

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ: Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ
ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ**

ΜΑΡΙΝΑ Δ. ΣΟΥΝΟΓΛΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ 2016

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Βασίλειος Πανταζής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Επταμελής εξεταστική επιτροπή:

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Καθηγήτρια- Πρόεδρος, Τμήμα Προσχολικής
Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Διευθύντρια Έδρας UNESCO του Πανεπιστημίου
Κύπρου για την Ισότητα και Ενδυνάμωση των Φύλων

Γαλήνη Ρεκαλίδου, Καθηγήτρια- Πρόεδρος, Τμήμα [SEP]Επιστημών της Εκπαίδευσης
στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Αγγελική Πιτσελά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Νομική Σχολή, Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διευθύντρια Έδρας UNESCO του Α.Π.Θ. για την
Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου, τη Δημοκρατία και την Ειρήνη

Βασίλειος Πανταζής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τασούλα Τσιλιμένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κωνσταντίνος Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Copyright © Μαρίνα Σούνογλου, 2016-10-30

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δε δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Στη μνήμα του πατέρα μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	19
1. Βιβλιογραφική επισκόπηση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	21
1.1 Η έρευνα για την παιδεία στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	29
1.2 Η πολιτική του ΟΗΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	31
1.3 Δικαιώματα του Παιδιού.....	36
2. Βιβλιογραφική επισκόπηση για την ιδιότητα του πολίτη: θεωρητικές προσεγγίσεις.....	40
2.1 Η ιδιότητα του πολίτη.....	40
2.2 Εκπαίδευση και πολιτότητα	42
Η αγωγή του πολίτη στο πλαίσιο του σχολείου	62
Πολιτική κοινωνικοποίηση	63
Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η συμμετοχική δημοκρατία στα σχολεία	64
Πολυπολιτισμική πολιτότητα και εκπαίδευση.....	72
2.3 Μετασχηματιστικός πολίτης	81
2.4 Η έννοια της ψηφιακής πολιτότητας.....	85
3. Αναστοχαστικότητα.....	93
Αναστοχαστικός σκοπός.....	94
Αναστοχαστική Επιστημολογία	95
Αναστοχαστική Συλλογιστική	95
Αναστοχαστική Διαδικασία.....	96
Αναστοχασμός μεταξύ γνώσης της έρευνας και δημιουργίας.....	96
Αναστοχασμός στη μαθηση προσανατολισμένη στον σκοπό και στην έννοια.....	97
4. Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής	99
4.1 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	99
4.2 Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης	100
4.3 Χαρακτηριστικά Σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης	103
4.4 Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης διαφόρων χωρών και η έννοια του πολίτη.....	114
Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου της Ελλάδας (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, 2014).....	115
Η έννοια του πολίτη στο Κυπριακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, 2015)	118
Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ισπανίας (BOE, 2006).....	120
Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ν. Κορέας (Korea Institute of Child Care and Education, 2013).....	123
Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Νορβηγίας (Norwegian Ministry of Education and Research, 2012)	126
Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Αυστραλίας (ACARA, 2010; AGDEST, 2005).....	127
Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πορτογαλίας (Ministério da Educação, 2007, 2010, 2016).....	129
Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Αργεντινής (Ministerio de Educación, 2000, 2004)	136

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών στο New Jersey (New Jersey Department of Education, 2011)	138
Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών στην Αλμπέρτα (Alberta Education, 2005, 2013)	140
5. Μεθοδολογικά Ζητήματα	146
5.1 Τα παιδιά στην έρευνα	146
5.2 Οι απόψεις των παιδιών	151
6. Μέθοδος.....	155
6.1. Έρευνα πεδίου: Απόψεις παιδιών για τα Α.Δ. και την ιδιότητα του πολίτη-πρόγραμμα παρέμβασης.....	155
Μεθοδολογία	155
Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	156
Ερευνητικά εργαλεία-Τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.....	157
Πιλοτική έρευνα.....	157
6.2 Ερευνητικό Πρόγραμμα Παρέμβασης	158
Εισαγωγή	158
Θεωρητικό Υπόβαθρο	159
Η πρακτική εφαρμογή των εννοιών	166
Σκοποί-στόχοι	167
Δείγμα.....	167
Χρονική διάρκεια.....	168
Μεθοδολογία	168
Μέθοδος.....	172
Διδακτικές προσεγγίσεις.....	172
Δραστηριότητες.....	173
Αξιολόγηση.....	191
7. Ανάλυση.....	192
1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	192
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ-ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	
PRE-TEST ΚΑΙ POST-TEST	192
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ.....	196
2^{ος} ΑΞΟΝΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	225
ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	225
έννοια δικαίωμα-υποχρέωση.....	225
έννοια ελευθερία	227
έννοια δικαιοσύνη.....	229
έννοια σεβασμός-εμπιστοσύνη.....	230
έννοια ισότητα	231
έννοια συμμετοχή	232
έννοια δημοκρατία.....	232
έννοια ειλικρίνεια.....	233
έννοια υπευθυνότητα-αυτοέλεγχος-αυτονομία	234
έννοια συμπόνια-αλληλεγγύη	236
έννοια πολίτη-ψηφιακού πολίτη.....	236
Συμπεράσματα	238
3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	240
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	240
Η συμμετοχή των παιδιών.....	241
Αρχές για τη συμμετοχή των παιδιών	243
Ανάλυση των δεδομένων.....	245
4^{ος} ΑΞΟΝΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	247
ΑΝΑΛΥΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	247

Αναδυόμενες δραστηριότητες.....	248
8. Συμπεράσματα-Συζήτηση	255
9. Προτάσεις.....	263
Περιορισμοί της έρευνας.....	266
Βιβλιογραφία	268
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	326

Ευχαριστίες

Όταν ξεκίνησα την έρευνα πρέπει να ομολογήσω ότι δεν ήξερα πού ακριβώς ήθελα να φτάσω και από πού θα έπρεπε να ξεκινήσω. Ωστόσο, πάντα υπάρχουν άνθρωποι δίπλα μας που μας βοηθούν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Μιχαλοπούλου για την πρότασή της να συνεργαστούμε και να με βοηθήσει πολύ σε αυτόν τον δύσκολο δρόμο. Ήταν η κύρια επιβλέπουσα στη διπλωματική εργασία στο μεταπτυχιακό επίπεδο και η συνεργασία μας ήταν άψογη. Ο τρόπος που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες αλλά και η υποστήριξή της με βάση το επιστημονικό υπόβαθρο με βοήθησε να δω πιο ξεκάθαρα τα ζητήματα που με απασχολούσαν. Επίσης, ένα μεγάλο προσόν για μια ακαδημαϊκό ήταν η αντιμετώπισή μου ως νέας ερευνήτριας, χωρίς υποδείξεις και επιβλητικότητα.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Κουτσελίνη, η οποία παρότι δεν με γνώριζε προσωπικά, αμέσως δέχθηκε να συνεργαστεί. Η γαλαντομία της και η ευγένειά της είναι χαρακτηριστικά που σπανίζουν στον ακαδημαϊκό χώρο αλλά και στην εποχή μας. Οποσδήποτε πρέπει να αναφέρω πως όποτε χρειάστηκα τις συμβουλές της ήταν άμεσα διαθέσιμη, κατατοπιστική και ακριβής. Η επιστημονική της αρτιότητα με βοήθησε κατά τη διάρκεια της έρευνας και έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην έκβασή της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κο Πανταζή, ο οποίος με βοήθησε πολύ και στην αρχή αλλά και στη διάρκεια της διατριβής με τις συζητήσεις που είχαμε διά ζώσης. Οι προτάσεις του και οι παρατηρήσεις του με έκαναν πάντα να αναρωτιέμαι και να αναστοχάζομαι. Δεν υπήρχε πλαίσιο περιορισμού και μου έδωσε μια ελευθερία στη σκέψη, η οποία με βοήθησε να δω λίγο παραπέρα. Ήταν και ο ίδιος όπως και οι

υπόλοιποι στην τριμελή επιτροπή, ακαδημαϊκός που περίμενε από μένα τη νέα γνώση χωρίς να με κατευθύνει και να με περιορίζει.

Η αίσθηση αυτή με έκανε να νιώθω διπλά υπεύθυνη και να προσπαθήσω να εντοπίσω και να διαχειριστώ τις προκαταλήψεις και τους περιορισμούς, που έχει ο κάθε ερευνητής.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω την κα Τσιλιμένη, την οποία γνωρίζω από τις μεταπτυχιακές σπουδές και ενώ δεν είχα την τύχη να είμαι φοιτήτρια της, ωστόσο οι συζητήσεις για επιστημονικά ζητήματα ήταν αρκετές για να ανταλλάξουμε απόψεις. Είναι ένας άνθρωπος που εκτιμώ βαθύτατα με μεγάλη εμπειρία στον χώρο του νηπιαγωγείου και στις μικρές ηλικίες.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κο Μάγο για την προθυμία του να είναι στην επταμελή επιτροπή. Η εμπειρία του σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η έρευνα που διεξάγει σε αυτό το επιστημονικό πεδίο, αποδεικνύει την άρτια γνώση του σε αυτά τα ζητήματα και οι παρατηρήσεις του ήταν καταλυτικές.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την κα Ρεκαλίδου για την προθυμία της να συμμετέχει στην επταμελή εξεταστική επιτροπή.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Πιτσελά, καθηγήτρια της Νομικής Σχολής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια που μου προσέφερε. Η κα Πιτσελά ήταν η καθηγήτριά μου στο μάθημα Δίκαιο Ανηλίκων, σε προπτυχιακό επίπεδο. Η συνεργασία μας ήταν άψογη και οι συζητήσεις μαζί της πολύ ενδιαφέρουσες και κατατοπιστικές. Η συμβολή της ήταν καταλυτική για την τελική μορφή της διατριβής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την πολυεπίπεδη στήριξη και υποστήριξη όλων αυτών των ετών. Αφιερώνω αυτό το πόνημα στον πατέρα μου, που δυστυχώς δεν πρόλαβε να δει ολοκληρωμένο.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα και την έννοια της ιδιότητας του πολίτη υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής επιστήμης. Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν η πειραματική μέθοδος. Σε ένα δείγμα 100 παιδιών πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με εμβάθυνση στους άξονες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη. Η ανάλυση των ευρημάτων παρουσιάζονται σε τέσσερις άξονες. Η πρώτη σχετίζεται με την ανάλυση των απαντήσεων των δύο ομάδων με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων. Ο δεύτερος άξονας αφορά την ανάλυση λόγου των απαντήσεων των παιδιών. Ο τρίτος άξονας αφορά τη συμμετοχή των παιδιών και ο τέταρτος στο αναδυόμενο πρόγραμμα δραστηριοτήτων από τα παιδιά. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά μπορούν να επηρεάσουν με τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σε μικρο-επίπεδο, αλλά επίσης να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους και σε μακρο-επίπεδο. Τα παιδιά φαίνεται να κατανοούν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την έννοια της πολιτότητας ως προϋπόθεση για την ποιότητα της ζωής τους. Έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν το σχολικό πλαίσιο και όχι μόνο την καθημερινή ζωή τους, να σέβονται τις επιθυμίες των άλλων, να κατανοούν τα όρια και τους περιορισμούς στο σχολείο και την τοπική κοινότητα και να αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή ως κοινωνική υποχρέωση αλλά και ως δικαίωμα.

Λέξεις-κλειδιά: ανθρώπινα δικαιώματα, προγράμματα σπουδών, ιδιότητα πολίτη, προσχολική εκπαίδευση

Abstract

This study examines the human rights and the notion of citizenship under the prism of pedagogical science. The methodology that was followed was the experimental method. In a sample of 100 children -experimental group and control group held an intervention program with deepening axes of human rights and the concept of citizenship. The analysis of the findings presented in four axes. The first relates to the analysis of the responses of the two groups using quantitative data. The second axis concerns the discourse analysis of children's responses. The third axis relates to involve children and the fourth in the pop up program of children's activities. In conclusion, according to the survey results, children may affect their participation shaping the curriculum at micro level, but also affect their behavior in the macro level. Children seem to understand a pedagogical context the concept of human rights and the concept of citizenship in their ability to influence the school and not only the daily life, respect the wishes of others, to understand the limits and restrictions in school and local community, their participation as a social obligation but also a right, to the understanding of human rights and children's rights as a premise for the quality of their lives.

Keywords: human rights, curricula, citizenship, early childhood education

Εισαγωγή

Η έννοια του δικαιώματος έχει μια ιστορική πορεία πολλών ετών. Η έννοια ενδεχομένως για αρκετούς να θεωρείται μακραίωνη, μολαταύτα αρχίζει να γίνεται ευρέως διαδεδομένη από την Γαλλική Επανάσταση. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος αποτελεί σίγουρα ορόσημο για την απαραίτητη κωδικοποίηση των δικαιωμάτων. Ήταν πλέον αναγκαίο να υπάρξει προστασία των ανθρώπων έπειτα από τα φρικτά εγκλήματα που διαπράχθηκαν κατά τη διάρκεια του πολέμου. Ενδεχομένως, η πορεία των δικαιωμάτων του ανθρώπου από ορισμένους ερευνητές να θεωρείται προβληματική (O'Neill, 2005; Osiatyński, 2009), καθώς ενώ υπάρχει η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) και άλλες Συμβάσεις που προστατεύουν τα Δικαιώματα, πολλές από αυτές είναι αποδεκτές και υπογεγραμμένες από πολλά κράτη, στην πράξη αποδεικνύεται ότι χωλαίνουν και καταπατώνται.

Τα δικαιώματα προκύπτουν σταδιακά από τους αγώνες των ανθρώπων αλλά και προκύπτουν, δυστυχώς, όταν ήδη διαπράττονται τα εγκλήματα και οι καταστροφές.

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) τα δικαιώματα είναι θεμελιώδη και δικαιούται να τα έχει κάθε άτομο από τη στιγμή που γεννιέται. Τα χαρακτηριστικά τους είναι ότι έχουν οικουμενική ισχύ, επομένως κανένας άνθρωπος δεν αποκλείεται να απολαμβάνει αυτών των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεών του χωρίς διακρίσεις. Όλοι οι άνθρωποι ανεξάρτητα από τη χώρα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη απολαμβάνει τα Δικαιώματα. Επιπλέον, είναι απαράγραπτα, αδιαίρετα και αλληλένδετα και ατομικά, διότι δεν μεταβιβάζονται (UDHR, 1948).

Τα παιδιά αποτελούν μια ευπαθή ομάδα σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται συνεχώς λόγω της εξέλιξης της επιστήμης αλλά και των αλλαγών στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι ενήλικες συχνά αδυνατούν να ακολουθήσουν και να

παρακολουθήσουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στα παιδιά. Επομένως, τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν δικαιωμάτων που να τους παρέχουν εκτός των βασικών Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και ειδικές παροχές που να διασφαλίζουν την προστασία της ηλικίας τους (Γκίβαλος & Δασκαλάκης, 2004).

Σε όλα τα μεταβατικά και εξελισσόμενα στάδια που συμβαίνουν στον κόσμο, τα παιδιά συνεχώς αλλάζουν και εξελίσσονται ή ενδεχομένως και όχι σε κάποιες χώρες αλλά ταυτόχρονα συνεχίζουν να έχουν ανάγκη από την κάλυψη των βασικών αναγκών. Οι Burr & Montgomery (2003), Allan & l'Amson (2004) αναφέρουν τους λόγους ύπαρξης των δικαιωμάτων του παιδιού. Επειδή η ηλικία τους είναι περιοριστική για την διευρυμένη γνώση αλλά και την κριτική ικανότητα είναι αναγκαίο οι ενήλικες να μεριμνούν για την σωστή και υγιή ανάπτυξή τους μέσα σε προστατευμένο πλαίσιο. Ο περιορισμός αυτός συμπεριλαμβάνει και την αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων και επιθυμιών, αλλά και την απουσία εξουσίας, καθότι λόγω ηλικίας και όλων των προαναφερθέντων αδυνατούν να έχουν ισχυρή γνώμη.

Η ιδιότητα του πολίτη αποκτά πολλαπλά περιεχόμενα που αντιστοιχούν στις διαφορετικές και ποικίλες ευθύνες τις οποίες οφείλει να αναλάβει ο σημερινός πολίτης. Η ιδιότητα του πολίτη βρίσκεται σήμερα πραγματικά σε κομβικό σημείο (McDonough & Feinberg, 2005). Επιπλέον, νέα προβλήματα και νέες ανάγκες προκύπτουν στις σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες από τις οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Οι νέες αυτές ανάγκες και το μέγεθος των προβλημάτων αναδεικνύουν τη νέα ιδιότητα του πολίτη. Η ανάγκη ολοένα και αυξάνεται για διεθνή συνεργασία στα ζητήματα που άπτονται της ιδιότητας του πολίτη αλλά και από τη σταδιακή μετατροπή του ατόμου - καταναλωτή σε άτομο - πολίτη, δηλαδή σε άτομο με ευθύνες και καθήκοντα έναντι του κοινού μέλλοντος (Wildemeersch, Stroobants & Bron, 2005). Έτσι, στις σημερινές

συνθήκες αναδεικνύεται με μεγαλύτερη ένταση η ανάγκη για μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης και συμμετοχής των πολιτών στη διακυβέρνηση των σύγχρονων κοινωνιών.

Υπάρχουν επίσημα κείμενα διαφόρων χωρών με κύριο ενδιαφέρον την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη και της δημοκρατίας, στοχεύοντας στην πολιτική, οικονομική, κοινωνική εξέλιξη των κρατών και στη γνωστική ανάπτυξη των πολιτών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008). Αυτή η πολιτική στοχεύει στο συνδυασμό της ανάπτυξης και του ανταγωνισμού στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης με την ανάπτυξη της δημοκρατίας σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο (Μπάλιας, 2008). Η στρατηγική αυτή κατευθύνεται και μέσω των εκπαιδευτικών πλαισίων, μέσα στα οποία η διαμόρφωση και η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης του ενεργού πολίτη μπορεί να επιτευχθεί.

Με βάση τα παραπάνω σκοπός της έρευνας είναι η δημιουργία και η εφαρμογή προγραμμάτων που να συμβάλλουν στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στο νηπιαγωγείο, η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ιδιότητα του πολίτη, καθώς και η μελέτη των επίσημων κειμένων διαφόρων φορέων για τον τρόπο που προωθούν αυτές τις έννοιες.

Στη συνέχεια παρατίθεται συνοπτικά η δομή του κειμένου και πώς διαρθρώνεται.

Στο 1^ο κεφάλαιο πραγματοποιείται διεξοδική ανάλυση και περιγραφή των εννοιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού. Στο 2^ο κεφάλαιο αναλύονται οι έννοιες του πολίτη και της πολιτότητας. Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης. Στο 4^ο κεφάλαιο αναφέρονται: η σημασία, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Ακολουθεί το δεύτερο μέρος το ερευνητικό. Στο 5^ο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της μελέτης (φάσεις: Α, Β, Γ, Δ). Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο 7^ο κεφάλαιο παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προοπτικές της μελέτης.

Ειδικότερα, στο 1^ο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τις Συμβάσεις που έχουν θεσμοθετηθεί. Γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ποια πολιτική ακολουθείται από τον ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Γίνεται επίσης, εκτενής αναφορά για τα Δικαιώματα του Παιδιού και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στα Δικαιώματα του Παιδιού.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια του πολίτη. Γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση για την έννοια και την ιδιότητα του πολίτη. Με ποιο τρόπο καλλιεργείται η έννοια του πολίτη μέσω του σχολείου και ποιος ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της πολιτότητας. Αναλύεται η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ιδιότητα του πολίτη στην εκπαίδευση και παρουσιάζεται η έννοια της ψηφιακής πολιτότητας σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία και ο ρόλος της εκπαίδευσης σε αυτό.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα χαρακτηριστικά από τα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής και δίδονται ενδεικτικά κάποια στοιχεία από τα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής διαφόρων χωρών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ιδιότητα του πολίτη.

Στο 4^ο κεφάλαιο αναφέρονται τα Μεθοδολογικά Ζητήματα και ο ρόλος των παιδιών στην έρευνα και γιατί είναι σημαντικό να καταγράφεται η γνώμη των παιδιών. Παρουσιάζεται η διαδρομή που ακολουθήθηκε για τη διαμόρφωση του πλαισίου του προβληματισμού της μελέτης και τον προσδιορισμό του γενικού σκοπού, των επιμέρους στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της, μέσα από την επισκόπηση των πιο πρόσφατων ερευνητικών ευρημάτων της διεθνούς κυρίως βιβλιογραφίας.

Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε στη διατριβή. Πραγματοποιήθηκε η έρευνα πεδίου: Απόψεις παιδιών για την ιδιότητα του πολίτη με το πρόγραμμα παρέμβασης. Η ερευνητική μεθοδολογία περιελάμβανε

αρχικά ένα πιλοτικό test σε αρχικό πληθυσμό 15 μαθητών προκειμένου να ελεγχθεί η αρτιότητα και η αξιοπιστία των ερωτήσεων έπειτα πραγματοποιήθηκε το pre- test σε δείγμα 100 παιδιών, στη συνέχεια υλοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης και στο τέλος πραγματοποιήθηκε το post test. Η υποψήφια έκανε συστηματικές παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια έλαβε ημιδομημένες συνεντεύξεις από τα παιδιά.

Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η ανάλυση έγινε με βάση 4 άξονες ανάλυσης. Στον πρώτο άξονα γίνεται σύγκριση και ανάλυση των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου με βάση τα pre test και post test. Στον δεύτερο άξονα αναλύονται οι αναφορές των παιδιών σχετικά με την έννοια του πολίτη και των δικαιωμάτων και πώς την κατανοούν με βάση α) το πώς ορίζουν την έννοια, β) το πώς συζητούν για τις υπόλοιπες έννοιες που συγκροτούν την έννοια του πολίτη και γ) πώς αντιλαμβάνονται τη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Σε κάθε θεματική ενότητα, που αναφέρεται και σε μια έννοια που συγκροτεί την έννοια του πολίτη, αναζητούνται τα κύρια ερμηνευτικά ρεπερτόρια που αποτελούν τα κύρια αποθέματα λόγου των ομιλητών, οι θέσεις υποκειμένου και τι αυτές διαπραγματεύονται. Ακολουθεί η παράθεση αναφορών των νηπίων ως προς τον ορισμό του δικαιώματος.

Στον τρίτο άξονα παρουσιάζεται η συμμετοχή των παιδιών. Η αυτενεργός συμμετοχή οδηγεί και οδηγείται σε μια επιθυμητή αποδοτικότητα με την οποία προωθείται όλη η μαθησιακή διαδικασία. Η αυτενεργός συμμετοχή αυξάνει τα μαθησιακά οφέλη και το νήπιο διάκειται ευνοϊκά στη βιωματική και διερευνητική μάθηση, γίνεται δημιουργικό, ελεύθερο, αυτοαναπτυσσόμενο και αυτόνομο. Κατ' επέκταση παρείχε ευκαιρίες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αυτορρύθμισης και κατανόησης τόσο των προσωπικών

συναισθημάτων τους, όσο και των συναισθημάτων των άλλων. Αυτό επιτεύχθη βαθμιαία και αβίαστα - αυθόρμητα, μέσα στο πλαίσιο των ποικίλων συνεργατικών και ενεργητικών δραστηριοτήτων.

Στον τέταρτο άξονα παρουσιάζεται το αναδυόμενο πρόγραμμα των παιδιών. Παρόλο που υπήρχε ένα γενικό πλαίσιο προγραμματισμού από την ερευνήτρια, οι ιδέες, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των παιδιών κυριάρχησαν. Οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών αξιοποιούνται και οι ιδέες τους είναι καταλυτικός παράγοντας για την προώθηση του προγράμματος. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος δόθηκε ελευθερία στην έκφραση απόψεων και καθοδήγηση από τις ιδέες και τις προτιμήσεις των παιδιών.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ενδιαφέροντα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της και οι προοπτικές για περαιτέρω έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Ανθρώπινα Δικαιώματα

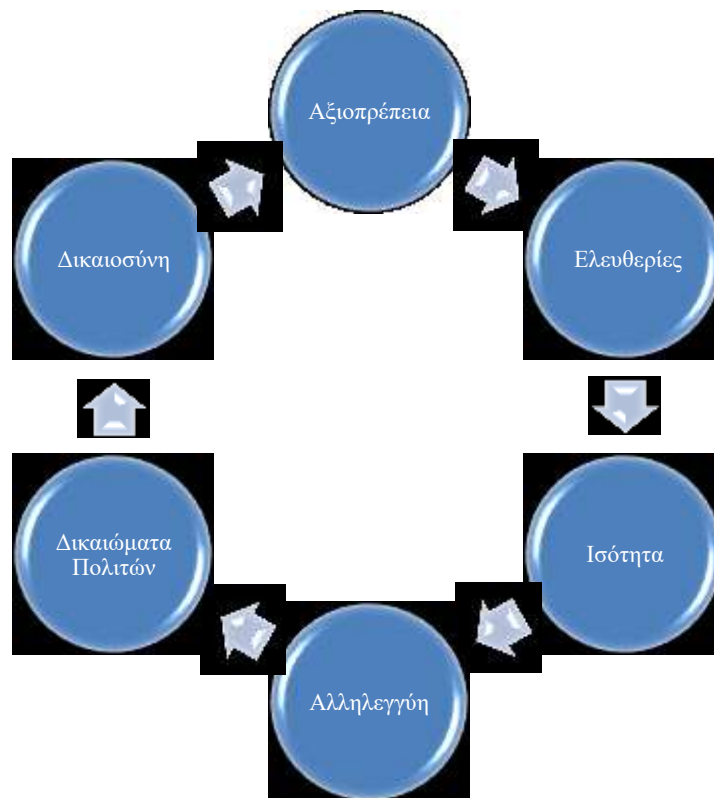
Η κατάκτηση των δικαιωμάτων αλλά και η συνειδητοποίηση αυτών είναι σημείο βαρύνουσας σημασίας, διότι η άγνοια και η ακαταννοησία οδηγούν στην παραμέληση και την καταπάτηση των δικαιωμάτων. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΟΔΔΑ) των Ηνωμένων Εθνών (1948) αποτελεί τη θεμέλιο λίθο όλων των συμβάσεων που ακολούθησαν για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Πιτσελά, 2008).

Η αναγνώρισή της έχει γίνει σχεδόν από όλα τα κράτη και συμπεριλαμβάνει διατάξεις στο εθνικό τους σύνταγμα. Η συνεχής και αλλεπάλληλη επαγρύπνιση είναι ο μόνος αρωγός για την απόλαυση των δικαιωμάτων από όλους τους ανθρώπους.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού τέθηκε σε ισχύ στις 20 Νοεμβρίου 1989 και στη χώρα μας επικυρώθηκε το 1992 (Ν.2101/1992). Είναι παγκόσμιος νομικά δεσμευτικός κώδικας προστασίας του παιδιού. Περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες: Επιβίωση, Προστασία, Ανάπτυξη- Εξέλιξη, Συμμετοχή.



Ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικυρώθηκε το Δεκέμβριο του 2000. Με τη θέση σε ισχύ (2009) της Συνθήκης της Λισαβόνας κατέστη νομικά δεσμευτικός ισότιμα με τις Συνθήκες. Συνδυάζει κοινοτικές συνθήκες, διεθνείς συμβάσεις, συνταγματικές παραδόσεις. Αποτελεί σύνθεση κοινωνικών αξιών, αστικών, πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών δικαιώματα. Αναφέρεται στην προστασία κάθε ατόμου και σε άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες (παιδιά, ηλικιωμένοι, ανάπηροι). Περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια: Αξιοπρέπεια, Ελευθερίες, Ισότητα, Αλληλεγγύη, Δικαιώματα Πολιτών, Δικαιοσύνη (European Union, 2010).



1. Βιβλιογραφική επισκόπηση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η εκπαίδευση και γενικότερα η παιδεία έχει ως σκοπό την καλλιέργεια της ηθικής έννοιας των νομικών εγγυήσεων, της ελευθερίας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Bielefeldt, 1995).

Ανεξάρτητα από την ηλικία, την εθνικότητα, την καταγωγή τα ανθρώπινα δικαιώματα απευθύνονται σε όλους τους ανθρώπους για αυτό και περιέχουν πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και ατομικά δικαιώματα. Μέσω της εκπαίδευσης τα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέρονται στον κοινωνικό και πολιτικό πολιτισμό (Πανταζής, 2011).

Ωστόσο, η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα βρίσκεται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη συνθήκη καθώς οι συνθήκες, πολιτικές και πολιτισμικές διαρκώς αλλάζουν (Δραγώνα – Μονάχου, 2005). Επομένως, η κατοχύρωση των δικαιωμάτων σε αυτές τις μεταβαλλόμενες πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες είναι υψίστης σημασίας και εκεί πρέπει να εστιάζονται στην επίλυση των προβλημάτων που αφορούν στη διατήρηση των δικαιωμάτων σε καθολική ισχύ.

Ο σεβασμός των δικαιωμάτων ανεξάρτητα από τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα είναι αναγκαίο να γίνεται αποδεκτός από όλες τις κοινωνικές ομάδες (Δαγτόγλου, 2004).

Μια προσέγγιση ολιστική για την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και γενικότερα μια παιδεία που θα πλαισιώνεται από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, πρωτίστως χρειάζεται γνώση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Καταυτόν τον τρόπο η γνώση θα επιφέρει και συναίσθηση και προστασία έναντι των αδικιών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η ενεργός συμμετοχή κι προάσπιση των Δικαιωμάτων δημιουργεί μια ανθρωποδικαιική πληρότητα (Πανταζής, 2009). Σύμφωνα με τον Πανταζή (2009)

“Ανθρωποδικαιική πληρότητα σημαίνει ότι οι πολίτες πρέπει, σύμφωνα με τη δική τους κρίση και δράση, να αποκτήσουν συναίσθηση της σημασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου”.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο των πολιτικών παραδόσεων των δυτικών κοινωνιών και το θεμελιωδέστερο αξιακό και ιδεολογικό υπόβαθρο της δικαιοπολιτικής τους πραγματικότητας. Ως εκ τούτου αντιπροσωπεύουν μια θεμελιώδη νομιμοποιητική αρχή των δημοκρατικών πολιτικών συστημάτων, έτσι ώστε η αναπαραγωγή αυτού του αξιακού στοιχείου αποτελεί προϋπόθεση τόσο για τη συνοχή τους, όσο και για την αποτελεσματική λειτουργία των φιλελεύθερων δημοκρατικών θεσμών. Η δημοκρατική πολιτική κοινωνικοποίηση βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδευτικής αποστολής του κράτους, όπου βασικός σκοπός είναι η διαμόρφωση των νέων σε υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες, φορείς της δημοκρατικής αρετής. Αυτή η δημοκρατική πολιτική κοινωνικοποίηση προσαρμοσμούζεται στα αιτήματα των καιρών και στις συνθήκες των σύγχρονων δημοκρατιών (Πανταζής, 2009).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ιδιότητα του πολίτη, όπως κληροδοτήθηκαν από τους Διαφωτιστές, δηλαδή ταυτόσημη με τη δημοκρατική – δημόσια αυτονομία, παραμένουν τα θεμέλια της δημοκρατίας και τα κεντρικά ζητήματα και της πολιτικής θεωρίας αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής και της θεωρητικής παιδευτικής έρευνας. Η συμβολή της εκπαίδευσης στη διάπλαση ενός όλο και πιο υπεύθυνου ανθρώπου-πολίτη, ικανού, μέσα από τη συμμετοχή στα κοινά, συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων σύμφωνα με τις οικουμενικές δημοκρατικές αξίες (Tibbits, 2003).

Σύμφωνα με τον Μπάλια (2008) *«Η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση μιας νέας ιδιότητας του πολίτη, που να ενσωματώνει την ιδέα του ανθρώπου και τα*

οικουμενικά δικαιώματα που απορρέουν από αυτή δεν θα μπορέσει να ευδοωθεί, αν η ίδια η εκπαίδευση δεν έχει ένα εξίσου οικουμενικό περιεχόμενο και έναν εξίσου οικουμενικό προσανατολισμό» (Μπάλιας, 2008).

Όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα ο Buchkremer (2009) θεωρεί ότι όσοι ασχολούνται με την παιδαγωγική σε θεωρητικό ή πρακτικό επίπεδο οφείλουν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να εξελιχθούν ως αυτόνομα άτομα και ολοκληρωμένες προσωπικότητες, καθώς επίσης να συμβάλλουν ώστε οι άνθρωποι για κοινωνικούς λόγους να πεισθούν να συναναστρέφονται με άλλους ανθρώπους με σύνεση και να παραιτούνται οικειοθελώς εκείνων των πόρων, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για τους άλλους. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων προτείνει να ληφθούν υπόψη οι σχέσεις του ατόμου με την κοινωνία, των πολιτών μεταξύ τους και προπαντός του πολίτη με το κράτος, κάτι που ισοδυναμεί με την εκμάθηση των αρχών ειρηνικής και πολιτισμένης συνύπαρξης στην κοινωνία (Lansdown, 2002).

Η εκμάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε μια λογική διαπαιδαγώγησης σημαίνει ουσιαστικά ότι οι πολίτες συνειδητοποιούν την αξία τους και την ανάγκη του σεβασμού τους στις κοινωνικές σχέσεις (Μπάλιας, 2004). Ο Dworkin προσφέρει μια λειτουργική εξήγηση για τον ρόλο που παίζουν τα δικαιώματα σε σχέση με άλλες ρυθμιστικές εκτιμήσεις. Τα δικαιώματα προσφέρουν μια ιδιαίτερη ισχυρή δικαίωση για μια γραμμική συμπεριφοράς ή για αιτήματα ανταγωνιστικά προς τους συλλογικούς σκοπούς και τη γενική ευημερία (Tibbits, 2006).

Τα δικαιώματα θεμελιώνονται σε μια εξατομικευμένη αρχή, λειτουργούν ως πλεονέκτημα και έχουν προτεραιότητα από κάθε άλλη εναλλακτική στρατηγική. Στηρίζονται στην ατομική αξιοπρέπεια και την ισότητα σεβασμού και είναι ανεξάρτητα από ωφελμιστικές εξηγήσεις, χωρίς να αντιστρατεύονται απαραίτητα τον ωφελμισμό των αρχών (Δραγώνα-Μονάχου, 2005).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι θεσμοί ειδικά αφιερωμένοι στην πληρέστερη δυνατή πραγμάτωση του ανθρώπινου δυναμικού. Στην έκταση που τα ανθρώπινα δικαιώματα προστατεύονται και εκπληρώνονται θα μπορέσουν να δημιουργήσουν το πρόσωπο που οραματιζόμαστε, όσο το όραμα αυτό δεν αντιστρατεύεται τα όρια των ανθρώπινων δυνατοτήτων (Πανταζής, 2009).

Τα δικαιώματα έχουν σκοπό να θεμελιώσουν και να εγγυηθούν τους αναγκαίους όρους για την ανάπτυξη του ανθρώπινου προσώπου που οραματίζεται η ηθική θεωρία της ανθρώπινης φύσης, με αυτόν τον τρόπο κάνοντας να γεννηθεί αυτός ο τύπος του προσώπου. Μια ανάλυση του είδους μπορεί να ονομαστεί «εποικοδομητική» θεωρία ανθρώπινων δικαιωμάτων (Lansdown, 2002).

Έτσι, τα ανθρώπινα δικαιώματα ως θεσμοί και όχι απλώς ως ηθικά ιδεώδη, αποτελούν ένα είδος αυτο-εκπληρούμενης ηθικής προφητείας και προσφέρουν ένα σχέδιο για τη συγκρότηση μια πολιτείας στην οποία ένα αληθινό ανθρώπινο ον μπορεί να ζήσει μια ζωή αξιοπρέπειας, αναπτύσσοντας στο έπακρο και εκφράζοντας τις δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης (Δραγώνα-Μονάχου, 2005).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα και ως πολιτικά-αστικά και ως κοινωνικο-οικονομικά αποτέλεσαν και αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της δημοκρατίας, τη λυδία λίθο της γνησιότητάς της και την εγγύηση της λειτουργίας της. Χωρίς τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν διαφυλλάσσεται, όχι μόνο η ίδια η έννοια της δημοκρατίας, αλλά ούτε της αυθεντικής ζωής. Γιατί τα δικαιώματα είναι οι πιο σύμφωνες με την ανθρώπινη φύση στην εποικοδομητική έννοια της σύμβασης, συνιστώσες της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και αναγκαίοι όροι της ηθικής πράξης (Δραγώνα-Μονάχου, 2005).

Το σχολικό πλαίσιο είναι αυτό που θα καλλιεργήσει την προσωπικότητα του παιδιού, τα ταλέντα, τις γνωστικές και τις σωματικές ικανότητες στο μέγιστο δυνατό. Όλα αυτά

μέσω των επαρκώς και καλώς καταρτισμένων δασκάλων, οι οποίοι θα διαβεβαιώσουν το νόημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ολότητα τους. Όλο αυτό μπορεί να συμβεί όταν το πρόγραμμα σπουδών συνδεθεί με το ημερήσιο πρόγραμμα των παιδιών και κατά πόσο σχετίζεται με τα ίδια τα παιδιά. Το κλειδί για την επιτυχία βρίσκεται στη σύνδεση του σχολείου με το παιδί στο παρόν και στο μέλλον (Tibbits, 2006).

Η αποτελεσματική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα δίνει εκτός από τη γνώση και τον μηχανισμό για την διατήρησή τους και τις ικανότητες που χρειάζονται για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινή ζωή (Οικονόμου, 2010). Οι δάσκαλοι πρέπει να ενδυναμώσουν τις στάσεις και τις αξίες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ώστε να τα απολαμβάνουν όλοι ανεξαιρέτως.

Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι πρακτικές, στηριζόμενες σε πραγματικές συνθήκες, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να οικοδομήσουν τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη δική τους κουλτούρα και την καθημερινότητά τους. Ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να διαμορφωθεί μέσα από ένα δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο, μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας και τους κανόνες συμπεριφοράς. Ο συνδυασμός του σεβασμού προς τους άλλους και η εκτίμηση των άλλων προς εμάς είναι το βασικό νόημα του όλου πνεύματος (Μάγος, 2006).

Για την καλλιέργεια της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων χρειαζόμαστε ένα κοινό όραμα και στρατηγική που θα στηρίζεται σε αυτά που γνωρίζουμε και θα αντανakλούν τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων της κοινωνίας που αφορά (Μπάλιας, 2004). Η κοινωνία του σχολείου είναι το όχημα για την καλλιέργεια αυτών των αξιών. Το 2005 έληξε το δεκαετές πλάνο από τον ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι στόχοι που είχαν τεθεί δεν πραγματοποιήθηκαν και ελάχιστες χώρες παρείχαν σε κάθε παιδί την τυπική εκπαίδευση και πόσω μάλλον την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την οποία παρείχαν ως ανεξάρτητο μάθημα επιλογής.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν σε εθελοντική βάση, που καταδεικνύει την ελάχιστη προσοχή που δόθηκε. Η απόφαση του ΟΗΕ μετά την παταγώδη αποτυχία του προγράμματος αποφάσισε την εισαγωγή του προγράμματος εκπαίδευσης ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Η κάθε χώρα θα πρέπει να έχει στην ατζέντα της σχετικό πρόγραμμα υλοποίησης για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι σκόπιμο να υπάρχουν ρεαλιστικοί στόχοι και μέσα για την δράση σε σχέση με το εθνικό πλαίσιο, τις προτεραιότητες και τις ευκαιρίες.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης μπορεί να έχει ένα κομβικό ρόλο στο εν λόγω εγχείρημα. Καταρχήν, μέσω διαφορετικών οδών μπορεί να συνεισφέρει στη συνεργασία και στον έλεγχο των εθνικών στρατηγικών σε άμεση επαφή με τα υπουργεία παιδείας. Σε κάθε περίπτωση μπορεί να γίνει ο διευκολυντής στη διάχυση των πληροφοριών σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της ταυτοποίησης, της συλλογής και της διάχυσης των καλών πρακτικών, αλλά και πληροφοριών από διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά, οργανισμών και προγραμμάτων. Είναι σε θέση να ενισχύσει την ανάπτυξη του δικτύου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και την υποστήριξη της εκπαίδευσης και της έρευνας.

Ήδη το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει κάνει ένα σπουδαίο έργο στην ευαισθητοποίηση του θέματος μέσω της εκπαίδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και της κατάρτισης.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του πολίτη, πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία να δρουν ως πολίτες. Η εκπαίδευσή τους πρέπει να συνδεθεί με το μέρος που ζουν και τα θέματα που επηρεάζουν την τοπική κοινωνία τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλέξουν τα θέματα που αφορούν την γειτονιά των παιδιών και τα θέματα που άπτονται της τοπικής κοινωνίας και αφορούν τα παιδιά π.χ. πάρκα με τα θέματα του αναλυτικού προγράμματος.

Είναι πολύ σημαντικό να ενδυναμώσουν την διαφορετικότητα. Οι κοινωνίες των σχολείων πρέπει να αναπτύξουν τον σεβασμό, την θετική ταυτότητα των διαφορετικών υποβάθρων και να εκτιμήσουν τις διαφορές οικοδομώντας κοινές αξίες και αρχές (Μάγος, 2006).

Με τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στο διαδίκτυο μπορούν να μνηθούν στην προστασία των δικαιωμάτων. Αντίθετα, καλούνται να σκοτώσουν όσες περισσότερες φιγούρες μπορούν. Αυτό είναι ένα μήνυμα άκρως αντίθετο με το πνεύμα των δικαιωμάτων. Η ίδια η παρουσία στο διαδίκτυο είναι μέσο για την μύηση και την καλλιέργεια στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα στοχεύει πρωτίστως στην καλλιέργεια στάσεων και έπειτα στην παροχή γνώσεων. Η Νόβα-Καλτσούνη (2001) αναφέρει πως δεν είμαστε σε θέση να διασαφηνίσουμε την έννοια του ανθρώπινου δικαιώματος, ούτε ως συνθετικό ούτε ως έννοια ξεχωριστά. Ούτε τι είναι το ανθρώπινο δικαίωμα ούτε σε ποια ανθρώπινη ύπαρξη αναφέρεται. Κι αυτό γιατί είναι δύσκολο να γίνεται λόγος για διαχρονικό, διατοπικό και διαπολιτισμικό υποκείμενο, στο οποίο αντιστοιχούν συγκεκριμένα δικαιώματα.

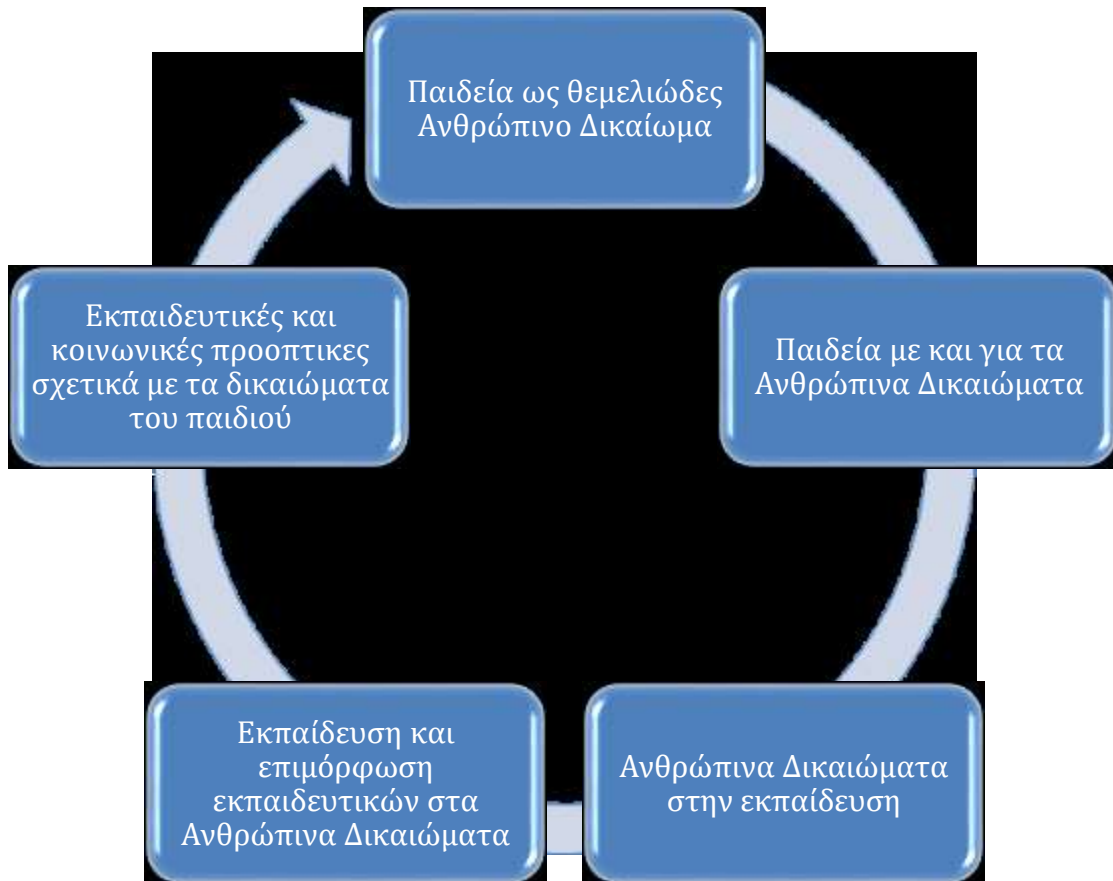
Στο Λεξικό Παιδαγωγικής αναφέρεται:

Στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ το 1948 τονίστηκε για πρώτη φορά η ιδιαίτερη αξία της παιδείας και της εκπαίδευσης στην προώθηση ενός παγκοσμίου πολιτισμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων ΟΥΝΕΣΚΟ. Στη σχέση αυτή γίνεται αναφορά και σε μεταγενέστερα κείμενα ιδιαίτερα στη Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην παιδεία/εκπαίδευση ΟΥΝΕΣΚΟ 1960, στο Διεθνές σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα 1966 και στη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού 1989.

Όλα αυτά αποτελούν σημαντικό κομμάτι για την εξέλιξη της παιδείας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως και η ψήφιση του Παγκόσμιου Σχεδίου Δράσης για την παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα από τον ΟΗΕ.

Η σύνδεση της παιδείας με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα εξετάζει θέματα σε πέντε τομείς:

- Παιδεία ως θεμελιώδες Ανθρώπινο Δικαίωμα
- Παιδεία με και για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
- Ανθρώπινα Δικαιώματα στην εκπαίδευση
- Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα
- Εκπαιδευτικές και κοινωνικές προοπτικές σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού



1.1 Η έρευνα για την παιδεία στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η παιδεία για Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι πολυδιάστατη και δεν αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Άλλες σημαντικές παράμετροι είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, του αυτοσεβασμού και της ενδυνάμωσης, της συνειδητοποίησης της αξιοπρέπειας, της προώθησης της κατανόησης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των φύλων (Koenig, 2004). Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα στοχεύει στη χειραφέτηση του αυτόνομου, έλλογου ατόμου. Μέσω της παιδείας μπορούν να κατακτηθούν τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κρίσιμο βέβαια είναι να υπάρχει αποκοινού συναίνεση, ώστε να προκύπτει το παγκόσμιο ήθος υπευθυνότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο η παιδεία μπορεί να είναι το κομβικό σημείο για τη σύσταση ενός πολιτισμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειρήνης (Οικονόμου, 2010).

Με αυτό το ρόλο θα εμπνέει την κοινή δέσμευση ότι οι άνθρωποι θέλουν και μπορούν να αλλάξουν προς το καλύτερο. Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι για όλους ισότιμη μέσω της τυπικής εκπαίδευσης. Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια δια βίου διαδικασία και απαιτεί ανάλογη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στη διεθνή συζήτηση υποστηρίζεται ότι η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να γίνει αναπόσπαστο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Στη θεωρητική και πρακτική διάσταση της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα διατυπώνονται τρία μοντέλα: το μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης, το μοντέλο υπευθυνότητας και το μετασχηματιστικό μοντέλο (Poulsen-Hansen, 2002).

Το μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης ευαισθητοποιεί και δεσμεύει για τον σεβασμό στις αρχές και τις αξίες των δικαιωμάτων. Το μοντέλο υπευθυνότητας βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και κοινωνική αλλαγή μέσω της συνεργασίας. Το μετασχηματιστικό μοντέλο στοχεύει στην προσωπική ενδυνάμωση (Poulsen-Hansen, 2002).

[Το πρόγραμμα "Μωσαϊκό Ιδεών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα - Mind Your Rights"](#)

Το πρόγραμμα "Μωσαϊκό Ιδεών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα - Mind Your Rights" (που αρχικά ονομάζονταν Mind Mosaic) εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2009 – 2010 σε πέντε χώρες της Ε.Ε. (Ελλάδα, Τσεχία, Εσθονία, Ρουμανία και Ιρλανδία), δίνοντας σε 7.500 μαθητές την δυνατότητα, να εμβαθύνουν στο κείμενο του Ευρωπαϊκού Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (μέσω της μεθόδου των νοητικών χαρτών).

Στόχος του προγράμματος ήταν, καταρχήν, να κατανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενο εννοιών του Χάρτη, όπως η αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ισότητα και στη συνέχεια να εκφράσουν, με όποιο τρόπο έκριναν κατάλληλο, τις σκέψεις και τον προβληματισμό τους σε σχέση με τα θεμελιώδη δικαιώματα. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους.

Οι 1500 Έλληνες μαθητές από 60 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν, παρουσίασαν εξαιρετικά πρωτότυπες και ποιοτικές εργασίες. Συγκεκριμένα, δημιούργησαν μωσαϊκά με ζωγραφιές, κολάζ, graffiti, ποιήματα, στίχους για τραγούδια και βίντεο-κλιπ, κόμικς, εικονογραφημένες ιστορίες, θεατρικά δράματα, κεραμικά, επιτραπέζια παιχνίδια, ιστολόγια, και πολλά άλλα.

Οι μαθητές επεξεργάστηκαν σε βάθος τα θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αυτή η εργασία είχε σημαντικές επιδράσεις στη συνείδησή τους. Απέκτησαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση για τα άτομα των οποίων τα δικαιώματα καταπατούνται, αναλογίστηκαν τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινή ζωή και σκέφτηκαν τρόπους προάσπισής τους. (<http://ideomosaiiko.blogspot.gr>).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού έχουν μια μακρά πορεία και ο τρόπος που καλλιεργούνται σε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι και ο σημαντικότερος, διότι μέσα από την σχολική κοινότητα τα δικαιώματα καλλιεργούνται σε βιωματικό επίπεδο και σε μια μικροκοινωνία που ουσιαστικά είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας.

1.2 Η πολιτική του ΟΗΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

ΟΗΕ - Παγκόσμιο Πρόγραμμα για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Αναθεωρημένο σχέδιο προγράμματος δράσης για την πρώτη φάση - 2005-06) η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να οριστεί ως η εκπαίδευση, κατάρτιση και πληροφόρηση με στόχο την οικοδόμηση μιας γενικής κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων, τη μετάδοση των δεξιοτήτων και την καλλιέργεια των στάσεων (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2000). Οι στόχοι του είναι:

(Α) Η ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών

(Β) Η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και η αίσθηση της αξιοπρέπειας

(Γ) Η προώθηση της κατανόησης, ανοχής, ισότητας των φύλων και της φιλίας μεταξύ όλων των εθνών, των αυτόχθονων πληθυσμών και των φυλετικών, εθνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών ομάδων

(Δ) Η ενεργοποίηση όλων των ατόμων να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία που διέπεται από το κράτος δικαίου

(Ε) Η συγκρότηση και η διατήρηση της ειρήνης

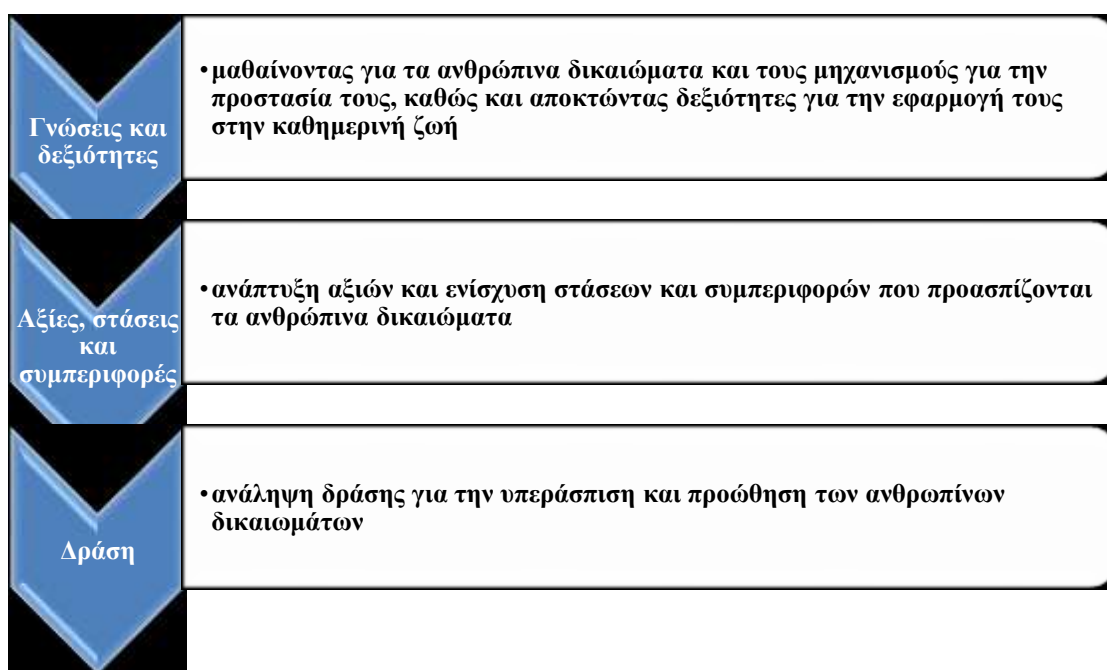
(Στ) Η προώθηση των ανθρώπων με επίκεντρο στην αειφόρο ανάπτυξη και στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνει:

(Α) Γνώσεις και δεξιότητες - μαθαίνοντας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους μηχανισμούς για την προστασία τους, καθώς και αποκτώντας δεξιότητες για την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή

(Β) Αξίες, στάσεις και συμπεριφορές - ανάπτυξη αξιών και ενίσχυση στάσεων και συμπεριφορών που προασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα

(Γ) Δράση - ανάληψη δράσης για την υπεράσπιση και προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.



Οι στόχοι του Παγκόσμιου Προγράμματος για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και οι αρχές για τις δραστηριότητες εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα που περιγράφονται σε αυτό το σχέδιο προγράμματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς εμπειρογνώμονες και τους φορείς χάραξης

πολιτικής για την αποτελεσματική εφαρμογή των δικαιωμάτων του ανθρώπου στην εκπαίδευση (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2000).

Σύμφωνα με το ψήφισμα 2004/71 της Επιτροπής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η πρώτη φάση (2005-2007) του Παγκόσμιου Προγράμματος για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα επικεντρώθηκε στα σχολικά προγράμματα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης και περιλαμβάνει (OHCHR, 2004):

(Α) Πολιτικές - ανάπτυξης με συμμετοχικό τρόπο και υιοθέτηση συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, νομοθεσία και στρατηγικές που βασίζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών βελτίωσης του προγράμματος σπουδών και της κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό

(Β) Η εφαρμογή της πολιτικής - προγραμματίζει την υλοποίηση των παραπάνω εκπαιδευτικών πολιτικών, λαμβάνοντας τα κατάλληλα οργανωτικά μέτρα και διευκολύνοντας τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων

(Γ) Το περιβάλλον μάθησης - το σχολικό περιβάλλον προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Παρέχει την ευκαιρία για όλους τους σχολικούς φορείς (μαθητές, καθηγητές, προσωπικό, διαχειριστές και γονείς) να ασκήσει τα δικαιώματα του ανθρώπου μέσω των δραστηριοτήτων της πραγματικής ζωής. Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα και να συμμετέχουν στη σχολική ζωή

(Δ) Διδασκαλία και μάθηση - όλες οι διαδικασίες και τα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης είναι βασισμένα στα δικαιώματα (για παράδειγμα, το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος σπουδών, συμμετοχικές και δημοκρατικές πρακτικές και μεθοδολογίες, τα κατάλληλα υλικά, όπως την επανεξέταση και αναθεώρηση των υφιστάμενων σχολικών βιβλίων)

(E) Η εκπαίδευση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες γνώσεις, την κατανόηση, τις δεξιότητες και τις ικανότητες διευκολύνουν την εκμάθηση και την πρακτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα σχολεία

Το σχέδιο επικεντρώθηκε επίσης στις στρατηγικές υλοποίησης σε εθνικό επίπεδο, τα στάδια της και τα βήματα που έπρεπε να ακολουθηθούν (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2000).

Όλες αυτές οι εργασίες επικεντρώθηκαν στην επείγουσα ανάγκη να ενισχυθούν οι υφιστάμενες δυνατότητες για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και για την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, σε περιφερειακό, εθνικό και τοπικό επίπεδο (OHCHR, 2004).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας, έπρεπε να υπάρχουν συντονισμένες προσπάθειες για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μαθθίας, 1999, 2005) για:

- Παροχή εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για τους ανθρώπους σε δύσκολες καταστάσεις
- Συμβολή στη βιώσιμη ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω της περαιτέρω εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Ανάπτυξη στρατηγικών για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές συνθήκες των εκπαιδευομένων
- Παροχή πρόσβασης του κοινού σε πρωτογενή τεκμηρίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- Παροχή πληροφοριών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένων των πληροφοριών σχετικά με τις ευκαιρίες για τις ΜΚΟ και τα άτομα να συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα αφορούσαν τον επίσημο τομέα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της νηπιακής ηλικίας, πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (OHCHR, 2004).

Στην επίσημη εκπαίδευση:

- οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενσωματώνουν αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ευαισθητοποίηση ως βασικό στοιχείο της εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- το υπουργείο οφείλει να αναθεωρήσει τα σχολικά προγράμματα για την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο πρόγραμμα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης, της κατάρτισης στα ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές και τους δασκάλους, και να αναπτύξει προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών εν ενεργεία.

1.3 Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αποτέλεσε ένα πολύ σημαντικό κείμενο γιατί δέσμευσε τα συμβαλλόμενα κράτη να εξασφαλίσουν τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα των παιδιών για ασφάλεια, ευημερία και συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν (Νάσκου-Περράκη, Χρυσόγονος & Ανθόπουλος, 2002). Θεωρήθηκε ένα πρωτοποριακό κείμενο λόγω δύο χαρακτηριστικών του (Lansdown, 1994): πρώτον, παρείχε ένα συνολικό πλαίσιο που αφορά δικαιώματα για προστασία και επαρκείς παροχές, αλλά και συμμετοχή του παιδιού στην έκφραση γνώμης και στη λήψη αποφάσεων. Δεύτερον, απαιτούσε την ενεργή απόφαση των κρατών μελών για την επικύρωσή της (έως τη Σύμβαση αυτή, δεν υπήρχε συνδεδετικό διεθνές όργανο που να συνδέει τις υποχρεώσεις των κρατών

απέναντι στα παιδιά). Η κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού έγινε στην ελληνική επικράτεια με το Ν. 2101/2-12-1992.

Σε έρευνες (Αυγητίδου κ.α., 2013; Πανταζής, 2011; Σουέρεφ, 2012; Koutselini, 2009) τίθενται ερωτήματα και προκύπτουν ζητήματα ανάλυσης σχετικά με την προστασία και την εφαρμογή των δικαιωμάτων σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Πρωτίστως τίθεται το ερώτημα αν το είδος των δικαιωμάτων που προβλέπονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι προστασία μιας ελλειμματικής κοινωνικής κατηγορίας ή η ενεργή συμμετοχή των παιδιών ως πολιτών. Πρώτος στόχος της ανάλυσης στην έρευνα της Αυγητίδου (2013) ήταν να διερευνήσει στο κείμενο της Σύμβασης με ποιο τρόπο περιγράφονται τα Δικαιώματα και σε ποιες κατηγορίες υπάγονται. με βάση την κατανομή: προστασία, παροχές και συμμετοχή. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του κειμένου φαίνεται ότι 60 παράγραφοι κατατάσσονται στην πρώτη κατηγορία που αναφέρεται στα Δικαιώματα. Χαρακτηριστικά η Αυγητίδου (2013) αναφέρει « στην εισαγωγή της Σύμβασης *“το παιδί λόγω της φυσικής και διανοητικής του ανωριμότητας, χρειάζεται ειδική προστασία και μέριμνα”* (...) *τονίζεται η ελλειμματική εικόνα του παιδιού και η ανάγκη παροχής «ειδικών» δικαιωμάτων λόγω ακριβώς της φυσικής αυτής ανωριμότητας που αποδίδεται στην παιδική ηλικία»* (Αυγητίδου κ.α., 2013).

Ο οικουμενικός χαρακτήρας της παιδικής ηλικίας είναι εμφανής στα άρθρα λόγω της μη διάκρισης μεταξύ των παιδιών ως προς τη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές πεποιθήσεις (παρ. 2.1). Η εκπαίδευση, αναφέρεται ως παγκόσμιο δικαίωμα όλων των παιδιών (άρθρο 28) (United nations, 1989).

Όπως και άλλα κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989) έχει γενική ισχύ σε διεθνές επίπεδο και περιλαμβάνει πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά δικαιώματα και την ιθαγένεια των παιδιών. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι το πιο σημαντικό νομικό κείμενο μέχρι

στιγμής για τα δικαιώματα των παιδιών, δεδομένου ότι τα παιδιά καλύπτονται με τη νομική υποστήριξη που περιγράφεται στη Σύμβαση του 1989.

Η σωματική, ψυχική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική προστασία των παιδιών αναφέρονται λεπτομερώς. Η ιδέα των δικαιωμάτων των παιδιών είναι ένα σημαντικό μέρος των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Έτσι, η εμφάνιση, υλοποίηση, ανάπτυξη, και η απόκτηση / εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών έχουν μελετηθεί σε συνδυασμό με τη διαδικασία ανάπτυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γενικότερα.

Η έννοια των δικαιωμάτων των παιδιών σημαίνει την παροχή των ωφελημάτων και της προστασίας από τους νομικούς κανόνες, ώστε να επιτρέπουν στα παιδιά να αναπτυχθούν ψυχικά, σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά, οικονομικά, ανεξάρτητα και αξιοπρεπώς. Το σημαντικότερο κείμενο για τα δικαιώματα του παιδιού, [η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού](#), ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών για την προστασία και την προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού. Η [Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού](#) υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989 και τέθηκε σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου 1990. Μέχρι σήμερα έχει κυρωθεί από 193 χώρες. Στην Ελλάδα κυρώθηκε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με τον Ν.2101/92.

Περιλαμβάνει τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων:

- Προστασία (από κάθε μορφής κακοποίηση, εκμετάλλευση, διάκριση, ρατσισμό, κ.λπ.)
- Παροχές (δικαίωμα στην εκπαίδευση, την υγεία, την πρόνοια, την ψυχαγωγία, κ.λπ.)
- Συμμετοχή (δικαίωμα στην έκφραση γνώμης, την πληροφόρηση, τον ελεύθερο χρόνο, κ.λπ.)

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα σημαίνει πως μεταφέρουμε στο παιδί το πνεύμα όλων των διακηρύξεων, πως η ιδεολογία των δικαιωμάτων του ανθρώπου έχει ως σκοπό την προστασία της ανθρώπινης αξίας σε κάθε της έκφραση και έκφραση

(Πιτσελά, 2008). Τα δικαιώματα του παιδιού είναι ένα καλό παράδειγμα για την καλύτερη εμπέδωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Παιδιά στην Ευρώπη, 2009). Εξάλλου αφορά άμεσα το παιδί και θίγει θέματα που ήδη έχει έρθει σε επαφή και έχει προσλαμβάνουσες ώστε να αντιληφθεί τα μηνύματα (Tomas, 2008).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) αναγνωρίζει για πρώτη φορά το παιδί ως ξεχωριστό άτομο, που μπορεί να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και να διεκδικήσει τα δικαιώματά του. Πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα δικαιωμάτων όπως το δικαίωμα στη ζωή, την υγεία, την εκπαίδευση, την προστασία από κάθε μορφής βία. Η αντίληψη που αποπνέει η διακήρυξη ότι το παιδί αποτελεί μια οντότητα με δικό του λόγο, επιθυμίες και ανάγκες που πρέπει να γίνονται σεβαστές, και είναι απαραίτητα εφόδια για την συγκρότηση μιας υγιούς προσωπικότητας και τη διαμόρφωση ενός συγκροτημένου πολίτη (Μπάλιας, 2011).

Η διάταξη του άρθρου 12 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του Παιδιού συνάδει απολύτως με τα άρθρα 2 παρ. 1 και 5 παρ. 1 του ελληνικού Συντάγματος, που επιβάλλουν τον σεβασμό και την προστασία της αξίας του ανθρώπου και κατοχυρώνουν το δικαίωμα καθενός να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του. Οι δύο αυτές εθνικές διατάξεις ανήκουν σ' εκείνες που συνθέτουν το συνταγματικό πλαίσιο της νεότητας και έχουν αναμφισβήτητη κανονιστική ισχύ: Κατευθύνουν και δεσμεύουν την δράση των κρατικών οργάνων και των τριών λειτουργιών, νομοθετικής, εκτελεστικής και δικαστικής (Μάνεσης, 1992).

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση για την ιδιότητα του πολίτη: θεωρητικές προσεγγίσεις

Η εξήγηση του Marshall για τα τρία στοιχεία της πολιτότητας, αστική (πολιτειακή), πολιτική και κοινωνική (Marshall, 1977) έχουν επιρροή και έχουν αναφερθεί ευρέως στο πεδίο των μελετών για την ιδιότητα του πολίτη (Bulmer & Rees, 1996). Ο Marshall αντιλαμβάνεται την υπηκοότητα ως αναπτυξιακή και περιγράφει πώς τα αστικά, πολιτικά και κοινωνικά στοιχεία διαμορφώθηκαν στους επόμενους αιώνες.

Οι αστικές πτυχές της ιθαγένειας, η οποία εμφανίστηκε στην Αγγλία το 18ο αιώνα, παρέχει στους πολίτες ατομικά δικαιώματα, όπως ελευθερία του λόγου, το δικαίωμα της ιδιοκτησίας, και της ισότητας ενώπιον του νόμου. Η πολιτική πτυχή της ιθαγένειας αναπτύχθηκε τον 19ο αιώνα και δίνει στους πολίτες το έναυσμα και την ευκαιρία να ασκούν πολιτική εξουσία με τη συμμετοχή στην πολιτική διαδικασία (Κοντογιώργης, 2003).

Η κοινωνική πτυχή προέκυψε κατά τον 20ο αιώνα. Παρέχει στους πολίτες την προστασία της υγείας, την εκπαίδευση και την ευημερία που χρειάζονται για την πλήρη συμμετοχή στην πολιτιστική τους κοινότητα και στον εθνικό πολιτισμό της χώρας. Ο Marshall (1977) είδε τα τρία στοιχεία της ιθαγένειας ως αλληλένδετα και επικαλυπτόμενα και την ιθαγένεια ως ένα ιδανικό προς τα έθνη κράτη που προσπαθούν αλλά που ποτέ δεν θα επιτύχουν πλήρως.

2.1 Η ιδιότητα του πολίτη

Η διδακτική μεθοδολογία της πολιτικής εκπαίδευσης αναγνωρίζει σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία και την ανάλυση εννοιών, στην ενεργό συμμετοχή και άμεση εμπλοκή του μαθητή στη διδακτική διαδικασία, στο συνδυασμό πολλών και διαφορετικών μορφών διδασκαλίας, δεδομένου ότι απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη

και η καλλιέργεια της αυτόνομης, κριτικής σκέψης. Αναγκαίως κρίνεται και ο συνδυασμός θεωρητικής ανάλυσης και πρακτικής εφαρμογής. Οι έννοιες χρειάζεται να στηρίζονται στις εμπειρίες των μαθητών και η επιλογή τους προκύπτει από προβληματισμούς που αναπτύσσονται στην τάξη. Η διδακτική επεξεργασία και η ανάδειξη των διαφορετικών προσεγγίσεων είναι χρήσιμο να προκαλούν διαφορές, αντιθέσεις και αντιπαραθέσεις (Παπαγεωργίου, 2009).

Ο ρόλος της πολιτικής εκπαίδευσης δύναται να είναι καταλυτικός όσον αφορά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ενδυνάμωση της πολιτικής συνειδητότητας βασιζόμενοι στη γνώση, το σεβασμό, και την αποδοχή των διαφορετικών κουλτούρων και πολιτισμικών στοιχείων (Δημητρίου, 2014).

Οι βάσεις της πολιτικής συμπεριφοράς τίθενται πολύ νωρίς και σχεδόν ολοκληρώνονται μέχρι την εφηβική ηλικία. Μαζί με την οικογένεια και τις ομάδες συνομηλίκων, το σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα προνομιακό πεδίο απόκτησης εμπειριών κοινής ζωής, γεγονός που το καθιστά βασική πηγή πολιτικής γνώσης και καλλιέργειας (Κάκος, 2008). Επίσης, μεταδίδει ένα σύνολο γνώσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων και προωθεί στοιχεία πολιτικής και πολιτειακής κουλτούρας. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν μεταξύ αυτών εντάσσεται η καλλιέργεια ενός αισθήματος δικαιοσύνης, ανεκτικότητας και αμοιβαίου σεβασμού σε συνάρτηση με την πολιτική κουλτούρα κάθε ασφαλούς δημοκρατίας ή η διασφάλιση της αυτόνομης ανάπτυξης κάθε ατόμου.

Το σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα χώρο, εκτός των άλλων, αντιπαραθέσεων, παρεξηγήσεων, πράξεων βίας. Η μελέτη αυτών των γεγονότων, η συζήτηση γύρω από τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων στη βάση δημοκρατικών κανόνων λειτουργίας μπορεί να αποτελέσουν χρήσιμους οδηγούς για την αγωγή του πολίτη. Όσο περισσότερο το άτομο συμμετέχει με ουσιαστικό τρόπο στο σχολικό πλαίσιο, τόσο ο

ρόλος και η ύπαρξή του ενδυναμώνονται. Αποκτά τη δυνατότητα να διατυπώνει την άποψή του, να ασκεί κριτική, να εκθέτει και να αναπτύσσει τις αρχές και τις αξίες σε ένα δημόσιο πλαίσιο, κατά τον Giroux (Κάκος, 2008). Σύμφωνα με τον Dewey (1985) χαρακτηριστικό στοιχείο της προοδευτικής εκπαίδευσης είναι η συμμετοχή του μαθητή στη διαμόρφωση των σκοπών που κατευθύνουν τις δικές του δραστηριότητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, κάτι το οποίο είναι θεμελιώδης συμπεριφορά των πολιτών σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία, ώστε να διαμορφωθεί σε δημοκρατικό πλαίσιο ο σκεπτόμενος πολίτης. Η επικέντρωση οφείλει να είναι στην οικοδόμηση δημοκρατικών διαδικασιών και αρχών, όπως η δημοκρατική λήψη αποφάσεων και η επίλυση συγκρούσεων (McDonough & Feinberg, 2005).

2.2 Εκπαίδευση και πολιτότητα

Η εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη αλλά και στην αγωγή του πολίτη σημαίνει την ανάπτυξη της γνώσης και την κατανόηση των διαφορετικών ζητημάτων που άπτονται της ιδιότητας του πολίτη, των διαφορετικών ουσιαστικών αξιών, της ποικιλίας των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την αντιμετώπιση των πολλών τρόπων με τους οποίους αυτά εκδηλώνονται στην πράξη και τα είδη των κρίσεων που γίνονται (Deakin, Taylor, Tew, Samuel, Durant & Ritchie, 2005).

Τα περιεχόμενα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία πρέπει να είναι συμβατές μεταξύ τους, αλλά και κατάλληλες και προσανατολισμένες προς τους στόχους και τα ιδανικά της ιδιότητας του πολίτη και της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη για μια ποικιλόμορφη κοινωνία (Koutselini, 2010, 2011).

Πρώτον, οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν σε κάποια ανάλυση της κοινωνίας, ώστε να μάθουν και να κατανοήσουν τις δημοκρατικές παραδόσεις, τις αξίες και τους θεσμούς, την ποικιλομορφία και τον πλουραλισμό, τις κουλτούρες, τις βασικές ομοιότητες και διαφορές, τις αδικίες και τα μειονεκτήματα της ανισότητας και του ρατσισμού, καθώς και τη συνταγματική άσκηση της εξουσίας.

Το πώς ακριβώς θα γίνει κάτι τέτοιο εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών. Επιπλέον, η αγωγή του πολίτη δεν μπορεί να έχει την οποιαδήποτε βαθιά επίδραση παρά μόνο αν ολόκληρο το ήθος και η πρακτική του σχολείου είναι ευθυγραμμισμένα με τις αξίες και τους στόχους της.

Η εκπαίδευση θα πρέπει να αφορά την προσωπική ανάπτυξη, τη γνώση, την κατανόηση, τις αξίες και τις δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αρθούν τα δομικά εμπόδια και οι ανισότητες και να τεθεί το περιεχόμενο και η παιδαγωγική του προγράμματος μαθημάτων (Banks, 2009).

Αρκετά ερωτήματα αναφέρονται στο αν χρειάζεται να περιορίζεται σε ένα μάθημα ή χρειάζεται στοιχεία της να διαχέονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών, αν ο κύριος στόχος είναι η καλλιέργεια του ατόμου-πολίτη, με βάση ποιες αρχές θα πρέπει να το πραγματοποιεί και τι είναι αναγκαίο και χρήσιμο να επιδιώκει.

Η πολιτική εκπαίδευση καλύπτει τόσο την έννοια του θεσμού όσο και της δράσης, του περιεχομένου και του αποτελέσματος (Koutselini, 1997, 2010). Η πολιτική διαπαιδαγώγηση καλύπτει το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών, των διδακτικών στρατηγικών και των παιδαγωγικών αναφορών. Αναφέρεται στο θέμα των προθέσεων, της γνώσης, των αρχών και των αξιών που μεταδίδονται άμεσα ή έμμεσα στο σχολικό πλαίσιο (Καρακατσάνη, 2003, 2005, 2008).

Η διατήρηση της δημοκρατίας είναι η πιο θεμελιώδης υποχρέωση των πολιτών και των θεσμών (Laguardia & Pearl, 2009). Μόνο ένας μορφωμένος πολίτης μπορεί να

διατηρήσει και να προοδεύσει την δημοκρατία, η οποία βρίσκεται αντιμέτωπη με τις προκλήσεις του σήμερα και του αύριο.

Η προσέγγιση για την προετοιμασία των πολιτών βασίζεται στην αναγνώριση των πολιτικών προσώπων και των ιστορικών ηγετών που απαιτεί μια εμπειριστατωμένη μελέτη της ιστορίας, αλλά αυτό από μόνο του είναι ανέφικτο (Laguardia & Pearl, 2009). Οι μαθητές εκτός από το γνωστικό πλαίσιο θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις δημοκρατικές αξίες, προκειμένου να τις προστατεύσουν (Levinson, 2007). Η ανάγκη για ενεργό συμμετοχή των πολιτών γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Η εκπαίδευση στη δημοκρατία είναι μια μαθητεία στην ελευθερία. Προωθεί τις στάσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ζουν οι πολίτες σε συνθήκες ελευθερίας (Καλτσούνης, 2005). Η δημοκρατία δεν είναι κληρονομική. Είναι μια συνεχής κατάκτηση που μαθαίνεται και βιώνεται. Το να δημιουργούμε κλίμα ελευθερίας και να το διατηρούμε, και να το ενσωματώνουμε σε όλες τις εκφάνσεις, στις οικογένειές μας, στις κοινότητες και στα ιδρύματα, ουσιαστικά αποτελεί ένα είδος κληρονομιάς, καθώς μέσα από τέτοιες διαδικασίες τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται και να ενεργούν σύμφωνα με τον τρόπο που μεγάλωσαν και γαλουχήθηκαν (Kelleher & Van der Bogert, 2006).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι μαθαίνει κανείς να είναι πολίτης από την άσκηση και την πρακτική στην πολιτότητα. Αυτό που κάνει την δημοκρατία λειτουργική είναι η πολιτική δέσμευση. Είναι μια συνήθεια, μια πρακτική, μια σειρά δεξιοτήτων, και ένας τρόπος ζωής που θα πρέπει να γαλουχηθεί από τη νεαρή ηλικία και να προωθηθεί σε ό,τι κάνουμε ως πολίτες, τόσο στην πολιτική όσο και έξω από αυτήν. Είναι σημαντικό τα παιδιά ήδη από μικρή ηλικία στα σχολεία να μάθουν την τέχνη της πολιτικής και των αρμοδιοτήτων της αυτοδιοίκησης και της συλλογικής οργάνωσης (Καρακατσάνη, 2003). Το μαθητικό συμβούλιο μπορεί να είναι ένα πολύτιμο πλαίσιο

κατάρτισης για τη δημοκρατία, αλλά πρέπει να εξελιχθεί με ένα σύνολο αξιών και ιδανικών, που να καλλιεργεί τη δέσμευση για το κοινό καλό, που να ενθαρρύνει την ανοικτή και με σεβασμό συζήτηση, και να καλλιεργεί τη λογοδοσία (Laguardia & Pearl, 2009).

Οι μαθητές για να εκτιμήσουν τη δημοκρατία πρέπει να γνωρίζουν τι είναι η δημοκρατία και αυτό δεν είναι εύκολο επίτευγμα, διότι δεν υπάρχει καθολική συμφωνία για την έννοια. Η αντίληψη της δημοκρατίας πρέπει να είναι η βάση για την προετοιμασία για τις ευθύνες του πολίτη (Lovat & Toomey, 2009).

Μια πτυχή της προετοιμασίας του πολίτη είναι να ενθαρρύνει όλους να σκέφτονται και να μάθουν πώς να λύσουν δύσκολα προβλήματα με τη λογική και τα αποδεικτικά στοιχεία. Αλλά οι πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι αποτελεσματικοί μόνο αν ενεργήσουν συλλογικά.

Αυτό απαιτεί τον έλεγχο των δεξιοτήτων των πολιτών όπως: να παρουσιάζουν ένα λογικό επιχειρήμα, να ακούν τα επιχειρήματα των άλλων, να πείθουν τους άλλους, να είναι δεκτικοί στην πειθώ των άλλων, να διαπραγματεύονται τις διαφορές, καθώς και να εξασφαλίζουν υποστήριξη για συγκεκριμένες προτάσεις. Αυτή είναι η ουσία και το νόημα της συμμετοχικής δημοκρατίας και αυτό το είδος της ιδιότητας του πολίτη μαθαίνεται μέσα από την πράξη. Η πρακτική αυτή θα πρέπει να γίνεται σε κάθε τάξη από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο αλλά και στις σπουδές αργότερα (McDonough & Feinberg, 2005).

Ορισμένα βασικά καθήκοντα της εκπαίδευσης είναι:

- Η καλλιέργεια στοιχειωδών πολιτισμικών ικανοτήτων, όπως η ανάγνωση και η γραφή, και γνώσεων τόσο πολιτισμικών όσο και επιστημονικών σε παιδιά και νέους.
- Η παροχή ισότιμων ευκαιριών στην εκπαίδευση
- Η ενθάρρυνση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας.

-Η υποστήριξη της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης, η εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει στα παιδιά την ασφάλεια για να νιώθουν ανεξαρτησία και πολιτική υπευθυνότητα.

Ο Laevers (2005) αναφέρεται στα έξι βασικά χαρακτηριστικά της ποιότητας του προγράμματος σπουδών όπως: α) δείχνοντας σεβασμό στα δικαιώματα των παιδιών, β) προσεγγίζοντας ένα ανοικτό πλαίσιο, γ) προσφέροντας ένα πλούσιο περιβάλλον, δ) αναπτύσσοντας την ικανότητα της αναπαράστασης όπως η δημιουργικότητα, ε) κερδίζοντας μέσα από την επικοινωνία και στ) τη συνεχή παρακολούθηση. Οι Pramling et al. (2006) προτείνουν επτά χαρακτηριστικά στην ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών: 1) η προοπτική του ενεργού παιδιού, υπό το πρίσμα των δικαιωμάτων των παιδιών, 2) η επικοινωνία, 3) η αλληλεπίδραση, 4) η συνεργασία με τους γονείς, 5) η κατανόηση του παιδιού, 6) ο προσανατολισμός στην αξία και 7) οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Τα σημερινά προγράμματα σπουδών στοχεύουν στην εκπαίδευση των ατόμων που είναι εξοπλισμένα με σύγχρονες δημοκρατικές αξίες για τον 21ο αιώνα. Αυτά τα άτομα αναμένεται να δείχνουν σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, ευαισθησία προς το περιβάλλον στο οποίο ζουν, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, λαμβάνοντας σωστές αποφάσεις, έχοντας αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, συμμετοχή, εμπέδωση των επιστημονικών μεθόδων για δημιουργία της γνώσης, ενεργό και παραγωγική κοινωνική ζωή και με γνώση των δικών τους δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (McLaughlin, 1992). Η καλλιέργεια του τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να είναι το κυρίαρχο στην επίτευξη των στόχων του μαζί με όλα τα υπόλοιπα σε ένα πρόγραμμα σπουδών.

Μια εκπαίδευση που εκδημοκρατίζει και εκδημοκρατίζεται είναι αναγκαία. Όσον αφορά τον εκδημοκρατισμό, αυτό αναφέρεται στο ότι δημιουργεί πολλές ευκαιρίες για τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις σημαντικές δεξιότητες του πολίτη και να

αναπτύξουν μια αίσθηση των ευθυνών που συνδέονται με τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, καταστρώνοντας εφικτό ότι προσφέρει ίσες ευκαιρίες και ενθάρρυνση για όλους τους πολίτες (Levinson, 2007).

