφού επεκτείνουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ρόλου τους,

δημιουργούν μία ευθεία γραμμή και ο συντονιστής διαβάζει ορισμένες προτάσεις σχετικά με απλές καθημερινές καταστάσεις. Αν η πρόταση είναι ρεαλιστική για το παιδί που υποδύονται, τότε προχωρούν ένα βήμα μπροστά. Μόλις ο συντονιστής διαβάσει όλες τις προτάσεις, τα μέλη κάθονται κάτω και συγκρίνουν το σημείο που βρίσκεται ο καθένας.

Ο συντονιστής και τα μέλη συζητούν για τη θέση κάθε παιδιού, παραμένοντας στο ίδιο σημείο. Η απόσταση που διένυσε κάθε μέλος είναι διαφορετική και συμβολίζει την ανισότητα των κοινωνικών παροχών εξαιτίας της κοινωνικής θέσης ή ομάδας. Κλείνοντας, σχολιάζουν το νόημα της κοινωνικής αδικίας και εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά που προκαλούν κοινωνικές ανισότητες.

6.3 Πού Στέκεσαι;

Η τρίτη δραστηριότητα επιδιώκει να αναπτύξει τις ικανότητες ενεργητικής ακρόασης και επιχειρηματολογίας των μελών με τη δημιουργία δυνατοτήτων δημοκρατικής συζήτησης σχετικά με την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε απλές σχολικές καταστάσεις.

Πριν από την έναρξη της δραστηριότητας, τα μέλη ανακαλούν τους περιορισμούς της κοινωνικής ανισότητας στην εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και περιγράφουν τις συνέπειες στον τρόπο ζωής των παιδιών. Ο συντονιστής προτρέπει τα μέλη να πλαισιώσουν τις απόψεις τους με οικείες καταστάσεις στο σχολικό πλαίσιο για τη βαθύτερη κατανόηση της σημασίας της καθολικής εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η τάξη χωρίζεται σε δύο πλευρές με βάση τη συμφωνία ή τη διαφωνία των μελών με τις προτάσεις που διαβάζει ο συντονιστής. Αφού τα μέλη επιλέξουν θέση, εξηγούν με λογικά επιχειρήματα την απόφασή τους και ταυτόχρονα ακούν προσεκτικά την αντίθετη άποψη. Η εξέλιξη της συζήτησης βασίζεται στην ανταλλαγή επιχειρημάτων και την προσπάθεια αλλαγής της θέσης των άλλων μελών.

Ο συντονιστής συζητά με τα μέλη για τη σημασία της ισότιμης συμμετοχής όλων στη διαδικασία διαλόγου και λήψης αποφάσεων τόσο στο πλαίσιο καθημερινών καταστάσεων, όσο και στο πλαίσιο της ίδια της δραστηριότητας. Τα μέλη αναστοχάζονται σχετικά με τις ευκαιρίες συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε διαφορετικά πλαίσια και συνδέουν τη δυνατότητα συμμετοχής με το αντίστοιχο δικαίωμα της Σύμβασης.

6.4 Ένα Σύνταγμα για την Ομάδα μας

Η κατάρτιση ενός συντάγματος για την ομάδα είναι μια δραστηριότητα σύνδεσης των ανθρώπινων δικαιωμάτων με τη στάση υπευθυνότητας και τις υποχρεώσεις απέναντι στους άλλους. Τα μέλη κατανοούν ότι η προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων απαιτεί κανόνες ορθής συμπεριφοράς και ανάληψη ευθύνης για τη διασφάλισή τους.

Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα μέλη τη σημασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων για το παιδί και εστιάζει στη σχέση των δικαιωμάτων με τις υποχρεώσεις. Συζητούν για την ευθύνη κάθε ανθρώπου να προστατέψει τα ανθρώπινα δικαιώματα και δίνουν έμφαση στην προσωπική ευθύνη των μελών να σχεδιάσουν δράσεις προστασίας. Η συζήτηση καταλήγει στη δημιουργία ενός συνόλου κανόνων για την ομάδα με συνεργατική προσπάθεια, προκειμένου τα δικαιώματα των μελών να εφαρμόζονται ορθά στο πλαίσιο της τάξης.

Τα μέλη έχουν γνωρίσει και εξασκήσει την αρχή της συμμετοχής στην προηγούμενη συνάντηση. Στην τέταρτη δραστηριότητα αξιοποιούν τις γνώσεις τους και χωρίζονται σε μικρές ομάδες εργασίας. Προτείνουν κανόνες με τη μορφή δικαιώματος και επιλέγουν μόνο εκείνους που είναι αποδεκτοί από κάθε μέλος της ομάδας. Συνδέουν κάθε δικαίωμα με τις υποχρεώσεις που επιφέρει απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους. Τα μέλη των ομάδων επιστρέφουν στην ολομέλεια και ο συντονιστής καταγράφει σε ένα χαρτόνι τους κανόνες με τις αντίστοιχες

υποχρεώσεις. Καταλήγουν σε μία βασική λίστα κανόνων που έχει καθολική ισχύ στο πλαίσιο της ομάδας και όλοι την επικυρώνουν με την υπογραφή τους.

Η συνάντηση κλείνει με την ανακεφαλαίωση της σύνδεσης των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων. Ο συντονιστής δίνει έμφαση στην εφαρμογή των κανόνων και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων.

6.5 Η Μάχη του Πορτοκαλιού

Η δραστηριότητα της μάχης για το πορτοκάλι είναι ένα παράδειγμα εφαρμογής των κανόνων για την αποφυγή μίας σύγκρουσης έπειτα από συζήτηση και προσπάθεια για τήρηση των δικαιωμάτων άλλων. Προτρέπει τα μέλη να δεσμευτούν σε μία διαδικασία επικοινωνίας για τη συνεργατική ανεύρεση μίας δημιουργικής λύσης σε μία απλή κατάσταση σύγκρουσης.

Το Σύνταγμα της Ομάδας τοποθετείται στην τάξη και τα μέλη συζητούν για τη σημασία των κανόνων στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στη συνέχεια, ο συντονιστής καλεί τα μέλη να εφαρμόσουν τους κανόνες σε μία υποθετική κατάσταση σύγκρουσης. Τα μέλη χωρίζονται σε δύο ομάδες και διεκδικούν τη φλούδα ή το χυμό ενός πορτοκαλιού. Εμπλέκονται σε συζήτηση αξιοποιώντας την ενεργητική ακρόαση και την επιχειρηματολογία, προκειμένου να καταλήξουν σε τρία λεπτά σε μία ικανοποιητική λύση για τις δύο πλευρές. Η πιο αποδοτική λύση είναι ο διαμοιρασμός του πορτοκαλιού σύμφωνα με τις ανάγκες του καθενός, έπειτα από τη συμφωνία κάθε ομάδας.

Ο συντονιστής συζητά με μέλη για την επίλυση της σύγκρουσης και τη σημασία της επικοινωνίας σε μία δύσκολη κατάσταση. Η συζήτηση μετατίθεται σε υποθετικές καταστάσεις σύγκρουσης στην καθημερινή ζωή και εντοπίζουν τα δικαιώματα που παραβιάζονται.

6.6 Σκηνές Εκφοβισμού

Η έκτη δραστηριότητα αξιοποιεί υποθετικές σκηνές εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο και καθοδηγεί τα μέλη σε εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των περιστατικών εκφοβισμού που ίσως αντιμετωπίζουν στην καθημερινή ζωή.

Πριν από την έναρξη της δραστηριότητας, τα μέλη αναλύουν τις διαφορετικές μορφές εκφοβισμού και τις συνέπειες τους. Στη συνέχεια, σχεδιάζουν σε ένα χαρτόνι την παλάμη τους και αντιστοιχίζουν τα δάχτυλα του χεριού με ένα οικείο πρόσωπο που μπορεί να προσφέρει βοήθεια σε μία δύσκολη κατάσταση. Συζητούν για τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και ανακαλούν τη μάχη του πορτοκαλιού. Ο συντονιστής εστιάζει στη σημασία επέκτασης των στρατηγικών σε άλλες ρεαλιστικές καταστάσεις στο σχολικό πλαίσιο για την αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων καταστάσεων.

Η τάξη χωρίζεται σε τέσσερα σημεία με βάση τέσσερις τρόπους αντίδρασης σε ένα περιστατικό σύγκρουσης. Ο συντονιστής περιγράφει σύντομα το περιστατικό και προτείνει τέσσερις τρόπους επίλυσης. Τα μέλη επιλέγουν το σημείο που αντιπροσωπεύει την αντίληψή τους για τον ορθό τρόπο αντίδρασης. Όσοι δε συμφωνούν με κάποια πρόταση, επιλέγουν το ανοιχτό σημείο και προτείνουν μία εναλλακτική λύση. Τα μέλη συζητούν για την ορθότητα του εκάστοτε τρόπου αντίδρασης και αλλάζουν θέση οποιαδήποτε στιγμή.

Ο συντονιστής καθοδηγεί τη συζήτηση στις αιτίες του εκφοβισμού και καλεί τα μέλη να σκεφτούν τα δικαιώματα που επηρεάζονται σε μία προβληματική κατάσταση σύγκρουσης. Εστιάζουν σε ασφαλείς και αποδοτικούς τρόπους αντίδρασης, τοποθετώντας τα «χέρια της υποστήριξης» στην τάξη.

6.7 Αγαπητό Ημερολόγιο...

Η δραστηριότητα του «Αγαπητού Ημερολογίου...» προσπαθεί να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και την παρατήρηση των μελών για τη βαθύτερη κατανόηση των δυσκολιών στην καθημερινότητα ενός άλλου ανθρώπου, εγκαταλείποντας την επικριτική συμπεριφορά και τις υποκειμενικές κρίσεις.

Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα μέλη τις μορφές και τις συνέπειες του εκφοβισμού, τονίζοντας τη σύνδεση μίας λανθασμένης κρίσης με μία συμπεριφορά εκφοβισμού. Μοιράζει στα μέλη μία σελίδα από το ημερολόγιο τριών παιδιών διαφορετικών κοινωνικών θέσεων, που περιλαμβάνει περιγραφές των περιστατικών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μίας μέρας σε μία κατασκήνωση. Τα μέλη συνειδητοποιούν ότι κάθε παιδί αντιλαμβάνεται διαφορετικά το ίδιο περιστατικό και συζητούν για την υποκειμενική αντίληψη μιας κατάστασης και τις συνέπειες μίας λανθασμένης κρίσης. Σχολιάζουν τις αιτίες διαφοροποίησης της αντίληψης των τριών παιδιών και τον τρόπο που η κοινωνική θέση επηρεάζει την καθημερινότητα μας.

Ο συντονιστής καθοδηγεί τη συζήτηση στους περιορισμούς εξαιτίας της κοινωνικής θέσης ή ομάδας και καλεί τα μέλη να αναφέρουν παραδείγματα αντίστοιχων περιστατικών από το σχολικό πλαίσιο με ταυτόχρονες προτάσεις άμβλυνσης των δυσκολιών.

6.8 Σιωπηλός Ομιλητής

Η δραστηριότητα επιχειρεί να ευαισθητοποιήσει τα μέλη σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με αναπηρία, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και αναδεικνύοντας την ανάγκη για θετική διάκριση.

Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα μέλη την αρχή της οικουμενικότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σχολιάζει ότι η κοινωνική θέση ή ομάδα ενός ανθρώπου ίσως να δημιουργεί

εμπόδια στην εφαρμογή τους. Συνδέει σταδιακά το περιεχόμενο της προηγούμενης συνάντησης με την όγδοη δραστηριότητα, καθώς οι άνθρωποι με αναπηρία ενδέχεται να συναντούν εμπόδια στη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους.

Τα μέλη χωρίζονται σε μικρές ομάδες και πραγματοποιούν μία σύντομη ανάγνωση των Άρθρων της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Στη συνέχεια, ένα μέλος κάθε ομάδας επιλέγει τυχαία μία κάρτα με τη διατύπωση ενός Άρθρου και το διαβάζει στην ομάδα χωρίς να το εκφωνεί με το δυνατή φωνή. Τα υπόλοιπα μέλη προσπαθούν να εντοπίσουν την ταυτότητα του Άρθρου, χρησιμοποιώντας τη χειλεανάγνωση. Ένα μέλος αναλαμβάνει τον ρόλο του κριτή και σημειώνει τη βαθμολογία των ομάδων.

Έπειτα από τη δραστηριότητα, ο συντονιστής συζητά με τα μέλη για τις δυσκολίες των ανθρώπων με αναπηρία και τους δυνατούς τρόπους εφαρμογής του Άρθρου της Σύμβασης για την προστασία των δικαιωμάτων τους.

6.9 Βοηθός Αντί για Θεατής

Η δραστηριότητα «Βοηθός αντί για Θεατής» επιχειρεί να πλαισιώσει τις εμπειρίες βίας ή κακοποίησης των μελών, παρέχοντας εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης για την αντιμετώπιση αντίστοιχων μελλοντικών περιστατικών. Η σύνδεση των δικαιωμάτων με την υπεύθυνη στάση απέναντι στους άλλους αναδεικνύεται μέσα από την υιοθέτηση συμπεριφορών σεβασμού, βοήθειας και υπεράσπισης σε μία δύσκολη κατάσταση.

Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα μέλη τις μορφές και τις συνέπειες του εκφοβισμού. Η συζήτηση επεκτείνεται σε περιστατικά βίας ή κακοποίησης στο σχολικό πλαίσιο και ξεκινάει η κύρια δραστηριότητα. Τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες και περιγράφουν σε ένα χαρτί περιστατικά στα οποία ήταν θύτες, θύματα, θεατές ή βοηθοί. Το χαρτί χωρίζεται σε τέσσερα κομμάτια, καθοδηγώντας τις αφηγήσεις των μελών. Έπειτα, τα μέλη συζητούν τα περιστατικά

στην ολομέλεια και αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης μίας κατάστασης βίας ή κακοποίησης με έμφαση στην ανάληψη του ρόλου του βοηθού.

Μετά από τη δραστηριότητα, τα μέλη αναστοχάζονται σχετικά με την ευθύνη που επιφέρει η υιοθέτηση μίας ενεργής βοηθητικής στάσης σε δύσκολες καταστάσεις και τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού βοηθού. Ο συντονιστής υπενθυμίζει ότι τα περιστατικά βίας ή κακοποίησης είναι παραβάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η ανάληψη δράσης για την εξάλειψή τους αποτελεί μία υπεύθυνη στάση προστασίας των δικαιωμάτων των άλλων.

6.10 Τα Αγόρια δεν Κλαίνε

Η παρούσα δραστηριότητα επιδιώκει να αναδείξει τα έμφυλα στερεότυπα των μελών ως αιτίες διακρίσεων, καθώς και να ενισχύσει την ισότητα των δύο φύλων και την ανεκτικότητα απέναντι στους άλλους.

Ο συντονιστής ξεκινάει τη συζήτηση με τα συμπεράσματα των μελών στην έβδομη συνάντηση σχετικά με τις υποκειμενικές κρίσεις και τις λανθασμένες συμπεριφορές απέναντι στους άλλους. Προτρέπει τα μέλη να εξερευνήσουν βαθύτερα την επίδραση των στερεότυπων αντιλήψεων στη συμπεριφορά τους. Έτσι, χωρίζει την τάξη σε τέσσερα σημεία ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας και διαβάζει προτάσεις για αληθινές καταστάσεις που αφορούν τα δύο φύλα. Τα μέλη επιλέγουν το σημείο που αντιπροσωπεύει την άποψή τους και εξηγούν με τη χρήση επιχειρημάτων την απόφασή τους.

Ο συντονιστής συζητά με τα μέλη τον ρόλο των έμφυλων στερεότυπων στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών. Τα μέλη συγκρίνουν τις προσδοκίες και τους κανόνες που δεσμεύουν κάθε φύλο με αποτέλεσμα να δημιουργούν διακρίσεις στην εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

6.11 Σύγχρονο Παραμύθι

Το «Σύγχρονο Παραμύθι» επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει τα μέλη σχετικά με τις συνθήκες της παιδικής εργασίας, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ενεργητική ακρόαση.

Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα μέλη την αρχή της οικουμενικότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ακούει τις απόψεις τους για την καθολικότητα της αρχής με βάση τις γνώσεις που απέκτησαν στις προηγούμενες συναντήσεις. Στη συνέχεια, τα μέλη χωρίζονται σε μικρές ομάδες και ο συντονιστής τους μοιράζει μπερδεμένες εικόνες μίας ιστορίας. Κάθε ομάδα έχει μόνο ένα κομμάτι της ιστορίας. Τα μέλη συζητούν το νόημα των εικόνων και προσπαθούν να μαντέψουν την ιστορία ενός κοριτσιού, της Siwa. Μόλις ολοκληρωθεί η μελέτη των εικόνων, τα μέλη μιλούν σταδιακά στην ολομέλεια με βάση το «ραβδί της ομιλίας». Μόνο όποιο μέλος κρατάει το ραβδί επιτρέπεται να μιλήσει μέχρι να ολοκληρωθεί η ιστορία. Στη συνέχεια, ο συντονιστής αφηγείται την ιστορία του κοριτσιού και ενημερώνει τα μέλη ότι βασίζεται σε αληθινά γεγονότα.

Τα μέλη συγκρίνουν την ιστορία της Siwa με αντίστοιχα περιστατικά παιδικής εργασίας που γνωρίζουν και επιχειρηματολογούν σχετικά με τον τρόπο που η παιδική εργασία αποτελεί παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

6.12 Μόμπιλ Δικαιωμάτων

Η τελευταία συνάντηση αποτελεί μία επανάληψη των γνώσεων που απέκτησαν τα μέλη κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και έναν ευχάριστο αποχαιρετισμό για την ομαλή λήξη του προγράμματος.

Ο συντονιστής παροτρύνει τα μέλη να επαναλάβουν όσα έμαθαν με την τεχνική του καταγισμού ιδεών. Στη συνέχεια, κατασκευάζουν ένα μόμπιλ διακοσμημένο με τα ανθρώπινα

δικαιώματα που θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά. Ένας μικρός άνθρωπος αποτελεί το βασικό στοιχείο του μόμπιλ και συμβολίζει τον εαυτό του κάθε μέλους. Τα δικαιώματα αναγράφονται σε χρωματιστές κορδέλες ανάλογα με την προσωπική σημασία που αποδίδει το μέλος σε αυτά.

Τα μέλη παρουσιάζουν τα μόμπιλ στην ολομέλεια της ομάδας, επιχειρηματολογώντας για την κατηγοριοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έπειτα, ο συντονιστής ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων για το περιεχόμενο και την πορεία της ομάδας, προκειμένου να εξασφαλίσει ένα ευχάριστο κλείσιμο του προγράμματος.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7 Αναλύσεις

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 25. Οι διαφορές μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου στη μέτρηση πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εξετάστηκαν με την εφαρμογή ελέγχου t ανεξάρτητων δειγμάτων (βλ. Πίνακα 5). Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης έπειτα από την εφαρμογή της αξιολογήθηκε με διεξαγωγή ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης μικτού σχεδιασμού με τον χρόνο ως τον παράγοντα εντός των υποκειμένων (μέτρηση πριν έναντι μέτρησης μετά έναντι επαναληπτικής μέτρησης) και την ομάδα ως τον παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων (ομάδα παρέμβασης έναντι ομάδας ελέγχου). Η εμφάνιση στατιστικά σημαντικών αλληλεπιδράσεων αξιολογήθηκε βαθύτερα με την εφαρμογή ελέγχου t εξαρτημένων δειγμάτων.

7.1 Σημασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στη σημασία που αποδίδουν στα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, $t(338) = -2.05$, $p = .041$ (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης, $F(1.33, 210.68) = 116.35$, $p = .000$, $\eta^2_p = .423$ (βλ. Πίνακα 5). Σύμφωνα με τον έλεγχο t εξαρτημένων δειγμάτων, τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν μία στατιστικά σημαντικά πιο θετική αντίληψη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, $t(186) = -9.55$, $p = .000$, καθώς και στην επαναληπτική

μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, $t(161) = -9.93, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5). Από την άλλη πλευρά, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εξέφρασαν μια στατιστικά σημαντικά πιο αρνητική άποψη για τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών στη από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(152) = 4.36, p = .000$, και από τη δεύτερη μέτρηση έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(133) = 5.22, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5).

7.2 Συμπεριφορική Εμπλοκή

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στην προσήλωση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και στην εφαρμογή των σχολικών κανόνων πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, [$t(338) = -6.67, p = .000$ και $t(338) = -4.51, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης για την προσήλωση και τη συμμόρφωση, [$F(1.44, 228.42) = 106.31, p = .000, \eta^2_p = .401$ και $F(1.44, 228.42) = 106.31, p = .000, \eta^2_p = .401$] (βλ. Πίνακα 5). Η επιπρόσθετη σύγκριση με τον έλεγχο t εξαρτημένων δειγμάτων έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εκδήλωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη προσήλωση στη διεκπεραίωση των σχολικών καθηκόντων και προθυμία πιστής τήρησης των σχολικών κανόνων στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, [$t(186) = -9.45, p = .000$ και $t(186) = -8.65, p = .000$ αντίστοιχα], καθώς και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, [$t(161) = -6.11, p = .000$ και $t(161) = -6.29, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου σημείωσε στατιστικά σημαντική μείωση στην προσήλωση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και στη συμμόρφωση με τους σχολικούς κανόνες τόσο στη

δεύτερη μέτρηση σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, [$t(152) = 9.01, p = .000$ και $t(152) = 5.33, p = .000$ αντίστοιχα], όσο και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, [$t(133) = 8.09, p = .000$ και $t(133) = 8.21, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

7.3 Συναισθηματική Εμπλοκή

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στο αίσθημα ανήκειν στη σχολική κοινότητα πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, $t(338) = -0.69, p = .490$ (βλ. Πίνακα 5). Ωστόσο, σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην αξία που αποδίδουν στη σχολική εκπαίδευση, $t(338) = -2.9, p = .004$ (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης τόσο για το αίσθημα ανήκειν στο σχολείο, όσο και για την απόδοση αξίας στη σχολική φοίτηση, [$F(1.59, 252.97) = 30.72, p = .000, \eta^2_p = .162$ και $F(1.37, 217.34) = 88.98, p = .000, \eta^2_p = .359$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Ο έλεγχος t εξαρτημένων δειγμάτων κατέληξε σε στατιστικά σημαντικά ισχυρότερο αίσθημα ανήκειν στη σχολική κοινότητα και στατιστικά σημαντικά υψηλότερη αξία στη σχολική εκπαίδευση για τα μέλη της ομάδας παρέμβασης στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με τη πρώτη μέτρηση, [$t(186) = -5.11, p = .000$ και $t(186) = -7.25, p = .000$ αντίστοιχα], καθώς και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, [$t(161) = -4.69, p = .000$ και $t(161) = -9.95, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Αντίθετα, το αίσθημα ανήκειν των μελών της ομάδας ελέγχου και η αξία που αποδίδουν στη σχολική εκπαίδευση ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα στη δεύτερη μέτρηση σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, [$t(152) = 8.21, p = .000$ και $t(152) = 3, p = .003$ αντίστοιχα],

και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, [$t(133) = 6.29, p = .000$ και $t(133) = 2.72, p = .007$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

7.4 Γνωστική Εμπλοκή

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στην ικανότητα αυτορρύθμισης της μάθησης πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, $t(338) = -3.39, p = .001$ (βλ. Πίνακα 5). Ωστόσο, δε σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην εφαρμογή γνωστικών στρατηγικών μάθησης, $t(338) = -0.79, p = .428$ (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης τόσο για την αυτορρύθμιση της μάθησης όσο και για τη χρήση γνωστικών στρατηγικών, [$F(1.36, 215.65) = 70.24, p = .000$ και $F(1.45, 230.13) = 62.51, p = .000, \eta^2_p = .282, \eta^2_p = .306$] (βλ. Πίνακα 5). Η σύγκριση με τον έλεγχο t εξαρτημένων δειγμάτων έδειξε μία στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ικανότητα των μελών της ομάδας παρέμβασης να προβαίνουν σε αυτορρύθμιση της μάθησης και να αξιοποιούν γνωστικές στρατηγικές κατάκτησης της γνώσης στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, [$t(186) = -6.9, p = .000$ και $t(186) = -8.15, p = .000$ αντίστοιχα], καθώς και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση [$t(161) = -6.81, p = .000$ και $t(161) = -6.21, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Αντίθετα, η προσπάθεια των μελών της ομάδας ελέγχου για αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και χρήση γνωστικών στρατηγικών σημείωσε στατιστικά σημαντική μείωση από την πρώτη μέτρηση έως τη δεύτερη μέτρηση, [$t(152) = 7.95, p = .000$ και $t(152) = 8.89, p = .000$ αντίστοιχα], και από τη δεύτερη μέτρηση έως την επαναληπτική μέτρηση, [$t(133) = 8.05, p = .000$ και $t(133) = 8.14, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

7.5 Ακαδημαϊκή Αυτοεικόνα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στην ακαδημαϊκή αυτοεικόνα που είχαν διαμορφώσει στο μάθημα της Γλώσσας και στο μάθημα των Μαθηματικών πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, [$t(338) = -2.03, p = .043$ και $t(338) = -2.31, p = .022$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης τόσο για το μάθημα της Γλώσσας όσο και για το μάθημα των Μαθηματικών, [$F(1.38, 405.87) = 4.52, p = .022, \eta^2_p = .015$ και $F(1.41, 421.20) = 5.61, p = .010, \eta^2_p = .019$] (βλ. Πίνακα 5). Η σύγκριση με τον έλεγχο t εξαρτημένων δειγμάτων έδειξε μία στατιστικά σημαντική βελτίωση στην αυτοεικόνα των μελών της ομάδας παρέμβασης στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση [$t(186) = -5.58, p = .000$ και $t(186) = -4.91, p = .000$ αντίστοιχα], καθώς και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση [$t(161) = -5.99, p = .000$ και $t(161) = -5.35, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη αυτοεικόνα στα δύο μαθήματα από την πρώτη μέτρηση έως τη δεύτερη μέτρηση, [$t(152) = 4.51, p = .000$ και $t(152) = 3.44, p = .001$ αντίστοιχα], και από τη δεύτερη μέτρηση έως την επαναληπτική μέτρηση, [$t(133) = 3.58, p = .000$ και $t(133) = 3.82, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

7.6 Δομή για την Κατάκτηση Στόχων Επίδοσης ή Στόχων Μάθησης

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στην αντίληψη οργάνωσης του μαθήματος τόσο με βάση στόχους επίδοσης όσο και με βάση στόχους μάθησης πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, [$t(338) = -3.39, p = .001$ και $t(338) = -2.27, p = .024$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης για τη δομή της μαθησιακής διαδικασίας με βάση στόχους επίδοσης και στόχους μάθησης, [$F(1.36, 215.65) = 70.24, p = .000, \eta^2_p = .306$ και $F(1.52, 241.14) = 57.29, p = .000, \eta^2_p = .265$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Η σύγκριση με τον έλεγχο t εξαρτημένων δειγμάτων έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης θεώρησαν ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι στατιστικά σημαντικά λιγότερο προσανατολισμένη σε στόχους επίδοσης στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, $t(161) = 7.15, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5). Επιπρόσθετα, αντιλήφθηκαν έναν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο προσανατολισμό της μαθησιακής διαδικασίας στην αυθεντική μάθηση στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, $t(186) = -7.41, p = .000$, και στην επαναληπτική μέτρηση, $t(161) = -5.23, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5). Οι αντιλήψεις των μελών της ομάδας ελέγχου για τον προσανατολισμό της μαθησιακής διαδικασίας στην επιδίωξη στόχων επίδοσης παρέμειναν σταθερές κατά τη διάρκεια των μετρήσεων. Ωστόσο, τα μέλη της ομάδας ελέγχου θεώρησαν ότι η μαθησιακή διαδικασία εμφάνισε σταδιακά έναν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο προσανατολισμό σε ουσιαστικούς μαθησιακούς στόχους στη δεύτερη μέτρηση σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, $t(152) = 2.42, p = .017$, καθώς και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, $t(133) = 2.98, p = .003$ (βλ. Πίνακα 5).

7.7 Παροχή Δυνατότητας Επιλογής

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στην αντίληψη της δυνατότητας συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην τάξη πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, $t(338) = -0.99, p = .321$ (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης, $F(1.55, 246.03) = 40.66, p = .000, \eta^2_p = .204$ (βλ. Πίνακα 5). Ο επιπλέον έλεγχος t εξαρτημένων δειγμάτων έδειξε μία στατιστικά σημαντική βελτίωση στην αντίληψη συμπερίληψης των μελών της ομάδας παρέμβασης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, $t(186) = -7.3, p = .000$, ενώ τα μέλη της ομάδας ελέγχου αντιλήφθηκαν μία στατιστικά σημαντική μείωση στη δυνατότητα επιλογής και απόφασης στην τάξη τόσο στη δεύτερη μέτρηση σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, $t(152) = 8.88, p = .000$, όσο και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, $t(133) = 10.67, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5).

7.8 Συναισθηματική Υποστήριξη από τον Εκπαιδευτικό και τους Συνομηλίκους

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στην αντίληψη παροχής συναισθηματικής υποστήριξης τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συνομηλίκους πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, [$t(338) = -3.39, p = .001$ και $t(338) = -2.4, p = .017$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης για την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους, [$F(1.32, 210.2) = 85.29, p = .000, \eta^2_p = .349$ και $F(1.28, 203.87) = 83.52, p = .000, \eta^2_p = .344$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Ο έλεγχος t εξαρτημένων δειγμάτων έδειξε μία στατιστικά σημαντική βελτίωση στην αντίληψη των μελών της ομάδας παρέμβασης για τη συναισθηματική υποστήριξη που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και οι συνομήλικοι στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, [$t(186) = -8.85, p = .000$ και $t(186) = -8.18, p = .000$ αντίστοιχα], καθώς και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, [$t(161) = -6.71, p = .000$ και $t(161) = -5.15, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εξέφρασαν μία στατιστικά σημαντική μείωση στον βαθμό συναισθηματικής υποστήριξης που λαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους από την πρώτη μέτρηση έως τη δεύτερη μέτρηση, [$t(152) = 4.63, p = .000$ και $t(152) = 5.49, p = .000$ αντίστοιχα], και από τη δεύτερη μέτρηση έως την επαναληπτική μέτρηση, [$t(133) = 6.37, p = .000$ και $t(133) = 4.41, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

7.9 Ενσυναίσθηση

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων λύπης των άλλων και στην ικανότητα ερμηνείας των συναισθημάτων πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, [$t(338) = -0.02, p = .982$ και $t(338) = -1.44, p = .150$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Ωστόσο, σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην εκδήλωση αντιδράσεων κλάματος των συναισθημάτων, $t(338) = -2.56, p = .011$ (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης για την κατανόηση των συναισθημάτων λύπης, την ερμηνεία των συναισθημάτων και την αντίδραση κλάματος, [$F(1.39, 220.64) = 49.58, p = .000, \eta^2_p = .238, F(1.34, 220.63) = 99.27, p = .000, \eta^2_p = .384$ και $F(1.4, 222.48) = 140.41, p = .000, \eta^2_p = .469$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Η διεξαγωγή ελέγχου t εξαρτημένων δειγμάτων ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων λύπης από τα μέλη της ομάδας παρέμβασης στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, $t(186) = -7.92, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5). Επιπρόσθετα, κατέληξε σε μία στατιστικά σημαντική αύξηση στην ικανότητα ερμηνείας των συναισθημάτων και εκδήλωσης αντιδράσεων κλάματος από τα μέλη της ομάδας παρέμβασης στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, [$t(186) = -10.41, p = .000$ και $t(186) = -11.07, p = .000$ αντίστοιχα], καθώς και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, [$t(161) = -3.9, p = .000$ και $t(161) = -5.42, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Από την αντίθετη πλευρά, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εξέφρασαν μία στατιστικά σημαντική μείωση στον βαθμό κατανόησης των συναισθημάτων λύπης, των συνολικών συναισθημάτων και των αντιδράσεων κλάματος στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση [$t(133) = 3.94, p = .000, t(133) = 6.25, p = .000$ και $t(133) = 4.15, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

7.10 Σχολική Αρέσκεια και Σχολική Αποφυγή

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στην αντίληψη σχολικής αρέσκειας και στη στάση σχολικής αποφυγής πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, [$t(338) = -1.4, p = .162$ και $t(338) = 1.32, p = .189$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης τόσο για τη σχολική αρέσκεια όσο και για τη σχολική αποφυγή, [$F(1.4, 222.48) = 140.41, p = .000, \eta^2_p = .469$ και $F(1.68, 267.83) = 39.94, p = .000, \eta^2_p = .201$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5). Τα αποτελέσματα του ελέγχου t εξαρτημένων δειγμάτων έδειξαν ότι η σχολική αρέσκεια των μελών της ομάδας παρέμβασης σημείωσε μία στατιστικά σημαντική αύξηση στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, $t(186) = -9.21, p = .000$, καθώς και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, $t(161) = -8.62, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5). Επιπλέον, η σχολική αποφυγή σημείωσε μία στατιστικά σημαντική μείωση στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, $t(161) = 6.9, p = .000$. Από την άλλη πλευρά, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εκδήλωσαν μία στατιστικά σημαντική μείωση στη σχολική αρέσκεια και μία στατιστικά σημαντική αύξηση στη σχολική αποφυγή τόσο στη δεύτερη μέτρηση [$t(152) = 4.29, p = .000$ και $t(152) = -4.68, p = .000$, αντίστοιχα], όσο και στην επαναληπτική μέτρηση [$t(133) = 9.14, p = .000$ και $t(133) = 6.46, p = .000$ αντίστοιχα] (βλ. Πίνακα 5).

