



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»
(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

Εκπαιδύοντας ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες

**Μια οιονεί πειραματική έρευνα για την καλλιέργεια της πολιτειότητας των
μαθητών αξιοποιώντας τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στη διδασκαλία της
«Πολιτικής Παιδείας» Α' τάξης ΓΕΛ**

Βασιλική Προκοπίου

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Συμβουλευτική επιτροπή: Αστέριος Τσιάρας

Άλκηστις Κοντογιάννη

Μαρία Κλαδάκη

ΝΑΥΠΛΙΟ 2018

Όταν ήρθαν να πάρουν τους τσιγγάνους δεν αντέδρασα.
Δεν ήμουν τσιγγάνος.
Όταν ήρθαν να πάρουν τους κομμουνιστές δεν αντέδρασα.
Δεν ήμουν κομμουνιστής.
Όταν ήρθαν να πάρουν τους Εβραίους δεν αντέδρασα.
Δεν ήμουν Εβραίος.
Όταν ήρθαν να πάρουν εμένα,
δεν είχε απομείνει κανείς για να αντιδράσει...
(Πάστορας Martin Niemöller)

Από το βιβλίο της Πολιτικής Παιδείας Α΄ Λυκείου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου κ. Άλκηστη Κοντογιάννη και κ. Αστέριο Τσιάρα για την πολύτιμη στήριξη σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, για την διαφορετική οπτική που μου χάρισε η διαλεκτική επαφή μαζί τους και για την ευκαιρία που μου έδωσαν μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να αναστοχαστώ δημιουργικά ξανά και ξανά ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού που αλλάζει διαρκώς προκειμένου να είναι εναρμονισμένος στις απαιτήσεις της εποχής.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον διευθυντή του σχολείου που πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, κ. Ιωάννη Ζάππα για την εμπιστοσύνη και την κατανόηση αλλά και την συνάδελφο φιλόλογο αγγλικής γλώσσας Ιωάννα Αθανασοπούλου για τη βοήθεια που προσέφερε.

Ακόμη, τις συμφοιτήτριες μου, Φανή Φαρμακάκη και Βάσια Λεγκριανού για την κριτική ματιά όταν χρειάστηκε, αλλά και γενικότερα για την ηθική συμπαράσταση σε στιγμές που τα πράγματα δυσκόλευαν.

Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στους γονείς και την αδερφή μου που συνεχίζουν να «ανέχονται» το πείσμα μου να μη σταματάω να μαθαίνω.

Τέλος, αστείρευτη πηγή καθημερινής έμπνευσης υπήρξαν μαθητές, συνάδελφοι αλλά κυρίως οι φίλοι που, εν αγνοία τους πολλές φορές, μου χάρισαν αμέτρητες ιδέες, συμβουλές, κουράγιο και υπάρχουν με κάποιο τρόπο παντού μέσα στην εργασία κι ας μην αναφέρονται ένας ένας. Αυτοί ξέρουν...

Σε όλους αυτούς, μαζί με ένα μεγάλο ευχαριστώ, αφιερώνεται η παρούσα προσπάθεια με την ευχή τα σημάδια από την αλληλεπίδραση μας να μένουν ανεξίτηλα και στη δική τους μνήμη.

Βάσω Προκοπίου

Αύγουστος 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	vii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	viii
ABSTRACT	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	5
Βιβλιογραφική ανασκόπηση	5
1.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ).....	5
1.1.1 Ορισμός και ιστορική αναδρομή της εμφάνισης της ΔΤΕ- θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα.....	5
1.2 Η δημιουργία ενεργών και δημοκρατικών πολιτών	9
1.2.1 Η έννοια της πολιτειότητας	9
1.2.2 Η έννοια της βιώσιμης (αειφόρου) ανάπτυξης και η σύνδεση της με την πολιτειότητα αλλά και τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	12
1.3 Η διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	14
1.3.1 Διδακτική Κοινωνικών Επιστημών και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	14
1.3.2 Η περίπτωση του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» Α τάξης Λυκείου	16
1.3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του εμπυχωτή στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας	19
1.3.4 Ένα μοντέλο εμπλοκής των μαθητών στα κοινά	21
1.4 Ανάδειξη της συμβατότητας και της αναγκαιότητας χρήσης της Δραματικής Τέχνης για την καλλιέργεια της πολιτειότητας (μέσα από έρευνες και προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση).....	22
1.5 Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας ως προς τη θεωρία, την πράξη και την αλλαγή που επιδιώκει	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	29
Μεθοδολογία Έρευνας	29
2.1 Εισαγωγή και επιλογή ερευνητικής μεθόδου	29
2.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας – ερευνητικές υποθέσεις.....	31
2.3 Μέθοδος και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.....	31
2.3.1 Ερωτηματολόγιο και κλίμακα μέτρησης και η αξιοπιστία αυτών	31

2.3.2 Συμμετοχική Παρατήρηση.....	36
2.3.3 Ομαδική συνέντευξη.....	36
2.4 Διεξαγωγή έρευνας.....	36
2.4.1 Πιλοτική έρευνα.....	37
2.4.2 Στατιστικό δείγμα.....	37
2.4.3 Σχεδιασμός παρεμβάσεων.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	41
Ανάλυση των δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	41
3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	41
3.1.1 Διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.....	41
3.1.2 Διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση.....	42
3.1.3 Διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων.....	45
3.1.4 Διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και της υπηκοότητας στην κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη.....	48
3.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	50
3.2.1 Κωδικοποίηση ομαδικής συνέντευξης.....	50
3.2.2 Αποτίμηση εξέλιξης προγράμματος παρεμβάσεων από δεδομένα παρατήρησης.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	60
Τελικά συμπεράσματα.....	60
4.1 Ανακεφαλαίωση και ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	60
4.2 Περιορισμοί και δυσκολίες της ερευνητικής διαδικασίας - προτάσεις.....	65
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	66
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	67
Ελληνόγλωσση.....	67
Ξενόγλωσση.....	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	75
A. Βασικές ερωτήσεις ομαδικής συνέντευξης.....	75
B. Κλίμακα Παγκόσμιου Πολίτη.....	76

Γ. Ερωτηματολόγιο	78
Δ. Θεματολογία παρεμβάσεων έρευνας με στόχο την καλλιέργεια της πολιτειότητας ...	84
Ε. Αναλυτικά παραδείγματα παρεμβάσεων με το σχετικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε (ενδεικτικά).....	86
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΦΤΩΧΕΙΑ «Κι αν είχες γεννηθεί κάπου αλλού;» (Συνάντηση 4η) 2 διδακτικές ώρες	86
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΦΤΩΧΕΙΑ «Κι αν είχες γεννηθεί κάπου αλλού;» συνέχεια... (Συνάντηση 5η) 2 διδακτικές ώρες	89
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΕΝΕΡΓΟ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟ ΠΟΛΙΤΗ «Κι αν ήσουν κάποιος άλλος;» (Συνάντηση 6η) 3 διδακτικές ώρες.....	96
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ-ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ «Κι αν συνέβαινε σε σένα;» (Συνάντηση 8η) 2 διδακτικές ώρες	106
Z. Εκπαιδευτικό Συμβόλαιο	113
Η. Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων των ερωτηματολογίων.....	114
Θ. Φωτογραφικό υλικό.....	132

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Συντελεστής αξιοπιστίας <i>Cronbach's alpha</i> για την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη.....	34
Πίνακας 2 Συντελεστής αξιοπιστίας <i>Cronbach's alpha</i> για το ερωτηματολόγιο PISA.....	35
Πίνακας 3 Σύγκριση των παραγόντων της κλίμακας του παγκόσμιου πολίτη πριν και μετά την παρέμβαση.....	43
Πίνακας 4 Σύγκριση των παραγόντων του ερωτηματολογίου PISA πριν και μετά την παρέμβαση.....	45
Πίνακας 5 Συσχετίσεις των υπό μελέτη κλιμάκων.....	46
Πίνακας 6 Συσχετίσεις των υπό μελέτη κλιμάκων.....	47
Πίνακας 7 Διερεύνηση σχέσης του φύλου και της κλίμακας του παγκόσμιου πολίτη.....	48
Πίνακας 8 Διερεύνηση σχέσης της υπηκοότητας και της κλίμακας του παγκόσμιου πολίτη ..	49
Πίνακας 9 Κωδικοποίηση Ποιοτικών δεδομένων.....	50
Πίνακας 10 Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη (πριν την παρέμβαση).....	114
Πίνακας 11 Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη (μετά την παρέμβαση).....	117
Πίνακας 12 Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα PISA (πριν την παρέμβαση).....	120
Πίνακας 13 Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα PISA (μετά την παρέμβαση).....	126

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία στοχεύει στην καλλιέργεια της πολιτειότητας των μαθητών μέσω της Δραματικής Τέχνης. Ως αφητηρία έχει την, αναγνωρισμένη από την καθημερινή εμπειρία αλλά και από έρευνες, ανάγκη για ενεργό συμμετοχή των νέων στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Αυτή την ανάγκη επιδιώκει να συνδέσει με τη Δραματική Τέχνη για να αναδείξει τη συμβολή της τελευταίας στη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας και στη διαμόρφωση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.

Η εργασία αποτελεί μια οιονεί πειραματική έρευνα διάρκειας τριών μηνών, σε δημόσιο Λύκειο, που αξιοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η παρέμβαση είναι συνεπής με τη διδακτέα ύλη του Υπουργείου και τους στόχους που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος και σχεδιασμένη να προωθή τους στόχους της εκπαίδευσης για την αειφορία, συνδυάζοντας όσο το δυνατόν περισσότερες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Για την υλοποίηση του προγράμματος παρεμβάσεων επιλέχθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας, δεδομένης της εύκολης πρόσβασης στο δείγμα. Στην ομάδα έγινε μέτρηση (με χρήση κλίμακας και ερωτηματολογίου) συμπεριφορών που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη πριν και μετά την παρέμβαση, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξε διαφοροποίηση. Επιπλέον, καθ' όλη τη διάρκεια υπήρξε συμμετοχική παρατήρηση και στο τέλος του προγράμματος διεξήχθη ομαδική συνέντευξη ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών και να επέλθει με τον τρόπο αυτό τριγωνοποιημένη ερμηνεία των ποσοτικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το στατιστικό πακέτο SPSS.

Με βάση τα ευρήματα, προτείνεται επανεξέταση του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος της «Πολιτικής Παιδείας» (Α' ΓΕΛ) καθώς η ενσωμάτωση τεχνικών Δραματικής Τέχνης προσφέρει πολλαπλά σημαντικά οφέλη στην ενημερότητα, στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην ενδυνάμωση των μαθητών προκειμένου να παρεμβαίνουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν. Τα αποτελέσματα, που επιβεβαιώνουν την πρόβλεψη για τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη καλλιέργεια της πολιτειότητας, αναπλαισίωσαν την παιδαγωγική της διδάσκουσας. Προσδοκία είναι η έρευνα αυτή να αποτελέσει για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μια ανοιχτή προς διαμόρφωση μεθοδολογία προσέγγισης των κοινωνικών επιστημών με στόχο την καλλιέργεια της πολιτικής συνείδησης των μαθητών.

ABSTRACT

This thesis aims at the refinement of citizenship through Drama in Education (DiE). As starting point it has the need for actual participation of youth in social and political life that is acknowledged by everyday experience and also by other researches. This particular need pursues to combine with DiE in order to stress out the contribution of the latter's in teaching "Political Education" and the configuration of active and democratic citizens.

This study constitutes a quasi-experimental research of a three month duration in a public high school, that utilizes quantitative and qualitative data. The intervention is consistent with the syllabus of the Ministry of Education and Research and the aspirations that are included in the curriculum of the subject and designed to promote the aims of education for sustainability blending as many drama techniques as possible. For the accomplishment of the intervention program purposive sampling was selected given the easy access to the sample. Measurements were conducted at the experiment group before and after (by the use of scale and questionnaire) in reference to the attitude of citizenship in order to evaluate if there was any differentiation. Moreover, during the whole procedure, there was participative observation and at the end of the research program a group interview was conducted in order to record the students' views and likewise to achieve the triangulated interpretation of the quantitative results that were gathered by the SPSS statistical package.

Based on the results, the re-evaluation of the teaching process of "Political Education" (First class of senior high school) is proposed, since the embodiment of drama techniques offers multiple significant benefits at the awareness, the mastering of skills and the reinforcement of students, so that they will actively participate in the decision making that concerns them.

The findings that confirm the prediction for DiE contribution in citizenship's cultivation reframed the educator's teaching practice. It is anticipated that this research will comprise an open to reform methodological approach of social sciences for the fellow educators aiming at raising the awareness of students' political consciousness.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδέα της διαμόρφωσης μιας δημοκρατικής κοινωνίας προϋποθέτει γνώσεις και κριτικό αναστοχασμό των πολιτών πάνω στα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά ζητήματα. Σε αυτή τη βάση, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από πλευράς κράτους στην εκπαίδευση των νέων προκειμένου να αντιληφθούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που συνοδεύουν την ιδιότητα του πολίτη και να βοηθήσουν στη βιωσιμότητα των δημοκρατικών θεσμών (Branson, & Quigley, 1998). Ο Levine (2007) υποστήριξε ότι χωρίς πολιτική παιδεία, που εμπίπτει στις αρμοδιότητες του σχολείου, δεν μπορεί να υπάρξει ισχυρή και δημοκρατική κοινωνία.

Μια έκφανση της κρίσης των πολιτικών θεσμών και της αυξητικής τάσης των πολιτικά αποστασιοποιημένων πολιτών αποτελεί το ποσοστό της πραγματικής αποχής των Εθνικών Εκλογών του Σεπτεμβρίου 2015. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών, το ποσοστό αποχής έφτασε στο 44,1% και αποτελεί μείζον πολιτικό ζήτημα ανεξάρτητα από τα αίτια που οδήγησαν σ' αυτό. Η τάση αυτή θα μπορούσε πιθανόν να προβλεφθεί όταν, σε έρευνα της ALCO (2005) για λογαριασμό της Γραμματείας Νέας Γενιάς, οι νέοι κρατούσαν αποστάσεις και αμφισβητούσαν πλήρως την αξιοπιστία και το κύρος της πολιτικής, υποστηρίζοντας ότι η πολιτική εξυπηρετεί προσωπικά συμφέροντα κι όχι τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας.

Ευρήματα ερευνών καταδεικνύουν ότι η πολιτική απάθεια και αποχή των νέων από τα κοινά έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια καθιστώντας επιβεβλημένη την προσπάθεια για καλλιέργεια της πολιτειότητας εντός του σχολείου (Coley, & Sum, 2012). Η τάση των νέων ανθρώπων ηλικίας 15-25, που σύμφωνα με έρευνα αποτελούν το 1/5 του παγκόσμιου πληθυσμού, να μη συμμετέχουν συνήθως στις επίσημες πολιτικές διαδικασίες υπήρξε αφετηρία προβληματισμού (UNDP, 2013). Η τυπική εκπαίδευση στα πλαίσια του σχολείου, το οποίο αποτελεί κατ' εξοχήν φορέα δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, δεν μπορεί να αγνοεί την κρισιμότητα της κατάστασης για την επιβίωση της δημοκρατίας.

Έτσι, παρότι το ενδιαφέρον των πολιτών για τα κοινά φθίνει, το ενδιαφέρον της πολιτείας προς μια κατεύθυνση αναβάθμισης των κοινωνικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δείχνει να αυξάνεται. Τη θέση αυτή επιβεβαιώνουν τα νέα βιβλία Πολιτικής Παιδείας που διδάσκονται από τη σχολική χρονιά 2014-2015 στην Α' και Β' Λυκείου καθώς επίσης και το νέο βιβλίο και μάθημα προσανατολισμού των

ανθρωπιστικών επιστημών της Β' Λυκείου με τίτλο «Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών». Στο σημείο αυτό προκύπτει το ερώτημα του πόσο αποτελεσματικό είναι να διδάσκεται η πολιτειότητα με νέα συγγράμματα αλλά με τον παραδοσιακό τρόπο διάλεξης ή (και) διαλόγου που όμως δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα¹ σημαντική θέση καταλαμβάνει η «Πολιτική Παιδεία» η οποία «σκοπεύει σε μια κοινωνία (πολιτεία), που δεν εξυπηρετεί συμφέροντα αλλά υπηρετεί αξίες» (ΦΕΚ 932/14-4-2014/ ΤΕΥΧΟΣ Β). Επιπλέον, το Α.Π. αναφέρει στις ενδεικτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα, τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων. Επομένως, η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ)² για τη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας είναι προτεινόμενη αλλά και μονόδρομος αν θέλουμε οι αξίες και η γνώση να κατακτηθούν βιωματικά, να γίνουν κτήμα των μαθητών και να τους συνοδεύουν στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες. Η Πολιτική Παιδεία είναι κάτι περισσότερο από ένα μάθημα καθώς έχει να κάνει με την «ποιότητα ζωής» των ανθρώπων και την συμμετοχή των ίδιων στις αποφάσεις που καθορίζουν την «ποιότητα ζωής» τους. Η συμβολή της ΔΤΕ αναγνωρίζεται από το Α.Π αλλά, με δεδομένη την έλλειψη εκπαίδευσης των διδασκόντων σε τέτοιου είδους τεχνικές, το αποτέλεσμα είναι να υπερισχύει η παραδοσιακή διδασκαλία της διάλεξης οδηγώντας σε μειωμένη συμμετοχή, ιδιαίτερα των μαθητών που αντιμετωπίζουν γενικότερες δυσκολίες στο σχολείο.

Επιπλέον, από τη σχολική χρονιά 2018-2019 το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας Β' Λυκείου αντικαθίσταται από το μάθημα «Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία» που θα εστιάζει στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ενεργού πολίτη, στην αξία της συμμετοχής για τη δημοκρατία, σε θέματα εθνικής αλλά και παγκόσμιας ταυτότητας, κοινωνικά ζητήματα (μετανάστευση, ανεργία, φτώχεια, διακρίσεις), στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στα προσωπικά δεδομένα και την ηλεκτρονική δημοκρατία, στα κοινωνικά κινήματα, στο δίκαιο και την ηθική κ.α.. Η ευχάριστη έκπληξη ήταν ότι η παρούσα έρευνα προοικονόμησε την αξία της διδασκαλίας της πολιτειότητας για την εκπαίδευση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών και ερευνήσε τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στο πεδίο αυτό εστιάζοντας σε όλες τις παραπάνω ενότητες λίγους μήνες πριν το νέο μάθημα, που περιλαμβάνει ακριβώς τις ενότητες των παρεμβάσεων, εισαχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα

¹ Στο εξής θα αναφέρεται Α.Π

² Στο εξής θα αναφέρεται ως ΔΤΕ

της Β' τάξης. Η επιπλέον πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο ότι η προσπάθεια καλλιέργειας της πολιτειότητας μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης λαμβάνει σοβαρά υπόψη την έννοια της αειφορίας θεωρώντας ότι, ο ολοκληρωμένος ενεργός και υπεύθυνος πολίτης του μέλλοντος δε μπορεί να είναι αποκομμένος από το οικονομικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.

Ο Neelands (2009) προτείνει μια ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει τις βασικές γνώσεις που ανέκαθεν προωθούσε το Α.Π. με τις τέχνες, προκειμένου να μετατοπιστεί η διαδικασία από την παροχή γνώσεων στην κοινωνική συμμετοχή, η οποία μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ένα νέο μοντέλο δημοκρατικής ζωής. Θεωρεί ότι η αξιοποίηση της ΔΤΕ είναι ισορροπημένος τρόπος μάθησης που εμπλέκει τη γλώσσα, το σώμα, τον χώρο κι ότι δουλεύοντας όλοι μαζί, ως σύνολο, ξεπερνάμε τα όρια του μαθήματος επηρεάζοντας την ποιότητα ζωής της ευρύτερης κοινωνίας.

Σκοπός της εκπαιδευτικής προσέγγισης που επιχειρείται στην παρούσα έρευνα είναι η σύνδεση της θεματολογίας του βιβλίου με τον πραγματικό κόσμο μέσω της Δραματικής Τέχνης προκειμένου να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η γνώση της Πολιτικής Παιδείας και η διαμόρφωση πολιτικής συνείδησης μπορεί να τους μετατρέψει σε ενεργούς δημοκρατικούς πολίτες και πως αυτός ο μετασχηματισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για έναν καλύτερο κόσμο. Η εμμονή στη σύνδεση του Α.Π με τα παγκόσμια πραγματικά προβλήματα αξιοποιώντας τεχνικές ΔΤΕ, οφείλεται στην αποδοχή της ρήσης του Brecht ότι *«μόνο αν διδαχτούμε από την πραγματικότητα, μπορεί η πραγματικότητα να αλλάξει»* (Prentki, Balfour, & Preston, 2015:247).

Λαμβάνοντας υπόψη το ερευνητικό κενό καθώς η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζει είτε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε σε άλλα γνωστικά αντικείμενα με διαφορετικούς στόχους, η παρούσα εμπειρική έρευνα επιδιώκει μια πρωτότυπη σύνδεση του γνωστικού αντικείμενου της Πολιτικής Παιδείας με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, επιχειρώντας ταυτόχρονα να είναι συμβατή η σύνδεση με τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης που θα οδηγήσουν στον υπεύθυνο πολίτη του μέλλοντος.

Η εργασία περιλαμβάνει αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός της έρευνας και των παρεμβάσεων αποσαφηνίζοντας όρους και έννοιες και στη συνέχεια την εφαρμογή της θεωρητικής προσέγγισης στην πράξη, που οδήγησε σε χρήσιμα συμπεράσματα για την αξιοποίηση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Αποτελεί μια προσπάθεια εμβάθυνσης στις αξίες και την πολιτική παιδεία του καθενός μας, επιδιώκει τη γνωριμία με τον εαυτό μας και τους άλλους, την αναθεώρηση της συνήθους πρακτικής της διδασκαλίας καθώς και την κατάθεση μιας βιωματικής εμπειρίας σε σχέση με το πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μοχλό αλλαγής προς την κοινωνία ενεργών πολιτών που έχει ανάγκη η δημοκρατία του σήμερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ)

1.1.1 Ορισμός και ιστορική αναδρομή της εμφάνισης της ΔΤΕ- θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα

*Ο κόσμος είναι μια σκηνή όπου ο καθένας μας πρέπει να παίξει το ρόλο
του
Σαίξπηρ (Όπως σας αρέσει)
(Πράξη II, Σκηνή vii, σσ.139-143}*

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση («Drama in Education - DiE») ορίζεται ως μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία με επίκεντρο το παιδί η οποία αξιοποιεί τεχνικές της Δραματικής Τέχνης προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της (Κοντογιάννη, 2012). Συχνά για διευκόλυνση χρησιμοποιείται ο όρος εκπαιδευτικό δράμα υπονοώντας την ίδια παιδαγωγική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Woolland (1999) αποτελεί μια κοινωνική μορφή τέχνης που δίνει έμφαση στο πως οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αναπτύσσοντας σχέσεις και πως αναγνωρίζει κανείς στοιχεία της δικής του πραγματικότητας μέσα από έναν φανταστικό κόσμο προσποίησης.

Η απαρχή της σύνδεσης των τεχνών με την εκπαίδευση στο ξεκίνημα του 20ου αιώνα έγινε όταν οι τέχνες συνδέθηκαν με τις φιλοσοφικές ιδέες του 19ου αιώνα των Rousseau, Froebel, Herbard και Pestalozzi (Noddings, 2015) σε σχέση με την εκπαίδευση εξαιτίας της συνάφειας που εντοπίστηκε μεταξύ των δύο πεδίων. Οι δραστηριότητες των τεχνών συνδέονται με τις ιδέες της φυσικής ανάπτυξης, της παιδοκεντρικής διδασκαλίας και της βιωματικής μάθησης. Τις ιδέες αυτές ανέπτυξε ο Rousseau όταν υποστήριζε ότι η εμπειρία και η διάδραση είναι οι αποτελεσματικότεροι δάσκαλοι. Έπειτα ο Pestalozzi, βελτιώνοντας τις ιδέες του Rousseau, επέμεινε στη μάθηση μέσω των αισθήσεων και επηρεαζόμενος από τον Locke εισήγαγε το μάθημα μέσω ενός αντικειμένου (lesson object), συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Κινούμενος στην ίδια λογική, ο Herbard που υποστήριξε ότι πρέπει να ανακαλούμε προηγούμενες εμπειρίες για να προσλάβουμε τη νέα γνώση και να διδάσκουμε με τον τρόπο που είναι συμβατός με τη λειτουργία του μυαλού. Η διασύνδεση της Δραματικής Τέχνης με την παιδαγωγική

εντοπίζεται και στον Froebel που εισήγαγε τον όρο kindergarten για να αναδείξει τη σημασία του να εστιάζουν τα παιδιά στο παιχνίδι και τη συμβολική αναπαράσταση (Dhawan, 2005).

Την ίδια περίοδο υπήρξε σύνδεση των τεχνών με το εκπαιδευτικό κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Εμφανίστηκε ο Dewey και έδωσε έμφαση στην κοινωνική διάσταση της γνώσης, τις εμπειρίες που σχετίζονται με την καθημερινότητα των παιδιών, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης και στις ίσες ευκαιρίες μόρφωσης (Biddle et al., 2013). Ακριβώς αυτή τη λογική εξυπηρετεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ξεφεύγοντας από την απομνημόνευση και οδηγώντας σε ένα πιο δημοκρατικό σχολείο. Οι Biddle κ.ά. (2013:86) αναφέρουν ότι ο Dewey αντιλαμβανόταν το σχολείο ως μια «μικρή δημοκρατική κοινωνία». Ο Neelands (1984) αντιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό δράμα ως δημοκρατική παιδοκεντρική διαδικασία που εστιάζει στο να βιωθούν εμπειρίες. Επιπλέον εντοπίζει ότι είναι μια κοινωνική διάδραση που δημιουργεί και ερμηνεύει νοήματα σε ένα φανταστικό πλαίσιο που όμως προσομοιάζει την πραγματική ζωή και συνδυάζει την υπάρχουσα εμπειρία του παιχνιδιού με τις λιγότερο γνωστές θεατρικές φόρμες προκειμένου να κάνει τη μαθησιακή εμπειρία ακόμη βαθύτερη (Neelands, 1984). Όπως αναφέρουν οι O'Toole, Stinson & Moore (2009), στην ανάδειξη της αξίας του εκπαιδευτικού δράματος συνέβαλαν τόσο ο Bruner, ο οποίος εντόπισε τη σύνδεση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της συμβολικής κατανόησης, όσο και ο Vygotsky που ανέλυσε την επιρροή του συμβολικού δραματικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, εισάγοντας την έννοια της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» όπου τα παιδιά, σε πλαίσιο συνεργασίας, κατανοούν συμβολικές και αφηρημένες έννοιες και εκφράζουν ιδέες που δεν είναι αναμενόμενες για την ηλικία τους, με βάση τα στάδια ανάπτυξης κατά Piaget.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μορφή τέχνης άρχισε στα μέσα του 20ου αιώνα και κυρίως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο να μεταλλάσσεται, παρότι ως μέθοδος εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε ήδη από το 1910-1911 στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Η δυναμική ανάπτυξή του άρχισε στην Αμερική όταν η Winifred Ward, το 1957, βασιζόμενη στην παιδοκεντρική αντίληψη περί μάθησης υποστήριξε ότι το δράμα δίνει τη δυνατότητα της δημιουργικής έκφρασης στα παιδιά και ότι οι τέχνες προσθέτουν στην ζωή έναν πλούτο που δεν μπορεί να υπολογιστεί (O'Toole, Stinson, & Moore, 2009). Την ίδια

περίοδο κυριάρχησαν και οι ιδέες του Peter Slade στην Αγγλία ο οποίος παρατηρώντας τον τρόπο που παίζουν τα παιδιά εισήγαγε το «child drama» ως ένα ξεχωριστό είδος τέχνης διαφορετικό από το θέατρο των ενηλίκων το οποίο ενισχύει την άποψη του Rousseau για την ελάχιστη παρέμβαση από τον δάσκαλο (Slade, 1995). Στο ίδιο μοτίβο κινήθηκε και ο Brian Way ο οποίος εστίασε στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα (θεατρική παράσταση) θεωρώντας το δράμα ως εργαλείο για προσωπική ανάπτυξη (Wooster, 2007). Ο Way διέγνωσε την ανάγκη να δοθεί στους εκπαιδευτικούς ένας πρακτικός οδηγός εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος κάτι που προσπάθησε να κάνει έπειτα ο Neelands στα βιβλία του.

Αξιοσημείωτη επίσης είναι η συμβολή της Dorothy Heathcote, η οποία αντιλαμβανόταν την έννοια της ενσυναίσθησης, δηλαδή την ικανότητα να μπορεί κάποιος να μπει στα παπούτσια του άλλου, ως καθοριστική για την παιδαγωγική διαδικασία. Σε αυτή τη βάση αξιοποίησε εκτεταμένα την τεχνική του ρόλου με σκοπό μέσα από μια συλλογική διαδικασία να βρει το παιδί τη θέση του στην παγκόσμια σκηνή (Bresler, 2007· Wooster, 2007· Τσιάρας, 2009).

Την πρακτική της Heathcote έκανε ακόμη πιο προσιτή και εφαρμόσιμη στην πράξη ο Gavin Bolton αναδεικνύοντας το διαδικαστικό δράμα ως την κυρίαρχη μορφή δράματος μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τον Anderson (2012), ο τρόπος που ο Bolton θεωρητικοποίησε την πρακτική μέθοδο της Heathcote άνοιξε το δρόμο για μια παράδοση που ακολουθήθηκε από πλήθος καταξιωμένων ερευνητών του εκπαιδευτικού δράματος όπως ενδεικτικά οι Cecily O'Neill, John O'Toole και Jonathan Neelands, οι οποίοι επίσης μας επανασύστησαν παιδαγωγικές αρχές που είχαν εμφανιστεί δεκαετίες πριν. Στα βήματα αυτών στηρίζονται οι κύριες πρακτικές που εφαρμόζονται σήμερα στο πεδίο.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση τον 20ο αιώνα εξέλιξε πολύπλοκες διδακτικές μεθοδολογίες με αφοσίωση σε δημοκρατικές πρακτικές (Nicholson, 2000). Παραταύτα, στην Ελλάδα, η είσοδος της καθυστέρησε σε σχέση με το εξωτερικό και πέρασε από διαφορετικά στάδια από τη μεταπολίτευση με το θέατρο στην εκπαίδευση έως το σήμερα με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010). Η καθυστέρηση πιθανόν οφείλεται τόσο στην πολιτική κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα τις δεκαετίες '60 και '70 όσο και στην έλλειψη ωριμότητας της ελληνικής κοινωνίας και πολιτείας να καθιερώσει παιδαγωγικά στη συνείδηση της το εκπαιδευτικό δράμα. Έτσι, η διάχυση της

γνώσης από το εξωτερικό υπήρξε αργή και ο αριθμός εκπαιδευτικών με ενδιαφέρον στον τομέα, περιορισμένος.

Η αποκρυστάλλωση της βασικής φιλοσοφίας της έρευνας στηρίζεται στη θέση του Neelands (2001) ότι, σε καιρούς κρίσης, οι άνθρωποι, στρέφονται στην τέχνη για να βρεθεί η χαμένη ενέργεια, να κατανοηθεί το νόημα της ζωής, να καλλιεργηθούν η σκέψη, ο ανθρωπισμός, η φαντασία, η ανεκτικότητα και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Υιοθετώντας την άποψη των Levintova κ.ά. (2011), ο πολίτης του κόσμου γίνεται, δε γεννιέται. Για να επιτευχθεί ο στόχος του Α.Π ο μαθητής πρέπει *«να αναπτύξει πολιτική συνείδηση και κριτική σκέψη, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι ως ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης»* (ΦΕΚ932/14-4-2014:14027), η μάθηση μέσω του δράματος μπορεί να αποτελέσει το πολυτιμότερο εργαλείο. Ελλείπει δυνατότητας να εκτιμήσουν οι μαθητές τα παγκόσμια δικαιώματα και υποχρεώσεις και να αποτελέσουν μέρος της παγκόσμιας κοινότητας ζώντας σε όλα εκείνα τα μέρη του κόσμου που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, μπορούμε να προσομοιώσουμε τις συνθήκες μέσα από παιχνίδια ρόλων όπως ο Oberle (2004) υποστηρίζει και να βελτιώσουμε τις δεξιότητες των παιδιών.

Ο Woolland (1999) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί και πρέπει να αποτελεί εργαλείο διευκόλυνσης και κατανόησης νοημάτων σε όλες τις γνωστικές περιοχές του Α.Π. Σύμφωνα με τον Rieczuga (2013), το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να αξιοποιηθεί στην καθημερινή πρακτική ενεργοποιώντας την αυτοέκφραση, την κίνηση, την δημιουργικότητα των μαθητών και καλλιεργώντας συνήθειες δια βίου μάθησης. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εμπλέκονται γνωστικά και συναισθηματικά στη διαδικασία, κατανοούν τις έννοιες και συνδέουν το Α.Π των κοινωνικών επιστήμων με τη ζωή νοηματοδοτώντας το σύμφωνα με τη δική τους υποκειμενική πραγματικότητα. Ο Neelands υποστηρίζει ότι αυτό που μαθαίνουν οι νέοι μέσω του δράματος το διαχέουν εκτός τάξης, στην κοινωνία και γι' αυτό τους ονομάζει *«πράκτορες της αλλαγής»* (Gallagher & Neelands, 2011). Αυτή η διάχυση της αλλαγής είναι και το ζητούμενο για τον ενεργό πολίτη του κόσμου.

1.2 Η δημιουργία ενεργών και δημοκρατικών πολιτών

1.2.1 Η έννοια της πολιτειότητας

«Κανένας δε γεννιέται καλός πολίτης. Κανένα έθνος δεν γεννιέται δημοκρατικό. Αντίθετα, είναι δύο διαδικασίες που εξελίσσονται [...] Μια κοινωνία που αποκόπτεται από τη νεολαία της, αποκόπτεται από τη σανίδα σωτηρίας της· είναι καταδικασμένη να αιμορραγεί μέχρι θανάτου»

Κόφι Ανάν, πρώην Γενικός Γραμματέας των Ηνωμένων Εθνών

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του βιβλίου της Πολιτικής Παιδείας, «η δημοκρατία είναι ένα ευάλωτο πολίτευμα, γιατί είναι το πολίτευμα της ελευθερίας και ως εκ τούτου αφήνει ελεύθερους τους εχθρούς της να την υπονομεύουν» (Μάραντος, & Θεριανός, 2014:49). Εξαιτίας αυτού, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της δημοκρατίας αν θέλουμε οι πολίτες να είναι σύμμαχοι και όχι εχθροί του πολιτεύματος που επηρεάζει τη ζωή τους.

Η έννοια του πολίτη μπορεί να αναζητηθεί στη θέση του Αριστοτέλη ότι «ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῶον (ἐστὶ)», υπό το πρίσμα ότι είναι προορισμένος να αναπτύσσει δεξιότητες για να ζει σε κοινωνία, σε πόλη. Η πόλη δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς ανθρώπους, χωρίς πολίτευμα και νόμους. Προκειμένου να καταφέρει να ζήσει κάποιος εκτός κοινωνίας έπρεπε να είναι είτε θηρίο, είτε Θεός, καθώς, η ευημερία του κάθε ανθρώπου εξαρτάται από αυτούς με τους οποίους συνυπάρχει. Ο άνθρωπος με βάση τις ενέργειές του ως πολίτης επιτυγχάνει το ευ ζην και όταν δρα μαζί με άλλους συνεργατικά, συμβάλλει στην επίτευξη του κοινού σκοπού της πόλης που είναι η ευδαιμονία της (Λυπουρλής, & Μωραΐτου (2012).

Με την άποψη αυτή συμπορεύεται ο Crick (2005) τονίζοντας ότι ενεργός πολιτειότητα σημαίνει ότι κανένας δεν μπορεί να πετύχει το καλύτερο για τον εαυτό του αν δεν συμμετέχει στη δημόσια ζωή. Για το λόγο αυτό η εκπαίδευση στην πολιτειότητα είναι από τους βασικούς στόχους των χωρών του δυτικού κόσμου ώστε να αποκτήσουν οι πολίτες αξίες και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν τη συμμετοχή στα κοινά. Η δε

ενεργός συμμετοχή συνοψίζεται στο ότι κάποιος και θέλει και πρέπει να λαμβάνει μέρος στα δρώμενα της κοινότητας όπου ανήκει κάνοντας τη διαφορά (Doolittle, & Faul, 2013).

Την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα υπογραμμίζει και ο Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης (2010:5-6) στον οποίο ως «Παιδεία της Δημοκρατίας» ορίζεται η

εκπαίδευση, επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, καθώς και όλες εκείνες οι πρακτικές και δραστηριότητες που αποσκοπούν -εφοδιάζοντας τους εκπαιδευόμενους με γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση και αναπτύσσοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους- στην ενδυνάμωση τους έτσι ώστε να ασκούν και να υπερασπίζονται τα δημοκρατικά τους δικαιώματα και υποχρεώσεις στην κοινωνία, να εκτιμούν τη διαφορετικότητα και να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή, με στόχο την προώθηση και την προστασία της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου.

Επομένως, εκπαίδευση και πολιτειότητα είναι δύο έννοιες που βρίσκονται σε άμεση σχέση μεταξύ τους κι ενώ είναι πιθανόν εύκολο να δοθεί ένας ορισμός της εκπαίδευσης δεν είναι το ίδιο εύκολο να δοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της πολιτειότητας διότι, όπως αναφέρει ο Gunsteren (1998), η έννοια αυτή προσαρμόζεται ανάλογα με τις αλλαγές που προκύπτουν στη σχέση μεταξύ πολίτη και κράτους όσο το δεύτερο μετασχηματίζεται μέσα σε ένα κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που αλλάζει όπως αλλάζουν άλλωστε και τα χαρακτηριστικά του πολίτη για να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής.

Η πολιτειότητα σύμφωνα με τους Crick (2005) και Bailey (2014) παρότι γεννήθηκε στην Ελλάδα είναι οικουμενική. Το να φέρει κάποιος απλά την ιδιότητα του πολίτη και να υπακούει στους νόμους δε τον μετατρέπει σε ενεργό πολίτη, καθώς ο ενεργός πολίτης είναι αυτός που γράφει και αλλάζει τους νόμους. Επομένως ο Crick (2005) καταλήγει στη διαπίστωση ότι ο όρος πολιτειότητα εμπεριέχει την νομική πλευρά, δηλαδή τη σχέση κράτους- πολίτη με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που περιλαμβάνονται, αλλά και την κοινωνική κατάσταση όπου κάποιος έχει λόγο στα όσα συμβαίνουν στην κοινότητα που ανήκει. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την ερμηνεία που δίνει ο Wallace (2001) ότι η πολιτειότητα αναφέρεται στην πολιτική και κοινωνική σχέση που συνδέει το άτομο με την κοινωνία της οποίας αποτελεί μέλος. Η δε συμμετοχή στα κοινά είναι «θεμελιώδης αξία της δημοκρατίας» σύμφωνα με τις απόψεις των Camino και Zeldin (2002) και των Zaff κ.α.

(2010) και περιλαμβάνει την άσκηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του πολίτη ο οποίος λαμβάνει υπόψη τόσο το κράτος όσο και τους συμπολίτες του.

Αν επεκτείνουμε τον ορισμό της πολιτειότητας έξω από τα στενά όρια της σχέσης πολίτη- κράτους, η έννοια αφορά την συμμετοχή των πολιτών στην παγκόσμια κοινότητα εφόσον κατανοούν ότι η ευημερία τους εξαρτάται από τους άλλους και χτίζουν υγιείς και δυνατές κοινωνίες.³ Αυτή η έννοια είναι που μας αφορά και επιδιώκεται να καλλιεργηθεί μέσω του βιωματικού προγράμματος, η έννοια της ενεργού πολιτειότητας που οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως αναφέρει η Μαρινάκη (2015), προσπαθούν να αντιληφθούν ως έναν συνδυασμό μιας κατάστασης, μιας ταυτότητας και μιας πρακτικής.