Η ανάγκη εστιάζεται πλέον στο γεγονός ότι θα πρέπει να αναπτύξει αυτές τις ικανότητες, ώστε να συνεργάζεται, να μπορεί να συσχετίζει και να απλοποιεί περίπλοκες καταστάσεις και να αποφασίζει για το κοινό και ατομικό καλό.

Ο Συνήγορος του Πολίτη διαπιστώνει *«από την επαφή του με μαθητές ότι λίγοι γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, την εφαρμογή τους στην καθημερινή τους ζωή και τους τρόπους υπεράσπισής τους. Η Αρχή πρότεινε επανειλημμένα να υπάρξει σε όλες τις σχολικές βαθμίδες επαρκής εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, με συμμετοχικές, βιωματικές και ελκυστικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα παιδιά θα πρέπει να επιμορφώνονται σε θέματα άσκησης και προάσπισης των δικαιωμάτων του παιδιού, με κατάλληλα βοηθήματα και σύγχρονες συμμετοχικές εκπαιδευτικές μεθόδους»* (Συνήγορος του Πολίτη, 2012).

Με σχεδιασμό και οργάνωση κατάλληλου προγράμματος και δραστηριοτήτων, η ιδιότητα του πολίτη μπορεί να μετουσιωθεί και να αναγνωριστεί από τα παιδιά με απτές πράξεις που θα εξυπηρετούν την καθημερινότητά του στη σχολική ζωή και στην ευρύτερη πέραν του σχολείου.

Η γνώση των δικαιωμάτων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αναπτυξιακής διαδικασίας του παιδιού. Η ηλικιακή ανωριμότητα των παιδιών που προβάλλεται ως εμπόδιο για την κατανόηση των δικαιωμάτων τους, φαίνεται να αμφισβητείται έπειτα από σχετικές μελέτες (James & Prout, 1997).

Η γνώση των δικαιωμάτων κατασκευάζεται ως προαπαιτούμενη της δυνατότητας δράσης και αυτοέκφρασης (Σουέρεφ, 2012). Ο Συνήγορος του Παιδιού (2012) κατανοεί τη γνώση των δικαιωμάτων σε συνάρτηση με τις βιωμένες εμπειρίες του

παιδιού, την αλληλεπίδραση με τους άλλους, την σκέψη τους, τον τρόπο που λειτουργούν στην καθημερινότητά τους, τη σχέση σχολείου-οικογένειας, την αυτογνωσία και την διαχείριση ζητημάτων που το αφορούν.

Στην έρευνα της Σουέρεφ (2012) σε παιδιά δημοτικού, αναδεικνύεται ότι τα παιδιά στον λόγο τους κατασκευάζουν την έννοια των δικαιωμάτων ως μια έννοια που παίρνει υπόσταση και ισχύ μόνο μέσα από τους μεγάλους. Υιοθετούν την άποψη πως πρώτα οι ενήλικοι πρέπει να γνωρίζουν τα δικαιώματα του παιδιού και να τα σέβονται και έπειτα τα παιδιά. Μέσα από αυτή τη λογική αναγνωρίζουν την κοινωνική ιεραρχία (Allan & G'Anson, 2004). Έχουν επίγνωση πως υπόκεινται σε έλεγχο και περιορισμό και αμφιβάλλουν ότι μπορεί αυτό να αλλάξει. Θεωρούν τα παιδιά ότι οι μεγάλοι ξέρουν ποιο είναι το καλό τους, ωστόσο δεν μπορούν να τους καταλάβουν. Κάποια άλλα παιδιά θεωρούν ότι γνωρίζοντας τα δικαιώματά τους, θα μπορούν να καλυτερέψουν τη ζωή τους. Η βελτίωση αυτή αφορά στην προστασία, στην ασφάλεια, στην ισότιμη συμμετοχή, και στη μη ύπαρξη διακρίσεων (Σουέρεφ, 2012).

Ο Ralf Dahrendorf αποκάλεσε τη δεκαετία του '90 «δεκαετία της ιδιότητας του πολίτη». Είναι η δεκαετία της ιστορικής αλλαγής που άφησε μια σφραγίδα για την ιθαγένεια και την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη. Στην πραγματικότητα, σε όλες τις περιόδους της κρίσης και των διλημμάτων, η ιδιότητα του πολίτη προβλήθηκε ως μια ελπίδα, μια λύση ή ένα νέο έργο πολιτισμού (Birzea, 2000).

Είναι εφικτό οι κοινωνίες να συμφιλιώσουν τις αντιφατικές απαιτήσεις του ανταγωνισμού και της αλληλεγγύης; Είναι ικανή η ανθρώπινη φύση να παράγει και να διαχειρίζονται ένα τέτοιο έργο; Η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σε μια τέτοια μετάβαση του πολιτισμού; Τα ερωτήματα αυτά προσπαθούν να βρουν λύσεις σε τεράστιες προκλήσεις και πιέσεις που ασκούνται στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

Η αγωγή του πολίτη έχει ήδη ένα κοινό στόχο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε όλη την Ευρώπη. Πολλές οργανώσεις και κοινότητες, καθώς και ελεύθεροι επαγγελματίες, ενεργοποιούν τις δικές τους εναλλακτικές και τις μεταρρυθμιστικές διαδικασίες. Αυτές οι αυθόρμητες πρωτοβουλίες προτείνουν ενδιαφέρουσες λύσεις που βασίζονται στην ενδυνάμωση, την αυτονομία και την ιδιοκτησία. Η εκπαίδευση για την Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη (ΔΑΠ) είναι ταυτόχρονα ένα επίκαιρο θέμα έρευνας, αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και ένα πεδίο της παγκόσμιας ανησυχίας (Birzea, 2000).

Μεταξύ του 1997 και του 2000, το Συμβούλιο της Ευρώπης υλοποίησε ένα σημαντικό έργο για την ΔΑΠ. Ορισμένοι στόχοι ήταν να παρουσιάσει τα κύρια μηνύματα του έργου, σε παγκόσμιο και πανευρωπαϊκό πλαίσιο, να συγκρίνει αυτά τα μηνύματα με τις τάσεις, τις ανησυχίες και τα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών, να επισημάνει την εσωτερική δυναμική του έργου ΔΑΠ ως διαδικασία μάθησης, να εξάγει ορισμένα συμπεράσματα γενικού ενδιαφέροντος που σχετίζονται με τις πολιτικές και τις πρακτικές στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να διατυπώσει συστάσεις πολιτικής για κορυφαία στελέχη, πολιτικούς και διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Birzea, 2000).

Το Πρόγραμμα ξεκίνησε το 1997 από την Εκπαιδευτική Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης, ως άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες που εκφράζονται από τα κράτη μέλη. Οι ανάγκες αυτές διατυπώθηκαν στις υπουργικές διασκέψεις που πραγματοποιήθηκαν στη Μαδρίτη και στο Κρίστιανσαντ.

Για την ακρίβεια, στην 18^η Συνεδρία της Μόνιμης Διάσκεψης των Ευρωπαϊκών Υπουργείων Παιδείας (Μαδρίτη, Μάρτιος 1994), οι συμμετέχοντες ζήτησαν από το

¹ Το πρόγραμμα παρατίθεται αυτούσιο όπως παρουσιάζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Birzea, 2000), Project on “education for democratic citizenship”.

Συμβούλιο της Ευρώπης να:

- εντείνει τις δραστηριότητές του στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανεκτικότητα και να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις μεθόδους διδασκαλίας, το περιεχόμενο και τη διδασκαλία της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη στο σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών
- βοηθήσει τα κράτη μέλη στην παρακολούθηση των προγραμμάτων τους για την εκπαίδευση του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διάδοση των αποτελεσμάτων
- προωθήσει τη δημιουργία δικτύων σχολείων και εκπαιδευτικών που ασχολούνται ενεργά στον τομέα της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανεκτικότητα.

Στην 19η Συνεδρία της Μόνιμης Διάσκεψης (Κρίστιανσαντ, Ιούνιος 1997), οι Ευρωπαίοι Υπουργοί της Εκπαίδευσης έκριναν ότι η ΔΑΠ θα πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, οι ακόλουθοι στόχοι της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη ορίστηκαν:

- να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τους ορισμούς της ιδιότητας του πολίτη που πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές καταστάσεις στην Ευρώπη και τον προσδιορισμό των αναγκαίων δεξιοτήτων για την άσκηση της πολιτότητας
- να κατανοήσουν και να αναλύσουν τα είδη της εκπαιδευτικής εμπειρίας την οποία τα παιδιά, οι νέοι και οι ενήλικες απαιτούν, προκειμένου να μάθουν αυτές τις δεξιότητες
- να παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς και σε άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (γονείς, εργοδότες, πολίτες), προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να επιτευχθούν οι στόχοι
- να αναπτύξουν ένα σύνολο κατευθυντήριων γραμμών που περιγράφουν τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική ιθαγένεια

- να συνεργάζονται με μη κυβερνητικές οργανώσεις και επαγγελματικά δίκτυα
- να υποστηρίζουν την ενσωμάτωση των δικαιωμάτων των μαθητών στη νομοθεσία και στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα σχολεία
- να προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να τις εφαρμόζουν.

Από την αρχή, το ΔΑΠ είχε σχεδιαστεί για την επίτευξη αυτών των στόχων ως διερευνητικό έργο, με μια παγκόσμια και διά βίου μάθηση προοπτική.

Κατά συνέπεια, σε δήλωσή της σχετικά με την πρόθεση του 1996, η Επιτροπή Παιδείας δήλωσε ότι το νέο πρόγραμμα θα καλύψει τόσο το σχολείο και την εκπαίδευση των ενηλίκων και αυτό θα επιδιώξει να καθορίσει τους στόχους, το περιεχόμενο και την παιδαγωγική της εκπαίδευσης του πολίτη στις αρχές του 21ου αι.

Θα προσδιορίσει την τυπική και άτυπη εκπαίδευση ώστε να βοηθήσει τους νέους και τους ενήλικες να αποκτήσουν: κίνητρο, γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση των δημοκρατικών θεσμών, την προάσπιση του κράτους δικαίου και προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ένα σύνολο αξιών και συμπεριφορών, που θα περιλαμβάνει την ανοχή, την αλληλεγγύη, την συμπόνια, το σεβασμό για τους άλλους, και την πολιτική τόλμη.

Το πρόγραμμα ΔΑΠ έλαβε νέα πολιτική ώθηση. Χωρίς να αλλάξει τους αρχικούς του στόχους που τέθηκαν από την Επιτροπή Παιδείας, αυτά τα δεδομένα έδωσαν στο πρόγραμμα ΔΑΠ μια νέα πολιτική προοπτική και έγινε ένα εμβληματικό έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Αναφέρονται οι ακόλουθες τρεις περιπτώσεις:

α) Η δεύτερη σύνοδος κορυφής των κρατών και κυβερνήσεων (Στρασβούργο 10-11 Οκτωβρίου 1997). Τόσο στην Τελική Διακήρυξη όσο και στο Σχέδιο Δράσης, η ΔΑΠ θεωρείται ότι είναι ένας σημαντικός πυλώνας στην οικοδόμηση της νέας Ευρώπης. Για

τον σκοπό αυτό, οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων των κρατών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης εξέφρασαν την επιθυμία τους να αναπτύξουν την εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη με βάση τα δικαιώματα και τις ευθύνες των πολιτών, καθώς και τη συμμετοχή των νέων στην κοινωνία των πολιτών. Συμφωνήθηκε ότι οι αποφάσεις της Δεύτερης Συνόδου Κορυφής θα πρέπει να εφαρμοστούν σε δύο επίπεδα:

- το πολιτικό επίπεδο, με την προετοιμασία για το πρόγραμμα για την εκπαίδευση της δημοκρατικής ιθαγένειας με βάση τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών
- το επιχειρησιακό επίπεδο, μέσω των δραστηριοτήτων που διεξάγονται σε διάφορους τομείς του Συμβουλίου της Ευρώπης, Ειδικότερα, το έργο «Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιθαγένεια.

β) Της 50ης επετείου του Συμβουλίου της Ευρώπης

γ) Το Σύμφωνο Σταθερότητας και η Διαδικασία Graz

Στο πλαίσιο της διαδικασίας του Συμφώνου Σταθερότητας για την εκπαίδευση, και ως συνέχεια του σχεδίου δράσης που εγκρίθηκε κατά τη Διάσκεψη για την «Εκπαιδευτική Συνεργασία για την ειρήνη, τη σταθερότητα και τη δημοκρατία» (Σόφια, 12 με 14 Νοέμβριος, 1999), το Συμβούλιο της Ευρώπης διορίστηκε συντονιστικό ίδρυμα για την ομάδα εργασίας για την «Εκπαίδευση του πολίτη και της διαχείρισης της διαφορετικότητας».

Συνοπτικά, οι στόχοι εκφράζονται με τη μορφή τριών βασικών ερωτημάτων:

- Ποιες αξίες και δεξιότητες πρέπει να καλλιεργηθούν για τον πολίτη της Ευρώπης στον 21ο αιώνα;
- Πώς μπορούν να αναπτυχθούν αυτές οι αξίες και τις δεξιότητες;
- Πώς μπορούμε να τα μεταλαμπαδεύσουμε στους άλλους, αν είναι παιδιά, νέοι ή ενήλικες;

Η εκμάθηση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη συνεπάγεται μια συνεχής ανάγκη για ένα κανονιστικό κώδικα, ένα σημείο αναφοράς ή μια κοινή γλώσσα για τη ρύθμιση των καθημερινών καταστάσεων.

Αυτός ο κωδικός αντιπροσωπεύεται από τη φιλοσοφία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έχουν καταγραφεί στη μορφή των δύο διεθνών μέσων προστασίας: από την Οικουμενική Διακήρυξη και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει ευρεία συναίνεση ως προς αυτή τη μορφή μάθησης, η προτεραιότητα για τη νέα χιλιετία, είναι μάλλον ασαφής. Με εξαίρεση κάποιες έρευνες που ξεκίνησε το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης οι συζητήσεις για το θέμα αυτό έχουν παραμείνει γενικές και αφηρημένες.

Το πρόγραμμα ΔΑΠ προσπάθησε να προσδιορίσει τις ικανότητες, τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις της μάθησης για να συνυπάρχουν μαζί σε διάφορα πλαίσια και με διάφορους φορείς. Το κύριο συμπέρασμα από αυτή την άποψη είναι η ύπαρξη ενός ιδιαίτερου είδους μάθησης, μια φυσική διαδικασία που πρέπει να οργανώνεται συστηματικά, σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η θεωρία μάθησης έχει γνωρίσει τρεις κύριες παραδόσεις:

- μάθηση μέσω της μετάδοσης της γνώσης (η εμπειριστική παράδοση του Locke)
- μάθησης μέσω της κατάρτισης (η συμπεριφορική παράδοση, π.χ. Skinner)
- μάθηση μέσω της κατασκευής της γνώσης (η κονστρουκτιβιστική ψυχολογία)
- μέσω συσχετίσεων (Gagné, Bruner),
- μέσω γνωστικών γεφυρών (Ausubel),
- μέσω αφομοίωσης και συμμόρφωσης (Piaget),
- μέσω συνεργατικής δράσης (Doise),
- μέσω αλληλεπίδρασης (Giordan).

Στην πραγματικότητα, οι τελευταίες δύο προσεγγίσεις σηματοδοούν τη μετάβαση από

τον κωνστρουκτιβισμό στην κοινωνική μάθηση και σε μη οργανωτικό μοντέλο.

α) Βιωματική μάθηση

Περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- οι μαθητές εγείρονται από το προσωπικό ενδιαφέρον
- μαθαίνουν μέσω της βιωματικής πράξης (learning by doing)
- ο δάσκαλος είναι περισσότερο μεσολαβητής από αυθεντία
- δεν υπάρχει επίσημη αξιολόγηση της μάθησης
- οι μαθητές αναστοχάζονται

β) Συνεργατική μάθηση

Αναφέρεται σε μια κοινωνική και διαδραστική μάθηση, όπου επικρατούν οι διαδικασίες στην ομάδα σε σύγκριση με μεμονωμένες ενέργειες. Από αυτή την άποψη, δραστηριότητες που σχετίζονται με την έννοια του πολίτη έχουν ενθαρρύνει την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων όπως:

- καθορισμό στόχου
- ομαδοσυνεργατική μάθηση
- κατανομή ρόλων για τα μέλη
- αίσθημα ευθύνης
- καταμερισμός της εργασίας
- δημιουργία κοινών πόρων
- αξιοποίηση πληροφοριών
- αλληλεπίδραση

γ) Διαπολιτισμική μάθηση

Πολλές πτυχές της ιθαγένειας ενθαρρύνουν αυτή τη μορφή μάθησης, η οποία βασίζεται σε δύο αρχές:

- πολιτιστικός πλουραλισμός

- αμοιβαιότητα, αλληλεπίδραση και διασταύρωση των πολιτισμών στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η διαπολιτισμική μάθηση έχει ως στόχο την επίτευξη των ακόλουθων στόχων:

- να ξεπεράσει τον εθνοκεντρισμό

- να αποκτήσει την ικανότητα να συμπάσχει με άλλους πολιτισμούς

- να αναπτύξει μέσω της συνεργασίας ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον

- να αποκτήσει τη δυνατότητα να επικοινωνούν, διασχίζοντας τα πολιτιστικά σύνορα, π.χ. μέσω διγλωσσίας

- να διαμορφώσει μια νέα συλλογική ταυτότητα, που ξεπερνά ατομικές πολιτισμικές διαφορές.

δ) Μάθηση μέσω δράσης

Είναι μια διαδικασία με προσανατολισμό στον στόχο, οργανώνεται κατά κανόνα με τη μορφή ενός project με ακριβή αποτελέσματα. Για να επιτευχθεί πρέπει να:

- διατυπώσει ρητά τους μαθησιακούς στόχους

- διαλέγει ο εκπαιδευόμενος την μαθησιακή στρατηγική

- παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να αυτενεργήσουν και να καθοδηγούν τη μάθηση

- αναπτύξει ένα σχέδιο υλοποιείται από τους μαθητές

- καλλιεργεί την ελευθερία των εκπαιδευτικών για τις επιλογές τους

- αναπτύξει τον αναστοχασμό στους εκπαιδευόμενους

ε) Νοηματική μάθηση

Η νοηματική μάθηση έχει ως προϋπόθεση η μάθηση του εκπαιδευόμενου να εντάσσεται στο πλαίσιο της ομάδας.

Για να τονωθεί η ουσιαστική μάθηση πρέπει:

- οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς στόχους
- να ενθαρρύνονται οι μαθητές για τη διασαφήνιση των αξιών και των ταυτοτήτων
- να χρησιμοποιούν προηγούμενη εμπειρία και γνώσεις
- να ενθαρρύνονται οι μαθητές να επεκτείνουν τη δοκιμή και την εμπειρία στην καθημερινότητα
- οι εκπαιδευόμενοι να αξιολογούν και να συμπεραίνουν
- καλλιεργηθεί ένας κοινός σκοπός για την κοινωνία.

Ιθαγένεια - μια πολύπλευρη έννοια

Παρότι η αναφορά στην έννοια της ιθαγένειας γίνεται συχνά, ωστόσο δεν είναι εύκολο να οριστεί (Lister, 2003).

Οι ορισμοί αυτοί δείχνουν ότι η ιθαγένεια έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

α) Είναι ταυτόχρονα μια κατάσταση και ένας ρόλος.

Πρωτίστως, η ιθαγένεια είναι ένα νομικό και πολιτικό καθεστώς:

- είναι τα δικαιώματα και ελευθερίες που το κράτος παρέχει στους πολίτες της
- πρόκειται για μια αστική σύμβαση μεταξύ του κράτους και του ατόμου, ως υποκείμενο του δικαιώματος
- περιλαμβάνει νομικούς κανόνες
- βλέπει την πολιτότητα ως την εσωτερική όψη της εθνικότητας (η ιθαγένεια έχει πιστοποιηθεί από τα διαβατήρια)
- περιλαμβάνει την πίστη του πολίτη στο κράτος που τον προστατεύει με την χορήγηση πολιτικών δικαιωμάτων

- περιλαμβάνει μια ισορροπία ανάμεσα στα δικαιώματα και τις ευθύνες
- εξασφαλίζει την πρόσβαση στη δημόσια ζωή και τη συμμετοχή των πολιτών.

Δευτερευόντως, η πολιτότητα είναι ένας κοινωνικός ρόλος:

- η πολιτότητα είναι μια από τις ταυτότητες ενός ατόμου
- είναι το πλαίσιο με την έννοια που σχετίζεται το ποικίλο περιεχόμενο που μπορεί να έχει ταυτόχρονα, ανάλογα με την πολιτική κοινότητα που αναφέρεται (περιφερειακή, εθνική, ευρωπαϊκή ή παγκόσμιο πολιτότητα)
- προϋποθέτει ορισμένες ικανότητες ή πολιτικό αλφαριθμητισμό που καθιστούν δυνατή την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη αποτελεσματικά
- αποσυνδέει την υπηκοότητα από το ανήκειν σε μια συγκεκριμένη περιοχή.

Η ιδιότητα του πολίτη-κατάσταση βασίζεται σε μια νομική ερμηνεία, ενώ η ιδιότητα του πολίτη-ρόλος είναι η πολιτισμική αίσθηση ή η ταυτότητα του πολίτη που ένα άτομο δέχεται με τη θέλησή του.

Η ΔΑΠ (Council of Europe, 2010) είναι το σύνολο των πρακτικών και των δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στο να καταστήσουν τους νέους και τους ενήλικες καλύτερα εξοπλισμένους για να συμμετάσχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή αναλαμβάνοντας και την άσκηση των δικαιωμάτων και των ευθυνών τους στην κοινωνία.

Τα σημαντικά χαρακτηριστικά της είναι:

Η ΔΑΠ δεν είναι ένα σχολικό μάθημα ή απλά οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα του προγράμματος σπουδών, αλλά ένας σημαντικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής στην προοπτική της δια βίου μάθησης.

Η εκμάθηση της δημοκρατικής συμπεριφοράς γίνεται μέσω μιας ποικιλίας εμπειριών και κοινωνικών πρακτικών. Ανεξάρτητα από όπου ασκείται, προϋποθέτει τρεις κοινές

προσεγγίσεις: ενδυνάμωση, συμμετοχή των πολιτών, κοινή ευθύνη (Council of Europe, 2010).

Αναφορικά με την πολιτότητα καλύπτει ένα πολύ ευρύ σημασιολογικό εύρος. Αυτή η ομπρέλα-αντίληψη περιλαμβάνει σχεδόν όλες τις μορφές εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ζωή.

Η Αγωγή του Πολίτη είναι η μετάδοση γνώσεων, των δεξιοτήτων και αξιών σε ένα επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο που διέπουν τη λειτουργία της δημοκρατικής κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα, η τυπική μάθηση επιτυγχάνεται είτε με τη μορφή της ως ένα ειδικό θέμα ή μέσω του προγράμματος σπουδών πολλαπλών δραστηριοτήτων.

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα που είναι ο πυρήνας και ένα μέρος της ΔΑΠ αναφέρεται σε τρία διακριτά μέρη (Council of Europe, 2010):

α) απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ελευθερίες μαθαίνοντας για τη λειτουργία των εθνικών και διεθνών μέσων προστασίας (εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα)

β) απόκτηση των στάσεων και δεξιοτήτων για την προώθηση και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα)

γ) την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που προωθεί τη μάθηση και τη διδασκαλία στα ανθρώπινα δικαιώματα (εκπαίδευση στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων).

Η πολιτική εκπαίδευση είναι η διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα ή / και ομάδες για την ανάλυση και την επιρροή πολιτικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Οι αξίες στην εκπαίδευση βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις και την κατανόηση για τις δικές τους αξίες προσανατολισμού, τις αξίες των άλλων και τη σημασία των αξιών στην καθημερινή ζωή.

Η εκπαίδευση για την Ειρήνη σημαίνει την προετοιμασία των μαθητών για την ειρήνη, τη μη βία και τη διεθνή κατανόηση, προωθεί την κουλτούρα της ειρήνης, μέσα από τον

καταμερισμό των ευθυνών, της αμοιβαίας κατανόησης, την ανεκτικότητα και την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων.

Η Παγκόσμια εκπαίδευση είναι το σύνολο των καταστάσεων μάθησης και εμπειριών, η ευαισθητοποίηση των μαθητών στον ολόένα και πιο πολύπλοκο χαρακτήρα του σύγχρονου κόσμου και στη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις παγκόσμιες προκλήσεις αποτελεσματικά.

Στη δεκαετία του '90, ο κόσμος της εκπαίδευσης έστρεψε το ενδιαφέρον του στην καλλιέργεια των ικανοτήτων. Ως αποτέλεσμα αυτού ήταν η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών, η οποία έχει αποστασιοποιηθεί από τη στείρα γνώση και έχει επικεντρωθεί στην καλλιέργεια των ικανοτήτων (Banks, 2004). Σε σύγκριση με τη γνώση, η οποία είναι πιο άκαμπτη, οι ικανότητες είναι ανοικτές, ολοκληρωμένες και προσαρμόζονται εύκολα στις νέες καταστάσεις.

Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη είναι η μάθηση σε όλη τη ζωή, σε όλες τις περιστάσεις και σε κάθε μορφή της ανθρώπινης δραστηριότητας (Gollob & Krapf, 2007). Αυτό προϋποθέτει ότι η ΔΑΠ θα διαρκέσει σε ολόκληρη τη ζωή του κάθε ατόμου, οδηγεί στην απόκτηση, ανανέωση, αναβάθμιση και ολοκλήρωση ενός ευρέως φάσματος δεξιοτήτων.

Η ΔΑΠ αναγνωρίζει τη συμβολή όλων των διαθέσιμων εκπαιδευτικών επιρροών συμπεριλαμβανομένης της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης.

Η ΔΑΠ πρέπει να περιλαμβάνει μια σειρά από περιβάλλοντα για τη σταδιακή κοινωνικοποίηση του ατόμου. Το πιο σημαντικό είναι το σχολείο και η τυπική εκπαίδευση, η οποία εξασφαλίζει μια συστηματική έναρξη με την αγωγή του πολίτη. Το σύστημα της διά βίου μάθησης της ΔΑΠ περιλαμβάνει πέντε τύπους των κοινοτήτων (Council of Europe, 2010):

α) Η οικογενειακή κοινότητα λειτουργεί ως μια μικρή κοινωνία, που έχει μια δομή εξουσίας, κανόνων, ένα σύστημα τιμωρίας και ανταμοιβών, ένα πλαίσιο αξιών (σιωπηρό ή ρητό) και πολύ ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς.

β) Η κλειστή κοινότητα είναι όταν ένα άτομο μπορεί να επιλέξει να ταυτιστεί με: τις ομάδες ομοτίμων, τις ομάδες συμφερόντων, τις θρησκευτικές κοινότητες, τους συλλόγους και τα σωματεία, τις πολιτιστικές ομάδες, τις επαγγελματικές οργανώσεις, τις πολιτικές οργανώσεις και κόμματα.

γ) Η σχολική κοινότητα είναι μια εξαιρετικά σύνθετη κοινότητα, που διαφέρει από κλειστές κοινότητες, λόγω του υποχρεωτικού χαρακτήρα της. Το σχολείο είναι ένας καταλύτης των διαφόρων εταίρων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του πολίτη.

Το σχολείο είναι το πλέγμα που οι περισσότεροι το παρομοιάζουν με το οργανωτικό μοντέλο του κράτους: αποτελείται από ένα σύνολο κανόνων και κανονισμών, σχέσεων εξουσίας και το βαθμό της συμμετοχής.

δ) Η κατάσταση της κοινότητας μπορεί να υπάρχει σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο και επισήμως ορίζεται μέσω της νομοθεσίας που καθορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών. Συχνά, τα άτομα μπορεί να αισθάνονται λιγότερο εμπιστοσύνη στις κρατικές κοινωνίες, λόγω της υποχρεωτικής φύσης τους, τον απόμακρο χαρακτήρα τους ή, ίσως, λόγω του ότι αντιλαμβάνονται τα λάθη τους. Η ταυτοποίηση των πολιτών με το κράτος μπορεί να είναι πολύ ισχυρή, ιδιαίτερα σε περίπτωση εξωτερικής απειλής.

ε) Η παγκόσμια κοινότητα προωθεί μια αίσθηση κοινής ανθρωπότητας ή παγκόσμιας πολιτότητας. Οι απειλές για την παγκόσμια επιβίωση μπορεί να τονίσουν την αίσθηση της ένταξης σε ένα κοινό «παγκόσμιο χωριό».

Η ΔΑΠ μπορεί να λειτουργήσει καλά στην υποχρεωτική εκπαίδευση στα σχολεία.

Αλλά είναι πολύ δύσκολο με τους ενήλικες που δεν παρακολουθούν προγράμματα

εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι νέοι και ενήλικες που ενσωματώνονται στην ενεργό ζωή συμμετέχουν περισσότερο στην άτυπη μάθηση από ό, τι σε οποιαδήποτε άλλη μορφή οργανωμένης συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι μετά την αποχώρηση από την επίσημη εκπαίδευση, οι περισσότεροι νέοι και ενήλικες έχουν πρόσβαση μόνο στην άτυπη μάθηση, η «διά βίου μάθηση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη» πρέπει να περιλαμβάνει όλο και περισσότερη πρακτική και βιωματική μάθηση.

Σχετικά με την εκπαίδευση του πολίτη υπάρχει μια σειρά προσεγγίσεων για τη διευκόλυνση της διά βίου μάθησης για τη ΔΑΠ:

- ανάπτυξη σταθερής βάσης που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης
- διευκόλυνση της πρόσβασης
- ικανότητα και επιθυμία να μάθουν
- άνοιγμα των ιδρυμάτων τυπικής εκπαίδευσης στη συνεχή μάθηση
- νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην επίσημη εκπαίδευση
- ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και του κόσμου της εργασίας
- βελτίωση της καθοδήγησης και πληροφόρησης.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι συστάσεις της Διάσκεψης της Βαρσοβίας επικεντρώθηκε σε μια σημαντική διεύρυνση της ΔΑΠ, που περιλαμβάνει μια τριπλή στρατηγική μάθησης: αρχική εκπαίδευση των παιδιών και των νέων, παροχή ευκαιριών μάθησης ενηλίκων και εμπλουτισμός του καθημερινού περιβάλλοντος μάθησης.

Η ΔΑΠ είναι μια ζωή ολόκληρη και μια διαδικασία δια βίου μάθησης, που περιλαμβάνει την προσχολική εκπαίδευση, την αρχική εκπαίδευση, την μέση εκπαίδευση και το πανεπιστήμιο, την εκπαίδευση ενηλίκων για τη γήρανση και την

ενεργοποίηση των περιβαλλόντων μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της βιβλιοθήκης, των μουσείων και άλλων.

Σε όλες αυτές τις προσεγγίσεις το κύριο στοιχείο είναι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων, να είναι σε θέση να ακουστούν οι απόψεις τους και να μάθουν τη δημοκρατία με δημοκρατικό τρόπο (Bjerke, 2011; Banks, 2004).

Η αγωγή του πολίτη στο πλαίσιο του σχολείου

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες το σχολείο έρχεται σε αντίθεση με τις ακόλουθες εξελίξεις:

- Οι πληροφορίες έγιναν τόσο άφθονες, ώστε η εκπαιδευτική αποστολή των σχολείων να έχει μετατοπιστεί
- Τα διπλώματα δεν είναι πλέον εγγύηση για την απασχόληση
- Οι εναλλακτικές πηγές της άτυπης εκπαίδευσης έχουν όλο και μεγαλύτερη επιρροή (π.χ. παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο μπροστά στην οθόνη της τηλεόρασης ή του υπολογιστή από ό,τι στην επίσημη διδακτέα ύλη).
- Οι πιέσεις από την πλευρά του κοινωνικού περιβάλλοντος έχει ενταθεί, έτσι ώστε το σχολείο θα πρέπει να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες (για παράδειγμα τα σχολεία έπρεπε να λαμβάνουν προληπτικά προγράμματα εκπαίδευσης για την καταπολέμηση βίας).
- Τα παιδιά και οι νέοι έχουν γίνει θέματα των δικαιωμάτων (π.χ. Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1989), η οποία προϋποθέτει μεγαλύτερη συμμετοχή και δημοκρατική ζωή μέσα στα σχολεία.

Τα δεδομένα στη ΔΑΠ, σε συνδυασμό με τις πιο πρόσφατες έρευνες, έδειξαν ότι το σχολείο πρέπει να κάνει αλλαγές, προκειμένου να αντιμετωπίσει αυτές τις εξελίξεις.

Κατά συνέπεια, οι ακόλουθες μορφές δράσης έχουν αναγνωρισθεί:

- προώθηση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών
- προετοιμασία για τη δια βίου μάθηση
- άμεση πρακτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της συμμετοχικής δημοκρατίας στα σχολεία
- αναπύξηση εναλλακτικών προσεγγίσεων οργάνωσης της μάθησης
- άνοιγμα σχολείων σε κοινότητες και κοινωνικό περιβάλλον

Πολιτική κοινωνικοποίηση

Τα σχολεία δεν έχουν την πολιτική κοινωνικοποίηση ως πρωταρχικό στόχο τους. Είναι, ωστόσο, ένα σημαντικό περιβάλλον, όπου σχηματίζονται οι ικανότητες που συνθέτουν την πολιτική παιδεία. Το σχολείο είναι μέρος ενός τεράστιου συστήματος πολιτικών παραγόντων κοινωνικοποίησης. Υπό την έννοια αυτή ισχύουν τρεις τύποι δράσεων:

- εκ προθέσεως άμεση πολιτική κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται μέσω σχολικών μαθημάτων όπως η ιστορία, οικονομικές, κοινωνικές μελέτες, πολιτική παιδεία και εκπαίδευση του πολίτη. Ρητός σκοπός της είναι να επηρεάζει άμεσα την πολιτική της γνώσης των μαθητών, απόψεις, στάσεις, δεξιότητες, συμπεριφορικές προθέσεις και πρότυπα συμπεριφοράς.
- εκ προθέσεως έμμεση πολιτική κοινωνικοποίηση προϋποθέτει απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών
- Μη εσκεμμένη έμμεση πολιτική κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα σε καταστάσεις της άτυπης μάθησης.

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η συμμετοχική δημοκρατία στα σχολεία

Η ΔΑΠ (Council of Europe, 2010) έχει προσδιορίσει τα ακόλουθα μέσα για την ενίσχυση των δημοκρατικών σχολείων: να προωθήσουν το πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την ανάπτυξη της δημοκρατίας στα σχολεία, να καλλιεργήσει μια πρακτική συμμετοχικής δημοκρατίας στα σχολεία και να αναπτύξει μια δημοκρατική οργανωτική κουλτούρα.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα παρέχουν ομόφωνα ένα σύνολο αποδεκτών αρχών και αξιών. Πολλά σχολεία ήδη περιλαμβάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των παιδιών, με τη μορφή θεσμικών συμβάσεων που ορίζουν τα δικαιώματα και τις ευθύνες των συμμετεχόντων (μαθητές, διδακτικό προσωπικό και διευθυντές):

-Ο «Χάρτης σχολείου» (Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Σουηδία) σχεδιάστηκε από την άποψη των δικαιωμάτων και τις ευθύνες των πολιτών.

-το «πρότυπο σχολείο» (Βέλγιο, Πολωνία, Ελβετία, Ολλανδία), το οποίο καθορίζει τους θεσμικούς στόχους, τις σχέσεις με τους γονείς, τα όρια της εξουσίας και των ελευθεριών των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό, η Επιτροπή του ΟΗΕ για την Παγκόσμια Διακυβέρνηση (1995) πρότεινε ένα κοινό πλέγμα των δικαιωμάτων και των ευθυνών που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για το σχολείο του πολίτη (Council of Europe, 2010).

ι) Δικαιώματα

- μια ασφαλή ζωή: το σχολείο είναι υπεύθυνο για την ασφάλεια (τόσο σωματική όσο και ψυχολογική) των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού

- ισότιμη μεταχείριση: τα σχολεία πρέπει να παρακολουθούν τα αποτελέσματα και τα επιτεύγματα, αλλά και τις τιμωρίες ή αποκλεισμούς, την ευκαιρία να κερδίσουν μια δίκαιη διαβίωση και να προβλέπουν τη δική τους ευημερία
 - η σχολική εκπαίδευση είναι η βάση για τις μελλοντικές προοπτικές απασχόλησης, οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να μάθουν τις βασικές δεξιότητες και ικανότητες που θα διευκολύνει την κοινωνική και οικονομική ένταξή τους
 - τον ορισμό και τη διατήρηση των διαφορών τους με ειρηνικά μέσα
 - την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, της αίσθησης της ταυτότητας και της ικανότητας να αναπτύξουν νέες ταυτότητες
 - συμμετοχή στη διακυβέρνηση σε όλα τα επίπεδα - αυτό σημαίνει επίσημη αναγνώριση της συμμετοχής των μαθητών, ανοιχτές δομές, πρόσβαση στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων
 - ελεύθερη και δίκαιη αίτηση για την επανόρθωση λαθών - τα παιδιά έχουν το δικαίωμα στην ισότητα ενώπιον του δικαίου (η αρχή του κράτους δικαίου)
 - ίση πρόσβαση στην πληροφόρηση - πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς οποιαδήποτε διάκριση
 - ισότιμη πρόσβαση στα παγκόσμια κοινά αγαθά - όλες τις εγκαταστάσεις του σχολείου (βιβλιοθήκη, αθλητικές εγκαταστάσεις, αυλή, τραπεζαρία, τουαλέτες και εργαστήρια) θα πρέπει να είναι διαθέσιμες σε όλους τους μαθητές
- ii) Υποχρεώσεις
- συμβάλλουν στο κοινό καλό - ενεργός συμμετοχή
 - εξετάζουν τον αντίκτυπο της δράσης τους για την ασφάλεια και την ευημερία των άλλων
 - προωθούν ξεκάθαρες θέσεις, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας των φύλων - στο ελάχιστο αυτό σημαίνει ότι το σύνολο του προσωπικού και των μαθητών είναι

εξοικειωμένοι με τα θέματα της ισότητας των ευκαιριών και των πολιτικών που απορρέουν από αυτούς

- προστατεύουν τα συμφέροντα των μελλοντικών γενεών με την επιδίωξη της βιώσιμης ανάπτυξης και τη διαφύλαξη της παγκόσμιων κοινών συμφερόντων
- διατηρούν την πολιτιστική και πνευματική κληρονομιά
- συμμετέχουν ενεργά στη διακυβέρνηση
- συμβάλλουν στην εξάλειψη της διαφθοράς

Η συμμετοχική δημοκρατία προϋποθέτει τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και τη διαχείριση των σχολείων. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να είναι:

α άμεση συμμετοχή, με βάση την ομάδα συζήτησης σε μαθητές, συμβούλια, οι γενικές συνελεύσεις

α έμμεση συμμετοχή, με ανάθεση ή εκλογή από τους συνομηλίκους τους.

Αυτές οι δομές και θεσμικές ρυθμίσεις δεν είναι αρκετές αν δεν έχουν την υποστήριξη ενός δημοκρατικού πολιτισμού. Για το σκοπό αυτό, το σχέδιο ΔΑΠ προτείνει τις ακόλουθες προσεγγίσεις (Council of Europe, 2010):

- να ασκήσουν τον διάλογο, τη διαπραγμάτευση, τη συνεργασία και τη συναίνεση
- για να λύνουν τις συγκρούσεις και τις διαφορές απόψεων με ένα μη-βίαιο τρόπο, προτείνει την ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και της συνεργατικής μάθησης, καθώς και μια φιλική και μη-αυταρχική τάξη.

Curriculum

Το σχέδιο ΔΑΠ έλαβε υπόψη τρεις μορφές των διατάξεων του προγράμματος σπουδών για την καλλιέργεια του πολίτη (Council of Europe, 2010):

- η επίσημη διδακτέα ύλη, μέσω ξεχωριστών / εξειδικευμένων θεμάτων, ολοκληρωμένων προσεγγίσεων
- η μη επίσημη διδακτέα ύλη, μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων, δραστηριότητες (που διοργανώθηκαν από το σχολείο και να συνδεθούν με το επίσημο πρόγραμμα σπουδών)
- το ανεπίσημο πρόγραμμα σπουδών, μέσα από τυχαία μάθηση και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα.

α) Η επίσημη διδακτέα ύλη

Τα διάφορα στάδια της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τα σεμινάρια σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης που διοργανώθηκε από το σχέδιο ΔΑΠ οδήγησε σε μια συλλογή πολλών χρήσιμων δεδομένων που σχετίζονται με τις τυπικές διατάξεις του προγράμματος σπουδών στις ευρωπαϊκές χώρες (Council of Europe, 2010).

Η ΔΑΠ είναι ένα σύνθετο ζήτημα σε ορισμένες χώρες (ιδίως ομοσπονδιακά κράτη), τα προγράμματα σπουδών τείνουν να είναι ακόμη πιο πολύπλοκα και ποικίλα. Υπάρχει μια ευρεία ποικιλία στο πρόγραμμα σπουδών για τη ΔΑΠ στην Ευρώπη. Ωστόσο, επικρατεί:

- να μαθαίνεται μέσα από ένα ξεχωριστό θέμα (Αλβανία, Βέλγιο-Γαλλική Κοινότητα, Κροατία, Λετονία, Ρουμανία, Σλοβακία)
- να μαθαίνεται μέσω ολοκληρωμένων προγραμμάτων ή διαθεματικών προσεγγίσεων (Βέλγιο-φλαμανδική Κοινότητα, Φινλανδία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Σουηδία, Ελβετία).

Η ολοκληρωμένη προσέγγιση είναι μέρος μιας ευρύτερης (κοινωνικές επιστήμες, ιστορία), ενώ η διαθεματική προσέγγιση προϋποθέτει διάχυτο περιεχόμενο που εγχύεται σε όλα τα εξειδικευμένα θέματα της επίσημης διδακτέας ύλης. Η επίσημη

διδασκτέα ύλη για τη ΔΑΠ περιλαμβάνει έναν συνδυασμό των δύο μοντέλων, μέσω ειδικών μαθημάτων συν ολοκληρωμένων προγραμμάτων και περιεχόμενο διαθεματικής προσέγγισης αντίστοιχα (Αυστρία, Βουλγαρία, Τσεχική Δημοκρατία, Αγγλία, Εσθονία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Λιθουανία, Ισπανία, Ουκρανία).

- Η ορολογία είναι εξαιρετικά ποικίλη.

- Τα όρια ηλικίας είναι πολύ ευέλικτα.

Πρακτικά, η ΔΑΠ απευθύνεται στην επίσημη διδασκτέα ύλη σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Τις περισσότερες φορές, η ΔΑΠ περιλαμβάνεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για τα τελευταία έτη της πρωτοβάθμιας, τους κατώτερους κύκλους της δευτεροβάθμιας ή ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- Η κατανομή των διδακτικών ωρών και η διδασκτέα ύλη της ΔΑΠ (σταθερή κατανομή του χρόνου, εκ του νόμου ή ανεπίσημη προσέγγιση) εξαρτώνται από την εκπαιδευτικές πολιτικές και οργανωτικά μοντέλα.

β) Η μη επίσημη διδασκτέα ύλη

Αναφέρεται σε εξωσχολικές δραστηριότητες που οργανώνονται από τα σχολεία για να ολοκληρωθεί επίσημα η διδασκτέα ύλη. Είναι ένα σημαντικό συστατικό του προγράμματος σπουδών ΔΑΠ, διότι παρέχει περαιτέρω ευκαιρίες για την άσκηση των αρμοδιοτήτων και να αποκτήσουν οι μαθητές την κατανόηση της ζωής της κοινότητας (Council of Europe. (2010).

Στο πλαίσιο αυτό, το σχέδιο ΔΑΠ πρότεινε τις ακόλουθες μορφές εξωσχολικών δραστηριοτήτων:

- στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (σχολικά συμβούλια, κοινοβούλια των παιδιών, το σχολείο διακυβέρνησης, δημοτικά συμβούλια)

- στην εξωσχολική εκπαίδευση (επισκέψεις, εκδρομές, σχολικές ανταλλαγές, πιλοτικά σχέδια)
- στη συνοχή των μελών της ομάδας (σωματεία, σύλλογοι, ομάδες)
- στη συμμετοχή της κοινότητας (εθελοντικές δραστηριότητες, προγράμματα φροντίδας, εκστρατείες ευαισθητοποίησης)
- στην εργασιακή εμπειρία (πρακτική άσκηση και επιχειρηματική μάθηση).

γ) Το άτυπο πρόγραμμα σπουδών

Αυτό είναι το σύνολο των καθημερινών, φυσικών και αυθόρμητων καταστάσεων που συμβαίνουν στη σχολική ζωή. Δεν είναι οργανωμένο από τους δασκάλους, αλλά είναι οποιαδήποτε συνηθισμένη εκδήλωση που λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον: καταστάσεις επικοινωνίας και συνεργασίας, εξουσία, συγκρούσεις, διαπραγματεύσεις, φιλίες, καταστάσεις αδικίας και διακρίσεων (Council of Europe, 2010).

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη μη-τυπική εκπαίδευση ως έργα ή εξωσχολικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, το άτυπο πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσε να είναι χρήσιμο για την αντιμετώπιση των εγγενών στόχων (βελτίωση της επικοινωνίας, ένταξης, της αποδοχής, της πολυπολιτισμικότητας, της συνεργασίας, θετικό σχολικό κλίμα) ή να διδάξουν αμφιλεγόμενα θέματα όπως η βία, η διαφθορά, η φτώχεια, η μετανάστευση, πολιτιστικές και θρησκευτικές διαφορές. Εν ολίγοις, η τυπική και μη τυπική εκπαίδευση στο πρόγραμμα σπουδών που πρέπει να λαμβάνουν τα παιδιά με τρόπο που να συμπεριφέρονται ελεύθερα και αυθόρμητα στις καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες (Miedema, 2012).

Εστιάζοντας αποκλειστικά στην επίσημη διδακτέα ύλη και επίσημη διδασκαλία, τα σχολεία διατηρούν μια τεχνητή κατάσταση.

Οι επίσημες δραστηριότητες οργανώνονται και ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς και πρέπει να διαχωριστούν από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή σε καταστάσεις όπου οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, μέσω της μάθησης από ομοτίμους, με μίμηση, η συμμετοχή ή κοινωνική επιρροή.

Μεταξύ τυπικού και μη τυπικού προγράμματος σπουδών, από τη μία πλευρά, και της άτυπης ή το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να υπάρχει μόνιμη και γόνιμη γέφυρα. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υπεύθυνοι μόνο για την επίσημη διδακτέα ύλη, αλλά για το σύνολο της σχολικής ζωής. Πολύ περισσότερο όταν η κοινωνιολογική έρευνα έχει δείξει ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ασκεί μια εκπαιδευτική επιρροή τόσο ισχυρή όσο η επίσημη διδακτέα ύλη (Magendzo, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο, το σχέδιο ΔΑΠ προσδιόρισε τρεις αιτίες για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη την άτυπη εκπαίδευση και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Council of Europe, 2010):

- η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και η χρήση της δημόσιας λογοδοσίας για την επίσημη διδακτέα ύλη
- η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται σε τυπικές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών
- η διάρκεια του κρυφού αναλυτικού προγράμματος δεν είναι επαρκώς γνωστή.

Για να διευκολυνθεί αυτή η εννοιολογική κατανόηση θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται:

- στη μη-ακαδημαϊκή μάθηση (στάσεις, αξίες, νόρμες, ταυτότητες, διαθέσεις, κοινωνικό περιβάλλον)
- στη σιωπηρή μάθηση που υποστηρίζεται από το υπαρξιακό σχολικό περιβάλλον

- στην οργανωτική κουλτούρα και τις διαπροσωπικές συμφωνίες στις οποίες λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση: κοινωνικές σχέσεις, κυρίαρχα πρότυπα συμπεριφοράς, σύμβολα, τύποι των προσωπικών τρόπων συμπεριφοράς, τρόποι αυτο-παρουσίασης, αυτο-εικόνας, την πολιτιστική αναγνώριση

- στην ασυνείδητη, απρογραμματίστη και απρόβλεπτη εκπαιδευτική επιρροή σε αντίθεση με την προγραμματισμένη και σκόπιμη επιρροή μάθησης που ασκείται εντός του τυπικού προγράμματος σπουδών (Council of Europe, 2010).

Από τις δραστηριότητες αυτές, οι καθηγητές απέκτησαν πρόσθετες εμπειρίες και νέες ιδέες για τη δική τους εργασία. Οι δάσκαλοι:

- εξοικειώθηκαν με νέες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις (δομημένη συζήτηση, επίλυση προβλημάτων, brainstorming, μέσα μαζικής ενημέρωσης που υποστηρίζουν τη μάθηση, εργαστήρια)

- έμαθαν πώς να χρησιμοποιούν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του μη τυπικού προγράμματος σπουδών (έρευνα, δίκτυα, επιτόπια έρευνα, επισκέψεις)

- εξοικειώθηκαν με μια διεπιστημονική, ολιστική και εγκάρσια προσέγγιση του σχολικού προγράμματος

- κατάλαβαν ότι έπρεπε να επικεντρωθούν στις ικανότητες, ιδίως των κοινωνικών και των δεξιοτήτων ζωής και όχι σε παρωχημένη γνώση

- εισήχθησαν σε μια νέα μορφή μάθησης, απαραίτητη για τη ζωή της κοινότητας, δηλαδή να μάθουν να ζουν μαζί

- έμαθαν να συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς, τα μέσα ενημέρωσης, τις ΜΚΟ και τις τοπικές κοινότητες

- ενθαρρύνθηκαν να ξεκινήσουν καινοτομίες, σε μια προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω, χωρίς να περιμένουν για τις top-down οδηγίες

- έγινε κατανοητό ότι η μάθηση στο σχολείο είναι απλά μια προϋπόθεση για τη διαβίου μάθηση και όχι το τερματικό σημείο της. Η εκπαιδευτική διαδρομή να μάθουν να προβληματίζονται σχετικά με τις δικές τους πρακτικές και ως εκ τούτου να γίνουν επαγγελματίες
- ενθαρρύνθηκαν να επικεντρωθούν σε αξίες, ιδιαίτερα σχετικά με τις βασικές αξίες της αγωγής του πολίτη (ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτικός πλουραλισμός, κράτος δικαίου (Council of Europe, 2010).

Πολυπολιτισμική πολιτότητα και εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική ιδιότητα του πολίτη αναφέρεται στην ανάγκη να αποκτήσουν οι μαθητές αξίες κοσμοπολίτικες, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν σε έναν κόσμο πολυπολιτισμικό με ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (Nussbaum, 2002; Kymlicka, 2004). Η εμμονή ορισμένων κρατών να στοχεύουν στις εθνικιστικές αξίες και στον περιορισμό, δίνουν μια ανακολουθία και μια ασυνέπεια σε πραγματικό χρόνο. Αφού οι κοινωνίες είναι πλέον πολυπολιτισμικές, με έντονα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα, οι χώρες θα πρέπει να ακολουθήσουν ένα άλλο μοντέλο πιο πρόσφορο και αποτελεσματικό για την καλύτερη επιβίωση όλων των πολιτών.

Το θεωρητικό και το εμπειρικό έργο των πολυπολιτισμικών μελετητών δείχνει ότι η ταυτότητα είναι πολλαπλή και μεταβαλλόμενη, και όχι σταθερή και στατική και αυτές οι πολιτιστικές ταυτότητες θα επιτρέψουν τους ανθρώπους να είναι καλύτεροι πολίτες του έθνους-κράτους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005).

Οι λεπτές, σύνθετες και εξελισσόμενες ταυτότητες των νέων που περιγράφονται σε μελέτες όπως του El-Haj (2007), δείχνουν ότι οι φιλελεύθερες αφομοιωτικές έννοιες της ιδιότητας του πολίτη είναι αναποτελεσματικές σήμερα, λόγω της εμβάθυνσης της διαφορετικότητας σε όλο τον κόσμο και τις αναζητήσεις από περιθωριοποιημένους

μετανάστες, εθνοτικές και φυλετικές ομάδες για την πολιτιστική αναγνώριση και τα δικαιώματα.

Οι κοσμοπολίτες ταυτίζονται με τους λαούς από διαφορετικούς πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο. Οι κοσμοπολίτες είναι έτοιμοι να διευρύνουν τον ορισμό της κοινωνίας, επεκτείνοντας την αφοσίωσή τους πέρα από τα εθνικά σύνορα και να συνεργαστούν (Parker, 2002).

Ο Kymlicka (1995), πολιτικός θεωρητικός, και ο Rosaldo (1994, 1997), ανθρωπολόγος, έχουν κατασκευάσει θεωρίες για τη διαφορετικότητα και την πολιτότητα. Και οι δύο υποστηρίζουν ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία, οι μειονοτικές ομάδες πρέπει να έχουν το δικαίωμα να διατηρήσουν τα πολιτισμικά και γλωσσικά τους στοιχεία, καθώς και να συμμετέχουν πλήρως στον εθνικό πολιτισμό. Ο Kymlicka αποκαλεί αυτήν την έννοια “πολυπολιτισμική ιδιότητα του πολίτη”. Ο Rosaldo αναφέρεται σε αυτό ως “πολιτισμική πολιτότητα” (Banks, 2015).

Ένας σημαντικός στόχος για τα έθνη-κράτη είναι η ομοιότητα όταν πρέπει να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των πληθυσμών τους. Σε ένα πλαίσιο που θα μπορεί να προστατεύσει τα δικαιώματα των μειονοτήτων και να επιτρέψει διαφορετικές ομάδες να συμμετέχουν μόνο όταν είναι ενωμένοι γύρω από ένα σύνολο δημοκρατικών αξιών (Gutmann, 2004).

Αρκετοί μελετητές στο συνέδριο Bellagio της Ιταλίας το 2002 (Banks, 2004) δήλωσαν ότι οι πολίτες στο πλαίσιο των δημοκρατικών πολυπολιτισμικών κρατών οφείλουν να εγκρίνουν τα πρωταρχικά ιδεώδη του κράτους όπως τη δικαιοσύνη και την ισότητα, έχουν δεσμευτεί για τη συντήρηση και διαιώνιση αυτών των ιδανικών, και οι πολίτες είναι πρόθυμοι και ικανοί να αναλάβουν δράση για να βοηθήσουν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ των δημοκρατικών ιδεωδών και των πρακτικών του κράτους τους, όταν

παραβιάζουν αυτά τα ιδανικά, όπως είναι η κοινωνική, η φυλετική, η πολιτιστική και η οικονομική ανισότητα.

Συνεπώς, ένας σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης του πολίτη σε μια δημοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να λαμβάνουν ουσιαστικές αποφάσεις και δράσεις για να γίνει δικαιότερη η κοινωνία (Banks, 2007, 2015).

Οι μαθητές για να γίνουν στοχαστικοί φορείς λήψης αποφάσεων θα πρέπει να έχουν βαθιά γνώση της κοινωνικής επιστήμης, να σέβονται τους ηθικούς φραγμούς, να εντοπίζουν εναλλακτικές πορείες και να ενεργούν με συνέπεια στις δημοκρατικές αξίες (Banks & Banks, 1999). Ο Guttmann (2004) αναφέρει ότι οι δημοκρατικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολιτική ισότητα, ανοχή και αναγνώριση. Συνεπώς, ένας σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης του πολίτη σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι να καλλιεργήσει ανοχή και αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών. Ο Guttmann (2003) προτάσσει την διαδικασία της συναίνεσης και της συζήτησης ως ουσιαστικό στοιχείο της δημοκρατικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί παγκοσμίως θα πρέπει να επανεξετάσουν και να επανασχεδιάσουν τα μαθήματα της εκπαίδευσης και της αγωγής του πολίτη και τα προγράμματα της καλλιέργειας της πολιτότητας. Μέσα από την αγωγή του πολίτη οι μαθητές μαθαίνουν για τη λειτουργία των κρατών, καθώς και σε ένα ευρύ φάσμα της παγκόσμιας κοινωνίας που βιώνει ταχεία παγκοσμιοποίηση και αναζητήσεις από διάφορες ομάδες για την αναγνώριση και την κοινωνική ένταξη (Tibbits, 2003, 2006, 2008).

Οι ισχυρές, θετικές και ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες αποτελούν προϋπόθεση για τις κοσμοπολίτικες πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές και για την εσωτερίκευση των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι σημαντικό να υποστηριχθούν οι ταυτότητες των μαθητών από περιθωριοποιημένες πολιτισμικές, μειονοτικές, γλωσσικές, και θρησκευτικές ομάδες, αν επιθυμούμε να εγκρίνουν τις εθνικές αξίες, να γίνουν κοσμοπολίτες, να εσωτερικεύσουν τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ώστε η κοινωνία να γίνει πιο δημοκρατική (Banks, 2004).

Η παγκόσμια πολιότητα

Ορισμένοι συγγραφείς είναι σθεναρά υπέρ της έννοιας της μαξιμαλιστικής εκπαίδευσης (maximal education) της ιδιότητας του πολίτη όπως περιγράφεται από τον Terrence McLaughlin (1992), διότι προσφέρει μια σημαντική έννοια της εκπαίδευσης της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο της πολυμορφίας μιας πλουραλιστικής δημοκρατικής κοινωνίας, μια έννοια αρκετά σημαντική, ώστε να ικανοποιήσουν τις κοινοτικές απαιτήσεις της ιδιότητας του πολίτη, συμβατή με τις φιλελεύθερες απαιτήσεις σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής ορθολογικότητας από τους πολίτες και την ικανοποίηση των απαιτήσεων της δικαιοσύνης σχετικά με τη διαφορετικότητα (Miedema, 2012; Miedema & Bertram-Troost, 2014).

Κατά τη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα, το Συμβούλιο της Ευρώπης είχε δώσει μια ισχυρή ώθηση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη, για παράδειγμα, στο Χάρτη για την Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010). Αυτή η δυναμική έχει σταθερά αναγνωριστεί σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Τσιούμης, 2003; Μάγος, 2006). Ο στόχος για αυτή την

παιδαγωγική, καθώς και τις πολιτικές του προγράμματος ήταν να ενισχυθούν οι δυνατότητες της ισχυρής, ανοικτής και χωρίς αποκλεισμούς σκέψης των παιδιών και των νέων σχετικά με τη θρησκεία και τη κοσμοθεωρία, και να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους των θρησκειών και κοσμοθεωριών μέσα από τη ρύθμιση των σχολείων (Miedema, 2012).

Ο ρόλος και η λειτουργία της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν την κινητήριο δύναμη για μια καλύτερη προοπτική σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη. Αν μια κυβέρνηση αναλάβει την ευθύνη για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη, αυτό σημαίνει ότι δεν θα έχει κάποια συγκεκριμένη κυβερνητική προτίμηση για μια συγκεκριμένη κοσμοθεωρία ή θρησκεία, κάθε κυβέρνηση θα μπορούσε να αναλάβει αυτό που χαρακτηρίζει ως πολιτικό-παιδαγωγική ευθύνη για την τόνωση της πολιτικής και της πρακτικής στα σχολεία για την προώθηση της θρησκευτικής ή της κοσμοθεωρίας εκπαίδευση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης του πολίτη (Miedema & Bertram-Troost, 2008 2014).

Προσθέτοντας σε αυτή την πολιτικό-παιδαγωγική ευθύνη, την ευθύνη για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ως αναπόσπαστο μέρος, που συνεπάγεται ότι το κράτος πρέπει να μεριμνήσει για αυτήν την ενέργεια, με σκοπό την εκπαίδευση και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών (Olssen, Codd & O'Neill, 2004).

Υπάρχουν ορισμένες ικανότητες και ιδιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν για την αποτελεσματικότητα της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη. Οι μαθητές πρέπει να είναι ευέλικτοι και δημιουργικοί. Πρέπει να είναι σε θέση να λύνουν τα προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να σκέφτονται κριτικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά ιδέες και να λειτουργούν καλά μέσα στις ομάδες με τη χρήση της ενεργητικής μάθησης και

με μεθόδους με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά και ομαδοσυνεργατικά (Neale, 2004).

Αλλά υπάρχουν και άλλοι λόγοι για την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πρωτίστως, μεγάλο ρόλο παίζουν οι μεταξύ τους σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, των παιδιών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Όταν σε αυτές τις σχέσεις υπάρχει σεβασμός, τότε διασφαλίζεται και ο σεβασμός μεταξύ των ανθρώπων σε μια κοινωνία.

Στα δημοκρατικά σχολεία όπου εφαρμόζονται προσεγγίσεις από μεγάλους παιδαγωγούς όπως του Dewey (1985), αποδεικνύεται ότι τα παιδιά έχουν καλύτερο έλεγχο και της μάθησης αλλά και της συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους.

Επίσης, η ίδια η Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ επιβεβαιώνει με τον καλύτερο τρόπο το δικαίωμα των παιδιών να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους για θέματα που τα αφορούν.

Σε ένα συμμετοχικό περιβάλλον της τάξης, ο ρόλος του δασκάλου είναι συχνά εκείνος του διαμεσολαβητή, ενισχύει την υποστήριξη των μαθητών καθώς μαθαίνουν να αξιολογούν στοιχεία, να διαπραγματεύονται, να λαμβάνουν συνειδητές αποφάσεις, να λύνουν τα προβλήματα και να εργάζονται τόσο αυτοτελώς όσο και με άλλους (Smith, 2002).

Η Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Πολιτότητα δίνει στα παιδιά τη γνώση, την κατανόηση, τις δεξιότητες και τις αξίες που χρειάζονται για να συμμετάσχουν πλήρως στη διασφάλιση της δικής τους και των άλλων ευημερία και να έχουν μια θετική συμβολή, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Luchtenberg, 2004). Αφορά στη μάθηση των παιδιών μέσω της χρήσης των ενεργών και συμμετοχικών μεθόδων μάθησης, αναπτύσσοντας παράλληλα την εμπιστοσύνη, την αυτοεκτίμηση και τις

δεξιότητες της κριτικής σκέψης, την επικοινωνία, τη συνεργασία και την επίλυση συγκρούσεων. Αυτά είναι όλα τα ζωτικά συστατικά για τη βελτίωση των κινήτρων, της συμπεριφοράς και της επίτευξης των στόχων (Jackson, 2003).

Η εκπαίδευση για την Παγκόσμια Πολιτότητα ενθαρρύνει τα παιδιά και τους νέους να ενδιαφέρονται για τον πλανήτη και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και ένα ενεργό ενδιαφέρον με τους συνανθρώπους τους. Επίσης, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν κριτική σκέψη για πολύπλοκα παγκόσμια προβλήματα στον ασφαλή χώρο της τάξης (Gay, 2000). Είναι ένα σημαντικό βήμα για τα παιδιά, ώστε οι επιλογές τους να είναι ορθές ως προς το πώς ασκούν τα δικαιώματά τους, αλλά και ποιες είναι οι ευθύνες στους άλλους (Heater, 2004).

Όλοι οι άνθρωποι πλέον συνδέονται με τους άλλους ανθρώπους σε κάθε ήπειρο, είτε κοινωνικά μέσω των τηλεπικοινωνιών και των μέσων μαζικής ενημέρωσης, είτε πολιτισμικά μέσω των μετακινήσεων των ανθρώπων, είτε οικονομικά μέσω του εμπορίου, είτε περιβαλλοντικά αφού μοιραζόμαστε τον ίδιο πλανήτη είτε πολιτικά μέσω των διεθνών σχέσεων και των συστημάτων ρύθμισης (Featherstone, 2002).

Η εκπαίδευση για την Παγκόσμια Πολιτότητα χρησιμοποιεί τη συμμετοχική διδασκαλία και μεθοδολογίες μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της συζήτησης και του διαλόγου, παιχνίδια ρόλων, κατάταξη των ασκήσεων και προτζεκτ. Αυτές οι τεχνικές έχουν καθιερωθεί ως βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης (El-Haj, 2007).

Το σχολείο με βάση την αγωγή του πολίτη είναι μια από τις πιο υποσχόμενες προσεγγίσεις για την αύξηση της συμμετοχής των νέων στους πολιτικούς θεσμούς. Με την κατάλληλη υποστήριξη ως προς το περιεχόμενο, την παιδαγωγική και την πολιτική, είναι δυνατό για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν αποτελεσματικά οι μαθητές σε δραστηριότητες που ενισχύουν τις ικανότητες του

πολίτη σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και όλα τα θέματα (Torney-Purta & Richardson, 2003).

Η πολιτότητα είναι όλο και λιγότερο συνδεδεμένη με ένα συγκεκριμένο πεδίο. Λαμβάνει υπόψη τις ταυτότητες και την νοητική αναπαράσταση, που κάθε άτομο σκιαγραφεί για τη δημόσια ζωή και την πολιτική. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα άτομα δημιουργούν αρκετές ταυτότητες ταυτόχρονα, το οποίο επιτρέπει, από πολιτισμική και ψυχολογική άποψη, να αναγνωρίσει μια πολλαπλή πολιτότητα.

Η παγκόσμια πολιτότητα είναι ένας σημαντικός πυλώνας του πολιτισμού της παγκοσμιοποίησης (Beek, 2000). Τα βασικά στοιχεία της είναι τρία. Η Παγκόσμια ευαισθητοποίηση, περιλαμβάνει το ενδιαφέρον και την ανησυχία για τα παγκόσμια ζητήματα, όπως την καταστροφή του περιβάλλοντος, τη βία, τον αναλφαβητισμός, τη φτώχεια, την μισαλλοδοξία ή την ξενοφοβία.

Η Μετα-εθνική ιθαγένεια: η πολιτική κοινότητα δεν βασίζεται πλέον στη συγγένεια και στην καταγωγή, τα μέλη μιας κοινότητας μπορούν να επιλέξουν οποιαδήποτε πολιτική οντότητα για τα στοιχεία αναγνώρισης. Από τότε που τα παγκόσμια ζητήματα γίνονται όλο και πιο ανησυχητικά, οι υπερεθνικές ταυτότητες (π.χ. Ευρωπαϊκή ιθαγένεια) γίνονται σημαντικότεροι πόλοι έλξης για τις διαδικασίες αναγνώρισης.

Η Μεταμοντέρνα πολιτότητα: η πολιτότητα έγινε ένα βασικό ζήτημα στην νεωτερική - μετανεωτερική συζήτηση. Οι συζητήσεις επικεντρώθηκαν στην υπηκοότητα που παραδοσιακά συνδέονται με τη νεωτερικότητα (Appiah, 2006).

Η μεταμοντέρνα συνθήκη επιβάλλει ένα νέο είδος δεσμού μεταξύ του ατόμου και της δημόσιας σφαίρας, οι οποίες μπορεί να συμπεριληφθούν στην αόριστη ορολογία της μεταμοντέρνας πολιτότητας.

Η κοινωνία της γνώσης

Η προοπτική της κοινωνίας της γνώσης είναι ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα που υποστηρίζει την δια βίου μάθηση. Η κοινωνία της γνώσης είναι μια νέα ηθική και πολιτική τάξη, που βασίζεται στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (Hyslop-Margison & Thayer, 2009) και χρησιμοποιεί τη μάθηση ως το κύριο όχημα μιας ιστορικής μετάβασης (Heater, 2004).

Οι καινοτομίες που φέρνει αυτή η κοινωνία είναι οι εξής:

- οι αξίες και οι διαδικασίες της μάθησης τοποθετούνται στο κέντρο της πολιτικής,
- υπάρχει μια μεγάλη προσφορά εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των μη συμβατικών μορφών μέσω της άτυπης μάθησης και εικονικών προτύπων της κοινωνίας,
- δημιουργείται μια τεράστια κοινότητα μάθησης, με κοινές ηθικές και πολιτικές αξίες,
- η μάθηση είναι το κύριο κριτήριο της κοινωνικής και επαγγελματικής προώθησης,
- ο εαυτός θεωρείται ως υπεύθυνος, τόσο στην προσωπική ανάπτυξη και στην ενεργή συμμετοχή στο πλαίσιο του δημόσιου πεδίου,
- ο μαθητής θεωρείται ως ένα πρόσωπο σε σχέση με τους άλλους, που προϋποθέτει τη συνεργασία του πολίτη, την ευθύνη, την αμοιβαία κατανόηση, τη συνεργασία και τη διαβούλευση στη λήψη αποφάσεων.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφές ότι η κοινωνία της γνώσης αντιπροσωπεύει ένα νέο είδος κοινωνίας, στην οποία η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη εμφανίζεται ως μια πιθανή στρατηγική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών. Η εξέλιξη της αγοράς και η μεταβολή της κοινωνίας επιβάλλει μια νέα σχέση μεταξύ του κράτους και του κόσμου της εργασίας.

2.3 Μετασχηματιστικός πολίτης

Η αγωγή του πολίτη πρέπει να επανεμπνευστεί και να επασχεδιαστεί ώστε να εκπαιδεύσει αποτελεσματικά τους μαθητές να λειτουργήσουν στον 21ο αιώνα. Σύμφωνα με τον Banks *«Για να πετύχει η μεταρρύθμιση, η γνώση που κρύβεται πίσω από την κατασκευή του πρέπει να μετατοπιστεί από την επικρατούσα ακαδημαϊκή γνώση στη μετασχηματιστική ακαδημαϊκή γνώση»* (Banks, 1993).

Η γενική εκπαίδευση του πολίτη στηρίζεται στην επικρατούσα τάση για γνώσεις και υποθέσεις και ενισχύει το status quo και την κυρίαρχη σχέση εξουσίας στην κοινωνία. Οι μαθητές αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν την ταυτότητα τους σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Η μετασχηματιστική εκπαίδευση του πολίτη πρέπει να εφαρμοστεί στα σχολεία, ώστε οι μαθητές να επιτύχουν την αποσαφήνιση και την αναστοχαστική πολιτιστική, εθνική, περιφερειακή και παγκόσμια διαδικασία και να κατανοήσουν πώς αυτές οι ταυτότητες είναι αλληλένδετες και δομημένες.

Μέσα από την μετασχηματιστική αγωγή του πολίτη τα παιδιά μπορούν σε επίπεδο πολιτισμικό να εναντιωθούν στην ανισότητα που υπάρχει μεταξύ των διαφορετικών χωρών και να ενισχύσουν τις κοσμοπολίτικες αξίες, ώστε να συμβάλλουν σε ένα πιο δημοκρατικό πολυπολιτισμικό πλαίσιο (Banks, 1986, 2008). Η μετασχηματιστική αγωγή του πολίτη διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές για τη λήψη αποφάσεων και κοινωνικής δράσης που απαιτούνται για τον εντοπισμό των προβλημάτων στην κοινωνία, στην απόκτηση γνώσεων που αφορούν την πολιτιστική κληρονομιά τους και την πολιτισμική και γλωσσική κοινότητα, να εντοπίσουν και να

διευκρινίσουν αξίες και να αναλάβουν ατομική ή συλλογική πολιτική δράση (Banks & Banks, 1999).

Επιπλέον, καλλιεργούνται δεξιότητες κριτικής σκέψης και χωρίς αποκλεισμούς (DeJaeghere, 2007) η επονομαζόμενη κριτική εκπαίδευση του πολίτη. Η συνδιαλλαγή μεταξύ των πολιτών από διαφορετικές ομάδες είναι απαραίτητο σε μια δημοκρατική κοινωνία (Gutmann, 1987; Parker, 2002). Οι έρευνες δείχνουν ότι η ισότιμη θέση μεταξύ των διαφορετικών ομάδων στην επικοινωνία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και συνδιαλλαγή.

Ο Allport (1979) διατύπωσε τη θεωρία ότι η επαφή μεταξύ των δύο ομάδων θα βελτιώνει τις διαομαδικές σχέσεις, αν η επαφή έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

(Α) Τα άτομα βιώνουν ισότιμο καθεστώς, (Β) μοιράζονται κοινούς στόχους, (Γ) υπάρχει διαομαδική συνεργασία, και (δ) η επαφή επιτρέπεται από τις αρχές (Pettigrew, 2004).

Μια σειρά από μελέτες παρέμβασης του προγράμματος σπουδών που έχουν γίνει από την δεκαετία του '50 για τον προσδιορισμό των επιπτώσεων στη χρήση πολυπολιτισμικών σχολικών βιβλίων και υλικών, παιχνίδια ρόλων, βιοματικές εμπειρίες που σχετίζονται με τις φυλετικές συμπεριφορές και τις αντιλήψεις των μαθητών δείχνουν ότι η χρήση του πολυπολιτισμικού σχολικού βιβλίου, άλλα και συναφές εκπαιδευτικό υλικό, και στρατηγικές διδασκαλίας μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να αναπτύξουν δημοκρατική συμπεριφορά και να αλληλεπιδρούν σε καταστάσεις με ισότιμο καθεστώς (Banks, 2008). Τέτοια υλικά και στρατηγικές διδασκαλίας μπορεί επίσης να οδηγήσουν τους μαθητές να επιλέγουν περισσότερους φίλους εκτός από τη δική τους εθνική και πολιτιστική ομάδα (Slavin, 2001).

Αυτές οι μελέτες παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις σχέσεις της διαομαδικής ομάδας, τις αλληλεπιδράσεις και τις συζητήσεις σε μετασχηματιστικές τάξεις και σχολεία.

Οι μετασχηματιστικές τάξεις ενισχύουν τη συνεργασία παρά τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, και πολιτισμικές ομάδες.

Οι μετασχηματιστικές τάξεις και τα σχολεία δημιουργούν το πλαίσιο στους μαθητές να εμβραθύνουν και να καλλιεργήσουν αξίες που απαιτούνται για να γίνουν πολίτες με “βάθος”.

Μια τυπολογία που έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τους τρόπους για να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν όλο και βαθύτερη γνώση για την πολιτότητα, περιέχει τέσσερα επίπεδα.

Σύμφωνα με τον Banks, (2008):²

Τα επίπεδα της πολιτότητας επικαλύπτονται και είναι αλληλένδετα. Παρολαυτά, διαφοροποιώντας τα επίπεδα της ιδιότητας του πολίτη είναι χρήσιμα.

- *Νομική ιθαγένεια, το πιο επιφανειακό επίπεδο της ιδιότητας του πολίτη στην τυπολογία, ισχύει και για τους πολίτες που είναι νομικά τα μέλη του έθνους-κράτους και έχουν ορισμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις για το κράτος, αλλά δεν συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα με οποιαδήποτε τρόπο.*
- *Ελάχιστη ιθαγένεια ισχύει για όσους είναι νόμιμοι πολίτες και ψηφίζουν στις τοπικές και εθνικές εκλογές.*
- *Ενεργός πολίτης περιλαμβάνει μέτρα πέραν της ψηφοφορίας για να επικαιροποιεί υπάρχοντες νόμους και συμβάσεις. Οι ενεργοί πολίτες μπορούν να συμμετέχουν σε διαδηλώσεις διαμαρτυρίας ή να κάνουν δημόσιες ομιλίες σχετικά με συμβατικά ζητήματα και μεταρρυθμίσεις. Οι δράσεις των ενεργών πολιτών έχουν σχεδιαστεί για να*

² Η τυπολογία παρατίθεται όπως ακριβώς παρουσιάζεται από τον Banks, (2008).

υποστηρίζουν και να διατηρήσουν και όχι να προκαλέσουν υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτικές δομές.

- Η μετασχηματιστική πολιτότητα συνεπάγεται πολιτικές δράσεις που αποσκοπούν στην πραγμάτωση των αξιών και των ηθικών αρχών και ιδεωδών πέραν των υφιστάμενων νόμων. Οι μετασχηματιστικοί πολίτες αναλαμβάνουν δράσεις για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ακόμη και όταν οι πράξεις τους παραβιάζουν, αμφισβητούν ή διαλύουν τους υπάρχοντες νόμους, συμβάσεις, ή δομές.

Η σημαντική διαφορά μεταξύ των ενεργών και μετασχηματιστικών πολιτών είναι ότι οι ενέργειες που λαμβάνονται από ενεργούς πολίτες εμπίπτουν στους υπάρχοντες νόμους, έθιμα και συμβάσεις, ενώ οι δράσεις που αναλαμβάνονται από μετασχηματιστικούς πολίτες αποσκοπούν στην προώθηση των αξιών και αρχών, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα (Banks, 2004).

Οι μαθητές βιώνουν τη δημοκρατία στις τάξεις και στα σχολεία, όταν υλοποιείται η μετασχηματιστική εκπαίδευση του πολίτη. Κατά συνέπεια, είναι σε καλύτερη θέση να εσωτερικεύουν τις δημοκρατικές πεποιθήσεις και αξίες και να αποκτούν πολιτιστικές συσχετίσεις και δεσμεύσεις. Συνολικά το σχολείο, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης που μεταφέρεται από το πρόγραμμα σπουδών, πρέπει να μεταρρυθμιστεί για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης του πολίτη.

2.4 Η έννοια της ψηφιακής πολιτότητας

Η ψηφιακή ιθαγένεια αποτελεί μια προέκταση της ιθαγένειας και αφορά στη γνώση και τις αξίες που απαιτούνται για να είναι αποτελεσματική, ηθική και ασφαλής η χρήση των ΤΠΕ (Bell, 2012). Ως ψηφιακός πολίτης ορίζεται κάποιος που: είναι ικανός χρήστης των ΤΠΕ, χρησιμοποιεί τα ψηφιακά πλαίσια για να έχει αποτελεσματική δράση σε δραστηριότητες, χρησιμοποιεί και αναπτύσσει την κριτική σκέψη για την δράση του, γνωρίζει τον τεχνολογικό εγγραμματισμό, αντιλαμβάνεται τους κινδύνους των ΤΠΕ και μπορεί να τους αποτρέψει, σχετίζεται με άλλους δείχνοντας σεβασμό και ήθος στη χρήση των ΤΠΕ, σέβεται τις έννοιες της ιδιωτικής ζωής και της ελευθερίας του λόγου σε ψηφιακό πλαίσιο (Larson, Miller & Ribble, 2010).

Οι μαθητές σε αυτήν την εποχή είναι παιδιά που έχουν μεγαλώσει μέσα και μαζί με την τεχνολογία. Η ψηφιακή εποχή είναι το πλαίσιο το οποίο καθόρισε και την ζωή τους όσο μεγάλωναν. Ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αφού έχουν μεγαλώσει σε ένα τέτοιο πλαίσιο, θα γνωρίζουν ήδη τα πάντα γύρω από αυτό. Ωστόσο, δεν είναι όλοι οι μαθητές τόσο επαρκείς τεχνολογικά (Sounoglou & Michalopoulou, 2015).

Οι χρήστες της τεχνολογίας αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους δημιούργησαν στην πραγματικότητα μια ψηφιακή κοινωνία. Είναι απαραίτητο για τους χρήστες να γνωρίζουν την κατάλληλη συμπεριφορά στην ψηφιακή κοινωνία και να κατανοήσουν την ψηφιακή τεχνολογία που χρησιμοποιούν σήμερα και κατά πάσα πιθανότητα θα χρησιμοποιούν στο μέλλον και σε πιο σύνθετη μορφή (Bell, 2012). Να αναγνωρίσουν τις πιθανές επιπτώσεις στους ίδιους και στους άλλους. Η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο στα προγράμματα ή την ίδια την τεχνολογία, αλλά και την κατάλληλη χρήση της

τεχνολογία και αυτό είναι το ζητούμενο που θα πρέπει να προωθήσει η ψηφιακή ιθαγένεια (Ribble & Bailey, 2007).

Η αξία της μάθησης των τεχνολογιών σε εκπαιδευτικά πλαίσια απαιτεί αλλαγές των παιδαγωγικών προσεγγίσεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων, συνεργατικής μάθησης, κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας είναι οι βασικές ικανότητες που απαιτούνται για τους μαθητές να αναπτύξουν κατά την διάρκεια της σχολικής τους ζωής αλλά και μετέπειτα (Culhane, 2014; Michalopoulou, 2014). Οι προκλήσεις που επιφέρει η νέα τεχνολογία σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν ένα περιβάλλον που να προάγει την αυτοπεποίθηση και την ασφαλή χρήση των τεχνολογιών και την υπεύθυνη συμπεριφορά σε ένα όλο και πιο άγνωστο πλαίσιο λόγω της φύσης της προόδου (Σούνουλου & Μιχαλοπούλου, 2015).

Το ψηφιακό περιβάλλον και η διαχείριση με ασφάλεια στα σχολεία, θα πρέπει να γίνεται κατόπιν συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, των γονέων και των μαθητών, να υποστηρίζουν τον μαθητή να αναπτύξει υπεύθυνη και ασφαλή συμπεριφορά, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να αναλάβει την ευθύνη για τις πράξεις του, αντί να χρειάζεται να συνεχίσουν να θέτουν περιορισμούς στην πρόσβαση του (Magos & Spanopoulos, 2013). Αν τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν την υπεύθυνη συμπεριφορά από μικρή ηλικία, θα είναι προετοιμασμένα για το μέλλον τους (Culhane, 2014).

Ο περιορισμός της πρόσβασης στις ψηφιακές τεχνολογίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αδυνατεί να εξυπηρετήσει τους μαθητές, δεδομένου ότι στην εξωσχολική ζωή τους, πέρα από τα όρια του σχολείου είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο, ιδιαίτερα σε κινητά ψηφιακά περιβάλλοντα. Είναι αναγκαίο να οριστούν πλαίσια ώστε η πρόσκτηση της γνώσης και η καλλιέργεια δεξιοτήτων να είναι η ασφαλιστική δικλείδα στην πρόκληση του διαδικτύου (Bell, 2012). Οι μαθητές πρέπει να καθοδηγούνται να το κάνουν

αποτελεσματικά αυτό από τις μικρές ηλικίες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν πλήρως, με ασφάλεια και υπευθυνότητα σε μια ψηφιακή κοινωνία (Culhane, 2014).

Είναι φανερό ότι η ευαισθητοποίηση από μόνη της σε θέματα ασφάλειας δεν είναι αρκετή ώστε να μαθητές να έχουν υπεύθυνη στάση στα ψηφιακά πλαίσια. Ως εκ τούτου η εφαρμογή στην τάξη είναι απαραίτητη διότι οι μαθητές θα αποκτήσουν γνώσεις, αξίες και δεξιότητες για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο (Sounoglou & Michalopoulou, 2014).