7.11 Μοναξιά

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου στην εμπειρία του συναισθήματος μοναξιάς στο σχολείο πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, $t(338) = -3.75, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης, $F(1.17, 185.54) = 67.61, p = .000, \eta^2_p = .298$. Σύμφωνα με τον έλεγχο t εξαρτημένων δειγμάτων, τα μέλη της ομάδας

εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη μοναξιά στο σχολικό πλαίσιο στη μέτρηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την πρώτη μέτρηση, $t(186) = -7.96, p = .000$, καθώς και στην επαναληπτική μέτρηση σε σύγκριση με τη δεύτερη μέτρηση, $t(161) = -7.17, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5). Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου σημείωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη μοναξιά από την πρώτη μέτρηση έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(152) = 5.19, p = .000$, και από τη δεύτερη μέτρηση έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(133) = -7.1, p = .000$ (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Όλες τις Μεταβλητές Αποτελεσματικότητας

		Μέτρηση πριν			Μέτρηση μετά			Επαναληπτική μέτρηση		
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	Μέση διαφορά	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	Μέση διαφορά	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	Μέση διαφορά
Σημασία των δικαιωμάτων	Ομάδα παρέμβασης	134.8	16.3	$t(338) = -2.05, p = .041$	144.2	11.9	$t(338) = 6.15, p = .000$	148.6	8.2	$t(294) = 11.67, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	138.1	12.3		135.5	14.1		132.6	14.9	
Προσήλωση	Ομάδα παρέμβασης	10.3	2.4	$t(338) = -6.67, p = .000$	11.5	2.1	$t(338) = 1.12, p = .232$	11.9	2	$t(294) = 4.68, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	12	2.2		11.2	2.4		10.7	2.4	
Συμμόρφωση	Ομάδα παρέμβασης	16.9	3	$t(338) = -4.51, p = .000$	18.1	2	$t(338) = 0.9, p = .370$	18.5	1.4	$t(294) = 3.54, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	18.2	2.4		17.8	2.6		17.6	2.8	
Αίσθημα ανήκειν	Ομάδα παρέμβασης	11.5	2.2	$t(338) = -0.69, p = .490$	12.1	2.2	$t(338) = 6.01, p = .000$	12.6	1.8	$t(294) = 9.36, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	11.6	2.3		10.6	2.5		10.2	2.6	
Αξία σχολικής εκπαίδευσης	Ομάδα παρέμβασης	20.3	2.8	$t(338) = -2.9, p = .004$	21.4	2.2	$t(338) = 2.68, p = .008$	22.2	1.7	$t(294) = 6.44, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	21.1	2.5		20.7	2.6		20.6	2.7	
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση	Ομάδα παρέμβασης	13.8	3.3	$t(338) = -3.39, p = .001$	15.3	2.6	$t(338) = 7.01, p = .000$	16	2.1	$t(294) = 12.95, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	15.1	3.4		13.3	2.6		12.3	2.7	

Χρήση γνωστικών στρατηγικών	Ομάδα παρέμβασης	13.5	3.2	$t(338) = -0.79, p = .428$	14.8	2.7	$t(338) = 8.24, p = .000$	15.5	2.3	$t(294) = 13.58, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	13.8	3.7		12.1	3.2		11.3	3.1	
Αυτοεικόνα στη Γλώσσα	Ομάδα παρέμβασης	21.5	4.7	$t(338) = -2.03, p = .043$	22.5	4.2	$t(338) = 1.59, p = .112$	23.13	4	$t(294) = 2.99, p = .003$
	Ομάδα ελέγχου	22.5	4.6		21.8	4.5		21.6	4.5	
Αυτοεικόνα στα Μαθηματικά	Ομάδα παρέμβασης	22.3	5.4	$t(338) = -2.31, p = .022$	23.3	5	$t(338) = .198, p = .843$	23.9	4.6	$t(294) = 1.36, p = .175$
	Ομάδα ελέγχου	23.6	4.9		23.2	5.1		23.2	4.9	
Δομή για στόχους επίδοσης	Ομάδα παρέμβασης	6.7	3.3	$t(337) = 0.01, p = .992$	7.3	5.1	$t(338) = -1.12, p =$	4.7	1	$t(294) = -8.32, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	6.7	3.7		6.8	3.4	.262	6.9	3.3	
Δομή για στόχους μάθησης	Ομάδα παρέμβασης	17.9	2.6	$t(338) = -2.27, p = .024$	18.8	1.9	$t(338) = 2.99, p = .003$	19.3	1.2	$t(294) = 6.77, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	18.5	2.3		18.2	2		17.9	2.2	
Παροχή επιλογής	Ομάδα παρέμβασης	8.9	2.8	$t(338) = -0.99, p = .321$	9.9	2.4	$t(338) = 6.76, p = .000$	10	1.9	$t(294) = 14.22, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	9.2	3		8.1	2.5		6.7	2	
Συναισθηματική υποστήριξη από εκπαιδευτικό	Ομάδα παρέμβασης	9.5	2.4	$t(338) = 0.08, p = .939$	10.8	2.1	$t(338) = 7.02, p = .000$	11.2	1.7	$t(294) = 11.47, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	9.5	2.7		9.1	2.3		8.6	2.2	
	Ομάδα παρέμβασης	11.6	3.3	$t(338) = -2.4, p = .017$	13.2	3.2	$t(338) = 4.77, p = .000$	13.8	2.6	$t(294) = 8.75, p = .000$

Συναισθηματική υποστήριξη από συνομηλίκους	Ομάδα ελέγχου	12.5	3.6		11.6	3		11.1	2.6	
Συναισθήματα λύπης	Ομάδα παρέμβασης	4.7	1.4	$t(338) = -0.02, p = .982$	5.4	1	$t(338) = 5.57, p = .000$	5.5	0.9	$t(294) = 6.47, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	4.7	1.5		4.6	1.6		4.5	1.7	
Κατανόηση συναισθημάτων	Ομάδα παρέμβασης	5.5	1.6	$t(338) = -1.44, p = .150$	6.6	0.8	$t(338) = 7.98, p = .000$	6.9	.45	$t(294) = 11.47, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	5.7	1.4		5.6	1.4		5.4	1.5	
Αντίδραση κλάματος	Ομάδα παρέμβασης	1.2	1.2	$t(338) = -2.56, p = .011$	2.2	1.4	$t(338) = .3.84, p =$	2.4	1.4	$t(294) = 6.19, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	1.6	1.4		1.6	1.4	.000	1.4	1.4	
Σχολική αρέσκεια	Ομάδα παρέμβασης	33.6	7.1	$t(338) = -1.4, p = .162$	36.7	6	$t(338) = 4.12, p = .000$	38.8	4.2	$t(294) = 8.99, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	34.7	7.5		33.8	7.3		32.7	7.2	
Σχολική αποφυγή	Ομάδα παρέμβασης	11.7	4.8	$t(338) = 1.32, p = .189$	11.1	4.9	$t(338) = -1.05, p =$	8.8	2.8	$t(294) = -7.97, p = .000$
	Ομάδα ελέγχου	11	4.6		11.6	4.6	.296	12.3	4.8	
Μοναξιά	Ομάδα παρέμβασης	21.1	4.5	$t(338) = -3.75, p = .000$	22.5	3.3	$t(338) = 1.01, p = .315$	23	2.7	$t(294) = 3.42, p = .001$
	Ομάδα ελέγχου	22.8	3.5		22.2	3.8		21.7	3.9	

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8 Συζήτηση

Η αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναγνωρίζεται σταδιακά περισσότερο τόσο από την ακαδημαϊκή όσο και από την παγκόσμια κοινότητα (Quennerstedt, 2020). Οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες αβεβαιότητας και συγκρούσεων των πρόσφατων δεκαετιών απαιτούν την ενεργό δράση για τη διαφύλαξη της δημοκρατίας (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos & Williams, 2017. Russell et al., 2020). Η κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οικοδομείται με βάση τις αξίες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και του σεβασμού των άλλων, κατάλληλων στυλοβατών μίας ανθρωποκεντρικής κοινωνίας με άθικτη την αξιοπρέπεια κάθε μέλους της (Quennerstedt, 2020. Russell, 2018). Η αποτελεσματική ανάπτυξη μίας προσωπικής φιλοσοφίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθοδηγεί την ανάπτυξη των αντιλήψεων, των στάσεων και των συμπεριφορών ενός πολίτη, συνιστώντας μία διαδικασία δέσμευσης στην εξάσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ήδη στην πρώιμη ηλικία και όχι απλά στην ενήλικη ζωή (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos, 2015. Quennerstedt, 2020. Russell, 2018). Η διαφύλαξη μίας ισχυρής δημοκρατίας αποτελεί υποχρέωση τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Τα παιδιά είναι ικανά να ενεργούν υπεύθυνα στο εδώ-και-τώρα με καταλυτική συμβολή στις κοινωνικές εξελίξεις και δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες της ενήλικης γνώσης ή μελλοντικούς πολίτες (Μπρούζος κ. συν., 2019. Quennerstedt & Quennerstedt, 2014. Quennerstedt, 2016). Η κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εμπνέει και ενδυναμώνει το παιδί να κινητοποιηθεί για την εφαρμογή και την προστασία τους, καθοδηγώντας τη διαδικασία της συνειδητοποίησης και της κριτικής αξιολόγησής τους (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Η εμφύσηση των αρχών και αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη νέα γενιά πολιτών δεν αποτελεί μία τυχαία διαδικασία, αλλά απαιτεί συστηματική προσπάθεια με πρωταρχικό μέσο την εκπαίδευση (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos & Williams, 2017. Quennerstedt, 2020. Russell et al., 2020).

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα κάθε παιδιού και η ελεύθερη, ισότιμη και προσβάσιμη εκπαίδευση για όλους είναι μία επιδιωκόμενη παροχή της παγκόσμιας κοινότητας (ΟΗΕ, 2015). Η αξιοποίησή της ως πεδίο εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αντανακλά τη βέλτιστη λειτουργία της για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού σύμφωνα με τη βασική αρχή του συμφέροντος της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Bajaj et al., 2017. Howe & Covell, 2013. Quennerstedt, 2020). Η εκπαίδευση δεν είναι ένα μονοδιάστατο μέσο μετάδοσης παθητικών γνώσεων, αλλά ένα σύνθετο περιβάλλον μίμησης των ερεθισμάτων και των συνθηκών της ενήλικης κοινωνίας (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Έτσι, λοιπόν, το σχολείο συνιστά το κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς η εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προϋποθέτει γνώση και εξάσκηση (Bajaj et al., 2017. Quennerstedt, 2020).

Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε μια απλή μορφή περιλαμβάνει τη μετάδοση πληροφοριών για τα ανθρώπινα δικαιώματα χωρίς να αξιοποιεί τις προσωπικές εμπειρίες του παιδιού (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Τα προγράμματα πληροφοριακού χαρακτήρα είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα και χαρακτηρίζονται από ευελιξία στην εφαρμογή (Tibbitts, 2002). Αν και επιδρούν αποτελεσματικά στη βελτίωση της γνώσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δεν εστιάζουν στην έμπρακτη εφαρμογή τους και τη δημιουργία κινήτρων για την προστασία τους (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002). Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων που επιδιώκει τον συνολικό προσανατολισμό του παιδιού στην κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ταυτόχρονη εκμάθηση, εξάσκηση και κινητοποίηση χαρακτηρίζεται μετασχηματιστική (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020).

Η μετασχηματιστική εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι μία δυναμική μορφή μάθησης, καθώς πλαισιώνει ή αναπλαισιώνει τις προσωπικές εμπειρίες και μεταβαίνει από τη

θεωρητική προσέγγιση των δικαιωμάτων στην πρακτική εξάσκησης τους για τη διάδοση και την υπεράσπισή τους (Bajaj et al., 2016). Η υποσχόμενη φύση της στην αρμονική ανάπτυξη νέων πολιτών φαίνεται σε μεμονωμένες προσπάθειες ενσωμάτωσής της στο πλαίσιο μαθημάτων ή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με θετική επίδραση στην εφαρμογή των δικαιωμάτων και στη σχολική καθημερινότητα των μαθητών (Bajaj, 2004, 2012. Bajaj et al., 2016. Bajaj & Suresh, 2018. Covell, 2010. Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008. Hantzopoulos, 2015). Ωστόσο, η μεθοδική εφαρμογή οργανωμένων προγραμμάτων μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένη χωρίς ικανοποιητικά ερευνητικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση της ρουτίνας των παιδιών (Bajaj, 2004. Bajaj et al., 2016. Quennerstedt, 2020). Αν και η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων δείχνει να ενισχύσει την υποστήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά από τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους, τη δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων και τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ακριβής επίδρασή της στη σχολική προσαρμογή δεν έχει αξιολογηθεί συστηματικά. Η προτροπή του ΟΗΕ για ένταξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας και καθολική αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με πυρήνα τις αρχές και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατέληξε σε ανεπαρκείς προσπάθειες των χωρών (Quennerstedt, 2020).

Η παρούσα μελέτη επιδίωξε να συμβάλει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων παρέχοντας ερευνητικά στοιχεία για την επίδρασή της στη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Συγκεκριμένα, περιλάμβανε την εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών, προκειμένου να εξεταστεί η δυνατότητα βελτίωσης της γνώσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ποικίλων πτυχών της σχολικής προσαρμογής. Το πρόγραμμα δομήθηκε με βάση 12 συναντήσεις διαφορετικού θέματος από το εγχειρίδιο *Compasito* για τη

διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε παιδιά. Τα ευρήματα ήταν ενθαρρυντικά, συμβαδίζοντας με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών για τη θετική έκβαση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

8.1 Γνώση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Η μετάδοση πληροφοριών για την ενίσχυση της γνώσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί κοινό στόχο των σχετικών προγραμμάτων (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002). Αν και τα προγράμματα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων διαφοροποιούνται και ταξινομούνται με βάση τους στόχους και το περιεχόμενό τους στα μοντέλα Αξιών και Επίγνωσης, Ευθύνης ή Μετασχηματισμού, η εκμάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την παροχή πληροφοριών εντάσσεται σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο και είναι ιδιαίτερα αποδοτική (Tibbitts, 2002). Η αξιολόγηση του παρόντος προγράμματος ανέδειξε την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην παροχή γνώσης για τα δικαιώματα, επεκτείνοντας τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που μελέτησαν την επίδραση μετασχηματιστικών ή μη προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Bajaj, 2004, 2012. Bajaj et al., 2016. Bajaj & Suresh, 2018. Covell, 2010. Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008. Hantzopoulos, 2015). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι το πρόγραμμα ενίσχυσε σημαντικά την αντίληψη των μελών της ομάδας παρέμβασης για τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινή διαβίωση ενός παιδιού, υποδεικνύοντας μία συνειδητοποίηση του νοηματικού περιεχομένου και της αξίας τους. Η βελτίωση σημειώθηκε μετά από τη λήξη του προγράμματος και ισχυροποιήθηκε στην επαναληπτική μέτρηση, στηρίζοντας τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κατανόηση των δικαιωμάτων. Η σημασία του ευρήματος επεκτείνεται αν εξεταστεί ταυτόχρονα με τη διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στις δύο

ομάδες, καθώς τα μέλη της ομάδας παρέμβασης απέδωσαν σημαντικά χαμηλότερη αξία στα δικαιώματα συγκριτικά με τα μέλη της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του προγράμματος. Η επίδραση της εκπαίδευσης γίνεται ακόμη πιο εμφανής αν συνυπολογίσει κανείς την πορεία των μελών της ομάδας ελέγχου, που σημείωσαν σταδιακή σημαντική μείωση στη σημασία που αποδίδουν στα ανθρώπινα δικαιώματα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών αναδεικνύουν ομόφωνα την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ενίσχυση της γνώσης των δικαιωμάτων και την ανάληψη πρωτοβουλίας δράσης κατά την εφαρμογή τους στο επίσημο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν πρόοδο στη συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πραγματοποιώντας αφηρημένους συλλογισμούς και συνδέσεις με μορφές ευαισθητοποιημένης κοινωνικής δράσης σύμφωνα με το πρότυπο του υπεύθυνου πολίτη (Covell, 2010. Covell et al., 2008). Η αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινή ζωή και η ανάγκη προστασίας τους ήταν κατανοητές έννοιες στη σκέψη των παιδιών, μετά από τη συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αντίστοιχη βελτίωση παρατηρήθηκε στη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έπειτα από την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Bajaj, 2004, 2012. Bajaj et al., 2016. Bajaj & Suresh, 2018. Covell & Howe, 2001. Hantzopoulos, 2015). Οι μαθητές εμφάνισαν καλύτερη αντίληψη της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και υψηλή ικανότητα αναγνώρισής τους ή εντοπισμού περιστατικών παραβίασης. Ταυτόχρονα, εκδήλωσαν μία υπερασπιστική στάση απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων και πρόθεση για ανάληψη πρωτοβουλίας δράσης σε δύσκολες καταστάσεις.

Η παρατήρηση των μελών της ομάδας παρέμβασης από τη συγγραφέα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και του διαλείμματος συμφωνεί με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του

προγράμματος. Τα μέλη σταδιακά ήταν ικανά να προσδιορίσουν πλήθος δικαιωμάτων και να συζητήσουν για τη σημασία τήρησής τους στην καθημερινή ζωή ή τις επιπτώσεις παραβίασής τους. Ο προβληματισμός για την εφαρμογή τους στην τοπική και παγκόσμια κοινότητα ήταν σταδιακά ισχυρότερος και τα μέλη διαπραγματεύονταν στο πλαίσιο της ομάδας ρεαλιστικές καταστάσεις προστασίας ή παραβίασης των δικαιωμάτων που πληροφορήθηκαν από το δελτίο ειδήσεων της τηλεόρασης ή βίωσαν σαν θύτες, θύματα ή θεατές. Η σταδιακή πρόοδος των συναντήσεων δημιούργησε ένα φαινόμενο υπεράσπισης των δικαιωμάτων των άλλων παιδιών από τα μέλη της ομάδας παρέμβασης και μεταβίβασης των γνώσεων των συναντήσεων. Αρκετά συχνά τα μέλη παρέμβαιναν σε περιστατικά συγκρούσεων, επιδιώκοντας να διαπραγματευτούν μία δημιουργική λύση της δύσκολης κατάστασης με βάση όσα διδάχθηκαν στις συναντήσεις. Η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται να ευθυγραμμίζεται με την προσωπική ενδυνάμωση που επιχειρεί η μετασχηματιστική εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από τη δημιουργία κινήτρων για τη διάδοση και την προστασία των δικαιωμάτων των άλλων (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002). Άλλωστε, η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν προσδιορίζεται μόνο με βάση τη διδασκαλία των δικαιωμάτων, αλλά περιλαμβάνει τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με δημοκρατικές νόρμες για την εξάσκηση και υπεράσπισή τους (Bajaj et al., 2016. Quennerstedt, 2020).

Η προσωπική ενδυνάμωση αποτελεί μία ουσιαστική επιδίωξη της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η απόφαση του ατόμου να επιδιώξει την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι βασική διαφορά και σημαντικό πλεονέκτημα των σχετικών προγραμμάτων συγκριτικά με την εκπαίδευση που εντάσσεται στα άλλα δύο μοντέλα (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002). Ωστόσο, η διαδικασία παροχής πληροφοριών συνιστά κοινή επιδίωξη των προγραμμάτων και βελτιώνει τη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανεξάρτητα από το μοντέλο που υιοθετείται. Αναλυτικότερα, η πρακτική της απλής μετάδοσης γνώσεων αποτελεί βασικό πλεονέκτημα των προγραμμάτων του μοντέλου Αξιών και

Επίγνωσης, καθιστώντας τα ευέλικτα και εφαρμόσιμα σε διαφορετικά πλαίσια και χρονοδιαγράμματα. Η ταχεία διεύρυνση της γνώσης και η ευρεία εξάπλωση των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην παγκόσμια κοινότητα είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων (Tibbitts, 2002). Το πληροφοριακό περιεχόμενο χαρακτηρίζει και τα προγράμματα των μοντέλων Ευθύνης και Μετασχηματισμού. Η διαφορά των τριών μοντέλων εντοπίζεται στις διαδικασίες απόκτησης και επεξεργασίας της γνώσης (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002). Τα προγράμματα που επιδιώκουν την ενίσχυση των Αξιών και της Επίγνωσης ή της Ευθύνης εστιάζουν στην παροχή πληροφοριών χωρίς την επεξεργασία τους με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών για τη βαθιά κατανόσή τους και την εσωτερίκευση των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αντίθετα, τα προγράμματα Μετασχηματισμού δίνουν έμφαση στη διαμόρφωση του εκάστοτε πλαισίου με βάση τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την απόκτηση γνώσεων μέσα από βιωματικές διαδικασίες και την αξιοποίηση γνωστικών τεχνικών για τη συνειδητοποίηση, την κριτική αποτίμηση και τη σύνδεσή τους με προσωπικά βιώματα, δημιουργώντας κίνητρα για δράσεις εξάπλωσης και προστασίας τους.

Το πρόγραμμα της παρούσας μελέτης εμπίπτει στο μοντέλο Μετασχηματισμού, καθώς οι δραστηριότητες των συναντήσεων εστιάζουν στη διαπραγμάτευση θεμάτων με κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις που επηρεάζουν άμεσα τις συνθήκες επιβίωσης και διαβίωσης ενός παιδιού, προκειμένου οι συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν την επίδραση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στον τρόπο εξέλιξης των καθημερινών καταστάσεων, να αποδώσουν προσωπικό νόημα στη διαδικασία εφαρμογής τους και να αποκτήσουν κίνητρα διεκδίκησής τους για τους άλλους (Flowers et al., 2007). Η δομή των δραστηριοτήτων επέτρεψε τη συζήτηση σχετικά με προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, δίνοντας στα μέλη της ομάδας παρέμβασης τη δυνατότητα να εξετάσουν ρεαλιστικές καταστάσεις με βάση τις αρχές και τις αξίες των δικαιωμάτων, να προβληματιστούν για τον τρόπο διαχείρισής τους, να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους δράσης και να κινητοποιηθούν για την ορθή αντιμετώπιση αντίστοιχων περιστατικών με την

εφαρμογή δημιουργικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων ή συγκρούσεων (Flowers et al., 2007).

8.2 Σχολική Εμπλοκή

Η εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων φαίνεται να λειτουργεί επιβοηθητικά στην ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής των παιδιών (Bajaj, 2004. Bajaj et al., 2016. Covell, 2010. Covell & Howe, 2001. Hantzopoulos, 2015). Η αξιολόγηση της σχολικής εμπλοκής έπειτα από την εφαρμογή του προγράμματος μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων της παρούσας μελέτης είχε θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, τα μέλη της ομάδας παρέμβασης σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη προσήλωση στη διεκπεραίωση των σχολικών καθηκόντων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εστιάζοντας την προσοχή τους στη διδακτική διαδικασία και ολοκληρώνοντας τις εργασίες τους στο προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε μία βελτίωση στην τήρηση των σχολικών κανόνων, καθώς τα μέλη ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερη εμπλοκή σε περιστατικά συγκρούσεων και αποφυγή επιθετικών συμπεριφορών με ταυτόχρονη μείωση των παραπομπών στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής δεν περιορίστηκε στη σημαντική συμπεριφορική δέσμευση των μελών της ομάδας παρέμβασης μετά από την εφαρμογή του προγράμματος. Το αίσθημα ανήκειν στη σχολική κοινότητα και η αντίληψη για την αξία της σχολικής φοίτησης σταδιακά βελτιώθηκαν σημαντικά. Οι δεσμοί με το σχολείο προοδευτικά ισχυροποιήθηκαν και τα παιδιά ένιωσαν ότι αποτελούν γνήσιο κομμάτι σε ένα ασφαλές και ταιριαστό σχολικό περιβάλλον. Εκτίμησαν περισσότερο τη συμβολή της επίσημης εκπαίδευσης στην προσωπική μόρφωση και στη μελλοντική σταδιοδρομία τους, κατανοώντας την αναγκαιότητα της φοίτησης και αποδίδοντας υψηλότερη αξία στη σχολική διδακτέα ύλη. Εκτός από τη συμπεριφορική και τη

συναισθηματική εμπλοκή, μία σημαντική διαφορά φάνηκε στη γνωστική εμπλοκή των μελών της ομάδας παρέμβασης. Η ικανότητα χρήσης γνωστικών στρατηγικών για την ικανοποιητική διαχείριση δύσκολων καταστάσεων αυξήθηκε σημαντικά, καθώς τα παιδιά επιχειρούσαν να καταφύγουν σε λογική αντιμετώπιση των προβλημάτων με σχεδιασμό της κατάλληλης λύσης και να αξιοποιήσουν την εμπειρία ενός περιστατικού για τη βελτίωση των στρατηγικών τους. Η ικανότητα των παιδιών να προβαίνουν σε αυτορρύθμιση της μάθησης κατά τη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών με κατανόηση του ζητούμενου, σχεδιασμό στρατηγικών επίλυσης της άσκησης και οργάνωση του χρόνου μελέτης σημείωσε αντίστοιχη σημαντική πρόοδο.

Η θετική επίδραση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σχολική εμπλοκή γίνεται περισσότερο εμφανής μελετώντας την πορεία των μελών της ομάδας παρέμβασης σε σύγκριση με την εξέλιξη των μελών της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου δεν εμφάνισαν παρόμοια βελτίωση στη σχολική εμπλοκή. Αντίθετα, σημείωσαν σημαντική μείωση στην προσήλωση που δείχνουν στα σχολικά καθήκοντα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στη συμμόρφωση με τους σχολικούς κανόνες, στο αίσθημα ανήκειν στη σχολική κοινότητα, στην αξία που αποδίδουν στη σχολική εκπαίδευση, στην αξιοποίηση γνωστικών στρατηγικών για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων και στην ικανότητα αυτορρύθμισης της μάθησης κατά τη διάρκεια της σχολικής μελέτης.

Τα ερευνητικά στοιχεία επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, δείχνοντας μία συνολική βελτίωση του σχολικού κλίματος με έμφαση στον σεβασμό, στην ασφάλεια, στη φροντίδα και στη δημιουργική έκφραση (Covell, 2010. Covell & Howe, 2001. Hantzopoulos, 2015). Οι μαθητές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολόγησαν το δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον ως αναπόσπαστο στοιχείο για τη δέσμευση και την εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες και προϋπόθεση για την ανάπτυξη κινήτρων συμμετοχής σε ένα πλαίσιο σεβασμού της διαφορετικότητας (Bajaj et al., 2016. Hantzopoulos, 2015). Η αποδοχή είναι βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς

συνδέεται με την αρχή της εξάλειψης των διακρίσεων και την υπεράσπιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Howe & Covell, 2013). Το κλίμα σεβασμού και αποδοχής έγινε αντιληπτό από τους μαθητές των σχολείων και θεμελίωσε ένα ισχυρό αίσθημα ανήκειν στη σχολική κοινότητα (Hantzopoulos, 2015). Οι δημοκρατικές συνθήκες φοίτησης ενέπνευσαν ειρηνικές πρακτικές διαχείρισης των συγκρούσεων με υιοθέτηση διαμεσολαβητικής στάσης από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Bajaj, 2004).

Η παρατήρηση των μελών της ομάδας παρέμβασης από τη συγγραφέα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και του διαλείμματος και η αξιολόγηση της σχολικής παρουσίας τους από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων αποτυπώνουν τη σταδιακή αλλαγή στη σχολική εμπλοκή. Τα παιδιά έδειχναν υψηλότερο βαθμό συγκέντρωσης με ενισχυμένη επιθυμία συμμετοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ενθάρρυναν την εφαρμογή των κανόνων της τάξης σε περιπτώσεις παραβίασης τους με προτροπές, καθοδήγηση ή αναζήτηση βοήθειας από τη συγγραφέα, τον εκπαιδευτικό του τμήματος ή τον διαθέσιμο εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σύμφωνα με τη γνώση που απέκτησαν από τις συναντήσεις για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων ή συγκρούσεων. Αρκετά μέλη επιδίωξαν να μοιραστούν τη διδαχθείσα γνώση με παιδιά διαφορετικών τάξεων, καθώς θεώρησαν ότι η εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ταυτίζεται με την υπεράσπιση της ορθής και δίκαιης συμπεριφοράς. Αυτή η πρακτική ενδέχεται να επηρέασε την ποιότητα της παραμονής των παιδιών στο σχολείο, καλλιεργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης αντιμετώπιζαν με ενδιαφέρον τις συναντήσεις και συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες. Αρχίζαν να εντοπίζουν σταδιακά ρεαλιστικά ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να επιδιώκουν τη συζήτηση στο πλαίσιο άλλων διδακτικών αντικειμένων. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων παρατήρησαν ότι τα παιδιά φαίνονταν πιο κινητοποιημένα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και πιο ενταγμένα στο πλαίσιο της ομάδας, επισημαίνοντας την ενδυνάμωση της παρουσίας των περιθωριοποιημένων παιδιών. Ο τρόπος λειτουργίας στο

πλαίσιο των δραστηριοτήτων και της ομάδας επηρέασε τις στρατηγικές αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων και διευκόλυνε τον αναστοχασμό για μία λανθασμένη αντίδραση. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι τα μέλη επιδίωξαν να περιορίσουν τις παρορμητικές ή επιθετικές αντιδράσεις και να τις αντικαταστήσουν με πιο υπεύθυνες μορφές συμπεριφοράς, εμπνευσμένες από την κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η μετάδοση γνώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι κοινή επιδίωξη των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με θετική επίδραση στην κατανόηση των παιδιών. Ωστόσο, η επιλογή της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης για την εκμάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιφέρει επιπλέον ενθαρρυντικές αλλαγές που ξεπερνούν το περιορισμένο πλαίσιο της παροχής πληροφοριών και επεκτείνονται στην καθημερινή μαθητική ρουτίνα (Bajaj, 2004. Bajaj et al., 2016. Covell, 2010. Hantzopoulos, 2005). Εξάλλου, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού προβλέπει την οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το συμφέρον του παιδιού και απομακρύνεται από τον μονόπλευρο στόχο της γνωστικής ανάπτυξης (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Η εκπαίδευση οφείλει να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες φοίτησης και συμμετοχής σε κάθε παιδί, εξαλείφοντας διακρίσεις και εστιάζοντας στην πολύπλευρη και σφαιρική διαπαιδαγώγηση (Bajaj et al., 2016. Howe & Covell, 2013). Το σχολικό περιβάλλον προωθεί τη συμπεριληπτική μάθηση και τη δημοκρατική έκφραση στο πλαίσιο διδακτικών, εξωδιδακτικών ή ελεύθερων δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τις ικανότητες και δεξιότητες του υπεύθυνου πολίτη (Hantzopoulos, 2015). Η ενίσχυση της εμπλοκής αποτελεί πρωταρχικό καθήκον ενός σχολείου που σέβεται έμπρακτα τα δικαιώματα των μαθητών του και προσπαθεί να τους προσφέρει ουσιαστικά εφόδια για τη ζωή σε μία παγκόσμια κοινότητα (Bajaj et al., 2016. Howe & Covell, 2013).

8.3 Ακαδημαϊκή Αυτοεικόνα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ακαδημαϊκή αυτοεικόνα, συμφωνώντας με τις παρατηρήσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο (Hantzopoulos, 2015). Έπειτα από την εφαρμογή του προγράμματος της παρούσας μελέτης, τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην αυτοεικόνα που είχαν δημιουργήσει για την ικανότητα και την επίδοση τους στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η αξιολόγηση έδειξε ότι οι αντιλήψεις τους για την ικανότητα μάθησης, κατάκτησης νέας γνώσης και επίλυσης εργασιών ή ασκήσεων ενισχύθηκε σταδιακά, καθώς και η αντίληψή τους για την επίτευξη υψηλής απόδοσης στα παραπάνω μαθήματα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με βάση την επίδοσή των ίδιων σε άλλα σχολικά μαθήματα και την επίδοση των συμμαθητών τους στη Γλώσσα ή τα Μαθηματικά. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου βίωσαν μία σημαντική μείωση στην αυτοεικόνα για τη συνολική παρουσία τους στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, δείχνοντας μεγαλύτερη αμφιβολία για την κατανόηση της νέας γνώσης και τη διασφάλιση υψηλής επίδοσης.

Η εφαρμογή της κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων φαίνεται να σχετίζεται με την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω ευρήματα. Συγκεκριμένα, η συστηματική εφαρμογή δημοκρατικών στρατηγικών διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης στο σχολικό πλαίσιο επιδοκιάστηκε από τους μαθητές και συνδέθηκε με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Hantzopoulos, 2015).

Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων για την ακαδημαϊκή παρουσία των μελών της ομάδας παρέμβασης στην τάξη ευθυγραμμίζονται με την αντίληψη της αυτοεικόνας των παιδιών μετά από τη συμμετοχή τους στο παρόν πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, εντόπισαν

μία διαφορά στη μαθητική εικόνα τους, καθώς τα παιδιά παρουσίαζαν υψηλότερη αυτοπεποίθηση και υψηλότερη διάθεση για συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επιπλέον, αρκετοί μαθητές σημείωσαν βελτίωση στη διεκπεραίωση των σχολικών καθηκόντων στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, που εκδηλώθηκε στην προετοιμασία δημιουργικών εργασιών και στην ορθή επίλυση ασκήσεων. Άλλωστε, η υψηλή ακαδημαϊκή αυτοεικόνα ίσως προκαλεί βελτίωση στη σχολική εμπλοκή (π.χ., Schnitzler et al., 2021).

Η ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού (Birch & Ladd, 1996. Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018. Wentzel, 2003). Η επίτευξη υψηλών επιδόσεων συχνά συνδέεται με την επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία και χαρακτηρίζεται από την υψηλή βαθμολογία στις εργασίες ή τις δοκιμασίες. Η Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Παιδιού επιδιώκει την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού, αλλά δεν περιορίζεται στην εξασφάλιση υψηλής επίδοσης και βαθμολογίας (Howe & Covell, 2013). Η επιτυχημένη ανταπόκριση στις σχολικές υποχρεώσεις είναι επιθυμητή, αλλά η αποτελεσματική φοίτηση περιγράφει τόσο τη γνωστική ανάπτυξη όσο και την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Το καθήκον της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει ολοκληρωμένα τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες, προκειμένου το παιδί να ανταποκριθεί στις σχολικές υποχρεώσεις. Άλλωστε, η σχολική πρόοδος αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού (Hart et al., 2001).

8.4 Δομή της Μαθησιακής Διαδικασίας

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σχολικού προγράμματος της παρούσας μελέτης ανέδειξαν τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην οικοδόμηση του μαθήματος, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών

(Hantzopoulos, 2015). Συγκεκριμένα, τα μέλη της ομάδας παρέμβασης βίωσαν μία σημαντική αλλαγή στον τρόπο οργάνωσης της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας. Έπειτα από την εφαρμογή του προγράμματος, ο εκπαιδευτικός εστίαζε σημαντικά περισσότερο στην επίτευξη στόχων αυθεντικής μάθησης και σημαντικά λιγότερο στην επιδίωξη στόχων υψηλής επίδοσης. Αναλυτικά, τα μέλη θεώρησαν ότι ο εκπαιδευτικός έδινε έμφαση στην πραγματική κατανόηση, αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας την προσπάθεια. Παράλληλα, περιόρισε τις συμπεριφορές διάκρισης των παιδιών και καλλιέργειας του ανταγωνισμού για την επίτευξη υψηλής επίδοσης. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εντόπισαν μία σημαντική μείωση στην οργάνωση της διδασκαλίας με βάση αυθεντικούς μαθησιακούς στόχους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι αναφορές των μελών έδειξαν τη χαμηλή προσήλωση του εκπαιδευτικού στην ουσιαστική μάθηση και την αληθινή προσπάθεια, παρουσιάζοντας μειωμένο αίσθημα επιβράβευσης.

Η ένταξη των δημοκρατικών και συμπεριληπτικών αρχών στο πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρέασε με αντίστοιχο ενθαρρυντικό τρόπο την οργάνωση της διδασκαλίας (Hantzopoulos, 2015). Οι μαθητές επεσήμαναν μία μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, που συνεισέφερε στη δημιουργία ενός αισθήματος εγγύτητας για τον εκπαιδευτικό και στην απόδοση προσωπικού νοήματος στη διδακτέα ύλη. Ανέδειξαν την ευνοϊκή στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ενεργή μάθηση με ταυτόχρονη αξιοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων τους, υπερβαίνοντας το πλαίσιο του σχολικού εγχειριδίου.

Η παροχή δομής στη μαθησιακή διαδικασία εμπερικλείει τον σχεδιασμό μετάδοσης και κατάκτησης της γνώσης με την αξιοποίηση διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών οργάνωσης της διδασκαλίας (Anderman & Midgley, 1997. Skinner & Belmont, 1993). Η διαμόρφωση ενός πλαισίου αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά διαφοροποιείται με βάση τους επιθυμητούς διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Αν και η μάθηση συνιστά

ουσιαστική επιδίωξη στο παιδαγωγικό περιβάλλον της τάξης, ο διδακτικός σχεδιασμός της επίτευξης του γνωστικού αποτελέσματος είναι μεταβλητός και καθορίζεται από τις επιλογές του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Η παραδοσιακή τάξη πλαισιώνει τη μαθησιακή διαδικασία με την αυθεντία του εκπαιδευτικού και περιορίζει ή αγνοεί τη συνεισφορά των παιδιών στην ανακάλυψη της γνώσης (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Ο μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του παθητικού αποδέκτη ενός πλήθους πληροφοριών, αφομοιώνοντας άκριτα τις γνώσεις του εκπαιδευτικού. Αυτή η μορφή προσέγγισης της γνώσης διαχωρίζει τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή σε μεμονωμένες και άνισες οντότητες της εκπαιδευτικής πράξης αναπαράγοντας τις στερεότυπες σχέσεις εξουσίας που εκλείπουν στις δημοκρατικές ή συμπεριληπτικές πρακτικές (Bajaj et al., 2016. Bajaj & Suresh, 2018. Hantzopoulos, 2015). Η μηχανιστική διδασκαλία της γνώσης χαρακτηρίζει τη διδακτική πράξη, αποσκοπώντας στην επίτευξη υψηλής επίδοσης και βαθμολογίας στις δοκιμασίες (Anderman & Midgley, 1997. Skinner & Belmont, 1993). Έτσι, ο εκπαιδευτικός στρέφεται στην προώθηση του ανταγωνισμού και αγνοεί τις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού για προσαρμογή της διδακτέας ύλης, αποθαρρύνοντας την ανακάλυψη της γνώσης με την κοινή προσπάθεια των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020).

Η εξάπλωση της κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην παγκόσμια κοινότητα και η εφαρμογή της αρχής του συμφέροντος στην εκπαίδευση διαφοροποίησε την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης από εκείνη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης παγκόσμιας κοινότητας (Howe & Covell, 2013. Bajaj et al., 2016. Quennerstedt, 2020). Η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα απορρίπτει τη μονόπλευρη και άνιση διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό και ενθαρρύνει την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη διδασκαλία της διδακτικής ύλης (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές είναι ισότιμα μέλη που συνεισφέρουν με ισοδύναμο τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία και ανακαλύπτουν με

συντονισμένη προσπάθεια τη νέα γνώση. Όμως, η αρχή του συμφέροντος δεν είναι η μοναδική ιδιότητα που προσδιορίζει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Howe & Covell, 2013). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενσωματώνει τις αρχές της συμμετοχής και της απουσίας διακρίσεων σε κάθε πτυχή της διδασκαλίας, συμπεριλαμβάνοντας κάθε παιδί σε μία διαδικασία αυθεντικής μάθησης. Η ένταξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη μαθησιακή διαδικασία αποσυνδέει την κατάκτηση της νέας γνώσης από την επίτευξη υψηλών επιδόσεων, δίνοντας έμφαση στη βαθιά κατανόηση και εσωτερίκευσή της (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Η βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι η συμπερίληψη κάθε μαθητή στη διδασκαλία με ταυτόχρονη άρση των εμποδίων κατανόησης και κατάκτησης της διδακτέας ύλης (Bajaj, 2011. Howe & Covell, 2013. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020).