Στη Σκωτία, ήδη από το 2002 δόθηκε προσανατολισμός στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα εφόσον αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων, αξιών και δημιουργεί ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες που θα διαμορφώσουν το μέλλον μια υγιούς κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η σχέση των δεξιοτήτων με την πολιτειότητα είναι αμφίδρομη καθώς η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι προϋπόθεση για την πολιτειότητα. Ο ρόλος της Δραματικής τέχνης είναι να αναπτύξει τις δεξιότητες που θα οδηγήσουν στην ανάληψη δράσης μελλοντικά (Akhtar, 2008).

Η έννοια της πολιτειότητας που υιοθετούμε στο πλαίσιο της έρευνας είναι αυτή του παγκόσμιου πολίτη και αφορά την κοσμοθεωρία και τη στάση καθενός απέναντι στα παγκόσμια προβλήματα αλλά και την ευθύνη να αναλάβει δράση συνολικά διότι σε έναν κόσμο στον οποίο, λόγω παγκοσμιοποίησης, υπάρχει αυξανόμενη διασύνδεση μεταξύ των εθνικών οικονομιών και κοινωνιών, η έννοια του πολίτη με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που τη συνοδεύουν, ξεπερνά τα τοπικά όρια ενός κράτους (Reysen, & Katzarske-Miller, 2013).

Ο Gilchrist, όπως αναφέρεται στον Akhtar (2008), υποστηρίζει ότι η πολιτειότητα μπορεί να διδαχθεί μέσα από το σχολικό κλίμα, την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και την πρακτική εμπειρία. Συμπερασματικά, η σημαντικότητα της πολιτικής παιδείας σύμφωνα με τους Coley και Sum (2012) έγκειται στο ότι προωθεί τις δημοκρατικές αρχές, υποστηρίζει τη συμμετοχή στις πολιτικές διαδικασίες, υποστηρίζει την εμπιστοσύνη στη δημόσια ζωή και προσφέρει γνώσεις που μπορούν να διαφοροποιήσουν τις απόψεις των ανθρώπων. Επομένως, εφόσον η πολιτική παιδεία συνδυαστεί με χρήση τεχνικών

³ Βλ. Taskforce on Active Citizenship, 2007.

Δραματικής Τέχνης πιθανόν να είναι σε θέση να αυξήσει την ευαισθητοποίηση σε σχέση με τα παγκόσμια ζητήματα η οποία σύμφωνα με τους Reysen & Katzarske-Miller (2013) οδηγεί στη αναγνώριση της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη και στην καλλιέργεια της πολιτειότητας.

1.2.2 Η έννοια της βιώσιμης (αειφόρου) ανάπτυξης και η σύνδεση της με την πολιτειότητα αλλά και τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Ως «Βιώσιμη Ανάπτυξη» ορίζεται «η ανάπτυξη εκείνη, που ικανοποιεί τις ανάγκες της παρούσας γενιάς χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες»⁴, φροντίζοντας να παρέχει μακροπρόθεσμα οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά οφέλη (Πενταγιώτη, 2017). Ετυμολογικά προέρχεται από το αεί + φέρω και δηλώνει ακριβώς αυτή τη δυνατότητα της βιώσιμης ανάπτυξης να φέρει για πάντα.

Είναι γεγονός ότι το περιβάλλον, με την ευρεία του έννοια, απασχολεί όλες τις κοινωνίες του κόσμου καθώς, τόσο το ίδιο, όσο και η σχέση του ανθρώπου με αυτό, βρίσκεται σε κρίση. Στη Σύνοδο Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη το 2015, 193 κράτη διέγνωσαν την ανάγκη να τεθεί μια ατζέντα στόχων που θα ευθυγραμμίζονται με την προώθηση της ευημερίας των κρατών μέχρι και το 2030. Η κίνηση αυτή ήταν επιβεβλημένη καθώς, οι στόχοι για την αειφόρο ανάπτυξη που είχαν τεθεί στην παγκόσμια συνδιάσκεψη στη Βραζιλία το 2012, δεν είχαν επιτευχθεί ως το 2015 όπως αναμενόταν. Επιπλέον, είχαν προκύψει και νέες προκλήσεις που απαιτούσαν επικαιροποίηση των στόχων.

Στη Σύνοδο, αναγνωρίστηκε η σημασία της αειφόρου εκπαίδευσης και η ανάγκη ενσωμάτωσης των εννοιών που σχετίζονται με την αειφορία στα Αναλυτικά Προγράμματα. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας ήταν ένα κείμενο 17 στόχων (goals) ο καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει επιμέρους υποστόχους (targets) οι οποίοι αναφέρονται στους τρεις πυλώνες του περιβάλλοντος: οικονομία, κοινωνία, περιβάλλον. Θεωρώντας την εκπαίδευση ως τον πλέον καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, η UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)

⁴ Ορισμός που δόθηκε από την πρωθυπουργό της Νορβηγίας Brundtland όταν ήταν πρόεδρος της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη το 1987 και βρίσκεται στην αναφορά της με τίτλο «Το Κοινό μας Μέλλον»

αναγνωρίζει ότι όλοι θα πρέπει να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προωθηθεί η βιώσιμη ανάπτυξη που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την κουλτούρα ειρήνης, την εκπαίδευση για έναν δημοκρατικό πολίτη (<https://www.unric.org>) αλλά και στόχους σε θέματα όπως η φτώχεια, η υγεία, η εκπαίδευση, η χρηστή διακυβέρνηση, η μετανάστευση, η κλιματική αλλαγή και η προστασία του περιβάλλοντος (<https://www.mfa.gr>).

Ο Pammenter (2009) αναφέρει ότι τα τελευταία χρόνια ζούμε σε σκοτεινούς καιρούς, φόβου, καταπίεσης, σε περίοδο πολιτικής, οικονομικής και ανθρωπιστικής τρέλας όπου συντελούνται δραματικές αλλαγές και μια μετάλλαξη της δημοκρατίας αλλά ελπίζει στους εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προκειμένου να υπάρξει «αντίσταση» στη Παγκόσμια Τάξη Πραγμάτων που επιβάλλεται. Οι άνθρωποι που καταπιέζονται από κοινωνικούς θεσμούς, μέσω του δράματος, μπορούν να ενδυναμωθούν και να αναπτύξουν κοινωνικές, συναισθηματικές και νοητικές δεξιότητες όπως η εφευρετικότητα, ο αναστοχασμός, η προσαρμογή (Τσιάρας, 2014). Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικά προκειμένου η ανθρωπότητα να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις που αφορούν τους τρεις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης. Επομένως, και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνομιλεί ανοιχτά με την Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τα προγράμματα της μπορούν να οδηγήσουν σε διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στην ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη.

Η εκπαίδευση για την αειφορία δεν μπορεί να μην εμπεριέχει την έννοια του ενημερωμένου, ευαισθητοποιημένου και συμμετέχοντα πολίτη. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει εκπαίδευση μέσα στο σχολείο για την απόκτηση των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι μαθητές προκειμένου να εξελιχθούν σε μελλοντικούς ενεργούς πολίτες οι οποίοι θα σέβονται την αλληλεξάρτησή τους από το περιβάλλον και θα διακατέχονται από αξίες ικανές να επιτρέψουν την κατάκτηση της αειφορικής κοινωνίας. Η Δημητρίου (2005) αντιλαμβάνεται το σχολείο ως έναν χώρο όπου οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για τον άλλο, προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και την ειρήνη, είναι ευαισθητοποιημένοι σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, φροντίζουν για τη σωστή χρήση των φυσικών πόρων, προασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετέχουν στη δημοκρατία, υπερασπίζονται τη διαφορετικότητα και δρουν ελεύθερα και υπεύθυνα.

Διδακτορική έρευνα του Βουζαξάκη (2018), εντοπίζει στα Α.Π των οικονομικών μαθημάτων την ανάγκη για μια αειφορική οπτική κυρίως ως παιδαγωγική φιλοσοφία που θα συνδέεται με την πραγματική ζωή. Η ιδιότητα της συνερευνήτριας με οδήγησε στην επαφή με σενάρια διδασκαλίας στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας που εμπεριέχουν την αειφορία. Υλοποιώντας τα, αυξήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτή η διάσταση που δε θα μπορούσε να αγνοηθεί και στην παρούσα έρευνα αφού αειφόρο μέλλον χωρίς πολιτειότητα δεν μπορεί να υπάρξει. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί το όχημα που θα οδηγήσει στην πολιτειότητα και θα εξασφαλίσει τη βιωσιμότητα της δημοκρατίας.

1.3 Η διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1.3.1 Διδακτική Κοινωνικών Επιστημών και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Οι κοινωνικές επιστήμες στην εκπαίδευση είναι ένα διαθεματικό πεδίο που περιλαμβάνει ιδέες, αρχές και θεωρίες που απαντώνται στην κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, τις πολιτικές επιστήμες, τα οικονομικά, τη γεωγραφία, την ιστορία, την ψυχολογία κ.α. και σκοπός τους είναι η βοήθεια των νέων ώστε να μπορούν να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Agarwal-Rangnath, 2013).

Οι κοινωνικές επιστήμες μετατοπίστηκαν προς μια λογική όπου η εκπαίδευση στηρίζεται στη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή όπου αποκτώνται δεξιότητες, διδάσκονται αξίες, εξερευνώνται τα κοινωνικά προβλήματα μέσω δραματικών ασκήσεων και έρχεται η επεξεργασία μιας κατάστασης που μπορεί ποτέ να μη βιώσουν στη ζωή ή η αναβίωση μια κατάστασης σε προστατευμένο περιβάλλον (Wu, Κοροϋγλου, & Akman, 2017).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί εκπληκτικό παιδαγωγικό εργαλείο για τη διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι μια τέτοια προσέγγιση κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και κάνει το μάθημα συναρπαστικό. Όπως εντοπίζει ο Russell (2011), πολλοί από τους χαρακτήρες που διδάσκονται στις κοινωνικές επιστήμες έχουν δραματικά στοιχεία και εμπλέκουν συναισθηματικά τους μαθητές. Επιπλέον, δημιουργείται ενθουσιασμός και ενσυναίσθηση για ιστορικούς χαρακτήρες αλλά και για ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών ενώ δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών. Δε θα μπορούσε να

αγνοηθεί η συνεισφορά του δράματος στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων εφόσον δεν αποτελεί προνόμιο των ηθοποιών αλλά μέθοδο διδασκαλίας.

Οι απόψεις των μαθητών σε σχέση με το κατά πόσο μια μέθοδος είναι αποτελεσματική σχετίζεται με τον τρόπο που έχουν διδαχθεί ένα αντικείμενο και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν εντοπίσει ότι όταν η μάθηση γίνεται συμμετέχοντας φυσικά ή φανταστικά μέσω του δράματος τότε η κατανόηση προκύπτει από την ίδια τη διαδικασία του δράματος και το διάβασμα δρα συμπληρωματικά (Cooper, & McIntyre, 1996).

Ως μέσο διαπαιδαγώγησης η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα να αναλάβουν οι μαθητές την ολοκλήρωση ενός πρότζεκτ επιδεικνύοντας υπευθυνότητα και αναπτύσσοντας κριτική ικανότητα, στοιχεία απαραίτητα και στη μετέπειτα ζωή (Κοντογιάννη, 2012). Όπως αναφέρει η Κοντογιάννη (2012:318), η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δημιουργεί *«ελεύθερους και σκεπτόμενους μαθητές, μελλοντικούς πολίτες, με δημοκρατικά ιδεώδη που ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο θα επιφέρουν με τη σειρά τους τις κατάλληλες αλλαγές»*. Η ανάμειξη στα κοινά είναι υποχρέωση των πολιτών και όταν οι μαθητές στις κοινωνικές επιστήμες προσεγγίζουν την έννοια της ενεργού πολιτεότητας στο Λύκειο με την εμπλοκή στην τοπική κοινωνία, κάτι τέτοιο ίσως οδηγήσει σε δια βίου συμμετοχή στα κοινά (Stone, 2008). Επομένως μέσα από την Δραματική Τέχνη επιτυγχάνεται η πολιτικοποίηση των μαθητών.

Αλλωστε ο Baron-Cohen (2006:43) εισήγαγε τον όρο *transformance* συνθέτοντας τους όρους *transformation* (μεταμόρφωση) και *performance* (παράσταση) στη βάση μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που στηρίζεται στο ότι οι τέχνες είναι *«ανθρώπινες, δημιουργικές και δημοκρατικές γλώσσες έκφρασης»* που καλλιεργούν την κοινωνική αλληλεγγύη και την υπευθυνότητα του πολίτη ώστε από το ατομικό επίπεδο αλλαγής να περάσουμε στο συλλογικό. Όπως αναφέρει η Μπακονικόλα (2006), η τεχνολογία, που βρίσκεται πλέον στη διάθεση των εφήβων, υποκατέστησε την απόκτηση γνώσης με την συσσώρευση δεδομένων ευνοώντας την πνευματική αδράνεια και περιορίζοντας τους ορίζοντες τους. Μέσα από τη θεατρική δράση επιτυγχάνεται η απελευθέρωση από την παθητικότητα και η σύμπραξη για έναν κοινό σκοπό.

Η Nicholson (2000) αναφέρει ότι η διαλογική διάδραση μέσω της Δραματικής Τέχνης επιτρέπει την ερμηνεία των νοημάτων κι όχι την παθητική αποδοχή τους στις

ηλικίες 11-18 και η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται από την ικανότητα τους να εξερευνούν και να επικοινωνούν μέσα από τις θεατρικές φόρμες.

Σύμφωνα επίσης με πληθώρα ερευνών η Δραματική Τέχνη συμβάλει τόσο σε επιδόσεις όσο και σε στάσεις απέναντι σε μαθήματα όπως Κοινωνικές Επιστήμες, Μαθηματικά, Πολιτική Παιδεία, Βιολογία (Ulubey, 2018). Όσον αφορά στις κοινωνικές επιστήμες, η ενσωμάτωση του δράματος δρα συμπληρωματικά ως προς το Α.Π. τόσο λόγω διαθεματικότητας όσο και λόγω καταλληλότητας για εξερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων και αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών αλλά και την επίδοσή τους (Anderson, 2017· Cawthon, Dawson, & Ihom (2011). Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014), η δραματοποίηση ενός κοινωνικού σεναρίου είναι ο καλύτερος τρόπος κοινωνικής και προσωπικής μάθησης.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ο Ulubey (2018), αναφέρει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών συμπεριφορών μέσω της Δραματικής Τέχνης με τα συμπεράσματα να δείχνουν ότι βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση, οι γλωσσικές δεξιότητες (ομιλία, ακρόαση, διάβασμα, γράψιμο), οι διανοητικές δεξιότητες (κατανόηση, επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη), δεξιότητες απαραίτητες στη διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων.

Ένας επιπλέον λόγος για διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών μέσω του εκπαιδευτικού δράματος που αφορά την παρούσα έρευνα και αποτελεί από μόνος του παράδειγμα δημοκρατικής συμμετοχής είναι ότι το δράμα είναι μια εξαιρετική μέθοδος συμπερίληψης όλων των μαθητών και είναι σχεδιασμένο να σέβεται τα άτομα και να τα προστατεύει μέσω των ρόλων που δίνονται (Prendiville, & Toye, 2007).

Σε αυτή την «ασφάλεια» της απόστασης από έναν υποδύμενο χαρακτήρα όπως την αναφέρει η Άλκηστις (2008) που ο καθένας δρα ρεαλιστικά σε ένα μη ρεαλιστικό αλλά ασφαλές μαθησιακό πλαίσιο πιθανόν να βρίσκεται το κλειδί για την επιτυχία των στόχων ενός βιωματικού προγράμματος στις κοινωνικές επιστήμες.

1.3.2 Η περίπτωση του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» Α τάξης Λυκείου

Όπως αναφέρει ο Thornton (2005), η Noddings υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει κανένα μάθημα στο Α.Π. σημαντικότερο από τις κοινωνικές επιστήμες γιατί μέσω αυτών κατανοούμε τη γη ως το σπίτι της ανθρώπινης δραστηριότητας μας.

Σχετικά με τα μαθήματα που σχετίζονται με την Πολιτική Παιδεία των μαθητών έχει εγερθεί το ερώτημα που κατά καιρούς απασχόλησε και την ανάπτυξη της Δραματικής Τέχνης. Το κατά πόσο δηλαδή θα πρέπει να αποτελεί αυτόνομο μάθημα όπως συμβαίνει στην Ελλάδα ή θα πρέπει να αποτελεί μέρος του «κρυφού προγράμματος (hidden curriculum)» (Κατσίμπρας, 2012). Ο προβληματισμός στηρίζεται, όπως επισημαίνει ο ίδιος, στο γεγονός ότι η δημιουργία σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών θα πρέπει να διατρέχει τα Α.Π όλων των μαθημάτων τα οποία οφείλουν να είναι προσανατολισμένα στην καλλιέργεια της πολιτειότητας εφόσον, μαζί με την Πολιτική Παιδεία, και άλλα μαθήματα (Ιστορία, Θρησκευτικά) διαμορφώνουν επίσης αξίες, συμπεριφορές και στάσεις των μελλοντικών πολιτών.

Στην Ελλάδα, το συγκεκριμένο μάθημα παρά τη σημαντικότητα του που αντικατοπτρίζεται ακόμη και στην τρίωρη υποχρεωτική εβδομαδιαία διδασκαλία του, αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον διότι έτσι αντιμετωπίζονται τα περισσότερα μαθήματα που δεν συμμετέχουν στην διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η μεγάλη ύλη που πρέπει να καλυφθεί μέσα στη σχολική χρονιά «πνίγει» τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν ερεθίσματα από την καθημερινή ζωή και να μετατρέψουν την πολιτική παιδεία από ένα απλό μάθημα σε ένα μάθημα ζωής όπως πραγματικά θα άξιζε να είναι. Η στόχευση του συγκεκριμένου μαθήματος θα έπρεπε να αφορά στη μετάδοση αξιών και στη βιωματική εξάσκηση σε δημοκρατικές συμπεριφορές παρά σε συγκεκριμένη διδακτέα ύλη διότι το να κατέχει απλώς κάποιος τις απαραίτητες γνώσεις δε σημαίνει ότι μπορεί να τις εφαρμόσει στην πράξη. Οι έννοιες της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού στο περιβάλλον δεν κατακτώνται αποστηθίζοντας αλλά δρώντας και δημιουργώντας μια διαλεκτική σχέση μαζί τους.

Η Sherrod (2007) σημειώνει ότι η εκπαίδευση στην πολιτική παιδεία θα έπρεπε να θεωρείται εθνική προτεραιότητα και εξίσου σημαντική με τα μαθηματικά ή τις επιστήμες καθώς από έρευνα που διεξήχθη σε 28 χώρες οι γνώσεις των μαθητών σε θέματα πολιτικής παιδείας και συμμετοχής στα κοινά είναι ελάχιστες.

Παρότι ο πολίτης είναι πολίτης ενός κράτους, οι ενέργειες του δεν περιορίζονται εντός των εθνικών συνόρων με την έννοια των συνδέσεων που υπάρχουν μεταξύ των χωρών. Άλλωστε, εκτός από την εθνική μας ιθαγένεια, ταυτόχρονα μας έχει αποδοθεί και η

ιθαγένεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της πολιτικής ενοποίησης της Ε.Ε, κάτι που μας καθιστά πολίτες της Ευρώπης με θεσμοθετημένες ελευθερίες αλλά και δικαιώματα συμμετοχής που ξεπερνούν τα εθνικά όρια και άρα πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας. Η έννοια της εκπαίδευσης πέρα από τα εθνικά όρια είναι παρεξηγημένη αλλά είναι απαραίτητη εφόσον, με δεδομένη την αυξανόμενη παγκόσμια αλληλεξάρτηση, τα κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα αλλά και την ανάπτυξη τεχνολογίας και μεταφορών, ο κόσμος έχει μετατραπεί σε ένα «παγκόσμιο χωριό» (Russell, 2011:527).

Ανεξάρτητα από την ύλη που καλύπτει το σχολικό εγχειρίδιο, η επιταγή των καιρών είναι να μη στεκόμαστε εντός των πλαισίων αυτών αλλά να υποστηρίζουμε την ευαισθητοποίηση σε παγκόσμιο επίπεδο διότι είμαστε πολίτες του κόσμου πέρα από πολίτες της χώρας μας και άρα οτιδήποτε συμβαίνει σε μια γωνιά του πλανήτη επηρεάζει και τις δικές μας ζωές αργά ή γρήγορα (φαινόμενο της πεταλούδας). Η κλιματική αλλαγή τις επιπτώσεις της οποίας συναντούμε πλέον και στη χώρα μας μετρώντας απώλειες ζώων, η διεθνής εξάπλωση της τρομοκρατίας που στο όνομα της παραβιάζονται κατάφορα οι ατομικές ελευθερίες, οι πόλεμοι για την ενέργεια που συγκλονίζουν τον πλανήτη και πλέον θεωρούνται σύμφυτοι της ανθρώπινης μοίρας, οι τεράστιες κοινωνικές και οι οικονομικές ανισότητες που επιβάλλονται από τους δυνατούς του πλανήτη, ενισχύουν την πεποίθηση ότι πρέπει να δράσουμε ως παγκόσμιοι πολίτες πριν η κατάσταση γίνει μη αναστρέψιμη.

Ο Neelands (2001) εντοπίζει το πρόβλημα της έλλειψης ανθρωπισμού μετά τη βιομηχανική επανάσταση όταν, οι άνθρωποι, θεώρησαν ότι οι βασικές γνώσεις (πχ ορθογραφία και τεχνολογία) αρκούν, κάτι που έγινε απόλυτα κατανοητό ότι δεν ισχύει μετά τα γεγονότα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου. Εκεί βρίσκεται η αξία των ανθρωπιστικών μαθημάτων.

Επομένως ο σκοπός του χαρακτήρα της διδασκαλίας θα έπρεπε να είναι η βιωματική εξεύρεση λύσεων για την αποφυγή κι άλλων τέτοιων καταστροφών ώστε να προσεγγίσουμε την κοινωνία αξιών που θέλουμε. Ο Freire (2006) τονίζει ότι εξαιτίας της εκπαίδευση στη δημοκρατία μπορούμε να ονειρευόμαστε αφού αυτή αφορά την εκπαίδευση για την ιδιότητα του υπεύθυνου, έντιμου και άρα ευτυχισμένου πολίτη.

Με την εκπαίδευση παρέχονται εμπειρίες, γνώσεις και έκθεση σε καταστάσεις που, μέσα από τον αναστοχασμό, βοηθούν στην αλλαγή απόψεων, βελτιώνουν την αυτοαντίληψη και βοηθούν στην αλλαγή συμπεριφορών. Ανέκαθεν η αλλαγή υπήρξε

ένδειξη προσαρμοστικότητας και η σύγχρονη δημοκρατία για να επιβιώσει χρειάζεται ενεργούς, εκπαιδευμένους, συμμετοχικούς, εναρμονισμένους με τις απαιτήσεις της εποχής πολίτες που θα οικοδομήσουν ένα βιώσιμο μέλλον.

1.3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του εμπυχωτή στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας

Δεδομένης της φύσης του μαθήματος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας δεν περιορίζεται στην μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά κυρίως στην ανάπτυξη προβληματισμού, στην αμφισβήτηση όσων ήδη γνωρίζουν οι μαθητές, στην δημιουργία του πλαισίου αξιών και δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν τον μαθητή στο πρότυπο και τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη.

Εάν ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η πορεία προς την κοινωνική αλλαγή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Freire μετατοπίζεται από την «τραπεζική» αντίληψη που εστιάζει στη συσσώρευση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων και άρα αναπαράγει το υπάρχον μοντέλο πραγματικότητας στην εκπαίδευση με στόχο τον προβληματισμό καθώς με αυτό τον τρόπο καταπιεστές και καταπιεζόμενοι αρχικά αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και έπειτα αποκτούν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση που θα τους οδηγήσει στην ανάληψη δράσης προκειμένου να την μετασχηματίσουν.

Η Olive (2015) αναφέρει ότι ο Neelands που υπήρξε βασικός συντελεστής διαμόρφωσης των Α.Π. θεατρικής αγωγής, αναγνωρίζει την επίδραση της πολιτικής ιδεολογίας σ αυτά. Ο Wooster (2016:180) αναφέρει ότι, σύμφωνα με τον Pammenter, το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι πολιτικό αφού ασχολείται *«με κάθε συναισθηματική και υλική κατάσταση της ζωής μας και συγκλίνει στη διαλεκτική μάθηση που υπάρχει μόνο όταν αναλαμβάνονται πραγματικές θέσεις»*. Με αυτή την αφετηρία ο ρόλος του εκπαιδευτικού των Κοινωνικών Επιστημών απαιτεί πρωταρχικά από τον ίδιο να αμφισβητεί την πραγματικότητα και να την κριτικάρει και αυτή τη στάση πρέπει να εμφυσήσει και στους μαθητές του ώστε να αποκτήσουν την απαραίτητη κοινωνική υπευθυνότητα. Κυρίαρχος στη διαδικασία είναι ο ρόλος του κριτικού αναστοχασμού που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός ανά πάσα στιγμή πρέπει να γυρίζει πίσω και να στοχάζεται αναθεωρώντας και ο ίδιος τις προϋπάρχουσες γνώσεις ή στερεοτυπικές αντιλήψεις, ώστε να μπορεί έπειτα

να ενθαρρύνει και τους μαθητές να πράξουν το ίδιο νοηματοδοτώντας εκ νέου τον κόσμο γύρω τους.

Όσον αφορά στο ρόλο του εμπνευστή όταν τα μαθήματα κοινωνικών επιστημών διδάσκονται μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, ο δάσκαλος σύμφωνα με τον Neelands (1984) αναλαμβάνει ρίσκα και το ίδιο θέλει και από τους μαθητές προκειμένου οι τελευταίοι να διευρύνουν τους ορίζοντες τους, αφήνει περιθώρια ελευθερίας στους μαθητές να επιλέξουν το υλικό της μάθησης και τον τρόπο που θα το νοηματοδοτήσουν και παρουσιάζεται ως ακροατής.

Τα πλεονεκτήματα για τους δασκάλους είναι ότι νιώθουν αυτοπεποίθηση γιατί μιλούν και για προβλήματα πέρα από επιτυχίες, αναλαμβάνουν ρίσκα και σε άλλες περιοχές της διδασκαλίας, ανακαλύπτουν ιστορίες και μαθαίνουν από τη συμβολή και τις ιδέες των μαθητών (Neelands, 1984).

Κατά τους Dickinson και Neelands (2006) για να πετύχει το εκπαιδευτικό δράμα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να οργανώνουν την ομαδική δουλειά, να καθοδηγούν μια συζήτηση, να ενθαρρύνουν αγόρια και κορίτσια να δουλεύουν μαζί, να επιτρέπουν στους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη, να συνδυάζουν αντικείμενα και να βρίσκουν εργαλεία αξιολόγησης πέρα από τα κλασικά τεστ.

Οι Neelands και Goode (2015) επισημαίνουν ότι, αφού το δράμα είναι υπό συνεχή διαπραγμάτευση, αυτό συνιστά μια διαλεκτική κι όχι μια διδακτική μορφή μάθησης. Αν όλα είναι καθοδηγούμενα οι μαθητές δε νιώθουν ότι έχουν κάποια προσωπική συμβολή (Gallagher, 2001). Αντιθέτως, το πλούσιο περιβάλλον της τάξης του δράματος διευκολύνει την ανάπτυξη της αίσθησης δύναμης των μαθητών να αλλάξουν το κόσμο τους, που είναι και το ζητούμενο (Gallagher, & Neelands, 2011).

Εάν κατορθώσουμε να κινητοποιήσουμε τους μαθητές, να τους ευαισθητοποιήσουμε για τη συμμετοχή στα κοινά και να μετατρέψουμε το ενδιαφέρον τους σε συμμετοχή και δράση, θα επιτύχουμε την ενδυνάμωση των μελλοντικών ενεργών πολιτών να αναλάβουν την ευθύνη της κοινωνίας στην οποία δραστηριοποιούνται. Αποδεικνύουμε ότι δεν είμαστε αδύναμοι και ενθαρρύνεται η συλλογική δουλειά για θέματα που μας αφορούν. Η Κοντογιάννη (2012:72) τονίζει ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια διαδικασία όπου *«έστω και υποτυπωδώς δίνεται η δυνατότητα ελέγχου των κοινωνικών δυνάμεων του περιβάλλοντος και εναντίωσης σ' αυτές»*.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να επιλέγει ένα ενδιαφέρον θέμα, να θέτει το ερευνητικό ερώτημα και να δομεί τη βιωματική εμπειρία αξιοποιώντας τη θεωρία της δραματικής τέχνης ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της κατανόησης και αυτός ο ρόλος στηρίζεται στη μέθοδο της σκαλωσιάς του Bruner όπου προηγείται ο σχεδιασμός και ακολουθεί ο συντονισμός (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Προκειμένου να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους απαιτείται οι ίδιοι να είναι ενεργοί φορείς αλλαγής που δρουν διαμεσολαβητικά ως προς την κατανόηση εαυτού και κόσμου (Παπαδόπουλος, 2010).

Σκοπός είναι επομένως, ο εμπυχωτής να εστιάσει στη βίωση αυθεντικών σχέσεων κι όχι η επιστημονική κατάρτιση των μαθητών αποκομμένη από την μόρφωση (Παπαδόπουλος, 2010).

1.3.4 Ένα μοντέλο εμπλοκής των μαθητών στα κοινά

Μελετώντας την προαναφερθείσα μείωση της συμμετοχής στα κοινά σε διάφορες χώρες του κόσμου, παρουσιάστηκε ένα μοντέλο εμπλοκής των νέων σύμφωνα με οποίο, οι νέοι, έχουν μια διαμορφωμένη νοοτροπία που έχει επηρεαστεί από την αλληλεπίδραση διαφόρων εσωτερικών (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, φύλο, ταυτότητα, κίνητρα, συναισθήματα) και εξωτερικών παραγόντων (οικογένεια, φίλοι, σχολείο, κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, διεθνές σκηνικό) (Broom, 2017). Στη συνέχεια όταν συμβαίνει ένα γεγονός, με βάση τα προηγούμενα, γίνεται η επεξεργασία του γεγονότος και ο νέος δρα. Έπειτα, ο νέος αξιολογεί τη δράση του, δέχεται την ανατροφοδότηση και αυτό τον βοηθά να καθορίσει τη μελλοντική του δράση. Το μοντέλο τονίζει ότι έτσι οι νέοι επανακαθορίζουν την στάση τους μέσα από τις βιωθείσες εμπειρίες και αλλάζουν τις πεποιθήσεις τους.

Η Sherrod (2007) ορίζει ως σημαντικές για την μελλοντική θετική συμμετοχική συμπεριφορά των νέων πέντε έννοιες γνωστές ως τα 5 Cs: competence (ικανότητα), confidence (εμπιστοσύνη), character (χαρακτήρας), connection (σύνδεση), caring (νοιάξιμο). Τα 5 Cs οδηγούν στο έκτο, που είναι η συνεισφορά (contribution). Στο μοντέλο που προτείνεται, η ικανότητα περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, η εμπιστοσύνη εσωκλείει τη λογική της αυτοπεποίθησης ότι ο στόχος θα επιτευχθεί, ο χαρακτήρας σχετίζεται με στάσεις, αξίες αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η σύνδεση

σχετίζεται με τα συναισθήματα των εφήβων για τους χώρους που ανήκουν (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία) ενώ το νοιάξιμο συνδέεται με τις στάσεις των εφήβων.

Το μοντέλο αυτό λήφθηκε υπόψη κατά το σχεδιασμό των παρεμβάσεων με τη διαφορά ότι τα γεγονότα και η δράση των μαθητών εμπίπτουν στο υποθετικό επίπεδο πειραματισμού που ενθαρρύνει μια ποικιλία αποκρίσεων όπως υπαγορεύει η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2012).

1.4 Ανάδειξη της συμβατότητας και της αναγκαιότητας χρήσης της Δραματικής Τέχνης για την καλλιέργεια της πολιτειότητας (μέσα από έρευνες και προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση)

Η μορφή της κοινωνικοπολιτιστικής μάθησης που παρέχει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενισχύει τη συνεργασία και τον αναστοχασμό και μπορεί αποτελεσματικά να ευαισθητοποιήσει σχετικά με τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών. Αυτό οφείλεται στο ότι βιώνονται γεγονότα σε φανταστικά αλλά δημιουργικά και ασφαλή περιβάλλοντα, επινοούνται δραματοποιημένες λύσεις σε ζητήματα που αφορούν την κλιματική αλλαγή, ενισχύεται η συνεργασία και η συμμετοχή για την ανάπτυξη διαλόγου, αξιοποιείται ένας εικονικός κόσμος στον οποίο η καλλιτεχνική προσέγγιση των μαθητών θεωρείται ισάξια της επιστημονικής ανάλυσης (Azeiteiro, Filho & Aires, 2018).

Όσον αφορά στην περιβαλλοντική διάσταση του παγκόσμιου πολίτη, τα περισσότερα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης υλοποιούν προγράμματα με τεχνικές του δράματος για την προσέγγιση των ζητημάτων του περιβάλλοντος προκειμένου να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους (Μπία, 2006). Δεν είναι επίσης τυχαίο ότι τα περισσότερα πακέτα δραστηριοτήτων (activity packs) που ασχολούνται με την επίτευξη των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης και της εκπαίδευσης για τον παγκόσμιο πολίτη δίνουν μεγάλη έμφαση σε τεχνικές όπως τα παιχνίδια ρόλων με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεγγύης (Duffy, Gilmartin, & Scott, 2015).

Όπως αναφέρει ο Branagan (2005), το δράμα βελτιώνει την αντίληψη για το φύλο και ενισχύει την πολυπολιτισμικότητα. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί επίσης μια διάσταση του παγκόσμιου πολίτη.

Η UNESCO (2012) ξεκαθαρίζει ότι το βιώσιμο μέλλον της ανθρωπότητας δεν εξασφαλίζεται από την αύξηση της ποσότητας της γνώσης αλλά από την ποιότητα εκπαίδευσης που προσφέρουμε. Συνεπώς, η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να βασιστεί σε προγράμματα με ολιστικές και διεπιστημονικές προεκτάσεις, κάτι που αποτελεί ένα ακόμη επιχείρημα υπέρ της χρήση του δράματος που από τη φύση του είναι ολιστικό και διεπιστημονικό.

Η McNaughton (2010) εξέτασε τη συμβολή του δράματος ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης για την εκπαίδευση του παγκόσμιου πολίτη προκειμένου οι νέοι να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και αξίες και να εμπλακούν ενεργά στην κατασκευή ενός βιώσιμου μέλλοντος. Στην έρευνά της σύνδεσε την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη με το δράμα και αιτιολόγησε τη θετική συμβολή της μεθοδολογίας του δράματος που μπορεί να ενθαρρύνει στάσεις υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Η ίδια είχε εντοπίσει ότι η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό δράμα βοηθάει στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και στην έκφραση απόψεων, ενώ δίνει το περιθώριο να σχεδιαστούν εναλλακτικές λύσεις σε παγκόσμια προβλήματα όπως η καταπίεση ή η κακή χρήση φυσικών και ανθρώπινων πόρων (McNaughton, 2004).

Η Schonmann (2015) αναφέρει ότι πολλά projects που αφορούν στη χρήση δράματος εμπλέκουν το τοπικό επίπεδο με το παγκόσμιο ενισχύοντας την αίσθηση της αλληλεγγύης και της ελπίδας αφού σε όλα τα μέρη του κόσμου οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν τις ίδιες έννοιες και οραματίζονται ένα βιώσιμο μέλλον επίσης.

Ο Özbek αναφέρει ότι το δράμα είναι σημαντικό για την εκπαίδευση του ενεργού πολίτη γιατί μέσα απ' αυτό οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν πάνω σε πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα της καθημερινής ζωής σε ένα δραματικό πλαίσιο. Γι' αυτό, αν το Α.Π βασιστεί στο δράμα μπορεί να υποστηρίξει την καθιέρωση δημοκρατικών και υπεύθυνων συμπεριφορών που δε διδάσκονται αλλά βιώνονται και να αποτελέσει η διδασκαλία μέσω του δράματος μια πρόβα για την ενεργό πολιτεότητα των μαθητών (Özbek, 2014).

Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη αξιοποιεί τις τέχνες (μαθητές γράφουν και ανεβάζουν παραστάσεις, γράφουν στίχους και μουσική για βιώσιμες πρακτικές σε διάφορους τομείς κλπ.) για να φανταστούν οι μαθητές εναλλακτικό μέλλον και να αναπτύξουν αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης που αποτελεί μια από τις διαστάσεις της

αειφορίας και πέρα από τα όρια του σχολείου, στην κοινότητα που ζουν (UNESCO, 2012). Η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι επίσης διάσταση του παγκόσμιου πολίτη.

Εισήγηση των Μπία και Αβούρη (2015) παρουσιάζει τεχνικές της δραματικής τέχνης που στοχεύουν στην κατανόηση της σημασίας των φυσικών πόρων για την οικονομία και την κοινωνία. Τονίζουν ότι προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους χρειάζεται ενδεδειγμένη εμπλοκή και ανάληψη δράσης και όχι αναζήτηση της πραγματιστικής γνώσης.

Διαχρονική μελέτη από την Αυστραλία με τίτλο «Cooling conflict-ήρεμη αντιπαράθεση» οδήγησε στην ανάπτυξη ενός προγράμματος βασισμένου στη Δραματική Τέχνη, με έμφαση στα παιχνίδια ρόλων, την καυτή καρτέκλα και τεχνικές του θεάτρου του καταπιεσμένου για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Μέσα από αυτοσχεδιασμούς, συζήτηση και αναστοχασμό οι μαθητές έμαθαν να διαχειρίζονται καθημερινές καταστάσεις (McCammon, 2007).

Το συμβούλιο της Ευρώπης έχει αναπτύξει το πρόγραμμα COMPASS για τα ανθρώπινα δικαιώματα προκειμένου οι έφηβοι, μέσα από προσομοιώσεις και παιχνίδια ρόλων να μάθουν να χειρίζονται προβλήματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα κι εφόσον τα κατανοήσουν, να αναπτύξουν δεξιότητες και κριτική σκέψη που θα οδηγήσει σε αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς.

Στην παιδεία για την ισότητα συμβάλλει το «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός!» που στοχεύει στην εκπαίδευση σε ζητήματα αδικίας αξιοποιώντας και τεχνικές του δράματος (I-RED, 2012).

Οι Hassi κ.α (2015) αναφέρουν ότι η Φινλανδική Εθνική Επιτροπή για τη UNICEF έχει αναπτύξει μια ολιστική προσέγγιση για τα ανθρώπινα δικαιώματα εφαρμόζοντας μεθόδους εκπαιδευτικού δράματος προκειμένου να αυξηθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των παιδιών στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας. Τα ευρήματα από την εφαρμογή του αποκαλύπτουν τη δύναμη του δράματος στην εμπλοκή των μαθητών για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και τη δημιουργία μιας εμπειρίας για βαθύτερη εκμάθηση.

Το πρόγραμμα DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) που ερεύνησε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα 5.000 νέων 13-16 ετών σε δώδεκα χώρες έδειξε σημαντική θετική επίδραση του δράματος στη μάθηση, την ευημερία, τη συμμετοχή, την

ενεργό πολιτειότητα και τη στάση απέναντι στην ανισότητα (<http://www.dramanetwork.eu>).

Στο στόχο που αφορά τη μείωση της φτώχειας, η συμβολή ενός προγράμματος δραματικής τέχνης μπορεί επίσης να προωθήσει την κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με το ζήτημα. Παράδειγμα τέτοιου προγράμματος υλοποιήθηκε σε σχολεία καταφέροντας να βελτιώσει το διάλογο εκπαιδευτικών - μαθητών σε σχέση με το θέμα και να συμβάλλει στον προβληματισμό και την αναθεώρηση των υποθέσεών τους σε σχέση με αυτούς που ζουν σε συνθήκες φτώχειας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδωσε έδαφος και για συζητήσεις σχετικές με την πείνα και τις ίσες ευκαιρίες και ανέδειξε το δράμα ως έναν αποτελεσματικό τρόπο εκπαίδευσης πάνω σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα (Gallagher, & Service, 2010).

