



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»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

**Η Αγωγή στη Δημοκρατία μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο
πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ Δημοτικού.**

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Κωστοπούλου Χρυσανγή
A.M. 5052202001009

Επιβλέπων καθηγητής: Μάγος Κωνσταντίνος

Μέλη: Τσιάρας Αστέριος

Κλαδάκη Μαρία

ΝΑΥΠΛΙΟ 2022

Στη μητέρα μου Ελένη Σ.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	vi
Περίληψη.....	vi
Abstract.. ..	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	9
1.1. Η Αγωγή στη Δημοκρατία	9
1.2. Η έννοια της πολιτειότητας.....	11
1.3. Η παγκόσμια πολιτειότητα.....	13
1.4. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα	15
1.5. Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ Δημοτικού.....	17
1.6. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	19
1.6.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή και ορισμός	19
1.6.2. Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	22
1.6.3. Η αναγκαιότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	24
1.7. Η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Αγωγή στη Δημοκρατία –έρευνες και προγράμματα	25
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	28
2.1. Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας	28
2.2. Ερευνητικό ερώτημα-Μεθοδολογία-Δείγμα της έρευνας.....	29
2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων	31
2.3.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	31
2.3.2. Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	32
2.4. Σχεδιασμός παρεμβάσεων.....	34
2.5. Αναλυτική περιγραφή παρεμβάσεων.....	35
1 ^η παρέμβαση: Κανόνες και νόμοι	35
2 ^η παρέμβαση: Δικαιώματα.....	36
3 ^η παρέμβαση: Ισότητα.....	39
4 ^η παρέμβαση: Ταυτότητα.....	40
5 ^η παρέμβαση: Ετερότητα.....	42
6 ^η παρέμβαση: Πρόσφυγες και Μετανάστες.....	43
7 ^η παρέμβαση: Φτώχεια	45

8 ^η παρέμβαση: Κλιματική αλλαγή.....	47
9 ^η παρέμβαση: Υπευθυνότητα.....	48
10 ^η παρέμβαση: Διαχείριση συγκρούσεων	50
11 ^η παρέμβαση: Μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας	51
12 ^η -14 ^η Παρέμβαση: Τελική δράση.....	53
2.6. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων	55
2.6.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων περιγραφικής ανάλυσης.....	55
2.6.1.1. Διερεύνηση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος	55
2.6.1.2. Διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση και σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.....	55
2.6.1.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου σχετικού με τις Αξίες	60
2.6.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων επαγωγικής ανάλυσης.....	63
2.7. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	64
2.7.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου	64
2.7.2. Αντίληψη της Δημοκρατίας και της κοινωνικής ευθύνης	64
2.7.3. Βαθμός συνειδητοποίησης των παγκόσμιων προβλημάτων	66
2.7.4. Στάση απέναντι στις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα.....	67
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	69
4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	82
I. Υλικό Παρεμβάσεων	82
1 ^η παρέμβαση	82
2 ^η Παρέμβαση.....	82
3 ^η Παρέμβαση.....	83
4 ^η Παρέμβαση.....	84
6 ^η Παρέμβαση.....	85
7 ^η Παρέμβαση.....	88
8 ^η Παρέμβαση.....	89
9 ^η Παρέμβαση.....	91
II. Ερωτηματολόγιο	92
III. Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης.....	94
IV. Υλικό από τις ομαδικές συνεντεύξεις.....	95
Απομαγνητοφώνηση αρχικής συνέντευξης.....	95

Απομαγνητοφώνηση τελικής συνέντευξης	100
V. Ημερολόγια συμμετέχοντος παρατηρητή- ενδεικτικά.....	108
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	111
1. Συγκεντρωτικοί Πίνακες.....	111
2. Πίνακες Δημογραφικών Χαρακτηριστικών	119
3. Πίνακες Κοινωνικής Ευθύνης.....	120
4. Πίνακες Αξιών.....	135
5. Πίνακες επαγωγικής ανάλυσης –Wilcoxon Test	157

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντά μου κ. Κώστα Μάγο, Αναπληρωτή Καθηγητή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την εξαιρετική συνεργασία. Η άμεση ανταπόκριση και παρέμβασή του σε οποιαδήποτε δυσκολία παρουσιάστηκε στη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας αλλά και συγγραφής της διπλωματικής διευκόλυνε το έργο μου, σε μία συνθήκη ιδιαίτερα δύσκολη, λόγω της πανδημίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον κ. Τσιάρα Αστέριο, Καθηγητή στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, ο οποίος με τις ουσιαστικές τελικές υποδείξεις του βοήθησε στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω και την τρίτη επιβλέπουσα της διπλωματικής μου κα Κλαδάκη Μαρία μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια για την πολύ ευγενική ανταπόκριση. Επίσης, να ευχαριστήσω την φεικτική μου τάξη, το Στ1 του 19^{ου} Δ.Σ. Πατρών που συμμετείχαν με ιδιαίτερη χαρά στις παρεμβάσεις και θυσίαζαν τα διαλείμματά τους για την ολοκλήρωσή τους καθώς και τον διευθυντή του σχολείου κ. Μαρκάκη Γεώργιο για την υποστήριξη σε τεχνικό και γραφειοκρατικό επίπεδο.

Η εργασία αυτή σηματοδοτεί το τέλος των μεταπτυχιακών μου σπουδών σε ένα πρόγραμμα ιδιαίτερα ξεχωριστό και εμπνευσμένο με πάρα πολύ αξιόλογους καθηγητές και ανθρώπους. Σε μία περίοδο που σφραγίστηκε από τις τεράστιες δυσκολίες που προκάλεσε η πανδημία covid19, καθηγητές, συνεργάτες και συμφοιτητές με κατανόηση, ευελιξία και φαντασία δημιούργησαν τις συνθήκες για να ολοκληρωθεί με επιτυχία αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Ήταν πραγματικά ένα πολύ ξεχωριστό ταξίδι.

Περίληψη

Η ερευνητική εργασία που ακολουθεί έχει ως στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της Δραματικής Τέχνης (Δ.Τ.Ε.) στην Εκπαίδευση στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται να διερευνηθεί η επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών για τη Δημοκρατία έπειτα από την προσέγγιση του θέματος με τεχνικές από τη Δ.Τ.Ε. Πρόκειται για μία έρευνα που αξιοποιεί τα δομικά στοιχεία μιας έρευνας δράσης, με 14 δίωρες παρεμβάσεις, οι οποίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Η έρευνα χρησιμοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα ενώ επιλέχθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας για λόγους εφικτής προσβασιμότητας του ερευνητή. Πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις και συμμετοχική παρατήρηση προκειμένου να γίνει τριγωνοποιημένη ερμηνεία των ποσοτικών αποτελεσμάτων και να φωτιστούν έτσι όσα προέκυψαν από τις μετρήσεις με το στατιστικό πακέτο SPSS. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η Δ.Τ.Ε. μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην Εκπαίδευση στη Δημοκρατία και επομένως η διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Κοινωνικής και

Πολιτικής Αγωγής θα μπορούσε να επαναπροσδιοριστεί και να επαναδιαμορφωθεί προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματική για τους μαθητές.

Abstract

This research paper aims to identify the effectiveness of the Drama in Education (DiE) as part of the “Social and Political Education” study of the 6th grade at Primary school. More specifically, it focuses on the effect on the student’s perceptions for Democracy through the techniques of the DiE. It is a research that uses the structural elements of an action research, with 14 two-hour interventions which were designed and implemented, based on the Curriculum topics of the “Social and Political Education” subject. The research uses quantitative and qualitative data while a relevant sampling was chosen to allow feasible access to the researcher. Group interviews and participatory observation were conducted to get a triangular interpretation of the quantitative findings and to provide deeper insights on top of the results with the SPSS statistical package. According to the research findings, the DiE can contribute significantly to the Education in Democracy and therefore, the teaching methodology of the “Social and Political Education” lesson could be redefined and reshaped to become more effective for the students.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, ο σύγχρονος άνθρωπος βρίσκεται εν μέσω μίας δίνης αλλαγών, κάθε μορφής. Οι αλλαγές αυτές είναι η απόρροια της παγκοσμιοποίησης, της έκρηξης των τεχνολογικών επιτευγμάτων αλλά και της έντονης κινητικότητας των πληθυσμών και ανατρέπουν το σύνολο της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας καθώς αποτυπώνονται με ραγδαία ταχύτητα στις κοινωνίες και διαμορφώνουν έναν νέο δημοκρατικό πολίτη. Είναι, επομένως, αναγκαίο να επαναπροσδιοριστεί η ιδιότητά του, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών προκειμένου να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή και η δημοκρατία (Kymlicka, 2005). Εξάλλου οι ισχύοντες εκπαιδευτικοί θεσμοί αποδεικνύονται ανεπαρκείς στο έργο τους σχετικά με τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών ικανών να ανταπεξέλθουν στις νέες περιστάσεις. (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005). Η πολιτική αδιαφορία και αποστασιοποίηση των νέων από τα κοινά είναι δραματική τα τελευταία χρόνια γεγονός που επιβάλλει την εκπαίδευση στην πολιτειότητα οργανωμένα και θεσμικά, μέσα από το σχολείο (Coley, & Sum, 2012). Η εκπαίδευση οφείλει να ανασυντάξει τις δυνάμεις της προς ένα νέο κοινωνικο-πολιτικό εγγραμματισμό, ώστε να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση του νέου πολίτη. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να διαδραματίσουν σπουδαίο ρόλο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του νέου δημοκρατικού πολίτη, δημιουργώντας τα κατάλληλα εκπαιδευτικά πλαίσια και αξιοποιώντας τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία.

Η εκπαίδευση στη Δημοκρατία μπορεί να διασφαλίσει με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο την εύρυθμη λειτουργία των δημοκρατιών. Γι' αυτό και από πλευράς κράτους προωθείται η κοινωνική και πολιτική αγωγή των παιδιών προκειμένου να βοηθήσουν στη βιωσιμότητα της δημοκρατίας (Branson, & Quigley, 1998). Στην Ελλάδα, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής είναι ενταγμένο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ήδη από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και μέχρι το πέρας των σπουδών των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με το Α.Π. ανάμεσα στις διδακτικές τεχνικές που ενδείκνυνται για τη διδασκαλία του μαθήματος είναι η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων. Επομένως, η Δ.Τ.Ε. αναγνωρίζεται ως κατάλληλο εργαλείο για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, μη έχοντας γνώση αυτών των τεχνικών, ακολουθούν πιο τυπικές διδακτικές προσεγγίσεις που, αφενός δεν είναι τόσο αποτελεσματικές, αφετέρου δεν είναι ελκυστικές για τους μαθητές με αποτέλεσμα να απέχουν συχνά από αυτό ή να μη συμμετέχουν ενεργά. Η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να αναδείξει την αναγκαιότητα για τη χρήση των τεχνικών της Δ.Τ.Ε. στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής προκειμένου η εκπαίδευση στη Δημοκρατία να αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Στην παρούσα έρευνα η Αγωγή στη Δημοκρατία ταυτίζεται με την ενεργό πολιτειότητα αλλά και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ταύτιση αυτή προκύπτει τόσο από την εννοιολογική προσέγγιση του όρου Δημοκρατία όσο και από το περιεχόμενο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και όσα απορρέουν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος. Στις μέρες μας οι

έννοιες του υπεύθυνου πολίτη και της πολιτειότητας δεν περιορίζονται χωρικά στο κράτος – έθνος αλλά ταυτίζονται με τη παγκόσμια πολιτειότητα και συνειδητότητα (Bourn,2015)

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Η Αγωγή στη Δημοκρατία

Το παιδί από τη στιγμή της γέννησής του αποτελεί μέρος μια κοινότητας, αυτής ενδεχομένως στην οποία θα συμμετέχει ως πολίτης στο μέλλον. Η κοινωνική και πολιτική αγωγή αποτελεί τον μηχανισμό που θέτουν σε λειτουργία οι άνθρωποι στις διάφορες κοινωνίες προκειμένου να εναρμονίσουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού με το περιβάλλον του και να πείσουν τον μελλοντικό πολίτη για τη σημασία της κοινωνικής και πολιτικής του δραστηριοποίησης. Έτσι το σχολείο, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τις ευθύνες τους ως πολίτες ασκεί μια πρωταρχική λειτουργία στη διαμόρφωση της κοινωνίας (Galichet, 1998).

Οι Sears et Hughes (1996) αναλύοντας προγράμματα σπουδών, διαπίστωσαν ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων στην κοινωνική και πολιτική αγωγή, από τις πιο παθητικές και συντηρητικές έως τις πιο ενεργητικές και δυναμικές. Οι συντηρητικές τάσεις δίνουν έμφαση στις ηθικές αξίες, στις παραδόσεις, στην υπακοή στους νόμους και τους κανόνες και στην προτεραιότητα των υποχρεώσεων. Αυτές οι προσεγγίσεις έχουν χαρακτηριστεί (Audigier, 1999·Galichet, 1998) ως επιχειρήσεις κοινωνικού ελέγχου προκειμένου να ελέγχονται οι συμπεριφορές των νέων και να διευθετούνται τα κοινωνικά προβλήματα. Στον αντίποδα αυτών των προσεγγίσεων, άλλοι ερευνητές (Audigier, 2000· Ouellet, 2002) αντιλαμβάνονται την κοινωνική και πολιτική αγωγή σαν ένα μέσο με το οποίο το σχολείο προετοιμάζει τους νέους για την προσαρμογή τους στη σύγχρονη δημοκρατία, δίνοντας έμφαση στην ενεργό δράση, τη συμμετοχή, την πρωτοβουλία, την κριτική παρέμβαση. Έχουν ως στόχο την ενεργοποίηση και την εμπλοκή των πολιτών στις διαδικασίες των πολιτικών αποφάσεων των συνταγματικών δημοκρατιών (Veldhuis, 1997). Προφανώς ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις υπάρχουν πολλές διαβαθμίσεις και άρα δεν υπάρχει ομοφωνία στο τρόπο ανάλυσης του ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος στην προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών.

Σύμφωνα με τον Dewey, η δημοκρατία είναι συνυφασμένη με την εμπειρία (Χατζηγεωργίου, 1999). Η ίδια η φύση διέπεται από δημοκρατία. Η δημοκρατία ωστόσο στις ανθρώπινες σχέσεις αποτελεί μια ιδεατή συνθήκη. Προκειμένου η συνθήκη αυτή να γίνει ρεαλιστική τα άτομα θα πρέπει να είναι σε θέση να σκέπτονται ελεύθερα και κριτικά, να θέτουν στόχους, να διατυπώνουν θέσεις, να αξιολογούν και κυρίως να συνεργάζονται και να δρουν αποφασιστικά. Επομένως, η δημοκρατία απαιτεί εκπαίδευση σε αυτή (Χατζηγεωργίου, 1999). Η εκπαίδευση στη δημοκρατία και η αγωγή του πολίτη στοχεύει σε τρεις βασικές συνιστώσες: την ωριμότητα, τη συμμετοχή και τη χειραφέτηση. Με την έννοια ωριμότητα νοείται η κατάκτηση των δεξιοτήτων εκείνων από ένα ενήλικο άτομο ώστε ουσιαστικά να ταυτίζονται οι δύο έννοιες, ωριμότητα και ενηλικίωση. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του. Κάθε δημοκρατική

κοινωνία αποτελείται από ώριμα άτομα. Η συνιστώσα της συμμετοχής αναφέρεται στη δημοκρατία ως πολίτευμα. Κάθε άτομο έχει δικαίωμα αλλά και υποχρέωση να συμμετέχει στα κοινά. Τις δύο αυτές έννοιες συνδέει η χειραφέτηση, που χρησιμοποιεί την ωριμότητα προκειμένου να συμμετέχει ενεργά, ελέγχοντας, αξιολογώντας και διασφαλίζοντας τις λειτουργίες του κοινωνικού γίνεσθαι. Αυτές οι τρεις έννοιες οι οποίες διέπουν τη δημοκρατία βρίσκονται στην ουσία στη βάση της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής (Καρακατσάνης, 2003).

Η ευρωπαϊκή πολιτική και το συμβούλιο της Ευρώπης ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '90 έχει δώσει προτεραιότητα στην εκπαίδευση στη Δημοκρατία προωθώντας προγράμματα αξιοποίησης των εκπαιδευτικών δεδομένων και θεσμών για συμμετοχή των νέων στη δημόσια ζωή (Καρακατσάνη, 2008). Βασικοί στόχοι αυτών των προγραμμάτων, μεταξύ άλλων, αφορούν στην ενημέρωση και κατάρτιση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα ως κύριο συστατικό της δημοκρατίας, στη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη δημοκρατική διοίκηση των σχολείων (Λάβδας, & Χρυσόχου, 2008).

Η εκπαίδευση στη δημοκρατία σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρώπης αποτελεί μία διαδικασία που διατρέχει όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες στο σύνολο των εκφάνσεών τους και σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων. Με άλλα λόγια όχι απλώς καλύπτει ολόκληρη τη διάρκεια ζωής αλλά και κάθε πεδίο δράσης του ατόμου εντός και εκτός επίσημων θεσμών -τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο το σχολείο αποτελεί το βασικό χώρο εκπαίδευσης στη δημοκρατία καθώς αναλαμβάνει τη μετάδοση των γνώσεων που αφορούν στην κοινωνική και πολιτική αγωγή με συστηματικό τρόπο. Επίσης, παρέχει τις εμπειρίες από όλες τις μορφές της δημοκρατικής ζωής, δηλαδή της συμμετοχής, της συλλογικής δράσης και της εκπροσώπησης. Ακόμη, αποτελεί έναν δημόσιο θεσμό που λογοδοτεί και υπόκειται σε δημόσιο έλεγχο ενώ παράλληλα αποτελεί έναν αυτόνομο οργανισμό στον οποίο επενεργούν μαζί πολλοί και διαφορετικοί ρόλοι, πρόσωπα και θεσμοί (Bîrzea et al., 2005).

Σύμφωνα με την συνδιάσκεψη των υπουργών παιδείας των Ευρωπαϊκών χωρών, το 2012, η εκπαίδευση στη δημοκρατία διέπεται από κάποιες βασικές αρχές: Καταρχάς βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναφέρεται κατεξοχήν στην υπευθυνότητα, την ενεργό συμμετοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και όλα τα κοινωνικά επίπεδα. Αποβλέπει στο να προσφέρει στους νέους τα μέσα για να συμμετέχουν ενεργά στις δημοκρατικές κοινωνίες και να συμμορφώνονται με τη δημοκρατική κουλτούρα. Ακόμη, συνδράμει στην καταπολέμηση της βίας, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του εθνικισμού ενώ συνεισφέρει στην κοινωνική συνοχή, το κοινό καλό αλλά και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ενδυναμώνει την κοινωνία χάρη στους καλά ενημερωμένους, υπεύθυνους, δημοκρατικούς πολίτες. Τέλος, οφείλει να διαφοροποιείται σύμφωνα με τα εθνικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και ιστορικά συγκείμενα (Council of Europe, 2012)

Ο Francois Audigier (1999) κάνει έναν διαχωρισμό των δεξιοτήτων που καλλιεργεί η εκπαίδευση στη δημοκρατία σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: αυτές που στοχεύουν στις γνώσεις, αυτές που εστιάζουν στην κοινωνικότητα και αυτές που αποσκοπούν στην καλλιέργεια του αξιακού συστήματος. Σε ό,τι αφορά τις γνώσεις, τις

διακρίνει σε 4 κατηγορίες: Αυτές που αφορούν στους κανόνες και τις αρχές της δημοκρατικής συνύπαρξης σε μια κοινωνία, αυτές που αφορούν στη συνειδητοποίηση του σύγχρονου κόσμου, η οποία προϋποθέτει ιστορική και πολιτιστική ενημερότητα, επίσης, γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες μέσα στη δημοκρατία όπως την επιχειρηματολογία, την αξιολόγηση, την τοποθέτηση, την επαναξιολόγηση και τέλος γνώσεις για τις αρχές και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ωστόσο οι γνώσεις δεν αρκούν. Προκειμένου να δημιουργήσουμε ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες είναι απαραίτητο το σχολείο να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, η οποία θα επιτρέψει στους μελλοντικούς πολίτες να παίρνουν λογικές αποφάσεις. Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες ο Audigier (1999) αναφέρεται στην καλλιέργεια τριών διαστάσεων: της συνύπαρξης και συνεργασίας, της επίλυσης συγκρούσεων και της τοποθέτησης σε δημόσιες συζητήσεις-συνελεύσεις. Αυτές οι τρεις διαστάσεις συνθέτουν έναν υπεύθυνο πολίτη ικανό να πάρει πρωτοβουλίες μέσα σε μια κοινωνία. Τέλος όσον αφορά τις δεξιότητες που σχετίζονται με το αξιακό σύστημα, αρκεί η καλλιέργεια των βασικών αξιών: ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη.

Σύμφωνα με τον Ouellet (2002) πέντε είναι οι βασικές αξίες που πρέπει να υπάρχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στη δημοκρατία: η αποδοχή της διαφορετικότητας (πολιτιστικής, θρησκευτικής, έμφυλης, φυλετικής, σεξουαλικού προσανατολισμού), η κοινωνική συνοχή (η συλλογική συνύπαρξη), η κριτική συμμετοχή στα κοινά, η ισότητα (ισότητα των ευκαιριών-ανθρώπινα δικαιώματα) και τέλος η διατήρηση της ζωής στον πλανήτη και η αειφόρος ανάπτυξη. Επίσης, σύμφωνα με τον Ouellet (2002), υπάρχουν τρεις βασικοί άξονες σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης στη δημοκρατία ανεξάρτητα από το σχολείο ή τη χώρα. Πρώτος και βασικός άξονας είναι η μύηση στη δημοκρατική ζωή μέσα από τη λειτουργία του ίδιου του σχολείου και της τάξης. Είναι σημαντικό οι μαθητές να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του κανονισμού λειτουργίας του σχολείου αλλά και να έχουν ευθύνη της μάθησής τους μέσα στην τάξη. Δεύτερος άξονας, η συμμετοχή των μαθητών σε συλλογικές δράσεις σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, προκειμένου οι νέοι να μάθουν να είναι ανοιχτοί στην κοινότητά τους αλλά και στον κόσμο. Και τρίτος άξονας, η διαθεματική προσέγγιση της εκπαίδευσης στη δημοκρατία μέσα από την ιστορία, τη γεωγραφία, προκειμένου να ενυπάρχει στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος.

1.2. Η έννοια της πολιτειότητας

Η έννοια της πολιτειότητας στη δυτική πολιτική φιλοσοφία είναι σύνθετη, πολυδιάστατη, σχετική και διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενη (Παπαδόπουλος, 2016). Ωστόσο δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σε όλες τις εκδοχές της, ενυπάρχει πάντα ο πολίτης με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του. Επίσης, συνδέεται άρρηκτα με τη συμμετοχή του στα κοινά αλλά και με τις έννοιες της συμπερίληψης ατόμων ή του αποκλεισμού τους (Πέτρου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, με τη λέξη πολιτειότητα εννοούμε την ιδιότητα του να είναι κανείς πολίτης. Η ενημέρωση γύρω από το κοινωνικό γίνεσθαι, η αναγνώριση των δικαιωμάτων αλλά και υποχρεώσεων του πολίτη, η ενεργός συμμετοχή στα κοινά αλλά και η ελεύθερη έκφραση αποτελούν την

ενεργό πολιτειότητα (Μουζέλης, 1997). Ο ενεργός πολίτης διεκδικεί τα δικαιώματά του, συμμετέχει ενεργά σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, στην τοπική αυτοδιοίκηση, στα κόμματα, σε ενώσεις, σε συνδικαλιστικές οργανώσεις, σε συλλόγους και γενικότερα σε όλες οι μορφές συλλογικότητας που χαρακτηρίζονται από ανάληψη δράσεων και λήψη αποφάσεων. «*Το να είσαι πολίτης σημαίνει να συμμετέχεις*» (Barber,1984:85). Κατά τον Osler (1997) η ενεργητική ιδιότητα του πολίτη παίρνει δύο εκφάνσεις: Μια κάθετη και μία οριζόντια. Η πρώτη αφορά στη σχέση πολιτών-θεσμών και στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτές. Η δεύτερη, η οριζόντια, αναφέρεται στην αλληλεπίδραση ατόμων και κοινοτήτων, απαραίτητη για την ομαλή συνύπαρξη σε μια κοινωνία (Καρακατσάνη, 2004). Σύμφωνα με τους Einhorn, Kaldor & Kavan (1996) ενεργοί είναι οι δραστήριοι πολίτες, δηλαδή εκείνοι που, έχοντας αντιληπτικές και κριτικές ικανότητες, μπορούν να επηρεάζουν τη δημόσια ζωή ώστε να αξιολογούν και να ελέγχουν τις ενδεχόμενες κινητοποιήσεις (Καρακατσάνη,2004).

Σύμφωνα με του Hébert & Sears (2001) η πολιτειότητα περιλαμβάνει τέσσερα μεγάλα πεδία δράσης: το αστικό, το πολιτικό, το κοινωνικο-οικονομικό και το πολιτισμικό.

Τα τέσσερα αυτά πεδία αλληλεπιδρούν με τρόπο δυναμικό και σύνθετο. Το αστικό αναφέρεται στον ενάρετο τρόπο ζωής των πολιτών μέσα στις δημοκρατικές κοινωνίες. Πρόκειται για τις θεμελιώδεις αξίες, την ελευθερία του λόγου, την ισονομία, το δικαίωμα στην ενημέρωση (Bogdanor, 1991). Το πολιτικό πεδίο, περιλαμβάνει το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι. Οι εκλογές αποτελούν το βασικό στοιχείο του δημοκρατικού πολιτεύματος και άρα στην πολιτική διάσταση της πολιτειότητας περιλαμβάνονται όλα τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των πολιτών του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Το κοινωνικο-οικονομικό πεδίο αναφέρεται στις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα τα οποία ζουν σε μια κοινωνία και στα δικαιώματα συμμετοχής στο πολιτικό πεδίο. Στα κοινωνικο-οικονομικά δικαιώματα εντάσσεται, το δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλεια, στην εργασία, στην πρόσβαση στα βασικά αγαθά και στο ασφαλές περιβάλλον. Το κοινωνικό σκέλος περιλαμβάνει τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας καθώς και τις υποχρεώσεις αλληλεγγύης και αφοσίωσης μέσα σε αυτή. Το οικονομικό σκέλος περιλαμβάνει τη σχέση του ατόμου με την αγορά εργασίας. Το πολιτισμικό πεδίο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα, την πολιτισμική ποικιλομορφία ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης παγκόσμιας κινητικότητας. Έτσι παράλληλη με τη συνειδητοποίηση της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς είναι και η αναγνώριση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, ο σεβασμός σε όλα τα ανθρώπινα όντα και στο δικαίωμά τους να προστατεύονται από κάθε είδους διάκριση εξαιτίας του ότι ανήκουν σε κάποια κατηγορία ή ομάδα (Hébert, & Sears, 2001).

Συμπερασματικά, αυτές οι τέσσερις πτυχές συνθέτουν τη διαδικασία της πολιτειότητας. Το πολιτικό πεδίο απαιτεί γνώση του πολιτικού συστήματος, δημοκρατικές στάσεις και συμπεριφορές και δεξιότητες επικοινωνίας και συμμετοχής. Το κοινωνικο-οικονομικό απαιτεί κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και συσχετίσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, απαιτεί επαγγελματική κατάρτιση και

οικονομικές γνώσεις. Το πολιτισμικό πεδίο απαιτεί γνώση της πολιτισμικής κληρονομιάς και της ιστορίας (Veldhuis, 1997).

Στο συμβούλιο της Ευρώπης παρατηρούμε ότι οι έννοιες του «πολίτη» και της «πολιτειότητας» παραμένουν σχετικές αφού δεν υπάρχει ένας ορισμός συγκεκριμένος και μοναδικός. Μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη δημοκρατία και την πολιτειότητα ορίζουμε τον «πολίτη» ως άτομο το οποίο ζει με άλλα άτομα σε μια ορισμένη κοινωνία. Αυτό δε σημαίνει ότι ο πολίτης ως έννοια που πηγάζει από το κράτος-έθνος έπαψε να ισχύει, αλλά καθώς το κράτος έθνος δεν αποτελεί τη μοναδική προέλευση εξουσίας, δίνεται στην έννοια του πολίτη μια πιο διευρυμένη απόδοση. Αυτός ο πιο ευρύς ορισμός του πολίτη και της πολιτειότητας επιβάλλει και ένα νέο μοντέλο ανάλυσης του «πώς ζούμε μαζί». Η πρόκληση είναι να ξεπεράσουμε τα όρια του κράτους έθνους και να φτάσουμε στην έννοια της κοινότητας που περιλαμβάνει το τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο μέσα στο οποίο ζουν σήμερα τα άτομα. Μέσα στο πλαίσιο αυτού του ορισμού, από τις έννοιες του «πολίτη» και της «πολιτειότητας» προκύπτει η «ιδιότητα» και ο «ρόλος» αντίστοιχα. Αναφέρεται τόσο στα δικαιώματα όσο και στις υποχρεώσεις αλλά και τις αξίες της ισότητας, της διαφορετικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο πολίτης δεν περιορίζεται πλέον στην ψήφο, αλλά αναλαμβάνει ποικίλες δράσεις μέσα στην κοινότητα (την τοπική, εθνική, ευρωπαϊκή, διεθνή) οι οποίες απαιτούν έναν δημόσιο χώρο όπου τα άτομα μπορούν να δρουν μαζί (O'Shea, 2003)

1.3. Η παγκόσμια πολιτειότητα

Η έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας εμφανίζεται στον διεθνή διάλογο για την ανάπτυξη στα πλαίσια της 67ης Συνόδου της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ από τον γενικό γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών Μπαν Κι-μουν με την Παγκόσμια πρωτοβουλία «Πρώτα η εκπαίδευση» ώστε να καταστεί η εκπαίδευση κορυφαία παγκόσμια προτεραιότητα και να ενισχυθεί η πρόοδος ως προς τον Αναπτυξιακό Στόχο της Χιλιετίας (ΑΣΧ) για την εκπαίδευση. Ανάμεσα στις τρεις προτεραιότητες της πρωτοβουλίας, είναι – τρίτη στη σειρά – «η προώθηση της παγκόσμιας πολιτειότητας». Σύμφωνα με αυτή τη πρωτοβουλία, η εκπαίδευση οφείλει να αναλάβει τον κεντρικό ρόλο βοηθώντας τα άτομα να δημιουργήσουν κοινωνίες πιο δίκαιες, πιο ειρηνικές, πιο ανεκτικές και πιο συμπεριληπτικές. Οφείλει να προσφέρει στα άτομα τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Ωστόσο η έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας παραμένει ευρεία και ως εκ τούτου είναι δύσκολο να την ορίσουμε με ακρίβεια στην εκπαίδευση.

Καταρχάς, πρόκειται για μία έννοια εκ των όρων της αντιφατική και οξύμωρη (Davies, 2006). Μπορούμε άραγε να εκτείνουμε την έννοια της πολιτειότητας πέρα από τα όρια του έθνους; Πώς ανάγονται σε παγκόσμια διάσταση τα πεδία της πολιτειότητας, αστικό, κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό-συλλογικό; Στον τομέα της εκπαίδευσης, πώς αποδίδεται, μέσα από τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων

ή και ως μάθημα; Ποιοι είναι οι βασικοί άξονες αλλά και οι δυνατές συνδέσεις με άλλα μαθήματα, σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη; Στην πραγματικότητα, η διεύρυνση της έννοιας της πολιτειότητας σε παγκόσμιο επίπεδο δημιουργεί ένα ζήτημα νομικό, καθώς οι πολίτες δεν είναι μέλη μιας παγκόσμιας ολότητας-πολιτικά, η οποία να ορίζει το νομικό πλαίσιο στα επιμέρους εθνικά κράτη (Lagos, 2003). Ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών παρά το γεγονός ότι επισημαίνει την αναγκαιότητα για μια παγκόσμια πολιτικά κοινότητα παραμένει μια κοινότητα εθνών και όχι ατόμων. Εντούτοις, είναι αναμφισβήτητο ότι η διεθνής σύμβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποσταθεροποιεί σε κάποιο βαθμό την αποκλειστική υπεροχή των εθνών-κρατών, σύμφωνα με την οποία, όπως ορίζεται από το διεθνές δίκαιο, τα εσωτερικά θέματα των επιμέρους εθνών-κρατών διευθετούνται αποκλειστικά από τα κράτη (Sassen, 2002). Είναι αλήθεια όμως ότι αυτό το διεθνές καθεστώς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιβάλλει ατομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις έστω κι αν το έθνος-κράτος μεσολαβεί και μεταφράζει. Από νομικής πλευράς και παρά το γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση αρχίζει να τροποποιεί την παραδοσιακή έννοια της πολιτειότητας, ο όρος παγκόσμια πολιτειότητα παραμένει μεταφορική έννοια.