8.5 Παροχή Δυνατότητας Επιλογής

Οι αναφορές των παιδιών στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ανέδειξαν μία σημαντική ισχυροποίηση της δυνατότητας συμμετοχής στις αποφάσεις του εκπαιδευτικού έπειτα από την εφαρμογή της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Covell, 2010. Hantzopoulos, 2015). Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης βίωσαν μία ενδυνάμωση και η παρουσία τους στην τάξη ενισχύθηκε σημαντικά με την παροχή δυνατότητας επιλογής. Ανέφεραν ότι ο εκπαιδευτικός έδινε έμφαση στη συμπερίληψη τους στις διαδικασίες της τάξης, λαμβάνοντας υπόψη τη θέση που επιθυμούν να καθίσουν και τα άτομα που προτιμούν να συνεργαστούν. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου θεώρησαν ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης παρέχει σημαντικά χαμηλότερη ελευθερία συμμετοχής τόσο στις αποφάσεις όσο και στην οργάνωση της τάξης.

Η εφαρμογή της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων λειτούργησε αποτελεσματικά στην ισχυροποίηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στηρίζοντας τα ευρήματα της παρούσας μελέτης (Covell, 2010. Hantzopoulos, 2015). Αναλυτικά, οι μαθητές του δημοτικού σχολείου θεώρησαν ότι η ένταξη του προγράμματος πολιτειότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών επηρέασε τις πρακτικές του εκπαιδευτικού, ενισχύοντας την παροχή δυνατότητας συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης των δραστηριοτήτων της τάξης (Covell, 2010). Οι μαθητές του λυκείου βίωσαν μία θετική αντιμετώπιση των προσωπικών εμπειριών τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν τη συμμετοχή του σε δημιουργική συζήτηση με ταυτόχρονη αξιοποίηση της γνώσης τους στην οργάνωση των ενδοσχολικών ή εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Hantzopoulos, 2015).

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών που συντόνισαν το παρόν πρόγραμμα και των εκπαιδευτικών που οι μαθητές τους συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης ίσως διευκολύνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι πιθανόν να επηρέασε συνολικά τους εκπαιδευτικούς είτε άμεσα εξαιτίας του συντονισμού της ομάδας είτε έμμεσα μέσα από την επικοινωνιακή συζήτηση και τη μετάδοση των γνώσεων των μελών της ομάδας παρέμβασης. Έτσι, λοιπόν, είναι πιθανόν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη να μετατοπίστηκε προς περισσότερο δημοκρατικά πρότυπα, προσεγγίζοντας τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Άλλωστε, η διατύπωση και η φιλοσοφία τους χαρακτηρίζεται από μία δυναμική επιδίωξης του καλύτερου, προκειμένου να εμπνεύσει κάθε άνθρωπο να δράσει για τη διασφάλισή τους (Brown, 2016. Danieli et al., 2018).

Η υπογραφή της Σύμβασης για Δικαιώματα του Παιδιού σηματοδοτεί μία αλλαγή στην αντίληψη των ενηλίκων για το παιδί (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Παύει να αποτελεί αντικείμενο γονεϊκής ιδιοκτησίας και είναι πλέον ένας ανεξάρτητος, ελεύθερα σκεπτόμενος άνθρωπος. Η διάδοση της κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών

προϋποθέτει την παραχώρηση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στο παιδί, καθώς συνιστά ένα υπεύθυνο μέλος της κοινωνίας του εδώ-και-τόρα με αμετάθετα δικαιώματα και ουσιαστικές υποχρεώσεις (Quennerstedt, 2009. Isenström & Quennerstedt, 2019). Βέβαια, η πραγμάτωση του ρόλου του πολίτη απαιτεί υποστήριξη και καθοδήγηση (Howe & Covell, 2013). Το σχολείο αναλαμβάνει την εκμάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εξάσκηση των παιδιών στην εφαρμογή τους σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που μιμείται την ενήλικη κοινωνία (Quennerstedt, 2016). Άλλωστε, η ενσωμάτωση της αρχής του συμφέροντος επιβάλλει τη διαμόρφωση της επίσημης εκπαίδευσης με βάση τις κατάλληλες νόρμες για τη γαλούχηση πολιτών που ανταποκρίνονται στα ιδανικά της σύγχρονης παγκόσμιας κοινότητας (Bajaj et al., 2016. Howe & Covell, 2013).

Η συμμετοχή αποτελεί βασική αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προϋπόθεση για τη διαφύλαξη της δημοκρατίας (Quennerstedt, 2009, 2020). Εκδηλώνεται με τη συμπερίληψη του παιδιού σε κάθε διαδικασία λήψης απόφασης για θέματα που το αφορούν και επηρεάζουν την καθημερινότητά του, παρακινώντας την ελεύθερη έκφραση της άποψής του. Η εκπαίδευση που επιδιώκει το συμφέρον του παιδιού ενσωματώνει την αρχή της συμμετοχής κατά τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της τάξης ή του σχολείου (Howe & Covell, 2013). Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός διερευνά τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών με την ανταλλαγή απόψεων στο πλαίσιο ενός εποικοδομητικού διαλόγου, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες καθοδηγητικά στην οργάνωση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων (Covell et al., 2008).

8.6 Συναισθηματική Υποστήριξη

Η ενσωμάτωση των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην επίσημη εκπαίδευση και η ένταξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σημαίνει

εγγύτητα, υποστήριξη και καθοδήγηση (Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008. Howe & Covell, 2013. Hantzopoulos, 2015). Η εκπαίδευση ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην παρούσα μελέτη κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα με προηγούμενες έρευνες (Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008. Hantzopoulos, 2015), βελτιώνοντας την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα οικεία πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος. Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης βίωσαν μία σημαντική αύξηση στη συναισθηματική υποστήριξη που δέχονταν τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συνομηλίκους. Η αλλαγή αφορούσε την αντίληψη του εκπαιδευτικού ως προσώπου αναφοράς στη σχολική καθημερινότητα και την προσέγγισή του για αναζήτηση στήριξης και καθοδήγησης. Ο εκπαιδευτικός φάνηκε προσιτός για συζήτηση και ικανός να κατανοήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή τους προβληματισμούς των μελών. Ταυτόχρονα, τα μέλη σημείωσαν πρόοδο στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους, καθώς η συζήτηση για καθημερινά ή προσωπικά θέματα ενισχύθηκε. Από την άλλη πλευρά, τα μέλη της ομάδας ελέγχου δεν αντιλήφθηκαν μία παρόμοια βελτίωση στις σχέσεις τους τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συνομηλίκους, καθώς αντιμετώπισαν μία υποβάθμιση της ποιότητας με σημαντικά χαμηλότερη παροχή συναισθηματικής υποστήριξης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Η παρατήρηση της καθημερινής αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας παρέμβασης με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους συνομηλίκους από τη συγγραφέα και οι αναφορές των εκπαιδευτικών στηρίζουν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Αναλυτικά, οι δεσμοί των μελών φάνηκε να ισχυροποιήθηκαν με την ενίσχυση των σχέσεων φιλίας ή την ανάπτυξη νέων φιλιών. Τα παιδιά αφιέρωναν χρόνο στους συνομηλίκους για γνωριμία ή συζήτηση θεμάτων, που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και διευκόλυναν τον εντοπισμό κοινών ενδιαφερόντων, εμπειριών ή προβληματισμών. Η λειτουργία της ομάδας επεκτάθηκε από το πλαίσιο των συναντήσεων στη σχολική καθημερινότητα. Τα παιδιά αναζητούσαν τη συμβουλή των συνομηλίκων τους σε δύσκολες καταστάσεις και προσπαθούσαν να συνεργαστούν για την

εύρεση λύσεων ή στρατηγικών διαχείρισης. Η αλληλεπίδραση των μελών με τον εκπαιδευτικό βελτιώθηκε ενθαρρυντικά, καθώς οι δραστηριότητες δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων ή εμπειριών. Η εποικοδομητική συζήτηση ευνόησε την ανάπτυξη εγγύτητας και την αντίληψη του εκπαιδευτικού ως προσιτού άλλου με αποτέλεσμα τη βαθύτερη γνωριμία και την αναζήτηση υποστήριξης σε μία φιγούρα αναφοράς στο σχολείο. Άλλωστε, η συμμετοχή στο πλαίσιο ομαδικών συναντήσεων αναπτύσσει ένα κλίμα κοινωνικής υποστήριξης μεταξύ των μελών (Christensen et al., 2006) και ίσως να συνδέεται με την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης. Επιπρόσθετα, οι υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον έχουν συσχετιστεί με υψηλότερη δέσμευση (Wang & Eccles, 2012).

Η επίδραση των σχολικών προγραμμάτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών εντοπίζεται και σε προηγούμενες έρευνες με αντίστοιχα ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008. Howe & Covell, 2013. Hantzopoulos, 2015). Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν μία αντιληπτή βελτίωση στη συναισθηματική υποστήριξη και την αποδοχή από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς (Covell et al., 2008). Αντίστοιχη επίδραση στις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς παρουσιάστηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς η ποιότητα της αλληλεπίδρασης και της συναισθηματικής υποστήριξης ενισχύθηκε (Covell & Howe, 2001. Hantzopoulos, 2015).

Το σχολείο που σέβεται τα δικαιώματα των μαθητών του λειτουργεί υποστηρικτικά και καθοδηγητικά (Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008). Η αρχή του συμφέροντος προβλέπει την οργάνωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με βάση την επιδίωξη του καλύτερου για κάθε παιδί (Howe & Covell, 2013). Οι παραδοσιακές δομές εξουσίας διαχωρίζουν τον μαθητή από τον εκπαιδευτικό ταυτίζοντάς τους με τις ιδιότητες του παθητικού αποδέκτη πληροφοριών και της αυθεντίας αντίστοιχα (Bajaj, 2011. Lansdown, 2001. Quennerstedt, 2020). Ωστόσο, οι δύο ρόλοι υποδηλώνουν μία απόσταση ανάμεσα στους συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής

πράξης και καθιστούν άνιση την προσφορά τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ως απρόσιτη φιγούρα, εγκαταλείποντας σταδιακά τις προσπάθειες προσέγγισής του (Garrett, 2008). Η επίτευξη υψηλής βαθμολογίας και επιδόσεων αποτελεί κοινή επιδίωξη των εκπαιδευτικών σε σχολεία παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας, αγνοώντας τόσο το συμφέρον των παιδιών όσο και την αρχή της συμμετοχής και της απουσίας διακρίσεων (Garrett, 2008. Howe & Covell, 2013). Βέβαια, αυτή η πρακτική προωθεί τον ανταγωνισμό και προκαλεί πιθανές δυσκολίες στη σύναψη ισχυρών δεσμών φιλίας μεταξύ των παιδιών (Anderman & Midgley, 1997. Skinner & Belmont, 1993).

8.7 Ενσυναίσθηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος της παρούσας μελέτης κατέληξε σε αξιολογη θετική επίδραση στην ενσυναίσθηση, αναδεικνύοντας το όφελος εφαρμογής της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο. Αναλυτικά, τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν σημαντική πρόοδο στην ικανότητά ερμηνείας των συναισθημάτων των άλλων, κατανόησης των συναισθημάτων λύπης και εκδήλωσης αντιδράσεων κλάματος. Από την αντίθετη πλευρά, τα μέλη της ομάδας ελέγχου αντιμετώπισαν μία σημαντική υποβάθμιση του βαθμού κατανόησης των συνολικών συναισθημάτων, των συναισθημάτων λύπης και των αντιδράσεων κλάματος.

Η ενσυναίσθηση φαίνεται να συνδέεται με την κοινωνική και ακαδημαϊκή ικανότητα του παιδιού, μία σχέση που ίσως ερμηνεύει την ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής των μελών της ομάδας παρέμβασης, τη βελτίωση της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας τους και την αύξηση της συναισθηματικής υποστήριξής τους από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους (Spinrad & Eisenberg, 2014).

Η παρατήρηση των μελών που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης από τη συγγραφέα και τους εκπαιδευτικούς δείχνει μία ευαισθητοποιημένη συμπεριφορά απέναντι στους άλλους. Τα μέλη εκδήλωναν συχνότερα ενδιαφέρον για άλλα παιδιά που αντιμετώπιζαν συγκρούσεις ή δύσκολες καταστάσεις και προσπαθούσαν να κατανοήσουν το πρόβλημα ή την κατάσταση με προσεκτική ακρόαση και εποικοδομητική συζήτηση.

Αν και η επίδραση ενός καθολικού σχολικού προγράμματος ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ενσυναίσθηση δεν έχει μελετηθεί, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το γεγονός του Ολοκαυτώματος είναι ενθαρρυντικά (Brabeck et al., 1994). Ο ιστορικός προσανατολισμός των δραστηριοτήτων δεν αναίρεσε την επίτευξη αλλαγής στην ενσυναίσθηση και οι μαθητές σημείωσαν βελτίωση έπειτα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μία ουσιαστική έννοια της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς είναι προϋπόθεση για τη συνειδητοποίηση της σημασίας των δικαιωμάτων για τον άνθρωπο και την αναγνώριση της ανάγκης για καθολική διασφάλισή τους (Bajaj et al., 2016. Flowers et al., 2007). Η κατανόηση των άνισων συνθηκών διαβίωσης των ευάλωτων και περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων είναι απαραίτητη για την υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης με πρόθεση δράσης για την εξάλειψή τους. Το Compasito εστιάζει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για την αποκωδικοποίηση της αξίας των δικαιωμάτων στη δημιουργία μίας κουλτούρας σεβασμού και των απαραίτητων κινήτρων για την επίτευξή της (Flowers et al., 2007).

8.8 Σχολική Αρέσκεια και Σχολική Αποφυγή

Η σχολική αρέσκεια και η σχολική αποφυγή αντανακλούν την αντίληψη και τη στάση των παιδιών για το σχολικό περιβάλλον, αποτελώντας συχνούς δείκτες μέτρησης της σχολικής

προσαρμογής (Buhs, 2005. Buhs & Ladd, 2001. Vassilopoulos et al., 2018). Η παρούσα μελέτη επεκτείνει την έρευνα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σχολική αρέσκεια και τη σχολική αποφυγή με επαρκή στοιχεία για τη θετική λειτουργία της μετασχηματιστικής προσέγγισης. Αναλυτικά, τα μέλη της ομάδας παρέμβασης εκδήλωσαν μία σημαντική βελτίωση της αντίληψης της σχολικής αρέσκειας και μία σημαντική μείωση της στάσης σχολικής αποφυγής. Παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία προσέλευσης και παραμονής στο σχολικό περιβάλλον, περιορίζοντας τους ψευδείς λόγους αποφυγής του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν μία σημαντική μείωση της αντίληψης αρέσκειας του σχολικού περιβάλλοντος και μία αύξηση της στάσης αποφυγής του.

Η αντίληψη αρέσκειας του σχολείου έχει συνδεθεί με υψηλότερη σχολική εμπλοκή και κοινωνική υποστήριξη (Gest et al., 2005. Roeser et al., 1998), παρέχοντας μία πιθανή εξήγηση για την αύξηση της σχολικής εμπλοκής και της συναισθηματικής υποστήριξης των μελών της ομάδας παρέμβασης στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Η παρατήρηση των μελών της ομάδας παρέμβασης συμφωνεί με τα αποτελέσματα της μελέτης, καθώς τόσο η συγγραφέας όσο και οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν μία βελτίωση στην επιθυμία των παιδιών να παραμείνουν στο σχολικό περιβάλλον και στην ποιότητα του κλίματος κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών στην τάξη και στο διάλειμμα.

Αν και οι μελέτες διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν έχουν εξετάσει συστηματικά τις μεταβλητές της σχολικής αρέσκειας και της σχολικής αποφυγής, οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν μία αμετάβλητη αντίληψη της σχολικής αρέσκειας παρά την εφαρμογή ενός σχολικού προγράμματος για την πολιτειότητα (Covell et al., 2008). Ωστόσο, η αξιολόγηση ενός επιλεγμένου δείγματος των μαθητών κατέληξε σε διαφορετικά αποτελέσματα, παρουσιάζοντας ένα εποικοδομητικό κλίμα στην τάξη και το σχολείο που αποπνέει ασφάλεια, φροντίδα και σεβασμό (Covell, 2010). Οι

μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατήρησαν μία αντίστοιχη βελτίωση στο σχολικό κλίμα έπειτα από την εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Covell & Howe, 2001).

8.9 Μοναξιά

Η παρουσία ή η απουσία του συναισθήματος μοναξιάς κατά την παραμονή ενός παιδιού στο σχολείο έχουν μελετηθεί ως δείκτες προσαρμογής (Cassidy & Asher, 1992). Η επίδραση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη μοναξιά δεν έχει διερευνηθεί σε προηγούμενες έρευνες. Η εφαρμογή του προγράμματος της παρούσας μελέτης έδειξε τη θετική επίδραση της εκμάθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο στη μείωση της μοναξιάς και ιδιαίτερα της μετασχηματιστικής προσέγγισης. Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης δήλωσαν ότι το συναίσθημα μοναξιάς στο σχολείο περιορίστηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ τα μέλη της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν σταδιακά μία σημαντική αύξηση.

Η βελτίωση της συμμετοχής των μελών της ομάδας παρέμβασης, της συναισθηματικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, της ενσυναίσθησης και της σχολικής αρέσκειας, καθώς και η μείωση της σχολικής αποφυγής ενδέχεται να διευκόλυναν τη μείωση της μοναξιάς στην παρούσα μελέτη (Gest et al., 2005. Palikara et al., 2021. Simeon-Munson, 2000).

Η παρατήρηση των μελών ομάδας παρέμβασης έδειξε μία βελτίωση στην ενσωμάτωση τους στην ομάδα των συνομηλίκων και στη συμπερίληψη των περιθωριοποιημένων παιδιών. Η θεματολογία των δραστηριοτήτων κινητοποίησε τα μέλη να γνωρίσουν βαθύτερα όσους δεν είχαν προσεγγίσει ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησής τους και να αφιερώσουν χρόνο σε παιδιά με ελάχιστες ή καθόλου φιλίες, βοηθώντας ίσως τη μείωση του συναισθήματος της μοναξιάς. Η συμμετοχή στο πλαίσιο μίας ομάδας ίσως είναι ικανή να

προκαλέσει διαφορές στη μοναξιά εξαιτίας της κοινωνικής υποστήριξης των μελών (Christensen et al., 2006).

8.10 Προσδιορίζοντας τη Σχολική Προσαρμογή

Μια συνολική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ίσως λειτουργήσει επιβοηθητικά στον προσδιορισμό της σχολικής προσαρμογής. Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε μία σύνθετη δυναμική θεωρητική σύλληψη της έννοιας σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (π.χ., Birch & Ladd, 1996. Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018. Vassilopoulos et al., 2010). Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα, η ερμηνεία της επιτυχημένης προσαρμογής μόνο με βάση την επίτευξη υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης αγνοεί πλήθος πτυχών που επιδρούν στην καθημερινότητα των παιδιών και υποβαθμίζει τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του σχολείου που μιμείται τα πρότυπα της ενήλικης κοινωνίας (π.χ., Wentzel, 2015). Η παρατήρηση των μελών της ομάδας παρέμβασης κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και του σχολικού ωραρίου ανέδειξε χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη λειτουργικότητα ενός παιδιού στο περιβάλλον και είναι ευρύτατα αποδεκτά ή επιθυμητά από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η προσήλωση στο μάθημα, η εφαρμογή των σχολικών κανόνων, το αίσθημα ανήκειν στο σχολείο, η εκτίμηση της σχολικής εκπαίδευσης, η διαχείριση της γνώσης, η δομή της σχολικής ρουτίνας, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη αρέσκειας για το σχολείο, η απουσία σχολική αποφυγής και τα συναισθήματα κατά την παραμονή στο σχολείο λειτουργούν καθοδηγητικά για την αξιολόγηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας προσαρμογής ενός παιδιού (π.χ. Birch & Ladd, 1996. Spinrad & Eisenberg, 2014. Wang & Eccles, 2012. Wentzel, 2003). Οι μελλοντικές επιπτώσεις της πρώιμης αποτυχημένης σχολικής προσαρμογής στην εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία (Wentzel, 2003) καθιστούν απαραίτητη τη βαθύτερη

διερεύνηση των πτυχών της και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη βελτίωσή της.

8.11 Η Δυναμική της Ομάδας

Η σταδιακή πρόοδος των μελών της ομάδας παρέμβασης δεν ερμηνεύεται μόνο με βάση τη θεματική των συναντήσεων του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δυναμική της μετασχηματιστικής προσέγγισης. Η πιθανή επίδραση του ομαδικού πλαισίου στην επίτευξη σημαντικής αλλαγής είναι απαραίτητο να εξεταστεί στην τελική ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η δυναμική της ομάδας φαίνεται να επηρεάζει ενεργά την πορεία των μελών και το αποτέλεσμα μίας παρέμβασης, όπως δείχνει η μελέτη της διαδικασίας αλλαγής κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μίας ομάδας (Forsyth, 2014). Η έρευνα διαδικασίας εξετάζει βαθιά τις μεταβλητές που αναδύονται στις ομαδικές συναντήσεις και μεγιστοποιούν το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Brouzos et al., 2021. Forsyth, 2014). Οι θεραπευτικοί παράγοντες αποτελούν ένα μοναδικό στοιχείο της ομαδικής διαδικασίας και περιγράφουν τα γεγονότα που εκτυλίσσονται στο πλαίσιο των ομαδικών συναντήσεων και ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξη των μελών (Brouzos et al., 2021. Forsyth, 2014). Η καθοδήγηση, η αυτοαποκάλυψη, η αποδοχή, η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, η καθολικότητα, η αυτοκατανόηση και η ενστάλαξη ελπίδας είναι συχνοί θεραπευτικοί παράγοντες σε ομάδες με εκπαιδευτικό προσανατολισμό (π.χ., Brouzos et al., 2021. DeLucia-Waack, 2006). Ωστόσο, η παρούσα μελέτη αξιολόγησε μόνο το αποτέλεσμα της παρέμβασης και δε διερεύνησε την ποιότητα ή την επίδραση της ομαδικής διαδικασίας. Με βάση τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών και τις παρατηρήσεις των συντονιστών των ομάδων είναι δυνατή μόνο η υπόθεση εμφάνισης των συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων (π.χ. Brouzos et al., 2019. Brouzos et al., 2021), χρίζοντας διερεύνηση σε μελλοντική έρευνα.

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών, ο τρόπος ηγεσίας του κάθε συντονιστή και η λίστα των δραστηριοτήτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό μίας παρέμβασης για τη μεγιστοποίηση του οφέλους της (π.χ., Gill et al., 1984). Οι δραστηριότητες του παρόντος προγράμματος ήταν ηλικιακά κατάλληλες, συμπεριληπτικές και ουσιαστικές σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής προσέγγισης (Bajaj, 2011. Struthers, 2017. Tibbitts, 2017). Το Compasito επιδιώκει τη μετασχηματιστική μάθηση με παιδοκεντρικές διδακτικές μεθόδους και δραστηριότητες, πλαισιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία με τα ιδανικά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj, 2011. Flowers et al. 2007). Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν κυρίως σε ομάδες και η παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση τη συμπερίληψη κάθε παιδιού ανεξάρτητα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, την εθνικότητα και τις πεποιθήσεις του (Flowers et al., 2007). Τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας έδειξαν ότι η ενεργός συμμετοχή επιφέρει πλήθος θετικών αποτελεσμάτων, όπως η αυξημένη συνοχή, η αυτοαποκάλυψη, η ανάληψη κινδύνου, η υψηλότερη ικανοποίηση των μελών, η δημιουργικότητα, το υψηλό και συνεχές κίνητρο, η αυξημένη μάθηση και η επίτευξη στόχων (π.χ., Gill et al., 1984). Οι συντονιστές των ομάδων διατήρησαν μία διακριτική και υποστηρικτική στάση κατά τον συντονισμό των συναντήσεων της ομάδας σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, επιδιώκοντας να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μελών και να αποφύγουν ένα ηγετικό τρόπο συντονισμού με βάση την εξουσία (Bajaj, 2011). Υιοθέτησαν μία προσωποκεντρική, δημοκρατική κατεύθυνση, εκφράζοντας σεβασμό και ενσυναίσθηση για τα μέλη (Μπρούζος, 2004. Cavanaugh & Konrad, 2012. Schmid, 2015). Ο συντονιστής αποτελεί ζωτικό μέρος της παρέμβασης, καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι ο δημοκρατικός τύπος συντονισμού μίας ομάδας δημιουργεί μία οικεία και χαλαρή ατμόσφαιρα, διευκολύνει την αυτοαποκάλυψη, ενισχύει την αυθεντικότητα και κινητοποιεί τα μέλη (π.χ., Gill et al., 1984).

Οι δραστηριότητες των συναντήσεων χρησιμοποίησαν την ενεργητική ακρόαση, την κατανόηση διαφορετικών απόψεων, τη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση, καθοδηγώντας τα μέλη σε μία εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων για καταστάσεις τήρησης ή παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τη χρήση αφηρημένων συλλογισμών και λογικών επιχειρημάτων (Flowers et al., 2007). Ουσιαστικά, ο προσανατολισμός των δραστηριοτήτων βασιζόταν στην προσωποκεντρική προσέγγιση (Μπρούζος, 2004), που φαίνεται να ενισχύει αποτελεσματικά την κοινή μάθηση, την ομαδική εργασία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες σε ένα συμπονετικό, πολιτισμικά ευαίσθητο περιβάλλον (Cavanaugh & Konrad, 2012).

8.12 Η Ανατροφοδότηση των Συμμετεχόντων

Η προφορική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των παιδιών για την εφαρμογή του προγράμματος μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο πλαίσιο του ελληνικού δημοτικού σχολείου ήταν θετική. Οι συντονιστές και τα μέλη των ομάδων έδειξαν αφοσίωση στη διεξαγωγή των συναντήσεων και την πιστή συμμετοχή. Αν και η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία και σημαντική πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν και διατήρησαν την αναγκαία δέσμευση για την ολοκλήρωσή του (Bajaj, 2011). Τα παιδιά αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα ομαδικών δραστηριοτήτων, διαφορετικό από την καθημερινή διδακτική διαδικασία και έδειξαν αμείωτο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Η δομή των δραστηριοτήτων βοήθησε την ενεργό εμπλοκή και διαφοροποίησε το πρόγραμμα από τις τυπικές σχολικές δραστηριότητες, αναπτύσσοντας υψηλά κίνητρα συμμετοχής. Αναλυτικά, βίωσαν μία πιο οικεία και ευέλικτη οργάνωση της τάξης με ελευθερία απομάκρυνσης από το θρανίο και την καρέκλα, μετακίνησης σε διαφορετικά χωρικά σημεία, συνεργασίας με πλήθος συμμαθητών, διατύπωσης απόψεων και

έκφρασης της δημιουργικότητας. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων χαρακτήρισαν τις δραστηριότητες του προγράμματος πρωτότυπες και εύκολες στην εφαρμογή. Θεώρησαν χρήσιμη την παροχή ενός προκαθορισμένου σώματος δραστηριοτήτων, καθώς η υλοποίηση του προγράμματος δεν τους επιβάρυνε με αναζήτηση επιπρόσθετου υλικού πέρα από την προετοιμασία των διδακτικών καθηκόντων τους. Αν και δεν ήταν καταρτισμένοι στην εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν συντονίσει δραστηριότητες και προγράμματα στο παρελθόν. Ο σχεδιασμός του παρόντος προγράμματος συμπεριλάμβανε την παροχή καθοδηγητικών γραπτών οδηγιών σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των στόχων κάθε συνάντησης, αφήνοντας ταυτόχρονα κάθε συντονιστή να εκμεταλλευτεί τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κατά τη διεξαγωγή της. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τις δραστηριότητες απλές και κατανοητές για την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, ενθαρρύνοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων. Η ευέλικτη διεξαγωγή τους με τη χρήση συνηθισμένων υλικών χωρίς την ανάγκη οικονομικών πόρων λειτούργησε θετικά στην απρόσκοπτη εφαρμογή του προγράμματος. Η συσχέτιση του περιεχομένου των συναντήσεων με το περιεχόμενο της διδακτικής ύλης επέτρεψε μία εναλλακτική και παιχνιδιάρικη μορφή διδασκαλίας, που προκάλεσε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ευελιξία υλοποίησης του προγράμματος και η θετική επίδραση που παρατήρησαν στα παιδιά οδήγησε σε μία γενική παραδοχή της αξίας ενός δομημένου βραχυπρόθεσμου προγράμματος.

9 Πλεονεκτήματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η πλαισίωση της επίσημης εκπαίδευσης με τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είτε με τη μορφή συναντήσεων ενός μεμονωμένου μαθήματος είτε με τη συνολική αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευτικών πρακτικών φαίνεται να έχει ενθαρρυντικά αποτελέσματα στη σχολική ρουτίνα των μαθητών (Bajaj, 2004, 2012. Bajaj et al., 2016. Bajaj & Suresh, 2018. Covell, 2010. Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008. Hantzopoulos, 2015). Αν και η ένταξη δημοκρατικών, συμπεριληπτικών τρόπων διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης στο σχολικό πλαίσιο επιφέρει θετική αλλαγή, η ποιότητά της δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά και σφαιρικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις (Bajaj et al., 2016. Covell et al., 2008). Ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι απαραίτητος, ενώ η προσθήκη στοιχείων μετασχηματιστικής προσέγγισης παρουσιάζει ενδιαφέρον (Bajaj, 2004. Bajaj et al., 2016. Quennerstedt, 2020). Έτσι, λοιπόν, η παρούσα μελέτη εξέτασε την επίδραση ενός προγράμματος μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σχολική προσαρμογή μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο με την ένταξη διάσπαρτων και μεμονωμένων θεματικών ενοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια ή στις διαθεματικές δραστηριότητες (Καραβοκύρη, 2017. Στεφανοπούλου κ. συν., 2017. Ταρλάμη, 2020). Επιπρόσθετα, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών περιορίζει την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξαιτίας της εκτεταμένης διδακτικής ύλης και λειτουργεί ανασταλτικά για την επιλογή προγραμμάτων μακροπρόθεσμης διάρκειας (Καραβοκύρη, 2017. Μαλαμούδης, 2019). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός ευέλικτου βραχυπρόθεσμου προγράμματος είναι μία ουσιαστική λύση για την υπέρβαση των δυσκολιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο δημοτικό σχολείο, όπως προβλέπει και η υιοθέτηση των διεθνών συμβάσεων

για τα ανθρώπινα δικαιώματα από την Ελλάδα (Φασούλης, 2012). Η παρούσα μελέτη πρότεινε με επιτυχία ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων με σύντομη διάρκεια για τις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μάλιστα, επηρέασε θετικά τη σχολική προσαρμογή των παιδιών, στηρίζοντας ερευνητικά την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη βελτίωση της ρουτίνας των παιδιών και της ενσωμάτωσης μετασχηματιστικών εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Αναλυτικότερα, η επίδραση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σχολική προσαρμογή δεν είχε διερευνηθεί συστηματικά σε προηγούμενες έρευνες. Η παρούσα μελέτη εξέτασε πλήθος κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών μεταβλητών σύμφωνα με τις προτάσεις της ερευνητικής βιβλιογραφίας για την προσέγγιση της σχολικής προσαρμογής (βλ. Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018. Wentzel, 2003). Τα αποτελέσματα έδειξαν μία συνολική βελτίωση της σχολικής προσαρμογής, εξετάζοντας για πρώτη φορά τις μεταβλητές των αντιλήψεων για το σχολικό περιβάλλον, της ενσυναίσθησης, της σχολικής αρέσκειας, της σχολικής αποφυγής και της μοναξιάς.

Η επιλογή της μετασχηματιστικής προσέγγισης για την οικοδόμηση και τον συντονισμό των συναντήσεων του προγράμματος συνιστά ακόμη ένα πλεονέκτημα της παρούσας μελέτης. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση επιδιώκει τη μετάδοση θεωρητικής και πρακτικής γνώσης με απώτερο στόχο την επίτευξη ολοκληρωτικής αλλαγής (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002). Η πιο σημαντική επιδίωξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η ενδυνάμωση για την υπεράσπιση και διάδοση των δικαιωμάτων (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Ωστόσο, η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων είναι σπάνια, καθώς απαιτεί χρόνο και δέσμευση (Bajaj et al., 2016). Επομένως, η ένταξη της μετασχηματιστικής προσέγγισης στο παρόν πρόγραμμα είναι ένα σημαντικό διαφοροποιητικό στοιχείο από άλλα προγράμματα μετάδοσης πληροφοριών (Bajaj et al., 2016. Tibbitts, 2002, 2017). Η δυνατότητα συντονισμού του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων αποτελεί ένα

σημαντικό πλεονέκτημα που αυξάνει την ευελιξία εφαρμογής του στο σχολικό πλαίσιο (DeLucia-Waack, 2006).

Τα πλεονεκτήματα της παρούσας μελέτης δεν αποκλείουν την ύπαρξη περιορισμών, οι οποίοι οφείλουν να αποκατασταθούν σε επόμενη έρευνα για τη μέγιστη δυνατή γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ένας σημαντικός περιορισμός είναι η επιλογή των συμμετεχόντων σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών με βάση τη διαθεσιμότητα και την προθυμία των εκπαιδευτικών χωρίς την εφαρμογή μίας διαδικασίας τυχαίας δειγματοληψίας. Η επιλογή ενός μεγαλύτερου, τυχαίου δείγματος σε μελλοντική έρευνα θα ευνοούσε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (π.χ., Khalilzadeh & Tasci, 2017). Ένας άλλος περιορισμός που οφείλει να διορθωθεί σε επόμενη εφαρμογή του προγράμματος είναι η επιλογή των εργαλείων με την αντικατάσταση των μη σταθμισμένων εργαλείων σε ελληνικό δείγμα με αντίστοιχα σταθμισμένα (Souza, Alexandre, & Guirardello, 2017). Η επέκταση του ηλικιακού ορίου του προγράμματος είναι μία αξιολογη πρόταση για μελλοντική έρευνα (π.χ., Khalilzadeh & Tasci, 2017), καθώς το παρόν πρόγραμμα εφαρμόστηκε μόνο σε τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η διεύρυνσή του σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έπειτα από τις κατάλληλες προσαρμογές θα ενίσχυε και τη συμπερίληψη στο πλαίσιο της αρχής της ισότιμης συμμετοχής (Howe & Covell, 2013).

Αν και η βραχυπρόθεσμη διάρκεια του παρόντος προγράμματος ενισχύει την ευελιξία της εφαρμογής του, ενδέχεται να λειτουργεί ανασταλτικά για τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της προσωπικής αλλαγής και προόδου των μελών της ομάδας παρέμβασης. Επίσης, η δέσμευση για τον σεβασμό, την προάσπιση και τη διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οφείλει να είναι σταθερή. Η οργάνωση της καθημερινής ρουτίνας στην τάξη με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα μαζί με τη διεξαγωγή ενισχυτικών συναντήσεων (π.χ., Gearing, Schwalbe, Lee, & Hoagwood, 2013) ή την ένταξη συχνών δράσεων εκπαίδευσης ανθρωπίνων

δικαιωμάτων στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών είναι σημαντική για τη διατήρηση και την ενίσχυση του θετικού αποτελέσματος (π.χ., Bajaj & Suresh, 2018. Hantzopoulos, 2015).

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός είναι η διακοπή της διά ζώσης σχολικής φοίτησης το σχολικό έτος 2019 - 2020 εξαιτίας της επιβολής καραντίνας για τον περιορισμό της εξάπλωσης του COVID-19. Η αναστολή της φοίτησης μεσολάβησε ανάμεσα στη δεύτερη μέτρηση και την επαναληπτική μέτρηση, επηρεάζοντας πιθανώς τα αποτελέσματα. Έτσι, η επανάληψη της αξιολόγησης του προγράμματος σε χρονικό διάστημα χωρίς παρεμβολές θα ήταν ωφέλιμη για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Η απουσία εξέτασης των ομαδικών διαδικασιών συνιστά έναν σημαντικό περιορισμό, που είναι απαραίτητο να διορθωθεί σε επόμενη έρευνα (π.χ., Brouzos et al., 2021. DeLucia-Waack, 2006. Forsyth, 2014). Η παρούσα μελέτη διερεύνησε μόνο την αποτελεσματικότητα του προγράμματος χωρίς να ελέγξει τις μεταβλητές που αναδύονται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Μία μελλοντική έρευνα διαδικασίας θα διευκολύνει τον εντοπισμό άλλων παραγόντων που ενδέχεται να προκάλεσαν ή να επηρέασαν την προσωπική αλλαγή των μελών (π.χ., Brouzos et al., 2020. Brouzos et al., 2021. DeLucia-Waack, 2006).