Στην ουσία, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν επιτυχείς στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων χρησιμοποιώντας την τεχνολογία (Hallgarten & Pearce, 2000; Culhane, 2014). Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την πράξη και αυτό ισχυρεί και στην περίπτωση της τεχνολογίας. Η καλλιέργεια στρατηγικών και το άνοιγμα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, αρχικά δύναται να υποστηριχθούν από τους γνώστες και τους δασκάλους ή τους ενήλικες, έτσι ώστε να μάθουν να επιλύουν τα ζητήματα που χρειάζεται να αντιμετωπίσουν (Latzaki & Chelmis, 2005). Αργότερα έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργούν και να διαχειρίζονται τα προβλήματα που ανακύπτουν στο ψηφιακό περιβάλλον.

Για να είναι εφικτό οι μαθητές να κάνουν χρήση του κοινωνικού δικτύου, τόσο σε εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και πέρα από αυτό, τότε θα πρέπει να τους βοηθήσουμε να το πράξουν με ασφάλεια, αλλά και ενθαρρύνοντάς τους να το πράξουν σε ένα πλαίσιο μάθησης (Prentzas & Rekalidou, 2014). Υπάρχουν μηχανισμοί για να διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία. Υπάρχουν διαθέσιμα εκπαιδευτικά πλαίσια, για παράδειγμα KnowledgeNet, Moodle και Ultraneet τα οποία μπορούν, λόγω του σχεδιασμού τους, να αυξήσουν σταδιακά το επίπεδο υπευθυνότητας των μαθητών σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις τους από ένα απόλυτα ασφαλές, σε ένα πλήρως ανοικτό περιβάλλον.

Το τι σκέφτονται τα παιδιά και τι γνωρίζουν, είναι ζωτικής σημασίας για την ιεράρχηση των αναγκών τους, και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως ψηφιακοί πολίτες σε κάθε σχολική κοινότητα. Η ενασχόληση με θέματα ψηφιακής τεχνολογίας στα σχολεία προάγει στους μαθητές έναν τεχνολογικό πολιτισμό και αισθάνονται ότι έχουν περισσότερα κίνητρα να συμβάλουν θετικά σε μια κουλτούρα που είναι συνεργατική (Smith, 2011).

Ο ρόλος των γονέων έγκειται αρχικά στην ενημέρωση για τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που φέρνει η ψηφιακή τεχνολογία και η τεχνογνωσία ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στις επερχόμενες δυσκολίες και στη διαχείριση αυτών. Είναι προφανές ότι τα παιδιά τους χρειάζονται αυτή την υποστήριξη, δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον και παρέχοντας συνεπή καθοδήγηση.

Τα σχολεία πρέπει επίσης να αναλάβουν ενεργό ρόλο και επικοινωνία με την κοινότητά τους γύρω από θέματα ψηφιακής πολιτότητας (Σούννογλου & Μιχαλοπούλου, 2014) και να ενημερώσουν τους γονείς παρέχοντάς τους πρόσβαση στην πληροφόρηση και την κατάρτιση. Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να βρουν καινοτόμους τρόπους για να στηρίξουν την κοινότητά τους (Rinaldi, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν βασυσήμαντο ρόλο στην εκπαίδευση και γιαυτό θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι για την εξέλιξη της τεχνολογίας, ώστε να μπορούν να ακολουθούν τις τάσεις. Η χρήση της τεχνολογίας από τα παιδιά δεν συμβαίνει μόνο στο σχολείο αλλά και εκτός αυτού. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές είναι πιθανό να είναι καλά ενημερωμένοι για τις απεριόριστες δυνατότητες της τεχνολογίας στη χρήση και ιδιαίτερα στην επικοινωνία (Larson, Miller & Ribble, 2010). Επομένως, θα πρέπει να συμβαδίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, ώστε να είναι αποτελεσματική η γνώση και η χρήση της τεχνολογίας προς όφελος όλων.

Οι γνώσεις του προσωπικού για τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας και τι μπορούν οι μαθητές να κάνουν πρέπει να εμπλουτίζονται. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της επίσημης επαγγελματικής κατάρτισης. Στις γνώσεις αναφέρεται και η επίγνωση των δυνατοτήτων της κατάχρησης και οι κινδύνοι που ελλοχεύουν.

Η ανάπτυξη της υπεύθυνης χρήσης αρχίζει σε νεαρή ηλικία και η συμπεριφορά αυτή θα αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος των βασικών ικανοτήτων ανάπτυξης σε βάθος χρόνου με στόχο την ανάπτυξη υπεύθυνων ψηφιακών πολιτών και ως εκ τούτου την ελαχιστοποίηση της πιθανότητας αρνητικής συμπεριφοράς στο μέλλον (Ribble, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ψηφιακών πλαισίων και να εξασφαλίσουν ότι είναι αναγκαίο για την παροχή υποστήριξης σε αυτούς τους τομείς (Harris, Mishra & Koehler, 2009).

Ο στόχος ενός επιτυχημένου προγράμματος ψηφιακής πολιτότητας είναι η ανάπτυξη προγράμματος στο σχολείο, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τη δική τους ασφάλεια στο διαδίκτυο (Bell, 2012).

Η ανάπτυξη επιτυχημένων ψηφιακών πολιτών στο μέλλον προϋποθέτει να καλλιεργήσουμε τις δεξιότητες ασφάλειας κατά τη διάρκεια της αυθεντικής μάθησης στην τάξη (Penderi & Rekalidou, 2015) .

Θέλουμε οι μαθητές να:

- μαθαίνουν αποτελεσματικά, με ασφάλεια και υπευθυνότητα σε απευθείας σύνδεση
- κάνουν ασφαλή και υπεύθυνη χρήση των τεχνολογιών
- αναπτύξουν ψηφιακή παιδεία, κριτική αξιολόγηση, κριτική ανάλυση πληροφοριών
- παίρνουν αποφάσεις που βασίζονται σε ακριβείς και επίκαιρες πληροφορίες
- κάνουν την κατάλληλη επιλογή και χρήση
- σέβονται τις πηγές της πληροφόρησης και τις διαφορετικές προοπτικές, τιμώντας την πνευματική ιδιοκτησία και τα δικαιώματα απορρήτου

- επικοινωνούν αποτελεσματικά, ρητά και υπεύθυνα
- είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης.

Για να επιτευχθεί αποτελεσματικά ο σκοπός του προγράμματος πρέπει να υπάρχει μια εξέλιξη των δεξιοτήτων στην κατάλληλη ηλικία για τους μαθητές με βάση τα επίπεδα δραστηριότητας και της συμμετοχής τους (Culhane, 2014).

Παράλληλα η συνεχής ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων και αξιών στα παιδιά είναι απαραίτητη. Αργότερα ως νέοι πρέπει να αναπτύξουν αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών με ένα ασφαλές και υπεύθυνο τρόπο.

Στο αρχικό στάδιο του προγράμματος υπάρχει η συνεχής επίβλεψη του ενήλικα εκπαιδευτή. Προφανώς, ένα αποτελεσματικό ψηφιακό πρόγραμμα ανάπτυξης του πολίτη προϋποθέτει την αυξανόμενη ανεξαρτησία και την αύξηση της κοινωνικής ευαισθητοποίησης των μαθητών. Το πρόγραμμα θα βασιστεί στο υπάρχον πλαίσιο σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών (Ribble, 2012).

Η άμεση δράση στην τάξη, με τη μορφή προγραμμάτων παρέχει μια εξαιρετική ευκαιρία για την κατάλληλη διδασκαλία και τη μάθηση και ως εκ τούτου χτίζει την ικανότητα και την υποστήριξη για την ασφάλεια των μαθητών στο διαδίκτυο και την καλλιέργεια της ψηφιακής ιθαγένειας (Culhane, 2014).

Η ανάπτυξη της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη θα πρέπει να αρχίσει όταν ένα παιδί εκτεθεί για πρώτη φορά στην τεχνολογία και σε σχολικό πλαίσιο από την εκκίνηση στο σχολείο, έτσι ώστε η συμπεριφορά να γίνεται με έμφυτο τρόπο πώς θα ενεργεί στο διαδικτυακό περιβάλλον, ανεξάρτητα από το πλαίσιο (Choi, 2016).

Οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικά το πλαίσιο για την καλλιέργεια του ψηφιακού πολίτη στο σχολείο, ζητώντας από τους μαθητές και τους γονείς να συνεργαστούν για τα προβλήματα και τις ανάγκες στον τομέα αυτό (Bell, 2012).

Ειδικότερα, στις μικρές ηλικίες θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν ενεργή κατεύθυνση και καθοδήγηση στους μαθητές. Σε αυτές τις ηλικίες δεν μπορούμε να έχουμε σαφή εικόνα για το τι γνωρίζουν οι μαθητές, όπως επίσης πολλές φορές φορές οι μαθητές δεν γνωρίζουν τι είναι κατάλληλο και τι δεν είναι, ακόμα και όταν οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση τεχνολογικών μέσων, μολαυταύτα υπάρχουν φορές που δεν γνωρίζουν να τη χρησιμοποιούν κατάλληλα.

Χρειάζεται λοιπόν η υποστήριξη των γονέων για την προστασία των παιδιών σε ψηφιακά περιβάλλοντα και για την προώθηση εξάλειψης της αρνητικής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο (Dabner, 2015).

Προηγούμενες έρευνες (Dabner, 2015; Choi 2016) δείχνουν ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα, επομένως η καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτότητας είναι ένας βασικός παράγοντας στην εκπαίδευση. Το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να δώσει έμφαση στην καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτότητας και προληπτικά να εφαρμόσει ένα σχέδιο για την ενσωμάτωση στην ψηφιακή εποχή (Larson, Miller, Ribble, 2010).

Ο Ribble (2007, 2012), έχει δημιουργήσει μια μέθοδο για την εξήγηση και τη διδασκαλία των στοιχείων της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη μέσα από τρεις έννοιες: «Ο σεβασμός, η εκπαίδευση και η προστασία». Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), σε πολύ μικρές ηλικίες, χρησιμοποιώντας μια αυξανόμενη ποικιλία συσκευών και εφαρμογών από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

Οι συσκευές και τα μέσα ενημέρωσης είναι web-enabled, τα παιδιά συνδέονται στη συνέχεια σε ένα παγκόσμιο διαδραστικό περιβάλλον. Η ασφάλεια στο διαδίκτυο είναι η εκπαιδευτική απάντηση που έχει εξελιχθεί για να ελαχιστοποιήσει τον κίνδυνο και να βοηθήσει να κρατήσει τα παιδιά ασφαλή όταν χρησιμοποιούν ΤΠΕ (Bell, 2012).

Αυτή η εκπαίδευση βασίζεται συχνά στις δεξιότητες και στις γνώσεις των παιδιών και των νέων, ενώ παράλληλα ενημερώνει και μερικές φορές προσφέρει πόρους για όσους είναι επιφορτισμένοι με τη φροντίδα τους, πιο συχνά στους γονείς και στους δασκάλους. Δεδομένου ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στις μικρές ηλικίες, είναι αναγκαίο τα εκπαιδευτικά προγράμματα να λαμβάνουν υπόψη και να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τις διαφορές στην γνωστική ανάπτυξη, τη διάρκεια της εμπειρίας όταν είναι συνδεδεμένα στο διαδίκτυο και το μαθησιακό στυλ των μικρών παιδιών (Choi, 2016).

3. Αναστοχαστικότητα

Με βάση τη θεωρία του αναστοχασμού του Kauffman (2009), η μάθηση είναι αυτο-κατευθυνόμενη και αυτο-οργανωμένη και κάθε δράση επηρεάζει τη μάθηση ολιστικά. Η συνολική «συνέπεια» των ενεργειών αυτών με τη σειρά του επηρεάζει τον τρόπο που οι επόμενες ενέργειες προχωρούν. Υπό την έννοια αυτή, οι δράσεις είναι και αιτίες και συνέπειες. Ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να υποστηρίξει την αυτονομία του κάθε ατόμου να συντονίσει τη μάθηση του γύρω από την απόκτηση της γνώσης, την έρευνα και την δημιουργία (Fuchs, 2004; Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004).

Στο αναστοχαστική παιδαγωγική, μέσω της αυτο-ενεργοποίησης, αυτο-τροποποίησης και αυτο-οργάνωσης, οι στόχοι αυτοί επηρεάζουν αναστοχαστικά τις μετέπειτα μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται (Μιχαλοπούλου, 2009). Στην αναστοχαστική προσέγγιση, η γνώση αποκτάται μέσω της έρευνας και δημιουργείται μέσω των διαπραγματεύσεων. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να δουν την πραγματικότητα και ως αντικειμενική και ως υποκειμενική, ανάλογα με τα καθήκοντα (Κρητικός & Δημητρακοπούλου, 2010). Με άλλα λόγια, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με την αναστοχαστική πραγματικότητα που είναι επίσης μέρος τους.

Η αναστοχαστική παιδαγωγική είναι βιώσιμη στην προσχολική εκπαίδευση από τον συσχετισμό μεταξύ ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού και μεταμοντέρνων απόψεων της μάθησης. Οι απόψεις και των δύο προσβέουν να αυξήσουν τη μάθηση των μαθητών και να προωθήσουν τη δημιουργικότητα, οι τρόποι προσέγγισής τους είναι διαφορετικοί.

Οι ριζοσπαστικοί κονστρουκτιβιστές πιστεύουν ότι η ικανότητα της σκέψης και της δημιουργικότητας πρέπει να συμπλέουν με την εκμάθηση της επιστήμης και των κοινωνικών επιστημών. Ακόμα κι αν η δημιουργικότητα είναι σημαντική, οι

κονστρουκτιβιστές (Clark, Kjørholt & Moss, 2005) έχουν επισημάνει ότι η συστηματική έρευνα με την καθοδήγηση των δασκάλων δημιουργεί τα εχέγγυα για την καλύτερη ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Σε άλλη περίπτωση, οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις προσεγγίζουν το ζήτημα από την οπτική ότι η ελευθερία της έκφρασης σε επίπεδο φαντασίας και δημιουργικού πλαισίου ενδυναμώνουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την επιστήμη και τη μάθηση στις κοινωνικές επιστήμες.

Αναστοχαστικός σκοπός

Τα παιδιά εμπλέκονται με δραστηριότητες προσανατολισμένες στο στόχο και στο νόημα. Ο δάσκαλος εστιάζει στη γνώση του αντικειμένου και τη δημιουργικότητα (Michalopoulou, 2014), εξασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί ξοδεύει περίπου ίσο χρόνο ώστε να (α) ερευνά ένα συγκεκριμένο θέμα και να (β) συμμετέχει σε δημιουργικές εργασίες.

Με αυτόν τον τρόπο το παιδί επιτυγχάνει τον εκπαιδευτικό στόχο, αλλά ο δάσκαλος εξατομικεύει τη διδασκαλία, ώστε να ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του παιδιού. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι δραστηριότητες είναι αλληλένδετες. Το περιεχόμενο της γνώσης που έχει αποκτηθεί από τις επιστημονικά και τις κοινωνικά προσανατολισμένες δραστηριότητες γίνεται το υπόβαθρο για τις νοηματικά προσανατολισμένες δραστηριότητες. Αντιστρόφως, η δημιουργική διαδικασία από τις νοηματικά προσανατολισμένες δραστηριότητες μπορεί να διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την επιστήμη και την κοινωνική επιστήμη (Κρητικός & Δημητρακοπούλου, 2010).

Αναστοχαστική Επιστημολογία

Η δραστηριότητα μάθησης περιλαμβάνει τόσο το ερώτημα της γνώσης όσο και τη δημιουργία της γνώσης. Για παράδειγμα, εάν οργανωθεί μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα μουσείο μοντέρνας τέχνης, τα παιδιά δεν χρειάζεται να λάβουν γνώση για την ιστορία της τέχνης, την ερμηνεία της τέχνης, και άλλες γνώσεις, εντούτοις να έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ατομικές εκθέσεις και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους (Μιχαλοπούλου, 2007). Επιπλέον, μια άλλη πρόεκτηση θα μπορούσε να υλοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό, όπου καλεί τα παιδιά και τις οικογένειές τους να κατασκευάσουν ένα έκθεμα τέχνης που αντανακλά το οικογενειακό τους υπόβαθρο και τις οικογενειακές ιστορίες. Οι επισκέψεις σε μουσεία τέχνης επιτείνουν στην απόκτηση της γνώσης για την ιστορία της τέχνης (Κρητικός & Δημητρακοπούλου, 2010).

Αναστοχαστική Συλλογιστική

Τα παιδιά ασχολούνται με την παραγωγική αλλά και με την επαγωγική συλλογιστική. Μέσω των δραστηριοτήτων τα παιδιά δημιουργούν τη έννοια με την κοινή χρήση αντιπροσωπευτικών στοιχείων των πολιτισμών τους, για παράδειγμα ένα παραμύθι με τους ίδιους ήρωες αλλά σε άλλη εκδοχή (Τσιούμης, 2003; Μάγος, 2007).

Οι σκέψεις και οι υποθέσεις σχετικά με τις έννοιες ενός πολιτιστικού στοιχείου (με εικασία των παιδιών), για τον καθορισμό των παραδοχών, και την απόκτηση νέων πληροφοριών (επαγωγικό συλλογισμό), αλλά και η γραφή και η ανταλλαγή αφηγήσεων από διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες είναι εμπνευσμένες από τη ζωή των παιδιών (επαγωγική αιτιολογία) (Κρητικός & Δημητρακοπούλου, 2010).

Αναστοχαστική Διαδικασία

Η μάθηση χαρακτηρίζεται τόσο από τη συστηματική όσο και από την αυθόρμητη διαδικασία. Είναι απαραίτητο να επιτρέπουμε στα παιδιά να διερευνήσουν οποιοδήποτε θέμα της επιλογής τους με ένα συστηματικό τρόπο, δίνοντας εκτενή χρόνο για να εξελίξουν το έργο με τον τρόπο τους και να ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν έργα που σχετίζονται με το έργο τους. Όπως και στο πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε η παραγωγή ψηφιακού βιβλίου, ώστε να παρουσιάσει τις αφηγήσεις των παιδιών. Με αυτόν το τρόπο αναγνωρίζεται ότι η μάθηση των παιδιών είναι τόσο συστηματική όσο και αυθόρμητη (Lin, 2001, 2002).

Στην αναστοχαστική προσέγγιση, η εξουσία του δασκάλου και η αυτονομία των παιδιών πρέπει να ανταποκρίνονται, έτσι ώστε να θεσπίσουν την αναστοχαστική επιστημολογία και οντολογία, τον αναστοχαστικό σκοπό της μάθησης και την αναστοχαστική αιτιολογία (Κρητικός & Δημητρακοπούλου, 2010). Αξιοποιώντας το χρόνο και την τεκμηρίωση αναστοχαστικά, παρέχουμε τα εχέγγυα για μια αναστοχαστική παιδαγωγική.

Αναστοχασμός μεταξύ γνώσης της έρευνας και δημιουργίας.

Σε μια αναστοχαστική προσέγγιση, το προγραμματισμένο πρόγραμμα σπουδών συμπληρώνει την ελευθερία του παιδιού να αυτοσχεδιάσει και να μάθει με το δικό του ρυθμό (Μιχαλοπούλου, 2007).

Υπάρχουν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες που είναι δομημένες αλλά και οι ελεύθερες δραστηριότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετάσχουν στην εκτέλεση των καθηκόντων της επιλογής τους. Ωστόσο, η δομή και τα εργαλεία αυτών των δραστηριοτήτων πρέπει να ανταλλάσσονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, τα σχέδια

που δημιουργούν τα παιδιά πρέπει να περιλαμβάνουν τα στοιχεία για την άσκηση της πειθαρχίας, της γνώσης αλλά και τα προσωπικά νοήματα που δημιουργούνται.

Αναστοχασμός στη μαθηση προσανατολισμένη στον σκοπό και στην έννοια.

Στην αναστοχαστική παιδαγωγική, η κάθε μέρα στο σχολείο περιλαμβάνει δραστηριότητες, στις οποίες ολόκληρη η τάξη συμμετέχει, ορισμένες μαθησιακές δραστηριότητες σε μικρές ομάδες και ατομικές δραστηριότητες που διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Για παράδειγμα, όλη η τάξη να αποφασίσει τι φαινόμενο να διερευνήσει ή να μοιραστεί τις προσωπικές ιστορίες που σχετίζονται με κάποιο θέμα. Το ίδιο συμβαίνει και όταν οι μαθητές εργάζονται ατομικά (Michalopoulou, 2014).

Στην αναστοχαστική παιδαγωγική, η πρόοδος του κάθε παιδιού είναι καλά τεκμηριωμένη. Κάθε παιδί διατηρεί ένα χαρτοφυλάκιο στο οποίο συγκεντρώνει αυθεντικά έργα και χρήσιμες πληροφορίες, ολοκληρωμένες εργασίες και έργα σε εξέλιξη για την πορεία της ανάπτυξης και της μάθησης. Στο τέλος κάθε εβδομάδας, τα παιδιά μοιράζονται το περιεχόμενο των χαρτοφυλακίων τους με τον εκπαιδευτικό με σκοπό να προβληματιστούν σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και να σχεδιάσουν για την επόμενη εβδομάδα ένα πλάνο. Με τον προβληματισμό σχετικά με το τι έχουν μάθει επαγωγικά, ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν μαζί και να κάνουν σχέδια για την επόμενη εβδομάδα αφαιρετικά (Κρητικός & Δημητρακοπούλου, 2010). Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση όπως για παράδειγμα προτάσεις για μελλοντικά σχέδια ή για την περαιτέρω ανάπτυξη των έργων που βρίσκονται σε εξέλιξη (Μιχαλοπούλου, 2007).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές η αναγκαιότητα του αναστοχασμού και πόσο σημαντική είναι στην εξέλιξη της μάθησης. Στην παρούσα έρευνα είναι βασικό στοιχείο, διότι μέσω του αναστοχασμού εξελίσσεται το πρόγραμμα παρέμβασης και

ουσιαστικά μέσω της ανατροφοδότησης κατανοούμε καλύτερα τις αλλαγές στη γνώση και στις στάσεις των παιδιών.

4. Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής

4.1 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλούς και διάφορους ορισμούς του αναλυτικού προγράμματος. Σχετικά με την έννοια του όρου curriculum, στην πραγματικότητα είναι όλο το πρόγραμμα της σχολικής εργασίας και έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί (Saylor & Alexander, 1974). Με τον όρο curriculum εννοείται ένας παιδαγωγικός σχεδιασμός, ο οποίος περιγράφει εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία (Κουτσελίνη, 1997). Άλλοι μελετητές θεωρούν ότι το curriculum αποτελείται από δύο άξονες: α) από όλες τις ενέργειες και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) από το σύνολο των μέσων τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξή του (Μπονίδης, 2010). Από τους Neagly και Evans (Pramling et al., 2006) ορίζεται ως το σύνολο των προσχεδιασμένων εμπειριών που το σχολείο παρέχει στους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσει στην επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών και στόχων.

Το πολύπλοκο και πολυδιάστατο της φύσης του Α.Π. συνεπάγεται τη σύνδεσή του με πολλές και ποικίλες μεταβλητές (παιδαγωγικές, κοινωνικές), με αποτέλεσμα ο σχεδιασμός και η σύνταξή του να επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από διάφορους γενικούς και ειδικούς παράγοντες (Westphalen, 1998), καθώς επίσης και από διάφορους φορείς οι οποίοι έχουν άμεσο ή έμμεσο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και ασκούν πιέσεις συνήθως διακριτικές ή όχι τόσο εμφανείς, χωρίς αυτό να περιορίζει την αποτελεσματικότητά τους, κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του (Apple, 1986).

Γενικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σύνταξη του Α.Π. είναι η παράδοση, η κουλτούρα, η ιστορία κάθε λαού, η πολιτικοκοινωνικοοικονομική κατάσταση της κάθε χώρας (Oberhuemer, 2005), η τεχνολογική εξέλιξη με τις σχετικές ανάγκες που δημιουργεί, η θρησκεία, τα διαθέσιμα μέσα και οι φυσικοί πόροι (Φράγκος, 2002).

4.2 Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα, η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι ουσιαστική και αποτελεί βαρύνουσας σημασίας διάστημα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Mc Lachlan, Fleeer & Edwards, 2004; Ντολιοπούλου, 2004). Παρατηρείται η τάση για ποιοτική βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τις μελέτες διαφόρων χωρών, τα βασικότερα αντικείμενα που χρήζουν βελτίωσης αποτελούν τα αναλυτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και οι κατάλληλες πρακτικές μέθοδοι (Ντολιοπούλου, 2004; Werfein, Spieskofler & Becker-Stoll, 2009).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αναφέρονται σε νέα δεδομένα, όπως η διαθεματικότητα, η ομαδική εργασία, η συνεργασία εκπαιδευτικών, η συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών, η ροή και αξιοποίηση πληροφοριών από ένα εύρος πηγών (Μουμουλίδου, 2007). Σημαντικές παράμετροι είναι το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα και στον κόσμο, η υλοποίηση δραστηριοτήτων για την βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής τάξης, για την διερεύνηση κοινωνικών προβλημάτων, και για ασχολία με τις νέες τεχνολογίες (Oberhuemer, 2005).

Η εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να γίνει σε επίπεδο προγράμματος σπουδών της διδασκαλίας, των παιδαγωγικών λειτουργιών (μαθαίνω πως να μαθαίνω, δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες, την πολιτισμική συνειδητότητα, μαθητοκεντρισμός, σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, οικολογία σχολείου), σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υιοθέτησή της από τον εκπαιδευτικό, αλλά και σε επίπεδο θεσμού ή σχολικής μονάδας (ολιστική προσέγγιση, διασύνδεση σχολικής πρακτικής και σχολικής βελτίωσης) (Μπονίδης, 2010).

Γι' αυτό είναι σημαντική η αλλαγή των παραδοσιακών ρόλων, η εφαρμογή νέων τεχνολογιών, η ποικιλομορφία των διδακτικών μέσων και μεθόδων και η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά για τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, αυτές βασίζονται σε εμπειρίες που έχουν νόημα για τα παιδιά, που υποστηρίζουν και βοηθούν την ανάπτυξή του καθώς και την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και την επίλυση προβλημάτων, ενώ το πρόγραμμα στηρίζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες του παιδιού (Gestwicki, 2010).

Στόχος των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι να δίνει γενικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική) και στη μετέπειτα σχολική τους πορεία με σκοπό την επιτυχή έκβαση (Δάλκος, 2003). Βέβαια για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην φυσική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, γενικών γνώσεων και στη θετική προσέγγιση της γνώσης (Ντολιοπούλου, 2004). Επίσης, θα πρέπει να σέβεται τον ρυθμό ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών και να προωθεί τη μάθηση μέσα από παιχνιδιές και δημιουργικές μεθόδους (Bennett, 2005).

Στο νηπιαγωγείο, το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίζεται από τις κοινωνίες του δυτικού κόσμου ως μια σχολική βαθμίδα σημαντική και απαραίτητη για την εκπαίδευση των παιδιών έχει αποδειχθεί (De Boo 2000, Eshach & Fried, 2005) ότι τη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής τους τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται ολόπλευρα σε όλους τους τομείς όπως είναι ο σωματικός, ο συναισθηματικός, ο γνωστικός, ο γλωσσικός και ο κοινωνικός. Η προσχολική ηλικία είναι η σημαντικότερη περίοδος του ανθρώπου για την ανάπτυξη θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, για την

απόκτηση σταθερού συναισθηματικού υπόβαθρου, για την ανάπτυξη του εγκεφάλου και τη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη (Bredenkamp & Corple, 1998).

Για όλους τους παραπάνω λόγους τα υψηλής ποιότητας αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται επιτακτική ανάγκη (Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster, & Mutuku, 2004), καθώς αποτελούν τον σκελετό για την διατύπωση των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου διδασκαλίας, των υλικών, της αξιολόγησης και της επίτευξης στόχων (Ντολιοπούλου, 2002; Χρυσοφίδης, 2004; Gestwicki, 2010).

Η ζωή των παιδιών καθορίζεται και επηρεάζεται σημαντικά από τα χρόνια της προσχολικής ηλικίας. Για να υπάρχει όμως ποιοτική προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ποιοτικά καλύτερα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για να υποστηρίξουν την ποιοτική εκπαίδευση (Κουτσουβάνου, 2003; Jalongo, 2004).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας (Φλουρής, 1995). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην επιτυχή σύνταξη και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, ώστε οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές να καλλιεργούνται και να δομούνται, έτσι ώστε να καταστούν τα παιδιά ικανά να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Page, 2000).

Διάφορα δεδομένα και καταστάσεις όπως η πληθώρα των γνώσεων και των πληροφοριών, στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα, η παγκοσμιοποίηση, ο πολυπολιτισμικός συγκερασμός, φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας και προκατάληψης συνθέτουν μια εικόνα του 21^{ου} αιώνα που αντιμετωπίζουν αρκετές χώρες της Ευρώπης, όπως και η Ελλάδα (Κιτσαράς, 2004).

Οι σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές, τα σύγχρονα αναπτυξιακά και παιδαγωγικά δεδομένα δημιουργούν την ανάγκη για αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό των

σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμοστεί σε έναν κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο και ασταθή (Ο.Ε.Κ.Δ., 2001).

Σκοπός της αγωγής σήμερα είναι η ανάγκη να προσαρμοστεί στα σύγχρονα δεδομένα και στις ανάγκες μιας ευρύτερης πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ματσαγγούρας, 2002). Είναι γεγονός ότι παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στην παγκόσμια κοινότητα για την προσχολική εκπαίδευση καθώς αποτελεί τον δεύτερο ταχύτατα αναπτυσσόμενο τομέα της οικονομίας (Roopnarine & Johnson, 2006).

Οι αλλαγές που αναφέρθηκαν παραπάνω τείνουν να ωθούν την οργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) Προσχολικής Εκπαίδευσης και ειδικότερα τη διδακτική τους μεθοδολογία περισσότερο προς τη διαθεματική, ολιστική προσέγγιση της γνώσης, τα Projects ή αλλιώς βιωματική προσέγγιση της γνώσης, τις ανακαλυπτικές μεθόδους, την αλληλεπιδραστική μάθηση, οι οποίες ενισχύουν δεξιότητες και ικανότητες όπως τη συνεργατικότητα, την αυτονομία, την αλληλεγγύη, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τη δράση, την ανάπτυξη δημιουργικότητας, την επικοινωνία και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Katz & Chard, 1989). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά στοιχεία που παρουσιάζουν τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Π.Ε.).

4.3 Χαρακτηριστικά Σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης

Τα σύγχρονα προγράμματα (Curricula) (Ντολιοπούλου, 2005) δίνουν έμφαση σε τρεις συγκεκριμένους άξονες κριτηρίων ποιότητας: την ποιότητα προσανατολισμού, δομής και αλληλεπίδρασης. Στον όρο ποιότητα προσανατολισμού συμπεριλαμβάνονται οι

αντιλήψεις και οι αξίες των νηπιαγωγών, καθώς και οι αντιλήψεις τους για τα νήπια και την προσχολική εκπαίδευση. Με τον όρο ποιότητα δομής χαρακτηρίζουν το επίπεδο επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, την καταλληλότητα των κτιρίων, των πηγών και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέλος, με τον όρο ποιότητα αλληλεπίδρασης αναφέρονται στην ποιότητα των σχέσεων και της κοινωνικο-παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των ίδιων των παιδιών (Hamre & Pianta, 2000; Bennett, 2004; Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008; Arbeau, Coplan & Weeks, 2010).

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είναι «ανοιχτά» (Χατζηγεωργίου, 2003), ευέλικτα, παιδοκεντρικά, και μάλιστα εστιάζουν στην αλληλεπιδραστική μάθηση (Bruner, 1996). Τα «ανοιχτά» Α.Π.Π.Ε. προετοιμάζουν τα παιδιά για τη μετέπειτα ενήλική ζωή τους, καλλιεργώντας δεξιότητες και αξίες, δεδομένου ότι απεικονίζουν με ακρίβεια το δυναμισμό και την ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία (Page, 2000). Ανταποκρίνονται στις συνθήκες του περιβάλλοντος και την καθημερινή πραγματικότητα, σέβονται τις ατομικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές, τα ενδιαφέροντα, τα επίπεδα ωρίμανσης, τις ανάγκες, τους ρυθμούς μάθησης του κάθε παιδιού και δίνουν έμφαση στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του (Ντολιοπούλου, 2004), βοηθώντας να μαθαίνουν να σκέφτονται, να παίρνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες, να επιλέγουν, να εκφράζουν τις απορίες, τις επιθυμίες και τις εμπειρίες τους και να καλλιεργούν την δημιουργικότητα και την φαντασία (Κουτσουβάνου, 2003). Σημαντικό ρόλο κατέχουν οι διερευνητικές και βιωματικές δραστηριότητες που οδηγούν στην ανακάλυψη και στη καλύτερη κατανόηση της γνώσης (Ντολιοπούλου, 2004).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι δίνεται μεγάλη σημασία στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν

καθημερινά τα παιδιά και παρέχουν τη σχετική ενθάρρυνση και βοήθεια όπου χρειάζεται (Katz & Chard, 1989). Οι διαφορετικές ευκαιρίες και στρατηγικές μάθησης που παρέχονται σε κάθε παιδί δίνουν τη δυνατότητα να ανακαλύψει το δικό του ρυθμό μάθησης μέσα στο πρόγραμμα και να μην υπάρξει αποκλεισμός κανενός παιδιού από τη διαδικασία της μάθησης (O.E.C.D., 2004).

Ένα νέο στοιχείο που εισάγεται είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Αυτή η προσέγγιση της γνώσης ανάγει την αποσπασματική γνώση, που συνεπάγεται ο πλήρης διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων, σε ολιστική και πραγματική γνώση (Aggelakos, 2007), που συνδεδεμένη με την πραγματικότητα, αξιοποιείται στην καθημερινή ζωή και σχετίζεται με θέματα, ζητήματα και προβλήματα που έχουν πρωταρχική σημασία για τους μαθητές, την κοινωνία, την επιστήμη και τον πολιτισμό (Kamerman, 2001). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός και συμβουλευτικός (Χρονοπούλου, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση τοποθετεί τη μάθηση μέσα σε αυθεντικά πλαίσια και προσπαθεί να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία (Ντίνας, Αλεξίου, Γαλάνη & Ξανθόπουλος, 2003). Η διαθεματική αυτή προσέγγιση δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης (Bennett, 2004), που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής, που σχετίζονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να αγαπήσει, να γνωρίσει και να ζήσει, εμπλέκοντάς τον στις διαδικασίες διερεύνησης των υπό μελέτη θεμάτων (Beanet, 1997).

Η διαθεματική προσέγγιση είναι η προσέγγιση γνώσης και προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα από περισσότερες από μια περιοχές για να εξεταστεί ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία (Aggelakos, 2007; Moutoulidou, 2007). Σύμφωνα με την Γκλιάου (2005), η γνώση μόνο στην ενοποιημένη της εφαρμογή αποκτά νόημα για τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής και καθιστά χρηστική και αποτελεσματική στην επίλυση προβλημάτων και θεμάτων του πραγματικού κόσμου. Είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προετοιμάζει τα παιδιά για μια δια βίου μάθηση, όντας ικανά με τις γνώσεις που αποκτούν να ερμηνεύουν και να στέκονται κριτικά απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις (Beanet, 1997; Ματσαγγούρας, 2006).

Η σύγχρονη παιδαγωγική λοιπόν προσπαθώντας να ανταποκριθεί στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία αναπροσδιορίζεται σε μια διαδικασία αυτενεργό, ανακαλυπτική και αλληλεπιδραστική, για την οποία απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η δημιουργική έμπνευση των εκπαιδευτικών και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Bertram & Pascal, 2002).

Επίσης, τα σύγχρονα Α.Π.Π.Ε. περιλαμβάνουν στόχους που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού καθώς και στη μετέπειτα σχολική του επιτυχία. Οι στόχοι αφορούν την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων (γνωστικών, κινητικών κ.α.), την ανάπτυξη συναισθημάτων η οποία ευνοείται σε ένα περιβάλλον όπου παρατηρείται συνεχής αλληλεπίδραση και η καλλιέργεια προδιαθέσεων και στάσεων, οι οποίες μπορούν να διαμορφωθούν και να ενδυναμωθούν μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες στην παιδική ηλικία (Γκλιαου, 2005).

Τα παιδιά ενθαρρύνονται εργαζόμενα σε μικρές ομάδες να ερευνούν, να υποθέτουν, να δοκιμάζουν τις υποθέσεις τους, να κάνουν προβλέψεις χρησιμοποιώντας στοιχειώδη επιχειρηματολογία (Κουτσελίνη, 1997). Τα παιδιά μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις

καλούνται να ενεργοποιήσουν όλες τις ταυτότητές τους και με τη σωστή και διακριτική καθοδήγηση της νηπιαγωγού να συνδέσουν την εμπειρικοβιωματική γνώση, που έχουν αποκτήσει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, με την επιστημονική γνώση (Γκλιαου, 2005).

Επιπλέον, οι στόχοι συμβαδίζουν με τους ρυθμούς ανάπτυξης των παιδιών και υλοποιούνται με μεθόδους ελκυστικές και ενδιαφέρουσες προς τα παιδιά, όπως μέσω του παιχνιδιού και μέσω διερευνητικών και βιωματικών δραστηριοτήτων (Κουτσελίνη, 1997; Bennett, 2004).

Βασικός στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης και των σύγχρονων Α.Π.Π.Ε είναι η εκπαίδευση και η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και το παιχνίδι παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για μάθηση και ανάπτυξη εφαρμόζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και πέρα από το Α.Π.Σ. (Wood & Attfield, 2005). Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι, και η ανακάλυψη της γνώσης είναι βασικό στοιχείο της προσχολικής αγωγής (Dau, 1999).

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία να κατανοήσει τον κόσμο, να εμπλακεί σε ενδιαφέρουσες και βιωματικές καταστάσεις που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του να αλληλεπιδράσει με τους άλλους γύρω του με κοινωνικό τρόπο, να εκφραστεί, να αναπαραστήσει τις σκέψεις και τις ιδέες του, να ελέγξει τα συναισθήματά του, να αναπτύξει την ικανότητα συμβολισμού, την φαντασία και δημιουργικότητά του (Dau, 1999). Μέσα από το παιχνίδι τους και μέσα από τη δυναμική της φαντασίας τους τα παιδιά αναπτύσσουν χρήσιμους μηχανισμούς για την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Η αποδέσμευση του νοήματος από τα αντικείμενα καθώς και η αποδέσμευση του νοήματος από τις πράξεις αποτελούν βασικούς μηχανισμούς, που απελευθερώνουν τα παιδιά από τους περιορισμούς που τους θέτουν οι πραγματικές καταστάσεις. Το

παιχνίδι αποτελεί εκδήλωση χειραφέτησης από το περιβάλλον και αυτοελέγχου (Candini, 2000).

Κατανοώντας λοιπόν, το τι συμβαίνει γύρω τους και στηριζόμενα στις γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει ερμηνεύουν γεγονότα και καταστάσεις, εμπλουτίζοντας έτσι τις γνώσεις τους (Samuelsson & Carlsson, 2008). Το παιχνίδι των παιδιών, σε όλες του τις μορφές (ατομικό, ομαδικό, παιχνίδι κανόνων, συμβολικό, ελεύθερο, οργανωμένο), επιτρέπει στα παιδιά να χτίσουν και να επεκτείνουν τη γνώση και τις δεξιότητές τους αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον, με τους άλλους ή και μόνοι τους (Ashiabi, 2007).

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα υποστηρίζουν τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών (Ντολιοπούλου, 2004). Η συνεργασία αυτή είναι μια δυναμική σχέση, που ανατροφοδοτείται καθημερινά και επηρεάζει τη συμπεριφορά του νηπίου σε μεγάλο βαθμό. Η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης σηματοδοτεί την συνολική εξέλιξή του. Η συμμετοχική παρουσία και η εθελοντική βοήθεια των γονιών βοηθά στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων με τέτοιο τρόπο ώστε να υπερβαίνουν τα όρια της σχολικής τάξης (Saracho & Spodek, 2003).

Μεταφέροντας στους εκπαιδευτικούς σημαντικές πληροφορίες για το χαρακτήρα, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους διευκολύνουν να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά και να οργανώσουν με τέτοιο τρόπο το πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται πλήρως στις δυνατότητες, στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης, οι γονείς προτρέπονται να υποστηρίξουν τις προσεγγίσεις που υιοθετούνται στο σχολείο για τη μάθηση των παιδιών και στο εξωσχολικό περιβάλλον (Bennett, 2004). Επίσης, μια πιο 'διευρυμένη' συνεργασία, περιλαμβάνει μια ερμηνευτική εισαγωγή στη δομή και τα περιεχόμενα των προγραμμάτων, μια πληροφόρηση για την σχολική ζωή, και την επεξεργασία εκείνων

των προτάσεων που μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να είναι πιο αποτελεσματικοί στην προσφορά τους (Κυρίδης, 1996).

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι συνεργευνητής, συνεργάτης, βοηθός, διαμεσολαβητής, διευκολύνει όλη τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να εξουσιάζει (Κουτσοβάνου, 2003; Bennett, 2004). Εξασφαλίζει ένα ελκυστικό, ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, δημιουργώντας θετική σχέση με τα παιδιά. Αξιοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης. Αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών να κάνουν λάθη (Ντολιοπούλου, 2004). Ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνούν και να πειραματίζονται με τα διάφορα υλικά, να κάνουν προβλέψεις και υποθέσεις, να εστιάζουν και να επεκτείνουν τις ιδέες τους συνεχώς και να δουν το πρόβλημα και τα λάθη που έγιναν για να φθάσουν στη γνώση (Bennett, 2004).

Επίσης, βοηθά τα παιδιά να σκεφτούν, διατυπώνοντας ανοιχτές ερωτήσεις για το τι θα ήθελαν να μάθουν, να το επεξεργαστούν και πού θα βρουν αυτό που χρειάζονται (Κουτσοβάνου, 2003). Δείχνει στα παιδιά ότι δε γνωρίζει όλες τις απαντήσεις, ότι θέλει να ψάξει μαζί τους και ότι ενδιαφέρεται να αναζητά και να βρίσκει σπουδαίες ιδέες, παροτρύνοντάς τα να κάνουν το ίδιο (Rockoff & Speroni, 2010). Αναγνωρίζει και εκτιμά το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο κάθε παιδιού και αντιμετωπίζει τις ιδιαιτερότητες καθενός από αυτά (Bennett, 2004; Jalongo et al., 2004). Προωθεί την συνεργασία των παιδιών, ελέγχοντας την επιθετικότητα και καλλιεργώντας την αίσθηση ευθύνης (Bredenkamp & Copple, 1997). Επιπλέον, ενισχύει την αυτονομία των παιδιών, παροτρύνοντάς τα να παίρνουν πρωτοβουλίες (Page, 2000). Τέλος, προσπαθεί να βελτιώνει τις πρακτικές του, συνειδητοποιώντας ότι και ο ίδιος συνεχώς μαθαίνει (O.E.C.D., 2004).

Κυρίαρχος στόχος των σύγχρονων Α.Π.Π.Ε. είναι η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ντολιοπούλου, 2008). Τα

συμπεράσματα από έρευνες έδειξαν ότι η εκπαιδευτική αυτή ρύθμιση είναι αποτελεσματική, καθώς οδηγεί στην εξάλειψη της περιθωριοποίησης και της απομόνωσης, στον αλληλοσεβασμό και την αλληλοαποδοχή. Η τάση αυτή οδηγεί στο να προσαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί το πρόγραμμα στις ειδικές ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών, να αλλάξουν την οργάνωση και τη δομή του προγράμματος, να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους και χειρισμούς, ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά. Επίσης, απαιτεί τη χρήση βοηθητικού προσωπικού που θα βοηθά τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες δυσκολίες αυτών των παιδιών (Saracho & Spodek, 2003).

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών, διαδραματίζει και το περιβάλλον. Το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία και επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση των παιδιών (Candini, 2000). Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στο αίσθημα ασφάλειας και άνεσης και στην ικανότητα αυτοελέγχου (Ντολιοπούλου, 2004; Wertfein et al., 2009). Κρίνεται απαραίτητο να υπάρχουν χώροι όπου το παιδί θα ηρεμεί, καθώς και χώροι φύλαξης και αποθήκευσης υλικού κοντά στις επιφάνειες εργασίας (Γερμανός, 2006).

Η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης προωθείται μέσα από χώρους που ενισχύουν το συνεργατικό παιχνίδι, πλούσιους σε εκπαιδευτικά υλικά και ερεθίσματα. Η ευέλικτη μορφή επίπλωσης βοηθάει στη δραστηριοποίηση ομάδων, ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Γερμανός, 2006).

Τα παιδιά εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους όταν συμμετέχουν τα ίδια σε διαδικασίες διερεύνησης της γνώσης, δηλαδή όταν την ανακαλύπτουν μόνα τους, μέσα από βιωματικές-διερευνητικές δραστηριότητες (Candini, 2000). Το παιδί αναπτύσσεται νοητικά και κοινωνικά από τις κοινωνικές του εμπειρίες, τις οποίες καθορίζουν και

μορφοποιούν τα στοιχεία του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2006). Η τάξη λοιπόν, θα πρέπει να είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο και να περιέχει τα κατάλληλα υλικά που θα ενθαρρύνουν τα παιδιά στην εξερεύνηση και στην ανακάλυψη της γνώσης (Saracho & Spodek , 2003).

Τα σύγχρονα Α.Π.Π.Ε. υποστηρίζουν ότι το σχολικό περιβάλλον πρέπει να παρέχει στα παιδιά ασφάλεια και να αντανακλά τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, ώστε να τα κάνει να νιώθουν οικεία και άνετα μέσα σε αυτό (Queenan, 2003). Επίσης, πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένο και να περιλαμβάνει τα κατάλληλα υλικά, ώστε να ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα παρακινεί να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση και να αναπτύσσουν την δημιουργικότητα (Γερμανός, 2006). Επιπλέον, πρέπει να ενισχύει τη φυσική, διανοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και να συνδέει τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους με τις καινούργιες (Jalongo, et all. 2004).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που περιέχουν τα σύγχρονα Α.Π.Π.Ε. είναι η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) που χρησιμοποιούνται για να εμπλουτίσουν το καθημερινό πρόγραμμα και να καλλιεργήσουν τη μάθηση των μικρών παιδιών στο νοητικό, στον κοινωνικοσυναισθηματικό και στον ψυχοκινητικό τομέα (Chen & Chang, 2006).

Τα οφέλη που προκύπτουν από την ένταξη των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στην προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντικά. Παρατηρείται ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Haugland, 1992), ενώ παράλληλα συντελούν στην ανάπτυξη νοητικών-γνωστικών δεξιοτήτων και στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να δουλεύουν ομαδικά σε μικρές ομάδες και να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι η εποχή είναι ψηφιακή τα παιδιά πρέπει να έρθουν σε επαφή και να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και τα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να προωθούν τη σωστή και κριτική χρήση αυτών στο νηπιαγωγείο (Saracho & Spodek, 2003).

Άλλο βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων αποτελούν και οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Losardo et al., 2001). Οι σύγχρονες επιστημονικές απόψεις υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν είναι γραμμική και εξατομικευμένη, αλλά μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης γνώσεων που επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται, γι' αυτό δημιουργήθηκε η ανάγκη για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ως αποτελεσματικές και ως αναπτυξιακά κατάλληλες μορφές αξιολόγησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Οι μορφές αξιολόγησης εμφανίζονται στην παγκόσμια βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως: «εναλλακτική», «αυθεντική» ή «άμεση» αξιολόγηση (Bredenkamp & Copple, 1998). Για να είναι μια εκτίμηση αυθεντική, η παρατήρηση πρέπει να γίνει συστηματικά σε δραστηριότητες, που βασίζονται σε καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα σε φυσικό περιβάλλον (Losardo et al., 2001). Η αυθεντική αξιολόγηση, επειδή είναι πιο ακριβής, θεωρείται καλύτερη σε σχέση με τις υπόλοιπες. Σε αυτή την προσέγγιση περιλαμβάνεται η συστηματική διαδικασία απόκτησης πληροφοριών μέσα από την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, το portfolio και την αξιολόγηση επίδοσης (performance) (Losardo, 2001 et al.; Ντολιοπούλου, 2004).

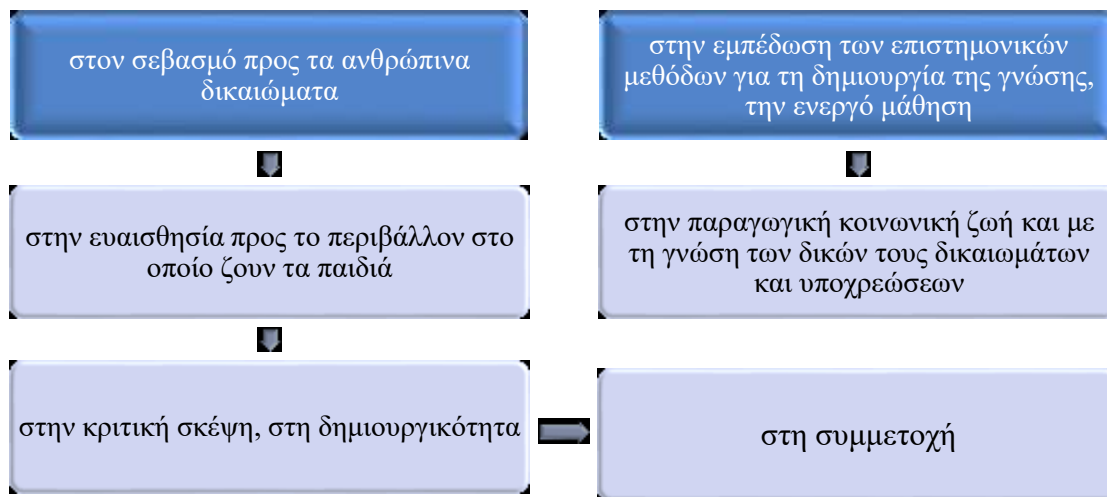
Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιείται μαζί με το παιδί και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της τάξης. Τα παιδιά αξιολογούνται βάσει των πρωτογενών πηγών (τα έργα τους) και δίνεται μεγάλη έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Losardo, 2001 et al.; Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Συνεπώς οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση είναι τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά -σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και νοητικά των παιδιών αυτής της ηλικίας (Cohen, Stern & Balaban, 1995), οι προσπάθειές τους, καθώς και τα επιτεύγματά τους, μέσα από μια καθημερινή διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών που αποσκοπεί στην απόκτηση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας των ικανοτήτων και της προόδου των παιδιών.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, παιδοκεντρικά και εστιάζουν στην αλληλεπιδραστική μάθηση. Εισάγουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η γνώση δηλαδή προσεγγίζεται ολιστικά και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Περιλαμβάνουν στόχους που προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική). Δίνουν μεγάλη σημασία στο παιχνίδι ως μέσο κατάκτησης της γνώσης και προωθούν την ενεργό και διερευνητική μάθηση.

Υποστηρίζουν τη συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συνεργατικός και παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά. Υποστηρίζουν ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που προωθεί την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και αντανάκλα τα βιώματα και τις εμπειρίες όλων των παιδιών (Gestwicki, 2010). Εισάγουν τις ΤΠΕ στις προσχολικές τάξεις και περιλαμβάνουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που εστιάζονται στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης από τα παιδιά. (Trawick-Smith, 2006).

Συγκεκριμένα τα αναλυτικά προγράμματα στοχεύουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και ειδικότερα στοχεύουν:



Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης ορισμένων χωρών που αναδεικνύουν την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και έχουν σαφή σημεία που εντοπίζονται στο πρόγραμμά τους.

4.4 Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης διαφόρων χωρών και η έννοια του πολίτη.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα προγράμματα σπουδών προσχολικής και προδημοτικής εκπαίδευσης από διάφορες χώρες. Η εστίαση γίνεται στην αναφορά της έννοιας του πολίτη σε σχέση με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τον τρόπο που καλλιεργούνται. Οι χώρες που επιλέχθηκαν για την συγκεκριμένη μελέτη, έγινε έπειτα από επισκόπηση διαφόρων κειμένων για τα αναλυτικά προγράμματα. Η επιλογή αυτών των χωρών έγινε και λόγω ορισμένων ιδιαιτεροτήτων και πολιτισμικών στοιχείων και με βάση την προηγούμενη ιστορική εξέλιξη των κρατών. Για την ανάλυση των κειμένων τέθηκε εξ αρχής ο ορισμός του νοήματος και της αναφοράς στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, την πολιτότητα (citizenship)

με βάση το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται κι αν αυτό σχετίζεται με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η ανάλυση έγινε με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω.

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου της Ελλάδας (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, 2014)

Το πιλοτικό πρόγραμμα (2011) των Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης προωθεί την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων που ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική. Μία από αυτές είναι οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Γι' αυτό εντάσσει για πρώτη φορά την μαθησιακή περιοχή "Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη". Στο επίσημο πρόγραμμα «ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ» (Δ.Ε.Π.Π.Σ) (2003) που εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει αναφορά στο πεδίο της ιδιότητας του πολίτη.

Σύμφωνα με το πιλοτικό πρόγραμμα (2011, 2014), οι κοινωνικές ικανότητες βοηθούν τα άτομα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, να συνεργάζονται, να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις και να επιλύουν τις διαφορές με εποικοδομητικό τρόπο, να διαπραγματεύονται τις απόψεις τους και να χτίζουν στέρεες σχέσεις. Οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη διευκολύνουν τα άτομα να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή και αφορά σε επιμέρους ικανότητες όπως επίδειξη αλληλεγγύης, ενδιαφέρον για κοινωνικά προβλήματα, υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους, έλεγχο της συμπεριφοράς και τήρηση κανόνων. Τα παιδιά ανήκουν σε μια κοινότητα, τη σχολική, και έχουν υποχρεώσεις αλλά και δικαίωμα συμμετοχής, δημιουργίας και διαμόρφωσης της μαθησιακής κουλτούρας.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα χωρία από το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο του 2011.

-Οι βασικές ικανότητες που προωθεί το νέο πρόγραμμα σπουδών ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία και είναι: [...] οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.(μέρος 1^ο (2011) σελ.9).

-Οι κοινωνικές ικανότητες βοηθάνε τα άτομα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή και να επιλύουν διάφορες συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο. (Στο ίδιο, σελ. 18)

-Οι ικανότητες όπως αυτό της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και της διαπραγμάτευσης σε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και σεβασμού των άλλων.

-Οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη διευκολύνουν τα άτομα να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή και αφορά σε επιμέρους ικανότητες όπως επίδειξη αλληλεγγύης, ενδιαφέρον για κοινωνικά προβλήματα, υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό μου και στους άλλους, έλεγχο της συμπεριφοράς και τήρηση κανόνων. (Στο ίδιο, σελ. 18).

-Η ικανότητα του παιδιού να αναπτύσσει αλληλεπιδράσεις με νόημα, με τους άλλους, μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, να αναγνωρίζει και να αντιδρά κατάλληλα στις ιδέες, τις δράσεις και τα συναισθήματα των άλλων, να σέβεται τις ανάγκες τους, να ζητά και να παρέχει βοήθεια.

-Οι κοινωνικές ικανότητες, που θα βοηθήσουν τα παιδιά μελλοντικά να γίνουν ενεργοί πολίτες και να λειτουργούν ευέλικτα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα που θα βρεθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

-Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων υποστηρίζεται σε νηπιαγωγεία όπου υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ όλων.

-Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων τους, όπως να συνεργάζονται και να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, να διαπραγματεύονται τις απόψεις τους και να χτίζουν στέρεες σχέσεις (στο ίδιο, σελ. 20).

-Η διαμόρφωση ενός ενεργού πολίτη προϋποθέτει ένα άτομο που λειτουργεί αυτόνομα αλλά συγχρόνως έχει ανεπτυγμένο το αίσθημα ομαδικότητας.

-Η διαμόρφωση μιας θετικής προσωπικής και κοινωνικής εικόνας του εαυτού και παράλληλα η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ικανότητα ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της ομάδας συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας υγιούς κοινωνίας που λειτουργεί με άξονα το κοινό όφελος αλλά και τις ανάγκες του καθένα. (Μέρος 2, σελ. 64).

Η έννοια του πολίτη στο Κυπριακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, 2015)

Στο πρόγραμμα σπουδών της Κύπρου η ιδιότητα του πολίτη δίνεται από τα παρακάτω:

α) Χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, αγωνιστικότητα, παρρησία και κοινωνική υπευθυνότητα, και εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης.

β) Διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

γ) Σέβονται και προστατεύουν το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον και προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη.

δ) Θεμελιώνουν την προσωπική ψυχική και σωματική ευεξία στην αυτογνωσία, στη φυσική άσκηση, στην έλλογη διατροφή και διαβίωση, στη συνειδητή διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου ως περίοδο δημιουργικής δραστηριότητας και ευχάριστης κοινωνικής συναναστροφής, στην ικανότητα διεκδίκησης κατάλληλων συνθηκών υγείας και αντιμετώπισης των πολυποίκιλων μηχανισμών επηρεασμού και χειραγώγησης.

Διαθέτουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα, δηλαδή

α) Δημιουργικότητα

β) Κριτική σκέψη και αναστοχαστική διαχείριση της γνώσης

- γ) Θεωρητική σκέψη και ικανότητα μετατροπής της θεωρίας σε πράξη
- δ) Ικανότητες και δεξιότητες ανάλυσης και σχεδιασμού
- ε) Προθυμία και ικανότητα για συλλογική εργασία και ανταλλαγή πληροφοριών
- στ) Ικανότητα λύσης προβλημάτων και, παράλληλα, ετοιμότητα αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και ικανότητα ανάπτυξης εναλλακτικών θεωριών
- ζ) Άριστη, δόκιμη και συνετή χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας
- η) Ενσυναίσθηση και δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.
- θ) Στις διαβουλεύσεις εκφράστηκε η επιθυμία, οι παραπάνω ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες να μην κατανοούνται και καλλιεργούνται αποκλειστικά ως εργαλείο ατομικής επιτυχίας στην «κοινωνία της γνώσης», όπως προτείνεται σε αρκετά σχετικά κείμενα, αλλά να εντάσσονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών προς την κατεύθυνση ενός δημιουργικού, κοινωνικού και ικανού για συνεργασία ανθρώπου που συμμετέχει ενεργητικά στην παραγωγή πολιτισμού και κοινωνικού πλούτου.

Η έννοια του πολίτη στο ευρωπαϊκό κείμενο «Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα» (2008).

1. Τα αποτελέσματα των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν ισχυρό άμεσο αντίκτυπο στη μεταγενέστερη κοινωνική τους συμμετοχή.
2. Κάθε νέος να μπορεί να αναπτύξει πλήρως το δυναμικό του μέσω βελτιωμένης πρόσβασης και περισσότερων ευκαιριών, με στόχο τη δραστήρια συμμετοχή στην αναδυόμενη οικονομία της γνώσης και την

ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεγγύης.

3. Τα σχολεία πρέπει να προάγουν την υγεία και την ευεξία των μαθητών και του προσωπικού, καθώς και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (συμπεριλαμβανομένης της ιδιότητας του πολίτη στο ευρωπαϊκό πλαίσιο). Η απόκτηση ενός φάσματος ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα και της εκμάθησης γλωσσών, μπορεί να ενισχυθεί μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα του προσωπικού και των μαθητών.
4. Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων περιγράφονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για μια επιτυχημένη ζωή στην κοινωνία. Το εν λόγω πλαίσιο αποτελεί τη βάση για μια συνεκτική προσέγγιση της ανάπτυξης των ικανοτήτων στο σχολείο και στην επαγγελματική κατάρτιση.
5. [...] διαχειριζόμενοι τη μάθησή τους με αυτοπειθαρχία, εργαζόμενοι τόσο αυτόνομα όσο και σε συνεργασία.
6. Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική φροντίδα, ενώ πρέπει να διαρθρώνεται από κοινού με ευρύτερες κοινωνικές υπηρεσίες.

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ισπανίας (BOE, 2006)

Στα αναλυτικά προγράμματα της Ισπανίας δίνεται έμφαση, ώστε τα παιδιά να αλληλεπιδρούν με το φυσικό και πάνω από όλα με το κοινωνικό περιβάλλον. Σε αυτή την αλληλεπίδραση, η οποία θα πρέπει να προωθήσει τη θετική εικόνα του εαυτού, την

αυτονομία, την ευαισθητοποίηση των αρμοδιοτήτων, την ασφάλεια και την αυτοεκτίμηση, ο μαθητής οικοδομεί τη δική του ταυτότητα.

Τα συναισθήματα που ενεργοποιούνται θα πρέπει να συμβάλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, δίνοντας στον μαθητή τη δυνατότητα να λαμβάνει και να ενεργεί με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που υπάρχουν κάθε φορά για την πλήρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την απόκτηση των στάσεων που καταλύουν τις διακρίσεις.

Η παρουσία των διαφορετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, και των δύο φύλων, κοινωνικής ή πολιτιστικής προέλευσης, θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση της πολυμορφίας, προωθώντας μια ατμόσφαιρα των σχέσεων με κυρίαρχο τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Θα χρησιμεύσει επίσης την ανάπτυξη της συναισθηματικότητας ως ουσιαστική διάσταση της προσωπικότητας του παιδιού, ενισχύοντας την αναγνώριση, την έκφραση και τον έλεγχο προοδευτικά των συναισθημάτων.

Στόχος, επίσης, είναι να συμβάλει στη γνώση του εαυτού και της προσωπικής αυτονομίας, θα πρέπει να προωθήσει το παιχνίδι ως προνομιακή δραστηριότητα ενσωματώνοντας τη δράση με τα συναισθήματα και τις σκέψεις, και ενθαρρύνοντας την κοινωνική ανάπτυξη.

Σε όλο αυτό το στάδιο, τα αγόρια και τα κορίτσια ανακαλύπτουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Η σχολική ζωή συνεπάγεται τη θέσπιση ευρύτερων εμπειριών. Έρχονται πιο κοντά στη γνώση των ανθρώπων και τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη δημιουργία και την ανάπτυξη συμπεριφορών όπως η εμπιστοσύνη και η ενσυναίσθηση. Όλα αυτά αποτελούν το στερεό θεμέλιο της κοινωνικοποίησης. Στην ανάπτυξη αυτών των σχέσεων, λαμβάνεται υπόψη η έκφραση και η επικοινωνία των

δικών τους εμπειριών και των συναισθημάτων τους, για την κατασκευή της δική τους ταυτότητας, ώστε να προωθήσουν τη συνύπαρξη με τους άλλους.

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους. Τα παιδιά να γνωρίσουν διάφορες κοινωνικές ομάδες κοντά στις δικές τους εμπειρίες, μερικά από τα χαρακτηριστικά τους, τις παραγωγές των πολιτιστικών αξιών και τον τρόπο ζωής, δημιουργώντας στάσεις, εμπιστοσύνη, σεβασμό και εκτίμηση προς τους άλλους.

Επίσης, μέσω της προοδευτικής ενσωμάτωσης των κατάλληλων κατευθυντήριων γραμμών της συμπεριφοράς, την προθυμία να μοιραστούν και να λύσουν καθημερινές συγκρούσεις μέσω του διαλόγου, ώστε σταδιακά να λειτουργούν αυτόνομα, με ιδιαίτερη προσοχή στις ισορροπίες μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Ταυτόχρονα θα πρέπει να υπάρχει αναγνώριση ορισμένων χαρακτηριστικών της πολιτιστικής ταυτότητας, του περιβάλλοντος και το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων.

Μέσα από δραστηριότητες τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίσουν κάποιες αλλαγές στον τρόπο ζωής και τα έθιμα με το πέρασμα του χρόνου. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί και ένα ενδιαφέρον και μια προθυμία να συνάπτουν σχέσεις με σεβασμό και στοργικότητα με τα παιδιά άλλων πολιτισμών.

Άλλος στόχος του προγράμματος σπουδών είναι να προσδιορίσουν και να γνωρίσουν τις πιο σημαντικές κοινωνικές ομάδες του περιβάλλοντός τους και τις μεγάλες προσφορές των κοινοτικών υπηρεσιών και να δώσουν παραδείγματα από τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού και να αξιολογήσουν τη σημασία τους. Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων κρίνεται, εκφράζοντας μερικές από τις συνέπειες που εκδηλώνονται στη ζωή των

ανθρώπων, από την απουσία των κοινωνικών οργανώσεων, καθώς και την ανάγκη να αναπτυχθούν κανόνες για να ζήσουν.

Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι η ένταξη και η διασύνδεση με άλλες ομάδες διαφορετικών πολιτισμών δίνει τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τη συμπεριφορά τους, τις αρχές, τις αξίες και τους κανόνες που αυτές διέπουν.

Η κατανόηση και η αξιολόγηση στοιχείων που προσδιορίζουν άλλους πολιτισμούς, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εκδηλώσουν την αγάπη για τις ανθρώπινες σχέσεις, το σεβασμό και τη γενναιοδωρία με όλους τους άλλους ανθρώπους.

Για να καταλάβουμε τις προθέσεις και τα μηνύματα από τους άλλους ενήλικες και τα παιδιά, πρέπει να υιοθετήσουμε μια θετική στάση απέναντι στη γλώσσα, τόσο τη δική μας όσο και των ξένων. Να μάθουμε να σεβόμαστε και να εκτιμάμε τη συνταγματική τάξη και δημοκρατική ζωή. Ο στόχος είναι για τα παιδιά να είναι αρμόδια για τη ζωή, την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς: γνώση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, να αναζητούν την ταυτότητα και την αυτονομία τους, τη δημιουργία σχέσεων και να ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς ρόλους, να παρακολουθούν το βιοτικό επίπεδο, να αναπτύσσουν δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων στην καθημερινή τους ζωή.

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ν. Κορέας (Korea Institute of Child Care and Education, 2013)

Η εκπαίδευση στην Κορέα, βασίζεται στον ανθρωπισμό και έχει ως στόχο να βοηθήσει κάθε πολίτη στην οικοδόμηση του χαρακτήρα, στην ανάπτυξη αυτόνομων δεξιοτήτων ζωής και των ικανοτήτων που απαιτούνται για τους πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, και συμβάλλοντας στη χώρα και την ευημερία όλης της ανθρωπότητας (MEST, 2011).

Σύμφωνα με αυτό, η Κορέα έχει τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους και το ίδιο όραμα για ένα μορφωμένο άτομο σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα οράματα είναι τα ίδια στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα από την προσχολική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση αυτούς τους εκπαιδευτικούς στόχους, οι στόχοι του προγράμματος σπουδών Nuri (Νούρι) ορίζονται να βοηθούν τα μικρά παιδιά ηλικίας 3-5 ετών για την απόκτηση αρμονίας στο μυαλό και το σώμα, και να αποτελούν τη βάση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

Επιπλέον, οι εξειδικευμένοι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών Νούρι αναφέρονται ως εξής: να αποκτήσουν βασικές ικανότητες κίνησης και να αποκτήσουν υγιείς και ασφαλείς συνήθειες. Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων για την επικοινωνία και τη σωστή χρήση της γλώσσας. Η καλλιέργεια αυτοσεβασμού και η βοήθεια να αποκτήσουν θετική στάση για τη συμβίωση.

Ομοίως, οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών Νούρι αναφέρονται τόσο στην ατομική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη του κάθε παιδιού, και στην εκπαίδευση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη όπως η κοινή εκπαιδευτική ιδεολογία της Κορέας. Ωστόσο, δεν αναφέρεται σαφώς ότι ένα άτομο-παιδί είναι ένα υποκείμενο που έχει το δικό του δικαίωμα. Απλά οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης βασίζονται στην ανάπτυξη και το ενδιαφέρον του κάθε παιδιού στο πρόγραμμα σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών είναι ένα κοινό πλαίσιο με βάση τους στόχους της κοινωνίας για όλα τα παιδιά. Επίσης, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και η προοπτική με επίκεντρο το άτομο-παιδί ως υποκείμενο δεν είναι ακόμη σαφές.

Το Κορεάτικο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης (Kedi) είναι το εθνικό ίδρυμα εκπαιδευτικής πολιτικής υπεύθυνο για την προώθηση της εθνικής έρευνας για τη διαβίου μάθηση, για τη θέσπιση των βασικών ικανοτήτων OECD στην εκπαίδευση.

Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες ικανοτήτων της ζωής, οι οποίες είναι: η βασική γλώσσα παιδεία, οι βασικές ικανότητες (δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση), η ιθαγένεια και οι ειδικές δεξιότητες στη δια βίου μάθηση.

Το πρόγραμμα σπουδών Νούρι προωθεί την ανάπτυξη των ατόμων και επιδιώκει ένα κοινό κοινωνικό σκοπό για όλα τα παιδιά. Αυτοί οι στόχοι, ατομικοί και κοινωνικοί θα πρέπει να εναρμονίζονται με την ιστορία και την πραγματικότητα της Κορέας. Και αυτό διότι η Κορέα είναι μια μικρή χώρα με περιορισμένους φυσικούς πόρους και επομένως εξαρτάται άκρως από το ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι άνθρωποι πιστεύουν ότι κάθε ανθρώπινη ανάπτυξη των ατόμων μπορεί να είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από την ανάπτυξη της χώρας αυτής. Η Κορέα έχει μια οδυνηρή ιστορία, με πολλά χρόνια ξένων εισβολών και ιδεολογικές διαμάχες στο εσωτερικό της χώρας, η οποία έχει οδηγήσει σε μια ισχυρή επιθυμία για κοινές αξίες της δημοκρατίας και της ισότητας. Αυτές οι ιστορικές και πραγματικές συνθήκες είναι χαραγμένες στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών από την προσχολική ηλικία στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη των παιδιών και η προώθηση της ανάπτυξης της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη είναι σαφώς διατυπωμένη ως κοινή αξία της κορεατικής κοινωνίας στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (Na & Park, 2013)

Το πρόγραμμα σπουδών του Nuri δεν προσδιορίζει σαφώς την έννοια της ενδυνάμωσης στα μικρά παιδιά, όπως η έννοια του δικαιώματος στην περίπτωση άλλων προγραμμάτων σπουδών όπως για παράδειγμα στο Te Whariki της Νέας Ζηλανδίας (Σούνολου & Μιχαλοπούλου, 2012). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εξακολουθεί να υπάρχει στην Κορέα μια νοοτροπία που θεωρεί το μικρό παιδί ως αδύναμο υποκείμενο που πρέπει να διδάσκεται και να προστατεύεται και όχι ως άτομο με δικά του δικαιώματα.

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Νορβηγίας (Norwegian Ministry of Education and Research, 2012)

Στο πρόγραμμα σπουδών της Νορβηγίας δίνεται έμφαση στις γνώσεις. Μια ευρεία βάση γνώσεων θεωρείται απαραίτητη για τη συμμετοχή στην κοινωνία, αποτελούμενη από δημοκρατικά ιδεώδη. Επίσης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη. Τέτοιες δεξιότητες είναι: η συνεργασία για τη διαχείριση και την επίλυση των συγκρούσεων, η συμμετοχή, η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη, ο προβληματισμός, ο διάλογος, η δυνατότητα να κάνουν επιλογές, να προβληματιστούν σχετικά με τις δικές τους ενέργειες και να αξιολογήσουν την επίδραση στους άλλους. Επίσης, να μάθουν από την εμπειρία και να παρατηρούν τις πρακτικές συνέπειες. Η ικανότητα να μαθαίνουν, να παίρνουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση και τη δική τους ζωή, για τον σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση της εργασίας τους, καθώς και να μάθουν να εργάζονται σε ομάδες και σε project, είναι σημαντικά εφόδια και για τη μετέπειτα ζωή τους. Ωστόσο, εκτός από τις γνώσεις και τις δεξιότητες αναφέρονται και οι στάσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Αυτές αναφέρονται ως εξής: προσωπική ευθύνη για συνεισφορά, να κατανοήσουν και να αποδεχθούν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση, ο σεβασμός για τον εαυτό τους και για τους άλλους - τον σεβασμό της γνώμης της μειοψηφίας, την εμπιστοσύνη και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους άλλους.

Επίσης, οι αξίες που θα πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι: η ισότητα των ευκαιριών, τα ανθρώπινα δικαιώματα και ο ορθολογισμός, η πνευματική ελευθερία, η ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη, η ανεξαρτησία και η συνύπαρξη, η συνεργασία, η διαβούλευση, η ένταξη, η κατανόηση και ο σεβασμός για τους άλλους και για το περιβάλλον και τέλος, να είναι υπόλογοι για τις αποφάσεις και υπεύθυνοι για τις πράξεις.

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Αυστραλίας (ACARA, 2010; AGDEST, 2005)

Η Αυστραλιανή Κυβέρνηση, μαζί με τις κυβερνήσεις πολιτειών και επικρατειών, θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι τόσο σημαντική για την οικοδόμηση του χαρακτήρα, όσο και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, γνώσεων και μάθησης. Όλα τα παιδιά της Αυστραλίας θα πρέπει να λαμβάνουν την εκπαίδευση για την ενεργό και αξιόλογη συμμετοχή στην κοινωνία (ACARA, 2010; DEEWR, 2009). Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία το 2003, αναφέρει ότι «οι αξίες της εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς στα σχολεία της Αυστραλίας ήταν ακόμη σε πρώιμο στάδιο» (Nelson, 2005), έχει σημειωθεί ωστόσο σημαντική βελτίωση στα χρόνια που μεσολάβησαν.

Μια σειρά από κοινές αξίες προέκυψαν από τις σχολικές κοινότητες που έλαβαν μέρος στην μελέτη και αυτές χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για ένα πλαίσιο σχεδίου που τέθηκε προς συζήτηση. Εν ευθέτω χρόνω, το εθνικό πλαίσιο για το πρόγραμμα “Αξίες στην Εκπαίδευση σε σχολεία της Αυστραλίας” (2005) ολοκληρώθηκε και διανεμήθηκε σε όλα τα αυστραλιανά σχολεία.

Το Εθνικό Πλαίσιο “Εννέα αξίες για την Αυστραλιανή εκπαίδευση” αντικατοπτρίζει τις κοινές αξίες. Αυτές οι κοινές αξίες όπως ο σεβασμός και η τιμιότητα αποτελούν μέρος των κοινών δημοκρατικών αξιών στον τρόπο ζωής της Αυστραλίας, οι οποίες περιλαμβάνουν την ισότητα, την ελευθερία και το κράτος δικαίου. Αντικατοπτρίζουν τη δέσμευση για μια πολυπολιτισμική και περιβαλλοντικά βιώσιμη κοινωνία όπου όλοι έχουν το δικαίωμα στη δικαιοσύνη (Εθνικό Πλαίσιο για τις αξίες στην Εκπαίδευση σε σχολεία της Αυστραλίας, 2005).

Οι αξίες που πρέπει να διαμορφωθούν και να διδάσκονται περιλαμβάνουν:

- Φροντίδα και Συμπόνια
- Να κάνει ο μαθητής το καλύτερο που δύναται
- Τιμιότητα
- Ελευθερία
- Ειλικρίνεια και αξιοπιστία
- Ακεραιότητα
- Σεβασμός
- Ευθύνη
- Κατανόηση, ανεκτικότητα και ένταξη

Το σχέδιο 1 και 2 “Οι Αξίες στην εκπαίδευση- Καλές Πρακτικές” δημιουργήθηκε με σκοπό να υλοποιήσει το όραμα του Εθνικού Πλαισίου για όλα τα σχολεία της Αυστραλίας για την παροχή αξιών στην εκπαίδευσης με ένα προγραμματισμένο και συστηματικό τρόπο ως βασική πτυχή της εκπαίδευσής τους.

Τα σχέδια διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του 2005-2006, στο σχέδιο 1 συμμετείχουν 166 σχολεία με 26 ομάδες. Συνεχίζοντας από το 2006 έως το 2008, το δεύτερο στάδιο του έργου περιλάμβανε 143 σχολεία με 25 ομάδες.

Το Εθνικό Πλαίσιο για τις Αξίες της Εκπαίδευσης στα σχολεία της Αυστραλίας, αναγνωρίζει ότι οι αποτελεσματικές αξίες της εκπαίδευσης είναι να:

1. βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να είναι σε θέση να εφαρμόσουν και να εκφράσουν τις αξίες
2. αποτελούν ρητό στόχο της εκπαίδευσης που προωθεί τον αυστραλιανό δημοκρατικό

τρόπο ζωής και των αξιών της διαφορετικότητας σε σχολεία της Αυστραλίας.

3. εκφράζουν τις αξίες της σχολικής κοινότητας και να εφαρμόζουν αυτά με συνέπεια στις πρακτικές του σχολείου.

4. λαμβάνουν χώρα σε συνεργασία με τους μαθητές, το προσωπικό, τις οικογένειες και τη σχολική κοινότητα ως μέρος μιας συνολικής προσέγγισης στο σχολείο, να εκπαιδευτούν οι μαθητές, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν την υπευθυνότητα και να ενισχύσουν τις αντοχές τους.

5. παρουσιάζουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν τις δικές τους αξίες, του σχολείου τους και της κοινότητάς τους.

6. παραδίδονται από εκπαιδευτικούς που μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία από διαφορετικά μοντέλα, τρόπους και στρατηγικές, συνδυάζοντας τις προϋποθέσεις που πληροί το πρόγραμμα σπουδών με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών

7. επανεξετάζουν τακτικά τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να ελέγξουν αν πληρούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Με τον τρόπο αυτό, το Εθνικό Πλαίσιο δίνει στα σχολεία την ευελιξία να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές σε ό,τι μαθαίνουν, πώς διδάσκεται και πώς αξιολογείται η μάθηση.

Με αυτό το σχέδιο καλεί τα σχολεία για το σχεδιασμό σχετικών προγραμμάτων μάθησης σε συνεννόηση με τους γονείς, τα οποία θα είναι ουσιαστικά και ενδιαφέροντα για όλους τους μαθητές.

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πορτογαλίας (Ministério da Educação, 2007, 2010, 2016)

Ο Νόμος-Πλαίσιο της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Νόμος αρ 5/97 της 10ης Φεβρουαρίου) καθιερώνει τη γενική αρχή ότι «η προσχολική εκπαίδευση είναι το πρώτο στάδιο της βασικής εκπαίδευσης στη μακρά διαδικασία της εκπαίδευσης της ζωής, που είναι συμπληρωματική προς την εκπαιδευτική δράση της οικογένειας, με την οποία λειτουργεί σε στενή σχέση, ευνοεί την ανάπτυξη του παιδιού, με σκοπό την ένταξή του στην κοινωνία ως μια αυτόνομη, ελεύθερη και μοναδική προσωπικότητα.

Η αξιολόγηση έχει ως στόχο:

- την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επιτρέπει να ρυθμίσουν οι εκπαιδευτικοί τις μεθοδολογίες και τα μέσα, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού και τα χαρακτηριστικά της ομάδας, προκειμένου να βελτιωθεί η μάθηση και οι στρατηγικές διδασκαλίας
- να προβληματιστούν σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, από την παρατήρηση του κάθε παιδιού και της ομάδας, αναγνωρίζοντας τη σημασία και το νόημα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών και τον τρόπο και την συμβολή στην ανάπτυξη όλων και καθενός παιδιού, έτσι ώστε να δημιουργηθεί πρόοδος στη μάθηση
- το παιδί να συμμετέχει στη διαδικασία της ανάλυσης και την από κοινού κατασκευή της γνώσης, την εγγενή ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που επιτρέπει στο παιδί ως πρωταγωνιστή της δικής του μάθησης να γνωρίζει την πρόοδο και τις δυσκολίες που θα έχει και πώς θα τις ξεπεράσει
- να συμβάλλει στην επάρκεια των δραστηριοτήτων, που βασίζεται σε συστηματική συλλογή πληροφοριών και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παίρνει αποφάσεις για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, το σχέδιο δράσης

- να γνωρίζουν το παιδί και το πλαίσιο σε μια ολιστική προοπτική, που σημαίνει ανάπτυξη προβληματισμού, ανταλλαγή πληροφοριών και συγκριτική αξιολόγηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στόχοι προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου:

- α) Να προωθήσει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με βάση τις εμπειρίες της δημοκρατικής ζωής μέσα από την προοπτική της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη
- β) Να προωθήσει την ένταξη του παιδιού σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, τη διδασκαλία του σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμών, ενθαρρύνοντας την αυξανόμενη συνειδητοποίηση του ρόλου του ως μέλους της κοινωνίας
- γ) Να συμβάλλει στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση

Οι γονείς έχουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση. Είναι πολύ σημαντικοί εταίροι στην οργάνωση των παιδικών σταθμών και, σύμφωνα με το νόμο, μπορούν να οργανωθούν σε σωματεία. Επίσης, μπορούν να εκπροσωπηθούν στο διοικητικό συμβούλιο του κάθε νηπιαγωγείου και να έχουν άποψη για το εκπαιδευτικό έργο του ιδρύματος.

Η κυβέρνηση έχει θέσει τις απόψεις της σε ένα έργο που μπορεί να γίνει μια πραγματική σύμβαση κινητοποίησης. Με την εναρμόνιση των πρωτοβουλιών, οι προσπάθειες, οι ενέργειες, η καλή θέληση, μέσα από μια υγιή αίσθηση της ιδιότητας του πολίτη και της κοινωνικής συμμετοχής, το έργο αυτό είναι δυνατό. Ο ρόλος του κράτους είναι να ρυθμίσει, να συντονίσει και να εγγυηθεί την επίτευξη των δίκαιων στόχων, το οποίο μπορεί να διορθώσει την κοινωνική ανισότητα. Ο ρόλος της κοινωνίας των πολιτών είναι να ξεκινήσει, να προτείνει, να καινοτομήσει και να αρθρώσει τις προσπάθειες μέσα από δημιουργικές και συμμετοχικές δυναμικές.