Η εθνική έννοια της πολιτειότητας μεταλλάσσεται λόγω των πολλαπλών αλλαγών που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση, δηλαδή της διεθνοποίησης του εμπορίου, της πρόσβασης στην πληροφορία και τη γνώση μέσω των νέων τεχνολογιών, της αύξησης της μετανάστευσης και της επαγγελματικής κινητικότητας, της υποβάθμισης του περιβάλλοντος λόγω της κλιματικής αλλαγής. Ο ρυθμός, η αλληλεξάρτηση και η συνθετότητα αυτών των οικονομικών, τεχνολογικών, περιβαλλοντικών, κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών προκαλούν και την αύξηση της επικοινωνίας και των σχέσεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί νέες δυναμικές και νέα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά πεδία, πέρα από τα εθνικά σύνορα και ευνοεί την εμφάνιση νέων χώρων πολιτειότητας εκτός των εθνικών συνόρων (Sassen, 2002). Αυτές οι νέες μορφές διεθνούς αλληλεπίδρασης και κινητικότητας εξηγούν και τη μεταμόρφωση της έννοιας της πολιτειότητας από εθνική και παγκόσμια.

Παρόλο που η παγκόσμια πολιτειότητα δεν υφίσταται νομικά, ωστόσο επιδρά με τρόπο αισθητό στις σχέσεις κράτους-πολιτών (Lagos, 2003). Οι πολίτες διακρίνονται για τις ανθρωπιστικές τους αξίες, όπως τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη διεθνή αλληλεγγύη, αξίες πάνω στις οποίες βασίζονται και οι διεθνείς συμβάσεις. Κατά συνέπεια αν και οι παγκόσμιοι πολίτες δεν αναγνωρίζονται νομικά ως τέτοιοι η ύπαρξή τους είναι αδιαμφισβήτητη. Ο Falk (1994) είχε ήδη προτείνει τον όρο «παγκόσμιος πολίτης» για τους ακτιβιστές οι οποίοι αποτελούν μια αναδυόμενη κοινότητα πολιτών του κόσμου που εκφράζουν μια νέα μορφή πολιτειότητας, πέρα από τα όρια του έθνους-κράτους. Βέβαια αυτή η κατηγοριοποίηση είναι ιδιαίτερα περιορισμένη αφού επί της ουσίας ο όρος παγκόσμιος πολίτης αφορά κάθε ανθρώπινο ον μόνο και μόνο αφού κατοικεί σε αυτόν τον πλανήτη (Meyer & Sandy, 2009)

Η παγκοσμιοποίηση και η όλο και πιο προφανής διαπίστωση ότι τα άτομα και οι ομάδες σε παγκόσμιο επίπεδο αλληλεπιδρούν και συνδέονται πέρα από τα όρια του κράτους έθνους στα οποία ανήκουν, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παγκόσμια πολιτειότητα όχι μόνο αποτελεί μια πραγματικότητα αλλά είναι και αναγκαία.

Βασίζεται εξάλλου στην αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σύμφωνα με τα οποία τα άτομα είναι πέρα από πολίτες, ανθρώπινα όντα, μέλη μιας παγκόσμιας κοινότητας (Arriah, 2008).

Η έννοια της εκπαίδευσης στην παγκόσμια πολιτειότητα είναι προφανώς ένα συνολικό πλαίσιο που εκφράζει μια λειτουργία συλλογική της εκπαίδευσης και υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για μια κοινωνική και πολιτική αγωγή για ένα κόσμο που είναι διασυνδεδεμένος και αλληλοεξαρτώμενος. Εκφράζει την ανάγκη για γνώσεις, δεξιότητες, αξίες οι οποίες να είναι λειτουργικές τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Συνδέεται άμεσα με μια κοινωνικοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης τέτοια που να μπορεί να συνεισφέρει στην προετοιμασία των νέων για τις προκλήσεις ενός κόσμου μόνιμα συνδεδεμένου και σε συνεχή αλληλεπίδραση (Tawil,2013).

1.4. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα

Το 1948 η διεθνής κοινότητα υιοθέτησε ένα κείμενο, το οποίο θα είχε υποχρεωτική ισχύ για όλα τα έθνη, την παγκόσμια διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου (United Nations General Assembly,1948). Έκτοτε κι άλλα κείμενα, όπως η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, το 1950 και η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού το 1989 έχουν υιοθετηθεί από την παγκόσμια κοινότητα επιβεβαιώνοντας την ανάγκη του συνόλου των κοινωνιών για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των πολιτών τους (United Nations General Assembly,1989). Τα ανθρώπινα δικαιώματα αντανakλούν τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες που επιτρέπουν μια αξιοπρεπή ζωή για κάθε ανθρώπινο ον. Βασίζονται στις βασικές πανανθρώπινες αξίες, την ισότητα, τον σεβασμό, την αξιοπρέπεια, την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την ελευθερία της έκφρασης, την απαγόρευση των διακρίσεων, το δικαίωμα στην οικογένεια και στην εκπαίδευση. Όλα τα ανθρώπινα όντα απολαμβάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα ισότιμα. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι παγκόσμια, κοινά για όλους τους κατοίκους αυτού του πλανήτη και είναι αναφαίρετα, αδιαίρετα και αλληλοεξαρτώμενα. Με άλλα λόγια, δεν μπορεί κανείς να τα στερηθεί, έχουν όλα την ίδια αξία και αλληλοσυμπληρώνονται. Από την ελευθερία της έκφρασης για παράδειγμα απορρέει το δικαίωμα όλων των ανθρώπων να λαμβάνουν μέρος στις εκλογές της χώρας.

Προκειμένου να γνωρίζουν οι άνθρωποι τα δικαιώματά τους η Διακήρυξη περιλαμβάνει το άρθρο 26, σύμφωνα με το οποίο κάθε άτομο έχει δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία καλλιεργεί το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών (United Nations General Assembly,1948). Ο σκοπός της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι να δημιουργηθεί μια παγκόσμια, κοινή κουλτούρα για δικαιώματα του ανθρώπου ώστε όλοι να κατανοούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους αλλά και όλοι να αναγνωρίζουν την παραβίαση τους και να είναι υπεύθυνοι για την προστασία τους. Τα ανθρώπινα δικαιώματα θα πρέπει να εσωτερικευθούν στις ζωές όλων των ανθρώπων όπως ακριβώς η γλώσσα, τα έθιμα, η τέχνη, όλα όσα πηγαία συνθέτουν την ύπαρξή τους.

Από το 1948, διενεργούνται συνεχώς εργασίες στα πλαίσια της διεθνούς κοινότητας σχετικά με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Υπάρχουν χίλιοι τρόποι για να διδαχτούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και αυτό προφανώς είναι λογικό και θεμιτό αφού υπάρχουν τόσες διαφορετικές οπτικές, τόσα διαφορετικά πλαίσια, τόσο διαφορετικές προτεραιότητες στα άτομα, στους εκπαιδευτές, στα σχολεία, ωστόσο οι αρχές της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα παραμένουν ίδιες, κοινές (Council of Europe, 2012)

Το 1993 η Παγκόσμια Σύνοδος για τα δικαιώματα του ανθρώπου ανακοίνωσε ότι η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση των αρμονικών σχέσεων μέσα στην παγκόσμια κοινότητα και για την προώθηση της ειρήνης (United Nations General Assembly, 1993).

Το 1994 η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ανακοίνωσε τη Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την προώθηση της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και προσκάλεσε όλα τα μέλη της να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες για την προώθηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και την καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας. Οι κυβερνήσεις ανταποκρίθηκαν σε αυτό πολλαπλασιάζοντας τις πρωτοβουλίες σχετικά με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα κυρίως στα προγράμματα των δημοσίων εκπαιδευτικών οργανισμών (United Nations General Assembly, 1994).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης από την πλευρά του θέτει ως στόχο τη δημιουργία ενός κοινού δημοκρατικού θεσμικού πλαισίου σε όλη την ευρωπαϊκή επικράτεια για τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου. Έτσι, προκειμένου να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των νέων σε αποφάσεις δημιουργεί ένα σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους σύμφωνα με το οποίο, η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ορίζεται ως οι δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην προώθηση της ισότητας, της διαπολιτισμικότητας αλλά και της ενσωμάτωσης των μειονοτήτων.

Ο χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση στη δημοκρατία και στα ανθρώπινα δικαιώματα (2010) αναφέρει ότι πρόκειται για εκπαίδευση με στόχο όχι μόνο την ενημέρωση αλλά και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων μέσα από πρακτικές ενδυνάμωσης για την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών του.

Υπάρχουν και άλλοι ορισμοί της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η διεθνής Αμνηστία αναφέρει ως Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα όχι την απλή διαδικασία πληροφόρησης αλλά την ενεργό συμμετοχή, την καλλιέργεια της αλληλεγγύης, του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας»

Στο Φόρουμ για την «Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα», «Ζώντας, Μαθαίνοντας Δρώντας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα», που πραγματοποιήθηκε στη Βουδαπέστη τον Οκτώβριο του 2009, κατέληξαν ότι η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα θα πρέπει να συμπεριλάβει την ευαισθητοποίηση για τα ζητήματα ισότητας φύλου, τα ζητήματα διαπολιτισμικότητας και τα ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού (Council of Europe, 2012).

Το Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα Ασίας-Ειρηνικού αναφέρει την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ως μια συμμετοχική διαδικασία με δραστηριότητες ειδικά σχεδιασμένες που στοχεύουν

στη γνώση για τα δικαιώματα, στην καλλιέργεια των αξιών αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων έτσι ώστε να μπορεί ο καθένας να τα εφαρμόζει για το καλύτερο έλεγχο της ζωής του (Council of Europe, 2012)

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι ορισμοί που δίνουν οι διάφοροι φορείς ποικίλουν ανάλογα με τη φιλοσοφία, τους στόχους, το κοινό στον οποίον απευθύνονται ή τα μέλη τους. Ωστόσο όλοι αναγνωρίζουν τα τρία θεμελιώδη συστατικά της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα: η γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το πώς διαφυλάσσονται, ο τρόπος – η διδακτική προσέγγιση εκμάθησης η οποία δε μπορεί παρά να είναι αντίστοιχα συνεπής στις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παράλληλα η μεθοδολογία και οι πρακτικές, η ανάπτυξη στάσεων και αντιλήψεων ώστε να εφαρμόζονται στη συνέχεια στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. (Council of Europe, 2012).

1.5. Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ Δημοτικού

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές και διεθνείς συμβάσεις για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, έχει δημιουργήσει προγράμματα σπουδών σχετικά με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τα οποία συνάδουν με όσα προτείνονται στον «Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης» (Council of Europe, 2010) για την Εκπαίδευση στη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα προγράμματα σπουδών αποσκοπούν στη δημοκρατία, την προάσπιση της ειρήνης, στην ισότητα, και τη συμμετοχικότητα. Βασίζονται στη διαθεματική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει την απόκτηση μιας σφαιρικής εικόνας της σύγχρονης πολύπλοκης παγκόσμιας πραγματικότητας με στόχο οι μαθητές να γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, να αναπτύξουν δεξιότητες για την ενεργό συμμετοχή τους, κοινωνική και πολιτική σκέψη (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2001). Η εκπαίδευση στη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, η ανάπτυξη της συμμετοχικής στάσης στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίνεσθαι, η αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού είναι στη βάση της αγωγής του πολίτη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2001) η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή των μαθητών, αυριανών πολιτών στην προσχολική και την υποχρεωτική εκπαίδευση διαμορφώνεται κυρίως μέσω των μαθημάτων της «Μελέτης Περιβάλλοντος» για το νηπιαγωγείο και τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού και Γ΄ του Γυμνασίου. Σκοπός της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι: η γνώση και κατανόηση των οικουμενικών και διαχρονικών αξιών της ανθρωπίνης κοινωνίας, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης σε θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή στα κοινά, η ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η καλλιέργεια της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2001:203). Σχετικά με τις ειδικούς σκοπούς του μαθήματος της Κοινωνικής και

Πολιτικής Αγωγής στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρει πέρα από τους γνωστικούς, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων, αντιλήψεων που σχετίζονται με τον ενεργό υπεύθυνο πολίτη ο οποίος είναι ικανός για ενεργή συμμετοχή, υπεύθυνη λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων. Επίσης, επιδιώκεται η ολιστική προσέγγιση εννοιών για εις βάθος κατανόηση της αναγκαιότητας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, της δημοκρατίας, της ειρήνης καθώς και η καλλιέργεια του σεβασμού προς την ετερότητα. Τέλος, αναπτύσσεται η επινόηση πρωτότυπων ιδεών, η επίλυση προβλημάτων, η ενεργή τοποθέτηση σε κοινωνικά θέματα, σε τοπικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.,2001:235). Η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος περιλαμβάνει συμμετοχική, βιωματική, ανακαλυπτική μάθηση μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, επίλυση προβλημάτων, ανάλυση περίπτωσης, σχέδια εργασίας (project). Επίσης, δίνεται προτεραιότητα στις ομαδικές συζητήσεις, στην οργάνωση επισκέψεων σε υπηρεσίες, οργανώσεις, συλλόγους, στην πρόσκληση στο σχολείο ειδικών και εκπροσώπων οργανισμών, στη συμμετοχή σε εκδηλώσεις της τάξης, του σχολείου, της κοινότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.,2001 :242).

Το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ΄ τάξης αποτελείται από 4 θεματικές Ενότητες οι οποίες αποτελούνται από υποενότητες και κεφάλαια: 1. Το άτομο και η κοινωνία (Υποενότητες: Οικογένεια, Εκπαιδευτικό σύστημα, Εκκλησία, Οργάνωση κοινωνικής και πολιτικής ζωής), 2. Το άτομο και η πολιτεία (Υποενότητες: Κράτος και Πολίτευμα, Κράτος και Πολίτης), 3. Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση (Υποενότητες: Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελλάδα, Οι Ευρωπαίοι πολίτες), 4. Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα (Υποενότητες: Διεθνείς Οργανισμοί και Οργανώσεις, Τα ανθρώπινα Δικαιώματα). Από τις Θεματικές Ενότητες και τις επιμέρους ενότητες προκύπτει ότι οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τον ρόλο τους ως άτομα, να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της κοινωνικής οργάνωσης, να αναγνωρίσουν τη σημασία της εκπαίδευσης στην προσωπική τους ανάπτυξη και ολοκλήρωση, να γνωρίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτά, καθώς και να συνειδητοποιήσουν την υποχρέωση αλλά και την αναγκαιότητα της συμμετοχής του πολίτη στα κοινά, στη δημοκρατία αλλά και στα διεθνή προβλήματα, όπως πείνα, ρατσισμός, περιβαλλοντική καταστροφή (Παπακωστούλα-Γιανναρά, 1986).

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί τους βασικούς προσανατολισμούς της διεθνούς και της ευρωπαϊκής κοινότητας, προσπαθώντας να μην αποκλίνει από αυτούς. Παρόλα αυτά, στην πράξη το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής βρίσκεται στο περιθώριο των αναλυτικών προγραμμάτων και διατίθενται λίγες ώρες διδασκαλίας (Χριστόπουλος, 2012), αποδεικνύοντας ότι δεν εφαρμόζονται επί της ουσίας οι συστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Διεθνούς Κοινότητας για την εκπαίδευση της πολιτειότητας. Παρά τα νέα δεδομένα που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση, το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα εξακολουθεί να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της ελληνικής ταυτότητας και αμελείται η ανάπτυξη του πολιτισμικού οικουμενισμού, αλλά και η γνώση σχετικά με τη θεσμική οργάνωση του κράτους, της Ε.Ε. και των διεθνών οργανισμών. Επίσης, η διδακτική μεθοδολογία δεν στηρίζεται στον κonstrουκτιβισμό, οπότε οι πρακτικές παραμένουν επί της ουσίας ακατάλληλες με βάση τις διεθνείς επιταγές (Τίγκας & Νάνου, 2016). Η

εστίαση στην εθνική ταυτότητα παραμένει η κυρίαρχη λογική των κρατών για την κοινωνικοποίηση των πολιτών τους, με αποτέλεσμα την αφομοίωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας από την εθνική, απόδειξη ότι μόνο το 7% των Ευρωπαίων θεωρεί τον εαυτόν του ευρωπαϊκό πολίτη (Keating, 2014).

1.6. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

1.6.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή και ορισμός

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εμφανίστηκε τον 20^ο αιώνα ως απόρροια των σύγχρονων ψυχολογικών και παιδαγωγικών θεωριών (Κοντογιάννη, 2008). Οι παιδοκεντρικές μαθησιακές θεωρίες των Pestalozzi, Dewey, Rousseau επηρεάζουν το δράμα το οποίο αρχίζει να διδάσκεται στα πανεπιστήμια της Αμερικής (Bolton, 1986·Τσιάρας, 2005). Πρωτοπόρος του δράματος στην εκπαίδευση υπήρξε η Αμερική με την Winifred Ward η οποία χρησιμοποίησε το 1925 το δράμα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών (Τσιάρας, 2005). Με την θεατροπαιδαγωγική μέθοδο «creative dramatics» (Ward, 1957) επεδίωξε την ανάπτυξη των γλωσσικών και εκφραστικών δεξιοτήτων της Λογοτεχνίας (Παπαδόπουλος, 2010). Το παιδαγωγικό δράμα που εφαρμόζει αποτελείται από παραμύθια και διηγήματα ως το κατάλληλο παιδαγωγικό μέσο για μια δημοκρατική κοινωνία (Τσιάρας, 2014). Στην Αγγλία, χρονολογίες-σταθμοί αποτελούν το 1943 με την ίδρυση της Εταιρείας της Δραματικής Τέχνης (Drama Association) και το 1948 με το συνέδριο για το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) στο Λονδίνο, από τα οποία αναδεικνύεται η σημασία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού ενώ το 1952 στο Παρίσι, σε συνέδριο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου και της Unesco ενισχύεται ακόμη περισσότερο η παιδαγωγική αξιοποίηση της δραματικής τέχνης (Κοντογιάννη, 2012). Ακόμη, παραμένοντας στην Αγγλία, σημαντικά ονόματα αποτελούν η Harriet Finlay Johnson (1922) και ο Henry Caldwell Cook (1917) οι οποίοι συνδέουν τη δραματική τέχνη με το παιχνίδι και αποδίδουν σε αυτόν τον συνδυασμό την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας (Τσιάρας, 2004). Η Finlay Johnson αξιοποιεί τη μέθοδο της «δραματοποίησης» και ο Cook (1917) το «δραματικό παιχνίδι» (Παπαδόπουλος, 2010). Στη δεκαετία του 1950 ο Peter Slade (1954), εκφράζοντας τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες, αξιοποιεί το δράμα για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης του παιδιού αλλά και του ελέγχου των συναισθημάτων του καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις επικοινωνιακές αλλά και συνεργατικές του δεξιότητες (McGregor, 1976). Στο βιβλίο του Child Drama παρουσιάζει τη φυσική ροπή του παιδιού στο ελεύθερο παιχνίδι και τον αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του δράματος του Slade είναι ο χώρος δράσης, η κινησιολογία και η ελευθερία έκφρασης των παιδιών ενώ ιδιαίτερα επέμεινε στον διαχωρισμό του εκπαιδευτικού δράματος από τη σχολική παράσταση (Slade, 1954·Τσιάρας, 2005). Ακολουθεί ο Brian Way (1969), ο οποίος εστιάζει το ενδιαφέρον του στη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος και όχι στο αισθητικό

αποτέλεσμα (Bolton, 1986· Τσιάρας, 2005). Χρησιμοποιεί το δραματικό παιχνίδι ως μέσο για την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και επισημαίνει τη διάκριση του εκπαιδευτικού δράματος από το θέατρο τονίζοντας ότι στο επίκεντρο του θεάτρου είναι η επικοινωνία θεατή και ηθοποιού ενώ στο δράμα η επικοινωνία μεταξύ των όσων συμμετέχουν σε αυτό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ενδιαφέρεται για την αυθόρμητη δημιουργία που βασίζεται στα βιώματα της ομάδας (Adiguzel, 2009), ενώ χρησιμοποιεί κατεξοχήν τεχνικές από τον Στανισλάφσκι (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Σε ο,τι αφορά τον δάσκαλο-εμπυχωτή της ομάδας του αποδίδει πρωτεύοντα ρόλο στη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος (Τσιάρας, 2005). Στη δεκαετία του 1970 η Dorothy Heathcote (1984) χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον δάσκαλο ως ρόλο για την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δράματος. Ο δάσκαλος, χρησιμοποιεί τη γλώσσα του δράματος ενώ ρυθμίζει και τον ρυθμό προκειμένου να είναι αποτελεσματική η ανάπτυξη του νοήματος. Μία άλλη τεχνική είναι η διακοπή του δράματος και η χρήση ερωτήσεων που λειτουργούν αναστοχαστικά και εμπεδωτικά στη διαδικασία (Τσιάρας, 2005). Το 1979 εμφανίζεται ο Gavin Bolton, ο οποίος θεωρεί το δράμα κατάλληλο για τη διδασκαλία κι άλλων σχολικών μαθημάτων (Somers,1994· Τσιάρας, 2005). Ο Bolton θεωρεί το δράμα ως την κατεξοχήν αυθεντική μέθοδο μάθησης και το δραματικό παιχνίδι ως πρωταρχικής σημασίας, χάρη στο συλλογικό του χαρακτήρα αλλά και στο πλαίσιο κανόνων στο οποίο υπάγεται (Bolton, 1984). Επίσης, θεωρεί βασικό συστατικό του εκπαιδευτικού δράματος το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων (Bolton, 1998). Ο Jonothan Neelands, παίρνοντας τη σκυτάλη από τους Bolton και Heathcote αναλαμβάνει να συντάξει δραματικές τεχνικές προς χρήση των εκπαιδευτικών του δράματος (Τσιάρας, 2005).

Όπως είναι λογικό το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρεάστηκε πολύ από τον χώρο του θεάτρου. Ο Stanislavski και οι τεχνικές του που εστιάζουν στο βίωμα, το συναίσθημα και την αυθεντικότητα έχει επιδράσει σημαντικά στο εκπαιδευτικό δράμα. Ο ονειρικός κόσμος και γεμάτος αλληγορία του θεάτρου Artaud, Grotowski, Barba βρίσκουν τον χώρο τους στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση όπως και το πολιτικό θέατρο του Brecht και το κοινωνικό θέατρο του Boal, με στόχο τη δράση για αλλαγή και βελτίωση (Τσιάρας, 2005). Ο Boal θεωρεί το θέατρο ένα μέσο μάθησης και ένα εργαλείο για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Boal, 2002). Τέλος, ο Moreno χρησιμοποιεί το δράμα στην ψυχοθεραπεία με σκοπό μέσω του δράματος να αποδεχτούν το πρόβλημά τους και βιωματικά μέσω του δράματος να οδηγηθούν στη λύση του (Τσιάρας, 2005).

Βιβλιογραφικά η «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» ταυτίζεται με το «Εκπαιδευτικό Δράμα», και εσχάτως και με «Αναπτυξιακό Δράμα» (Τσιάρας, 2014 · O'Neill, 1995). Η Δραματική Τέχνη έχει χαρακτήρα μετασχηματιστικό (Ward, 1994 · Sidorkin, 1999). Έτσι συναντούμε διάφορους όρους που αναφέρονται σε αυτή όπως: θεατροπαιδαγωγική (Λενακάκης, 2013), θεατρικό παιχνίδι, εκπαιδευτικό δράμα, θεατρική αγωγή, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα, παιδαγωγική δραματική έκφραση, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, δραματικό παιχνίδι, δραματική εκπαίδευση, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση κ.ά. (Κοντογιάννη,2008 ·Γκόβας,2007). Σύμφωνα με τη D. Heathcote (1984) *«το δράμα είναι ένα μέσο μάθησης, ένα μέσο να διευρύνουμε τις εμπειρίες μας, ακόμα κι αν ποτέ δεν παίζουμε σ'ένα θεατρικό έργο ή δε στεκόμαστε πάνω σε μια σκηνή»* (Johnson,& O'Neill, 1984: 8). Το Δράμα αποτελεί μια

κοινωνική μορφή τέχνης η οποία αναδεικνύει τη σύνδεση του ανθρώπου με τον κόσμο και τις αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μέσα στη κοινωνία (Wooland, 1999). Οι μαθητές υποδύονται ρόλους και συμμετέχουν σε καταστάσεις -σε συνεργασία και αλληλεπίδραση με την ομάδα - εκφράζοντας και πραγματοποιώντας τις επιθυμίες τους που δεν είχαν τη δυνατότητα στην πραγματική ζωή (Κοντογιάννη, 2012· Κοντογιάννη, 2008). Ενεργοποιείται ο κόσμος των συναισθημάτων (Warger, 1988) και αποκτούν ενσυναίσθηση χάρη στην εμπλοκή τους στο Δράμα (Wooland, 1996). Τα παιδιά μέσα από το Δράμα κατανοούν στην ουσία τις πράξεις τους και ζουν την κάθε στιγμή εστιάζοντας στο εδώ και τώρα (Wagner, 1999). Τα βασικά στοιχεία του δράματος είναι: η αφήγηση, το παίξιμο ρόλων, η λεκτική- και η μη λεκτική επικοινωνία (Wooland, 1999). Βασικό στοιχείο, επίσης, του δράματος είναι η αφορμή, η οποία πρέπει να είναι ελκυστική για τους συμμετέχοντες στο δράμα (Wooland, 1999). Επί της ουσίας το δράμα δίνει το βήμα σε κάθε είδους κείμενα από κάθε γωνιά της γης και φέρνει σε επαφή με ήθη, έθιμα διαφόρων πολιτισμών ευνοώντας και τη διαπολιτισμικότητα (Bennett, 1986). Οι διάφορες και διαφορετικές ιστορίες βιώνονται μέσα από το δράμα και έτσι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το διαφορετικό, το κατανοούν και το αποδέχονται (Παπαδόπουλος, 2007). Σύμφωνα με τον Τσιάρα το δράμα και το θέατρο μεταφέρουν τον ίδιο τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Τσιάρας, 2014). Ο Η. Cook (1917) εστιάζει στη συμβολή του στην ψυχική καλλιέργεια αλλά και στην καλλιέργεια της φαντασίας (Adiguzel, 2009). Επίσης, το θέατρο συνδυάζει και άλλες τέχνες, τη μουσική, τον χορό, τις εικαστικές τέχνες οι οποίες άλλες συντελούν στη δράση και το δράμα και άλλες στην παράσταση και το θέαμα. Πρόκειται αναμφισβήτητα για μια μορφή κοινωνικής εκπαίδευσης η οποία μπορεί να εισάγει τον προβληματισμό γύρω από καθετί που προβληματίζει ή εγείρει το ενδιαφέρον ή είναι απαγορευμένο στον σχολικό χώρο, όπως οι εθισμοί, η έμφυλη βία με ένα τρόπο βιωματικό και ως εκ τούτου γόνιμο και αποτελεσματικό (Μουτσαδάκης, 1994). Σύμφωνα με τον Γραμματά (1994) το θέατρο είναι το εργαλείο με το οποίο το σχολείο μπορεί να πραγματοποιήσει τους στόχους του για τη δημιουργία υπεύθυνων, ώριμων πολιτών, κοινωνικών όντων με βούληση για το κοινό καλό. Το εκπαιδευτικό δράμα βάζει το παιδί σε μια διαδικασία γνωριμίας με τον κόσμο αλλά και τον εαυτό, καθώς δοκιμάζεται μέσα σε ένα μη ρεαλιστικό πλαίσιο και μέσα από ρόλους στη λήψη αποφάσεων, στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων και το προετοιμάζει με τρόπο ψυχαγωγικό για την πραγματικότητα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007 · Radley, 2002). Σημαντικότερη είναι και η συμβολή του δραματικού παιχνιδιού που επί της ουσίας φέρνει σε επαφή το παιδί με το θέατρο. Στοχεύει, πρωτίστως, στη συμμετοχή αλλά και στην ελεύθερη, σταδιακή, ολιστική προσέγγιση των εννοιών του θεάτρου, χωρίς να προϋποθέτει ταλέντο ή να επιτυγχάνει θεωρητική ή τεχνική κατάρτιση στην τέχνη του θεάτρου. Αυτό ωστόσο δε σημαίνει ότι το δραματικό παιχνίδι δεν μπορεί να καταλήξει σε άρτια θεατρική δημιουργία (Beauchamp, 1998).

1.6.2. Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Οι μορφές εμφάνισης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι ποικίλες και ορίζονται και ως τεχνικές.

Κατ'αρχάς, το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί ένα είδος θεατρικής τέχνης και παράλληλα ένα μέσο ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών μέσα από το βιωματικό του χαρακτήρα (Courtney, 1980). Στο Εκπαιδευτικό Δράμα, ο δάσκαλος χτίζει – κατασκευάζει μια δημιουργική διδασκαλία, έχοντας ρόλο συντονιστικό αλλά και συμμετέχοντα (Τσιάρας, 2016). Στην Ελλάδα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα κάνει την εμφάνισή του το 1990 στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής και στην Α΄ Λυκείου μέσα από το μάθημα επιλογής «Στοιχεία θεατρολογίας» (Τσιάρας, 2007).

Μια άλλη μορφή της ΔΤΕ είναι και το Θεατρικό Παιχνίδι το οποίο ως σχήμα δραματικής έκφρασης αποτελεί βάση για το θέατρο. Το παιχνίδι ενεργοποιώντας το σύνολο των αισθήσεων των παιδιών συμβάλλει σημαντικά στη γνωριμία και επαφή με τον εαυτό και το σώμα και οδηγεί τα παιδιά στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Shuman, 1978). Το παιδί με το θεατρικό παιχνίδι συνδέεται εκ νέου με τον κόσμο, τον αποδομεί και τον οικοδομεί στη βάση της μαγείας (Μουτσαδάκης, 1994). Συνοπτικά και σε τελική ανάλυση το θεατρικό παιχνίδι ενεργεί ως μοχλός πολυεπίπεδης ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών (Τσιάρας, 2003). Στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχουν θεατές. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές σε αυτό με δομημένο τρόπο, ξεκινώντας με ασκήσεις προθέρμανσης, γνωριμίας, εμπιστοσύνης. Σε επόμενη φάση εισάγει το παιχνίδι ρόλων όπου οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν, ελεύθερα, αυθόρμητα και με φαντασία αξιοποιώντας λόγο, έκφραση, κίνηση. Έτσι οι μαθητές με τη καθοδήγηση του δασκάλου-εμπνευστή δημιουργούν τις ιστορίες τους ενώ δε λείπει η ανατροφοδότηση στην οποία με τρόπο διακριτικό αλλά σαφή ο δάσκαλος επεμβαίνει για να βοηθήσει τους μαθητές του (Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2004).

Άλλη μια τεχνική της Δ.Τ.Ε, αποτελεί η δράση χωρίς λόγο, δηλαδή η Παντομίμα, η οποία αξιοποιεί τη συνολική έκφραση του σώματος, βασιζόμενη σε ένα σενάριο αυθόρμητο ή κατασκευασμένο (Μουτσαδάκης, 2005). Η παντομίμα καλλιεργεί τις μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας (Wagner, 1998). Με άλλα λόγια το σώμα και η έκφραση μέσα από αυτό αντικαθιστά τις λέξεις και τα λόγια (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998).

Ο Αυτοσχεδιασμός είναι τεχνική που με αφετηρία ένα τυχαίο ερέθισμα και χωρίς περιορισμούς δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας και έκφρασης πηγαίας (Παπαδόπουλος, 2010). Αυτή η πηγαία έκφραση δεν συνεπάγεται σε καμία περίπτωση ωστόσο προχειρότητα (Μουτσαδάκης, 1994). Στον αυτοσχεδιασμό το θεατρικό αποτέλεσμα διαπνέεται από έντονο δυναμισμό ο οποίος είναι έκδηλος και ευπρόσληπτος κυρίως από τα παιδιά (Γραμματάς, 2004). Τα παιδιά κάθε ηλικίας μπορούν να κάνουν αυτοσχεδιασμούς καθώς προκύπτουν από το προσωπικό βίωμα και την προσωπική αίσθηση (Way, 1969).

Το Κουκλοθέατρο αποτελεί ακόμη μία μορφή της Δ.Τ.Ε. Ένα αντικείμενο το οποίο ζωντανεύει, παίρνει ρόλο σε ένα δράμα είναι η κούκλα και ο άνθρωπος που την

εμφυχώνει είναι ο κουκλοπαίχτης (Παρούση,2012). Οι κούκλες, κατασκευασμένες από οποιοδήποτε υλικό πλαστικό, ξύλο, χαρτί, μέταλλο κ.ά. λειτουργούν σαν ανθρώπινα όντα, μιλούν, γελούν, τραγουδούν (Μαγουλιώτης, 1999 · Γραμματάς, 1999). Τα παιδιά είτε ως θεατές του κουκλοθεάτρου, είτε ως κουκλοπαίχτες, είτε ως κατασκευαστές , ενεργοποιούνται σε πολλαπλά επίπεδα, καλλιεργούν τη φαντασία, την αντίληψη, την έκφραση μέσα σε ένα ψυχαγωγικό και χαλαρωτικό περιβάλλον (Δαράκη,1992). Για τον Ροντάρι (1985), η κούκλα μπορεί να γίνει βοηθός του δασκάλου καθώς διαθέτει τη δύναμη να έλκει την προσοχή των μαθητών ψυχαγωγώντας αλλά και απελευθερώνοντας πιο εύκολα τον αυθορμητισμό τους απέναντι σε αυτήν και όχι στον δάσκαλο. Αξιοσημείωτη είναι και η θετική επίδραση στις γλωσσικές δεξιότητες προφορικού αλλά και γραπτού λόγου των μαθητών, μέσω της δημιουργίας σεναρίου αλλά και μέσω της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών για τη δημιουργία του (Λενακάκης, & Λουλά, 2015).