Η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του προγράμματος στα μέλη της ομάδας ελέγχου αποτελεί έναν επιπλέον περιορισμό. Αν και το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό ήταν διαθέσιμο στα συμμετέχοντα σχολεία μετά τον τερματισμό της παρούσας μελέτης, το πρόγραμμα δεν υλοποιήθηκε εξαιτίας της λήξης της σχολικής χρονιάς. Αυτή η εξέλιξη δε συμφωνεί με την αρχή της συμμετοχής και θα ήταν καλό να αντιμετωπιστεί σε μελλοντική έρευνα (Howe & Covell., 2013).

Γενικά, η αποτελεσματικότητα της βραχυπρόθεσμης μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων οφείλει να διερευνηθεί βαθύτερα και να ενισχυθεί η παρουσία των σχετικών προγραμμάτων στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών (Bajaj, 2004. Bajaj et al., 2016. Quennerstedt, 2020). Η παρούσα μελέτη διαπίστωσε ότι η συμμετοχή των μελών ήταν μια

ουσιαστική πτυχή της επιτυχίας του προγράμματος παρά τις δυσκολίες του αυστηρού διδακτικού ωραρίου (Bajaj, 2011). Η λεπτομερής αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών θα διευκόλυνε τον εντοπισμό άλλων μεταβλητών που επηρεάζουν την πορεία και την επίδραση του προγράμματος. Η πλαισίωση της ερευνητικής διαδικασίας με την κατάλληλη θεωρητική βιβλιογραφία και τον ορθό προσδιορισμό των θεωρητικών εννοιών θα λειτουργούσε υποστηρικτικά στην οικοδόμηση ενός στέρεου επιστημονικού θεωρητικού υπόβαθρου για την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης και της εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Η μελλοντική έρευνα οφείλει να συνυπολογίσει τις παραπάνω πτυχές οριοθετώντας θεωρητικά και οργανώνοντας πρακτικά τη διερεύνηση της επίδρασης σχετικών σχολικών προγραμμάτων σε ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών και συμμετεχόντων (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014).

10 Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις εξαιτίας της επικράτησης αυταρχικών δυνάμεων και της αλληλεξάρτησης των κρατών στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης ανέδειξαν την ανάγκη διαφύλαξης της δημοκρατίας με τη συγκρότηση ενός πυρήνα οικουμενικών αξιών (Bajaj & Bartlett, 2017. Hantzopoulos & Williams, 2017. Quennerstedt, 2020. Russell et al., 2020). Τα ανθρώπινα δικαιώματα εμπερικλείουν τις αρχές του σεβασμού, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας, στηρίζοντας κάθε υπεύθυνο πολίτη στην ορθή εκπλήρωση των υποχρεώσεών του και πλαισιώνοντας τις δράσεις υπεράσπισης της δημοκρατικής κοινωνίας (Quennerstedt, 2020). Τα παιδιά απολαμβάνουν ίδια ανθρώπινα δικαιώματα και αναλαμβάνουν αντίστοιχες υποχρεώσεις με τους ενήλικες, χωρίς να μετατίθεται η ανάληψη ενεργού ρόλου σε μία μελλοντική κοινωνία (Isenström & Quennerstedt, 2020. Quennerstedt, 2009. Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Όμως, η καθοδήγηση και εξάσκηση τους στη συνειδητοποίηση και την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι αναγκαία και επιτυγχάνεται με τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj, 2004. Grover, 2002. Quennerstedt, 2020).

Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας και η ένταξή της στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας αποτελεί υποχρέωση των κρατών - μελών των Ηνωμένων Εθνών και προτροπή τόσο των Ηνωμένων Εθνών (2011) όσο και του Συμβουλίου της Ευρώπης (2010). Η εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο σε ένα ξεχωριστό μάθημα ή σε μία συνολική αναμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος φαίνεται να βελτιώνει τη ρουτίνα των μαθητών (Bajaj, 2004, 2012. Bajaj et al., 2016. Bajaj & Suresh, 2018. Covell, 2010. Covell & Howe, 2001. Covell et al., 2008. Hantzopoulos, 2015). Συγκεκριμένα, οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, επεξηγούν με σαφείς όρους το περιεχόμενό τους και λαμβάνουν

πρωτοβουλίες υπεράσπισής τους. Επιπλέον, βιώνουν ένα αίσθημα ανήκειν σε ένα ασφαλές και οικείο σχολικό περιβάλλον με συμπεριληπτικές πρακτικές και παροχή συναισθηματικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους. Μάλιστα, η οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης στα σχολεία που σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα οικοδομείται συνυπολογίζοντας την οπτική των παιδιών, ενώ η συμμετοχή τους στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων φαίνεται υψηλή.

Αν και η διδασκαλία και εξάσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο έχει ενθαρρυντική επίδραση, η ένταξή τους στην επίσημη εκπαίδευση βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και η μεθοδική αξιολόγηση της επίδρασης σχετικών προγραμμάτων απουσιάζει (Bajaj, 2004. Quennerstedt, 2020). Ακόμη, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διαφορετικών κατηγοριών προγραμμάτων είναι ελλιπής με έμφαση στη μετασχηματιστική εκπαίδευση (Bajaj et al., 2016). Η ενδυνάμωση αποτελεί μία ουσιαστική επιδίωξη της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όμως απαιτεί τη δέσμευση και τη συμμετοχή των ατόμων (Bajaj, 2011. Bajaj et al., 2016). Η συνολική αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με ταυτόχρονη διάχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε κάθε πτυχή των σχολικών δραστηριοτήτων θα ήταν κατάλληλη για την επίτευξη μακροπρόθεσμης και σταθερής αλλαγής (Howe & Covell, 2013). Ωστόσο, μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τέτοιας εμβέλειας δεν είναι πάντα εφικτή.

Η παρούσα μελέτη πρότεινε μία ευέλικτη λύση για την εφαρμογή και την επέκταση της εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αναλυτικά, επιδίωξε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου, επιλέγοντας βραχυχρόνιο σχεδιασμό 12 εβδομαδιαίων συναντήσεων και υιοθέτηση της μετασχηματιστικής προσέγγισης με βάση τις δραστηριότητες του Compasito (Flowers et al., 2007). Το πρόγραμμα επιχείρησε να ενισχύσει τη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη σχολική προσαρμογή των παιδιών με έμφαση στον έλεγχο μεταβλητών που δεν είχαν αξιολογηθεί σε προηγούμενες έρευνες. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βραχυπρόθεσμος αριθμός συναντήσεων είναι ικανός να ασκήσει θετική επίδραση στη συνειδητοποίηση και εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως και στη σχολική καθημερινότητα των παιδιών. Η συμμετοχή τους συνδέθηκε με σημαντική πρόοδο στη σχολική εμπλοκή, την ακαδημαϊκή αυτοεικόνα, τη δομή της μαθησιακής διαδικασίας, τη δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις, τη συναισθηματική υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους, τη σχολική αρέσκεια, τη σχολική αποφυγή, την ενσυναίσθηση και τη μοναξιά. Η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη που εξετάζει την επίδραση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην προσαρμογή, παρέχοντας ερευνητικά στοιχεία για τη θετική επίδρασή της σε μεταβλητές, όπως η ενσυναίσθηση, η μοναξιά, η σχολική αρέσκεια και η σχολική αποφυγή. Όπως φαίνεται, η κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διαθέτει ιδιαίτερη δυναμική και επιφέρει σημαντική αλλαγή σε περιορισμένο αριθμό συναντήσεων. Αν και η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών απουσιάζει, είναι σχεδόν ότι το ομαδικό πλαίσιο λειτούργησε επιβοηθητικά στη βελτίωση των παιδιών.

Η επιτυχής υλοποίηση του προγράμματος έδειξε ότι ο συντονισμός μίας εναλλακτικής δράσης δεν απαιτεί σημαντικούς υλικούς ή οικονομικούς πόρους ή σημαντική τροποποίηση του σχολικού προγράμματος. Η σταθερή δέσμευση των συμμετεχόντων στη διεξαγωγή των συνεδριών και η συνεπής συμμετοχή στις δραστηριότητες είναι οι σημαντικοί παράγοντες για την εξασφάλιση ενός θετικού αποτελέσματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alonso-Tapia, J., & Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction, 16*(4), 295-309. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.002>
- Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A., & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 76-95. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1043>
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*(3), 269-298. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Άρσις (χ.χ.). *Εκπαίδευση στα δικαιώματα*. <https://arsis.gr/drasis-ke-ipiresies/ekpedefsi-sta-dikeomata/>
- Bajaj, M. (2004). Human rights education and student self-conception in the Dominican Republic. *Journal of Peace Education, 1*(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/1740020032000178285>
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly, 33*, 481 - 508. [10.1353/hrq.2011.0019](https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019)
- Bajaj, M. (2012). From “time pass” to transformative force: School-based human rights education in Tamil Nadu, India. *International Journal of Educational Development, 32*(1), 72-80. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.10.001>

- Bajaj, M., & Bartlett, L. (2017). Critical transnational curriculum for immigrant and refugee students. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 25-35.
<https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254499>
- Bajaj, M., Cislighi, B., & Mackie, G. (2016). *Advancing transformative human rights education. The universal declaration of human rights in the 21st century*. Open Book Publishers.
- Bajaj, M., Canlas, M., & Argenal, A. (2017). Between rights and realities: Human rights education for immigrant and refugee youth in an urban public high school. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(2), 124-140.
<https://doi.org/10.1111/aeq.12189>
- Bajaj, M., & Suresh, S. (2018). The “Warm Embrace” of a newcomer school for immigrant & refugee youth. *Theory Into Practice*, 57(2), 91-98.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1425815>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational psychologist*, 32(3), 137-151.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 199-225). Cambridge University Press.
- Bobbio, N. (1996). *The age of rights*. Polity Press.
https://books.google.gr/books?id=8IkpDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Brabeck, M., Kenny, M., Stryker, S., Tollefson, T., & Sternstrom, M. (1994). Human rights education through the 'Facing History and Ourselves' Program. *Journal of Moral Education, 23*(3), 333-347. <https://doi.org/10.1080/0305724940230310>
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Stavrou, V., Baourda, V. C., Tassi, C., & Brouzou, K. O. (2021). Therapeutic factors and member satisfaction in an online group intervention during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology in Behavioral Science, 6*(4), 609-619. <https://doi.org/10.1007/s41347-021-00216-4>
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Stavrou, V., & Baourda, V. C. (2019). Therapeutic factors during a psychoeducational group intervention aiming to promote school adjustment in first grade students. *The European Journal of Counselling Psychology, 8*(1), 177-195. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v8i1.143>
- Brown, G. (2016). *The Universal Declaration of Human Rights in the 21st Century*. Open Book Publishers.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53*(2), 413-425. <https://doi.org/10.2307/1128984>
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*(5), 407-424. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001>
- Buhs, E., & Ladd, G. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental psychology, 37*, 550-560. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>
- Cassidy, C., Brunner, R., & Webster, E. (2014). Teaching human rights? 'All hell will break loose!'. *Education, Citizenship and Social Justice, 9*(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/17461979134757>

- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*(2), 350-365. <https://doi.org/10.2307/1131484>
- Cavanaugh, J. T., & Konrad, S. C. (2012). Fostering the development of effective person-centered healthcare communication skills: An interprofessional shared learning model. *Work (Reading, Mass.), 41*(3), 293-301. 10.3233/wor-2012-1292
- Çayır, K., & Bağlı, M. T. (2011). 'No-one respects them anyway': Secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education, 22*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.549641>
- Christensen, U., Schmidt, L., Budtz-Jørgensen, E., & Avlund, K. (2006). Group cohesion and social support in exercise classes: Results from a Danish intervention study. *Health Education & Behavior, 33*(5), 677-689. <https://doi.org/10.1177/1090198105277397>
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education, 40*(1), 39-51. <https://doi.org/10.1080/03057640903567021>
- Covell, K., Howe, B. R., & McNeil, J. K. (2008). 'If there's a dead rat, don't leave it'. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education, 38*(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/03057640802286889>

- Covell, K., & Howe, R. B. (2001). Moral Education through the 3 Rs: Rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, 30(1), 29-41.
<https://doi.org/10.1080/03057240120033794>
- Danieli, Y., Stamatopoulou, E., & Dias, C. (2018). *The Universal Declaration of Human Rights: Fifty years and beyond*. Routledge.
- DeLucia-Waack, J. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children and Adolescents*. SAGE Publications, Inc.
- Διεθνής Αμνηστία (χ.χ.). *Εκπαίδευση*. <https://www.amnesty.gr/ekpaideusi>
- Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού (χ.χ.). *Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και άλλα νομικά κείμενα*. <https://ddp.gr/i-symvasi-gia-ta-dikaiomata-toy-paidioy-kai/>
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.x>
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch5>
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications.
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=YclXAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=fbLEttd_3P&sig=W8PO5YX8fMh3lCmg9DZg9H6eS88&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Fass, P. S. (2010). A historical context for the United Nations Convention on the Rights of the Child. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 17-29. <https://doi.org/10.1177/0002716210382388>

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Flowers, N., Santos, M. E. B., & Szelényi, Z., 2007. *Compasito: Manual on human rights education for children*. Council of Europe.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Forsyth, D. R. (2014). *Group dynamics* (6th ed.). Wadsworth Cengage Learning
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Φασούλης, Β. Ν. (2012). *Τα δικαιώματα του παιδιού: Ιστορική διάσταση και σύγχρονη εξέλιξη: Θεσμικές προβλέψεις και αρχές της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού και η πραγματική κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών] (Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών). 10.12681/eadd/30511
- Galanaki, E., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29, 1-21.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(1), pp. 34-47. <https://www.jstor.org/stable/23869529>
- Gearing, R. E., Schwalbe, C. S., Lee, R., & Hoagwood, K. E. (2013). The effectiveness of booster sessions in CBT treatment for child and adolescent mood and anxiety disorders. *Depression and anxiety*, 30(9), 800-808. <https://doi.org/10.1002/da.22118>

- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology, 43*(4), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>
- Gill, S. J., Menlo, A., & Keel, L. P. (1984). Antecedents to member participation within small groups: A review of theory and research. *The Journal for Specialists in Group Work, 9*(2), 68-76. <https://doi.org/10.1080/01933928408412059>
- Grover, S. (2002). Whatever happened to Canadian children's equality rights? A reconsideration of the Eaton special education case. *Education and the Law, 14*(4), 253-263. <https://doi.org/10.1080/0953996022000056021>
- Hantzopoulos, M. (2015). Sites of liberation or sites of despair?: The challenges and possibilities of democratic education in an urban public school in New York City. *Anthropology & Education Quarterly, 46*(4), 345-362. <https://doi.org/10.1111/aeq.12115>
- Hantzopoulos, M., & Williams, H. (2017). *Peace education as a field. Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory (Online)*. 10.1007/978-981-287-532-7_590-1
- Hart, S. N., Pavlovic, Z., & Zeidner, M. (2001). The ISPA cross-national children's rights research project. *School Psychology International, 22*(2), 99-129. <https://doi.org/10.1177/0143034301222001>
- Howe, R. B., & Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. University of Toronto press.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press.
- Isenström, L., & Quennerstedt, A. (2020). Governing rationalities in children's human rights education. *International Journal of Educational Research, 100*, 101546. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101546>

- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Karaman Kepenekci, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 53-68.
<https://doi.org/10.1080/1740020042000334091>
- Katz, I., & Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Khalilzadeh, J., & Tasci, A. D. (2017). Large sample size, significance level, and the effect size: Solutions to perils of using big data for academic research. *Tourism Management*, 62, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2017.03.026>
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and instruction*, 15(5), 381-395.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>
- Καραβοκύρη, Μ. (2017). *Οι πρακτικές διδασκαλίας στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο και η σχέση τους με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου] (Αμητός).
<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4055>
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
<https://doi.org/10.2307/1132300>

- Lansdown, G. (2001). Promoting children's participation in democratic decision-making. *UNICEF Innocenti Research Centre, Innocenti Insight*.
- Lindkvist, L. (2019). 1979: A year of the child, but not of children's human rights. *Diplomatica*, 1(2), 202-220. <https://doi.org/10.1163/25891774-00102004>
- Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Legkauskas, V., & Kepalaitė, A. (2018). Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school. *Cogent Psychology*, 4. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1421406>
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514>
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2013). The relationship between perceived parental bonding and bullying: The mediating role of empathy. *European Journal Of Counselling Psychology*, 2. 10.5964/ejcop.v2i1.2
- Μαλαμούδης, Δ. (2019). *Από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη σχολική αυτονομία: Απόψεις και θέσεις Διευθυντών/-ντριών Δημοτικών Σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας] (Ψηφίδα). <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23214>
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Τυπωθήτω - Γεώργιος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α., Σταύρου, Β., & Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2019). Η εκπαίδευση για το συμφέρον του παιδιού: Το παράδειγμα του Janusz Korczak. Στο Α. Ζ. Γιώτσα (εκδ.), *Ανθρώπινα Δικαιώματα και εκπαίδευση* (σσ. 60-75). Gutenberg.
- Orend, B. (2002). *Human rights: Concept and context*. Broadview Press. https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=g_ItzTCWWVcC&oi=fnd&pg=PA5&d

q=Concept+and+context+&ots=AwOq-KJNSM&sig=WICNjupYoZYB-

fcxZsTgxi6Vsvo&redir_esc=y#v=onepage&q=Concept%20and%20context&f=false

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (2015). *Στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης: 17 στόχοι για να*

αλλάξουμε τον κόσμο μας. <https://unric.org/el/17->

[%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-](https://unric.org/el/17-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/)

[%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83-](https://unric.org/el/17-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/)

[%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83-](https://unric.org/el/17-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/)

[F%83/](https://unric.org/el/17-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/)

Palikara, O., Castro-Kemp, S., Gaona, C., & Eirinaki, V. (2021). The mediating role of school belonging in the relationship between socioemotional well-being and loneliness in primary school age children. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 24-34. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1882270>

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>

Phillips, L. (2016). Human rights for children and young people in Australian curricula. 36, 1-14.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>

Quennerstedt, A. (2009). Balancing the rights of the child and the rights of parents in the Convention on the Rights of the Child. *Journal of Human Rights*, 8(2), 162-176. <https://doi.org/10.1080/14754830902897270>

- Quennerstedt, A. (2011). The construction of children's rights in education – a research synthesis. *The International Journal of Children's Rights*, 19(4), 661-678.
<https://doi.org/10.1163/157181811X570708>
- Quennerstedt, A. (2016). Young children's enactments of human rights in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 5-18.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1096238>
- Quennerstedt, A. (2019). Language use in the teaching of human rights. *Cogent Education*, 6(1), 1683932. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1683932>
- Quennerstedt, A. (2020). Educational aims of rights education in primary school – zooming in on teachers and pupils in two classes. *Education 3-13*, 48(5), 611-624.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1635629>
- Quennerstedt, A., & Quennerstedt, M. (2014). Researching children's rights in education: Sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115-132. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.783962>
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Robinson, C. (2017). Translating human rights principles into classroom practices: Inequities in educating about human rights. *The Curriculum Journal*, 28(1), 123-136.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195758>
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_6
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in

middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321-352.

<https://doi.org/10.1017/S0954579498001631>

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.

<https://doi.org/10.1086/499650>

Russell, S. G. (2018). Global discourses and local practices: Teaching citizenship and human rights in postgenocide Rwanda. *Comparative Education Review*, 62(3), 385-408.

<https://doi.org/10.1086/698305>

Russell, S. G., Buckner, E., & Horsch Carsley, S. (2020). The diffusion of global discourses: The case of educating refugees. *British Journal of Sociology of Education*, 41(7), 992-1012. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1799752>

Russell, S. G., Sirota, S. L., & Ahmed, A. K. (2019). Human rights education in South Africa: Ideological shifts and curricular reforms. *Comparative Education Review*, 63(1), 1-27. [10.1086/701100](https://doi.org/10.1086/701100)

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/000283120380024>

Schmid, P. F. (2015). Person and society: Towards a person-centered sociotherapy. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 14(3), 217-235.

<https://doi.org/10.1080/14779757.2015.1062795>

Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 627-652.

<https://doi.org/10.1007/s10212-020-00500-6>

- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction, 23*, 69-77. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.008>
- Simeo-Munson, J. A. (2000). *Differences among peer status groups on levels of loneliness, social competence, and empathy*. University of Denver.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior*, Vol. 12, pp. 91-133). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119-129). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Struthers, A. E. C. (2017). The underdeveloped transformative potential of human rights education: English primary education as a case study. *Journal of Human Rights Practice, 9*(1), 68-84. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huw023>
- Souza, A. C. D., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. D. B. (2017). Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. *Epidemiologia e servicos de saude, 26*, 649-659. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022>

- Στεφανοπούλου, Σ., Τσατήρη, Μ., & Κουμζής, Ι. (2017). Ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας δ' δημοτικού σχετικά με την ανάδειξη των δικαιωμάτων του παιδιού και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε αυτά. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 32-52. <https://doi.org/10.12681/hjre.10834>
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2010). *Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα* [Σύσταση CM/ Rec (2010) 7]. <https://rm.coe.int/1680487828>
- Συνήγορος του Παιδιού (χ.χ.). *Τι είναι ο Συνήγορος*. <https://www.synigoros.gr/paidi/profile-stp.html>
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3), 159-171. <https://doi.org/10.1023/A:1020338300881>
- Tibbitts, F. (2005). Transformative learning and human rights education: Taking a closer look. *Intercultural Education*, 16(2), 107-113. <https://doi.org/10.1080/14675980500133465>
- Tibbitts, F. L. (2017). Revisiting 'emerging models of human rights education'. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 2.
- Tobin, J. (2019). The foundation for children's rights. In J. Tobin (Ed.), *The UN convention on the rights of the child: A commentary* (pp. 1-20). Oxford University Press.
- Ταρλάμη, Κ. (2020). *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς] (Διώνη). http://dx.doi.org/10.26267/unipi_dione/852
- UNICEF (n.d.). *Convention on the Rights of the Child text*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text#>

UNICEF (2020). *Ανάλυση της κατάστασης των παιδιών και των νέων*.

<https://www.unicef.org/greece/media/1681/file/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7%20%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%97%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%9D%CE%AD%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%202021.pdf>

United Nations (2006). *World programme for human rights education (2005-ongoing)*.

<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education>

United Nations (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (Resolution 66/137 adopted 19 December, A/RES/66/137).

<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-declaration-human-rights-education-and-training>

Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., & Koutsianou, A. (2018). Outcomes of a universal social and emotional learning (SEL) group for facilitating first-grade students' school adjustment. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(3), 223-236. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1327830>

Vissing, Y. (2020). A review of human rights education in higher education. In J. Zajda (Ed.), *Human Rights Education Globally* (pp. 13-49). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, *105*(3), 294-318. <http://dx.doi.org/10.1086/444158>
- Waltz, S. (2002). Reclaiming and rebuilding the history of the Universal Declaration of Human Rights. *Third World Quarterly*, *23*(3), 437-448. <https://doi.org/10.1080/01436590220138378>
- Wang, M.-T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, *24*(4), 240–251. <https://doi.org/10.1037/a0017999>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, *83*(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, *28*, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, *85*(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, *47*(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M.-T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, *49*, 1266-1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>

- Wang, M.-T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465-480.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 235-258). John Wiley & Sons Inc.
- Wentzel, K. R. (2015). Socialization in school settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 251-275). The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Χαντζή, Α. Σ. (2020). *Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη: ευρωπαϊκή πολιτική και εκπαιδευτικές εφαρμογές στην Ελλάδα* [Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο] (Πάνδημος).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1**Ερωτηματολόγιο Μαθητών**

Κωδικός μαθητή:

Παρακάτω θα διαβάσεις ερωτήσεις και προτάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, και την καθημερινότητά σου στο σχολείο. Παρακαλώ να σκεφτείς, και να απαντήσεις αυτό που πιστεύεις ότι είναι αλήθεια για τον εαυτό σου. Η απάντησή σου δείχνει την άποψή σου και δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. Αμέσως μόλις απαντήσεις, θα βάλεις το ερωτηματολόγιό σου μέσα σε έναν φάκελο. Κανείς δε θα δει τις απαντήσεις σου. Μπορείς να απαντήσεις αυτό που σκέφτεσαι, χωρίς να ανησυχείς μήπως το δει ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές σου. Ας ξεκινήσουμε...

1. ΦύλοΑγόρι Κορίτσι

2. ΤάξηΓ' Δημοτικού Δ' Δημοτικού Ε' Δημοτικού ΣΤ' Δημοτικού

Δικαιώματα του Παιδιού
Ερωτηματολόγιο Σημασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Πόσο σημαντικά είναι τα παρακάτω δικαιώματα για ένα παιδί στην ηλικία σου;

	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
1. Να έχεις ανθρώπους που σε φροντίζουν και σε υπερασπίζονται, όταν το χρειάζεσαι.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
2. Να έχεις δίκαιη αντιμετώπιση, όταν οι άλλοι νομίζουν ότι έχεις άδικο.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
3. Να είσαι καλός φίλος για τους άλλους.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
4. Να μεγαλώσεις δυνατός και υγιής στο μυαλό και το σώμα.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
5. Να επηρεάζεις τις αποφάσεις για πράγματα που θα σου συμβούν.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
6. Να έχεις φαγητό, ρούχα, κι ένα μέρος να ζήσεις.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
7. Να σε σέβονται ανεξάρτητα από τη θρησκεία, τη γλώσσα, το χρώμα, τη φυλή, και την κοινωνική ομάδα που ανήκεις.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό

8. Να υπολογίζονται οι ανάγκες και οι επιθυμίες σου, όταν πρόκειται για σχέδια και πράξεις που σε επηρεάζουν.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
9. Να έχεις την ευκαιρία να έχεις καλούς φίλους, που νοιάζονται για εσένα.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
10. Να μπορείς να παίζεις και να έχεις ελπίδα.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
11. Να μπορείς να είσαι με τους φίλους που έχεις διαλέξει.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
12. Να σε ενθαρρύνουν να σέβεσαι τους ανθρώπους που έχουν άλλη θρησκεία, γλώσσα, χρώμα, φυλή ή κοινωνική ομάδα.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
13. Να αναπτύξεις όλες τις δυνατότητες και τα ταλέντα σου.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
14. Να σου δίνουν βοήθεια γρήγορα, όταν συμβαίνουν άσχημα πράγματα (όπως πόλεμος, φωτιές, σεισμοί, πλημμύρες, πείνα).	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
15. Να μπορείς να προοδεύσεις στο σχολείο τόσο όσο σου επιτρέπουν τα ταλέντα και η προσπάθειά σου.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
16. Να έχεις χρόνο και ένα μέρος να είσαι μόνος, χωρίς να σε ενοχλεί κανείς.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
17. Να κάνεις επιλογές που ταιριάζουν στην ηλικία σου για το πώς θα συμπεριφέρεσαι.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
18. Να είσαι με ανθρώπους που νοιάζονται για εσένα και σε αγαπούν.	Καθόλου	Λίγο	Σημαντικό	Πολύ	Πάρα πολύ

	σημαντικό	σημαντικό		σημαντικό	σημαντικό
19. Να έχεις την ευκαιρία να μάθεις τι είναι σωστό και τι λάθος, για να γίνεις καλός άνθρωπος.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
20. Να σε σέβονται ως άτομο που είναι ελεύθερο να συμπεριφέρεται με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
21. Να μπορείς να διαλέξεις τη δική σου θρησκεία και τις δικές σου απόψεις για τη ζωή.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
22. Να έχεις τις δικές σου ιδέες και απόψεις, τις οποίες οι άλλοι ακούν και σέβονται.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
23. Να υποστηρίζουν τα δικαιώματά σου, οι άνθρωποι που έχουν εξουσία.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
24. Να σε προσέχουν και να σε καθοδηγούν ενήλικες, που θέλουν το καλύτερο για εσένα.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
25. Να σε προστατεύουν από το να κάνεις μία δουλειά, που είναι άδικη για σένα (είναι επικίνδυνο ή λάθος για την ηλικία σου).	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
26. Να μαθαίνεις να αναλαμβάνεις περισσότερες και μεγαλύτερες ευθύνες, όσο μεγαλώνεις.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
27. Να προστατεύεσαι από ανθρώπους και καταστάσεις, που μπορεί να βλάψουν τα συναισθήματά σου.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
28. Να έχεις ένα μέρος να μελετήσεις.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό

29. Να κάνεις πράγματα που κάνουν τη ζωή καλύτερη για εσένα και για τους άλλους.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
30. Να έχεις ευκαιρίες να δείχνεις αγάπη στους άλλους.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
31. Να σου δίνουν όση βοήθεια χρειάζεσαι, για να μάθεις.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό
32. Να προστατεύεσαι από ανθρώπους και καταστάσεις που μπορεί να βλάψουν το σώμα σου.	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** καθόλου σημαντικό, **(2)** λίγο σημαντικό, **(3)** σημαντικό, **(4)** πολύ σημαντικό, **(5)** πάρα πολύ σημαντικό.

Συμπεριφορική Εμπλοκή

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πόσο συχνά συμβαίνουν σε εσένα οι καταστάσεις που περιγράφουν.

	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Πόσο συχνά δυσκολεύεσαι να προσέξεις το μάθημα στην τάξη;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2. Πόσο συχνά τελειώνεις τις εργασίες στο σχολείο στην ώρα που πρέπει;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
3. Πόσο συχνά δυσκολεύεσαι να συγκεντρωθείς στις εργασίες που κάνεις στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
4. Πόσο συχνά χτυπάς κάποιον για κάτι που είπε ή έκανε;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
5. Πόσο συχνά μπλέκεις σε καυγάδες;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
6. Πόσο συχνά σε στέλνουν στο γραφείο του διευθυντή;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
7. Πόσο συχνά προσπαθείς να μείνεις στο σπίτι και να χάσεις το μάθημα στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: (1) σχεδόν ποτέ, (2) όχι συχνά, (3) μερικές φορές, (4) συχνά, (5) πάντα.

Υποκλίμακες Συμπεριφορικής Εμπλοκής

Προτάσεις Υποκλίμακας Προσήλωσης: 1 (αντίστροφη), 2, 3 (αντίστροφη)

Προτάσεις Υποκλίμακας Σχολικής Συμμόρφωσης: 4 (αντίστροφη), 5 (αντίστροφη), 6 (αντίστροφη), 7 (αντίστροφη)

Συναισθηματική Εμπλοκή

Παρακαλώ να δείξεις πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Νιώθω χαρούμενος και ασφαλής σε αυτό το σχολείο.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
2. Γενικά, νιώθω ότι είμαι αληθινό κομμάτι αυτού του σχολείου.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
3. Θα πρότεινα και σε άλλα παιδιά να έρθουν στο σχολείο μου.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
4. Πρέπει να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο, αν θέλω να πετύχω στη ζωή μου.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
5. Το σχολείο δεν είναι τόσο σημαντικό για παιδιά σαν εμένα.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
6. Μαθαίνω πιο χρήσιμα πράγματα από τους φίλους και τους συγγενείς μου παρά από το σχολείο.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
7. Η καλή μόρφωση είναι ο καλύτερος τρόπος, για να προχωρήσουν μπροστά στη ζωή τα παιδιά από τη γειτονιά μου.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
8. Συχνά μαθαίνω πολλά από τις εργασίες στο σχολείο.	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** διαφωνώ απόλυτα, **(2)** διαφωνώ, **(3)** ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, **(4)** συμφωνώ, **(5)** συμφωνώ απόλυτα.

Υποκλίμακες Συναισθηματικής Εμπλοκής

Προτάσεις Υποκλίμακας Αισθήματος του «Ανήκειν»: 1, 2, 3

Προτάσεις Υποκλίμακας Αξίας Σχολικής Εκπαίδευσης: 4, 5 (αντίστροφη), 6 (αντίστροφη), 7,
8

Γνωστική Εμπλοκή

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πόσο συχνά συμβαίνουν σε εσένα οι καταστάσεις που περιγράφουν.

	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Πόσο συχνά προσπαθείς να βρεις τι προβλήματα έχεις και να σχεδιάσεις πώς να τα λύσεις;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2. Πόσο συχνά προσπαθείς να εφαρμόσεις τις λύσεις που σχεδίασες, για να λύσεις τα προβλήματα;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
3. Πόσο συχνά προσπαθείς να συνέλθεις γρήγορα μετά από τις κακές εμπειρίες;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
4. Πόσο συχνά προσπαθείς να μάθεις από τα λάθη σου;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
5. Όταν κάνεις τις εργασίες στο σπίτι ή στο σχολείο, πόσο συχνά σκέφτεσαι τι πρέπει να μάθεις, αντί απλά να διαβάζεις την άσκηση;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
6. Πόσο συχνά προσπαθείς να συνδέσεις αυτά που διαβάζεις με άλλα πράγματα που ξέρεις;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
7. Πόσο συχνά προσπαθείς να σχεδιάσεις τι πρέπει να κάνεις στις εργασίες για το σπίτι, πριν ξεκινήσεις;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
8. Πόσο συχνά ξεκινάς νωρίς να κάνεις τις εργασίες;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** σχεδόν ποτέ, **(2)** όχι συχνά, **(3)** μερικές φορές, **(4)** συχνά, **(5)** πάντα.

Υποκλίμακες Γνωστικής Εμπλοκής

Προτάσεις Υποκλίμακας Αυτορρυθμιζόμενης: 1, 2, 3, 4

Προτάσεις Υποκλίμακας Χρήσης Γνωστικών Στρατηγικών: 5, 6, 7, 8

Αξιολόγηση των Αντιλήψεων των Μαθητών για το Σχολικό Περιβάλλον
Δομή για την Κατάκτηση Στόχων Επίδοσης

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πόσο αλήθεια είναι για εσένα οι καταστάσεις που περιγράφουν.

	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Πόσο αλήθεια είναι ότι ο δάσκαλός σου δίνει πολλή σημασία στους βαθμούς και όχι πολλή σημασία στο να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2. Πόσο αλήθεια είναι ότι ο δάσκαλός σου φέρεται καλύτερα στους μαθητές που παίρνουν καλούς βαθμούς από ό,τι στους άλλους μαθητές;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
3. Πόσο αλήθεια είναι ότι ο δάσκαλός σου ενδιαφέρεται μόνο για τα έξυπνα παιδιά;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
4. Πόσο αλήθεια είναι ότι ο δάσκαλός σου ενθαρρύνει τους μαθητές να ανταγωνίζονται μεταξύ τους για τους βαθμούς;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** σχεδόν ποτέ, **(2)** όχι συχνά, **(3)** μερικές φορές, **(4)** συχνά, **(5)** πάντα.

Δομή για την Κατάκτηση Στόχων Μάθησης

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πόσο αλήθεια είναι για εσένα οι καταστάσεις που περιγράφουν.

	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Πόσο αλήθεια είναι ότι όλοι μπορούν να πάρουν καλούς βαθμούς αν προσπαθήσουν να κάνουν το καλύτερο που μπορούν;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2. Πόσο αλήθεια είναι ότι ο δάσκαλός σου τους ενθαρρύνει όλους να κάνουν το καλύτερο που μπορούν;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
3. Πόσο αλήθεια είναι ότι ο δάσκαλός σου θέλει οι μαθητές να καταλαβαίνουν πραγματικά το μάθημα, κι όχι απλά να το μαθαίνουν από έξω;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
4. Πόσο αλήθεια είναι ότι μετράει πολύ η σκληρή προσπάθεια;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** σχεδόν ποτέ, **(2)** όχι συχνά, **(3)** μερικές φορές, **(4)** συχνά, **(5)** πάντα.

Παροχή Δυνατότητας Επιλογής

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πόσο συχνά συμβαίνουν σε εσένα οι καταστάσεις που περιγράφουν.

	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Πόσο συχνά αποφασίζουν οι μαθητές πού να καθίσουν;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2. Πόσο συχνά οι μαθητές διαλέγουν τους συμμαθητές που θέλουν να συνεργαστούν στην ομάδα;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
3. Πόσο συχνά οι μαθητές συμμετέχουν στις αποφάσεις του δασκάλου για τους κανόνες και τον τρόπο που γίνονται τα πράγματα στην τάξη;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** σχεδόν ποτέ, **(2)** όχι συχνά, **(3)** μερικές φορές, **(4)** συχνά, **(5)** πάντα.

Συναισθηματική Υποστήριξη από τον Εκπαιδευτικό

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πόσο συχνά συμβαίνουν σε εσένα οι καταστάσεις που περιγράφουν.

	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Πόσο συχνά μπορείς να στηριχτείς στον δάσκαλό σου, για να σε βοηθήσει, όταν έχεις ένα πρόβλημα στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2. Πόσο συχνά μιλάς στον δάσκαλό σου για τα πράγματα που συμβαίνουν στη ζωή σου;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
3. Πόσο συχνά ο δάσκαλός σου πραγματικά καταλαβαίνει πώς νιώθεις;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** σχεδόν ποτέ, **(2)** όχι συχνά, **(3)** μερικές φορές, **(4)** συχνά, **(5)** πάντα.