Σε αυτή την κατεύθυνση της εκπαίδευσης για την καλύτερη κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη κινούνται και τα προγράμματα που οργανώνονται υπό την εποπτεία του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση όπως το πρόγραμμα σε συνεργασία με την ActionAid Hellas «Εσύ όπως και Εγώ!» για έφηβους 13-18 ετών με σκοπό την επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας, ισότητας και ταυτότητας ώστε να ενδυναμώνονται, να αναπτύσσονται συναισθηματικά και να καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους (<http://www.theatroedu.gr>).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται οι δράσεις «Μονόλογοι στο Αιγαίο» του προγράμματος ευαισθητοποίησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και για ζητήματα προσφύγων «Κι αν ήσουν εσύ» που περιλαμβάνει μαρτυρίες ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων και η παράσταση θεάτρου φόρουμ για την αλληλεγγύη και την αντιμετώπιση της ξενοφοβίας και του ρατσιστικού λόγου σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες: «Η πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας» (<http://www.theatroedu.gr>).

Όλες οι παραπάνω έρευνες και τα προγράμματα που εμπεριέχουν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση καλλιεργούν την πολιτειότητα και οδήγησαν στην πεποίθηση ότι και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα πλαίσια της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα θα μπορούσε να δοκιμαστεί η Δραματική Τέχνη και να ερευνηθεί το κατά πόσο τα οφέλη της είναι αντίστοιχα με αυτά που παρατηρούνται σε άλλες θεματικές περιοχές ή σε άλλες δομές εκπαίδευσης.

1.5 Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας ως προς τη θεωρία, την πράξη και την αλλαγή που επιδιώκει

Η αδυναμία της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής για τη δημιουργία του ενεργού πολίτη του μέλλοντος και η δύναμη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να προσφέρει ουσιαστική μάθηση με πολλαπλά οφέλη, οδήγησε στην υλοποίηση της έρευνας. Η έλλειψη ερευνών σχετικά με την καλλιέργεια της πολιτειότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την αξιοποίηση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης ανέδειξε ερωτήματα η απάντηση των οποίων θα βελτίωνε την καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας φωτίζοντας παράλληλα την ευθύνη μας για την αποτυχία ενεργοποίησης των μαθητών στην κατεύθυνση του παγκόσμιου ενεργού πολίτη. Το κενό στο πεδίο αυτό τουλάχιστον με βάση την διαθέσιμη βιβλιογραφία, η επιδίωξη μεταστροφής της αποχής σε συμμετοχή καθώς και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της ερευνήτριας συντέλεσαν στην επιλογή του θέματος της έρευνας. Η αναγκαιότητα της έρευνας που κρίθηκε σημαντική εξαιτίας του ερευνητικού κενού, της προσδίδει έναν καινοτόμο χαρακτήρα και αποτελεί, παρά τη δυσκολία του εγχειρήματος, πρόκληση να δημιουργηθεί ένα επιβεβαιωμένο προηγούμενο στη διδασκαλία της πολιτειότητας μέσω του δράματος στο Λύκειο.

Οι κοινωνίες αλλάζουν πολύ πιο γρήγορα σε σχέση με το παρελθόν και οι άνθρωποι πρέπει να γίνουν υπεύθυνοι για την αλλαγή. Αλλά προκειμένου οι νέοι να αποκτήσουν φωνή και να σχεδιάσουν ένα εναλλακτικό μέλλον δεν αρκεί η γνώση και η λογική, χρειάζεται το συναίσθημα και η συνεργασία, χρειάζεται η Δραματική Τέχνη με τα εργαλεία που μπορεί να παράσχει για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και τις δεξιότητες που προσφέρει προκειμένου να ανταπεξέλθουν οι άνθρωποι στις ραγδαίες αλλαγές (Heikkinen, 2016).

Εμπειρική έρευνα του Κυρίτση (2010) για τις στάσεις και το επίπεδο πολιτικής ενημερότητας μαθητών Λυκείου έδειξε ότι πάνω από το 50% των μαθητών αποκλείουν την ενεργό συμμετοχή στα κοινά ως ενήλικες. Έρευνα επίσης έδειξε ότι λίγα πράγματα σε σχέση με την πολιτειότητα έχουν βελτιωθεί κατά τα έτη 2010-2018 στην Ευρώπη και ότι η Ελλάδα δεν ενδιαφέρεται για την παγκόσμια πολιτειότητα (και το εξαργυρώνει με αποχή των νέων από τις πολιτικές διαδικασίες), ενώ είναι από τις ελάχιστες χώρες που δεν

παρέχει πληροφόρηση σε σχέση με τα κονδύλια που διατίθενται στην εκπαίδευση για το σκοπό αυτό (Saleniece, 2018).

Ο Anderson (2017) εντοπίζει ότι παρότι θεωρητικά υποδεικνύεται βελτίωση στη συμμετοχή μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και υποστηρίζεται η χρήση της εάν θέλουμε να προσφέρουμε κίνητρο στους μαθητές, οι έρευνες σε επίπεδο τάξης είναι περιορισμένες και μάλιστα έχει υποτιμηθεί ο ρόλος της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ίδιος προσπαθώντας να επαληθεύσει τη θεωρία πρακτικά, διεξήγαγε έρευνα που δεν οδήγησε σε ασφαλές συμπέρασμα σε σχέση για το αν υπήρξε διαφοροποίηση στην πειραματική ομάδα εξαιτίας των παρεμβάσεων.

Έρευνα της Γιαννακούλη (2016), για την καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, έδειξε ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτίωση της εμπιστοσύνης στον εαυτό καθώς και μείωση της τάσης αποφυγής επίλυσης προβλημάτων.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής και δράσης και προωθεί την ενσυναίσθηση που είναι δομική λίθος της συζήτησης και της διαπραγμάτευσης που απαιτεί η εκπαίδευση στην πολιτειότητα (Heikkinen, 2016). Όπως αναφέρει η Nicholson (2009α), σε αντίθεση με το θέατρο που βοηθάει να βρει κάποιος τον εαυτό του στην κοινωνία, το δράμα απαιτεί να βρει κάποιος την κοινωνία μέσα στον εαυτό του.

Η Nicholson (2009β) αναφέρει ότι, υπό το πρίσμα των παγκόσμιων κοινωνικών αλλαγών, οι κυβερνήσεις έχουν αρχίσει να δίνουν έμφαση στην αγωγή του πολίτη ως μέσο για την ενίσχυση της συνοχής της κοινωνίας. Αυτό, κατά τη γνώμη της, δε σημαίνει άκριτη υιοθέτηση της κυβερνητικής πολιτικής στο Α.Π αλλά μια ανάγκη να επεκταθεί το εκπαιδευτικό δράμα και να προσεγγιστεί κριτικά η έννοια του πολίτη, να αναγνωρίσουν οι νέοι την ταυτότητα τους, να παίξουν ρόλους και να βρουν τρόπους κατανόησης εαυτού και άλλου μέσα από τη συναισθηματική ταύτιση που θεωρείται βασική κοινωνική δεξιότητα.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι μεγάλης σημασίας για την προώθηση αξιών και γι' αυτό το δράμα θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το να είναι κάποιος εκπαιδευμένος να εφαρμόσει το Α.Π δε σημαίνει ότι είναι σε θέση να προωθήσει τις δημοκρατικές πολιτικοοικονομικές και κοινωνικές αξίες

και να στηρίζει την «επαναφαντασία» ενός εξανθρωπισμένου κόσμου που θα περιλαμβάνει τους πάντες και τα πάντα (Carter, & Westaway, 2006).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να αποτελέσει υπόδειγμα προς περαιτέρω ανάπτυξη και προβληματισμό για τους εκπαιδευτικούς ώστε να ενσωματώσουν τη Δραματική Τέχνη στην πρακτική τους και να απολαύσουν με τους μαθητές τους τα οφέλη αυτής.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για τη διδασκαλία των εννοιών που σχετίζονται με την πολιτειότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη προκειμένου να επιτύχουμε τη διαμόρφωση μιας στάσης, από πλευράς των μαθητών, ικανής να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες προκλήσεις και να οικοδομήσει τον κόσμο που ονειρευόμαστε να ζήσουμε.

Η υλοποίηση προγραμμάτων προς αυτή την κατεύθυνση ίσως μπορεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα που έθεσε σε επιστολή του, σε Χριστιανούς και μη, ο πάπας Φραγκίσκος το 2015⁵ σχετικά με το «*τι είδους κόσμο θέλουμε να κληροδοτήσουμε σε αυτούς που έρχονται μετά από εμάς, στα παιδιά που τώρα μεγαλώνουν*». Ερώτημα που κάθε εκπαιδευτικός οφείλει μέσα από τη δράση του να απαντήσει για το μέλλον της εκπαίδευσης, του πλανήτη, των ανθρώπων.

⁵ Επιστολή LAUDATO SI' του πάπα Φραγκίσκου για την φροντίδα του κοινού μας σπιτιού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Εισαγωγή και επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την παρατήρηση και την εμπειρία της διδασκαλίας μαθημάτων που εμπίπτουν στον κλάδο των κοινωνικών επιστημών, έχει ανακύψει μια σειρά ερωτημάτων που αφορούν την αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας συγκριτικά με την επίτευξη των στόχων του Α.Π αλλά και της πολιτειότητας. Στο ερώτημα για το τι είδους εκπαίδευση θα δημιουργούσε σκεπτόμενους δημοκρατικούς πολίτες, ευαισθητοποιημένους στα παγκόσμια προβλήματα και ικανούς να μεταδώσουν τις αξίες που κατέχουν στην κοινωνία μετασχηματίζοντας την προς το καλύτερο, η προσδοκία είναι να επιβεβαιωθεί η αντίληψη ότι η εκπαίδευση μέσω της Δραματικής Τέχνης μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα γι' αυτή την αλλαγή.

Αυτό το μέρος της εργασίας αφορά τη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη, τη μεθοδολογία της έρευνας, την εφαρμογή των παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα στα οποία οδήγησε η ανάλυση των δεδομένων.

Όπως υποστηρίζουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008), ο καλύτερος τρόπος να διασφαλίσεις την αξιοπιστία της γνώσης είναι να την αποδείξεις μέσα από τη δοκιμή. Χαρακτηρίζεται εμπειρική διότι επιδιώκει την επιβεβαίωση μιας υπόθεσης μέσω της παρατήρησης και των δεδομένων που την επαληθεύουν.

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί έναν από τους σχεδιασμούς του οιονεί πειράματος, τον «προ έλεγχο, μετά έλεγχο μιας ομάδας» και διαφέρει από έναν πραγματικό πειραματικό σχεδιασμό, γιατί τα υποκείμενα της έρευνας δεν προήλθαν τυχαία αλλά είναι ήδη μέλη μιας κοινής ομάδας στην οποία θα υλοποιηθεί η παρέμβαση (Jackson, 2014). Οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν ότι τα οιονεί πειράματα είναι μια καλή επιλογή για να εντοπίζονται αλλαγές μετά από έναν χειρισμό όπως ο συγκεκριμένος (Robson, 2002).

Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός για να ισχυροποιηθεί το πειραματικό σχέδιο ήταν ο «προ έλεγχος, μετά έλεγχος μη ισοδύναμων ομάδων», η επιλογή της μεθόδου «προ ελέγχου, μετά ελέγχου μιας ομάδας» ήταν μονόδρομος λόγω του μικρού μεγέθους του σχολείου που είχε μόνο ένα τμήμα στην Α' Λυκείου. Ο προβληματισμός σε σχέση με τα αποτελέσματα

που προκύπτουν από τον σχεδιασμό είναι το κατά πόσο αυτά οφείλονται στις παρεμβάσεις ή είναι αποτέλεσμα άλλων στρεβλώσεων (πχ λόγω εξωγενών παραγόντων). Παρά τα προβλήματα, οι Campbell και Stanley αναφέρουν ότι ένας σχεδιασμός τέτοιου τύπου μπορεί να εφαρμοστεί όταν δεν υπάρχει καλύτερη λύση (Bowen, 2002).

Η Bresler (2007) αναφέρει ότι με πολλά ερευνητικά σχέδια που ακολουθούν τον σχεδιασμό οιονεί πειραμάτων συμβαδίζουν οι μεικτές έρευνες όπου ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται για να στηρίξουν τα ποσοτικά. Η «τριγωνοποίηση» μέσω των χρησιμοποιηθέντων ερευνητικών εργαλείων, αποτελεί, σύμφωνα με τον Bryman (1995), απόδειξη της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας. Ένας τρόπος για να ισχυροποιηθούν τα συμπεράσματα και να αυξηθεί η εσωτερική εγκυρότητα είναι η επιλογή, πέρα από ποιοτικά δεδομένα, να αξιοποιηθούν δυο διαφορετικά ποσοτικά εργαλεία και εφόσον όλα τα αποτελέσματα συγκλίνουν προς την ίδια κατεύθυνση, να μπορεί να υποστηριχθεί η άποψη ότι η αλλαγή οφείλεται στην εφαρμογή του προγράμματος παρεμβάσεων (Thyer, 2012).

Αυτού του είδους οι σχεδιασμοί χρησιμοποιούνται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες και, παρά το πρόβλημα εσωτερικής εγκυρότητας, αξίζει να λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα τους (Thyer, 2012). Οι κοινωνικοί επιστήμονες καταφέρνουν να καταλήξουν σε ασφαλείς αιτιώδεις σχέσεις στην περίπτωση που τα αποτελέσματα είναι αρκετά λειτουργικά και το χρονικό διάστημα μικρό (Shadish, Cook & Campbell, 2002), προϋπόθεση που πληρείται αφού οι παρεμβάσεις διήρκεσαν μικρό χρονικό διάστημα και δεν παρατηρήθηκε κάποια ορατή εξωγενής απειλή στην εσωτερική εγκυρότητα.

2.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας – ερευνητικές υποθέσεις

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αξιοποιήσει τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για να ενθαρρύνει τους μαθητές να ασχοληθούν με τα κοινά παγκόσμια προβλήματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες προσφέροντάς τους τις απαραίτητες δεξιότητες. Η ανάγκη υλοποίησης της παρούσας έρευνας τεκμηριώθηκε στο πρώτο κεφάλαιο.

Η υπόθεση που διατυπώνεται αφορά τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας Α' Λυκείου και εστιάζει στο αν η διδασκαλία με τη χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια της πολιτειότητας των μαθητών και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στα κοινά. Ως επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται τα εξής:

α. μπορεί η διδασκαλία του μαθήματος της «Πολιτικής Παιδείας» μέσω της χρήσης τεχνικών Δραματικής Τέχνης να διαφοροποιήσει θετικά τη στάση των μαθητών απέναντι στο ζήτημα της πολιτειότητας;

β. μπορεί η διδασκαλία του μαθήματος της «Πολιτικής Παιδείας» μέσω της χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση να βελτιώσει τις δεξιότητες των μαθητών των μαθητών που απαιτούνται για την πολιτειότητα;

γ. οδηγεί η ενημερότητα σε σχέση με τα παγκόσμια ζητήματα που επιτυγχάνεται μέσω τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια της πολιτειότητας;

2.3 Μέθοδος και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

2.3.1 Ερωτηματολόγιο και κλίμακα μέτρησης και η αξιοπιστία αυτών

Η δυσκολία του παρατηρήθηκε στη βιβλιογραφία εξαιτίας της μη ύπαρξης σχετικών ερευνών που αφορούν στην εφαρμογή προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης για την καλλιέργεια της πολιτειότητας προβλημάτισε και κατά τη διαδικασία επιλογής του εργαλείου μέτρησης. Μετά από εκτεταμένη αναζήτηση, λόγω έλλειψης εργαλείων στην ελληνική γλώσσα και προκειμένου να μη δημιουργηθούν προβλήματα αξιοπιστίας επιλέχθηκαν δυο διαφορετικά εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων, η σύντομη

κλίμακα 22 δηλώσεων Global Citizen Scale του Stephen Reysen (βλ. Παράρτημα) και το εκτενές ερωτηματολόγιο του γραφείου εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ⁶ με τίτλο PISA⁷ 2018 Global Competence Questionnaire (βλ. Παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο μετράει την ικανότητα επεξεργασίας τοπικών, παγκόσμιων και διαπολιτισμικών ζητημάτων, την κατανόηση των απόψεων για παγκόσμια θέματα, την αλληλεπίδραση με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών και τη δράση για συλλογική ευημερία και βιώσιμη ανάπτυξη (<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>).

Σύμφωνα με τον ίδιο οργανισμό, θεωρείται απαραίτητη η ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη για να υπάρχει αρμονική συμβίωση στις πολυπολιτισμικές κοινότητες του σήμερα, για την επιβίωση στη μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας και για την υποστήριξη των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης. Τα σχολεία μπορούν να προωθήσουν το στόχο δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ενημερωθούν για τις παγκόσμιες εξελίξεις, διδάσκοντας τους πως να χτίσουν την κοσμοθεωρία τους που να βασίζεται στην σύγχρονη πραγματικότητα, εφοδιάζοντάς τους με τα μέσα να αναλύσουν νοήματα, προωθώντας τη διαφορετικότητα και ενισχύοντας τη συμμετοχή σε διαπολιτισμικές εμπειρίες.

Επομένως, εφόσον οι παρεμβάσεις μέσω Δραματικής Τέχνης είναι προσανατολισμένες σε αυτή την κατεύθυνση, το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε κατάλληλο και ο τίτλος του προγράμματος στα πλαίσια του οποίου αναπτύχθηκε το ερωτηματολόγιο (Προετοιμάζοντας τους νέους μας για έναν καλύτερο κόσμο) απόλυτα συμβατός με τη λογική της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε σημαντικό να χρησιμοποιηθεί (παρά το γεγονός ότι δεν ήταν σύντομο) εξαιτίας του όγκου των στοιχείων που περιείχε τα οποία έδιναν συγκεκριμένες πληροφορίες για διάφορους τομείς που αφορούν την πολιτειότητα, ώστε να διαπιστωθεί στατιστικά αν υπήρξε διαφορά στους τομείς που διδάχτηκαν μέσω δραματικών τεχνικών (πχ. μετανάστευση, φτώχεια).

Η κλίμακα μέτρησης χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα του αν παρατηρήθηκε βελτίωση στη στάση των μαθητών σε σχέση με την έννοια της πολιτειότητας μετά τις παρεμβάσεις. Περιλαμβάνει 22 δηλώσεις στις οποίες οι μαθητές δηλώνουν το βαθμό που συμφωνούν σε κλίμακα από το 1 ως το 7 (1 = διαφωνώ έντονα, 7

⁶ ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Organisation for Economic Co-operation and Development)

⁷ PISA: Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment)

= συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα περιλαμβάνει εννέα διαφορετικές διαστάσεις της παγκόσμιας πολιτειότητας. Οι δηλώσεις 1-4 του ερωτηματολογίου αφορούν στο κανονιστικό περιβάλλον (normative environment) δηλαδή τις αντιλήψεις των άλλων για το αν κάποιος είναι παγκόσμιος πολίτης. Οι δηλώσεις 5-8 αφορούν στην παγκόσμια ενημερότητα (global awareness), οι 9-10 στην αναγνώριση της παγκόσμιας πολιτειότητας (global citizenship identification), οι 11-12 στη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση (intergroup empathy), οι 13-14 στην αξιολόγηση της πολυπολιτισμικότητας (valuing diversity), οι 15-16 στην κοινωνική δικαιοσύνη (social justice), οι 17-18 στην περιβαλλοντική αειφορία (environmental sustainability), οι 19-20 στη διαπολιτισμική βοήθεια (intergroup helping) και οι 21-22 στην ευθύνη για δράση (responsibility to act) (Reysen, & Katzarska-Miller, 2013).

Για να μετρηθεί η αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης, εκτελέστηκε η διαδικασία ελέγχου αξιοπιστίας για κάθε κλίμακα υπολογίζοντας τον δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Από τον πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι για τις υποκλίμακες της κλίμακας παγκόσμιου πολίτη οι συντελεστές αξιοπιστίας κυμαίνονται από $a = ,74$ έως $a = ,93$ για τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση και από $a = ,23$ έως $a = ,85$ για τις μετρήσεις μετά την παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, για τη συνολική κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη βρέθηκε pre-a = ,89 και post-a = ,85, για την υποκλίμακα «κανονιστικό περιβάλλον» βρέθηκε pre-a = ,93 και post-a = ,82, για την υποκλίμακα «παγκόσμια ενημερότητα» βρέθηκε pre-a = ,80 και post-a = ,59, για την υποκλίμακα «παγκόσμια πολιτειότητα» βρέθηκε pre-a = ,89 και post-a = ,84, για την υποκλίμακα «διαπολιτισμική ενσυναίσθηση» βρέθηκε pre-a = ,79 και post-a = ,74, για την υποκλίμακα «αξιολόγηση πολιτισμικότητας» βρέθηκε pre-a = ,75 και post-a = ,68, για την υποκλίμακα «κοινωνική δικαιοσύνη» βρέθηκε pre-a = ,85 και post-a = ,57, για την υποκλίμακα «περιβαλλοντική αειφορία» βρέθηκε pre-a = ,78 και post-a = ,23, για την υποκλίμακα «διαπολιτισμική βοήθεια» βρέθηκε pre-a = ,77 και post-a = ,64, για την υποκλίμακα «ευθύνη για δράση» βρέθηκε pre-a = ,74 και post-a = ,84.

Πίνακας 1 Συντελεστής αξιοπιστίας *Cronbach's alpha* για την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη

	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach α Πριν	Cronbach α Μετά
Κλίμακα παγκόσμιου πολίτη	22	,89	,85
Κανονιστικό περιβάλλον	4	,93	,82
Παγκόσμια ενημερότητα	4	,80	,59
Παγκόσμια πολιτειότητα	2	,89	,84
Διαπολιτισμική ενσυναίσθηση	2	,79	,74
Αξιολόγηση πολυπολιτισμικότητας	2	,75	,68
Κοινωνική δικαιοσύνη	2	,85	,57
Περιβαλλοντική αειφορία	2	,78	,23
Διαπολιτισμική βοήθεια	2	,77	,64
Ευθύνη για δράση	2	,74	,84

Από τον πίνακα 2, διαπιστώνεται ότι για τις υποκλίμακες της κλίμακας του ερωτηματολογίου PISA οι συντελεστές αξιοπιστίας κυμαίνονται από $a = ,52$ έως $a = ,90$ για τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση και από $a = ,55$ έως $a = ,87$ για τις μετρήσεις μετά την παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, για την υποκλίμακα «εκτέλεση εργασιών» βρέθηκε pre-a = ,62 και post-a = ,76, για την υποκλίμακα «ενημέρωση» βρέθηκε pre-a = ,83 και post-a = ,70, για την υποκλίμακα «διαλλακτικότητα» βρέθηκε pre-a = ,75 και post-a = ,55, για την υποκλίμακα «προσαρμοστικότητα» βρέθηκε pre-a = ,81 και post-a = ,74, για την υποκλίμακα «προσαρμοστικότητα σε άτομα με διαφορετική γλώσσα» βρέθηκε pre-a = ,62 και post-a = ,78, για την υποκλίμακα «ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικότητα» βρέθηκε pre-

$\alpha = ,52$ και $\text{post-}\alpha = ,66$, για την υποκλίμακα «σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα» βρέθηκε $\text{pre-}\alpha = ,90$ και $\text{post-}\alpha = ,86$, για την υποκλίμακα «αισθήματα ως πολίτης του κόσμου» βρέθηκε $\text{pre-}\alpha = ,88$ και $\text{post-}\alpha = ,87$, για την υποκλίμακα «στάση απέναντι στους μετανάστες» βρέθηκε $\text{pre-}\alpha = ,77$ και $\text{post-}\alpha = ,74$.

Πίνακας 2 Συντελεστής αξιοπιστίας *Cronbach's alpha* για το ερωτηματολόγιο PISA

	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach α Πριν	Cronbach α Μετά
Εκτέλεση εργασιών	6	,62	,76
Ενημέρωση	7	,83	,70
Διαλλακτικότητα	5	,75	,55
Προσαρμοστικότητα	6	,81	,74
Προσαρμοστικότητα σε άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα	7	,62	,78
Ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικότητα	4	,52	,66
Σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα	5	,90	,86
Αισθήματα ως πολίτης του κόσμου	6	,88	,87
Στάση απέναντι στους μετανάστες	4	,71	,74

Οι μαθητές κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν ένα ψευδώνυμο της αρεσκείας τους κατά τη συμπλήρωση των εργαλείων με την προϋπόθεση να το θυμούνται, γιατί θα τους συνόδευε στην πορεία των παρεμβάσεων. Με τον τρόπο αυτό η συμπλήρωση έγινε ελεύθερα, χωρίς να τους φοβίζει η επώνυμη αξιολόγηση των απαντήσεων αλλά παράλληλα, με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίστηκε ότι θα μπορούσαν να συσχετιστούν οι μετρήσεις κάθε μαθητή.

2.3.2 Συμμετοχική Παρατήρηση

Ο Robson (2002) αναφέρει ως ένα σημαντικό πλεονέκτημα της παρατήρησης το γεγονός ότι δε στέκεται μόνο σε όσα δηλώνουν οι συμμετέχοντες αλλά προχωρά ώστε να διακριβώσει αν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των όσων λέγονται και των όσων φαίνονται να ισχύουν λειτουργώντας συμπληρωματικά προς τις άλλες τεχνικές. Η παρατήρηση υπήρξε συμμετοχική εφόσον η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα και η εμπυχώτρια της ομάδας. Η καταγραφή αφορά την ερμηνεία που δίνουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στον κόσμο που τους περιβάλλει. Έτσι όταν η ερμηνεία δεν ήταν ξεκάθαρη, στο στάδιο του αναστοχασμού η ερευνήτρια έκανε ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα των μαθητών (Cassell, & Symon, 2004). Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης επιλέχθηκε ως συμπληρωματική μέθοδος επαλήθευσης των ποσοτικών αποτελεσμάτων και ως αφετηρία για διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων για περαιτέρω έρευνα (DeWalt, & DeWalt, 2011)

2.3.3 Ομαδική συνέντευξη

Σχετικά με το εργαλείο της συνέντευξης, αυτό αποτελεί έναν ευέλικτο τρόπο να μαθαίνουμε πράγματα (Robson, 2002). Στα πλαίσια του επιθυμητού τριγωνισμού των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη ομάδας σε σχέση με τη γνώμη των μαθητών για τη διδασκαλία με χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης και τα οφέλη αυτής. Η εκδοχή που χρησιμοποιήθηκε, πρακτικά, όπως αναφέρει ο Robson (2002) είναι ένα «*υβρίδιο*» με χαρακτηριστικά συζήτησης και συνέντευξης ταυτόχρονα. Τα ποιοτικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν επίσης.

Η συνέντευξη είναι εξίσου σημαντική με τα υπόλοιπα δεδομένα καθώς έχει παρατηρηθεί πολλά προγράμματα να αποτυγχάνουν στους στόχους τους γιατί δεν παρέχεται επαρκής κατανόηση των υποκειμενικών απόψεων των ανθρώπων που επιδιώκουν να ωφελήσουν (Aubel, 1994).

2.4 Διεξαγωγή έρευνας

Η διάρκεια της έρευνας και συλλογής δεδομένων διήρκεσε τρεις μήνες περίπου (Μάρτιος – Μάιος) με εννέα παρεμβάσεις δύο διδακτικών ωρών, μια τριών και δύο ωριαίες. Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες μετρήσεις.

Κατά τη διάρκεια των τριών μηνών η ομάδα διδάσκεται με μια ποικιλία δραματικών τεχνικών. Οι αρχικές παρεμβάσεις συμπεριέλαβαν ευκολότερες τεχνικές αυξάνοντας προοδευτικά το επίπεδο δυσκολίας και τα θέματα διαπραγμάτευσης καθώς οι μαθητές ήταν εντελώς άμαθοι σε οποιαδήποτε άλλη διδασκαλία πλην της μετωπικής.

Η έναρξη και η λήξη κάθε παρέμβασης σηματοδοτείτο από την παρουσία των μαθητών σε κύκλο. Κατά την έναρξη υπήρχαν δραστηριότητες γνωριμίας, ώστε να επανασυστηθούμε και να μάθουμε πράγματα που δε γνώριζε ο ένας για τον άλλο αλλά και δραστηριότητες συνεργασίας και εμπιστοσύνης για να προετοιμαστούν οι μαθητές για το κύριο μέρος των παρεμβάσεων. Στο κύριο μέρος η διαπραγμάτευση του θέματος γινόταν με τεχνικές όπως παιχνίδια ρόλων, παγωμένες εικόνες, στιγμιότυπα από τη ζωή των χαρακτήρων, διάδρομο συνείδησης, καυτή καρέκλα, δραματοποίηση, γραφή σε ρόλο και με τις απαραίτητες ασκήσεις χαλάρωσης ή συγκέντρωσης να μεσολαβούν όταν απαιτούνταν. Πριν τη λήξη κάθε παρέμβασης υπήρχε ένας σύντομος αναστοχασμός και κάποια δραστηριότητα αποφόρτισης, έτσι ώστε να ολοκληρώνεται ομαλά ο αποχωρισμός της ομάδας. Στο τέλος των παρεμβάσεων επαναλήφθηκε η μέτρηση με τα ίδια εργαλεία (Thyer, 2012). Καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων συλλέγονταν ποιοτικά δεδομένα μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και στο τέλος του προγράμματος διεξήχθη ομαδική συνέντευξη. Τα ποσοτικά δεδομένα εισήχθησαν στο στατιστικό πακέτο SPSS και αναλύθηκαν ενώ τα ποιοτικά απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν χωρίς τη βοήθεια Η/Υ.

2.4.1 Πιλοτική έρευνα

Κατά το στάδιο του πειραματικού σχεδιασμού πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα της οποίας ο σκοπός ήταν να εξασφαλίσει τη λειτουργικότητα, την κατανοητότητα και λόγω μεγάλης έκτασης, τον χρόνο συμπλήρωσης των ποσοτικών εργαλείων για τα οποία ακολουθήθηκε η μέθοδος της διπλής μετάφρασης (Liamputtong, 2010).

2.4.2 Στατιστικό δείγμα

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί δειγματοληψία σκοπιμότητας προκειμένου να αξιοποιήσει δείγμα μαθητών της Α τάξης ενός γενικού Λυκείου της χώρας στο οποίο

υπήρχε πρόσβαση. Ένα βολικό δείγμα, όπως υποστηρίζει ο Bernard (2000) δίνει μια γενική ιδέα για την κατάσταση που ερευνάται χωρίς να μπορεί να διασφαλιστεί ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού. Μια τέτοιου είδους γενίκευση δεν επιχειρείται καθώς το επιλεγθέν δείγμα αντιπροσωπεύει μόνο τον εαυτό του και όχι τον πληθυσμό των μαθητών που φοιτούν στην Α' Λυκείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 μαθητές, 8 κορίτσια, 7 αγόρια ενός μικρού επαρχιακού σχολείου καθώς από το σύνολο των 17 μαθητών, δύο μαθητές δε συμπλήρωσαν τα εργαλεία μετά τις παρεμβάσεις λόγω απουσίας.

2.4.3 Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Επειδή καλλιέργεια ενεργών και υπεύθυνων πολιτών δεν μπορεί να υπάρξει αν δε λάβουμε υπόψη τους στόχους για ένα βιώσιμο μέλλον, ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων συμπεριλάμβανε πολλούς επιμέρους αιφορικούς υποστόχους (φτώχεια, μετανάστευση, κλιματική αλλαγή, θέματα εκπαίδευσης, ισότητας, ηθικής). Θεωρήθηκε επίσης αυτονόητο κατά το σχεδιασμό των παρεμβάσεων ότι το σχολείο αποτελεί έναν χώρο ελεύθερης ανάπτυξης των μαθητών που ευνοεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Τα θέματα των παρεμβάσεων προέκυψαν είτε μετά από πρόταση της διδάσκουσας είτε από το ενδιαφέρον των μαθητών σύμφωνα με τις Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007). Στα θέματα που ενδείκνυνται για χειρισμό μέσω του δράματος είναι όσα αφορούν ηθικά ζητήματα, διακρίσεις, προκαταλήψεις, πόλεμο, μειονότητες, βιογραφίες κλπ. και αυτά αποτέλεσαν τη θεματολογία των παρεμβάσεων.

Κάθε συνάντηση περιείχε σκοπούς που αφορούσαν τόσο το περιεχόμενο του θέματος προς διερεύνηση όσο και σκοπούς που συνδέονται με το δράμα ως μορφή τέχνης, αλλά και κοινωνικούς που αφορούσαν την κοινωνική υγεία των παιδιών σύμφωνα με τον Woolland (1999). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε μια συνεργατική βιοματική προσέγγιση, στηριγμένη στο Α.Π. αλλά και συμπλέουσα με τις σύγχρονες διδακτικές αντιλήψεις που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις εμπειρίες των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2010).

Από το σύνολο της ύλης επιλέχθηκαν οι παρακάτω ενότητες για τη διδασκαλία μέσω ΔΤΕ:

ΚΕΦ.1: Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ Η ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

1.1 Άνθρωπος: κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό ον

1.2 Η πόλις και ο πολίτης

ΚΕΦ. 2: Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1 Από την αγροτική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης

2.1.1 Αγροτική κοινωνία

2.1.2 Βιομηχανική κοινωνία

2.1.3 Μεταβιομηχανική κοινωνία

2.1.4 Η κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης

ΚΕΦ. 7: Ο ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

7.1 Το αξίωμα του πολίτη: ελεύθερος, υπεύθυνος και ενεργός πολίτης

7.10 Ο ψηφιακός πολίτης

ΚΕΦ. 12: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

12.1 Η μετανάστευση

12.2 Οι πρόσφυγες και η συμφωνία Σένγκεν

12.4 Δημοκρατικές αρχές για την κοινωνική συμβίωση (Αλληλεγγύη και δικαιοσύνη, Σεβασμός του «Άλλου» και ανεκτικότητα, Πνεύμα διαλόγου και συνεργασίας, Ειρηνική επίλυση διαφορών)

ΚΕΦ. 13: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

13.1 Κοινωνικά προβλήματα

13.2 Φτώχεια, ανεργία

13.6 Αστικοποίηση: από το χωριό στην πόλη και στη μεγαλούπολη

2.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (έκδοση 25) και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το 5% εκτός από τους πίνακες συσχέτισης όπου αναφέρονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε ακόμα μικρότερο επίπεδο σημαντικότητας (πχ. 1%).

Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's α υπολογίστηκε κατά τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας και του ερωτηματολογίου.

Για την παρατήρηση των διαφορών πριν και μετά τη παρέμβαση, για τις μεταβλητές που πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας και στα δύο επίπεδα (πριν και μετά την παρέμβαση), χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος *paired t-test* εφόσον οι παρατηρήσεις ήταν ζευγαρωτές. Για τις μεταβλητές που δε βρέθηκε κανονικότητα χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος *Wilcoxon Signed Ranks Test*.

Για τον προσδιορισμό του συντελεστή συσχέτισης, στις περιπτώσεις που πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson ενώ όταν δεν προέκυπτε κανονικότητα υπολογίστηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής Spearman ρ . Και οι δύο συντελεστές υπολογίστηκαν με αμφίπλευρο έλεγχο.

Για την εξερεύνηση των διαφορών μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών, χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος *t-test* εφόσον ήταν εξασφαλισμένη η κανονικότητα και στα δύο επίπεδα, ελέγχθηκε η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων (*Levene's test*) και εφαρμόστηκε κατά περίπτωση. Για τις μεταβλητές που δεν προέκυψε κανονικότητα ανά επίπεδο, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του *Mann-Whitney U* για τη διάμεσο.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ελέγχθηκε με τα εξής κριτήρια· έλεγχος ασυμμετρίας και κύρτωσης και τεστ *Shapiro-Wilk*. Με *MO* συμβολίζεται ο μέσος όρος, με *TA* η τυπική απόκλιση και *ΔM* η διάμεσος. Επιπλέον υπολογίστηκαν οι διαφορές μετά μείον πριν την παρέμβαση και συμβολίστηκαν με «Δ» πριν από κάθε κλίμακα.

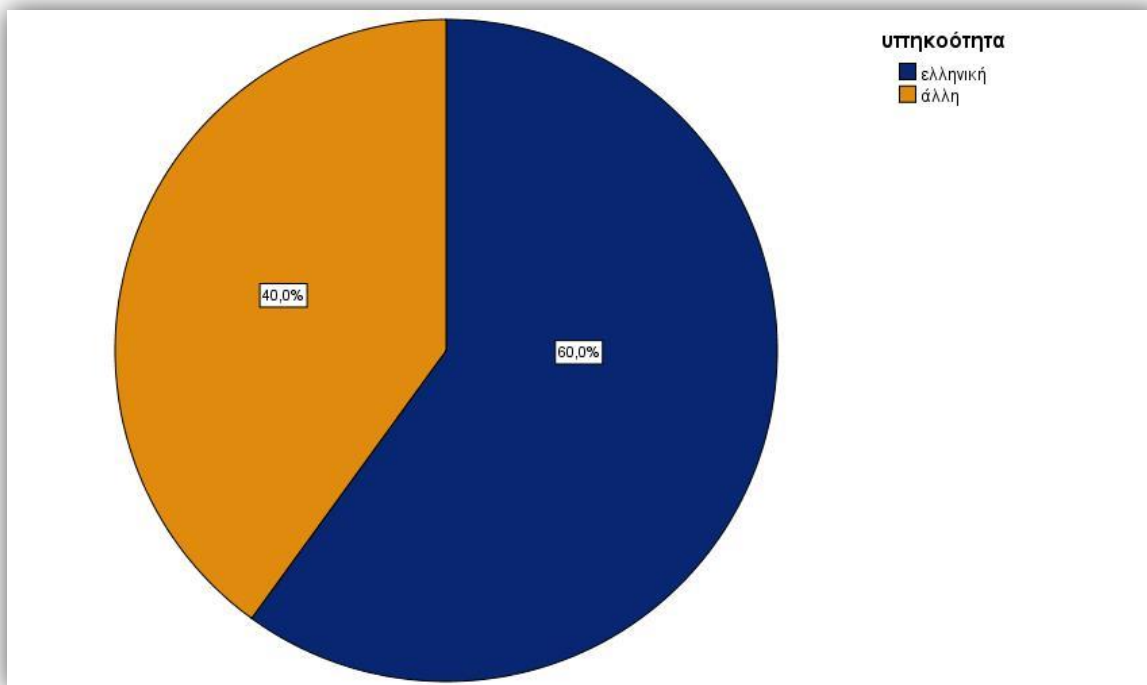
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ανάλυση των δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων

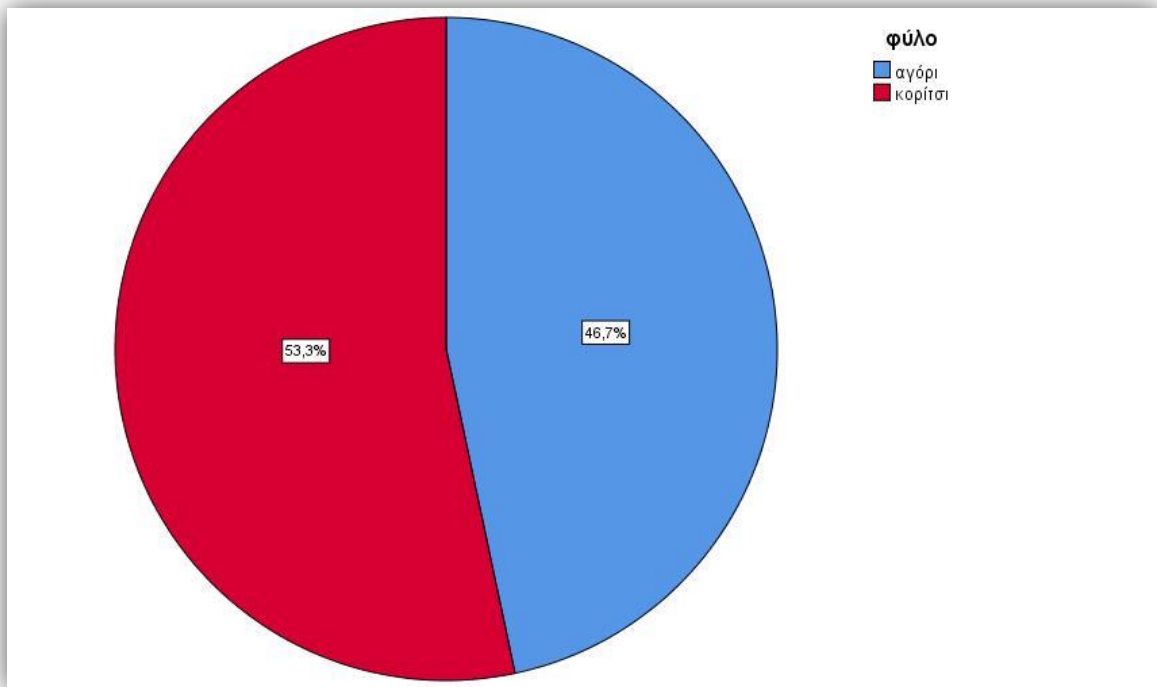
3.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων

3.1.1 Διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Αρχικώς σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (γραφήματα 1 και 2). Η υπηκοότητα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ελληνική για το 60,0% ενώ μη ελληνική υπηκοότητα έχει το 40,0%. Όσον αφορά στο φύλο, το 46,7% του δείγματος ήταν αγόρια ενώ το υπόλοιπο 53,3% κορίτσια.