Επίσης το Παιχνίδι Ρόλων, άλλη μια τεχνική, όπου τα παιδιά παίζουν ρόλους διαφόρων προσώπων είτε καθημερινών είτε ηρώων. Σε αντιδιαστολή με την «αλληλοπαθητική» του Αριστοτέλη, όπου μέσα από τον ρόλο ζεις κάτι διαφορετικό, η Κοντογιάννη χρησιμοποιεί τη λέξη «ομοιοπαθητική» (Κοντογιάννη, 2008) για να εκφράσει το βίωμα του ρόλου που δρα θεραπευτικά αφού δίνεις την κατάληξη και την τροπή που επιθυμείς σε έναν ρόλο που έχεις ξαναζήσει. Το παιχνίδι ρόλων ευνοεί την αυτοαντίληψη, την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση και την ενδυνάμωση του εαυτού αλλά και την ανάπτυξη συνολικά του κοινωνικό-συναισθηματικού τους κόσμου (Neelands, 2001).

Το Θεατρικό δρώμενο αποτελεί μια ιδιαίτερη θεατρική δράση για τα παιδιά καθώς έχει έντονα τα στοιχεία του αυτοσχεδιασμού, χωρίς μεγάλη προετοιμασία και ιδιαίτερη σκηνοθετική παρέμβαση. Μπορεί να παρουσιαστεί μέσα ή έξω από το σχολείο με αφορμή μια παγκόσμια ημέρα ή μια επέτειο (Γραμματάς, 2004).

Η τεχνική της Δραματοποίησης σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο «είναι κατεξοχήν παιδαγωγική διαδικασία καθώς φωτίζει την κοινωνική, πνευματική, συναισθηματική, ηθική και διαπολιτισμική όψη της πραγματικότητας» (Παπαδόπουλος, 2007). Με την δραματοποίηση αλλάζει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και γίνεται βιωματικός έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε μια διαδικασία κατεξοχήν δημιουργική και ως εκ τούτου καινοτόμα (Γραμματάς, 2004). Χρησιμοποιώντας και συνδυάζοντας στοιχεία από όλες τις τεχνικές της δραματικής τέχνης συντελεί καθοριστικά στη σχέση μαθητή – δασκάλου. Με τη δραματοποίηση το παιδί μετασχηματίζει τις γνώσεις σε βιώματα και εκφράζεται για αυτά μέσα από το σώμα και τον λόγο του (Κοντογιάννη, 1989). Μία από τις κυριότερες μορφές δραματοποίησης είναι το εργαστήρι γραφής και η σχολική παράσταση καθώς οι μαθητές γράφουν το θεατρικό κείμενο διαμορφώνοντας την πλοκή, τους χαρακτήρες μέσα από τους διαλόγους που προκύπτουν από τα βιώματα και τις εμπειρίες τους (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004).

Το Θεατρικό αναλόγιο όπου οι μαθητές με την καθοδήγηση του δασκάλου, κάνουν ανάγνωση ενός θεατρικού κειμένου, πλαισιώνοντάς την με μουσική ή ακόμη και σκηνικά στοιχεία (Γραμματάς, 2004).

Το Θεατρικό σκετς αποτελεί την πιο κοντινή προσέγγιση της θεατρικής παράστασης αλλά με περιορισμένους σε αριθμό συμμετέχοντες και με μικρή χρονική

έκταση και είναι το κύριο συστατικό των σχολικών πολιτιστικών εκδηλώσεων (Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2004).

Τέλος τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αποτελούν τη σύμπραξη του θεάτρου με την εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο που δεν στοχεύει μόνο στην ψυχαγωγία των παιδιών αλλά αναλαμβάνει ρόλο διδακτικό, ιδιαίτερα αποτελεσματικό χάρη στον βιωματικό τους χαρακτήρα. Υλοποιούνται από ειδικούς θεατροπαιδαγωγούς που αναλαμβάνουν να εργαστούν με μικρές ομάδες παιδιών για να μπορούν να αλληλεπιδρούν. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα έχοντας υιοθετήσει εργαλεία από το κοινωνικό θέατρο, προσεγγίζουν προβλήματα και ζητήματα κοινωνικά (καταστροφή του περιβάλλοντος, ρατσισμό, ανεργία, ναρκωτικά, μετανάστευση κ.ά.) και αξιοποιούν την παράσταση ως βάση για δράση, και αλληλόδραση. Μέσα σε συνθήκες αποδοχής και ασφάλειας, οι μαθητές αναπτύσσουν πρωτοβουλία, αυτονομία, καλλιεργούν την έκφρασή τους, τη δημιουργικότητά τους και την αυτοεικόνα τους. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα προάγουν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, τον διάλογο και επομένως τη δημοκρατία.

1.6.3. Η αναγκαιότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική τέχνη σε όποια μορφή κι αν χρησιμοποιείται παιδαγωγικά στηρίζεται στη βιωματική μάθηση, με ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή και συνεργατική προσέγγιση αφού οι μαθητές αλληλεπιδρούν προς ένα κοινό σκοπό εντός της σχολικής κοινότητας με αδιαμφισβήτητα θετικό πρόσημο στην ηθική, την κοινωνική αλλά και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (McCaslin, 1974 · Κοντογιάννη, 2008). Η κριτική παιδαγωγική και ο σημαντικός εκπρόσωπός της Paulo Freire τονίζει την ανάγκη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές και καταδικάζει τις στείρες γνώσεις αναδεικνύοντας την επιτακτικότητα εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες ευνοούν τον προβληματισμό (Freire, 1977). Η Δ.Τ.Ε. κατεξοχήν διαθέτει τέτοιου είδους πρακτικές αφού στο δράμα τα παιδιά σκέφτονται, αποφασίζουν και δίνουν λύσεις σε προβλήματα (Dima, & Tsiaras, 2020). Έτσι, δεδομένου ότι το δράμα αξιοποιεί κοινωνικά θέματα, οι μαθητές στηριζόμενοι στις ηθικές αξίες που επιβάλλει η θεατρική πρακτική, ενεργούν ως υπεύθυνοι πολίτες και ασκούνται έτσι για τον μελλοντικό τους ρόλο στην πραγματική ζωή και την κοινωνία (Moore, & Russ, 2008). Επίσης η Δ.Τ.Ε. προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη καθώς ευνοεί την επικοινωνία μέσα στην ομάδα αλλά και καθώς οι μαθητές εντός της διαδικασίας ελεύθερα χρησιμοποιούν και δοκιμάζουν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας (Kemp, 2001· Somers, 1994). Σπουδαία είναι και η συνδρομή της στη Λογοτεχνία, αφού μέσα από την ιδιαίτερα ευρεία χρήση της σε όλες σχεδόν τις μορφές Δραματικής Τέχνης, οι μαθητές έρχονται σε ουσιαστική επαφή με την ελληνική και την ξένη πεζογραφία, και προάγεται έτσι και η διαπολιτισμικότητα (Κοντογιάννη, 2008). Στο ίδιο πεδίο, της διαπολιτισμικότητας, το παιχνίδι ρόλων λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά με τους μετανάστες μαθητές για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αφού προωθεί την επικοινωνία (Magos, & Politi, 2008). Το δράμα αναπτύσσει επίσης

τη νοημοσύνη και μάλιστα καλλιεργεί αυτή που δύναται να καλλιεργηθεί στο κάθε παιδί γεγονός που πολλές φορές λειτουργεί αποκαλυπτικά κυρίως για «αδύνατους» μαθητές, περιορισμένων δυνατοτήτων ή περιθωριοποιημένους μαθητές (π.χ. αλλοδαπούς) (Κοντογιάννη, 2008).

Η Δ.Τ.Ε. αποτελεί άρα ένα πρωτότυπο παιδαγωγικό εργαλείο, παιδοκεντρικό το οποίο μπορεί να επιδράσει στο σύνολο της προσωπικότητας ενός παιδιού ενώ παράλληλα μπορεί να δράσει καθοριστικά και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας απαλλάσσοντάς την από τις παραδοσιακές λειτουργίες του και αναπτύσσοντας τον δημιουργικό χαρακτήρα του σχολείου (Κοντογιάννη, 2012). Εννοείται ότι η Δ.Τ.Ε. αποτελεί και ξεχωριστό μάθημα αλλά ταυτόχρονα μεθοδολογικά μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στο σύνολο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα λόγω της διαθεματικότητάς του αλλά και σε διάφορες άλλες περιστάσεις στο σχολικό πλαίσιο (Wooland, 1999 · Τσιάρας, 2014). Σε κάθε περίπτωση το δράμα, ως μέθοδος μάθησης, θα μπορούσε να έχει κυρίαρχη θέση στη μαθησιακή διαδικασία. Η λειτουργία του κύκλου – που επικρατεί στη δραματική τέχνη- δημιουργεί το κατάλληλο ψυχολογικό πλαίσιο, ισοτιμίας, άμεσης και άνετης επικοινωνίας, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν αφήνοντας έξω από αυτόν ό,τι δεν συνάδει. Ο κύκλος είναι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού δράματος και για έναν επιπλέον λόγο, ότι σε αυτόν αποβάλλεται το άγχος και άρα οι συμμετέχοντες είναι ανοιχτοί στη μάθηση και με τεταμένη την προσοχή τους σε όσα διαδραματίζονται (Kemp, 2001). Αυτός ο καινοτόμος, δημιουργικός και άνετος τρόπος διδασκαλίας όπως είναι αναμενόμενο κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών για το σχολείο και οι μαθητές ενεργοποιούνται δυναμικά στο σχολικό πλαίσιο (Τσιάρας, 2004).

Δυστυχώς στην Ελλάδα, η Δ.Τ.Ε. δεν έχει τη θέση που της αναλογεί στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθώς περιορίζεται πλέον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο μέχρι την Δ΄ Δημοτικού ενώ θα ήταν πραγματικά χρήσιμο να διέτρεχε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ως εργαλείο για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων (Τσιάρας, 2003 · Moore, 2004). Ευτυχώς, όμως τα τελευταία χρόνια πολλοί εκπαιδευτικοί, θιασώτες του δράματος, χρησιμοποιούν τις τεχνικές της Δ.Τ.Ε. όχι μόνο στις σχολικές γιορτές αλλά και στη διδασκαλία των μαθημάτων ή στην εκπόνηση πολιτιστικών προγραμμάτων, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κλπ.

1.7. Η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Αγωγή στη Δημοκρατία –έρευνες και προγράμματα

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η Δ.Τ.Ε. λόγω καταλληλότητας και διαθεματικότητας συντελεί στην καλύτερη επίδοση αλλά και τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών σε μαθήματα όπως οι κοινωνικές επιστήμες (Anderson, 2007· Cawthon, Dawson, & Ihom, 2011). Σύμφωνα με τον Ulubey (2018), η Δ.Τ.Ε. ευνοεί την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, την εμπέδωση των γλωσσικών και διανοητικών μηχανισμών, τη βελτίωση της αυτοκεικόνας

και αυτοαντίληψης, δεξιότητες απαραίτητες για ένα πολίτη ενεργό. Σε ότι αφορά τη συγκεκριμένη μελέτη ειδικά και την αγωγή στη δημοκρατία, το δράμα αποτελεί αναμφισβήτητα μία καταλληλότερη μέθοδο αφού βασίζεται στις αρχές της αποδοχής, της συμπερίληψης, του σεβασμού των ατόμων τα οποία προστατεύει μέσω των ρόλων (Prendiville & Toye, 2007). Η Δ.Τ.Ε. αναμφισβήτητα ευνοεί την κοινωνικοπολιτιστική μάθηση στην Εκπαίδευση καθώς προάγει τη συνεργασία, τον διάλογο, τη συνεξέλιξη και τον αναστοχασμό. Με αυτά τα εργαλεία μπορεί να δημιουργήσει υπεύθυνους πολίτες. Αυτό επιτυγχάνεται από το γεγονός ότι με βιωματικό τρόπο σε ασφαλή περιβάλλοντα έρχονται σε δημιουργική επαφή με κοινωνικά, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά ζητήματα, αναζητούν και δραματοποιούν λύσεις, συμμετέχοντας ενεργά και προσομοιώνοντας καταστάσεις, καθιστώντας την καλλιτεχνική διάσταση αντάξια της γνωστικής (Azeiteiro, Filho & Aires, 2018).

Το δράμα είναι κατάλληλο για την Αγωγή στη Δημοκρατία και την πολιτειότητα γιατί αντλεί το υλικό του από τα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, αξιοποιεί τον αυτοσχεδιασμό και μετατρέπει το μάθημα σε πρόβα ζωής και δράσης (Özbek, 2014). Το δράμα συνδυάζοντας τη φαντασία και την εμπειρία επιτυγχάνει να συνδέσει τον κόσμο των ιδεών με την πραγματικότητα (Heathcote, & Bolton, 1995). Το γεγονός ότι τα περισσότερα πακέτα δραστηριοτήτων (activity packs) που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση στην αειφόρο ανάπτυξη και στη διαμόρφωση του παγκόσμιου πολίτη χρησιμοποιούν τεχνικές από τη δραματική τέχνη, ως τις πλέον κατάλληλες αποδεικνύει περίτρανα αυτή τη θέση (Duffy, Gilmartin, & Scott, 2015). Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι τα προγράμματα που πραγματοποιούνται στα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση στα παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα, αξιοποιούν ως επί το πλείστον τη Δ.Τ.Ε. (Μπία, 2006). Η Μπία & Αβούρη (2015) αξιοποιούν τεχνικές από το δράμα για την ευαισθητοποίηση στους φυσικούς πόρους και στη βιώσιμη ανάπτυξη καθώς όπως αναφέρουν, προκειμένου οι μαθητές να διαμορφώσουν μια στάση υπεύθυνη απέναντι στο περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, θα πρέπει να μάθουν να δραστηριοποιούνται και να προσεγγίζουν τη γνώση κριτικά και πραγματιστικά.

Το εκπαιδευτικό δράμα ευνοεί την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την ομαδικότητα, την ελεύθερη έκφραση και επιτρέπει τη διατύπωση δημιουργικών προτάσεων σχετικά με παγκόσμια προβλήματα όπως η σπατάλη των φυσικών πόρων (McNaughton, 2004). Στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, το εκπαιδευτικό δράμα αποδεικνύεται ότι μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των στάσεων εκείνων που διαμορφώνουν έναν ενεργό και υπεύθυνο παγκόσμιο πολίτη (McNaughton, 2010). Σύμφωνα με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται στη βιωματική μάθηση και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη μάθησή του.

Στις τεχνικές της Δ.Τ.Ε. ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την έκφραση, την κίνηση, τον λόγο αλλά και τη συνεργασία που προκύπτει από τη διαρκή αλληλεπίδραση (Erickson, 1988). Σύμφωνα με τον Branagan (2005), το δράμα ενισχύει την πολυπολιτισμικότητα. Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν επίσης τον παγκόσμιο πολίτη. Τα παιδιά μέσα από τη Δραματική τέχνη κοινωνικοποιούνται αφού μέσα από την αλληλεπίδραση εντοπίζουν,

συνειδητοποιούν και αποδέχονται τις διαφορές, τις διαφορετικές ιδέες (Λενακάκης, & Κομπιάδου, 2014). Γι' αυτό άλλωστε και το δράμα χρησιμοποιείται κατεξοχήν και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και λειτουργεί αποτελεσματικά και στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα ετερότητας, στερεοτύπων, ρατσισμού και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Willmer, 1998). Πολλά τέτοια προγράμματα έχουν εκπονηθεί στα σχολεία με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας και σε συνεργασία με διάφορους φορείς (Κοντογιάννη, 2008) όπως το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση το οποίο πραγματοποιεί και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στις Τεχνικές Δ.Τ.Ε. επάνω σε αυτά τα κοινωνικά θέματα. Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα μπορούν να συνδράμουν στην καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών δίνοντάς τους την ευκαιρία να προβληματιστούν να σκεφτούν κριτικά γύρω από φλέγοντα κοινωνικά και παγκόσμια προβλήματα (Chang, 2002). Πολλά εκπαιδευτικά σχέδια που στηρίζονται στη χρήση της δραματικής τέχνης συνδέοντας την τοπική πραγματικότητα με την παγκόσμια και εστιάζοντας στα κοινά προβλήματα, τις κοινές αξίες και τα κοινά οράματα, καλλιεργούν την αλληλεγγύη (Schonmann, 2015).

Από την έρευνα «Cooling conflict» που διενεργήθηκε επί πολλά έτη στην Αυστραλία προέκυψε η εκπόνηση ενός προγράμματος στηριγμένου στις τεχνικές του δράματος, όπως παιχνίδι ρόλων, παντομίμα, ανακριτική καρτέκλα και τεχνικές από το θέατρο φόρουμ για την ευαισθητοποίηση σε θέματα βίας και την εξάλειψη της ενδοσχολικής βίας (McCammon, 2007).

Σύμφωνα με την UNESCO (2012) η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι αυτή που δύναται να επιδράσει αποτελεσματικά σε ένα βιώσιμο μέλλον για την ανθρωπότητα και όχι η συσσώρευση γνώσεων που επιφέρει η έκρηξη της πληροφορίας. Επομένως, οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών αυτού του πλανήτη θα πρέπει να διαμορφώνουν προγράμματα εκπαίδευσης διεπιστημονικά και ολιστικά, γεγονός που ενισχύει την άποψη για την καταλληλότητα της Δ.Τ.Ε. Επίσης, στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη - έννοια συνυφασμένη με την παγκόσμια πολιτειότητα και τον παγκόσμιο πολίτη- οι τέχνες έχουν κυρίαρχη θέση, χτίζοντας έτσι ένα εναλλακτικό μέλλον και καλλιεργώντας μέσα από όλες αυτές τις δράσεις το αίσθημα της αλληλεγγύης και του σεβασμού.

Το συμβούλιο της Ευρώπης με το πρόγραμμα COMPASS (Council of Europe, 2012) για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα προτείνει στους μαθητές παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, προσομοιώσεις και άλλες βιωματικές δραστηριότητες με σκοπό να ασκηθούν στην κριτική σκέψη, στην επίλυση προβλημάτων αλλά και συγκρούσεων, στη λήψη αποφάσεων και να προετοιμαστούν έτσι για τον ρόλο τους ως πολίτες του κόσμου.

Η UNICEF στα προγράμματά της για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα χρησιμοποιεί μορφές τους εκπαιδευτικού δράματος. Από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων προκύπτει η συμβολή της Δ.Τ.Ε. στην καλλιέργεια βασικών στοιχείων της πολιτειότητας όπως η συνεργασία, η ενεργός συμμετοχή και δράση, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας (Hassi et al, 2015).

Ελληνικές έρευνες σχετικά με τη χρήση της Δ.Τ.Ε. σε προγράμματα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και συναφή θέματα ρατσισμού,

διαφορετικότητας, στερεοτύπων, έχουν επιβεβαιώσει την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητά της επανειλημμένα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ως πιο συναφή την έρευνα της Προκοπίου (2018) για τη Δ.Τ.Ε. στην καλλιέργεια της πολιτεότητας σε μαθητές Α΄ Λυκείου αλλά και την έρευνα της Κατή (2020) για τη Δ.Τ.Ε. στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ενήλικες, εκπαιδευτικούς. Επίσης, η έρευνα της Χολέβα (2017) για το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ» και την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα, που προαναφέρθηκε καθώς και η έρευνα της Μαλικούρη (2021) σε μαθητές Λυκείου αλλά και της Μπόμπου-Μάγουλα (2019) σε μαθητές δημοτικού έδειξαν την ευεργετική επίδραση της Δ.Τ.Ε. στις αντιλήψεις των μαθητών δημοτικού απέναντι στους πρόσφυγες. Ακόμη, η έρευνα της Δούβου (2017) για την ευαισθητοποίηση σε θέματα ρατσισμού, σε εφήβους καθώς και της Ασουμανάκη (2020) για τη διαπραγμάτευση των έμφυλων στερεοτύπων σε νέους και νέες μέσω της Δ.Τ.Ε. αναδεικνύουν επίσης τη σημασία της. Τέλος, αρκετές είναι οι έρευνες που εστιάζουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της Δ.Τ.Ε., όπως της Λέτσιου (2010) σε μαθητές νηπιαγωγείου.

Η Δ.Τ.Ε. είναι ένα πρακτικό εκπαιδευτικό μέσο και όχι ένα παραδοσιακό θεωρητικό μοντέλο και γι' αυτό είναι και ιδιαίτερα αποτελεσματικό, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία για δημιουργική, δυναμική, ομαδοσυνεργατική μάθηση (Τσιάρας, 2004). Το θέατρο και το δράμα εκπροσωπούν την κοινωνική μορφή της τέχνης εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση του ατόμου με τους γύρω του αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Καλλιεργεί την αποδοχή του διαφορετικού αλλά και την αξιοποίησή του μέσα σε ένα κλίμα. Προετοιμάζει τα παιδιά ώστε να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες με ενεργό συμμετοχή και βούληση για κοινωνική αλλαγή (Κοντογιάννη, 2008)

Είναι εμφανές ότι η Δ.Τ.Ε. αποτελεί το πλέον κατάλληλο μέσο για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, επομένως και για την Αγωγή στη Δημοκρατία και την πολιτεότητα. Μέσα από το ασφαλές περιβάλλον που δημιουργεί, οι μαθητές δρουν ρεαλιστικά σε ένα μη ρεαλιστικό πλαίσιο (Κοντογιάννη, 2008) και ασκούνται έτσι στις δημοκρατικές στάσεις, δεξιότητες και αξίες.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007) ο όρος επιστημονική έρευνα αναφέρεται στην αναζήτηση, συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικών με ένα θέμα τα οποία είναι ερευνητικά αξιοποιήσιμα προκειμένου να οδηγήσουν είτε στη διατύπωση θεωριών είτε στην προαγωγή της γνώσης, μέσα από την παράθεση πληροφοριών άξιων περαιτέρω διερεύνησης από άλλους ερευνητές.

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο δημοτικό, ως μονόωρο με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, σε μεγάλο βαθμό αμελείται από τους δασκάλους και κατ' επέκταση υποβαθμίζεται και από τους μαθητές. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας του αποδεικνύεται ανεπαρκής για την επίτευξη του σκοπού του μαθήματος, που συνοπτικά είναι να δημιουργήσει υπεύθυνους, ενεργούς,

δημοκρατικούς πολίτες. Αντίθετα, η Δ.Τ.Ε. μοιάζει να έχει τη δυνατότητα να προσπελάσει τα εμπόδια του αναλυτικού προγράμματος και να συμβάλει καθοριστικά και αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Η πεποίθηση αυτή αποτέλεσε το εφιαλτήριο για την διεξαγωγή της έρευνας αυτής, σε συνδυασμό με την έλλειψη ερευνών σχετικά με την εκπαίδευση στη δημοκρατία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την αξιοποίηση τεχνικών της Δ.Τ.Ε.. Με βάση τη βιβλιογραφία μια τέτοια έρευνα είναι αναγκαία προκειμένου να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του κενού ενώ παράλληλα αποσκοπεί στο να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να χαράξουν νέους δρόμους στη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες απαιτούν πολίτες σε ετοιμότητα, εύστροφους, ευπροσάρμοστους με γρήγορα αντανακλαστικά. Οι γνώσεις δεν αρκούν, χρειάζονται το συναίσθημα, η ευαισθησία, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, δηλαδή η Δραματική Τέχνη με τις τεχνικές της (Heikkinen, 2016).

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να κινητοποιήσει κάποιους εκπαιδευτικούς ώστε να αξιοποιήσουν τη Δ.Τ.Ε. ώστε να κάνουν πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία τους αλλά και να αλλάξουν το πλαίσιο μάθησης, δίνοντας μία πιο δημιουργική και χαρούμενη διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Δ.Τ.Ε. αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο για την εκπαίδευση στη δημοκρατία μιας και διέπεται από τις δημοκρατικές αξίες και βασίζει το σύνολο των τεχνικών της στη συνεργασία, τον σεβασμό και τη δράση.

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να αξιοποιήσει τις τεχνικές της Δ.Τ.Ε. για να κινητοποιήσει τους μαθητές αλλά και να τους καλλιεργήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες για την αποτελεσματική εμπλοκή τους στα κοινά και τα παγκόσμια προβλήματα.

2.2. Ερευνητικό ερώτημα-Μεθοδολογία-Δείγμα της έρευνας

Μπορεί η Δ.Τ.Ε. να συμβάλει στη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ Δημοτικού με τρόπο ώστε να επιδράσει στη δημιουργία θετικών αντιλήψεων των μαθητών για τους δημοκρατικούς θεσμούς και την ενεργό πολιτειότητα; Επάνω σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα και υποθέτουμε πώς, όντως οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος είναι κατάλληλες και ικανές για να συμβάλουν θετικά στις αντιλήψεις των μαθητών για τη δημοκρατία.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που οδήγησαν και στις κατηγορίες θεματικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τόσο από το ερωτηματολόγιο όσο και από τα ερωτήματα της ημι-δομημένης συνέντευξης. Έτσι τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής: 1) Μπορεί η Δ.Τ.Ε. να επιδράσει θετικά στις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τη δημοκρατία και κοινωνική υπευθυνότητα; 2) Μπορεί η Δ.Τ.Ε. να επιδράσει θετικά στον βαθμό συνειδητοποίησης των μαθητών των παγκοσμίων προβλημάτων; 3) Μπορεί η Δ.Τ.Ε. να επιδράσει θετικά στη στάση των μαθητών απέναντι στις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα;

Το ερευνητικό σχέδιο που υλοποιήθηκε βασίστηκε σε βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης μιας και η ερευνήτρια ήταν και η εμπυχωτρία-εκπαιδευτικός που σχεδίασε και συντόνισε τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Στις ανθρωπιστικές επιστήμες και επομένως και στην Παιδαγωγική χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη μέθοδος για τη διερεύνηση θεμάτων σχετικών τόσο με την διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία όσο και με το σύνολο της σχολικής κοινότητας (Cohen, & Manion, 1994). Πρόκειται για «τη μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991: 69). Η έρευνα δράσης αποτελεί «την ερευνητική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης δράσης, δηλαδή έναν απλό και συγχρόνως επιστημονικό τρόπο για έναν επαγγελματία, τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε άλλους χώρους να εξετάσει και να αξιολογήσει τις πρακτικές που ακολουθεί» (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008: 14). Στην έρευνα δράσης αξιοποιούνται καινούριες μέθοδοι μέσα από τροποποιητικές παρεμβάσεις με σκοπό τη βελτίωση μιας δυσλειτουργικής συνθήκης ή την επίλυση ενός αληθινού προβλήματος. Επίσης, έχει μαθησιακό προσανατολισμό καθώς μπορεί να αποσκοπεί και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ή στην απόκτηση νέων γνώσεων ή ακόμη και ενίσχυση των υπαρχουσών γνώσεων (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008). Ο ερευνητής είναι παράλληλα και ο εμπυχωτής της ομάδας και άρα συμμετέχει ενεργά όχι μόνο στον σχεδιασμό αλλά και στην πραγματοποίηση των παρεμβάσεων ενώ έρχεται σε άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι ερευνητές- εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν μια έρευνα δράσης αξιοποιούν τεχνικές και εργαλεία που αναβαθμίζουν τις πρακτικές τους και γίνονται πιο αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά κανόνα πρόκειται για μια δράση – παρέμβαση που αποσκοπεί στην αλλαγή μια κοινωνικής συνθήκης (Candace, 2013).

Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός μιας έρευνας δράσης γίνεται με βάση τη θεματική που επιλέγεται από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της υλοποίησης πραγματοποιούνται επανασχεδιασμοί, ανάλογα με τις ανάγκες, σε πολλαπλά επίπεδα, παρατήρησης, δράσης, αξιολόγησης. Πρόκειται για μία ευέλικτη μέθοδο η οποία συνεχώς επαναπροσδιορίζεται καθώς η ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει στοιχεία διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Tsafos, 2010).

Μία έρευνα δράσης θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παρακάτω εννέα στάδια: περιγραφή υπάρχοντος πλαισίου, βιβλιογραφική επισκόπηση, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις, σχεδιασμός παρεμβάσεων, συλλογή δεδομένων, ανάλυση, παρουσίαση των αποτελεσμάτων, περιγραφική παρουσίαση της έρευνας. Χρήσιμα ερευνητικά εργαλεία σε μια έρευνα δράσης αποτελούν τα ερευνητικά ημερολόγια στα οποία αναφέρονται από τον ερευνητή όσα παρατηρεί ή σκέφτεται, η συζήτηση στην οποία αναλύονται-διευκρινίζονται όσα παρατηρεί ο ερευνητής αλλά και οι συνεντεύξεις όπου καταγράφονται απόψεις, θέσεις και άλλες χρήσιμες πληροφορίες για τους συμμετέχοντες (Koshy, 2005).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας δράσης αποτελείται από τους μαθητές που φοιτούν στη ΣΤ του 19^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πατρών. Αξιοποιήθηκαν τα δύο τμήματα της τάξης προκειμένου το ένα να αποτελέσει την πειραματική ομάδα και το άλλο την ομάδα ελέγχου. Το ΣΤ1 – ομάδα ελέγχου, περιλαμβάνει 18 μαθητές εκ των οποίων 7 αγόρια και 11 κορίτσια. Το ΣΤ2 – πειραματική ομάδα αποτελείται από 18 μαθητές, 8 αγόρια και 10 κορίτσια. Το δείγμα είναι βολικό (convenience sampling) –

δειγματοληψία σκοπιμότητας, λόγω της προσβασιμότητας σύμφωνα με τις αρχές της διαθεσιμότητας και, επομένως, τα συμπεράσματα που προκύπτουν δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων στη διενέργεια μιας έρευνας έχει ρόλο καταλυτικό για τον ερευνητή, ο οποίος θα πρέπει να μπορέσει να επωφεληθεί από τα δεδομένα προκειμένου αξιοποιώντας τα να καταλήξει σε ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα. (Bryman, 2017). Στην τρέχουσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, δηλαδή η μεικτή μέθοδος (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006). Επομένως, τα ποσοτικά αποτελέσματα φωτίστηκαν από τα ποιοτικά. Ο συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων ονομάζεται «τριγωνισμός» ή αλλιώς «πολυμεθοδική προσέγγιση» (Μάγος, 2005: 7).

2.3.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα « Social Responsibility Scale» (SRS) των Berkowitz και Lutterman (1968) η οποία μεταφράστηκε από την ερευνήτρια προκειμένου να μετρηθεί η κοινωνική υπευθυνότητα των μαθητών. Πρόκειται για μια σύντομη εκδοχή του εργαλείου «Social Responsibility Scale» το οποίο δημιουργήθηκε από τον Harris (1957). Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 8 προτάσεις σε κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων ξεκινώντας από το 1) συμφωνώ απόλυτα έως το 5) διαφωνώ απόλυτα και επιτρέπει τη μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές και συμπεριφορές του υπεύθυνου πολίτη. Οι δημιουργοί της κλίμακας δεν αναφέρουν στατιστικά δεδομένα σχετικά με την σταθερότητά του, ωστόσο υπάρχει μια πολύ ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Όπως αναφέρουν οι Robinson, Shaver και Wrightsman (1999), κάποιες μελέτες παρουσιάζουν μία θετική σχέση ανάμεσα στην κλίμακα της κοινωνικής υπευθυνότητας και το μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, υπάρχει σχέση ανάμεσα στο αποτέλεσμα της κλίμακας και τις συμπεριφορές του ατόμου. Έτσι, τα αποτελέσματα στην κλίμακα κοινωνικής υπευθυνότητας συσχετίζονται με το ενδιαφέρον για την επικαιρότητα και τα κοινά, με την αφιέρωση χρόνου για την πόλη και τη χώρα, με την άποψη για τη συμμετοχή στις εκλογές.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε επίσης η κλίμακα αξιών *Brief inventory of values* (BIV) των Dietz, T., Stern, P. C., & Guagnano, G. A. (1998), η οποία αποτελεί μια σύντομη απόδοση της κλίμακας *Schwartz Value Scale* (1992, 1994). Η κλίμακα BIV περιέχει 15 στοιχεία που αξιολογούν τη σημασία που δίνει το άτομο σε συγκεκριμένες αξίες. Η κλίμακα χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες: Η πρώτη ενότητα είναι «η υπέρβαση του εαυτού» και περιλαμβάνει αξίες σχετικά με την περιβαλλοντική συνείδηση και τον αλτρουισμό. Η δεύτερη είναι «ο συντηρητισμός» και περιλαμβάνει την προτεραιότητα

στη συμμόρφωση και τη διατήρηση του status quo. Η τρίτη είναι « η προβολή του εαυτού» και αναφέρεται στην προτεραιότητα του ατόμου στα προσωπικά συμφέροντα και η τέταρτη «το άνοιγμα στην αλλαγή» που περιλαμβάνει τις αξίες της ελευθερίας, της δημιουργίας, της διαφοροποίησης. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με διαβάθμιση από το 1) «καθόλου σημαντικό» έως 5) «πάρα πολύ σημαντικό».