Οι κατευθυντήριες γραμμές για το πρόγραμμα σπουδών βασίζονται στα μεγαλύτερα ερωτήματα που η σημερινή κοινωνία θέτει για την προσχολική εκπαίδευση: του πολίτη και τη δημοκρατική συμμετοχή, τη διαπολιτισμικότητα, την οικολογία, τις μη σεξιστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, την πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, το κίνητρο να χρησιμοποιούν τα μέσα ανάγνωσης και γραφής, την αισθητική και την πολιτιστική συμμετοχή.

Οι κατευθυντήριες γραμμές οργανώνονται σε περιοχές: προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, έκφραση, επικοινωνία (που περιλαμβάνει την εκμάθηση διαφορετικών μορφών έκφρασης, τον έλεγχο της γλώσσας και μια πρώτη προσέγγιση στη γραφή και την ανάγνωση, τα μαθηματικά), και τη γνώση του κόσμου.

Υποστηρίζουν, επίσης, μια εκπαιδευτική συνέχεια και μια εκπαιδευτική αναγκαιότητα που προκύπτει από μια διαδικασία προβληματισμού για την παρατήρηση, το σχεδιασμό, τη δράση και την αξιολόγηση.

Άρθρο 2

Γενική Αρχή

Η προσχολική εκπαίδευση είναι το πρώτο βήμα στη βασική εκπαίδευση θεωρείται ως μέρος της δια βίου εκπαίδευσης, και συμπληρώνει την εκπαίδευση που παρέχεται από την οικογένεια, με την οποία θα πρέπει να καθιερώσει στενή συνεργασία, την προώθηση της κατάρτισης και της ισόρροπης ανάπτυξης του παιδιού, με σκοπό την πλήρη ενσωμάτωση του παιδιού στην κοινωνία ως αυτόνομο, ελεύθερο και συνεργατικό άτομο. Η προσχολική εκπαίδευση είναι προαιρετική.

Άρθρο 10

Στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης

Οι στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- α) Να προωθήσει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με βάση τις εμπειρίες της δημοκρατικής ζωής μέσα από την προοπτική της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη
- β) Να προωθήσει την ένταξη του παιδιού σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, τη διδασκαλία του σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμών, ενθαρρύνοντας την αυξανόμενη συνειδητοποίηση του ρόλου του ως μέλους της κοινωνίας
- γ) Να συμβάλλει στην ισότητα των ευκαιριών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην επιτυχή μάθηση
- δ) Να ενδυναμώσει τη συνολική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, με σεβασμό στα ατομικά χαρακτηριστικά του, δίνοντάς πρότυπα συμπεριφοράς ευνοϊκά για την διαφοροποιημένη μάθηση
- ε) Να αναπτύξουν την έκφραση και επικοινωνία μέσα από διαφορετικές μορφές, ως μέσο που αφορά στην ενημέρωση, αυξάνοντας την αισθητική ευαισθητοποίησης και κατανόησης του κόσμου
- στ) Να διεγείρουν την περιέργεια και την κριτική σκέψη
- ζ) Να διασφαλίσει την ευημερία κάθε παιδιού και την ασφάλεια, ιδίως όσον αφορά την ατομική και συλλογική υγεία
- η) Να διορθώσει την πρόωμη, την ελλιπή ή κοινωνικά απαράδεκτη συμπεριφορά, προωθώντας την καλύτερη καθοδήγηση για το παιδί

Υπάρχουν τρεις τομείς μάθησης:

Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη της δημιουργικότητας / Επικοινωνίας, που καλύπτει τρεις τομείς α) διαφορετικές μορφές τέχνης όπως: της κινητικής, της δραματικής, της πλαστικής και της μουσικής έκφρασης β) τη γλώσσα και τον γραμματισμό ως μια πρώτη προσέγγιση στη γραφή γ) τη μαθηματική γνώση.

Έτσι, οι διάφορες δηλώσεις που περιέχονται στο πλαίσιο της γενικής αρχής του Νόμου, που αναφέρονται στο κείμενο, σχετίζονται με τους γενικούς στόχους, προκειμένου να καταστεί σαφές πώς μεταφράζονται σε κατευθυντήριες γραμμές: «Η Προσχολική εκπαίδευση είναι το πρώτο βήμα στη βασική εκπαίδευση θεωρούνται ως τμήμα της διαβίου εκπαίδευσης».

Αυτά τα σημεία στόχοι για τη σύνδεση της ανάπτυξης και της μάθησης στηρίχθηκαν σε μια σειρά από διαφορετικές σύγχρονες πτυχές της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, που θεωρούν ότι το ανθρώπινο ον αναπτύσσεται μέσω μιας διαδικασίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η ευκαιρία να επωφεληθούν από ένα διαφοροποιημένο φάσμα εκπαιδευτικών εμπειριών σε ένα πλαίσιο που διευκολύνει την ευρεία κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά και ενήλικες, επιτρέπει σε κάθε παιδί να συμβάλει στην ανάπτυξη και τη μάθηση των άλλων, χτίζοντας τη δική του ανάπτυξη και μάθηση.

Ο σεβασμός για τις διαφορές των άλλων περιλαμβάνει τα παιδιά που δεν ακολουθούν "κανονικά" πρότυπα, και η προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να ανταποκριθεί σε οποιαδήποτε συμπεριφορά και οποιοδήποτε παιδί. Μέσα σε αυτή την προοπτική «χωρίς αποκλεισμούς σχολείο», η προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να υιοθετήσει την πρακτική μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας με επίκεντρο τη συνεργασία, συμπεριλαμβανομένων όλων των παιδιών, την αποδοχή όλων των

διαφορών, που υποστηρίζουν τη μάθηση και να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού.

Στην αναζήτησή της να παρέχει εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, οι κατευθυντήριες γραμμές αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην οργάνωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ως ενός πλαισίου για τη δημοκρατική ζωή στην οποία συμμετέχουν όλα τα παιδιά, που μπορούν να έρθουν σε επαφή και να μάθουν να σέβονται τις διαφορετικές κουλτούρες. Είναι αυτή η εμπειρία που παρέχει τις ευκαιρίες μάθησης για την περιοχή της προσωπικής και κοινωνικής εκπαίδευσης που θεωρείται ως περιοχή που ενσωματώνει την όλη διαδικασία της προσχολικής εκπαίδευσης.

Επίσης, σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι "να εξασφαλιστεί η ευημερία και η ασφάλεια του κάθε παιδιού, ιδίως όσον αφορά την ατομική και συλλογική υγεία".

Η ευημερία και η ασφάλεια εξαρτάται επίσης από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο αισθάνεται άνετα και είναι ευπρόσδεκτο, ικανό να ακουστεί η γνώμη του και αξιόλογο. Το σύνολο αυτών συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση και την προθυμία να μάθει το παιδί με μεγαλύτερη ευκολία.

Ένα περιβάλλον στο οποίο νιώθει άνετα, επειδή ικανοποιούνται οι ανάγκες του, οι οποίες σχετίζονται με την ατομική και συλλογική ταυτότητα δίνει την ευκαιρία να παρέχεται η εκπαίδευση σε θέματα υγείας, η οποία αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης του καθενός ως πολίτη. Αλλά η εκπαίδευση του παιδιού, με στόχο την πλήρη ένταξη του παιδιού στην κοινωνία ως ανεξάρτητο, ελεύθερο και συνεργατικό ον, συνεπάγεται, επίσης, άλλους τρόπους ανάπτυξης και της μάθησης, όπως αναφέρεται στον στόχο της "ανάπτυξης έκφρασης και επικοινωνίας μέσα από διάφορες μορφές ως μέσων που αφορούν την ενημέρωση, αυξάνοντας την αισθητική ευαισθητοποίηση και κατανόηση του κόσμου". Έτσι, οι περιοχές της έκφρασης και της επικοινωνίας αποτελούν βασικό τομέα που συμβάλλει ταυτόχρονα στην προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση του

παιδιού και στη γνώση του κόσμου. Μέσα από τις σχέσεις με τους άλλους η προσωπική ταυτότητα διαμορφώνεται και από τη στάση του ατόμου στο κοινωνικό και φυσικό "κόσμο", κάνοντας την αίσθηση αυτού του «κόσμου» να εξαρτάται από τη χρήση των συμβολικών και πολιτισμικών συστημάτων.

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών της Αργεντινής (Ministerio de Educación, 2000, 2004)

Στο πρόγραμμα σπουδών της Αργεντινής δίνεται μεγάλη έμφαση στο πώς μέσα από αυτό καλλιεργούνται βασικές δεξιότητες για την ιδιότητα του πολίτη. Τα ίδια τα παιδιά δημιουργούν τα κοινά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών που συνεπάγονται πάντα την πρόκληση, την ιδέα της αβεβαιότητας, την πρόθεση και τη χαρά του να παίζουν σε καθορισμένο χώρο για τη δημιουργία και την επίλυση προβλημάτων.

Η παραλλαγή του παιχνιδιού είναι ισχυρά εξαρτημένη με το ανήκειν στην κοινωνία, από την εμπειρία και τις προϋποθέσεις για τη ζωή (τι και πώς παίζεται). Όλα τα πεδία της γνώσης παρέχουν τις γνώσεις που επιτρέπουν μεγαλύτερη κατανόηση και την οργάνωση της πραγματικότητας, εμπλουτίζοντας την ανάπτυξη των παιχνιδιών και την προώθηση της κατασκευής της γνώσης. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διευρύνουν το πεδίο εφαρμογής τους, της αυτονομίας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και τη γνώση για τον εαυτό τους, για τους άλλους και για τον κόσμο.

Ορισμένοι στόχοι του προγράμματος είναι:

-Η ενθάρρυνση της δημιουργίας της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας, η προώθηση της αναγνώρισης των πολιτισμών, των γλωσσών και των προσωπικών ιστοριών, σε οικογενειακό, τοπικό, επαρχιακό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

- Η προώθηση της ευαισθητοποίησης και του σεβασμού των αξιών και προτύπων, η καλλιέργεια των στάσεων σχετικά με την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία, τη φιλία, και την κατανομή εργασίας.
- Να αναγνωρίζουν τα παιδιά την αξία της διαφορετικότητας στις αυτόχθονες γλώσσες και στους πολιτισμούς και άλλες ιδιαίτερες εκφράσεις της παιδικής ηλικίας που ανήκουν σε αγροτικές και αστικές κοινωνίες.
- Η προώθηση της περιβαλλοντικής έρευνας στην απόκτηση της γνώσης και την οργάνωση της πραγματικότητας.
- Ο εντοπισμός περιβαλλοντικών προβλημάτων που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή.
- Το σχολείο να προάγει τη διάθεση των υγιεινών συνηθειών που συμβάλλουν στη φροντίδα του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος.
- Το σχολείο να παρέχει το πλαίσιο μάθησης που προωθεί στους μαθητές βασικές προτεραιότητες μάθησης.
- Η ένταξη στο θεσμική ζωή, αρχίζοντας από την αυτονομία στην τάξη και έξω από αυτή.
- Η γνώση για τον εαυτό και η αποδοχή των ορίων του.
- Η έκφραση των συναισθημάτων, των ιδεών και των απόψεων.
- Η μύηση στη γνώση, στον σεβασμό των κανόνων και τη συμμετοχή στην συνεργατική μάθηση.
- Η επίλυση των καθημερινών καταστάσεων, όταν γίνεται αυτόνομα.
- Η προσφορά και το αίτημα για βοήθεια.
- Η εκδήλωση συμπεριφορών που αντανακλούν τη φροντίδα του εαυτού και των άλλων, και την επιδίωξη του διαλόγου για την επίλυση σύγκρουσεων.
- Η εφαρμογή των στάσεων αντικατοπτρίζοντας τις αξίες της αλληλεγγύης.

-Η γνώση και η αξιολόγηση της προσωπικής και κοινωνικής ιστορίας του άλλου, γνωρίζοντας μερικά στοιχεία της ιστορίας μέσα από μαρτυρίες του παρελθόντος.

-Η αξιολόγηση και ο σεβασμός των διαφορετικών τρόπων ζωής σε σχέση με τους άλλους και η ευαισθητοποίηση έναντι της ανάγκης για τη διατήρηση και τη βελτίωση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος.

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών στο New Jersey (New Jersey Department of Education, 2011)

Στο πρόγραμμα σπουδών του New Jersey δίνονται επιγραμματικά συγκεκριμένες δραστηριότητες για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ιδιότητας του πολίτη. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες από αυτές:

-Να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα ερωτηματολόγιο για να το δώσουν σε διαφορετικούς ανθρώπους (στις οικογένειες, στη σχολική κοινότητα, στην ευρύτερη κοινότητα). Οι ερωτήσεις μπορεί να επικεντρωθούν στο πώς βλέπουν τις ευθύνες τους ως μέλη μιας οικογένειας, ως γείτονες, ως πολίτες και ως πολίτης του πλανήτη.

-Να δημιουργήσουν ένα πίνακα ανακοινώσεων ή αφίσα, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να δουν όλους τους ρόλους και τις ευθύνες που έχουν. Αυτό μπορεί να γίνει δίνοντας σε κάθε μαθητή ένα πολύχρωμο κύκλο στον οποίο να εκτυπώσει το όνομά του και να εντάξουν τις ευθύνες και τους ρόλους που έχουν στη σχολική κοινότητα.

-Ο κάθε μαθητής έχει καταγράψει τις πληροφορίες και τοποθετούνται στον πίνακα ανακοινώσεων με τίτλο, όπως ένας κήπος των καλών πολιτών. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν το Σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών που κάνει αναφορά στη γενική ευημερία των πολιτών του. Υπάρχουν κάποιες βασικές ανάγκες για επιβίωση και μια ευτυχισμένη ζωή.

-Οι μαθητές να δημιουργήσουν ένα κολλάζ από εικόνες που αποτελούν μερικά από τα πράγματα που θεωρούνται αναγκαία για τους ανθρώπους, ώστε να ζήσουν μια ευτυχισμένη ζωή, όπως τα τρόφιμα, τα είδη ένδυσης, τα σπίτια, τους φίλους και την οικογένεια.

-Δεδομένου ότι η ψήφος είναι μια σημαντική πράξη και που έχουν όλοι οι πολίτες τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε αυτό, οι μαθητές ενεργοποιούνται να εμπλακούν δημιουργώντας φυλλάδια και αφίσες για να ενθαρρύνουν τους ανθρώπους και να ψηφίσουν.

-Φτιάχνουν ειδικά καπέλα ή κονκάρδες για να φορέσουν ως εθελοντές εκλογών. Μια εκπαιδευτική εκδρομή την ημέρα των εκλογών θα ήταν μια πολύτιμη εμπειρία για τους μαθητές κάθε ηλικίας. Επίσης, μια επίσκεψη στην τάξη από έναν επίσημο εκλογικό φορέα θα ήταν χρήσιμο και εύκολο στην κατανόηση της εκλογικής διαδικασίας για ολόκληρη την τάξη.

-Ο διαχωρισμός της τάξης σε μικρές συνεργατικές ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί αφίσας ώστε να έχει δύο μέρη, το ένα μέρος Κανόνες στο Σπίτι και το άλλο Λόγοι για τους Κανόνες.

-Να γίνει συζήτηση για τους κανόνες που αναμένεται να ακολουθήσουν στις οικογένειές τους και γιατί νομίζουν ότι κάθε κανόνας είναι σημαντικός. Όταν η ομάδα αποφασίσει πέντε κανόνες, πρέπει να γραφούν στο κατάλληλο τμήμα της αφίσας. Απέναντι από κάθε κανόνα, στην ενότητα με τίτλο Λόγοι για Κανόνες, οι μαθητές πρέπει να αναφέρουν όσους λόγους γνωρίζουν. Όλα τα παιδιά συμμετέχουν στη συζήτηση για την αφίσα.

-Να δημιουργήσουν μια αφίσα με τρεις κατηγορίες, η μία κατηγορία Σπίτι, μια άλλη με τη λέξη Σχολείο, και η τελευταία με τη λέξη Κοινότητα. Οι μαθητές καλούνται να

βάλουν τις εικόνες του κάθε ατόμου στην κατάλληλη θέση για να δείξουν πού έχουν ρόλους ευθύνης οι άνθρωποι.

-Οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές να σκεφτούν τις ευθύνες που έχουν οι άνθρωποι στην κοινωνία, χωρίζουν την τάξη σε πέντε συνεργατικές ομάδες. Ανατίθενται σε κάθε ομάδα δύο διαφορετικά μέλη της κοινωνίας, ώστε να συζητήσουν για την ιδιότητά τους. Ορισμένες επιλογές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν: τον πρόεδρο, τον κύριο, τη δασκάλα, τη νοσοκόμα του σχολείου, τον δήμαρχο. Σε κάθε ομάδα δίδεται χαρτί γραφήματος για να καταγράψει τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις: Ποιες είναι οι τρεις ευθύνες που έχει αυτό το πρόσωπο; Ποιο μπορεί να είναι ένα από μεγαλύτερα προβλήματα που θα πρέπει να αντιμετωπίσει; Ποιες λύσεις υπάρχουν γιαυτό το πρόβλημα;

-Να σχεδιάσουν ένα γκράφιτι αφίσα για την τάξη, να συζητήσουν πώς να σέβονται και πώς μπορεί να βελτιωθεί η τάξη.

-Να συζητήσουν την ευθύνη που έχει το κάθε παιδί στο σχολικό περιβάλλον και το καλύτερο που μπορεί να γίνει για να βελτιωθεί το περιβάλλον και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να ζωγραφίσουν ιδέες και προτάσεις που έχουν για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Η έννοια του πολίτη στο Πρόγραμμα Σπουδών στην Αλμπέρτα (Alberta Education, 2005, 2013)

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος σπουδών στην Αλμπέρτα αναφέρονται ως εξής:

- Ιθαγένεια και Ταυτότητα

Οι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν πώς να είναι καλοί πολίτες.

- Μαθαίνουν τι τους καθιστά μοναδικούς.
- Μπορούν να μάθουν για τον κόσμο τους και πώς αυτά ανήκουν σε αυτόν.

Μαθαίνουν πώς να μοιράζονται και να δείχνουν σεβασμό.

- Προσωπική και Κοινωνική Ευθύνη

Τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται και να παίζουν με τους άλλους.

Μπορούν να μάθουν να εργάζονται σε μια ομάδα.

Μπορούν να μάθουν πώς να κάνουν φίλους.

Μαθαίνουν για τα συναισθήματα.

Μαθαίνουν να ακολουθούν τις οδηγίες και να είναι υπεύθυνοι.

- Δεξιότητες και Ευεξία

Τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν καλές επιλογές στη ζωή τους.

Μαθαίνουν πώς να ζήσουν μια υγιή ζωή.

Μαθαίνουν πώς να ζήσουν μια ασφαλή ζωή.

Μαθαίνουν για την άσκηση.

Μαθαίνουν για την ανάπτυξη του σώματός τους.

Τα μικρά παιδιά μεγαλώνουν με πολλούς τρόπους και μεγαλώνουν γρήγορα.

Μαθαίνουν νέα πράγματα κάθε μέρα.

Μαθαίνουν πώς να είναι με άλλους ανθρώπους.

Μαθαίνουν πώς να σκέφτονται.

Μαθαίνουν πώς να εκφράσουν τις ιδέες τους.

Μαθαίνουν πώς να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν το σώμα τους.

Συμπερασματικά, από την σύγκριση των προγραμμάτων που παρατέθηκαν, γίνεται σαφές ότι το κάθε πρόγραμμα σπουδών έχει διαφορετική διάρθρωση, δομή, στόχους και πλαίσιο. Ωστόσο, υπάρχουν πολλά σημεία που συγκλίνουν για την καλλιέργεια των

κοινωνικών δεξιοτήτων και ειδικότερα την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη (Scheerens, 2009).

Τα κοινά σημεία που εντοπίζονται στα κείμενα αφορούν στις κοινωνικές ικανότητες και αναφέρονται στο να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, να επιλύουν διάφορες συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο, να έχουν αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία σε διαφορετικά περιβάλλοντα, να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή, να έχουν ενδιαφέρον για τα κοινωνικά προβλήματα, να έχουν έλεγχο της συμπεριφοράς τους, να αναπτύσσουν αλληλεπιδράσεις με νόημα με τους άλλους μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, να ζητούν και να παρέχουν βοήθεια, να λειτουργούν ευέλικτα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, να συνεργάζονται και να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, να λειτουργούν αυτόνομα αλλά συγχρόνως να έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα ομαδικότητας και να έχουν την ικανότητα ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης.

Επίσης, σύγκλιση υπάρχει όσον αφορά στην κοινωνική συμμετοχή. Αυτή αναφέρεται στο να έχουν δραστήρια συμμετοχή, κοινωνική αλληλεγγύη, να καλλιεργούν τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για μια επιτυχημένη ζωή στην κοινωνία, να υπάρχει συνεκτική προσέγγιση της ανάπτυξης των ικανοτήτων στο σχολείο και στην επαγγελματική κατάρτιση, να προωθείται η συνεργασία και οι ευρύτερες κοινωνικές υπηρεσίες.

Οι διαφορές μεταξύ των κειμένων των Προγραμμάτων Σπουδών εντοπίζονται στο πλαίσιο, καθώς ορισμένα αναφέρονται σε γενικότερο πλαίσιο και όχι εξειδικευμένα στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, συγκλίνουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων για καλύτερη κοινωνική αλληλεγγύη και ευελιξία σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

Τα σχολεία σε μια σύγχρονη κοινωνία απαιτείται να προωθήσουν την ανάπτυξη των

ατόμων σε έναν ελεύθερο και ορθολογικό παράγοντα, ώστε να καταστούν ικανοί να αναπτύξουν ορθολογικά σχέδια για τη ζωή έχοντας την αίσθηση της δικαιοσύνης. Ο πρώτος στόχος της εκπαίδευσης είναι να πραγματοποιήσει αυτές τις δυνατότητες που κάνουν τα άτομα, πολίτες. Επιπλέον, αυτό πρέπει να γίνει με τρόπο που σέβεται την αναδυόμενη προσωπικότητα του ατόμου.

Τα σχολεία απαιτούν από τους μαθητές να αποκτήσουν τις δεξιότητες της πολιτικής συμμετοχής. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές μέθοδοι θα πρέπει να έχουν βασικό σκοπό την καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών για ελευθερία, αυτονομία, ελλογικότητα, αυτοεκτίμηση, ώστε να τις αναπτύξουν. Ο ρόλος αυτός πρέπει να επιτυγχάνεται με τρόπο ώστε να προωθεί την ανάπτυξη του μαθητή ως πολίτη. Θα πρέπει επίσης να επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν ικανοποιητικό όραμα για μια καλή ζωή.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης κρίνεται καθοριστικός. Η απαίτηση λοιπόν σε διεθνές επίπεδο αφορά στη διαμόρφωση του σκοπού της εκπαίδευσης προς μια δημοκρατική σκοπιά.

Μέσω της εκπαίδευσης οι μαθητές ευαισθητοποιούνται στο δημόσιο πολιτισμό και τη συμμετοχή τους σε αυτόν, μαθαίνοντας να είναι ελεύθεροι και ισότιμοι. Η εκπαίδευση των παιδιών θα πρέπει να περιλαμβάνει τη γνώση των συνταγματικών και ατομικών δικαιωμάτων. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές να καταστούν συνεργαζόμενα μέλη της κοινωνίας και να τους καθιστά ικανούς να αυτοσυντηρηθούν. Ακόμη, να προβάλλει τις πολιτικές αρετές, ώστε να επιθυμούν να ακολουθήσουν τους ακριβοδίκαιους όρους της κοινωνικής συνεργασίας στις σχέσεις τους με την υπόλοιπη κοινωνία (McLaughlin, 1992).

Το ενδιαφέρον της πολιτείας για την εκπαίδευση των μαθητών εστιάζεται στον ρόλο τους ως μελλοντικών πολιτών και επομένως σε ουσιαστικούς στόχους, όπως το να

αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν τον πολιτικό πολιτισμό και να συμμετέχουν στους θεσμούς του, να καταστούν οικονομικά ανεξάρτητα και αυτοδύναμα μέλη της κοινωνίας για όλη τη διάρκεια του βίου τους, καθώς και να αναπτύξουν τις πολιτικές αρετές υπό το πρίσμα μιας πολιτικής σκοπιάς.

Τα σχολεία μέσω των προγραμμάτων σπουδών και την εφαρμογή τους οφείλουν να περιλαμβάνουν την εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη και την καλλιέργεια του και την ασχολία με θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων από μικρή ηλικία, στο νοητικό επίπεδο της εκάστοτε ηλικίας, έτσι ώστε να χτίζεται και να διαμορφώνεται σταδιακά και με σταθερή πορεία ο συνειδητός δημοκρατικός πολίτης (Russel & Loughran, 2007).

Σύμφωνα με την Οικονόμου (2010) *«Η εκπαίδευση με στόχο τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη συνδέεται όχι μόνο με το θεσμικό πλαίσιο, το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών και τον τρόπο παιδαγωγικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής υλοποίησης του συγκεκριμένου στόχου»* (Οικονόμου, 2010), αλλά πρωτίστως από την πολιτική ιδεολογία που διαπνέεται το πρόγραμμα σπουδών και τις πολιτικές νόρμες που ακολουθεί.

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα αλλά και προκλητικά καθήκοντα για τους παιδαγωγούς παγκοσμίως είναι και ο εννοιολογικός προσδιορισμός και η ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών και σημείων αναφοράς που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μαθήματα Αγωγής του Πολίτη και προγράμματα τα οποία επιτρέπουν στους μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση, τις αξίες και τις δεξιότητες για να γίνουν αποτελεσματικοί πολίτες μέσα σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο. Το συγκεκριμένο καθήκον είναι ιδιαίτερα δύσκολο εξαιτίας της συνύρπαξης της παγκοσμιοποίησης και του εθνικισμού (Banks, 2001).

Για την εσωτερίκευση των δημοκρατικών αξιών από τους μαθητές, η εμπειρία του

δημοκρατικού βίου είναι πιο σημαντική από το να βλέπουν και να ακούν για τις αξίες αυτές από τους δασκάλους. Ο Dewey (1985) υποστηρίζει το περίφημο *learning by doing*. Οι μαθητές μέσα από τον δημοκρατικό βίο θα εσωτερικεύσουν τις δημοκρατικές αξίες και πεποιθήσεις. Ωστόσο, μια διεπιστημονική συσχέτιση των επιστημονικών πεδίων, όπως της κοινωνιολογίας και της νομικής, μπορεί να εμφυσήσει την αλλαγή και την τάση προς μια κατεύθυνση καλλιέργειας του μορφωμένου, ενεργού, υπεύθυνου και δημοκρατικού πολίτη μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χριστοδούλου, 2012; Delors, 2002).

Η διεθνής αναγνώριση και οι επιστημονικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η ανάπτυξη της προσέγγισης της εκπαίδευσης των αξιών στα σχολεία θα πρέπει να συνάδει με την αειφορία και τη σχέση της με τις αξίες και την αγωγή του πολίτη (Fien, 2001; Fien & Tilbury; 2002, Henderson & Tilbury, 2004). Αυτός ο προσανατολισμός στις αξίες της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα μπορούν να επιφέρουν μια αλλαγή στις στάσεις και τις συμπεριφορές μαθητών (Fien, 2001; Henderson & Tilbury, 2004; Lovat & Toomey, 2009). Κατ'αυτόν τον τρόπο θα ενδυναμώνονται να συμμετέχουν υπεύθυνα για ένα καλύτερο περιβάλλον. Οι προσωπικές και κοινωνικές αβεβαιότητες σε συνδυασμό με τις μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης που μεταβάλλονται με γρήγορους ρυθμούς, εντείνουν τις διαπολιτισμικές και διαπαγκόσμιες επανευθυγραμμίσεις (At the Heart of What We Do, 2008) προς μια κατεύθυνση καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο τον ενεργό πολίτη.

5. Μεθοδολογικά Ζητήματα

5.1 Τα παιδιά στην έρευνα

Η εκπαίδευση είναι μια εξαιρετικά σημαντική κοινωνική δραστηριότητα μέσω της οποίας μπορεί να υλοποιηθεί το πρόγραμμα για τα δικαιώματα των παιδιών και να τους φέρει σε επαφή με ουσιαστικές έννοιες, καθώς τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής στο σχολείο και εναρμονίζονται με τις ρυθμίσεις του σχολείου. Οι αλληλεπιδράσεις που βιώνουν, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην τάξη βοηθά να διαμορφώσουν τις απόψεις τους για τη ζωή και για τον εαυτό τους.

Τα παιδιά μαθαίνουν για τα δικαιώματα, την έννοια της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ανεκτικότητας μέσω της αλληλεπίδρασης και της δραστηριότητας στην τάξη, αλλά χρειάζεται επίσης να προσφέρονται δυνατότητες για να συζητήσουν και να προβληματιστούν με στόχο την κατασκευή των προσωπικών τους απόψεων. Για πολλά παιδιά, στην προσχολική εκπαίδευση και στο σχολείο καλλιεργούνται οι θεμελιώδεις αντιλήψεις της ανθρώπινης ύπαρξης και των δημοκρατικών αξιών. Κατανοώντας τις απόψεις των παιδιών για τα δικαιώματα του παιδιού και τα ανθρώπινα δικαιώματα, διαφαίνεται πώς βιώνεται μέσα από το δικό τους φακό ως κάτοχοι των δικαιωμάτων και προστίθεται σημαντική γνώση στον τομέα της έρευνας.

Οι απόψεις των παιδιών αποκτούν μεγάλη αναγνώριση ως αυθεντικοί συντελεστές παραγωγής γνώσης για τα παιδιά και την παιδική ηλικία (Lundy 2007), ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση. Η Lundy έχει επικεντρωθεί στα άρθρα 12 και 13 της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, τα οποία προτείνουν την παροχή διαβεβαιώσεων στα παιδιά του δικαιώματός τους να συμμετέχουν, αλλά και να μεταδίδουν και να λαμβάνουν πληροφορίες. Ένας από τους βασικούς παράγοντες για

την τοποθέτηση των παιδιών ως κυρίαρχοι της γνώμης τους και των απόψεων τους ήταν η μελέτη της παιδικής ηλικίας (Smith, 2002, 2011).

Η μελέτη της παιδικής ηλικίας εξελίχθηκε από έναν κρίσιμο προβληματισμό σχετικά με την αναπτυξιακή ψυχολογία και την κοινωνική μειοψηφία των παιδιών σε σχέση με τους ενήλικες. Η μελέτη της παιδικής ηλικίας θεμελιώθηκε στις εμπειρίες των παιδιών, προκειμένου να δημιουργηθούν νέες γνώσεις και αντιλήψεις για την σκέψη των παιδιών και της παιδικής ηλικίας (Smith, 2011). Αν στα παιδιά προσφέρεται μια πλούσια ποικιλία εμπειριών στα οποία μπορεί να στηρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις απόψεις τους, τις ικανότητές τους, τότε ενισχύουν την έρευνα ως συμμετέχοντες. Οι Harcourt και Conroy (2011) δείχνουν ότι η «δέσμευση για την συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και της πολιτικής περιβάλλοντος διαμορφώνει τις ιδέες της ερευνητικής κοινότητας που αναπτύσσεται για τα παιδιά».

Με πρόκληση για τις παραδοσιακές έννοιες τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως αρμόδια και ικανά για την κατανόηση των κόσμων τους. Όταν οι ιδέες και απόψεις των παιδιών είναι σκοπός στην έρευνα, ως γνήσιες και έγκυρες πηγές, τότε αποφέρει σημαντική γνώση (Prout & James 1997; Woodhead & Faulkner 2000) και αυτό γίνεται στη συνέχεια μια περαιτέρω αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συμμετοχής που κατέχουν τα παιδιά.

Σε ορισμένες έρευνες τα παιδιά ήταν ενεργοί συμμετέχοντες και θεωρείται ότι έχουν «μοναδική γνώση για ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση με τον άλλον, συμμαθητές είτε ενήλικοι, και έχουν την αρμοδιότητα να συμβάλλουν στο αποτέλεσμα της έρευνας» (Harcourt & Keen 2012).

Η Katz (1992) πρότεινε για πρώτη φορά την έννοια της «προοπτικής από κάτω προς τα πάνω (bottom-up)», συνιστώντας τους δείκτες ποιότητας από τη σκοπιά του παιδιού,

που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για να ενημερωθούν οι ενήλικες και ως φορείς χάραξης πολιτικής, μέσω των αποδεικτικών στοιχείων που παρέχονται από την εμπειρία του παιδιού.

Ο Rinaldi (2001) υποστηρίζει ότι ακούγοντας τα παιδιά δημιουργείται μια αυθεντική σχέση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, και έχει επιστήσει περαιτέρω την προσοχή στο δυναμικό μιας παιδαγωγικής της ακρόασης (Rinaldi 2006), με την οποία προσφέρεται στα παιδιά σκόπιμα χώρος για να μοιραστούν τις γνώμες και τις απόψεις τους.

Σύμφωνα με τους Harcourt & Häggglund (2013) *«τοποθετώντας τα παιδιά ως αρμόδιους κοινωνικούς φορείς, αναδύεται μια περαιτέρω εξέταση των τρεχουσών αντιλήψεων των παιδιών και της παιδικής ηλικίας»*. Μέσα από τις ιδέες που προσφέρονται από την βιωμένη εμπειρία της παιδικής ηλικίας εμπλουτίζεται η γνώση για την σκέψη των παιδιών και τα συναισθήματά τους.

Επιβάλλεται μια ρύθμιση για την ψήφιση και την ενδυνάμωση των δικαιωμάτων της παιδικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Είναι σημαντικό ότι με τη συμμετοχή μικρών παιδιών ως ενεργοί συμμετέχοντες στην έρευνα, αυτά με τη σειρά τους, ως άμεσο όφελος, θα έρθουν σε έπαφή με την επιτόπια έρευνα και τα εργαλεία της, όπως η ανάλυση (που αναζητούν έννοια και κατανόηση) και η υπεράσπιση (μέσω της διάδοσης των πορισμάτων) (Cocks, 2006).

Η εθνογραφική προσέγγιση κρίνεται πιο κατάλληλη για τη δημιουργία σχέσεων με τα παιδιά και βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την ασφάλεια. Οι ερευνητές Wiltz και Klein (2001) είχαν χρησιμοποιήσει συμμετοχική παρατήρηση με επιτυχία σε πολλές έρευνες, όπου ξεκίνησαν ως παθητικοί παρατηρητές και κατά τη διάρκεια πολλών εβδομάδων σταδιακά έγιναν ενεργοί συμμετέχοντες στην καθημερινή ζωή της τάξης.

Οι ηθικές επιπτώσεις των μεθόδων που χρησιμοποιούνται κατά την εξέταση των απόψεων των παιδιών για τα θέματα που τους αφορούν επηρεάζεται από το πώς «βλέπουν» τα παιδιά τους ερευνητές. Αν υπάρχει μια οπτική που αντιμετωπίζει το παιδί ως επαρκή κοινωνικό παράγοντα στο δικό τους δικαίωμα, τότε μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως αξιόπιστος συμμετέχων σε ολόκληρη τη διαδικασία έρευνας. Αυτή η προοπτική απορρίπτει προηγούμενες αντιλήψεις ότι τα παιδιά δεν μπορούν να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες (Dockett & Perry 2003) και δημιουργεί τις ευκαιρίες για τα παιδιά να παρέχουν τις «εκλιπούσες προοπτικές». Αυτή η εικόνα του παιδιού έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή οπτική να λάβει σοβαρά υπόψη τις ιδέες των παιδιών (Morrow, 2005).

Στα παιδιά πρέπει να παρέχεται η ευκαιρία να αποδείξουν τις ικανότητές τους ως συμμετέχοντες στην έρευνα σε όλες τις πτυχές της, συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού και της επιλογής των εργαλείων συλλογής δεδομένων, αμερόληπτη αναπαράσταση, ανάλυση και διάδοση των δεδομένων.

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν συνεργατικές και συμμετοχικές μεθόδους για την παραγωγή και τεκμηρίωση των δεδομένων, σεβόμενοι την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να συμμετέχουν αυθεντικά με την εκπροσώπηση των ιδεών τους και των απόψεων τους.

Οι συγκεκριμένες μέθοδοι έχουν άμεση επιρροή στα παιδιά τα οποία καλούνται να συμμετάσχουν σε ερευνητικά προγράμματα (Harcourt & Hägglund 2013; Bessell, 2008). Σε αυτή τη μελέτη, οι μέθοδοι που καλούνται τα παιδιά να τεκμηριώσουν τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις ιδέες είναι αυτές που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά όταν εκφράζουν τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο γύρω τους.

Ως εκ τούτου, καλούνται τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους επικοινωνία, διάφορες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων όπως αφηγήσεις των

παιδιών, ιστορίες που συνοδεύουν τα έργα ζωγραφικής και σχέδια, συνομιλίες με κάποιο σκοπό, συζητήσεις που επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και διάφορα είδη τέχνης όπως φωτογραφία, πίνακες ζωγραφικής και παραχθέντα σχέδια. Κάθε μια από αυτές τις μεθόδους παρατηρήθηκε σε βάθος χρόνου, ότι χρησιμοποιούνται από τα παιδιά και τους δασκάλους τους (Penderi & Rekalidou, 2015) σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις μέσα από τη διδασκαλία και τη μάθηση και συνεπώς θεωρήθηκαν κατάλληλα εργαλεία επικοινωνίας και πληροφόρησης που αναδεικνύουν τις ικανότητες των παιδιών (Bessell, 2008).

Διεθνείς μελέτες των Quennerstedt (2010, 2011), Reynaert, Bouverne-de-Bie & Vandeveldt (2009) και έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών σε έρευνα (Harcourt & Conroy 2011; Harcourt & Keen 2012) μελετούν τους τρόπους με τους οποίους τα μικρά παιδιά μιλούν και πρακτικά για τα ανθρώπινα δικαιώματά τους.

Η προβληματική που ανακύπτει και χρειάζεται να διερευνησουμε είναι οι έννοιες των δικαιωμάτων των παιδιών σε διάφορα πλαίσια, η συζήτηση γύρω από τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της έρευνας και η αναγκαιότητα μιας συστηματικής στρατηγικής για να εξασφαλιστεί μια πραγματική ερευνητική σχέση μεταξύ του ερευνητή και του παιδιού (Μάγος, 2007).

Αυτή η έρευνα παρουσιάζει ορισμένες διαπιστώσεις σχετικά με τους τρόπους που κατανοούν και μιλούν τα μικρά παιδιά για τα δικαιώματά τους. Η πρόθεση ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις από την πλευρά των κατόχων των δικαιωμάτων.

Με τη συμμετοχή των παιδιών στο να μιλούν για τα δικαιώματα και τις έννοιες και τις εφαρμογές τους στην καθημερινή τους ζωή, καλούνται τα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία, μοιράζοντας σημαντική γνώση.

Συνοψίζοντας, παρουσιάζονται τρεις σημαντικές πτυχές για τα συμμετοχικά δικαιώματα μέσα από τα μάτια των παιδιών (Harcourt & Hägglund, 2013). Στους

διαλόγους τα παιδιά αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους, ατομικά και συλλογικά, ως άτομα που φέρουν πολύτιμη γνώση (Harcourt & Hägglund, 2013). Θεωρούν τις εμπειρίες τους για τα δικαιώματα όχι μόνο ως αξία συζήτησης, αλλά πως αξίζει η διάδοση και σε άλλους.

Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μια επεξήγηση της αντίληψης των παιδιών για τον εαυτό τους ως υποκείμενα των δικαιωμάτων (Harcourt & Hägglund, 2013). Δεύτερον, τα δικαιώματα κατά την άποψη των παιδιών φάνηκε να συνδέονται με τη δράση και με την ετοιμότητα να ενεργούν σύμφωνα με τα δικά τους δικαιώματα και με τα δικαιώματα των άλλων (Harcourt & Hägglund, 2013).

Τέλος, κατά τη συζήτηση των «δικαιωμάτων» και της σημασίας τους, τα παιδιά ενσωματώνονται στην έννοια όσον αφορά τις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους (Harcourt & Hägglund, 2013). Αυτό είναι ένα στοιχείο που αποδεικνύει πως το να ζούμε συμμετοχικά και με ίσα δικαιώματα και όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για όλα τα ανθρώπινα όντα, συνδέεται άρρηκτα με το ανήκειν.

5.2 Οι απόψεις των παιδιών

Οι απόψεις και η γνώμη των παιδιών είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για την εκπαίδευση και την καθημερινή ζωή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Όση σημασία δίνεται στις φωνές των υπολοίπων, άλλη τόση πρέπει να δίνεται και στα παιδιά. Όπως μαθαίνουμε να ακούμε πιο προσεκτικά τις φωνές των γονέων στην εκπαίδευση για την φροντίδα των μικρών παιδιών, πρέπει επίσης να ασχοληθούμε με το να ακούμε και τη φωνή των παιδιών. Αυτή η προοπτική, να ακούμε τα παιδιά μαζί με εκείνων του επαγγελματία ή ερευνητή, καθώς δεν είναι σε ανταγωνισμό, αλλά συμβαδίζουν μαζί, με προϋπόθεση να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός, ενεργός συμμετοχή και

διαπραγμάτευση για την συν-κατασκευή του νοήματος, οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση της σκέψης των παιδιών (Dupree, Bertram & Pascal, 2001).

Αν και αυτή η άποψη φαίνεται πειστική, ωστόσο θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, σε ό,τι αφορά στα παιδιά ως μελλοντικοί ενήλικες και ως εκ τούτου, τα πλαίσια τους σε ό,τι άκομα δεν είναι.

Ο Prout (1997) και Dahlberg, Moss & Pence (2006) παραπέμπουν στην οπτική της ηθικής και της φιλοσοφικής στάσης που υιοθετούν, η οποία αναγνωρίζει τα παιδιά ως φορείς της ίδιας τους της ζωής, αμφισβητώντας την παραδοσιακή άποψη των παιδιών ως άδεια δοχεία και ευάλωτα όντα που είναι ανίκανα να ενεργούν με δική τους πρωτοβουλία και για δικό τους λογαριασμό.

Εάν τα πρώτα χρόνια του παιδιού στην εκπαίδευση είναι πραγματικά η πρώτη δημοκρατική συνάντηση, όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να κατανοούν τις προοπτικές, τις αξίες και τις ιστορίες των άλλων, τότε αυτή είναι μια ευκαιρία για την καλλιέργεια πολιτιστικής ευαισθησίας.

Κατά την άποψη των Pascal & Bertram (2009) *«στην πρώιμη παιδική ηλικία, ακούγοντας τα μικρά παιδιά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κατανόησης τι αισθάνονται και βιώνουν, και τι είναι αυτό που χρειάζονται από τα πρώτα τους χρόνια».*

Δίνοντας την απαραίτητη προσοχή στις απόψεις των παιδιών στην έρευνα, αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών να ακουστούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη (Lancaster, 2006).

Επομένως, το να λαμβάνουμε υπόψη την γνώμη των παιδιών δίνει τη δυνατότητα να κατατάσσουμε σε προτεραιότητα τις ανάγκες τους, να κατανοήσουμε τις προτεραιότητες τους, τα συναισθήματά τους, τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες τους.

Ο σεβασμός στην άποψη των παιδιών αποτελεί ένα ζωτικό κομμάτι της οικοδόμησης

μιας σεβαστής και εκπαιδευτικής σχέσης με τα παιδιά με τα οποία συνεργαζόμαστε και ουσιαστικά είναι οι τελικοί αποδέκτες της γνώσης.

Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη των παιδιών δύναται να αμφισβητήσουμε τις υποθέσεις και να αυξήσουμε τις προσδοκίες. Το να ακούγεται η άποψή τους και να εκφράζονται έχουμε τη γνώση που χρειαζόμαστε για τις δυνατότητες τους. Είναι μια ενεργητική διαδικασία με την οποία λαμβάνουμε, ερμηνεύουμε και ανταποκρινόμαστε στην επικοινωνία τους. Το να «ακούμε» περιλαμβάνει τη χρήση όλων των αισθήσεων και των συναισθημάτων και την πρόσβαση στους τρόπους επικοινωνίας των παιδιών, που σαφώς δεν περιορίζεται στον προφορικό λόγο.

Είναι απαραίτητο για να διασφαλιστεί η συμμετοχή των μικρών παιδιών να μπορούν να συντονιστούν όλα τα μικρά παιδιά, όπως τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή. Σύμφωνα με τους Pascal & Bertram (2009) *«για να επιτευχθεί αυτό προϋποθέτει ένα περιβάλλον στο οποίο όλα τα παιδιά να αισθάνονται σίγουρα, ασφαλή και ισχυρά, εξασφαλίζοντας ότι έχουν το χρόνο και χώρο για να εκφραστούν με οποιοδήποτε τρόπο τους ταιριάζει»*.

Όταν παρατηρούμε βρέφη ή παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητο να κοιτάξουμε τη γλώσσα τους σώματος, τα διαφορετικά τονικά πρότυπα, τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του σώματος. Αυτά τα σήματα βοηθούν στην οικοδόμηση της εικόνας του τι είναι η ζωή και πώς ρυθμίζεται για αυτά τα παιδιά, ποιες είναι οι προτιμήσεις τους, πόσο ικάνα και πόση αυτοπεποίθηση αισθάνονται.

Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι όλα τα παιδιά είναι «ειδικοί στη δική τους ζωή» (Langsted, 1994) και είναι ενεργοί «συν-κατασκευαστές του νοήματος» (Pascal & Bertram, 2009). Σε αυτή την προσέγγιση προσανατολίζεται και αυτή η έρευνα μέσω ενός μετα-μοντέρνου παραδείγματος που αναγνωρίζει ότι τα παιδιά έχουν τη δική τους άποψη και θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η συμμετοχή τους στο δημοκρατικό

διάλογο στη λήψη αποφάσεων και στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας (Dahlberg, Moss & Pence 2006).

Ο Woodhead (1999) υιοθετεί επίσης ένα εναλλακτικό παράδειγμα και «υπογραμμίζει την πληθώρα των οδών μέσω της παιδικής ηλικίας, όπου η πρόιμη ανάπτυξη και η εκπαίδευση είναι μια κοινωνικο-πολιτισμική διαδικασία, και η αντιμετώπιση των παιδιών ως ενεργών συμμετεχόντων, με τη δική τους οπτική γωνία για τα θέματα στη ζωή τους, έχει μεγάλη επιρροή» (Pascal & Bertram, 2009).

Αυτές οι ιδέες για την παιδική ηλικία, τα δικαιώματα των παιδιών, τη δημοκρατική συμμετοχή και τις απόψεις των παιδιών έχουν επηρεάσει τη συγκεκριμένη έρευνα και υιοθετήθηκε ένας κώδικας δεοντολογίας ο οποίος αναφέρει ότι τα παιδιά πρέπει να υποστηριχθούν ως ενεργοί συμμετέχοντες σε οποιαδήποτε διαδικασία της έρευνας και ότι οι απόψεις τους θα πρέπει πάντα να αποτελούν ένα κεντρικό και ισότιμο σκέλος στη βάση που τους αφορά. Αναγνωρίζει επίσης ότι είμαστε «υπόλογοι» (Bakhtin, 1981) για τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι φωνές είναι τεκμηριωμένες και εκπροσωπούνται στα αποτελέσματα της έρευνας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6. Μέθοδος

6.1. Έρευνα πεδίου: Απόψεις παιδιών για τα Α.Δ. και την ιδιότητα του πολίτη-πρόγραμμα παρέμβασης

Μεθοδολογία

Τα βασικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν:

- Με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μέσω του προγράμματος παρέμβασης αποκτούνται περισσότερες γνώσεις, καλλιεργούνται δεξιότητες, στάσεις, αξίες στα παιδιά;
- Με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μέσω του προγράμματος παρέμβασης κεντρίζεται περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών;

Οι υποθέσεις της έρευνας είναι ότι μέσω του προγράμματος παρέμβασης θα υπάρξει αλλαγή στη γνώση και στις στάσεις των παιδιών σχετικά με τις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της έννοιας του πολίτη και η χρήση των νέων τεχνολογιών θα συμβάλλει θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση.

Προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν παραπάνω, καταλήξαμε ότι η προσφορότερη μέθοδος είναι το πείραμα. Το πείραμα ως μέθοδος στηρίζεται στη μεταβολή των απόψεων των παιδιών και την επιλογή των αντιδράσεων που θα μετρηθούν. Η εγκυρότητα των υποθετικά προβλεπόμενων υποθέσεων αποδεικνύεται από τον σχεδιασμό και την εκτέλεση του πειραματισμού. Ο πειραματισμός προϋποθέτει ο ερευνητής να είναι ο δημιουργός του και ο χειριστής των συνθηκών (Βάμβουκας, 2002). Για τις ανάγκες της εφαρμογής ορίστηκε μια ομάδα πειραματική και μία ομάδα ελέγχου.

Η πειραματική ομάδα στην οποία θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα παρέμβασης και η ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν θα γίνει καμία παρέμβαση. Ο λόγος για τον οποίο συνθέτουμε αυτές τις ομάδες είναι για να παρατηρήσουμε τις αλλαγές που θα επέλθουν στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Στην παρούσα έρευνα αποφασίσαμε να παρατηρήσουμε αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις ομάδες και στα μέλη σε σχέση με τις γνώσεις και τις στάσεις των παιδιών σε ζητήματα που τους αφορούν και σχετίζονται με τα δικαιώματα και την ιδιότητα του πολίτη. Η πειραματική ομάδα, στην οποία υπήρξε παρέμβαση με ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων και η ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν υπήρξε καμία παρέμβαση. Η ερευνήτρια ήταν η νηπιαγωγός που υλοποίησε το πρόγραμμα παρέμβασης.

Πριν από το πρόγραμμα παρέμβασης έγιναν τα απαραίτητα pre-test για να ελέγξουμε τις απόψεις των παιδιών και τις προηγούμενες γνώσεις τους. Μετά το πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο είχε συγκεκριμένη διάρκεια, ακολούθησε έλεγχος των απόψεων των παιδιών post-test με τις ίδιες ερωτήσεις για να καταγραφούν οι τυχόν αλλαγές στις απόψεις και τις γνώσεις των παιδιών.

Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτελούνταν από 100 παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία προέρχονται από τέσσερα τμήματα διαφορετικών νηπιαγωγείων στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 50 παιδιά (22 κορίτσια και 28 αγόρια) και η ομάδα ελέγχου από 50 παιδιά (20 κορίτσια και 30 αγόρια). Η επιλογή για το ποιο τμήμα θα αποτελέσει την πειραματική ομάδα και ποιο η ομάδα ελέγχου έγινε με κλήρωση. Οι δύο ομάδες είχαν κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία ελέγχθηκαν από ένα πιλοτικό test και έπειτα από έλεγχο των φακέλων portfolio των παιδιών που διατηρούνται στο νηπιαγωγείο.

Ερευνητικά εργαλεία-Τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων

Τα ερευνητικά εργαλεία της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν το ερωτηματολόγιο, την ημιδομημένη συνέντευξη και τα φύλλα αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις έγιναν στα παιδιά κατά τη διάρκεια των pre-test και post-test. Οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και τα φύλλα αξιολόγησης αποτελούν τα τεκμήρια της τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με την Bell (2001) η τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων μπορεί να επιτευχθεί όταν συνδυαστούν διάφορες μέθοδοι. Ο συνδυασμός των διαφόρων μεθόδων εξυπηρετεί στον έλεγχο των αναφορών και των στοιχείων έπειτα από συλλογή τους από διαφορετικές πηγές. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων εντείνει στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Στην συγκεκριμένη έρευνα η διέρευνηση έγινε αφενός σε δύο διαφορετικές ομάδες με το ίδιο ερωτηματολόγιο και αφετέρου στο ίδιο δείγμα με διαφορετικά εργαλεία, που αποτελούν το ερωτηματολόγιο, την συνέντευξη και τα φύλλα αξιολόγησης.

Πιλοτική έρευνα

Πέντε συμμετέχοντες επιλέχθηκαν για να συμμετάσχουν σε μία πιλοτική δοκιμή. Στην πιλοτική δοκιμή, οι αναθέσεις και οι δευτερεύουσες εργασίες ελέγχθηκαν για τη δυνατότητα κατανόησης και εφαρμογής του ερωτηματολογίου.

6.2 Ερευνητικό Πρόγραμμα Παρέμβασης

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην ιδιότητα του πολίτη προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα και διαμορφώνει την έννοια του πολίτη, στοχεύοντας ταυτόχρονα στη γνωστική ανάπτυξη, τη συναισθηματική ολοκλήρωση και την καλλιέργεια ικανοτήτων. Με το πρόγραμμα παρέμβασης ορίζεται ένας γενικός σκοπός και έπειτα περαιτέρω στόχοι που αποτελούν το πλαίσιο δράσης. Το πρόγραμμα παρέμβασης δεν αποτελείται από αποσπασματικές δραστηριότητες αλλά ένα πλαίσιο που συνυπάρχει με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα.

Ταυτόχρονα επιδιώκει την ενδυνάμωση μιας δημοκρατικής κουλτούρας παρέχοντας βιωματικά παιδαγωγικές εμπειρίες. Βαρύνουσας σημασίας είναι η μεθοδολογία συνεργατικής ανακάλυψης, κριτικής σκέψης και μετασχηματιστικής δύναμης.

Οι διδακτικές μέθοδοι που θα εφαρμοστούν έχουν στόχο πρωτίστως στο σεβασμό των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων προς το σεβασμό του άλλου, στη δημοκρατική αντίληψη λήψης αποφάσεων, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και το πως οι μαθητές θα σκέφτονται και όχι τι θα σκέφτονται.

Η μεθοδολογία διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υποστηρίζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στρατηγικών για την δημοκρατική επίλυση των προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων που ουσιαστικά αφορά και το άτομο αλλά και την επιρροή του στην κοινωνία. Είναι σημαντικό να υπάρχει συνύπαρξη και συμβίωση με ανθρώπους από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε ποικιλόμορφες κοινωνίες και η αποδοχή των διαφορετικών απόψεων.

Σημαντικό σημείο του προγράμματος είναι η προσπάθεια συνεργασίας με το Συνήγορο του Παιδιού, ανεξάρτητης αρχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η συμμετοχή σε δράσεις

Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ) οι οποίες δραστηριοποιούνται στον τομέα Ενημέρωσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Τα οφέλη που θα προσκομίσουν οι μαθητές/τριες είναι πολυεπίπεδα στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στον ψυχοκοινωνικό τομέα, ενώ ευαισθητοποιούνται σε θέματα κοινωνικής αδικίας, ανισότητας, μη ανοχής στο διαφορετικό.

Η αξιολόγηση του προγράμματος θα γίνει μέσω των εφαρμοσμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες ορισμένες θα λειτουργούν ως δραστηριότητες ελέγχου, καθώς και από τα παραχθέντα έργα των παιδιών.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Τρία βασικά συστατικά θα πρέπει να διαπερνούν όλο το πρόγραμμα ώστε να θεωρηθεί ότι διαμορφώνεται η πολιτότητα-ιδιότητα του πολίτη (Collins, 2008).

Α) Η κοινωνική και ηθική ευθύνη

Η μάθηση των παιδιών από την παιδική ηλικία και η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της ηθικής υπεύθυνης συμπεριφοράς εντός και εκτός της τάξης.

Β) Η κοινωνική αλληλεγγύη

Να μάθουν τα παιδιά να παρέχουν βοήθεια σε άλλους και στην κοινωνία γενικότερα.

Γ) Η πολιτική γνώση

Τα παιδιά μαθαίνουν για την δημοκρατία, τα προβλήματα και τις πρακτικές και πώς μπορούν να γίνουν πιο αποδοτικοί στη ζωή τους, στην τοπική κοινωνία μέσω των δεξιοτήτων και των αξιών.

Οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας, συμμετοχής και υπευθυνότητας μέσω της μάθησης, μέσω των δραστηριοτήτων και της μάθησης εντός τάξης επεκτείνεται στην κοινωνία και στον ευρύτερο κόσμο. Σύμφωνα με το DfES (2003-2006) πέντε δείκτες είναι τα κλειδιά για την ευημερία στην παιδική ηλικία και στην

μετέπειτα ζωή. Η υγεία, η ασφάλεια, η επιτυχία, η συνεισφορά και η οικονομική ευημερία.

Η εκπαίδευση για την πολιτότητα ουσιαστικά βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τα δικαιώματά τους και τις ευθύνες τους, να καταλάβουν πώς λειτουργεί η κοινωνία και να έχουν έναν ενεργό ρόλο ώστε:

- να αναγνωρίζουν την αξία ότι είναι μοναδικοί
- να καταλαβαίνουν ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί σε πολλά επίπεδα
- να βλέπουν διαφορετικές απόψεις και οπτικές
- να γνωρίζουν ότι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις
- να καταλαβαίνουν την δημοκρατική διαδικασία
- να αναγνωρίζουν ότι ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και όλοι είμαστε ίσοι
- να καταλαβαίνουν ότι μπορούμε να μάθουμε νέα στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς
- να αναγνωρίζουν ότι μπορούν να παίξουν ρόλο για την παγκόσμια ειρήνη.

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη ή την πολιτότητα όπως αναφέρεται συχνά στην νομική επιστήμη (Δουζίνας, 2006) εξοπλίζει τα παιδιά με τις γνώσεις, τις ικανότητες και την αντίληψη, ώστε να έχουν έναν ενεργό ρόλο στην κοινωνία ως ενημερωμένοι και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες που είναι πολιτικά και ηθικά υπεύθυνοι. Απώτερος στόχος είναι να δώσουμε στα παιδιά την πεποίθηση και την πίστη ότι μπορούν να δράσουν με τους άλλους, έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν και να αλλάξουν προς το καλύτερο και να κάνουν τη διαφορά στην κοινωνία.

Η προετοιμασία του ενεργού ρόλου ως πολίτη προϋποθέτει ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τα παιδιά θα παίρνουν μέρος σε συζητήσεις διαλόγου με ένα άτομο ή σε όλη την τάξη, θα μπορούν να επιλέγουν ανάμεσα σε διάφορες επιλογές την προσφορότερη για αυτούς αλλά και για το σύνολο, θα συμφωνούν να ακολουθούν τους

κανόνες που ήδη έχουν προαποφασίσει και θα καταλαβαίνουν πώς αυτοί λειτουργούν ώστε να τους βοηθούν στην καθημερινή λειτουργία της τάξης, θα αντιλαμβάνονται ότι εκτός από δικαιώματα-επιθυμίες έχουν και υποχρεώσεις, θα κατανοούν ότι ανήκουν σε περισσότερες από μια ομάδες και κοινότητες, θα διδαχθούν αυτά που βελτιώνουν και βοηθούν την κοινότητα και το περιβάλλον και πώς τα διατηρούμε, θα συνεισφέρουν στην τάξη τους αλλά και στο σχολείο και θα πρέπει να καταλάβουν ότι οι οικονομικοί πόροι προέρχονται από διάφορες πηγές και διανέμονται σε διάφορους σκοπούς (Collins, 2008).

Η καλλιέργεια μιας κουλτούρας που αφορά στα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι ο σεβασμός των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στο σεβασμό προς τον άλλο με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, την συνύπαρξη, και τον εμμηδενισμό ρατσιστικών και ξενοφοβικών συμπεριφορών, την αλληλεγγύη και την ισότητα.

Η εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στα Δικαιώματα του Παιδιού αποτελεί μια εμπειρία πολύτιμη για τους μαθητές και τους παιδαγωγούς γιατί βιωματικά μπορούν να αντιληφθούν τις έννοιες (Πανταζής, 2009). Με την βιωματική προσέγγιση της εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα Δικαιώματα του Παιδιού διαμορφώνεται ένα κλίμα αποδοχής και ισότιμης συμπεριφοράς στα παιδιά. Η αποδοχή και η ελευθερία έκφρασης όλων των απόψεων είναι μια δημοκρατική διαδικασία που διαμορφώνει το κλίμα μέσα στην τάξη για την ευημερία όλων μαθητών. Η εκπαίδευση στα Δικαιώματα του παιδιού ενθαρρύνεται ιδιαίτερα από το ελληνικό σχολείο την τελευταία δεκαετία και με βάση τα προγράμματα σπουδών αλλά και των δράσεων από διάφορες άτυπες ή μη τυπικές μονάδες εκπαίδευσης.

Παρακάτω παρουσιάζονται αδρομερώς τα στάδια οργάνωσης του προγράμματος σύμφωνα με προγράμματα που έχουν διαμορφωθεί από οργανώσεις όπως Διεθνή Αμνηστία, Actionaid, UNESCO.

1. Οργάνωση της τάξης (Σύμφωνα με το πρόγραμμα της Διεθνούς Αμνηστίας)

Οργανώνουμε τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, ώστε να υπάρχει κλίμα σεβασμού από όλους για όλους. Τα μικρά παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται να χειριστούν και να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες όπως δικαιώματα, ελευθερία, δημοκρατία αλλά μαθαίνουν πολύ περισσότερο από την εμπειρία και το πλαίσιο. Οι δραστηριότητες, το κλίμα, η οργάνωση της τάξης, οι σχέσεις και ο τρόπος επικοινωνίας παίζουν μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη κουλτούρας σεβασμού των δικαιωμάτων. Η διδασκαλία στα ανθρώπινα δικαιώματα στο νηπιαγωγείο στοχεύει περισσότερο στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, στην υιοθέτηση αξιών και προτύπων σεβασμού και συνεργασίας και λιγότερο σε γνωστικούς στόχους.

2. Ανάπτυξη εμπιστοσύνης και σεβασμού

Πρωταρχική μέριμνα σε τέτοια προγράμματα είναι να καλλιεργηθεί το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των παιδαγωγών. Η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων θα πρέπει να είναι σημείο σύγκλισης και όχι απόκλισης και διχασμού. Ο ρόλος τους παιδαγωγού καθίσταται σημαντικός στην δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού. Είναι σημαντικό να ξεκινήσουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς συναντήσεις με τους γονείς και μεταξύ των μαθητών για την καλλιέργεια αυτού του κλίματος στην τάξη.

3. Ο ρόλος της συναισθηματικής αγωγής

Συχνό φαινόμενο είναι η εστίαση στο γνωστικό μέρος και ο αυξανόμενος χρόνος σχολικής εργασίας εις βάρος της συναισθηματικής έκφρασης και ανάπτυξης. Χρειάζεται να αφιερώσουμε μια ώρα της εβδομάδας ή του μήνα στην επικοινωνία των προσωπικών ανησυχιών, στο μοίρασμα προβληματισμών και στην εμπύχωση της ομάδας ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη βάση για τη διδασκαλία στα ανθρώπινα δικαιώματα. Το περιεχόμενο αυτής της επικοινωνίας μπορεί να καθορίζεται από ένα μέλος της ομάδας κάθε φορά. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα εκείνες τις αξίες, γνώσεις ή δεξιότητες που έχουν γνωρίσει μέσω μιας έντονης και ζεστής επικοινωνίας και μέσω τρυφερών και ασφαλών σχέσεων. Γνώσεις που έχουν συνδεθεί με συναισθήματα είναι εμπειρίες με βέβαιο αποτέλεσμα.

4. Η κοινωνική δικαιοσύνη στην τάξη

Τα παιδιά συνήθως θεωρούν δίκαιο η/ο εκπαιδευτικός να κατανέμει τον χρόνο απασχόλησής του με ένα μαθητή ή τον χρόνο συμμετοχής του καθενός σε μια δραστηριότητα σε ίσα χρονικά διαστήματα. Επίσης, θεωρούν δίκαιη αντιμετώπιση την τιμωρία του μαθητή που έχει δημιουργήσει ένα πρόβλημα. Ο τρόπος που θα αποδοθεί η δικαιοσύνη είναι πολύ σημαντικός διότι εξαρτάται από το δημοκρατικό κλίμα που έχει καλλιεργηθεί στην τάξη. Αυτό βέβαια θα πρέπει να έχει καλλιεργηθεί ούτως ώστε να μην καταλήξει σε αντίθετα αποτελέσματα και οδηγηθούν τα παιδιά σε ανταγωνιστικές και εχθρικές συμπεριφορές.

5. Αξιοποίηση των καθημερινών προβλημάτων της τάξης

Τα καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν στις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και εκπαιδευτικών μπορούν να ακυρώσουν τα μηνύματα ενός προγράμματος και να μειώσουν την αξία του. Δημιουργούν συναισθηματική ανασφάλεια σε κάποιους, εμποδίζουν την επικοινωνία και το σεβασμό, μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό σε μη δημοκρατικό ηγέτη. Είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί μια ενιαία στρατηγική αντιμετώπισης των παραπτώματων και κάθε διαταρακτικής συμπεριφοράς στη τάξη. Η συμπεριφορά των παιδαγωγών δίνει και το γενικότερο στίγμα που επικρατεί στην τάξη. Ο παιδαγωγός οφείλει να είναι διαλλακτικός και να αποδέχεται ότι υπάρχουν παραπάνω από μια λύσεις. Εξερευνούμε μια σειρά από λύσεις. Ζητάμε από τους άμεσα εμπλεκόμενους να πουν πώς μπορεί να λυθεί το πρόβλημα. Αν τα παιδιά δεν μπορούν να βρουν μια λύση, τότε προτείνουμε μερικές λύσεις.

Η λύση που θα επιλέξουν κατόπιν αμοιβαίας συμφωνίας εφαρμόζεται μέχρι τέλους σε αυτό στο οποίο συμφώνησαν όλοι μαζί. Σε κάθε περίπτωση και γεγονός αναζητάμε τα αίτια της σύγκρουσης και τον τρόπο που θα πρέπει να αποδοθεί δικαιοσύνη με τον προσφορότερο τρόπο.

6. Αποφασιστική αντιμετώπιση συμπεριφορών διάκρισης

Όταν η σύγκρουση οφείλεται σε συμπεριφορά διάκρισης εις βάρος κάποιου, δεν είναι εύκολο να βρεθεί λύση. Τα παιδιά, τόσο ο προσβληθείς όσο και ο προσβάλλων, δεν κατανοούν εύκολα τη διάκριση. Σε αυτήν την περίπτωση, η δράση που αναλαμβάνουμε είναι πολύ σημαντική. Οι ανάρμοστες συμπεριφορές δεν είναι αποδεκτές. Πρέπει να παρέχουμε σαφή υποστήριξη στο παιδί που δέχτηκε τέτοια προσβολή, χωρίς να κριτικάρεται ο θυμός, ο φόβος ή η σύγχυση που μπορεί να εκφράζει. Επίσης,

αντιμετωπίζουμε με αυστηρότητα αλλά υποστηρικτική στάση το παιδί που εκδήλωσε τη ρατσιστική συμπεριφορά.

Τα περιστατικά που σχετίζονται με ρατσισμό, όταν επιμένουν, πρέπει να συζητηθούν επίσης με τους γονείς, το σύλλογο διδασκόντων και την τοπική κοινωνία. Θα πρέπει επίσης να υπάρχει μέριμνα ώστε όλη η τάξη να ενθαρρύνεται να φροντίζει κάθε παιδί με αναπηρία (Διεθνής Αμνηστία, 1997, 2007; Amnesty International, 1996, 2005).

7. Διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη

Οι οδηγίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή, για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού του πολίτη και αν το χαρακτηριστικό έχει ήδη εμπεδωθεί να προχωρήσει στα επόμενα

-Οι μαθητές που αισθάνονται ότι δεν μπορούν να εκφραστούν να χρησιμοποιήσουν μαριονέτες.

-Οι μαθητές χρησιμοποιούν σύμβολα εικόνων (φωτογραφίες ή σχέδια που σχετίζονται με δράσεις ή δραστηριότητες) για να επικοινωνούν με τους άλλους σχετικά με το χαρακτηριστικό.

-Οι μαθητές χρησιμοποιούν οπτικά εφέ, όπως διαγράμματα και άλλα για την ενίσχυση διδασκαλίας.

-Οι μαθητές μπορούν να τραγουδήσουν τα τραγούδια που σχετίζονται με κάθε χαρακτηριστικό.

-Οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν μια εικόνα που δείχνει το χαρακτηριστικό που συζητείται.

Η πρακτική εφαρμογή των εννοιών

Ένα μεγάλο μέρος της μαθησιακής εμπειρίας στην τάξη του νηπιαγωγείου είναι η κοινωνικοποίηση. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις με τους συνομηλίκους, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και συνομιλίες, και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις δικές τους ενέργειες και για τη μάθηση. Η ιδιότητα του πολίτη βασίζεται σε ορισμένες αρχές. Ορισμένα χαρακτηριστικά και αξίες καλλιεργούνται μέσα από διάφορες δραστηριότητες.

Υπάρχουν διάφορα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια του πολίτη. Μπορούμε να χωρίσουμε την έννοια του πολίτη σε πολλά βασικά χαρακτηριστικά και σε διαφορετική δραστηριότητα να γίνεται συζήτηση σε βάθος. Χρησιμοποιούμε έννοιες για τις καθημερινές δραστηριότητες όπως συμπόνια, αυτοέλεγχος, ειλικρίνεια, υπευθυνότητα, γενναιότητα, δικαιοσύνη, σεβασμός, εμπιστοσύνη, ισότητα και σεβασμός στον άλλο που αφορούν μια δημοκρατική κοινωνία.

Είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοήσουν τις δημοκρατικές αρχές και να μάθουν να ενεργούν σύμφωνα με αυτές, να αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα, την ικανότητα για διάλογο, την αυτοπεποίθησή τους.

Ξεκινάμε κάθε ενότητα με μια γρήγορη επισκόπηση του τι σημαίνει η λέξη και πώς εφαρμόζεται στην ιδιότητα του πολίτη. Στη συνέχεια, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μιλήσουν για την ερμηνεία τους σε αυτά τα χαρακτηριστικά, αλλά και να αναφέρουν παραδείγματα από την πραγματική ζωή. Ο χρυσός κανόνας της ιδιότητας του πολίτη θα πρέπει να εμφυσηθεί σε αυτή την ηλικία. Ο κανόνας είναι: «Να συμπεριφέρεσαι

στους άλλους όπως θα θέλατε να σας αντιμετωπίζουν". Συζητάμε με τα παιδιά πώς θέλουν να αντιμετωπίζονται.

Επίσης, είναι σημαντικό να γνωρίσουν τη δράση από μη κυβερνητικές οργανώσεις (Unicef, Action Aid), μη κερδοσκοπικές οργανώσεις με κοινωνική σκοπό, εθελοντικές οργανώσεις, να τονισθεί η σημασία του εθελοντισμού, αλλά και να εμπλακούν τα παιδιά σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να κατανοήσουν πως οι πράξεις μας επηρεάζουν τους άλλους (αλληλεπίδραση) και να έρθουν σε επαφή με τις έννοιες των νόμων, των εκλογών.

Σκοποί-στόχοι

Το πρόγραμμα παρέμβασης έχει ως στόχο την καλύτερη εμπέδωση των χαρακτηριστικών της έννοιας του πολίτη και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ώστε τα παιδιά του νηπιαγωγείου να μπορέσουν να διαχειρίζονται καλύτερα την καθημερινότητά τους. Προωθείται η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών με βιωματικό τρόπο σε συζητήσεις και αποφάσεις που αφορούν και τα ίδια. Είναι ένας τρόπος να καλλιεργηθεί η αυτονομία τους και η αυτοπεποίθησή τους. Καλλιεργώντας και διαμορφώνοντας την έννοια του πολίτη τα παιδιά έχουν καλύτερο έλεγχο και αυτονομία, γεγονός που δίνει τα εχέγγυα για καλύτερη διαχείριση των διαφορών και συγκρούσεων και την ομαλή συνύπαρξη μέσα στην τάξη.

Δείγμα

100 παιδιά - 4 τάξεις νηπιαγωγείου. Θα υπάρχει ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα. Ο στόχος είναι η καταγραφή μιας προϋπάρχουσας κατάστασης και η καταγραφή των αποτελεσμάτων που θα εξαχθούν μετά από το πρόγραμμα παρέμβασης

σε παιδιά ανεξάρτητου υπόβαθρου. Με άλλα λόγια στόχος είναι η μελέτη της αλλαγής θετικής στάσης στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη.

Χρονική διάρκεια

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι ετήσιας διάρκειας. Εξαιτίας του ερευνητικού χαρακτήρα το πρόγραμμα παρέμβασης θα πραγματοποιηθεί σε συγκεκριμένες μέρες και δραστηριότητες, οι οποίες δεν θα έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα αλλά θα υπάρχει εσωτερική συνοχή των δραστηριοτήτων.

Υλοποίηση: δραστηριότητες 35λεπτες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Μεθοδολογία

Για την εφαρμογή του προγράμματος θα πραγματοποιηθούν οργανωμένες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες είναι επιλεγμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να ακολουθούν μια σπειροειδή μορφή. Οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα που αφορά σε γνωρίσματα του πολίτη (εμπιστοσύνη, σεβασμό, ειλικρίνεια, υπευθυνότητα, δικαιοσύνη, συμπόνια και αυτοέλεγχο). Ένα από τα χαρακτηριστικά θα είναι το επίκεντρο για ένα μήνα και θα ενισχυθεί κατά τη διάρκεια του έτους.

Κάθε φορά οι μαθητές καλούνται να έρθουν σε επαφή και να επεξεργαστούν την ιδιότητα κάθε χαρακτηριστικού χρησιμοποιώντας ποικιλία των διδακτικών / μαθησιακών στρατηγικών. Οι μαθητές θα κάνουν τις συνδέσεις μεταξύ του τί μαθαίνουν για το χαρακτηριστικό και τη δική τους συμπεριφορά και τις παρατηρήσεις τους στην καθημερινή ζωή. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα πρέπει να ενισχυθούν μέσω της χρήσης ποικίλων εκπαιδευτικών υλικών.

Θα γίνει ένα τεστ πριν το πρόγραμμα για να καταγραφεί το επίπεδο των παιδιών σχετικά με τις γνώσεις τους και τις στάσεις τους στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην ιδιότητα του πολίτη. Στο Pre test θα δείξουμε στα παιδιά τις εικόνες που απεικονίζουν τα δικαιώματα και την έννοια του πολίτη χωρίς να έχει προηγηθεί καμιά αναφορά ή νύξη σε αυτά τα χαρακτηριστικά.

Προτρέπουμε τους μαθητές να πουν τι σκέφτονται για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και καταγράφουμε τις παρατηρήσεις. Στη συνέχεια γίνονται συγκεκριμένες ερωτήσεις τύπου συνέντευξης για να δούμε τι πραγματικά γνωρίζουν τα παιδιά. Οι συνεντεύξεις θα γίνουν εκτός ομάδας και ατομικά. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου.

Η Susan Fountain (1996) ανέπτυξε ένα μοντέλο για την γνωριμία και την γνώση των Δικαιωμάτων του Παιδιού και περιλαμβάνει τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά στη γνωριμία με τη Σύμβαση, το δεύτερο αφορά στον σχεδιασμό και εφαρμογή δραστηριοτήτων με βάση την Σύμβαση και το τρίτο στάδιο την δραστηριοποίηση των παιδιών με βάση τη Σύμβαση (Fountain, 1996). Σε όλα τα στάδια χρησιμοποιούνται εικόνες για την καλύτερη εμπέδωση των Δικαιωμάτων του Παιδιού και αυτό διευκολύνει την όλη διαδικασία. Επομένως, αρχικά στο πρώτο στάδιο γίνεται μια αρχική διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των παιδιών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αλλά και την ιδιότητα του πολίτη. Έπειτα σχεδιάζονται δραστηριότητες με τη βοήθεια των εικόνων και υλικών για την ερμηνεία της Σύμβασης.

Η χρήση της εικόνας είναι βοηθητική και μπορούν αν πληροφορηθούν άμεσα για το νόημα των Δικαιωμάτων. Για την ηλικία των παιδιών στο νηπιαγωγείο υπάρχει η διάκριση των εννοιών επιθυμίες και ανάγκες που αντιστοιχούν στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις (Fountain, 1996).

Στο επόμενο στάδιο γίνεται διεξοδικότερη η γνώση των Δικαιωμάτων του Παιδιού και της ιδιότητας του πολίτη μέσω της αυτοαξιολόγησης για το τι μπορούν και τι δεν

μπορούν να κάνουν. Για ορισμένα Δικαιώματα του Παιδιού και χαρακτηριστικά του πολίτη μπορούν να ζωγραφίσουν εικόνες σε ατομική και ομαδική εργασία.

Στο τελευταίο στάδιο τα παιδιά ενθαρρύνονται να δραστηριοποιηθούν για θέματα που αφορούν την υπεράσπιση των Δικαιωμάτων του Παιδιού μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Για παράδειγμα μπορούν να δημιουργήσουν αφίσες για την δράση και την υποστήριξη των παιδιών σε σχέση με την Σύμβαση ή να δημιουργήσουν παιδικό συμβούλιο και να ορίσουν εκπροσώπους.

Τα σημαντικότερα Δικαιώματα του Παιδιού και τα χαρακτηριστικά του πολίτη παρουσιάζονται με εικόνες και πραγματοποιούνται δραστηριότητες για την βιωματική προσέγγιση των εννοιών.

Σε αυτή τη διαδικασία τα παιδιά δύνανται να γνωρίσουν και να ευαισθητοποιηθούν για τα δικαιώματα των παιδιών και να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν παιδιά που βιώνουν εμπόλεμες καταστάσεις, έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και χρειάζονται προστασία. Με βάση τη Σύμβαση μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα και να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εξωτερικέψουν τις αγωνίες τους και να αξιολογήσουν τον κόσμο γύρω τους.

Η θεμελίωση των Δικαιωμάτων και των χαρακτηριστικών του πολίτη στην πράξη γίνεται έπειτα από την παρουσίαση και την κατανόηση. Η επεξήγηση των βασικών εννοιών της ισότητας, της ελευθερίας, της συμμετοχής και της δημοκρατίας αποτελεί κομβικό σημείο για να αντιληφθούν το ουσιαστικό περιεχόμενο των Δικαιωμάτων.

Μέσα από την βιωματική προσέγγιση και τον διάλογο μπορούν να εισαχθούν στο δημοκρατικό πλαίσιο και τις δημοκρατικές αρχές που αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της πολιτότητας. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να έρθουν σε επαφή με την φύση των προβλημάτων και να προβληματιστούν για τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις.

Η διαδικασία αυτή τους επιτρέπει να καλλιεργήσουν χαρακτηριστικά όπως της

ανεκτικότητας, τον σεβασμό, της εκτίμησης που θα τους βοηθήσουν να ζήσουν σε ένα περιβάλλον ειρηνικά. Αυτού του είδους η εκπαίδευση προωθεί και ενισχύει στα παιδιά την συνεργασία, την ανάληψη ευθύνη και πρωτοβουλίας, την λήψη αποφάσεων, την κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό και την δημιουργικότητα .

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης τα παιδιά ενθαρρύνονται στην παρατήρηση και ανάλυση των εικόνων των Δικαιωμάτων του Παιδιού και του πολίτη. Με αυτόν την προσέγγιση υποβοηθούνται μέσω των εικόνων και της αισθητικής να κατηγοριοποιήσουν τα δικαιώματα και να τα εννοιολογήσουν.

Με αυτή τη μέθοδο αποκτούν μια προσωπική γνώμη για τα Δικαιώματα και την ιδιότητα του. Η θεματολογία των εικόνων που επιλέχθηκαν είναι με ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή.

Μέσα από τις ερωτήσεις του προγράμματος παρέμβασης διερευνάται κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη σημασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού και του πολίτη (όπως ισότητα, ελευθερία, συμμετοχή και δημοκρατία) για την ίδια τους τη ζωή. Οι δραστηριότητες από το πρόγραμμα παρέμβασης δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα Δικαιώματα με μια ολιστική προσέγγιση και όχι ασύνδετων εννοιών.

Προφανώς, είναι δικαίωμα των παιδιών να έχουν πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται. Γι'αυτό ο παιδαγωγός πρωτίστως οφείλει να δώσει την πληροφορία με τρόπο που θα γίνει κατανοητή από τα παιδιά. Γι'αυτό και προτείνεται η χρήση των εικόνων και ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα.

Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι σημαντικός και στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων (Ρεκαλίδου, 2011). Η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης εμπνέει τα παιδιά να κατανοήσουν τα δικαιώματα τους καλύτερα και να τα εφαρμόσουν στην πράξη. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο πρόγραμμα παρέμβασης είναι

διαμορφωμένες, με τρόπο που μπορούν να εφαρμοστούν στο νηπιαγωγείο και με παιδιά διαφορετικού κοινωνικού και πολιτισμικού υποβάθρου και με διαφορετικές ικανότητες.

Μετά το πρόγραμμα εφαρμόζεται το Post test. Επαναλαμβάνοντας την ίδια διαδικασία με το pre test δείχνουμε τις ίδιες εικόνες στα παιδιά και κάνουμε τις ίδιες ερωτήσεις και καταγράφουμε τις απόψεις των παιδιών για τα ίδια χαρακτηριστικά και αξιολογούμε και τα παραχθέντα έργα των παιδιών. Συγκρίνουμε τις απαντήσεις της πειραματικής ομάδας με εκείνες της ομάδας ελέγχου.

Μέθοδος

Με τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα γίνει ποιοτική ανάλυση λόγου. Με τη μέθοδο της ερμηνευτικής-ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου θα γίνει εξαγωγή συμπερασμάτων. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος κατάλληλη για την ανάλυση λεκτικών, προφορικών και γραπτών δεδομένων (Mayring, 2000).

Η ανάλυση περιεχομένου βοηθά τους ερευνητές να εμβαθύνουν σε ένα κείμενο που περιέχει μεγάλο όγκο πληροφοριών (Fairclough, 1995). Δίνεται έμφαση στα σημαντικά σημεία του κειμένου, τα οποία οργανώνονται σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μελέτη και η ερμηνεία των κειμένων αλλά και να εξάγονται πιο εύκολα συμπεράσματα (Stemler, 2001).