Γράφημα 1 Διάγραμμα πίτας (pie chart) για την υπηκοότητα του δείγματος



Γράφημα 2 Διάγραμμα πίτας (pie chart) για το φύλο του δείγματος

3.1.2 Διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι υπό μελέτη κλίμακες πριν και μετά την παρέμβαση της Δραματικής Τέχνης προκειμένου να εντοπιστεί αν αυτή ήταν επιτυχής ή όχι.

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 3, η παρέμβαση άλλαξε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ($Z = -3,124, p = ,002$) τη συνολική κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη στην οποία, οι συμμετέχοντες, μετά την παρέμβαση σκόραραν μεγαλύτερο βαθμό ($\Delta M = 5,9$) σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($\Delta M = 5,5$).

Όσον αφορά στους παράγοντες αυτής της κλίμακας, στατιστικώς σημαντική διαφορά βρέθηκε για την υποκλίμακα «παγκόσμια ενημερότητα» ($t(14) = -4,558, p < ,001$) όπου μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($MO = 5,4, TA = 0,6$ και $MO = 4,3, TA = 0,8$ αντιστοίχως). Για την υποκλίμακα «παγκόσμια πολιτειότητα» ($Z = -2,496, p = ,013$) επίσης μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($\Delta M = 5,5$ και $\Delta M = 4,5$ αντιστοίχως) καθώς και

για την «αξιολόγηση πολυπολιτισμικότητας» ($Z = -2,898, p = ,004$) μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($\Delta M = 6,0$ και $\Delta M = 5,5$ αντιστοίχως). Επιπροσθέτως, στατιστικώς σημαντική διαφορά βρέθηκε για την υποκλίμακα «περιβαλλοντική αειφορία» ($t(14) = -2,899, p = ,012$) όπου μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($MO = 6,3, TA = 0,5$ και $MO = 5,6, TA = 1,1$ αντιστοίχως), για την υποκλίμακα «διαπολιτισμική βοήθεια» ($t(14) = -2,543, p = ,023$) βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν ($MO = 6,3, TA = 0,5$ και $MO = 5,7, TA = 0,8$ αντιστοίχως) όπως επίσης και για την υποκλίμακα «ευθύνη για δράση» ($t(14) = -5,850, p < ,001$) βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($MO = 6,3, TA = 0,7$ και $MO = 4,6, TA = 1,4$ αντιστοίχως).

Πίνακας 3 Σύγκριση των παραγόντων της κλίμακας του παγκόσμιου πολίτη πριν και μετά την παρέμβαση

	Πριν την παρέμβαση $n = 15$	Μετά την παρέμβαση $n = 15$	t/Z^{\S}	p
Κλίμακα παγκόσμιου πολίτη [§]	5,5 (1,5)	5,9 (0,8)	-3,124	,002
Κανονιστικό περιβάλλον [§]	5,8 (2,5)	5,8 (1,5)	-1,931	,054
Παγκόσμια ενημερότητα	4,3 ± 0,8	5,4 ± 0,6	-4,558	<,001
Παγκόσμια πολιτειότητα [§]	4,5 (3,5)	5,5 (2,0)	-2,496	,013
Διαπολιτισμική ενσυναίσθηση [§]	6,5 (1,5)	6,5 (1,0)	-1,543	,123
Αξιολόγηση πολ/τισμικότητας [§]	5,5 (1,5)	6,0 (0,5)	-2,898	,004
Κοινωνική δικαιοσύνη [§]	6,5 (1,5)	6,5 (1,0)	-0,777	,437
Περιβαλλοντική αειφορία	5,6 ± 1,1	6,3 ± 0,5	-2,899	,012
Διαπολιτισμική βοήθεια	5,7 ± 0,8	6,3 ± 0,5	-2,543	,023
Ευθύνη για δράση	4,6 ± 1,4	6,3 ± 0,7	-5,850	<,001

Οι τιμές αφορούν μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις, ελέγχους paired t -test και αντίστοιχο p -value.

[§] Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (ΔM), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Wilcoxon Signed Ranks Test και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Αντιθέτως, δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις υποκλίμακες «κανονιστικό περιβάλλον» ($t(14) = -1,931, p = ,054$), «διαπολιτισμική ενσυναίσθηση» ($Z = -1,543, p = ,123$) και «κοινωνική δικαιοσύνη» ($Z = -0,777, p = ,437$).

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 4, η παρέμβαση άλλαξε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό ($t(14) = -5,493, p < ,001$) την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου PISA «εκτέλεση εργασιών» στην οποία οι συμμετέχοντες μετά την παρέμβαση σκόραραν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO = 2,7, TA = 0,5) σε σχέση με το σκορ πριν την παρέμβαση (MO = 2,4, TA = 0,4).

Επιπροσθέτως, στατιστικώς σημαντική διαφορά βρέθηκε για την υποκλίμακα «ενημέρωση» ($t(14) = -6,614, p < ,001$) όπου μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση (MO = 3,1, TA = 0,4 και MO = 2,6, TA = 0,5 αντιστοίχως). Για την υποκλίμακα «διαλλακτικότητα» ($t(14) = -10,267, p < ,001$) επίσης μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση (MO = 4,0, TA = 0,4 και MO = 3,4, TA = 0,4 αντιστοίχως) καθώς και για την υποκλίμακα «προσαρμοστικότητα» ($t(14) = -7,392, p < ,001$) επίσης μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση (MO = 3,6, TA = 0,6 και MO = 3,1, TA = 0,7 αντιστοίχως). Για την υποκλίμακα «σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα» ($t(14) = -5,568, p < ,001$) επίσης μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση (MO = 4,4, TA = 0,5 και MO = 4,0, TA = 0,7 αντιστοίχως) καθώς και για το «ενδιαφέρον για την πολυπολιτισμικότητα» ($Z = -2,403, p = ,016$) μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($\Delta M = 4,0$ και $\Delta M = 3,5$ αντιστοίχως).

Για την υποκλίμακα «προσαρμοστικότητα σε άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα» ($t(14) = -6,487, p < ,001$) επίσης μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση (MO = 3,1, TA = 0,3 και MO = 2,9, TA = 0,4 αντιστοίχως) καθώς και για τα «αισθήματα ως πολίτης του κόσμου» ($Z = -3,332, p = ,001$) μετά την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($\Delta M = 2,8$ και $\Delta M = 2,3$ αντιστοίχως). Επιπροσθέτως, στατιστικώς σημαντική διαφορά βρέθηκε για την υποκλίμακα «στάση απέναντι στους μετανάστες» ($Z = -2,165, p = ,030$) όπου μετά

την παρέμβαση βρέθηκε μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με πριν την παρέμβαση ($\Delta M = 3,8$ και $\Delta M = 3,5$ αντιστοίχως).

Πίνακας 4 Σύγκριση των παραγόντων του ερωτηματολογίου PISA πριν και μετά την παρέμβαση

	Πριν την παρέμβαση $n = 15$	Μετά την παρέμβαση $n = 15$	t/Z^{\S}	p
Εκτέλεση εργασιών	2,4 ± 0,4	2,7 ± 0,5	-5,493	<,001
Ενημέρωση	2,6 ± 0,5	3,1 ± 0,4	-6,614	<,001
Διαλλακτικότητα	3,4 ± 0,4	4,0 ± 0,4	-10,267	<,001
Προσαρμοστικότητα	3,1 ± 0,7	3,6 ± 0,6	-7,392	<,001
Προσαρμοστικότητα σε άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα	2,9 ± 0,4	3,1 ± 0,3	-6,487	<,001
Ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικότητα [§]	3,5 (0,5)	4,0 (0,8)	-2,403	,016
Σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα	4,0 ± 0,7	4,4 ± 0,5	-5,568	<,001
Αισθήματα ως πολίτης του κόσμου [§]	2,3 (1,0)	2,8 (1,0)	-3,332	,001
Στάση απέναντι στους μετανάστες [§]	3,5 (0,3)	3,8 (0,5)	-2,165	,030

Οι τιμές αφορούν μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις, ελέγχους paired t -test και αντίστοιχο p -value.

[§] Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (ΔM), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Wilcoxon Signed Ranks Test και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

3.1.3 Διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι αναλύσεις γραμμικών συσχετίσεων των κλιμάκων των ερωτηματολογίων μέσω του παραμετρικού συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson ή του μη παραμετρικού συντελεστή Spearman rho (πίνακες 5 και 6).

Οι ισχυρότερες συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ «παγκόσμιας ενημερότητας» καθώς και «κανονιστικού περιβάλλοντος» με την συνολική κλίμακα παγκόσμιου πολίτη ($r = ,812$, $n = 15$, $p < ,001$, $r_s = ,754$, $n = 15$, $p = ,001$ αντιστοίχως).

Ακολουθούν οι συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής κλίμακας του παγκόσμιου πολίτη και «διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης» ($r_s = ,683, n = 15, p = ,005$), «παγκόσμιας πολιτειότητας» ($r = ,652, n = 15, p = ,008$), «αξιολόγηση πολυπολιτισμικότητας» ($r = ,601, n = 15, p < ,018$), «περιβαλλοντικής αειφορίας» ($r = ,557, n = 15, p = ,031$) και «στάσης απέναντι στους μετανάστες» ($r = ,675, n = 15, p = ,006$). Εν συνεχεία, οι συσχετίσεις μεταξύ «κανονιστικού περιβάλλοντος» και «παγκόσμιας ενημερότητας» ($r_s = ,525, n = 15, p = ,044$), «παγκόσμιας πολιτειότητας» ($r_s = ,555, n = 15, p = ,032$), «στάσης απέναντι στους μετανάστες» ($r_s = ,610, n = 15, p = ,016$).

Έπονται οι συσχετίσεις μεταξύ «παγκόσμιας ενημερότητας» και «παγκόσμιας πολιτειότητας» ($r = ,672, n = 15, p = ,006$), «διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης» ($r_s = ,541, n = 15, p = ,037$), «στάσης απέναντι στους μετανάστες» ($r = ,676, n = 15, p = ,006$). Τέλος θα αναφερθούν οι συσχετίσεις μεταξύ «διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης» και «περιβαλλοντικής αειφορίας» ($r_s = ,525, n = 15, p = ,044$), «ενημέρωσης» ($r_s = ,601, n = 15, p = ,018$), «ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικότητα» ($r_s = ,694, n = 15, p = ,004$).

Πίνακας 5 Συσχετίσεις των υπό μελέτη κλιμάκων

	1	2 [§]	3	4	5 [§]	6	7	8	9	10
1. Δ Κλίμακα παγκόσμιου πολίτη										
2. Δ Κανονιστικό περιβάλλον [§]	,754***									
3. Δ Παγκόσμια ενημερότητα	,812***	,525*								
4. Δ Παγκόσμια πολιτειότητα	,652**	,555*	,672**							
5. Δ Διαπολιτισμική ενσυναίσθηση [§]	,683**	,160	,541*	,340						
6. Δ Αξιολόγηση πολυπολιτισμικότητας	,601*	,369	,431	,344	,351					
7. Δ Κοινωνική δικαιοσύνη	,288	,114	,124	-,081	,124	,461				
8. Δ Περιβαλλοντική αειφορία	,557*	,412	,485	,093	,525*	,425	,134			
9. Δ Διαπολιτισμική βοήθεια	,312	,109	,165	,037	0,342	-,127	-,181	,169		
10. Δ Ευθύνη για δράση	,491	,502	,285	-,003	,083	,130	,215	,107	,355	
11. Δ Εκτέλεση εργασιών [§]	,050	,251	,315	,215	,081	-,490	-,193	-,211	-,070	-,032

12. Δ Ενημέρωση	,278	,106	,241	,369	,601*	-,219	-,229	-,006	,173	-,069
13. Δ Διαλλακτικότητα [§]	,006	,004	-,086	-,085	,220	,136	-,094	,151	,008	,021
14. Δ Προσαρμοστικότητα	,232	-,319	,146	,030	,419	,204	,009	,224	,479	,210
15. Δ Προσαρμοστικότητα σε άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα [§]	,004	,162	-,127	-,096	-,211	,023	,017	,449	-,170	-,127
16. Δ Ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικότητα	,378	,202	,445	,185	,694**	,039	,094	,510	,113	-,114
17. Δ Σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα [§]	,186	-,004	-,092	-,405	,253	,317	,241	,226	-,168	-,025
18. Δ Αισθήματα ως πολίτης του κόσμου [§]	-,188	-,239	-,156	,036	-,032	-,511	-,046	-,297	-,034	,123
19. Δ Στάση απέναντι στους μετανάστες	,675**	,610*	,676**	,407	,289	,422	,051	,352	,164	,403

Οι τιμές αφορούν συντελεστές συσχέτισης Pearson και σε [§] συντελεστές συσχέτισης Spearman rho.

***Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας ,001, **Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας ,01, *Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας ,05. Με Δ συμβολίζεται η διαφορά μετά μείον πριν την παρέμβαση.

Πίνακας 6 Συσχετίσεις των υπό μελέτη κλιμάκων

	11 [§]	12	13 [§]	14	15 [§]	16	17 [§]	18 [§]
11. Δ Εκτέλεση εργασιών [§]								
12. Δ Ενημέρωση	,373							
13. Δ Διαλλακτικότητα [§]	-,167	,246						
14. Δ Προσαρμοστικότητα	-,217	,163	,405					
15. Δ Προσαρμοστικότητα σε άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα [§]	-,098	,013	,391	-,193				
16. Δ Ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικότητα	,229	,497	-,139	-,012	,074			
17. Δ Σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα [§]	-,091	,241	,176	-,155	,491	,160		
18. Δ Αισθήματα ως πολίτης του κόσμου [§]	-,078	,336	,266	,150	,182	-,009	-,315	
19. Δ Στάση απέναντι στους μετανάστες	,254	,241	-,417	-,105	,103	,330	,284	-,309

Οι τιμές αφορούν συντελεστές συσχέτισης Pearson και σε [§] συντελεστές συσχέτισης Spearman rho.

***Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας ,001, **Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας ,01, *Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας ,05. Με Δ συμβολίζεται η διαφορά μετά μείον πριν την παρέμβαση.

3.1.4 Διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και της υπηκοότητας στην κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης που μπορεί να έχει το φύλο και η υπηκοότητα πάνω στις απόψεις που εκφράζονται από την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη (πίνακες 7 και 8).

Πίνακας 7 Διερεύνηση σχέσης του φύλου και της κλίμακας του παγκόσμιου πολίτη

	Αγόρια <i>n</i> = 7	Κορίτσια <i>n</i> = 8	<i>t/U</i> [§]	<i>p</i>
Δ Κλίμακα παγκόσμιου πολίτη	1,1 ± 0,4	0,6 ± 0,6	1,889	,081
Δ Κανονιστικό περιβάλλον [§]	0,3 (0,5)	0,1 (1,9)	24,0	,639
Δ Παγκόσμια ενημερότητα	1,6 ± 0,9	0,7 ± 0,8	2,151	,051
Δ Παγκόσμια πολιτειότητα	1,4 ± 1,4	1,1 ± 1,7	0,451	,659
Δ Διαπολιτισμική ενσυναίσθηση [§]	0,5 (1,0)	0,0 (0,4)	14,5	,088
Δ Αξιολόγηση πολ/τισμικότητας [§]	1,0 (1,5)	0,5 (1,0)	15,0	,122
Δ Κοινωνική δικαιοσύνη	0,6 ± 0,9	-0,2 ± 0,5	2,126	,053
Δ Περιβαλλοντική αειφορία [§]	1,0 (1,0)	0,0 (1,6)	15,5	,142
Δ Διαπολιτισμική βοήθεια	0,6 ± 1,1	0,5 ± 0,5	0,157	,879
Δ Ευθύνη για δράση	2,2 ± 1,1	1,3 ± 1,1	1,601	,133

Οι τιμές αφορούν μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις, ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

[§] Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Με Δ συμβολίζεται η διαφορά μετά μείον πριν την παρέμβαση.

Πίνακας 8 Διερεύνηση σχέσης της υπηκοότητας και της κλίμακας του παγκόσμιου πολίτη

	Ελληνική <i>n</i> = 9	Άλλη <i>n</i> = 6	<i>t/U</i> [§]	<i>p</i>
Δ Κλίμακα παγκόσμιου πολίτη	0,9 ± 0,5	0,7 ± 0,7	0,585	,569
Δ Κανονιστικό περιβάλλον [§]	0,5 (1,5)	0,1 (0,6)	16,0	,188
Δ Παγκόσμια ενημερότητα	1,2 ± 0,9	1,0 ± 1,1	0,291	,776
Δ Παγκόσμια πολιτειότητα	1,5 ± 1,5	0,8 ± 1,6	0,821	,426
Δ Διαπολιτισμική ενσυναίσθηση [§]	0,0 (1,0)	0,0 (0,5)	23,0	,607
Δ Αξιολόγηση πολ/τισμικότητας [§]	0,5 (1,3)	1,0 (1,6)	24,0	,717
Δ Κοινωνική δικαιοσύνη	0,1 ± 0,8	0,3 ± 0,8	-0,670	,515
Δ Περιβαλλοντική αειφορία	0,6 ± 0,9	0,9 ± 1,1	-0,578	,573
Δ Διαπολιτισμική βοήθεια	0,7 ± 0,6	0,3 ± 1,1	0,767	,457
Δ Ευθύνη για δράση [§]	2,0 (2,0)	1,3 (1,9)	25,5	,858

Οι τιμές αφορούν μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις, ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

[§] Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Με Δ συμβολίζεται η διαφορά μετά μείον πριν την παρέμβαση.

Από τους δυο παραπάνω πίνακες παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ είτε του φύλου είτε της υπηκοότητας πάνω στις διαφορές των κλιμάκων του παγκόσμιου πολίτη πριν και μετά την παρέμβαση.

Τα περιγραφικά μέτρα που υπολογίστηκαν για κάθε πρόταση της κλίμακας και για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση της Δραματικής Τέχνης παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα.

3.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων

3.2.1 Κωδικοποίηση ομαδικής συνέντευξης

Η ποιοτική ανάλυση, σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008), είχε ως στόχο να ακουστεί η «φωνή» των υποκειμένων της έρευνας και να αναδειχθεί η σημαντικότητα των τεχνικών Δραματικής Τέχνης από την οπτική γωνία των μαθητών.

Από την απομαγνητοφώνηση και τη διαδικασία ανάλυσης της ομαδικής συνέντευξης προέκυψαν δύο διαφορετικές διαστάσεις οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της έρευνας. Η πρώτη αφορά στον εντοπισμό των διαφορών του μαθήματος με τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Η δεύτερη σχετίζεται με τα οφέλη και τις δεξιότητες που εντοπίζουν οι μαθητές μετά την έκθεση τους στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης (ανάπτυξη φαντασίας, συνεργασίας, βιωματική μάθηση, αφύπνιση ενδιαφέροντος, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, συμμετοχή κλπ) που βοήθησαν στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας και των ευθυνών του πολίτη. Για λόγους οικονομίας, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω.

Πίνακας 9 Κωδικοποίηση Ποιοτικών δεδομένων

	ΦΡΑΣΗ	ΚΩΔΙΚΑΣ
EP:	Σας άρεσε η προσέγγιση που επιχειρήσαμε το τελευταίο τρίμηνο μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης;	
M1:	Εμένα μου άρεσε και ξαφνιάστηκα γιατί όσο κάναμε μάθημα από το βιβλίο ένιωθα ότι είναι σαν τα άλλα μαθήματα. Αλλά δεν είναι	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
M2:	Μ' αυτό τον τρόπο μάθαμε πράγματα που θα τα θυμόμαστε για πάντα νομίζω	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
EP:	Θυμάμαι την προηγούμενη φορά ότι χτύπησε κουδούνι και δεν έφευγε κανένας. Ή όταν λύνατε το γρίφο με τον	

	αλγόριθμο του Καίσαρα και δεν έβγαине κανένας διάλλειμα. Ελπίζω και του χρόνου που θα κάνετε στην πληροφορική τον αλγόριθμο να έχετε το ίδιο πάθος...	
M1:	A, στους υπολογιστές δεν ξέρω αν θα μας αρέσει. Η Β' δεν καταλαβαίνει τίποτα στον προγραμματισμό	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
M2:	Γενικά ότι κάναμε εμένα προσωπικά μου άρεσε. Μου κίνησε το ενδιαφέρον να ψάξω κι άλλα πράγματα	Οφέλη ΔΤΕ (αφύπνιση ενδιαφέροντος)
M3:	Και κάτι άλλο, δεν καθόμασταν στις καρέκλες μας	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
EP:	Πιστεύετε ότι μάθατε πράγματα με αυτό τον τρόπο;	
M1:	Πολύ καλύτερα απ' ότι όταν καθόμαστε στο θρανίο ή μαθαίνουμε μέσα από το βιβλίο και που στο τέλος θυμόμαστε ούτε το 1/10	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
EP:	Άρα να υποθέσω πώς όταν εξεταστείτε στο τέλος της χρονιάς όλοι θα ξέρετε τη διαφορά απόλυτης – σχετικής φτώχειας ή τη διαφορά πρόσφυγα- μετανάστη;	
M1:	Φυσικά γιατί, κατά κάποιον τρόπο, μπήκαμε στη θέση τους, είδαμε πως ζουν, συγκρίναμε και μας έμειναν οι διαφορές γιατί τις ζήσαμε σαν να ήμασταν εκείνοι	Οφέλη ΔΤΕ (βιωματική μάθηση)
M2:	Εμένα μου έμεινε μια αισιοδοξία. Γιατί ζούμε σ' ένα κόσμο που εικονικά φαίνεται τέλειος αλλά είναι απαίσιος. Μας βάζουν σε κουτάκια και δε μας αφήνουν να απελευθερωθούμε. Και μέσα από τα μαθήματα αυτά	Οφέλη ΔΤΕ (συναισθηματική εμπλοκή, δημιουργική έκφραση)

	νώσαμε ελεύθεροι να δείξουμε διαφορετικές πλευρές του εαυτού μας	
M3:	Ζούμε σε μια χώρα που λέμε ότι έχει οικονομική κρίση. Όμως σε σχέση με άλλους ανθρώπους στην ηλικία μας ζούμε πολύ καλύτερα. Όπως όταν ακούω ιστορίες πως ζούσε ο πατέρας μου στην ηλικία μου, στη χώρα του, καταλαβαίνω τη διαφορά. Φεύγω αισιόδοξος γιατί τουλάχιστον δε ζούμε πόλεμο, πείνα, εκμετάλλευση	Οφέλη ΔΤΕ (βιωματική μάθηση, συναισθηματική εμπλοκή, κριτική συνειδητοποίηση)
EP:	Τι πιστεύετε ότι έφερε σε επίπεδο ομάδας; Μεταξύ σας είδατε διαφορά;	
M1:	Περισσότερη επικοινωνία και μεταξύ μας αλλά και με σας	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη)
M2:	Ομαδικότητα και συνεργασία. Σαν ομάδα μπορούμε να τα πάμε καλύτερα και να βάλουμε όλες τις ιδέες κάτω και να βγει κάτι	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη)
M3:	Ότι για μια φορά συνεργαστήκαμε όλοι σ' αυτή την τάξη μετά το δημοτικό χωρίς να μαλώσουμε	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη)
EP:	Ε... εγώ θυμάμαι ότι στις πρώτες συναντήσεις χρειάστηκε να τεθούν σε εφαρμογή οι όροι του εκπαιδευτικού συμβολαίου που είχαμε υπογράψει ακριβώς για να λυθούν κάποιες διενέξεις και δυσκολίες...	
M1:	Ναι, αλλά ήταν αρχή. Κάποιοι ήθελαν να γίνει με το δικό τους τρόπο, όχι με διάλογο	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη)

M2:	Εντάξει, στην αρχή ούτε τους κανόνες από τα παιχνίδια δεν μπορούσαμε να ακολουθήσουμε. Θέλαμε να παίζουμε και δεν μπορούσαμε. Αλλά δεν είχαμε ξανακάνει τίποτα τέτοιο. Μόνο μια φορά είχε έρθει μια ψυχολόγος και είχαμε καθίσει σε κύκλο και είπαμε τα ονόματα μας αλλά μέχρι εκεί	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη)
M3:	Εγώ είδα διαφορά σε όλους τους συμμαθητές μου. Μερικές φορές δεν ξέρεις πραγματικά τους συμμαθητές σου. Κατάλαβα ότι δεν τους ήξερα μέχρι που συνεργαστήκαμε. Πχ όταν ήμασταν έξω και έπρεπε να πάρουμε θέση ξαφνιάστηκα από τη θέση που πήραν κάποιοι γιατί δεν το περίμενα	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη)
EP:	Αποκτήσατε κάποια δεξιότητα που δεν είχατε ή πιστεύατε ότι δεν είχατε; Έφερε κάτι σε προσωπικό επίπεδο;	
M1:	Εγώ κατάλαβα ότι πολλά πράγματα δεν είναι όπως φαίνονται και πριν δεν τα σκεφτόμουν σε βάθος ενώ τώρα προσπαθώ να καταλάβω τι κρύβουν	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη, κριτική σκέψη)
M2:	Προτιμούσα πάντα τις εργασίες να τις κάνω μόνος μου γιατί δε μπορούσα να συνεννοηθώ με τους άλλους αλλά εδώ όταν ήμασταν ομάδα ήταν καλά. Έμαθα να συνεργάζομαι	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη)
M3:	Βασικά, μάθαμε πράγματα για τους άλλους αλλά και για τον εαυτό μας. Εμένα μου άρεσε μια πτυχή μου που δεν ήξερα. Μου άρεσε όταν φτιάξαμε τις διαφημίσεις και σκέφτομαι ότι πιθανόν να μου άρεσε και ως δουλειά	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη, δημιουργικότητα)

	κάτι τέτοιο	
M4:	Τώρα ενημερώνομαι πολύ περισσότερο για όσα συμβαίνουν στον κόσμο. Θέλω να ξέρω. Καταλαβαίνω πολλά που δεν καταλάβαινα πριν. Και αν μπορώ θα συμμετέχω σε οργανώσεις και τέτοια κι ας μένω εδώ	Οφέλη ΔΤΕ (αφύπνιση ενδιαφέροντος, κοινωνική ανάπτυξη, κριτική σκέψη)
EP:	Θα ήθελες να διδαχθείς με τεχνικές Δραματικής Τέχνης το ίδιο ή άλλα μαθήματα στο μέλλον;	
M1:	Σίγουρα ναι!	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
M2:	Εγώ αναρωτιέμαι γιατί δεν κάναμε με τον τρόπο αυτό το μάθημα από την αρχή της χρονιάς αφού έτσι και μαθαίνουμε και δε βαριόμαστε...	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
M3:	Εάν η δουλειά του καθηγητή είναι να μας κάνει να μαθαίνουμε, όλα τα μαθήματα έπρεπε να γίνονται έτσι	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
EP:	Τι σας άρεσε περισσότερο; Και τι δε σας άρεσε.	
M1:	Μ' άρεσε που αναπαριστούσαμε καταστάσεις, είχε πολύ ενδιαφέρον να μπαίνεις στη θέση του άλλου και να βρίσκεις λύση σε προβλήματα που για κάποιους είναι πραγματικά	Οφέλη ΔΤΕ (βιωματική μάθηση, συναισθηματική εμπλοκή, κριτική συνειδητοποίηση)
M2:	Αναπτύξαμε τη φαντασία μας όταν έπρεπε πχ να φτιάξουμε ιστορίες με τα αντικείμενα	Οφέλη ΔΤΕ (δημιουργικότητα, φαντασία)

M3:	Μερικές ιστορίες είχαν πλάκα	Οφέλη ΔΤΕ (δημιουργικότητα, φαντασία)
M4:	Βρήκαμε λύσεις σε προβλήματα που εγώ νόμιζα ότι δεν υπάρχει καμία λύση. Κι έτσι μπορούν κι εκείνοι ίσως αν εκπαιδευτούν να το κάνουν. Κάτι απλό που μπορεί να αλλάξει τη ζωή των ανθρώπων. Και βοηθώντας ο ένας τον άλλο να λυθεί το πρόβλημα	Οφέλη ΔΤΕ (βιωματική μάθηση, συναισθηματική εμπλοκή, κριτική συνειδητοποίηση)
M5:	Μου άρεσε που ενημερώθηκα για θέματα που δεν είχα ιδέα πχ παρακολούθηση προσωπικών δεδομένων. Για καλό και για κακό θα βάλω ένα χαρτάκι στην κάμερα του υπολογιστή! (γέλια)	Οφέλη ΔΤΕ (βιωματική μάθηση, συναισθηματική εμπλοκή, κριτική συνειδητοποίηση)
M6:	Μ' άρεσαν οι παγωμένες εικόνες. Όταν πέτυχαν...	Οφέλη ΔΤΕ (βιωματική μάθηση, συναισθηματική εμπλοκή)
M7:	Μου άρεσε που εκφραστήκαμε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Και τα παιχνίδια. Οι βόμβες και οι ασπίδες ας πούμε είναι όπως στη ζωή που έχεις τους γονείς και σε προφυλάσσουν από τα δύσκολα. Ενώ είναι παιχνίδι και διασκεδάσαμε μετά σε βάζει να σκεφτείς.	Οφέλη ΔΤΕ (βιωματική μάθηση, συναισθηματική εμπλοκή, κριτική συνειδητοποίηση)
M8:	Μου άρεσε που υπήρχε μουσική. Αν και ήθελα κάτι πιο έντονο! Εγώ θα έβαζα άλλα κομμάτια!	Οφέλη ΔΤΕ (κοινωνική ανάπτυξη)
M9:	Ένωσα ωραία που κατάφερα να βοηθήσω την οικογένεια μου να επιβιώσει κι ας ήταν απλώς ένα παιχνίδι.	Οφέλη ΔΤΕ (βιωματική μάθηση, συναισθηματική εμπλοκή, κριτική)

		συνειδητοποίηση)
EP:	Πώς σας φάνηκε ο ρόλος του καθηγητή – εμψυχωτής;	
M1:	Δεν μας είχαν προσεγγίσει ποτέ με τέτοιο τρόπο	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
M2:	Εγώ είχα εικόνα ότι είστε πιο σοβαρή. Δε λέω ότι δεν είστε. Εννοώ... στα τελευταία μαθήματα ήταν αλλιώς	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
M3:	Ήταν πολύ ωραίες οι δραστηριότητες και μάθαμε ένα σωρό πράγματα επειδή κάναμε μάθημα έτσι. Και μπορούμε να συγκρίνουμε ότι μάθαμε καλύτερα γιατί συγκρίνουμε πως κάναμε μάθημα στην αρχή της χρονιάς.	Διαφορά με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας
EP:	Στην αρχή της χρονιάς μου είχατε πει ότι δεν μπορούμε να αλλάξουμε τον κόσμο. Μετά από όσα μοιραστήκαμε στις συναντήσεις μας, πιστεύετε το ίδιο;	
M1:	Εγώ πιστεύω στην Ευρώπη τίποτα δε μας λείπει. Κι αν παραιτηθούμε από κάποιες συνήθειες θα βοηθήσουμε να λυθούν προβλήματα σε άλλα μέρη του πλανήτη	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)
M2:	Απέκτησα πολλές γνώσεις για όσα συμβαίνουν στον κόσμο σήμερα. Όμως δεκαεφτά άτομα ήμασταν και με το ζόρι τα καταφέραμε μερικές φορές να κάνουμε όσα πρέπει. Ούτε ένα μόνος του μπορεί αλλά ούτε και όλοι χωρίς κάποιον μπροστά μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο. Αλλά σίγουρα μπορούμε να κάνουμε περισσότερα	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)

M3:	Όσα κι αν είχα ακούσει, δεν μπορούσα να καταλάβω πώς ζουν σε άλλα μέρη. Ένωσα πόσο άδικος είναι ο κόσμος και πόσο λάθος έχει μοιραστεί ο πλούτος στον πλανήτη όταν μοιράζαμε τα σοκολατάκια. Όσα περισσότερα έχουμε εμείς τόσο λιγότερα μένουν για άλλους κι αυτό πρέπει να αλλάξει. Δε φταίνε τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Αφρική να πεθαίνουν από την πείνα. Είναι και δική μας ευθύνη	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)
M4:	Εγώ στενοχωρήθηκα για πολλά που δεν ήξερα ότι συμβαίνουν. Και νιώθω μικρή για να κάνω κάτι για τη φτώχεια ή τους πολέμους. Τουλάχιστον δε σκέφτομαι όπως παλιά	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)
M5:	Εγώ εκτίμησα απλά αγαθά που έχω. Ή ότι ήμουν τυχερός και δε γεννήθηκα κάπου αλλού. Θέλω να κάνω πράγματα αλλά ακόμη δεν ξέρω πως	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)
M6:	Πάντως χωρίς εκπαίδευση δεν μπορεί μια χώρα να βγει από την κατάσταση που είναι. Όσο τα παιδιά αυτά πχ δουλεύουν και δεν πηγαίνουν σχολείο δε μπορεί να αλλάξει τίποτα	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)
M7:	Θα 'θελα πραγματικά να μπορούσα να πείσω τους γονείς μου να υιοθετήσουμε ένα παιδάκι	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)
M8:	Κάτι πρέπει να κάνουμε, ότι μπορεί ο καθένας στη δική του περιοχή	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)
M9:	Όλα έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση. Και για το περιβάλλον. Όλοι έχουν ευθύνη.	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)

M10:	Εγώ έχω να πω στη θλίψη να απαντάς πάντα με χαμόγελο	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)
M11:	Πάντως είδαμε και απλούς ανθρώπους να αλλάζουν τον κόσμο. Θέλω να πω ότι ίσως αν αλλάξουμε συμπεριφορές και οργανωθούμε σε ομάδες...	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)
M12:	Εγώ κάθε φορά ήθελα να πάω να πω ότι μαθαίναμε εδώ στους γονείς μου και σε άλλους φίλους. Και ίσως κι αυτοί να προβληματίστηκαν ή να άλλαξαν στάση στο πως βλέπουν τα πράγματα, δεν ξέρω, μακάρι...	Οφέλη ΔΤΕ (κριτική συνειδητοποίηση)

3.2.2 Αποτίμηση εξέλιξης προγράμματος παρεμβάσεων από δεδομένα παρατήρησης

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων παρατήρησης προέκυψε κυρίως από την ανάγκη να γίνεται αναθεώρηση των πρακτικών που δε λειτούργησαν από συνάντηση σε συνάντηση. Από το σύνολο των δεδομένων προκύπτει μια γενική αποτίμηση στηριγμένη σε προσωπικές σημειώσεις που καταδεικνύουν την ευεργετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας για την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με ζητήματα πολιτειότητας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην συμβολή της στη βελτίωση του κλίματος της τάξης και στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Στα πρώτα μαθήματα η διστακτικότητα των μαθητών να εκτεθούν ήταν προφανής και επικρατούσε μια ανησυχία σε σχέση με την εξέλιξη κάτι που μετά την τρίτη παρέμβαση άρχισε να αλλάζει θεαματικά. Επίσης παρατηρήθηκε μια τάση από περιορισμένο αριθμό μαθητών να δοκιμάσουν τα όρια της νέας λογικής του μαθήματος στις αρχικές συναντήσεις. Η υπογραφή του εκπαιδευτικού συμβολαίου όμως κατά την πρώτη παρέμβαση αποδείχθηκε καταλύτης για την έγκαιρη συνειδητοποίηση από πλευράς μαθητών των στόχων, των κανόνων και των αποδεκτών συμπεριφορών. Στην αναστροφή του κλίματος βοήθησε σημαντικά και η επιλογή των παιχνιδιών της κάθε παρέμβασης.

Όσον αφορά το σχεδιασμό των παρεμβάσεων, ενώ είχε εντοπιστεί η πυκνή δομή τους για το διαθέσιμο χρονικό διάστημα, λόγω υπερβολικού ενθουσιασμού ίσως και της διάθεσης να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες τεχνικές, δε δόθηκε κάποιες φορές επαρκής χρόνος ανάπτυξης κάποιων δραστηριοτήτων ή δόθηκε και αυτό λειτούργησε σε βάρος του αναστοχασμού που περιορίστηκε χρονικά ή έγινε με διαφορετικό τρόπο.

Με την εμπειρία να έχει κατασταλάξει, αρκετά πράγματα θα μπορούσαν να είχαν υλοποιηθεί διαφορετικά γιατί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δίνει το περιθώριο. Ένα πρόγραμμα για την καλλιέργεια της πολιτειότητας μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης σε μαθητές Λυκείου είναι ταυτόχρονα δοκιμασία στις δικές μας δεξιότητες, στη δική μας φαντασία και δημιουργικότητα, στις αξίες αλλά και στις ενδεχόμενες ανεπάρκειες που κάθε εκπαιδευτικός κουβαλάει. Πάντα κάτι θα λείπει γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη που με τη βοήθεια του αναστοχασμού μπορεί να μας κάνει μάρτυρες μικρών ή μεγαλύτερων θαυμάτων κάθε χρονιά, κάθε μέρα, κάθε διδακτική ώρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Τελικά συμπεράσματα

4.1 Ανακεφαλαίωση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν την αλλαγή της στάσης των μαθητών ως προς την πολιτειότητα μέσω της διδασκαλίας με τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, κάτι που αναμενόταν. Άλλωστε, αυτή ακριβώς η πεποίθηση για τα οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην αναγνώριση του ρόλου των μαθητών ως παγκόσμιων πολιτών και στην ενθάρρυνσή τους για ενεργό συμμετοχή στην πολιτική, κοινωνική και οικονομική ζωή, οδήγησε στην εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι συμμετέχοντες συγκέντρωσαν μεγαλύτερο βαθμό μετά την παρέμβαση ($\Delta M=5,9$ μετά αντί $\Delta M=5,5$ πριν) και όσο μεγαλώνει ο βαθμός σε τόσο μεγαλύτερη συμφωνία βρίσκονται οι μαθητές με την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη, επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση ότι η στάση των μαθητών σε σχέση με την πολιτειότητα βελτιώθηκε μετά την παρέμβαση της Δραματικής Τέχνης με τη διαφοροποίηση να είναι στατιστικά σημαντική ($Z = -3,124, p = ,002$) σε επίπεδο 5%.