Η μετάφραση και των δύο παραπάνω εργαλείων πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα διαπολιτισμικά στοιχεία (Vallerand, 1989). Έγινε μια πρώτη απόδοση από την ερευνήτρια και στη συνέχεια επιμελήθηκε αρχικά από έναν δίγλωσσο και εγκρίθηκε και από έναν δεύτερο. Στο παράρτημα Α υπάρχουν οι κλίμακες μεταφρασμένες και το ερωτηματολόγιο όπως δόθηκε στους μαθητές.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές στην αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου.

2.3.2. Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Ενώ τα ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων στοχεύουν στην ποσοτικοποίηση και ακολούθως στη γενίκευση των αποτελεσμάτων για να υπάρξουν καθολικά συμπεράσματα (Cohen & Manion, 1997), τα ποιοτικά μέσα επιδιώκουν την ανάλυση, την εις βάθος μελέτη και την ερμηνεία της πραγματικότητας αυτών που συμμετέχουν στην έρευνα, μια πραγματικότητα εξ ορισμού υποκειμενική (Flick, 2007). Στην ποιοτική μέθοδο ο ερευνητής αλληλεπιδρά, δίνει διευκρινίσεις, τροποποιεί, διευκολύνει όπου υπάρχει ανάγκη τους συμμετέχοντες και καταγράφει όχι μόνο όσα λέγονται από τους συμμετέχοντες αλλά και ο,τι μη λεκτικό μπορεί να φωτίσει τα ζητούμενά του. (Creswell, Plano Clark, 2011). Για τη διερεύνηση των κοινωνικών θεμάτων η ποιοτική μέθοδος κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική γιατί αποτελούν ζητήματα πολυδιάστατα και επομένως σύνθετα (Τσιώλης, 2014).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων τα εξής εργαλεία: η ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη, η άμεση συμμετοχική παρατήρηση στις παρεμβάσεις και το ημερολόγιο του ερευνητή.

Σε πρώτη φάση και πριν την έναρξη των παρεμβάσεων με την τεχνική της ημιδομημένης ομαδικής συνέντευξης οι μαθητές σχημάτισαν τυχαία δύο ομάδες εστίασης των 8-10 ατόμων (focus groups), όπου τους τέθηκαν ερωτήματα ανοιχτού τύπου βασισμένα στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου και άρα στο ζητούμενο του ερευνητικού ερωτήματος. Τα ίδια ερωτήματα και ακριβώς η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στην τελική φάση της έρευνας και την τελική συνέντευξη των ομάδων εστίασης, οι οποίες είχαν την ίδια σύσταση με την αρχική. Η καταγραφή των απαντήσεων έγινε από την ερευνήτρια έπειτα από ψηφιακή μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η συλλογή των δεδομένων έγινε με άμεση παρατήρηση των δράσεων των μαθητών και με καταγραφή όσων γίνονταν ή λέγονταν και σχετίζονταν με το ερευνητικό ερώτημα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη φάση του αναστοχασμού κάθε παρέμβασης από την οποία συλλέχθηκαν και τα περισσότερα

στοιχεία ανάλυσης. Μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης, η ερευνήτρια κατέγραφε αναλυτικά με τη μορφή ημερολογίου όσα συνδέονταν με το ερευνητικό ερώτημα αλλά και παρατηρήσεις, συναισθήματα, συμπεράσματα. Επίσης, υπάρχει φωτογραφικό υλικό αλλά και βίντεο από συγκεκριμένες δράσεις από κάθε παρέμβαση που κρίθηκαν ότι μπορούσαν να ενισχύσουν την ανάλυση των δεδομένων.

2.4. Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 14 παρεμβάσεις διάρκειας 90 λεπτών μέσα σε διάστημα 3 μηνών (Δεκέμβριος 2021 - Μάρτιος 2022). Οι παρεμβάσεις γίνονταν στα πλαίσια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του εργαστηρίου δεξιοτήτων. Κάθε παρέμβαση περιελάμβανε την επεξεργασία μιας ενότητας σχετικής με την εκπαίδευση στη δημοκρατία. Οι θεματικές και το υλικό σχετικά με την εκπαίδευση στη Δημοκρατία αντλήθηκε από το πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης Leaving Democracy. Έτσι επεξεργάστηκαν 11 θεματικές: κανόνες & νόμοι, δικαιώματα, ισότητα, ταυτότητα, ετερότητα, παγκόσμια προβλήματα: προσφυγικό, φτώχεια, κλιματική αλλαγή, υπευθυνότητα, διαχείριση συγκρούσεων, μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας. Οι τρεις τελευταίες παρεμβάσεις αποτέλεσαν την τελική δράση, η οποία οδήγησε τους μαθητές στη δημιουργία ενός ομαδικού δρώμενου το οποίο παρουσιάστηκε στα πλαίσια του τοπικού φεστιβάλ σχολείων «Κι αν ήσουν εσύ;» στο οποίο συμμετείχε το σχολείο. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων που υλοποιείται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ.

Οι δραστηριότητες και οι τεχνικές δραματικής τέχνης αντλήθηκαν από το «για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο» του Νίκου Γκόβα (2003), από το «Κι αν ήσουν εσύ» του Πανελληνίου Δικτύου για το θέατρο, σε επιμέλεια της Νάσιας Χολέβα (2019) καθώς και από πλήθος υλικού θεατροπαιδαγωγικών σεμιναρίων που έχει παρακολουθήσει η ερευνήτρια. Όλες οι παρεμβάσεις έχουν την ίδια δομή: 1. ζέσταμα 2. εισαγωγή στο θέμα 3. ανάπτυξη θέματος 4. αναστοχασμός 5. αποφόρτιση.

2.5. Αναλυτική περιγραφή παρεμβάσεων

1^η παρέμβαση: Κανόνες και νόμοι

Κανόνες λειτουργίας σχολείου

Σκοπός: Να μάθουν να διακρίνουν τους ορισμούς του δίκαιου και του άδικου και να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής στα κοινά

1. Ζέσταμα (10΄)

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

- Πέρνα το κλαπ: Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Ένας παίκτης ξεκινάει στέλνοντας το κλαπ (παλαμάκι) στον συμπαίκτη του δεξιά, εκείνος με τη σειρά του το περνά δίπλα έτσι το κλαπ ταξιδεύει στον κύκλο. Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος επαναλαμβάνουμε όσο πιο γρήγορα γίνεται.

2. Εισαγωγή στο θέμα (25΄)

Τεχνική: Δυναμικές εικόνες-Καταιγισμός ιδεών

Υλικά: Χαρτάκια με τους Νέους Κανόνες Λειτουργίας του Σχολείου, χαρτόνι, χαρτοταινία

- Δυναμικές εικόνες: Οι μαθητές χωρίζονται σε δυάδες. Κάθε ομάδα παίρνει σε χαρτάκι έναν από τους 8 νέους κανόνες λειτουργίας (βλ. Παράρτημα Ι) του σχολείου και με αφετηρία αυτόν τον κανόνα δημιουργούν μία δυναμική εικόνα το κάθε ζευγάρι. Αφού παρουσιάσουν τις εικόνες τους κολλούν με χαρτοταινία τα χαρτάκια σε ένα χαρτόνι με τίτλο «Λίστα Νέων Κανόνων Λειτουργίας Σχολείου» που είναι αναρτημένο στο κέντρο του πίνακα.
- Καταιγισμός ιδεών: Ζητάμε από τους μαθητές να πουν τι σκέφτονται για τη λίστα και καταγράφουμε γύρω από το χαρτόνι όσα λέγονται.

3. Ανάπτυξη Θέματος (40΄)

Τεχνική: Συμβούλιο τάξης-παιχνίδι ρόλων-δάσκαλος σε ρόλο

Υλικά: φύλλα Α4

- Συμβούλιο τάξης: Ο εμπνευστής προτείνει στα παιδιά να συγκαλέσουν συμβούλιο με θέμα την δημιουργία κανόνων λειτουργίας του σχολείου. Αρχικά οι μαθητές σε ομάδες των 4-5 φτιάχνουν μια δική τους λίστα με κανόνες (σε χαρτιά Α4) για να τους προτείνουν στο συμβούλιο της τάξης. Ένας μαθητής αναλαμβάνει τον συντονισμό του συμβουλίου, ένας άλλος μαθητής φροντίζει να ελέγχει τον χρόνο τοποθέτησης των ομάδων και ένας τρίτος καταγράφει τα

πρακτικά στον πίνακα. Ακολουθούν ψηφοφορίες για να καταλήξουν στους κανόνες λειτουργίας σχολείου που θα προτείνουν στον διευθυντή του σχολείου.

- Παιχνίδι ρόλων-δάσκαλος σε ρόλο: Στη συνέχεια λέμε στους μαθητές να προτείνουν τον κανονισμό τους στον διευθυντή και ότι πάει να τον φωνάξει. Ο εμπυχωτής βγαίνει από την τάξη φοράει γυαλιά-σακάκι και μπαίνει στην τάξη ως διευθυντής. Ακολουθεί διάλογος και οι μαθητές ανακαλύπτουν ποιοι κανονισμοί υπάρχουν ήδη, ποιοι είναι εφικτοί και πώς θα μπορούσαν να υλοποιηθούν και ποιοι δεν είναι εφικτοί και γιατί.

4. Αναστοχασμός (5')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος της δραματοποίησης ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους από την όλη διαδικασία. Στο τέλος της συζήτησης ζητάμε να γράψουν μια λέξη που κρατούν από το εργαστήρι και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί «Κανόνες και νόμοι».

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: παιχνίδι

- Ο μαγνήτης: Ο εμπυχωτής κρατάει στο χέρι του ψηλά έναν φανταστικό αόρατο μαγνήτη. Απέναντί του οι μαθητές σχηματίζουν μία σπείρα κολλητά ο ένας στον άλλο αλλά και όλοι με φορά προς τον εμπυχωτή ώστε να τον βλέπουν. Ο εμπυχωτής τους κατευθύνει με το χέρι του μαγνητίζοντάς τους σε διάφορες κατευθύνσεις μέσα στον χώρο.

2^η παρέμβαση: Δικαιώματα

Όλοι έχουμε δικαιώματα

Σκοπός: Να γνωρίσουν τη σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και να ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με την αναγκαιότητά τους.

1. Ζέσταμα (10')

Τεχνική: δραστηριότητα ενεργοποίησης

- Φρουτοσαλάτα: Καθόμαστε ολομέλεια σε καρέκλες σε κύκλο. Μοιραζόμαστε φρούτα (μήλο, μπανάνα, αχλάδι). Ένας στη μέση που δεν έχει καρέκλα (ο εμπυχωτής) ζητάει να αλλάξουν θέση όλα τα..... (επιλέγει το φρούτο). Μόλις σηκωθούν όλοι κάθεται σε μία καρέκλα αφήνοντας κάποιον άλλον στο κέντρο

του κύκλου. Στη συνέχεια μπορούμε να φωνάζουμε περισσότερα από ένα φρούτο ή να λέμε «φρουτοσαλάτα» ώστε να αλλάζουν όλοι θέσεις.

- Να σηκωθούν όλοι όσοι...: Παραλλαγή του προηγούμενου παιχνιδιού. Αυτός που είναι στη μέση ολοκληρώνει τη φράση με ένα χαρακτηριστικό που έχει σχέση με τον ίδιο π.χ. «Να σηκωθούν όσοι φορούν αθλητικά παπούτσια». Δοθείσης ευκαιρίας ο εμπνευστής (δάσκαλος σε ρόλο-ΔΤΕ) λέει «Να σηκωθούν όλοι όσοι έχουν κατοικίδιο».

2. Εισαγωγή στο θέμα (5')

Τεχνική : Καυτή καρέκλα

- Συνέντευξη: Ζητάμε από τα παιδιά που σηκώθηκαν (που έχουν κατοικίδιο) να απαντήσουν σε ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με τη φροντίδα του κατοικίδιού τους (ένας τη φορά). Πρέπει να απαντούν μόνο σε αυτό που τους ρωτούν.

3. Ανάπτυξη θέματος

A. Γνωριμία με τα Δικαιώματα (30')

Τεχνική: καταγισμός ιδεών (brain storming)

Υλικά: πίνακας, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόρος

- Δικαιώματα του κουταβιού: Ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν ότι έχουν να φροντίσουν ένα κουτάβι και τα ρωτάμε «Τι χρειάζεται ένα κουτάβι για να είναι ευτυχισμένο, ασφαλές και υγιές;»

α) Αναρτούμε τις ιδέες των παιδιών κάτω από χαρτί του μέτρου με τίτλο «ΚΟΥΤΑΒΙ» (σπίτι, νερό, τροφή, αγάπη, εμβόλια, παιχνίδι)

Στη συνέχεια θέτουμε το ερώτημα: «Αν το κουτάβι χρειάζεται αυτά για να επιβιώσει, τότε θα πρέπει να έχει δικαίωμα σε αυτά; Ποιος είναι υπεύθυνος να εξασφαλίσει ότι το κουτάβι θα έχει όσα χρειάζεται;».

β) Αναρτούμε δίπλα στο χαρτί του κουταβιού ένα ίδιο χαρτί με τίτλο «ΠΑΙΔΙΑ». Ρωτάμε «τι χρειάζονται τα παιδιά για έχουν μια ευτυχισμένη, ασφαλή και υγιή ζωή;» φτιάχνοντας μια αντίστοιχη λίστα και θέτοντας αντίστοιχα ερωτήματα «Αν τα παιδιά χρειάζονται αυτά για να αναπτυχθούν τότε πρέπει να έχουν δικαίωμα σε αυτά; Ποιος είναι υπεύθυνος για τα παιδιά;».

B. Ευαισθητοποίηση (30')

Τεχνική: Δυναμικές εικόνες (ΔΤΕ)

Υλικά: φωτογραφίες, η διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού με απλά λόγια (σε πολύχρωμα μικρά βιβλία από τσόχα, ελκυστικά, ειδικά φτιαγμένα για μικρούς μαθητές).

- Χωρισμός σε ομάδες: Για τον χωρισμό σε ομάδες έχουμε κόψει στα τέσσερα πέντε εικόνες. Κάθε μία από αυτές τις εικόνες παραπέμπει σε κάποιο ή κάποια

από τα δικαιώματα του παιδιού. Ζητάμε από τα παιδιά να συνθέσουν την εικόνα και να βρουν έτσι την ομάδα τους.

- Δυναμικές εικόνες: Μοιράζουμε τη σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (βλ. Παράρτημα Ι). Ζητάμε από τις ομάδες να ανακαλύψουν το δικαίωμα και να αναπαραστήσουν την εικόνα που έχουν ή όποια άλλη εικόνα θέλουν με θέμα το δικαίωμα αυτό.

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εικόνες τους. Επιλέγουν τον χώρο παρουσίασης και τον χώρο που θα σταθούν οι θεατές (οι υπόλοιπες ομάδες). Οι θεατές κλείνουν τα μάτια και ο εμψυχωτής μετράει αντίστροφα μέχρι να ετοιμαστούν και να μείνουν ακίνητοι. Οι θεατές καλούνται να ανακαλύψουν το δικαίωμα που αναπαριστάται και στη συνέχεια γίνεται περαιτέρω διερεύνηση και εμβάθυνση με τις παρακάτω τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος.

-ανίχνευση σκέψης (ΔΤΕ): Ζητάμε από τους θεατές να ακουμπήσουν στον ώμο όποιον ήρωα επιθυμούν από την παγωμένη εικόνα για να μας πει τη σκέψη του (ή απλώς τι χρειάζεται).

-εσωτερική φωνή (ΔΤΕ): Ζητάμε από τους θεατές να επιλέξουν έναν ήρωα να πάρουν τη στάση του και την έκφρασή του και να πουν τη δική τους σκέψη.

4. Αναστοχασμός(10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

Μετά το τέλος των παρουσιάσεων ζητάμε από τους μαθητές να επανέλθουν στον κύκλο της ολομέλειας. Αφού διατυπωθούν ερωτήσεις και εντυπώσεις κατά βούληση ζητάμε από όλα τα παιδιά να γράψουν μία λέξη σε χαρτάκια post-it που κρατούν από το εργαστήρι και να τα κολλήσουν στο δέντρο της Δημοκρατίας στο κλαδί «Ανθρώπινα Δικαιώματα».

5. Αποφόρτιση (5').

Τεχνική: παιχνίδι

- Η περιπέτεια του ελέφαντα: Ο εμψυχωτής προτείνει στους μαθητές να σχηματίσουν ένα κύκλο όρθιοι με τέτοιο τρόπο ώστε ο ένας να κοιτάει την πλάτη του μπροστινού του. Στη συνέχεια τοποθετούν όλοι τα χέρια τους στην πλάτη του μπροστινού τους σαν να του κάνουν μασάζ ακολουθώντας την παρακάτω ιστορία κάνοντας τις παρακάτω κινήσεις με τα χέρια τους.

Την ιστορία την αφηγείται ο εμψυχωτής και όλοι βλέπουν από αυτόν τις κινήσεις και κάνουν το ίδιο:

○ «Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα μεγάλο δάσος

||| με πολλούς κορμούς από δέντρα.

— Κάποια στιγμή έρχονται κάτι ξυλοκόποι και αρχίζουν και τους κόβουν

— αυτούς τους κορμούς.

◦◦ Και στο τέλος μένουν κάτι κούτσουρα.

- Ήρθε ο ελέφαντας και άρχισε να παίζει και να τα πατάει με δύναμη αυτά τα κούτσουρα.

Ξαφνικά ακούγεται από μακριά η αστυνομία και έρχεται και τον συλλαμβάνει.

Στην φυλακή που ήταν ο ελέφαντας άρχισε να γράφει στη γραφομηχανή ένα γράμμα στην μαμά του.

Μαμά, ήμουν σε ένα μεγάλο δάσος με πολλούς κορμούς από δέντρα...»

(Ο ελέφαντας εξηγεί από την αρχή την ιστορία)

3^η παρέμβαση: Ισότητα

Όλοι ίσοι

Σκοπός: Να συνειδητοποιήσουν ότι ενώ είμαστε όλοι διαφορετικοί, είμαστε όλοι ίσοι.

1. Ζέσταμα (5΄)

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

- Ακολουθώντας την παλάμη: Οι μαθητές περπατούν στον κύκλο. Ο εμπνευστής χωρίζει σε δυάδες με την οδηγία «ενώστε δύο παλάμες». Σε κάθε δυάδα ορίζεται ο Α και ο Β και στη συνέχεια ο Α βάζει τη παλάμη του μπροστά στο πρόσωπο του άλλου σε απόσταση περίπου 20 εκ και με αυτήν τον οδηγεί στο χώρο αξιοποιώντας όλα τα επίπεδα. Ο Β φροντίζει να μη χάνει επαφή και να έχει πάντα την ίδια απόσταση με τη παλάμη. Μετά από λίγο αλλάζουν ρόλους.

2. Εισαγωγή στο θέμα (10΄)

Τεχνική: Παιχνίδι, διάλογος

Υλικά: σκοινί

- Ο εμπνευστής σχηματίζει με το σκοινί μια λωρίδα στο κέντρο της αίθουσας. Οι μαθητές περνούν όλοι στην ίδια πλευρά. και στη συνέχεια, ακούγονται από τον εμπνευστή κάποια χαρακτηριστικά. Εξηγεί στους μαθητές ότι αν τους αφορά περνούν από την άλλη πλευρά του σκοινιού. Στη συνέχεια τους ζητά να παρατηρήσουν ότι κάθε φορά που περνούν το σκοινί υπάρχουν κι άλλοι συμμαθητές που κάνουν το ίδιο και άρα τους αφορά και αυτούς. Αφού αλλάξουν πλευρά, μπορούν να δουν ποιοι άλλοι μαθητές έκαναν το ίδιο. Μερικά χαρακτηριστικά που μπορούν να αναφερθούν είναι: το χρώμα ματιών, ο αριθμός των αδερφών, η μονογονεϊκή οικογένεια, το αγαπημένο άθλημα κλπ.
- Αφού παίξουν αυτό το παιχνίδι για λίγα λεπτά, οι μαθητές σε κύκλο συζητούν επάνω στα εξής ερωτήματα: Βρέθηκε κανείς σε ομάδα με άτομα που δεν το περίμενε; Πώς νιώθετε όταν ανήκετε σε μια μεγάλη ομάδα; Πώς αισθάνεστε όταν δεν είστε μέλος κάποιας ομάδας;

3. Ανάπτυξη θέματος (60΄)

Τεχνική: Θέατρο φόρουμ

Υλικά: Σενάριο

- Ο εμπνευστής δίνει στους μαθητές ένα σενάριο με την ιστορία μιας 19χρονης Ρομά (Βλ. Παράρτημα Ι)
- Ο εμπνευστής χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των 3-4 ατόμων και ζητά από κάθε ομάδα να σκεφτεί επάνω σε κάποια ερωτήματα (βλ. Παράρτημα Ι):
- Στη συνέχεια ζητά από τις ομάδες να παίξουν τη συνέχεια της ιστορίας.
- Στη διάρκεια των παρουσιάσεων γίνονται αντικαταστάσεις με τη μέθοδο time out

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος της δραματοποίησης ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους από την όλη διαδικασία. Στο τέλος της συζήτησης ζητάμε να γράψουν μια λέξη που κρατούν από το εργαστήρι και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί της «Ισότητας».

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: ομαδικό μασάζ

- Όλοι σχηματίζουν κύκλο έχοντας κολλημένους τους ώμους. Κάνουν στροφή προς τα δεξιά και αρχίζουν ένα ελαφρύ μασάζ στους ώμους του μπροστινού τους, ακολουθώντας τις κινήσεις του εμπνευστή.

4^η παρέμβαση: Ταυτότητα

Εγώ και οι άλλοι

Σκοπός: Να κατανοήσουν τη μοναδικότητα κάθε ανθρώπου αλλά και την ύπαρξη κοινών αξιών

1. Ζέσταμα(10')

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

Κινέζικο πορτρέτο: Ο εμπνευστής ξεκινά με τη φράση «αν ήμουν χρώμα θα ήμουν...» και πετά το μπαλάκι σε κάποιον με την οδηγία αυτός που έχει το μπαλάκι να πει μια φράση με τη σειρά του. Η δραστηριότητα συνεχίζεται με τον εμπνευστή να αλλάζει τη φράση κάθε φορά που παίρνει το μπαλάκι, ώστε να αναφέρουν κι άλλες προτιμήσεις, π.χ.: Αν ήμουν γεύση, θα ήμουν.... Αν ήμουν ήχος, θα ήμουν... Αν ήμουν φαγητό, θα ήμουν...

2. Εισαγωγή στο θέμα (20')

Τεχνική: Αφήγηση-Ζωγραφική
Υλικά: χαρτί του μέτρου-μαρκαδόροι

Ένα όνομα, μια ιστορία... και μια ζωγραφιά: Η ομάδα σε κύκλο. Ανάμεσά τους είναι απλωμένο ένα χαρτί του μέτρου και μαρκαδόροι διάφορων χρωμάτων. Ο καθένας γράφει με όποιο χρώμα και με όποιο τρόπο θέλει το όνομά του στο χαρτί κι αν θέλει το συνοδεύει και με ένα σκίτσο. Στη συνέχεια, λέει διαδοχικά το όνομά του και την ιστορία του (από ποιον το πήρε, γιατί το επέλεξαν οι γονείς του, αν του αρέσει...). Έτσι φτιάχνεται μια αφίσα με τα σκίτσα των ονομάτων της τάξης.

3. Ανάπτυξη θέματος (45')

Τεχνική: Παιχνίδι ρόλων

Φυλές «Κόρο και Τίμλα» (βλ. Παράρτημα Ι): Ο εμπνευστής εξηγεί στους μαθητές ότι θα έρθουν σε επαφή και θα γνωρίσουν έναν διαφορετικό πολιτισμό. Πρώτα θα πρέπει να μάθουν για τα δικά τους χαρακτηριστικά και στη συνέχεια θα γνωριστούν με τα μέλη του άλλου πολιτισμού. Σχηματίζονται 2 τυχαίες ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει ένα φάκελο με τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας τους. Οι ομάδες μεταφέρονται σε ξεχωριστούς χώρους και ανοίγουν τους φακέλους με τα χαρακτηριστικά τους και συζητούν για αυτά. Στη συνέχεια οδηγούνται σε έναν κοινό χώρο και τους διαβάζεται το σενάριο (βλ. Παράρτημα Ι)

Τους ζητάται να αλληλεπιδράσουν για μερικά λεπτά και έπειτα τους ζητάται να κάτσουν αντικρυστά με την απέναντι ομάδα. Εκεί γίνονται από τον εμπνευστή ορισμένες ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα Ι).

Στη συνέχεια ζητά από τις ομάδες να εξηγήσουν τα χαρακτηριστικά τους, και στη συνέχεια να ξαναπροσπαθήσουν να αλληλεπιδράσουν στον κοινό χώρο γνωρίζοντας αυτή τη φορά τα χαρακτηριστικά των δύο κουλτούρων. Ο εμπνευστής τους ξανακαλεί μετά από λίγα λεπτά πάλι να σταθούν αντικρυστά και θέτει καινούρια ερωτήματα. (βλ. Παράρτημα Ι)

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος της δράσης ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους από την όλη διαδικασία. Στο τέλος της συζήτησης ζητάμε να γράψουν μια λέξη που κρατούν από το εργαστήρι για την ταυτότητα και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί της «Ταυτότητας».

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: Δημιουργική γραφή

Η ομάδα σε κύκλο. Ο εμπνευστής μοιράζει από ένα χαρτί Α4 σε καθένα από τους συμμετέχοντες και τους ζητάει να γράψουν ένα ποίημα για τον εαυτό τους. Κάθε στίχος, στην αρχή της ή ανάμεσα να έχει μια τουλάχιστον λέξη που να αρχίζει κι από ένα γράμμα του ονόματός τους και μπορεί να αποτυπώνει ένα στοιχείο του εαυτού τους (κάτι που αισθάνονται, κάτι που τους αρέσει, κάτι που ονειρεύονται, μια επιθυμία, κ.ά.). Όταν το ολοκληρώσουν, όσοι επιθυμούν, το διαβάζουν διαδοχικά στην ομάδα. Κάθε «ποίημα» στην ανάγνωσή του ξεκινάει: Το όνομά μου είναιΤο όνομά μου με τα γράμματα είναι δικό μου. Και τελειώνει: Το όνομά μου είναι δικό μου.

5^η παρέμβαση: Ετερότητα

Αποδέχομαι τη διαφορετικότητα

Σκοπός: Να μάθουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα

1. Ζέσταμα (10΄)

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

Η αλυσίδα: Οι μαθητές σχηματίζοντας έναν κύκλο όρθιοι, πιάνονται από τα χέρια σχηματίζοντας μία αλυσίδα. Ο εμπνευστής ζητά να ξεκινήσει όποιος μαθητής θέλει λέγοντας κάτι κοινό που έχει με το διπλανό του. Αφού κάνουν και οι υπόλοιποι το ίδιο και ολοκληρωθεί ο κύκλος, επαναλαμβάνουν τη διαδικασία λέγοντας κάτι διαφορετικό που έχει ο καθένας με τον διπλανό του.

2. Εισαγωγή στο θέμα (35΄)

Τεχνική: Καταιγισμός ιδεών-διάλογος

Υλικά: βίντεο

Προβολή επεισοδίου από το σίριαλ «Παρά πέντε» για τη διαφορετικότητα. Ο εμπνευστής αξιοποιεί την τηλεοπτική σειρά «στο παρά πέντε», προβάλλοντας ένα στιγμιότυπο από συγκεκριμένο επεισόδιο της τηλεοπτικής σειράς (18ο επεισόδιο, Α΄ κύκλος). Σε αυτό το επεισόδιο, αναδεικνύεται με ευχάριστο και κατανοητό τρόπο, η αξία της ομάδας και η αξιοποίηση των διαφορετικών ικανοτήτων των μελών. Με το τέλος της προβολής, γίνεται ένας καταιγισμός ιδεών με λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό βλέποντας το συγκεκριμένο στιγμιότυπο. Ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά για την αξία του να είσαι διαφορετικός και πόσο αυτό μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος όλης της ομάδας.

3. Ανάπτυξη θέματος (30΄)

Τεχνική: Κουκλοθέατρο

Υλικά: γλωσσοπίεστρα, χαρτόνια

Ο εμπνευστής προτείνει στον κάθε μαθητή να φτιάξει με χαρτόνι τον ατομικό του ήρωα με το περίγραμμα της παλάμης του και να τον κολλήσει σε ένα γλωσσοπίεστρο ώστε να φτιάξει μια κούκλα. Αφού του δώσει ένα όνομα, του δίνει εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά προτείνοντας ότι ο κάθε ήρωας έχει κάτι που τον κάνει ξεχωριστό. Στη συνέχεια σχηματίζουν μικρές ομάδες των 3 μαθητών και με αφετηρία τις λέξεις από τον καταγισμό ιδεών φτιάχνουν ιστορίες με πρωταγωνιστές τους ήρωές τους. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία της με κουκλοθέατρο.

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος του κουκλοθέατρου ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους από την όλη διαδικασία. Στο τέλος της συζήτησης ζητάμε να γράψουν μια λέξη που κρατούν από το εργαστήρι για τη διαφορετικότητα και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί της «Ετερότητας».

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: Παιχνίδι με μπαλόνια

Ο εμπνευστής πετάει στην ομάδα που είναι σε κύκλο μπαλόνια (σταδιακά αυξάνει την ποσότητα) και δίνει την οδηγία ότι θα πρέπει να βρίσκονται πάντα στον αέρα οπότε να προσπαθήσουν να μην πέσει κανένα μπαλόνι στο πάτωμα.

6^η παρέμβαση: Πρόσφυγες και Μετανάστες

«Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του εκτός κι αν...»

1. Ζέσταμα-Χωρισμός ομάδων (10')

Τεχνική: Δραστηριότητα ενεργοποίησης και συνεργασίας

Υλικά: Μπαλόνια

- Το τρένο με τα μπαλόνια: Τα παιδιά φτιάχνουν 2 μεγάλες ομάδες από 9 παιδιά. Τα παιδιά σχηματίζουν το ένα πίσω από το άλλο δύο τρενάκια. Ο εμπνευστής τοποθετεί ένα μπαλόνι ανάμεσα σε κάθε παιδί με το πίσω του έτσι που να

βρίσκονται ανάμεσα στα σώματα των μαθητών. Οι δύο ομάδες θα πρέπει να περπατήσουν στο χώρο με τη μορφή τρένου χωρίς φύγουν τα μπαλόνια και χωρίς να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους. Αν κάποια ομάδα χάσει μπαλόνι θα πρέπει να το σηκώσει για να συνεχίσει. Χρησιμοποιούν μόνο μη λεκτική επικοινωνία.

2. Εισαγωγή στο θέμα (35')

Τεχνικές: Δάσκαλος σε ρόλο-Πακέτο εξερεύνησης –ζωγραφική

– καταγισμός ιδεών

Υλικά: Δύο σάκοι με αντικείμενα, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, ποίημα

- Τίνος είναι η βαλίτσα;
 - Ο εμψυχωτής (δάσκαλος σε ρόλο) ζητά τη βοήθεια των παιδιών λέγοντας τα εξής: «Χτες περπατώντας στο λιμάνι βρήκα αυτούς τους δύο σάκους πεταμένους. Ρώτησα τους περαστικούς αν γνώριζαν τίνος είναι και κάποιοι μου είπαν ότι έπεσαν από κάτι ξένους που έτρεχαν σαν να τους κυνηγούν. Θέλετε να τους ανοίξουμε να δούμε μήπως ανακαλύψουμε σε ποιον ανήκουν;»
 - Ο εμψυχωτής ζητά από τις δύο ομάδες να καθίσουν ξεχωριστά σε δύο διαφορετικά σημεία της αίθουσας και δίνει από έναν σάκο στην κάθε ομάδα. Ο ένας σάκος περιλαμβάνει 20 προσωπικά αντικείμενα ενός μετανάστη και ο άλλος 10 προσωπικά αντικείμενα ενός πρόσφυγα. Κάθε παιδί από κάθε ομάδα βγάζει ένα μόνο αντικείμενο και ζωγραφίζει (φτιάχνει ένα σκίτσο) σε χαρτί του μέτρου σε μορφή λίστας φτιάχνοντας έτσι κάθε ομάδα μία λίστα από σκίτσα.
 - Όταν όλα τα αντικείμενα έχουν βγει από τους σάκους ο εμψυχωτής αναρτά στον πίνακα τις δύο ζωγραφικές λίστες δίπλα τη μία στην άλλη και ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν ομοιότητες και διαφορές. Έπειτα από έναν καταγισμό ιδεών δίνονται από τον εμψυχωτή οι ορισμοί των εννοιών «πρόσφυγας» και «μετανάστης» και κάθε ομάδα καταλήγει σε ποιον ανήκει ο σάκος της και δίνει τίτλο στη λίστα της «Βαλίτσα πρόσφυγα» και «Βαλίτσα μετανάστη».
- Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του εκτός κι αν...:
 - Ο εμψυχωτής διαβάζει το ποίημα της Κενυάτισσας Ουαρσάν Σάιρ «Πατρίδα» (“Home”) (βλ. Παράρτημα Ι). Ζητά από τους μαθητές να υποθέσουν αν αυτοί στους οποίους αναφέρεται η ποιήτρια μπορεί να είναι πρόσφυγες, μετανάστες ή και τα δύο.