Διδακτικές προσεγγίσεις

Όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο, για να αποφευχθούν οι νουθεσίες, προσφέρονται ιδιαίτερα οι τέχνες και ιδιαίτερα το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, το παιχνίδι ρόλων, καθώς και το εικονικό μήνυμα (Ρεκαλίδου, 2008; Τσιλιμένη & Νταβλαμάνου, 2009; Michalopoulou & Grantza, 2014).

Δραστηριότητες

50 οργανωμένες δραστηριότητες

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι οργανωμένες δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν κατά την φάση του προγράμματος παρέμβασης. Οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μην λειτουργούν αποσπασματικά αλλά αλληλένδετα με μια σπειροειδή μορφή που βοηθά και στην καλύτερη κατανόηση των παιδιών αλλά και στην καλύτερη αξιολόγηση τους.

ENNOIA: Η ENNOIA ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

1η δραστηριότητα – *Ο πολίτης*

Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι

Μέθοδος: ιδεοθύελλα, συζήτηση

Περιεχόμενο: Τα παιδιά κάθονται στην παρεούλα, η νηπιαγωγός διαβάζει ένα απόκομμα το οποίο αναφέρει “Οι Έλληνες πολίτες είναι και Ευρωπαίοι πολίτες”. Στη συνέχεια ρωτάει τις εξής ερωτήσεις: Ποιος είναι ο πολίτης, που ζει; Γίνεται μια ανάλυση των εννοιών, καταγράφονται οι απόψεις των παιδιών.

2η δραστηριότητα - *Αποφθέγματα για τον πολίτη*

Υλικά: λωρίδες χαρτιού και αφίσα με αποφθέγματα

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Τα παιδιά κάθονται στην παρεούλα και παρουσιάζουμε τα αποφθέγματα τα οποία είναι γραμμένα σε μεγάλη επιφάνεια. Συζητάμε και αναλύουμε το νόημα από τα αποσπάσματα και καταγράφουμε τις απόψεις τους για το τι σημαίνουν: "Είστε στον σωστό δρόμο για μια επιτυχημένη ζωή όταν κάνετε περισσότερα για την ομάδα σας απ' ότι η ομάδα σας κάνει για σας. "

<http://schools.cms.k12.nc.us/beverlywoodsES/Documents/Febcitizenship.pdf>

3η δραστηριότητα - *Σύμβολα της Ελλάδας.*

Υλικά: εικόνες με σύμβολα

Μέθοδος: ανακάλυψη, συζήτηση

Περιεχόμενο: Μέρος της ιδιότητας του πολίτη είναι να γνωρίζει για την ιστορία της χώρας του και τα σύμβολα. Σύμβολα: η σημαία. Κάθε σύμβολο έχει μια μακρά ιστορία. Για παράδειγμα, η πρώτη ελληνική σημαία, ο εθνικός μας ύμνος. Από διάφορες πηγές συλλέγουμε πληροφορίες για την ελληνική σημαία. Συγκεντρώνουμε τις πληροφορίες που μας ενδιαφέρουν και τις οργανώνουμε.

4η δραστηριότητα – *Η φανταστική χώρα*

Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Να φτιάξουν τα παιδιά μια φανταστική ιστορία με δική τους χώρα, ονομασία, σημαία, σχήμα, πολίτες, ρόλοι

ΕΝΝΟΙΑ: ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

5η δραστηριότητα – *Η κυρά Δημοκρατία*

Υλικά: παραμύθι

Μέθοδος: διήγηση

Περιεχόμενο: Διαβάζουμε το παραμύθι και αναλύουμε το περιεχόμενο. Ερωτήσεις που γίνονται στα παιδιά “τι είναι η δημοκρατία, ποιος είναι ο πρωθυπουργός”.

Καταγράφουμε τις απαντήσεις.

6η δραστηριότητα - *Εκλογές*

Υλικά: κάλλη, παραβάν, χαρτιά, μαρκαδόροι

Μέθοδος: ανακάλυψη

Περιεχόμενο: Οι εκλογές είναι ένα σημαντικό μέρος της δημοκρατίας. Στις εκλογές οι πολίτες εκφράζουν τη γνώμη τους για το ποιος θα πρέπει να κυβερνά. Παίρνουν, επίσης, αποφάσεις σχετικά με σημαντικά ζητήματα, όπως η αλλαγή ενός νόμου. Για να είναι ένας πολίτης καλός, θα πρέπει να κατανοήσει και να πάρει μέρος στην εκλογική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την εκλογική διαδικασία, παρουσιάζοντάς τους τα βασικά σημεία. Εκλογές-προσομοίωση διαδικασίας και συμμετοχή των παιδιών

Π.χ. αποφασίζουν ποιοι θα είναι υποψήφιοι και κάνουν αφίσες της εκλογικής καμπάνιας.

7η δραστηριότητα - *Ο δήμαρχος της πόλης μου*

Υλικά: υπολογιστής

Μέθοδος: πρότζεκτ

Περιεχόμενο: Ζητώντας πληροφορίες από μεγαλύτερους, κάνοντας έρευνα στο Διαδίκτυο, συλλέγοντας πληροφορίες από βιβλία και περιοδικά μαθαίνουν

περισσότερα για τους ανθρώπους που υπηρετούν σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Καλούμε τον δήμαρχο να μας μιλήσει.

(<http://www.utextension.utk.edu/4h/projects/citizenship.htm>)

8η δραστηριότητα – *Η ψήφος*

Υλικά: φωτογραφίες

Μέθοδος: πρότζεκτ

Περιεχόμενο: Έχοντας συλλέξει φωτογραφίες από διαφορετικές χώρες, ζητάμε από τα παιδιά να οργανώσουν μια έκθεση φωτογραφιών διαφορετικών χωρών που ψηφίζουν.

Συγκρίνουν τις εικόνες, συζητάμε τι μας κάνει εντύπωση.

ENNOIA: ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

9η δραστηριότητα –

Υλικά: ακουστική πηγή

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Ακρόαση και συζήτηση για τον Εθνικό Ύμνο που αναφέρεται στην έννοια της ελευθερίας. Ανάλυση περιεχομένου. Συζήτηση και ανάλυση απόψεων των παιδιών.

10η δραστηριότητα

Υλικά: φωτογραφίες

Μέθοδος: ανακάλυψη

Περιεχόμενο: Να αντιληφθούν ότι η έννοια του πολίτη και τα δικαιώματα των ανθρώπων-παιδιών δεν είναι παντού τα ίδια (παιδική εργασία). Παρουσίαση φωτογραφιών, ανάλυση και συζήτηση με τα παιδιά.

11η δραστηριότητα

Υλικά: κοστούμια

Μέθοδος: υπόδυση ρόλων

Περιεχόμενο: Θεατρικό δράμα με θέμα την ελευθερία. “Ένα αλλιώτικο μάθημα” της Μάρως Θεοδωράκη. Ανάλυση της ιστορίας. Ερωτήσεις: τι μας λέει η ιστορία, ποιοι είναι οι ήρωες;

12η δραστηριότητα

Υλικά:

Μέθοδος: ιδεοθύελλα, συζήτηση

Περιεχόμενο: τι σημαίνει η έννοια ελευθερία, πώς την αντιλαμβάνονται τα παιδιά, ανάλυση άρθρων Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σε απλουστευμένη έκδοση.

ΕΝΝΟΙΑ: ΕΠΙΘΥΜΙΕΣ-ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ

13η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: ποιος είμαι, τι μου αρέσει, καθόμαστε σε κύκλο στην παρεούλα και το κάθε παιδί αναφέρει και μια επιθυμία

14η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι

Μέθοδος: δραματοποίηση

Περιεχόμενο: Τα παιδιά βρίσκονται στην παρεούλα και τους ανακοινώνουμε ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Χωρίζονται σε 2 ομάδες. Η μία ομάδα είναι η ομάδα επιθυμιών και η δεύτερη ομάδα η ομάδα υποχρεώσεων. Στη συνέχεια αφού καταγράψουμε όλες τις επιθυμίες και τις υποχρεώσεις η νηπιαγωγός αναφέρει στο αυτί ενός παιδιού από κάθε ομάδα μια επιθυμία ή μια υποχρέωση εναλλάξ. Το παιδί προσπαθεί να το δραματοποιήσει. Τα παιδιά της άλλης ομάδας προσπαθούν να μαντέψουν. Η ομάδα που θα βρει τα περισσότερα κερδίζει.

15η δραστηριότητα

Υλικά: εικόνες, υπολογιστής

Μέθοδος: ανακάλυψη

Περιεχόμενο: Έχοντας επιλέξει διάφορες εικόνες σε ψηφιακή μορφή τα παιδιά επιλέγουν τις κατάλληλες εικόνες για να δημιουργήσουν ένα δικό τους ψηφιακό βιβλίο εικονογραφημένο για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Εφαρμόζοντας στον υπολογιστή την εντολή copy paste δημιουργούν το ψηφιακό βιβλίο.

16η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: τα παιδιά κάθονται στην παρεούλα και συζητάμε για το τι μας αρέσει και τι δεν μας αρέσει. Φτιάχνουμε λίστα προσωπική με τι μας αρέσει και τι δεν μας αρέσει. Συγκρίνουμε τα κοινά και τα διαφορετικά.

ΕΝΝΟΙΑ: ΙΣΟΤΗΤΑ

17η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: παρουσίαση θεατρικού παραμυθιού “Στη χώρα των γραμμάτων” της Σοφίας Χατζηνικολάου. Ερωτήσεις: τι σημαίνει η έννοια, ανάλυση και συζήτηση με τα παιδιά

18η δραστηριότητα

Υλικά: σχέδια, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: η έννοια της ισότητας στα μαθηματικά. Τα παιδιά κάθονται στα τραπεζάκια και τους δίνεται υλικό που θα πρέπει να το μοιραστούν και να ζωγραφίσουν. Κατά την διάρκεια της μοιρασιάς δίνεται η αφορμή να συζητήσουμε τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν σχετικά με τον ίσο καταμερισμό των υλικών.

19η δραστηριότητα

Υλικά: κορδέλες

Μέθοδος: παιχνίδι

Περιεχόμενο: Παιχνίδι για την πλειοψηφία και την μειοψηφία. Χωρίζουμε τα παιδιά σε πέντε ομάδες. Η κάθε ομάδα αντιπροσωπεύει ένα χρώμα. Τα παιδιά χορεύουν στο ρυθμό της μουσικής και όταν σταματήσει θα πρέπει να πάρουν μια κορδέλα που υπάρχει στον τοίχο από το χρώμα της ομάδας τους. Υπάρχουν τέσσερα χρώματα στον τοίχο. Η μία ομάδα μένει χωρίς χρώμα. Πώς νιώθουν; Τι προτείνουν οι άλλες ομάδες να γίνει με την ομάδα που δεν έχει κορδέλες. Καταγραφή των απόψεων.

20η δραστηριότητα

Υλικά: υπολογιστής

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Να δουν την ταινία μικρού μήκους “The Final Match by Saman Salour” και να σχολιάσουν και να αναλύσουν το θέμα http://www.youtube.com/watch?v=GvNi2_BuQz8. Η ταινία αναφέρεται στα στερεότυπα της κοινωνίας μεταξύ γυναικείου και ανδρικού φύλου. Ερωτήσεις: τι μας δείχνει η ταινία; τι έκαναν τα κορίτσια; στο τέλος τι έγινε;

ΕΝΝΟΙΑ: ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ- ΣΕΒΑΣΜΟΣ

21η δραστηριότητα

Υλικά: παραμύθι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Παρουσίαση και ανάγνωση κειμένου του Αισώπου “Ο μελισσοκόμος”. Συζητάμε με τα παιδιά τι σημαίνει η έννοια, ανάλυση, συζήτηση και καταγραφή των απόψεων των παιδιών.

22η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι

Μέθοδος: παιχνίδι, συζήτηση

Περιεχόμενο: Τα παιδιά βρίσκονται στην αυλή και τους εξηγείται το παιχνίδι “Το αστέρι” που θα παίξουν. Είναι ένα παιχνίδι που στηρίζεται στην αμοιβαία σωματική στήριξη. Πρέπει να σχηματίσουν ένα αστέρι κρατώντας τα χέρια του διπλανού και να σταθούν ισορροπία στο ένα πόδι. Παρατηρούμε αν μπορούν να κρατήσουν σε ισορροπία το αστέρι. Βγάζουμε φωτογραφία. Έπειτα δείχνουμε σε μεγάλη επιφάνεια

την φωτογραφία και σχολιάζουμε με τα παιδιά. Συζητάμε τις προεκτάσεις που έχει η εμπιστοσύνη στην καθημερινή ζωή.

23η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνια, εικόνες, μαρκαδόροι

Μέθοδος: ανακάλυψη

Περιεχόμενο: Ζητείται από τα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες και η κάθε ομάδα να φτιάξει ένα πόστερ με δική τους θεματολογία, ώστε να δείξει τα δυνατά σημεία της. Θα ψηφίσουν την καλύτερη ομάδα εκτός από την δική τους. Αξιολόγηση.

24η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Να δουν το βίντεο 12 de octubre “Σεβασμός στην διαφορετική κουλτούρα”. Φτιάχνουν την δική τους σημαία σύμβολο, να πουν τι θα συμβολίζει, τι απεικόνιση θα έχει π.χ. τα 12 τετράγωνα στο 12 de octubre συμβολίζουν και μια διαφορετική έννοια. <http://bibpop-boletinsf.blogspot.com.ar/2013/10/12-de-octubre-dia-del-respeto-la.html#.UIXHvdDbV7g.facebook>

ENNOIA: EILIKPINEIA

25η δραστηριότητα

Υλικά: παραμύθι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Παρουσιάζεται το κείμενο του Άντερσεν “Τα καινούρια ρούχα του αυτοκράτορα”. Τι σημαίνει η έννοια της ειλικρίνειας, ανάλυση και συζήτηση με τα

παιδιά. Ερωτήσεις που θα γίνουν στα παιδιά: “τι μας διηγείται ο συγγραφέας, για ποιον μιλάει, τί έκανε, πώς τέλειωσε η ιστορία.”

26η δραστηριότητα

Υλικά: υπολογιστής

Μέθοδος: δραματοποίηση

Περιεχόμενο: μουσικοκινητικό δρώμενο με έμφαση στην έννοια της ειλικρίνειας. Θα παρουσιαστεί το μουσικό παραμύθι “Η Λίμνη των Κύκνων” του Τσαϊκόφσκυ και στη συνέχεια θα δραματοποιήσουν σκηνές από το παραμύθι.

27η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Καθόμαστε στην παρεούλα και αναφέρουμε την ιστορία με τον Πινόκιο που είναι προσφιλής στα παιδιά. Συζητάμε για την αλήθεια και το ψέμα. Στη συνέχεια γίνεται η κατασκευή μιας λίστας “γιατί λέμε ψέμματα”.

28η δραστηριότητα: - *Ο κρυμμένος αληθινός θησαυρός*

Υλικά: χάρτες με εικόνες που θα είναι οι οδηγίες για τον κρυμμένο θησαυρό

Μέθοδος: παιχνίδι, συζήτηση

Περιεχόμενο: Τα παιδιά θα παίξουν το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού στην παραλλαγή του “το παιχνίδι αλήθειας”. Η μια ομάδα θα έχει τον χάρτη με ψευδή στοιχεία και η άλλη με τα ειλικρινή και θα ψάχνουν τον κρυμμένο θησαυρό. Γιατί κέρδισε αυτή με τα σωστά τι θα γινόταν αν τα στοιχεία ήταν ψευδή και στην καθημερινότητά μας.

ΕΝΝΟΙΑ: ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ-ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ-ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

29η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: τι σημαίνει η έννοια, ανάλυση και συζήτηση με τα παιδιά. Κατασκευή λίστας "τι κάνουν τα υπεύθυνα άτομα"

30η δραστηριότητα

Υλικά: παραμύθι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Διαβάζουμε και αναλύουμε τον μύθο του Αισώπου "Το τζιτζίκι και το μυρμήγκι" και ερμηνεύουμε τις αξίες και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που υπάρχουν και σε τι χρησιμεύουν.

31η δραστηριότητα

Υλικά: υπολογιστής

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: τα παιδιά θα δουν κινούμενα σχέδια με μαριονέτες το έργο "Ο Πέτρος και ο Λύκος" του Προκόφιεφ. Θα ακολουθήσει συζήτηση, τι τους έκανε εντύπωση. Ερωτήσεις: τι έκανε ο Πέτρος; ο παππούς τον είχε προειδοποιήσει; πώς σώθηκε η πάπια;

32η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Τα παιδιά καθώς κάθονται στην παρεούλα τους ζητείται να οργανωθούν για την δημιουργία ομάδων ευθύνης της τάξης. Ποια είναι τα καθήκοντα τους. Γράφουμε σε μεγάλη επιφάνεια και τοποθετούμε σε εμφανές σημείο.

ΕΝΝΟΙΑ: ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

33η δραστηριότητα

Υλικά: παραμύθι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Παρουσιάζουμε στα παιδιά το Κείμενο του Αισώπου “Ο ξυλοκόπος και ο θεός Ερμής”. Συζητάμε και αναλύουμε τι σημαίνει η έννοια της δικαιοσύνης και καταγράφουμε τις απόψεις των παιδιών.

34η δραστηριότητα

Υλικά: ακουστική πηγή, τραγούδι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Ακρόαση του μουσικού κομματιού "Της Δικαιοσύνης ήλιε νοητέ".

Ρωτάμε τα παιδιά αν το έχουν ξανακούσει, για ποιο θέμα μιλάει;

35η δραστηριότητα

Υλικά: ακουστική πηγή

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Μουσικοκινητική δραστηριότητα. Ακούμε το κομμάτι “Ο χορός των σπαθιών” από το έργο “Γκαγιανέ” του Χατσατουριάν. Αναλύουμε και συζητάμε με τα παιδιά το θέμα του κομματιού, τι ένιωσαν όταν το άκουσαν.

36η δραστηριότητα:

Υλικά: φελιζόλ, χαρτόνια, μαρκαδόροι

Μέθοδος: κατασκευή, συζήτηση

Περιεχόμενο: Παρουσιάζουμε στα παιδιά το σύμβολο της δικαιοσύνης και προσπαθούμε να εξηγήσουμε γιατί έχουμε επιλέξει αυτό το σύμβολο για την δικαιοσύνη. Συζητάμε και αναλύουμε με τα παιδιά. Παρωθούμε τα παιδιά να πουν την άποψη τους για πώς θα κατασκευαστεί. Στη συνέχεια κατασκευάζουμε το σύμβολο της δικαιοσύνης-ζυγαριά με υλικό φελιζόλ, δίνοντας σαφείς οδηγίες και δείχνοντας επεξηγηματικές εικόνες.

ΕΝΝΟΙΑ: ΣΥΜΠΟΝΙΑ-ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ

37η δραστηριότητα

Υλικά: παραμύθι “Μοιρασμένες Αγάπες” Ραμπιντρανάθ Ταγκόρ

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Γίνεται η παρουσίαση του κειμένου “Μοιρασμένες Αγάπες” του Ραμπιντρανάθ Ταγκόρ. Τι σημαίνει η έννοια, ανάλυση και συζήτηση. Ερωτήσεις: “για ποιο πράγμα μιλάει η ιστορία; ποιοι είναι οι ήρωες στο παραμύθι, τι έγινε στο τέλος;”

38η δραστηριότητα

Υλικά: υπολογιστής, ίντερνετ

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: προβολή ταινίας μικρού μήκους, “the Landfill Harmonic Orchestra”

<https://www.youtube.com/watch?v=UJrSUHK9Luw> παρατηρώ το έργο εθελοντών-

προσφορά αγαθών. Συζητάμε με τα παιδιά τι κατάλαβαν από την ταινία μικρού μήκους.

Αν δεν βοηθούσε ο ένας τον άλλο, θα μπορούσαν να φτιάξουν τα βιολιά;

39η δραστηριότητα

Υλικά: ποίημα “Θέλω” Σμυρνιωτάκη Γιάννη

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Διαβάζουμε το ποίημα και αναλύουμε τους στίχους. Ερωτήσεις: για ποιο

πράγμα μας μιλάει; Τι είναι τόσο κακό που μας κάνει και πονάμε; τι να κάνουμε για να

σταματήσει ο πόλεμος;

40η δραστηριότητα -Δράση «Βοηθώ τον συνάνθρωπό μου».

Υλικά: παραμύθι Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη «Γουτού γουπατού»

Μέθοδος: πρότζεκτ

Περιεχόμενο: Αφηγούμαστε το παραμύθι και ταυτόχρονα παίζουμε παντομίμα.

Συζητάμε με τα παιδιά για την διαφορετικότητα, την συμπόνια και την αλληλεγγύη.

Τονίζουμε τα θετικά σημεία της συνύπαρξης όλων και της αποδοχής όλων και τα

παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους. Οργανώνουμε μια επίσκεψη στο φιλόπτωχο ταμείο

και προσφέρουμε παιδικά ρούχα. Ο καθένας όποτε μπορεί θα πρέπει να προσφέρει και

να βοηθάει. Όντας καλός πολίτης σημαίνει ότι είναι πρόθυμος να βοηθήσει τους

άλλους ανθρώπους. Ποιος χρειάζεται βοήθεια; πώς θα μπορούσατε να τους βοηθήσετε;
Συνεργασία με οικογένεια, για ένα έργο παροχής υπηρεσιών.

-Δημιουργούμε ομάδες που η κάθε μια κάνει και διαφορετική εξόρμηση. Π.χ. Άλλη ομάδα να προσφέρει ρούχα στα χωριά SOS. Οι ομάδες μαζεύονται και δίνουν πληροφορίες η μία στην άλλη και συζητούν τις δράσεις τους και τα αποτελέσματα αυτών. Αυτές οι δράσεις μπορούν να γίνουν και διαδικτυακά. Ομάδες από διαφορετικά μέρη να υλοποιούν το πρόγραμμα και να επικοινωνούν τα αποτελέσματα.

41η δραστηριότητα

Υλικά:-

Μέθοδος: πρότζεκτ

Περιεχόμενο: Συμμετοχή σε πρόγραμμα εκπαιδευτικό της Διεθνούς Αμνηστίας. Η συμμετοχή σε μια μεγαλύτερη δράση, δίνει την δυνατότητα να αντιληφθούμε ότι όλοι μαζί μπορούμε καλύτερα.

ΕΝΝΟΙΑ: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ-ΔΙΑΛΟΓΟΣ

42η δραστηριότητα

Υλικά: παραμύθι “Η λογική εξουσία” του Αντουάν ντε Σεν-Εξυπερί.

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: παρουσιάζεται το κείμενο “Η λογική εξουσία” του Αντουάν ντε Σεν-Εξυπερί. Εξηγούμε τι σημαίνει η έννοια, ανάλυση και συζήτηση με τα παιδιά
Ερωτήσεις: για τι μας μιλάει ο συγγραφέας, τι είναι η εξουσία; τι είναι η συνεργασία;

43η δραστηριότητα

Υλικά: χαρτόνια, μαρκαδόροι, πανί

Μέθοδος: διάλεξη

Περιεχόμενο: Επίσκεψη της κομικογράφου Τέτης Σώλου στο νηπιαγωγείο. Βασικές οδηγίες για την δημιουργία κομικ από τα παιδιά. Δημιουργούν ένα συλλογικό έργο κομικ, το οποίο τοποθετείται σε εμφανές σημείο. Η έννοια της συνεργασίας γίνεται βιωματικά για την επιτυχημένη έκβαση της δραστηριότητας.

44η δραστηριότητα

Υλικά: παραμύθι “Το μακρύ ταξίδι του Αιμίλιου” του Κώστα Μάγου

Μέθοδος: παντομίμα

Περιεχόμενο: Διαβάζουμε το παραμύθι “Το μακρύ ταξίδι του Αιμίλιου” του Κώστα Μάγου. Διαβάζοντας το η νηπιαγωγός, ζητάει από τα παιδιά να κάνουν διάλογο με χειρονομίες. Ένα παιχνίδι μίμησης διαλόγων χωρίς λόγια, παντομίμα.

45η δραστηριότητα - *Ιστορίες ζωής.*

Υλικά: χαρτί μεγάλης επιφάνειας, μαρκαδόροι

Μέθοδος: συζήτηση

Περιεχόμενο: Επίσκεψη στο σχολείο από ένα μέλος της οικογένειας ή γείτονα και να καταγράψουμε κάποια ενδιαφέρουσα ιστορία που έχει να πει. Μοιραζόμαστε τις ιστορίες σας με άλλα μέλη της οικογένειάς σας ή την κοινότητα. Δημιουργούμε μια αφίσα για τον δήμο και αναρτάται σε ένα δημόσιο χώρο.

46η δραστηριότητα

Υλικά: πανί μεγάλης επιφάνειας

Μέθοδος: παιχνίδι

Περιεχόμενο: Τα παιδιά δημιουργούν ένα μεγάλο έργο τέχνης σε πανί. Η διαδικασία προετοιμασίας είναι πολύ σημαντική καθώς απαιτεί συνεργασία και τακτική. Σε άδεια αυγά γεμίζουν με χρώμα και μετά σε μεγάλο πανί τα σπάνε. Το εντυπωσιακό αποτέλεσμα τοποθετείται σε εμφανές σημείο.

<http://www.growingajeweledrose.com/2013/10/paint-filled-eggs-on-canvas.html>

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

47η δραστηριότητα βιβλίο με αποτελέσματα του έργου. Τα παιδιά επιλέγουν φωτογραφίες από τις δράσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει και δημιουργούν ένα βιβλίο με τις δραστηριότητες του προγράμματος.

48η δραστηριότητα έκθεση με έργα παιδιών-συζήτηση. Δημιουργείται ένας χώρος ειδικά διαμορφωμένος για τα παραχθέντα έργα των παιδιών.

49η δραστηριότητα κατασκευή blog για προβολή προγράμματος. Η δημιουργία του blog θα γίνει από την ερευνήτρια και τη νηπιαγωγό για την προβολή του προγράμματος.

50η δραστηριότητα προετοιμασία και διεξαγωγή γιορτής- προβολή βιντεο-ανατροφοδότηση, οργάνωση εκδήλωσης απο κοινού με τοπικούς φορείς και ΜΚΟ. Στο τέλος της χρονιάς θα γίνει γιορτή με τη συμμετοχή των γονεών και των φορέων που συμμετείχαν κατά την διάρκεια του προγράμματος. Συζήτηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση για την πορεία του προγράμματος.

Ενδεικτική εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής

1. Διαβάζουμε την ιστορία ενός παιδιού σχετικά με την εμπιστοσύνη στους συμμαθητές ως ομάδα. Δείχνουμε βίντεο που απεικονίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά.
2. Οι μαθητές θα συζητήσουν πώς έδειξε εμπιστοσύνη ο ήρωας στους άλλους σε ολόκληρη την ιστορία. Καταγράφουμε τις απαντήσεις σε χαρτί, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν μια οπτική υπενθύμιση. Το διάγραμμα θα δώσει ιδέες για μια ιστορία που θα κάνουμε στη συνέχεια.
3. Οι μαθητές θα χωριστούν σε ετερογενείς μικρές ομάδες (τέσσερις μαθητές κατ' ανώτατο όριο) για να δραματοποιήσουν μια σκηνή από την ιστορία στην τάξη. Μετά από κάθε σκηνή θα ζητηθεί από την άλλη ομάδα, "Τι έκανε αυτή η ομάδα / ζευγάρι;" οι απαντήσεις αφορούν στο χαρακτηριστικό που μελετάται.
4. Ξαναδιαβάζουμε την ιστορία στους μαθητές. Καθώς η ιστορία διαβάζεται, οι μαθητές επισημαίνουν το χαρακτηριστικό, όταν παρουσιάζεται (συμπεριλαμβανομένων των εικόνων). Διπλοελέγχουμε το διάγραμμα που δημιουργήθηκε νωρίτερα και προσθέτουμε τις περιπτώσεις στο διάγραμμα που οι μαθητές μπορεί να μην έχουν βρει με την πρώτη φορά το χαρακτηριστικό. Οι μαθητές θα πρέπει να επισημάνουν τις εικόνες στο βιβλίο που απεικονίζουν το χαρακτηριστικό.
5. Για να ολοκληρώσουμε την ενότητα, οι μαθητές μπορούν να πάρουν ένα κομμάτι της ιστορίας, για να δείξουν πώς παρουσιάστηκε το χαρακτηριστικό στην ιστορία. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν διάφορα υλικά: μολύβια, μαρκαδόρους, μογιές για τις εικονογραφήσεις
6. Προτρέπουμε τους μαθητές να εξηγήσουν τι υπάρχει στην εικόνα τους και πώς δείχνει το χαρακτηριστικό (Τσιλιμένη & Γραίκος, 2008).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος θα γίνει μέσω των εφαρμοσμένων δραστηριοτήτων, ορισμένες από τις οποίες θα λειτουργούν ως δραστηριότητες ελέγχου, καθώς και από τα παραχθέντα έργα των παιδιών. Όπου παραχθέντα έργα είναι οι ζωγραφιές των παιδιών, η συμμετοχή τους στις οργανωμένες δραστηριότητες, καθώς και τα λεχθέντα κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων (Ρεκαλίδου, 2011, 2016). Επίσης, θα γίνει ποιοτική ανάλυση λόγου σύμφωνα με τα στοιχεία που θα συλλεχθούν από το pre test και τα οποία θα συγκριθούν με τα στοιχεία του post test προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την ευαισθητοποίηση των παιδιών αλλά και την θετική αλλαγή στάσης των παιδιών σε θέματα που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ιδιότητα του πολίτη.

7. Ανάλυση

1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ-ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ PRE-TEST ΚΑΙ POST-TEST

Σε ερωτήσεις που έγιναν σε δείγμα 100 παιδιών στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς (2014) τα αποτελέσματα παρατίθενται παρακάτω:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ PRE-TEST & POST-TEST

1. ΕΝΝΟΙΑ ΠΟΛΙΤΗ

1. Τι σημαίνει η λέξη πολίτης;
2. Χρησιμοποιείς υπολογιστή, τάμπλετ; (έννοια ψηφιακού πολίτη)
3. Γνωρίζεις τους κανόνες για να χρησιμοποιείς τον υπολογιστή και πως να προστατευτείς αν δεις κάτι που δεν σου αρέσει στην οθόνη

2. ΕΝΝΟΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

1. Τι καταλαβαίνεις όταν ακούς την λέξη δημοκρατία;
2. Θα ήθελες να έχεις έναν αρχηγό στην ομάδα που να αποφασίζει αυτός για σένα ή θα ήθελες να μπορείς να λες την γνώμη σου και να αποφασίζετε όλοι μαζί τι θέλετε;

3. ENNOΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

1. Πώς νιώθεις όταν σου λέει η μαμά ή ο μπαμπάς δεν θα πάτε βόλτα επειδή έκανες αταξία;
2. Πώς νιώθεις εάν σου απαγορεύει η μαμά ή ο μπαμπάς να παίζεις με τον καλύτερό σου φίλο στη γειτονιά;

4. ENNOΙΑ ΕΠΙΘΥΜΙΕΣ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ

1. Τι σημαίνει για σένα η λέξη επιθυμία; πες μου κάτι που θέλεις να κάνεις
2. Τι σημαίνει για σένα η λέξη υποχρέωση; πες μου κάτι που δεν θέλεις να κάνεις
3. Ποια δικαιώματα από αυτά που βλέπουν στις κάρτες εφαρμόζονται στο σχολείο;
4. Είναι δικαίωμα κάθε παιδιού να νιώθει χαρούμενο και ασφαλές στο σχολείο;
5. Έχεις ακούσει για τα δικαιώματα του παιδιού;
6. Τι βλέπεις στην εικόνα;
7. Ποια δικαιώματα από αυτά που βλέπεις στις κάρτες εφαρμόζονται στο σχολείο;
8. Είναι δικαίωμα κάθε παιδιού να νιώθει χαρούμενο και ασφαλές στο σχολείο;

5. ENNOΙΑ ΙΣΟΤΗΤΑ

1. Αν είχες στην τάξη σου ένα παιδί από την Αφρική θα τον διάλεγες για φίλο;
2. Τα κορίτσια μπορούν να παίζουν με αυτοκινητάκια; Τα αγόρια με κούκλες;

6. ENNOΙΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΕΒΑΣΜΟΣ

1. Εάν σου έλεγε ο συμμαθητής σου ένα μυστικό, θα το κρατούσες για σένα ή θα το έλεγες και σε κάποιον άλλο;
2. Κοροιδεύεις τους συμμαθητές σου; Γιατί;

7. ENNOΙΑ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ

1. Λες ψέμματα; Γιατί;
2. Εάν κάνεις μια ζημιά στο σχολείο θα το πεις στη δασκάλα;

8. ENNOΙΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

1. Ποια λέξη ή εικόνα σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς την πρόταση “είμαι υπεύθυνος”;
2. Υπάρχουν κανόνες που πρέπει να τηρείς στο σπίτι σου; στο σχολείο; σε εξωτερικό χώρο; ποιοι;

9. ΕΝΝΟΙΑ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

1. Εάν δεις μια φασαρία στην τάξη και ξέρεις ότι φταίει ο φίλος σου, θα πεις ότι δεν φταίει το άλλο παιδί;

2. Εάν είσαι στην τραμπάλα αρκετή ώρα με έναν φίλο σου και περιμένουν δύο άλλα παιδιά για να κάνουν τραμπάλα, θα κατέβεις για να ανεβούν τα άλλα παιδιά;

10. ΕΝΝΟΙΑ ΣΥΜΠΟΝΟΙΑ-ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ

1. Γνωρίζεις τι σημαίνει συμπόνοια, αλληλεγγύη;

2. Έχεις δώσει παιχνίδια και ρούχα σε παιδιά που δεν έχουν;

3. Όταν η μαμά ή ο μπαμπάς είναι άρρωστη/ος κάνεις φασαρία στο σπίτι;

11. ΕΝΝΟΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

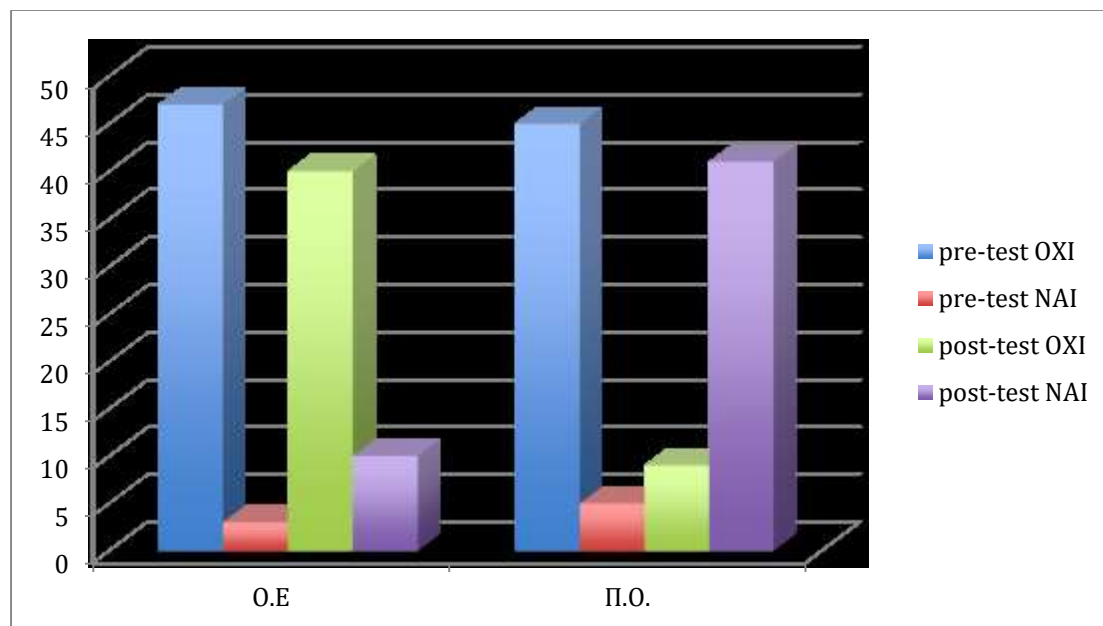
1. Σου αρέσει να παίζεις με άλλα παιδιά σε ομαδικά παιχνίδια;

2. Όταν συζητάμε κάτι στην παρεούλα θέλεις να λες την γνώμη σου;

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

1. ΕΝΝΟΙΑ ΠΟΛΙΤΗ

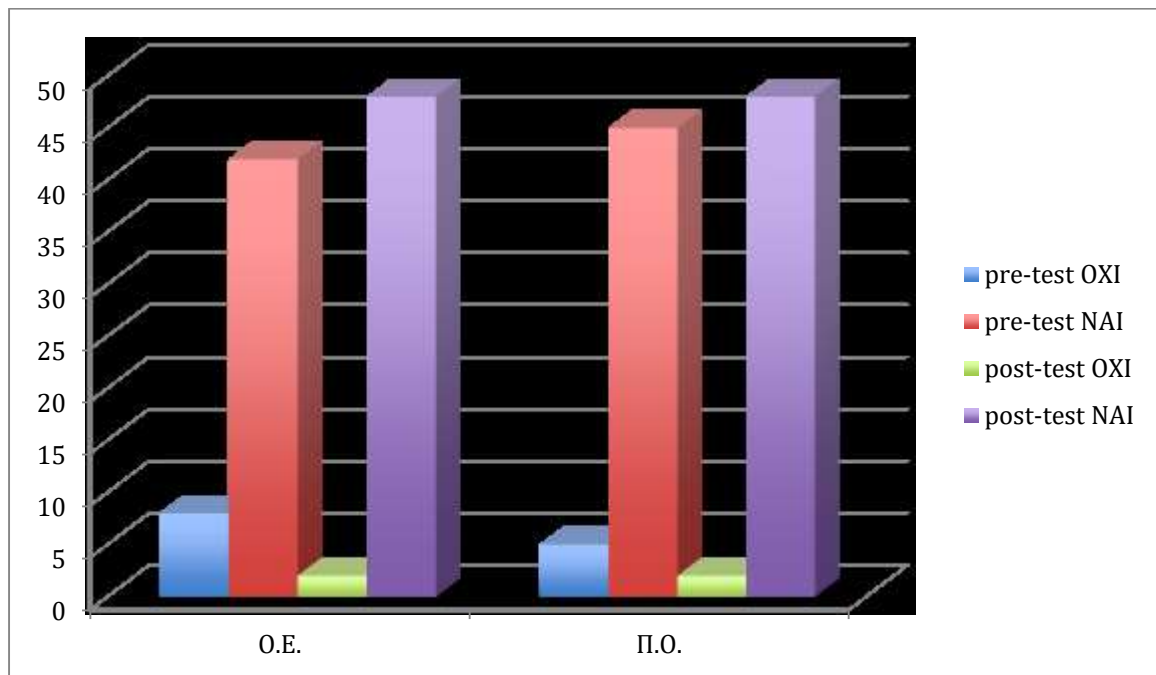
1. Γνωρίζεις τι σημαίνει η λέξη πολίτης;



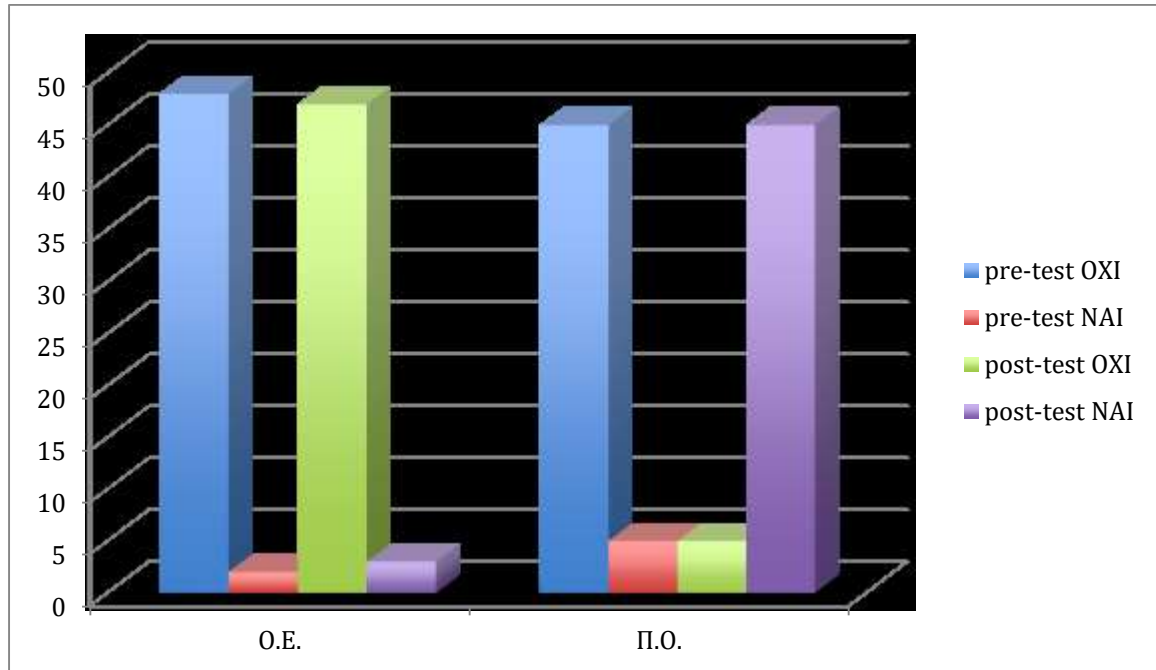
Ο. Ε. Ομάδα Ελέγχου

Π. Ο. Πειραματική Ομάδα

2. Χρησιμοποιείς υπολογιστή, τάμπλετ; (έννοια ψηφιακού πολίτη)

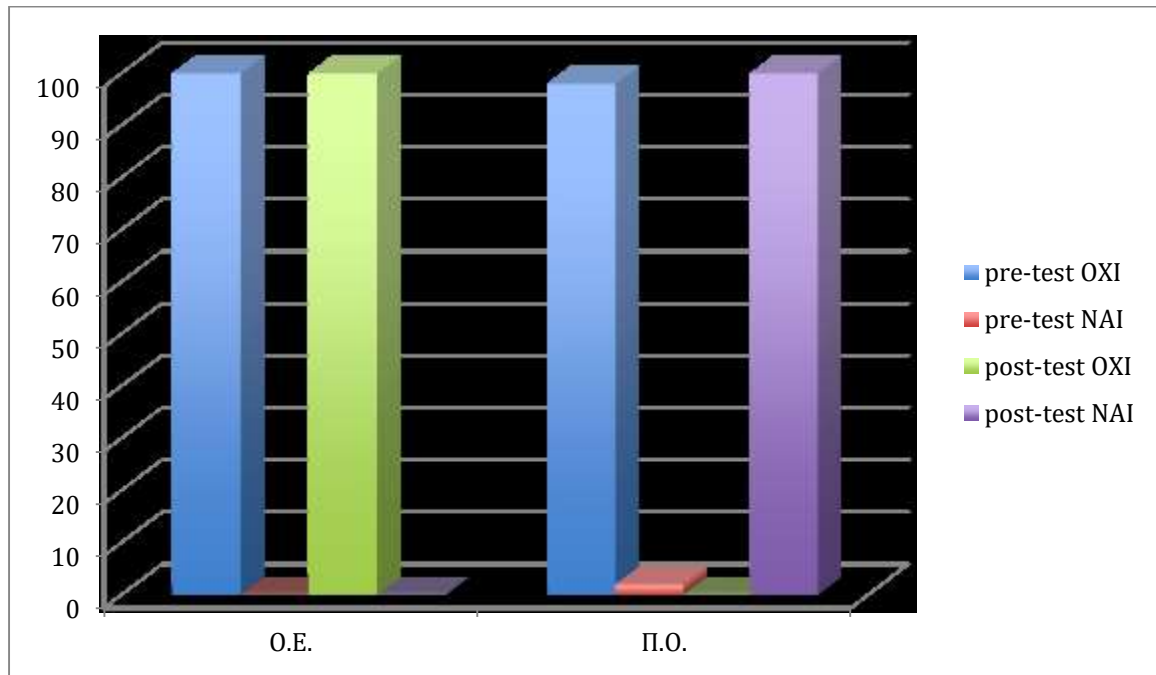


3.Γνωρίζεις τους κανόνες για να χρησιμοποιείς τον υπολογιστή και πώς να προστατευτείς αν δεις κάτι που δεν σου αρέσει στην οθόνη;

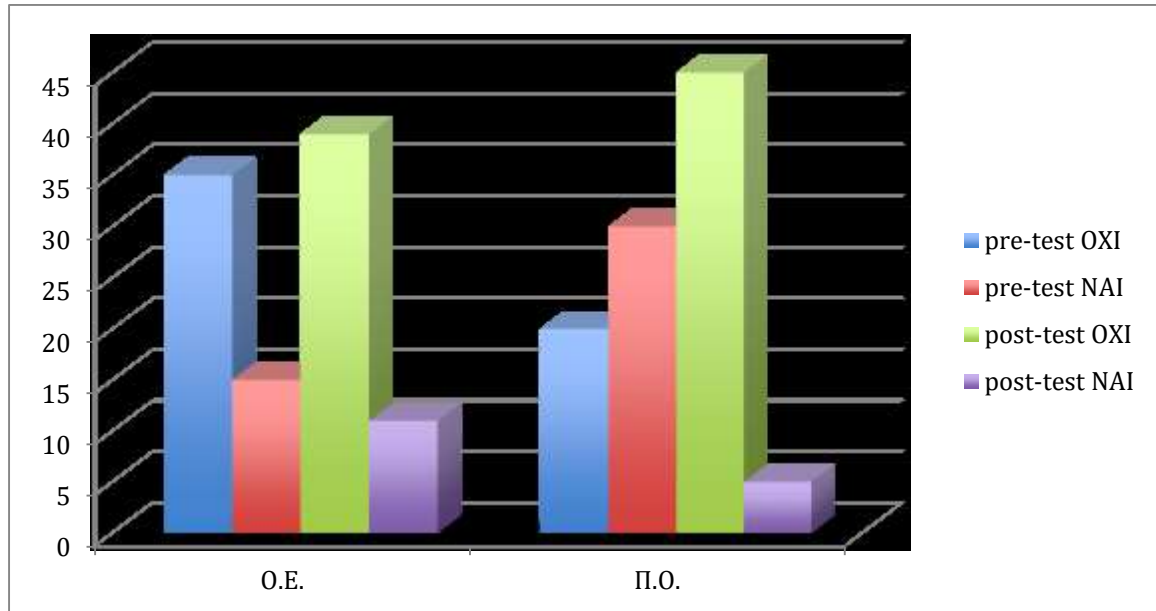


2. ENNOIA ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

1. Έχεις ακούσει τη λέξη δημοκρατία; Τι καταλαβαίνεις;

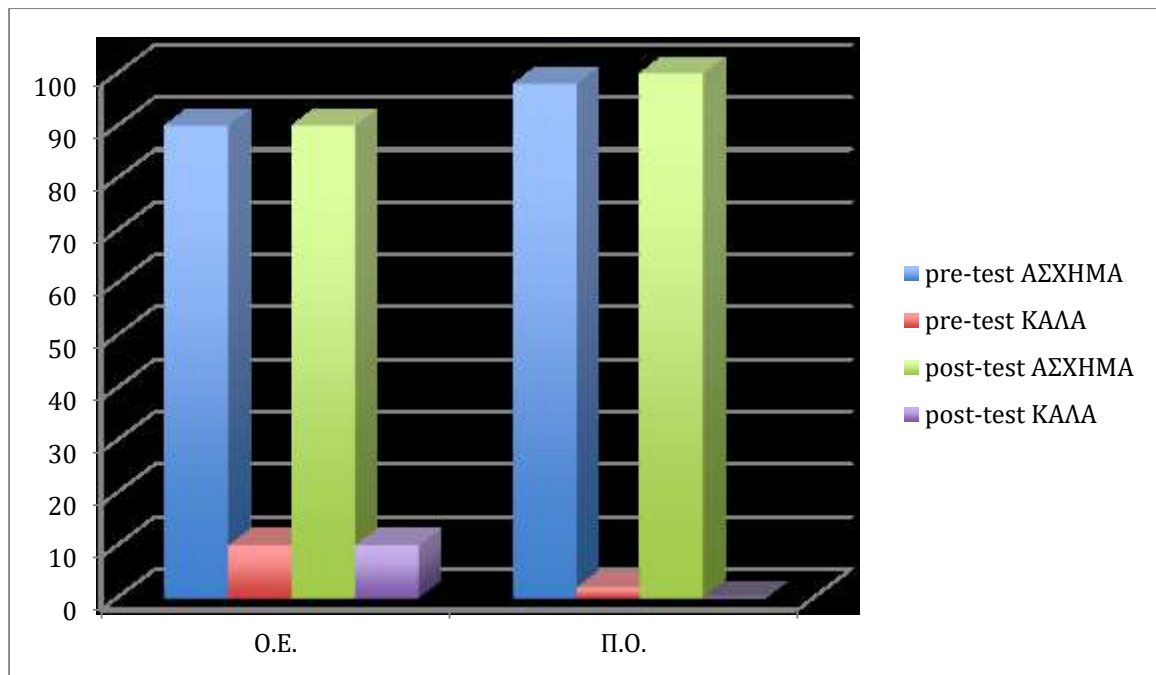


2. Θα ήθελες να έχεις έναν αρχηγό στην ομάδα που να αποφασίζει αυτός για σένα ή θα ήθελες να μπορείς να λες την γνώμη σου και να αποφασίζετε όλοι μαζί τι θέλετε;

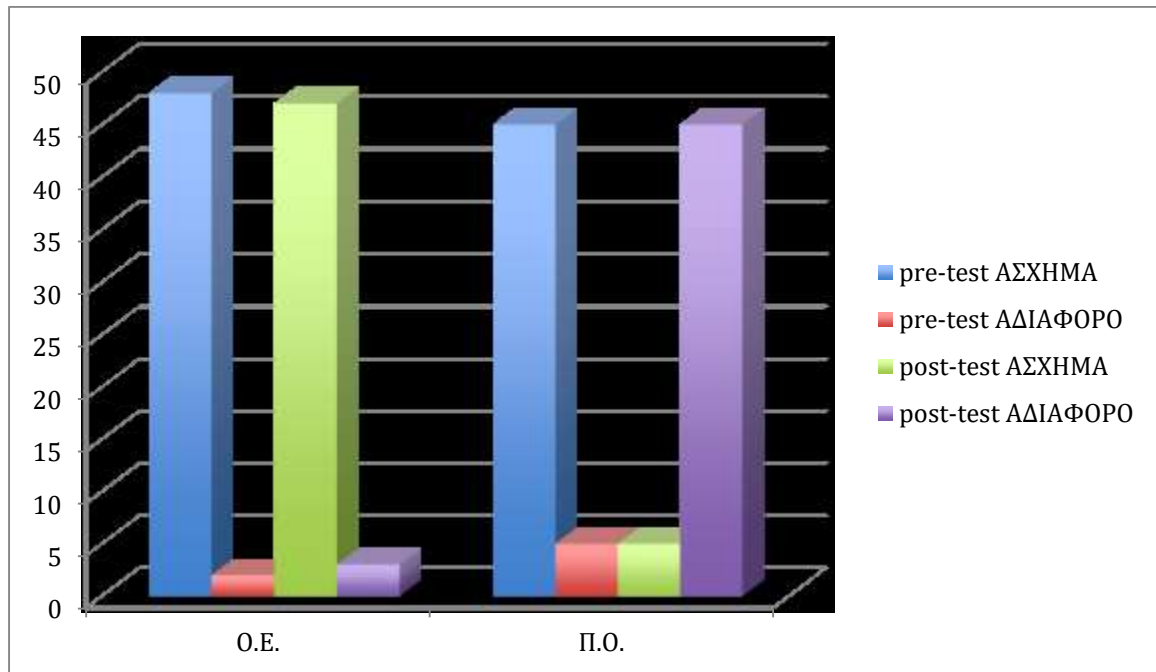


3. ΕΝΝΟΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

1. Πώς νιώθεις όταν σου λέει η μαμά ή ο μπαμπάς δεν θα πάτε βόλτα, επειδή έκανες αταξία;

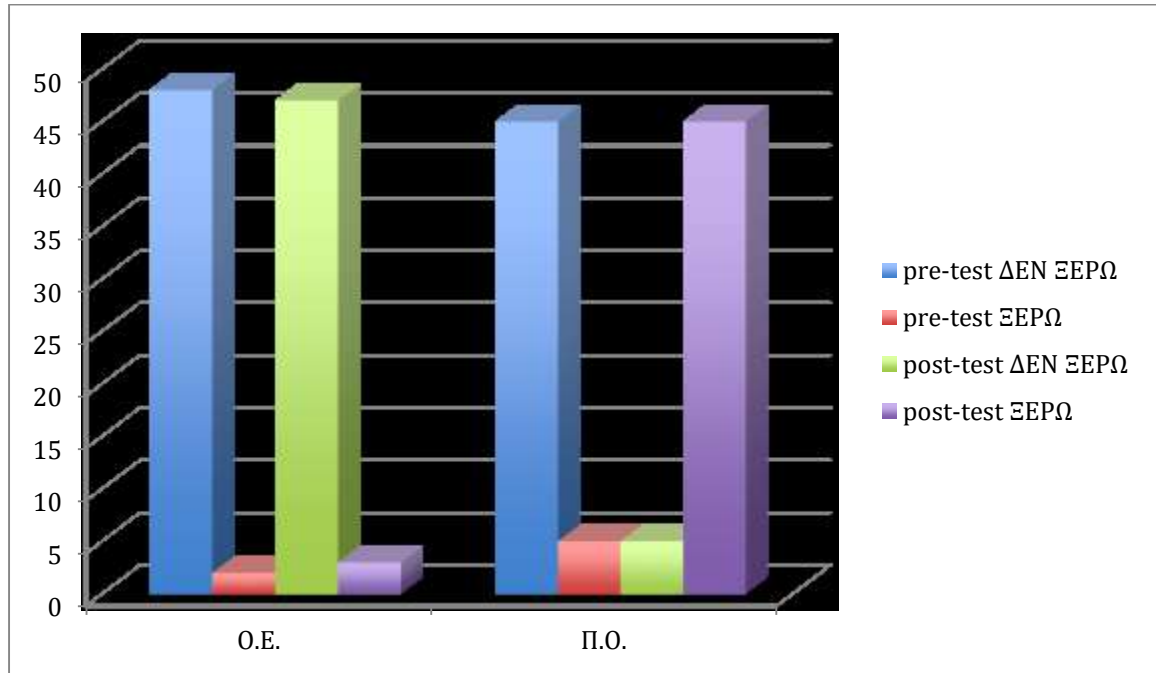


2. Πώς νιώθεις εάν σου απαγορεύσει η μαμά ή ο μπαμπάς να παίξεις με τον καλύτερό σου φίλο στη γειτονιά;

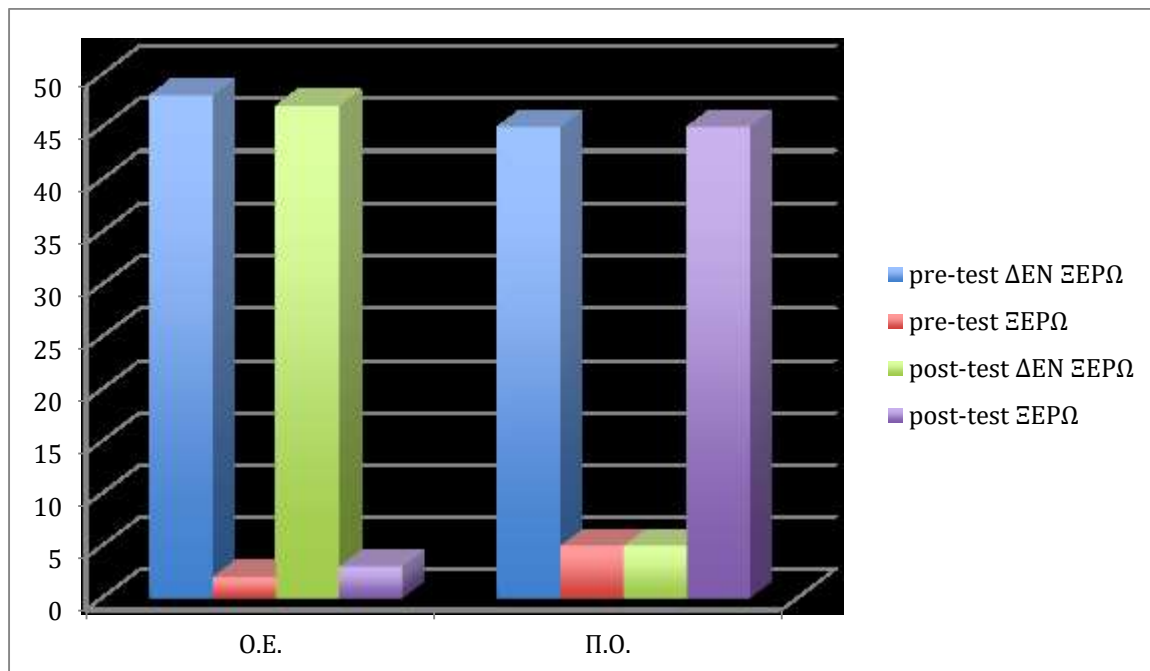


4. ΕΝΝΟΙΑ ΕΠΙΘΥΜΙΕΣ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ

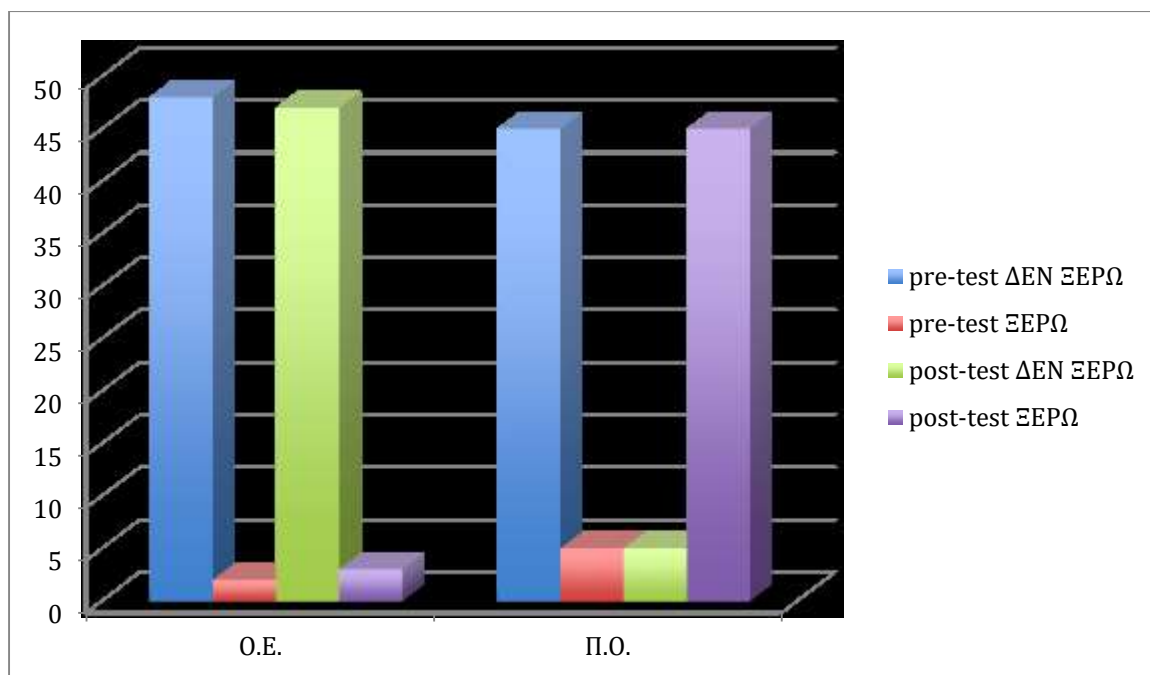
1. Ξέρεις τι σημαίνει η λέξη επιθυμία; Πες μου κάτι που θέλεις να κάνεις



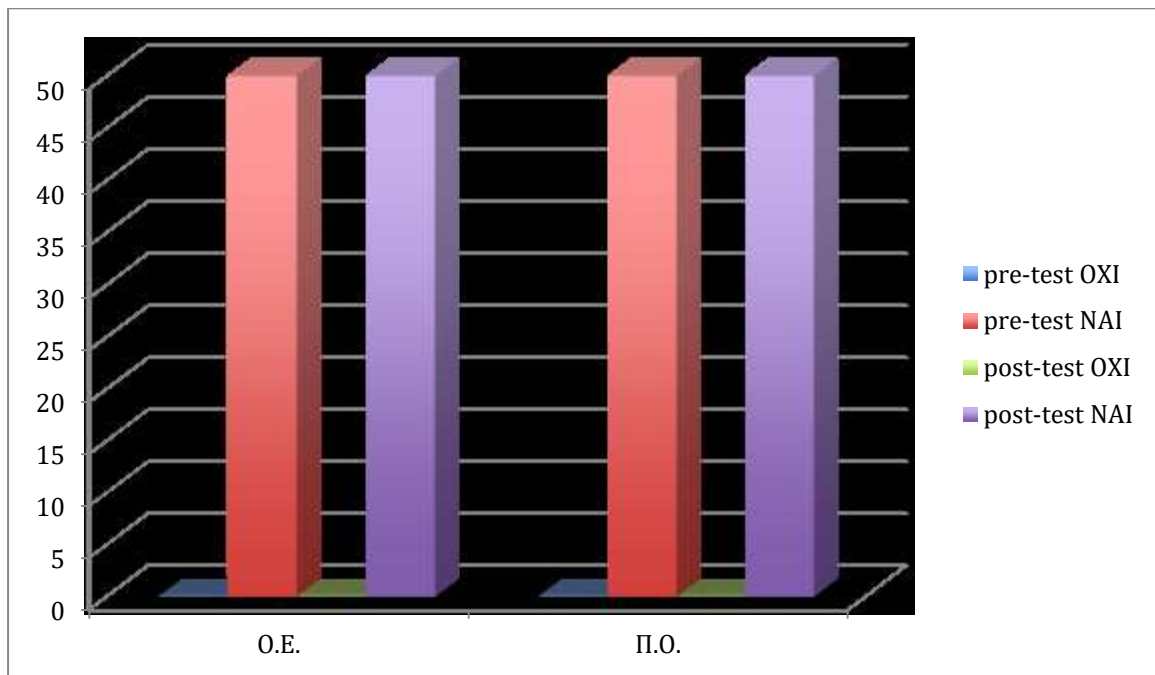
2. Ξέρεις τι σημαίνει η λέξη υποχρέωση; Πες μου κάτι που δεν θέλεις να κάνεις



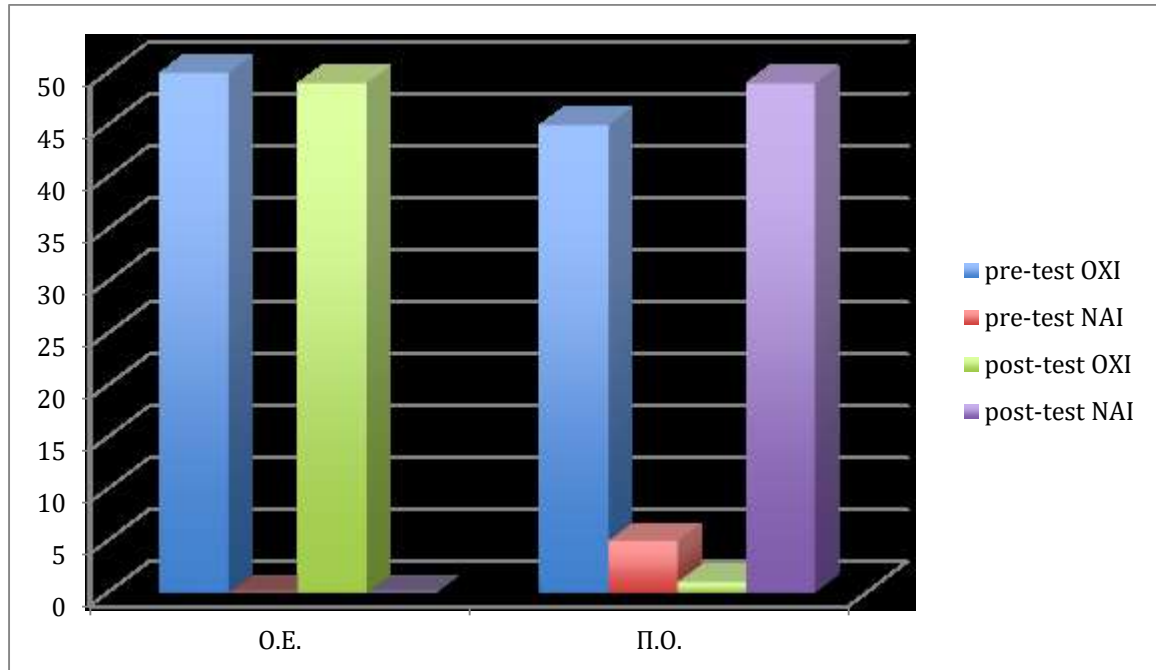
3. Ποια δικαιώματα από αυτά που βλέπεις στις κάρτες εφαρμόζονται στο σχολείο;



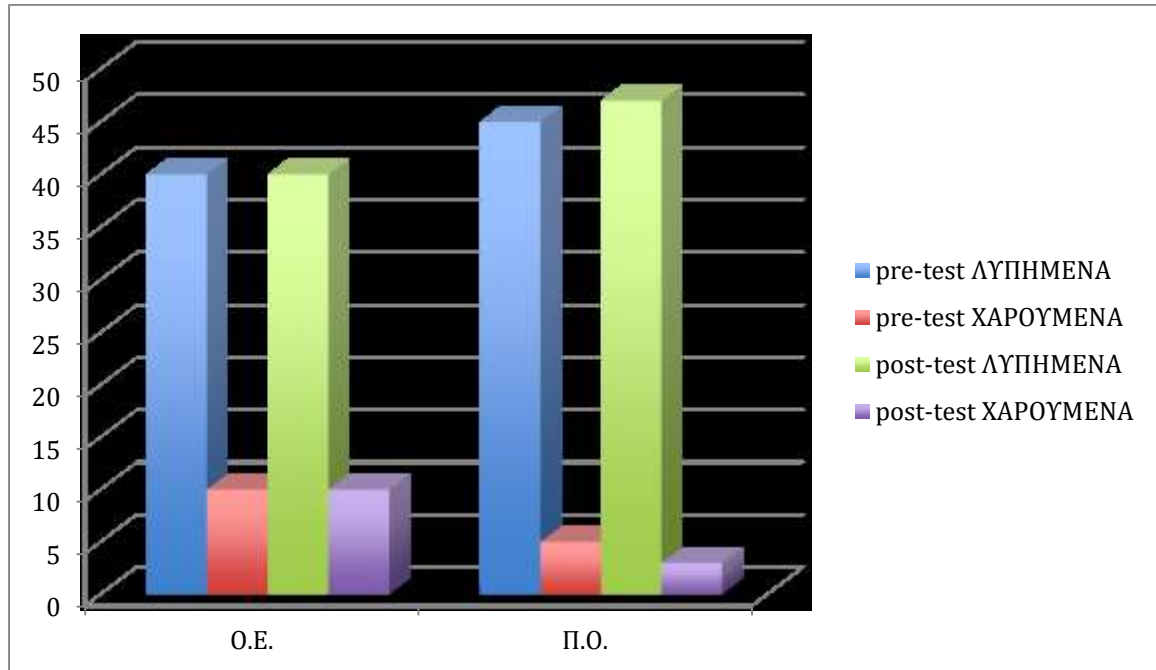
4. Είναι δικαίωμα κάθε παιδιού να νιώθει χαρούμενο και ασφαλές στο σχολείο;



5. Έχεις ακούσει για τα δικαιώματα του παιδιού;

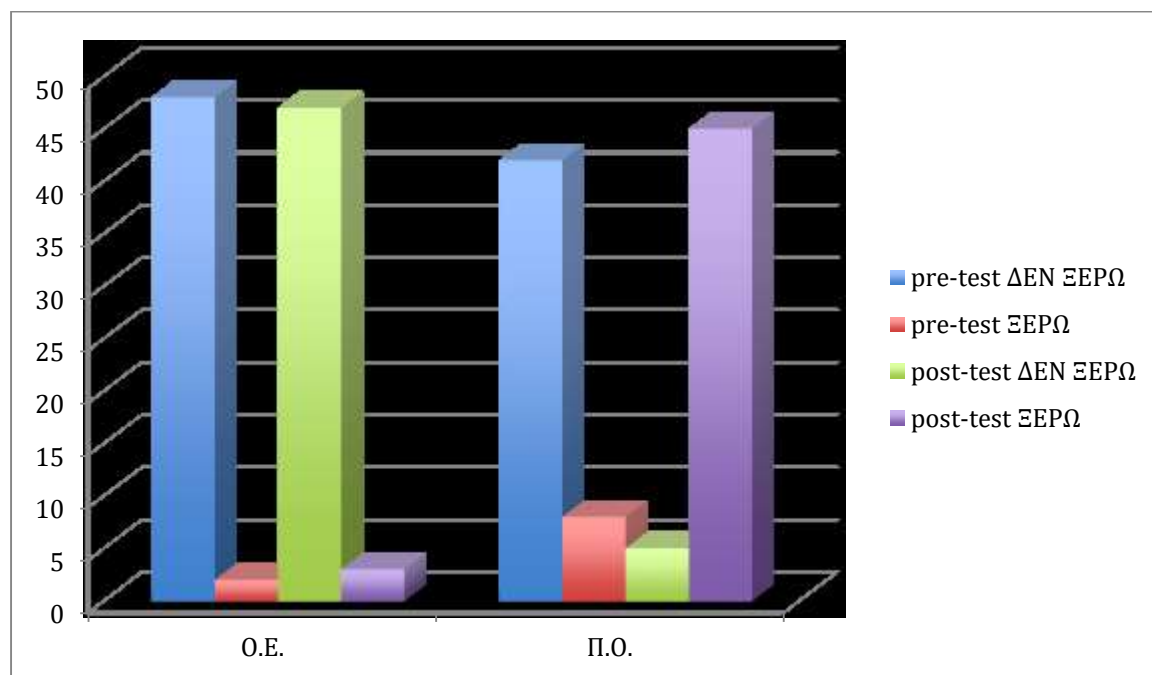


6.Τι βλέπεις στην εικόνα; (εικόνα παράρτημα)



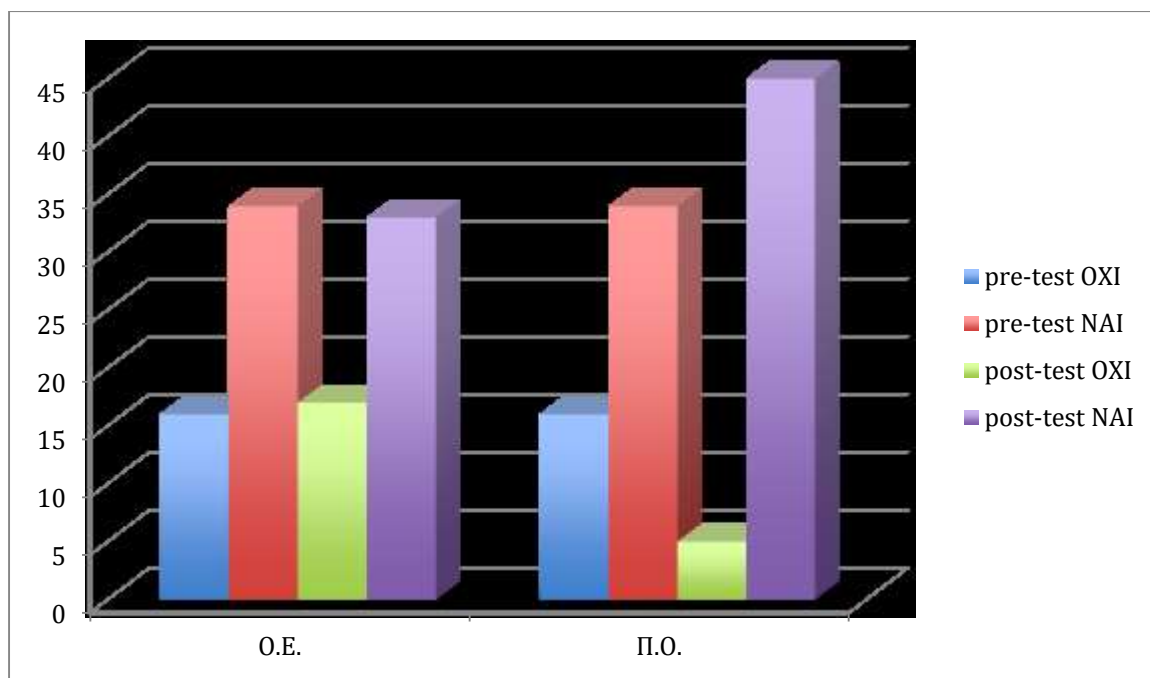
7. Ποια δικαιώματα από αυτά που βλέπεις στις κάρτες εφαρμόζονται στο σχολείο;

(εικόνα παράρτημα)

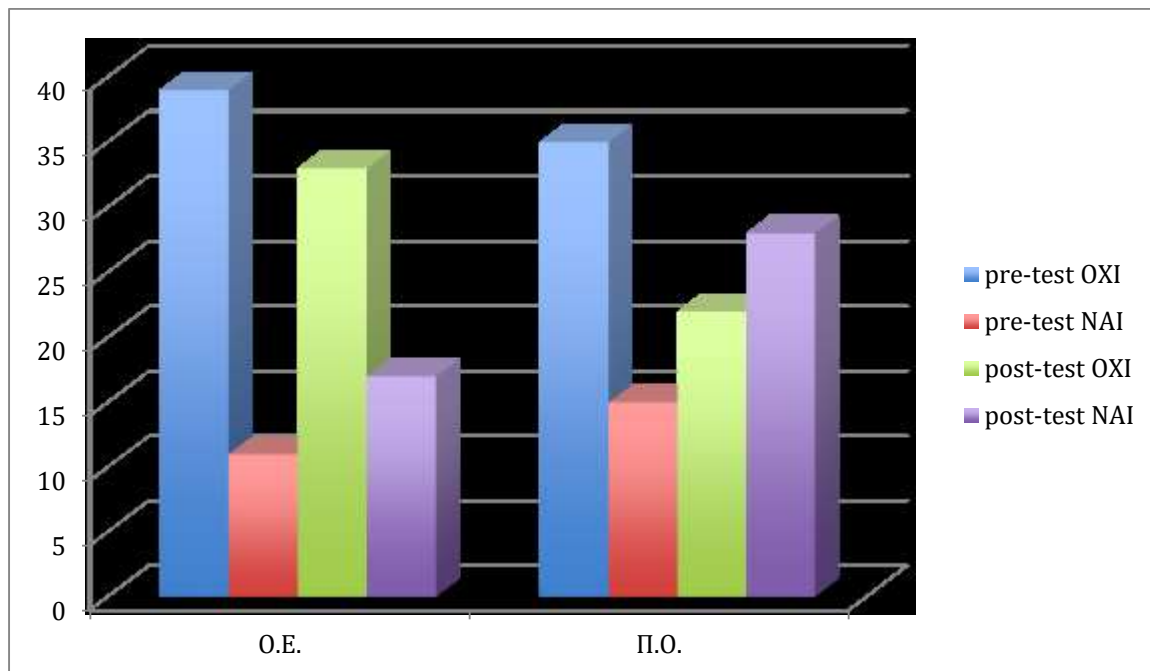


5. ENNOIA ΙΣΟΤΗΤΑ

1. Αν είχες στην τάξη σου ένα παιδί από την Αφρική θα τον διάλεγες για φίλο;

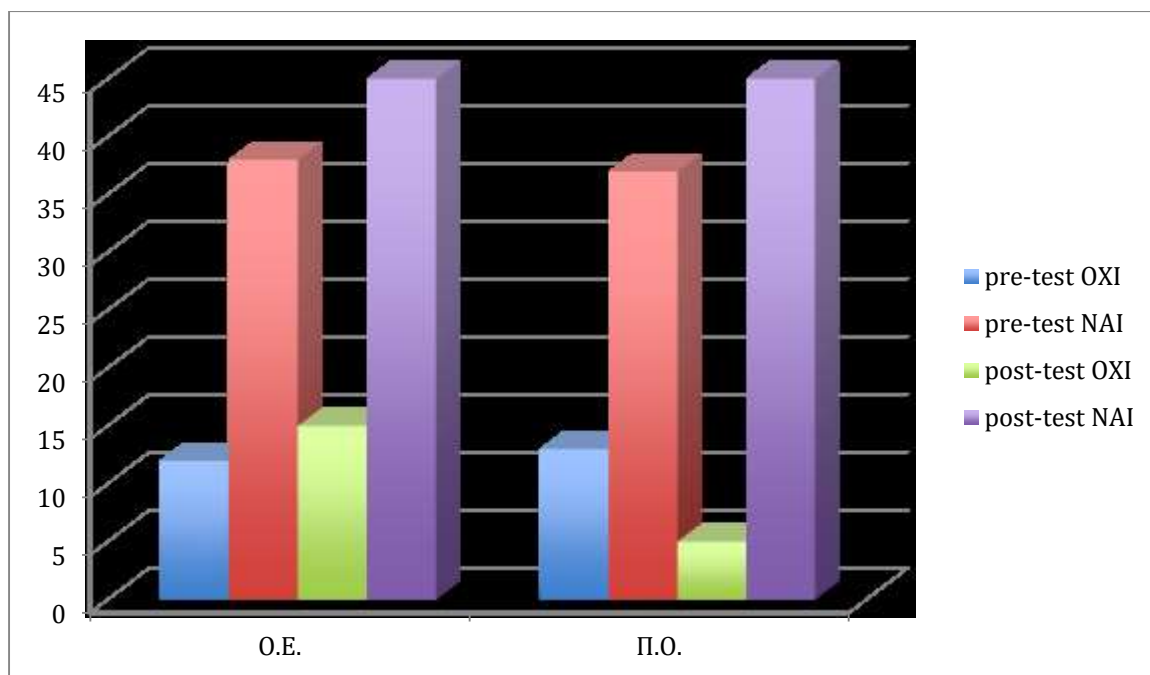


2. Τα κορίτσια μπορούν να παίζουν με αυτοκινητάκια; Τα αγόρια με κούκλες;

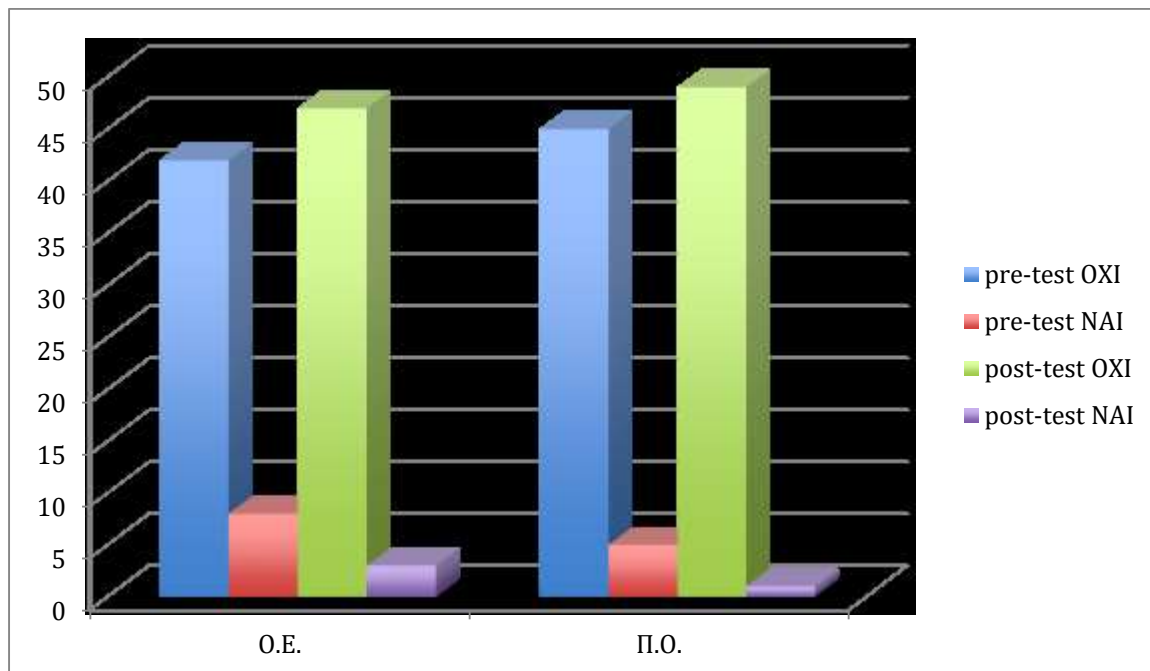


6. ΕΝΝΟΙΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΕΒΑΣΜΟΣ

1. Εάν σου έλεγε ο συμμαθητής σου ένα μυστικό, θα το κρατούσες κρυφό;

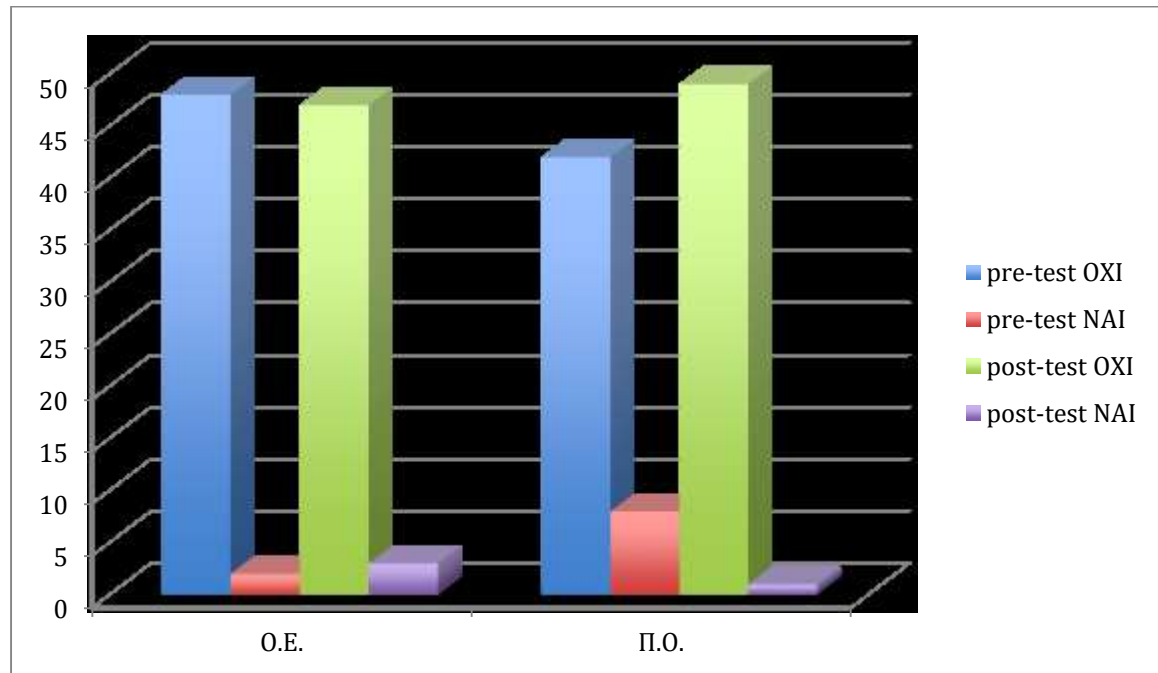


2. Κοροιδεύεις τους συμμαθητές σου;