Πιο συγκεκριμένα, η επιτυχία του προγράμματος φαίνεται από τη στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την παρέμβαση που παρουσιάστηκε σε όλες τις υποκλίμακες εκτός τριών («κανονιστικό περιβάλλον», «διαπολιτισμική ενσυναίσθηση» και «κοινωνική δικαιοσύνη»). Κυρίως σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη αναμενόταν διαφορετικό αποτέλεσμα καθώς κατά τη διεξαγωγή των δράσεων και κατά την ομαδική συνέντευξη πολλές φορές έγινε λόγος για κοινωνικά δίκαιες και άδικες στάσεις κάτι που όμως δεν αποτυπώθηκε στις μετρήσεις μέσω των εργαλείων.

Επιπροσθέτως, το συμπέρασμα της θετικής συμβολής της Δραματικής Τέχνης στην αναγνώριση της ιδιότητας του πολίτη εδραιώνεται από το ερωτηματολόγιο PISA που μετράει και άλλες παραμέτρους όπως η στάση απέναντι στους μετανάστες, το ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικότητα κλπ. καθώς σε όλες τις υποκλίμακες αυτού του ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση τα σκορ είναι αυξημένα σε σχέση με πριν την παρέμβαση.

Το συμπέρασμα για τη συμβολή σε σχέση με την παγκόσμια ενημερότητα και πολιτειότητα, την διαπολιτισμική βοήθεια και το πώς αξιολογούν την πολυπολιτισμικότητα, την περιβαλλοντική αειφορία και ευθύνη για δράση είναι συνεπές με

τα συμπεράσματα ερευνών όπως των Duffy, Gilmartin & Scott (2015) που διαπιστώνουν ότι η Δραματική Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της αλληλεγγύης καθώς και της Μπια (2006) ότι αυξάνει την ευαισθητοποίηση για περιβαλλοντικά ζητήματα αλλά και της McNaughton (2010) για της συμβολή της μεθοδολογίας του δράματος στην ενθάρρυνση στάσεων υπεύθυνων και ενεργών πολιτών γενικότερα.

Τα στατιστικά αποτελέσματα έδειξαν πολύ ισχυρή συσχέτιση της παγκόσμιας ενημερότητας με την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη ($r = ,812, n = 15, p < ,001$). Κάτι τέτοιο δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ενημέρωση για παγκόσμια ζητήματα (που στην έρευνα μας έγινε μέσω της Δραματικής Τέχνης), τόσο αυξάνεται η θετική στάση απέναντι στην πολιτειότητα απαντώντας θετικά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα σε σχέση με το αν οδηγεί η ενημερότητα σχετικά με παγκόσμια ζητήματα μέσω της Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια της πολιτειότητας. Η βελτίωση των τριών συγκεκριμένων υποκλιμάκων («παγκόσμια ενημερότητα», «παγκόσμια πολιτειότητα» και «ευθύνη για δράση») που προέκυψε από την παρέμβαση αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική διότι μέσα από την ευαισθητοποίηση επέρχεται η αναγνώριση της παγκόσμιας πολιτειότητας και ακολουθεί η αναγνώριση της ευθύνης για δράση που οδηγεί στον ενεργό πολίτη. Το συμπέρασμα αυτό είναι σύμφωνο με έρευνες των Reysen & Katzarske-Miller (2013) που συνδέουν το βαθμό ενημερότητας και ευαισθητοποίησης σε σχέση με τον ευρύτερο κόσμο καθώς και τη θέση του ατόμου σε αυτόν, με την αναγνώριση της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη.

Θετική συσχέτιση βρέθηκε επίσης μεταξύ της συνολικής κλίμακας του παγκόσμιου πολίτη με τις υποκλίμακες «κανονιστικό περιβάλλον», «παγκόσμια ενημερότητα», «διαπολιτισμική ενσυναίσθηση», «παγκόσμια πολιτειότητα», «αξιολόγηση πολυπολιτισμικότητας», «περιβαλλοντική αειφορία», «στάση απέναντι στους μετανάστες». Κάτι τέτοιο αποδεικνύει πώς η εφαρμογή ενός προγράμματος με τεχνικές Δραματικής Τέχνης που στοχεύει και επιτυγχάνει τη βελτίωση στις υποκλίμακες αυτές οδηγεί στην καλλιέργεια της πολιτειότητας.

Επίσης οι συσχετίσεις έδειξαν ότι παίζουν ρόλο οι γνώμες των άλλων σε σχέση με το εάν θεωρούν κάποιον παγκόσμιο πολίτη (κανονιστικό περιβάλλον) στο κατά πόσο εκείνος ενημερώνεται για παγκόσμια ζητήματα και ενδιαφέρεται για τις υποχρεώσεις του ως παγκόσμιος πολίτης καθώς και στη στάση που διαμορφώνει απέναντι στο θέμα των μεταναστών.

Τέλος, οι συσχετίσεις έδειξαν συσχέτιση μεταξύ της παγκόσμιας ενημερότητας με την «παγκόσμια πολιτειότητα», τη «διαπολιτισμική ενσυναίσθηση» και τη «στάση απέναντι στους μετανάστες». Όσο αυξάνεται η ενημερότητα σε σχέση με παγκόσμια ζητήματα βελτιώνεται η παγκόσμια πολιτειότητα και αποκτάται θετικότερη στάση απέναντι στους μετανάστες και μεγαλύτερη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση.

Όσον αφορά στην πιθανή επίδραση του φύλου και της υπηκοότητας δεν φάνηκε από τη στατιστική ανάλυση κάποιο από τα δύο να επηρέασε τα αποτελέσματα της κλίμακας και του ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση. Κάτι τέτοιο πιθανόν ισχυροποιεί το επιχείρημα των Prendiville και Toye (2007) ότι η Δραματική Τέχνη εμπλέκει και ωφελεί το σύνολο των μαθητών.

Σημαντικό στοιχείο είναι η πολύ καλή αξιοπιστία που παρουσιάστηκε σχεδόν σε όλες τις κλίμακες και υποκλίμακες (πάνω από 0,6 ή 0,7) καθώς και το ότι η επιτυχία της παρέμβασης ενισχύεται από το γεγονός ότι τα αποτελέσματα των δυο εργαλείων μέτρησης παρουσιάζουν συγκλίνουσα εγκυρότητα, δηλαδή το ερωτηματολόγιο PISA συσχετίζεται με την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη η οποία ήδη έχει εμφανίσει αποδεκτή εγκυρότητα σε προγενέστερες έρευνες.

Η αξιολόγηση δε θα μπορούσε να γίνει μόνο με τη μορφή της μέτρησης μέσω των ερωτηματολογίων, διότι κάτι τέτοιο θα σήμαινε μια ποσοτική μόνο εκτίμηση της συμβολής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αγνοώντας τη συναισθηματική και κοινωνική ανταπόκριση της ομάδας. Έτσι συλλέχθηκαν πληροφορίες σε κάθε παρέμβαση και όχι μόνο στο τέλος των συναντήσεων. Αυτές αφορούσαν στην εξέλιξη των οργανωτικών, συνεργατικών, επικοινωνιακών, γλωσσικών, δημιουργικών, διερευνητικών, δραματικών και στοχαστικών δεξιοτήτων που ορίζονται και ως ποιοτικοί δείκτες αξιολόγησης σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010). Τα στοιχεία αυτά αξιοποιήθηκαν προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη συμβολή της Δραματικής Τέχνης για την απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την πολιτειότητα.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων της ομαδικής συνέντευξης προέκυψε ότι υπήρξε ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας, χειρισμού της γλώσσας, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων κ. α, οι οποίες είναι χρήσιμες στον παγκόσμιο πολίτη του μέλλοντος. Κάποιες δεξιότητες σχετικές με τη διαλλακτικότητα, την προσαρμοστικότητα, την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων επιβεβαιώθηκαν και στατιστικά εφόσον οι

μαθητές βελτίωσαν το σκορ τους μετά τις παρεμβάσεις στις εν λόγω κλίμακες ή επιμέρους ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα είναι συμβατά με πλήθος ερευνών όπως αναφέρεται από τον Ulubey (2018) που δείχνουν αλλαγή στη στάση και ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών μετά την υλοποίηση προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης, βελτίωση αυτοεκτίμησης και ανάπτυξη δεξιοτήτων γλωσσικών (ομιλίας, ακρόασης, διαβάσματος, γραψίματος) και διανοητικών (κατανόησης, επεξήγησης, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, κριτικής σκέψης).

Οι ημερολογιακές καταγραφές και η συνέντευξη συγκλίνουν ότι η ομάδα συμμετείχε με αξιοσημείωτο ενδιαφέρον καθώς το μάθημα με χρήση δραματικών τεχνικών ενθάρρυνε και τους αδύναμους μαθητές να εμπλακούν στις διαδικασίες. Η χρήση δραματικών τεχνικών όπως η ανακριτική καρτέκλα, η συζήτηση σε τηλεοπτικό πάνελ και τα παιχνίδια ρόλων βελτίωσαν θεαματικά τη συμμετοχή και ενίσχυσαν την κατανόηση. Η μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών μέσω τεχνικών Δραματικής Τέχνης είχε εντοπιστεί επίσης και σε έρευνα του Anderson (2017). Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους ανταποκρίθηκαν θετικά στην εμπύχωση, εκφράστηκαν μέσα από τον γραπτό και προφορικό λόγο, υποστήριξαν την ομάδα τους, εξέφρασαν προβληματισμούς, πρότειναν λύσεις, μπήκαν στη θέση των άλλων, ενεπλάκησαν συναισθηματικά στις δραστηριότητες και αξιολόγησαν με ειλικρίνεια τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους ακόμη κι όταν δεν ήταν τα αναμενόμενα γι' αυτούς.

Επιπλέον, οι μαθητές ανέπτυξαν ποικίλες δεξιότητες με έναν ευχάριστο τρόπο και αλληλεπίδρασαν με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος με τη δύναμη της φαντασίας. Οι ίδιοι οι μαθητές δήλωσαν ότι η διδασκαλία με τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι περισσότερο αποδοτική από την παραδοσιακή και τείνουν να κερδίζουν περισσότερες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών όταν αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο μέσω των τεχνικών Δραματικής Τέχνης. Παραδέχτηκαν επίσης ότι αναγνωρίζουν πλέον στον εαυτό τους την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη και εντόπισαν διαφοροποίηση στη στάση τους, κάτι που επαληθεύτηκε στατιστικά.

Κάτι τέτοιο ενισχύει το συμπέρασμα των Ho και Ho (2011) ότι παρότι οι κοινωνικές επιστήμες δεν περιλαμβάνουν τα συναισθήματα τόσο όσο τη λογική και οι μαθητές των κοινωνικών επιστημών μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους μέσω της χρήσης τεχνικών Δραματικής Τέχνης όπως σχεδόν αυτονόητα βελτιώνονται σε μαθήματα που εμπειρεύουν μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή και υποκειμενική ερμηνεία (π.χ. λογοτεχνία).

Συμπερασματικά, η Δραματική Τέχνη μπορεί να κάνει τη διαφορά στις απόψεις των μαθητών ως προς τη στάση τους σε σχέση με την πολιτειότητα. Μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι μαθητές κατάφεραν να προσδιορίσουν επαρκώς την έννοια της πολιτειότητας σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ανταποκρίθηκαν θετικά στις παρεμβάσεις και ανέπτυξαν δεξιότητες που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή σε ζητήματα πολιτικής παιδείας. Γενικότερα, βελτίωσαν το επίπεδο ενημερότητας τους σε σχέση με τα παγκόσμια ζητήματα, διάσταση που σχετίζεται θετικά με την αναγνώριση της θέσης του «παγκόσμιου πολίτη» καθώς και με την ανάληψη δράσης.

4.2 Περιορισμοί και δυσκολίες της ερευνητικής διαδικασίας- προτάσεις

Εκτός από τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, εντοπίστηκαν και αδυναμίες ή προβληματισμοί που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντική έρευνα.

Δεδομένου του ότι οι διδακτικές ώρες είναι τόσες ώστε να καλύπτεται οριακά η διδακτέα ύλη, δεν είναι εύκολο να σχεδιαστούν οι επιθυμητές σε χρόνο παρεμβάσεις και ως εκ τούτου εξαιρέθηκαν κάποιες ενότητες που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν μέσω τεχνικών Δραματικής Τέχνης αλλά θα απαιτούσαν περισσότερο χρόνο. Επίσης εξαιρέθηκαν τεχνικές επειδή οι υποδομές δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις για την ασφαλή διεξαγωγή τους.

Επιπλέον, η διάρκεια της έρευνας ήταν τέτοια που δεν είναι δυνατό να διαπιστωθούν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά της και δε γνωρίζουμε αν η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε θα διατηρηθεί και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή των μαθητών. Βέβαια, κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποτελέσει την αφορμή για μια διαχρονική έρευνα.

Ένα βασικό ζήτημα που εντοπίστηκε είναι το γεγονός ότι ενώ η Δραματική Τέχνη έχει εισέλθει δυναμικά στην Εκπαίδευση, έχει εξαπλωθεί περισσότερο στην Πρωτοβάθμια ή σε συγκεκριμένα αντικείμενα (πχ διδασκαλία ξένης γλώσσας). Πεδία όπως οι κοινωνικές επιστήμες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν έχουν δοκιμαστεί επαρκώς στην εφαρμογή προγραμμάτων, επομένως υπάρχει έδαφος για μελέτη, υιοθέτηση της διεθνούς εμπειρίας και αξιολόγησής της σε τοπικό επίπεδο. Η λογική που αξιοποιήθηκε ήταν μια κριτική ματιά στις έρευνες για την επίδρασης της Δραματικής Τέχνης γενικότερα και η αξιοποίηση αυτών που ενδεχομένως συμβαδίζουν με τους στόχους της «Πολιτικής Παιδείας».

Τέλος, επειδή το μέγεθος δείγματος αποτελεί επίσης σημαντικό περιορισμό της παρούσας έρευνας, η εφαρμογή των παρεμβάσεων σε μεγάλο και αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού δείγμα, καθώς και η υλοποίηση παρεμβάσεων με την ύπαρξη ομάδας ελέγχου θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας. Αντικείμενο περαιτέρω μελέτης θα μπορούσε να αποτελέσει επίσης η συμβολή συγκεκριμένων τεχνικών (πχ. ανακριτική καρέκλα) στην καλλιέργεια της πολιτειότητας ή η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που οδηγούν στην παγκόσμια πολιτειότητα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κάθε μέθοδος διδασκαλίας η οποία βελτιώνει τις δεξιότητες των διδασκομένων και την κατανόηση του κόσμου που τους περιβάλλει, δε μπορεί παρά να είναι απαραίτητη στο σύγχρονο, ανοιχτό προς την κοινωνία, σχολείο.

Οι ιδέες που παρουσιάζονται στοχεύουν στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν στις κοινωνικές επιστήμες το εκπαιδευτικό δράμα γιατί μόνο οφέλη επιφέρει στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και στην εκπαίδευση ενεργών πολιτών. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για το σχεδιασμό κι άλλων παρεμβάσεων ή και ερευνών που θα εμπλουτίσουν τη διδασκαλία στο ίδιο ή σε άλλα μαθήματα κοινωνικών επιστημών στο Λύκειο (Πολιτική Παιδεία Β τάξης, Βασικές αρχές κοινωνικών επιστημών Β τάξης, Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών Γ τάξης, Κοινωνιολογία Γ τάξης), με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του διευκολυντή.

Η καλλιέργεια της πολιτειότητας μέσα από την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση προκύπτει ως φυσική διαδικασία. Εάν η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην αλλαγή των απόψεων και της στάσης των μαθητών έχει διατηρησιμότητα και στη μετέπειτα ζωή τους, η ευρεία χρήση των τεχνικών της θα αποτελούσε απαρχή για μια νέα γενιά συνειδητοποιημένων ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα υιοθετεί τη ρήση του Γκάντι: *«να γίνουμε η αλλαγή που θέλουμε να δούμε στον κόσμο»* αναγνωρίζοντας ότι προϋπόθεση για να αλλάξει κάποιος τον κόσμο είναι να γνωρίσει και να καταλάβει τον τρόπο που λειτουργεί. Μπορεί ο μαθητής να αξίζει την απόκτηση πολιτικής παιδείας αλλά η δημοκρατία του σήμερα δεν την αξίζει απλά, την έχει ανάγκη για να επιβιώσει.

Η καλλιέργεια της πολιτειότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα σταυρόλεξο για δυνατούς λύτες το οποίο η Δραματική Τέχνη μπορεί και οφείλει να επιλύσει συμβάλλοντας στην *«υιοθέτηση θετικής στάσης εκ μέρους του μαθητή, ώστε να αγαπήσει την κοινωνία (πολιτεία), να σέβεται τους θεσμούς, να δώσει νόημα στην πολιτική για να νιώσει τη χαρά της πολιτικής και της ζωής»* (ΦΕΚ932/14-4-2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βουζαξάκης, Γ. (2018). Αποδόμηση και αναδόμηση του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων οικονομικής κατεύθυνσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προς τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε. *Διδακτορική Διατριβή*. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γιαννακούλη, Κ. (2016). *Η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ενήλικες μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευόμενους σχολείου δεύτερης ευκαιρίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δημητρίου, Α. (2005). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 321-340). Αθήνα: GUTENBERG.
- Κατσίμπρας, Α. Μ. (2012). *Το πρόβλημα των αξιών στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής: αναζητώντας τον εκπαιδευτή εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρίτσης, Δ. (2010). Η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών του Λυκείου: εμπειρική έρευνα για τις στάσεις και το επίπεδο της πολιτικής τους ενημερότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 128-144.
- Λυπουρλής, Δ., & Μωραΐτου, Δ. (2012). Αριστοτέλη Ηθικά Νικομάχεια - Πολιτικά. Στο Ζ. Μ. Κοπιδάκης, *Φιλοσοφικός λόγος: Πλάτων - Αριστοτέλης Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*. ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Μάραντος, Π., & Θεριανός, Ν. Κ. (2014). *Πολιτική Παιδεία Α' Γενικού Λυκείου και ΕΠΑ.Α*. ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ. Ανάκτηση 03 01, 2018, από <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-A120>
- Μαρινάκη, Μ. (2015). Ψηφιακή πολιτειότητα και εκπαίδευση. Η ιδιότητα του πολίτη σήμερα: εννοιολογήσεις και προβληματισμοί. *8th International Conference in Open*

- & *Distance Learning* (σσ. 230-244). Αθήνα: ΕΚΤ. Ανάκτηση 07 09, 2018, από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/47/38>
- Μπακονικόλα, Χ. (2006). Η θεατρική δράση ως αντίδραση. Στο Μ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, & Α. Μερκούρη (Επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα. Πρακτικά 5ης Συνδιάσκεψης* (σσ. 44-45). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μπια, Δ. (2006). Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης εργαλείο για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφορία. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σσ. 469-477). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αιγαίου. Ανάκτηση από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/469-477_oral.pdf
- Μπία, Δ., & Αβούρη, Π. (2015). *Η εκπαίδευση για την αειφορία και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πενταγιώτη, Ν. (2017, 02 01). #Citizens4GlobalGoals Οι παγκόσμιοι στόχοι για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ανάκτηση από [organizatiionearth.org](http://www.organizatiionearth.org): <http://www.organizatiionearth.org/wp-content/uploads/2017/03/PagkosmioiStoxoi-web.pdf>
- Τσιάρας, Α. (2009). Η παιδαγωγική μεθοδολογία της Dorothy Heathcote στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος. *Παράβασις*, 9, 611-637.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΦΕΚ932/14-4-2014. (2014). Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου και Επαγγελματικού Λυκείου. Ανάκτηση Ιανουάριος 5, 2018, από <http://goo.gl/bEodpX>
- Χάρτης Συμβουλίου Ευρώπης. (2010). Χάρτης του συμβουλίου της Ευρώπης για την παιδεία της δημοκρατίας και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα Υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της Σύστασης CM/ Rec της Επιτροπής. Στρασβούργο. Ανάκτηση 07 03, 2018, από <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680487828>

Ξενογλωσση

- Agarwal-Rangnath, R. (2013). *Social studies, literacy, and social justice in the common core classroom, A guide for teachers*. New York: Teachers College Press.
- Akhtar, S. (2008). The implementation of education for citizenship in Scotland: Recommendation of approaches for effective practice. *Improving Schools, 11*(1), 33-48.
- ALCO. (2005). *Η νέα γενιά στην Ελλάδα σήμερα*. Ανάκτηση Απρίλιος 1, 2018, από Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ Πανεπιστήμιο Αθηνών: http://psylab.media.uoa.gr/fileadmin/psylab.media.uoa.gr/uploads/Inea_gennia_FinalReport.pdf
- Anderson, C. (2017). *Teaching social studies through drama*. Doctoral Dissertation, Utah State University.
- Anderson, M. (2012). *Masterclass in drama education: Transforming teaching and learning*. New York: Continuum Publishing Corporation.
- Aubel, J. (1994). *Guidelines for studies using the group interview technique (Training papers in population & family welfare education in the worksetting)*. Geneva: International Labour Organization.
- Azeiteiro, U. M., Filho, W. L., & Aires, L. (2018). *Climate literacy and innovations in climate change education: Distance learning for sustainable development*. Cham: Springer.
- Bailey, R. (2014). *Teaching values and citizenship across the curriculum: Educating children for the world*. London: Routledge.
- Baron-Cohen, D. (2006). Transformance: προς την ενσάρκωση της συμμετοχικής δημοκρατίας και του αυτοπροσδιορισμού. Στο Μ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, & Α. Μερκούρη (Επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα. Πρακτικά 5ης Συνδιάσκεψης* (σ.43). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Bernard, H. R. (2000). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Biddle, K. A., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J., & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*. California: SAGE Publications.
- Bowen, W. M. (2002). *Environmental justice through research-based decision-making*. New York: Routledge.
- Branagan, M. (2005). Environmental education, activism and the arts. *Convergence, 38*(4), 33-50.
- Branson, M., & Quigley, C. (1998). *The role of civic education*. Washington: DC: Communication Network.

- Bresler, L. (2007). *International handbook of research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Broom, C. (2016). *Youth civic engagement in a globalized world: Citizenship education in comparative perspective*. New York: Springer.
- Bryman, A. (1995). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Camino, L., & Zeldin, S. (2002). From periphery to center: Pathways for youth civic engagement in the day-to-day life of communities. *Applied Developmental Science*, 6(4), 213-220.
- Carter, C., & Westaway, L. (2006). Εκπαιδεύοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στον 21ο αιώνα: Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος;. Στο Μ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, & Α. Μερκούρη (Επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Πρακτικά 5ης Συνδιάσκεψης (σσ. 320-330). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Cassell, C., & Symon, G. (Eds.). (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: SAGE Publications.
- Cawthon, S., Dawson, K., & Ihom, S. (2011). Activating student engagement through drama-based instruction. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1), 1-29.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education*. London: Routledge Publications.
- Coley, R., & Sum, A. (2012). *Fault lines in our democracy: Civic knowledge, voting behavior, and civic engagement in the United States (Report)*. Princeton: Educational Testing Service.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1996). *Effective teaching and learning: teachers' and students' perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Crick, B. (2005). *Essays on citizenship*. London: Continuum.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (2nd ed.). Lanham: Altamira Press.
- Dhawan, M. L. (2005). *Philosophy of education*. Delhi: Isha Books.
- Dickinson, R., & Neelands, J. (2006). *Improve your primary school through drama*. New York: David Fulton Publishers.
- Doolittle, A., & Faul, A. C. (2013). Civic engagement scale." A validation study. *SAGE Open*, (July-September) 1-7.doi:<http://dx.doi.org/10.1177/2158244013495542>
- Duffy, V., Gilmartin, L., & Scott, F. (2015). *The sustainable development goals and youth Resource Pack*. Retrieved August 11, 2018, from National Youth Council of

Ireland:

[http://www.youth.ie/sites/youth.ie/files/SDGs_Youth_Resource%20 Pack.pdf](http://www.youth.ie/sites/youth.ie/files/SDGs_Youth_Resource%20Pack.pdf)

- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Επιμ. Τ. Λιάμπας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gallagher, K. (2001). *Drama education in the lives of girls: Imagining possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gallagher, K., & Neelands, J. (2011). Drama and theatre in urban contexts. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(2), 151-156.
- Gallagher, K., & Service, I. (2010). Applied theatre at the heart of educational reform: An impact and sustainability analysis. *Research in Drama Education The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(2), 235-253.
- Gunsteren, H. (1998). *A theory of citizenship: organizing plurality in contemporary democracies*. Boulder CO: Westview Press.
- Hassi, M. L., Niemelä, H., Paloniemi, A., Piekkari, J., & Wolde, K. (2015). Drama in child rights education - Developing a pedagogical model. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 14(3), 1902–1914.
- Heikkinen, H. M. (2016). Drama and citizenship – devised drama for education. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 32-39.
- Ho, F., & Ho, S. Y. (2011). Using dramatic monologue for teaching social sciences. *Pedagogie Collegiale*, 24(2), 1-5.
- I-RED. (2012). *Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την αντιρατσιστική αγωγή*. Ινστιτούτο για τα δικαιώματα, την ισότητα και την ετερότητα. Ανάκτηση από http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-protypo_yliko.pdf
- Jackson, S. L. (2014). *Research methods: A modular approach*. Standford: Wadsworth/Cengage Learning.
- Levine, P. (2007). *The future of democracy: Developing the next generation of American citizens*. Massachusetts: Tufts University Press.
- Levintova, E., Johnson, T., Scheberle, D., & Vonck, K. (2011). Global citizens are made, not born: Multiclass role-playing simulation of global decision making. *Journal of Political Science Education*, 7(3), 245-274.
- Liamputtong, P. (2010). *Performing qualitative cross-cultural research*. New York: Cambridge University Press.

- McCammon, L. (2007). Research on drama and theater for social change. Στο L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (σσ. 945-964). Dordrecht: Springer.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 289-308.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A Guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Neelands, J. (2001). 11/9 Ένα κενό στην καρδιά μας. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά Συνδιάσκεψης 2001 για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ. 58-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neelands, J. (2009). Acting together; ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (Ed.). (2000). *Teaching drama 11-18*. London: Continuum.
- Nicholson, H. (2009α). *Theatre & education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2009β). Πολίτες υπό διαμόρφωση: Το θέατρο στην εκπαίδευση και θέματα πολιτειότητας. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Πρακτικά Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής* (Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης) (σσ. 417-424). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Noddings, N. (2015). *Philosophy of education* (4th ed.). Boulder: Westview Press.
- Oberle, A. (2004). Understanding public land management through role playing. *Journal of Geography*, 103(5), 199-210.
- Olive, S. (2015). *Shakespeare valued: Education policy and pedagogy 1989–2009*. Bristol: Intellect Books.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum: A giant at the door*. In *Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education book series* (Vol. 6). Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Özbek, G. (2014). A proposal for the reorganization of citizenship education via the implementation of the dramatic method. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 87-94.

- Pammenter, D. (2009). Στους απογόνους. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Πρακτικά Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής (Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης)* (σσ. 63-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pieczura, M. (2013). Decidedly dramatic! The power of creative drama in social studies. *Social Studies and the Young Learner*, 25(3), 9-12.
- Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Speaking and listening through drama 7-11*. London: SAGE Publications.
- Prentki, T., Balfour, M. & Preston, S. (2015). *Applied Theatre: Development*. London: Bloomsbury Methuen Drama.
- Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48(5), 858-870.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Russell, W. B. (2011). *Contemporary social studies: An essential reader*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Saleniece, I. (2018). *Global citizenship education in Europe: How much do we care?* Belgium: CONCORD Europe. Retrieved August 12, 2018, from https://concordeurope.org/wp-content/uploads/2018/03/CONCORD_GCE_FundingReport_2018_online.pdf?5df253&5df253
- Schonmann, S. (2015). *International yearbook for research in Arts Education 3/2015: The wisdom of the many-key issues in Arts Education*. Munster: Waxmann Verlag.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton, Mifflin and Company.
- Sherrod, L. (2007). Civic engagement as an expression of positive youth development. In R. Silbereisen, & R. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 59-74). London: Sage.
- Slade, P. (1995). *Child play: its importance for human development*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Stone, R. (Ed.). (2008). *Best practices for teaching social studies: What award-winning classroom teachers do*. Thousand Oaks: SAGE.
- Thornton, S. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. New York: Teachers College Press.
- Thyer, B. A. (2012). *Quasi-experimental research designs*. New York: Oxford University Press.

- Ulubey, Ö. (2018, April). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.
- UNDP. (2013). *Enhancing youth political participation throughout the electoral cycle*. Retrieved June 11, 2018, from [www.undp.org: http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Democratic%20Governance/Electoral%20Systems%20and%20Processes/ENG_UN-Youth_Guide-LR.pdf](http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Democratic%20Governance/Electoral%20Systems%20and%20Processes/ENG_UN-Youth_Guide-LR.pdf)
- UNESCO. (2012). *Education for sustainable development in action sourcebook*. Learning & Training Tools N°4. Paris, France. Ανάκτηση 1 28, 2018, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf>
- Wallace, C. (2001). Youth, citizenship and empowerment. In H. Helve, & C. Wallace, (Eds), *Youth, citizenship and empowerment* (pp. 11-30). Aldershot: Ashgate.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wooster, R. (2007). *Contemporary theatre in education*. Malta: Gutenberg Press Ltd.
- Wooster, R. (2016). *Theatre in education in Britain: Origins, development, and influence*. London: Bloomsbury.
- Wu, W., Koçoğlu, E., & Akman, Ö. (Eds.). (2017). *New approaches in social studies education* (Vol. I). Inonu University: ISRES Publishing. Retrieved June 27, 2018, from https://www.isres.org/books/NASSE-1_10-09-2017.pdf
- Zaff, J. F., Hart, D., Flanagan, C. A., Youniss, J., & Levine, P. (2010). Developing civic engagement within a civic context. In M. E. Lamb, & A. M. Freund (Eds.), *The Handbook of Life-Span Development* (Vol. 2, pp. 590-630). Hoboken, NJ: Wiley.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Βασικές ερωτήσεις ομαδικής συνέντευξης

1.	Σας άρεσε η προσέγγιση που επιχειρήσαμε το τελευταίο τρίμηνο μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης;
2.	Πιστεύετε ότι μάθατε πράγματα με αυτό τον τρόπο; Τι σας έμεινε;
3.	Τι πιστεύετε ότι έφερε σε επίπεδο ομάδας; Μεταξύ σας είδατε διαφορά;
4.	Αποκτήσατε κάποια δεξιότητα που δεν είχατε ή πιστεύατε ότι δεν είχατε; Έφερε κάτι σε προσωπικό επίπεδο;
5.	Θα θέλατε να διδαχθείτε ξανά με τεχνικές Δραματικής Τέχνης το ίδιο ή άλλα μαθήματα;
6.	Ποια δραστηριότητα σας άρεσε περισσότερο; Και τι δε σας άρεσε.
7.	Πώς σας φάνηκε ο ρόλος του καθηγητή – εμπνευστή;
8.	Στην αρχή της χρονιάς μου είχατε πει ότι δεν μπορούμε να αλλάξουμε τον κόσμο. Μετά από όσα μοιραστήκαμε στις συναντήσεις μας, πιστεύετε το ίδιο;

B. Κλίμακα Παγκόσμιου Πολίτη

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΚΛΙΜΑΚΑ						
1. Οι περισσότεροι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα πιστεύουν ότι το να είναι κάποιος παγκόσμιος πολίτης είναι καλό	1	2	3	4	5	6	7
2. Εάν αποκαλούσα τον εαυτό μου παγκόσμιο πολίτη, οι περισσότεροι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα θα συμφωνούσαν	1	2	3	4	5	6	7
3. Οι φίλοι μου πιστεύουν ότι το να είσαι παγκόσμιος πολίτης είναι καλό	1	2	3	4	5	6	7
4. Η οικογένειά μου πιστεύει ότι το να είσαι παγκόσμιος πολίτης είναι καλό	1	2	3	4	5	6	7
5. Γνωρίζω ότι οι ενέργειές μου στο τοπικό μου περιβάλλον μπορεί να επηρεάσουν ανθρώπους σε άλλες χώρες	1	2	3	4	5	6	7
6. Πιστεύω ότι συνδέομαι με ανθρώπους σε άλλες χώρες και οι ενέργειες μου μπορεί να τους επηρεάσουν	1	2	3	4	5	6	7
7. Προσπαθώ να ενημερώνομαι για θέματα επικαιρότητας που επηρεάζουν τις διεθνείς σχέσεις	1	2	3	4	5	6	7
8. Καταλαβαίνω πώς οι διαφορετικοί πολιτισμοί αυτού του κόσμου αλληλεπιδρούν κοινωνικά	1	2	3	4	5	6	7
9. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως παγκόσμιο πολίτη	1	2	3	4	5	6	7
10. Ταυτίζομαι σε μεγάλο βαθμό με τους παγκόσμιους πολίτες	1	2	3	4	5	6	7
11. Είμαι σε θέση να συναισθάνομαι ανθρώπους από άλλες χώρες	1	2	3	4	5	6	7
12. Είναι εύκολο για μένα να βάλω τον εαυτό μου στη θέση κάποιου άλλου, ανεξάρτητα από την χώρα από την οποία προέρχεται	1	2	3	4	5	6	7
13. Θα ήθελα να συμμετάσχω σε ομάδες που δίνουν έμφαση στην γνωριμία με ανθρώπους από διαφορετικές χώρες	1	2	3	4	5	6	7
14. Ενδιαφέρομαι να μάθω για τους πολιτισμούς που υπάρχουν στον κόσμο	1	2	3	4	5	6	7
15. Οι εύπορες χώρες θα πρέπει να βοηθούν τους ανθρώπους των χωρών που είναι λιγότερο τυχεροί	1	2	3	4	5	6	7
16. Βασικές υπηρεσίες όπως η υγειονομική περίθαλψη, το καθαρό νερό, η τροφή και η νομική υποστήριξη θα πρέπει να είναι διαθέσιμες σε όλους, ανεξάρτητα από τη χώρα που ζουν	1	2	3	4	5	6	7
17. Οι άνθρωποι έχουν την ευθύνη να διατηρούν τους φυσικούς πόρους για την προαγωγή ενός βιώσιμου περιβάλλοντος	1	2	3	4	5	6	7
18. Οι φυσικοί πόροι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κυρίως για	1	2	3	4	5	6	7

Δ Ι Α Φ Ω Ν Ω Ε Ν Τ Ο Ν Α

Σ Υ Μ Φ Ω Ν Ω Α Π Ο Λ Υ Τ Α

την κάλυψη των βασικών αναγκών παρά για υλικό πλούτο
19. Αν είχα την ευκαιρία, θα βοηθούσα άλλους που έχουν ανάγκη ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους
20. Αν μπορούσα, θα αφιέρωνα τη ζωή μου για να βοηθάω τους άλλους ανεξάρτητα από τη χώρα από την οποία προέρχονται
21. Είναι ευθύνη μου η ενεργός συμμετοχή μου σε παγκόσμια θέματα
22. Είναι ευθύνη μου να κατανοώ και να σέβομαι τις πολιτιστικές διαφορές σε όλον τον κόσμο όσο περισσότερο μπορώ

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

Γ. Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο

Πόσο εύκολο πιστεύεις ότι θα σου ήταν να εκτελέσεις τις ακόλουθες εργασίες μόνος σου/ μόνη σου;

(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)

	Δε θα μπορούσα να το κάνω	Θα δυσκολευόμουν να το κάνω μόνος μου	Θα μπορούσα να το κάνω με λίγη προσπάθεια	Θα μπορούσα να το κάνω με ευκολία
Να εξηγήσεις πώς οι εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα επηρεάζουν την παγκόσμια κλιματική αλλαγή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να βρεις τη σύνδεση μεταξύ των τιμών των υφασμάτων και των συνθηκών εργασίας στις χώρες παραγωγής τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να μιλήσεις για τους διαφορετικούς λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να εξηγήσεις γιατί ορισμένες χώρες υποφέρουν περισσότερο από άλλες από την παγκόσμια κλιματική αλλαγή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να εξηγήσεις πώς οι οικονομικές κρίσεις σε μεμονωμένες χώρες επηρεάζουν την παγκόσμια οικονομία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Να μιλήσεις για τις συνέπειες της οικονομικής ανάπτυξης στο περιβάλλον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πόσο ενημερωμένος-η είσαι για τα ακόλουθα ζητήματα:

(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)

	Δεν το έχω ακούσει ποτέ	Το έχω ακούσει αλλά δε θα μπορούσα να εξηγήσω τι ακριβώς αφορά	Κάτι γνωρίζω σχετικά με αυτό και θα μπορούσα να εξηγήσω το γενικό θέμα	Μου είναι γνώριμο θέμα και θα μπορούσα να το εξηγήσω καλά
Κλιματική αλλαγή και υπερθέρμανση του πλανήτη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παγκόσμια υγεία (πχ. επιδημίες)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μετανάστευση (μετακίνηση ανθρώπων)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διεθνείς συγκρούσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πείνα ή υποσιτισμός σε διάφορα μέρη του κόσμου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αιτίες φτώχειας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών σε διαφορετικά μέρη του κόσμου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πόσο καλά σε περιγράφει καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις;*(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)*

	Πολύ καλά	Αρκετά καλά	Εχρητικά καλά	Όχι ιδιαίτερα καλά	Καθόλου καλά
Προσπαθώ να δω όλες τις πλευρές σε μια διαφωνία πριν πάρω μια απόφαση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πιστεύω ότι υπάρχουν δυο πλευρές σε κάθε ζήτημα και προσπαθώ να βλέπω και τις δύο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πώς φαίνονται τα πράγματα από τη δική τους οπτική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πριν κατακρίνω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πώς θα ένιωθα εγώ στη θέση του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όταν είμαι παραγμένος με κάποιον προσπαθώ να δω το θέμα από τη δική του οπτική του για λίγο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πόσο καλά σε περιγράφει καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις;*(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)*

	Πολύ καλά	Αρκετά καλά	Εχρητικά καλά	Όχι ιδιαίτερα καλά	Καθόλου καλά
Μπορώ να χειριστώ απροσδόκητες καταστάσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μπορώ να αλλάξω τη συμπεριφορά μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες νέων καταστάσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μπορώ να προσαρμόζομαι σε διαφορετικές καταστάσεις ακόμη και υπό άγχος ή πίεση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μπορώ να προσαρμόζομαι εύκολα σε ένα νέο πολιτισμό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όταν αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις με άλλους ανθρώπους, μπορώ να σκεφτώ έναν τρόπο επίλυσης της κατάστασης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είμαι σε θέση να ξεπερνάω τις δυσκολίες μου κατά την αλληλεπίδρασή μου με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Φανταστείτε ότι μιλάτε στη μητρική σας γλώσσα σε άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις;

(διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Παρατηρώ προσεκτικά τις αντιδράσεις τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ελέγχω συχνά ότι κατανοούμε ο ένας τον άλλο σωστά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ακούω προσεκτικά τι μου λένε	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιλέγω τις λέξεις μου με προσοχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δίνω χειροπιαστά παραδείγματα για να εξηγήσω τις ιδέες μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εξηγώ τα πράγματα πολύ προσεκτικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αν υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία βρίσκω πλάγιους τρόπους (π.χ. χρησιμοποιώ χειρονομίες, επανεξηγώ, γράφω)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Συμμετέχεις στις παρακάτω δραστηριότητες;

(διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)

	Ναι	Όχι
Μειώνω την ενέργεια που χρησιμοποιώ στο σπίτι (π.χ. χαμηλώνοντας τη θέρμανση ή αυξομειώνοντας τον κλιματισμό ή σβήνοντας τα φώτα όταν φεύγω από το δωμάτιο) για την προστασία του περιβάλλοντος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιλέγω ορισμένα προϊόντα για ηθικούς ή περιβαλλοντικούς λόγους ακόμα και αν είναι ακριβότερα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υπογράφω σε περιβαλλοντικές ή κοινωνικές λίστες υπογραφών στο διαδίκτυο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ενημερώνομαι για τα παγκόσμια γεγονότα μέσω του «Twitter» ή του «Facebook»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μποϊκοτάρω προϊόντα ή εταιρείες για πολιτικούς, ηθικούς ή περιβαλλοντικούς λόγους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετέχω σε δραστηριότητες που προωθούν την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετέχω σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαβάζω συστηματικά ιστοσελίδες σχετικά με διεθνή κοινωνικά ζητήματα (π.χ. φτώχεια, ανθρώπινα δικαιώματα)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πόσο καλά σε περιγράφει καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις;*(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)*

	Πολύ καλά	Αρκετά καλά	Εχρητικά καλά	Όχι ιδιαίτερα καλά	Καθόλου καλά
Θέλω να μάθω πώς ζουν οι άνθρωποι σε άλλες χώρες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θέλω να μάθω περισσότερα για τις θρησκείες του κόσμου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ενδιαφέρομαι για το πώς οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς βλέπουν τον κόσμο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ενδιαφέρομαι να μάθω για τις παραδόσεις άλλων πολιτισμών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Έχεις επαφή με ανθρώπους από άλλες χώρες;*(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)*

	Ναι	Όχι
Ετην οικογένειά σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ετο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ετη γειτονιά σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ετο φιλικό σου κύκλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πόσο καλά σε περιγράφει καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις;*(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)*

	Πολύ καλά	Αρκετά καλά	Εχρητικά καλά	Όχι ιδιαίτερα καλά	Καθόλου καλά
Σέβομαι τους ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς ως ίσους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμπεριφέρομαι σε όλους τους ανθρώπους με σεβασμό ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δίνω χώρο στους ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς να εκφραστούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σέβομαι τις αξίες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εκτιμώ τις γνώμες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με τις ακόλουθες προτάσεις;*(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)*

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Θεωρώ τον εαυτό μου πολίτη του κόσμου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όταν βλέπω τις κακές συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν κάποιοι άνθρωποι στον κόσμο, νιώθω την ευθύνη να κάνω κάτι γι' αυτό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πιστεύω ότι η συμπεριφορά μου μπορεί να επηρεάσει τους ανθρώπους άλλων χωρών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σωστό να μποϊκοτάριμ επιχειρήσεις που είναι γνωστές για τις κακές εργασιακές συνθήκες που παρέχουν στους εργαζόμενους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μπορώ να κάνω κάτι για τα προβλήματα στον κόσμο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η φροντίδα του παγκόσμιου περιβάλλοντος είναι σημαντική για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Οι άνθρωποι μετακινούνται όλο και περισσότερο από τη μία χώρα στην άλλη.