Συναισθηματική Υποστήριξη από τους Συνομηλίκους

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πόσο συχνά συμβαίνουν σε εσένα οι καταστάσεις που περιγράφουν.

	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Πόσο συχνά μιλάς στους φίλους σου για τα πράγματα που συμβαίνουν στη ζωή σου;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2. Πόσο συχνά μιλάς στους φίλους σου για το πώς πηγαίνουν τα πράγματα με τους γονείς σου;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
3. Πόσο συχνά μιλάς με τους φίλους σου για αυτά που σχεδιάζεις να κάνεις μεγαλώνοντας;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
4. Πόσο συχνά μιλάς με τους φίλους σου για τα προβλήματα που έχεις στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Όχι συχνά	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** σχεδόν ποτέ, **(2)** όχι συχνά, **(3)** μερικές φορές, **(4)** συχνά, **(5)** πάντα.

Αξιολόγηση των Ακαδημαϊκών Κινήτρων των Μαθητών
Ακαδημαϊκή Αυτο-εικόνα

Γλώσσα

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πώς πιστεύεις ότι τα πηγαίνεις στο μάθημα της Γλώσσας.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Πόσο καλός είσαι στη Γλώσσα;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
2. Σε σχέση με τα περισσότερα μαθήματα του σχολείου, πόσο καλός είσαι στη Γλώσσα;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
3. Αν έπρεπε να βάλεις στη σειρά τους συμμαθητές σου από τον χειρότερο προς τον καλύτερο στη Γλώσσα, πού θα έβαζες τον εαυτό σου;	Καθόλου καλός	Λίγο καλός	Αρκετά καλός	Πολύ καλός	Πάρα πολύ καλός
4. Πόσο καλά περιμένεις ότι θα τα πας στη Γλώσσα αυτή τη χρονιά;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
5. Πόσο καλός θα ήσουν, αν έπρεπε να μάθεις κάτι καινούριο στη Γλώσσα;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
6. Πόσο αναστατωμένος θα ήσουν, αν έπαιρνες κακό βαθμό στη Γλώσσα;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** καθόλου, **(2)** λίγο, **(3)** αρκετά, **(4)** πολύ, **(5)** πάρα πολύ.

Ακαδημαϊκή Αυτο-εικόνα

Μαθηματικά

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πώς πιστεύεις ότι τα πηγαίνεις στο μάθημα των Μαθηματικών.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Πόσο καλός είσαι στα Μαθηματικά;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
2. Σε σχέση με τα άλλα μαθήματα του σχολείου, πόσο καλός είσαι στα Μαθηματικά;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
3. Αν έπρεπε να βάλεις στη σειρά τους συμμαθητές σου από τον χειρότερο προς τον καλύτερο στα Μαθηματικά, πού θα έβαζες τον εαυτό σου;	Καθόλου καλός	Λίγο καλός	Αρκετά καλός	Πολύ καλός	Πάρα πολύ καλός
4. Πόσο καλά περιμένεις ότι θα τα πας στα Μαθηματικά αυτή τη χρονιά;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
5. Πόσο καλός θα ήσουν, αν έπρεπε να μάθεις κάτι καινούριο στα Μαθηματικά;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
6. Πόσο αναστατωμένος θα ήσουν, αν έπαιρνες κακό βαθμό στα Μαθηματικά;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** καθόλου, **(2)** λίγο, **(3)** αρκετά, **(4)** πολύ, **(5)** πάρα πολύ.

Απόδοση Υποκειμενικής Αξίας στη Σχολική Μάθηση

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πόσο σημαντικές είναι για εσένα αυτές οι δηλώσεις.

	Καθόλου σημαντικός λόγος	Πολύ ασήμαντος λόγος	Κάπως ασήμαντος λόγος	Ούτε σημαντικός Ούτε ασήμαντος λόγος	Κάπως σημαντικός λόγος	Σημαντικός λόγος	Ιδιαίτερα σημαντικός λόγος
1. Πηγαίνω στο σχολείο, γιατί μου αρέσουν τα μαθήματα.	Καθόλου σημαντικός λόγος	Πολύ ασήμαντος λόγος	Κάπως ασήμαντος λόγος	Ούτε σημαντικός Ούτε ασήμαντος λόγος	Κάπως σημαντικός λόγος	Σημαντικός λόγος	Ιδιαίτερα σημαντικός λόγος
2. Πηγαίνω στο σχολείο, γιατί μαθαίνω καινούρια πράγματα και αυτό με κάνει έξυπνο.	Καθόλου σημαντικός λόγος	Πολύ ασήμαντος λόγος	Κάπως ασήμαντος λόγος	Ούτε σημαντικός Ούτε ασήμαντος λόγος	Κάπως σημαντικός λόγος	Σημαντικός λόγος	Ιδιαίτερα σημαντικός λόγος
3. Πηγαίνω στο σχολείο, γιατί μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω.	Καθόλου	Πολύ ασήμαντος	Κάπως ασήμαντος	Ούτε σημαντικός	Κάπως σημαντικός	Σημαντικός λόγος	Ιδιαίτερα σημαντικός

	σημαντικός λόγος	λόγος	λόγος	Ούτε ασήμαντος λόγος	λόγος		λόγος
--	---------------------	-------	-------	----------------------------	-------	--	-------

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** καθόλου σημαντικός λόγος, **(2)** πολύ ασήμαντος λόγος, **(3)** κάπως ασήμαντος λόγος, **(4)** ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος λόγος, **(5)** κάπως σημαντικός λόγος, **(6)** σημαντικός λόγος, **(7)** ιδιαίτερα σημαντικός λόγος.

Ενσυναίσθηση

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να απαντήσεις με ναι ή όχι.

	Ναι	Όχι
1. Στεναχωριέμαι, όταν ένα κορίτσι δε βρίσκει κανέναν να παίζει.	Ναι	Όχι
2. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.	Ναι	Όχι
3. Τα αγόρια που κλαίει από χαρά είναι ανόητα.	Ναι	Όχι
4. Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο.	Ναι	Όχι
5. Ένα αγόρι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ.	Ναι	Όχι
6. Θυμώνω, όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.	Ναι	Όχι
7. Γελάω, ακόμα και αν δε ξέρω, γιατί γελάει κάποιος.	Ναι	Όχι
8. Μερικές φορές κλαίω, όταν βλέπω τηλεόραση.	Ναι	Όχι
9. Τα κορίτσια που κλαίει από χαρά είναι ανόητα.	Ναι	Όχι
10. Δυσκολεύομαι να καταλάβω, γιατί κάποιος εκνευρίζεται.	Ναι	Όχι
11. Θυμώνω, όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει.	Ναι	Όχι
12. Στεναχωριέμαι, όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανέναν να παίζει.	Ναι	Όχι
13. Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.	Ναι	Όχι
14. Θυμώνω, όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.	Ναι	Όχι
15. Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίει, χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι.	Ναι	Όχι
16. Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα.	Ναι	Όχι
17. Εκνευρίζομαι, όταν βλέπω έναν συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από τη δασκάλα.	Ναι	Όχι
18. Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν.	Ναι	Όχι
19. Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ.	Ναι	Όχι
20. Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίει οι άνθρωποι, όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα λυπητερό βιβλίο.	Ναι	Όχι
21. Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου, ακόμη και αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα.	Ναι	Όχι
22. Δε στεναχωριέμαι όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί έναν συμμαθητή μου, επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου.	Ναι	Όχι

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: (0) όχι, (1) ναι.

Κλίμακες Δείκτη Ενσυναίσθησης

Προτάσεις Κλίμακας Συναισθημάτων Λύπης: 1, 4, 6, 10 (αντίστροφη), 11, 12, 14

Προτάσεις Κλίμακας Κατανόησης Συναισθημάτων: 2 (αντίστροφη), 3 (αντίστροφη), 9 (αντίστροφη), 16 (αντίστροφη), 17 (αντίστροφη), 18 (αντίστροφη), 20 (αντίστροφη), 21 (αντίστροφη), 22 (αντίστροφη)

Προτάσεις Κλίμακας Αντίδρασης Κλάματος: 5, 8, 13, 19

*Οι προτάσεις 7 και 15 (αντίστροφη) παραλείφθηκαν (Mitsopoulou & Giovazolias, 2013).

Σχολική Προσαρμογή
Σχολική Αρέσκεια και Σχολική Αποφυγή

Πώς νιώθεις για το σχολείο;

	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
1. Είναι ευχάριστο το σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
2. Σε κάνει το σχολείο να νιώθεις στεναχωρημένος ή αναστατωμένος;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
3. Εύχεσαι να μην έπρεπε να πηγαίνεις στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
4. Είσαι χαρούμενος, όταν είσαι στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
5. Θα σου άρεσε αν οι γονείς σου σε άφηναν να μείνεις στο σπίτι αντί να έρθεις στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
6. Μισείς το σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
7. Σου αρέσει να είσαι στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
8. Σου αρέσει να έρχεσαι στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
9. Εύχεσαι να μπορούσες να μείνεις στο σπίτι αντί να έρθεις στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
10. Είναι το σχολείο ένα ευχάριστο μέρος, για να βρίσκεσαι;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
11. Όταν ξυπνάς το πρωί, νιώθεις χαρούμενος που θα έρθεις στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
12. Είναι απαίσιο το σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
13. Νιώθεις πιο χαρούμενος όταν έρχεται η ώρα να γυρίσεις στο σπίτι από το σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα

14. Ζητάς από τους γονείς σου να σε αφήσουν να μείνεις στο σπίτι αντί να έρθεις στο σχολείο;	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Σχεδόν πάντα
---	-------------	------	---------------	------	--------------

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** σχεδόν ποτέ, **(2)** λίγο, **(3)** μερικές φορές, **(4)** πολύ, **(5)** σχεδόν πάντα.

Υποκλίμακες Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής

Προτάσεις Υποκλίμακας Σχολικής Αρέσκειας: 1, 2 (αντίστροφη), 4, 6 (αντίστροφη), 7, 8, 10, 11, 12 (αντίστροφη)

Προτάσεις Υποκλίμακας Σχολικής Αποφυγής: 3, 5, 9, 13, 14

Σχολική Προσαρμογή

Μοναξιά

Παρακαλώ να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις και να δείξεις πόσο συχνά νιώθεις όπως περιγράφουν.

	Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
Νιώθω μόνος στο σχολείο.	Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απ' έξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
Το σχολείο είναι ένα μοναχικό μέρος για εμένα.	Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
Νιώθω λυπημένος και μόνος στο σχολείο.	Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιούνται ως εξής: **(1)** καθόλου, **(2)** σχεδόν ποτέ, **(3)** μερικές φορές, **(4)** τις περισσότερες φορές, **(5)** πάντα.

Κλίμακα Μοναξιάς

Προτάσεις: 1, 2, 3, 4, 5

Παράρτημα 2

Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέων (Ομάδα Παρέμβασης)

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Βαΐα Σταύρου και είμαι υποψήφια διδάκτωρ στην κατεύθυνση της Σχολικής Συμβουλευτικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο πλαίσιο της εργασίας μου, έχω σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη σημασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού στο σχολείο, το οποίο αναφέρεται σε μαθητές από τη Γ' έως τη ΣΤ' τάξη του δημοτικού.

Ο σκοπός του προγράμματος είναι να διδάξει στα παιδιά τα δικαιώματα που προτείνει η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ μέσα από ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες. Έτσι, θα μάθουν να εφαρμόζουν έμπρακτα τα δικαιώματα τόσο στο σχολείο, όσο και στην καθημερινή τους ζωή, συνειδητοποιώντας ότι τα δικαιώματα σημαίνουν σεβασμό όχι μόνο απέναντι στον εαυτό τους, αλλά και απέναντι στους άλλους. Όταν τα παιδιά νιώθουν άνετα και ασφαλή στο σχολείο, γιατί ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές τα σέβονται και τα υποστηρίζουν, τότε τα πηγαίνουν καλύτερα στα μαθήματα και έχουν καλύτερη σχέση με τον εκπαιδευτικό και τους φίλους τους.

Οι δραστηριότητες είναι 12 και διαρκούν μία διδακτική ώρα η καθεμία. Το πρόγραμμα θα διαρκέσει συνολικά 12 εβδομάδες και θα το συντονίζει ο εκπαιδευτικός του τμήματος. Τα παιδιά θα συμπληρώσουν ερωτηματολόγια στην αρχή και το τέλος του προγράμματος, καθώς και πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς, για να δούμε τι πρόοδο έχουν κάνει μετά από το πρόγραμμα. Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων θα διαρκεί περίπου 45 λεπτά. Αν συμφωνείτε το παιδί σας να συμμετέχει στο πρόγραμμα για τα Δικαιώματα του Παιδιού, παρακαλώ να συμπληρώστε τα παρακάτω.

Δηλώνω ότι συμφωνώ ο/η μαθητής/ρια _____
να παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Ημερομηνία, _____

Ονοματεπώνυμο

Υπογραφή

Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέων (Ομάδα Ελέγχου)

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Βαΐα Σταύρου και είμαι υποψήφια διδάκτωρ στην κατεύθυνση της Σχολικής Συμβουλευτικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο πλαίσιο της εργασίας μου, ενδιαφέρομαι να μάθω τι πιστεύουν οι μαθητές από τη Γ΄ έως τη ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού για την εφαρμογή των Δικαιωμάτων του Παιδιού στο σχολείο.

Συγκεκριμένα, ο σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τι γνωρίζουν τα παιδιά για τα δικαιώματα που προτείνει η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ, αλλά και πώς τα δικαιώματα βοηθούν την καθημερινότητά τους στο σχολείο και την τάξη. Τα παιδιά θα συμπληρώσουν ερωτηματολόγια τρεις φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, γιατί είναι πιθανόν να αλλάξουν οι απόψεις τους. Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διαρκεί περίπου 45 λεπτά.

Αν συμφωνείτε το παιδί σας να συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια, παρακαλώ να συμπληρώσετε τα παρακάτω.

Δηλώνω ότι συμφωνώ ο/η μαθητής/ρια _____
να συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Ημερομηνία, _____

Ονοματεπώνυμο

Υπογραφή

Παράρτημα 3

Δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Προγράμματος για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Flowers et al., 2007)

1. Τα Δικαιώματα του Λαού

Θέμα	Ανθρώπινα Δικαιώματα
Διάρκεια	50 λεπτά
Τύπος	Φαντασία, καταγισμός ιδεών, συζήτηση
Περίληψη	Τα παιδιά φαντάζονται τη φροντίδα που χρειάζεται ένα κατοικίδιο ζώο και επεκτείνονται στις ανάγκες των παιδιών και το δικαίωμά τους να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να αντιληφθούν τα παιδιά ότι γνωρίζουν ενστικτωδώς τα δικαιώματα των παιδιών. • Να συνδέσουν τις ανθρώπινες ανάγκες με τα ανθρώπινα δικαιώματα.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία ενός διαγράμματος και αντιγράφων της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Κορδέλα • Χαρτί για το διάγραμμα και μαρκαδόροι • Διάγραμμα και αντίγραφο της Σύμβασης

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής καλωσορίζει τα παιδιά στην ομάδα και τα προτρέπει να καθίσουν σε έναν κύκλο. Εξηγεί ότι ο κύκλος της ομάδας θα δημιουργείται μία φορά την εβδομάδα και όλα τα παιδιά μαζί θα πάρουν μέρος σε δραστηριότητες, για να γνωρίσουν πώς είναι

να μαθαίνεις με έναν διαφορετικό και πιο παιγνιώδη τρόπο. Θα συνεργαστούν και ο καθένας θα προσφέρει τις γνώσεις και τις απόψεις του, για να μάθουν ποια είναι τα δικαιώματα των παιδιών και να καταλάβουν τι σημαίνει να έχει ένα παιδί δικαιώματα στην καθημερινή ζωή και πολύ περισσότερο στο σχολείο. Μπορεί κάποιος ή όλοι να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, ίσως όμως να μη γνωρίζουν πόσο σημαντικά είναι για τα παιδιά και τι βοήθεια τους προσφέρουν κάθε μέρα.

2. Πριν ξεκινήσει η συζήτηση για τα δικαιώματα, ο συντονιστής εξηγεί ότι αφού πρόκειται για την πρώτη συνάντηση της ομάδας, τα μέλη θα καλωσορίσουν το ένα το άλλο με μία απλή δραστηριότητα. Ο συντονιστής κρατάει μία τυλιγμένη κορδέλα. Χαιρετάει τα μέλη της ομάδας, λέει το όνομά του και ένα πράγμα που του αρέσει. Αφού παρουσιάσει τον εαυτό του, τα υπόλοιπα μέλη τον καλωσορίζουν στην ομάδα, επαναλαμβάνοντας όσα είπε όπως στο παρακάτω παράδειγμα.

- Γεια σας, παιδιά! Με λένε/είμαι ο/η... και μου αρέσει να διαβάζω βιβλία.

- Γεια σου, ..., που σου αρέσει να διαβάζεις βιβλία. Καλώς ήρθες στην ομάδα μας!

Στη συνέχεια, ο συντονιστής κρατάει την άκρη της κορδέλας και δίνει την υπόλοιπη κορδέλα στο μέλος που κάθεται δίπλα του. Το μέλος παρουσιάζει τον εαυτό του και ακολουθεί το καλωσόρισμα της ομάδας. Κρατάει ένα σημείο της κορδέλας και δίνει την υπόλοιπη στο μέλος που κάθεται δίπλα του. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι όλα τα μέλη να παρουσιάσουν τον εαυτό τους και η κορδέλα να επιστρέψει στον συντονιστή, δημιουργώντας έναν κύκλο που ενώνει τα μέλη της ομάδας.

3. Ο συντονιστής επισημαίνει στα μέλη ότι τα δικαιώματα ενώνουν τους ανθρώπους, όπως η κορδέλα ενώνει τον ένα με τον άλλο. Όμως, αυτό θα το καταλάβουν περισσότερο όσο θα περνούν οι συναντήσεις της ομάδας.

Κύριο Μέρος

1. Ο συντονιστής ζητάει από τα παιδιά να φανταστούν ότι έχουν έναν λαγό για κατοικίδιο, και να του δώσουν ένα όνομα. Πρέπει να σκεφτούν όλα τα πράγματα που χρειάζεται, για να είναι ευτυχισμένος, ασφαλής και υγιής. Ρωτάει τα παιδιά: Ποια είναι όλα τα πράγματα που θα χρειαστεί ο λαγός; Τα παιδιά μπορεί να προτείνουν πράγματα όπως μία φωλιά, άχυρο, φαγητό, νερό, άσκηση, προσοχή, αγάπη, ή ίσως έναν άλλον λαγό για παρέα. Ο συντονιστής γράφει «ΛΑΓΟΣ» (ή το όνομα που έδωσαν τα παιδιά στο κατοικίδιο) στην κορυφή της αριστερής στήλης του διαγράμματος, και καταγράφει τις απαντήσεις των παιδιών.
2. Στη συνέχεια, ο συντονιστής ρωτάει: Ποιος είναι υπεύθυνος να διασφαλίσει ότι ο λαγός θα έχει όλα τα πράγματα που χρειάζεται; Καταγράφει τις απαντήσεις των παιδιών, που μπορεί να αναφέρουν ότι τα ίδια ή όποιος έχει τον λαγό είναι ο υπεύθυνος.
3. Ο συντονιστής επιβεβαιώνει τα πράγματα που ο λαγός χρειάζεται για να επιβιώσει και να αναπτυχθεί, όπως φαγητό, νερό, και μία φωλιά. Έπειτα, κάνει ερωτήσεις όπως: Αν ο λαγός χρειάζεται πραγματικά αυτά τα πράγματα για να επιβιώσει, τότε πρέπει ο λαγός να έχει δικαίωμα σε αυτά; Ποιος είναι υπεύθυνος, για να φροντίσει ότι τα δικαιώματα του λαγού να έχει αυτά τα πράγματα διασφαλίζονται;
4. Κατόπιν, ο συντονιστής γράφει «Παιδιά» στην κορυφή της δεξιάς στήλης και ζητάει από την ομάδα να κάνει καταιγισμό ιδεών: Ποια είναι τα πράγματα που τα παιδιά χρειάζονται, για να αναπτυχθούν και να έχουν μία χαρούμενη, ασφαλή και υγιή ζωή; Καταγράφει τις απαντήσεις των παιδιών, εκμαιεύοντας πράγματα όπως σπίτι, φαγητό, νερό, οικογένεια, φίλοι, παιχνίδια, εκπαίδευση, αγάπη και προσοχή.
5. Ρωτάει: Ποιος είναι υπεύθυνος να διασφαλίσει ότι τα παιδιά έχουν όλα τα πράγματα που χρειάζονται, για να είναι χαρούμενα, ασφαλή και υγιή; Ενθαρρύνει απαντήσεις όπως οι ενήλικες, οι γονείς, η οικογένεια, και όσοι τα φροντίζουν.

6. Κάνει ερωτήσεις, για να επεκτείνει τη σκέψη των παιδιών και να προσθέσει κι άλλες ανάγκες στη λίστα: Τι χρειάζονται τα παιδιά, για να είναι προστατευμένα, για να επιβιώσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν; Αν τα παιδιά χρειάζονται αυτά τα πράγματα, τότε θα πρέπει να έχουν δικαίωμα σε αυτά;
7. Ο συντονιστής ρωτάει τα παιδιά της ομάδας αν έχουν ακούσει ποτέ τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Μοιράζει αντίγραφα της Σύμβασης ή την παρουσιάζει τυπωμένη σε μέγεθος αφίσας. Εξηγεί ότι αυτό το έγγραφο δηλώνει τα πράγματα στα οποία κάθε παιδί στον κόσμο έχει δικαίωμα.

Κλείσιμο

1. Ο συντονιστής προτρέπει τα παιδιά να συγκρίνουν τη δική τους λίστα με τη Σύμβαση. Επισημαίνει ότι έχουν δημιουργήσει μία λίστα των δικαιωμάτων του παιδιού. Κάνει ερωτήσεις όπως: Ποιες ανάγκες βρήκατε που αναγνωρίζει και η Σύμβαση; Ο συντονιστής σημειώνει αυτές τις ανάγκες στο διάγραμμα με ένα αστέρι. Γιατί πιστεύετε ότι καταφέρατε να σκεφτείτε τόσα πολλά από τα δικαιώματα μόνοι σας;
2. Ο συντονιστής τονίζει ότι η ομάδα ήξερε από την αρχή τι χρειάζεται, για να αναπτυχθεί και να μεγαλώσει ένα παιδί, χωρίς να το έχουν πει οι ενήλικες. Τα παιδιά είναι ειδικοί στο τι χρειάζονται στη ζωή τους! Εξηγεί ότι η Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού υπάρχει, για να υποστηρίζει τα δικαιώματα των παιδιών, να τα προστατεύει, να παρέχει όσα χρειάζονται τα παιδιά και να διασφαλίσει τη συμμετοχή τους στον κόσμο γύρω τους.

Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Εκδοχή Φιλική για τα Παιδιά)

<p>Άρθρο 1, Ορισμός του παιδιού:</p> <p>Μέχρι να είσαι δεκαοκτώ, θεωρείσαι παιδί και έχεις όλα τα δικαιώματα αυτής της σύμβασης.</p>
<p>Άρθρο 2, Ελευθερία από τις διακρίσεις:</p> <p>Δεν πρέπει να γίνονται διακρίσεις εναντίον σου για οποιονδήποτε λόγο, συμπεριλαμβανομένης της φυλής σου, του χρώματος σου, του φύλου σου, της γλώσσας που μιλάς, των απόψεων σου, της θρησκείας σου, της καταγωγής σου, της κοινωνικής ή οικονομικής σου κατάστασης, της αναπηρίας σου, της γέννησης σου ή οποιουδήποτε άλλου χαρακτηριστικού σου ή των γονιών ή των κηδεμόνων σου.</p>
<p>Άρθρο 3, Το καλύτερο συμφέρον του παιδιού:</p> <p>Όλες οι πράξεις και οι αποφάσεις που επηρεάζουν τα παιδιά πρέπει να γίνονται με βάση το τι είναι καλύτερο για εσένα ή οποιοδήποτε παιδί.</p>
<p>Άρθρο 4, Η απόλαυση των δικαιωμάτων της Σύμβασης:</p> <p>Οι κυβερνήσεις πρέπει να καθιστούν αυτά τα δικαιώματα διαθέσιμα για εσένα και όλα τα παιδιά.</p>
<p>Άρθρο 5, Η γονική καθοδήγηση και οι αυξανόμενες ικανότητες του παιδιού:</p> <p>Η οικογένεια σου έχει την κύρια ευθύνη για την καθοδήγηση σου, έτσι ώστε καθώς μεγαλώνεις, να μαθαίνεις να χρησιμοποιείς τα δικαιώματα σου σωστά. Οι κυβερνήσεις πρέπει να σέβονται αυτό το δικαίωμα.</p>
<p>Άρθρο 6, Δικαίωμα στη ζωή και την ανάπτυξη:</p> <p>Έχεις το δικαίωμα στη ζωή και στο να μεγαλώνεις καλά. Οι κυβερνήσεις πρέπει να διασφαλίζουν την υγιεινή επιβίωση και ανάπτυξη σου.</p>
<p>Άρθρο 7, Ληξιαρχική πράξη γέννησης, όνομα, ιθαγένεια και γονική φροντίδα:</p>

Έχεις το δικαίωμα να καταχωρείτε νομικά η γέννηση σου, να έχεις όνομα και ιθαγένεια και να γνωρίζεις και να λαμβάνεις φροντίδα από τους γονείς σου.

Άρθρο 8, Διατήρηση της ταυτότητας:

Οι κυβερνήσεις πρέπει να σέβονται το δικαίωμα σου στο να έχεις όνομα, ιθαγένεια και οικογενειακούς δεσμούς.

Άρθρο 9, Διαχωρισμός από τους γονείς:

Δεν πρέπει να αποχωρίζεσαι τους γονείς σου εκτός και αν είναι για το καλό σου (για παράδειγμα, αν ένας από τους γονείς σου σε κακομεταχειρίζεται ή σε παραμελεί). Αν οι γονείς σου έχουν χωρίσει, έχεις το δικαίωμα να κρατάς επαφή και με τους δυο εκτός και αν αυτό μπορεί να σε πληγώσει.

Άρθρο 10, Οικογενειακή επανασύνδεση:

Αν οι γονείς σου ζουν σε διαφορετικές χώρες, θα πρέπει να σου επιτρέπεται να διακινείσαι μεταξύ αυτών των χωρών ώστε να μπορείς να κρατάς επαφή με τους γονείς σου ή να επανασυνδέεστε ως οικογένεια.

Άρθρο 11, Προστασία από παράνομη μεταφορά σε άλλη χώρα:

Οι κυβερνήσεις πρέπει να κάνουν διαβήματα για να σταματήσουν την παράνομη μεταφορά σου σε άλλη χώρα.

Άρθρο 12, Σεβασμός για την άποψη του παιδιού:

Όταν οι ενήλικες λαμβάνουν αποφάσεις που σε επηρεάζουν, έχεις το δικαίωμα να λες ελεύθερα τι πιστεύεις ότι θα έπρεπε να συμβεί και να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις σου.

Άρθρο 13, Ελευθερία της έκφρασης και της πληροφόρησης:

Έχεις το δικαίωμα να αναζητάς, να λαμβάνεις και να μοιράζεσαι πληροφορίες σε όλες τις μορφές (π.χ. μέσω του γραπτού λόγου, της τέχνης, της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου και του Διαδικτύου) εφόσον αυτή η πληροφορία δεν είναι βλαβερή για εσένα ή τους άλλους.

Άρθρο 14, Ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας:

Έχεις το δικαίωμα να σκέφτεσαι και να πιστεύεις ότι θέλεις και να εξασκείς τη θρησκεία σου εφόσον δε σταματάς τους άλλους από το να απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους. Οι γονείς σου θα πρέπει να σε καθοδηγούν σχετικά με αυτά τα θέματα.

Άρθρο 15, Ελευθερία του συνεταιρισμού και της ειρηνικής συνέλευσης:

Έχεις το δικαίωμα να συναντιέσαι και να συμμετέχεις σε ομάδες και οργανισμούς μαζί με άλλα παιδιά εφόσον αυτό δε σταματά άλλους ανθρώπους από το να απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους.

Άρθρο 16, Προσωπική ζωή, τιμή και φήμη:

Έχεις το δικαίωμα στην προσωπική σου ζωή. Κανείς δεν μπορεί να βλάψει το καλό σου όνομα, να εισβάλλει στο σπίτι σου, να ανοίξει την αλληλογραφία σου ή την ηλεκτρονική σου αλληλογραφία ή να ενοχλήσει εσένα ή την οικογένεια σου χωρίς εύλογη αιτία.

Άρθρο 17, Πρόσβαση σε πληροφορίες και τα μέσα ενημέρωσης:

Έχεις το δικαίωμα σε αξιόπιστη πληροφόρηση από μια ποικιλία πηγών, συμπεριλαμβανομένων των βιβλίων, των εφημερίδων και των περιοδικών, της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου και του Διαδικτύου. Η πληροφόρηση πρέπει να είναι ωφέλιμη και κατανοητή για εσένα.

Άρθρο 18, Οι κοινές υποχρεώσεις των γονιών:

Και οι δυο γονείς σου μοιράζονται την ίδια ευθύνη της ανατροφής σου και θα πρέπει πάντα να σκέφτονται τι είναι καλύτερο για εσένα. Οι κυβερνήσεις πρέπει να παρέχουν υπηρεσίες που να βοηθούν τους γονείς, ιδιαίτερα αν και οι δυο γονείς εργάζονται.

Άρθρο 19, Προστασία από όλες τις μορφές της βίας, της κακοποίησης και της αμέλειας:

Οι κυβερνήσεις πρέπει να διασφαλίζουν ότι λαμβάνεις την κατάλληλη φροντίδα και προστασία από τη βία, την κακοποίηση και την αμέλεια από τους γονείς σου ή οποιονδήποτε άλλο που σε φροντίζει.

Άρθρο 20, Εναλλακτική φροντίδα:

Αν οι γονείς σου ή η οικογένεια σου δεν μπορεί να σε φροντίσει κατάλληλα, τότε πρέπει να λάβεις φροντίδα από ανθρώπους που θα σέβονται τη θρησκεία σου, τις παραδόσεις σου και τη γλώσσα σου.

Άρθρο 21, Υιοθεσία:

Αν είσαι υιοθετημένο παιδί, η κύρια ανησυχία πρέπει να είναι το καλώς νοούμενο συμφέρον σου, είτε είσαι υιοθετημένο παιδί στην πατρίδα σου είτε αν σε έχουν πάρει να ζήσεις σε άλλη χώρα.

Άρθρο 22, Τα παιδιά των προσφύγων:

Αν πηγαίνεις σε μια νέα χώρα επειδή η πατρίδα σου δεν ήταν ασφαλής τόπος για να ζεις, έχεις το δικαίωμα σε προστασία και στήριξη. Έχεις τα ίδια δικαιώματα με τα παιδιά που γεννηθήκαν σε αυτή τη χώρα.

Άρθρο 23, Ανάπηρα παιδιά:

Αν έχεις οποιαδήποτε αναπηρία, θα πρέπει να λαμβάνεις ειδική φροντίδα, στήριξη και εκπαίδευση έτσι ώστε να μπορείς να ζήσεις μian ολοκληρωμένη και ανεξάρτητη ζωή και να συμμετέχεις μέσα στην κοινότητα στο καλύτερο των δυνατοτήτων σου.

Άρθρο 24, Υγειονομική περίθαλψη και υγειονομικές υπηρεσίες:

Έχεις το δικαίωμα σε ποιοτική υγειονομική περίθαλψη (π.χ. φάρμακα, νοσοκομεία, ιατρικούς επαγγελματίες). Επίσης έχεις το δικαίωμα σε καθαρό νερό, θρεπτικό φαγητό, ένα καθαρό περιβάλλον και εκπαίδευση για την υγεία ώστε να μπορείς να παραμείνεις υγιής. Οι πλούσιες χώρες πρέπει να βοηθούν τις φτωχότερες χώρες να το επιτύχουν αυτό.

Άρθρο 25, Περιοδική επανεξέταση ή θεραπεία:

Αν την φροντίδα σου την έχουν αναλάβει οι τοπικές αρχές ή τα ινστιτούτα παρά οι γονείς σου, θα πρέπει να επανεξετάζεται η κατάσταση σου συστηματικά για να διασφαλίζεται ή καλή σου φροντίδα και θεραπεία.

Άρθρο 26, Οφέλη από την κοινωνική ασφάλιση:

Η κοινωνία μέσα στην οποία ζεις πρέπει να σου παρέχει τα ωφέλη της κοινωνικής ασφάλισης που θα σε βοηθήσουν να αναπτυχθείς και να ζήσεις κάτω από καλές συνθήκες (π.χ. εκπαίδευση, πολιτισμός, φαγητό, υγεία, κοινωνική πρόνοια). Η κυβέρνηση πρέπει να παρέχει επιπλέον χρήματα για τα παιδιά των οικογενειών που έχουν ανάγκη.

Άρθρο 27, Ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο:

Θα πρέπει να ζεις κάτω από καλές συνθήκες διαβίωσης που να εξυπηρετούν τη σωματική, τη ψυχική, την πνευματική, την ηθική και την κοινωνική σου ανάπτυξη. Η κυβέρνηση πρέπει να βοηθάει τις οικογένειες που δε διαθέτουν τα μέσα για να παρέχουν αυτές τις συνθήκες στα παιδιά τους.

Άρθρο 28, Δικαίωμα στην εκπαίδευση:

Έχεις δικαίωμα σε μια εκπαίδευση. Η πειθαρχία στα σχολεία πρέπει να σέβεται την ανθρώπινη σου αξιοπρέπεια. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να είναι δωρεάν και απαραίτητη. Οι πλούσιες χώρες πρέπει να βοηθούν τις φτωχότερες χώρες στο να το πετύχουν αυτό.

Άρθρο 29, Οι στόχοι της εκπαίδευσης:

Η εκπαίδευση πρέπει να αναπτύσσει την προσωπικότητα σου, τα ταλέντα σου και τις πνευματικές και σωματικές σου ικανότητες στο μέγιστο. Θα πρέπει να σε προετοιμάζει για τη ζωή και να σε ενθαρρύνει να σέβεσαι τους γονείς σου και τον έθνος σου όπως και τα άλλα έθνη και τις κουλτούρες. Έχεις δικαίωμα να μαθαίνεις για τα δικαιώματα σου.

Άρθρο 30, Τα παιδιά μειονοτήτων και εθνικής καταγωγής:

Έχεις δικαίωμα να μαθαίνεις και να χρησιμοποιείς τις παραδόσεις, τη θρησκεία και τη γλώσσα της οικογένειάς σου, είτε αυτές είναι πραγματικότητα για τους περισσότερους ανθρώπους της χώρας σου είτε όχι.

Άρθρο 31, Ψυχαγωγία, παιχνίδι και κουλτούρα:

Έχεις δικαίωμα να χαλαρώνεις και να παίζεις και να συμμετέχεις σε ένα ευρύ φάσμα από ψυχαγωγικές και πολιτισμικές δραστηριότητες.

Άρθρο 32, Παιδική εργασία:

Η κυβέρνηση πρέπει να σε προστατεύει από εργασία που είναι επικίνδυνη για την υγεία σου ή την ανάπτυξη σου, που παρεμβαίνει με την εκπαίδευση σου ή που μπορεί να επιτρέψει σε μερικά άτομα να σε εκμεταλλευτούν.

Άρθρο 33, Τα παιδιά και η κατάχρηση ναρκωτικών ουσιών:

Η κυβέρνηση πρέπει να παρέχει τρόπους για να σε προστατεύει από τη χρήση, την παραγωγή ή τη διακίνηση επικίνδυνων ναρκωτικών.

Άρθρο 34, Προστασία από τη σεξουαλική εκμετάλλευση:

Η κυβέρνηση πρέπει να σε προστατεύει από τη σεξουαλική κακοποίηση.

Άρθρο 35, Προστασία από τη διακίνηση, την εμπορεία και την απαγωγή:

Η κυβέρνηση πρέπει να διασφαλίζει ότι δεν σε απαγάγει κανένας, δε σε εμπορεύεται και δε σε παίρνει σε άλλες χώρες με σκοπό την εκμετάλλευση εις βάρος σου.

Άρθρο 36, Προστασία από άλλες μορφές εκμετάλλευσης:

Θα πρέπει να προστατεύεσαι από οποιεσδήποτε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να βλάψουν την ανάπτυξη σου και την ευημερία σου.