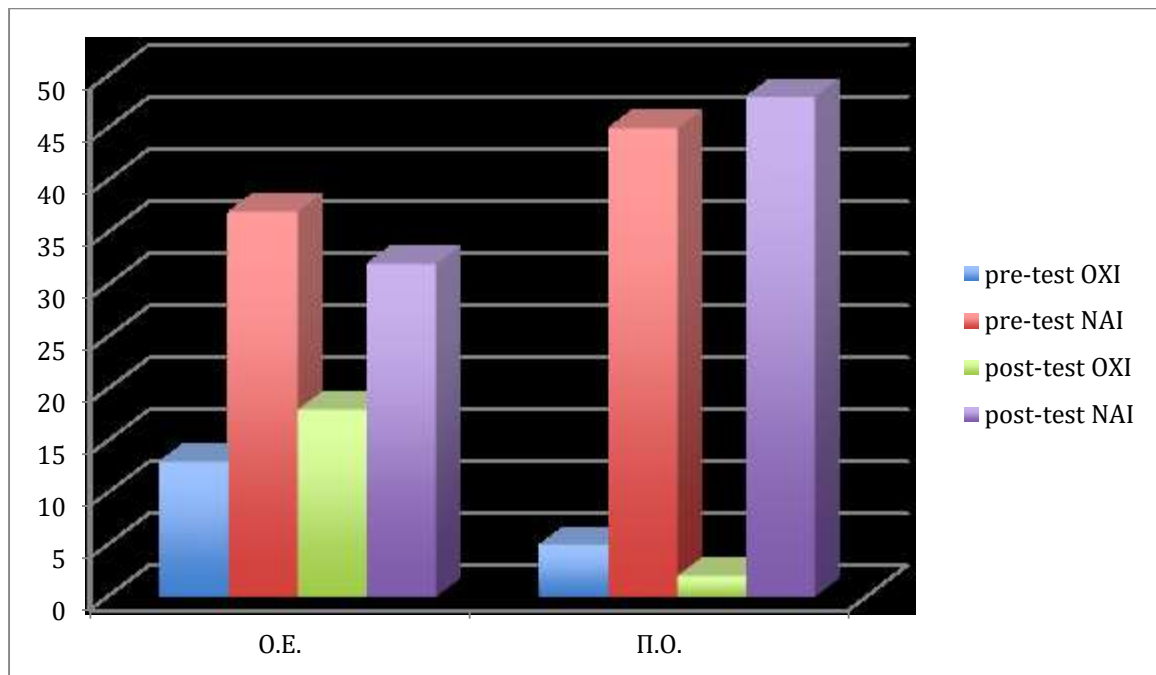


7.ΕΝΝΟΙΑ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ

1. Δες ψέμματα;

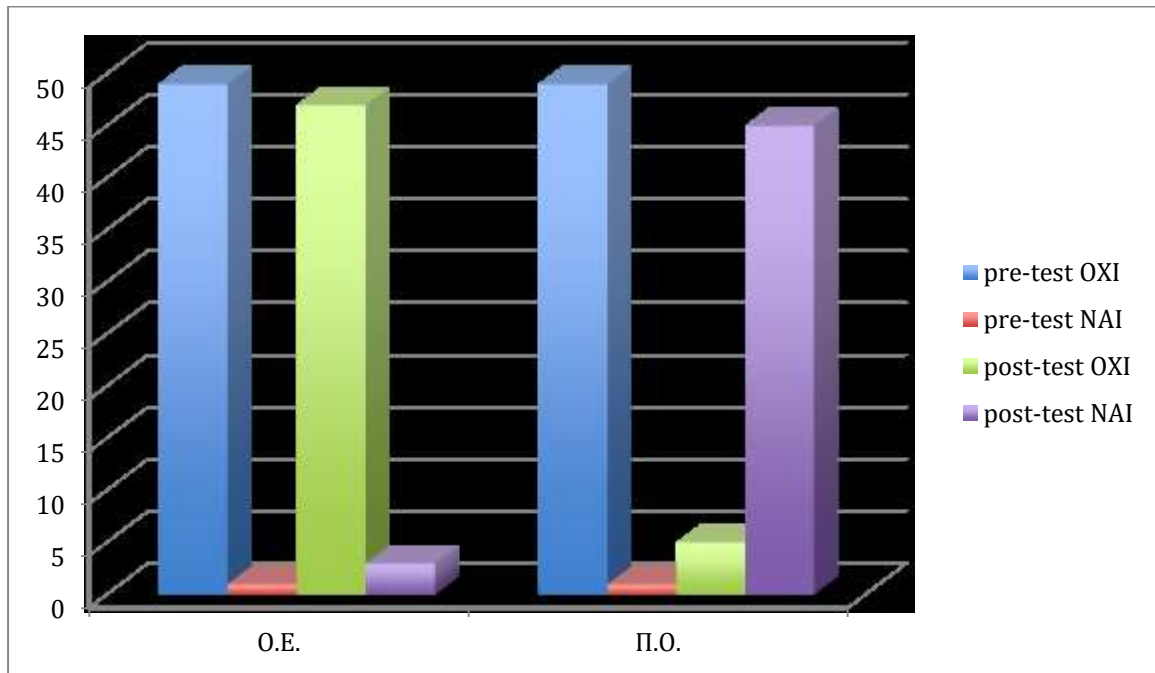


2. Εάν κάνεις μια ζημιά στο σχολείο θα το πεις στη δασκάλα;

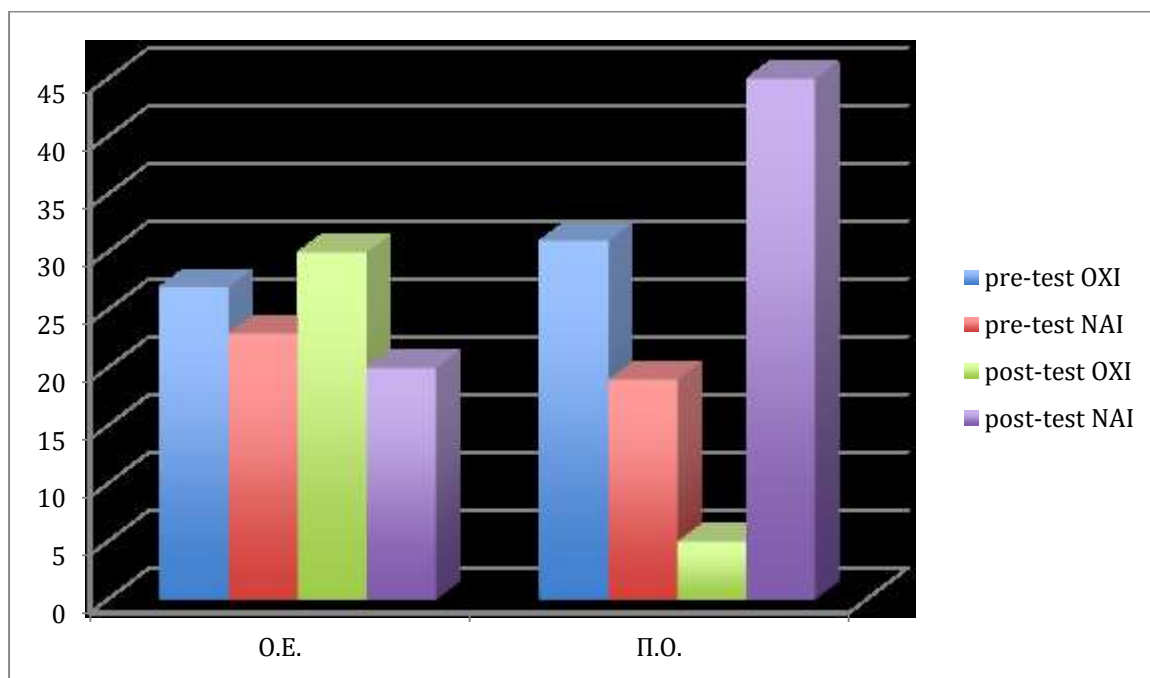


8. ΕΝΝΟΙΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

1. Μπορείς να πεις τι σημαίνει “είμαι υπεύθυνος”;

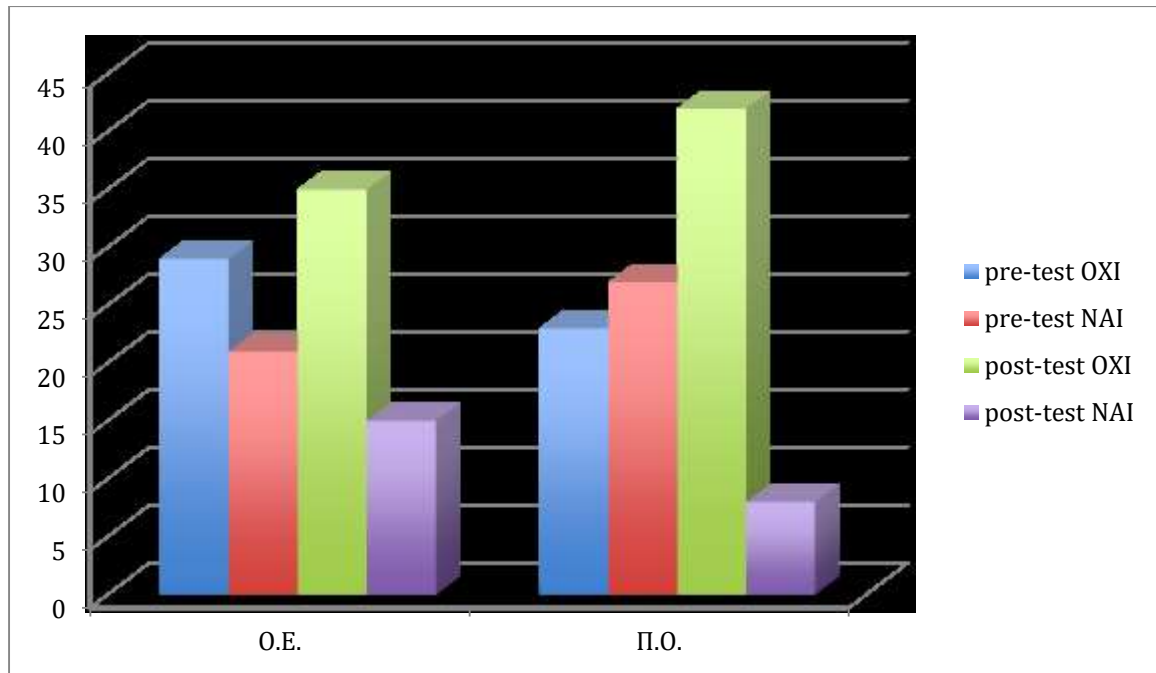


2. Υπάρχουν κανόνες που πρέπει να τηρείς στο σπίτι σου; στο σχολείο; σε εξωτερικό χώρο; ποιοι;

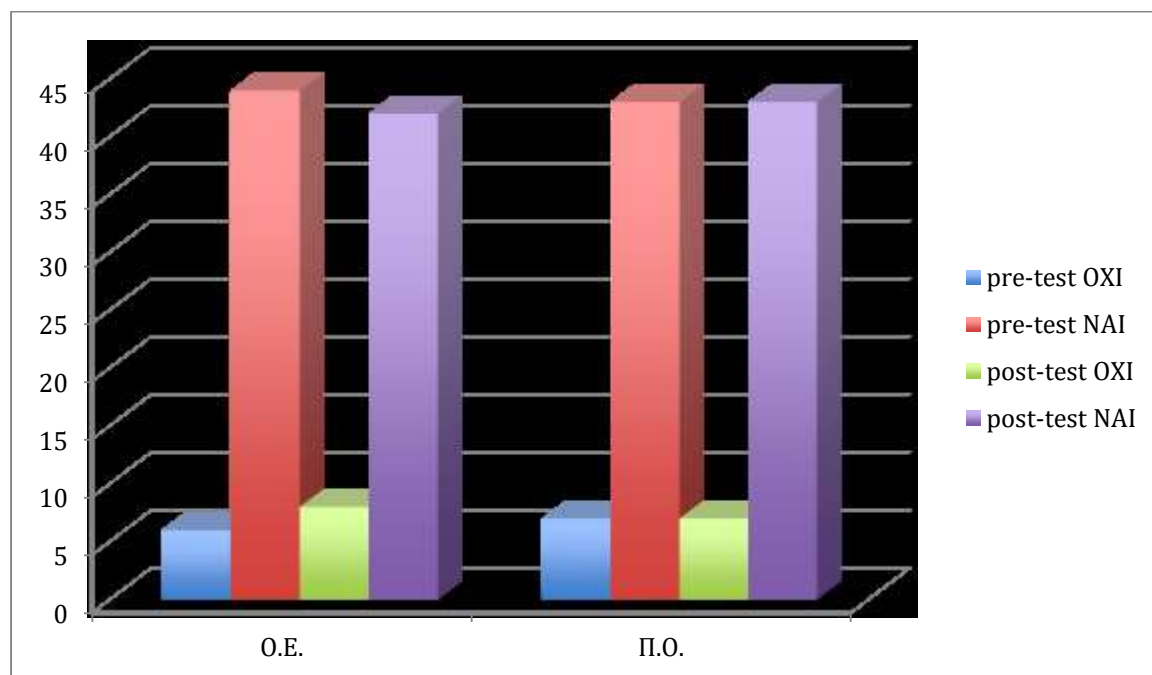


9. ΕΝΝΟΙΑ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

1. Εάν δεις μια φασαρία στην τάξη και ξέρεις ότι φταίει ο φίλος σου, θα το πεις στη δασκάλα;

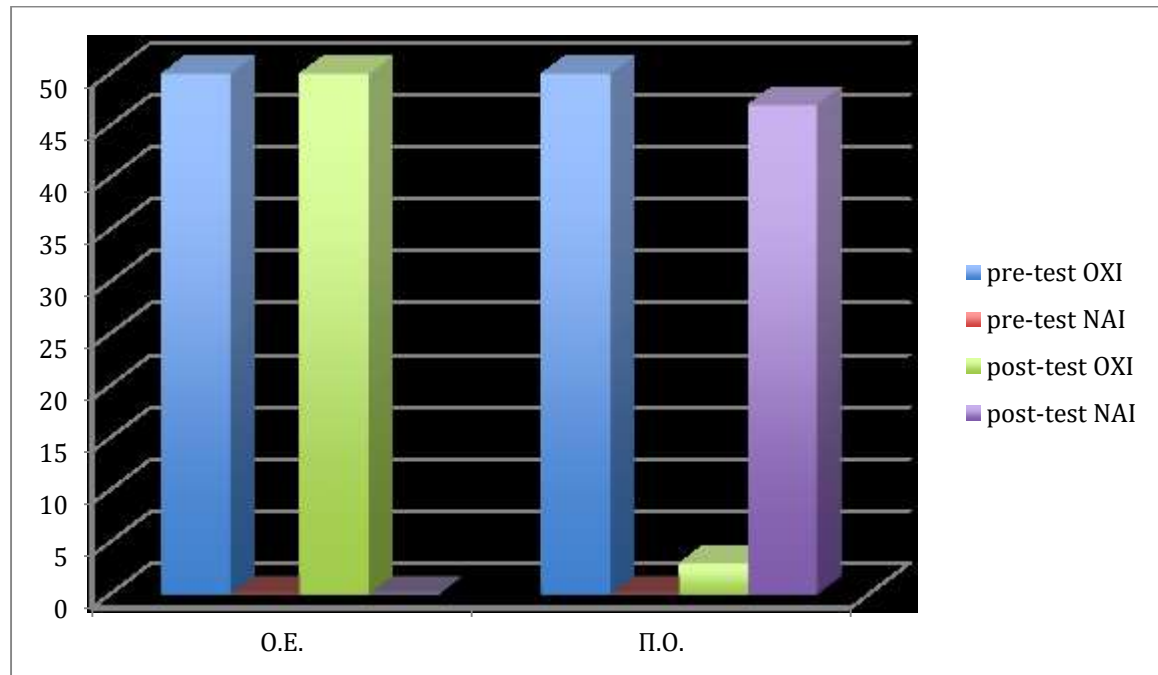


2. Εάν είσαι στην τραμπάλα αρκετή ώρα με έναν φίλο σου και περιμένουν δύο άλλα παιδιά για να κάνουν τραμπάλα, θα κατέβεις για να ανεβούν τα άλλα παιδιά;

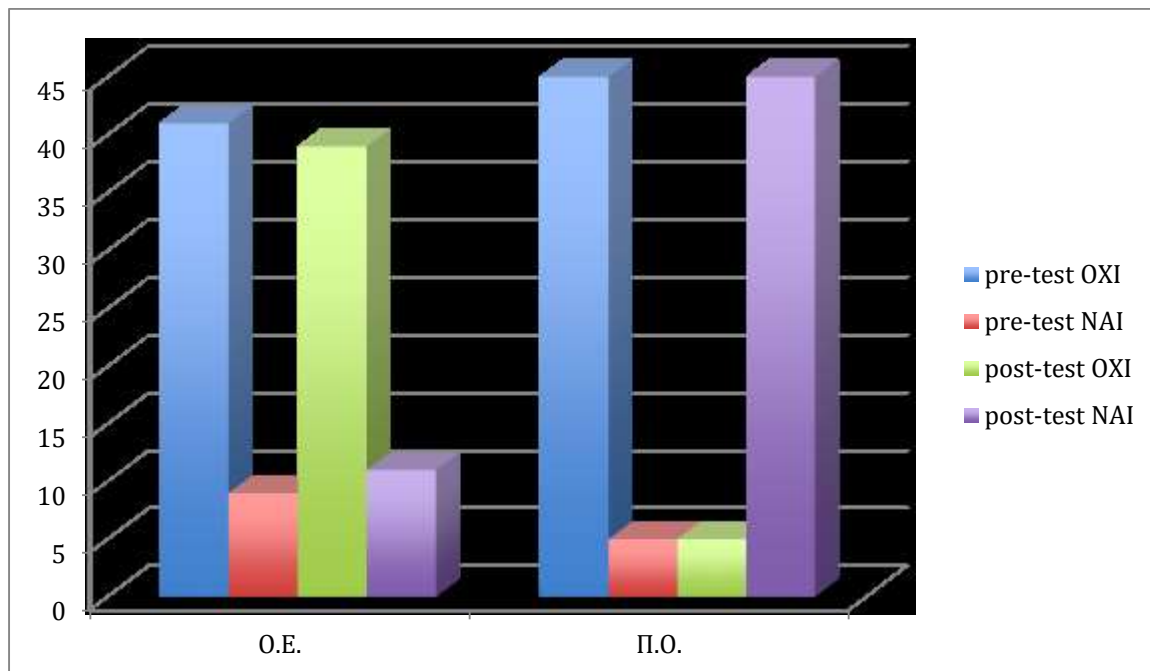


10. ΕΝΝΟΙΑ ΣΥΜΠΟΝΟΙΑ-ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ

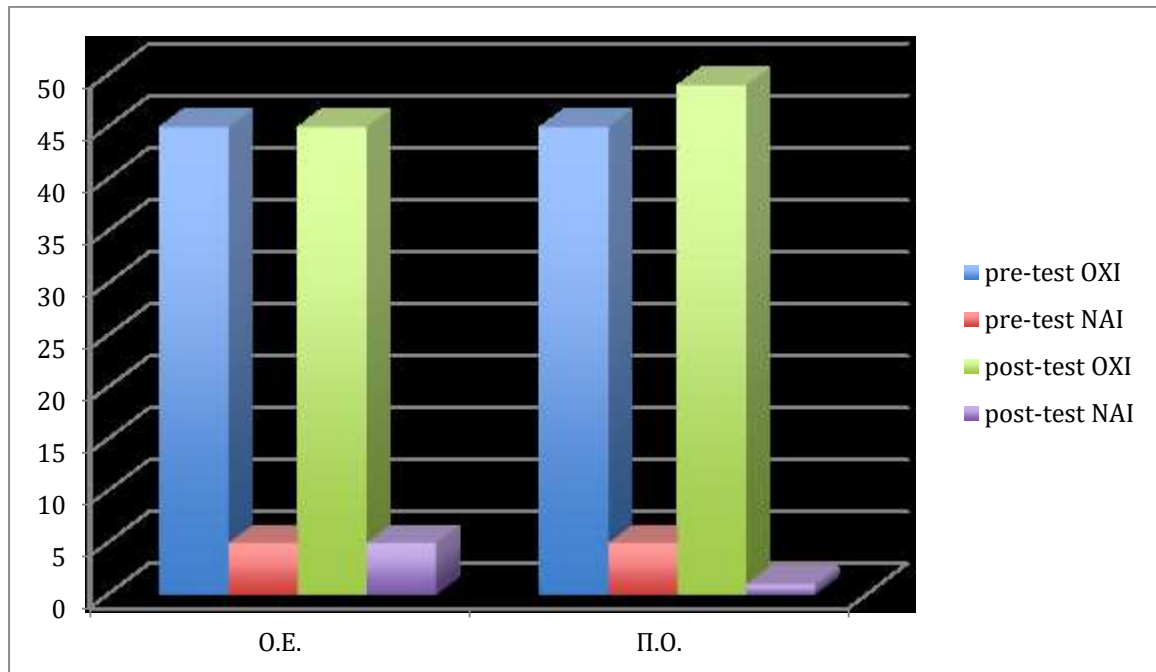
1. Γνωρίζεις τι σημαίνει συμπόνοια, αλληλεγγύη;



2. Έχεις δώσει παιχνίδια και ρούχα σε παιδιά που δεν έχουν;

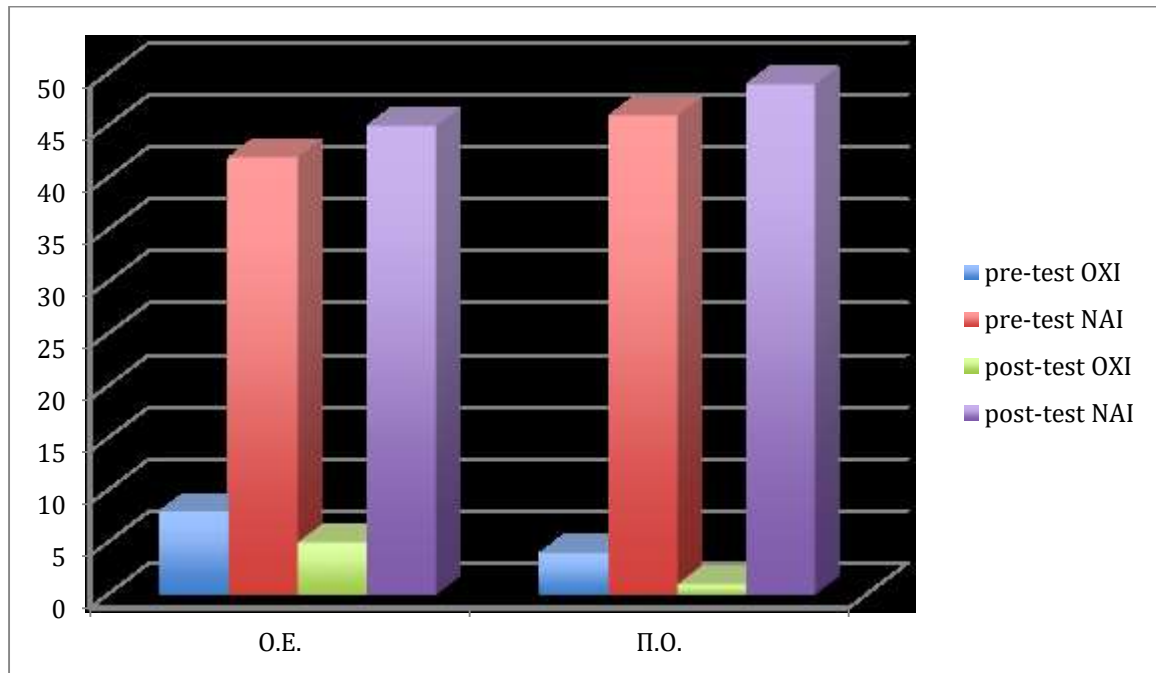


3. Όταν η μαμά ή ο μπαμπάς είναι άρρωστη/ος κάνεις φασαρία στο σπίτι;

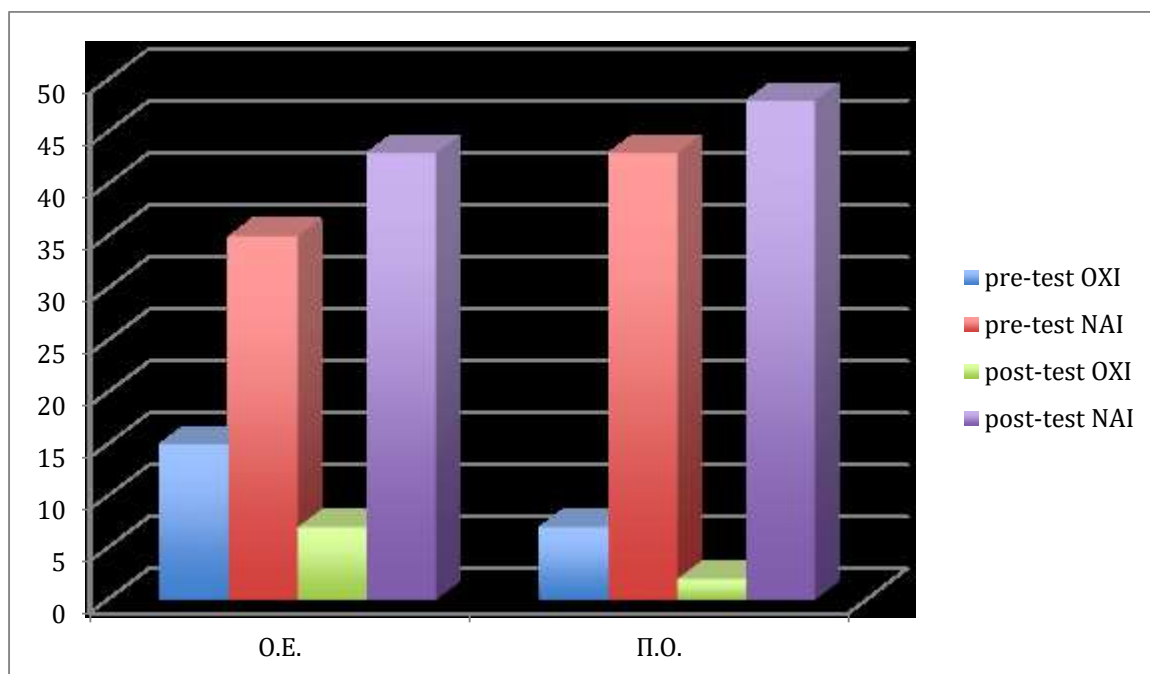


11. ΕΝΝΟΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

1. Σου αρέσει να παίζεις με άλλα παιδιά σε ομαδικά παιχνίδια;



2. Όταν συζητάμε κάτι στην παρευούλα θέλεις να λες την γνώμη σου;



2ος ΑΞΟΝΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στην παρούσα ενότητα αναλύονται οι αναφορές των παιδιών σχετικά με την έννοια του πολίτη και των δικαιωμάτων και πώς την κατανοούν με βάση α) το πώς ορίζουν την έννοια, β) το πώς συζητούν για τις υπόλοιπες έννοιες που συγκροτούν την έννοια του πολίτη και γ) πώς αντιλαμβάνονται τη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Σε κάθε θεματική ενότητα, που αναφέρεται και σε μια έννοια που συγκροτεί την έννοια του πολίτη, αναζητούνται οι κύριες ερμηνείες που αναδύονται από το λόγο των παιδιών, οι θέσεις υποκειμένου και τι αυτές διαπραγματεύονται. Ακολουθεί η παράθεση αναφορών των νηπίων ως προς τον ορισμό του δικαιώματος.

έννοια δικαίωμα-υποχρέωση

Σχεδόν όλα τα παιδιά από τις ερωτήσεις pre-test που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν ήταν σε θέση να ορίσουν την έννοια δικαίωμα, αποδείχτηκαν ανεπαρκώς ενημερωμένα για την Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού και το περιεχόμενό της, καθώς, δεν είχαν λάβει πληροφόρηση για την ύπαρξη από το σχολείο ή από αλλού (Alderson, 1994, Taylor et al., 2001).

Από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και από την ανάλυση των διαλόγων των παιδιών γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν για τα δικαιώματα όπως φάνηκε και από τις ερωτήσεις στο pre test. Όμως μέσα από τις δραστηριότητες εισάγονται και παίρνουν τα πρώτα ερεθίσματα και στη συνέχεια κατανοούν ότι τα δικαιώματα είναι όταν μπορούμε να κάνουμε κάτι που θέλουμε και μάλιστα υπάρχουν κάποια στοιχεία που οφείλουμε να έχουμε και να μας τα εξασφαλίζουν.

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών

Σ: όχι δεν γνωρίζω!

Α:όχι, δεν ξέρω τι είναι

Δ:νομίζω ότι κάτι έχω ακούσει

Τα παιδιά αναφέρθηκαν στην έννοια του δικαιώματος με διάφορους τρόπους κατά την διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος. Οι κυριότεροι είναι οι παρακάτω:

α)το δικαίωμα ως ελευθερία

β)ως μια έννοια που χρειάζεται προστασία

γ)ως έννοια που συνυπάρχει με την έννοια των υποχρεώσεων

δ)ως έννοια που συνδέεται με την έννοια του δικαίου και είναι ανεφαίρετο

-Δ: Δικαίωμα είναι αυτό που είναι δικό μας να το κάνουμε, μας ανήκει!!

-Α: Το δικαίωμα κάθε παιδιού είναι να παίζει

-Γ: Δικαίωμα είναι να μπορούμε να αγαπάμε τους άλλους

-Α: Όλα τα παιδιά δεν έχουν φαγητό, ενώ θα έπρεπε να έχουν .

-Ε: Δικαίωμα του πολίτη είναι να ψηφίζει

-Δικαίωμα του παιδιού είναι να έχει φαγητό, νερό, σπίτι, λεφτά, παιχνίδι

-Υποχρέωση να μιλάμε σιγανά την ώρα του παιχνιδιού

-Υποχρέωση του πολίτη είναι να πηγαίνει κάθε μέρα στη δουλειά του

Παρατηρώντας τους παραπάνω άξονες γίνεται σαφές ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα δικαιώματα που σχετίζονται με τις υποχρεώσεις και στην εφαρμογή τους παρατηρείται

καταπάτηση. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα δικαιώματα υπό το πρίσμα της συμμετοχής και της ελεύθερης έκφρασης (Taylor, 2001)

Τα παιδιά κατανοούν την έννοια των δικαιωμάτων αλληλένδετα με την έννοια της υποχρέωσης (Irving, 2001, Bjerke, 2011, Σουέρεφ, 2012).

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών

Σ: εκτός από δικαιώματα έχουμε και ευθύνες

Δ: και υποχρεώσεις!

Α: Εάν τελειώσω το συμμάζεμα, θα παίξω με το τάμπλετ!

Γ: Είναι υποχρέωση των Γερμανών να μην παρκάρουν στο πεζοδρόμιο!

Στον λόγο των παιδιών, το δικαίωμα και η υποχρέωση λειτουργεί ως δίπολο. Το δικαίωμα υπάρχει υπό τις προϋποθέσεις της υποχρέωσης, «Α: Εάν τελειώσω το συμμάζεμα των παιχνιδιών, θα παίξω με το τάμπλετ!» και όπως τις ορίζουν οι ενήλικες (Such & Walker, 2005). Είναι σε θέση να αντιληφθούν τις δύο έννοιες σε σχέση με το νηπιαγωγείο και το σπίτι, ωστόσο γίνονται αναφορές και σε γενικότερο επίπεδο «είναι υποχρέωση των Γερμανών να μην παρκάρουν στο πεζοδρόμιο!». Αναλαμβάνουν τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις, για να έχουν έπειτα το δικαίωμα να παίξουν ή να πάνε βόλτα.

έννοια ελευθερία

Στις αναφορές τους τα παιδιά συσχετίζουν την έννοια του πολίτη με την έννοια της ελευθερίας. (Taylor et al., 2001; Σουέρεφ, 2012). Στον λόγο παρατηρείται, ότι όταν

αναφέρονται στην έννοια της ελευθερίας, μιλούν αόριστα για κάτι που σχετίζεται με τη δική τους δράση σε πράγματα που πρέπει να κάνουν ή που έχουν τη δυνατότητα να κάνουν, στην ανάγκη να κάνουν αυτό που θέλουν. Αντιλαμβάνονται την ελευθερία ως μη περιορισμό.

Απόσπασμα απαντήσεων παιδιών:

-Σ: να κάνω κάτι που θέλω

-Ε: δεν με έβαλε σε τιμωρία η μαμά

-Δ: να με αφήνουν να παίζω ταμπλετ

-Ε: Ελευθερία είναι η ζωή.

-Ο: Ελευθερία είναι να κάνουμε ότι θέλουμε αλλά να είναι καλό. Να μην κάνουμε κακό στον άλλο.

Τα παιδιά μιλούν για παραχώρηση της ελευθερίας από άλλους ως προϋπόθεση για την δική τους δράση. Επομένως, τοποθετούν τον εαυτό τους σε υποδεέστερη θέση που δεν μπορούν να πάρουν πρωτοβουλία, λόγω της ανικανότητας τους να διαχειριστούν καταστάσεις, λόγω της ηλικίας τους, χωρίς τον έλεγχο των μεγάλων (James, Jenks & Prout, 1998).

-Δ: όταν είμαστε ελεύθεροι μπορούμε να έχουμε φίλους

Η ελευθερία είναι μια πράξη συμμετοχής, η οποία δεν θα πρέπει να παρεμποδίζεται. Τα παιδιά αντλούν αναφορές από πλαίσια που δραστηριοποιούνται καθημερινά και λειτουργούν με κανόνες και θα πρέπει να συμμορφώνονται με αυτούς (Thornberg, 2008).

έννοια δικαιοσύνη

Στις αναφορές των παιδιών γίνεται σύνδεση της πολιτότητας με την έννοια της δικαιοσύνης και την δίκαιη συμπεριφορά (Helwig, 1998; Taylor et al., 2001)

Απόσπασμα απαντήσεων παιδιών:

Σ: δεν είναι δίκαιο να πάρει όλους τους μαρκαδόρους ο Ν.!

Α: δεν έχεις δίκιο, η Μ. είναι αρχηγός και αυτή θα πει τι θα κάνουμε.

Α: Είμαστε ίδιοι, είμαστε ίσοι δεν είναι δίκαιο να πάρουν περισσότερα παιχνίδια!

-Εγώ: Τι σημαίνει έχει δίκιο;

-Α: Ότι εκείνος λέει το σωστό και ο άλλος το λάθος

-Η: Αν παίζω με τον αδερφό μου και πρέπει να μαζέψουμε τα πράγματα και εκείνος δεν τα μαζεύει, τότε δεν έχει δίκιο.

Φαίνεται να κατανοούν την έννοια και να συνδέουν την δικαιοσύνη με την ισότητα. Ο προσδιορισμός των δικαιωμάτων γίνεται ανεξάρτητα από στοιχεία που διαφοροποιούν τους ανθρώπους (Burr & Montgomery, 2003).

έννοια σεβασμός-εμπιστοσύνη

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την πολιτότητα ως εκδήλωση ενδιαφέροντος προς τον άλλο, την αλληλεπίδραση με τους άλλους και τον αμοιβαίο σεβασμό στο διαφορετικό (Thornberg, 2008). Ο σεβασμός και η υπακοή γίνεται στο πλαίσιο του θεσμού της οικογένειας και του σχολείου, ως κριτήριο σεβασμού προς τους μεγαλύτερους.

Απόσπασμα απαντήσεων παιδιών

Φ: είναι η μαμά μου και πρέπει να το κάνω όταν μου το λέει

Σ: δεν είναι σωστό να μιλάμε άσχημα στον συμμαθητή μας

Παίζουν το παιχνίδι "Αστέρι", όπου πρέπει ο ένας να στηριχτεί στον άλλο.

-Θα πρέπει να κάνουμε ισορροπία στον άλλο

-Εγώ: Αν δεν τον εμπιστευτούμε τι θα γίνει;

-Θα πέσουμε!

Ορισμένα παιδιά απάντησαν στις ερωτήσεις και φάνηκε να γνωρίζουν τι είναι να εμπιστεύεσαι κάποιον. Μέσα από την διήγηση του παραμυθιού και την συζήτηση φαίνεται να εισάγονται στην έννοια και πως είναι πολύ σημαντικό να δείχνουμε εμπιστοσύνη σε άτομα που ξέρουμε και που δεν θέλουν το κακό μας. Σε σχέση με την έννοια του πολίτη εξέφρασαν ότι πρέπει να εμπιστευόμαστε τους ανθρώπους που έχουν δείξει την αξία τους και όχι αυτούς που θέλουν να μας κοροιδεύουν.

«Εάν δεν εμπιστεύομαι τον συμμαθητή μου τότε δεν θα μπορούμε να κάνουμε τίποτα στην τάξη, αφού θα νομίζουμε ότι πάντα θέλει το κακό μας».

Απόσπασμα απαντήσεων παιδιών

Ε: ο καλός είναι αυτός που μας φροντίζει και ο κακός αυτός που μας κλέβει

Δ: Είναι σημαντικό, όταν χρειαζόμαστε βοήθεια, να ζητάμε από τον διπλανό μας.

έννοια ισότητα

Τα παιδιά αναφέρονται στην ισότητα με την έννοια του μεγέθους στα μαθηματικά. Ωστόσο, μέσα από τις δραστηριότητες αντιλαμβάνονται το διαφορετικό σε πολιτισμικό επίπεδο.

Υπάρχουν αναφορές που συνδέουν την ισότητα με την έννοια του ρατσισμού χωρίς, ωστόσο, να αναφέρεται η λέξη.

Επίσης, συνδέουν την ισότητα με την διαφορετικότητα και κατηγοριοποιούν το καλό με το οικείο και το κακό με το ξένο.

Συνδέουν την ισότητα με τον σεβασμό μέσα από ένα ανθρωπιστικό πρίσμα.

Απόσπασμα απαντήσεων παιδιών

Δ: Είμαστε ίσοι γιατί έχουμε το ίδιο ύψος

Φ: όλα τα παιδιά είναι ίσα

Χ: δεν έχει σημασία από ποια χώρα είναι ένα παιδί

Κ: επειδή είναι σε αναπηρικό καροτσάκι δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να παίζει!

Κ: δεν έχει σημασία που έχει άλλο χρώμα ή μιλάει άλλη γλώσσα.

-Ε: Ο καθένας είναι ένας μοναδικός άνθρωπος διαφορετικός

-Σ: Αν είμασταν σαν εμένα ούτε ένας άνθρωπος διαφορετικός δεν θα υπήρχε!

-Ε: Στη Γερμανία υπήρχε ένα τοίχος και οι άνθρωποι δεν ήταν ίσοι. Ήταν κάποιοι από τη μια μεριά και κάποιοι από την άλλη.

-Εγώ: (Παριστάνω μια ζυγαριά με τα χέρια). Για να είμαστε ίσα που πρέπει να είναι τα χέρια μου;

-Στην ίδια γραμμή.

έννοια συμμετοχή

Τα παιδιά συμμετέχουν και επιβεβαιώνουν ότι μπορούν να είναι ενεργοί φορείς δράσης, να παίρνουν πρωτοβουλίες (Davis & Hogan, 2004) και να βρίσκουν λύση στα προβλήματά τους σε σχολικό επίπεδο (Wardale & Troake, 2003) Αντιλαμβάνονται την συμμετοχή μέσα από τον θεσμικό ρόλο του τριμελούς συμβουλίου (Wyness, 2000). Κατανοούν ότι το τριμελές συμβούλιο που επέλεξαν με ψηφοφορία είναι μια μικρογραφία της εκπροσώπησης των πολιτών. Το συγκεκριμένο ζήτημα αναδύει την πεποίθηση ότι τα παιδιά δεν είναι πολίτες στο παρόν, αλλά χρειάζεται να εκπαιδευτούν για να λειτουργήσουν ως ενεργοί πολίτες στο μέλλον. Αυτήν την ευθύνη την επωμίζεται το σχολείο, καθώς θα πρέπει να συνδυάσει την ρητορική περί πολίτη με την δράση, ώστε να επιτύχει τον στόχο της προώθησης της έννοιας της πολιτότητας.

Απόσπασμα απαντήσεων παιδιών

Σ: εμείς θα ψηφίσουμε και θα δούμε ποιος θα βγει πρόεδρος!

Δ:θέλω να ψηφίσω και την Η. και τον Ο.

έννοια δημοκρατία

Η δημοκρατία συνδέεται στο λόγο με την έννοια της ελευθερίας του λόγου και της ελευθερίας της έκφρασης και της γνώμης (Helwig, 1998; White, 2002).

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών

-Μ: Είναι μια έννοια σχετική, που δεν μπορώ να εξηγήσω!

-Α: όταν μπορούμε να λέμε την γνώμη μας

-Σ: όταν ψηφίζουμε!

-Ε: Δημοκρατία είναι να έχουμε ελευθερία, ευτυχία και ειρήνη!!!!

-Ζ: Δημοκρατία είναι να είμαστε όλοι ίσοι και να έχουμε όλοι ειρήνη

-Α: Δημοκρατία είναι όταν έχεις ελευθερία

-Σ: Δημοκρατία είναι να λεμε τη γνώμη μας

-Φ: Θα ήθελα να λέω τη γνώμη μου και να ψηφίζω

-Χ: Δημοκρατία σημαίνει ότι είμαστε όλοι ένα κράτος!! Η Δημοκρατία είναι καλή γιατί έκανε τα δικαιώματά της και τηρούσε τις υποχρεώσεις της!!

έννοια ειλικρίνεια

Η έννοια της ειλικρίνειας αναφέρεται από τα παιδιά, γιατί δεν πρέπει να λένε ψέμματα και το συσχετίζουν με την έννοια του σωστού.

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών

Α: όταν λέμε ψέμματα είναι σαν να κοροϊδεύουμε τον εαυτό μας

Δ: δεν μου αρέσει να λεώ ψέμματα, ούτε και να μου λένε

Φ: δεν είναι σωστό να λέμε ψέμματα

-Εγώ: Γιατί λέτε ψέμματα;

Γ: Για να αποφύγω το μάλωμα της μαμάς.

-Σ: και γω το ίδιο.

-Θ: για να αποφύγω τον ύπνο

-Α: για να παίζω περισσότερο

-Εγώ: Αν μαλώνουν δύο συμμαθητές σας, ο Α. και η Ο. Και φταίει ο Α. αλλά δεν το παραδέχεται τότε η Δ. τι πρέπει να κάνει για να δει ποιος έχει δίκιο;

-Δ: Θα ρωτούσα τι έγινε γιατί μαλώνουν να μου πουν και οι δύο τι έγινε για να καταλάβω ποιος λέει ψέμματα.

-Από πού θα καταλάβαινες ότι ο Α. λέει ψέμματα;

-Δ: Θα κοιτάζω αν γελάει, αν κρύβεται

-Εγώ: Αν λέμε ψέμματα τι γίνεται μετά?

-Α: Εχουμε συνέπειες

-Χ: όμως δεν πρέπει να λέμε ψέμματα γιατί τους πληγώνουμε τους άλλους

έννοια υπευθυνότητα-αυτοέλεγχος-αυτονομία

Οι έννοιες της υπευθυνότητας, του αυτοελέγχου και της αυτονομίας συσχετίζονται με την έννοια του ορίου και του σωστού. Αναφέρουν ότι οι κανόνες δεν υπάρχουν μόνο στο σχολείο και στο σπίτι αλλά και σε γενικότερο πλαίσιο. Οι κανόνες και τα πλαίσια ουσιαστικά συμμορφώνουν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που θέτουν οι θεσμοί όπως το σχολείο, η οικογένεια και η κοινωνία (Prout & James, 1997; Thornberg, 2008). Η ανάληψη της ευθύνης συνδέεται με την εκπαίδευση στα

δικαιώματα, αφού τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις σε σχέση με τα δικαιώματα (Covell, 2007; Σουέρεφ, 2012).

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών

Εγώ: Ο Πέτρος δεν αντιλήφθηκε ακόμη ότι αυτό που έκανε ανησύχησε τον παππού του.

-Είναι υπεύθυνος ο Πέτρος που έφυγε από το σπίτι κρυφά χωρίς να ενημερώσει;

-Πολλά παιδιά μαζί: Όχι!

-Εγώ: Τι είναι δηλαδή ο Πέτρος, ποια λέξη είναι το αντίθετο του υπεύθυνου;

-Ανεύθυνος!

Α: Ο υπεύθυνος πρέπει να τα κάνει όλα μόνος του. Να στρώνουμε το κρεβάτι. Να ταίζουμε τα κατοικίδια, να μην σκίζουμε τα βιβλία.

-Εγώ: Για να καταφέρουμε να πετύχουμε έναν στόχο τι πρέπει να είμαστε;

-Α: Γεροί

-Γ: Δυνατοί

-Εγώ: και τι άλλο;

-Η: Συνεργάσιμοι

-Ο: είχα την ευθύνη να μην χτυπήσει πουθενά.

-Δ: έπρεπε να τον οδηγήσω στο τέλος χωρίς να χτυπήσει.

-Εγώ: Και πως ένιωσες, πίστευες ότι θα τα καταφέρεις;

-Δ: Ναι ένιωσα ότι θα τα καταφέρω

-Φ: προσπαθούσα να μην χτυπήσω το αμάξι.

-Γ: Όταν μαζεύω τα πράγματα μου λένε ότι είμαι υπεύθυνος και νοικοκύρης!!

έννοια συμπόνια-αλληλεγγύη

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η συμπόνια και η αλληλεγγύη είναι απαραίτητη για να μπορούν όλα τα παιδιά και οι άνθρωποι να ζήσουν αρμονικά και ευτυχισμένοι. Δηλώνουν ότι θέλουν να βοηθούν και όταν μπορούν το κάνουν. Είναι ένα από τα στοιχεία που περιστοιχίζουν τον πολίτη.

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών

-E: Τον συγκίνησε τον Πέτρο ο λύκος!

-A: συμπονάω δηλαδή πονάω μαζί με τον άλλο. όταν ο Πέτρος δεν άφησε τους κυνηγούς να σκοτώσουν τον λύκο, ο Πέτρος καταλάβαινε τον λύκο και τον λυπήθηκε.

-E: όταν βοηθάμε τους άλλους

-P: έχω δώσει παχνίδια σε φτωχά παιδάκια

-Δ: Συμπόνια αλληλεγγύη σημαίνει ότι κάποιος έχει χτυπήσει και γω πάω να τον βοηθήσω και του λέω μην κλαίς γιατί αισθάνομαι και γω τον πόνο σου!!!.

έννοια πολίτη-ψηφιακού πολίτη

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του πολίτη ως αυτού που έχει δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις απέναντι σε κάποιον ανώτερο, δεν αναφέρονται στο νόμο, αλλά στα όργανα που επιβάλλουν τον νόμο.

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών για τον πολίτη

A: αν περάσει η μαμά το κόκκινο, τότε θα την πιάσει ο αστυνόμος!

E: Οι πολίτες έχουν ταυτότητες

Φ: Ο πολίτης ζει σε μία χώρα

A: οι πολίτες έχουν κάποιο χαρτί για να γράφει ότι είναι πολίτες της χώρας,

ο μπαμπάς κουβαλαέι καποιο χαρτί που να λέει ότι είναι Έλληνας,

Γ: Εγώ μια φορά πήρα το κινητό χωρίς την άδεια της μαμάς μου και έπαιζα αλλά κανείς δεν μου πηρε τη φωτογραφία

Ε: Χρησιμοποιώ τάμπλετ ξέρω ότι υπάρχουν κανόνες αλλά εγω το χρησιμοποιώ όσες ώρες θέλω μυστικά! δεν είναι σωστό αλλά το κάνω.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν καθημερινά ψηφιακά μέσα (υπολογιστή, τάμπλετ) και οφείλουν να γνωρίζουν ότι υπάρχουν κανόνες. Τα περισσότερα παιδιά δεν γνωρίζουν αυτούς τους κανόνες και η χρήση των ψηφιακών μέσων γίνεται ανεξέλεγκτα χωρίς την επίβλεψη των γονέων.

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών για ψηφιακό πολίτη

Δ: παίζω όσες ώρες θέλω

Κ: θέλω να πηγαίνω στον παππού και στην γιαγιά γιατί έχουν ίντερνετ και παίζω

Μετά το πρόγραμμα και την επεξεργασία ζητημάτων ασφάλειας του ίντερνετ, τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν κανόνες τους οποίους θα πρέπει να ακολουθούν, ώστε να είναι ασφαλή και προστατευμένα από κακόβουλα στοιχεία.

Αποσπάσματα απαντήσεων παιδιών για ψηφιακό πολίτη

Δ: Πρέπει να προσέχουμε ποια προγράμματα κατεβάζουμε στο ταμπλετ, γιατί μπορεί να μην είναι για εμάς!

Φ: Ρωτάω την μαμά, αν το παιχνίδι είναι για μένα, αλλιώς δεν το παίζω.

Συμπεράσματα

Αρχικά στις ερωτήσεις που έγιναν στο pre test διαφαίνεται ότι τα παιδιά γνωρίζουν ελάχιστα έως καθόλου για την έννοια του πολίτη και τις προεκτάσεις που αυτή έχει. Σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις απάντησαν ότι δεν τους έχουν μιλήσει οι γονείς ή οι νηπιαγωγοί, ούτε έχουν ακούσει για την έννοια των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων.

Στο πρόγραμμα παρέμβασης έγιναν οι δραστηριότητες που είχαν προσχεδιαστεί, ωστόσο υπήρχε μια αλληλεξάρτηση εννοιών καθώς και αντανάκλασεις – διαφοροποιήσεις εννοιών κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Σε αρκετές έννοιες υπήρξε συσχετισμός και με αυτόν τον τρόπο έγινε πιο εύκολα αντιληπτή ή έννοια του πολίτη στα παιδιά.

Υπήρξε ανατροφοδότηση και εμπλουτισμός δραστηριοτήτων για την καλύτερη εμπέδωση και απτή αίσθηση των εννοιών από τα ίδια τα παιδιά. Η δυνατότητα που δόθηκε να εμπλακούν στον μετασχηματισμό ορισμένων δραστηριοτήτων καθώς και στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που πρότειναν τα ίδια τα παιδιά, ήταν πολύ μεγάλη.

Οι έννοιες που απαρτίζουν την έννοια του πολίτη επεξεργάστηκαν στις υπάρχουσες ενότητες, που σχηματίστηκαν για να διευκολύνουν την διαμόρφωση της έννοιας αυτής.

Βέβαια η ίδια η έννοια, για παράδειγμα η δικαιοσύνη, επεξεργάστηκε και σε άλλες ενότητες, δίνοντας διαθεματικό χαρακτήρα στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Παραπάνω έγινε ανάλυση των εννοιών κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πρέπει να γίνει σαφές ότι ο χωρισμός σε ενότητες έγινε για χάρη διευκόλυνσης της ερευνήτριας και του προγράμματος, πρώτον για την εφαρμογή αλλά και έπειτα για την ανάλυση.

Καθώς οι δραστηριότητες λάμβαναν χώρα τα ίδια τα παιδιά ταυτόχρονα έκαναν αξιολόγηση του προγράμματος, διότι μέσα από την συμμετοχή τους αναδείκνυαν τυχόν προβλήματα στον σχεδιασμό.

Επίσης εξέλιξαν τις δραστηριότητες και υπήρχαν και προεκτάσεις να γίνουν νέες δραστηριότητες. Στην ενότητα αυτή έγινε μια επιπλέον δραστηριότητα η οποία προτάθηκε από τα παιδιά και δείχνει ότι η προσχεδιασμένη δραστηριότητα ήταν ένα καλό ερέθισμα, ώστε να αναλυθεί εις βάθος η έννοια της εμπιστοσύνης.

Ο τρίτος παρατηρητής, που είναι η νηπιαγωγός της τάξης, έδωσε τη δυνατότητα να αξιολογεί και να προωθεί την ανατροφοδότηση του προγράμματος.

3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η αρχή της συμμετοχής και της αυτενέργειας είναι κυρίαρχο κριτήριο για τη δημιουργία αποτελεσματικής διδασκαλίας και ενεργοποίησης του νηπίου. Η αυτενεργός συμμετοχή οδηγεί και οδηγείται σε μια επιθυμητή αποδοτικότητα με την οποία προωθείται όλη η μαθησιακή διαδικασία. Η αυτενεργός συμμετοχή αυξάνει τα μαθησιακά οφέλη και το νήπιο διάκειται ευνοϊκά στη μάθηση, γίνεται δημιουργικό, ελεύθερο, αυτοαναπτυσσόμενο και αυτόνομο (Adelman, 1987; Tsevreñi, 2010).

Με την αυτενεργό συμμετοχή των παιδιών εξασφαλίζεται η ελευθερία της έκφρασης και της επικοινωνίας. Ουσιαστικά δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν με τον δικό τους τρόπο αυτό που μπορούν χωρίς να καθοδηγούνται ή να λαμβάνουν εντολές από τον παιδαγωγό (Adelman, 1987).

Τα είδη της αυτενέργειας διακρίνονται σε κινητική και λειτουργική. Η κινητική αφορά σε κάτι απτό που έχει αποτέλεσμα εμφανές, όπως είναι το να γράψει το παιδί κάτι, ενώ η λειτουργική αναφέρεται σε κάτι που αφορά σε νοητική διαδικασία και γίνεται με τη σκέψη και τη λύση ενός μαθηματικού προβλήματος (Tsevreñi, 2010).

Τα χαρακτηριστικά της αυτενέργειας είναι η αυτονομία, η υποκειμενικότητα και η αντικειμενικότητα. Η αυτονομία αναφέρεται στη δυνατότητα του παιδιού να ενεργεί με δική του ευθύνη και όχι με την καθοδήγη του δασκάλου (Adelman, 1987). Η υποκειμενικότητα αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις κλίσεις του παιδιού. Η αντικειμενικότητα αναφέρεται στη δυνατότητα των μαθητών να μπορούν να προσαρμοστούν στις επιταγές της κοινωνίας.

Με την αυτενέργεια τα παιδιά προάγουν το πνεύμα της ελευθερίας, καλλιεργούν δεξιότητες, οξύνεται η κριτική ικανότητα και η δημιουργικότητά τους (Michalopoulou, 2014).

Υπάρχουν δύο είδη αυτενέργειας, η καθοδηγούμενη και η αυτόνομη. Στην καθοδηγούμενη ο παιδαγωγός είναι ο συντονιστής και δίνει τις εντολές κατευθύνοντας τον παιδί με εξωτερικά κίνητρα. Στην αυτόνομη τα παιδιά εγείρονται από εσωτερικά κίνητρα.

Υπάρχουν αρκετοί τρόποι για την καλλιέργεια της αυτενέργειας στα παιδιά. Σύμφωνα και με την νέα παιδαγωγική ο δάσκαλος δεν είναι η αυθεντία και τα παιδιά προτείνουν θέματα που τους αφορούν με βάση τα ενδιαφέροντά τους και τα εσωτερικά κίνητρα (Φράγκος, 2002). Η διαδικασία της μάθησης ακολουθεί το επίπεδο των μαθητών και χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές καταγισμού ιδεών, κατιδεασμού, ερωταποκρίσεων και πειραμάτων. Τέλος, τα παιδιά συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και δρουν με εξωστεφεια και κοινωνική δράση.

Η συμμετοχή των παιδιών

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989) επικυρώθηκε από την Ελλάδα το 1992. Η συμμετοχή των παιδιών είναι αναγκαία και γιαυτό συμπεριλήφθηκε ως κοινωνική ομάδα, αναδεικνύοντας την ανάγκη επιρροής τους στο σχεδιασμό και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τα παιδιά σύμφωνα με το Αρ.12 της Σύμβασης Δικαιωμάτων του Παιδιού έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης τους σχετικά με τα θέματα που τα αφορούν. Σύμφωνα με τον Lansdown (2004) *“Ο σεβασμός των παιδιών ως συμμετεχόντων αντικατοπτρίζεται σε όλη τη Σύμβαση, αλλά είναι σαφέστερο στο άρθρο 12, το οποίο αναφέρει ότι τα κράτη μέλη εξασφαλίζουν στο παιδί την ικανότητα να*

σχηματίζει τις δικές του απόψεις, το δικαίωμα να τις εκφράσει ελεύθερα για όλα τα θέματα που το επηρεάζουν». Το άρθρο 12 είναι ουσιαστικό δικαίωμα το οποίο παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να είναι ενεργητικοί για την ίδια τους τη ζωή, και όχι ως παθητικοί αποδέκτες της φροντίδας και προστασίας των ενηλίκων. Ωστόσο, όπως και για τους ενήλικες, η δημοκρατική συμμετοχή δεν είναι απλώς αυτοσκοπός. Είναι επίσης ένα διαδικαστικό δικαίωμα μέσω του οποίου πρέπει να συνειδητοποιήσουμε άλλα δικαιώματα, όπως είναι η δικαιοσύνη και η ελευθερία».

Επομένως, η συμμετοχή συσχετίζεται με άλλες έννοιες όπως της ισότητας, της δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της ελευθερίας.

Παρότι υπάρχουν οι Συμβάσεις, τα παιδιά παραμένουν υπό την επιρροή των ενηλίκων και οι απόψεις τους εκφράζονται έμμεσα πολλές φορές (Cunningham et al. 2003). Ωστόσο, υπάρχουν και κινήματα ανά τον κόσμο όπου τα παιδιά αντιστέκονται και εκφράζουν την αντίθεσή τους σε αποφάσεις των ενηλίκων που επηρεάζουν τα ίδια αλλά και το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Ojala, 2012)

Τα παιδιά συμμετέχοντας στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να το διαμορφώσουν με βάση τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους. Είναι αναγκαίο λοιπόν μέσω του προγράμματος που εφαρμόζεται στο σχολείο να δίνεται αυτή η δυνατότητα, ώστε να συμμετέχουν, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμβάλλουν στην δική τους ανάπτυξη με ενεργητικό τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο διαχειρίζονται τις δικές τους ζωές και ουσιαστικά χτίζουν το πλαίσιο για να μπορούν να διεκδικούν και να διαμορφώνουν οι ίδιοι την πορεία τους κατά την διάρκεια της ζωής τους (Read, 2015). Με δεδομένο ότι τα παιδιά είναι ήδη φορείς δικαιωμάτων και έχουν αρμοδιότητες, είναι κρίσιμη η συμμετοχή τους στη διαδικασία σχεδιασμού. Αυτή η διαδικασία θα πρέπει να έχει

νόημα για αυτά, ενδυναμώνοντας τον ρόλο τους στο σχολείο αλλά και εκτός αυτού, αποφασίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη τα δικές τους απόψεις (Rigolon, 2011).

Μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, την ικανότητα να συνδιαλέγονται και να αποφασίζουν από κοινού για ζητήματα που τα αφορούν και άπτονται της δικής τους πραγματικότητας. Τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών δεν αφορούν μόνο σε γνωστικό επίπεδο και καλλιέργειας δεξιοτήτων, αλλά και στο συναισθηματικό τους κόσμο. Η δυνατότητα να μετέχουν σε ένα πλαίσιο διαλόγου, η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων δίνουν στα παιδιά την αίσθηση του ανήκειν και της ομάδας (Sutton & Kemp 2002).

Όλα αυτά συνθέτουν την ενεργητική ιδιότητα του πολίτη που μετέχει, συμμετέχει ενεργά και βιωματικά (Chawla & Hefft 2002).

Προφανώς, η όλη διαδικασία έχει οφέλη που δεν αφορούν μόνο τα ίδια τα παιδιά. Οι προεκτάσεις είναι και κοινωνικές και συμβάλλουν στην αλλαγή που χρειάζεται προκειμένου η κοινωνία να γίνει πιο ευαίσθητη σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Αρχές για τη συμμετοχή των παιδιών

Η συμμετοχή των παιδιών για να είναι ουσιαστική και αποδοτική θα πρέπει να γίνει πρώτα αποδεκτό ότι τα παιδιά είναι φορείς δικαιωμάτων και έχουν τη δυνατότητα να διαμόρφωσουν το περιβάλλον τους. Σε αντίθετη περίπτωση εάν αντιμετωπίζονται ως χειραγωγούμενα όντα, τα οποία θα εκτελούν εντολές και οδηγίες του εκπαιδευτικού, τότε δεν έχει καμία σημασία να μιλάμε για συμμετοχή των παιδιών στην όλη διαδικασία (Hart, 1997).

Επομένως, γίνεται σαφές ότι ο ρόλος των παιδιών είναι ενεργητικός, βιωματικός και συμμετοχικός. Τα παιδιά είναι υπεύθυνα με τη δική τους θέληση να συμμετέχουν,

έχοντας βέβαια ενημερωθεί καταλλήλως και λάβει τις απαραίτητες γνώσεις και πληροφορίες. Η αποδοτικότητα ή μη ενός τέτοιου προγράμματος στηρίζεται στο κατά πόσο είναι κατάλληλα σχεδιασμένο, υπό ποιες συνθήκες και αν υπάρχει το πλαίσιο του αναστοχασμού (Chawla, 2002; Chawla & Hefft 2002). Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό δεν είναι τόσο το αποτέλεσμα των προγραμμάτων αυτών, όσο η απόκτηση αυτοπεποίθησης των παιδιών σχετικά με τις απόψεις τους τη θέληση για συμμετοχή και δράση (Tsevreñi, 2010).

Για την εφαρμογή της μεθόδου, διεξήχθησαν συνεντεύξεις στο ερευνητικό δείγμα που αποτελείται από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά, από την παιδική ηλικία, μπορούν να διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν ενεργά (Cunningham et al. 2003).

Οι συνεντεύξεις είχαν ως ζητούμενο τις ιδέες των παιδιών για την έννοια του πολίτη. Σκοπός ήταν η αποτύπωση της ικανότητας των παιδιών να συμμετέχουν στα ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας της καθημερινότητάς τους σε κοινωνικό επίπεδο στο πλαίσιο της τάξης, αλλά και στον τρόπο διαμόρφωσης της έννοιας του πολίτη μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που καλλιεργούν δεξιότητες και ικανότητες που συνθέτουν την ιδιότητα του πολίτη.

Μέσα από τις συνεντεύξεις, τα παιδιά κλήθηκαν να αποτυπώσουν:

1. τις απόψεις τους για τα δικαιώματα όλων των παιδιών
2. την ικανότητα να διατυπώσουν τις απόψεις τους
3. τη συμμετοχή τους
4. τα ζητήματα που τα ενδιαφέρει

Ανάλυση των δεδομένων

Από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά προέκυψαν τα στοιχεία που αναλύθηκαν με ανάλυση λόγου. Η κωδικοποίηση έγινε για να ομαδοποιηθούν οι απόψεις των παιδιών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, την έννοια του πολίτη και την συμμετοχή τους. Η ανάλυση των λεχθέντων έγινε με την τεχνική της θεμελιωμένης θεωρίας (Strauss & Corbin 1998) και διαμορφώθηκε σε τρία στάδια.

Στο πρώτο στάδιο της κωδικοποίησης των δεδομένων διαμορφώθηκαν τέσσερις κατηγορίες:

1. τις απόψεις τους για τα δικαιώματα όλων των παιδιών
2. την ικανότητα να διατυπώσουν τις απόψεις τους
3. τη συμμετοχή τους
4. τα ζητήματα που τα ενδιαφέρει

1. τις απόψεις τους για τα δικαιώματα όλων των παιδιών

- δικαίωμα στο δικαίωμα
- δικαίωμα στη ζωή
- οικογένεια
- φαγητό
- σπίτι
- σχολείο
- υγιεινή
- παιχνίδι
- προστασία φυσικού περιβάλλοντος, ανακύκλωση, προστασία περιβάλλοντος, καθαρισμός
- προστασία πολιτισμικού περιβάλλοντος

2. την ικανότητα να διατυπώσουν τις απόψεις τους

- τα παιδιά πιστεύουν στις απόψεις τους, όχι όμως οι ενήλικες, δίπολο
- τα παιδιά έχουν αυτοπεποίθηση για τις απόψεις τους
- καμία απάντηση ως προς αυτή την παράμετρο

3. τη συμμετοχή τους

- θέλουν να συμμετέχουν
- καμία απάντηση ως προς αυτή την παράμετρο
- οι ενήλικες τους παρακινούν για να συμμετέχουν

4. Τα ζητήματα που τα ενδιαφέρουν

- παιχνίδι
- ανάγκες/επιθυμίες των παιδιών
- οι άνθρωποι να συμπεριφέρονται καλά
- προστασία περιβάλλοντος ανακύκλωση
- πολιτισμός
- σχολείο
- ασφάλεια, να μην υπάρχουν κλέφτες

Είναι φανερό από τις παραπάνω αναφορές και την ανάλυση ότι τα παιδιά γνωρίζουν τι θέλουν και είναι ικανά να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πώς μπορούν να διαμορφώσουν το περιβάλλον ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους.

4^{ος} ΑΞΟΝΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η καινοτομία του προγράμματος οφείλεται στο ότι τα παιδιά είναι ενεργητικοί συμμετέχοντες και διαμορφώσαν το πρόγραμμα προτείνοντας δραστηριότητες με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα και τις απόψεις τους.

Παρόλο που υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο προγραμματισμού από την ερευνήτρια, οι ιδέες, τα ενδιαφέροντα και απόψεις των παιδιών είναι στο κεντρικό πλάνο. Οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών αξιοποιούνται και οι ιδέες τους είναι καταλυτικός παράγοντας για την προώθηση του προγράμματος.

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος δίνεται ελευθερία στην έκφραση απόψεων και καθοδήγηση από τις ιδέες και τις προτιμήσεις των παιδιών.

Τα παιδιά είναι εκείνα που θέτουν υποστόχους ταυτόχρονα με τους στόχους του προγράμματος παρέμβασης. Προσπαθούν να εξηγήσουν φαινόμενα και γεγονότα, αναπτύσσουν δικές τους θεωρίες, αναζητούν την αιτία και το αποτέλεσμα, παίρνουν πρωτοβουλίες και συμμετέχουν με σκοπό την καλλιέργεια της κοινωνικής συμβίωσης και της διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος που όλοι έχουν ευθύνες και δικαιώματα. Οι ιδέες και οι ενέργειες των παιδιών είναι το εφελτήριο για γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και βιωμάτων.

Το αναδυόμενο πρόγραμμα δε σημαίνει απουσία προγραμματισμού. Το αναδυόμενο πρόγραμμα είναι ένα πρόγραμμα που διατρέχει το πρόγραμμα παρέμβασης, ώστε να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο μάθησης και να γίνεται βιωματική και ουσιαστική η μάθηση και η καλλιέργεια της έννοιας του πολίτη. Το αναδυόμενο πρόγραμμα απαιτεί δομή και διάρθρωση με διδακτικές στρατηγικές που διευκολύνουν την ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά.

Ο σκοπός του προγράμματος μπορεί να είναι προδιαγεγραμμένος αλλά οι επιμέρους στόχοι μπορούν να τεθούν εξαρχής αλλά και κατά την διάρκεια. Οι ιδέες, τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί μπορεί να προέρχονται από την καθημερινότητα και τα βιώματα των παιδιών.

Οι αναδυόμενες δραστηριότητες προτάθηκαν από τα ίδια τα παιδιά. Η αλληλεπιδραστική μάθηση είναι στο προσκήνιο, αφού τα παιδιά εκτέθηκαν σε αντιπαραθέσεις, σε συζητήσεις, σε συμφωνίες, στην καταγραφή των απόψεων και στην ανατροφοδότηση. Η έμφαση δόθηκε στους ποικίλους τρόπους λύσης των προβλημάτων, ώστε κάθε παιδί να επιλέγει σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του, με αποτέλεσμα να αναδεικνύει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του.

Αναδυόμενες δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1

Κατασκευή ταυτοτήτων

Τα παιδιά ζήτησαν να φτιάξουν τις δικές τους ταυτότητες ώστε να έχουν και αυτοί έγγραφο όπως έχουν οι πολίτες της κάθε χώρας. Σε κάθε κατασκευή έγινε αναγραφή του ονόματος και της χώρας. Συζήτησαν για το αν έπρεπε να είναι όλες ίδιες ή διαφορετικές.

Δραστηριότητα 2

Πολλαπλό Κουτσό

Σε μία παραλλαγή του παραδοσιακού παιχνιδιού «κουτσό» τα παιδιά πρότειναν αντί να παίζει κάθε φορά ένα ένα παιδί να παίζουν ταυτόχρονα πολλά μαζί. Για αυτόν τον σκοπό χρειάστηκε να δημιουργήσουν στην αυλή σε μεγάλη επιφάνεια σε μορφή πολλών ακτίνων να ζωγραφίσουν τους αριθμούς και ταυτόχρονα να παίζουν τέσσερα παιδιά. Η δραστηριότητα αυτή δεν προάγει τον ανταγωνισμό, αλλά καλλιεργεί την ομαδικότητα και την εμπιστοσύνη στην ομάδα.

Δραστηριότητα 3

Διαφορετικές μουσικές

Τα παιδιά αφορμώντας από δραστηριότητα που είχε πραγματοποιηθεί για τους ήχους, πρότειναν να ακούσουν μουσική από το διαδίκτυο. Η αναζήτηση στο διαδίκτυο και ο εντοπισμός ραδιοφωνικών συχνοτήτων από διαφορετικές ηπείρους έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επάφη με διαφορετικούς πολιτισμούς και μουσικές.

Δραστηριότητα 4

Το σπίτι και η κοινωνική ανισότητα

Έπειτα από τη συζήτηση για τα δικαιώματα των παιδιών και συγκεκριμένα για το δικαίωμα στην στέγαση, προέκυψε από τα παιδιά η ιδέα να δουν τα σπίτια από άλλες χώρες. Ένα παιδί πρότεινε να διαβάσουν το βιβλίο «Τα σπίτια του κόσμου» το οποίο το έφερε από το σπίτι του. Αναζητώντας διάφορες κατοικίες και βλέποντας διάφορα μέρη στον κόσμο, η συζήτηση οδηγήθηκε στην ανάγκη που βρίσκονται ορισμένοι

άνθρωποι που ζουν άστεγοι ή λόγω της κλιματικής αλλαγής που έχουν καταστραφεί τα σπίτια τους.

Δραστηριότητα 5

Θάλασσα- Η αναγκαιότητα της συνεργασίας

Τα παιδιά σε ζευγάρια κρατούσαν ένα τεράστιο πανί που συμβολικά παρίστανε την θάλασσα και υπήρχε μια μπάλα. Τα παιδιά κινώντας τα χέρια συνεχώς παρομοίαζαν την θάλασσα με κύματα και προσπαθούσαν να μην πέσει η μπάλα κάτω. Σε αυτήν την δραστηριότητα χρειάστηκε να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν με βάση το κοινό συμφέρον, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος.

Δραστηριότητα 6

Ποιος έχει δίκιο;

Έπειτα από δραστηριότητες και συζητήσεις που είχαν γίνει στην τάξη προέκυψε το ζήτημα του δικαίου και της δικαιοσύνης. Κατέληξαν να ομαδοποιήσουν τις ιστορίες από τα βιβλία που υπήρχαν στη βιβλιοθήκη και είχαν διαβάσει και να συζητήσουν γιατί είχε δίκιο ή όχι ο ήρωας των ιστοριών. (Οι ιστορίες που εξετάστηκαν ήταν: «Ο Πέτρος και ο Λύκος», « Η Κυρά Δημοκρατία», «Ο Βασιλιάς» και «Ο Τζιτζικας και ο Μέρμηγκας»)

Δραστηριότητα 7

Ανακύκλωση-Υπεύθυνοι πολίτες

Έπειτα από πρόσκληση του Δήμου για την καθαριότητα του περιβάλλοντα χώρου στο σχολείο, που ανακοίνωσε η νηπιαγωγός στους γονείς, τα παιδιά πρότειναν να στείλουν φωτογραφίες που απεικονίζουν τα αντικείμενα που υπήρχαν στο χώρο του σχολείου

και θα έπρεπε να απομακρυνθούν, ώστε να ελευθερωθεί ο χώρος. Στο πλαίσιο αυτό φωτογράφισαν τα αντικείμενα, τα κατηγοριοποίησαν και κατέληξαν να δημιουργήσουν ένα φυλλάδιο με σκοπό την ανακύκλωση των αντικειμένων και την ενημέρωση των γονέων αλλά και του Δήμου για την υπάρχουσα κατάσταση.

Δραστηριότητα 8

Προστασία του νερού

Με αφορμή την διακοπή της παροχής νερού συζητήθηκε το δικαίωμα στο νερό και την προστασία του. Η αναζήτηση στο διαδίκτυο κρίθηκε αναγκαία και ζήτησαν μάλιστα να τηλεφωνήσουν στην ΕΥΑΘ για να γνωρίζουν πότε θα επανέλθει το νερό στο σχολείο. Κατά την αναζήτηση στο διαδίκτυο με την βοήθεια της νηπιαγωγού συζήτησαν την κατάλληλη χρήση του νερού και πως το προστατεύουμε. Επειδή υπήρχαν αρκετές πληροφορίες ζήτησαν να κρατήσουν σημειώσεις. Στο τέλος έκριναν ότι θα πρέπει να ασχοληθούν περισσότερες μέρες γιατί δεν αφορά μόνο τα ίδια πως θα προστατέψουν το νερό αλλά και τους ενήλικες!

Δραστηριότητα 9

Εμβόλιο-Δικαίωμα στη ζωή

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ορισμένα παιδιά απουσίαζαν λόγω ασθένειας. Η συζήτηση που προέκυψε σχετικά με τα εμβόλια ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα. Τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με τα εμβόλια και παρότι δεν θέλουν και αντιδρούν στη χορήγηση του, εξέφρασαν την άποψη ότι θα πρέπει να το κάνουν γιατί το λέει ο γιατρός. Με αυτή την αφορμή είδαν φωτογραφίες και υλικό από την Actionaid και την UNICEF για τα προγράμματα εμβολιασμού σε χώρες που υπάρχουν επιδημίες.

Δραστηριότητα 10

Εμπιστεύομαι τον συμμαθητή μου

Τα παιδιά πρότειναν να παίξουν ένα παιχνίδι συνδυασμένο από τον κρυμμένο θησαυρό και την παντομίμα. Υπήρχε μία ομάδα που έκρυβε ένα αντικείμενο στην τάξη και στη συνέχεια σχεδίαζαν σε μια κόλλα χαρτί την διαδρομή που έδιναν στην άλλη ομάδα για να μπορέσει να βρει το αντικείμενο. Όταν το έβρισκαν θα έπρεπε να κάνουν μια κίνηση παντομίμας. Κάθε φορά που έπαιζαν τα ζευγάρια έπρεπε το κάθε μέλος να βοηθάει τον άλλο και να μην καταλάβουν οι υπόλοιποι τίποτα, αφού θα έπρεπε να μαντέψουν ποιο είναι το αντικείμενο.

Δραστηριότητα 11

Ισχύς εν τη ενώσει

Τα παιδιά ζήτησαν να φτιάξουν έναν τεράστιο ιστό που παραπέμπει σε αυτό της αράχνης, έπειτα από αφήγηση παραμυθιού. Κατά την διάρκεια της κατασκευής, διαπίστωσαν ότι έπρεπε να κρατούν σταθερό το νήμα και να κρατούν αντίσταση. Όταν γινόταν κάποιο λάθος και ο ιστός χαλάρωνε ή διαλυόταν καταλάβαιναν το πόσο σημαντική είναι η συνοχή και κατά πόσο επηρεάζει το κάθε μέλος της ομάδας το τελικό αποτέλεσμα.

Δραστηριότητα 12

Βοήθα με να σε βοηθώ

Έπειτα από συζήτηση για το μουσείο των αισθήσεων, τα παιδιά πρότειναν δραστηριότητες για να μπορέσουν να καταλάβουν τι γίνεται όταν κάποιος δεν βλέπει ή δεν ακούει. Αφότου χωρίστηκαν σε ζευγάρια το κάθε μέλος είχε έναν ρόλο εναλλάξ. Στο κάθε ζευγάρι ο ένας έκλεινε τα μάτια και θα έπρεπε το άλλο μέλος να τον

καθοδηγήσει στην πόρτα του σχολείου. Σε άλλη περίπτωση έκλειναν τα αυτιά και θα έπρεπε να δώσει ο οδηγός για μια δραστηριότητα. Μέσα από την βιωματική δραστηριότητα κατάλαβαν τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος που έχει απώλεια όρασης ή ακοής.

Δραστηριότητα 13

Δημιουργία καρτών

Τα παιδιά δημιούργησαν κάρτες που θα έστελαν σε σχολεία από άλλες χώρες. Στο τέλος εκτέθηκαν στο ταμπλό έκθεσης μαζί με τις σημαίες των άλλων χωρών. Με αυτή τη δραστηριότητα εμπέδωσαν ότι οι πολίτες άλλων χωρών έχουν διαφορετικά στοιχεία (σημαία, γλώσσα κτλ.)

Δραστηριότητα 14

Κι αν ήταν αλλιώς..

Ανάγνωση παραμυθιού «Εφτά Ιππότες». Διαβάστηκε το παραμύθι έπειτα από παρότρυνση νηπίου, γιατί η ιστορία ταίριαζε με το πρόγραμμα παρέμβασης. Μετά την ανάγνωση έγιναν ερωτήσεις και ανέλυσαν την πλοκή. Στο τέλος του ζητήθηκε να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος.

Δραστηριότητα 15

Δικαίωμα στο ΟΧΙ

Βιβλίο Ανάγνωση «Έχω δικαίωμα να λέω όχι». Ένα παιδί έφερε στην τάξη το βιβλίο που σχετίζονταν με το πρόγραμμα παρέμβασης. Το διαβάσαμε και έπειτα ακολούθησε συζήτηση για το αν οι ίδιοι λένε όχι όταν δεν θέλουν κάτι και αν τελικά μπορεί να ακουστεί η γνώμη τους.

Δραστηριότητα 16

Έχω δίκιο;

Επισκέφθηκε το σχολείο η μητέρα ενός παιδιού, η οποία ήταν αστυνομός για να μας μιλήσει για το δίκαιο, τους νόμους και τους περιορισμούς. Ζητήθηκε από τα παιδιά να εξηγήσει το σήμα της ζυγαριάς που φορούσε στη στολή της. Έπειτα από συζήτηση και ερωτήσεις που έγιναν στην αστυνομικό εξέφρασαν τις δικές τους απόψεις για το τι είναι δίκαιο και σε ποιες περιπτώσεις έχουν δίκιο τα παιδιά.

8. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα και την ανάλυση των τεσσάρων αξόνων αποδεικνύεται ότι τα παιδιά είχαν ενεργό ρόλο και οι γνώσεις και οι στάσεις σχετικά με τις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του πολίτη μεταβλήθηκαν.

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η αποτύπωση των απόψεων των παιδιών μέσω του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης ενός προγράμματος παρέμβασης με κύριο σκοπό την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των παιδιών σχετικά με την έννοια του πολίτη και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και να μελετήσει τον τρόπο που οι φορείς και τα επίσημα κείμενα προωθούν αυτές τις έννοιες.

Μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης προέκυψε η αναγκαιότητα για την εκπαίδευση του πολίτη σε ένα πλαίσιο κριτικής παιδαγωγικής. Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε από τα ίδια τα παιδιά, έχοντας ενεργητικό ρόλο και μάλιστα συνδημιουργού. Το πρόγραμμα συνδιαμορφώθηκε με τα παιδιά με στόχο τον στοχασμό και τον αναστοχασμό.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ένα πρόγραμμα μπορεί να καλλιεργήσει πολίτες ικανούς και ενεργούς μέσα από την ενσυναίσθηση. Μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης τονίζεται αυτή η εξέταση κοινωνικών φαινομένων για την διαμόρφωση του πολίτη που θα είναι επαρκής να διαμορφώσει την σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία με πιο δημοκρατικό τρόπο (Μάγος, 2013).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποίησε τους στόχους της. Το σύνολο των παιδιών της ερευνητικής ομάδας ενεργοποιήθηκε και επιζητούσαν την αλλαγή. Η αλλαγή νοείται ως ανάγκη συμμετοχής σε αυτά που αφορούν τα παιδιά και τα επηρεάζουν, στην ελεύθερη έκφραση, στο σεβασμό από τους ενήλικες και τους συνομηλίκους, στη

δικαιοσύνη. Μετά την παρέμβαση υπήρξε αλλαγή για περισσότερη υποστήριξη στα δικαιώματα, στην υποστήριξη για δράση και αποδοχή του άλλου και στο πώς επιλύονται οι διαφορές μεταξύ των παιδιών.

Η αποδοχή της διαφορετικής γνώμης, της διαφορετικής αντίληψης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του πολίτη είναι προαπαιτούμενο για την απόδοση του δικαίου μέσα από μια δημοκρατικότερη διαδικασία (Πανταζής, 2009).

Οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην απόδοση του δικαίου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μη κυρίαρχες ομάδες να αποκτήσουν δύναμη. Τέτοιες πρακτικές δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, να δοθεί μεγαλύτερη σημασία στις απόψεις τους, αποδίδοντας μία αξία στις εμπειρίες τους, ενδυναμώνοντας τους (McLaren & Kincheloe, 2007).