Πόσο συμφωνείς με τις ακόλουθες προτάσεις σχετικά με τους μετανάστες;*(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)*

	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Τα παιδιά μεταναστών θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαίδευση με τα άλλα παιδιά στη χώρα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι μετανάστες που ζουν σε μια χώρα για αρκετά χρόνια θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ψηφίζουν στις εκλογές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εξακολουθούν να έχουν τα έθιμα και τον τρόπο ζωής τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους τους άλλους στη χώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πόσες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας / των γλωσσών που μιλάτε στο σπίτι, εσύ και οι γονείς σου μιλάτε αρκετά καλά ώστε να συζητάτε με άλλους;*(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)*

	Μια	Δύο	Τρεις	Τέσσερις και πάνω
Εσύ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η μητέρα σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο πατέρας σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Μαθαίνεις τα παρακάτω στο σχολείο;

(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)

	Ναι	Όχι
Μαθαίνω για τη διασύνδεση των οικονομιών των χωρών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μαθαίνω πώς να επιλύω συγκρούσεις με άλλους ανθρώπους στην τάξη μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μαθαίνω για τους διαφορετικούς πολιτισμούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαβάζουμε εφημερίδες, αναζητούμε ειδήσεις στο διαδίκτυο ή παρακολουθούμε ειδήσεις όλοι μαζί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καλούμαι συχνά από τους καθηγητές μου να πω την προσωπική μου γνώμη για τις διεθνείς ειδήσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετέχω σε εκδηλώσεις που τιμούν την πολυπολιτισμικότητα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετέχω σε συζητήσεις στην τάξη σχετικά με τα παγκόσμια γεγονότα ως μέρος της τακτικής διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναλύω παγκόσμια ζητήματα μαζί με τους συμμαθητές μου σε μικρές ομάδες κατά τη διάρκεια του μαθήματος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μαθαίνω πώς οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορούν να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις σε ορισμένα ζητήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μαθαίνω πώς να επικοινωνώ με ανθρώπους από διαφορετικά υπόβαθρα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Αν σκεφτείς τους καθηγητές σου στο σχολείο, για πόσους από αυτούς ισχύουν οι ακόλουθες προτάσεις;

(Διάλεξε μια απάντηση σε κάθε γραμμή)

	Για κανέναν ή σχεδόν κανέναν	Για κάποιους	Για τους περισσότερους	Για όλους ή σχεδόν όλους
Έχουν λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με την ιστορία ορισμένων πολιτισμικών ομάδων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λένε αρνητικά πράγματα για ανθρώπους από κάποιες πολιτισμικές ομάδες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κατηγορούν ανθρώπους κάποιων πολιτισμικών ομάδων για προβλήματα που αντιμετωπίζει η Ελλάδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για την επίδοση μαθητών που ανήκουν σε κάποιες πολιτισμικές ομάδες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Δ. Θεματολογία παρεμβάσεων έρευνας με στόχο την καλλιέργεια της πολιτειότητας



Συνάντηση 1: «Εγώ κι εσύ μαζί» Δέσιμο ομάδας, ασκήσεις γνωριμίας με εαυτό και άλλον, ασκήσεις εμπιστοσύνης, υπογραφή εκπαιδευτικού συμβολαίου με προώθηση των δημοκρατικών αρχών για κοινωνική συμβίωση της ενότητας §12.4 του βιβλίου (αλληλεγγύη, δικαιοσύνη, σεβασμός του άλλου, διάλογος, συνεργασία, ειρηνική επίλυση διαφορών)

Συνάντηση 2: «Κι αν είχες γεννηθεί σε μια άλλη εποχή;» Παρέμβαση σχετική με το κεφάλαιο της Βιομηχανικής Επανάστασης (Κεφάλαιο 2), τη μετάβαση από την αγροτική στη βιομηχανική εποχή και την αστικοποίηση (§13.6)

Συνάντηση 3: «Κι αν είχες γεννηθεί σε μια άλλη εποχή (συνέχεια)» Παρέμβαση σχετική με το κεφάλαιο της Βιομηχανικής Επανάστασης (Κεφάλαιο 2), την μετάβαση στη μεταβιομηχανική κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και την αστικοποίηση (§13.6)

Συνάντηση 4: «Κι αν είχες γεννηθεί κάπου αλλού;» Παρέμβαση σχετική με την ενότητα των κοινωνικών προβλημάτων της φτώχειας και της ανεργίας (§13.1- 13.2)

Συνάντηση 5: «Κι αν είχες γεννηθεί κάπου αλλού; (συνέχεια)» Παρέμβαση σχετική με την ενότητα των κοινωνικών προβλημάτων της φτώχειας και της ανεργίας (§13.1- 13.2)

Συνάντηση 6: «Κι αν ήσουν κάποιος άλλος;» Παρέμβαση σχετική με τον υπεύθυνο και ενεργό πολίτη (§7.1) και τον ψηφιακό πολίτη (§7.10)

Συνάντηση 7: «Κι αν ήσουν κάποιος άλλος; (συνέχεια)» Παρέμβαση σχετική με τον υπεύθυνο και ενεργό πολίτη (§7.1) και τον ψηφιακό πολίτη (§7.10)

Συνάντηση 8: «Κι αν συνέβαινε σε σένα;» Παρέμβαση σχετική με τη μετανάστευση και την προσφυγιά (§12.1, §12.2)

Συνάντηση 9: «Κι αν συνέβαινε σε σένα; (συνέχεια)» Παρέμβαση σχετική με τη μετανάστευση και την προσφυγιά (§12.1, §12.2)

Συνάντηση 10: «Τελικά, ποιος αλλάζει τον κόσμο;» Παρέμβαση σχετικά με τον άνθρωπο ως κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό ον (§1.1) και τον πολίτη (§1.2)

Συνάντηση 11: «Τελικά, ποιος αλλάζει τον κόσμο; (συνέχεια)» Παρέμβαση σχετικά με τον πολίτη (§1.2) και την πολιτική τέχνη (§1.3)

Συνάντηση 12: «Τελικά, ποιος έχει την ευθύνη;» Αποχαιρετιστήρια παρέμβαση με παιχνίδια συνεργασίας και επικοινωνίας, συζήτηση και συνολικό αναστοχασμό προγράμματος

Ε. Αναλυτικά παραδείγματα παρεμβάσεων με το σχετικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε
(ενδεικτικά)

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΦΤΩΧΕΙΑ «Κι αν είχες γεννηθεί κάπου αλλού;» (Συνάντηση

4η) 2 διδακτικές ώρες

«Σήμερα θα δούμε πώς μοιράζεται ο πλούτος στον πλανήτη. Θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε διαστάσεις της φτώχειας που πιθανόν δεν είχαμε σκεφτεί με σκοπό να βρούμε πρακτικά βιώσιμες λύσεις»

ΆΣΚΗΣΗ 1: Άσκηση γνωριμίας (σε κύκλο)

Καθένας, λέει τον τόπο που έχει γεννηθεί και πετάει το κουβάρι σε όποιον θέλει (κρατώντας τη μια άκρη του) μέχρι να πουν όλοι. Έπειτα τρεις εθελοντές διαλέγουν μια κάρτα με ένα δεδομένο σενάριο και μας παρουσιάζουν τη ζωή τους (βλ. τέλος).

5'

Συζήτηση-Ιδεοθύελλα: Επιλέγουμε που θα γεννηθούμε; Έχει σημασία ο τόπος που γεννιόμαστε; Ποιά από τις τρεις ζωές θα διαλέγατε; Τι θα άλλαζε ως προς το επίπεδο ζωής σας αν ζούσατε στην Ουγκάντα και όχι στην Ελλάδα; Θα είχατε τα ίδια δικαιώματα; Θα μπορούσατε να τα απολαύσετε; Τι είναι η φτώχεια; Ποιος βιώνει απόλυτη φτώχεια και ποιος σχετική; Γιατί δε μπορούν οι άνθρωποι να βγουν από το φαύλο κύκλο της φτώχειας;

5'

ΆΣΚΗΣΗ 2: Γίνομαι ο καθρέφτης σου

Ο καθένας βρίσκει κάτι κοινό σε έναν συμμαθητή του και γίνονται ζευγάρι. Στην αρχή για 30" ο ένας είναι ο καθρέφτης του άλλου και στη συνέχεια αλλάζουμε ρόλους καθρέφτη και καθρεφτιζόμενου. Ο καθρέφτης προσπαθεί να αναπαραστήσει την κίνηση και την έκφραση του καθρεφτιζόμενου.

2'

ΆΣΚΗΣΗ 3: Παντομίμα «το παιχνίδι των συνεπειών»

Τα ζευγάρια πρέπει να συμπληρώσουν μια πρόταση που θα ξεκινά ως εξής: «Αν δεν είχα καμία εκπαίδευση, ...» με τις συνέπειες αυτής της κατάστασης σε δυο επίπεδα. Παράδειγμα: Αν δεν είχα καμία εκπαίδευση, δεν θα ήξερα να διαβάζω, οπότε δεν θα καταλάβαινα τις πινακίδες κινδύνου (1^ο επίπεδο) και πιθανόν θα έπεφτα σε γκρεμό (2^ο επίπεδο).

Αφήστε τη φαντασία σας ελεύθερη. Στο τέλος, κάθε ζευγάρι παρουσιάζει την πρόταση του με παντομίμα στους άλλους για να τη μαντέψουν.

10'

ΆΣΚΗΣΗ 4: Βιωματικό παιχνίδι διαπραγμάτευσης για τη διανομή πλούτου στον κόσμο (Βουζαξάκης, 2018)

Οι 17 μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες με τα εξής ονόματα: Α ομάδα (1 άτομο), Β ομάδα (2 άτομα), Γ ομάδα (1 άτομο), Δ ομάδα (10 άτομα) και Ε ομάδα (3 άτομα). Ανακοινώνεται στην ολομέλεια της τάξης ότι υπάρχουν τόσα σοκολατάκια όσοι και οι μαθητές του τμήματος και με κάποιο τρόπο πρέπει να αποφασίσουν όλοι μαζί πως θα τα μοιράσουν στις ομάδες. Ανακοινώνεται επίσης ότι ο συνολικός αριθμός

μαθητών (17) αντιπροσωπεύει τον συνολικό πληθυσμό στη γη (περίπου 7,5 δις εκατομμύρια ανθρώπους) και ότι τα 17 σοκολατάκια αντιπροσωπεύουν τον παγκόσμιο πλούτο (περίπου 75 τρις δολάρια) σύμφωνα με δεδομένα του 2016 που είναι διαθέσιμα διαδικτυακά. Επίσης ανακοινώνεται ότι κάθε ομάδα αντιπροσωπεύει μία περιοχή του πλανήτη: Α ομάδα = Βόρεια Αμερική, Β ομάδα = Ευρώπη, Γ ομάδα = Νότια Αμερική, Δ ομάδα = Ασία και Ε ομάδα = Αφρική. Ο λόγος που οι ομάδες έχουν συγκεκριμένο αριθμό είναι για να προσεγγίζουν ποσοστιαία στον πληθυσμό που ζει στην κάθε περιοχή. Οι μαθητές καλούνται να μοιράσουν τα σοκολατάκια. Μόλις τελειώσουν καλούνται να απαντήσουν αν η κατανομή που πιθανότατα έχει γίνει (πχ 1 σοκολατάκι ανά μαθητή ή όποια διαφορετική) προσεγγίζει την πραγματικότητα κι αν όχι ζητείται να αναδιανεμηθούν τα σοκολατάκια και η κάθε περιοχή του πλανήτη να έχει τον πλούτο (σοκολατάκια) που της αντιστοιχεί. Στο τέλος δίνονται τα πραγματικά δεδομένα πλούτου (σοκολατάκια) που αντιστοιχούν σε κάθε περιοχή τα οποία όπως είναι φυσικό δεν είναι δίκαια κατανεμημένα (πχ στην ομάδα των 10 ατόμων που αντιπροσωπεύει την Ασία αντιστοιχούν μόνο 6 σοκολατάκια με βάση την πραγματική διανομή πλούτου).

Συζήτηση: Τι έχετε να παρατηρήσετε για την ανισότητα στον πλανήτη; Πώς αισθάνθηκαν οι ομάδες που συγκέντρωσαν πολύ πλούτο ενώ είχαν λίγο πληθυσμό (π.χ Βόρεια Αμερική όπου αντιστοιχούν 5 σοκολατάκια σε 1 μαθητή); Τώρα μοιράστε τα σοκολατάκια με έναν τρόπο που εσείς θεωρείτε δίκαιο.

10'

ΑΣΚΗΣΗ 5: Παγωμένη εικόνα

Συγκεντρώνομαι και ακούω ηχητικό ντοκουμέντο (από βίντεο YouTube με τίτλο «πλούσιες χώρες, φτωχοί λαοί»). Έπειτα, οι ομάδες Α, Β, Γ γίνονται μια νέα ομάδα, η ομάδα Δ χωρίζεται σε δύο ομάδες των 5 ατόμων και η ομάδα Ε παραμένει όπως είναι. Αφού συζητήσω με την ομάδα μου, παρουσιάζω μια παγωμένη εικόνα σχετικά με κάτι που μου έμεινε από όσα άκουσα και οι άλλες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν.

25'

Αναστοχασμός (σε κύκλο)

Δίνοντας το μουσικό όργανο στον διπλανό μας δημιουργούμε μουσική και λέμε τι κρατάμε από τη συνάντηση και με τι αίσθημα φεύγουμε.

Χρόνος 10'

ΑΣΚΗΣΗ 6: Αποφόρτιση (σε κύκλο)

«Κλείστε τα μάτια και συγκεντρωθείτε στην αναπνοή σας. Σηκωθείτε όρθιοι. Φέρτε τα χέρια κάτω από το κεφάλι και ζυγίστε το βάρος του. Είναι βαρύ; Τώρα αφήστε τη σκέψη σας να ηρεμήσει. Σκεφτείτε όσα έγιναν. Δεν είναι όλα σωστά καμωμένα στον κόσμο αλλά θα ψάξουμε τρόπο να τα διορθώσουμε από την επόμενη κιόλας φορά. Όπου υπάρχει θέληση υπάρχει και τρόπος. Όσο αναπνέετε το τοπίο θα αλλάζει γιατί θα αλλάζετε τον τρόπο που το βλέπετε. Θα μετρήσω αντίστροφα από το 10 ως το 1. Βαθιά αναπνοή σε κάθε αριθμό. Όταν ανοίξετε τα μάτια σας ο κόσμος δε θα είναι ο ίδιος γιατί κανένας μας δεν είναι ο ίδιος που ήταν χθες».

Χρόνος 5'

ΣΕΝΑΡΙΑ ΑΣΚΗΣΗΣ 1

Σενάριο 1

Γεννήθηκα και ζω στο Λονδίνο. Μπορώ να πηγαίνω σχολείο και να σπουδάσω αν θέλω. Όταν αρρωσταίνω οι γονείς μου δε χρειάζεται να πληρώνουν για τους γιατρούς μου. Έχουμε καθαρό νερό βρύσης στο σπίτι μας. Έχω ό,τι θέλω να φάω. Αν κάποια στιγμή στο μέλλον δεν έχω δουλειά η κυβέρνηση θα με βοηθήσει να επιβιώσω. Αν κάποιος προσπαθήσει να με βλάψει θα πάω στην αστυνομία. Πιθανόν να ζήσω μέχρι τα 80.

Σενάριο 2

Γεννήθηκα και ζω στη Ζιμπάμπουε. Ο πατέρας μου εργάζεται σε μια ξένη εταιρεία. Μένουμε σε ένα μεγάλο σπίτι στη Χαράρε (πρωτεύουσα). Έχουμε προσωπικό για τις δουλειές και πισίνα. Πηγαίνω σε ιδιωτικό σχολείο. Όταν αρρωσταίνω έρχεται γιατρός στο σπίτι. Έχουμε μεγάλη ποικιλία σε τρόφιμα και πίνουμε εμφιαλωμένο νερό. Θα σπουδάσω στην Ευρώπη. Αν κάποιος προσπαθήσει να βλάψει την οικογένεια μου, η αστυνομία ή ο στρατός θα βοηθήσει. Προσδοκώ να ζήσω πολύ περισσότερο απ' ό,τι οι υπόλοιποι άνθρωποι στη χώρα μου.

Σενάριο 3

Γεννήθηκα και ζω στη Ζιμπάμπουε. Η οικογένεια μου είναι αγροτική με λίγη γη στην κατοχή της. Δεν μπορώ να πηγαίνω σχολείο επειδή οι γονείς μου δεν έχουν χρήματα και χρειάζεται να δουλεύω για να τους βοηθάω να βρουν νερό ή να καλλιεργώ τη γη. Συνήθως δεν έχουμε να φάμε αρκετά και τρώμε μια φορά τη μέρα. Πίνουμε νερό από τον ποταμό και πολλές φορές αρρωσταίνουμε. Αν αρρωστήσω δεν υπάρχει γιατρός στην περιοχή, ούτε έχουμε χρήματα για φάρμακα. Ο στρατός δε μας προστατεύει γιατί θεωρεί ότι υποστηρίζουμε την αντίπαλη πλευρά. Πιθανόν δε θα ζήσω μετά τα 35.

«Αφού είδαμε πόσο άνισα μοιράζεται ο πλούτος στον πλανήτη, θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε πως ζουν οι άνθρωποι σε άλλα μέρη του κόσμου και πως οι αποφάσεις απλών ανθρώπων μπορούν να φέρουν την αλλαγή που πιστεύουμε ότι είμαστε αδύναμοι να πραγματοποιήσουμε. Κι αυτό, είναι μόνο η αρχή»

1'

ΑΣΚΗΣΗ 1: Άσκηση γνωριμίας σε κύκλο

Ο εμπυχωτής ξεκινάει λέγοντας με σοβαρό ύφος: «Με λένε Βάσω και αυτή τη στιγμή η σκέψη μου βρίσκεται σε άλλη ήπειρο». Κατόπιν, με ένα νεύμα και μια χειρονομία δίνει το λόγο στον επόμενο χωρίς να εξηγήσει τι περιμένει αφήνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους και να πουν ό,τι θέλουν.

3'

ΑΣΚΗΣΗ 2: Παιχνίδι «Γκούφη»

«Πρώτα ας ξεμουδιάσουμε λίγο. Με κλειστά μάτια σιωπηλοί, κινείστε προσεκτικά και αναζητάτε τον Γκούφη. Όταν πέσετε πάνω σε κάποιον, ρωτήστε τον ψιθυριστά: «Γκούφη;». Αν δεν είναι ο Γκούφη, θα σας ρωτήσει κι αυτός «Γκούφη;». Ο πραγματικός Γκούφη, που θα ορίσω όταν κλείσετε τα μάτια σας ακουμπώντας τον στον ώμο, δε θα σας απαντήσει όταν τον ρωτήσετε. Όταν τον βρείτε, τον πιάνετε από τον ώμο, τον ακολουθείτε και γίνεστε κι εσείς... Γκούφη».

4'

ΑΣΚΗΣΗ 3: Τραγουδάμε όλοι μαζί ένα τραγούδι στη γλώσσα Σουαχίλι

Γίνετε μια μεγάλη ομάδα με κάτι κοινό, έχετε όλοι το ίδιο όνομα! Αν αυτή η ομάδα ζούσε στην Αφρική θα μιλούσε Σουαχίλι, μια γλώσσα που μιλούν 50 εκατομμύρια άνθρωποι. Σήμερα δε θα μάθουμε να μιλάμε Σουαχίλι αλλά να τραγουδάμε, σαν καλά κουρδισμένη χορωδία, ένα τραγούδι- προσευχή στη γλώσσα αυτή. Λέγεται Siyahamba και σας το μοιράζω.

10'

«Λένε ότι όταν οι άνθρωποι τραγουδούν έπειτα μαθαίνουν καλύτερα. Το τραγούδι ενώνει ομάδες και η μουσική φτιάχνει ιστορίες. Αλλά δεν είναι όλες οι ιστορίες όμορφες».

Συζήτηση- Ιδεοθύελλα: Μοιράζω μια φωτοτυπία διαβατηρίου ενός μικρού παιδιού από την Αφρική και ρωτάω τι χαρτί είναι, σε ποιον μπορεί να ανήκει, πώς μπορεί να ζει, πως βρέθηκε στα χέρια μου η φωτοτυπία κλπ.

4'

ΑΣΚΗΣΗ 4: Παιχνίδι ρόλων

«Κλείστε τα μάτια σας. Αυτό είναι το διαβατήριο του Ραϊάν που γεννήθηκε στην Αφρική, κοντά στο Εντέμπε, το 2015. Κάποια παιδιά τον βρήκαν μωρό λίγων ημερών, έξω από μια εκκλησία και τον παρέδωσαν σε ένα ορφανοτροφείο. Δεν ξέρουμε τίποτα περισσότερο γι αυτόν.

Ας ταξιδέψουμε στη δεύτερη σε πληθυσμό ήπειρο του κόσμου, την Αφρική.

Σκεφτείτε πως είναι η ζωή για μια αφρικανική οικογένεια που ζει στη φτώχεια. Θα χωριστείτε σε ομάδες, θα σας μοιράσω μια φωτοτυπία με τα στοιχεία της οικογένειας σας και κάθε ομάδα θα αποτελεί μια οικογένεια που πρέπει να συνεργαστεί, να πάρει αποφάσεις για την επιβίωση της και να εξηγήσει γιατί πήρε τις αποφάσεις αυτές. Κάθε οικογένεια θα επιλέξει τον εκπρόσωπο της που θα ανακοινώσει τις αποφάσεις στην ολομέλεια και πιθανόν θα δεχτεί ερωτήσεις από τις υπόλοιπες ομάδες. Έχετε 20 λεπτά στη διάθεση σας να αποφασίσετε. Ο χρόνος σας ξεκινάει τώρα. (ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ SEND A COW)

Αφότου διαβάσουν τα στοιχεία της φωτοτυπίας τους περνάω από κάθε ομάδα και προσθέτω τα εξής στοιχεία:

1. Είναι σημαντικό να έχουν ζώα τόσο για το γάλα, όσο και για να χρησιμοποιούν την κοπριά ως λίπασμα.
2. Όπως είπαμε και την προηγούμενη φορά, μόνο όταν πηγαίνουν τα παιδιά σχολείο υπάρχει ελπίδα να βγουν κάποτε από τον φαύλο κύκλο της φτώχειας.
3. Το να δουλεύεις στην πόλη είναι επικίνδυνο.
4. Βρείτε άλλες ρεαλιστικές ιδέες να βγάλετε χρήματα».

Περνάω και δίνω στους NADUKIS ένα επιπλέον φύλλο (βλ. Τέλος) και μετά από 2 λεπτά τους λέω να ενημερώσουν και τους υπόλοιπους για τη λύση που βρέθηκε.

30'

«Θυμάστε το διαβατήριό που σας έδειξα; Η ζωή του Ραϊάν αλλάζει γιατί η Κατερίνα αποφάσισε να τον υιοθετήσει. Έφυγε χθες για Ουγκάντα και αν όλα πάνε καλά, ίσως μέχρι το επόμενο μάθημα μας να έχουν γυρίσει μαζί. Ένας άνθρωπος μπορεί να κάνει τη διαφορά στην ζωή ενός ή πολλών άλλων. Αυτός ο άνθρωπος μπορεί να είναι ο καθένας σας. Χαρίζοντας μια αγελάδα όπως στο παιχνίδι ρόλων, ελπίδα, αγάπη ή ότι άλλο σκεφτείτε. Κι έτσι αλλάζει ο κόσμος...»

2'

Αναστοχασμός (σε κύκλο)

Τι κρατάω από τη σημερινή συνάντηση; Όσα με απασχολούσαν στην αρχή της συνάντησης ήταν τελικά σημαντικά; Έμαθα κάτι για μένα; Τι μου άρεσε κλπ;

5'

ΑΣΚΗΣΗ 5: Παλμοί

Λίγο πριν κλείσουμε το πρόγραμμά μας, σε κύκλο, ας νιώσουμε την ενέργεια να ρέει μεταξύ μας. Δώστε το χέρι σας στους διπλανούς σας. Μεταφέρω παλμούς. Όταν η ενέργεια φτάσει σε σας την στέλνετε στον διπλανό σας. Προσοχή, δέχεστε ενέργεια από όποια κατεύθυνση έρχεται και δεν ξεχνάτε να την μεταφέρετε προς όποια κατεύθυνση.

3'

ΑΣΚΗΣΗ 6: Τραγούδι στα Σουαχίλι

Θυμάστε το τραγούδι που μάθαμε; Να κλείσουμε τη συνάντησή μας τραγουδώντας;

5'

Τραγούδι στη γλώσσα Σουαχίλι

Siyahamba / We are marching in the light of God

Melody - Melody - from South Africa

(ένας)

Si-ya Hamb'-e-ku-kha nyen'-kwen kos',
Si-ya Hamb'-e-ku-kha nyen'-kwen kos',

We are marching in the light of God,
We are marching in the light of God,

(όλοι)

Si-ya Hamb'-e-ku-kha nyen'-kwen kos',
Si-ya Hamb'-e-ku-kha nyen'-kwen kos',

We are marching in the light of God,
We are marching in the light of God,

Siyahamba, A- hamba, (δεξιά πλευρά)

We are marching, marching,

Siyahamba, A- hamba, (αριστερή πλευρά)
Siyahamb' ekukhanyen' kwen kos'. (όλοι)

We are marching, marching,
We are marching in the light of God,

Siyahamba (ένας), A- hamba (μπάσο),

We are marching, marching,

Siyahamba (ένας), A- hamba (πρίμα),

We are marching, marching,

Siyahamb' ekukhanyen' kwen kos'. (όλοι)

We are marching in the light of God.

Περιοχές που μιλούν Σουαχίλι



Είστε η οικογένεια NADUKI και μένετε κοντά στο Mbale



ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: Η οικογένεια σου αποτελείται από τους αδερφούς και τις αδερφές σου που κάθονται δίπλα σου, τη γιαγιά σας και κάποια ορφανά που φροντίζετε. Ο πατέρας πέθανε από ελονοσία και η μητέρα χάθηκε στη γέννα, οπότε έπρεπε να επιβιώσετε μόνοι. Ο μεγαλύτερος από τα αδέρφια προσπαθεί να σας ταΐζει και να σας ντύνει αλλά δεν είναι εύκολο. Όλοι βοηθάτε μαζεύοντας ξύλα, κουβαλώντας νερό, καθαρίζοντας, μαγειρεύοντας, φροντίζοντας την αγελάδα και τον κήπο. Όλοι πάτε δημοτικό σχολείο αλλά πρέπει να πληρώνετε τα τετράδια και τα μολύβια σας.

ΦΑΓΗΤΟ: Στον κήπο έχετε καλαμπόκι, κρεμμύδια, φιστίκια, γιούκα (είδος πατάτας που αποτελεί βασική τροφή για μισό δις ανθρώπους στον κόσμο), αβοκάντο, μπανάνες και μια γέρικη αγελάδα που δίνει μόνο 1 λίτρο γάλα την ημέρα. Ελάχιστα περισσεύουν για να πουλήσετε στην τοπική αγορά. Πέρυσι η χρονιά ήταν καλή και βγάλατε 1000 σελίνια που ίσα ίσα κάλυψαν τις ανάγκες σας.

ΑΠΟΣΤΟΛΗ: Φέτος λόγω κλιματικής αλλαγής, η σοδειά δεν πήγε καλά. Πολλά φυτά ξεράθηκαν. Η οικογένεια έβγαλε μόνο 800 σελίνια. Η γιαγιά αρρώστησε και χρειάζεται φάρμακά για να ζήσει και η αγελάδα κτηνίατρο.

Για να ανταπεξέλθει η οικογένεια πρέπει να μαζέψει 250 σελίνια.

Πώς θα βρείτε τα επιπλέον χρήματα; Τι θα κάνετε; Σκεφτείτε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε επιλογής, συζητήστε σαν οικογένεια, καταγράψτε τις αποφάσεις και ο εκπρόσωπος θα τις ανακοινώσει στις υπόλοιπες ομάδες.

A. Απουσία από το σχολείο για 6 μήνες για καλλιέργεια φρούτων και λαχανικών	Κερδίζετε 30 σελίνια για κάθε παιδί που σταματάει το σχολείο
B. Μείωση στο φαγητό	Κερδίζετε 20 σελίνια για κάθε παιδί που τρώει λιγότερο
Γ. Δανεισμός της αγελάδας στο γείτονα	Κερδίζετε 100 σελίνια
Δ. Πάει κάποιος στην πόλη για προσπαθήσει να βγάλει λεφτά	Κερδίζετε 60 σελίνια τη βδομάδα
Ε. Δουλεύετε στον κήπο του γείτονα απουσιάζοντας κάποιες ώρες από τα μαθήματα	Κερδίζετε 30 σελίνια τη βδομάδα
ΣΤ. Βρίσκετε άλλο τρόπο....	Κερδίζετε

Επιπλέον πληροφορίες: Το γάλα πωλείται 5 σελίνια το λίτρο. Η δουλειά στην πόλη είναι δύσκολη και υπάρχει το ρίσκο ένα παιδί να μην επιστρέψει.

Είστε η οικογένεια ODOKE και μένετε κοντά στο Mbale.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: Η οικογένεια σου αποτελείται από τους αδερφούς και τις αδερφές σου που κάθονται δίπλα σου, τον πατέρα σας και τη γιαγιά σας. Η μητέρα πέθανε από AIDS πέρυσι, οπότε ο πατέρας δουλεύει σκληρά για να επιβιώσετε.



Όλοι βοηθάτε μαζεύοντας ξύλα, κουβαλώντας νερό, καθαρίζοντας, μαγειρεύοντας, φροντίζοντας την αγελάδα και τον κήπο. Όλοι πάτε δημοτικό σχολείο αλλά πρέπει να πληρώνετε τα τετράδια και τα μολύβια σας.

ΦΑΓΗΤΟ: Στον κήπο έχετε καλαμπόκι, κρεμμύδια, κάποιο είδος δημητριακών, φασόλια, ντομάτες και γλυκοπατάτες. Επίσης έχετε μπανανιές και μια γέριχη αγελάδα που δίνει 1 λίτρο γάλα την ημέρα αλλά χρησιμοποιείτε την κοπριά ως λίπασμα για τα λαχανικά σας. Ελάχιστα περισσεύουν για να πουλήσετε στην τοπική αγορά. Πέρυσι η χρονιά ήταν καλή και βγάλατε 1000 σελίνια που ίσα ίσα κάλυψαν τις ανάγκες σας.

ΑΠΟΣΤΟΛΗ: Φέτος λόγω κλιματικής αλλαγής, οι βροχές ήταν απρόβλεπτες και η σοδειά δεν πήγε καλά. Η οικογένεια έβγαλε μόνο 800 σελίνια. Η γιαγιά αρρώστησε και χρειάζεται φάρμακα για να ζήσει και η τιμές των φαγητών όπως το ρύζι διπλασιάστηκαν.

Για να ανταπεξέλθει η οικογένεια πρέπει να μαζέψει 250 σελίνια.

Πώς θα βρείτε τα επιπλέον χρήματα; Τι θα κάνετε; Σκεφτείτε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε επιλογής, συζητήστε σαν οικογένεια, καταγράψτε τις αποφάσεις και ο εκπρόσωπος θα τις ανακοινώσει στις υπόλοιπες ομάδες.

A. Απουσία από το σχολείο για 6 μήνες για καλλιέργεια φρούτων και λαχανικών	Κερδίζετε 30 σελίνια για κάθε παιδί που σταματάει το σχολείο
B. Μείωση στο φαγητό	Κερδίζετε 20 σελίνια για κάθε παιδί που τρώει λιγότερο
Γ. Δανεισμός της αγελάδας στο γείτονα	Κερδίζετε 100 σελίνια
Δ. Πάει κάποιος στην πόλη για προσπαθήσει να βγάλει λεφτά	Κερδίζετε 60 σελίνια τη βδομάδα
Ε. Δουλεύετε στον κήπο του γείτονα απουσιάζοντας κάποιες ώρες από τα μαθήματα	Κερδίζετε 30 σελίνια τη βδομάδα
ΣΤ. Βρίσκετε άλλο τρόπο....	Κερδίζετε

Επιπλέον πληροφορίες: Το γάλα πωλείται 5 σελίνια το λίτρο. Η δουλειά στην πόλη είναι δύσκολη και υπάρχει το ρίσκο ένα παιδί να μην επιστρέψει.



Είστε η οικογένεια MUBITAS και μένετε κοντά στο Εντέμπε

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: Η οικογένεια σου αποτελείται από τους αδερφούς και τις αδερφές σου που κάθονται δίπλα σου, τη μητέρα σας και τη γιαγιά σας. Ο πατέρας πέθανε από AIDS πριν χρόνια, οπότε η μητέρα δουλεύει σκληρά για να επιβιώσετε. Όλοι βοηθάτε μαζεύοντας ξύλα, κουβαλώντας νερό, καθαρίζοντας, μαγειρεύοντας, φροντίζοντας την αγελάδα και τον κήπο. Όλοι πάτε δημοτικό σχολείο αλλά πρέπει να πληρώνετε τα τετράδια και τα μολύβια σας.

ΦΑΓΗΤΟ: Στον κήπο έχετε καλαμπόκι, κρεμμύδια, κάποιο είδος δημητριακών, φασόλια, ντομάτες και γλυκοπατάτες. Επίσης έχετε μπανανιές και τρεις κότες που γεννούν 2 αυγά τη μέρα. Επίσης χρησιμοποιείτε την κοπριά ως λίπασμα για τα λαχανικά σας. Ελάχιστα περισσεύουν για να πουλήσετε στην τοπική αγορά. Πέρυσι η σοδειά ήταν καλή και βγάλατε 300 σελίνια πουλώντας αυγά και λαχανικά που οριακά κάλυψαν τις ανάγκες σας.

ΑΠΟΣΤΟΛΗ: Φέτος λόγω κλιματικής αλλαγής, οι βροχές ήταν απρόβλεπτες. Η σοδειά δεν πήγε καλά γιατί οι καταρρακτώδεις βροχές ξερίζωσαν τους σπόρους που είχατε φυτέψει και τους παρέσυραν μακριά. Η οικογένεια έβγαλε μόνο 200 σελίνια. Ο αδερφός σου αρρώστησε από μαλάρια και χρειάζεται φάρμακα αξίας 100 σελινίων για να ζήσει. Για να ανταπεξέλθει η οικογένεια στις ανάγκες πρέπει να μαζέψει 200 σελίνια.

Πώς θα βρείτε τα επιπλέον χρήματα; Τι θα κάνετε; Σκεφτείτε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε επιλογής, συζητείστε σαν οικογένεια, καταγράψτε τις αποφάσεις και ο εκπρόσωπος θα τις ανακοινώσει στις υπόλοιπες ομάδες.

A. Απουσία από το σχολείο για 6 μήνες για καλλιέργεια φρούτων και λαχανικών	Κερδίζετε 20 σελίνια για κάθε παιδί που σταματάει το σχολείο
B. Μείωση στο φαγητό	Κερδίζετε 20 σελίνια για κάθε παιδί που τρώει λιγότερο
Γ. Θα πουλήσετε τις κότες	Κερδίζετε 50 σελίνια
Δ. Πάει κάποιος στην πόλη για προσπαθήσει να βγάλει λεφτά	Κερδίζετε 60 σελίνια τη βδομάδα
Ε. Δουλεύετε στον κήπο του γείτονα απουσιάζοντας κάποιες ώρες από τα μαθήματα	Κερδίζετε 30 σελίνια τη βδομάδα
ΣΤ. Βρίσκετε άλλο τρόπο....	Κερδίζετε

Επιπλέον πληροφορίες: Τα αυγά πωλούνται 2 σελίνια το ένα. Η δουλειά στην πόλη είναι δύσκολη και υπάρχει το ρίσκο ένα παιδί να μην επιστρέψει.

NADUKIS

Είστε μέλος της ομάδας που συμμετέχει στο πρόγραμμα «στέλνω μια αγελάδα». Η ομάδα αποφάσισε ότι είστε σημαντικοί και φροντίζετε πάρα πολλά παιδιά. Επίσης, έχετε τα μέσα να φροντίσετε μια αγελάδα.

ΑΥΤΟ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΤΕΡΑΣΤΙΑ ΑΛΛΑΓΗ ΓΙΑ ΕΣΑΣ!

Θα σας δοθεί μια αγελάδα σε φάση αναπαραγωγής και θα σας εκπαιδεύσουν πώς να κάνετε κομποστοποίηση, να φτιάχνετε λίπασμα και να το χρησιμοποιείτε στα λαχανικά σας για να έχετε έναν κήπο πολυκαλλιέργειας (διαφορετικές σοδειές).

Αυτό σημαίνει ότι θα βγάξετε διπλάσια σοδειά αφού η κοπριά και το κομπόστ βοηθούν να αναπτύσσονται σωστά τα φυτά και να συγκρατούν το νερό. Έτσι θα βγάξετε 2000 σελίνια το χρόνο!

Η αγελάδα δίνει 12 λίτρα γάλα τη μέρα και μπορείτε να πουλάτε 8 λίτρα τη μέρα στην τοπική αγορά και να βγάξετε 5 σελίνια το λίτρο.

Έχετε υποχρέωση, ως ευχαριστώ, να δώσετε το πρώτο θηλυκό μοσχάρι σε μια άλλη φτωχή οικογένεια καθώς και να τους εκπαιδεύσετε σε όσα ξέρετε για την κομποστοποίηση και τα λιπάσματα.

Τώρα, κόψτε το κάτω μέρος της σελίδας. Με τον τρόπο αυτό δίνετε το θηλυκό μοσχάρι στην οικογένεια MUBITA και αλλάζετε τη ζωή αυτών των ανθρώπων όπως άλλαξαν και τη δική σας.