3. Ανάπτυξη θέματος (30')

Τεχνική: «Ζωντάνεψέ το» (“play”) (σωματικό θέατρο)

Ζωντανεύουμε τα αντικείμενα (στην προκειμένη περίπτωση) πατώντας το φανταστικό κουμπί του τηλεκοντρόλ και ακούμε την ιστορία τους.

Υλικά: Τα αντικείμενα της βαλίτσας

- Ζωντάνεψέ το: Ο εμψυχωτής ζητά από κάθε παιδί να διαλέξει ένα αντικείμενο από τη βαλίτσα της ομάδας του και στη συνέχεια να γίνει το αντικείμενο αυτό.

Να προσπαθήσει να πάρει τη μορφή του και στη συνέχεια να φανταστεί την ιστορία του.

- Στη συνέχεια ο εμπνευστής καλεί τα αντικείμενα της βαλίτσας του πρόσφυγα να πάρουν θέση στον χώρο ενώ τα υπόλοιπα παιδιά ως θεατές καλούνται να πατούν διαδοχικά play στα αντικείμενα ώστε να ακουστούν οι ιστορίες τους. Δίνεται η οδηγία από τον εμπνευστή ότι το αντικείμενο μιλά σε πρώτο πρόσωπο και παίρνει τον λόγο για 1'. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και με τα αντικείμενα της βαλίτσας του μετανάστη.

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος των παρουσιάσεων ζητάμε από τους μαθητές να επανέλθουν στον κύκλο της ολομέλειας. Αφού διατυπωθούν ερωτήσεις και εντυπώσεις κατά βούληση τους ζητάμε να γράψουν μια λέξη που κρατούν από το εργαστήρι για τη διαφορετικότητα και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί «Παγκόσμια προβλήματα-Πρόσφυγες & Μετανάστες»

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: παιχνίδι

- Σωτηρία στην αγκάλη σου: Ένας κυνηγός κυνηγάει τους άλλους. Όποιον ακουμπά γίνεται αυτός κυνηγός. Ο μόνος τρόπος για να σωθεί είναι να αγκαλιάσει κάποιον. Προσοχή: η αγκαλιά δε μπορεί να κρατήσει περισσότερο από 4 δευτερόλεπτα.

7^η παρέμβαση: Φτώχεια

Κι αν είχες γεννηθεί αλλού;

Σκοπός: Να κατανοήσουν το πρόβλημα της φτώχειας και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την ανισότητα των ευκαιριών.

1. Ζέσταμα (10')

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

- Παραλύοντας: Οι μαθητές παίζουν κυνηγητό με σκοπό να ακουμπήσουν ένα μέρος του σώματος συμμαθητή (δίνεται η οδηγία: αγγίζω χέρι, πόδι, κεφάλι). Το μέρος του σώματος αυτό αμέσως παραλύει ενώ το κυνηγητό συνεχίζεται.

2. Εισαγωγή στο θέμα (20')

Τεχνική: Παιχνίδι βιωματικής μάθησης

Υλικά: Καραμέλες

Χωρίζουμε τους 18 μαθητές στις εξής 5 ομάδες: Α ομάδα : Νότια Αμερική (1 μαθητής), Β ομάδα : Αφρική (3 μαθητές), Γ ομάδα = Βόρεια Αμερική (1 μαθητής), Δ ομάδα = Ασία (11 μαθητές) και Ε ομάδα : Ευρώπη (2 μαθητές). Ενημερώνουμε τους μαθητές της τάξης ότι υπάρχουν τόσες καραμέλες όσοι και αυτοί. Τους ανακοινώνουμε ακόμη ότι ο συνολικός αριθμός μαθητών (18) αντιπροσωπεύει τον συνολικό πληθυσμό στη γη (περίπου 7,5 δις εκατομμύρια ανθρώπους) και ότι οι 18 καραμέλες αντιπροσωπεύουν τον παγκόσμιο πλούτο (περίπου 75 τρις δολάρια) σύμφωνα με δεδομένα του 2016. Εξηγούμε ότι ο αριθμός των μαθητών κάθε ομάδας αντιστοιχεί ποσοστιαία στον πληθυσμό που ζει στην κάθε περιοχή. Στη συνέχεια μοιράζουμε στις ομάδες τις καραμέλες με βάση τα ποσοστά (π.χ. στην ομάδα των 11 ατόμων που αντιπροσωπεύει την Ασία αντιστοιχούν μόνο 6 σοκολατάκια με βάση την πραγματική διανομή πλούτου). Ζητάμε από τους μαθητές να σχολιάσουν τη διανομή, αν τους φαίνεται δίκαιη και στη συνέχεια τους ζητάμε να ξαναμοιράσουν τις καραμέλες δίκαια.

3. Ανάπτυξη θέματος (45')

Τεχνική: Παιχνίδι ρόλων

Κάνε ένα βήμα μπροστά (βλ. Παράρτημα Ι): Μοιράζουμε στα παιδιά από μία κάρτα (κάρτες ρόλων) και τους εξηγούμε ότι αυτή είναι η νέα τους ταυτότητα. Θα πρέπει να τη διαβάσουν σιωπηλά και να μην αποκαλύψουν σε κανέναν άλλο ποιοι είναι. Τους ζητάμε να περπατήσουν στον χώρο σκεφτόμενα ότι είναι αυτά τα άτομα. Για να τα βοηθήσουμε, όσο περπατούν τους ζητάμε να φανταστούν με κλειστά μάτια: Που γεννήθηκαν; Πώς είναι εκεί που ζουν; Πώς είναι το σπίτι τους; Πώς είναι η καθημερινότητά τους; Τι ονειρεύονται; Τι φοβούνται; κλπ. Ζητάμε από τα παιδιά να παραμείνουν σε απόλυτη σιωπή το ένα δίπλα στο άλλο σαν σε γραμμή εκκίνησης. Αμέσως μετά εξηγούμε ότι θα περιγράψουμε κάποιες πιθανές καταστάσεις και ότι αν αφορά τον ρόλο τους θα κάνουν ένα βήμα μπροστά, αν όχι θα παραμένουν ακίνητοι. Με το τέλος της εκφώνησης των καταστάσεων τους ζητάμε να κοιτάξουν γύρω τους να δούμε που βρίσκονται οι υπόλοιποι. Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να παρουσιαστούν σύμφωνα με τον ρόλο τους ενώ παράλληλα σε κάποιους γίνονται ερωτήσεις από τον εμψυχωτή: Προχωρούσες συχνά μπροστά; Πώς αισθανόσουν που δεν μπορούσες να προχωρήσεις; Κοιτώντας τους άλλους γύρω σου αισθάνθηκες κάποια αδικία; Τι είναι αυτό που σε εμπόδιζε να προχωρήσεις;

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος της δραστηριότητας ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια τους ζητάμε να γράψουν μια λέξη που

κρατούν από το εργαστήρι για τη φτώχεια και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί «Παγκόσμια προβλήματα-φτώχεια».

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: παιχνίδι

- Η ελευθερία είναι κάτω από τα πόδια σου: Ένα μέλος της ομάδας κυνηγάει τους υπόλοιπους. Όποιον ακουμπάει παγώνει. Για να ξεπαγώσει και να είναι πάλι ελεύθερος πρέπει να περάσει κάποιος κάτω από τα πόδια του.

8^η παρέμβαση: Κλιματική αλλαγή

Το περιβάλλον μας απειλείται

Σκοπός: Να κατανοήσουν το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής και να μάθουν τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος

1. Ζέσταμα (10')

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

«Η Καυτή Πατάτα»: Ο εμπυχωτής πετά το μπαλάκι βάζοντας ένα θέμα όπως: ανακύκλωση, φαινόμενο του θερμοκηπίου, απορρίμματα, πηγές ενέργειας κλπ. Το μπαλάκι περνά από χέρι σε χέρι στον κύκλο ή τυχαία και καθένας λέει γρήγορα μια λέξη σε σχέση με το θέμα.

2. Εισαγωγή στο θέμα (30')

Τεχνική: 1. Παρακολούθηση video [κλιματική αλλαγή](#) 2. Ανίχνευση σκέψης

Υλικά: Τραγουδί «ο εφιάλτης της Περσεφόνης», βίντεο, κολάζ από εικόνες.

- Για αφόρμηση ακούμε το τραγουδί «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» (βλ. Παράρτημα I) και στη συνέχεια συζητάμε για το περιεχόμενο των στίχων του.
- Έπειτα οι μαθητές παρακολουθούν το βίντεο
- Στη συνέχεια προβάλλεται ένα κολάζ από εικόνες (βλ. Παράρτημα I) που προβάλλουν τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής.
- Ομαδικό γλυπτό: Τους ζητάμε να φανταστούν ότι βρίσκονται μέσα σε μία από αυτές τις εικόνες και να σταθούν στον χώρο της σκηνης (όπως τον έχουμε ορίσει) προκειμένου να σχηματίζουν ένα αντίστοιχο κολάζ.
- Ανίχνευση σκέψης: Όταν έχουν όλοι τοποθετηθεί σε αυτό το ομαδικό γλυπτό-κολάζ ο εμπυχωτής με την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης: «πώς αισθάνεσαι; τι σκέφτεσαι; κ.α.»

3. Ανάπτυξη θέματος (35')

Τεχνική: παντομίμα

Ζωντανεύοντας το μήνυμα (τη λεζάντα): Μοιράζουμε στα παιδιά από μία κάρτα με μισό μήνυμα (βλ. Παράρτημα Ι). Αφού αναζητήσουν το άλλο μισό και γίνουν έτσι ζευγάρια τους ζητάμε να «περάσουν το μήνυμα» με παντομίμα. Όταν όλα τα ζευγάρια είναι έτοιμα, παρουσιάζονται τα μηνύματα από την κάθε δυάδα ενώ οι υπόλοιποι προσπαθούν να το μαντέψουν.

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος της δραστηριότητας ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια τους ζητάμε να γράψουν μια λέξη που κρατούν από το εργαστήρι για την κλιματική αλλαγή και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί «Παγκόσμια προβλήματα: Κλιματική αλλαγή»

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: τραγούδι

- Ας τραγουδήσουμε: Ο εφιάλτης της Περσεφόνης του Μάνου Χατζιδάκι σε στίχους Νίκου Γκάτσου (βλ. Παράρτημα Ι)

9^η παρέμβαση: Υπευθυνότητα

Παίρνω θέση

Σκοπός: Να κατανοήσουν πως είναι μέλη μιας κοινωνίας και ως τέτοια πρέπει να παίρνουν θέση και να δρουν ενεργά.

1. Ζέσταμα (15')

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

- Ονόματα: Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και λένε τα ονόματά τους διαδοχικά προσθέτοντας ένα επίθετο που ξεκινά από το αρχικό γράμμα του ονόματός τους. Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος των ονομάτων, τους δίνεται η οδηγία να περπατήσουν στον χώρο με τον ρυθμό της μουσικής και να συστήνονται με βάση το προηγούμενο. Στη συνέχεια τους δίνεται η οδηγία να συστήνονται με καθρέφτη (δηλαδή να λένε το όνομα και επίθετο αυτού με τον οποίο συστήνονται).
- Βρες τη θέση σου: Τα παιδιά μπαίνουν σε μια γραμμή με την οδηγία – κριτήριο που δίνει ο εμπνευστής: κατά σειρά ύψους, με βάση το χρώμα μαλλιών, αλφαβητικά (χωρίς λεκτική επικοινωνία).

2. Εισαγωγή στο θέμα (25´)

Τεχνική: Ανάπτυξη επιχειρήματος

- Πάρε θέση: Στη μέση της αίθουσας μπαίνουν οι μαθητές σε σειρά ο ένας πίσω από τον άλλο με φορά προς τον πίνακα της τάξης. Έτσι, η αίθουσα έχει χωριστεί σε δύο μέρη. Ονομάζουμε την αρχική θέση των μαθητών «ουδέτερη ζώνη». Ορίζουμε τη μία πλευρά ως φάσμα του «Συμφωνώ» και την άλλη ως φάσμα του «Διαφωνώ» έτσι που η μία άκρη (ο ένας τοίχος) να είναι το «συμφωνώ απόλυτα» και ο άλλος το «διαφωνώ απόλυτα». Διαβάζονται από τον εμπνευστή διάφορες δηλώσεις που τοποθετούνται σε κοινωνικά ζητήματα. Για παράδειγμα: «Οι ξένοι σε μία χώρα δεν πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους γηγενείς», «Ο πατέρας είναι ο αρχηγός της οικογένειας», «Τη σημαία πρέπει να την παίρνει ο καλύτερος Έλληνας μαθητής μια τάξης», «η θρησκεία αποτελεί μέρος της ταυτότητας ενός ατόμου» κλπ. Οι συμμετέχοντες πρέπει να σταθούν στον χώρο ανάλογα με το τι πιστεύουν και στη συνέχεια να επιχειρηματολογήσουν πάνω στο γιατί στέκονται σε αυτό το σημείο. Αν το επιχείρημα κάποιου τους κάνει να αλλάξουν γνώμη έχουν δικαίωμα να μετατοπιστούν στο χώρο, ομοίως και να επιχειρηματολογήσουν εκ νέου. Εξηγούμε στους μαθητές ότι δεν επιτρέπεται ο διάλογος και ότι ακούμε μόνο τα επιχειρήματα χωρίς να τα σχολιάζουμε. Επίσης, διευκρινίζουμε ότι απαγορεύεται να παραμείνουμε στην ουδέτερη ζώνη. Πρέπει να πάρουμε θέση και να προσπαθήσουμε χρησιμοποιώντας επιχειρήματα να κάνουμε τους άλλους να μετατοπιστούν στον χώρο έστω και λίγο. Επιστούμε την προσοχή στο ότι δεν κρίνουμε τις δηλώσεις ούτε τις απόψεις των άλλων.

3. Ανάπτυξη θέματος (35´)

Τεχνική: Παιχνίδι ρόλων- δάσκαλος σε ρόλο- Αντιπαράθεση απόψεων (θέατρο φόρουμ)

Υλικά: Σενάριο αντιπαράθεσης

- Αντιπαράθεση απόψεων (debate): Η ομάδα χωρίζεται στα δύο. Δίνεται το ένα σενάριο αντιπαράθεσης (βλ. Παράρτημα Ι):
Οι δύο ομάδες έχουν στη διάθεσή τους λίγο χρόνο για να προετοιμάσουν τα επιχειρήματα, την τακτική τους και να ορίσουν έναν εκπρόσωπο – ομιλητή.
Η δράση ξεκινά με τον εμπνευστή στον ρόλο του δημάρχου να ανακοινώνει την έναρξη των εργασιών στον χώρο του πάρκου. (δάσκαλος σε ρόλο)
Στη συνέχεια αρχίζει η αντιπαράθεση των ομάδων μέσω του εκπροσώπου.
 - Το Time out (Θέατρο Φόρουμ): Σε κάποιο σημείο της αντιπαράθεσης δίνεται η δυνατότητα στον εκπρόσωπο να πει «time out» και να συμβουλευτεί την ομάδα του για το πώς να συνεχίσει.
 - Η αντικατάσταση (Θέατρο Φόρουμ): Ενημερώνουμε τα παιδιά ότι μπορεί κάποιος να αντικαταστήσει τον εκπρόσωπο σηκώνοντας το χέρι και φωνάζοντας «Αντικατάσταση».

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος του debate ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους από την όλη διαδικασία. Στο τέλος της συζήτησης τους ζητάμε να γράψουν μια λέξη που κρατούν από το εργαστήριο για την υπευθυνότητα και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί «Υπευθυνότητα».

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: παιχνίδι

- Η ελευθερία είναι κάτω από τα πόδια σου: Ένα μέλος της ομάδας κυνηγάει τους υπόλοιπους. Όποιον ακουμπάει παγώνει. Για να ξεπαγώσει και να είναι πάλι ελεύθερος πρέπει να περάσει κάποιος κάτω από τα πόδια του.

10^η παρέμβαση: Διαχείριση συγκρούσεων

Win-win

Σκοπός: Να μάθουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις

1. Ζέσταμα (10')

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

- Συναισθήματα: Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και λένε ένα συναίσθημα που νιώθουν εκείνη τη στιγμή. Στη συνέχεια επαναλαμβάνουν το συναίσθημα συνοδεύοντάς το με μία κίνηση-έκφραση.

2. Εισαγωγή στο θέμα (20')

Τεχνική: Ανθρωπογράφημα

Υλικά: video: [η ιστορία των Ζαξ](#)

- «Άδεια καρέκλα»: Αφού προβάλλει το βίντεο ο εμπυχωτής βάζει μια άδεια καρέκλα στη μέση του κύκλου. Στη συνέχεια κάνει δηλώσεις σχετικά με τη σύγκρουση του βίντεο, όπως για παράδειγμα: «Ο Ζαξ που κατευθυνόταν βόρεια έπρεπε να επιτρέψει στον Ζαξ που κατευθυνόταν αντίθετα να περάσει». Οι μαθητές στέκονται μακριά ή κοντά στην καρέκλα ανάλογα με το πόσο συμφωνούν με αυτή τη δήλωση. Σχηματίζεται έτσι ένα ανθρωπογράφημα.

3. Ανάπτυξη θέματος (45')

Τεχνική: Παιχνίδι ρόλων- Δραματοποίηση- Δάσκαλος σε ρόλο
Υλικά: Σενάριο αντιπαράθεσης

- Ο σηματοδότης της ειρήνης (debate): Ο εμπυχωτής χωρίζει την τάξη σε δυο ομάδες, κίτρινη και μπλε. Η κίτρινη ομάδα είναι μαθητές σε σχολικό λεωφορείο που βιάζεται να φτάσει στο σχολείο πριν χτυπήσει το κουδούνι. Η μπλε ομάδα είναι εργαζόμενοι εργοστασίου σε επαγγελματικό λεωφορείο που μεταβαίνουν στη δουλειά τους. Ζητά από τους μαθητές να κινηθούν σε ομάδες, ο ένας πίσω από τον άλλον, σα να είναι δύο λεωφορεία, το κίτρινο (σχολικό) και το μπλε (επαγγελματικό) σε αντίθετες κατευθύνσεις και συναντούνται επάνω σε μία γέφυρα. Μόνο ένα λεωφορείο χωρά. Ποιο θα περάσει; Μαθητές και εργαζόμενοι τσακώνονται. Σε ρόλο τροχονόμου, ο εμπυχωτής φτιάχνει με χαρτόνι έναν σηματοδότη που αποτελείται από 4 βαθμίδες:
 1. Κόκκινο: Στοπ! Πάρτε βαθιές ανάσες και ελέγξτε τον θυμό σας.
 2. Πορτοκαλί: Πείτε τι χρειάζεστε και εξηγήστε πως αισθάνεστε.
 3. Κίτρινο: Προτείνετε λύσεις.
 4. Πράσινο: Εφαρμόστε τη λύση που είναι πιο λειτουργική για το σύνολο.

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος της δραματοποίησης ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους από την όλη διαδικασία. Στο τέλος της συζήτησης ζητάμε να γράψουν μια λέξη που κρατούν από το εργαστήριο και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί «Διαχείριση Συγκρούσεων»

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: παιχνίδι

- Πάνω-Κάτω: Σε κύκλο με το κλαπ του εμπυχωτή κοιτάμε όλοι κάτω. Στο επόμενο κλαπ ο εμπυχωτής λέει πάνω και όλοι σηκώνουμε το κεφάλι και το βλέμμα και κοιτάζουμε κάθε φορά έναν συμπαίκτη στον κύκλο. Αν τύχει και μας κοιτάξει κι αυτός τότε και οι δύο χάνουμε. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μείνουν ένας ή δύο παίκτες.

11^η παρέμβαση: Μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας

Εεεφημερίδες!!! Εεεεφημερίδες!

Σκοπός: Να κατανοήσουν ότι η συμμετοχή στην κοινωνία και στη δημοκρατία είναι επικοινωνία με άλλους – δεχόμαστε και δίνουμε πληροφορίες μέσα από τα μέσα επικοινωνίας.

1. Ζέσταμα (10΄)

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

- Να πλησιάσει όποιος...: Κάποιος από τους μαθητές πηγαίνει σε όποιο σημείο του χώρου επιθυμεί και λέει μια πρόταση που έχει σχέση με κάτι που του αρέσει/απεχθάνεται/φοβάται/πιστεύει/του έχει συμβεί... Οι υπόλοιποι ανάλογα με το πόσο συμφωνούν ή τους αφορά αυτό που ακούστηκε πλησιάζουν κοντά του ή κρατούν ανάλογη απόσταση.

2. Εισαγωγή στο θέμα (40΄)

Τεχνική: Αφήγηση-Δυναμικές εικόνες- ανίχνευση σκέψης, εσωτερική φωνή, ένας τη φορά, ζωντάνεψέ το, ανακριτική καρτέκλα, διάδρομο συνείδησης, φωνές στο μυαλό

- Μια αλήθεια κι ένα ψέμα... : Οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι ορίζεται ο Α και ο Β. Καθένας μοιράζεται δύο ιστορίες με τον άλλο, μια αληθινή και μια ψεύτικη, χωρίς να του αποκαλύψει ποια είναι η αληθινή και ποια είναι η ψεύτικη. Στη συνέχεια, δημιουργούνται ομάδες από 3 δυάδες (6 άτομα). Σε κάθε ομάδα κάθε Α επιλέγει μια από τις δύο ιστορίες του αντίστοιχου Β και την παρουσιάζει. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με κάθε Β να επιλέγει μια ιστορία του Α και να την παρουσιάζει. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο, κάθε ομάδα διαλέγει μια ιστορία από όλες ή δημιουργεί σύνθεση από κάποιες και την παρουσιάζει στο σύνολο της τάξης με 3 δυναμικές εικόνες με δυνατότητα χρήσης λίγου λόγου ή κίνησης. Σε κάθε παρουσίαση ο εμπυχωτής εφαρμόζει και εναλλάσσει διάφορες τεχνικές της ΔΤΕ όπως ανίχνευση σκέψης, εσωτερική φωνή, ένας τη φορά, ζωντάνεψέ το, ανακριτική καρτέκλα, διάδρομο συνείδησης, φωνές στο μυαλό.

3. Ανάπτυξη θέματος (30΄)

Τεχνική: Καταιγισμός ιδεών-διάλογος-κολάζ (θεατρική σύνθεση)

Υλικά: Πρωτοσέλιδα δύο διαφορετικών εφημερίδων της ίδιας μέρας

- ΕΕΕφημερίδες! ΕΕΕφημερίδες!: Ο εμπυχωτής αναρτά τα πρωτοσέλιδα διάφορων εφημερίδων στον πίνακα, φροντίζοντας να υπάρχει μία από κάθε είδος (τοπική, πανελλήνια, ξένος τύπος, κίτρινος τύπος). Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τα έντυπα και να διαλέξουν ποια θα ήθελαν να διαβάσουν και να σταθούν μπροστά σε αυτή ο ένας πίσω από τον άλλον. Με τον τρόπο αυτόν σχηματίζονται ομάδες σε κάθε μια εφημερίδα. Οι μαθητές συζητούν στις ομάδες

για την επιλογή τους και στη συνέχεια ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα την παρουσιάζει στην ολομέλεια.

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος των παρουσιάσεων ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους από την όλη διαδικασία. Στο τέλος της συζήτησης ζητάμε να γράψουν μια λέξη που κρατούν από το εργαστήρι για τα μέσα επικοινωνίας και να την κολλήσουν στο δέντρο της δημοκρατίας στο κλαδί «Μέσα ενημέρωσης»

5. Αποφόρτιση (10')

Τεχνική: Άσκηση σωματικής χαλάρωσης

- Ο αστροναύτης: Όλοι κινούνται σαν αστροναύτες σε ένα χώρο χωρίς βαρύτητα. Σταδιακά επιστρέφουν στη γη.

12^η-14^η Παρέμβαση: Τελική δράση

Σκοπός: Να αναστοχαστούν όσα έμαθαν από τις προηγούμενες παρεμβάσεις και να δημιουργήσουν ένα ομαδικό θεατρικό κολάζ με θέμα τη δημοκρατία

1. Ζέσταμα (5')

Τεχνική: Παιχνίδι ενεργοποίησης

- Κορόιδο σε γραμμές: Η ομάδα σχηματίζει δύο γραμμές με ίσο αριθμό μελών, η μία απέναντι από την άλλη. Κάποιος μπαίνει στο κέντρο αυτού του διαδρόμου με σκοπό να πάρει μία θέση σε μία από τις δύο ομάδες. Τα μέλη των δύο γραμμών αλλάζουν θέσεις – μετά από συνεννόηση μη λεκτική- γρήγορα ανα δυάδα έτσι ώστε ο παίκτης του κέντρου να μη βρει θέση. Μπορούν να αλλάξουν θέση οποιοδήποτε δύο παίκτες αρκεί να είναι από την απέναντι ομάδα.

2. Εισαγωγή στο θέμα (10')

Τεχνική: ομαδικό γλυπτό-πατώντας το play

- Ομαδικό γλυπτό: Δίνουμε χρόνο στους μαθητές να παρατηρήσουν το δέντρο της δημοκρατίας που έχουν δημιουργήσει με τα κλαδιά – ενότητες που πραγματεύτηκαν και τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους που είναι κολλημένα με post-it επάνω σε κάθε κλαδί. Ζητάμε να πάρουν μια θέση σε ένα ομαδικό γλυπτό με θέμα τη δημοκρατία. Τους ζητάμε να αποτυπώσουν με το σώμα τους μια λέξη, μια σκέψη, μια έννοια από το δέντρο της δημοκρατίας.

- Πατώντας το play: Όταν όλοι έχουν πάρει θέση στο γλυπτό ο εμπνευστής δίνει την οδηγία ότι όποιον αγγίζει λέει τη λέξη του. Έτσι δημιουργείται μια δυναμική εικόνα με θέμα τη δημοκρατία

3. Ανάπτυξη θέματος (45'+45'+45')

Τεχνική: Θεατρική σύνθεση-κολάζ

- Θεατρική σύνθεση με την τεχνική του κολάζ : Οι μαθητές χωρίζονται σε 2 ομάδες. Ο εμπνευστής εξηγεί ότι στόχος είναι η δημιουργία μιας ολιγόλεπτης θεατρικής σύνθεσης (8-10 λεπτών) με τη τεχνική του κολάζ, χρησιμοποιώντας ποικιλία τεχνικών με τη βοήθεια συνδυαστικών κρίσεων αλλά και με κάποιους περιορισμούς. Η σύνθεσή τους θα έχει θέμα το δέντρο της Δημοκρατίας που είναι αναρτημένο στον τοίχο. Δίνονται οι παρακάτω οδηγίες:

-Επιλέξτε θέμα –ιστορία

-Επιλέξτε 4 τεχνικές (τραγούδι, κίνηση, χορός, λέξεις, μουσική, ήχοι, παντομίμα, δυναμική εικόνα, μάσκα, ηθοποιοί σαν αντικείμενα, αφήγηση, μονόλογος, κούκλες, εσωτερικές φωνές, video κλπ)

-Αποδώστε την ιστορία με τους 4 τρόπους ξεχωριστά.

-Ανακατέψτε τη σειρά

-Διαλέξτε συνδέσμους για να τα ενώσετε (με σειρά κινήσεων, με χορογραφία, με επανάληψη λέξεων, με μουσική, με έναν αφηγητή κλπ)

-Κάντε δοκιμές - πρόβες

-Παρουσιάστε το στην άλλη ομάδα ή και στο υπόλοιπο σχολείο

4. Αναστοχασμός (10')

Τεχνική: διάλογος-συζήτηση

- Μετά το τέλος της δράσης ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να εκφράσουν ελεύθερα και κατά βούληση τις απορίες, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους από την όλη διαδικασία. Βγάζουμε μια ομαδική φωτογραφία κάτω από το δέντρο της Δημοκρατίας.

5. Αποφόρτιση (5')

Τεχνική: παιχνίδι

- Να μην κάτσει: Οι μαθητές τοποθετούν τις καρέκλες διάσπαρτες στον χώρο και κάθονται. Φροντίζουμε να υπάρχει μία-δύο καρέκλες κενές ενώ ο εμπνευστής μένει όρθιος. Με το σύνθημα του εμπνευστή ξεκινούν όλοι να κινούνται στον χώρο. Το ζητούμενο είναι να μην αφήσουν τον εμπνευστή να κάτσει σε καμία καρέκλα χωρίς όμως λεκτική επικοινωνία. Η συνεννόηση πρέπει να γίνεται με τα μάτια.

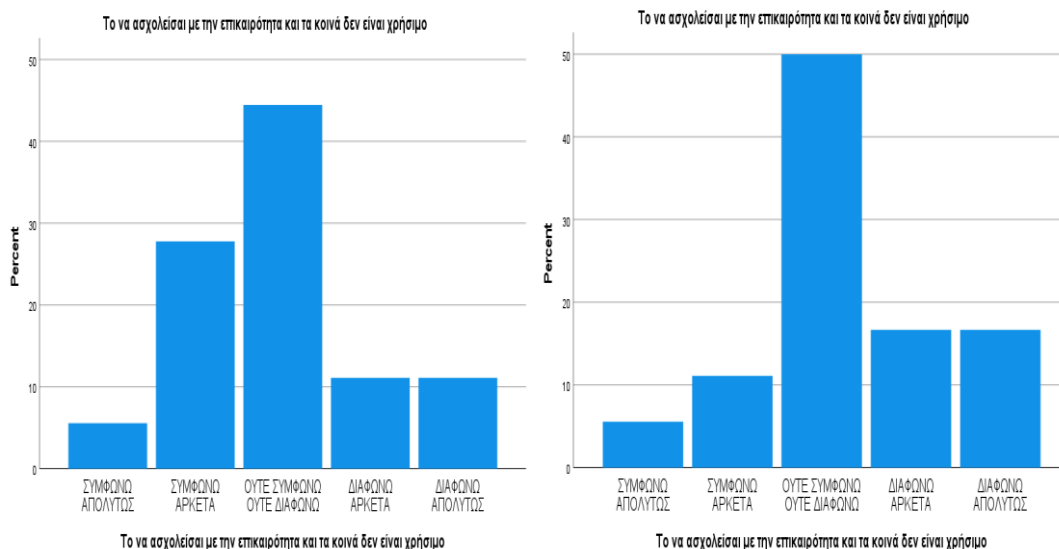
2.6. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

2.6.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων περιγραφικής ανάλυσης

2.6.1.1. Διερεύνηση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της πειραματικής ομάδας, στην έρευνα συμμετείχαν 7 αγόρια και 11 κορίτσια. Όσον αφορά την υπηκοότητα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής, μόνο 3 μαθητές από τους 18 είναι αλλοδαποί. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους είναι μάλλον υψηλό καθώς είναι επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για περισσότερους τους μισούς μαθητές, αρκετοί μαθητές έχουν γονείς απόφοιτους λυκείου ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που οι γονείς τους είναι απλώς απόφοιτοι δημοτικού.

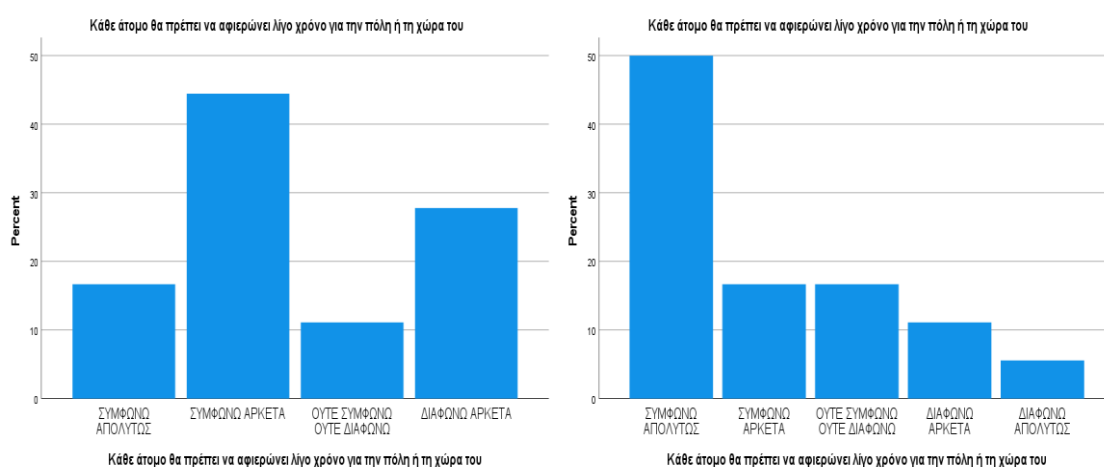
2.6.1.2. Διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση και σύγκριση με την ομάδα ελέγχου



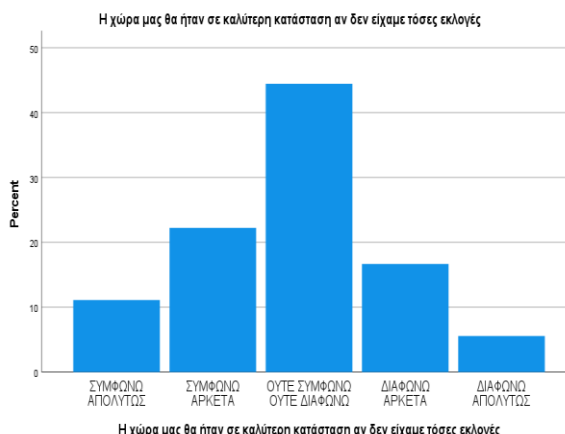
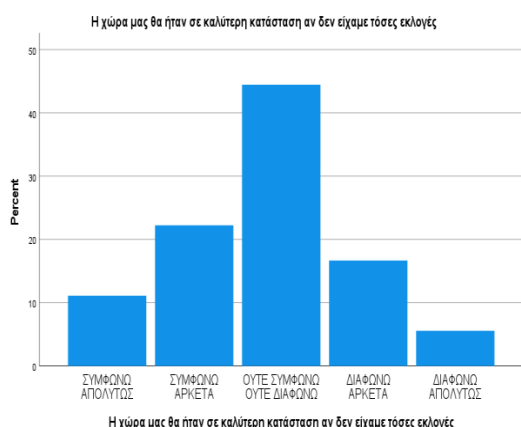
Στην πρώτη ερώτηση, αν θα πρέπει κάποιος να ασχολείται με τα κοινά και την επικαιρότητα, σχεδόν οι μισοί μαθητές (44,4%) ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν για το αν είναι χρήσιμο, ενώ το 27,8% πιστεύει ότι δεν είναι χρήσιμο σε μεγάλο βαθμό.