Έπειτα από το πρόγραμμα παρέμβασης φάνηκε η μεταβολή των απόψεων και των ιδεών των παιδιών για το άλλο, το διαφορετικό από τα ίδια. Αυτό έγινε πραγματοποιώντας συζητήσεις για κοινωνικά ζητήματα αλλά και δημοκρατικές διαδικασίες για ανοχή, την αποδοχή στο διαφορετικό, την λήψη αποφάσεων και την δραστηριοποίηση, που στοιχειοθετούν τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη.

Ο λόγος που ερευνήθηκαν οι απόψεις των παιδιών αφορά στην σημασία που δίνεται στα παιδιά ως φορείς δικαιωμάτων αλλά και στην διαδικασία συμμετοχής και έκφρασης των απόψεων στη λήψη αποφάσεων. Για αυτό και η έρευνα επικεντρώθηκε στην κατανόηση και την έκφραση των απόψεων των παιδιών για τις συγκεκριμένες έννοιες σε σχολικό πλαίσιο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν από την προσωπική ανησυχία της ερευνήτριας παράλληλα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, πώς τα παιδιά κατανοούν την έννοια των δικαιωμάτων και ειδικότερα την έννοια του πολίτη. Το πώς κατανοούνται οι έννοιες αναλύεται με βάση:

- α) πώς τις ορίζουν
- β) πώς τις συζητούν
- γ) πώς ενεργούν με βάση αυτών
- δ) πώς τις αναλύουν

Η έρευνα δομήθηκε μεθοδολογικά με βάση τη θεωρία του μετασχηματιστικού πολίτη και την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συν-κατασκευή της γνώσης σχετικά με τις έννοιες του πολίτη και των δικαιωμάτων δομήθηκε με διαδικασία αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και τους ενήλικες.

Σε αυτό το πλαίσιο αντλήθηκε και το υλικό για τις αναφορές, τις κατασκευές και τα σχήματα που εξέφρασαν τα παιδιά μέσα από τις συνεντεύξεις αλλά και κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Με βάση αυτών των αναφορών έγινε η ανάλυση σχετικά με τις απόψεις και τις κατασκευές που οικοδομούν ως προς τις έννοιες που ερευνήθηκαν.

Οι αναφορές των παιδιών φανερώνουν τους περιορισμούς που έχει η έννοια των δικαιωμάτων και η έννοια του πολίτη στην πράξη.

Μέσα από αυτήν την διαδικασία αντιλαμβάνονται ότι οι έννοιες αυτές χρειάζονται συνεχή και ενδεδειγμένη αγώνα για την διαφύλαξη και αποτελεί αδήριτη ανάγκη να είναι κατοχυρωμένες, ώστε όταν υπάρχει απορρύθμιση να αποτελούν εχέγγυο για την προστασία τους.

Η έννοια του δικαιώματος αποτελεί εφόδιο για τα παιδιά που το κατακτούν μέσα από την συγκρουσιακή αλληλεπίδραση με τους ενηλίκους και τους συνομηλίκους.

Είναι σαφές από τις αναφορές ότι η ανάγκη για την διαφύλαξη των δικαιωμάτων, τα καθιστά ικανά και υπεύθυνα άτομα παρά την ηλικία τους να εκθέτουν τις απόψεις τους για τέτοια ζητήματα.

Στο λόγο των παιδιών διαφαίνεται η κατανομή εξουσίας μεταξύ ενηλίκων-παιδιών και παιδιών μεταξύ τους. Η έννοια του δικαιώματος και η έννοια του πολίτη οικοδομείται αλληλεπιδρώντας με τους άλλους σεβόμενοι τους ενήλικες που φροντίζουν για το καλό τους. Επομένως, η έννοια του δικαιώματος εμφανίζεται δυναμικά σε σχέση με τους άλλους και όχι σε ατομικό επίπεδο.

Επιπλέον, τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους για τα δικαιώματα ως δίπολο με τις υποχρεώσεις. Στο λόγο των παιδιών αναφέρονται ως έννοιες αλληλένδετες και ίσης αξίας (Bjerke, 2011) και αντιλαμβάνονται ότι το δικαίωμα προϋποθέτει την υποχρέωση για να το απολαμβάνουν.

Όλες αυτές οι εκφάνσεις αντικατοπτρίζονται στο σχολικό πλαίσιο, όπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα δικαιώματα μέσω της συμμετοχής, της αυτενέργειας και της έκφρασης των απόψεων τους, αν και γνωρίζουν ότι η γνώμη τους δεν έχει και μεγάλη αξία για τους ενήλικες.

Τα παιδιά μέσα από την ανάλυση των εννοιών των δικαιωμάτων και του πολίτη εννοιολογούν την διαφορετικότητα ως έννοια ενωτική και όχι διχαστική. Αναφέρονται στην σημαντικότητα του παιχνιδιού ως δικαίωμα στη ζωή των παιδιών και στον σχολικό χώρο και ταυτίζουν την παιδική ηλικία και το παιδί με το παιχνίδι, αναδεικνύοντας μια στερεοτυπική άποψη για το παιδί (Lowe, 2010).

Επίσης, αναφέρονται στη σχέση ενηλίκων-παιδιού και στην αναγκαστική καθοδήγηση από τους μεγάλους για το δικό τους συμφέρον. Αναλύουν την παρέμβαση των γονιών στις επιλογές τους και στις συνήθειές τους με αποτέλεσμα να γίνονται καταπιεστικοί. Ωστόσο αναγνωρίζουν την σημαντικότητα να μεγαλώνει ένα παιδί μέσα σε οικογένεια, να απολαμβάνει τη θαλπωρή του σπιτιού, την ασφάλεια και την προστασία (Cockburn, 2007).

Η έννοια της ελευθερίας της γνώμης γίνεται αντιληπτή πρακτικά, καθώς τα παιδιά θέλουν να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται. Η συμμετοχή τους στις συζητήσεις και στις δραστηριότητες, αποδεικνύει την σημασία που τις προσδίδουν. Εντούτοις, οι γονείς και οι ενήλικες επιβάλλονται όταν το θέλουν και η δική τους γνώμη δεν έχει μεγάλη σημασία. Ως εκ τούτου το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα παθητικό ον και δέχεται ότι του επιβάλλεται από τους μεγάλους (Foucault, 1976).

Βέβαια, υπάρχει μια αντίφαση στις διατυπώσεις των παιδιών. Από τη μία πλευρά αποζητούν μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και επιβολής απόψεων από την άλλη αδυνατούν να την διαχειριστούν.

Οι ενήλικες είναι οι διαχειριστές της ζωής των παιδιών και στην οικογένεια και στο σχολείο και αυτό ακόμη και σε τόσο μικρή ηλικία ανασύρει συγκρουσιακά ζητήματα ενηλίκων-παιδιών. Οι γονείς συνήθως υποβιβάζουν τα παιδιά, αγνοούν την άποψη τους, επιβάλλουν τιμωρίες και τα παιδιά από θέση αδυναμίας αναγκάζονται να συμμορφωθούν με τρόπους, όχι πάντα αποδεκτούς από τους ενήλικες (Reynaert, Bouverne-de-Bie & Vandeveld, 2009).

Από τις αναφορές των παιδιών στις έννοιες της ελευθερίας και της δημοκρατίας φαίνεται να προσπαθούν να εξηγήσουν πώς τις κατανοούν. Φαίνεται ότι μπορούν να αντιληφθούν περί τίνος πρόκειται, αλλά λόγω των περιορισμένων εργαλείων αδυνατούν να τις εξηγήσουν.

Η γνώση των δικαιωμάτων και η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη αποτελεί μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας του παιδιού. Όταν η γνώση μετουσιώνεται σε πράξη, οδηγεί τα παιδιά στην ουσιαστική αναγνώριση της αξίας του δικαιώματος.

Με βάση αυτό το αναπτυξιακό μοντέλο θεωρείται ότι η ηλικία των πέντε ετών είναι μικρή για να αντιληφθούν τα παιδιά αυτές τις έννοιες και είναι ανέκδοτο να τις κατανοήσουν. Αυτή η στερεοτυπική αντίληψη στιγματίζει τα παιδιά και τα θεωρεί μέλη

με περιορισμένες ικανότητες και δυνατότητες. Με αυτή την έρευνα, αυτή η αντίληψη επιχειρείται να αμφισβητηθεί.

Η καλλιέργεια των εννοιών, η γνώση και η εφαρμογή είναι η μόνη δικλείδα ασφαλείας για την λειτουργική προστασίας τους.

Κατά την ανάλυση των αναφορών των παιδιών, η έννοια του δικαιώματος έχει αξία μόνο για τους μεγάλους. Αντιλαμβάνονται ότι είναι κατώτεροι ιεραρχικά και οι ενήλικες τους επιβάλλονται, αγνοώντας τους.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά την έκφραση των απόψεων τους εκφράζονται και στερεότυπα των ενηλίκων. Εκφράζουν ότι οι γονείς ξέρουν τι είναι καλό, τα ίδια είναι ανώριμα, οι γονείς δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά παρόλο που υπήρξαν παιδιά.

Κατά την ανάλυση αναδύθηκε ότι τα παιδιά διαβλέπουν την έννοια του πολίτη ως το μέσο για την ευημερία τους. Μέσα από τη γνώση και την καλλιέργεια τα βοηθά να προστατευθούν οι ίδιοι αλλά και να προστατέψουν τους άλλους, να έχουν ίση αντιμετώπιση στην οικογένεια και στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, κατανοούν και φαίνεται σε πρακτικό επίπεδο πώς να διαχειρίζονται συμπεριφορές μη αποδεκτές, αλλά και τη σχέση εξουσίας ανάμεσα σε συνομηλίκους.

Το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών και της έκφρασης των απόψεων είναι ένα ζήτημα πολύ σημαντικό. Το να δίνεται βήμα να εκφραστούν τα παιδιά και ο λόγος τους να αναλύεται, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για την εννοιολόγηση των εννοιών, πώς αυτές τις κατανοούν και πώς εφαρμόζονται πρακτικά, είναι το ζητούμενο. Σε ερευνητικό επίπεδο οι ερευνητές ασχολούνται με τις απόψεις των ενηλίκων για τα παιδιά και δεν δίνεται η απαιτούμενη αξία για το τι τελικά πιστεύουν τα ίδια τα παιδιά για τους εαυτούς τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν.

Η γνώση των δικαιωμάτων δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα έκφρασης των απόψεων και κατοχύρωσης ενός ασφαλούς πεδίου, αφού γίνεται μνεία για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης νιώθουν ότι η άποψη τους μπορεί να έχει δύναμη και να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που τους αφορούν. Το σχολικό περιβάλλον το αντιλαμβάνονται ως έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας με τα ίδια να είναι ενεργά μέλη του συστήματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνουν την εικόνα των παιδιών ως ενεργών φορέων δράσεων στο σχολικό περιβάλλον (Christensen & James, 2001).

Είναι πια μεγάλη η συζήτηση για το πώς θα πρέπει να ενεργεί ο παιδαγωγός. Ο παιδαγωγός δεν προετοιμάζει το παιδί για μια νέα οικονομική πραγματικότητα που σχεδιάστηκε από τους άλλους, αλλά δίνει την κατεύθυνση ώστε το παιδί μεγαλώνοντας να μπορεί να αναδιαμορφώσει την κοινωνία κάνοντάς την δικαιότερη και προοδευτικότερη (Koutselini, 2009, 2010, 2011).

Η παθητική αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη, όπως αυτή εκπροσωπείται στην πλειοψηφία των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, τις πολιτικές και τα κείμενα, απλώς συμβάλλει στην αυξανόμενη αίσθηση αποξένωσης που βιώνουν πολλοί νέοι ψηφοφόροι στις βιομηχανικές χώρες. Αυτές οι πολιτικές και τα προγράμματα της πολιτότητας, σχεδόν έχουν επικεντρωθεί αποκλειστικά στην τεχνική εφαρμογή της λεγόμενης "δεξιότητες πολιτότητας", ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν περιορισμένες επιλογές μέσα σε κληρονομικές ή προβλεπόμενες πολιτικές παραμέτρους, αντί να προωθούν μια κριτική αξιολόγηση της επικρατούσας κατάστασης.

Σε αντίθεση με αυτό το κοινωνικά αναπαραγωγικό μοντέλο της αγωγής του πολίτη, η αγωγή του πολίτη που βασίζεται στην κριτική παιδαγωγική θεωρεί την κοινωνία και

την ιδιότητα του πολίτη ως δυναμική και ρευστή, έννοιες στις οποίες οι θεμελιώδεις κοινωνικές αλλαγές είναι τόσο ουτοπικές όσο και πρακτικά δυνατές. Μέσα σε αυτή την πλουσιότερη και βαθύτερη κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη, οι επίσημες πολιτικές διαδικασίες είναι μόνο μια μορφή της πιθανής πολιτικής συμμετοχής, της μετατροπής και της αντίστασης.

9. Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι είναι αναγκαίο η δημιουργία και η ανάπτυξη προγραμμάτων που σχετίζονται με τις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του πολίτη. Η ανάπτυξη ολιστικών προγραμμάτων με πολιτικό πλαίσιο, καλλιεργούν την πολιτική κουλτούρα που σέβεται το διαφορετικό και ενθαρρύνει την διαλλακτικότητα.

Η χρήση της τεχνολογίας δίνει τη δυνατότητα αυτή η προσπάθεια να γίνει πιο εύκολη και συμβατή στον καθένα, καθώς εκμηδενίζει αποστάσεις και χρόνο. Επομένως, η ανάπτυξη προγραμμάτων που λαμβάνουν τις εμπειρίες των παιδιών, ενδυναμώνουν την συμμετοχική δράση (Ρεκαλίδου, 2011) και στοχεύουν στην δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης, με πρωτεύοντα σκοπό τον ενεργό πολίτη, φαίνεται να είναι πια απαραίτητο για την πολυπολιτισμική κοινωνία (Μάγος, 2013) σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει.

Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία συνεπάγεται την προώθηση μιας στάσης σεβασμού και αμοιβαιότητας για τους άλλους - ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, τον πολιτισμό, το φύλο, την αναπηρία ή την ηλικία τους – και παρέχοντας τις συνθήκες για τη μέγιστη ανάπτυξη του κάθε ατόμου (Μάγος & Μπαμπανέλου, 2015). Αυτό περιγράφεται ως μια αναπτυξιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση.

Υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν δημοκρατικές διαδικασίες, το σχολικό πλαίσιο και η τάξη τις ακυρώνουν (Βασιλειάδης, 2015)

Με βάση την συγκεκριμένη έρευνα το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αισθάνεται ασφαλές, να αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτό και εκτιμάται ως άτομο. Το σχολείο που ενθαρρύνει τις εξωσχολικές δραστηριότητες για την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών σε κοινωνικό επίπεδο ουσιαστικά είναι το δημοκρατικό

σχολείο. Καταυτόν τον τρόπο ο μαθητής προσεγγίζεται ως ενεργό μέλος. Μέσω του προγράμματος της συγκεκριμένης έρευνας φάνηκε πώς τα παιδιά είχαν απτή αντίληψη των εννοιών μέσα από δραστηριότητες αλληλεγγύης, και συνεργασίας με άλλους φορείς. Η βιωματική δραστηριοποίηση δίνει στα μικρά παιδιά την ευκαιρία να καταλάβουν το νόημα και τη σημασία αυτών των εννοιών.

Προτείνεται λοιπόν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων που η αφετηρία θα είναι το άτομο και θα σταδιακά θα εξακτινώνεται στην κοινωνία, δηλαδή από το μερικό προς το όλο. Το πολιτικό πλαίσιο στο οποίο θα αναπτύσσεται η κουλτούρα θα είναι ουσιαστικά η δημοκρατική οδός για τον σεβασμό της ύπαρξης του καθενός.

Σύμφωνα με την Birzea (2000) *«οι νέες προκλήσεις και οι προσδοκίες, τα θέματα που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση και η αυξανόμενη πολυπλοκότητα των κοινωνιών επιβάλλουν σημαντικές αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές»*.

Ανεξάρτητα από την ονομασία, εκπαίδευση για τη δημοκρατία, δημοκρατική εκπαίδευση του πολίτη, ο γενικός προσανατολισμός καθορίζει τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, το πρόγραμμα σπουδών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση και τις μεθόδους διδασκαλίας (Πανταζής, 2013).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου οφείλουν να:

- διαπνέονται από ένα σύνολο κοινών αξιών (ανθρώπινα δικαιώματα, πλουραλισμό, κράτος δικαίου)
- προωθήσουν μια προοπτική διά βίου μάθησης, με βάση την ιδέα ότι η εκπαίδευση του πολίτη επιτυγχάνεται όλη τη διάρκεια ζωής, κάτω από όλες τις περιστάσεις και σε όλα τα περιβάλλοντα μάθησης και μπορεί να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο
- προωθήσουν μια πολυεπίπεδη προσέγγιση για να συμπεριλάβει τον εαυτό (αυτοκατευθυνόμενη μάθηση), την κοινότητα (να μάθουν να ζουν μαζί), την κοινωνία (μαθαίνουν να συμμετέχουν) και την πολιτεία (μαθαίνοντας για τη λήψη αποφάσεων)

- τονίζουν βασικές δεξιότητες για την ιδιότητα του πολίτη, με βάση το διάλογο, την δημοκρατική λήψη αποφάσεων, την επικοινωνία, τη συμμετοχή και τις δεξιότητες
- αναπτύξουν κατάλληλες τυπικές διατάξεις αναλυτικού προγράμματος για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την έννοια του πολίτη είτε ως ξεχωριστό μάθημα ή ως ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα (Πανταζής, 2011, 2005)
- να προωθήσουν την αγωγή του πολίτη μέσω του σχολείου, του άτυπου και κρυφού αναλυτικού προγράμματος,
- χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση του πολίτη, ως μέσο για την καταπολέμηση των ρατσιστικών μορφών βίας και της θρησκευτικής μισαλλοδοξίας (Μάγος & Μπαμπανέλου, 2015)
- προωθήσουν μια συνεργασία και παγκόσμια προοπτική για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την έννοια του πολίτη μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων για παράδειγμα e-twinning, στα οποία είναι εύκολη η δημιουργία δικτύου σχολείων και η ανταλλαγή κουλτούρας και πολιτισμού μεταξύ των χωρών.

Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω μελέτες. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να ερευνηθούν τις απόψεις των παιδιών και με βάση αυτών να σχεδιάσουν από κοινού ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις αντιλήψεις τους το πρόγραμμα. Σιγά, προτείνεται τα αποτελέσματα να αποτελέσουν στοιχεία για μελλοντικές δράσεις σε επίπεδο χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο την καλλιέργεια της έννοιας του πολίτη.

Επίσης, η χρήση των νέων τεχνολογιών και η καλλιέργεια του ψηφιακού πολίτη κρίνεται αναγκαία καθώς ολοένα και περισσότερο γίνεται χρήση από τα παιδιά. Αλλά και σε ερευνητικό επίπεδο η χρήση των νέων τεχνολογιών μειώνει το κόστος και το χρόνο για τέτοιου είδους έρευνες σε πλαίσιο σχολικό και ευρύτερο.

Τέλος, ως σημαντικότερη συμβολή αυτής της διατριβής είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων και προσεγγίσεων που θα λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των παιδιών, θα δίνουν μεγαλύτερη ελευθερία και συμμετοχή στα παιδιά και θα ενισχύουν τη δράση, λαμβάνοντας υπόψη τις ταχείες αλλαγές στην τεχνολογία, με στόχο την καλλιέργεια κριτικών δημοκρατικών πολιτών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον αλλά και στον ψηφιακό κόσμο.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στόχευε στην αποτύπωση των απόψεων των παιδιών υπό το φάσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Οι πρακτικές είχαν ως στόχο την καλλιέργεια των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και της ιδιότητας του πολίτη εκκινώντας από το παιδί ως άτομο και φορέα δικαιωμάτων και διευρύνοντας προς το κοινωνικό σύνολο.

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους εξαρτάται από τον τρόπο που τα βλέπουν οι ενήλικες και τα οριοθετούν σε ένα πλαίσιο. Η θέση των παιδιών οικοδομείται σε κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο ρύθμισης και ελέγχου στις σχέσεις ενηλίκων- παιδιών. Γίνεται φανερό ότι οι απόψεις των παιδιών επηρεάζονται από τα συστήματα λόγων των ενηλίκων που αντιμετωπίζουν το παιδί ως ανώριμο να λάβει αποφάσεις και χρειάζεται καθοδήγηση από τους ενήλικες.

Η ανάλυση λόγου αποτέλεσε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας με μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη. Ο στόχος των συνεντεύξεων ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις των παιδιών με βάση και τις προγενέστερες εμπειρίες τους από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Τα παιδιά συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά έπειτα και από την έγκριση των γονέων. Η έρευνα είχε ως δεδομένο ότι τα παιδιά είναι φορείς δικαιωμάτων και

αποτελούν ενεργά μέλη της κοινωνίας. Η έρευνα διενεργήθηκε έπειτα από άδεια του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής αρ. 38/13-6-2014. Η επιλογή των σχολείων έγινε έπειτα από επιλογή από κατάλογο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά επιφυλακτικοί, γεγονός που δεν διευκόλυνε την πορεία της έρευνας.

Η επιλογή της μεθοδολογίας αναδεικνύει και τους περιορισμούς της έρευνας. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν σημαντικός στον ρόλο διεξαγωγής της έρευνας και στην ανάλυση των δεδομένων. Η επικοινωνία επηρεάζεται από το πλαίσιο και τις σχέσεις που διαμορφώνονται και ως εκ τούτου αυτό επιφέρει και επιπτώσεις στα αποτελέσματα της έρευνας. Προφανώς, οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ της ερευνήτριας και των παιδιών έθεσαν περιορισμούς, παρότι λήφθηκαν εξ αρχής υπόψη αυτά τα ζητήματα. Ωστόσο, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στα στάδια της έρευνας και συνδιαμόρφωσαν το πρόγραμμα παρέμβασης για να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στο προϋπάρχον σχεδιασμό της ερευνήτριας.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν και ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας. Αφενός, πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης στα πλαίσια του σχολείου, αφετέρου το σχολείο ως θεσμός εσωκλείει σχέσεις εξουσίας που επηρέασαν την ερευνητική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυγητίδου, Σ., Γεωργοπούλου, Α. & Μουταφίδου, Α. (2013). Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 6, 56-70. (<http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/article/view/59>).

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχαπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Βασιλειάδης, Κ. (2015) *Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον: εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35752>

Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Candini, L. (2000). Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας. Στο C. Edwards, C. Candini, & C. Forman, (επιμέλεια Ε. Κουτσουβάνου), Reggio Emilia: *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, εκδ. Πατάκης, 232-254.

Gamarnikow, E. (2009). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες. Στο Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.) *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκίβαλος, Μ. & Δασκαλάκης, Γ (2004). *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Λιβάνη

Γκλιάου, Ν. (2005). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη στο Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Επιμορφωτικό υλικό προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 17-23.

Δαγτόγλου Π. (2004). *Η αναθεωρημένη ευρωπαϊκή σύμβαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου: δεύτερη κριτική έκδοση ενημερωμένη με τα πρωτόκολλα 12 του 2000, 13 του 2002 και 14 του 2004*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Δάλκος, Γ. (2003). “Τα Αναλυτικά Προγράμματα και η ανάγκη της Διαθεματικής Προσέγγισης της γνώσης”. *Τα εκπαιδευτικά*, 65-66, 163-168.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. και Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Online: http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf.

Δημητρίου, Θ. (2014). *Το μαθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση και η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Αναλυτικά προγράμματα–σχολικά βιβλία–διδασκτικές προσεγγίσεις*. Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/283636/files/GRI-2016-16856.pdf>

Δουζίνας, Κ. (2006). *Το τέλος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Αθήνα.

Δραγώνα – Μονάχου, Μ. (2005). *Για μια Φιλοσοφική Παιδεία Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Αθήνα.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Διεθνής Αμνηστία. (2007). *Πρώτα βήματα: Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*. (μτφρ Γιαννόγκονα, Α., Παπαχρήστος, Κ., Συλλιγαρδάκη, Α.). Αθήνα: Πατάκη.

Διεθνής Αμνηστία. (1997). *Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2008). *Ευρωπαϊκή Επιτροπή της 3ης Ιουλίου 2008 «Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα».*

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2000). *Σύνοδος της Λισσαβόνας (23-24.3.2000). Συμπεράσματα της Προεδρίας.* Βρυξέλλες.

Καϊδατζής Α. (2011). *Το διεθνές πλαίσιο προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού και τα δικαιώματα-υποχρεώσεις των γονέων, ΔτΕ 52.* Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Καϊδατζής Α. (2002). -«Άρθρο 26». Στο Νάσκου-Περράκη Π., Χρυσόγονος Κ., Ανθόπουλος Χ. (επιμ.), *Η διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη.* Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Καϊδατζής Α. (2002). -«Άρθρο 27». Στο Νάσκου-Περράκη Π., Χρυσόγονος Κ., Ανθόπουλος Χ. (επιμ.), *Η διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη.* Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Κάκος, Μ. (2008). *Η αλληλεπίδραση μαθητών-διδασκόντων στα πλαίσια της Αγωγής του Πολίτη.* Στο Μπάλιας, Σ. (επιμ.). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση,* Αθήνα: Παπαζήση.

Καλτσούνης, Τ. (2005). Teaching democracy. Status, issues and prospects. Στο Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός.

Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευση. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές. Στο Μπάλιας, Σ. (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καρακατσάνη, Δ. (2005). Στρατηγικές Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης στην Εκπαίδευση και Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου του Εκπαιδευτικού Εισήγηση. Ημερίδα «*Ενεργοί Πολίτες και Εκπαίδευση*» στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «*Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης*», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 12 Δεκεμβρίου 2005.

Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραμήτσα, Ε., Σαββοπούλου, Ε. & Σημιακάκη, Ε. (επιμ.) (2011). *Μη Τυπική Εκπαίδευση για την Καταπολέμηση των Διακρίσεων σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας. Οδηγός για Δασκάλους*, Κέντρο Προάσπισης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: Αθήνα.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*. Αθήνα.

Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και πόλις. Έννοια και τυπολογία της πολιτειότητας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005). *Η Δημοκρατία Ο Πολίτης και οι "άλλοι"*. Πολιτισμική οικειώση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον 21^ο αιώνα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΔΟΕ και ΠΟΕΔ*. Ιωάννινα, 17-19 Απριλίου 1996.

Κουτσοβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κρητικός, Γ., Δημητρακοπούλου, Α. (2010). Αναλογικός Αναστοχασμός: Αναστοχασμός σε Αναλογικά Μοντέλα, μέσα από Μεταγνωστικές Δραστηριότητες Μοντελοποίησης σε Τεχνολογικό Περιβάλλον. Στο Ε. Κολτσάκης, Ι. Σαλονικίδης, & Μ. Δοδοντσή (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας: «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση»* (σελ. 1324-1337). e-Δίκτυο, Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών "Μιχάλης Δερτούζος", ΕΕΦ Ημαθίας, Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας, Ημαθία, 23-25 Απριλίου.

Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Λουμάκου, Μ., Μπεζέ, Λ.- Α. & Αντωνίου, Α.- Σ. (2006). *Το παιδί και τα δικαιώματά του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάγος, Κ., Μπαμπανέλου, Δ. (2015). *Σχολείο, Ρατσισμός, Ξενοφοβία και Δημοκρατική Ευθύνη*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.

Μάγος, Κ. (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. (σ. 199-122). Αθήνα: Gutenberg

Μάγος, Κ. (2007). «Τα δεκατέσσερα μάτια του ερευνητή: Η αξιοποίηση της πολυμεθοδικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική έρευνα». Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π.Α. Στραβάκου, Κ.Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»*. Τόμος Β', (σ. 303-309). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μάγος, Κ. (2006). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από την αφομοίωση των διαφορών στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Στο Α. Βεντούρης (Επιμ.), *Παιδαγωγικός προσανατολισμός. Εισαγωγή στη βασική θεματική της παιδαγωγικής και των συναφών επιστημών* (σ. 236-275). Αθήνα: Μέθεξη

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

Μακρυγιώτη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος

Μάνεσης, Α. (1992). *Η πραγμάτωση της συνταγματικής προστασίας της ανήλικης νεότητας στο ισχύον δίκαιο*. Χαριστήρια Δεληγιάννη, Δ' Μέρος, Θεσσαλονίκη.

Μαρούδας, Η., Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A.S. Neil*. Μετασπουδή.

Ματθίας, Σ. (2005). *Η προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου στην Ευρώπη. Πρακτικός οδηγός*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Ματθίας, Σ. (1999). *Ευρωπαϊκή σύμβαση για τα δικαιώματα του ανθρώπου: παρουσίαση αποφάσεων που αφορούν την Ελλάδα; κείμενα στην Ελληνική, Αγγλική, Γαλλική*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, 7, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 19-36.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2007) *Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση, Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ., Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 59-69.

Μιχαλοπούλου Κ. (2009) *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μπάλιας, Σ. (2011). *Τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπάλιας, Σ. (2008). “Ανθρώπινα δικαιώματα και πολιτισμοί: Με αφορμή την πρόσφατη διεθνή κρίση και τα προβλήματα εφαρμογής των κειμένων του Ο.Η.Ε. για τα ανθρώπινα δικαιώματα”. *Τετράδια πολιτικής επιστήμης*, 5, 95-111.

Μπάλιας, Σ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μπάλιας, Σ. (2009). Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση: ηθικο-πολιτικοί σκοποί, κοινωνική αλλαγή και διαχείριση προβλημάτων. Στο: Οικονομίδης Β., Ελευθεράκης, Θ. (εισαγωγή-επιμέλεια) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 141-155.

Μπάλιας, Σ. (2004). *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της δημοκρατίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπονίδης, Κ. (2010). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη : Γράφημα.

Ν. 2101/2-12-1992, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, , τ. Α', αρ.φύλλου.192.

Νάσκου-Περράκη, Π. (2006). «Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού: ένας 15ετής απολογισμός», *ΕΕΕυρΔ*, 3.

Νάσκου-Περράκη, Π., Χρυσόγονος Κ., Ανθόπουλος Χ. (2002). (επιμ.), *Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη*, Ερμηνεία κατ' άρθρο, Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Νάσκου-Περράκη, Π. (2001). *Η προστασία του παιδιού στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*. *ΕΕΕυρΔ*.

Νάσκου-Περράκη, Π. (1992). *Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Τιμητικό Τόμο Ι. Δεληγιάννη*, 4ο μέρος. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντίνας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α. & Ξανθόπουλος Α. (2003) Πόσο πιο "διαθεματικό" και ανανεωμένο είναι τελικώς το ΔΕΠΠΣ, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 41-56.

Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Οικονόμου, Β. (2010). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός.

Παιδιά στην Ευρώπη (2009). *Είκοσι χρόνια δικαιώματα των παιδιών*. Αθήνα: εκδόσεις Ντουντούμη.

Πανταζής Β. & Παπαγεωργίου, Ε. (2013). *Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Θεωρία/Έρευνα. Διάδραση*. Αθήνα.

Πανταζής, Β. (2011). Ανθρώπινα Δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο: *Επιτημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23 (2011), 129-157.

Πανταζής Β. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. Διάδραση. Αθήνα.

Πανταζής, Β. (2009). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: Στο: Οικονομίδης, Β. Ελευθεράκης, Θ. (Επιμέλεια): *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα. Αθήνα: Ατραπός.

Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 8, Αθήνα, 107-122.

Πανταζής, Β. (2007). Παιδεία και Ανθρώπινα Δικαιώματα. (Κύριο Λήμμα). Στο: Ξωχέλλης, Π. (Επιμέλεια): *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Κυριακίδη, 538-541.

Πανταζής, Β. (2005). Ανθρώπινα Δικαιώματα, πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση. Στο: *Μέντορας*, Αθήνα, σ. 51-64.

Πανούσης, Γ. (2006). Εκπαίδευση – Ισότητα: Κατανόηση. Στο Λουμάκου, Μ. & Μπεζέ, Α. (επιμ.). *Το Παιδί και τα δικαιώματά του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαγεωργίου, Κ. (2009). Πολυπολιτισμός, δημοκρατία, κοσμοπολιτισμός. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.). *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*. σ.σ. 54-62. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου: Τι; Γιατί; και Πώς;* Αθήνα: Gutenberg.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ρεκαλίδου, Γ. (2008). Σχεδιασμός και υλοποίηση εμπνευστικών προγραμμάτων: απόπειρα καινοτόμων προσεγγίσεων. Στο Γ. Ρεκαλίδου & Μ. Σφυρόερα (Επιμ.) σελ. 22-31, *Εμπνευχώσεις σε ομάδες παιδιών*. Διατμηματικό Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Κοινωνικο- πολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση εμπνευστών, Αθήνα: Περίτεχνων.

Roorparine, J. & Johnson, J. (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σκάρα, Ρ. & Λεωνίδα, Μ. (2005). *Συλλογή συμβάσεων και διεθνών κειμένων για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα- Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας,

Σουέρεφ, Α. (2012). *Κατανοώντας την έννοια των δικαιωμάτων του παιδιού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σούνογλου, Μ. & Μιχαλοπούλου, Α. (2015). Η διαμόρφωση της ψηφιακής πολιτότητας από την προσχολική ηλικία. Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου ΟΜΕΡ «Εκπαιδευόντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον. Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης» (υπό έκδοση)

Σούνογλου, Μ. & Μιχαλοπούλου, Α. (2015). Η Σημειωτική στη διαμόρφωση της έννοιας του πολίτη στο νηπιαγωγείο. In Μ. Papadopoulou (Ed.), *Changing worlds & Signs of the times: Selected writings from the 10th International Conference on Semiotics*. ISBN 978-618-82184-0-6

http://hellenicsemiotics.gr/wpcontent/uploads/2016/04/02_Changing_Worlds_Signs_of_the_Times_Lagopoulos_30-51.pdf

Σούνογλου, Μ. & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Η έννοια του πολίτη στο έργο του John Rawls. Προτάσεις και προοπτικές στο νηπιαγωγείο, Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ «Δεξιότητες ζωής. Προσωπική-Κοινωνική Ανάπτυξη στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία». ISSN: 1106-5036

http://www.omep.gr/images/stories/pdf/OMEP_ThematikoTeychos_13.pdf

Σούνογλου, Μ. & Μιχαλοπούλου, Α. (2012). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Ελλάδας, Κύπρου, Νέας Ζηλανδίας: συγκριτική θεώρηση, Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο». ISSN:1790-8728.

<http://www.pedagogy.gr/index.php/sunedria/praktika-sunedriwn>

Τσιλιμένη, Τ., Μάγος, Κ., Σπανοπούλου, Αικ. (2012). Η γνωριμία με τον «άλλον» στα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης με τη συμμετοχή τους στην ψηφιακή κοινότητα e-twinning: Διαπιστώσεις- προοπτικές. Στο Π. Γεωργογιάννης & Κ. Μάγος (Επιμ.), Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας» (σ. 335-337). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Τσιλιμένη, Τ. & Μαγουλιώτης Α.(2011). Η εικαστική δημιουργία των νηπίων ως μέσο ανάπτυξης της αφηγηματικής τους ικανότητας, σε ε.δ. στο «Τέχνες και Εκπαίδευση», επιμ. Αργυρίου Μ.& Καμπύλης Π.

Τσιλιμένη, Τ. (2010), *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής: Θέσεις και απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα που τίθενται σε ένα συγγραφέα*, ANEMH, Λευκωσία Κύπρος, τ. 18, σ.σ.53-59

Τσιλιμένη, Τ. & Νταβλαμάνου Έ. (2009), *Διδάσκοντας μαθηματικά μέσα από κείμενα παιδικής λογοτεχνίας*. Στο «Μαθηματικά και ανθρωπιστικές επιστήμες». Παν. Αθηνών & Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης. σ.σ. 559-573

Τσιλιμένη, Τ. (2009), *Σύγχρονα Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Η πολυτροπικότητα του κειμένου και η αξιοποίησή της για την ανάδυση του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Στο Τάφα Ε. & Μανωλίτσης (επιμ.) «Αναδυόμενος Γραμματισμός: Έρευνα και Εφαρμογές», Πεδίο, Αθήνα σ.σ.273-283.

Τσιλιμένη, Τ. & Γραίκος Ν. (2008). *Προφορικός και Γραπτός λόγος. Τόποι και σημεία συνάντησης*. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Π.Θ., Βόλος

Τσιλιμένη, Τ. & Μαγουλιώτης Α. (2007). *Λογοτεχνικά κείμενα: Τόποι συνάντησης της τέχνης*. Δημιουργικές προσεγγίσεις της τέχνης και δημιουργικές δραστηριότητες μαθητών με αφορμή τα λογοτεχνικά κείμενα (σελ. 356-362). Στο Χατζηδήμου Δ.-Μπίκος Κ.-Στραβάκου Π.- Χατζηδήμου Κ..(επιμ.), «5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα»,τ.Α΄, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός άλλος. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Westphalen, K. (1998). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*. Εκδόσεις: Κυριακίδη.

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). ΕΣΠΑ 2007-13Ε.Π. Ε&ΔΒΜΑ.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» MIS: 295450. Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.) Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο.

Υπουργείο Παιδείας Και Πολιτισμού. (2015). Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Κύπρου (3-6 Χρονών). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/deiktes_epitychias_eparkeias/dee_ni_p_proscholiki_ekpaidefsi.pdf

Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φράγκος, Χ. (2002). «Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα νέα Προγράμματα Σπουδών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 60-68.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρονοπούλου, Α. (2003). «Αντίλογος περί "Διαθεματικότητα", Ευέλικτης ζώνης και Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Μια κριτική θεώρηση της 'εκπαιδευτικής σύγκλισης' στην Ευρωπαϊκή Ένωση». *Νέα Παιδεία*, 131, 57-78.

Χρυσafiίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority). 2010. *The Australian Curriculum*. Barton, ACT: Commonwealth of Australia.

Adelman, C. (1987). Self- activity and research into theories of play, *Evaluation & Research in Education*, 1(3), 113-129, DOI: [10.1080/09500798709533227](https://doi.org/10.1080/09500798709533227)

Aggelakos, K. (2007). The cross-thematic approach and the new curricula of Greek compulsory education: Review of an incompatible relationship. *Policy Futures in Education*, 5(4), 460–467.

Allan, I., & l'Amson, J. (2004). Rights-In's Children school: Power, assemblies and assemblages. *The International the Journal of Children's Rights*, 12, 123-138.
<https://dx.doi.org/10.1163/1571818041904335>

Alberta Education. (2005). *Social Studies K - Grade 12*. Minister of Education, Canada. Available at:
<http://www.learnalberta.ca/ProgramOfStudy.aspx?lang=en&ProgramId=564423#201009>

Alberta Education. (2013). *Curriculum Express for Parents*. Minister of Education, Canada. Available at: <https://www.learnalberta.ca/content/mychildslearning/>

Alderson, P. (1994). Researching Children's Rights to Integrity. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.

Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice* (25th anniversary ed.). Reading, MA: Addison-Wesley. (Original work published 1954)

Amnesty International. (1996). *Human Rights Education Strategy*. Ανακτήθηκε στις 18/01/2013 από: <http://www.amnesty.org/ailib/aipub/1996>.

Amnesty International. (2005). *Human Rights Education - Building a Global Culture of Human Rights*. Circular 25. Developed for 27th International Council Meeting, 14-20 August, 13-14.

Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethnics in a world of strangers*. New York: Norton.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Arbeau, R. & Coplan M. (2010). Weeks, Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1, *International Journal of Behavioral Development* , 34, pp. 259–269.

Arnstein, S. (1969). Ladder of Citizen A Participation. *The Journal of the American Institute of Planners*, 34, 216-225. <https://dx.doi.org/10.1080/01944366908977225>

Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*(pp. 209–225). San Diego, CA: Academic Press.

Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 438–446.

Aronson, E., & Gonzalez, A. (1988). Desegregation, jigsaw, and the Mexican-American experience. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism: Profiles in controversy* (pp. 301–314). New York: Plenum.

Ashiabi, S. G., (2007). Play in the Preschool Classroom: It's Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207.

Au, K. (2006). *Multicultural issues and literacy achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Australian Government Department of Education Science and Training (AGDEST). (2005). *National Framework for Values Education in Australian schools*. Canberra: Australian Government Department of Education, Science and Training. Available at: http://www.valueseducation.edu.au/verve/_resources/Framework_PDF_version_for_the_web_left_column_file_link.pdf

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Ed. M. Holquist. Trans. C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Banks, J. A. (1986). Multicultural education: Development, paradigms, and goals. In J. A. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural education in Western societies* (pp. 1–29). London: Holt.

Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4–14.

Banks, J. (2001). *Cultural diversity and education : foundations, curriculum, and teaching, Multiethnic education*. Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 3–15). San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. New York: Routledge.

Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon Pearson.

Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York & London: Routledge.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (with Clegg, A. A., Jr.). (1999). *Teaching strategies for the social studies: Decision-making and citizen action*. New York: Longman.

Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., et al. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J.W., & Stephen, W. G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Seattle, WA: University of Washington, Center for Multicultural Education.

Beanet, J. (1997). *Curriculum integration*. New York: Teachers College.

Bielefeldt, H. (1995). Human rights in a multicultural world. *JRE*,3, 283.

Bell, P. (2001). Content analysis of visual images. *Handbook of visual analysis*, 13.

Bell, S. (2012). *Digital Citizenship*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2013 από: <http://www.cbe.ab.ca/learninginnovation/digitalsafety-digitalcitizenship.asp>

Benhabib, S. (2004). *The rights of others: Aliens, residents, and citizens*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 5–23.

Bennett, J., (2004). Curriculum in Early Childhood Education and Care. *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, N° 26 / September.

Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Early Years Education: An international perspective*. London: Qualification and Curriculum Authority.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, (2), 249-262. DOI: 10.1080/13502930902951486.

Bessell, S. (2008). *Children's Agency in Communities: A Review of Literature and the Policy and Practice Context*. ARACY/ARC NHMRC Research Network Seed-funded Collaboration.

Biesta, G.J.J., Lawy, R. & Kelly, N. (2008). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education Citizenship and Social Justice* 4, no. 1: 5–24.

Biesta, Gert J. (2011). *Learning Democracy in School and Society Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. SpringerLink (Online service). SensePublishers.

Birzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*. Council of Europe. Strasbourg (DGIV/EDU/CIT (2000) 21). A synthesis report of the Council of Europe's project Education for Democratic Citizenship (EDC) that started in 1997.

Bjerke, H. (2011). Children as differently equal responsible beings. Children's views norwegian of responsibility. *Childhood*, 18(1), 67-80.

Blake, N. (2003). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Blackwell Pub.

BOE. (2006). «BOE» núm. 106, de 04/05/2006. Jefatura del Estado, [BOE-A-2006-7899](#). Available at: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Bojer, H. (2000). Children and theories of social justice. *Feminist Economics*, 6(2), 23-39. <https://dx.doi.org/10.1080/13545700050076098>

Bruce, T. (2005). *Early childhood education*. London: Hodder and Stoughton.

Bruner J. (1996), *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.

Buchkremer, Hj. (2009). *Handbuch Sozialpädagogik*. Darmstadt: Buchgesellschaft Publications.

Bulmer, M., & Rees, A. M. (Eds.). (1996). *Citizenship today: The contemporary relevance of T. H. Marshall*. London: UCL Press.

Burr, R., & Montgomery, H. (2003). *Understanding Childhood: An interdisciplinary approach* (pp. 135-178). John Wiley and Sons.

Carr, M., H. May, V. Podmore, P. Cubey, A. Hatherly & B. Macartney. (2002). *Learning and Teaching Stories: Action Research on Evaluation in Early Childhood in Aotearoa-New Zealand*. European Early Childhood Education Research Journal 10 (2): 115–125. doi:[10.1080/13502930285208991](https://doi.org/10.1080/13502930285208991).

Chawla, L. (2002). *Growing up-in an Urbanizing World*. Paris/London: Unesco/Earthscan Publications.

Chawla, L., & Heft, H. (2002). Competence and Children the ecology of communities: A functional approach to the evaluation of participation. *The Journal of Environmental Psychology*, 22, 201-216. <https://dx.doi.org/10.1006/jevp.2002.0244>

Chen, J. & Chang, C. (2006). Using computers in early childhood classrooms: teachers' attitudes, skills and practices. *Journal of Early Childhood Research*.. Vol 4(2), 169–188.

Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Journal Theory & Research in Social Education*, 44, 4. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

Christensen, P., James, A. (2001). What are schools for? The temporal experience of learning In L. Alanen, B. Mayall, (eds) *Conceptualising Child – Adult Relationships*. London: Routledge/Falmer.

Clark, A., Kjørholt, A.T. & Moss, P. eds. (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.

Coady, M. (2008). “Beings and Becomings: Historical and Philosophical Considerations of the Child as Citizen.” In *Young Children as Active Citizens*, edited by G. MacNaughton, P. Hughes, and K. Smith, 2–14. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Cockburn, T. (2007) Partners in Power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children and Society*, 21, 446-457.

Cocks, A. J. (2006). “The Ethical Maze: Finding an Inclusive Path towards Gaining Children’s Agreement to Research Participation.” *Childhood*, 13 (2): 247–266. doi:[10.1177/0907568206062942](https://doi.org/10.1177/0907568206062942).

Cohen, E. G., & Roper, S. S. (1972). Modification of interracial interaction disability: An application of status characteristics theory. *American Sociological Review*, 37(6),

643–657.

Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99–120.

Cohen, D., Stern, V., & Balaban, N. (1995) *Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών*, επιμ. Βοσνιάδου Σ., Αθήνα: Gutenberg

Collins, M. (2008). *Global citizenship for young children*. Sage

Coomans, F. (2007). Content and Scope of the Right to Education as a Human Right and Obstacles to its Realization. In. Yvonne Donders and Vladimir Volodin. eds. *Human Rights in Education, Science and Culture. Legal Developments and Challenges*. UNESCO.

Council of Europe. (2010). *Charter on education for democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe.

Covell, K. (2007). Children's rights education: Canada's best kept secret. In K. Covell (Ed.), *A question of commitment: Children's Rights in Canada*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.

Cunningham, C., Jones, M., & Dillon, R. (2003). Children and Urban Regional Planning: Participation in the Public Consultation Process through Story Writing. *Children's Geographies*. <https://dx.doi.org/10.1080/14733280302194>

Dabner, N. (2015). *Weaving Digital Citizenship within Pre-Service Teacher Education: Preparing Graduate Students for High-Quality Educational Practices within Modern Learning Environments and the Virtual World*
<https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/11216>

Dahlberg, G., P. Moss, and A. Pence. (2006). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Abingdon, UK: Routledge.

Dau, E. (1999). *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Sydney, Australia: Maclellan Petty.

Davis, J., & Hogan, A. (2004). Research with children: Ethnography, participation, disability, self-empowerment, In C. Barnes, & G. Mercer (Eds.), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Practice*. Leeds: Disability Press.

DeBoo, M. (2000). Why early-years science. In 'Laying the foundations in the early years', de Boo (Ed), Published by the Association for Science Education.

DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations). (2009). *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Barton, ACT: Commonwealth of Australia.

Department for Education and Skills (2003-2006). *Delivering for Children and Families: Inter-Departmental Childcare Review*. Department for Education and Skills (DfES)

Dockett, S., and B. Perry. (2003). Children's Views and Children's Voices in Starting School. *Australian Journal of Early Childhood* 28 (1), 12–17.

Deakin C. R., Taylor, M., Tew, M., Samuel, E., Durant, K., & Ritchie, S. (2005). A systematic review of the impact of citizenship education on student learning and achievement. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Retrieved November 30, 2015 from <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>

Delanty, G. (2007). European Citizenship: A Critical Assessment, *Citizenship Studies*, 11, (1).

DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*. New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1985). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dias, C. (2005). The missing piece to world peace: human rights education. *SangSaeng: living together, helping each other*, no. 14 (Autumn-Winter 2005), UNESCO, 4-7.

Dupree, E., Bertram, T. & Pascal, C. (2001). Listening to children's perspectives of their early childhood settings. *Paper presented at the 11th European Early Childhood Education Research Association Conference, Alkmaar, The Netherlands, September 1.*

El-Haj, T. R. A. (2007). "I was born here, but my home, it's not here": Educating for democratic citizenship in an era of transnational migration and global conflict. *Harvard Educational Review, 77*(3), 285–316.

Eshach, H. & Fried, M. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology, 14*, 3.

European Union. (2010). *Charter of Fundamental Rights of the European Union. Official Journal of the European Union C83* (Vol. 53, p. 380). Brussels: European Union.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.

Featherstone, M. (2002). Cosmopolis. An Introduction, *Theory, Culture & Society, 19* (1-2).

Fien, J. (2001). *Education and sustainability: Reorienting Australian schools for a sustainable future*. Australian Conservation Foundation.

Fien, J., & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. *Education and sustainability: Responding to the global challenge, 1*.

Flowers, N. (2004). How to Define Human Rights Education? - A Complex Answer to a Simple Question. In: Georgi, Viola B.; Seberich, Michael, eds. *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 105-128.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualite. La volonte de savoir*. Paris: Gallimard.

Fountain, S. (1996). *Wir haben Rechte... und nehmen sie auch wahr?* Kinderechte. Eine Aktivmappe für Jugendliche ab 10 Jahre. UNICEF. Mülheim an der Ruhr.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.

Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gestwicki, C. (2010). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. New York: Delmar.

Gimmestad, B. J., & DeChiara, E. (1982). *Dramatic plays: A vehicle for prejudice*

reduction in the elementary school. *Journal of Educational Research*, 76(1), 45–49.

Gollob, R., Krapf, P. (2007). *Exploring children's rights : lesson sequences for primary schools*. Council of Europe Publishing.

Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gutmann, A. (2003). *Identity in democracy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 71–96). San Francisco: Jossey-Bass.

Habermas, J. (1992). *Citizenship and National identity: Some Reflections on the Future of Europe*. Praxis International, 12, 1.

Hägglund, S., & Thelander, N. (2011). Children's Right at 21: Policy, Theory, Practice. *Education Inquiry*, 2 (3): 365–372.

Hallgarten, J., Pearce, N. (2000). *Tomorrow's citizens : critical debates in citizenship and education*. Institute for Public Policy Research (London, England). IPPR, c.

Hamre B.K. & Pianta R.C. (2000). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R.C. Pianta, M.J. Cox and K. Snow, Editors, *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*.

Harcourt, D., & Conroy H. (2011). Informed Consent: Processes and Procedures in Seeking Research Partnerships with Children. In *Young Children's Perspectives: Ethics, Theory and Research*, edited by D. Harcourt, B. Perry, and T. Waller, 38–51. London: Routledge.

Harcourt, D., & Keen D. (2012). “Learner Engagement: Has the Child been Lost in Translation?” *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (3): 71–77. 298
Downloaded by [University of Thessaly] at 12:28 18 November 2014

Harcourt, D. & Hägglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: A bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 21 (4), 286-299. United Kingdom: Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867167>

Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.

Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens-In Community Development and Environmental care*. London: Unicef.

Heater, D. B. (2004). *A history of education for citizenship*. RoutledgeFalmer.

Heater, D. (2004). *Citizenship : the civic ideal in world history, politics, and education*. Manchester University Press ; Distributed exclusively in the USA by Palgrave.

Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs. *Australian Research Institute in Education for Sustainability: Australian Government*.

Helwig, C. (1998). "Children's conceptions of fair government and freedom of speech." *Child Development*, 69 (2), 518-531.

Hill, M. & Tisdall, K. (1997). *Children and Society*. Essex: Pearson Education Limited.

Hirasawa, Y. (2009). Multicultural education in Japan. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 159-169). New York & London: Routledge.

Horelli, L. (1997). Methodological approach to A children's participation-In urban planning. *Scandinavian Housing and Planning Research*, 14(3), 105-115.

Horelli, L., & Kaaja, M. (2002). And constraints of Opportunities internet-assisted urban planning with young people. *The Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 191-200. <https://dx.doi.org/10.1006/jevp.2001.0246>

Haugland, S., (1992), The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3(1), 15-30.

Hyslop-Margison, E., Thayer, J.. (2009). *Teaching Democracy, citizenship Education as critical Pedagogy*. Sense Publishers: Rotterdam.

Ijaz, M. A., & Ijaz, I. H. (1981). A cultural program for changing racial attitudes. *History and Social Science Teacher*, 17(1), 17–20.

Irving, K. (2001). Australian students perceptions of the importance and existence of their rights. *School Psychology International*, 22(2), 224-240.

Jackson, R. (2003). *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*. RoutledgeFalmer.

Jalongo, M., Fennimore, B., Pattnaik, J., Laverick, D., Brewster, J. & Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32, 143-155.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

James, A. & Prout, A. (1997) Re-presenting Childhood: Time and Transition in the study of Childhood. In A. James, A, Prout (eds) *Construsting and deconstrusting childhood*. London: Routledge, 230-250.

Jensen, B. (2004). Environmental and health education viewed from an action-oriented

perspective: a case from Denmark, *Journal of Curriculum Studies*, 36, 4, 405-425.

Jensen, B. & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 471-486.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 444-449.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Joshee, R. (2009). Multicultural policy in Canada: Competing ideologies, interconnected discourses. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 96-108). New York & London: Routledge.

Kammerman, S. (2001). [Early Childhood Education and Care: An Overview of Developments in the OECD Countries](#), in *Early Childhood Education and Care: International Perspectives*, edited by Sheila B. Kamerman (New York: Institute for Child and Family Policy, Columbia University,). pp. 7-29.

Katz, L. G. (1992). Early Childhood Programs: Multiple Perspectives on Quality. *Childhood Education*, 69 (2): 66-71. doi:[10.1080/00094056.1992.10520891](https://doi.org/10.1080/00094056.1992.10520891).

Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex. (ERIC Document No. ED407074)

Kelleher, P., & Van der Bogert, R. (Eds.). (2006). *Voices for democracy: struggles and celebrations of transformational leaders*. Blackwell Publishing.

Kittel, C. (2008). *Kinderrechte. Ein Praxisbuch für Kindertageseinrichtungen*. München.

Koenig, Sh. (2004). *Human Rights Education, Human Rights Culture and the Community of Non-Governmental Organizations - The Birth of a Political Ideology for the Twenty-First Century*. New York. Ανακτήθηκε στις 14/01/2013 από: <http://www.pdhre.org/dialogue/ideology.html>.

Kohlberg, L., Mayer, R. S., & Elfenbein, D. (1975). *The just community school: The theory and the Cambridge cluster school experiment*. Cambridge, MA: Harvard University, Graduate School of Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED223511).

Korea Institute of Child Care and Education. (2013). *Nuri Curriculum: The First Step toward the Integration of the Split Systems of Early Childhood Education and Care in Korea*. KICCE Policy.

Available at: http://kicce.re.kr/eng/newsletter_mail/pdf/201401_brief.pdf

Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447.

Koutselini, M. (1997). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: Towards a Meta-Modern Paradigm for Curriculum. *Curriculum Studies* Vol. 5 (1), 87-101.

Koutselini, M. (2009). Teacher Misconceptions and Understanding of Cooperative Learning: An Intervention Study *Journal of Classroom Interaction*, 43, (2) pp 34-44

Koutselini, M. (2010). Participatory Teacher Development at Schools: Processes and Issues. In Campell, A. and Groundwater-Smith (Eds.), *Action Research in Education-Fundamentals of Applied Research*, Sage Publications, (2), 243-263

Koutselini, M. (2011). Action Research as an Educational Process of Teachers' and Students' Development. <http://www.actionresearch.gr>, p. 4-9: First volume, January 2011, pages, 4-10.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (2004). Foreword. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. xiii–xviii). San Francisco: Jossey-Bass.

Lancaster, P. (2006). *RAMPS: A framework for listening to children*. London: Daycare Trust.

Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*, ed. P. Moss and A. Pence, 28–42. London: Paul Chapman.

Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.

Lansdown, G. (2002). Human rights and education. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 51-64.

Lansdown, G. (2004). Participation and young children. *Early Childhood Matters*, 103, 4–14. Available at: <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/294007/124440.pdf>

Larson, L., Miller, T., & Ribble, M. (2010). 5 considerations for digital age leaders: What principals and district administrators need to know about tech integration today. *Learning & Leading with Technology*, 37(4), 12-15.

Latzaki, M. & Chelmis, S. (2005). The notion of political representation in primary school children and teaching implications. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship*.

Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. London: CiCe, 123-131.

Leach, P. (1994). *Children first: What our society must do - and is not doing - for our children today*. New York: Knopf.

Lenhart, V., Pantazis, V. (2008). Menschenrechtsbildung in friedenspädagogischem Kontext. *Vortrag zur Menschenrechtsbildung in friedenspädagogischem Kontext von Volker Lenhart und Vassilios Pantazis: [Luxembourg Vortrag \(PDF\)](http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/feldevaluation09/luxembourg.pdf)*. In: <http://www.ibw.uni-heidelberg.de/lenhart.html>, und <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/feldevaluation09/luxembourg.pdf>, 1-19.

Laguardia, A., & Pearl, A, (2009). Necessary educational reform for the 21st century: The future of public schools in our democracy. *Urban Review: Issues ad Ideas in Public Education*, 41 (4), 352-368.

Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17-29.

Levinson, M. (2007). *The demands of liberal education*. Oxford University Press.

Lister R. (2003). What is Citizenship?. In Campling J. (eds) *Citizenship: Feminist Perspectives*. Palgrave, London https://doi.org/10.1007/978-0-230-80253-7_2

Losardo, A. & Notari – Syverson, A. (2001). *Alternative Approaches to Assessing Young Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Lovat, T., & Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. Springer.

Lowe, R. (2010). Children Deconstructing Childhood. *Children and Society*, 1-11.

Luchtenberg, S. (Ed.). (2004b). *Migration, education and change*. London: Routledge.

Lundy, L. (2007). Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (6): 927–942. doi:[10.1080/01411920701657033](https://doi.org/10.1080/01411920701657033).

Magos, K. & Spanopoulou, K. (2013). Digital communities and intercultural dimensions in early childhood education. *Proceedings of the International Conference “Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturare”* (pp. 257 - 274). Florence: Fondazione Intercultura

Magos, K. (2009). Teachers' action research in designing, producing and using educational material for intercultural understanding. *In Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR, An online version of compendium of good practice. Human rights education in the schoolsystems of Europe, Central Asia and North America*. Warsaw: OSCE Office for the Democratic Institution and Human Rights.

Magendzo, A. (2005). Pedagogy of Human Rights Education - A Latin American Perspective. *In: Intercultural Education, 16(2)*, 137-143.

Marshall, T. H. (1977). *Class, Citizenship and Social Development*. Chicago and London: Chicago University Press.

Matthews, H. (2001). *Children and Community Regeneration. Better neighbourhoods Creating*. London: Save the Children.

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.

Maybin, J., & Woodhead, M. (2003). *Childhoods in context*. Buckingham, UK: Wiley and OU Press.

Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 1.

McDonough, K. & Feinberg, W. (2005). *Citizenship and education in liberal-democratic societies : teaching for cosmopolitan values and collective identities*. Oxford University Press.

McGregor, J. (1993). Effectiveness of role playing and antiracist teaching in reducing student prejudice. *Journal of Educational Research, 86(4)*, 215–226.

McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (Eds.). (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* (Vol. 299). Peter Lang.

McLachlan, C., Fleer, M., Edwards S. (2004). *Early Childhood Curriculum: Planning, Assessment and Implementation*. United Kingdom: Cambridge.

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education* , 21 (3), 235-250.

Meendermann, K., & Daniel, M. (2005). Bildungsziel: Kinderechte. In *Grundschule Sachunterricht* 25/2005/1, S. 2-32.

Michalopoulou, Aik., & Grantza, A. (2014). The Design, Realisation, and Evaluation of an Educational Programme: Promoting Play in Kindergarten, *The International Journal of Early Childhood Learning*, volume 20, issue 4, 11-17.

Michalopoulou, Aik. (2014). Creativity Expressed through Drawings in Early Childhood Education, *International Journal of Education*, Vol. 6, No. 2, 69-82.

<http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i2.5328>

Michalopoulou, Aik. (2014). Inquiry-Based Learning through the Creative Thinking and Expression in Early Years Education, *Creative Education*, 5, 6, 377-385.

<http://www.scirp.org/journal/ce>, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.56047>

Miedema, S. (2012). Maximal citizenship education and interreligious education in

common schools. In H. A. Alexander & A. K. Agbaria (Eds.), *Commitment, character, and citizenship. Religious education in liberal democracy* (pp. 96–102). London/ New York: Routledge.

Miedema, S. & Bertram-Troost, G. D. (2014). Reconciling the civic, the sacred, and the just in critical-pragmatic education. *Religious Education. Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17, 2, 44-52

Miedema, S. & Bertram-Troost, G. D. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30 (2), 123–132.

Miller, J. (1997). *Never too young*. London: National Early Years Network.

Ministério da Educação. (2007). *Gestão Do Currículo Na Educação Pré-Escolar*. Contributos para a sua Operacionalização. Republica Portuguesa. Available at: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdcdp_eb_2007.pdf

Ministério da Educação. (2011). *Gestão Do Currículo Na Educação Pré-Escolar*. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Republica Portuguesa. Available at: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Available at: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Ministerio de Educación. (2000). *Diseño Curricular Para La Educación Inicial Niños De 4 Y 5 Años*. Gobierno De La Ciudad Autónoma De Buenos Aires Secretaría De Educación Subsecretaría De Educación Dirección General De Planeamiento Dirección De Currícula. Available at: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ni_dc_4-y-5-anos_0.pdf

Ministerio de Educación. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Educación*. Consejo Federal de Cultura y Educación Buenos Aires, Argentina. Available at: <https://www.educ.ar/recursos/132574/nap-educacion-inicial?from=86>

Morrow, S. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2): 250–260.

Moore, R. (1986). *Childhood's Domain: play and place in child development*. London: Croom Helm,

Moumoulidou, M. (2007). Methods and knowledge. The case of the cross-thematic framework for kindergarten. *Education Sciences*, 2, 9–103.

Na, J. & Park, C. (2013). Policy implications for Korea's national early childhood

curriculum: The Nuri Curriculum based on the OECD's key issues in quality curriculum. *KEDI Journal of Educational Policy*. 10. 147-171.

Neale, B. (2004). *Young Children's Citizenship*. York: Joseph Rowntree Foundation.

New Jersey Department of Education. (2011). *Division of Early Childhood Education New Jersey Kindergarten Implementation Guidelines*. Available at: <https://www.state.nj.us/education/ece/guide/KindergartenGuidelines.pdf>

Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 79-95).

New York & London: Routledge.

Norwegian Ministry of Education and Research. (2012). Act no. 64 of June 2005 relating to Kindergartens (the Kindergarten Act). Norwegian Government Administration Services. Available at: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/act_no_64_of_june_2005_web.pdf

Nussbaum, M. (2002). Patriotism and cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.), *For love of country* (pp. 2-17). Boston, MA: Beacon Press.

Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37, 27–37.

O.E.C.D., (2001). *Starting Strong: early childhood education and care*. Paris:

Author.

O.E.C.D. (2004). *Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum Outlines*. Paris: OECD Directorate for Education

Office of the High Commissioner for Human Rights. (2000). *Human Rights Training: A Manual on Human Rights Training Methodology*. Geneva: United Nations.

OHCHR (2004). *ABC: Teaching Human Rights – Practical activities for primary and secondary schools*. New York & Geneva: United Nations Publications.

Ojala, M. (2012). How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32, (3), 225-233, <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.02.004>.

Olssen, M., Codd, J., O'Neill, A. (2004). *Education policy : globalization, citizenship and democracy*. Sage

O'Neill, O. (2005). The dark side of human rights, *International Affairs*, 81, (2), 427–439. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2346.2005.00459.x>

Osiatyński, W. (2009). *Human rights and their limits*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808333>

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. New York: Open University Press.

Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke-on-Kent, UK: Trentham Books.

Page, J. M. (2000). *Reframing the Early Childhood Curriculum. Educational imperatives for the future*. London & New York: Routledge, Falmer.

Parsons, C. (1999). *Education, exclusion, and citizenship*. Routledge.

Parker, W. C. (2002). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.

Pascal, C., Bertram, T. Wu J.J., Davidson, D.H. (2009). *Preschool in three cultures, Japan, China, and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.

Penderi, E. & Rekalidou, G. (2015). The Preschool Children Control Ideology Scale: Greek Prospective Kindergarten Teachers' Beliefs about Classroom Management. *Journal of Education and Human Development*, 4, 2(1), 237-245.

Prentzas, J. & Rekalidou, G. (2014). Building Collaborative Virtual Communities in a University Department of Early Childhood Education for Wikipedia In Stevenson, C. N., & Bauer, J. C. (2014). *Building Online Communities in Higher Education*

Institutions: Creating Collaborative Experience (pp. 21-43). Hershey, PA: IGI Global.
doi:10.4018/978-1-4666-5178-4

Pettigrew, T. F. (2004). Intergroup contact: Theory, research, and new perspectives. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 770–781). San Francisco: Jossey-Bass.

Portmann, R. (2001). *Kinder haben ihre Rechte: Denkanstrebungen und Spielideen zu den Kinderrechten*. München

Poulsen-Hansen, S. (2002). Some notes on civic education and learning of democracy: a perspective from UNESCO. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 109-116.

Pramling, S., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five Preschool Curricula – in a comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38, 1. 11-30.

Prout, A., & James, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2nd ed. London: Falmer Press.

Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.

Quennerstedt, A. (2010). Children, but Not Really Humans? Critical Reflection of the Hampering Effect of the '3 Ps'. *International Journal of Children's Rights* 18: 619–635. doi:[10.1163/157181810X490384](https://doi.org/10.1163/157181810X490384).

Quennerstedt, A. (2011). The Political Construction of Children's Rights in Education: A Comparative Analysis of Sweden and New Zealand. *Education Inquiry* 2 (3): 453–471.

Read, J. (2015). Children as participants in design and evaluation. *Interaction*. 22, (2) , 64-66. DOI: <https://doi.org/10.1145/2735710>

Ribble, M. (2007-2012). Nine Themes of Digital Citizenship. Ανακτήθηκε στις 12/07/2013 από: http://www.digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html

Rigolon A.(2011). A space with meaning: children's involvement in participatory design processes. *Design Principles And Practices: An International Journal*. 5, (2), 151–62.

Rinaldi, C. (2001). A Pedagogy of Listening: A Perspective of Listening from Reggio Emilia. *Children in Europe* 1: 2–5.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.

Reynaert, D., M. Bouverne-de-Bie, and S. Vandeveld. 2009. A Review of Children's Rights Literature since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights

of the Child. *Childhood*, 16 (4): 518–534. doi:[10.1177/0907568209344270](https://doi.org/10.1177/0907568209344270).

Rockoff, J., Speroni C. (2010). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness. *American Economic Review* 100, 261-66.

Roberts, R. (2002). *Self esteem and early learning*. London: Paul Chapman Educational Publishers. Downloaded by [79.103.222.25] at 09:24 28 September 2013

Rosaldo, R. (1994), Cultural Citizenship and Educational Democracy. *Cultural Anthropology*, 9(3): 402-411.

Rosaldo, R. (1997). Cultural citizenship, inequality, and multiculturalism. In W. V. Flores & R. Benmayor (Eds.), *Latino cultural citizenship: Claiming identity, space, and rights* (pp. 27-28). Boston, MA: Beacon.

Russel, T., & Loughran, J. (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices*. London: Routledge

Samuelsson, I. & Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 623-641.

Saracho, O. & Spodek, B. (2003). Recent trends and innovations in the early childhood education curriculum. *Early childhood education and care*, 173, 175-183.

Saylor, G. & Alexander, W. (1974). *Planning Curriculum for schools*. N. York: Holt, Reinhart and Wiston.

Scheerens, J. (2009). *Informal Learning of Active Citizenship at School An International Comparative Study in Seven European Countries* SpringerLink (Online service). Springer Netherlands.

Slavin, R. E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 381–387.

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.

Slavin, R. E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools. *Journal of Social Issues*, 41(3), 45–62.

Slavin, R. E. (2001). Cooperative learning and intergroup relations. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628–634). San Francisco: Jossey-Bass.

Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1979). School practices that improve race relations. *American Educational Research Journal*, 16(2), 169–180.

Smith, A. (2002). Interpreting and Supporting Participation Rights: Contributions from Sociocultural Theory. *International Journal of Children's Rights*, 10: 73–88.

Smith, A. (2011). Respecting Children's Rights and Agency. In *Young Children's Perspectives: Ethics, Theory and Research*, edited by D. Harcourt, B. Perry, and T. Waller, 11–25. London: Routledge.

Sounoglou, M. & Michalopoulou A. (2016). Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education. *Journal of Education and Learning*,(6), 2

DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n2p53>

Sounoglou, M. & Michalopoulou, A. (2015). The Teacher's Role in the Digital Citizenship Formation in Kindergarten. *ISNITE 2015 - 3rd International Symposium (in English)*. (in press)

http://isnite2015.uth.gr/files/ISNITE2015_abstract_book2.pdf

Sounoglou, M. & Michalopoulou, A. (2014). The fairness in education in the era of crisis. *IV International Conference on Critical Education*. (in English)

ISBN: 978-960-243-698-1

http://www.eled.auth.gr/documents/proceedings_%20iv_icce_volume%202_en.pdf

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 17.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.

Such, E. & Walker, R. (2005). Young Citizens or Policy Objects? Children in the “rights and responsibility” debate. *Journal of Social Policy*, 34(1), 39-57.

Suransky, C. (2005). *Global civil society, world citizenship and education*. SWP Publishers.

Sutton, S. & Kemp, S. (2002). Children as Partners in neighbourhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 171-189.

Taylor, M., & Percy-Smith, B. (2001). Children’s participation: Learning from and for community development. *International Journal of Children’s Rights*, 16(3), 379-394.
<https://dx.doi.org/10.1163/157181808x311213>

Thornberg, R. (2008). It’s not fair! Pupils Criticisms of Voicing school rules. *Children and Society*, 22, 418-428. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00121.x>

Tibbits, F. (2003). *Report from the United Nations Office of the High Commissioner Sub-Regional Meeting on Human Rights Education in South-Eastern Europe*. Skopje, Macedonia, 7-8 July 2003.

Tibbits, F. (2006). *Overview of the Emerging Field of Human Rights Education in Schools*. Working Paper 2. Cambridge, MA: HREA.

Tibbits, F. (2008) Human Rights Education. in: Monisha Bajaj (ed.), *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Tisdall, E.K.M., & Bell, R. (2006). Included in governance? Children's participation in public decision making. In E.K.M. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill and A. Prout (eds) *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for what?* Bristol :Policy Press.

Tomas, C. (2008). Childhood and rights: Reflection on the UN Convention on the Rights of the Child. *Childhoods Today*, 2, (2), online journal: <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=19>

Torney-Purta, J., & Richardson, W. (2003). "Teaching for the Meaningful Practice of Democratic Citizenship: Learning from the IEA Civic Education Study in 28 Countries." In J. Patrick, G. Hamot and R. Leming (Eds.), *Civic Learning in Teacher Education: International Perspectives on Education for Democracy in the Preparation of Teachers*. Bloomington, IN: ERIC.

Trawick-Smith, J. (2006). *Early childhood development: A multicultural perspective* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Tsevreni, I. (2010). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 14, 2, 14-24.

UNICEF – Projekttag Kinderrechte. (2007). Kinderrechte machen Schule: Materialien zur Durchführung eines Projekttag. Unter: <http://>

www.younicef.de/fileadmin/Medien/PDF/Kinderrechte_machen_Schule.pdf

United Nations: Office of the High Commissioner for Human Rights. (1996) *International Plan of Action for the Decade of Human Rights Education*. Geneva, Switzerland: United Nations.

United Nations: General Assembly Resolution A/CONF.157/23 of 12 July 1993. World Conference of Human Rights. Vienna Declaration and Programme of Action.

Ανακτήθηκε στις 04/01/15 από:
[http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(symbol\)/A.CONF.157.23.En?](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(symbol)/A.CONF.157.23.En?) Open Document.

United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Available at:
<https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. General Assembly Resolution 44/25, UN Doc. A/RES/44/25. UN. November 20.

UN Convention on the Rights of the Child. (1991). Articles 12 and 13.
<http://www.unchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm>.

Wardale, L., & Troake, S. (2003). *Keeping the family-In Mind*. Liverpool: Barnados.

Ward, C. (1978). *The Child in the city*. New York: Pantheon.

Weidenmann, B. (1994). Informierende Bilder. In: *Weidenmann*. Bernd: Wissenserwerb mit Bildern. Bern.

Wertfein M., Spieskofler A. & Becker-Stoll F. (2009). Quality curriculum for under-thress: the impact of structural standards. *Early Years*, 29, 19-31.

White, S. (2002). Being, Becoming and Relationship: Conceptual Challenges of a Child Rights Approach—In Development. *The Journal of International Development*, 14, 1095-1104. <https://dx.doi.org/10.1002/jid.950>

Wildemeersch, D., Stroobants, V., Bron, M. (2005). *Active citizenship and multiple identities in Europe : a learning outlook*. Connections Conference, University of Leuven.

Wiltz, N., & E. Klein. (2001). Children's Perception about the Structure of and Preference for Activities in Child Care. *In Proceedings of 3rd National Head Start Research Conference*, 614. US Department of Health and Human Services.

Wood, E., Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. (2nd edition). Paul Chapman Publishing.

Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 7, 1: 5–22

Woodhead, M., & Faulkner, D. (2000). "Subjects, Objects or Participants?" In

Research with Children: Perspectives and Practices, edited by P. Christensen and A. James, 9–35. London: Falmer Press.

Wyness, M. (2000). *Contesting Childhood*. London: Falmer Press

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ PRE TEST & POST TEST

1. ENNOΙΑ ΠΟΛΙΤΗ

1. Τι σημαίνει η λέξη πολίτης;

2. Χρησιμοποιείς υπολογιστή, τάμπλετ; (έννοια ψηφιακού πολίτη)

3. Γνωρίζεις τους κανόνες για να χρησιμοποιείς τον υπολογιστή και πως να

προστατευτείς αν δεις κάτι που δεν σου αρέσει στην οθόνη

2. ENNOΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

1. Τι καταλαβαίνεις όταν ακούς την λέξη δημοκρατία;

2. Θα ήθελες να έχεις έναν αρχηγό στην ομάδα που να αποφασίζει αυτός για

σένα ή θα ήθελες να μπορείς να λες την γνώμη σου και να αποφασίζετε όλοι μαζί τι

θέλετε;

3. ENNOΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

1. Πώς νιώθεις όταν σου λέει η μαμά ή ο μπαμπάς δεν θα πάτε βόλτα επειδή

έκανες αταξία;

2. Πώς νιώθεις εάν σου απαγορέψει η μαμά ή ο μπαμπάς να παίζεις με τον καλύτερό σου φίλο στη γειτονιά;

4. ΕΝΝΟΙΑ ΕΠΙΘΥΜΙΕΣ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ

1. Τι σημαίνει για σένα η λέξη επιθυμία; πες μου κάτι που θέλεις να κάνεις

2. Τι σημαίνει για σένα η λέξη υποχρέωση; πες μου κάτι που δεν θέλεις να κάνεις

3. Ποια δικαιώματα από αυτά που βλέπεις στις κάρτες εφαρμόζονται στο σχολείο;

4. Είναι δικαίωμα κάθε παιδιού να νιώθει χαρούμενο και ασφαλές στο σχολείο;

5. Έχεις ακούσει για τα δικαιώματα του παιδιού;

6. Τι βλέπεις στην εικόνα;

7. Ποια δικαιώματα από αυτά που βλέπεις στις κάρτες εφαρμόζονται στο σχολείο;

8. Είναι δικαίωμα κάθε παιδιού να νιώθει χαρούμενο και ασφαλές στο σχολείο;

5. ENNOIA ΙΣΟΤΗΤΑ

1. Αν είχες στην τάξη σου ένα παιδί από την Αφρική θα τον διάλεγες για φίλο;

2. Τα κορίτσια μπορούν να παίζουν με αυτοκινητάκια; Τα αγόρια με κούκλες;

6. ENNOIA ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΕΒΑΣΜΟΣ

1. Εάν σου έλεγε ο συμμαθητής σου ένα μυστικό, θα το κρατούσες για

σένα ή θα το έλεγες;

2. Κοροιδεύεις τους συμμαθητές σου; Γιατί;

7. ENNOIA ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ

1. Λες ψέμματα; Γιατί;

2. Εάν κάνεις μια ζημιά στο σχολείο θα το πεις στη δασκάλα;

8. ENNOIA ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

1. Ποια λέξη ή εικόνα σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς

την πρόταση “είμαι υπεύθυνος”;

2. Υπάρχουν κανόνες που πρέπει να τηρείς στο σπίτι σου; στο σχολείο; σε

εξωτερικό χώρο; ποιοι;

9. ΕΝΝΟΙΑ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

1. Εάν δεις μια φασαρία στην τάξη και ξέρεις ότι φταίει ο φίλος σου,

θα πεις ότι δεν φταίει το άλλο παιδί;

2. Εάν είσαι στην τραμπάλα πολύ ώρα με έναν φίλο σου και περιμένουν

δύο άλλα παιδιά για να κάνουν τραμπάλα, θα κατέβεις για να ανεβούν τα άλλα παιδιά;

10. ΕΝΝΟΙΑ ΣΥΜΠΟΝΟΙΑ-ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ

1. Γνωρίζεις τι σημαίνει συμπόνοια, αλληλεγγύη;

2. Έχεις δώσει παιχνίδια και ρούχα σε παιδιά που δεν έχουν;

3. Όταν η μαμά ή ο μπαμπάς είναι άρρωστη/ος κάνεις φασαρία στο σπίτι;

11. ΕΝΝΟΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

1. Σου αρέσει να παίζεις με άλλα παιδιά σε ομαδικά παιχνίδια;

2. όταν συζητάμε κάτι στην παρέούλα θέλεις να λες την γνώμη σου;

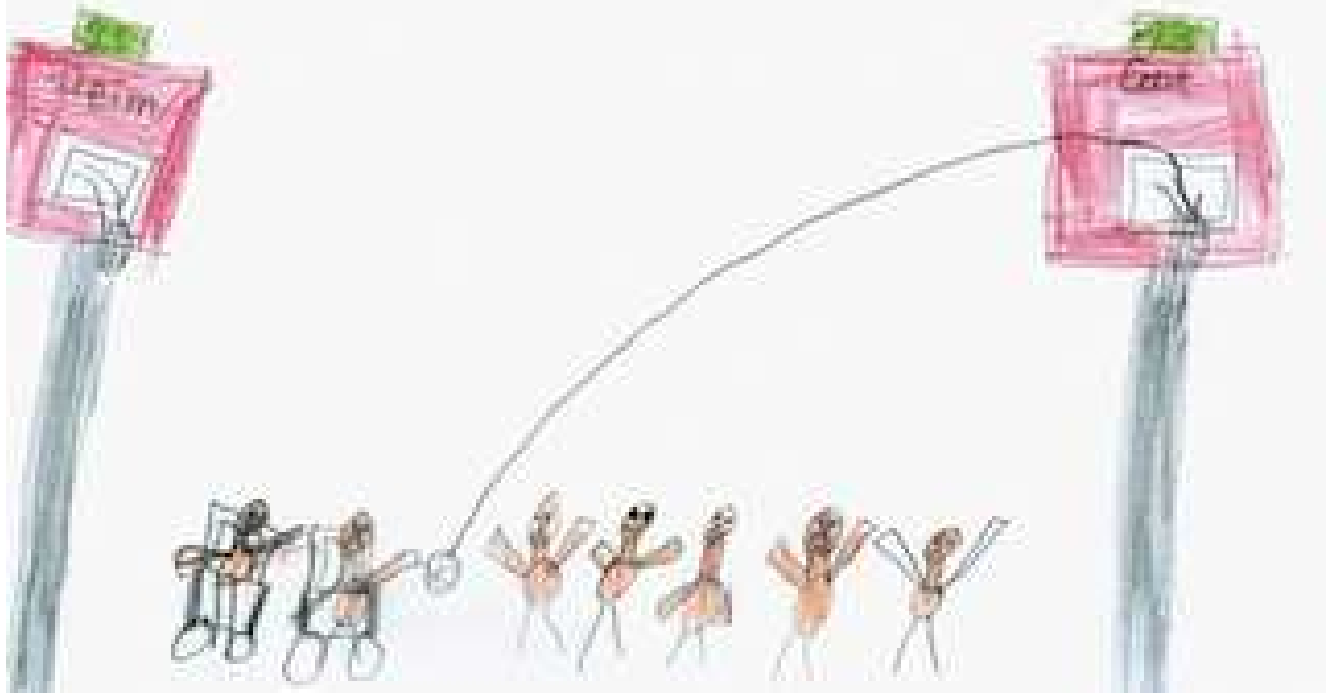
ΕΙΚΟΝΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΤΕΣΤ



Όλα τα παιδιά ήταν σε ένα Διαστημικό Κοσμικό Σκάφος να Διασπίνονται



Nur weil der Junge im Ross stahl, sitzt,
Sittler nicht dur'ge schlossen Leben.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ




- ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
- ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
- ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
--	--	---

 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
--	--

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
--	--

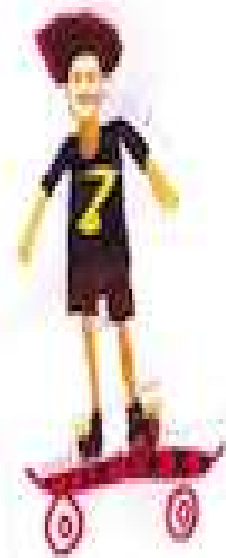
 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
--	--



Jeder hat das
Recht Gesund
Leben zu können.

Dazu gehört
sauberes Wasser,
gutes Essen,
Sauerstoff und
gute Medizin.





Speed



Love



Σε αυτή την εικό-
να βλέπω δύο
παιδιά που στη
χώρα τους έχει
γίνει πόλεμος
και το μεγάλο
παδάκι έχει πα-
ρει αγκαλιά το
μικρό.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ PRE TEST

06/10/2014

Δημήτρης Π. 5χρ. (μαθησιακές δυσκολίες)

1. ναι, να παίζω
2. όχι, να χτυπάω
3. όχι
4. παιδάκια διαφορετικά

είναι λυπημένα τα παιδάκια

προτιμώ την 1η εικόνα που είναι μαλωμένοι

δεν μπορούν να τρέξουν

Θοδωρής Μ. 4 χρ.