Άρθρο 37, Προστασία από τα βασανιστήρια, την ταπεινωτική μεταχείριση και τη στέρηση της ελευθερίας:

Αν καταπατήσεις το νόμο, δεν πρέπει να τυγχάνεις απάνθρωπης μεταχείρισης. Δεν πρέπει να μπαίνεις στη φυλακή μαζί με ενήλικες και πρέπει να μπορείς να κρατάς επαφή με την οικογένεια σου.

Άρθρο 38, Προστασία των παιδιών που επηρεάζονται από ένοπλες συγκρούσεις:

Αν είσαι κάτω των δεκαπέντε χρονών (κάτω των δεκαοκτώ για τις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες), οι κυβερνήσεις δεν πρέπει να σου επιτρέπουν να καταταγείς στον στρατό ή να λάβεις μέρος στον πόλεμο. Τα παιδιά που ζουν σε εμπόλεμες ζώνες πρέπει να λαμβάνουν ειδική προστασία.

Άρθρο 39, Αποκατάσταση των παιδικών θυμάτων:

Αν σε έχουν αμελήσει, βασανίσει ή κακοποιήσει, αν ήσουν θύμα εκμετάλλευσης ή πολέμου, ή αν σε έχουν βάλει στη φυλακή, πρέπει να λαμβάνεις ειδική βοήθεια ώστε να επανακτήσεις τη σωματική και ψυχική σου υγεία και να επανενταχθείς στην κοινωνία.

Άρθρο 40, Δικαιοσύνη των ανηλίκων:

Αν έχεις κατηγορηθεί για την καταπάτηση του νόμου, πρέπει να τυγχάνεις μεταχείρισης που να σέβεται την αξιοπρέπεια σου. Θα πρέπει να λαμβάνεις νομική βοήθεια και να σου δίνονται ποινές φυλάκισης μόνο για τα σοβαρότερα αδικήματα.

Άρθρο 41, Σεβασμός για τα υψηλότερα πρότυπα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων:

Αν οι νόμοι της χώρας σου είναι καλύτεροι για τα παιδιά από ότι τα άρθρα της Σύμβασης, τότε πρέπει να ακολουθούνται αυτοί οι νόμοι.

Άρθρο 42, Κάνοντας τη Σύμβαση ευρέως γνωστή:

Η κυβέρνηση πρέπει να κάνει γνωστή τη Σύμβαση σε όλους τους γονείς, τα ινστιτούτα και τα παιδιά.

Άρθρο 43-54, Ευθύνες των Κυβερνήσεων:

Αυτά τα άρθρα εξηγούν το πώς οι ενήλικες και οι κυβερνήσεις θα πρέπει να εργάζονται μαζί για να διασφαλίζουν ότι όλα τα παιδιά απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους.

2. Κάντε Ένα Βήμα Μπροστά

Θέμα	Ανθρώπινα Δικαιώματα, Διάκριση, Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός
Διάρκεια	60 λεπτά
Τύπος	Παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, συζήτηση
Περίληψη	Τα παιδιά φαντάζονται ότι είναι κάποιος άλλος και αξιολογούν την ανισότητα ως πηγή διάκρισης και αποκλεισμού.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να δείξουν ενσυναίσθηση σε όσους είναι διαφορετικοί. • Να μάθουν για την ανισότητα ευκαιριών στην κοινωνία. • Να κατανοήσουν τις πιθανές συνέπειες, όταν κάποιος ανήκει σε μία μειονοτική ομάδα.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Προσαρμογή των ρόλων και των καταστάσεων στην ομάδα - δημιουργία μίας κάρτας - ρόλου για κάθε παιδί • Αντίγραφο του χαρτιού με τους ρόλους, περικοπή κάθε ρόλου σε λωρίδα και τύλιγμα σαν ρολό
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες ρόλων • Λίστα καταστάσεων • Προαιρετικά: υλικά χειροτεχνίας για καρτελάκια ονομάτων ή/και εικόνες

Εισαγωγή

1. Τα παιδιά ανακαλούν το θέμα της προηγούμενης συνάντησης με την καθοδήγηση του συντονιστή: Τι είναι τα δικαιώματα και η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού; Ποιος έχει δικαιώματα; Ο συντονιστής επισημαίνει στα παιδιά τη βασική αρχή της παγκοσμιότητας: όλοι έχουν όλα τα δικαιώματα, και συζητάει με την ομάδα: Γιατί είναι

σημαντικό όλοι οι άνθρωποι να έχουν τα ίδια ανθρώπινα δικαιώματα; Τι συμβαίνει στον κόσμο όμως; Όλοι οι άνθρωποι έχουν όλα τα δικαιώματα;

2. Ο συντονιστής χρησιμοποιεί την τελευταία ερώτηση, για να εισάγει τα παιδιά στην καινούρια δραστηριότητα, ρωτώντας αν έχουν φανταστεί ποτέ ότι είναι κάποιος άλλος άνθρωπος. Ζητάει παραδείγματα. Εξηγεί ότι σε αυτή τη δραστηριότητα θα φανταστούν ότι είναι ένα άλλο παιδί που μπορεί να είναι διαφορετικό από εκείνα.
3. Εξηγεί ότι όλοι θα πάρουν ένα κομμάτι χαρτιού με τη νέα τους ταυτότητα. Θα το διαβάσουν σιωπηλά και δε θα αφήσουν κανέναν να δει ποιοι είναι. Αν κάποιο παιδί δεν καταλάβει το νόημα κάποιας λέξης στην κάρτα ρόλου, θα σηκώσει σιωπηλά το χέρι του και θα περιμένει τον συντονιστή να έρθει, για να εξηγήσει.

Κύριο Μέρος

1. Ο συντονιστής αποθαρρύνει τις ερωτήσεις σε αυτό το σημείο. Εξηγεί ότι ακόμη κι αν δεν ξέρουν πολλά για το πρόσωπο που θα υποδυθούν, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους. Προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν τον ρόλο, ζητάει να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα, έτσι ώστε ο ρόλος να είναι πιο αληθινός για εκείνα. Για παράδειγμα, τα προτρέπει να δώσουν όνομα στο πρόσωπο και να φτιάξουν ένα καρτελάκι με αυτό το όνομα, για να θυμούνται ποιος φαντάζονται ότι είναι. Περιπατούν στην τάξη και προσποιούνται ότι είναι αυτό το πρόσωπο.
2. Προκειμένου να ενισχύσει τη φαντασία τους, ο συντονιστής βάζει απαλή μουσική και ζητάει από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν σιωπηλά τον ρόλο τους, καθώς εκείνος διαβάζει μερικές ερωτήσεις όπως: Πού γεννήθηκες; Πώς ήταν η οικογένειά σου, όταν ήσουν μικρός; Είναι διαφορετική τώρα; Πώς είναι η καθημερινή σου ζωή τώρα; Πού ζεις; Πού πηγαίνεις σχολείο; Τι κάνεις το πρωί; Το απόγευμα; Το βράδυ; Τι παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις; Με ποιον παίζεις μαζί; Τι δουλειά κάνουν

οι γονείς σου; Πόσα χρήματα βγάζουν κάθε μήνα; Έχεις καλό βιοτικό επίπεδο; Τι κάνεις στις διακοπές; Έχεις κατοικίδιο; Τι σε κάνει χαρούμενο; Τι φοβάσαι;

3. Ενθαρρύνει τα παιδιά να παραμείνουν τελείως σιωπηλά, καθώς κάνουν γραμμή ο ένας δίπλα από τον άλλο. Μόλις τοποθετηθούν όλοι, ο συντονιστής εξηγεί ότι θα περιγράψει κάποια πράγματα που μπορεί να συμβούν σε ένα παιδί. Αν η δήλωση είναι αληθής για το πρόσωπο που φαντάζεται κάθε παιδί ότι είναι, τότε αυτά τα παιδιά κάνουν ένα βήμα μπροστά. Αλλιώς δεν κινούνται.
4. Ο συντονιστής διαβάζει μία μία τις καταστάσεις. Σταματάει ανάμεσα στις δηλώσεις, για να δώσει στα παιδιά χρόνο να κάνουν ένα βήμα μπροστά. Τα προτρέπει να κοιτάξουν τριγύρω και να δουν πού βρίσκονται οι υπόλοιποι.
5. Στο τέλος της δραστηριότητας, προσκαλεί τα παιδιά να καθίσουν στην τελική τους θέση. Ζητάει από κάθε παιδί να περιγράψει τον ρόλο του και να παρατηρήσουν πού βρίσκονται στο τέλος της δραστηριότητας.
6. Ο συντονιστής ζητάει από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να γίνουν ξανά ο εαυτός τους. Μετράει μέχρι το τρία και κάθε παιδί φωνάζει το όνομά του. Η δραστηριότητα τελειώνει και ο συντονιστής διασφαλίζει ότι τα παιδιά προχωρούν και δεν παραμένουν στον ρόλο τους.

Κλείσιμο

1. Ο συντονιστής ρωτάει τα παιδιά: Τι συνέβη σε αυτή τη δραστηριότητα; Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να παίξετε τον ρόλο σας; Πώς φανταστήκατε ότι είναι το πρόσωπο που προσποιηθήκατε ότι είστε; Ξέρετε κάποιον που μοιάζει με αυτό το πρόσωπο; Πώς νιώσατε; Ήταν ένα πρόσωπο που σας μοιάζει; Ξέρετε κάποιον σαν αυτό το πρόσωπο;
2. Τα παιδιά συνδέουν τη δραστηριότητα με θέματα διάκρισης και κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας: Πώς ένιωσαν όσοι προχώρησαν μπροστά; Όσοι έμειναν πίσω;

Αν προχωρούσατε συχνά μπροστά, πότε ξεκινήσατε να προσέχετε ότι οι άλλοι δεν κινούνταν τόσο γρήγορα όσο εσείς; Το πρόσωπο που φανταστήκατε προσχώρησε μπροστά ή όχι; Γιατί; Νιώσατε ότι κάτι ήταν άδικο; Αυτό που συνέβη σε αυτήν τη δραστηριότητα μοιάζει με αυτό που συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο; Πώς; Τι δίνει σε μερικούς ανθρώπους στην κοινότητά μας περισσότερες ευκαιρίες από ό,τι σε άλλους; Λιγότερες ευκαιρίες;

Σημείωση: Ο συντονιστής μπορεί να προσαρμόσει τις κάρτες, για να αντικατοπτρίζουν τα βιώματα των δικών του μαθητών. Οι παρακάτω αποτελούν δείγματα.

<p>Είσαι οκτώ χρονών. Εσύ και τα δύο αδέρφια σου ζείτε σε ένα όμορφο σπίτι με πολλά δωμάτια. Ο μπαμπάς σας είναι διευθυντής σε μια τράπεζα στην πόλη σας. Η μαμά σας φροντίζει το σπίτι και την οικογένεια.</p>	<p>Γεννήθηκες σε αυτήν την πόλη, όμως οι γονείς σου μετακόμισαν εδώ από την Ασία. Έχουν ένα όμορφο εστιατόριο και μένετε σε ένα μικρό διαμέρισμα. Έχεις μία αδερφή. Μαζί βοηθάτε στο εστιατόριο μετά το σχολείο. Είσαι έντεκα χρονών.</p>
<p>Είσαι δέκα χρονών. Ζεις σε ένα σπίτι στο χωριό. Ο πατέρας σου είναι αγρότης και η μητέρα σου φροντίζει τις αγελάδες και τις κότες. Έχεις τέσσερα αδέρφια.</p>	<p>Είσαι μοναχοπαίδι. Ζεις μόνο με τη μαμά σου σε ένα διαμέρισμα στην πόλη. Η μαμά σου δουλεύει σε ένα εργοστάσιο. Είσαι εξαιρετικός/εξαιρετική στη μουσική και τον χορό. Είσαι εννιά χρονών.</p>
<p>Είσαι ένα παιδί Ρομά δώδεκα χρονών. Ζεις στην άκρη ενός μικρού χωριού σε ένα μικρό σπίτι, όπου δεν υπάρχει τουαλέτα. Έχεις έξι αδέρφια.</p>	<p>Γεννήθηκες με αναπηρία και χρησιμοποιείς αναπηρικό καροτσάκι. Ζεις σε ένα διαμέρισμα στην πόλη με τους γονείς και τις δυο αδερφές σου. Και οι δυο γονείς σας είναι δάσκαλοι. Είσαι δώδεκα χρονών.</p>
<p>Είσαι έντεκα χρονών. Ζεις σε ένα ορφανοτροφείο από τότε που ήσουν μωρό. Δε γνωρίζεις ποιοι είναι οι γονείς σου.</p>	<p>Είσαι εννιά χρονών και έχεις έναν ολόιδιο δίδυμο αδερφό/αδερφή. Ζεις σε ένα διαμέρισμα στην πόλη με τη μαμά σου, που δουλεύει σε ένα εμπορικό κέντρο. Ο πατέρας σου είναι στη φυλακή.</p>
<p>Είσαι εννιά χρονών και μοναχοπαίδι. Ζεις σε ένα διαμέρισμα σε μια πόλη με τους γονείς σου. Ο μπαμπάς σου είναι οικοδόμος και η μαμά σου ταχυδρόμος. Είσαι εξαιρετικός/εξαιρετική στον αθλητισμό.</p>	<p>Εσύ και οι γονείς σου είστε πρόσφυγες σε αυτή τη χώρα, για να βρείτε ασφάλεια από τον πόλεμο στην πατρίδα σας, στην Αφρική. Τώρα είσαι έντεκα χρονών και είσαι εδώ τρία χρόνια, από τότε που ήσουν εννιά. Δεν ξέρεις πότε θα μπορέσεις να επιστρέψεις στην πατρίδα σου.</p>
<p>Είσαι δώδεκα χρονών, το μεγαλύτερο από έξι παιδιά. Ο μπαμπάς σου είναι οδηγός φορτηγού και λείπει πολύ. Η μαμά σου είναι σερβιτόρα και συχνά πρέπει να δουλεύει τα βράδια. Πολλές φορές πρέπει να προσέχεις τα αδέρφια σου.</p>	<p>Οι γονείς σου χώρισαν, όταν ήσουν μωρό. Τώρα είσαι δώδεκα χρονών. Ζεις με τη μαμά σου και τον σύντροφό της. Τα Σαββατοκύριακα επισκέπτεσαι τον μπαμπά σου, τη νέα σύζυγό του και τα δυο μικρά παιδιά τους.</p>

<p>Είσαι έντεκα χρονών και είσαι υιοθετημένος. Οι θετοί γονείς σου είναι πολύ καλοί. Μένετε σε ένα μικρό σπίτι.</p>	<p>Είσαι εννιά χρονών. Εσύ και η αδερφή σου ζείτε με τον παππού και τη γιαγιά σας σε μία μικρή πόλη. Οι γονείς σας είναι χωρισμένοι και η μαμά σας δουλεύει ως γραμματέας. Σπάνια βλέπεις τον μπαμπά σας.</p>
<p>Αντιμετωπίζεις μία μαθησιακή δυσκολία και επανέλαβες μία τάξη στο σχολείο. Είσαι έντεκα χρονών και ψηλότερος από όλα τα υπόλοιπα παιδιά, που είναι μόνο δέκα. Και οι δυο γονείς σου δουλεύουν, γι' αυτό δεν έχουν πολύ χρόνο, για να σε βοηθήσουν με τις εργασίες για το σπίτι.</p>	<p>Η μαμά σου πέθανε όταν γεννήθηκες. Ο μπαμπάς σου ξαναπαντρεύτηκε και ζεις μαζί με αυτόν, τη νέα σύζυγό του και τις δύο της κόρες. Είσαι εννιά χρονών και αυτές δεκατριών και δεκαπέντε χρονών. Ο πατέρας σου είναι δικηγόρος.</p>
<p>Είσαι εννιά χρονών και το μικρότερο από τρία παιδιά. Η οικογένεια σου ζει σε ένα μικρό διαμέρισμα σε μία μεγάλη πόλη. Ο μπαμπάς σου είναι μηχανικός, όμως προς το παρόν είναι άνεργος, γι' αυτό δεν έχετε πολλά χρήματα. Όμως, ο μπαμπάς σου έχει περισσότερο χρόνο, για να παίζει μαζί σου.</p>	<p>Μετανάστευσες σε αυτήν τη χώρα, όταν ήσουν μωρό. Τώρα είσαι δέκα χρονών. Πολλοί άλλοι μετανάστες ζουν στη γειτονιά σου. Ο μπαμπάς σου έχει ένα μαγαζί. Μιλάς τις γλώσσες τόσο της παλιάς, όσο και της νέας σου πατρίδας και συχνά μεταφράζεις για τη μαμά και τη γιαγιά σου.</p>
<p>Είσαι έντεκα χρονών. Ζεις σε ένα χωριό με τους γονείς σου, έναν μικρότερο αδερφό και μία μικρότερη αδερφή. Οι γονείς σου έχουν έναν φούρνο. Μερικές φορές σε κοροϊδεύουν επειδή είσαι αρκετά παχουλός/παχουλή.</p>	<p>Έχεις άσθμα και αναγκάζεσαι να λείπεις πολύ από το σχολείο, καθώς είσαι άρρωστος, ιδιαίτερα τον χειμώνα. Περνάς πολύ χρόνο στο σπίτι, στο κρεβάτι, παρακολουθώντας τηλεόραση, σερφάροντας στο διαδίκτυο και παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια. Νιώθεις μοναξιά, γιατί και οι δυο γονείς σου πηγαίνουν στη δουλειά. Είσαι δώδεκα χρονών.</p>
<p>Είσαι το παιδί του Υπουργού Παιδείας. Πηγαίνεις σε ιδιωτικό σχολείο. Φοράς χοντρά γυαλιά και τραυλίζεις ελαφρά. Είσαι έντεκα χρονών.</p>	<p>Είσαι έντεκα χρονών και είσαι ιδιαίτερα έξυπνος/η στα μαθηματικά, τη φυσική και τις γλώσσες. Οι γονείς σου είναι καθηγητές πανεπιστημίου. Σε στέλνουν συνεχώς σε ειδικά μαθήματα και εκπαιδευτικές κατασκηνώσεις, για να προετοιμαστείς για διαγωνισμούς γνώσεων.</p>

Καταστάσεις και Γεγονότα

Ο συντονιστής διαβάξει τις παρακάτω καταστάσεις μεγαλόφωνα. Αφού διαβάσει την κάθε κατάσταση, δίνει χρόνο στα παιδιά, για να προχωρήσουν μπροστά και να δουν πού βρίσκονται σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

1. Εσύ και η οικογένεια σου έχετε πάντα αρκετά χρήματα για να καλύψετε τις ανάγκες σας.
2. Ζεις σε ένα αξιοπρεπές σπίτι με τηλέφωνο και τηλεόραση.
3. Δε σε κοροϊδεύουν και δε σε απομονώνουν λόγω της διαφορετικής σου εμφάνισης ή αναπηρίας.
4. Οι άνθρωποι με τους οποίους ζείτε, ζητούν τη γνώμη σας για σημαντικές αποφάσεις που σας αφορούν.
5. Πηγαίνεις σε ένα καλό σχολείο και λαμβάνεις μέρος σε ομάδες και αθλητικά γεγονότα μετά το σχολείο.
6. Παρακολουθείς επιπρόσθετα μαθήματα μετά το σχολείο στη μουσική και τη ζωγραφική.
7. Δε φοβάσαι μήπως σε σταματήσει η αστυνομία.
8. Ζεις με ενήλικες που σε αγαπούν και έχουν πάντα υπόψη το καλύτερο για το συμφέρον σου.
9. Δεν έχεις βιώσει ποτέ διάκριση εναντίον σου λόγω της καταγωγής σου ή της καταγωγής των γονιών σου, το υπόβαθρο, τη θρησκεία ή την κουλτούρα σου.
10. Πηγαίνεις συχνά στον οδοντίατρο για έλεγχο, ακόμη κι αν δεν είσαι άρρωστος/άρρωστη.
11. Εσύ και η οικογένεια σου πηγαίνετε διακοπές μία φορά το χρόνο.
12. Μπορείς να καλέσεις φίλους για παιχνίδι ή για να κοιμηθούν στο σπίτι σου.
13. Όταν μεγαλώσεις, μπορείς να πας πανεπιστήμιο ή να επιλέξεις τη δουλειά η το επάγγελμα που επιθυμείς.
14. Δε φοβάσαι μήπως σε πειράξουν ή σου επιτεθούν στον δρόμο, στο σχολείο ή όπου ζεις.

15. Συνήθως βλέπεις στην τηλεόραση ή σε ταινίες, ανθρώπους που μοιάζουν με εσένα και ζουν όπως εσύ.
16. Εσύ και η οικογένεια σου πηγαίνετε στον κινηματογράφο, στον ζωολογικό κήπο, στο μουσείο, στην εξοχή ή σε άλλα διασκεδαστικά μέρη τουλάχιστον μία φορά το μήνα.
17. Οι γονείς σου, ο παππούς και η γιαγιά σου, ή ακόμη και ο προπάππους και η προγιαγιά σου, γεννήθηκαν σε αυτήν τη χώρα.
18. Παίρνεις νέα ρούχα και παπούτσια όποτε τα χρειαστείς.
19. Έχεις μπόλικο χρόνο να παίζεις και φίλους να παίζεις μαζί τους.
20. Έχεις πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και μπορείς να χρησιμοποιήσεις το διαδίκτυο.
21. Αισθάνεσαι πως σε εκτιμούν για αυτό που μπορείς να κάνεις και σε ενθαρρύνουν να αναπτύξεις όλες τις ικανότητες σου.
22. Πιστεύεις πως θα έχεις ένα ευτυχισμένο μέλλον, όταν μεγαλώσεις.

3. Πού Στέκεσαι;

Θέμα	Ανθρώπινα δικαιώματα, Συμμετοχή
Διάρκεια	30 - 40 λεπτά
Τύπος	Συζήτηση με μερική κίνηση
Περίληψη	Τα παιδιά στέκονται σε μία θέση στην τάξη και υποστηρίζουν τη γνώμη τους.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για την έννοια της συμμετοχής. • Να αναπτύξουν δεξιότητες ακρόασης. • Να αναπτύξουν δεξιότητες συζήτησης και επιχειρηματολογίας.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Χωρισμός της τάξης σε δύο μέρη με πινακίδες ΣΥΜΦΩΝΩ και ΔΙΑΦΩΝΩ αντίστοιχα • Συγγραφή δηλώσεων για συζήτηση σε διαφορετικά χαρτόνια, τα οποία τοποθετούνται στη σειρά στη μέση της τάξης
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Χαρτόνι και μολύβια • Σπάγκος ή μαρκαδόροι • Χαρτί και μαρκαδόροι

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής συζητάει με τα παιδιά το θέμα της προηγούμενης συνάντησης: Τι συμβαίνει στον κόσμο; Έχουν όλοι οι άνθρωποι τα ίδια δικαιώματα; Πώς είναι η ζωή των ανθρώπων που έχουν περισσότερα δικαιώματα; Πώς είναι η ζωή των ανθρώπων που έχουν λιγότερα δικαιώματα; Ανακοινώνει στα παιδιά ότι ενδιαφέρεται για τη γνώμη τους σχετικά με κάποιες σημαντικές ερωτήσεις, γιατί καταλαβαίνουν πλέον τι σημαίνει να έχει ένας άνθρωπος δικαιώματα.

Κύριο Μέρος

1. Εξηγεί ότι κάθε παιδί θα διαβάσει μία δήλωση και θα αποφασίσει αν συμφωνεί ή διαφωνεί. Στη συνέχεια, θα σταθεί στο μέρος της τάξης με την αντίστοιχη πινακίδα. Ο στόχος είναι να πείσει τα άλλα παιδιά να αλλάξουν τη γνώμη ή τη θέση τους. Κανείς δεν μπορεί να μιλήσει μέχρι να επιλέξουν όλοι θέση. Όσο περισσότερο συμφωνεί ή διαφωνεί κάποιος με τη δήλωση, τόσο πιο μακριά από το κέντρο θα πρέπει να καθίσει. Κανείς δεν μπορεί να σταθεί στη μεσαία γραμμή, αλλά αν κάποιος δεν μπορεί να αποφασίσει ή νιώθει μπερδεμένος σχετικά με μία ερώτηση, μπορεί να καθίσει κοντά στη μέση, από τη μία πλευρά ή από την άλλη.
2. Ο συντονιστής δείχνει στα παιδιά την πρώτη δήλωση και τη διαβάζει φωναχτά. Στη συνέχεια, τα προτρέπει να σκεφτούν και να διαλέξουν μία θέση.
3. Περιμένει μέχρι όλοι να σταθούν σε μία θέση. Ρωτάει κάποια παιδιά από κάθε θέση γιατί στάθηκαν σε αυτήν την πλευρά και τα αφήνει να συζητήσουν τις απόψεις τους. Ενθαρρύνει πολλά διαφορετικά παιδιά να εκφράσουν την άποψή τους. Αφού περάσει αρκετός χρόνος συζητώντας, ο συντονιστής προτρέπει όσα παιδιά θέλουν να αλλάξουν θέση να το κάνουν. Αν πολλά παιδιά αλλάξουν θέση, ρωτάει ποιο ήταν το επιχείρημα που τα έκανε να αλλάξουν άποψη. Η διαδικασία συνεχίζεται για όλες τις δηλώσεις.

Κλείσιμο

1. Τα παιδιά απαντούν στις ερωτήσεις του συντονιστή: Πώς σας φάνηκε αυτή η δραστηριότητα; Ήταν δύσκολο να διαλέξετε θέση σε κάποιες περιπτώσεις; Ποιες ήταν αυτές; Αλλάξατε κάποια στιγμή την αρχική σας θέση; Γιατί το κάνατε; Ήταν κάποιες δηλώσεις πιο περίπλοκες από κάποιες άλλες; Υπάρχουν κάποιες δηλώσεις για τις οποίες ακόμη δεν είστε σίγουροι; Θα θέλατε να συζητήσουμε κάποιο θέμα περισσότερο; Μάθατε κάτι καινούριο από αυτήν τη δραστηριότητα; Αν ναι, τι;

2. Ο συντονιστής συνδέει τη δραστηριότητα με το δικαίωμα στη συμμετοχή ρωτώντας:
 Βρήκατε κάποια σύνδεση ανάμεσα στις ερωτήσεις; Συμμετέχετε στις αποφάσεις στην οικογένειά σας; Στην τάξη ή το σχολείο σας; Την κοινότητα σας; Σε άλλες καταστάσεις στη ζωή σας; Ο συντονιστής τονίζει ότι η συμμετοχή είναι ένα σημαντικό δικαίωμα για κάθε παιδί και διαβάζει το άρθρο 12 της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού.
 Γιατί νομίζετε ότι η συμμετοχή είναι σημαντική για τα παιδιά;

Παραδείγματα Ισχυρισμών

- Όλα τα παιδιά, ακόμη και τα μικρότερα, έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τη γνώμη τους σε θέματα που τα επηρεάζουν.
- Τα παιδιά δεν έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις αποφάσεις στην τάξη. Οι δάσκαλοι ξέρουν καλύτερα τι είναι καλό για τα παιδιά.
- Μπορεί να είναι επικίνδυνο για τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους για σχολικά θέματα.
- Μόνο τα ετοιμόλογα ή τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στις αποφάσεις στην τάξη ή το σχολείο.
- Το κάθε παιδί μπορεί να συμμετέχει στις εκλογές της τάξης με ίσα δικαιώματα.
- Τα παιδιά που έχουν αντιμετωπίσει προβλήματα με τον νόμο χάνουν το δικαίωμα συμμετοχής σε οποιαδήποτε απόφαση.
- Δεν έχουν όλα τα παιδιά το ίδιο δικαίωμα συμμετοχής. Τα φτωχά παιδιά δεν μπορούν να συμμετάσχουν τόσο όσο άλλα.
- Το να συμμετέχει κανείς στο σχολείο σημαίνει να μιλάει πολύ στην τάξη.

4. Ένα Σύνταγμα για την Ομάδα μας

Θέμα	Ιδιότητα του πολίτη, δημοκρατία, ορισμός κανόνων
Διάρκεια	50 λεπτά
Τύπος	Συζήτηση, επίτευξη ομοφωνίας, ορισμός κανόνων
Περίληψη	Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα «σύνταγμα» για την ομάδα ορίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να καταλάβουν τη σχέση των δικαιωμάτων και των ευθυνών. • Να συνδέσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις στην καθημερινή ζωή. • Να δώσουν έμφαση στη συμμετοχή για τη δημιουργία και προστασία των δικαιωμάτων. • Να δημιουργήσουν μία λίστα κανόνων και υποχρεώσεων για την ομάδα.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Μολύβι και χαρτί για κάθε συμμετέχοντα • Λίστα και μαρκαδόροι • Προαιρετικά: Αντίγραφα της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής εξηγεί στα παιδιά ότι πλέον γνωρίζουν τα δικαιώματα και τη σημασία τους για εκείνα. Ωστόσο, επισημαίνει ότι ένα παιδί δεν έχει μόνο δικαιώματα, αλλά η ελευθερία επιφέρει και ευθύνες απέναντι στους άλλους. Διερευνά τις εμπειρίες των παιδιών και την κατανόηση των κανόνων και των υποχρεώσεων, ξεκινώντας με κάποιους περιορισμούς που ήδη κατανοούν. Για παράδειγμα, μπορεί να τους ζητήσει να συμπληρώσουν προτάσεις όπως η παρακάτω: «Δεν έχω το δικαίωμα να ..., γιατί...». Ο συντονιστής καταγράφει τις προτάσεις των παιδιών και αυτά μετατρέπουν τις αρνητικές δηλώσεις σε θετικές (π.χ., Έχω το δικαίωμα να...).

Κύριο Μέρος

1. Μόλις τα παιδιά κατανοήσουν τη διαδικασία δημιουργίας θετικών δηλώσεων όπως οι παραπάνω, χωρίζονται σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Κάθε ομάδα έχει χαρτί και μαρκαδόρους. Ο συντονιστής εξηγεί ότι κάθε μικρή ομάδα θα πρέπει να δημιουργήσει τρεις ή τέσσερις βασικούς κανόνες για την ομάδα συνολικά. Θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη φράση «Όλοι έχουν το δικαίωμα να ...» (π.χ. Όλοι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν.). Μπορούν να σημειώσουν μία πρόταση ως δικαίωμα μόνο αν συμφωνούν όλα τα μέλη της ομάδας. Ο στόχος είναι να δημιουργηθούν πολλοί κανόνες που όλοι αποδέχονται.
2. Έπειτα, ο συντονιστής καλεί τις ομάδες να επιστρέψουν και ζητάει από κάθε ομάδα να παρουσιάσει τους κανόνες της. Καταγράφει τους κανόνες σε ένα χαρτόνι: Ρωτάει ποια είναι τα δικαιώματα που έχουν αναγνωρίσει οι ομάδες και συνδυάζει παρόμοια δικαιώματα, ακούγοντας τη γνώμη της ομάδας για τη διατύπωση. Κατηγοριοποιεί τα δικαιώματα σε μία στήλη με όνομα «Δικαιώματα». Στη συνέχεια, ο συντονιστής ρωτάει τι έχει υποχρέωση να κάνει ο καθένας, για να απολαμβάνουν όλοι τα δικαιώματα που προσδιόρισαν, και το σημειώνει σε μία στήλη με όνομα «Υποχρεώσεις», χρησιμοποιώντας φράσεις στο πρώτο πρόσωπο όπως «Έχω την υποχρέωση να...» ή «(Εγώ) Πρέπει να...».

ΣΥΝΤΑΓΜΑ

ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ
Όλοι έχουν δικαίωμα στην ίση μεταχείριση.	Έχω την υποχρέωση να φέρομαι σε όλους δίκαια.
Όλοι έχουν το δικαίωμα να εκφέρουν μία γνώμη.	Θα πρέπει να δίνω σε όλους το δικαίωμα να εκφέρουν μία γνώμη.

3. Αφού ο συντονιστής σημειώσει όλα τα δικαιώματα και τις ευθύνες που προσδιόρισαν οι μικρές ομάδες, ζητάει από τα παιδιά να ανασκοπήσουν το προσχέδιο του συντάγματός τους. Επισημαίνει ότι είναι καλύτερο η ομάδα να έχει λίγους καλούς

κανόνες παρά πολλούς όχι τόσο καλούς. Μπορούν κάποια δικαιώματα και κάποιες ευθύνες να συνδυαστούν; Μπορούν να απορριφθούν; Μήπως πρέπει να προστεθούν κι άλλα;

4. Μόλις ολοκληρωθεί η λίστα, ο συντονιστής ρωτάει τα παιδιά, αν θα μπορούσε να τη χρησιμοποιήσει ως το «σύνταγμα» της ομάδας. Θέλουν να εφαρμόζουν αυτούς τους κανόνες που αποφάσισαν τα ίδια; Τι συμβαίνει, όταν κάποιος παραβαίνει έναν κανόνα; Είναι απαραίτητο να υπάρχουν συνέπειες, όταν κάποιος δεν ακολουθεί τους κανόνες; Γιατί;
5. Μόλις καταλήξουν στην τελική εκδοχή του «συντάγματος», ο συντονιστής δημιουργεί ένα καθαρό αντίγραφο και το κρεμάει σε εμφανές σημείο στην τάξη. Εξηγεί στα παιδιά ότι αυτοί θα είναι οι κανόνες που θα ακολουθούν όταν έχουν μάθημα στην τάξη ή όταν παίζουν μαζί και ισχύουν τόσο για τα παιδιά όσους και για τους ενήλικες.
6. Ο συντονιστής ολοκληρώνει τη συζήτηση τονίζοντας ότι οι κανόνες και οι ευθύνες μας βοηθούν να συμβιώνουμε με τρόπο που τα δικαιώματα όλων είναι σεβαστά. Οι κανόνες προστατεύουν τα δικαιώματα, μας κρατούν ασφαλείς και υγιείς, και μας εναποθέτουν την ευθύνη να σεβόμαστε τα δικαιώματα των άλλων.

Κλείσιμο

1. Ο συντονιστής ρωτάει τα παιδιά πώς τους φάνηκε η δραστηριότητα: Ήταν εύκολος ο προσδιορισμός των δικαιωμάτων από την ομάδα; Ήταν εύκολος ο προσδιορισμός των ευθυνών; Ήταν εύκολη η συνεργασία στην ομάδα; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας; Υπήρχαν κάποιες ιδέες για τις οποίες δε συμφώνησε ολόκληρη η ομάδα; Γιατί; Τι κάνατε με αυτές τις ιδέες; Προσπάθησε κάποιο μέλος να πείσει τα υπόλοιπα να συμφωνήσουν; Αναθεωρήσατε κάποιες ιδέες;

Τι μάθατε για τον εαυτό σας μέσα από αυτή τη δραστηριότητα; Τι μάθατε για τους κανόνες και τις ευθύνες;

2. Ο συντονιστής συζητάει τον σκοπό των κανόνων και των ευθυνών ρωτώντας τα παρακάτω: Τι κανόνες ακολουθείτε στην καθημερινή σας ζωή; Ποιος έφτιαξε αυτούς τους κανόνες; Τι ευθύνες έχετε εσείς; Ποιος σας τις έδωσε; Οι ενήλικες έχουν κανόνες και ευθύνες; Από πού προκύπτουν; Γιατί έχουμε όλοι κανόνες και ευθύνες; Τους χρειαζόμαστε; Τι συμβαίνει, όταν κάποιος δεν ακολουθεί τους κανόνες; Χρειάζεται να υπάρχουν συνέπειες, όταν δεν ακολουθούμε τους κανόνες; Γιατί;
3. Ο συντονιστής συζητάει για την ενίσχυση των δικαιωμάτων και των ευθυνών χρησιμοποιώντας ερωτήσεις όπως: Τώρα που συμφωνήσαμε για τους κανόνες και τις ευθύνες, πώς θα σιγουρευτούμε ότι όλοι τους τηρούν; Ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη να παρατηρεί ότι τα δικαιώματα των άλλων γίνονται σεβαστά; Πρέπει να υπάρχουν συνέπειες για όσους δεν τηρούν τους κανόνες; Ποιος θα αποφασίσει τις συνέπειες;

5. Η Μάχη του Πορτοκαλιού

Θέμα	Ειρήνη
Διάρκεια	30 λεπτά
Τύπος	Ομαδικός διαγωνισμός και συζήτηση
Περίληψη	Τα παιδιά συναγωνίζονται για την κατοχή ενός πορτοκαλιού και συζητούν πώς να επιλύουν συγκρούσεις.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να συζητήσουν την ανάγκη για επικοινωνία σε καταστάσεις σύγκρουσης. • Να συλλογιστούν σχετικά με τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων
Προετοιμασία	-
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • 1 πορτοκάλι

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα παιδιά τους κανόνες του Συντάγματος και τονίζει ότι οι κανόνες είναι απαραίτητοι, γιατί προστατεύουν τα δικαιώματα.