Μόλις το 5,6% συμφωνεί απολύτως και αντίθετα το 22,2% διαφωνεί αρκετά ή και απόλυτα.

Μετά από θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, παρατηρείται οι μαθητές να μετατοπίζουν την άποψή τους προς το να διαφωνήσουν με την πρόταση που τους τέθηκε, καθώς το 33,4% διαφωνεί και το 50% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Μόνο 3 από τους 18 μαθητές (16,7%) συμφωνούν, οι μισοί δηλαδή από την προηγούμενη φορά που ρωτήθηκαν. Η μετατόπιση αυτή προς το να διαφωνήσουν, φαίνεται και στον αυξημένο μέσο όρο από 2,94 σε 3,28 τη δεύτερη φορά που απάντησαν (Βλ. Παράρτημα: Πίνακες 1,2). Στην Ομάδα Ελέγχου στην ίδια πρόταση δεν παρατηρείται καμία αλλαγή στις απαντήσεις των μαθητών οι οποίοι συμφωνούν αρκετά ή απόλυτα. Αντίθετα έχουν διπλασιαστεί τα άτομα που απάντησαν τη δεύτερη φορά πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (από 22,2% σε 44,4%) με αποτέλεσμα να έχει μειωθεί το ποσοστό εκείνων που διαφωνούν - αρκετά ή απόλυτα - από 61,1% σε 38,9%.

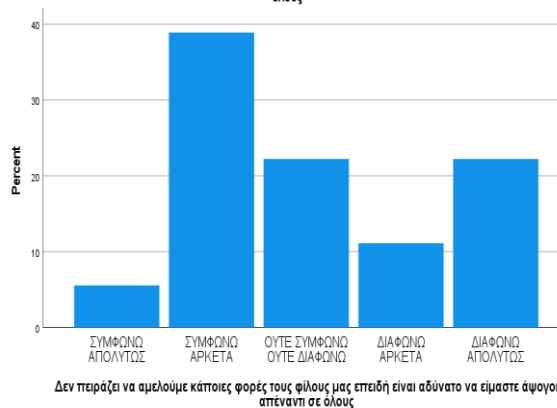
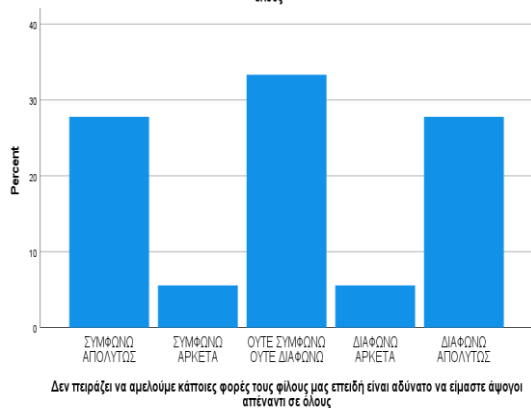


Για την πρόταση “Κάθε άτομο θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη ή τη χώρα του” η αλλαγή στις απαντήσεις των μαθητών ήταν εντυπωσιακά μεγάλη με το 50% να απαντά ότι συμφωνεί απόλυτα τη δεύτερη φορά που ρωτήθηκαν σε αντίθεση με το 16,7% που συμφωνούσε απόλυτα εξ αρχής. Το 16,7% μόνο διαφωνεί μετά από τις παρεμβάσεις, ενώ στην αρχή ήταν υπερδιπλάσιο (38,9%). Αντίστοιχα μειωμένη παρατηρείται και η μέση τιμή στις απαντήσεις των μαθητών στο δεύτερο ερωτηματολόγιο από 2,5 σε 2,06 που επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα (Βλ. Παράρτημα: Πίνακες 1,2). Για την ομάδα ελέγχου, στην ίδια πρόταση, παρατηρούμε τον μέσο όρο απαντήσεων από 1 “Συμφωνώ απόλυτα” έως 5 “Διαφωνώ απόλυτα” να έχει παραμείνει ακριβώς ο ίδιος, 2. Κάτι που σημαίνει ότι οι μαθητές κατά μέσο όρο δεν άλλαξαν πολλά στις απαντήσεις τους. Αναλυτικά τα ποσοστά στους δύο παρακάτω πίνακες για τις μικρές αλλαγές στις απαντήσεις που δεν έχουν αντίκτυπο στον συνολικό μέσο όρο.

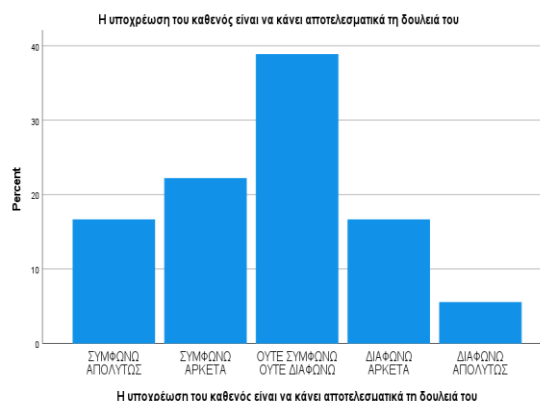
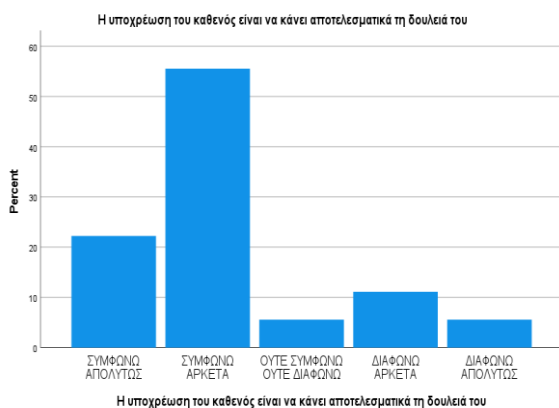


Για την πρόταση: “Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές” το 44,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ακόμα και μετά τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Όμως, το 33,3% που διαφωνούσε αρχικά μειώθηκε στο 22,3%. Ο μέσος όρος στην ερώτηση στην αρχή ήταν 3,22 και μειώθηκε στο 2,83 δείχνοντας έτσι ότι οι μαθητές συμφωνούν περισσότερο με την πρόταση αυτή (Βλ. Παράρτημα: Πίνακες 1,2). Αντίστοιχη, βέβαια, ήταν και η μείωση του μέσου όρου στην ομάδα που δεν δέχτηκε παρεμβάσεις όπου από 2,72 έπεσε στο 2,44 τη δεύτερη φορά που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (Βλ. Παράρτημα: Πίνακες 1,2). Μόνο 4 μαθητές διαφωνούν αρχικά και στη συνέχεια 3, ενώ σε κάθε περίπτωση οι μισοί περίπου μαθητές (44,4% και 55,6% αντίστοιχα) συμφωνούν.

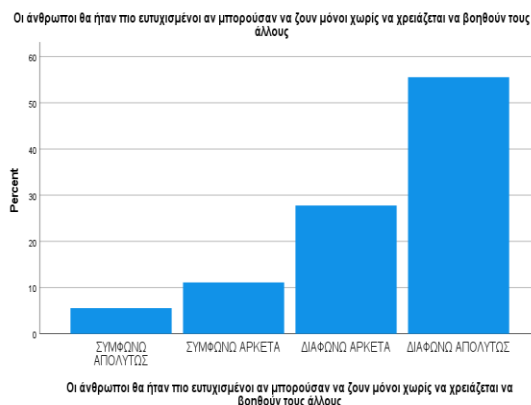
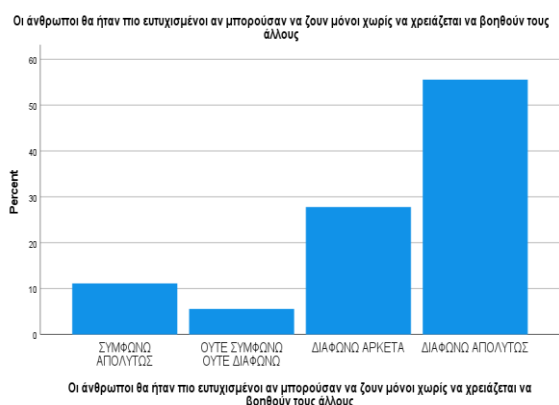
Δεν περνάει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε άφογοι απέναντι σε όλους



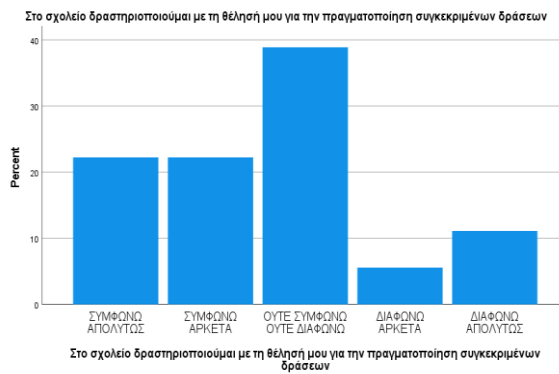
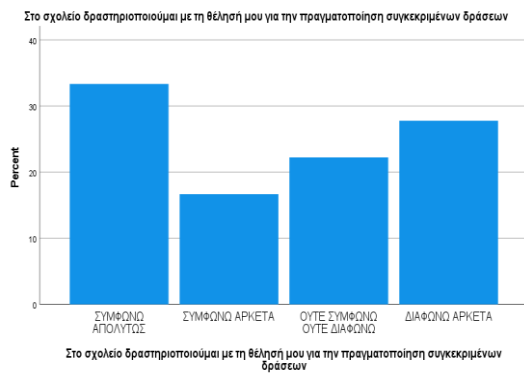
Για την πρόταση: “Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές” το 44,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ακόμα και μετά τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Όμως, το 33,3% που διαφωνούσε αρχικά μειώθηκε στο 22,3%. Ο μέσος όρος στην ερώτηση στην αρχή ήταν 3,22 και μειώθηκε στο 2,83 δείχνοντας έτσι ότι οι μαθητές συμφωνούν περισσότερο με την πρόταση αυτή (Βλ. Παράρτημα: Πίνακες 1,2). Αντίστοιχη, βέβαια, ήταν και η μείωση του μέσου όρου στην ομάδα που δεν δέχτηκε παρεμβάσεις όπου από 2,72 έπεσε στο 2,44 τη δεύτερη φορά που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (Βλ. Παράρτημα: Πίνακες 1,2). Μόνο 4 μαθητές διαφωνούν αρχικά και στη συνέχεια 3, ενώ σε κάθε περίπτωση οι μισοί περίπου μαθητές (44,4% και 55,6% αντίστοιχα) συμφωνούν.



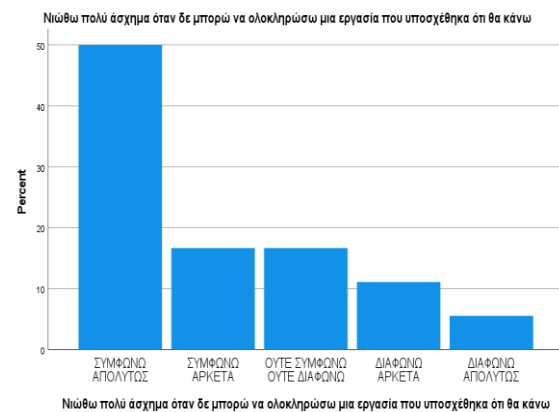
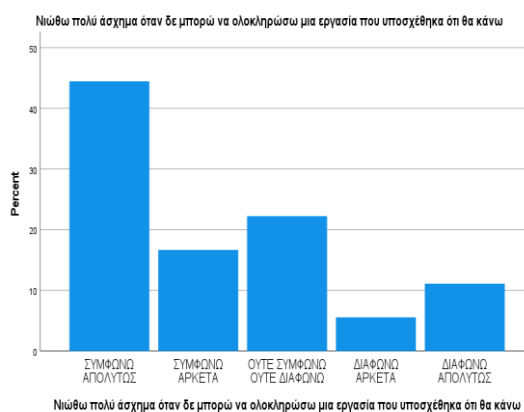
Στην πρόταση: “Η υποχρέωση του καθενός είναι να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του” το αθροιστικό 77,8% των μαθητών συμφωνεί απόλυτα ή αρκετά, ενώ την επόμενη φορά που απαντούν το ποσοστό αυτό γίνεται 38,9% με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι “Ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν” (38,9%). Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου το αθροιστικό ποσοστό έως τη βαθμίδα “Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ” μένει ακριβώς το ίδιο 88,9% με τους μαθητές να τείνουν περισσότερο να συμφωνήσουν με την πρόταση και μόνο 2 μαθητές και στις δύο περιπτώσεις διαφωνούν, δείχνοντας ότι η αρχική τους άποψη παρέμεινε η ίδια.



Σχετικά με το αν οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχισμένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους, τα ποσοστά που διαφωνούν έχουν παραμείνει ακριβώς τα ίδια (83,6% αθροιστικά) και τις δύο φορές που οι μαθητές συμπλήρωσαν τις απαντήσεις τους. Αντίστοιχα υψηλά είναι και τα ποσοστά των μαθητών που διαφωνούν με την πρόταση αυτή στην ομάδα ελέγχου με το 83,3% αρχικά να διαφωνεί αρκετά ή απόλυτα και στη συνέχεια αυτό να μειώνεται στο 72,3%, ενώ 3 στους 18 μαθητές (16,7%) συμφωνούσαν αρκετά ή απόλυτα στην αρχική και την τελική τους απάντηση.



Για την πρόταση “Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων” η μέση τιμή μπορεί να έχει αυξηθεί μετά από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις από 2,44 σε 2,61 (Βλ. Παράρτημα: Πίνακες 1,2) όμως παρατηρείται μείωση του ποσοστού όσων διαφωνούσαν, από 27,8% σε 16,7% και μάλιστα μετά από τις παρεμβάσεις το 83,3% των μαθητών έχει απαντήσει μέχρι την επιλογή 3 στην κλίμακα. Στην ομάδα ελέγχου το 61% συμφωνεί απόλυτα ή αρκετά με την πρόταση, όμως το ποσοστό μειώνεται στο 50% στη δεύτερη απάντησή τους και τα άτομα που διαφωνούσαν αρχικά, διπλασιάστηκαν από 2 σε 4 (22,3%).



Η πρόταση “Νιώθω πολύ άσχημα όταν δε μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω” βρίσκει σύμφωνους το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών. Το 61,1% συμφωνεί, 4 μαθητές (22,2%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και μόνο 16,7% διαφωνεί. Ύστερα από τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα το ποσοστό που διαφωνεί μένει ίδιο αθροιστικά και αυξάνεται στο 66,7% το αθροιστικό ποσοστό όσων συμφωνούν. Η μέση τιμή από το 2,22 στο 2,06 με τυπική απόκλιση 1,305 (Βλ. Παράρτημα: Πίνακες 1,2). Από την ομάδα ελέγχου 10 στα 18 άτομα (55,6%) συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση και στις δύο περιπτώσεις που απάντησαν. Ίδιο παρέμεινε και το ποσοστό όσων διαφωνούν απόλυτα (16,7%) ενώ στη δεύτερη απάντησή τους συμφωνεί αρκετά το 16,7% από το 11,1% που ήταν στην αρχή. Στην ομάδα αυτή η μέση τιμή αυξήθηκε ελαφρώς από 1,94 σε 2,11 που δείχνει ότι ο μέσος όρος των μαθητών τείνουν να συμφωνήσουν με την πρόταση.

2.6.1.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου σχετικού με τις Αξίες

Για τις οχτώ πρώτες προτάσεις που αφορούν στις Αξίες, στην πειραματική ομάδα υπάρχει από την αρχή η τάση των μαθητών να απαντούν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικές με ποσοστά που ξεπερνούν σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις το 80%. Συγκεκριμένα, το 94,4% και το 83,3% κρίνουν σημαντική την προστασία του περιβάλλοντος και την αλληλεγγύη στη φύση. Μετά από τις παρεμβάσεις τα ποσοστά είναι ακόμα μεγαλύτερα αθροιστικά 94,5% και 88,9% αντίστοιχα. Ομοίως και στις επόμενες δύο μεταβλητές, Σεβασμός στον πλανήτη και Ειρήνη στον κόσμο, όπου το ποσοστό εκείνων που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό ή πάρα πολύ σημαντικό είναι 88,9%. Μετά τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις συνεχίζει η πλειοψηφία να τα θεωρεί σημαντικά ή και πολύ σημαντικά με 83,3% και 94,4% αντίστοιχα. Μόνο για την Κοινωνική δικαιοσύνη υπάρχει ένα 5,6% που δεν τη θεωρεί σημαντική και το 72,3% τη θεωρεί σημαντική ή και πολύ σημαντική. Τη δεύτερη φορά που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο δεν υπάρχει κανείς που να μην τη θεωρεί σημαντική και όσοι απάντησαν “Σημαντικό”, “Πάρα πολύ σημαντικό” αποτελούν το 77,8% των μαθητών. Για την Ισότητα και την Τιμή στους γονείς, το 66,7% και το 77,8% αντίστοιχα πιστεύουν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό, ενώ μετά τις παρεμβάσεις βρίσκουν όλοι την Ισότητα σημαντική ή πολύ σημαντική (100%) και για την Τιμή στους γονείς, το ποσοστό παραμένει ίδιο. Τέλος, στην Οικογενειακή ασφάλεια το 77,8% τη θεωρεί σημαντική ή πάρα πολύ σημαντική και στη συνέχεια το ποσοστό αυτό φτάνει το 100% δείχνοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν την αξία αυτή ως κάτι σημαντικό.

Για τις αντίστοιχες οκτώ προτάσεις στην ομάδα ελέγχου, εμφανίζεται η ίδια τάση προς το να θεωρήσουν σημαντικές όλες τις προτάσεις. Στην Προστασία του περιβάλλοντος και στην Ειρήνη στον κόσμο το 100% αρχικά το θεωρεί Σημαντικό ή Πάρα πολύ σημαντικό και τη δεύτερη φορά μόνο ένας μαθητής άλλαξε την απάντησή του για την Προστασία του περιβάλλοντος. Πάνω από 80% είναι τα ποσοστά που θεωρούν σημαντικές τις μεταβλητές Αλληλεγγύη στη φύση, Σεβασμός στον πλανήτη και Κοινωνική δικαιοσύνη. Μειώθηκε μόνο στο 72,3% για την Αλληλεγγύη στη φύση τη δεύτερη φορά που απάντησαν και στα υπόλοιπα συνέχισε η συντριπτική πλειοψηφία να πιστεύει πως είναι Σημαντικά ή και πολύ σημαντικά. Τέλος, για την Ισότητα, την Τιμή στους γονείς και την Οικογενειακή ασφάλεια το 94,4%, 88,9%, 100% αντίστοιχα απάντησε πως είναι σημαντικά για εκείνους. 83,4 % είναι στη δεύτερη απάντησή τους για την Ισότητα και την Τιμή στους γονείς, ενώ απaráλλαχτο είναι το ποσοστό που θεωρεί σημαντική την Οικογενειακή ασφάλεια.

Για την πειραματική ομάδα στην Αυτοπειθαρχία, παρατηρείται ξεκάθαρα ότι οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις άλλαξαν τις απαντήσεις των μαθητών στο να τη θεωρήσουν πιο σημαντική. Συγκεκριμένα οι μισοί μαθητές πίστευαν εξ' αρχής πως είναι από “Καθόλου σημαντικό” έως “Αρκετά σημαντικό” και μετέπειτα το ποσοστό αυτό έγινε 66,6%, καθώς το 11,1% που δεν το θεωρούσε καθόλου σημαντικό μετατράπηκε σε 5,6%.

Για την ομάδα ελέγχου το 72,2% απάντησε πως η Αυτοπειθαρχία είναι σημαντική ή πολύ σημαντική, ενώ μόνο 2 άτομα (11,1%) απάντησαν ότι είναι λίγο

σημαντική. Στη δεύτερη απάντηση, ομοίως το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών (61,1%) τη θεωρεί σημαντική ή πολύ σημαντική, όμως υπάρχει και το 22,2% που τη θεωρεί λίγο ή και καθόλου σημαντική (16,7% και 5,6% αντίστοιχα)

Η πειραματική ομάδα απάντησε αρχικά για την Αυταρχικότητα ότι είναι λίγο ή καθόλου σημαντική σε ποσοστό 50%, ενώ από τους υπόλοιπους μισούς μαθητές, το 33,3% τη βρίσκει σημαντική ή πολύ σημαντική αξία. Το ποσοστό όσων τη θεώρησαν καθόλου ή λίγο σημαντική, ενισχύθηκε μετά τις παρεμβάσεις κι έφτασε αθροιστικά το 72,2% γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι παρεμβάσεις βοήθησαν στο να αλλάξουν γνώμη όσοι θεωρούσαν σημαντική την Αυταρχικότητα, εκφράζοντας έτσι την πλειοψηφία των μαθητών για την αξία αυτή.

Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου, τα αθροιστικά ποσοστά έμειναν अपαράλλαχτα με το 66,7% να τη θεωρεί λίγο ή καθόλου σημαντική και στις δύο φορές που απάντησαν και μόνο 3 άτομα να θεωρούν πως είναι σημαντική ή πάρα πολύ σημαντική (5,6% και 11,1% αντίστοιχα) και στις δύο περιπτώσεις.

Η Επιρροή για την πειραματική ομάδα ήταν μια αξία την οποία 11 στους 18 μαθητές (61,1%) τη θεώρησαν από καθόλου έως λίγο σημαντική και μόνο το 16,7% πίστευε πως είναι σημαντική. Οι απαντήσεις τους δεν μεταβλήθηκαν κατά πολύ τη δεύτερη φορά, καθώς και πάλι το 66,7% δήλωνε ότι είναι λίγο ή καθόλου σημαντική και 22,2% ήταν τα ποσοστά εκείνων που τη θεωρούσαν σημαντική ή και πολύ σημαντική. Μετά τις παρεμβάσεις υπήρξε μια μικρή μετατόπιση στην άποψη των μαθητών προς το να απαντήσουν καθόλου ή λίγο σημαντικό που, όμως, διατηρούσε υψηλά ποσοστά η άποψη αυτή από την αρχή.

Αντίστοιχα στα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, η Επιρροή φαίνεται ότι είναι μια αξία την οποία αναγνωρίζουν ως λίγο ή καθόλου σημαντική οι μισοί μαθητές και στις δύο περιπτώσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν. Αρχικά το 55,6% που απάντησαν αθροιστικά “Καθόλου” ή “Λίγο σημαντικό” και στο δεύτερο ερωτηματολόγιο το 50% αντίστοιχα. Μόνο 1 άτομο θεωρεί την Επιρροή πάρα πολύ σημαντική σε κάθε περίπτωση, ενώ αρκετά μεγάλο είναι και το ποσοστό εκείνων που τη θεωρούν αρκετά σημαντική (38,9% με 44,4% μετά τις παρεμβάσεις).

Στη συνέχεια, ο Πλούτος στην πειραματική ομάδα είναι κάτι που λίγοι πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντικό. Αναλυτικότερα, την πρώτη φορά που ρωτήθηκαν οι μαθητές το 27,8% το έβρισκαν αρκετά σημαντικό και το 72,2% καθόλου ή λίγο σημαντικό. Όταν συμπλήρωσαν ξανά το ερωτηματολόγιο, μετά τις παρεμβάσεις, μόνο 2 άτομα συνέχισαν να πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντικό με το 50% να συνεχίζει να το θεωρεί λίγο ή καθόλου σημαντικό, ενώ το ίδιο ποσοστό με πριν (27,8%) πιστεύει ότι είναι αρκετά σημαντικό. Συνεπώς, μετά τις παρεμβάσεις μόνο ένα μικρό ποσοστό μαθητών επέλεξε να αλλάξει και να διαφωνήσει με την αρχική του άποψη, ενισχύοντας τα ποσοστά στην κλίμακα “Αρκετά σημαντικό”, “Πάρα πολύ σημαντικό”.

Ο Πλούτος για την ομάδα ελέγχου δεν είναι σημαντικός, καθώς εδώ, το πλειοψηφικό 77,8% το θεωρεί καθόλου ή λίγο σημαντικό και μόνο 1 μαθητής απάντησε “Σημαντικό”. Πανομοιότυπα είναι τα ποσοστά και τη δεύτερη φορά 77,8% (με αντίστροφα ποσοστά σε σχέση με πριν για το “Καθόλου σημαντικό” και το “Λίγο σημαντικό”). Ο ένας μαθητής που απάντησε “Σημαντικό” έγιναν δύο που πλέον θεωρούν τον πλούτο πάρα πολύ σημαντικό (11,1%).

Για την πειραματική ομάδα, η Διαφοροποιημένη ζωή είναι μια αξία στην οποία τα ποσοστά είναι μοιρασμένα στα δύο άκρα με την πλειοψηφία να απαντά ότι είναι αρκετά σημαντική κάθε φορά. Από 3 άτομα αντίστοιχα απάντησαν ότι είναι “Καθόλου σημαντικό”, “Λίγο σημαντικό” και “Σημαντικό” , ενώ στις ίδιες κλίμακες απάντησαν αντίστοιχα 2 μαθητές τη δεύτερη φορά. Το 38,9% αρχικά πιστεύει πως είναι αρκετά σημαντική και ύστερα από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις γίνεται 50%. Παρατηρείται μετά τις παρεμβάσεις μια μικρή τάση των μαθητών να ανέβουν ένα επίπεδο στην κλίμακα και να τείνουν προς το να απαντήσουν πως είναι πιο σημαντικό.

Στην ομάδα ελέγχου για την Διαφοροποιημένη ζωή απάντησαν 5 μαθητές ότι είναι καθόλου ή λίγο σημαντικό αρχικά (27,8%) και αυξήθηκαν σε 8 (44,4%) τη δεύτερη φορά που ρωτήθηκαν, Ενώ το 50% που εξαρχής τη θεωρούσε αρκετά σημαντική, υποδιπλασιάστηκε στο 22,2% με περισσότερους μαθητές εν τέλει να πιστεύουν πως είναι σημαντική ή πάρα πολύ σημαντική (33,3% έναντι 22,2%).

Παρατηρούμε ότι η Συναρπαστική ζωή στην πειραματική ομάδα είναι μια μεταβλητή την οποία η πλειοψηφία θεωρεί σημαντική και πάρα πολύ σημαντική κατά ίσα ποσοστά (27,8% και σύνολο 55,6%). Όμως, μετά τις παρεμβάσεις, στη δεύτερη απάντησή τους τείνουν πιο πολύ στο να τη θεωρήσουν λιγότερο σημαντική, καθώς το 55,6% (για το “Σημαντικό” και “Πάρα πολύ σημαντικό”) γίνεται 44,4% και το 16,7% γίνεται 22,2% των μαθητών που το βρίσκουν καθόλου ή λίγο σημαντικό. Σε κάθε περίπτωση 5 ή 6 στους 18 μαθητές απαντούν ότι είναι αρκετά σημαντικό (27,8% και 33,3% αντίστοιχα).

Στην ομάδα ελέγχου για τη Συναρπαστική ζωή παρατηρούμε μια ομοιομορφία στην κατανομή των συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών. Το 33,3% έχει απαντήσει μέχρι το “Αρκετά σημαντικό” και στις δύο περιπτώσεις και αντίστοιχα το 66,7% το θεωρεί σημαντικό ή και πάρα πολύ σημαντικό.

Η πειραματική ομάδα απαντά αρχικά πως είναι καθόλου ή λίγο σημαντική η Περιέργεια με ποσοστό 44,4% και το 33,3% δήλωσε ότι είναι κάτι σημαντικό ή πολύ σημαντικό. Μετά από τις παρεμβάσεις, το 66,7% πιστεύει πως δεν είναι καθόλου ή και λίγο σημαντικό και πλέον μόνο 2 μαθητές (11,2%) απάντησαν “Σημαντικό” ή “Πάρα πολύ σημαντικό”. Ίδιο πλήθος μαθητών δήλωσε πως είναι αρκετά σημαντική και τις δύο φορές (4 μαθητές, 22,2%). Παρατηρείται εμφανώς η αλλαγή μετά τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα, όπου περισσότεροι μαθητές υποβάθμισαν τη σημαντικότητα της περιέργειας όταν ρωτήθηκαν εκ νέου.

Η ομάδα ελέγχου δείχνει να έχει και εκείνη ομοιομορφία στις συχνότητες για την Περιέργεια με το 61,1% αρχικά να δηλώνει “Καθόλου” ή “Λίγο σημαντικό” και έπειτα το 66,7%. Ακριβώς ίδια σε πλήθος είναι και τα άτομα που απάντησαν “Σημαντικό” και “Πάρα πολύ σημαντικό” (3 μαθητές ή το 16,7%). Δεν παρατηρείται, συνεπώς κάποια σημαντική αλλαγή στις απαντήσεις τους από το πρώτο στο δεύτερο ερωτηματολόγιο.

2.6.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων επαγωγικής ανάλυσης

Από τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής προκύπτει ότι για τους 18 μαθητές της Πειραματικής Ομάδας η μέση τιμή είναι 77,61 με τυπική απόκλιση 9,024 και ο μαθητής με τη μικρότερη τιμή στο άθροισμα των απαντήσεών του, συγκέντρωσε 47, ενώ αντίστοιχα η μεγαλύτερη τιμή έφτασε στο 88. Μετά από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην Πειραματική Ομάδα, η μέση τιμή είναι 83,06 με τυπική απόκλιση 3,523 και η αντίστοιχη ελάχιστη και μέγιστη τιμή είναι 79 και 91. Ακόμα κι από τα μέτρα θέσης ή διασποράς που χρησιμοποιήθηκαν με την Περιγραφική Στατιστική, φαίνεται η τάση των μαθητών να αλλάξουν την απάντησή τους και να τείνουν περισσότερο προς τον αριθμό “5” που αντιστοιχεί στο “Πάρα Πολύ σημαντικό” στο ερωτηματολόγιο για τις αξίες όπως η Ειρήνη, η Κοινωνική Δικαιοσύνη, η Ισότητα, η Προστασία του περιβάλλοντος αλλά και στο ερωτηματολόγιο για την κοινωνική ευθύνη με μετακινήσεις μικρότερου εύρους.

Διενεργώντας τον έλεγχο υπόθεσης με Wilcoxon test, παρατηρείται ότι οι “Αρνητικοί βαθμοί” - δηλαδή όσοι είχαν σύνολο μικρότερο από την αρχική τους απάντηση πριν τις παρεμβάσεις - ήταν μόλις 5 μαθητές. Αντίθετα οι “Θετικοί” - δηλαδή όσοι είχαν μεγαλύτερο σύνολο στο δεύτερο ερωτηματολόγιο - ήταν 12 μαθητές. Μία μόνο “Ισοπαλία” υπάρχει σε έναν μαθητή που έχει ακριβώς το ίδιο άθροισμα πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Αυτό σημαίνει ότι η θετική επίδραση των παρεμβάσεων ήταν εκείνη που έκανε τους μαθητές να σημειώσουν ως πιο σημαντικά πράγματα που στην αρχή δεν τα θεωρούσαν τόσο σημαντικά.

Αυτή η διαφορά που υπάρχει στις διαμέσους των δυο ερωτηματολογίων - το Wilcoxon test αφορά διαμέσους κι όχι μέση τιμή - είναι και στατιστικά σημαντική, καθώς σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% παρατηρούμε ότι $p = 0,017 < 0,05$ γεγονός που καταρρίπτει την αρχική υπόθεση ότι οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις δεν θα είχαν κανένα αποτέλεσμα και τα σκορ των μαθητών θα παρέμεναν ίδια, επιβεβαιώνοντας ότι με τις παρεμβάσεις αυτές υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών και δη στο να θεωρήσουν πιο σημαντικές της Ισότητας, της Αλληλεγγύης στη φύση, της Ειρήνης στον κόσμο.