1. ναι την ξερω

να κανω ροδα/λάστιχο

2. ναι την έχω ακούσει την λέξη, σημαίνει ότι πρέπει να κάνω (κάτι)

δεν θέλω να πάω στις αρκούδες και στο κρύο

3. ναι έχω ακούσει για τα δικαιώματα του παιδιού

σημαίνει ότι έχουν δικαιώματα. Όπως εγώ έχω φίλους

4. τα παιδιά δεν είναι ίδια (εικ 1, ονοματίζει τα παιδιά με δικούς του φίλους)

βλέπω τους φίλους μου (εικ. 2, ονοματίζει με δικούς του φίλους)

μαρέσει η τρίτη εικόνα, επειδή είναι αγαπημένοι (εικ. 3)

παίζουν τα παιδιά (εικ. 4)

5. να παίζω

6. ναι πρέπει να είναι χαρούμενα

7. ναι την έχω ακούσει. Να στρώνω το τραπέζι, να βοηθάω στο σπίτι

8. ναι σημαίνει ότι πρέπει να το κάνω

9. ναι την έχω ακούσει δεν ξέρω τι σημαίνει

Χρήστος Σ. 5,5 χρ.

1. όχι δεν την ξέρω

θέλω να παίζω, μαρέσει να ζωγραφίζω, να παίζω επιτραπέζια

2. όχι δεν ξέρω. Δεν θέλω να μαζεύω τα πράγματά μου

3. ναι έχω ακούσει

4. βλέπω πειρατές ψαράδες (εικ 1.)

αγκαλιάζονται ε/ιναι λυπημένοι επειδή δεν τους παίζουν (εικ 2)

είναι στεναχωρημένοι οι γονείς, μαρέσει η τρίτη εικόνα (εικ 3)

όχι δεν μπορούν να παίζουν, είναι στο καροτσάκι (εικ. 4)

5. να παίζουμε

6. ναι

7. έχω ακούσει τη λέξη πολιτεία

8. δεν ξέρω τι σημαίνει

9. δεν ξέρω

Δημήτρης Μ. 6 χρ. με παραμονή

1. ναι, σημαίνει θέλω να το κάνω

να βγαίνω διάλειμμα

2. ναι, δεν θέλω να το κάνω

να έρχομαι σχολείο , θέλω να μένω σπίτι και να κοιμάμαι

3. όχι

4. είναι διαφορετικά παιδιά (εικ 1.)

είναι λυπημένα γιατί είναι μόνα τους (εικ. 2)

δεν είναι αγαπημένοι οι γονείς, μαρέσει η τρίτη εικόνα (εικ. 3)

πετάνε την μπάλα, δεν μπορούν να παίξουν τα παιδιά

5. παίζουμε

6. ναι είναι

7. ναι το θυμάμαι, το άκουσα μερικές φορές

8. να το κάνω, να τα μαζέψω όλα τα πράγματα

9. όχι δεν ξέρω

Γιώργος Τ. 5,5 χρ.

1. σημαίνει πεθύμησα, έχω χρόνια να το κάνω. Θέλω να παιζω

2. ναι την έχω ακούσει, σημαίνει πρέπει να το κάνω. Δεν θέλω να
χτυπάω τον αδερφό μου

3. ναι έχω ακούσει. Πρέπει να κάνουμε το καλό

4. είναι διαφορετικοί αλλά είμαστε όλοι άνθρωποι (εικ. 1)

είναι μωρό είναι λυπημένοι (εικ. 2)

οι γονείς είναι θυμωμένοι. Προτιμώ την τρίτη εικόνα (εικ. 3)

όχι δεν μπορούν να περπατήσουν αλλά όλα πρέπει να παίζουν

5. να παίζουμε

6. ναι

7. την έχω ακούσει

8. να μην χάνεις πράγματα, πρέπει να φροντίζω για κάτι

9. ναι την έχω ακουσει

Αναστάσης Π. 4,5 χρ.

1. όχι δεν την έχω ακούσει. Θέλω να είμαι σπίτι μου όχι τώρα αλλά
όταν σχολάσω, να παίζω

2. ναι σημαίνει κάποιος άλλος να το λέει και να τον ακούν αλλά εγώ
δεν τον ακούω. Δεν θέλω να παίζω πολλές ώρες, δεν θέλω να
κοιμάμαι και να με ξυπνάει ο αδερφός μου

3. δεν ξέρω

4. είναι διαφορετικοί άνθρωποι (εικ. 1)

αγκαλιάζονται (εικ 2)

είναι μαλωμένοι, προτιμώ την τρίτη εικόνα (εικ. 3)

παίζουν αλλά δεν μπορούν να περπατήσουν (εικ.4)

5. να παίζουμε

6. ναι

7. όταν η μαμα δεν μπορεί να ανέβει στο αεροπλάνο

8. ότι πρέπει να το κάνεις (πχ. να το μαζέψεις)

9. ότι φοβάται κάποιος δεν μπορεί να πάει κάποιος να κάνει κάτι ή
μπορεί να κάνει κάτι άλλο από αυτό που θέλει.

Στέλλα Π. 5 χρ.

1. όχι. Να γίνω κτηνίατρος, να γίνω κτηνίατρος

2. όχι. Να μην γίνω ζαχαροπλάστης. Να μην τρώω παγωτό

3. όχι.

4. Είναι διαφορετικά παιδιά (εικ. 1)

Αγκαλιάζει την αγαπάει, είναι θυμωμένα (εικ. 2)

Δεν είναι αγαπημένοι, προτιμώ την τρίτη εικόνα (εικ.3)

Δεν μπορούν να παίξουν, πώς να παίξουν αφού είναι σε καροτσάκια

5. να παίζουμε
6. ναι
7. όχι. Έχω ακούσει τη λέξη πολιτεία
8. σημαίνει πως πρέπει να το κάνεις
9. όχι δεν ξέρω

Γεωργία Σ. 4 χρ.

1. όχι , να παίζω και να διαβάζω
2. όχι
3. όχι
4. όχι δεν είναι ίδιοι είναι διαφορετικοί(εικ.1)

αγκαλιάζονται τα παιδάκια (εικ. 2)

δεν είναι αγαπημένοι, προτιμώ την τρίτη εικόνα (εικ. 3)

δεν μπορούν να παίξουν όλα τα παιδιά (εικ. 4)

5. να παίζουν
6. ναι
7. όχι

8. πρέπει να είμαστε υποχρεωμένοι

9. όχι

Έλλη Π. 5 χρ.

1. όχι δεν την ξέρω, μαρέσει να παίζω, να τρώω μακαρόνια

2. όχι , να ξεσκονίζω τα έπιπλα

3. όχι

4. δεν είναι ίδια τα παιδιά, είναι διαφορετικά (εικ. 1)

είναι λυπημένοι, δεν είναι χαρούμενοι (εικ. 2)

μαρέσει η ενωμένη οικογένεια, προτιμώ την τρίτη εικόνα (εικ. 3)

όχι δεν μπορούν να παίξουν όλα τα παιδιά, δεν μπορούν να περπατήσουν

αλλά κανονικά πρέπει να παίζουν (εικ. 4)

5. να παίζουμε

6. ναι

7. ναι, η μαμα μου, μου την είπε

8. να το κάνω, πρέπει να το κάνω

9. όχι

Ελένη Μ. 4 χρ.

1. ναι, να παίζω με τις φίλες μου, να κάνω πολλά πράγματα, να με παίρνει ο παππούς και η μαμά από το σχολείο με τα αδέρφια μου
2. όχι. Δεν θέλω να τσιρίζουν οι άλλοι, να με ενοχλούν. Δεν θέλω να πειράζω την μαμά όταν σιδερώνει
3. όχι
4. είναι διαφορετικά (εικ. 1)

φοβάται (εικ. 2)

παιδάκι με την μαμά και τον μπαμπά, δεν μαρέσει να μαλώνουν, προτιμώ την τρίτη εικόνα με την οικογένεια (εικ. 3)

παίζουν μπάλα, δεν μπορούν ανα παίξουν δεν μπορούν να περπατήσουν (εικ. 4)

5. παίζουν στο σχολείο
6. ναι
7. όχι

8. ναι την ξέρω. Πρέπει να κάνω κάτι, να μαζέψω τα πράγματά μου
έχω το βιβλίο "Ο κύριος υπεύθυνος"
9. δεν την ξέρω, είναι σχετική έννοια. Δεν την έχω ακούσει δεν μου
την έχουν εξηγήσει

09/10/2014 55ο νηπιαγωγείο – β' τμήμα - τάξη

Κωνσταντίνα Ρ. 5 χρ.

1. όχι, να ζωγραφίζω
2. όχι, να μην χτυπώ τους άλλους
3. ναι
4. τα παιδιά είναι διαφορετικά

είναι λυπημένα

είναι μωτρωμένοι στην 1η εικ., προτιμώ την 3η εικ.

Κάθονται σε καροτσάκια έχουν πρόβλημα στα πόδια και δεν παίζουν

μπάλα

5. παίζουμε στο σχολείο
6. ναι
7. όχι
8. να το κάνω
9. όχι

Αριστείδης Μ. 5 χρ.

1. ότι θέλω, να κάνω κατασκευές
2. να το κάνω, όταν η μαμά το λέει και την βοηθάω. Τα παγωτά
3. δεν μου έχει πει κανείς, ναι το έχω ακούσει ότι δεν πρέπει να χτυπάμε
4. αερόστατο με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί, έχουν διαφορετικά πρόσωπα.

Ένα παιδάκι με μωρό είναι αγκαλιά και κλαίει λυπημένα θέλουν την μαμά τους.

Ανθρωπάκια γονείς προτιμώ την εικ. 3

Παίζουν μπάλα. Δεν μπορούν να παίξουν κάθονται σε καροτσάκια είναι άρρωστα, πονάνε τα πόδια τους, θέλουν να παίξουν όμως.

5. Παίζουμε στο σχολείο
6. Ναι
7. **“Είμαστε από την Ελλάδα”** (είμαστε πολίτες αυτής της χώρας)
8. καθαριότητα να μαζεύω τα πράγματα μου

9. ναι, από την πόλη. **Η πόλη είναι η δημοκρατία**

Θανάσης Γ. 5,5 χρ.

1. όχι, να παίζω με αυτοκίνητα
2. όχι, να παίζω μπάσκετ
3. όχι
4. είναι ένα αερόστατο με διαφορετικά παιδιά είναι όμως ίσα με ίδια δικαιώματα

2 παιδιά αγκαλιάζονται είναι αγαπημένα

ένας παππούς και μια γιαγιά με παιδάκια προτιμώ την 2η εικ. Στην 1η εικ.

Είναι μαλωμένοι.

Παιδάκια που παίζουν μπάσκετ, δεν μπορούν να παίξουν είναι άρρωστα,

αλλά μπορούν να πετάξουν την μπάλα.

5. παίζουμε στο σχολείο
6. ναι
7. όχι
8. προσεκτικός να είσαι

9. ναι στις ειδήσεις το άκουσα αλλά δεν ξέρω τι σημαίνει

Ιωάννα Τ. 5 χρ.

1. όχι μ'αρέσει να παίζω κούκλες
2. ναι ότι πρέπει να το κάνω, να μην παίζω με αυτοκινητάκια που είναι αγορίστικα
3. όχι
4. ένα αερόστατο με διαφορετικά παιδάκια **“κάθε παιδί πρέπει να είναι διαφορετικό”**

2 παιδάκια που αγκαλιάζονται λυπημένα

2 μαμάδες με παιδάκι

2 παιδιάκια με γιαγιά και παππού

1 παιδάκι με τους γονείς του. Προτιμώ την 1η εικ.

2 παιδάκια κάθονται σε καρέκλα και τα 5 όρθια σηκώνουν τα χέρια ψηλά.

Δεν μπορούν να παίξουν όλα γιατί κάθονται σε καροτσάκι.

5. να παίζουμε

6. ναι

7. όχι

8. να συμμαζεύω να κάνω αυτό που μου λέει

9. ναι στις ειδήσεις και στις εφημερίδες κάποιιοι λένε για την
δημοκρατία

Δήμητρα Γ. 5 χρ.

1. όχι, να παίζω, να κάνω ζωγραφιές

2. την έχω ακούσει σημαίνει ότι πρέπει να το κάνεις, να μην χτυπαώ
τους άλλους και να μην κοροϊδεύω

3. όχι

4. ανθρωπάκια σε καράβι είναι διαφορετικά

παιδάκι που κρατάει το μωρό και είναι λυπημένο, μπορεί να μην έχουν να
φάνε.

Ανθρωπάκια

Παππούς με παιδιά

Μια μαμά με παιδί και μια άλλη με παιδί είναι μαλωμένοι. Προτιμώ την

3η εικ.

Παίζουν μπάσκετ, πετάνε την μπάλα και δεν μπορούν να μείνουν όρθιοι
έχουν δικαίωμα να παίζουν

5. να παίζουν

6. ναι

7. όχι

8. να συμμαζεύουν

9. όχι

Κυριακή Θ. 4 χρ.

1. όχι, να παίζω παιχνίδια

2. όχι , να κάνω παζλ

3. όχι

4. παιδάκια σε καράβι είναι διαφορετικά

μωρά που αγκαλιάζονται και είναι λυπημένα, δεν έχουν να φάνε.

Είναι μαλωμένοι, προτιμώ την 1η εικ.

5. –

6. –

7. όχι

8. όχι

9. όχι

Δέσποινα Γ. 5 χρ.

1. όχι, να ζωγραφίζω

2. να το κάνω, να μην βάζω ρούχα που δεν μου αρέσουν

3. ανθρώπινα δικαιώματα έχω ακούσει αλλά όχι για τα δικαιώματα του παιδιού

4. αερόστατο με διαφορετικούς ανθρώπους

2 παιδάκια αγκαλιάζονται αγαπιούνται

άνθρωποι που είναι μαλωμένοι, προτιμώ την 2η εικ. γιατί δεν μαλώνουν

παιδάκια που κάθονται σε καροτσάκια και παίζουν μπάλα

5. να παίζουν

6. ναι

7. όχι

8. να προσέχω να έχω ευθύνη

9. όχι

Ελένη Γ. 5 χρ.

1. όχι, να ζωγραφίζω να γράφω γράμματα

2. όχι, να ξυπνάω πρωί να συμμαζεύω

3. όχι

4. ζωγραφισμένη μια γη τα πιδάκια δεν είναι ίδια είναι απ' όλη την γη.

Μια μαμά και ένα μωράκι το αγκαλιάζει την αγαπάει είναι λυπημένα
επειδή χάθηκε η μαμά της.

Στην 1η εικ. είναι χαριτώμενοι τα παιδιά είναι θυμωμένα προτιμώ την εικ.

2 με τον παππού

Πολλά παιδάκια που παίζουν μπάλα και δεν μπορούν να περπατήσουν.

5. να παίζουν

6. ναι

7. όχι

8. τίποτα

9. όχι

Αχιλλέας Ζ. 5,5 χρ.

1. οχι, να παίζουν με τον μπαμπά και να στήνω παιχνίδια που δεν μπορώ μόνος μου
2. οχι να μην χτυπώ τους άλλους
3. όχι
4. είναι διαφορετικά παιδάκια

κρατάει το μωρό ένα παιδάκι είναι λυπημένοι και δεν έχουν να φάνε.

Μια οικογένεια εικ. 2

2 μαμάδες να κρατάνε 1 παιδί που το έσκισαν στη μέση , προτιμώ την 3η εικ.

2 κάθονται σε καρέκλα και 5 παιδάκι να είναι όρθια παίζουν μπάσκετ είναι διαιτητές.

5. να παίζουν
6. ναι
7. όχι
8. να μην χάνω τα πράγματα

9. όχι

08/10/2014 43ο νηπιαγωγείο

Στέφανος Π. 4,5 χρ.

1. Όχι, να παίζω
2. Όχι να χτυπώ τους άλλους
3. Όχι
4. Παιδιά διαφορετικά

αγκαλιάζονται

είναι μαλωμένοι

είναι δεμένη η μπάλα δεν παίζουν

5. τιποτα
6. ναι
7. οχι
8. ότι πρέπει
9. όχι

Άννα Κ. 4 χρ.

1. ναι, ότι θέλω, αγοράζω χρυσόσκονη
2. ναι, ότι πρέπει να το κάνω, να πάω σε μαγαζί κοντά στη γειτονιά
3. ναι
4. παιδάκια διαφορετικά

αγκαλιάζονται

το ένα το παίρνει η μαμά το άλλο ο μπαμπάς

μαρέσει η 1η εικ. που είναι μαλωμένοι

κάθονται σε καρέκλες δεν μπορούν να παίζουν

δεν έχουν πόδια αλλά θα πρέπει να παίζουν

5. να παίζουν
6. ναι
7. ναι πουλάει πράγματα
8. να μην χάνω τα πράγματά μου
9. ναι

Σάββας Π. 5 χρ.

1. όχι , να παίζω
2. ναι, το λέει η μαμά να κάθομαι
3. όχι
4. παιδάκια δεν είναι ίδια πάνε ψηλά

αγκαλιάζονται 2 αδελφάκια που είναι λυπημένα

είναι μαλωμένοι στην 1η εικ.

παίζουν μπάσκετ κάθονται σε καροτσάκια

5. να παίζουν
6. ναι
7. όχι να πουλάει πράγματα
8. δεν πρέπει να ...
9. όχι

Αλέξανδρος Κ. 5 χρ.

1. ναι ότι θέλω, να παίζω Η/Υ

2. ναι ότι πρέπει, να παίζω παζλ

3. 'οχι

4. τα παιδιά είναι διαφορετικά

κρατιούνται αγκαλίτσα γιατί φοβάται

δεν παίζουν μπάσκετ αλλά στα καροτσάκια τα παιδιά που κάθονται δεν

παίζουν γιατί δεν μπορούν

5. να παίζουν

6. ναι

7. είναι πειρατές

8. να έχω την προσοχή

9. όχι

Λευτέρης Σ. 5 χρ.

1. όχι να παίζω

2. όχι, να συμμαζεύω

3. όχι

4. δεν είναι ίδια

η μαμά κρατά το μωρό

μαρέσει αυτοί που είναι μαλωμένοι

παίζουν μπάσκετ είναι σε καροτσάκια και δεν μπορούν να τρέξουν αλλά

πετούν την μπάλα

5. –

6. ναι

7. ναι

8. –

9. όχι

Φίλιππος Κ. 5 χρ.

1. όχι να παίζω

2. ναι ξυπνάω πρωί και να μην χτυπάω τους άλλους

3. όχι

4. τα παιδάκια είναι διαφορετικά

το αγοράκι και το κοριτσάκι αγκαλιάζονται γιατί αγαπιούνται

παπούς με εγγόνια

είναι σε καροτσάκια αλλά παίζουν

5. –

6. ναι

7. όχι

8. να μην χάνω πράγματα

9. σχεδόν όχι

Ερμιόνη Κ. 5 χρ.

1. όχι να παίζω με τον Τάσο

2. ναι, όποιος κάνει κάτι μετά πρέπει να το συμμαζεύει, φοβάμαι το
αεροπλάνο έχω υψοφοβία

3. όχι

4. παιδιά είναι διαφορετικά αλλά όχι ίσα κάποια είναι μεγάλα μικρά

αγκαλιάζονται μπορεί να φοβούνται

είναι μαλωμένοι προτιμώ την ενωμένη οικογένεια

παίζουν όλα μπάσκετ 2 δεν μπορούν να περπατήσουν απλά πετούν την μπάλα

5. –

6. ναι

7. όχι

8. πρέπει να το κάνω να μην χάσω την τσάντα γιατί πρέπει να πάρω άλλη

9. όχι

Κυριάκος Ζ. 5 χρ.

1. Ναι , να παίζω με τον αδερφό μου

2. ναι πρέπει να το κάνω να μην χτυπάω, να βλέπω Η/Υ

3. δεν νομίζω

4. παιδάκια είναι διαφορετικά

2 παιδάκια αγκαλιάζονται

ο παππούς με την μαμά και το εγγόني , προτιμώ την εικ. με τον παππού

5. –
6. ναι
7. όχι
8. ότι είμαι υπεύθυνος να το κάνω
9. ναι

Χριστιάννα Φ. 5 χρ.

1. ναι ότι θέλω πολύ , να κάνω παζλ
2. ναι ότι πρέπει να το κάνω, να συμμαζεύουν τα παιχνίδια όταν
βαριέμαι
3. όχι
4. ένα αερόστατο με παιδάκια δεν είναι ίδα είναι όμως ίσα

αγκαλιάζονται λυπημένα

πάνε στην μπασκέτα ρίχνουν την μπάλα με τα χέρια, μπορούν να παίζουν

5. –
6. ναι
7. κάπου την έχω ακούσει

8. είμαι υπεύθυνη να προσέχω κτ κπ

9. ναι είναι αυτοί που επιλέγουν

Νεόφυτος Π. 5 χρ.

1. ναι να παίζω τουβλάκια

2. ναι όταν με λέει η κυρία να το κάνω το κάνω να μην σκουντάω να μην σπρώχνω

3. ναι

4. πειρατές είναι διαφορετικοί

παιδάκια που αγκαλιάζονται

είναι μαλωμένοι στην 1η εικ. προτιμώ την εικ. με τον παππού

παίζουν μπάλα είναι σε καροτσάκια τους λένε φύγετε

5. –

6. ναι

7. ναι

8. να τα βάζω γρήγορα στην τσάντα

9. ναι είναι το δημαρχείο

Σωτήρης Γ. 4,5 χρ.

1. όχι να παίζω τουβλάκια
2. ναι
3. όχι
4. ανθρωπάκια δεν είναι ίδια

ένα μωρό αγκαλιάζει ένα άλλο

είναι μαλωμένοι

παίζουν μπάλα είναι σε καρτσάκια

5. –
6. ναι
7. μάστορας
8. να το κάνεις
9. ναι

Αναστάσιος Λ. 5 χρ.

1. να πάω να το κάνω, να παίζω

2. νομίζω ναι, να ξυπνάω πρωί
3. όχι
4. ένα καράβι με παιδιά είναι διαφορετικά

αγκαλιάζονται είναι λυπημένα

είναι μαλωμένοι στην 1η εικ. προτιμώ την ενωμένη οικογένεια

παιδάκια παίζουν μπάσκετ είναι ερόδα γιατί πονάει το πόδι αλλά μπορεί να παίξει να πετάξει την μπάλα (δείχνει την κίνηση – ρίψη μπάλας)

5. παίζουμε αλλά όχι μπάσκετ δεν μας αφήνουν τα παιδιά του δημοτικού
6. ναι
7. να το ακούω
8. να το κάνω
9. μου την είπε ο μπαμπάς είναι μια άλλη χώρα

Αναστασία Σ. 5 χρ.

1. Όχι, να παίζω με τις φίλες μου
2. Ναι να ξυπνάω πρωί
3. Όχι

4. Παιδιά διαφορετικά

Παιδιά λυπημένα που αγκαλιάζονται

Είναι μαλωμένοι προτιμώ τους αγαπημένους

Πολλά παιδάκια παίζουν μπάλα, 2 κάθονται σε καροτσάκια και δεν
μπορούν να παίζουν

5. να παίζουν

6. ναι

7. ναι

8. ναι να μην χάνω πράγματα

9. όχι

Άγγελος X. 5 χρ.

1. όχι, να παίζω

2. ναι ότι θα το κάνω, να παίζω με αμάξια

3. όχι

4. δεν είναι ίδια τα παιδιά

αγκαλιάζονται

δεν είναι αγαπημένοι προτιμώ την αγαπημένη οικογένεια

παίζουν μπάσκετ είναι σε καροτσάκια αλλά πρέπει να παίζουν

5. να παίζουν

6. ναι

7. όχι

8. ναι

9. ναι

Θόδωρος Π. 5 χρ.

1. όχι να παίζω μπάλα

2. όχι, δεν μαρέσει να πέφτω κάτω

3. όχι

4. το παιδάκι μιλάει, αγκαλιάζοντια και κλαίει το παιδάκι

είναι στεναχωρημένοι

είναι χαρούμενοι

προτιμώ την εικ 2 μπαμπας-μαμα- παιδί

παιδάκια που παίζουν μπάλα

5. να παίζουν

6. ναι

7. όχι

8. όχι

9. όχι

Μάριος Μ. 5 χρ.

1. όχι να παίζω

2. όχι να ξυπνάω πρωί

3. όχι

4. τα παιδιά είναι διαφορετικά

αγκαλιάζονται τα παιδάκια

προτιμώ την αγαπημένη οικογένεια

παίζουν μπάσκετ

5. να παίζουν

6. ναι

7. όχι

8. να πω την μαμά μου γιατί

9. όχι

Λάμπρος Α. 5 χρ.

1. όχι, να παίζω

2. ναι, να μην χτυπάω τους άλλους

3. όχι

4. 4 παιδάκια σε καράβι δεν είναι ίδια

αγκαλιάζει το μωράκι η αδερφή του είναι λυπημένα

είναι μαλωμένοι στην 1η εικ. προτιμώ την 2η εικ.

5. να παίζουν

6. ναι

7. μήπως είναι πωλητής

8. να το λέω στην κυρία

9. όχι

Μάριος Σ. 5 χρ.

1. σημαίνει θέλω, να παίζω
2. ότι πρέπει, να παίζω βιβλία
3. όχι
4. παιδιά διαφορετικά

αγκαλιάζονται αγαπιούνται είναι λυπημένα

προτιμώ την αγαπημένη οικογένεια

5. να παίζουν
6. ναι
7. ναι
8. ότι πρέπει να το κάνω
9. ναι αυτοί που μιλάνε στις ειδήσεις το λένε

Λευτέρης Κ. 4 χρ.

1. ναι, να παίζω με τα παιδιά
2. όχι να βγαίνω διάλειμμα
3. όχι
4. αερόστατο με διαφορετικούς ανθρώπους

2 παιδιά αγκαλιάζονται λυπημένα

προτιμώ τους μαλωμένους

παίζουν μπάσκετ αλλά μερικά δεν μπορούν γιατί είναι στο καροτσάκι

5. να παίζουν

6. ναι

7. όχι

8. δεν πρέπει να χάνω τα πράγματα μου

9. ναι

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ POST TEST

06/05/2015

Αναστάσης Π.

τι σημαίνει η λέξη πολίτης;

Δεν καταλαβαίνω τίποτα

Η πόλη τι σημαίνει;

-χρησιμοποιείς υπολογιστή;

Όχι.

Παίζω παιχνίδια

Ξέρεις οτι υπάρχουν κανόνες

Ναι

πες μου έναν κανόνα

να μην χτυπάμε τα παιδιά

-για το τάμπλετ;

-να μην το χαλάσουμε

τι είναι η δημοκρατία

το πως κυβερνάται μια χώρα

θελω να και να λέω την γνώμη μου αλλα και να υπάρχει ένας που να

παίρνει αποφάσεις

πως νιώθεις όταν σου βάζουν τιμωρία

-τίποτα, απλά κλαίω και στεναχωριέμαι

σου στερούν την ελευθερία;

Ναι

-Αν σου απαγορεύσουν να παίζεις στη γειτονιά

τι καταλαβαίνεις οταν ακούς τη λέξη επιθυμία;

Έχω ακούσει τη λέξη τον επιθύμησα, επιθύμησες

Εσύ τι επιθύμησες;

Εναν φίλο Βασίλη, εχω επιθυμήσει τον αδερφό μου τον Δημήτρη που είναι

2 χρονών.

Έχει ακούσει τη λέξη υποχρέωση;

Υπάρχει κάτι που δεν θέλεις κάτι;

-δεν θέλω να στεναχωριέται ο αδερφός μου

εικόνα 1.

Τα παιδιά παίζουν . τα παιδιά δεν είναι ίδια, είναι διαφορετικοί.το ένα παιδί είναι σε καροτσάκι, δεν μπορούν να παίξουν μπάσκετ. μες το χέρι την πετάν αρα μπορούν να παίξουν

Το δικαίωμα κάθε παιδιού είναι να παίζει

Έχεις ακούσει τη λέξη δικαίωμα

Ναι

Να μπορούμε να αγαπάμε τους άλλους

Ποια από αυτές τις εικόνες ποια σαρέσει;

Ο ένας είναι φίλος και τον έχω συναντήσει.

Αν ερχόταν ένα παιδί από την Αφρική θα το έκανες παρέα;

Ναι αν μου ελεγε πως τον λένε και αν ήθλεε να παίξουμε ένα παιχνίδι ναι

Τα κορίτσια μπορούν να παίξουν αυτοκινητάκια;

Ναι μπορούν αν θελουν

Τα αγόρια με κούκλες;

Ναι αν θέλουν

Αν σου ελεγαν ένα μυστικό θα το έλεγες

Όχι θα το κρατούσα το μυστικό

Κοροιδεύεις τους συμμαθητές;

Όχι

λες ψέμματα;

Όχι

Αν κανεις μια ζημιά θα το πεις στην κυρία

Ναι θα το πω

Αρα είσαι υπεύθυνος

Ναι

Ποια εικόνα σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς είσαι υπεύθυνος;

**Όταν μαζεύω τα πράγματα μου λένε ότι είμαι υπεύθυνος και
νοικοκύρης!!**

Υπάρχουν κανόνες στο σπίτι;

λες αν τους έχουμε γραψει;

Μπορούμε να βάλουμε ένα μεγάλο χαρτί με μεγάλα γράμματα με κανόνες

Στο σχολείο υπάρχουν κανόνες;

Ναι υπάρχουν

Αν γίνει μια φασαρία στην τάξη και ξέρεις ποιος φταίει, θα το πεις στην κυρία;

Αν ο Αχιλλέας φταίει και η Δέσποινα το πει στην κυρία αυτή έχει δίκιο.

Θα πω και γω ποιος έχει δίκιο.

Τι καταλαβαίνεις όταν λέμε έχει δίκιο;

Αν έχω δίκιο σημαίνει ότι εγώ δεν το έκανα (το άδικο)

Θα κατέβεις από την τραμπάλα;

Ναι θα κατέβω και όταν πάνε αλλού θα ξαναπάω στην τραμπάλα

Η συμπόνοια και η αλληλεγγύη είναι ότι δίνουμε στους φτωχούς και όταν βοηθάμε τους άλλους. Θυμάμαι το βίντεο που είδαμε που έφτιαχναν μουσικά όργανα απο άχρηστα υλικά.

Έχεις δώσει πράγματα που δεν χρειάζεσαι σε ανθρώπους που τα έχουν ανάγκη;

Ναι

-Αν ο γονιός σου είναι άρρωστος κάνεις φασαρία ή τους σέβεσαι;

Κάνω ησυχία

Σου αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια;

(μπερδεύει το ομαδικό με τις ομάδες)

θα ήθελα να παίζω σε ομάδα, μου αρέσει

θελεις να λες την γνώμη σου στην παρεούλα;

Ναι

Τα παιδιά είναι διαφορετικά αλλά έχουν ίδια δικαιώματα!

Αν υπάρχει ένα δικαίωμα τότε θα έχουν ένα αν υπάρχουν πολλά τότε θα έχουν διαφορετικά το καθένα!

**Τα δικαιώματα είναι για όλα τα παιδιά (αρχή της καθολικότητας)
αλλά μερικά δεν έχουν ενώ θα έπρεπε να έχουν!**

**δύο παιδάκια φτωχά μάλλον κάποια χρόνια είχαν σπίτι και μαμά και
τώρα έχουν πόλεμο και χάλασαν το σπίτι και σκοτώθηκε η μαμά και ο
μπαμπάς.**

Δημήτρης Π.

Ο πολίτης είναι ο στρατιωτικός και ζει σε μια χώρα

Δεν παίζω με το τάμπλετ αλλά βλέπω τη μπέμπα το γουρουνάκι

Ναι το ξέρω ότι υπάρχουν κανόνες για τον υπολογιστή

Η δημοκρατία είναι όταν πολεμάμε για να έχουμε ελευθερία

Θα ήθελες να έχεις έναν αρχηγό; Ναι τον Αναστάση

Στεναχωριέμαι όταν με βάζουν τιμωρία

Ξέρεις τι είναι η επιθυμία;

Ξέρεις τι είναι υποχρέωση; Ναι μαζεύω το οικοδομικό υλικό, τα παιχνίδια

Τα παιδιά είναι διαφορετικά

Όλα τα παιδιά δεν έχουν φαγητό, ενώ θα έπρεπε να έχουν .

Ένα παιδάκι έχει αγκαλιά ένα μωρό γιατί το αγαπάει

Επιλέγει την πρώτη εικόνα που είναι μαλωμένοι.

Αν ένα παιδάκι έρθει από την Τουρκία θα το έκανες παρέα;

Όχι γιατί έχω ήδη φίλους. Αλλά αν δεν έχει φίλους θα το κάνω παρέα.

Τα αγόρια δεν μπορούν να παίξουν με κούκλες, ούτε τα κορίτσια με αυτοκινητάκια.

Αν σου έλεγαν ένα μυστικό θα το έλεγες; Ναι θα το έλεγα

Δεν κοροιδεύω ούτε λέω ψέμματα. Προσέχω δεν κάνω ζημιές, στο καβαλέτο ζωγραφίζουμε, δεν το σπάμε.

Υπεύθυνος σημαίνει ότι πρέπει να το κάνω.

Κανόνες έχουμε και στο σπίτι και στο σχολείο.

Όποιος κάνει φασαρία η κυρία του κάνει παρατήρηση.

Μα και βέβαια θα κατέβω να κάνουν τα άλλα παιδιά τραμπάλα.

Συμπόνια και αλληλεγγύη όταν βοηθάμε τους άλλους.

Τους δίνω φάρμακα αν είναι άρρωστοι και κάνω ησυχία.

Θέλω να λέω την γνώμη μου και να παίζω ομαδικά παιχνίδια.

Δημήτρης Μ.

Είμαστε η τρελοπαρέα.

Τι είναι ο πολίτης; Ο πολίτης προσέχει τα πράγματα;

Έχω κάνει συμφωνία με τον μπαμπά μπυ να παίζω με το τάμπλετ και τον υπολογιστή. Έχουμε κανόνες. Όταν κάνω σωστά πράγματα στο σχολείο τότε κερδίζω.

Η δημοκρατία

Θέλω να λέω την γνώμη μου.

Νιώθω άσχημα όταν με διατάζουν.

Νιώθω χάλια όταν μου λένε ότι δεν θα παίζω με τον φίλο μου γιατί είμαι σε τιμωρία.

Μου αρέσει να πηγαίνω σε σπίτια φίλων μου

Υποχρέωση: να συμμαζεύω τα πράγματά μου

Δικαιώματα παιδιού το έχω ακούσει.

Στις εικόνες βλέπω διαφορετικά παιδάκια. Όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα, όπως να έχουν φαγητό.

Αγκαλιάζονται δυο παιδιά είναι λυπημένα γιατί έχασαν την μαμά τους.

Διαλέγω την 2^η εικόνα γιατί είναι πιο ενωμένη η οικογένεια.

Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να έχουν οικογένεια.

Παίζουν μπάσκετ, αλλά δεν μπορούν να παίζουν γιατί δεν μπορούν να τρέξουν αλλά πετούν την μπάλα.

Αν ερχόταν ένα παιδάκι από την Αφρική δεν το έκανα παρέα γιατί είναι ξένος. Έχω ήδη έναν φίλο.

Τα κορίτσια μπορούν να παίζουν με αυτοκινητάκια. Τα αγόρια δεν τους αρέσουν να παίζουν με τις κούκλες.

Αν μου έλεγαν μυστικό θα το κρατούσα. Δεν κοροιδεύω , αλλά μερικές φορές κάνω πλάκα

Δεν λέω ψέμματα

Αν κάνω ζημιά θα το πω.

Είμαι υπεύθυνος σημαίνει ότι είναι βαρετό και πρέπει να το κάνω.

Έχουμε κανόνες και στο σπίτι και στο σχολείο

Αν γίνει φασαρία στην τάξη θα πρέπει να απουν και οι δύο την αλήθεια

Θα κατέβω από την τραμπάλα.

Συμπόνοια και αλληλεγγύη σημαίνει ότι δεν σκοτώνουμε και βοηθάμε.

Έχω δώσει πράγματα σε φτωχα παιδιά. Και τα παιχνίδια που δεν χρεάζομαι τα δίνω.

Δεν κάνω φασαρία κανω ησυχία

Μαρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια.

Μαρέσει να λεώ την γνώμη μου.

Ελένη Ν.

Τρελοπαρέα

Ο πολίτης είναι αυτός που ζει σε μια χώρα

Παίζω με το τάμπλετ αλλά έχουμε κανόνες (10 λεπτά)

Η δημοκρατία σημαίνει ...

Θα ήθελα να λέω την γνώμη μου

Νιώθω άσχημα στεναχωριέμαι

Κλαίω γιατί δεν μπορώ να κάνω αυτό που θέλω

Θέλω να πάω να αγοράσω ένα σκυλάκι και να το προσέχω

Υποχρέωση σημαίνει ότι πρέπει να το κάνω

Μόνο εμείς συμμαζεύουμε και όχι οι άλλοι νιώθω ότι κουράζομαι

Δικαιώματα παιδιού:

Κοριτσάκια διαφορετικά αλλά έχουν ίδια δικαιώματα, πρέπει να έχουν φαγητό και μαμά.

Είναι στεναχωρημένα γιατί δεν έχουν οικογένεια.

Επιλέγει την τρίτη εικόνα γιατί είναι χαρούμενοι

Δεν μπορούν να παίξουν δεν τρέχουν αλλά πετούν την μπάλα, άρα παίζουν.

Αν ερχόταν ένα παιδάκι θα το έπαιζα αν ήταν στεναχωρημένο.

Τα κορίτσια δεν μπορούν να παίξουν με αυτοκινητάκια γιατί είναι αγορίστικα, αλλά θα ήθελα να παίξω. Και ποδόσφαιρο θα ήθελα να παίξω

Τα αγόρια μπορούν να παίξουν με κούκλες

Δεν θα το έλεγα το μυστικό

Δεν κοροιδεύω

Δεν λέω ψέμματα

Για να είμαι καλό παιδί πρέπει να συμμαζεύω

Εχουμε κανόνες σε σχολείο και σπίτι

Θα πω ποιος έχει δίκιο

Θα κατέβω από την τραμπάλα

Συμπόνοια αλληλεγγύη να βοηθάω τους άλλους.

Έχω δώσει παιχνίδια

Δεν κανω φασαρία

Θέλω να λέω την γνώμη μου

Σωτηρία Π.

Παίζω υπολογιστή. Ξέρω ότι υπάρχουν κανόνες.

Παιδάκια διαφορετικά

Έχω ακούσει για τα δικαιώματα του παιδιού.

Δεν έχουν όλα τα παιδιά φαγητό

Είναι λυπημένα γιατί δεν έχουν φαγητό και νερό

Παίζουν μπάλα μερικά αλλά αυτά δεν μπορούν να τρέξουν ούτε να περπατήσουν.

Είναι δικαίωμα κάθε παιδιού να παίζει. Αυτοί πονάνε τα πόδια τους και δεν μπορούν.

Επιλέγει την Τρίτη εικόνα γιατί

Πολίτης σημαίνει

Δημοκρατία είναι μια σημαία κίτρινη με ένα περιστέρι.

Θέλω να λέω την γνώμη μου

Λυπάμαι και κλαίω

Με ενοχλεί να με βάζουν τιμωρία

Δεν θα το κάνω παρέα γιατί δεν ξέρω να μιλάω την γλώσσα του, αλλά αν με έχει φίλη θα παίζω

Τα αγόρια δεν μπορούν να παίζουν με κούκλες

Τα κορίτσια δεν μπορούν να παίζουν με αυτοκινητάκια. Θα μου άρεσε να

παίζω αυτοκινητάκια και ποδόσφαιρο

Το μυστικό θα το κρατούσα κρυφό

Δεν κοροιδεύω

Δεν λέω ψέμματα

Αν κάνω ζημιά θα το πω στην δασκάλα. Θα πάρω την ευθύνη

Είμαι υπεύθυνη να μαζέψω τα πράγματα μου

Έχουμε κανόνες και στο σπίτι και στο σχολείο

Θα πω ποιος φταίει και θα πω ποιος έχει δίκιο

Θα κατέβω από την τραμπάλα

Συμπόνοια και αλληλεγγύη σημαίνει να λυπάμαι τον άλλο

Θα έδινα παιχνίδια σε παιδιά που δεν έχουν

Δεν κάνω φασαρία όταν είναι άρρωστοι

Μαρέσει να παίζω ομαδικά παιχνίδια

Μαρέσει να λέω την γνώμη μου

Αριστείδης Μ.

Παίζω τάμπλετ

Ξέρω ότι υπάρχουν κανόνες όταν είναι βράδυ το κλείνω. Δεν μπορώ να
παίζω με τις ώρες

Παιδιά διαφορετικά

Δικαιώματα παιδιού το χω δει σε διαφήμιση. Τα φτωχά παιδιά δεν έχουν
να φάνε εμείς έχουμε

Λυπημένα γιατί δεν έχουν φαγητό, παιχνίδια, ή κάποιος κακός να σκότωσε
τους γονείς τους.

Επέλεξε την πρώτη γιατί δεν πρέπει να μαλώνουν!!!

Σε αναπηρικό καρότσι δεν μπορούν να τρέξουν αλλά θέλουν να παίζουν,
πετούν την μπάλα άρα μπορούν να παίζουν

Πολίτης είναι αυτός που μένει σε κατοικία σε δικό του σπίτι!!

Δημοκρατία είναι η πρωτεύουσα της Ελλάδας! Μπορούν να ψηφίζουν ο
μπαμπάς η μαμα η γιαγιά

Αρχηγός θα ήθελα να είναι ο Αχιλλέας

Επιθυμία είναι να θέλω κάτι

Υποχρέωση είναι όταν υποχρεώνομαι

Δεν θέλω να συμμαζεύω

Δικαίωμα είναι: να φάνε ψωμάκι γλυκάκι είναι δικαίωμα του παιδιού

Δεν ξέρω το όνομά του πώς θα κάνω παρέα; Θα έκανα παρέα αν δεν είχε φίλο θα έπαιζα στην αυλή.

Τα κορίτσια δεν μπορούν να παίξουν με αυτοκίνητα, δεν θέλουν να παίζουν.

Τα αγόρια δεν μπορούν να παίξουν με κούκλες. Αν ήσουν στο κουκλόσπιτο θα τάιζες το μωρό; ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΜΑ ΓΙΑ ΜΕΓΑΛΟΥΣ!

Δεν θα το έλεγα ούτε θα το κρατούσα

Δεν κοροϊδεύω

Δεν λρω ψεμματα

Αν κανω ζημια θα το πω

Είμαι υπεύθυνος σημαίνει ότι θα το κάνω

Κανόνες και στο σπίτι και στο σχολείο

Θα πω στην κυρία ποιος φταίει . Ο Α. έκανε αυτή τη φασαρία και η κ. Θα
πει να μην παίζει ο Α.

Θα κατέβω απο την τραμπάλα

Συμπόνοια αλληλεγγύη είναι

Η μαμά έχει δώσει εγώ δεν έχω δώσει γιατί δεν ξέρω που είναι το σπίτι
τους

Κάνω υσηχία

Μαρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια

Θέλω να λέω την γνώμη μου

Στέλλα Μ.

Τρελοπαρέα

Πολίτης είναι αυτός που ζει σε αυτή τη χώρα

Δικαίωμα είναι να μοιραζόμαστε τα πράγματα

Δικαιώματα παιδιού να έχει φαγητό σπίτι νερό

Διακαίωμα πολίτη είναι να ψηφίζει!!!

Παίζω ταμπλετ

Υπάρχουν κανόνες στο σπίτι και στο σχολείο

Δημοκρατία είναι να λεμε τη γνώμη μας

Θα ήθελα να λέω την γνώμη μου και να ψηφίζω

Δεν νιώθω καλά, νιώθω ασχημα

Επιθυμία να γίνω σαν τη σταχτοπούτα

Υποχρέωση είναι ότι πρέπει να ακουω τις δασκάλες

Υποχρέωση των πολιτών είναι να μην κλέβουν! Αν κλέψει καποιος θα μπει φυλακη, είναι σίγουρο

Ειναι διαφορετικά παιδια αλλα εχουν τα ίδια δικαιώματα

Ειναι λυπημένα γιατί μαλώσαν

Δεν θα το έκανα παρέα γιατί δεν το αναγνωρίζω. Θα το έπαιζα γιατί δεν θα έχει παρέα.

Αν θέλουν μπορούν να παίζουν τα κορίτσια ποδόσφαιρο και αυτοκινητάκια

Τα αγόρια μπορούν να παίζουν κούκλες.

Δεν θα το έλεγα θα το κρατούσα κρυφό

Όχι δεν κοροδεύω

Δεν λέω ψέμματα

Θα το πω αν κάνω αταξία

Ότι πρέπει να το κάνω

Θα πω ποιος φταίει στη δασκάλα

Θα κατέβω για να κάνουν οι άλλοι τραμπάλα

Συμπόνοια αλληλεγγύη, το έχουμε πει αυτο!ότι πονάω μαζί με τον άλλο!!!

Έχω δώσει παιχνίδια είναι καλό να το κάνουμε

Κάνω ησυχία

Μαρέσουν τα ομαδικα ναιι

Ναι θέλω να λέω την γνώμη μου

Ελένη Μ.

Τρελοπαρέα

Πολίτης είναι αυτός που ζει σε μια χώρα

Δικαίωμα του πολίτη είναι να ψηφίζει

Δικαίωμα του παιδιού είναι να έχει φαγητο νερό σπίτι λεφτά παιχνίδι

Υποχρέωση να μιλάμε σιγανά την ώρα του παιχνιδιού

Υποχρέωση του πολίτη είναι να πηγαίνει κάθε μέρα στη δουλειά του

Παίζω τάμπλετ όση ώρα είναι ξύπνιο ο γατούλης, υπάρχουν κανόνες

Δημοκρατία είναι καλή κυρία όταν μπορούμε να κάνουμε ότι θέλουμε,

ακούει τον άλλο

Θα ήθελα να λέω την γνώμη μου αλλά να κάνω και αυτό που θέλει ο άλλος

και αυτό που θέλει

Νιώθω λυπημένη

Διαφορετικά παιδιά αλλα ίδια δικαιώματα

Είναι λυπημένα γιατί είναι φτωχά

Επιλέγει την πρώτη γιατί έχουν τα ίδια δικαιώματα

Παιδάκια με αναπηρικό καροτσάκι βοηθάνε τα υπόλοιπα να πετάξουν την μπάλα και να παίξουν

Δεν θα το έκανα παρέα γιατί είναι λυπημένο. Αλλά θα το έπαιζα για να το κάνω χαρούμενο

Δεν παίζουν τα κορίτσια ποδόσφαιρο γιατί με τα αγόρια δεν προλαβαίνουμε την μπάλα. Αν ήμασταν μόνο κορίτσια θα μου άρεζε, αν τα αγόρια ασχολιόντουσαν με κάτι άλλο.

Τα αγόρια δεν μπορούν να παίξουν με κούκλες.

Θα το κρατούσα μυστικό.

Μια φορά κορόιδεψα τον αδερφό μου, αλλά δεν είναι σωστό

Ποτέ δεν λέω ψέμματα

Θα το πω αν κάνω ζημιά

Θα πρέπει να μαζέψω τα πράγματά μου

κανόνες στο σπίτι και στο σχολείο

Θα το πω ποιος φταίει και ποιος έχει δίκιο

Αν δεν έχουν κάνει τραμπάλα θα κατέβω

Συμπόνοια αλληλεγγύη σημαίνει ότι θα πρέπει να αγκαλιάζουμε όχι μόνο τον έναν αλλά και τον άλλο

Θα έδινα παιχνίδια

Κανω ησυχία

Δεν μαρεσουν τα ομαδικά γιατί μπορεί να χτυπήσω.

Θελω να λεω την γνωμη μου

Δέσποινα Γ.

Μου άρεσαν τα παραμύθια και το βίντεο

Τρελοπαρέα

Πολίτης είναι αυτός που ζει σε μια χώρα

Χρησιμοποιώ ταμπλετ αλλά όχι μόνη μου

Τον υπολογιστή δεν μπορώ να τον ανοίξω

Στο τάμπλετ μου κατεβάζει για μένα και τα παίζω.

Ξέρω ότι υπάρχουν κανόνες για να χρησιμοποιώ το τάμπλετ, πόση ώρα θα παίζω, τι μπορώ να κάνω

Εγω για να παίζω παίζω λίγο και ακολουθώ τους κανόνες. Όταν η μαμά λέει να το κλείσω το κλείνω αλλά όταν οι μεγάλοι πρέπει να το κλείσουν δεν το κλείνουν!!!!(αντιλαμβάνεται την παρανομία των μεγάλων)

Δεν υπακούν οι μεγάλοι στους κανόνες παίζουν πολύ ώρα στον υπολογιστή και στο τάμπλετ και μετά δεν μένει για μένα.

Τι να τους κάνουμε τους μεγάλους που δεν υπακούν στους κανόνες;

Να τους δείρουμε!

Δημοκρατία είναι όταν έχεις ελευθερία και η δικτατορία όταν δεν έχουμε ελευθερία.

όταν είμαστε ελεύθεροι μπορούμε να έχουμε φίλους, πολλά

Εσύ είσαι η αρχηγός

Στη δημοκρατία μπορούμε να ψηφίζουμε

Εγώ θέλω να λέω την γνώμη μου

Όταν δεν έχεις ελευθερία και

Μου βάζουν τιμωρία αλλά μετά με πάνε. Δεν στεναχωριέμαι γιατί αν δεν βγω την μία μέρα θα βγω την άλλη!!!

Δεν μαρέσει η τιμωρία. Η μαμά μου δεν με βάζει πολύ εύκολα τιμωρία.

Αν μου βάλουν τιμωρία μόνο αυτό δεν μπορείς να κάνεις, μπορείς όμως να κάνεις όλα τα υπόλοιπα!!

Δηλαδή μαφήνει να παίζω, λίγο να παίζω τάμπλετ αλλά δεν θα μαφήσει να βγω έξω.

Επιθυμία είναι όταν θέλεις να κάνεις κάτι.

Επιθυμία μου είναι να κάνω πικ νικ και να κάνω γενέθλια.

Υποχρέωση είναι να μαζεύουμε τα παιχνίδια ότι πρέπει να κάνω κάτι.

Δεν θέλω να φάω ένα γλυκό από κάποιο άλλο παιδί!

Έχεις ακούσει για τα δικαιώματα του παιδιού; ΜΟΝΟ ΑΠΟ ΣΕΝΑ!!!

Τα δικαιώματα παιδιού είναι στεγη, τροφή, νερο, γονεις, παιχνίδια, σχολειο , ελευθερία

Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν όλα αυτά.

Δικαίωμα είναι αυτό που είναι δικό μας να το κάνουμε, μας ανήκει!!

Είναι διαφορεικά τα παιδιά αλλά έχουν τα ίδια δικαιώματα.

Είναι λυπημένα γιατί είναι φτωχά δεν έχουν φαγητό νερό ρούχα

Επιλέγει την Τρίτη όλη την οικογένεια μαζί.

Παιδάκια που παίζουν, αλλά αυτά δεν μπορούν να παίζουν γιατί είναι σε καροτσάκι.

Δεν μπορούν να τρέξουν αλλά μπορούν να πετάξουν την μπάλα. Είναι δικαίωμα τους να παίζουν και τους βοηθάνε τα άλλα παιδιά.

Είναι δικαίωμα κάθε παιδιού να είναι ευτυχισμένο.

Θα το διάλεγα να κάνω παρέα αν ήταν καλό. Βασικά αν ήταν φτωχό θα το διάλεγα!

Γιατί δεν έχει πολλούς φίλους.

Τα κορίτσια μπορούν να παίζουν με αυτοκινητάκια, εγώ παίζω!!!

Τα αγόρια μπορούν να παίζουν με κούκλες.

Αν μου έλεγε μυστικό δεν θα το έλεγα, μόνο στη μαμά γιατί η μαμά δεν θα πεί τίποτα

Δεν κοροιδεύω, εμένα με κοροιδεύουν καμιά φορά. Το ακούω γιατί τα λένε μεταξύ τους και μετά λένε ψέμματα ότι το είπε ο διπλανός και μετά το λέω στην κυρία

Δεν λρω ψεμματα

Ναι θα πω την ζημιά θα πάρω την ευθύνη

Υπεύθυνος σημαίνει ότι πρέπει να το κάνω, να μαγειρέψω, να μαζέψω τα παιχνίδια

Κανόνες υπάχουν στο σπίτι και στο σχολείο.

Θα ποιος φταίει και ποιος έχει δίκιο

Δίκιο είναι αυτός που είπε το σωστό!!!

Θα κατέβω αφού μετρήσουν ως το 20!!

Συμπόνοι αλληλυγγύη σημαίνει όταν βλέπω κάποιον να στεναχωριέται και στεναχωριέμαι και γω. Όταν βοηθάμε τους άλλους.

Εχω δώσει ρούχα και παιχνίδια αλλά όχι πολύ συχνά γιατί δεν τους βρίσκω. Μια φορά που πήραν από τον κάδο

Κανω ησυχία διαβάζω ένα βιβλίο στη μαμά μου.

Μαρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια.

Θέλω να λέω την γνώμη μου.

Θανάσης Γ.

Χρησιμοποιώ τάμπλετ

Ξέρω ότι υπάρχουν κανόνες και τους τηρώ

Είμαστε η τρελοπαρέα

Πολίτης είναι οι άνθρωποι που μένουν σε μια χώρα

Δημοκρατία είναι όταν δεν έχουμε πόλεμο και έχουμε ειρήνη. Όταν ψηφίζουμε.

Θα ήθελα να λέω τη γνώμη μου και να ψήφισα και όχι έναν να διατάζει.

Ελευθερία είναι ότι δεν έχουμε πόλεμο.

Νιώθω άσχημα όταν με βάζουν τιμωρία.

Επιθυμία μου είναι να παίρνω αυτοκινητάκια.

Υποχρέωση είναι να κάνεις κάτι

Δικαιώματα του παιδιού είναι να έχει παιχνίδια

Δικαίωμα είναι κάτι που πρέπει να έχεις!!!

Παιδάκια διαφορετικά με ίδια δικαιώματα. Υπάρχουν παιδιά όμως που δεν τα έχουν.

Δυο παιδιά λυπημένα γιατί δεν έχουν τίποτα.

Επιλέγει την Τρίτη εικόνα γιατί είναι χριστούγεννα

Παίζουν μπάσκετ κάποια είναι σε καροτσάκια δεν μπορούν να τρέξουν αλλά μπορούν να πετάξουν την μπάλα. Είναι δικαίωμά τους.

Κάποια κορίτσια μπορούν να παίξουν με αυτοκινητάκια.

Τα αγόρια δεν μπορούν να παίξουν με κούκλες αλλά θα ήθελα να παίξω.

Θα το κρατούσα κρυφό

Δεν κοροιδεύω

Δεν λέω ψέμματα στο σχολείο αλλά στο σπίτι ναι. Για να παίξω περισσότερο αυτοκινητάκια.

Θα πω αν κάνω ζημιά θα πάρω την ευθύνη.

Έχεις την ευθύνη – υπεύθυνος σημαίνει να κάνεις αυτό που σου λένε

Θα πω ποιος φταίει.

Δίκιο σημαίνει αυτός που λέει την αλήθεια

Θα κατέβω να κάνουν οι άλλοι.

Συμπόνια αλληλεγγύη σημαίνει ότι βοηθάω τους άλλους.

Έχω αφήσει παιχνίδια στον κάδο. Δεν το είχα σκεφτεί να τα δώσω σε παιδιά που δεν έχουν.

Κάνω ησυχία.

Μαρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια.

Δήμητρα Γ.

Τρελοπαρέα

Πολίτης είναι ο Έλληνας

Χρησιμοποιώ το τάμπλετ αλλά παιχνίδια κατεβάζουν μόνο η μαμά και ο μπαμπάς και δεν ξέρω τον κωδικό. Υπάρχουν κανόνες. Παίζω μόνο για 10 λεπτά.

Εκτός από δικαιώματα έχουμε υποχρεώσεις.

Αλλά και η μαμά δεν ξέρει κάποιες φορές τις κακές εικόνες, ενώ ο μπαμπάς ξέρει.

Παιδιά διαφορετικά αλλά έχουν ίδια δικαιώματα. Έχουν διαφορετικότητα.

Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν σχολείο φαγητό νερό μαμά

Είναι στεναχωρημένα γιατί είναι φτωχά.

Επιλέγει την Τρίτη γιατί είναι χαρούμενα

Έχει παιδάκια και αυτά κάθονται δεν μπορούν να περπατήσουν, δεν μπορούν να τρεξουν αλλά μπορούν να παίξουν .

Θα έκανα παρέα το παιδάκι απο την Αφρική.

Τα αγόρια μπορούν να παίζουν με κούκλες

Τα κορίτσια με αυτοκινητάκια

Επιθυμώ το καλοκαίρι.

Εκτός από δικαιώματα έχουμε και υποχρεώσεις.

Υποχρέωση είναι να προσέχουμε κάποιον κάτι, να μου λένε οι γονείς μου, κάποιος άλλος και να πρέπει να το κάνω.

Νιώθω λυπημένη

Νιώθω θυμωμένη αν μου απαγορευτεί να μην παίζω στη γειτονιά.

Ελευθερία είναι να κάνουμε ο,τι θέλουμε αλλά και ό,τι μας λένε οι μεγάλοι
(εννοεί ότι μέσα στα επιτρεπτά όρια)

Δημοκρατία είναι να έχουμε ελευθερία, ευτυχία και ειρήνη!!!!

Θα ήθελα να έχω την ελευθερία να λέω την γνώμη μου.

Θα το κρατούσα κρυφό.

Δεν κοροιδεύω, αλλά αυτοί καμιά φορά με κοροιδεύουν και λυπάμαι. Το λέω στην δασκάλα μου.

Δεν λέω ψέμματα, δεν είναι καλό να λέμε γιατί θα μεγαλώσει η μύτη μας!

Θα πω αν κάνω ζημιά.

Να είμαι υπεύθυνος να προσέχω

Υπαρξουν κανόνες στο σπίτι και στο σχολείο.

Θα πω ποιος έχει δίκιο. Δίκιο σημαίνει ότι λέει αλήθεια.

Θα κατέβω από την τραμπάλα.

Συμπόνια αλληλεγγύη ότι κάποιος έχει χτυπήσει και γω πάω να τον βοηθήσω και του λέω μην κλαίς γιατί αισθάνομαι και γω τον πόνο σου!!!.

Έχω δώσει παιχνίδια ρούχα που δεν έχουν.

Κάνω ησυχία

Μου αρέσει να παίζω πάρα πολύ ομαδικά παιχνίδια.

Θέλω να λέω την γνώμη μου.

Ιωάννα Τ.

Τρελοπαρέα

Πολίτης είναι αυτός που έχει ταυτότητα.

Χρησιμοποιώ τάμπλετ και υπολογιστή.

Υπάρχουν κανόνες. Η μαμά μου με αφήνει να κατεβάσω παιχνίδια. Της

είπα μαμά κατεβάζω ένα παιχνίδι με κούκλες και εκείνη είπε κατέβαστο.

Δημοκρατία την έχω ακούσει. Είναι οι καλοί άνθρωποι, οι άνθρωποι μπορούν να ψηφίζουν.

Θα ήθελα πολύ να λέω την γνώμη μου.

Ελευθερία είναι να είμαστε ελεύθεροι.

Νιώθω λυπημένη γιατί δεν μπορώ να πάω να δω τους φίλους μου. Δεν έχω την ελευθερία δηλαδή.

Νιώθω μοναξιά αν δεν με αφήσουν να δω την καλύτερη μου φίλη.

Επιθυμία: να τρώω παγωτό

Εκτός από Δικαιώματα και Υποχρεώσεις έχουμε.

Υποχρέωση είναι να μαζεύω τα παιχνίδια μου και να πίνω το γάλα μου.

Αν δεν το κάνω θα με μαλώσουν. Αν δεν το κάνω θα έχω τιμωρία.

Δεν θέλω να μην συμμαζεύω τα πράγματα μου αυτό δεν θέλω να κάνω.

Όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις. Δικαιώματα του παιδιού είναι νερό φαγητό, σπίτι, ρούχα

Δικαίωμα είναι αυτά που έχουμε σπίτι και δεν χρειάζεται να αγοράζουμε

άλλα!!

Εάν δεν έχουμε τα δικαιώματά μας τότε θα πεθάνουμε. Θα πρέπει όλοι να έχουμε ειρήνη.

Παιδιά διαφορετικά αλλά έχουν ίδια δικαιώματα πρέπει να έχουν φαγητό και νερό, ίδιες επιθυμίες.

Είναι λυπημένα γιατί δεν έχουν τη μαμά τους, πέθανε.

Επιλέγει την Τρίτη εικόνα γιατί είναι χαρούμενοι.

Παιδάκια στην καρέκλα και κάποια χωρίς καρέκλα. Αυτά που κάθονται δεν μπορούν να τρέξουν αλλά μπορούν να πετάξουν την μπάλα. Έχουν δικαίωμα στο ποδόσφαιρο.

Θα έκανα παρέα με το παιδάκι από την Αφρική.

Δεν κοροιδεύω, η Δ. στο σπίτι με κοροιδεύει. Νιώθω λύπη. Θα το πώ στη δασκάλα αν με κοροιδέψουν.

Δεν λέω ψέμματα, δεν είναι σωστό.

Αν κάνω ζημιά θα το πω, παίρνω την ευθύνη.

Είμαι υπεύθυνη για τα πράγματα που κάνω εγώ (έννοια αυτοκυριαρχίας)

Κανόνες και στο σπίτι και στο σχολείο.

Θα πω ποιος φταίει αλλά αν με ρωτήσει η δασκάλα, αλλιώς δεν θα ανακατευτώ.

Θα κατέβω απο την τραμπάλα για να κάνουν τα άλλα παιδάκια.

Συμπόνοια αλληλεγγύη είναι όταν πονάει ο ένας και πονάει και ο άλλος δηλαδή καταλαβαίνει τον πόνο του. Όταν βοηθάμε τους άλλους.

Έχω δώσει πάρα πολλές φορές παιχνίδια και παπούτσια σε παιδάκια που δεν έχουν.

Κάνω ησυχία και τους δίνω να φάνε.

Μαρέσει να παίζω ομαδικά παιχνίδια.

Θέλω να λέω την γνώμη μου.

Κωνσταντίνα Α.

Παιδάκια διαφορετικά

Την Τρίτη εικόνα

Δικαιώματα παιδιού γονείς σπίτι νερό φαγητό

Επιθυμία: Να παίζω σπίτι με την γιαγιά μου

Υποχρέωση είναι όταν με βάζουν να κάνω κάτι

Θα έκανα παρέα με το παιδάκι

Δεν κοροιδεύω, αυτοί με κοροιδεύουν και νιώθω λυπημένη.

Δεν λέω ψέμματα

Δεν θα πω ότι έκανα εγώ την ζημιά

Κανόνες έχουμε στο σπίτι και στο σχολείο.

Δεν θα κατεβώ να κάνουν οι άλλοι

Δεν θέλω να δίνω τα παιχνίδια μου σε άλλα παιδιά ούτε σε αυτά που δεν έχουν.

Δεν μου αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια

Θέλω να λέω την γνώμη μου

Έλλη Π.

Τρελοπαρέα

Πολίτης είναι αν έχεις και ταυτότητα και έχεις δικαιώματα και υποχρεώσεις

Λίγο παίζω στο κινητό και στο τάμπλετ

Δεν παίζω πολλή ώρα υπάρχουν κανόνες.

Δημοκρατία είναι καλή γιατί οι άνθρωποι μπορούν να παίζουν ενώ με την δικτατορία δεν μπορείς να κάνεις τίποτα σου λένε τι να κάνεις.

Ελευθερία είναι να κάνουμε ο,τι θέλουμε

Νιώθω χάλια όταν μου βάζουν τιμωρία

Επιθυμία είναι όταν θέλω κάτι

Θέλω να τρώω παγωτό

Υποχρεώσεις είναι όταν μου λένε να κάνω κάτι και θα το έκανα.

Έχω ακούσει για τα δικαιώματα του παιδιού. Τα δικαιώματα είναι να έχουν φαγητό, νερό σπίτι, σχολείο

Οικογένεια με αερόστατο είναι διαφορετικοί αλλά έχουν τα ίδια δικαιώματα

Είναι λυπημένα μπορεί να φοβήθηκαν

Επιλέγει την Τρίτη γιατί είναι χαρούμενοι

Ανθρωπάκια πολλά παίζουν μερικά γιατί μερικά κάθονται αλλά μπορούν να παίζουν. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι

Θα το έκανα παρέα το παιδάκι

Τα κορίτσια μπορούν να παίζουν με αυτοκινητάκια και ποδόσφαιρο

Τα αγόρια μπορούν να παίζουν κούκλες.

Θα το έλεγα το μυστικό, στη μαμά τα λέω όλα.

Δεν κοροιδεύω. Ο Α. με κοροιδεύει θυμώνω και το λέω στη δασκάλα.

Δεν λέω ψέμματα γιατί δεν είναι σωστό.

Αν κάνω ζημιά θα το πω, θα πάρω την ευθύνη

Έχω την ευθύνη σημαίνει ότι αν κάνω ζημιά πρέπει να το συμμαζέψω εγώ.

Υπάρχουν κανόνες στο σχολείο αλλά όχι στο σπίτι.

Θα πω στη δασκάλα ποιος φταίει και ποιος έχει δίκιο.

Θα κατέβω από την τραμπάλα

Συμπόνια είναι όταν πονάει ο ένας και το παθαίνει και ο άλλος.

Αλληλεγγύη είναι όταν βοηθάω κάποιον

Δεν έχω δώσει παιχνίδια αλλά θα ήθελα να δώσω σε ορφανά.

Κάνω ησυχία όταν είναι άρρωστοι

Μου αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια

Θέλω να λεώ την γνώμη μου.

Ευάγγελος Ρ.

Τρελοπαρέα

Πολίτης είναι αυτός που έχει ταυτότητα, δικαιώματα και υποχρεώσεις

Δικαιώματα πρέπει να έχουν όλα τα παιδιά φαγητό, νερό, σχολείο, σπίτι

αλλά κάποια δυστυχώς δεν τα έχουν

Παιδιά διαφορετικά αλλά ίδια δικαιώματα

Είναι λυπημένα γιατί έχασαν τη μαμά και τον μπαμπά

Επιλέγει την Τρίτη γιατί είναι χαρούμενα

Παιδιά παίζουν μπασκετ αλλά δεν μπορούν να τρέξουν γιατί έχουν καρτσάκι. Μπορούν όμως να πετάξουν την μπάλα, απλά δεν μπορούν να τρέξουν.

Θα το έκανα παρέα το παιδάκι από την Αφρική

Παίζω και στο τάμπλετ και στο υπολογιστή

Υπάρχουν κανόνες παιζω λίγες ώρες και δεν κατεβάζω μόνος μου παιχνίδια

Δεν νιώθω καλά αν με βάλουν τιμωρία

Νιώθω χάλια αν μου απαγορέψουν να πάω στο πάρκο

Ελευθερία είναι όταν είμαστε ελεύθεροι, να ελευθερωθούμε από την φυλακή.

Δημοκρατία είναι καλή γιατί μπορούμε να μιλάμε.

Θέλω να λέω την γνώμη μου και να μην με διατάζουν.

Θα το κρατούσα κρυφό το μυστικό

Δεν κοροιδεύω

Δεν λέω ψέμματα, γιατί αν πω οι άλλοι το πιστεύουν ενώ δεν είναι αλήθεια, σα να τους κοροιδεύω

Αν κάνω ζημιά θα το πω

Υπεύθυνος σημαίνει ότι πρέπει να το κάνω. Υποχρέωση σημαίνει αν δεν το κάνω θα έχει τιμωρία.

Στο σπίτι υπάρχουν κανόνες όπως και στο σχολείο

Θα πω ποιος φταίει

Θα κατεβώ από την τραμπάλα, δεν θα τους αφήσω να περιμένουν

Συμπόνια αλληλεγγύη είναι όταν βοηθάμε

Η μαμά μου έδωσε παιχνίδια σε παιδιά που δεν είχαν

Κανω ησυχία

Μαρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια

Θέλω να λεώ την γνώμη μου στην παρεούλα

Γεωργία Σ.

Τρελοπαρέα

Δεν χρησιμοποιώ ταμπλετ

Δημοκρατία είναι καλή γιατί μπορούμε να λέμε τη γνώμη μας

Επιθυμία: Μαρέσει να παίζω

Δικαιώματα θα έπρεπε να έχουν όλα τα παιδιά αλλά δεν έχουν.

Δικαιώματα τείναι το φαγητό, νερό, σπίτι, σχολείο

Αερόστατο με παιδιά διαφορετικά αγόρια και κορίτσια

2 παιδιά λυπημένα γιατί δεν έχουν φαγητό

επιλέγει την πρώτη εικόνα

παίζουν τα παιδιά μπάσκετ

Θα το έκανα παρέα

Καποια κορίτσια μπορούν να παίζουν με αυτοκινητάκια

Τα αγόρια δεν μπορούν να παίζουν με κούκλες, αλλά μπορεί να ταΐζει το

μωρό από το κουκλοθεατρο

Δεν κοροιδεύω

Δεν λέω ψεμματα γιατί μεγαλώνει η μύτη μας

Αν έκανα ζημιά θα το έλεγα στη δασκάλα

Υπεύθυνος σημαίνει ότι πρέπει να προσέχω τα πράγματα μου

Στο σπίτι υπάρχουν κανόνες

Θα πω ποιος φταίει

Θα κατέβω από την τραμπάλα

Συμπόνοια και αλληλεγγύη ξέρω τι είναι γιατί τα έχουμε πει. Συμπόνοια είναι όταν νιώθω τι νιώθει ο φίλος μου και αλληλεγγύη είναι όταν βοηθάω κάποιον που έχει ανάγκη.

Θα ήθελα να δώσω παιχνίδια σε παιδιά που δεν έχουν, δεν έχω δώσει ποτέ.

Κάνω ησυχία

Μου αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια πολύ

Θέλω να λέω τη γνώμη μου.

Ελένη Α.

Δικαιώματα παιδιού είναι φαγητό, νερό, σπίτι

Επιθυμία είναι όταν κάτι θέλουμε να κάνουμε

Εσυ τι θέλεις να κάνεις: Θέλω να πηγαίνω κάθε μέρα σχολειο

Υποχρέωση είναι όταν πρέπει να συμμαζέψω το δωματιο μας, τα παιχνίδια μας

Παιδάκια διαφορετικά αλλά έχουν ίδια δικαιώματα **πρέπει να έχουν όλα**

αυτά που χρειάζεται ένα παιδί!!

Δυο μωράκια είναι λυπημένα γιατί χάθηκαν

Προτιμώ την Τρίτη γιατί είναι χαρούμενοι

Παιδάκια που παίζουν μπάσκετ αλλά δεν μπορούν να τρέξουν γιατί είναι σε καρέκλα αλλά δεν μπορούν να τρέξουν αλλά μπορούν να πετάξουν την μπάλα. Έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι.

Θα το έπαιζα ακόμη και αν δεν μιλούσε ελληνικά

Πολίτης είναι αυτός που έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Υποχρέωση είναι όταν δεν μπορούμε να κάνουμε ότι θέλουμε

Χρησιμοποιώ τάμπλετ

Ξέρω ότι υπάρχουν κανόνες. Να μην παίζω πολλή ώρα και δεν μπορώ να παίζω ό,τι παιχνίδι θέλω. **Καταρχήν δεν πρέπει να μπαίνω στο ίντερνετ μόνη μου.**

Δημοκρατία είναι να είμαστε όλοι ίσοι και να έχουμε όλοι ειρήνη

Θα ήθελα να είμαστε ίσοι και να λέμε όλοι τη γνώμη μας και να είμαστε όλοι μαζί.

Ελευθερία σημαίνει ειρήνη

Νιώθω άσχημα είναι σαν να μην έχω ελευθερία όταν με βάζουν τιμωρία.

Αλλά για να με βάλουν τιμωρία δεν πειράζει γιατί κάποιος λογος θα υπάρχει.

Δεν υπάρχει αγορίστικο και κοριτσίστικο παιχνίδι. Όλοι μπορούμε να παίζουμε με τα παιχνίδια που θέλουμε. Δεν υπάρχει πρόβλημα.

Θα το κρατούσα κρυφό αφού είναι μυστικό

Δεν κοροιδεύω

Δεν λέω ψέμματα δεν είναι σωστό

Θα το πω αν κάνω ζημιά

Είμαι υπεύθυνος σημαίνει να τηρώ τους κανόνες

Υπάρχουν στο σπίτι και στο σχολειο κανόνες

Θα το πω ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο αν γίνει κάτι μεσα στην τάξη

Δίκιο σημαίνει ότι δεν φταίει αυτή!

Θα κατέβω από την τραμπάλα όπως και οι άλλοι κατεβαίνουν όταν θέλω εγώ.

Συμπόνια αλληλεγγύη πονάω μαζί με τον άλλο, καταλαβαίνω πως νιώθει.

Αν στεναχωρηθεί ο άλλος στεναχωριέμαι και γω

Εχω δώσει παιχνίδια

Κανω ησυχία

Μαρεσουν τα ομαδικά παιχνίδια

Θέλω να λέω την γνώμη μου

Θοδωρής Μ.

Τρελοπαρέα

Πολίτης είναι κάτι σαν ένας στρατιώτης που πολεμάει.

Βασικά έχει πάρα πολλά δικαιώματα και υποχρέωση είναι να προσέχει όλη την Ελλάδα από τους Τούρκους για να μην σκοτώσουν άλλους Έλληνες.

Έχω ακούσει για τα δικαιώματα του παιδιού. Δικαίωμα των παιδιών είναι να τρώνε υγιεινά, να τρώνε φρούτα και μετά να πηγαίνουν βόλτες.

Χρησιμοποιώ τάμπλετ ξέρω ότι υπάρχουν κανόνες αλλά εγω το

χρησιμοποιώ όσες ώρες θέλω μυστικά!δεν είναι σωστό αλλά το κάνω.

Δημοκρατία είναι καλή γιατί μας προσέχει.

Να λέμε την γνώμη μας και να είμαστε ίσοι

Ελευθερία είναι η ζωή.

Νιώθω καλά ακόμα και αν μου βάλουν τιμωρία.

Επιθυμία είναι πραγματα που θες

Μαρέσει παρα πολύ να παίζω με το αγαπημένο μου τάμπλετ.

Υποχρέωση είναι να μην κάνεις κάτι.

Παιδάκια σε αερόστατο είναι διαφορετικά αλλά έχουν ίδια δικαιώματα

Παιδάκια που αγκαλιάζονται αγαπιούνται παρα πολύ

Επιλέγει την Τρίτη γιατί μοιάζει στον ίδιο

Παιδάκια που παίζουν μπάσκετ καποια δεν μπορούν να τρέξουν αλλά πετούν την μπάλα. Έχουν δικαίωμα να παίζουν αλλά κάποιες φορές δεν παίζουν τόσο πολύ.

Θα το έκανα παρέα όλα τα παιδάκια

Τα κορίτσια δεν τους αρέσει να παίζουν με αυτοκινητάκια, αλλά μπορούν να παίζουν.

Τα αγόρια καποιες φορές ναι μπορούν να παιζουν με κούκλες

Θα το κρατούσα μυστικό

Δεν κοροιδευω γιατί είναι οι καλύτεροι μου φίλοι, τους αγαπω

Μπα δεν λεω ψεμματα είναι οι πιο καλοί μου φιλοι

Αν κανω ζημιά δεν θα το πω

Υπεύθυνος σημαίνει ότι είμαι πολύ καλό παιδί

Υπαρχουν κανόνες στο σπίτι να μην βλέπω τάμπλετ και τηλεόραση πολλή ώρα. Και στο σχολείο.

Θα πω ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο. Δίκιο σημαίνει ότι δεν το έκανε αυτός και το έκανε ο άλλος

Θα κατέβω απο την τραμπάλα

Συμπονοια αλληλεγγυη σημαίνει να καταλαβαίνω τον αλλο, να μην τον σκοτώσουν, να μην το πειράξουν και να τον βοηθάω.

Έχω δώσει ρούχα και παιχνίδια σε παιδιά που δεν έχουν.

Μαρέσουν να ομαδικά παιχνίδια

Φυσικά και μαρέσει να λεω την γνώμη μου

Γιώργος Σ.

Τρελοπαρέα

Πολίτης είναι ο άνθρωπος που έχει δικαιώματα. Έχει ταυτότητα

Υποχρέωση είναι να κλείνει την πόρτα του σπιτιού του για να προστατευτεί από τις κλέφτες.

Δεν χρησιμοποιώ τάμπλετ. Υπάρχουν κανόνες. Ξέρω να ανοίγω και κλείνω τον υπολογιστή.

Δημοκρατία σημαίνει ότι είμαστε όλοι ένα κράτος!!

Δημοκρατία είναι καλή γιατί έκανε τα δικαιώματά της και τηρούσε τις υποχρεώσεις της!!

Θα ήθελα να είμαστε όλοι ίσοι και να έχουμε την γνώμη μας

Ελευθερία είναι να κάνουμε ότι θέλουμε αλλά να είναι καλό. Να μην κάνουμε κακό στον άλλο.

Νιώθω άσχημα σαν να μην έχω ελευθερία όταν με βάζουν τιμωρία

Έχω ακούσει για τα δικαιώματα. Να έχουμε φαγητό γονείς ρουχαλάκια

Δικαίωμα είναι να έχεις αυτά που θέλεις αλλά να μην είναι κακά πράγματα.

Υποχρέωση είναι κάνεις αυτό που θέλεις αλλά μετά να το μαζεύεις δηλαδή να παίζεις με τα παιχνίδια και μετά να τα βάζεις στο κουτί τους.

Επιθυμία είναι να θέλω να δω κάποιον συγγενή μας που τον πεθυμήσαμε δηλαδή θέλουμε να τον δούμε ξανά.

Επιθυμία: θέλω να ανεβώ σε ένα αεροπλάνο.

Υποχρέωση: δεν θέλω να μαζεύω τα παιχνίδια μου και να κάνω αυτό που μου λέει η μαμά.

Βέβαια αυτό που λέει η μαμά είναι το σωστό και μπορεί να έχουμε και καμία ανταμοιβή!

Διαφορετικοί άνθρωποι αλλά έχουν ίδια δικαιώματα.

Είναι λυπημένοι γιατί μπορεί να έχουν πόλεμο να μην έχουν φαγητό.

Επιλέγει την Τρίτη εικόνα γιατί είναι όλοι χαρούμενοι

Κάποιοι είναι ανάπηροι και κάποιοι όχι. Οι ανάπηροι δεν μπορούν να τρέξουν αλλά μπορούν να πετάξουν την μπάλα. Έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι.

Θα το έκανα παρέα κι ας μην μιλούσε ελληνικά

Καποιες φορές ναι καποιες φορές όχι δεν μπορούν να παίξουν τα κορίτσια με αυτοκινητάκια.

Τα αγόρια κάποιες φορές ναι καποιες φορές όχι. Αν είναι αγορια οι κούκλες

Θα το κρατούσα μυστικό

Κοροιδεύω όχι και πολύ συχνά γιατί δεν είναι και πολύ σωστό.

Δεν λεω και πολυ συχνα αλλά καποιες φορές λέω για να την γλιτώσω, όπως σήμερα που είπα στη μαμα ότι έπλυνα τα μούτρα μου.

ομως δεν πρέπει να λέμε ψέμματα γιατί τους πληγώνουμε τους άλλους.

Θα πω αν κάνω ζημιά ότι έγινε κατά λάθος.

Εισαι υπεύθυνος σημαίνει ότι πρέπει να μαζεύω τα παιχνίδια μου, πρεπει να τρώω το φαγητό, ότι πρέπει να κάνω κατι.

Κανόνες στο σπίτι στο σχολειο στο κράτος

Θα πω ποιος έχει δικιο

Δίκιο σημαίνει ότι πρέπει να ακούσεις αυτόν που λέει αλήθεια και τον άλλον πρέπει να τον βάλεις μια μικρή τιμωρία γιατί φταίει.

Δεν θα κατεβώ μέχρι να μετρήσει μέχρι το 20

Συμπόνοια είναι ότι πονάς σαν τον άλλο.

Αλληλεγγύη είναι να τον βοηθάμε τον άλλο.

Ναι έχω δώσει κάποια παιχνίδια η μαμα μου θα δώσει σε παιδιά που δεν έχουν και Άμα μπορούμε θα τα αγοράσουμε

Καμιά φορά κανω ησυχία

Μ'αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια μπαλα σε σεντόνι

Θέλω να λέω την γνώμη μου. Όπως ο μπαμπάς μου που ήμασταν χθες

κάπου και κάποιοι έλεγαν ναι και κάποιοι όχι, ψήφισαν, αλλά φύγαμε,

γιατι ο αδερφος μου έκλαιγε!

**Ιστότοποι οργανισμών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα
Δικαιώματα του Παιδιού**

www.advocatesforyouth.org/glbq.htm

www.boes.org

www.childhelplineinternational.org

www.child-abuse.com/childhouse

www.crin.org

www.dartcentre.org/europe

www.defence-for-children.org

http://europa.eu.int/comm/youth/index_en.html

www.everychild.org.uk

www.hrw.org

www.newssafety.com

www.iwf.org.uk

www.internews.org

www.unicef.org/magic

www.ngo.org/links/index.htm

www.saferinternet.org/index.asp

<http://www.utextension.utk.edu/4h/projects/citizenship.htm>

[http://schools.cms.k12.nc.us/beverlywoodsES/Documents/Febcitizenship.](http://schools.cms.k12.nc.us/beverlywoodsES/Documents/Febcitizenship.pdf)

[pdf](#)

<http://www.amnesty.org.gr/how-to-start-a-training-program-for-human->

[rights-in-my-class](#)

<http://education.actionaid.gr/edumaterial>

<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/>

<http://www.hrea.org>

<https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=8StqDAAAQBAJ&oi=fnd>

[&pg=PT8&ots=VMBkbmQx99&sig=mYXr2rdU2ldTwSC5f_MHZ94VE](#)

[r0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)

<https://education.alberta.ca/social-studies-k-6/programs-of-study/everyone/programs-of-study/>