Κόψτε εδώ

MUBITAS

Οι NADUKIS είναι μέλη του προγράμματος “στέλνω μια αγελάδα”. Τους δόθηκε μια αγελάδα και εκπαίδευση για το πως να φτιάχνουν λιπάσματα. Η αγελάδα τους γέννησε ένα θηλυκό μοσχάρι και σας το δίνουν παρέχοντας σας και την εκπαίδευση που και οι ίδιοι έλαβαν!

Αυτό σημαίνει για εσάς ότι θα βγάξετε διπλάσια σοδειά αφού η κοπριά και το κομπόστ βοηθούν να αναπτύσσονται σωστά τα φυτά και συγκρατούν το νερό. Έτσι θα βγάξετε 1500 σελίνια το χρόνο!

Του χρόνου το μοσχάρι θα σας δίνει 8 λίτρα γάλα τη μέρα και μπορείτε να πουλάτε τα 5 στην τοπική αγορά για 5 σελίνια το λίτρο.

Όταν έρθει ο καιρός να γεννήσει η αγελάδα σας, δώστε με τη σειρά σας το νεαρό μοσχάρι σε μια φτωχή οικογένεια μαζί με την εκπαίδευση και τα πλεονεκτήματα που σας δόθηκαν. Κι έτσι κι άλλες ζωές θα αλλάξουν. Ενημερώστε τους ODOKE για το τι συνέβη.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΕΝΕΡΓΟ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟ ΠΟΛΙΤΗ

«Κι αν ήσουν κάποιος άλλος;» (Συνάντηση 6η) 3 διδακτικές ώρες

«Είδαμε πως θα ήταν να ζούσαμε σε μια άλλη εποχή, πως ζουν οι άνθρωποι σε άλλα μέρη του κόσμου και σήμερα θα δούμε πως θα ήταν αν ήμασταν κάποιοι άλλοι. Κάποιοι, που από τις αποφάσεις τους μπορεί να αποφευχθεί ή όχι μια τραγωδία, κάποιοι που καλούνται στη ζωή τους να αποφασίσουν ποιοι θέλουν να είναι. Ήρωες, προδότες, παγκόσμιοι πολίτες; Η ιστορία θα το κρίνει.»

1'

ΆΣΚΗΣΗ 1: Περπατάμε στον χώρο και σκεφτόμαστε κάτι που θα ξεκινάει ως εξής: «Ελευθερία για μένα είναι...». Όποιος θέλει να πει αυτό που σκέφτηκε κάθεται στην καρέκλα που βρίσκεται στο κέντρο κι όταν καθίσει οι υπόλοιποι παγώνουν στη θέση τους και τον ακούν με προσοχή.

5'

ΆΣΚΗΣΗ 2: Χωρίς λόγια, ας σχηματίσουμε μια σειρά με βάση το μήνα γενεθλίων του καθενός. Η σειρά θα ξεκινάει από αυτόν που έχει γεννηθεί Γενάρη. Έπειτα, όσοι έχουν γεννηθεί την ίδια εποχή θα αποτελέσουν μια ομάδα.

3'

ΆΣΚΗΣΗ 3: Κάθε ομάδα σκέφτεται τι της άρεσε απ' αυτά που ακούστηκαν (ή κάτι άλλο σχετικό με την ελευθερία) και το δείχνει με παντομίμα. Οι άλλες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν.

12'

ΆΣΚΗΣΗ 4: Ανολοκλήρωτο υλικό – δάσκαλος σε ρόλο δημοσιογράφου

«Κυρίες και κύριοι καλησπέρα, είναι η εκπομπή «ΌΛΑ ΣΤΟ ΦΩΣ» και όπως κάθε Δευτέρα σας έχουμε ένα πολύ ενδιαφέρον ρεπορτάζ σε παγκόσμια αποκλειστικότητα. Μετά από έρευνα χρόνων καταφέραμε να έχουμε στα χέρια μας μια επιστολή προς των Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών την οποία και θα σας διαβάσω (βλ. τέλος παρέμβασης). Δυστυχώς το όνομα του αποστολέα έχει κρυπτογραφηθεί με τον ίδιο τρόπο που το έκανε ο Ιούλιος Καίσαρας στην προσωπική του αλληλογραφία με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουμε ποιος είναι ο άνθρωπος που την έχει αποστείλει. Γι' αυτό μετά την ανάγνωση της επιστολής παρακαλούμε όλους εσάς, να μας βοηθήσετε να αποκρυπτογραφήσουμε το όνομα αποστέλλοντας στην ηλεκτρονική διεύθυνση της εκπομπής μήνυμα με το όνομα σας και την απάντηση. Η βοήθεια όλων είναι σημαντική για να έρθουν ΌΛΑ ΣΤΟ ΦΩΣ.»

Ανάγνωση επιστολής και αποκρυπτογράφηση μηνύματος σε ομάδες.

Κατά τη διάρκεια αποκρυπτογράφησης, ενημερώνουμε ότι ο αποστολέας της επιστολής άφησε 122.000\$ το χρόνο για να κάνει αυτό που θεωρούσε σωστό, έμεινε 39 μέρες στο αεροδρόμιο της Μόσχας διαβάζοντας το Έγκλημα και τιμωρία, ο Πούτιν τον χαρακτήρισε ως ένα δώρο που δεν ήθελε, αν επιστρέψει στις ΗΠΑ τον περιμένουν 30 χρόνια φυλακή, ήλπιζε ότι ο Ομπάμα θα έφερνε την αλλαγή, παράτησε το σχολείο νωρίς.

16'

ΆΣΚΗΣΗ 5: Flashback «Ένα μήνα πριν γίνει γνωστή η υπόθεση...»

Δάσκαλος σε ρόλο δημοσιογράφου «Αφού σας ευχαριστήσουμε για τη μεγάλη βοήθεια στην αποκρυπτογράφηση του ονόματος του αποστολέα ας παρακολουθήσουμε μαζί ένα βίντεο (χωρίς ήχο) από κάμερα ασφαλείας το οποίο δείχνει τον Snowden να μονολογεί λίγο πριν αποφασίσει να πετάξει για Hong Kong για να αποκαλύψει όσα ξέρει στον αμερικάνικο λαό. Προσπαθεί να σκεφτεί αν έχει πάρει τη σωστή απόφαση. Αν όντως θα εξηγήσει στον κόσμο την αλήθεια για τη δράση της NSA που υποκλέπει τις επικοινωνίες των Αμερικανών παρατώντας τη δουλειά του ή αν θα παραμείνει σιωπηλός συνέννοχος σε όσα συμβαίνουν και θα συνεχίσει την όμορφη ζωή του.» Όποιος νιώθει ότι μπορεί να διαβάσει τη σκέψη του πρωταγωνιστή με πλάτη στους συμμαθητές του, κοιτώντας στον τοίχο, να αναβιώσει το μονόλογο.

8'

ΆΣΚΗΣΗ 6: Τηλεοπτική εκπομπή

Η εμπυχωτρία μοιράζει ρόλους με πληροφορίες για την υπόθεση και ο καθένας θα υποδυθεί το ρόλο της φωτοτυπίας που του δόθηκε. Όσοι δεν πάρουν φωτοτυπία θα αποτελέσουν το κοινό της εκπομπής το οποίο θα συμμετέχει με ερωτήσεις και σχόλια στην συζήτηση.

Δάσκαλος σε ρόλο δημοσιογράφου: «Μαζί μας απόψε στο πλατό της εκπομπής ΟΛΑ ΣΤΟ ΦΩΣ βρίσκονται διάφορα πρόσωπα που θα μας βοηθήσουν να καταλάβουμε περισσότερα σε σχέση με την υπόθεση Snowden. Όπως προανέφερα βρισκόμαστε εδώ σήμερα για να συζητήσουμε το θέμα της χρονιάς, την διαρροή απόρρητων πληροφοριών και εγγράφων σχετικά με τη δράση της αμερικανικής υπηρεσίας πληροφοριών από τον Edward Snowden. Σφοδρή επίθεση εξαπέλυσε ο Πρόεδρος Ομπάμα απέναντι στην Ρωσία για την χορήγηση ασύλου στον Snowden. Ο πρόεδρος Πούτιν από την πλευρά του αρνήθηκε οποιαδήποτε συνεργασία και παράδοση του Snowden. Ο ίδιος ο Snowden έχει προκαλέσει σάλο με τις ολοένα και αυξανόμενες πληροφορίες που φέρνει στο φως σχετικά με τη δράση της NSA. Ας ακούσουμε τις σχετικές δηλώσεις:

Ο Ομπάμα δήλωσε: «Κάθε χώρα πρέπει να βοηθήσει ώστε να έρθει ο Snowden στις ΗΠΑ να δικαστεί. Ο Snowden είναι εγκληματίας. Το ότι η NSA είχε πρόσβαση σε λογαριασμούς mail απλών πολιτών και κλήσεις δεν έχει σημασία γιατί έγινε για το εθνικό συμφέρον».

Ο Πούτιν ανέφερε: «Ο Snowden υπέπεσε σε σφάλμα όταν διέρρευσε απόρρητες πληροφορίες των αμερικανικών μυστικών υπηρεσιών αλλά αυτό δεν τον καθιστά προδότη. Το να προσπαθεί η Αμερική να κατασκοπεύει είναι απλά αισχρό. Αυτή η παραβίαση της ιδιωτικότητας είναι χειρότερη από αυτό που έκανε ο Snowden».

Ο ίδιος ο Snowden είπε: «Δεν έκανα κάτι κακό. Μόνο το χρέος μου ως **ενεργός πολίτης**. Όλες οι χώρες κατασκοπεύουν. Εγώ σοκαρισμένος από τις πληροφορίες

το μοιράστηκα με τους απλούς πολίτες που δεν έδωσαν τη συγκατάθεση τους για την παραβίαση της προσωπικής τους ζωής».

Ο δάσκαλος σε ρόλο δημοσιογράφου ζητάει από τους παραβρισκόμενους να συστηθούν (ανάλογα με το ρόλο τους, βλ. τέλος παρέμβασης), κατευθύνει τη συζήτηση με ερωτήσεις στο κοινό για επιπλέον προβληματισμό:

«Σας αφορά το ότι παρακολουθούν κάθε επικοινωνία σας; Πρέπει οι κυβερνήσεις να παραβιάζουν την ιδιωτικότητα προκειμένου να αποφύγουν τρομοκρατικά χτυπήματα; Οι αποκαλύψεις του Snowden βοήθησαν ή έβλαψαν τους πολίτες; Τι θα κάνατε τα έγγραφα στη θέση του; Θα επιλέγατε να διαρρεύσετε τα έγγραφα ανώνυμα; Αν είχε μείνει ανώνυμος θα είχε την ίδια επιρροή η υπόθεση Snowden; Είχε ηθική υποχρέωση απέναντι στη θέση του ή απέναντι στους συνανθρώπους του; Είναι η ιδιωτικότητα απαραίτητη για μια λειτουργική δημοκρατία;»

Χρόνος 25'

ΑΣΚΗΣΗ 7: Ανακριτική καρέκλα

Δάσκαλος σε ρόλο δημοσιογράφου: *«Με ειδοποιούν από το κοντρόλ ότι έχουμε παρέμβαση μέσω Skype του Edward Snowden. Κύριε Snowden καταλαβαίνετε ότι είμαστε όλοι συγκλονισμένοι από τις εξελίξεις και το κοινό μας έχει πραγματικά πολλές ερωτήσεις να σας απευθύνει έτσι ώστε να σας γνωρίσουμε λίγο καλύτερα, να καταλάβουμε τα κίνητρα σας, γιατί κάνατε ότι κάνατε, πως πήρατε τις αποφάσεις σας, πως βλέπετε το μέλλον σας κλπ αλλά ο λόγος στο κοινό...».*

Χρόνος 8'

Δάσκαλος σε ρόλο δημοσιογράφου: *«Δυστυχώς η εκπομπή μας έφτασε στο τέλος της. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω όλους για τη συμμετοχή σας και να ανανεώσω το ραντεβού μας για την επόμενη εβδομάδα για να έρθουν ΟΛΑ ΣΤΟ ΦΩΣ».*

ΑΣΚΗΣΗ 8: Αναστοχασμός -γραφή σε ρόλο

Γράψτε ένα tweet 140 χαρακτήρων με τη σκέψη που σας έμεινε στο twitter του Snowden.



@Snowden

Δούλευα για την κυβέρνηση.

Τώρα δουλεύω για τον κόσμο.

Χρόνος 5'

«Ένας θεατρικός συγγραφέας είχε πει πώς μόνο αν διδαχτούμε από την πραγματικότητα μπορεί η πραγματικότητα να αλλάξει. Αυτός μπορεί να ήταν ο σπόρος της αλλαγής. Την πραγματική αλλαγή την φέρνει ο καθένας. Την άνοιξη αν δεν τη βρεις, τη φτιάχνεις, έλεγε ο Ελύτης. Αν δεν έρθει η «άνοιξη», ποιος θα φταίει;»

Moscow, 12 July 2013

Khoor. Pb qdph Iv Hg Vqzghq.

Ένα μήνα πριν είχα οικογένεια, σπίτι στον παράδεισο και ζούσα με μεγάλη άνεση. Είχα επίσης την ικανότητα χωρίς κανένα ένταλμα να αναζητητώ, να εκμεταλλεύομαι και να διαβάζω τις επικοινωνίες σας. Τις επαφές του καθενός ανά πάσα στιγμή [...]

... είναι επίσης μια σοβαρή παραβίαση του νόμου. Η τέταρτη και η πέμπτη τμήματα του Σύνταγμα της χώρας μου, το άρθρο 12 της Οικουμενικής Διακήρυξης, τα ανθρώπινα Δικαιώματα και πολυάριθμα καταστατικά και συνθήκες απαγορεύουν τα τέτοια μαζικής, διαδεδομένης παρακολούθησης. Ενώ το Σύνταγμα της χώρας μου στηρίζει αυτά τα προγράμματα ως παράνομα, η κυβέρνηση της χώρας μου υποστηρίζει τα τέτοια προγράμματα με την βοήθεια των δικαστηρίων, τις οποίες οι δικαστές της χώρας μου πρέπει να περνούν...

Από τις παλιότερες μεθόδους κρυπτογράφησης είναι ο αλγόριθμος του Καίσαρα, όπου αν ένα γράμμα στο αρχικό κείμενο είναι το Νιοστό στο αλφάβητο, αντικαθίσταται από το (N+K)ιοστό γράμμα του αλφαβήτου, όπου K είναι ένας σταθερός ακέραιος (K=3).

Κόψτε εδώ για αποστολή μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

From: _____

Sent: Πέμπτη, 23-04-2018 1:59 PM

To: olastofws@newstv.com

Subject: Αποκρυπτογράφηση μηνύματος

Khoor. Pb qdph Iv Hg Vqzghq.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Η επιστολή

Moscow, 12 July 2013

Khoor. Pb qdph lv Hg Vqrzghq.

Ένα μήνα πριν είχα οικογένεια, σπίτι στον παράδεισο και ζούσα με μεγάλη άνεση. Είχα επίσης την ικανότητα χωρίς κανένα ένταλμα να αναζητώ, να εκμεταλλεύομαι και να διαβάζω τις επικοινωνίες σας. Τις επαφές του καθενός ανά πάσα στιγμή [...]

Είναι επίσης μια σοβαρή παραβίαση του νόμου. Η τέταρτη και η πέμπτη τροπολογία στο Σύνταγμα της χώρας μου, το άρθρο 12 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και πολυάριθμα καταστατικά και συνθήκες απαγορεύουν τέτοια συστήματα μαζικής, διαδεδομένης παρακολούθησης. Ενώ το Σύνταγμα των ΗΠΑ χαρακτηρίζει αυτά τα προγράμματα ως παράνομα, η κυβέρνησή μου υποστηρίζει ότι αποφάσεις μυστικών δικαστηρίων, τις οποίες ο κόσμος δεν επιτρέπεται να βλέπει, νομιμοποιούν κατά κάποιον τρόπο μια παράνομη υπόθεση [...]

Πιστεύω στην αρχή που δηλώθηκε στη Νυρεμβέργη το 1945: "Τα άτομα έχουν διεθνή καθήκοντα που ξεπερνούν τις εθνικές υποχρεώσεις της υπακοής και για το λόγο αυτό οι πολίτες έχουν το καθήκον να παραβιάζουν τους εσωτερικούς νόμους για την πρόληψη εγκλημάτων κατά της ειρήνης και της ανθρωπότητας".

Κατά συνέπεια, έκανα ό,τι πίστευα σωστό και ξεκίνησα μια εκστρατεία για να διορθώσω αυτή την αδικία. Δεν προσπάθησα να πλουτίσω. Δεν προσπάθησα να πουλήσω μυστικά των ΗΠΑ. Δεν συνεργάστηκα με καμία ξένη κυβέρνηση για να εγγυηθώ την ασφάλειά μου. Αντ' αυτού, έδωσα ό,τι ήξερα στο κοινό, έτσι ώστε ό,τι επηρεάζει όλους μας να μπορεί να συζητηθεί από

όλους μας υπό το φως της ημέρας, και ζήτησα από τον κόσμο δικαιοσύνη. Η ηθική απόφαση να μιλήσω στο κοινό για την κατασκοπευτική που επηρεάζει όλους μας είχε κόστος, αλλά ήταν το σωστό και δεν μετανιώνω.

Έκτοτε, η κυβέρνηση και οι υπηρεσίες πληροφοριών των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής προσπάθησαν να με χρησιμοποιήσουν για παραδειγματισμό των άλλων που θα μπορούσαν να μιλήσουν όπως εγώ. Δεν έχω πατρίδα και καταζητούμαι για την πολιτική μου έκφραση. Η κυβέρνηση των Ηνωμένων Πολιτειών με έβαλε στις λίστες αυτών που δεν μπορούν να πετάξουν. Ζήτησε από το Χονγκ Κονγκ να με επιστρέψει εκτός του πλαισίου των νόμων, παραβιάζοντας άμεσα την αρχή της μη επαναπροώθησης. Έχει απειλήσει με κυρώσεις τις χώρες που θα υπερασπιστούν τα ανθρώπινα δικαιώματά μου και το σύστημα ασύλου του ΟΗΕ. Ακόμη προσγείωσε αεροπλάνο του προέδρου της Λατινικής Αμερικής στην αναζήτηση ενός πολιτικού πρόσφυγα [...]

Ωστόσο, ακόμη και μπροστά σε αυτή την ιστορικά δυσανάλογη επίθεση χώρες σε όλο τον κόσμο μου έχουν προσφέρει υποστήριξη και άσυλο. Αυτά τα έθνη, συμπεριλαμβανομένης της Ρωσίας, της Βενεζουέλας, της Βολιβίας, της Νικαράγουας και του Ισημερινού, έχουν την ευγνωμοσύνη μου και τον σεβασμό μου. Αρνούμενοι να εγκαταλείψουν τις αρχές τους εξαιτίας του εκφοβισμού, έχουν κερδίσει το σεβασμό του κόσμου [...]

Ωστόσο, ορισμένες κυβερνήσεις των χωρών της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής έχουν επιδείξει προθυμία να ενεργήσουν εκτός του νόμου. Αυτό καθιστά αδύνατο για μένα να ταξιδέψω στη Λατινική Αμερική και να απολαύσω το άσυλο που παρέχεται εκεί. [...] Ως εκ τούτου, ζητώ τη βοήθειά σας να ζητήσετε εγγυήσεις ασφαλούς διέλευσης από τα σχετικά έθνη για την εξασφάλιση του ταξιδιού μου στη Λατινική Αμερική, καθώς

και να ζητήσω άσυλο στη Ρωσία μέχρι τη στιγμή που τα εν λόγω κράτη θα υπακούσουν στη νομοθεσία και το νόμιμο ταξίδι μου θα επιτραπεί. Ευχαριστώ.

Κόψτε εδώ για αποστολή tweet



@Snowden

Δούλευα για την κυβέρνηση.
Τώρα δουλεύω για τον κόσμο.

Πληροφορίες για τους ρόλους

Snowden

«Φτιάξαμε το μεγαλύτερο υπερόπλο καταπίεσης των ανθρώπων χωρίς καμία κυβέρνηση να αναλαμβάνει την ευθύνη. Ο διοικητής της NSA είπε ψέματα στο Κογκρέσο ότι δεν υποκλέπτονται οι επικοινωνίες των πολιτών. Ένα απλό παράδειγμα. Η κάρτα του μετρό συνδέεται με τη χρεωστική σας. Λέγεται συνδεσιμότητα όταν ένα κομμάτι δεδομένων συνδέεται με ένα άλλο. Η κάρτα συνδέεται με ότι κάνετε. Ξέρουν που πάτε για αγορές κι αν συνδέσουν τα βήματα σας με αυτά άλλων ξέρουν με ποιόν μιλάτε, με ποιόν συναντιέστε κλπ. Αυτά λέγονται μεταδεδομένα. Λένε μια ιστορία για σας που αποτελείται από γεγονότα αλλά δεν είναι πάντα αλήθεια. Επειδή βρεθήκατε σε έναν χώρο και έγινε ένα έγκλημα δε σημαίνει ότι το κάνετε εσείς. Αν κάποιος πιστεύει ότι το κάνετε, αυτό θα σας ακολουθεί για όλη τη ζωή σας. Στο μέλλον θα στοχοποιείται όποιος αντιστέκεται σε πολιτικές, όποιος διαδηλώνει κλπ. ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ Η ΙΣΤΟΡΙΑ. Αλλά θα βοηθήσω να βγει στα ΜΜΕ. Πληρώνομαι να σχεδιάζω μεθόδους που ενισχύουν την κρατική εξουσία. Είδα όσα έλεγε προεκλογικά ο Obama να διαψεύδονται. Ξέρετε ότι πια οι επιθέσεις γίνονται με drones. Εμείς στην NSA μπορούσαμε να τα βλέπουμε. Ζωντανά. Τυπικά ήταν drones παρακολούθησης κι όχι βομβαρδιστικά. Επιθυμώ να ζω με τη μέγιστη δυνατή ιδιωτικότητα. Θυμάμαι το διαδίκτυο πριν τις παρακολουθήσεις όταν ήταν ελεύθερο και απεριόριστο. Τώρα άλλαξε σε κάτι που οι άνθρωποι αυτοελέγχονται, προσέχουν τι θα πουν, τι θα ψάξουν. Δε θυσιάζομαι για τους άλλους. Διακινδυνεύω φυλάκιση από το να διακινδυνεύσω της περιστολή της ελευθερίας μου και των γύρω μου. Διάλεξα εσάς (εννοεί τον δημοσιογράφο και την κινηματογραφίστρια) για να μη δημοσιεύσω πράγματα και υπάρχουν μέσα τους οι προκαταλήψεις μου. Είναι σημαντικό να καταλάβει ο κόσμος ότι μετά την 11^η Σεπτεμβρίου παρακολουθούνται όλοι, όχι μόνο οι ύποπτοι. Δε φοβάμαι. Αν δεν τα αποκαλύψω εγώ θα το κάνει κάποιος άλλος. Έτσι είναι το διαδίκτυο, θα σταματήσεις έναν, θα βγουν άλλοι εφτά. Δε θέλω να κρυφτώ. Έχουμε όλοι μερίδιο. Συνήθως όσοι θέλουν να πουν κάτι το κάνουν στο σκοτάδι. Είναι λάθος, πρέπει να νιώθεις τη δύναμη της επιλογής σου. 21 Ιουνίου με κατηγορούν για 3 κακουργήματα και ζητούν την έκδοσή μου. Το Hong Kong δε δέχτηκε να με εκδώσει στις ΗΠΑ. Το Wikileaks οργανώνει επιχείρηση για χορήγηση ασύλου. Έπειτα από παραμονή στο αεροδρόμιο της Μόσχας επί 39 μέρες μου δόθηκε πολιτικό άσυλο στη Ρωσία για ένα χρόνο».

Ben Wizner

Εκπρόσωπος δικηγόρων υπεράσπισης Snowden. Κατηγορείται ως κατάσκοπος και όχι ως πληροφοριοδότης. Όμως δεν είχε σκοπό να βγάλει λεφτά. Η ουσία είναι ότι δεν έπρεπε να έχουν αποθηκευτεί καν αυτές οι πληροφορίες από την NSA κι ότι τα προγράμματα έκαναν κάτι αντισυνταγματικό. Όμως αυτό δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί υπερασπιστικά γιατί εξισώνεται με κατασκόπους και ο νόμος δεν του επιτρέπει υπεράσπιση. Πρακτικά, δε θα έχει μια δίκαιη δίκη. Οι κατηγορίες μπορεί από τρεις να γίνουν τριακόσιες οπότε το ζήτημα είναι πολιτικό και όχι νομικό.

Glenn Greenwald (δημοσιογράφος)

Ένα πρωινό άνοιξα το laptop μου και όπως κάθε μέρα μια ανώνυμη επαφή ήρθε σε επικοινωνία μαζί μου. Δεν καταφέραμε να επικοινωνήσουμε πάρα στις 3 Ιούνη. Μας έδωσε πολλές διαφορετικές τεράστιες αυτόνομες ιστορίες. Θα ξεκινούσα να γράφω άρθρα για καθεμία και να τα δημοσιεύω καθημερινά. Η Guardian τα δημοσιεύει αν και φοβάται ένταλμα. Στις 20 Ιουλίου η βρετανική κυβέρνηση πιέζει την εφημερίδα να καταστρέψει το αρχείο που δόθηκε από τον Snowden και αφορούσε στην Βρετανική Υπηρεσία Πληροφοριών. Η 11^η Σεπτεμβρίου είναι πρόφαση. Οι παρακολουθήσεις δεν έχουν σχέση με τρομοκρατία αλλά με οικονομικά ζητήματα και ανταγωνισμό μεταξύ χωρών. Ανιχνεύουν τα πάντα και έχει αντίκτυπο. Οι άνθρωποι δε θα διαδηλώνουν καν από φόβο. Εξαιτίας μου, ο σύντροφος μου κρατήθηκε για 9 ώρες στο αεροδρόμιο του Heathrow για τρομοκρατία. Μετά την υπόθεση Snowden εμπνεύστηκαν πολλοί και εμφανίζονται συνεχώς πληροφοριοδότες. Ο κόσμος θα δει τι κρύβεται.

Laura Poitras (κινηματογραφίστρια)

Το 2006 βρέθηκα σε λίστα παρακολούθησης μετά από μια ταινία μου για τον πόλεμο στο Ιράκ. Τα επόμενα χρόνια με ανέκριναν δεκάδες φορές στα σύνορα των ΗΠΑ. Ωσπου τον Ιανουάριο του 2013 έλαβα ένα κρυπτογραφημένο mail: «Ρωτάς γιατί σε διάλεξα. Δεν το έκανα εγώ. Για να σε παρακολουθούν σε έχουν επιλέξει κάτι που θα καταλάβεις όταν μάθεις τη λειτουργία του προγράμματος. Κάθε σύνορο που περνάς, κάθε αγορά που κάνεις, κάθε κλήση, κάθε κεραία κινητής τηλεφωνίας που περνάς, φίλοι που κάνεις, άρθρα που γράφεις, site που επισκέπτεσαι, κάθε αναζήτηση στο Google βρίσκονται σε ένα σύστημα που έχει απεριόριστη έκταση αλλά κανέναν έλεγχο». Μήνες μετά η πηγή συμφωνεί σε συνάντηση. Μου στέλνει υλικό που θέλει χρόνο και έρευνα για να διασταυρωθεί και μου προτείνει τον Glenn για τη δημοσιογραφική έρευνα δηλώνοντας ότι δε θέλει να κρυφτεί.

Applebaum

Προγραμματιστής. Αυτό που κάποτε ονομάζαμε ελευθερία τώρα το λέμε ιδιωτικότητα. Η ιδιωτικότητα έχει πεθάνει. Με ανησυχεί για τη γενιά μου να λέμε ότι δε μας εκπλήσσει πια τίποτα. Χάνουμε τον έλεγχο και την ελευθερία μας όταν χάνεται η ιδιωτικότητα.

Linsay Mills

Πέμπτη 6 Ιουνίου ο Ed σου ανακοινώνει από το Hong Kong ότι δε θα επιστρέψει ποτέ ξανά σπίτι σας. Ένα χρόνο μετά μετακομίζεις στη Μόσχα. Ελπίζεις ότι κι άλλοι θα ακολουθήσουν το παράδειγμα του Ed και τότε η μέθοδος του θα έχει λειτουργήσει.

Εκπρόσωπος NSA

Η Υπηρεσία Εθνικής Ασφάλειας είναι υπεύθυνη να κατευθύνει, να συντονίζει και να θέτει σε εφαρμογή ειδικά σχέδια, με στόχο την προστασία των κυβερνητικών πληροφοριακών συστημάτων. Παράλληλα, προσπαθεί να αντλήσει πληροφορίες από τα επικοινωνιακά συστήματα των άλλων χωρών. Όπως είναι φανερό, η υπηρεσία διαθέτει υψηλή τεχνογνωσία των τεχνολογιών αιχμής τόσο στην Πληροφορική, όσο και στις επικοινωνίες. Κύριος τομέας ενασχόλησης της υπηρεσίας είναι η κρυπτανάλυση, δηλαδή η δημιουργία κρυπτογραφικών συστημάτων, αλλά και η προσπάθεια αποκρυπτογράφησης συστημάτων άλλων χωρών. Για το σκοπό αυτό απασχολεί τους καλύτερους ειδικούς κρυπταναλυτές των Η.Π.Α., ενώ παράλληλα λέγεται ότι είναι ο μεγαλύτερος εργοδότης μαθηματικών στον κόσμο. Συνεργάζεται, επίσης, με τις αντίστοιχες βιομηχανίες των Η.Π.Α., θεωρώντας τις, όχι άδικα, πολύτιμους συμμάχους για την επίτευξη των στόχων της. Ένας σημαντικός τομέας της υπηρεσίας είναι αυτός της επεξεργασίας σημάτων. Φέρει το όνομα SIGINT (SIGnals INTelligence) και αναλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση των πάσης φύσεως σημάτων επικοινωνίας ξένων δυνάμεων, προσώπων ή οργανώσεων, με τη χρήση τελευταίας τεχνολογίας και ειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού. "Σύνθημα" της υπηρεσίας αυτής είναι το ρητό "Η γνώση είναι δύναμη».

William Binney

Κρυπτομαθηματικός της NSA. Δουλειά του είναι να αναπτύσσει μεθόδους μαζικής ανάλυσης δεδομένων. Έχει 37 χρόνια προϋπηρεσίας. Η ιδέα του αφορά στα μεταδεδομένα. Μια βδομάδα μετά την 11^η Σεπτεμβρίου οι ΗΠΑ άρχισαν να κατασκοπεύουν ενεργά τους πάντες στη χώρα. Προσπάθησε να εξηγήσει στους ανώτερους ότι αυτό ήταν αντισυνταγματικό αλλά του επιτέθηκαν με όπλα για εκφοβισμό. Όλα τα προγράμματα είναι τρόποι απόκτησης πληροφοριών. Κάθε δικτατορία πρώτα αυτό κάνει, βρίσκει πληροφορίες. Αυτή είναι η μεγαλύτερη απειλή για τη δημοκρατία.

Ladar Levison

Ιδρυτής εταιρείας κρυπτογράφησης e-mail Lavabit. Η NSA υποχρέωνε εταιρείες να κρατούν κλειδιά κρυπτογράφησης για να έχουν πρόσβαση στα δεδομένα των πελατών. «Έφτιαξα μια υπηρεσία ώστε να μη μπορώ ούτε εγώ ο ίδιος να παραβιάσω την ιδιωτικότητα κανενός. Για να με αφαιρέσω από την εξίσωση, να μην αποθηκεύω στον server μου, να μην έχω πρόσβαση στα mail. Το FBI μου ανακοίνωνε ότι επειδή δε μπορούσα να τους δώσω πληροφορίες έπρεπε να τους δώσω τα κλειδιά SSL για να συλλέξουν στοιχεία. Δεν μου άρεσε αυτό και ούτε μπορούσα να μιλήσω πουθενά. Έτσι, η μόνη ηθική επιλογή που είχα ήταν να κλείσω την εταιρεία μου. Πιστεύω στο νόμο αλλά αν δεν έχουμε ιδιωτικότητα πως θα έχουμε ελεύθερη και ανοιχτή συζήτηση»;

«Σήμερα θα μπορούμε στα παπούτσια αυτών που θέλουν να βγουν από τα δικά τους. Ή που δεν έχουν καθόλου παπούτσια. Θα ανακαλύψουμε τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι εγκαταλείπουν τα σπίτια τους ή τη χώρα τους για μια άλλη και θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε τις αποφάσεις και τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν. Γιατί, όσο κι αν ευχόμαστε για το αντίθετο, όλοι μπορεί να βρεθούμε σε παρόμοια θέση...»

ΆΣΚΗΣΗ 1: Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...

Όλοι οι μαθητές κάθονται στις καρέκλες τους σε κύκλο. Ο εμπυχωτής στέκεται εκτός του κύκλου και λέει: «να αλλάξουν θέση όσοι ξέρουν το όνομα του Προέδρου της Δημοκρατίας». Προσεκτικά αλλά γρήγορα όσοι σηκώνονται πρέπει να βρουν μια κενή θέση. Ο εμπυχωτής κάθεται επίσης σε μια καρέκλα. Όποιος μείνει όρθιος μπαίνει στη μέση και ζητάει να αλλάξουν θέση όλοι όσοι πληρούν ένα νέο κριτήριο.

3'

ΆΣΚΗΣΗ 2: Περπάτημα στο χώρο με καθοδήγηση

Ας περπατήσουμε στο χώρο χωρίς να μιλάμε. Στην αρχή ελεύθερα. Τώρα, ο καθένας από εσάς περπατάει με έναν σκοπό.

Φανταστείτε ότι είναι Δευτέρα πρωί και περπατάτε για να έρθετε στο σχολείο σας. Ο τρόπος που περπατάτε δείχνει τη διάθεση σας.

Φανταστείτε ότι είναι Ιούλιος και βιάζεστε να προλάβετε το πλοίο των διακοπών σας. Ο τρόπος που περπατάτε δείχνει τη διάθεση σας, όπως και το πρόσωπό σας.

Φανταστείτε ότι είναι η βραδιά των Όσκαρ, είστε διάσημοι ηθοποιοί και περπατάτε στο κόκκινο χαλί για να παραβρεθείτε στην τελετή βράβευσης. Ο τρόπος που περπατάτε, το πρόσωπό σας, οι κινήσεις σας, δείχνουν τη διάθεση σας.

Φανταστείτε ότι είναι νύχτα, ακούγονται σειρήνες πολέμου και αναγκάζετε να εγκαταλείψετε την πατρίδα σας για να γλυτώσετε τη ζωή σας.

Μην ξεχνάτε, ο τρόπος που περπατάτε δείχνει πολλά για εσάς. Ακόμη κι όταν δεν είναι άσκηση όπως τώρα.

3'

ΆΣΚΗΣΗ 3: Παιχνίδι «Βόμβες και ασπίδες»

Περπατήστε στο χώρο προσπαθώντας να διατηρήσετε ίσες αποστάσεις με τους συμμαθητές που βρίσκονται κοντά σας. Καλύψτε τα κενά στο χώρο. Ο καθένας από εσάς, μυστικά, θα διαλέξει κάποιον ως τη «βόμβα» του και κάποιον ως την «ασπίδα» του. Ο σκοπός είναι να καταφέρετε να κινηθείτε με τέτοιο τρόπο ώστε να βρίσκεται πάντα ανάμεσα σε εσάς και τη «βόμβα» η «ασπίδα» σας για να σας προφυλάσσει από την έκρηξη. Διακριτικά. Δε χρειάζεται να καταλάβει κανένας ποια είναι η «βόμβα» και ποια η «ασπίδα» σας. Όταν είστε έτοιμοι το παιχνίδι ξεκινάει. Κάποια στιγμή θα μετρήσω αντίστροφα 3,2,1 ώσπου να σκάσει η βόμβα. Όταν πω 0 «παγώνετε» στη θέση που βρίσκεστε. Όποιος δεν έχει την «ασπίδα» του

ανάμεσα σε εκείνον και τη «βόμβα» του, χάνει.

5'

ΑΣΚΗΣΗ 4: Γρήγορος χωρισμός σε ομάδες.

«Να ενωθούν 2 πλάτες, 3 γόνατα, 6 παπούτσια που μοιάζουν για κάποιο λόγο».

1'

Ιδεοθύελλα στις ομάδες

Πώς λέγεται η μετακίνηση των ανθρώπων είτε μεμονωμένα είτε κατά ομάδες; Μπορεί να υπάρξει κόσμος χωρίς μετανάστευση; Έχετε στη διάθεση σας 1 λεπτό να καταγράψετε στο χαρτί της ομάδας σας όσους περισσότερους λόγους μπορείτε να σκεφτείτε για τους οποίους μετακινούνταν και μετακινούνται οι άνθρωποι.

3'

Ποιοι από αυτούς τους λόγους είναι πιθανόν να ισχύουν για τους ανθρώπους που φεύγουν από τη Συρία;

2'

Συζήτηση με παραδείγματα: Οι άνθρωποι μετακινούνται για πολλούς λόγους (οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς). Άλλοτε με τη θέληση τους, εκούσια (**μετανάστες**) και ζητούν **άδεια παραμονής** στη χώρα που καταλήγουν και άλλοτε χωρίς τη θέληση τους, ακούσια (**πρόσφυγες**) και αιτούνται **άσυλο**.

Όταν μετακινούνται μέσα στην ίδια χώρα η μετανάστευση λέγεται **εσωτερική** και όταν αλλάζουν χώρα, **εξωτερική**. Άλλοτε η χώρα από την οποία ξεκινάει κάποιος (**χώρα προέλευσης**) και η χώρα που καταλήγει (**χώρα υποδοχής**) βρίσκονται μέσα στην ίδια ήπειρο (**ηπειρωτική μετανάστευση**) και άλλοτε μεταξύ διαφορετικών ηπείρων (**υπερπόντια μετανάστευση**). (Μάραντος & Θεριανός, 2014)

5'

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή: «*Κλείσε τα μάτια σου. Γεννήθηκες και μεγάλωσες στη Συρία. Το 2011 ξέσπασε εμφύλιος πόλεμος στη χώρα σου. Ο πατέρας σου ήρθε σε επαφή με έναν διακινητή ο οποίος υποσχέθηκε ότι μπορεί να σας μεταφέρει με φουσκωτή βάρκα στην Τουρκία ή στην Ελλάδα και έπειτα να φτάσετε στη Γερμανία για μια καλύτερη ζωή. Ο πατέρας σου πιστεύει ότι ίσως με τον τρόπο αυτό έχετε πιθανότητες να επιβιώσετε αφού όσο παραμένετε κάθε στιγμή κινδυνεύετε από βόμβες, δηλητηριώδη αέρια ή πυροβολισμούς όμως ταυτόχρονα φοβάται τους κινδύνους του ταξιδιού. Πρέπει να πάρει μια απόφαση άμεσα.*»

1'

ΑΣΚΗΣΗ 5: Διάδρομος συνείδησης «Should I stay or should I go?»

Σταθείτε σε δυο παράλληλες σειρές δημιουργώντας έναν διάδρομο στον οποίο θα βαδίζει ο «πατέρας» ο οποίος βρίσκεται σε δίλημμα. Ο καθένας θα του δίνει μια συμβουλή για το τι πρέπει να κάνει και στο τέλος του διαδρόμου θα πρέπει να έχει αποφασίσει. Κάποιοι θα τον συμβουλεύσουν να μείνει, κάποιοι να φύγει κι έτσι θα ακουστούν τα υπέρ και τα κατά κάθε επιλογής που θα τον βοηθήσουν να πάρει την καλύτερη απόφαση για την οικογένεια.