2.7. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

2.7.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Με τον όρο ανάλυση περιεχομένου (content analysis) εννοούμε την ερευνητική διαδικασία ανάλυσης της επικοινωνίας και τις συνέπειές της με στόχο την αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων (Krippendorff, 2004). Η ποιοτική αυτή τεχνική είναι απόρροια του γεγονότος ότι η ανάλυση και ερμηνεία ήταν ανεπαρκής μόνο με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου (Mayring, 2000). Η τεχνική αυτή της ποιοτικής ανάλυσης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να περιγράφει και να ερμηνεύει δεδομένα τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου (Σακαλάκη, 2001). Η διαδικασία που ακολουθεί ο ερευνητής είναι να συλλέξει και να κατηγοριοποιήσει τα δεδομένα του με βάση τα ερευνητικά του ερωτήματα και στη συνέχεια με βάση αυτό να επαληθεύσει ή να απορρίψει τις ερευνητικές υποθέσεις του.

Για την εκπόνηση μιας ανάλυσης περιεχομένου ο ερευνητής ακολουθεί ορισμένα στάδια. Αφού έχει προσδιορίσει το ερευνητικό του θέμα και τα επιμέρους ερευνητικά του ερωτήματα, επιλέγει τα μέσα συλλογής των δεδομένων και αφού επεξεργαστεί τα δεδομένα που έχει συλλέξει καταγράφει και αναλύει τα σημεία εκείνα που έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Στη συνέχεια εντοπίζει τις εννοιολογικές κατηγορίες που προέκυψαν ενώ μέσα σε αυτές μπορούν να κωδικοποιηθούν τα επιμέρους ευρήματα προκειμένου να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα (Ιωσηφίδης, 2003). Η ανάλυση περιεχομένου αξιοποιώντας τη συστηματική παρατήρηση των κοινωνικών φαινομένων επιτυγχάνει την ερμηνεία της ανθρώπινης επικοινωνίας και εφαρμόζεται κατεξοχήν στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (Berelson, 1971).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν με βάση τις τρεις εννοιολογικές κατηγορίες που προέκυψαν από τα ποιοτικά δεδομένα. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει κώδικες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη Δημοκρατία και την κοινωνική ευθύνη. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στον βαθμό συνειδητοποίησης από τους μαθητές των παγκοσμίων προβλημάτων, όπως η κλιματική αλλαγή, η φτώχεια κλπ. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει στοιχεία που φανερώνουν τη στάση των μαθητών απέναντι στις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

2.7.2. Αντίληψη της Δημοκρατίας και της κοινωνικής ευθύνης

Σύμφωνα με τα ευρήματα από τις ομάδες εστίασης, οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της δημοκρατίας και τη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά είναι ιδιαίτερα περιορισμένες στην αρχική ημιδομημένη συνέντευξη. Στο ερώτημα «Ποια νομίζετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δημοκρατίας;», οι περισσότεροι μαθητές διστάζουν να πάρουν το λόγο και όταν η μαθήτρια Σ. λέει «οι εκλογές» οι περισσότεροι από αυτούς συμφωνούν με αυτό και το επαναλαμβάνουν όταν τους δίνεται ο λόγος από την ερευνήτρια. Δεν είναι λίγοι οι μαθητές που απάντησαν

«Δε γνωρίζω» (4/18) ενώ μόνο 2 μαθητές ανέφεραν επιπλέον χαρακτηριστικά την «ισότητα» και την «ειρήνη». Στο αντίστοιχο ερώτημα στην αντίστοιχη ομαδική συνέντευξη μετά το πέρας των παρεμβάσεων, οι μαθητές ήταν πιο θετικοί στο να συμμετέχουν, διεκδικούσαν τον λόγο εστιάζοντας στην ελευθερία της γνώμης, τη συμμετοχή στα κοινά, την ισότητα, τη δικαιοσύνη. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «ότι συμμετέχουμε στα κοινά, παίρνουμε θέση, λέμε τη γνώμη μας ελεύθερα», «ότι μπορούμε να παίρνουμε θέση με βάση όσα πιστεύουμε», «στη δημοκρατία το βασικό είναι ότι όλοι έχουν ίσα δικαιώματα», «ισότητα, δικαιοσύνη, σεβασμός». Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί ανέφεραν και πάλι τις εκλογές ως βασικό χαρακτηριστικό όμως αυτή τη φορά ήταν εμπλουτισμένος ο λόγος τους με επιπλέον χαρακτηριστικά: «οι εκλογές, η δικαιοσύνη και η ελευθερία», «Οι εκλογές και η ελευθερία να λέμε τη γνώμη μας και να συμμετέχουμε», «Οι εκλογές και η συμμετοχή στα κοινά», «οι εκλογές, να παίρνω θέση, να συμμετέχω στα κοινά». Επίσης όλοι πήραν το λόγο και κανένας δεν απάντησε «Δεν ξέρω». Σχετικά με τη σημασία των εκλογών τόσο στην αρχική όσο και στην τελική συνέντευξη οι μαθητές απάντησαν θετικά ωστόσο στη δικαιολόγηση της άποψής τους υπήρξε διαφοροποίηση στις δύο συνεντεύξεις. Στην αρχική διαπιστώθηκε και πάλι διστακτικότητα στις απαντήσεις: «Νομίζω ναι, είναι σημαντικές», «Μάλλον ναι γιατί εκφράζουμε ελεύθερα ποιον θέλουμε για πρωθυπουργό» ενώ στην τελική συνέντευξη οι μαθητές απαντούσαν πιο σίγουρα: «Πάρα πολύ γιατί αποφασίζουμε ποιο κόμμα θα κυβερνήσει», «πάρα πολύ γιατί ψηφίζουμε αυτούς που θέλουμε να παίρνουν αποφάσεις», «Είναι πάρα πολύ σημαντικές γιατί ψηφίζουμε ποια πολιτική θέλουμε για τη χώρα μας». Τέλος, στο ερώτημα για το αν είναι σημαντική η συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, στην αρχική συνέντευξη οι μισοί μαθητές δε γνώριζαν καν τον όρο: «Δεν ξέρω», «Δεν γνωρίζω τι είναι τα κοινά», «Ναι, γιατί η ομαδικότητα είναι καλό πράγμα, συμμετέχουμε όλοι σε μια δραστηριότητα» «Ναι, γιατί συμμετέχουμε όλοι και διασκεδάζουμε μαζί» ενώ όταν η μαθήτρια Κ. είπε «Ναι, γιατί μόνο έτσι μπορεί να αλλάξει η πόλη μας» ακολούθησαν κάποιες πιο σχετικές δηλώσεις όπως: «Ναι, για να μπορούμε να λέμε όλοι τη γνώμη μας», «Ναι, γιατί πρέπει όλοι να λέμε τη γνώμη μας», «Ναι, γιατί συμμετέχουν οι πολίτες». Στην τελική συνέντευξη ομάδων εστίασης, στο αντίστοιχο ερώτημα η μετατόπιση των μαθητών ήταν εντυπωσιακή καθώς εμφανώς όλοι γνώριζαν τον όρο και όλοι σχεδόν χαρακτήρισαν τη σημασία της συμμετοχής στα κοινά υπερθετικά: «Είναι πάρα πολύ, είναι η δύναμή μας», «Πάρα πολύ σημαντική για να παίρνουμε θέση ως πολίτες», «Πολύ σημαντικό για να μπορούμε να αλλάζουμε ότι δε μας αρέσει, είναι πολύ σημαντική γιατί με αυτόν τρόπο μπορούμε να παίρνουμε θέση, να αντιδρούμε, να λέμε τη γνώμη μας», «Φυσικά και είναι πάρα πολύ σημαντική γιατί συμμετέχουμε σε όσα αποφασίζονται».

Από το ημερολόγιο του συμμετέχοντος παρατηρητή, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη δημοκρατία στο τέλος της 1^{ης} παρέμβασης με θέμα: Κανόνες και Νόμοι οι μαθητές δείχνουν να ενοχλούνται ιδιαίτερα από τον άδικο νέο κανονισμό του σχολείου και άρα να αντιλαμβάνονται την αξία της έννοιας της δικαιοσύνης: «Είναι άδικο να καθαρίζουν πάντα οι ίδιοι μαθητές την τουαλέτα», «Κυρία, είναι άδικοι, δεν έχουν δικαίωμα να μας χτυπήσουν ούτε να μας ψάχνουν την τσάντα μας». Επίσης, στην 3^η παρέμβαση με θέμα την ισότητα, κάποιοι μαθητές προτείνουν σα λύση να οργανώσουν κινητοποίηση για την άδικη και ρατσιστική αντιμετώπιση: «Θα μαζέψουμε

κόσμο, όλους όσους πιστεύουν ότι είναι άδικο και θα κάνουμε διαμαρτυρία» ενώ στα πλαίσια της ανατροφοδότησης ακούγονται οι λέξεις: «είμαστε ίσοι, ρατσισμός, διακρίσεις, όλοι ίσοι, κανείς δεν είναι ανώτερος, δεν έχει σημασία το χρώμα, δικαιοσύνη, δικαιώματα». Ακόμη, στην 9^η παρέμβαση που αφορά στην υπευθυνότητα, στο ημερολόγιο αναφέρεται ότι στο debate για την αξιοποίηση ενός δημοτικού χώρου οι μαθητές ενεπλάκησαν με θέρμη και υποστήριξαν τις απόψεις τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα: «Διαφωνούμε με αυτή την απόφαση γιατί θα υποβαθμιστεί η περιοχή μας, γιατί θα θέλαμε να διαθέσει τα χρήματα ο Δήμος για να βελτιώσει τους δρόμους, τα πάρκα και τις πλατείες της περιοχής, θα γεμίσουμε γύφτους»- «Επικροτούμε την απόφαση γιατί είναι άνθρωποι που έχουν ανάγκη και είμαστε υπεύθυνοι για αυτούς τους ανθρώπους και ο δήμος οφείλει να τους βοηθήσει, αλλιώς θα αναγκάζονται να κλέβουν για να φάνε»

2.7.3. Βαθμός συνειδητοποίησης των παγκόσμιων προβλημάτων

Στα ερωτήματα που σχετίζονταν με τον βαθμό συνειδητοποίησης των παγκοσμίων προβλημάτων, τα ευρήματα ήταν, επίσης, αξιόλογα. Στην αρχική συνέντευξη και στο ερώτημα για το αν νομίζουν ότι τους αφορά η κλιματική αλλαγή οι μαθητές αν και στην πλειοψηφία τους απάντησαν θετικά οι περισσότεροι φάνηκε να μη γνωρίζουν τι ακριβώς είναι: «Ναι, γιατί μου χαλάει το πρόγραμμα», «Ναι, για να φοράμε τα κατάλληλα ρούχα», «Ναι, γιατί καταστρέφεται το περιβάλλον εξαιτίας των καυσαερίων», «Ναι για να έχουμε υγεία». Αντίθετα, στην τελική συνέντευξη, οι μαθητές φάνηκαν ιδιαίτερα ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι σχετικά με την κλιματική αλλαγή: «Φυσικά και μας αφορά όλους και μάλιστα είναι στο χέρι μας να κάνουμε κάτι γι' αυτό το πρόβλημα», «Ναι, και πρέπει να τη σταματήσουμε εμείς που την προκαλέσαμε», «Ναι, ας κάνουμε όλοι ό,τι μπορούμε, τουλάχιστον ανακύκλωση», «Ναι δυστυχώς, όλο τον πλανήτη αφορά». Σε ό,τι αφορά την ειρήνη και τη σημασία της και το ερώτημα που τους τέθηκε: «Γιατί πιστεύετε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ειρήνη;» οι μαθητές από την αρχική ήδη συνέντευξη φάνηκαν ευαισθητοποιημένοι εστιάζοντας στα αρνητικά του πολέμου που σχετίζονται με την απώλεια ανθρώπινων ζωών: «Γιατί στον πόλεμο χάνονται ανθρώπινες ζωές», «Ναι για να σταματήσουν οι άνθρωποι να πεθαίνουν και να φεύγουν από τη χώρα τους», «Για να μην υπάρχει φόβος», «Γιατί στον πόλεμο όλα καταστρέφονται», «Για να μην υπάρχει φόβος». Μόνο δύο μαθητές ανέφεραν: «Για να μην υπάρχουν πρόσφυγες και μετανάστες» και «Για να μην υπάρχουν άστεγοι και μετανάστες» και έθιξαν το πρόβλημα των προσφύγων. Ωστόσο στην τελική συνέντευξη οι μαθητές επικεντρώθηκαν στο προσφυγικό ζήτημα καθώς σχεδόν όλοι τους έκαναν αναφορά στο ζήτημα αυτό: «Ναι, γιατί αλλιώς χάνονται άνθρωποι, οικογένειες, σπίτια και οι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες», «Ναι, γιατί οι πόλεμοι δημιουργούν τεράστια προβλήματα: πρόσφυγες, δυστυχία, θανάτους», «Για να μη ξεσπιτώνονται άνθρωποι και να μη πεθαίνουν χωρίς λόγο». Τέλος, για το παγκόσμιο πρόβλημα της φτώχειας, στο ερώτημα «Ξέρετε ότι υπάρχουν φτωχές χώρες όπου οι άνθρωποι δεν μπορούν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες. Αν είχατε γεννηθεί εκεί τι θα κάνατε;» οι μαθητές στην αρχική συνέντευξη προσανατολίζονταν στη παραμονή στη χώρα αυτή και στην προσπάθεια επιβίωσης εκεί: «Θα προσπαθούσα να βρω μια δουλειά για να βγάλω

κάποια χρήματα και να μπορώ να ζω», «Θα προσπαθούσα να ανακαλύψω κάτι πολύτιμο που θα το πουλούσα και θα ζούσα», «Θα προσπαθούσα να βρω δουλειά», «Θα εξασφάλιζα τη τροφή μου και όλα τα άλλα κάπως θα τα έβρισκα», «Θα διεκδικούσα τα δικαιώματά μου». Στην τελική συνέντευξη αρκετοί μαθητές ανέφεραν τη διέξοδο της μετανάστευσης: «Θα μετανάστευα σε μια πλουσιότερη χώρα», «Θα έφευγα μετανάστης στην Ελλάδα», «Θα μετανάστευα για να βρω δουλειά και να βοηθήσω τους δικούς μου», «Δεν ξέρω τι θα έκανα, μάλλον θα προσπαθούσα να ζήσω και αν δεν τα κατάφερα θα έφευγα για αλλού», «Θα προσπαθούσα να μεταναστεύσω».

Από το ημερολόγιο του συμμετέχοντα παρατηρητή, σχετικά με το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής, από την 8^η παρέμβαση έχουν σημειωθεί τα παρακάτω μηνύματα ευαισθητοποίησης των παιδιών σχετικά με τον σεβασμό στο περιβάλλον: «το νερό βράζει γρηγορότερα όταν είναι λίγο», «προτιμώ το ντους, τελειώνω πιο γρήγορα», «μπορώ να ντύνομαι λίγο πιο ζεστά στο σπίτι, θα πληρώσουμε και λιγότερα», «μου αρέσει να πηγαίνω με το ποδήλατο, κάνω και γυμναστική», «ωραία ιδέα να φυτέψουμε ένα δέντρο, θα έχουμε κι ωραίο ίσκιο να αράζουμε το καλοκαίρι», «δεν είναι δύσκολο να ξεχωρίζουμε τα σκουπίδια και να κάνουμε ανακύκλωση, όλοι μπορούν», «ας προσπαθήσουμε να έχουμε λιγότερα σκουπίδια». Επίσης, στην 7^η παρέμβαση με θέμα τη φτώχεια στον κόσμο, αναφέρεται ότι οι μαθητές στη δραστηριότητα για την άνιση κατανομή του πλούτου φάνηκε να εκπλήσσονται πάρα πολύ: «είναι άδικο, πήρε όλα τα σοκολατάκια η Ευρώπη και η Βόρεια Αμερική που έχουν τόσο λίγους ανθρώπους!», «μα είναι πολύ λίγα τα σοκολατάκια, πώς θα τα μοιραστούμε τόσοι που είμαστε!», «μα πώς θα ζήσουμε εμείς στην Αφρική;», «είναι εντελώς παράλογο», «να μοιράσουμε τα σοκολατάκια δίκαια», «φτάνουν για όλους απλώς δε θα έχουν κάποιοι πολλά σοκολατάκια, θα πάρουν όλοι από ένα». Ακόμη, στην 6^η παρέμβαση που αφορά στους πρόσφυγες και τους μετανάστες, καταγράφονται στο ημερολόγιο του συμμετέχοντα παρατηρητή οι παρακάτω δηλώσεις των μαθητών για τον πόλεμο: «με στενοχωρεί που κάποιοι άνθρωποι ζουν σε χώρες με πόλεμο», «φοβάμαι μήπως κάποια στιγμή συμβεί κι εδώ», «είναι πολύ άσχημο που χάνονται οικογένειες και μένουν παιδιά μόνα», «κανένας δεν φεύγει από τη χώρα του χωρίς λόγο», «πώς είναι δυνατόν μικρά παιδιά να τους δίνουν όπλα;», «γιατί δεν σταματούν οι πόλεμοι;».

2.7.4. Στάση απέναντι στις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα

Όσον αφορά τις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα η στάση των μαθητών δε φαίνεται να διαφοροποιείται ιδιαίτερα μετά τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Στα αρχικά focus groups οι μαθητές στο ερώτημα «Νομίζετε ότι όσο πιο πλούσιος είναι άνθρωπος τόσο πιο καλή ζωή έχει;» η θέση που πήραν οι μαθητές ήταν και στην αρχική συνέντευξη και στην τελική παρόμοια, με την πλειοψηφία να απαντά αρνητικά συνδέοντας την ευτυχία με την αγάπη και όχι τον πλούτο: «Όχι, για να είσαι ευτυχισμένος χρειάζεσαι αγάπη και φίλους», «Όχι, απαραίτητα, γιατί μπορεί να έχει λεφτά αλλά να μην έχει αγάπη», «Όχι, δεν φέρνουν τα χρήματα την ευτυχία μόνο μία άνεση», «Είναι σχετικό, δε συνδέεται η ευτυχία με τα πλούτη. Μπορεί ένας πλούσιος να είναι ευτυχισμένος μπορεί και όχι», «Όχι, γιατί ένας πλούσιος θέλει όλο και περισσότερα, ποτέ δεν του φτάνουν». Μόνο δύο μαθητές, οι ίδιοι, στην αρχική και την τελική συνέντευξη,

ανέφεραν: «Μάλλον ναι, γιατί δεν έχει δυσκολίες», «Ναι, γιατί τα χρήματα δίνουν ευκαιρίες, ακόμη και άρρωστος να είσαι θα μπορείς να πας στους καλύτερους γιατρούς». Σχετικά με την αξία της ισότητας και το ερώτημα «Είναι σημαντικό να νιώθετε ίσοι μεταξύ σας; Γιατί;», οι μαθητές απάντησαν θετικά και στις δύο συνεντεύξεις ωστόσο παρατηρείται μια διαφοροποίηση ως προς τη δικαιολόγηση της άποψής τους στην τελική συνέντευξη. Έτσι, στην αρχική συνέντευξη εκφράζονται μονολεκτικά και επαναλαμβάνουν τη θέση των δύο πρώτων μαθητών που πήραν τον λόγο λέγοντας: «Ναι, γιατί έχουμε όλοι τα ίδια δικαιώματα άρα είμαστε και ίσοι» «Ναι, γιατί δεν υπάρχει ανώτερος και κατώτερος άνθρωπος». Στην τελική συνέντευξη η αιτιολόγηση ποικίλει από μαθητή σε μαθητή εστιάζοντας στην αξία της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της αλληλεγγύης: «Ναι, για να μπορούμε να συνεργαζόμαστε», «Ναι, για να μπορούμε να είμαστε ομάδα και να κάνουμε πράγματα όλοι μαζί», «Ναι, για να είμαστε όλοι μαζί μια γροθιά και να υπάρχει αλληλεγγύη», «Φυσικά, αν υπάρχει ισότητα μπορούμε να είμαστε όλοι μια ομάδα». Στο τρίτο ερώτημα της ενότητας που σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας παρατηρείται μικρή αλλαγή στη στάση των μαθητών και πάλι ως προς την αιτιολόγηση. Στην αρχική συνέντευξη στο ερώτημα: «Η διαφοροποίηση ή η διαφορετικότητα κάποιων ανθρώπων σας φοβίζει;». Καταρχάς, ζητήθηκαν επεξηγήσεις από τον ερευνητή για τους δύο όρους. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν αρνητικά σχεδόν μηχανικά και αποφεύγοντας αρκετοί από αυτούς να αιτιολογήσουν τη θέση τους: «Όχι, ο καθένας είναι ο εαυτός του, όλοι είμαστε άνθρωποι», «Όχι, δε με φοβίζει αν κάποιος είναι διαφορετικός», «Όχι, καθόλου», «Όχι, γιατί δεχόμαστε τον άλλον με τα ελαττώματά του.». Τρεις μαθητές στην αρχική συνέντευξη απάντησαν αρνητικά αλλά με προϋποθέσεις: «Και ναι και όχι, ανάλογα αν με ενοχλεί, αν είναι ευγενικός μπορώ να γίνω και φίλος αν όχι όμως τότε δεν θέλω», ενώ μόνο ένας μαθητής είπε ότι τον φοβίζει «λίγο». Στην τελική συνέντευξη, οι τρεις αυτοί μαθητές απάντησαν αρνητικά χωρίς καμία επιφύλαξη: «όχι, δεν έχω κανένα πρόβλημα, το σέβομαι αν είναι κάποιος διαφορετικός», «όχι, είμαστε όλοι διαφορετικοί και όλοι ίσοι» ενώ κανείς δεν απάντησε θετικά και δύο μαθητές επεσήμαναν: «Καθόλου, ίσα-ίσα όλοι είμαστε διαφορετικοί, είναι ωραίο», «Καθόλου, αντίθετα είναι ενδιαφέρον».

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας ως «συμμετέχων παρατηρητής» υπάρχουν κάποια αξιοσημείωτα ευρήματα στην 4^η παρέμβαση με θέμα την «ταυτότητα». Οι μαθητές στη δραστηριότητα με τις φυλές ανακάλυψαν τη σημασία και τη δύναμη της γνώσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των άλλων πολιτισμών: «Τα πήγαμε καλύτερα γιατί δεν τους παρεξηγούμε, έτσι είναι», «Πήγε καλύτερα γιατί γνωρίζουμε ότι δεν το κάνουν από αγένεια», «Δεν είναι περίεργοι είναι απλώς διαφορετικοί, αν το σεβαστούμε θα βρούμε έναν τρόπο να είμαστε όλοι μαζί στην ίδια τάξη». Επίσης, στην 5^η παρέμβαση με θέμα τη «διαφορετικότητα» οι μαθητές από το επεισόδιο της σειράς «Στο παρά πέντε» παρατήρησαν: «το ότι είναι διαφορετικοί δε σημαίνει ότι δεν μπορούν να κάνουν παρέα», «επειδή είναι τόσο διαφορετικοί έχουν καταφέρει όλα αυτά μέχρι τώρα», «θα ήταν βαρετό αν ήταν όλοι ίδιοι ή έμοιαζαν πολύ», «αυτή είναι η δύναμή τους, που ο καθένας σκέφτεται διαφορετικά». Στη συνέχεια στο κουκλοθέατρο, από τα σενάρια των παιδιών ακούστηκαν φράσεις όπως: «όπως και να είσαι, είσαι ο εαυτός σου», «όλοι έχουμε αρνητικά, δε σημαίνει ότι δε μπορούμε να έχουμε φίλους», «μου αρέσει που είσαι τόσο διαφορετικός», «είναι πιο ενδιαφέρον να παίζεις με κάποιον που δεν είναι σαν και

σένα», «δεν πειράζει ό,τι άνθρωπος και να είσαι, δεν με επηρεάζει που είσαι διαφορετικός», «όποιος και να είσαι όπως και να είσαι έχεις τα ίδια δικαιώματα». Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι οι μαθητές σχημάτισαν θετικές αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα μέσα από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ' δημοτικού και τη Δημοκρατική Αγωγή. Έλαβε χώρα στο 19ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών από τον Δεκέμβριο του 2021 έως τον Μάρτιο του 2022. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν τα δύο τμήματα της ΣΤ τάξης του σχολείου με ίσο αριθμό μαθητών σε κάθε τμήμα (n=36). Το ΣΤ1 αποτέλεσε την πειραματική ομάδα ενώ το ΣΤ2 την ομάδα ελέγχου. Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αλλά και του εργαστηρίου δεξιοτήτων, καθώς το μάθημα της Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής είναι μία ώρα την εβδομάδα και οι παρεμβάσεις ήταν δίωρες. Οι παρεμβάσεις επομένως υλοποιήθηκαν σε συνεχόμενα δίωρα με τεχνικές από την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες: «Social Responsibility Scale» (SRS) των Berkowitz και Lutterman (1968) και Brief inventory of values (BIV) των Dietz, Stern και Guagnano (1998), όπως χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνα που εκπονήθηκε από το Université Laval de Quebec με δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha=0,88$). Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη σε ομάδες εστίασης πριν και μετά τις παρεμβάσεις καθώς και η συμμετοχική παρατήρηση με καταγραφή ημερολογίου. Προκειμένου να επιτευχθεί η μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Οι θετικές αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στη Δημοκρατία εξετάστηκαν με βάση τρεις επιμέρους άξονες: την κοινωνική υπευθυνότητα, τον βαθμό συνειδητοποίησης των μαθητών των παγκοσμίων προβλημάτων και τη στάση των μαθητών απέναντι στις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μέσα από την υλοποίηση των 12 θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων επιχειρήθηκε η σύνδεση της θεωρίας που προέκυψε μέσα από πρότερη σχετική βιβλιογραφική έρευνα με την πρακτική εφαρμογή στην τάξη, στην ομάδα των μαθητών-υποκειμένων της έρευνας.

Από τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος είναι κατάλληλες και ικανές για να συμβάλουν θετικά στις αντιλήψεις των μαθητών για τη δημοκρατία, επιβεβαιώνεται. Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τη δημοκρατία, την κοινωνική ευθύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα παγκόσμια προβλήματα και τις αξίες έχουν επηρεαστεί θετικά από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκε.

Αρχικά και πριν περάσουμε στη συζήτηση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας θα πρέπει να σταθούμε στη σύγκριση της Πειραματικής Ομάδας με την Ομάδα Ελέγχου, η οποία έδειξε, μέσα από την περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των

μαθητών των δύο ομάδων, σαφή αποτελέσματα που οδηγούν σε ξεκάθαρα συμπεράσματα. Η ομάδα, στην οποία η διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διεξήχθη με βάση το βιβλίο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν παρουσίασε αλλαγές στις αντιλήψεις της για τη Δημοκρατία. Οι 18 μαθητές του ΣΤ2 που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου της έρευνας, τρεις μήνες μετά και έχοντας διανύσει μεγάλο μέρος της ύλης του βιβλίου - περισσότερο από τα 2/3- έδωσαν και στις δύο κλίμακες περίπου τις ίδιες απαντήσεις με μικρές αποκλίσεις οι οποίες συχνά ήταν προς την αντίθετη από την επιθυμητή κατεύθυνση. Αυτό οδηγεί εύκολα και στο συμπέρασμα ότι η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι ικανή να επιδράσει θετικά στην αγωγή στην πολιτειότητα.

Περνώντας στη συζήτηση για τα αποτελέσματα από την Πειραματική ομάδα, σχετικά με τις 8 προτάσεις για την κοινωνική ευθύνη της κλίμακας «Social Responsibility Scale» (SRS) των Berkowitz και Lutterman (1968) οι μαθητές μετακινήθηκαν αισθητά στην πρόταση για την ενασχόληση με τα κοινά, διαφωνώντας αρκετά ή απολύτως στη μη ενασχόληση με τα κοινά και συμφωνώντας πολύ στην αφιέρωση χρόνου για την πόλη ή χώρα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μόνο τρεις από τους μαθητές δεν μετατοπίστηκαν και εξακολούθησαν να πιστεύουν ότι όντως δεν είναι χρήσιμη η ενασχόληση με τα κοινά και την επικαιρότητα. Αντίστοιχα και η ποιοτική ανάλυση κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με την κοινωνική ευθύνη. Έτσι, επιβεβαιώνεται η έρευνα του Ulubey (2018), που διαπιστώνει ότι η Δ.Τ.Ε. ευνοεί την καλλιέργεια ενεργών πολιτών. Από το ημερολόγιο του συμμετέχοντος παρατηρητή σχετικά με την κοινωνική υπευθυνότητα και τη συμμετοχή στα κοινά υπάρχουν πολύ αξιολογικά ευρήματα καθώς οι μαθητές περιγράφονται να εμπλέκονται πολύ δυναμικά σε διαμαρτυρίες στον Δήμο, να οργανώνουν κινητοποιήσεις και να επιχειρηματολογούν σε debate. Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί και η μη μετατόπιση των μαθητών στην πρόταση που αφορά στη στάση τους απέναντι στις εκλογές και τη συχνότητά τους, στον ποσοτικό έλεγχο, γεγονός που ίσως οφείλεται στη μη επαρκή ανάπτυξη του θέματος στη διάρκεια των παρεμβάσεων ή ενδεχομένως στη μη εστίαση μέσω ξεχωριστής παρέμβασης. Ωστόσο, στο ίδιο θέμα η ποιοτική ανάλυση έδωσε κάποια ευρήματα που δείχνουν τη θετική ενίσχυση της αντίληψής τους για τις εκλογές. Τα ευρήματα αυτά σχετίζονται κυρίως με την εμπλουτισμένη επιχειρηματολογία που χρησιμοποιείται από αρκετούς μαθητές σχετικά με το θέμα αυτό. Τέλος, σχετικά με τα ερωτήματα της πρώτης κλίμακας που αφορούν στον ατομισμό, δεν υπήρξαν ευρήματα καθώς ήδη από το αρχικό ερωτηματολόγιο οι τοποθετήσεις των μαθητών είναι αρνητικές, δείχνοντας έτσι την εξ αρχής θετική στάση απέναντι στην αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια.

Σε ό,τι αφορά τα ευρήματα από την κλίμακα των αξιών *Brief inventory of values* (BIV) των Dietz, Stern και Guagnano (1998), εδώ παρουσιάστηκαν αισθητές διαφοροποιήσεις, επιβεβαιώνοντας ότι με τις παρεμβάσεις υπήρξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στο να θεωρήσουν πιο σημαντικές κάποιες αξίες. Το Wilcoxon test έδειξε 12 μαθητές να έχουν μεγαλύτερο σύνολο έναντι 5 μαθητών με μικρότερο και έναν που έμεινε σταθερός, γεγονός που επιβεβαίωσε τη θετική επίδραση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, και από την ποιοτική ανάλυση, για τα παγκόσμια προβλήματα επιβεβαιώθηκαν οι έρευνες των Chang (2002) και

Schonmann (2015) αλλά και των Duffy, Gilmartin, & Scott (2015), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αυτά τα προγράμματα μπορούν να συμβάλουν στην κριτική σκέψη, την ευαισθητοποίηση για τα παγκόσμια προβλήματα και την αλληλεγγύη. Στο ημερολόγιο του συμμετέχοντος παρατηρητή αναφέρεται ότι οι μαθητές αντιδρούν έντονα στην άνιση κατανομή του πλούτου και τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική ανάλυση έδειξε τη θετική επίδραση της Δ.Τ.Ε. στην ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά ζητήματα όπως έχει διαπιστωθεί και από προηγούμενες έρευνες του McNaughton (2004) αλλά και των Μπία & Αβούρη (2015). Οι απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα για την αξία «αλληλεγγύη στο περιβάλλον» άλλαξαν αισθητά προς το «πάρα πολύ σημαντικό». Στην τελική ημιδομημένη συνέντευξη σχετικά με την κλιματική αλλαγή ενώ στην αρχική συνέντευξη αρκετοί δε γνώριζαν καν την έννοια, στην τελική όλοι οι μαθητές ήταν ενήμεροι και ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι σχετικά με αυτό. Στην ίδια κλίμακα αξιών εξετάζονται και οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα και την ισότητα όπου και διαπιστώθηκαν όσα έχουν προκύψει από τις έρευνες σε θέματα, πολυπολιτισμικότητας, ετερότητας, στερεοτύπων, ρατσισμού και ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Willmer (1998), Hassi et al (2015) και Λενακάκη & Κομπιάδου (2014) που προαναφέρθηκαν. Η ποιοτική ανάλυση έδειξε τους τρεις μαθητές που είχαν απαντήσει επιφυλακτικά στην αρχική συνέντευξη να μετακινούνται αισθητά και να απαντούν με σιγουριά στο θέμα της αποδοχής της διαφορετικότητας. Επίσης, από το ημερολόγιο του συμμετέχοντος παρατηρητή προκύπτει η θετική στάση των μαθητών απέναντι στους πρόσφυγες, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την ομαδική συνέντευξη όπου εκφράζονται με ενσυναίσθηση αποδεικνύοντας έτσι ότι οι τεχνικές της Δ.Τ.Ε. είναι οι κατάλληλες τεχνικές για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ευαισθητοποίηση σε θέματα μεταναστών και προσφύγων. Η παραπάνω διαπίστωση είναι επανειλημμένα διατυπωμένη και επιβεβαιωμένη από πλήθος ερευνητών και αξιοποιείται σε προγράμματα που υλοποιούνται από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς, όπως το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και το πρόγραμμα του «Κι αν ήσουν εσύ» σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ που προαναφέρθηκε. Επίσης, σε ζητήματα ισότητας η ποιοτική ανάλυση έδειξε τους μαθητές να εκφράζονται στην τελική συνέντευξη εστιάζοντας στην αξία της συνεργασίας και της ομαδικότητας όπως ακριβώς αναφέρεται από τον Τσιάρα (2004α) αλλά και από την Κοντογιάννη (2008). Και οι δύο τονίζουν ότι η δραματική τέχνη αποτελεί πρακτικό αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο που αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση και, επομένως, καλλιεργεί τη συνεργασία. Τέλος, συνολικά τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με πλήθος αντίστοιχων ερευνών, σχετικών με τη χρήση της Δ.Τ.Ε. σε θέματα του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και ανθρωπιστικού περιεχομένου. Σε μία, επομένως, γενικότερη θεώρηση μπορεί να προστεθεί στις έρευνες των Λέτσιου (2010), Δούβου (2017), Προκοπίου (2018), Μπόμπου-Μάγουλα (2019), Ασουμανάκη (2020), Κατή (2020), Μαλικούρτη (2021) που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα, παρά τους περιορισμούς, φάνηκε να πετυχαίνει τον στόχο της αναδεικνύοντας τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της Δ.Τ.Ε. στο μάθημα της Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής και την Αγωγή στη Δημοκρατία. Αξιοποιώντας ένα ευρύ φάσμα εργαλείων από τις τεχνικές του Δράματος

και ακολουθώντας μια μεθοδολογία προσαρμοσμένη στις συνθήκες, απέδειξε ότι είναι δυνατή η επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών της ΣΤ Δημοτικού για τη Δημοκρατία. Ενισχύεται έτσι, μέσα από την παρούσα έρευνα, για άλλη μια φορά, η θέση ότι το θέατρο με την κατάλληλη μορφή μπορεί να αποτελεί ένα εξαιρετικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων σε μαθητές όλων των ηλικιών.