Κύριο Μέρος

1. Ο συντονιστής εξηγεί ότι η ομάδα θα παίξει το «Παιχνίδι του Πορτοκαλιού». Χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες. Ζητάει από την ομάδα Α να βγει έξω και να τον περιμένει. Εξηγεί στην ομάδα Β ότι ο στόχος τους σε αυτήν τη δραστηριότητα είναι να πάρουν το πορτοκάλι, γιατί χρειάζονται τον χυμό του για να φτιάξουν χυμό πορτοκαλιού.
2. Στη συνέχεια, βγαίνει έξω και λέει στην Ομάδα Α ότι ο στόχος τους σε αυτήν τη δραστηριότητα είναι να πάρουν το πορτοκάλι, γιατί χρειάζονται τη φλούδα του για να φτιάξουν ένα κέικ πορτοκαλιού.

3. Φέρνει και τις δύο ομάδες μέσα στην τάξη και ζητάει σε να καθίσουν σε μία γραμμή, η μία απέναντι από την άλλη.
4. Λέει στις ομάδες ότι έχουν τρία λεπτά για να πάρουν αυτό που χρειάζονται. Τονίζει ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιήσουν βία, για να πάρουν αυτό που θέλουν. Μετά τοποθετεί ένα πορτοκάλι ανάμεσα στις δύο ομάδες και λέει «Πάμε».
Συνήθως κάποιος θα πάρει το πορτοκάλι και θα το έχει η μία ομάδα, ενώ ο τρόπος που οι ομάδες θα αντιμετωπίσουν την κατάσταση θα είναι έκπληξη. Μερικές φορές οι ομάδες θα προσπαθήσουν να διαπραγματευτούν και να χωρίσουν το πορτοκάλι στη μέση. Άλλες φορές δεν διαπραγματεύονται καθόλου. Μερικές φορές οι ομάδες θα επικοινωνήσουν περισσότερο και θα συνειδητοποιήσουν ότι και οι δύο χρειάζονται διαφορετικά μέρη του πορτοκαλιού. Τότε κάποιος από τις δύο ομάδες θα ξεφλουδίσει το πορτοκάλι, κρατώντας το μέρος που χρειάζεται η ομάδα του. Ο συντονιστής δεν επεμβαίνει.
5. Μετά από τρία λεπτά ο συντονιστής λέει: «Στοπ» ή «Ο χρόνος τελείωσε».

Κλείσιμο

1. Ο συντονιστής ρωτάει τα παιδιά: Πήρε η ομάδα σας αυτό που ήθελε πριν τελειώσουν τα τρία λεπτά; Ποιος ήταν ο στόχος της ομάδας σας; Ποιο ήταν το αποτέλεσμα της σύγκρουσης για το πορτοκάλι; Τι κάνατε για να πετύχετε αυτό το αποτέλεσμα; Γιατί είναι σημαντικό οι άνθρωποι να επικοινωνούν, για να λύνουν τις συγκρούσεις; Επικοινωνούν πάντα οι άνθρωποι ο ένας με τον άλλο όταν βρίσκονται σε σύγκρουση; Γιατί ή γιατί όχι; Θέλουν πάντα οι άνθρωποι το ίδιο σε μία σύγκρουση; Έχετε βρεθεί ποτέ σε παρόμοιες καταστάσεις; Ποιο ήταν το αποτέλεσμα;
2. Τα παιδιά συνδέουν τη δραστηριότητα με τα ανθρώπινα δικαιώματα: Ποια είναι μερικά από τα ανθρώπινα δικαιώματα που παραβιάζονται σε μία σύγκρουση;

6. Σκηνές Εκφοβισμού

Θέμα	Διάκριση, Βία
Διάρκεια	45 λεπτά
Τύπος	Συζήτηση που συνδυάζει κίνηση
Περίληψη	Τα παιδιά συζητούν για τον εκφοβισμό και παίρνουν θέση, για να δείξουν πώς θα αντιδρούσαν σε διαφορετικά σενάρια εκφοβισμού.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να κατανοήσουν βαθύτερα τις διάφορες μορφές του εκφοβισμού. • Να αναλύσουν τους διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης στον εκφοβισμό.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Αρίθμηση των τεσσάρων γωνιών της τάξης από το 1 έως το 4. Τα παιδιά πρέπει να κινούνται εύκολα από τη μία γωνία στην άλλη.
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Χώρος για να καθίσουν τα παιδιά σε κύκλο • Χρωματιστό χαρτί • Μαρκαδόροι • Ψαλίδια

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής εισάγει το θέμα του εκφοβισμού με ερωτήσεις όπως: Τι είναι ο εκφοβισμός; Με ποιους τρόπους εκφοβίζουν κάποιον οι άνθρωποι; Γιατί νομίζετε ότι οι άνθρωποι εκφοβίζουν; Πώς επηρεάζει ο εκφοβισμός τους ανθρώπους που εκφοβίζονται; Τους ανθρώπους που εκφοβίζουν;

Κύριο Μέρος

1. Στη συνέχεια, τα παιδιά ιχνογραφούν την παλάμη τους στο χρωματιστό χαρτί και την κόβουν. Σκέφτονται ένα πρόσωπο για κάθε δάχτυλο του χεριού, στο οποίο μπορούν να στραφούν για βοήθεια, αν κάποιος τους εκφοβίσει, και εξηγούν γιατί επέλεξαν αυτά τα άτομα.
2. Εξετάζουν διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης σε περιστατικά εκφοβισμού. Ο συντονιστής τους δίνει οδηγίες. Επισημαίνει ότι θα διαβάσει μία περιγραφή ενός περιστατικού εκφοβισμού. Για κάθε περιστατικό, προσφέρονται τρεις πιθανές αντιδράσεις. Μία τέταρτη αντίδραση είναι διαθέσιμη, αν κάποιο παιδί σκεφτεί μία διαφορετική λύση. Κάθε γωνία της τάξης είναι αριθμημένη. Μόλις τα παιδιά ακούσουν το περιστατικό και τις αντιδράσεις, πηγαίνουν στη γωνία που αντιπροσωπεύει αυτό που σκέφτονται για το περιστατικό.
3. Στη συνέχεια, ο συντονιστής διαβάζει τα περιστατικά και δίνει στα παιδιά χρόνο να επιλέξουν την αντίδρασή τους και να βρεθούν στην αντίστοιχη γωνία. Μόλις τα παιδιά επιλέξουν τη θέση τους, ο συντονιστής κάνει μερικές ερωτήσεις σε κάθε θέση σχετικά με τον λόγο που τα παιδιά διάλεξαν αυτήν την αντίδραση, καθώς και ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά που επέλεξαν την τέταρτη γωνία, να εξηγήσουν πώς θα αντιδρούσαν.

Κλείσιμο

1. Αφού τα παιδιά αντιδράσουν σε πέντε ή έξι σκηνές εκφοβισμού, ο συντονιστής τα ρωτάει τα παρακάτω: Πώς νιώθετε σχετικά με τη δραστηριότητα; Ήταν δύσκολο να επιλέξετε τρόπο αντίδρασης για κάποια από τα περιστατικά; Για ποια και γιατί; Νιώθετε ότι συνδέεστε με κάποιο από τα περιστατικά εκφοβισμού; Οι άνθρωποι που εκφοβίζονται χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη; Γιατί; Πού μπορούν να βρουν

βοήθεια και υποστήριξη; Ποιοι είναι οι λόγοι που οι άνθρωποι εκφοβίζουν άλλους; Είναι δίκαιοι; Τι μπορείτε να κάνετε αν κάποιος σας εκφοβίζει και το άτομο από το οποίο ζητάτε βοήθεια δεν κάνει τίποτα; Υπάρχει κάποιο είδος εκφοβισμού που γίνεται αποδεκτό από τα παιδιά και τους γονείς; Γιατί ή γιατί όχι; Ποιος είναι υπεύθυνος να βοηθήσει και να υποστηρίξει τα παιδιά, όταν εκφοβίζονται; Γίνεται οι ενήλικες να βιώσουν εκφοβισμό κι εκείνοι; Να δώσετε μερικά παραδείγματα. Ποιος είναι υπεύθυνος να βοηθήσει τους ενήλικες, όταν εκφοβίζονται; Τι μπορούμε να κάνουμε, έτσι ώστε οι άνθρωποι που εκφοβίζουν να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους. Τι θα συμβεί αν κανένας δε σταματήσει τους ανθρώπους που εκφοβίζουν; Τι θα συμβεί σε αυτόν που εκφοβίζει; Στην κοινότητα;

2. Τα παιδιά συνδέουν τη δραστηριότητα με τα ανθρώπινα δικαιώματα, με τη βοήθεια του συντονιστή: Έχει κάποιος το δικαίωμα να εκφοβίζει κάποιον άλλο; Γιατί ή γιατί όχι; Ποια ανθρώπινα δικαιώματα επηρεάζονται, όταν κάποιος εκφοβίζεται; Πώς θα βελτιώσει τα ανθρώπινα δικαιώματα ο τερματισμός του εκφοβισμού;
3. Στο τέλος, τα παιδιά κοιτάζουν τα «χέρια της υποστήριξης» και προσθέτουν όποιο άλλο πρόσωπο σκεφτούν και μπορεί να τους βοηθήσει σε περίπτωση εκφοβισμού. Τα χέρια τοποθετούνται στην τάξη, για να ανατρέχουν τα παιδιά σε αυτά στο μέλλον.

Παραδείγματα Σκηνών Εκφοβισμού

<p>Οι φίλοι σου αρχίζουν να σε κοροϊδεύουν με διάφορες λέξεις και σε αναγκάζουν να τους δώσεις δικά σου πράγματα. Δε νιώθεις καλά, όταν συμβαίνει αυτό. Τι πρέπει να κάνεις;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Τίποτα. Πρέπει να έχεις κάνει κάτι λάθος, για να σου συμπεριφέρονται έτσι οι φίλοι σου. 2. Αρχίζεις και εσύ να τους κοροϊδεύεις, απειλώντας τους. 3. Μιλάς στους γονείς σου ή στον δάσκαλό σου και τους λες τι συμβαίνει. 4. Κάτι άλλο (Ανοιχτή γωνία)
<p>Μια ομάδα παιδιών μέσα στην τάξη σου διαδίδουν ψέματα για εσένα που σε πληγώνουν. Τώρα πολλά παιδιά δε σε παίζουν και δε σου μιλούν. Ακόμη και οι φίλοι σου έχουν αρχίσει να σκέφτονται ότι μπορεί οι φήμες να είναι αληθινές. Τι κάνεις;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Τίποτα. Κανείς δεν θα σε πιστέψει αν όλοι πιστεύουν ότι οι φήμες είναι αληθινές. 2. Αρχίζεις και εσύ να διαδίδεις άσχημες φήμες για άλλα παιδιά. 3. Λες σε όλους ότι οι φήμες δεν είναι αληθινές. 4. Κάτι άλλο (Ανοιχτή γωνία)
<p>Ένα παιδί μεγαλύτερης τάξης σε χτυπά και να σε κλωτσά συνέχεια, όταν δεν βλέπει κανείς και σου λέει ότι αν το πεις σε οποιονδήποτε θα σε πληγώσει περισσότερο. Τι κάνεις;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Λες στους γονείς σου ή στον δάσκαλό σου τι συμβαίνει. 2. Ζητάς από τους φίλους σου στο σχολείο να σε βοηθήσουν να παλέψεις μαζί του/ της. 3. Του/της λες ότι αυτό σε πληγώνει και να σταματήσει να το κάνει. 4. Κάτι άλλο (Ανοιχτή γωνία)
<p>Ο δάσκαλός σου σε αποκαλεί «χαζό» κάθε φορά που δίνεις λανθασμένη απάντηση στην τάξη και σου λέει ότι δεν έχει νόημα καν να προσπαθεί να σε διδάξει επειδή δε μπορείς να μάθεις. Τα άλλα παιδιά έχουν αρχίσει κι αυτά να σε φωνάζουν με επίθετα. Τι κάνεις;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Πηγαίνεις κατευθείαν στον διευθυντή και του λες τι συμβαίνει. 2. Αρχίζεις να μην πηγαίνεις στο σχολείο, επειδή δε σου αρέσει πια. 3. Ρωτάς τους γονείς σου αν μπορείς να αλλάξεις τάξη ή σχολείο. 4. Κάτι άλλο (Ανοιχτή γωνία)
<p>Έχεις παρατηρήσει ότι ένας από τους φίλους σου πειράζει και κοροϊδεύει τα μικρότερα παιδιά του σχολείου. Ο φίλος σου έχει αρχίσει να παίρνει και τα πράγματά τους. Τι κάνεις;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Το λες στους δασκάλους, χωρίς να πεις τίποτα στον ίδιο. 2. Βοηθάς τον φίλο σου να παίρνει πράγματα από τα μικρότερα παιδιά, γιατί φοβάσαι ότι θα αρχίσει να παίρνει και τα δικά σου πράγματα. 3. Λες στον φίλο σου ότι κάνει λάθος και ότι θα πρέπει να αφήσει ήσυχα τα μικρότερα παιδιά.

4. Κάτι άλλο (Ανοιχτή γωνία)

Μια ομάδα μεγαλύτερων παιδιών από ένα άλλο σχολείο εκφοβίζει μικρότερα παιδιά από το δημοτικό σχολείο. Περιμένουν να πιάσουν ένα παιδί όπως περπατάει για το σπίτι του ή όπως περιμένει για το λεωφορείο μόνο του, το περικυκλώνουν και του παίρνουν τα λεφτά, το φαγητό ή τα παιχνίδια του. Του ρίχνουν επίσης πέτρες και απειλούν για χειρότερα. Τι κάνεις;

1. Είσαι πολύ προσεκτικός, πηγαίνεις και έρχεσαι στο σχολείο με φίλους σου.
2. Το λες στους δασκάλους σας και ζητάς τη βοήθειά τους.
3. Κουβαλάς πέτρες για προστασία.
4. Κάτι άλλο (Ανοιχτή γωνία)

Ένα νέο αγόρι στην τάξη σου είναι πρόσφυγας. Οι φίλοι σου πάντα λένε ρατσιστικά πράγματα σε αυτόν, κοροϊδεύουν την προφορά του και του λένε να πάει πίσω σπίτι του. Τι κάνεις;

1. Το κάνεις και εσύ, δεν είναι φίλος σου, όποτε δε χρειάζεται να ανησυχείς γι' αυτόν.
2. Λες στον δάσκαλό σου ότι οι φίλοι σου λένε ρατσιστικά πράγματα γι' αυτόν.
3. Προσφέρεις να του κάνεις μαθήματα της γλώσσας σου, όταν δεν παίζεις με τους φίλους σου για να τον βοηθήσεις.
4. Κάτι άλλο (Ανοιχτή γωνία)

Πειράζεις κάποιον από τους φίλους σου, επειδή αυτός ή αυτή είναι πολύ κακός/ή στο διάβασμα και στο γράψιμο και παρατηρείς ότι πρόσφατα έχει αρχίσει να κάθεται μόνος/η του/της. Μια φορά είδες το παιδί να κλαίει. Τι κάνεις;

1. Τίποτα, αυτός/αυτή πιθανώς έχει άσχημη μέρα και δε φταις εσύ για αυτό.
2. Σταματάς να πειράζεις τον/ην φίλο/φίλη σου και τον/την ρωτάς γιατί έκλαιγε.
3. Λες σε αυτόν/ αυτήν ότι θα σταματήσεις να τον/ την πειράζεις μπροστά σε άλλους, αλλά του/ της λες ότι είναι πολύ χαζός/ή και πρέπει να διαβάξει περισσότερο.
4. Κάτι άλλο (Ανοιχτή γωνία)

7. Αγαπητό ημερολόγιο...

Θέμα	Διάκριση, Υγεία και ευημερία, Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός
Διάρκεια	50 λεπτά
Τύπος	Αφήγηση ιστορίας, συζήτηση
Περίληψη	Τα παιδιά διαβάζουν τρεις διαφορετικές αφηγήσεις της ίδιας εμπειρίας και συζητούν λανθασμένες κρίσεις για ανθρώπους.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να εξασκήσουν τις ικανότητες επικοινωνίας και παρατήρησης. • Να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση. • Να κατανοήσουν την επικριτική συμπεριφορά. • Να κατανοήσουν την υποκειμενικότητα μίας προσωπικής εμπειρίας. • Να συζητήσουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, το παιχνίδι, και την ιατρική φροντίδα.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Προσαρμογή των ιστοριών στην πραγματικότητα των παιδιών ή/και τους μαθησιακούς στόχους
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Αντίγραφα των τριών ιστοριών

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα παιδιά τι είναι ο εκφοβισμός. Εστιάζει στις πιθανές αιτίες εκφοβισμού και προσπαθεί να δημιουργήσει έναν προβληματισμό στην ομάδα. Πολλές φορές ένας άνθρωπος συμπεριφέρεται άσχημα σε κάποιον άλλον, γιατί έχει σχηματίσει μία εικόνα για εκείνον. Όμως τα πράγματα είναι πάντα όπως φαίνονται; Κι όλοι οι άνθρωποι σχηματίζουν την ίδια εικόνα που έχουμε εμείς;

Κύριο Μέρος

1. Ο συντονιστής εξηγεί ότι τρία παιδιά επέτρεψαν στην ομάδα να διαβάσουν το ημερολόγιό τους. Χωρίζει τα παιδιά σε τρεις ομάδες και δίνει σε κάθε ομάδα να διαβάσει μία ιστορία.
2. Αφού διαβάσουν τις ιστορίες, τα παιδιά έρχονται στην ολομέλεια και συζητούν τις δραστηριότητες που έκαναν τα τρία παιδιά κατά τη διάρκεια της ημέρας. Η ομάδα συζητάει τι έκανε, τι σκεφτόταν και τι ένιωθε ο πρωταγωνιστής κατά τη διάρκεια της κάθε δραστηριότητας. Ο συντονιστής καθοδηγεί τα παιδιά, για να αποφύγουν να εξηγήσουν σε αυτό το σημείο τους λόγους που ο κάθε πρωταγωνιστής αντιδράει και νιώθει διαφορετικά.
3. Κατόπιν, τα παιδιά περιγράφουν το παιδί που έγραψε την ιστορία που διάβασαν. Συζητούν πώς τρία άτομα μπορεί να έχουν τόσο διαφορετική εμπειρία των ίδιων συμβάντων, απαντώντας στα εξής: Γιατί τα παιδιά παρεξήγησαν το ένα το άλλο; Πιστεύετε ότι τα παιδιά θα είχαν συμπεριφερθεί με διαφορετικό τρόπο, αν ήξεραν παραπάνω πράγματα το ένα για τη ζωή του άλλου; Πώς θα είχαν συμπεριφερθεί τότε; Τι παρεξήγησαν το ένα για το άλλο; Πώς οδηγήθηκαν σε αυτά τα λάθη; Εσείς έχετε κάνει ποτέ λάθος στη γνώμη που είχατε για κάποιον άλλο; Τι συμβαίνει όταν κρίνουμε λανθασμένα τους άλλους; Τι μπορούμε να κάνουμε, για να αποφύγουμε τα λάθη σχετικά με άλλους ανθρώπους;

Κλείσιμο

1. Ο συντονιστής κάνει ερωτήσεις όπως: Τι σκέφτεστε για τις τρεις ιστορίες; Θα σας άρεσε να ζήσετε μια τέτοια μέρα; Γιατί; Γιατί όχι; Αυτά που περιγράφουν οι ιστορίες θα μπορούσαν να συμβούν στην πραγματικότητα; Βρίσκετε κοινά σημεία με κάποιο από αυτά τα παιδιά; Με ποιο; Γιατί; Μπορείς να έχεις φίλους ακόμη κι αν είσαι φτωχός

ή δεν μπορείς να διαβάσεις; Γιατί; Τι σημαίνει η «φιλία»; Είναι κάποιοι άνθρωποι σε πιο υποβαθμισμένη θέση από άλλους (στην κοινότητά σας); Ποιοι είναι αυτοί; Τι μπορούμε να κάνουμε, για να αλλάξουμε αυτή την κατάσταση;

2. Κατόπιν, τα παιδιά συνδέουν τη δραστηριότητα με τα ανθρώπινα δικαιώματα: Ποια ανθρώπινα δικαιώματα έχουν τα παιδιά στο ... (σχολείο); Ποια ανθρώπινα δικαιώματα έχουν τα παιδιά στο σπίτι; Παραβιάζονται τα δικαιώματα κάποιου από τα τρία παιδιά; Πώς επηρεάζονται τα παιδιά από την παραβίαση των δικαιωμάτων τους; Πώς θα επηρεάσει αυτό το μέλλον τους; Τι μπορεί να γίνει, για να εμποδιστούν τέτοιες παραβιάσεις;

Οι Ιστορίες

Κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού πολλά παιδιά πηγαίνουν σε καλοκαιρινές κατασκηνώσεις.

Οι παρακάτω ιστορίες είναι από τα ημερολόγια τριών παιδιών που συναντιούνται για πρώτη φορά στην ίδια καλοκαιρινή κατασκήνωση. Είναι τις ίδιας ηλικίας και συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες. Μια μέρα οι ομαδάρχες οργάνωσαν «Μία Θαυμάσια Ημέρα Περιπέτειας». Το βράδυ και τα τρία παιδιά έγραψαν την ιστορία εκείνης της ημέρας στα ημερολόγια τους.

Η Μαργαρίτα έγραφε κάτω από τα σεντόνια του κρεβατιού με έναν φακό.

Αγαπητό Ημερολόγιο,

Τι υπέροχη μέρα ήταν! Κάναμε πολλά τρελά πράγματα και πιστεύω πως αυτή ήταν ίσως η καλύτερη ημέρα της ζωής μου. Είχαμε συναρπαστικές δραστηριότητες που μερικές φορές ήταν ακόμη και επικίνδυνες. Αλλά δε φοβήθηκα! Απόλαυσα κάθε στιγμή σε αντίθεση με τους φίλους μου που δεν απόλαυσαν τα πάντα, όπως περίμενα ότι θα έκαναν. Είναι κρίμα που η Σοφία και ο Δημήτρης ήταν τόσο περίεργοι σήμερα.

Αλλά ας ξεκινήσω από την αρχή. Όταν ξυπνήσαμε, οι ομαδάρχες μας χώρισαν σε διαφορετικές ομάδες. Εγώ ήμουν μαζί με τον Δημήτρη και τη Σοφία. Συμπαθώ και τους δύο, γιατί χθες ήμασταν πάλι μαζί στην ίδια ομάδα και γελάσαμε πολύ με τα αστεία που έλεγε ο ένας στον άλλον. Ο αρχηγός μας έδωσε 3 μηνύματα γραμμένα με μυστικούς κωδικούς και έπρεπε να βρούμε τις λύσεις. Ήμουν η πρώτη που βρήκε τη λύση. Μετά από λίγο τη βρήκε και ο Δημήτρης, αλλά η Σοφία ήταν πολύ αργή. Όταν τη ρώτησα αν ήθελε να τη βοηθήσω, είπε ότι δεν της άρεσε το παιχνίδι και είναι βαρετό να πρέπει να λύσεις έναν μυστικό κώδικα. Πρόσεξα ότι κρατούσε το χαρτί της ανάποδα και γέλασα μαζί της. Της είπα ότι δε θα το βρει ποτέ έτσι! Μου κοίταξε θυμωμένα και πέταξε το χαρτί μακριά. «Θέλω να παίξω, όχι να

διαβάσω», είπε. Δε νομίζω ότι είναι πολύ έξυπνη. Αναρωτιέμαι αν μπορεί να διαβάσει κάτι. Περίεργο, επειδή όλα τα παιδιά της ηλικίας μου μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν!

Τελικά καταφέραμε να ανακαλύψουμε το νόημα των 3 μηνυμάτων. Μετά πήγαμε στο ποτάμι και παίξαμε ποδόσφαιρο εναντίον μίας άλλης ομάδας. Ήταν διασκεδαστικό! Σχεδόν νικήσαμε, αλλά χάσαμε εξαιτίας της Σοφίας. Κάθε φορά που η μπάλα ερχόταν κοντά της, την έπιανε με τα χέρια της, κλωτσούσε τα άλλα παιδιά και έκανε πολλά λάθη. Ήταν σαν να μην είχε παίξει ποτέ ποδόσφαιρο. Αυτό είναι περίεργο. Όλοι παίζουμε ποδόσφαιρο στο σχολείο. Την επόμενη φορά θέλω να είμαι σε διαφορετική ομάδα από τη Σοφία.

Μετά το μεσημεριανό (τα φαγητά ήταν αηδιαστικά!) έπρεπε να κατασκευάσουμε μία σχεδία, για να διασχίσουμε το ποτάμι. Και αυτό ήταν τέλειο, γιατί έπρεπε να ψάξουμε για ξύλα και μετά να κάνουμε κόμπους με σκοινιά. Η Σοφία και εγώ ψάχναμε για καλούς δυνατούς κορμούς, αλλά ο Δημήτρης έφερνε πάντα κάτι λεπτά κλαδάκια. Του είπα ότι αφού ήταν αγόρι έπρεπε να δουλέψει το ίδιο σκληρά με εμάς. Ήταν πολύ ζαλισμένος και η πλάτη του πονούσε. Νομίζω αυτό ήταν απλά μία δικαιολογία για να μη δουλέψει. Όταν τελειώσαμε, η σχεδία μας ήταν η καλύτερη. Ακόμη και ο αρχηγός το είπε αυτό! Τότε μέτρησε «3, 2, 1» και έπρεπε να πηδήξουμε πάνω στη σχεδία και να διασχίσουμε τον ποτάμι με αυτή. Πήδηξα πρώτη, αλλά έπεσα μέσα στο νερό. Μπρρ... το νερό ήταν πολύ, πολύ κρύο και φώναξα στην αρχή. Ευτυχώς ο αρχηγός με βοήθησε να βγω έξω από το νερό και γελάσαμε όλοι. Όταν είπα στους φίλους μου πόσο κρύο ήταν το νερό, ο Δημήτρης είπε ότι δεν ήθελε πια τόσο πολύ να πάει. Νομίζω ότι φοβόταν το κρύο νερό. Δεν ήξερα ότι ο Δημήτρης ήταν τόσο φοβισιάρης! Πρώτα με τα ξύλα και μετά με το νερό! Όταν του είπα ότι έπρεπε να είναι πιο θαρραλέος, έτρεξε μακριά κλαίγοντας. Δε νομίζω ότι θέλω να είμαι στην ίδια ομάδα μαζί του ξανά! Πραγματικά, θα ζητήσω από τον ομαδάρχη να με βάλει σε άλλη ομάδα την επόμενη φορά, επειδή η Σοφία είναι χαζή και ο Δημήτρης είναι φοβισιάρης.

Δεν ξαναμίλησα με τη Σοφία και τον Δημήτρη μετά από αυτό και... ω!, νομίζω ότι οι ομαδάρχες έρχονται μέσα στο δωμάτιο μας. Καλό ύπνο, καλό μου ημερολόγιο. Αύριο θα σου γράψω και άλλα νέα.

Με αγάπη,

Μαργαρίτα

Το ακόλουθο ημερολόγιο γράφτηκε από τη Σοφία με τη βοήθεια ενός αρχηγού.

Γεια σου Ημερολόγιο,

Είναι η πρώτη φορά που γράφω ένα ημερολόγιο. Είμαι η Σοφία! Μακάρι να συνεχίσω να γράφω για πολύ καιρό. Ζήτησα από έναν ομαδάρχη να γράψει αυτήν τη σελίδα για εμένα. Λέει ότι, όταν μεγαλώσω, θα μπορώ να διαβάσω γι' αυτά που έκανα στην κατασκήνωση. Μου αρέσει η ιδέα. Καθόμαστε μακριά από τα άλλα παιδιά, γιατί δεν ήθελα να ξέρει κανείς ότι χρειάζομαι βοήθεια.

Σήμερα η μέρα ήταν γεμάτη με παιχνίδια. Το πρωί έπρεπε να είμαι στην ίδια ομάδα με τη Μαργαρίτα και τον Δημήτρη. Συμπαθώ τον Δημήτρη περισσότερο από τη Μαργαρίτα. Πάντα νομίζει ότι είναι πιο έξυπνη από τους άλλους!

Όλα άρχισαν με τα μηνύματα του μυστικού κώδικα που έπρεπε να λύσουμε. Δε μου αρέσουν αυτά τα παιχνίδια, γιατί δεν μπορώ ακόμα να διαβάζω πολύ καλά και η Μαργαρίτα συνέχεια φώναζε να βιαστούμε. Εύχομαι να μπορούσα να διαβάζω καλύτερα. Τότε θα μπορούσα να διαβάζω όλα τα βιβλία στον κόσμο. Αλλά από τότε που έφυγε ο μπαμπάς μου, πρέπει να μένω σπίτι και να φροντίζω τα αδέρφια μου, όταν η μαμά πηγαίνει στη δουλειά. Θέλω πολύ να πάω στο σχολείο, αλλά η μαμά μου πάντα λέει ότι είναι πιο σημαντικό να έχουμε να φάμε παρά να διαβάζω βιβλία... Δεν ήθελα ο Δημήτρης και η Μαργαρίτα να καταλάβουν ότι δεν ξέρω να διαβάζω, γι' αυτό προσποιήθηκα ότι προσπαθούσα να λύσω

τον μυστικό κώδικα. Αλλά η Μαργαρίτα γέλασε μαζί μου και ήμουν λυπημένη και θυμωμένη ταυτόχρονα.

Και μετά έγινε το ίδιο με το ποδόσφαιρο. Ήθελα πολύ να νικήσει η ομάδα μας, αλλά ό,τι και να έκανα ήταν λάθος. Όλοι ξέρουν το παιχνίδι εκτός από εμένα. Βλέπω πάντα τα παιδιά να παίζουν ποδόσφαιρο, όταν γυρίζουν από το σχολείο. Αλλά η μαμά μου λέει, «Αν έχεις χρόνο να παίξεις, έχεις χρόνο να δουλέψεις». Έτσι δεν έμαθα ποτέ να παίζω.

Μετά από το μεσημεριανό πήγαμε να φτιάξουμε μία βάρκα για να διασχίσουμε το ποτάμι. Σε αυτό ένιωσα ότι ήμουν καλύτερη από τη Μαργαρίτα και τον Δημήτρη. Ξέρω πώς να φτιάχνω κόμπους και τι ξύλο χρειάζεται μία δυνατή βάρκα. Αλλά ο Δημήτρης συμπεριφερόταν τόσο περίεργα. Το πρόσωπό του χλώμιασε και άρχισε να τρέμει ολόκληρος, όταν του είπε η Μαργαρίτα πόσο κρύο ήταν το νερό.

Ελπίζω αύριο να είμαστε ξανά στην ίδια ομάδα. Θέλω να τους αποδείξω ότι μπορώ να κάνω πολλά πράγματα! Και μου αρέσουν πολύ οι ομαδάρχες της κατασκήνωσης!

Αντίο, Ημερολόγιο, μέχρι αύριο.

Σοφία

Ο Δημήτρης έχει ένα μεγάλο ημερολόγιο, που γράφει εδώ και χρόνια. Αυτό έγραψε για τη «Θαυμάσια Ημέρα Περιπέτειας».

Πολυαγαπημένο μου Ημερολόγιο,

Σου γράφω ξανά για να σου πω πόσο λυπημένος και απογοητευμένος είμαι. Το πρωί παίξαμε παιχνίδια που μου άρεσαν. Ο μυστικός κωδικός ήταν πολύ εύκολος, αφού λύνω συνέχεια γρίφους στο σπίτι. Και στο ποδόσφαιρο έπαιξα τερματοφύλακας, όπως πάντα.

Το μεσημεριανό ήταν τέλειο, μάλλον το πιο ωραίο που έχω φάει ποτέ! Τρώω πολύ εδώ, ενώ στο σπίτι πρέπει πάντα να περιμένω να φάνε τα μικρά μου αδερφάκια. Όχι εδώ! Μπορώ να ζητήσω ακόμη και για δεύτερο πιάτο. Μου αρέσει αυτό! Νομίζω πως άρχισα να παίρνω και βάρος. Όταν πάω πίσω σπίτι, δεν θα είμαι πια «πετσί και κόκαλο»!

Αλλά το απόγευμα ήταν απαίσιο. Έπρεπε να μαζέψουμε πολύ βαριά ξύλα και μετά να πάμε σε πολύ κρύο νερό. Αυτό δε μου άρεσε, γιατί θα αρρώσταινα στα σίγουρα και δε θέλω. Ο μπαμπάς μου είπε ότι, όταν βρει καινούρια δουλειά, θα με πάρει στο νοσοκομείο και θα με κάνουν ξανά υγιή. Μετά θα μπορώ να κάνω όλες εκείνες τις δραστηριότητες που θέλω και δε θα πρέπει να μένω συνέχεια στο κρεβάτι. Εύχομαι ο μπαμπάς μου να είχε μία καινούρια δουλειά αύριο κιάλας. Τότε θα μπορούσα να γίνω υγιής γρήγορα! Δε θέλω να το λέω αυτό στα άλλα παιδιά στην κατασκήνωση, γιατί μετά θα ξέρουν ότι δεν έχουμε χρήματα και θα με κοροϊδεύουν.

Αγαπητό Ημερολόγιο, πότε θα είμαι ξανά υγιής; Θέλω να είμαι σαν τα άλλα παιδιά. Θέλω να παίζω και να τρέχω. Ελπίζω να γίνει γρήγορα, αλλά φοβάμαι ότι μπορεί να μη γίνει ποτέ.

Καλό ύπνο, πολυαγαπημένο μου Ημερολόγιο. Θα σου πω περισσότερα αύριο. Μόνο εσύ γνωρίζεις τα μυστικά μου.

Δημήτρης

8. Σιωπηλός Ομιλητής

Θέμα	Διάκριση, Υγεία, Συμμετοχή
Διάρκεια	45 λεπτά
Τύπος	Παιχνίδι ρόλων, παιχνίδι μαντέματος
Περίληψη	Τα παιδιά διαβάζουν ένα άρθρο της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού χωρίς να βγάζουν ήχο· τα μέλη της ομάδας τους προσπαθούν να βρουν ποιο άρθρο είναι διαβάζοντας τα χείλη.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με ακουστικές αναπηρίες. • Να κατανοήσουν τι είναι η χειλεανάγνωση και ποιες συνθήκες την ευνοούν. • Να κατανοήσουν την ανάγκη για θετική διάκριση.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Προετοιμασία καρτών με επιλεγμένα άρθρα της Σύμβασης για κάθε παιδί. Κάθε κάρτα πρέπει να περιλαμβάνει το όνομα και τον αριθμό του άρθρου, καθώς και το προσαρμοσμένο για τα παιδιά κείμενο. • Διαμόρφωση ενός κουτιού σαν πλαίσιο που μοιάζει με οθόνη τηλεόρασης για τον ομιλητή, η χρήση του ήδη υπάρχοντος κουκλοθέατρου. • Αντίγραφο της Σύμβασης για κάθε παιδί.
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες με άρθρα της Σύμβασης • Αντίγραφο της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού • Πλαίσιο για τον ομιλητή • Τσάντα ή καλάθι για τις κάρτες των άρθρων της Σύμβασης

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα παιδιά την αρχή της οικουμενικότητας των δικαιωμάτων: όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα. Εστιάζει στα άτομα με αναπηρίες και ρωτάει τα παιδιά αν έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους άλλους ανθρώπους.

Κύριο Μέρος

1. Ο συντονιστής εξηγεί ότι αυτή η δραστηριότητα χρειάζεται ένα άτομο για να κρατάει το σκορ και καλεί έναν εθελοντή για αυτόν τον ρόλο. Χωρίζει τα υπόλοιπα παιδιά σε ομάδες των τριών ή των τεσσάρων. Δίνει σε κάθε παιδί ένα αντίγραφο της Σύμβασης και όλοι μαζί κάνουν μια επανάληψη των άρθρων, για να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά γνωρίζουν το έγγραφο.
2. Στη συνέχεια, εξηγεί τη δραστηριότητα:
 - A. Ένα παιδί από κάθε ομάδα θα είναι ο «σιωπηλός ομιλητής». Το παιδί που κρατάει το σκορ αφήνει τον ομιλητή να πάρει μία κάρτα με ένα άρθρο της Σύμβασης. Ο «σιωπηλός ομιλητής» στέκεται μέσα στο πλαίσιο και διαβάζει το άρθρο, ξεκινώντας με τον αριθμό και το όνομα του άρθρου και συνεχίζει να διαβάζει ολόκληρο το κείμενο χωρίς να σταματήσει, κουνώντας τα χείλη του, αλλά χωρίς να βγάζει ήχους. Τα μέλη της ομάδας του ομιλητή θα προσπαθήσουν να μαντέψουν ποιο άρθρο είναι διαβάζοντας τα χείλη του σιωπηλού ομιλητή, για να καταλάβουν τι διαβάζει.
 - B. Το παιδί που κρατάει το σκορ σημειώνει τους βαθμούς κάθε ομάδας, αφού τελειώσει η σειρά της. Οι ομάδες μπορούν να κερδίσουν τους εξής πόντους:
 - Γ. Αν μία ομάδα καταλάβει το όνομα και το κείμενο του άρθρου, παίρνει τρεις βαθμούς.
 - Δ. Αν μία ομάδα μαντέψει μόνο το όνομα/δικαίωμα του άρθρου, παίρνει ένα βαθμό.
 - Ε. Αν μία ομάδα δεν μπορεί να μαντέψει το άρθρο μέχρι να τελειώσει ο ομιλητής, δεν παίρνει βαθμό.