6'

ΑΣΚΗΣΗ 6: Φωτογραφία και ανίχνευση σκέψης

«Αποφασίσατε να φύγετε. Είστε πρόσφυγες πια. Περπατάτε για να φτάσετε στην

παραλία απ' όπου θα σας παραλάβει η βάρκα προς τον άγνωστο προορισμό. Με τα σώματα σας ένας ένας θα παίρνετε τη θέση σας στη «φωτογραφία» λίγα λεπτά πριν αφήσετε πίσω την παλιά σας ζωή. Ο πρώτος θα πάρει μια στάση και έπειτα ένας ένας θα συμπληρώνει την εικόνα. Μπορεί να σταθεί κοντά ή μακριά σε σχέση με τον προηγούμενο, μπορεί να τον ακουμπήσει αν υπάρχει λόγος. Όταν σας πλησιάσω, με άγγιγμα στον ώμο ξεπαγώνετε, αναφέρετε ποιος είστε, τι ελπίζετε ότι θα βρείτε εκεί που θα πάτε, τι φοβάστε, τι σκέφτεστε κλπ»

8'

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή: *«Κανένας δεν επιλέγει να γίνει πρόσφυγας. Κανένας δεν αποφασίζει να βάλει τα παιδιά του σε μια βάρκα έτοιμη να βουλιάξει εκτός αν αυτό είναι ασφαλέστερο από το να παραμείνει στη γη του. Την ίδια ώρα που οι άνθρωποι θαλασσοπνίγονται και τα κράτη αποφασίζουν αν θα δεχτούν ή όχι μετανάστες και πρόσφυγες, οι πολίτες της Ευρώπης είναι διχασμένοι. Εσείς τι πιστεύετε;»*

ΆΣΚΗΣΗ 7: Παίρνω θέση

Στο πάτωμα υπάρχουν δυο περιοχές. Η μια γράφει «ΣΥΜΦΩΝΩ» και η άλλη «ΔΙΑΦΩΝΩ». Ανάλογα με το πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς πάρε τη θέση σου στο χώρο». (Μετά το ανθρωπογράφημα στο χώρο, ακούγεται ο αντίλογος χωρίς να σχολιάζεται για περαιτέρω προβληματισμό. Κάποιοι πιθανόν θα αλλάξουν θέση).

1. Η μετανάστευση και η προσφυγιά δε με αφορούν. Πάρε θέση!
(Αντίλογος: και οι ίδιοι μπορεί να μεταναστεύσετε για να βρείτε δουλειά ή για σπουδές).
2. Για την ανεργία ευθύνονται αποκλειστικά οι μετανάστες και οι πρόσφυγες.
(Αντίλογος: η ανεργία οφείλεται στην οικονομική κρίση. Οι μετανάστες εργάζονται κυρίως σε δουλειές που δεν θέλουν να κάνουν οι ντόπιοι πχ. βαριές αγροτικές δουλειές, φροντίδα ηλικιωμένων κλπ. Οι δε πρόσφυγες, δεν έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν διότι βρίσκονται συγκεντρωμένοι σε καταυλισμούς προσφύγων περιμένοντας να πάρουν πολιτικό άσυλο).
3. Δεν υπάρχει χώρος για άλλο πληθυσμό στην Ευρώπη.
(Αντίλογος: υπάρχουν περισσότερα από 11 εκατομμύρια άδεια σπίτια στην Ευρώπη)
4. Η μετανάστευση οδηγεί σε φαινόμενα κοινωνικού ντάμπινγκ. Δηλαδή, οι μετανάστες δέχονται να εργαστούν με χαμηλότερους μισθούς και χωρίς ασφαλιστική κάλυψη.
(Αντίλογος: σε περίοδο οικονομικής κρίσης, αυτό δε συμβαίνει και με τον ντόπιο πληθυσμό;)
5. Μέσα σ' αυτούς που έρχονται υπάρχουν τρομοκράτες που ανήκουν στον ISIS.
(Αντίλογος: πολλοί απ' αυτούς που έφυγαν, έφυγαν για να γλυτώσουν από τον ISIS ή από την ίδια τους την κυβέρνηση που δε λειτουργούσε δημοκρατικά)
6. Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες δεν έχουν δικαιώματα.
(Αντίλογος: είναι άνθρωποι και έχουν κι αυτοί δικαιώματα σε εκπαίδευση,

περίθαλψη κλπ. Όσο τα δικαιώματα τους δεν προστατεύονται τόσο θα δημιουργούνται μεγαλύτερες κοινωνικές ανισότητες)

7. Η υποδοχή προσφύγων είναι καταστροφική γιατί κοστίζει πολλά στις κυβερνήσεις.

(Αντίλογος: Αν οι πρόσφυγες είχαν δικαίωμα στην εργασία δε θα κόστιζαν στις κυβερνήσεις γιατί θα κάλυπταν μόνοι τους τα έξοδα τους)

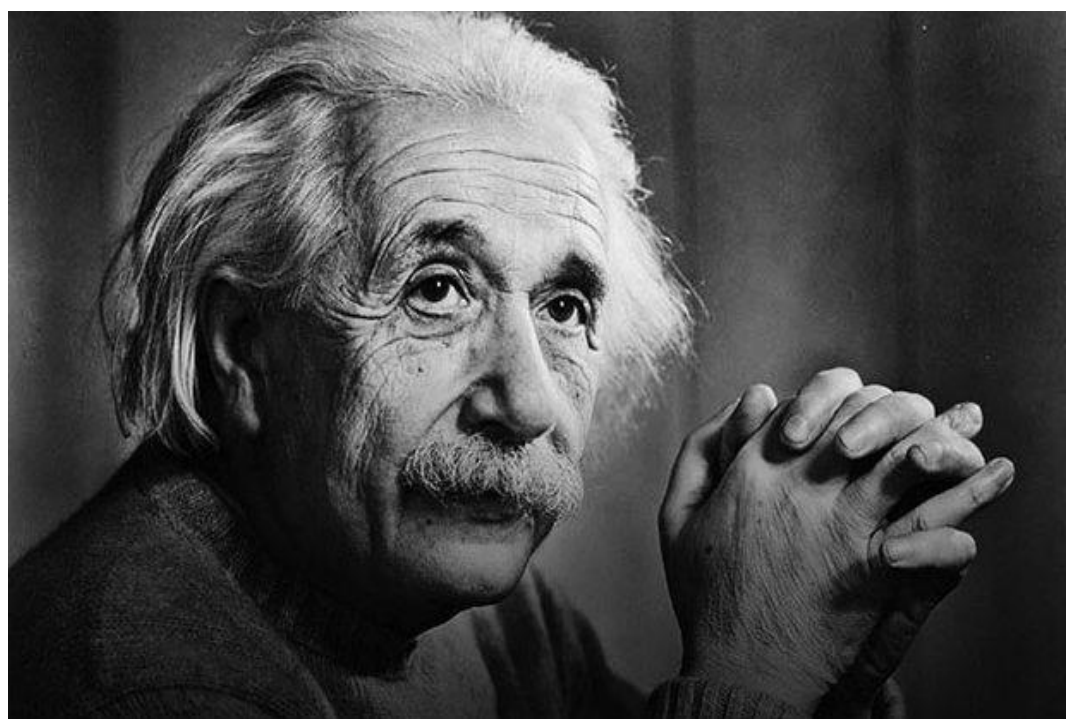
10'

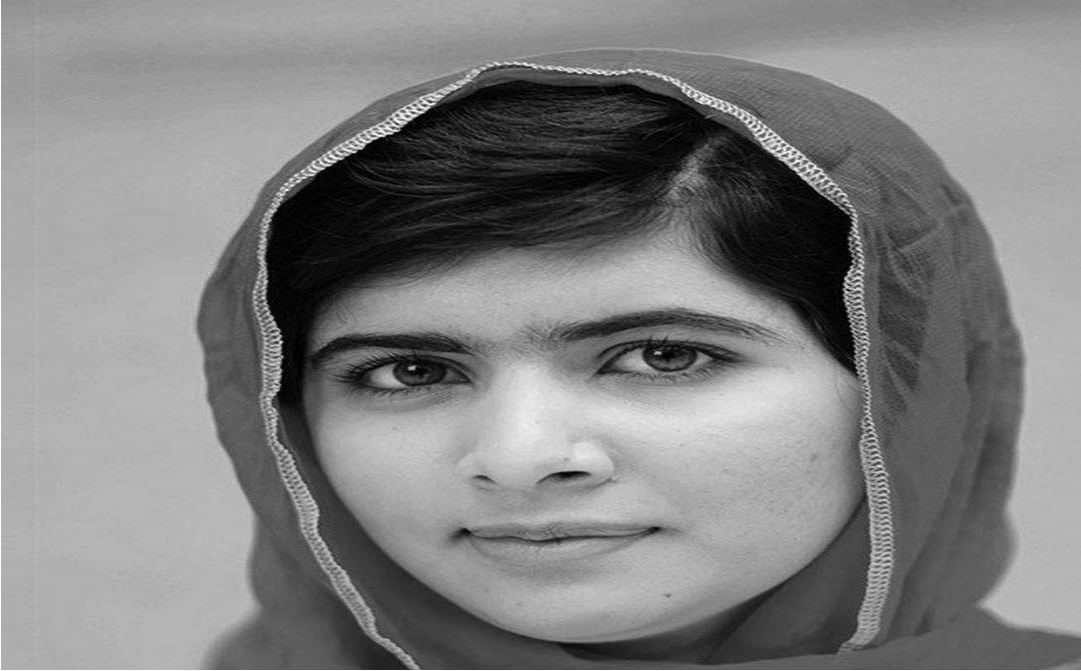
ΑΣΚΗΣΗ 8: Παρατηρήστε τις 4 φωτογραφίες. Αναγνωρίζετε τα πρόσωπα; Τι κοινό έχουν οι 4 εικονιζόμενοι (Μαλάλα, Αλαμουντίν, Αϊνστάιν, Ωνάσης); Αφότου μαντέψουν διαβάζουμε το κείμενο πίσω από τη φωτογραφία που αναφέρει ένα σύντομο βιογραφικό των εικονιζόμενων προσφύγων ή μεταναστών. Αν δεν αναγνωρίσουν τα πρόσωπα διαβάζουμε τα κείμενα και δίνουμε επιπλέον στοιχεία για να βρεθεί το εικονιζόμενο πρόσωπο.

10'

ΑΣΚΗΣΗ 9: Αναστοχασμός – αποφόρτιση με ένα παλιό παιδικό παιχνίδι (σε κύκλο) Καθένας παίρνει στα χέρια του το παιχνίδι και κοιτώντας στα μάτια τους υπόλοιπους σκέφτεται όσα προηγουμένως έγιναν, τα παιχνίδια, τα συναισθήματα, τις εικόνες που του δημιουργήθηκαν και εξομολογείται πως ένιωσε, πως νιώθει, αν κάτι άλλαξε μέσα του κλπ. Έπειτα δίνει το παιχνίδι στον επόμενο. Όταν τελειώσει και ο τελευταίος, κλείνουμε τα μάτια μας και σκεφτόμαστε μια όμορφη εικόνα στην οποία να εμπεριέχεται το παιχνίδι που κρατήσαμε στα χέρια μας.

10'





Αριστοτέλης Ωνάσης

Σε ηλικία 16 ετών ήρθε στην Ελλάδα σαν πρόσφυγας από τη Σμύρνη, όπου είχε δει τον αγαπημένο του θείο να απαγχονίζεται. Στην αρχή έμεινε σε άθλιες συνθήκες όπως και οι υπόλοιποι πρόσφυγες. Είπε: «Οι άνθρωποι ξεχνούν γρήγορα. Μπορεί πριν λίγες εβδομάδες, να ήταν στα πρόθυρα του θανάτου. Μετά έρχεται η ασφάλεια και τα παράπονα ξεκινούν γύρω από κάθε είδους μηδαμινότητα».

Άλμπερτ Αϊνστάιν

Ο κάτοχος Νόμπελ και φυσικός, έφυγε από τη Γερμανία το 1933, για να πάει στις ΗΠΑ και να αποφύγει τους Ναζί. Είχε δηλώσει «Θέλω να ζω σε μία χώρα όπου βασιλεύουν η πολιτική ελευθερία, η ανοχή και η ισότητα όλων των πολιτών».

Μαλάλα Γιουσαφζάι

Σώθηκε το 2012 από μια απόπειρα δολοφονίας των Πακιστανών Ταλιμπάν καθώς επέστρεφε από το σχολείο. Αφού ανάρρωσε στην Αγγλία, όπου ζει έκτοτε, έγινε υπερασπίστρια του δικαιώματος των κοριτσιών και των γυναικών στη μόρφωση. «Ραγίζει η καρδιά μου όταν βλέπω τον πρόεδρο Τραμπ να κλείνει την πόρτα στα παιδιά, στις μητέρες και στους πατέρες που φεύγουν για να σωθούν από τη βία και τον πόλεμο» είπε η νεαρή, που έλαβε το Νόμπελ Ειρήνης το 2014.

Αμαλ Αλαμουντίν

Γεννήθηκε στη Βηρυτό του Λιβάνου. Κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου Πολέμου τη δεκαετία του 1980, η οικογένειά της εγκατέλειψε τον Λίβανο. Ειδικεύεται στη διεθνή νομοθεσία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. «Δε θέλουμε να χάσουμε μια ολόκληρη γενιά μόνο και μόνο διότι είχαν την ατυχία να γεννηθούν στον λάθος μέρος τον λάθος χρόνο» είπε, για να εξηγήσει γιατί στηρίζει ενεργά την εκπαίδευση προσφυγόπουλων από τη Συρία που βρίσκονται στο Λίβανο.

Z. Εκπαιδευτικό Συμβόλαιο

Μετά τη συζήτηση που προηγήθηκε με αυτό το συμβόλαιο δεσμευόμαστε ότι:

στις επόμενες συναντήσεις μας θα μαθαίνουμε βιωματικά γιατί είναι πιο διασκεδαστικό,
επειδή το βιωματικό παιχνίδι θέλει οδηγίες για να το απολαμβάνουν όλοι το ίδιο, όποιος δεν τηρεί
τις οδηγίες, μετά από ψηφοφορία της ομάδας θα βγαίνει εκτός διαδικασίας,
θα βοηθάμε ο ένας τον άλλον ώστε να νιώθουμε όλοι χρήσιμοι και μέλη της ομάδας,
θα συμπεριφερόμαστε δίκαια και ευγενικά,
θα παίρνουμε το λόγο αφότου τελειώσει ο προηγούμενος ομιλητής,
θα αφήσουμε τη φαντασία μας να μας ταξιδέψει και τη δημιουργικότητα μας να βγει στο προσκήνιο
μέσα από τις τεχνικές και τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης,
θα σεβόμαστε τις απόψεις και τον χώρο του καθενός στην ομάδα και θα ακούμε με προσοχή όλους,
θα εξασκηθούμε στον διάλογο με επιχειρήματα χωρίς να διακόπτουμε τους συμμαθητές μας,
θα επιλύουμε γρήγορα και με κατανόηση τις διαφορές που ενδεχομένως προκύψουν,
θα εστιάζουμε στον στόχο που έχουμε κάθε φορά,
θα μοιραζόμαστε γνώσεις και εμπειρίες,
θα προσπαθούμε να διατηρούμε τη φασαρία σε ανεκτό επίπεδο,
θα βοηθάμε στην τακτοποίηση της τάξης μετά το μάθημα ακόμη κι αν έχει χτυπήσει κουδούνι,
θα αναλαμβάνουμε την ευθύνη τόσο γι' αυτό που κάνουμε οι ίδιοι όσο και γι' αυτό που συμβαίνει
στην ομάδα μας ή γι' αυτό που φτιάχνει η ομάδα μας,
θα κρατάμε ανοιχτά τα κανάλια επικοινωνίας που δημιουργήσαμε.

Οι συμβαλλόμενοι

Η. Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων των ερωτηματολογίων

Πίνακας 10 Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη (πριν την παρέμβαση)

	ΜΟ	Δ	ΕΤ	ΤΑ
1. Οι περισσότεροι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα πιστεύουν ότι το να είναι κάποιος παγκόσμιος πολίτης είναι καλό	5,1	5,0	7,0	1,6
2. Εάν αποκαλούσα τον εαυτό μου παγκόσμιο πολίτη, οι περισσότεροι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα θα συμφωνούσαν	4,6	5,0	6,0	1,6
3. Οι φίλοι μου πιστεύουν ότι το να είσαι παγκόσμιος πολίτης είναι καλό	5,1	5,0	6,0	1,6
4. Η οικογένειά μου πιστεύει ότι το να είσαι παγκόσμιος πολίτης είναι καλό	5,5	6,0	7,0	1,6
5. Γνωρίζω ότι οι ενέργειές μου στο τοπικό μου περιβάλλον μπορεί να επηρεάσουν ανθρώπους σε άλλες χώρες	3,7	4,0	3,0	0,7
6. Πιστεύω ότι συνδέομαι με ανθρώπους σε άλλες χώρες και οι ενέργειες μου μπορεί να τους επηρεάσουν	3,9	4,0	4,0	1,1
7. Προσπαθώ να ενημερώνομαι για θέματα επικαιρότητας που επηρεάζουν τις διεθνείς σχέσεις	4,5	5,0	5,0	1,2
8. Καταλαβαίνω πώς οι διαφορετικοί πολιτισμοί αυτού του κόσμου αλληλεπιδρούν κοινωνικά	5,2	5,0	5,0	1,0

9. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως παγκόσμιο πολίτη	4,3	4,0	2 ^α	1,8
10. Ταυτίζομαι σε μεγάλο βαθμό με τους παγκόσμιους πολίτες	4,1	4,0	4,0	1,5
11. Είμαι σε θέση να συναισθάνομαι ανθρώπους από άλλες χώρες	5,6	6,0	6,0	1,1
12. Είναι εύκολο για μένα να βάλω τον εαυτό μου στη θέση κάποιου άλλου ανεξάρτητα από τη χώρα από την οποία προέρχεται	5,9	7,0	7,0	1,4
13. Θα ήθελα να συμμετάσχω σε ομάδες που δίνουν έμφαση στη γνωριμία με ανθρώπους από διαφορετικές χώρες	5,1	6,0	6,0	1,5
14. Ενδιαφέρομαι να μάθω για τους πολιτισμούς που υπάρχουν στον κόσμο	5,5	6,0	6,0	0,9
15. Οι εύπορες χώρες θα πρέπει να βοηθούν τους ανθρώπους των χωρών που είναι λιγότερο τυχεροί	6,0	6,0	7,0	1,1
16. Βασικές υπηρεσίες (καθαρό νερό, τροφή) θα έπρεπε να είναι διαθέσιμες σε όλους ανεξάρτητα από τη χώρα που ζουν	6,6	7,0	7,0	0,6
17. Οι άνθρωποι έχουν την ευθύνη να διατηρούν τους φυσικούς πόρους για την προαγωγή ενός βιώσιμου περιβάλλοντος	5,4	6,0	6,0	1,5
18. Οι φυσικοί πόροι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κυρίως για την κάλυψη των	5,7	6,0	6,0	1,0

βασικών αναγκών παρά για υλικό πλούτο

19. Αν είχα την ευκαιρία, θα βοηθούσα άλλους που έχουν ανάγκη ανεξάρτητα από την εθνικότητα τους	6,4	7,0	7,0	0,7
20. Αν μπορούσα, θα αφιέρωνα τη ζωή μου για να βοηθάω τους άλλους ανεξάρτητα από τη χώρα από την οποία προέρχονται	5,1	5,0	4,0	1,1
21. Είναι ευθύνη μου η ενεργός συμμετοχή σε παγκόσμια θέματα	3,7	4,0	5,0	1,6
22. Είναι ευθύνη μου να κατανοώ και να σέβομαι τις πολιτιστικές διαφορές σε όλον τον κόσμο όσο περισσότερο μπορώ	5,5	6,0	7,0	1,6
Κλίμακα παγκόσμιου πολίτη	5,1	5,5		0,7
Κανονιστικό περιβάλλον	5,1	5,8		1,5
Παγκόσμια ενημερότητα	4,3	4,3		0,8
Παγκόσμια πολιτειότητα	4,2	4,5		1,5
Διαπολιτισμική ενσυναίσθηση	5,8	6,5		1,1
Αξιολόγηση πολυπολιτισμικότητας	5,3	5,5		1,1
Κοινωνική δικαιοσύνη	6,3	6,5		0,8

Περιβαλλοντική αειφορία	5,6	6,0	1,1
Διαπολιτισμική βοήθεια	5,7	5,5	0,8
Ευθύνη για δράση	4,6	5,0	1,4

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (ΜΟ), διάμεσο (Δ), επικρατούσα τιμή (ΕΤ) και τυπική απόκλιση (ΤΑ).

^α Λόγω ύπαρξης πολλαπλών επικρατουσών τιμών, παρουσιάζεται η μικρότερη.

Πίνακας 11 Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα του παγκόσμιου πολίτη (μετά την παρέμβαση)

	ΜΟ	Δ	ΕΤ	ΤΑ
1. Οι περισσότεροι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα πιστεύουν ότι το να είναι κάποιος παγκόσμιος πολίτης είναι καλό	5,7	6,0	6,0	1,0
2. Εάν αποκαλούσα τον εαυτό μου παγκόσμιο πολίτη, οι περισσότεροι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα θα συμφωνούσαν	5,3	6,0	6,0	1,0
3. Οι φίλοι μου πιστεύουν ότι το να είσαι παγκόσμιος πολίτης είναι καλό	5,5	6,0	6,0	1,1
4. Η οικογένειά μου πιστεύει ότι το να είσαι παγκόσμιος πολίτης είναι καλό	5,7	6,0	7,0	1,2
5. Γνωρίζω ότι οι ενέργειές μου στο τοπικό μου περιβάλλον μπορεί να επηρεάσουν	5,1	5,0	5,0	1,0

ανθρώπους σε άλλες χώρες

6. Πιστεύω ότι συνδέομαι με ανθρώπους σε άλλες χώρες και οι ενέργειες μου μπορεί να τους επηρεάσουν	5,3	5,0	5,0	0,9
7. Προσπαθώ να ενημερώνομαι για θέματα επικαιρότητας που επηρεάζουν τις διεθνείς σχέσεις	5,6	6,0	5 ^α	0,8
8. Καταλαβαίνω πώς οι διαφορετικοί πολιτισμοί αυτού του κόσμου αλληλεπιδρούν κοινωνικά	5,7	6,0	6,0	0,8
9. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως παγκόσμιο πολίτη	5,6	5,0	5,0	1,1
10. Ταυτίζομαι σε μεγάλο βαθμό με τους παγκόσμιους πολίτες	5,3	5,0	5,0	0,9
11. Είμαι σε θέση να συναισθάνομαι ανθρώπους από άλλες χώρες	5,9	6,0	6,0	0,9
12. Είναι εύκολο για μένα να βάλω τον εαυτό μου στη θέση κάποιου άλλου ανεξάρτητα από τη χώρα από την οποία προέρχεται	6,3	6,0	6,0	0,7
13. Θα ήθελα να συμμετάσχω σε ομάδες που δίνουν έμφαση στη γνωριμία με ανθρώπους από διαφορετικές χώρες	6,3	6,0	6,0	0,6
14. Ενδιαφέρομαι να μάθω για τους πολιτισμούς που υπάρχουν στον κόσμο	6,1	6,0	6,0	0,6

15. Οι εύπορες χώρες θα πρέπει να βοηθούν τους ανθρώπους των χωρών που είναι λιγότερο τυχεροί	6,3	6,0	7,0	0,7
16. Βασικές υπηρεσίες (καθαρό νερό, τροφή) θα έπρεπε να είναι διαθέσιμες σε όλους ανεξάρτητα από τη χώρα που ζουν	6,6	7,0	7,0	0,7
17. Οι άνθρωποι έχουν την ευθύνη να διατηρούν τους φυσικούς πόρους για την παραγωγή ενός βιώσιμου περιβάλλοντος	6,3	6,0	6,0	0,7
18. Οι φυσικοί πόροι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κυρίως για την κάλυψη των βασικών αναγκών παρά για υλικό πλούτο	6,3	6,0	6,0	0,5
19. Αν είχα την ευκαιρία, θα βοηθούσα άλλους που έχουν ανάγκη ανεξάρτητα από την εθνικότητα τους	6,5	7,0	7,0	0,6
20. Αν μπορούσα, θα αφιέρωνα τη ζωή μου για να βοηθάω τους άλλους ανεξάρτητα από τη χώρα από την οποία προέρχονται	6,1	6,0	6,0	0,6
21. Είναι ευθύνη μου η ενεργός συμμετοχή σε παγκόσμια θέματα	6,2	6,0	7,0	0,9
22. Είναι ευθύνη μου να κατανοώ και να σέβομαι τις πολιτιστικές διαφορές σε όλον τον κόσμο όσο περισσότερο μπορώ	6,5	7,0	7,0	0,7
Κλίμακα παγκόσμιου πολίτη	5,9	5,9		0,4
Κανονιστικό περιβάλλον	5,5	5,8		0,8

Παγκόσμια ενημερότητα	5,4	5,5	0,6
Παγκόσμια πολιτειότητα	5,4	5,5	0,9
Διαπολιτισμική ενσυναίσθηση	6,1	6,5	0,7
Αξιολόγηση πολυπολιτισμικότητας	6,2	6,0	0,5
Κοινωνική δικαιοσύνη	6,5	6,5	0,6
Περιβαλλοντική αειφορία	6,3	6,5	0,5
Διαπολιτισμική βοήθεια	6,3	6,5	0,5
Ευθύνη για δράση	6,3	6,5	0,7

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (ΜΟ), διάμεσο (Δ), επικρατούσα τιμή (ΕΤ) και τυπική απόκλιση (ΤΑ).

^a Λόγω ύπαρξης πολλαπλών επικρατουσών τιμών, παρουσιάζεται η μικρότερη.

Πίνακας 12 Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα PISA (πριν την παρέμβαση)

	ΜΟ	Δ	ΕΤ	ΤΑ
Να εξηγήσεις πώς οι εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα επηρεάζουν την παγκόσμια κλιματική αλλαγή	1,5	1,0	1,0	0,6
Να βρεις τη σύνδεση μεταξύ των τιμών των υφασμάτων και των συνθηκών εργασίας στις	2,0	2,0	2,0	0,7

χώρες παραγωγής τους

Να μιλήσεις για τους διαφορετικούς λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες	3,6	4,0	4,0	0,5
Να εξηγήσεις γιατί ορισμένες χώρες υποφέρουν περισσότερο από άλλες από την παγκόσμια κλιματική αλλαγή	2,9	3,0	3,0	0,7
Να εξηγήσεις πώς οι οικονομικές κρίσεις σε μεμονωμένες χώρες επηρεάζουν την παγκόσμια οικονομία	2,3	2,0	2,0	0,9
Να μιλήσεις για τις συνέπειες της οικονομικής ανάπτυξης στο περιβάλλον	2,1	2,0	2,0	0,8
Κλιματική αλλαγή και υπερθέρμανση του πλανήτη	2,2	2,0	2,0	0,6
Παγκόσμια υγεία (πχ. επιδημίες)	2,1	2,0	2,0	0,5
Μετανάστευση (μετακίνηση ανθρώπων)	3,4	3,0	3,0	0,5
Διεθνείς συγκρούσεις	2,3	2,0	2,0	0,8
Πείνα ή υποσιτισμός σε διάφορα μέρη του κόσμου	3,1	3,0	3,0	0,7
Αιτίες φτώχειας	2,9	3,0	3,0	0,7
Ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών σε διαφορετικά μέρη του κόσμου	2,7	3,0	3,0	0,7

Προσπαθώ να δω όλες τις πλευρές σε μια διαφωνία πριν πάρω μια απόφαση	2,3	2,0	2,0	0,6
Πιστεύω ότι υπάρχουν δυο πλευρές σε κάθε ζήτημα και προσπαθώ να βλέπω και τις δύο	3,5	3,0	3,0	0,6
Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πώς φαίνονται τα πράγματα από τη δική τους οπτική	3,8	4,0	3,0 ^a	0,8
Πριν κατακρίνω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πώς θα ένιωθα εγώ στη θέση του	3,9	4,0	4,0	0,9
Όταν είμαι ταραγμένος με κάποιον προσπαθώ να δω το θέμα από τη δική του οπτική του για λίγο	3,4	3,0	3,0 ^a	0,6
Μπορώ να χειριστώ ασυνήθιστες καταστάσεις	2,8	3,0	3,0	1,0
Μπορώ να αλλάξω τη συμπεριφορά μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες νέων καταστάσεων	3,3	3,0	3,0	1,0
Μπορώ να προσαρμόζομαι σε διαφορετικές καταστάσεις ακόμη και υπό άγχος ή πίεση	2,9	3,0	3,0	1,1
Μπορώ να προσαρμόζομαι εύκολα σε ένα νέο πολιτισμό	2,9	3,0	3,0	1,0
Όταν αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις με άλλους ανθρώπους, μπορώ να σκεφτώ έναν τρόπο επίλυσης της κατάστασης	3,5	4,0	4,0	0,9

Είμαι σε θέση να ξεπερνάω τις δυσκολίες μου κατά την αλληλεπίδρασή μου με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς	3,3	3,0	3,0 ^a	1,0
Παρατηρώ προσεκτικά τις αντιδράσεις τους	2,9	3,0	3,0	0,7
Ελέγχω συχνά ότι κατανοούμε ο ένας τον άλλο σωστά	2,7	3,0	3,0	0,5
Ακούω προσεκτικά τι μου λένε	3,1	3,0	3,0	0,5
Επιλέγω τις λέξεις μου με προσοχή	2,9	3,0	3,0	0,6
Δίνω χειροπιαστά παραδείγματα για να εξηγήσω τις ιδέες μου	2,9	3,0	3,0	0,8
Εξηγώ τα πράγματα πολύ προσεκτικά	2,9	3,0	3,0	0,6
Αν υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία βρίσκω πλάγιους τρόπους (π.χ. χρησιμοποιώ χειρονομίες, επανεξηγώ, γράφω)	3,1	3,0	3,0	0,7
Θέλω να μάθω πώς ζουν οι άνθρωποι σε άλλες χώρες	3,6	3,0	3,0	0,7
Θέλω να μάθω περισσότερα για τις θρησκείες του κόσμου	3,2	3,0	3,0	0,9
Ενδιαφέρομαι για το πώς οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς βλέπουν τον κόσμο	3,6	4,0	4,0	0,7
Ενδιαφέρομαι να μάθω για τις παραδόσεις	3,7	4,0	4,0	0,6

άλλων πολιτισμών

Σέβομαι τους ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς ως ίσους	4,2	4,0	4,0 ^a	0,8
Συμπεριφέρομαι σε όλους τους ανθρώπους με σεβασμό ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο	3,9	4,0	4,0	0,9
Δίνω χώρο στους ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς να εκφραστούν	3,8	4,0	4,0	0,9
Σέβομαι τις αξίες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς	3,9	4,0	4,0	0,6
Εκτιμώ τις γνώμες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς	4,1	4,0	4,0	0,7
Θεωρώ τον εαυτό μου πολίτη του κόσμου	2,5	2,0	2,0	0,6
Όταν βλέπω τις κακές συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν κάποιοι άνθρωποι στον κόσμο, νιώθω την ευθύνη να κάνω κάτι γι' αυτό	3,0	3,0	3,0	0,7
Πιστεύω ότι η συμπεριφορά μου μπορεί να επηρεάσει τους ανθρώπους άλλων χωρών	1,7	1,0	1,0	1,0
Είναι σωστό να μοιχοτάρω επιχειρήσεις που είναι γνωστές για τις κακές εργασιακές συνθήκες που παρέχουν στους εργαζόμενους	2,4	3,0	3,0	0,7
Μπορώ να κάνω κάτι για τα προβλήματα στον κόσμο	1,9	2,0	2,0	0,8

Η φροντίδα του παγκόσμιου περιβάλλοντος είναι σημαντική για μένα	3,2	3,0	3,0	0,4
Τα παιδιά μεταναστών θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαίδευση με τα άλλα παιδιά στη χώρα	3,8	4,0	4,0	0,4
Οι μετανάστες που ζουν σε μια χώρα για αρκετά χρόνια θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ψηφίζουν στις εκλογές	3,1	3,0	3,0	0,6
Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εξακολουθούν να έχουν τα έθιμα και τον τρόπο ζωής τους	3,4	3,0	3,0	0,5
Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους τους άλλους στη χώρα.	3,7	4,0	4,0	0,6
Εκτέλεση εργασιών	2,4	2,3		0,4
Ενημέρωση	2,6	2,6		0,5
Διαλλακτικότητα	3,4	3,4		0,4
Προσαρμοστικότητα	3,1	3,3		0,7
Προσαρμοστικότητα σε άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα	2,9	3,0		0,4
Ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικότητα	3,5	3,5		0,5

Σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα	4,0	4,0	0,7
Αισθήματα ως πολίτης του κόσμου	2,5	2,3	0,6
Στάση απέναντι στους μετανάστες	3,5	3,5	0,4

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (ΜΟ), διάμεσο (Δ), επικρατούσα τιμή (ΕΤ) και τυπική απόκλιση (ΤΑ).

^α Λόγω ύπαρξης πολλαπλών επικρατουσών τιμών, παρουσιάζεται η μικρότερη.

Πίνακας 13 Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα PISA (μετά την παρέμβαση)

	ΜΟ	Δ	ΕΤ	ΤΑ
Να εξηγήσεις πώς οι εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα επηρεάζουν την παγκόσμια κλιματική αλλαγή	1,5	1,0	1,0	0,6
Να βρεις τη σύνδεση μεταξύ των τιμών των υφασμάτων και των συνθηκών εργασίας στις χώρες παραγωγής τους	2,3	2,0	2,0	0,7
Να μιλήσεις για τους διαφορετικούς λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες	3,9	4,0	4,0	0,3
Να εξηγήσεις γιατί ορισμένες χώρες υποφέρουν περισσότερο από άλλες από την παγκόσμια κλιματική αλλαγή	3,3	3,0	3,0	0,7

Να εξηγήσεις πώς οι οικονομικές κρίσεις σε μεμονωμένες χώρες επηρεάζουν την παγκόσμια οικονομία	2,5	3,0	3,0	0,7
Να μιλήσεις για τις συνέπειες της οικονομικής ανάπτυξης στο περιβάλλον	2,4	2,0	2,0 ^a	0,8
Κλιματική αλλαγή και υπερθέρμανση του πλανήτη	2,6	3,0	3,0	0,5
Παγκόσμια υγεία (πχ. επιδημίες)	2,2	2,0	2,0	0,7
Μετανάστευση (μετακίνηση ανθρώπων)	3,9	4,0	4,0	0,4
Διεθνείς συγκρούσεις	3,1	3,0	4,0	0,8
Πείνα ή υποσιτισμός σε διάφορα μέρη του κόσμου	3,7	4,0	4,0	0,6
Αιτίες φτώχειας	3,5	4,0	4,0	0,6
Ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών σε διαφορετικά μέρη του κόσμου	2,8	3,0	3,0	0,9
Προσπαθώ να δω όλες τις πλευρές σε μια διαφωνία πριν πάρω μια απόφαση	4,1	4,0	4,0	0,5
Πιστεύω ότι υπάρχουν δυο πλευρές σε κάθε ζήτημα και προσπαθώ να βλέπω και τις δύο	3,9	4,0	4,0	0,8
Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πώς φαίνονται τα πράγματα από τη δική τους	4,1	4,0	4,0	0,7

οπτική

Πριν κατακρίνω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πώς θα ένιωθα εγώ στη θέση του	4,2	5,0	5,0	0,9
Όταν είμαι ταραγμένος με κάποιον προσπαθώ να δω το θέμα από τη δική του οπτική του για λίγο	3,8	4,0	4,0	0,6
Μπορώ να χειριστώ ασυνήθιστες καταστάσεις	3,5	4,0	4,0	1,0
Μπορώ να αλλάξω τη συμπεριφορά μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες νέων καταστάσεων	3,5	4,0	4,0	0,6
Μπορώ να προσαρμόζομαι σε διαφορετικές καταστάσεις ακόμη και υπό άγχος ή πίεση	3,7	4,0	4,0	0,9
Μπορώ να προσαρμόζομαι εύκολα σε ένα νέο πολιτισμό	3,0	3,0	3,0	1,1
Όταν αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις με άλλους ανθρώπους, μπορώ να σκεφτώ έναν τρόπο επίλυσης της κατάστασης	4,3	4,0	4,0	0,7
Είμαι σε θέση να ξεπερνάω τις δυσκολίες μου κατά την αλληλεπίδρασή μου με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς	3,8	4,0	3,0 ^a	0,9
Παρατηρώ προσεκτικά τις αντιδράσεις τους	3,2	3,0	3,0	0,4
Ελέγχω συχνά ότι κατανοούμε ο ένας τον άλλο σωστά	2,7	3,0	3,0	0,5

Ακούω προσεκτικά τι μου λένε	3,3	3,0	3,0	0,6
Επιλέγω τις λέξεις μου με προσοχή	3,1	3,0	3,0	0,6
Δίνω χειροπιαστά παραδείγματα για να εξηγήσω τις ιδέες μου	3,3	3,0	3,0	0,5
Εξηγώ τα πράγματα πολύ προσεκτικά	3,1	3,0	3,0	0,5
Αν υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία βρίσκω πλάγιους τρόπους (π.χ. χρησιμοποιώ χειρονομίες, επανεξηγώ, γράφω)	3,3	3,0	3,0	0,6
Θέλω να μάθω πώς ζουν οι άνθρωποι σε άλλες χώρες	4,2	4,0	4,0	0,7
Θέλω να μάθω περισσότερα για τις θρησκείες του κόσμου	3,3	4,0	4,0	0,9
Ενδιαφέρομαι για το πώς οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς βλέπουν τον κόσμο	4,0	4,0	4,0	0,8
Ενδιαφέρομαι να μάθω για τις παραδόσεις άλλων πολιτισμών	3,7	4,0	4,0	0,7
Σέβομαι τους ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς ως ίσους	4,9	5,0	5,0	0,4
Συμπεριφέρομαι σε όλους τους ανθρώπους με σεβασμό ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο	4,5	5,0	5,0	0,5

Δίνω χώρο στους ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς να εκφραστούν	4,1	4,0	4,0	0,7
Σέβομαι τις αξίες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς	4,4	5,0	5,0	0,7
Εκτιμώ τις γνώμες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς	4,1	4,0	4,0	0,9
Θεωρώ τον εαυτό μου πολίτη του κόσμου	3,2	3,0	3,0	0,6
Όταν βλέπω τις κακές συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν κάποιοι άνθρωποι στον κόσμο, νιώθω την ευθύνη να κάνω κάτι γι' αυτό	3,3	3,0	3,0	0,5
Πιστεύω ότι η συμπεριφορά μου μπορεί να επηρεάσει τους ανθρώπους άλλων χωρών	3,0	3,0	3,0	0,8
Είναι σωστό να μοιχοτάρω επιχειρήσεις που είναι γνωστές για τις κακές εργασιακές συνθήκες που παρέχουν στους εργαζόμενους	2,5	3,0	3,0	0,8
Μπορώ να κάνω κάτι για τα προβλήματα στον κόσμο	3,0	3,0	3,0	0,8
Η φροντίδα του παγκόσμιου περιβάλλοντος είναι σημαντική για μένα	3,2	3,0	3,0	0,4
Τα παιδιά μεταναστών θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαίδευση με τα άλλα παιδιά στη χώρα	3,9	4,0	4,0	0,3
Οι μετανάστες που ζουν σε μια χώρα για αρκετά χρόνια θα πρέπει να έχουν τη	3,3	3,0	3,0	0,6

δυνατότητα να ψηφίζουν στις εκλογές

Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εξακολουθούν να έχουν τα έθιμα και τον τρόπο ζωής τους	3,5	4,0	4,0	0,5
Οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους τους άλλους στη χώρα.	3,9	4,0	4,0	0,4
Εκτέλεση εργασιών	2,7	2,5		0,5
Ενημέρωση	3,1	3,0		0,4
Διαλλακτικότητα	4,0	4,2		0,4
Προσαρμοστικότητα	3,6	3,8		0,6
Προσαρμοστικότητα σε άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα	3,1	3,1		0,3
Ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικότητα	3,8	4,0		0,5
Σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα	4,4	4,4		0,5
Αισθήματα ως πολίτης του κόσμου	3,0	2,8		0,5
Στάση απέναντι στους μετανάστες	3,5	3,5		0,4

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (ΜΟ), διάμεσο (Δ), επικρατούσα τιμή (ΕΤ) και τυπική απόκλιση (ΤΑ).

^α Λόγω ύπαρξης πολλαπλών επικρατουσών τιμών, παρουσιάζεται η μικρότερη.

Θ. Φωτογραφικό υλικό