3. Η δραστηριότητα ξεκινάει. Όταν ένα μέλος από κάθε ομάδα παίζει τον ρόλο του «σιωπηλού ομιλητή», ανακοινώνεται η βαθμολογία του πρώτου γύρου. Η ομάδα με την υψηλότερη βαθμολογία σε αυτόν τον γύρο, ξεκινάει πρώτη. Η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι κάθε παιδί να έχει την ευκαιρία να γίνει ο ομιλητής.

Κλείσιμο

1. Η ομάδα αξιολογεί τη δραστηριότητα απαντώντας στις εξής ερωτήσεις: Πώς νιώσατε που προσπαθήσατε να κάνετε χειλεανάγνωση; Ήταν δύσκολο; Είχε πλάκα; Ήταν κουραστικό; Ποιες συνθήκες κάνουν τη χειλεανάγνωση πιο εύκολη; Πιο δύσκολη; Τι κάνατε ως «σιωπηλοί ομιλητές», για να βοηθήσετε τους άλλους να καταλάβουν; Ήταν πιο εύκολο να καταλάβετε κάποια παιδιά από άλλα; Ήταν κάποιες λέξεις πιο εύκολο να τις καταλάβετε από άλλες;
2. Ο συντονιστής καθοδηγεί την ομάδα, ώστε να εντάξει τη δραστηριότητα στο πλαίσιο της ακουστικής αναπηρίας, ρωτώντας ερωτήσεις όπως οι εξής: Κάποιοι άνθρωποι (στην κοινότητα μας) πρέπει να διαβάζουν τα χείλη συνέχεια. Ποιοι είναι αυτοί; Ξέρετε κάποιον που αντιμετωπίζει δυσκολία να ακούσει; Εξαιτίας της θέσης των χειλών όταν κάνετε ήχους, η χειλεανάγνωση επιτρέπει να καταλάβετε μόνο το $\frac{1}{3}$ των πληροφοριών που χρειάζεστε, για να αποκωδικοποιήσετε ένα μήνυμα. Πώς νομίζετε ότι είναι όταν κάποιος πρέπει να διαβάζει τα χείλη συνέχεια; Είναι κουραστικό; Έχει πλάκα; Ποιες είναι κάποιες καθημερινές καταστάσεις που θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολες για τους ανθρώπους με ακουστικές αναπηρίες;
3. Κατόπιν, τα παιδιά εντάσσουν την ακουστική αναπηρία στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις: Τι βοήθεια έχουν οι άνθρωποι με τις ακουστικές αναπηρίες, έτσι ώστε να ζήσουν και να δουλεύουν με ασφάλεια και ευτυχία στην κοινότητά μας; Για να συμμετέχουν στην κοινότητά μας; Τα παιδιά με

ακουστικές αναπηρίες έχουν ειδικές ανάγκες; Πώς φροντίζουμε για αυτές; Με ποιους τρόπους μπορεί η κοινότητά μας να βοηθήσει τους ανθρώπους με ακουστικές αναπηρίες; Με άλλες αναπηρίες; Έχουν οι άνθρωποι με αναπηρίες το δικαίωμα να εκπληρώνονται οι ανάγκες τους; Γιατί;

4. Το άρθρο 23 της Σύμβασης δηλώνει ξεκάθαρα ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν βοήθεια, για να απολαμβάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματά τους. Πώς μπορεί μία αναπηρία να εμποδίσει κάποιον από το να απολαμβάνει τα ανθρώπινα δικαιώματά του; Ποια είναι μερικά είδη βοήθειας που μπορεί να χρειάζονται;

9. Βοηθός Αντί για Θεατής

Θέμα	Ειρήνη και ανθρώπινη ασφάλεια, Βία
Διάρκεια	50 λεπτά
Τύπος	Αφήγηση ιστορίας, συζήτηση
Περίληψη	Τα παιδιά αφηγούνται ιστορίες για τις φορές που ήταν θύματα, θύτες, απλοί θεατές ή βοηθοί σε καταστάσεις που θίχτηκαν τα ανθρώπινα δικαιώματα.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να αποσαφηνιστεί ότι όλοι συναντούν βία στη ζωή με διαφορετικούς τρόπους. • Να δοθεί έμφαση στην ευθύνη να σεβόμαστε και να υπερασπιζόμαστε τον άλλο. • Να συλλογιστούμε σχετικά με το τι σημαίνει να είναι κανείς «βοηθός»
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Προαιρετικά: αντίγραφα ενός οδηγού που θα καθοδηγεί τη συζήτηση για κάθε ομάδα.
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Χαρτόνι και μαρκαδόροι ή πίνακας και κιμωλία • Προαιρετικά: Οδηγός συζήτησης

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα παιδιά ότι η βία και η κακοποίηση, τόσο η σωματική όσο και η λεκτική και η συναισθηματική, είναι μία παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ρωτάει για παραδείγματα διαφόρων ειδών βίας και κακοποίησης.

Κύριο Μέρος

1. Διαχωρίζει τα παιδιά σε μικρές ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων. Εξηγεί τη δραστηριότητα στα παιδιά, μέχρι να κατανοήσουν κάθε κατηγορία.

A. Κάθε μέλος θα μιλήσει για διαφορετικές καταστάσεις βίας και κακοποίησης που έχει παρατηρήσει:

- όταν είδε κάποιον να πληγώνεται ή να του συμπεριφέρονται άδικα,

- όταν συμμετείχε στο να πληγωθεί κάποιος άλλος ή του συμπεριφέρθηκε άδικα,

- όταν είδε κάποιον να βοηθάει ένα άτομο που το πλήγωναν ή του συμπεριφέρονταν άδικα άλλα άτομα.

Ο συντονιστής ζητά παραδείγματα για κάθε κατηγορία, μία κάθε φορά. Εξασφαλίζει ότι κανείς δε θα τιμωρηθεί, επειδή αποκάλυψε την εμπειρία του.

B. Εξηγεί στις ομάδες ότι έχουν στη διάθεσή τους 15 λεπτά και θα πρέπει να ξεκινήσουν χωρίς να μιλούν για λίγο, έτσι ώστε να σκεφτούν τι θέλουν να πουν.

Σημείωση: Ο συντονιστής μπορεί να δώσει στο κάθε ζευγάρι ένα κομμάτι χαρτί χωρισμένο σε τέσσερα τετράγωνα, για να καθοδηγήσει τη συζήτησή τους.

2. Ο συντονιστής ζητάει από τα παιδιά να επιστρέψουν στην ολομέλεια και να συζητήσουν τις παρατηρήσεις τους. Πρώτα, ζητάει παραδείγματα ανθρώπων που πληγώθηκαν ή κακοποιήθηκαν, χωρίς να διαχωρίζει σε ποια από αυτά τα περιστατικά τα παιδιά ήταν απλοί παρατηρητές ή συμμετείχαν. Έπειτα, κατηγοριοποιεί αυτά τα παραδείγματα ως «παραβάσεις» σε ένα διάγραμμα.

3. Στη συνέχεια, ρωτάει για παραδείγματα στην κατηγορία «Βοηθός».

4. Τέλος, ζητάει παραδείγματα στην κατηγορία «Θεατής». Ρωτάει, «Τι θα μπορούσε να κάνει κάποιος σε μερικές από αυτές τις καταστάσεις για να είναι βοηθός, και όχι απλά θεατής;». Καταγράφει τις απαντήσεις στο διάγραμμα.

Α. Εναλλακτικά: Ο συντονιστής ρωτάει τα παιδιά πώς θα αντιμετώπιζαν ως βοηθοί τα περιστατικά που καταγράφηκαν ως «Παραβάσεις» στο διάγραμμα και σημειώνει τις απαντήσεις τους.

Κλείσιμο

1. Ο συντονιστής διαβάζει φωναχτά τα περιστατικά, στα οποία τα παιδιά συμπεριφέρθηκαν ως βοηθοί και η ομάδα συζητάει πώς οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν βοηθοί, για να υπερασπιστούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, χρησιμοποιώντας ερωτήσεις όπως: Ποιες από τις προτεινόμενες δράσεις είναι δύσκολο να υλοποιηθούν; Ποιες είναι εύκολο να υλοποιηθούν; Υπάρχουν δράσεις στη λίστα, που θεωρείτε ότι μπορείτε να εφαρμόσετε; Τι σταματάει τους ανθρώπους από το να γίνουν βοηθοί; Αν περισσότεροι άνθρωποι γίνονταν βοηθοί αντί για θεατές, θα προστατεύονταν περισσότερο τα ανθρώπινα δικαιώματα;
2. Τα παιδιά συζητούν πώς μπορούν να βοηθήσουν το ένα το άλλο και τους άλλους, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: Τι προσόντα και πόση κατανόηση πρέπει να έχει ένα άτομο, για να είναι βοηθός, π.χ. για να ενεργεί υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων; Τι μπορούμε να κάνουμε, για να υποστηρίξουμε τους ανθρώπους που ενεργούν υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων; Πώς μπορούμε να ενθαρρύνουμε τους ανθρώπους στην ομάδα μας να γίνουν «βοηθοί»;
3. Η συζήτηση ολοκληρώνεται αναγνωρίζοντας ότι οποιαδήποτε παραβίαση ή κακοποίηση εις βάρος των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της βίας που ασκούν τα παιδιά μεταξύ τους, αποτελεί παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι παραβιάσεις εμφανίζονται σε όλες τις κουλτούρες ανά τον κόσμο. Ο συντονιστής τονίζει στα παιδιά ότι, όταν μαθαίνει κάποιος για τα ανθρώπινα δικαιώματα, πρέπει ταυτόχρονα να μάθει πώς να ενεργεί έτσι ώστε να προστατεύει τα δικαιώματα των

άλλων. Παρόλο που δε γίνεται να εξαλειφθεί όλη η βία και η κακοποίηση, οι άνθρωποι μπορούν να βοηθούν ο ένας τον άλλον όσο μπορούν.

Προαιρετικός Οδηγός Συζήτησης

Όταν είδατε ένα άλλο παιδί να πληγώνεται.	Όταν συμμετείχατε στο να πληγωθεί ένα άλλο παιδί.
Όταν είδατε ένα άλλο παιδί να πληγώνεται και δεν τον βοήθησε κανείς.	Όταν είδατε κάποιον να βοηθάει ένα παιδί, το οποίο πληγώθηκε.

Πίνακας

Παράβαση	Τι θα μπορούσε να γίνει.

10. Τα Αγόρια δεν Κλαίει!

Θέμα	Διάκριση, Ισότητα φύλων, Ανθρώπινα δικαιώματα
Διάρκεια	45 λεπτά
Τύπος	Συζήτηση, εξάσκηση στη θεατρική αναπαράσταση δηλώσεων
Περίληψη	Τα παιδιά συζητούν και παρουσιάζουν το σκετς τους για τις προκλητικές δηλώσεις.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να συζητήσουν σχετικά με τα στερεότυπα και την ισότητα των φύλων. • Να ενισχυθεί η ανοχή. • Να φανεί το πώς τα στερεότυπα οδηγούν σε διακρίσεις.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Επιλογή τριών δηλώσεων σχετικά με τα στερεότυπα των φύλων • Προετοιμασία 4 σημείων: Συμφωνώ / Δεν ξέρω / Ακόμη το σκέφτομαι / Διαφωνώ. • Τοποθέτηση των σημαδιών στις γωνίες της τάξης. • Επιλογή επιπρόσθετων δηλώσεων για χρήση στο σκετς γραμμένες σε χωριστά κομμάτια χαρτιού
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Χαρτιά για τα 4 σημεία, κομμάτια χαρτιού για τις δηλώσεις

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα παιδιά το θέμα της προηγούμενης συνάντησης. Τα παιδιά συζητούν με τη βοήθεια του συντονιστή για τον τρόπο που οι αντιλήψεις μας επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας απέναντι στους άλλους.

Κύριο Μέρος

1. Ο συντονιστής εξηγεί στα παιδιά ότι η τάξη έχει χωριστεί σε τέσσερις γωνίες, στις οποίες έχουν σημειωθεί χωριστά οι ενδείξεις: Συμφωνώ / Δεν ξέρω / Ακόμη το σκέφτομαι / Διαφωνώ. Τα παιδιά θα ακούσουν μερικές δηλώσεις, μία κάθε φορά, και θα διαλέξουν μία γωνία ανάλογα με το αν συμφωνούν, αν διαφωνούν, αν δεν έχουν γνώμη, ή αν χρειάζονται περισσότερο χρόνο να το σκεφτούν.
2. Ο συντονιστής διαβάζει φωναχτά την πρώτη δήλωση και περιμένει μέχρι τα παιδιά να διαλέξουν μία θέση. Έπειτα, ρωτάει παιδιά από διαφορετικές γωνίες, γιατί διάλεξαν αυτήν τη θέση. Προτρέπει τα παιδιά να αλλάξουν θέσεις αν αλλάξει η γνώμη τους, όταν ακούσουν τους άλλους να αιτιολογούν την επιλογή τους. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και για τις υπόλοιπες δηλώσεις.
3. Στη συνέχεια, ο συντονιστής καλεί τα παιδιά στην ολομέλεια και συζητούν αυτό το μέρος της δραστηριότητας: Συνέβη κάτι κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας που σας εξέπληξε; Τι ήταν αυτό; Γιατί νομίζετε ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετική γνώμη για αυτές τις δηλώσεις; Σας οδήγησε κάποιο επιχείρημα να αλλάξετε τη θέση σας; Γιατί; Πώς ξέρουμε ποια θέση είναι η «σωστή»;

Κλείσιμο

1. Τα παιδιά συζητούν τις επιδράσεις των στερεοτύπων του φύλου, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως οι εξής: Σε τι έμοιαζαν οι δηλώσεις μεταξύ τους; Γνωρίζετε άλλες δηλώσεις σαν αυτές; Υπάρχουν διαφορετικοί κανόνες και διαφορετικές προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια της δικής μας ομάδας; Στην τάξη ή το σχολείο; Στην οικογένεια; Σας φαίνεται λογικό αυτό; Μπορείτε να σκεφτείτε άλλες ιδέες για το πώς υποτίθεται ότι πρέπει να είναι τα αγόρια ή τα κορίτσια ή τι υποτίθεται ότι πρέπει να κάνουν; Υπάρχουν παρόμοιες ιδέες σε άλλα μέρη της χώρας μας; Της Ευρώπης; Του

κόσμου; Τι συμβαίνει όταν ένα αγόρι ή ένα κορίτσι δε συμφωνεί με αυτές τις ιδέες και θέλει να φερθεί διαφορετικά; Έχετε βρεθεί ποτέ σε μία τέτοια κατάσταση; Πώς νιώσατε; Τι κάνατε; Οι ιδέες για πώς πρέπει να είναι οι άντρες και οι γυναίκες επηρεάζουν μόνο τα παιδιά ή και τους ενήλικες;

2. Ο συντονιστής καθοδηγεί τα παιδιά, ώστε να συνδέσουν τα στερεότυπα των φύλων με τη διάκριση, κάνοντας ερωτήσεις όπως οι παρακάτω: Πώς περιορίζουν τις επιλογές μας αυτές οι ιδέες για τους άντρες και τις γυναίκες; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα; Πώς αυτοί οι περιορισμοί επηρεάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα; Τι μπορούμε να κάνουμε στο μέλλον, έτσι ώστε τα αγόρια και τα κορίτσια να συμπεριφέρονται πιο ελεύθερα με τον τρόπο που θέλουν;

Παραδείγματα Δηλώσεων

- Τα κορίτσια κάνουν πιο ωραία γράμματα από τα αγόρια.
- Τα αγόρια δεν κλαίνε.
- Τα αγόρια δε φοράνε ροζ ρούχα.
- Ένα κορίτσι δεν μπορεί να είναι αρχηγός.
- Μόνο τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο.
- Τα κορίτσια είναι αδύναμα και τα αγόρια είναι δυνατά.
- Τα κορίτσια βοηθούν περισσότερο τον δάσκαλο στην τάξη, όταν θέλει κάτι.
- Είναι καλύτερα να είσαι κορίτσι παρά αγόρι.
- Όταν κάτι πάει στραβά, πάντα φταίνε πρώτα τα αγόρια.
- Τα αγόρια κάνει να βρίζουν, αλλά τα κορίτσια δεν κάνει.
- Τα κορίτσια είναι εξυπνότερα από τα αγόρια.
- Τα κορίτσια νικούν σε αγώνες επειδή παίζουν «βρώμικα».
- Τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο και παίρνουν μεγαλύτερους βαθμούς από τα αγόρια.
- Τα αγόρια είναι πιο τεμπέλικα από τα κορίτσια.
- Τα κορίτσια είναι καλύτερα στη Γλώσσα και τα αγόρια στη Φυσική.

11. Σύγχρονο Παραμύθι

Θέμα	Διάκριση, Εκπαίδευση και ελεύθερος χρόνος, Βία
Διάρκεια	50 λεπτά
Τύπος	Αφήγηση ιστορίας, συζήτηση
Περίληψη	Τα παιδιά με τη σειρά λένε μία ιστορία με βάση τη σειρά των εικόνων.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να εισαχθεί το θέμα της παιδικής εργασίας και της σύγχρονης δουλείας. • Να ενισχυθεί η ενεργητική ακρόαση.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Προετοιμασία ενός ξύλινου ραβδιού • Δημιουργία αντιγράφων των εικόνων για κάθε δύο παιδιά • Δημιουργία αντιγράφων της προσαρμοσμένης για τα παιδιά Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, για κάθε παιδί
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Ξύλινο ραβδί • Αντίγραφα των εικόνων • Αντίγραφα της Σύμβασης

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής υπενθυμίζει στα παιδιά την αρχή της οικουμενικότητας των δικαιωμάτων.

Κύριο Μέρος

1. Ο συντονιστής καλεί τα παιδιά σε κύκλο, για να ακούσουν μία ιστορία με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Προσπαθεί να δημιουργήσει μία ατμόσφαιρα μυστηρίου. Δείχνει στα παιδιά το ξύλινο ραβδί και εξηγεί ότι αυτό είναι το «ραβδί της ομιλίας»: μόνος όποιος το κρατάει,

μπορεί να μιλήσει. Αφού μιλήσει αυτός που έχει το ραβδί, το δίνει σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας.

2. Ο συντονιστής απλώνει τις εικόνες με τρόπο που να τις βλέπουν όλα τα παιδιά και εξηγεί ότι όλοι μαζί θα δημιουργήσουν μία ιστορία για ένα κορίτσι που το λένε Siwa, με βάση αυτές τις ιστορίες. Στη συνέχεια, μοιράζει τις εικόνες, μία σε κάθε παιδί ή ζευγάρι παιδιών. Εξηγεί ότι η κάθε εικόνα αποτελεί το μέρος της ιστορίας, που θα αφηγηθεί κάθε παιδί ή ζευγάρι παιδιών. Έπειτα, δίνει χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν τι αναπαριστούν οι εικόνες τους και να το συζητήσουν μεταξύ τους, αν συνεργάζονται με άλλο παιδί.
3. Ο συντονιστής κρατάει πρώτος το ραβδί και δίνει σύντομες οδηγίες για το πώς θα γίνει η αφήγηση της ιστορίας. Στη συνέχεια, δίνει το ραβδί στο παιδί που θα ξεκινήσει την ιστορία. Εξηγεί ότι εκείνος που θέλει να μιλήσει αμέσως μετά θα πρέπει να σηκώσει ψηλά την εικόνα του: αν θέλουν πολλοί να μιλήσουν, ο ομιλητής θα αποφασίσει ποιος θα είναι ο επόμενος.
4. Όταν η ιστορία τελειώσει, ο συντονιστής ρωτάει τα παιδιά να θέλουν να ακούσουν την πραγματική ιστορία της Siwa και τη διηγείται.

Κλείσιμο

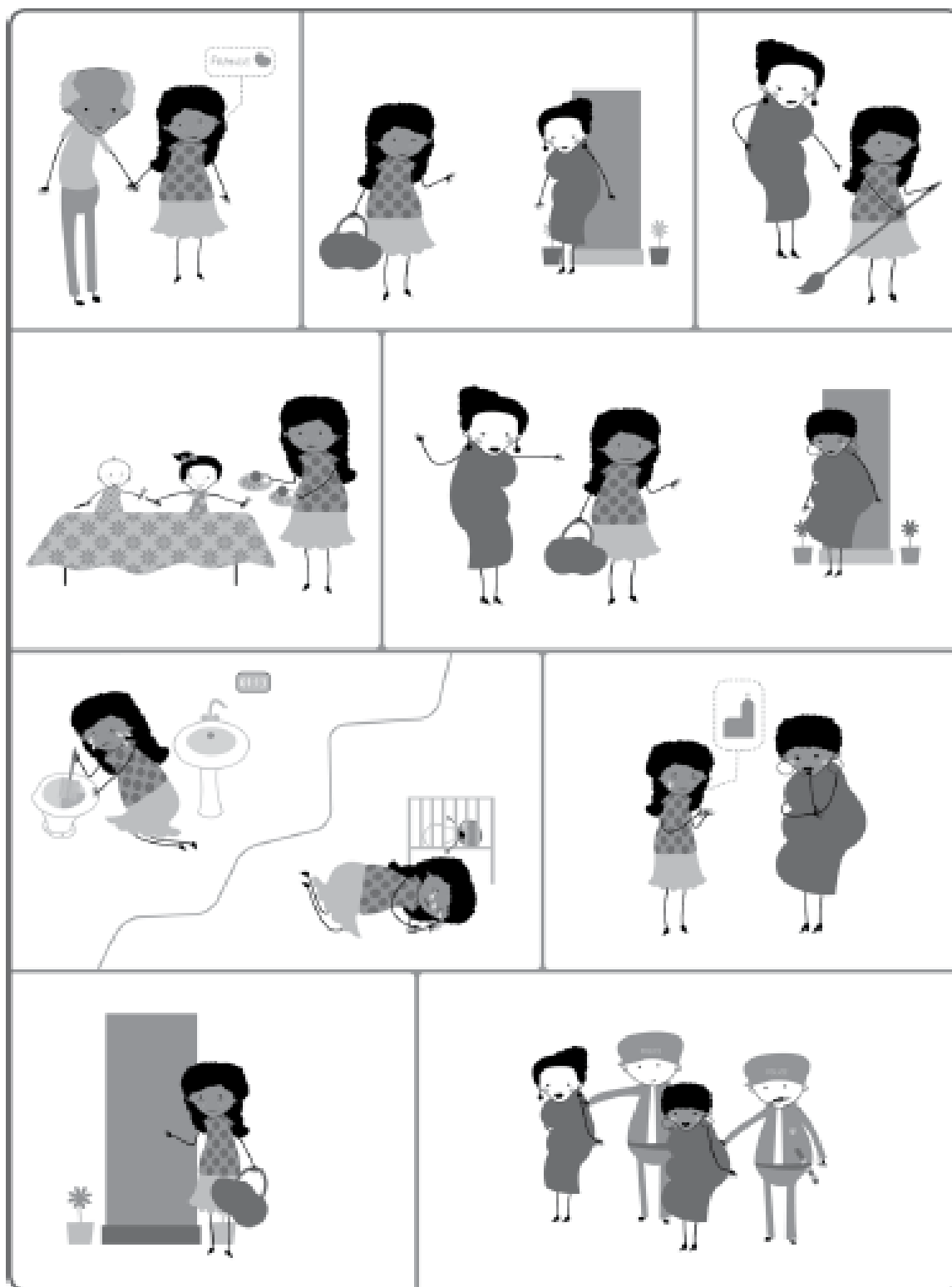
1. Ο συντονιστής κάνει ερωτήσεις σχετικές με τη δραστηριότητα: Πού βασιστήκατε για να διηγηθείτε την ιστορία; Σας θύμισαν οι εικόνες κάτι που έχετε βιώσει ή ακούσει; Ήταν η ιστορία των εικόνων κοντά στα αληθινά γεγονότα; Τι σκεφτήκατε για την ιστορία της Siwa; Πώς νιώσατε; Έχετε ερωτήσεις για την ιστορία της;
2. Στη συνέχεια, η ομάδα συζητάει για την παιδική εργασία και τις σύγχρονες μορφές δουλειάς: Με ποιον τρόπο η ιστορία της Siwa μοιάζει με τη δουλειά; Θεωρείτε ότι η

ιστορία της Siwa θα μπορούσε να συμβεί στη χώρα σας; Ξέρετε τέτοια περιστατικά;

Υπάρχουν ακόμη σκλάβοι στον κόσμο;

3. Τα παιδιά συνδέουν την ιστορία της Siwa με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

ΦΥΛΛΑΔΙΟ



Η Ιστορία της Siwa

Μια φορά κι έναν καιρό, όχι πολύ παλιά, ήταν ένα κορίτσι που το έλεγαν Siwa. Ζούσε σε μία πολύ φτωχή χώρα με τον θείο της. Οι γονείς της είχαν πεθάνει, όταν ήταν παιδί.

Όταν μεγάλωσε, η Siwa συνειδητοποίησε ότι ο κόσμος ήταν πολύ πιο μεγάλος από τη χώρα της και υπήρχαν ενδιαφέροντα μέρη να επισκεφθεί. Όμως, όπως οι περισσότεροι άνθρωποι στη χώρα της, η Siwa ήταν φτωχή και δεν είχε αρκετά χρήματα για να ταξιδέψει.

Ωστόσο, μία μέρα ο θείος της σκέφτηκε ένα σχέδιο. Σκέφτηκε να στείλει τη Siwa σε μια πλούσια χώρα για να ζήσει με την κυρία X, μία γυναίκα που γνώριζε. Η Siwa ενθουσιάστηκε με την ιδέα του ταξιδιού και ανυπομονούσε να πάει. Ο θείος της συμφώνησε με την κυρία X, να αγοράσει ένα αεροπορικό εισιτήριο για τη Siwa προς τη δική της χώρα και το κορίτσι θα ζούσε στο σπίτι της κυρίας X και θα βοηθούσε την οικογένεια με τις δουλειές, μέχρι να πληρώσει την τιμή του αεροπορικού της εισιτηρίου. Έτσι, η Siwa ανέβηκε σε ένα αεροπλάνο και πέταξε για αυτήν την πλούσια χώρα. Ανυπομονούσε για όλα τα καινούρια πράγματα που θα ζούσε. Η κυρία X υποσχέθηκε να τη στείλει στο σχολείο και να ετοιμάσει τη νέα της ταυτότητα, για να μπορεί να ταξιδεύει ελεύθερα και να εξερευνήσει τη νέα χώρα.

Όμως, μόλις έφτασε η Siwa στο σπίτι της κυρίας X, τα πράγματα άρχισαν να ακολουθούν λανθασμένη πορεία. Η κυρία X δεν ήταν τόσο φιλική όσο φαντάστηκε το κορίτσι. Απαιτούσε από τη Siwa να φροντίζει τα παιδιά της και να κάνει μόνη όλες τις δουλειές του σπιτιού. Όταν η Siwa τη ρώτησε για το σχολείο, η κυρία X της είπε πως μπορούσε να περιμένει.

Μετά από λίγο καιρό η κυρία X είπε στη Siwa ότι θα πήγαινε να ζήσει με την κυρία Φ για λίγο καιρό. Η Siwa περίμενε ότι τώρα θα μπορούσε επιτέλους να πάει σχολείο και να απολαύσει την παραμονή της σε αυτήν τη χώρα. Δυστυχώς, η κυρία Φ ήταν χειρότερη από

την κυρία Χ. Η ζωή έγινε ακόμη πιο δύσκολη για τη Siwa. Τώρα έπρεπε να δουλεύει από νωρίς το πρωί και δεν μπορούσε να πάει στο κρεβάτι παρά μόνο αργά το βράδυ. Κι ακόμη και τότε δεν μπορούσε να ξεκουραστεί καλά, καθώς κοιμόταν στο πάτωμα στο δωμάτιο των παιδιών και έπρεπε να φροντίζει το μωρό, που ξυπνούσε κλαίγοντας αρκετές φορές τη νύχτα. Πέρα από το καθάρισμα, το μαγείρεμα και τη φροντίδα των παιδιών, δεν της επιτρεπόταν καν να φύγει από το σπίτι και να περπατήσει στην πόλη. Η ζωή της ήταν πολύ άσχημη. Η Siwa μετάνιωσε που είχε φύγει από την Αφρική.

Ένα πρωί, η Siwa κατάφερε να πάρει άδεια να πάει σε μια θρησκευτική τελετή. Όμως αντί να πάει εκεί, μάζεψε όλο της το κουράγιο και χτύπησε την πόρτα ενός γειτονικού σπιτιού. Ζήτησε βοήθεια από το νεαρό ζευγάρι που ζούσε εκεί και τους είπε την ιστορία της. Το ζευγάρι σοκαρίστηκε. Δεν μπορούσαν να φανταστούν ότι κάποιος θα έκανε ένα παιδί σκλάβο. Η ιστορία της Siwa έμοιαζε σαν παλιό παραμύθι, όμως στην πραγματικότητα δεν υπήρχε νεράιδα να τη βοηθήσει. Έτσι έπρεπε να βρει ένα τρόπο να βοηθήσει τον εαυτό της.

Το ζευγάρι πήρε τη Siwa στο σπίτι τους και κατάγγειλαν την υπόθεση στην αστυνομία. Όταν η αστυνομία ολοκλήρωσε τις έρευνες, κατηγόρησε την κυρία Χ και την κυρία Φ. Ωστόσο, η Siwa δεν ήταν ικανοποιημένη με την τιμωρία αυτών των ατόμων. Ήθελε να βεβαιωθεί ότι κανένα άλλο παιδί δε θα έπρεπε να αντιμετωπίσει μία κατάσταση παρόμοια με τη δική της. Γι' αυτό, με τη βοήθεια του δικηγόρου της, πήγε στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ζητώντας από τη χώρα στην οποία ζούσε η κυρία Χ να αλλάξει τους νόμους της, για να προστατευθούν τα παιδιά από τη σκλαβιά. Το Δικαστήριο συμφώνησε με τη Siwa και η χώρα αυτή αναγκάστηκε να ψηφίσει νόμους, για να προστατεύει τα παιδιά στο μέλλον. Τελικά, η Siwa ήταν ευχαριστημένη. Όχι μόνο κατάφερε να δραπετεύσει από την αιχμαλωσία της από το σπίτι της κυρίας Φ, αλλά σιγουρεύτηκε ότι κανένα άλλο παιδί στη χώρα αυτή δε θα περνούσε ποτέ όσα έζησε αυτή.

Πηγή: Υιοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, υπόθεση
Siladin v. France, No. 73316-01.

12. Μόμπιλ Δικαιωμάτων

Θέμα	Ανθρώπινα δικαιώματα, ισότητα των φύλων
Διάρκεια	45 λεπτά
Τύπος	Δημιουργική δραστηριότητα
Περίληψη	Τα παιδιά κατασκευάζουν μόμπιλ που δείχνουν τα πιο σημαντικά δικαιώματα για εκείνα.
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να ανακαλέσουν τα δικαιώματα του παιδιού και τη σημασία τους. • Να δημιουργήσουν μία κατασκευή για την τάξη, που θα τους θυμίζει όσα έμαθαν στις συναντήσεις. • Να κλείσουν ευχάριστα τον κύκλο της ομάδας και να αποχαιρετίσουν ως ένα τον άλλον.
Προετοιμασία	<ul style="list-style-type: none"> • Προετοιμασία μόμπιλ, για να δουν τα παιδιά τι είναι. • Δημιουργία σύντομης εκδοχής δικαιωμάτων σε χαρτί ή στον πίνακα • Δημιουργία χάρτινων ανθρώπινων μορφών
Υλικά	<ul style="list-style-type: none"> • Λευκό χοντρό χαρτόνι για τις ανθρώπινες μορφές • Υλικά για ζωγραφική • Μπλε, λευκές και κόκκινες λωρίδες, τρεις για κάθε παιδί • Χαρτόνι ή πίνακας για καταγραφή των δικαιωμάτων • Μικρά, ξύλινα ραβδιά, μήκους 20 εκατοστών • Σπάγγος • Κολλητική ταινία, κόλλα ή συρραπτικό, καρφίτσες ή μικρά καρφιά • Ψαλίδι • Προαιρετικά: περιοδικά για περικοπή εικόνων

Εισαγωγή

1. Ο συντονιστής ζητάει από τα παιδιά να ανακεφαλαιώσουν με καταγιισμό ιδεών όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Καθοδηγεί με ερωτήσεις, όταν χρειάζεται.

Κύριο Μέρος

1. Ο συντονιστής εισάγει τα παιδιά στη δραστηριότητα δείχνοντάς τους ένα παράδειγμα του μόμπιλ και εξηγεί ότι θα δημιουργήσουν ένα μόμπιλ ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
2. Ζητάει από τα παιδιά να χωριστούν σε ζευγάρια και να σκεφτούν όλα τα πράγματα που είναι σημαντικά για εκείνα στη ζωή τους.
3. Δίνει σε κάθε παιδί τη χάρτινη ανθρώπινη μορφή και εξηγεί ότι πρέπει να γράψουν το όνομά τους πίσω, να τη βάψουν και να τη διακοσμήσουν, έτσι ώστε να συμβολίζει τον εαυτό τους.
4. Ο συντονιστής επισημαίνει πρώτα ότι όλοι χρειαζόμαστε όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και δεν μπορούμε να διαλέξουμε ανάμεσά τους. Παρόλα αυτά, τα παιδιά θα διαλέξουν για τα μόμπιλ τους αυτά που σημαίνουν περισσότερο για τα ίδια. Δίνει σε κάθε παιδί τρεις κόκκινες, τρεις μπλε και τρεις λευκές λωρίδες χαρτιού. Εξηγεί ότι το κόκκινο σημαίνει «το πιο σημαντικό», το μπλε «σημαντικό» και το λευκό «λιγότερο σημαντικό».
5. Δείχνει το χαρτί με τη λίστα των δικαιωμάτων, που είναι προσαρμοσμένη για τα παιδιά. Προτρέπει τα παιδιά να κοιτάζουν τη λίστα των δικαιωμάτων, να αποφασίσουν ποια δικαιώματα είναι τα πιο σημαντικά για εκείνα και να τα γράψουν στις κόκκινες λωρίδες. Στη συνέχεια, γράφουν τα σημαντικά δικαιώματα στις μπλε λωρίδες και τα λιγότερο σημαντικά στις λευκές λωρίδες. Εξηγεί ότι παρόλο που κάθε παιδί έχει όλα τα δικαιώματα, για αυτήν τη δραστηριότητα θα διαλέξουν τα 9 που είναι πιο σημαντικά

για εκείνα. Μόλις γράψουν όλα τα δικαιώματα τα παιδιά στις χρωματιστές λωρίδες, ο συντονιστής εξηγεί πώς θα φτιάξουν το μόμπιλ.

6. Η ομάδα μαζί με τον συντονιστή κρεμάει τα μόμπιλ σε μέρος εύκολα ορατό στα παιδιά.

Κλείσιμο

1. Μόλις όλα τα παιδιά δημιουργήσουν τα μόμπιλ τους, ο συντονιστής συζητάει με τα παιδιά πώς αξιολόγησαν τα δικαιώματα. Η ομάδα συζητάει τα αποτελέσματα απαντώντας σε ερωτήσεις όπως οι παρακάτω: Ποια δικαιώματα φαίνεται να είναι πιο σημαντικά για την ομάδα μας; Πώς το εξηγείτε αυτό; Ποια δικαιώματα φαίνεται να είναι λιγότερο σημαντικά στην ομάδα μας; Πώς το εξηγείτε αυτό; Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις προτεραιότητες που θέτουν τα αγόρια και τα κορίτσια; Πώς το εξηγείτε αυτό; Μπορείτε να σκεφτείτε άλλες ομάδες που έχουν διαφορετικές προτεραιότητες (π.χ. παιδιά με αναπηρίες, πρόσφυγες, μειονότητες, ενήλικες); Είναι όλα αυτά τα δικαιώματα σεβαστά στην κοινότητά σας; Ο συντονιστής υπενθυμίζει την αρχή της οικουμενικότητας των δικαιωμάτων.
2. Η ομάδα αξιολογεί τη δραστηριότητα: Πώς νιώθετε σχετικά με τη δραστηριότητα; Ήταν δύσκολο να βάλετε σε σειρά προτίμησης τα δικαιώματα; Ποιο μέρος σας άρεσε περισσότερο; Γιατί; Σας εξέπληξε κάτι;
3. Η ομάδα αξιολογεί τις συναντήσεις: Πώς νιώθετε σχετικά με τις συναντήσεις; Πώς νιώθετε που τελείωσαν οι συναντήσεις της ομάδας μας; Ποιες δραστηριότητες σας άρεσαν περισσότερο; Γιατί; Σας εξέπληξε κάτι; Τι θα θυμάστε από τις συναντήσεις; Γιατί; Πώς σας βοήθησαν όσα μάθατε;