4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα έρευνα, όπως και σε κάθε έρευνα, εξαρχής υπήρξαν κάποιες δυσκολίες, λόγω της χρονικής στιγμής κατά την οποία έλαβε χώρα. Η κύρια δυσκολία, επομένως, είχε να κάνει με το γεγονός ότι εκπονήθηκε στη διάρκεια της πανδημίας covid 19, με ανοιχτά μεν σχολεία και δια ζώσης παρεμβάσεις στην ομάδα μαθητών αλλά με την υποχρεωτική χρήση μάσκας και τους κανόνες τήρησης των αποστάσεων. Η συγκεκριμένη συνθήκη δημιούργησε ιδιαίτερη δυσκολία λόγω του βιωματικού χαρακτήρα των δράσεων. Επίσης, ιδιαίτερα χαρακτηριστική ήταν η μη σταθερή παρουσία των υποκειμένων στο σύνολο των παρεμβάσεων με αποτέλεσμα να αντιμετωπιστούν δυσκολίες ως προς τη συνοχή και λειτουργία της ομάδας και επομένως και ως προς το έργο του ερευνητή προκειμένου να συλλέξει τα απαιτούμενα δεδομένα.

Βασικός περιορισμός κατά τα λοιπά, αποτελεί το γεγονός ότι επειδή πρόκειται για μελέτη σε συγκεκριμένο μικρό αριθμό συμμετεχόντων και με σκόπιμη μέθοδο δειγματοληψίας, τα αποτελέσματα αφορούν στη συγκεκριμένη ομάδα και δε μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Επίσης, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για μακροπρόθεσμη επίδραση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας μιας και η περιορισμένη διάρκειά της δεν μας το επιτρέπει. Δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουμε αν αυτή η θετική επίδραση στις αντιλήψεις για τη Δημοκρατία θα παραμείνει μέχρι την ενηλικίωσή τους, οπότε σχετικά με αυτό μια διαχρονική έρευνα θα είχε πολύ ενδιαφέρον.

Ιδιαίτερης αναφοράς χρήζει η διαπίστωση ότι ενώ η Δ.Τ.Ε. έχει εισέλθει δυναμικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, χρησιμοποιείται κυρίως από θεατρολόγους στο μάθημά τους και δευτερευόντως από δασκάλους, κατά βάση στα γλωσσικά μαθήματα, όπως της λογοτεχνίας και της ιστορίας. Έτσι, οι κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες, όπως το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο έχουν ελάχιστα αξιοποιηθεί ερευνητικά στο πεδίο της Δραματικής Τέχνης. Από την παραπάνω διαπίστωση προκύπτει η πρότασή μας για τη εκπόνηση ερευνών και μελετών προκειμένου να καλυφθεί αυτό το κενό και να δημιουργηθεί μια πλούσια ερευνητική βάση που θα οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό του αναλυτικού προγράμματος και την υιοθέτηση νέων πιο βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας σε αυτό το πεδίο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Ασουμανάκη, Φ (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για τη διαπραγμάτευση των έμφυλων στερεοτύπων σε νέες και νέους*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Adiguzel, H. O. (2009). Το Παρελθόν και Το Παρόν Του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Τουρκικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ζητήματα και Προκλήσεις. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής* (σσ. 83-93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για Το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Anderson, K. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, (51), 49-54.
- Appiah, K. A. (2008). Education for Global Citizenship. In D. Coulter, G. Fenstermacher, & J. R. Wiens (Eds.), *Why Do We Educate? Renewing the Conversation*. The National Society for the Study of Education Yearbook for 2008, Vol. 107, No.1.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique : Troisième synthèse*. Strasbourg : Conseil de L'Europe, Conseil de la coopération culturelle.
- Azeiteiro, U. M., Filho, W. L., & Aires, L. (2018). *Climate literacy and innovations in climate change education: Distance learning for sustainable development*. Cham: Springer.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy: Participatory politics for a new age*. California: University of California Press.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Bennett, S. (1986). *Drama: The Practise of Freedom. NATD Annual Lecture*. London: Routledge.
- Berkowitz, L., & Lutterman, K. G. (1968). The Traditional Socially Responsible Personality. *The Public Opinion Quarterly*, 32(2), 169–185.
- Bîrzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., & Spajic-Vrkaš, V. (2005). *Outil pour l'assurance de la qualité de l'Education à la citoyenneté démocratique à l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unesco, CEPS
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1986). *Selected Writings on Drama in Education*. New York: Longman.

- Bolton, G. M. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: Univesrity of Central England.
- Branagan, M. (2005). Environmental education, activism and the arts. *Convergence*, 38(4), 33-50
- Bogdanor, V. (1991). *Blackwell Encyclopaedia of Political Science.*, Blackwell: Cambridge
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. London: Routledge.
- Branson, M., & Quigley, C. (1998). *The role of civic education*. Washington, DC: Communication Network.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Π. Σακελλαρίου, Μτρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβας, Ν. (2007). Θέατρο και Εκπαίδευση: Αναζητώντας Έναν Κοινό Τόπο. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. Πρακτικά Επιστημονικών Ημερίδων* (σσ. 117-125). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Candace, L (2013). What builds student capacity in an alternative high school setting? *Educational Action Research*, 21(4), 448-467.
- Cawthon, S., Dawson, K., & Ihom, S. (2011). Activating student engagement through drama-based instruction. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1), 1-29.
- Chang, M. J. (2002). The impact of an undergraduate diversity course requirement on students' racial views and attitudes. *The Journal of General Education*, 51(1), 21-42.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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.
- Cook, C. H. (1917). *The Play Way: An Essay in Educational Method*. Frederick A. Stokes Company.
- Council of Europe. (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2012). *Compass. Manual of human rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Courtney, R. (1980). *The Dramatic Curriculum*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd Edition). Los Angeles: Sage Publications.

- Δαράκη, Π. (1992). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ. (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>. [τελευταία επίσκεψη Μάρτιος 2022]
- Δούβου, Π. (2017). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (DIE) ως Μέσο Εναισθητοποίησης Παιδιών Εφηβικής Ηλικίας σε Ρατσιστικά Φαινόμενα: Μια Έρευνα Δράσης για την Καλλιέργεια Δεξιοτήτων σε Έφηβους του Θεατρικού Εργαστηρίου για Παιδιά & Εφήβους του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Davies, L. (2006). Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Dietz, T., Stern, P. C., & Guagnano, G. A. (1998). Social structural and social psychological bases of environmental concern. *Environment and Behavior*, 30(4), 450–471.
- Dima, A., & Tsiaras, A. (2020). The Improvement of Critical Thinking through Drama Education for Students in the Fifth Grade of Primary School. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 11(1), Article 7.
- 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 Διαθέσιμο στο: [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) [τελευταία επίσκεψη Μάρτιος 2022]
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Einhorn, B., Kaldor, M.& Kavan, Z. (1996). *Citizenship and Democratic Control in Contemporary Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Erickson, K.L. (1988). Building castles in the classroom, *Language Arts*, 65, 14-19
- Falk, R. (1994). The Making of Global Citizenship. In B. Van Steenberg (ed.), *The Condition of Citizenship* (pp. 127–139). London: Sage Publications.
- Finlay-Johnson, H. (1922). The Dramatic Instinct in Elementary Education. In *New Ideals in Education: 8th Conference Papers*. New Ideals Committee.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Anthropos.
- Harris, D. B. (1957). A scale for measuring attitudes of social responsibility in children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55(3), 322–326.
- 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.

- Heathcote, D. (1984). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hébert, Y. & Sears, A. (2001). *Citizenship Education*. Canada: Canadian Education Association.
- Heikkinen, H. M. (2016). Drama and citizenship – devised drama for education. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 32-39.
- Johnson, . & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, Αυτοανάπτυξη και Διδακτικές Στρατηγικές. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καρακατσάνης, Π. (2003). *Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κατή, Ν. (2020). *Η Δραματική Τέχνη ως Μέσο Προώθησης των Δημοκρατικών Αξιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Μια Έρευνα Δράσης σε Εκπαιδευτικούς*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κοντογιάννη, Α. (1989). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα-Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005). Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Στο: Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (Επιμ.), *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι «Άλλοι»: Πολιτισμική Οικείωση της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 37-107). Αθήνα: Gutenberg.
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kempe, A. (2001). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kymlicka, W. (2005). *Η Πολιτική Φιλοσοφία της Εποχής μας* (Γ. Μολύβας, Μτφ.). Αθήνα: Πόλις.
- Λάβδας, Κ., & Χρυσοχόου, Δ. (2008). Για έναν Κοινό Δημόσιο Πολιτισμό. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (σσ. 234 - 262). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Λενακάκης, Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Στάσεις. Μια Έρευνα με Αφορμή τα Σενάρια για τη Συνέντευξη των Υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6-7, 1-12.
- Λενακάκης, Α., & Κομπιάδου, Ε. (2014). Πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια υπό το πρίσμα διαδραστικών και πολυαισθητηριακών πρακτικών. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 280-302). Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και Επικοινωνία. Μια Ερευνητική Προσέγγιση για τον Ρόλο της Θεατρικής Κούκλας στην Προώθηση της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και Θεατρικές Τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση. 2ο Forum Νέων Επιστημόνων* (σσ.357-373). Αθήνα: Θαλής-ΕΚΠΑ.
- Λέτσιου, Μ. (2010). *Διαπολιτισμική καλλιτεχνική διδασκαλία στο Γυμνάσιο: οι στάσεις των φοιτητών και καθηγητών τέχνης*. Διδακτορική διατριβή, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ), Τμήμα Θεωρίας και Ιστορίας της Τέχνης, Αθήνα
- Lagos, T. (2003). *Global citizenship – Toward a definition*. Διαθέσιμο στο: http://depts.washington.edu/gcp/research_pages/globalization_biblio.htm (Τελευταία επίσκεψη Μάρτιος, 2022).
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω Ερευνώντας και Ερευνώ Δρώντας: Η Έρευνα Δράσης στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών. Στο Δ. Ανδριτσάκου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Ψηφιακά Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο. Διαθέσιμο στο: http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena07_Μάγος%2526Παναγοπούλου.pdf (Τελευταία επίσκεψη Απρίλιος, 2021).
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή Παρατήρηση; Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 5-19.
- Μαγουλιώτης, Α. (1999). *Κουκλοθέατρο I. Πως Στήνεται ένα Έργο (Τρόποι-Είδη-Πατρόν)* (3η Έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαλικούρη, Α. (2021). *Η Ευαισθητοποίηση των Μαθητών της Β' Λυκείου στα Ανθρώπινα Δικαιώματα Μέσω της ΔΤΕ*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μουζέλης, Ν. (1997). Τι είναι η κοινωνία των πολιτών. Πολυσημικότητα και πολλαπλότητα. *Το Βήμα* (ψηφιακή έκδοση). Διαθέσιμο στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=94080> (Τελευταία επίσκεψη Φεβρουάριος, 2022).
- Μουτσαδάκης, Τ. Ε. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Προσέγγισης Αφηγηματικών Κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουτσαδάκης, Τ. Ε. (2005). *Το θέατρο ως Πρακτική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.

- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και Σχολείο. Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία* (Τόμος, 1ος). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς / Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπία, 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 Τελευταία επίσκεψη: Απρίλιος 2022).
- Μπία, Δ., & Αβούρη, Π. (2015). *Η εκπαίδευση για την αειφορία και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ.
- Μπόμπου – Μάγουλα, Ε. (2019). *Η Δραματική Τέχνη ως Μέσο Παρέμβασης για την Αλλαγή Αντιλήψεων των Μαθητών απέναντι στους Πρόσφυγες: Μια Έρευνα Δράσης σε Μαθητές Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Magos, K. & Politi, F. (2008). The Creative Second Language Lesson: The Contribution of the Role-Play Technique to the Teaching of A Second Language in Immigrant Classes. *RELC Journal*, 39(1), 96-112.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum. Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Διαθέσιμο στο: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385#g3> (Τελευταία επίσκεψη Απρίλιος 2022).
- McCammon, L. (2007). Research on drama and theater for social change. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp.945-964). Dordrecht: Springer.
- McCaslin, N. (1974). *Creative Dramatics in the Classroom*. New York: Longman.
- McGregor, L. (1976). *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books Publishing.
- McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: Ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 289-308.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Meyer, R.M. & Sandy, L.R. (2009). Education for Global Citizenship in the New Millennium. *International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, 9(1), 59-64.
- Moore, M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. Senior Honors Theses. Eastern Michigan University, Michigan. Διαθέσιμο στο: <http://DigitalCommons@EMU:http://commons.emich.edu/honors/113>. (Τελευταία επίσκεψη Μάρτιος, 2022).
- Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-Up of a Pretend Play Intervention: Effects on Play, Creativity, and Emotional Processes in Children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436.

- Neelands, J. (2001). 11/09: The Space in Our Hearts. Paper Presented at the *2nd International Theatre and Drama Education Conference*, Athens 7–9 December, in Athens, Greece. Διαθέσιμο στο: http://www.theatroedu.gr/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_June2002_UK_03.pdf [Τελευταία επίσκεψη Μάρτιος, 2022].
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Shea, K. (2003). *Glossaire des termes de l' éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Osler, A. (1997). *The contribution of community action programmes in the field of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension : final synthesis report*. University of Birmingham .
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté: Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, (129), 146-167.
- Özbek, G. (2014). A proposal for the reorganization of citizenship education via the implementation of the dramatic method. *Andragoška Sproznanja*, 20(1), 87-94.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2016). Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*,(8), 19-32.
- Παπακωστούλα-Γιανναρά, Γ.Α. (1986). Η Πολιτική Αγωγή: Μερικές Σκέψεις για το Μάθημα και τη Διδασκαλία του στο Γυμνάσιο, *Νεοελληνική Παιδεία*, (4), 7-9.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πέτρου, Α. (2011). Θεωρητικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί της εκπαιδευτικής πολιτικής* (Τόμος Α΄, σσ. 1-163). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Προκοπίου, Β. (2018). *Μια Οιονεί Πειραματική Έρευνα για την Καλλιέργεια της Πολιτειότητας των Μαθητών Αξιοποιώντας Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στη Διδασκαλία της «Πολιτικής Παιδείας» Α΄ τάξης ΓΕΛ*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Speaking and listening through drama 7-11*. London: SAGE Publications.
- Ροντάρι, Τ. (1985). *Η Γραμματική της Φαντασίας. Εισαγωγή στην Τέχνη να Επινόεις Ιστορίες* (Γ. Κασαπίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Radley, K. E. (2002). *The Teaching of Drama in Secondary Schools: How Cambridgeshire Teachers Feel the Subject Should Be Taught in Relationship to the National Curriculum*. Ed.D. Thesis, The Open University.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (Eds.). (1999). *Measures of political attitudes*. San Diego: Academic Press.

- Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική ψυχολογία* (Τόμος Α΄, σσ. 477-494). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sassen, S. (2002). Towards Post-National and Denationalized Citizenship. In E. Isin & B. Turner (eds.), *Handbook of Citizenship Education* (pp. 277-291). London: Sage.
- Shuman, R. B. (Ed.). (1978). *Educational Drama for Today's Schools*. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press.
- Sears, A. M., & Hughes, A. S. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 21(2), 123–142.
- Sidorkin, A. (1999). *Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press.
- 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.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Τίγκας, Ι., & Νάνου, Κ. (2016). Αναπροσαρμογές στην Εκπαίδευση για την Πολιτεΐότητα. Μεταβαίνοντας από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου, Τ. Γ΄, *Προγράμματα σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007). Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. Πρακτικά Επιστημονικών Ημερίδων* (σσ 25-70). Αθήνα: Παπαζήσης .
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιώλης, Γ (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Tawil, S. (2013). *Education for "Global Citizenship": A framework for discussion*. Paris: UNESCO Education Research and Foresight.
- Tsafos, V. (2010). Developing a practice-theory model in pre-service teacher education in Greece. The implications of action-research: A case study. *Action Research*, 8 (2), 153-170.
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.

- UNESCO. (2012). *Education for sustainable development in action sourcebook. Learning & Training Tools N°4*. Paris: UNESCO Education Research and Foresight. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf> [Τελευταία επίσκεψη Μάρτιος, 2022].
- United Nations General Assembly (1948). Universal Declaration of Human Rights. Resolution 217 –A (III) of 10 December 1948.
- United Nations General Assembly (1989). Convention on the Rights of Child. Resolution 44/25 of November 1989.
- United Nations General Assembly (1993). Vienna Declaration and Programme of Action. Resolution 48/121 of 25 June 1993.
- United Nations General Assembly (1994). United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004). Resolution A/49/184/12 of 23 December 1994.
- Vare, P., & Scott, B. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education and Sustainable Development, 1*(2), 191–198.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française *Psychologie Canadienne, 30*(4), 662–680.
- Veldhuis, R. (1997). *Dimensions de la citoyenneté, compétences essentielles, variables et activités internationales*. Strasbourg : Séminaire du Conseil de L'Europe.
- Wagner, B. J. (1998): *Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heachcote- Drama as a Learning Medium*. Portland, Maine: Calendar Islands Publisher.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Ward, I. (1994). *Literacy, Ideology, and Dialogue: Towards a Dialogic Pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Warger, C. (1988). Practical Strategies for Promoting Social Interaction of Students with Behavioural Disorders through Creative Drama. *Perceptions, 24*(1-4).
- Way, B. R. (1969). *Development through Drama*. London : Longman.
- Willmer, A. (1998). *Drama, theatre and multiculturalism: As educational tools do they fit the criteria for multiculturalism, and can they promote classroom diversity?* Master of Arts Thesis, Concordia University, Quebec.
- Wooland, B. (1996). *Teaching Primary Drama*. London: Longman.
- Wooland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. (Ε. Κανηρά, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγεωργίου, Γ.(1999). *Κείμενα Παιδείας: John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χριστόπουλος, Δ. (2012). *Ποιος είναι Έλληνας Πολίτης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

I. Υλικό Παρεμβάσεων

1^η παρέμβαση

Λίστα με τους Νέους κανόνες λειτουργίας του Σχολείου

1. Ο δάσκαλος έχει το δικαίωμα να ασκήσει βία σε ένα μαθητή αν το κρίνει απαραίτητο.
2. Οι μαθητές πρέπει να έχουν το ίδιο θρήσκευμα με τον δάσκαλό τους.
3. Ο δάσκαλος έχει το δικαίωμα να ψάχνει την τσάντα του μαθητή.
4. Θα επιβάλλεται τιμωρία σε όποιον κρίνει τους νέους κανόνες.
5. Οι μαθητές δεν έχουν το δικαίωμα να μιλούν μεταξύ τους σε ομάδες μεγαλύτερες των τριών ατόμων για περισσότερα από τέσσερα λεπτά
6. Το σχολείο μπορεί να αποβάλλει μαθητές χωρίς να δίνει εξηγήσεις.
7. Εάν ο δάσκαλος πιάσει μαθητή με κινητό μπορεί να το πάρει και να το κρατήσει για δική του χρήση.
8. Οι τουαλέτες καθαρίζονται καθημερινά από τους μαθητές που το όνομά τους ξεκινάει από το γράμμα Α .

2^η Παρέμβαση

Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού – με απλά λόγια



Δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού network for children's rights

Τα δικαιώματα των παιδιών

Όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα που προβάλλονται από νόμους και διεθνείς συμβάσεις. 196 χώρες σε όλο τον κόσμο έχουν υπογράψει τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού (1989). Η Σύμβαση αποτελεί νόμο της χώρας μας από το 1992.

Σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει και με τη θέση του παιδιού μέσα σε αυτόν ευκανά να επιδεινώνεται, είναι υποχρέωσή μας να μάθουμε και να κατανοήσουμε τα δικαιώματα των παιδιών και να κάνουμε ότι μπορούμε για να τηρούμε τα δικαιώματα των παιδιών αποτελώντας μια νομική δέσμευση που για να γίνει πραγματικότητα απαιτεί την ευθύνη της Πολιτείας, καθώς και την κοινωνική ευαισθητοποίηση και προσωπική ευαισθησία όλων μας. Είναι αναγκαίο, πριν απ' όλα, να γνωρίζουμε τα δικαιώματα που περιγράφει η Διεθνής Σύμβαση και να τα κατανοούμε σε βάθος, τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και οι μεγάλοι. Είναι αναγκαίο να τα ευζητάμε δημόσια, ώστε να ανιχνεύσουμε τη σημασία τους σε μια σειρά από σημαντικά ζητήματα που αφορούν τη ζωή και την ανάπτυξη των παιδιών μέσα σε έναν κόσμο γεμάτο αντιφάσεις και συγκρούσεις.

Ο σεβασμός στα δικαιώματα αφορά όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και συνδέεται στενά με την κατανόηση από τα ίδια τα παιδιά του πλαισίου και των κανόνων μέσα στα οποία μπορούν να λειτουργούν, των υποχρεώσεων που έχουν ανάλογα με την ηλικία τους και του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και γνωρίζοντας τα δικαιώματά του μεγαλώνει, ωριμάζει με το δικό του τρόπο, τους δικούς του ρυθμούς και σταδιακά μετατρέπεται σε έναν ενεργό πολίτη.

www.ddp.gr
diktio@ddp.gr
www.facebook.com/ddp.gr

κάθε παιδί μοναδικό

Όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

- 1| Παιδιά...**
Θεωρούνται όλα τα κορίτσια και τα αγόρια από 0 έως 18 ετών.
- 2| Απαγόρευση διακρίσεων**
Όλα τα παιδιά είναι ίσα. Έχουν δικαίωμα να ζουν χωρίς διακρίσεις σε βάρος τους λόγω της φυλής, του φύλου, της γλώσσας, της θρησκείας, των απόψεων, της προσωπικής, της κοινωνικής, των ιδιοτήτων αναπηρίας ή της καταγωγής τους.
- 3| Το συμφέρον του παιδιού**
Όταν οι μεγάλοι παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, πρέπει να υπολογίζουν πριν από όλα το συμφέρον των παιδιών. Η Πολιτεία πρέπει να προσπαθεί και να φροντίζει το παιδί, αν οι γονείς τους δεν μπορούν να το κάνουν.
- 4| Μέτρα της Πολιτείας**
Η Πολιτεία πρέπει να παίρνει όλα τα κατάλληλα μέτρα για να εφαρμόζονται τα δικαιώματα των παιδιών.
- 5| Ο ρόλος γονέων και κηδεμόνων**
Οι γονείς ή οι κηδεμόνες ενός παιδιού είναι υπεύθυνοι να το μεγαλώνουν έτσι ώστε να αναπτύσσονται οι ικανότητές του και να το βοηθούν να μάθει και να ασκήσει τα δικαιώματά του.
- 6| Δικαίωμα στη ζωή**
Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη ζωή, την επιβίωση και την ανάπτυξη.
- 7| Όνομα και ιθαγένεια**
Δικαίωμα κάθε παιδιού είναι να γράφεται στο ληξιαρχείο με τη γέννησή του και να έχει όνομα, επώνυμο και ιθαγένεια, δηλαδή να ανήκει σε μια χώρα.
- 8| Ταυτότητα**
Η Πολιτεία πρέπει να βοηθά το παιδί να διατηρούν την ταυτότητα, την ιθαγένεια και τις οικογενειακές τους σχέσεις.
- 9| Ζωή και επικοινωνία με τους γονείς**
Κάθε παιδί έχει δικαίωμα να ζει μαζί με τους γονείς του, εκτός αν αυτοί είναι κληρονομή, αν δεν μπορούν να το φροντίζουν ή αν πρέπει να αποκομίζονται από αυτούς για το καλό του. Όταν ζει μακριά από τους γονείς του, το παιδί έχει δικαίωμα να τους βλέπει και να επικοινωνεί μαζί τους, εκτός αν αυτό είναι αντίθετο με το συμφέρον του.
- 10| Οικογενειακό επένδυση**
Αν ένα παιδί βρίσκεται σε διαφορετική χώρα από τους γονείς του, έχει δικαίωμα να έλθει μαζί τους και να μείνει στα διαμερίσματα.
- 11| Παρόνομες μετακινήσεις στο εξωτερικό**
Τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από κάθε παράνομη απομάκρυνσή τους από τη χώρα στην οποία ζουν.
- 12| Ελευθερία γνώσης**
Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να αναρρούν ελεύθερα τις απόψεις τους. Οι μεγάλοι πρέπει να ακούν και να παίρνουν σοβαρά υπόψη τους τη γνώμη των παιδιών για θέματα που το αφορούν, ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους.
- 13| Ελευθερία έκφρασης**
Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να αναζητούν, να μαθαίνουν, να μεταδίδουν πληροφορίες και ιδέες, καθώς και να εκφράζονται ελεύθερα, μέσα από τον γραπτό ή προφορικό λόγο, την κίνηση ή άλλους τρόπους, αρκεί να σεβάζονται τα δικαιώματα των άλλων.

3^η Παρέμβαση

Σενάριο:

«Με λένε Βέσνα και είμαι Ρομά. Είδα μια αγγελία για πωλήτρια στη βιτρίνα ενός καταστήματος ρούχων. Ζητούσαν άτομο μεταξύ 18 και 23. Είμαι 19, έτσι πήγα και ρώτησα την υπεύθυνη για τη δουλειά. Μου είπε να ζαναπάω σε δυο μέρες γιατί δεν υπήρχαν ακόμα πολλές αιτήσεις για τη δουλειά.

Ξαναπήγα δύο φορές και μου είπε πάλι το ίδιο. Περίπου μια βδομάδα αργότερα ξαναπήγα στο κατάστημα. Η αγγελία για τη δουλειά ήταν ακόμα στη βιτρίνα. Η υπεύθυνη ήταν πολύ απασχολημένη για να με δει, αλλά μου είπαν ότι το κενό είχε καλυφθεί.

Όταν έφυγα από το μαγαζί, ήμουν τόσο συγχυσμένη που ζήτησα από μια φίλη μου, όχι Ρομά, να πάει και να ρωτήσει για τη δουλειά. Όταν γύρισε μου είπε πως της είχαν πει να πάει για συνέντευξη τη Δευτέρα».

Ερωτήματα

Πώς θα νιώθατε στη θέση της Βέσνα;

Τι θα κάνατε αν η φίλη σας σάς έλεγε ότι την κάλεσαν για συνέντευξη;

Για ποιο λόγο νομίζετε ότι η υπεύθυνη του καταστήματος φέρθηκε έτσι; Το θεωρείτε αυτό μια μορφή διάκρισης; Γιατί (ή γιατί όχι);

Τι θα μπορούσε να κάνει η Βέσνα για αυτό; Θα μπορούσαν άλλοι άνθρωποι να κάνουν κάτι για αυτήν;

Η νομοθεσία θα μπορούσε να βοηθήσει;

Αυτό θα μπορούσε να συμβεί στη δική σας χώρα; Αν ναι, ποιες ομάδες θα επηρεάζονταν;

4^η Παρέμβαση

Σενάριο

«Βρίσκεστε στο ίδιο σχολείο, αλλά μέχρι τώρα κάνατε μαθήματα σε ξεχωριστές τάξεις. Τα μαθήματα έχουν τελειώσει και υπάρχει μόνο μία αίθουσα που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για την επόμενη ώρα. Τώρα βρίσκεστε μαζί σε αυτή την αίθουσα. Αυτή είναι η στιγμή να γνωριστείτε, διατηρώντας πάντα τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας σας».

Χαρακτηριστικά Φυλών

Είσαι Κόρο:

- *Είστε πολύ κοινωνικοί. Απολαμβάνετε να κάνετε νέες γνωριμίες.*
- *Δεν μιλάτε συνεχώς με ένα άτομο αλλά περνάτε από τη μία γνωριμία στην άλλη γρήγορα.*
- *Σας αρέσει να κάνετε χειραψία.. Αν ένας ξένος δεν προσφέρει το χέρι του για χειραψία του το παίρνετε με το ζόρι!*
- *Όταν μιλάτε σχεδόν ακουμπάτε πρόσωπο με πρόσωπο με τον συνομιλητή.*
- *Θεωρείτε ευγενικό να φωνάζετε και να μιλάτε στους άλλους έντονα.*
- *Γίνεστε οξύθυμοι όταν σας αγνοούν και για να το δείξετε στέκεστε στο ένα πόδι και πηδάτε πάνω κάτω.*
- *Τα αγόρια προτιμάτε να μιλάτε με ξένα κορίτσια και τα κορίτσια προτιμάτε να μιλάτε με ξένα αγόρια.*

Είσαι Τίμλα:

- *Σας αρέσει να μιλάτε μόνο μεταξύ σας.*
- *Δεν πλησιάζετε ποτέ ξένο. Μιλάτε με σταυρωμένα τα χέρια στο στήθος, μόνο όταν κάποιος σας απευθύνει τον λόγο*
- *Είστε πολύ ευγενικοί και θεωρείτε αγένεια να πλησιάζετε πολύ κάποιον. Μιλάτε σε όλους στον πληθυντικό.*
- *Τα αγόρια είστε το αδύναμο φύλο. Τα κορίτσια προστατεύουν τα αγόρια.*
- *Τα αγόρια δεν αντέχει την επαφή με τα μάτια. Εάν σας μιλήσουν ντρέπεστε.*
- *Είστε πολύ ντροπαλοί και το δείχνετε χτυπώντας με το χέρι σας το κεφάλι σας.*
- *Όταν σας μιλούν ξένοι κοιτάζετε το πάτωμα.*

Ενδεικτικές ερωτήσεις (1^η φάση αλληλεπίδρασης):

- Πώς αισθανθήκατε με την άλλη ομάδα;
- Πώς σας φάνηκε η συμπεριφορά της;
- Τι συμπαιρένετε για αυτούς;
- Πώς νομίζετε ότι θα εξελισσόταν αν παραμένετε όλοι μαζί στον ίδιο χώρο;;
- Νιώθετε αδικημένοι από όσα λέει η άλλη ομάδα για εσάς;
- Τι θα θέλατε να τους πείτε;

Ενδεικτικές ερωτήσεις (2^η φάση αλληλεπίδρασης):

- Πώς σας φάνηκε η δεύτερη συνάντηση; Πώς εξηγείτε τη διαφορά;
- Όσα συμπαιράνατε αρχικά για αυτούς θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε παρεξήγηση;
- Ποιες άλλες ομάδες που ξέρετε παρεξηγούνται μεταξύ τους; (π.χ. οπαδοί ομάδων ποδοσφαίρου, αγοριών, κοριτσιών, εθνικοτήτων, θρησκειών κ.λπ.)
- Νομίζετε ότι όλα τα μέλη μιας ομάδας συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο ;
- Ποια άλλα στοιχεία του χαρακτήρα ή της προσωπικότητας επηρεάζουν τη συμπεριφορά ;

6^η Παρέμβαση

Home (Πατρίδα) της Ουαρσάν Σάιρ

*Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του, εκτός αν πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία
τρέχει προς τα σύνορα μόνο όταν βλέπει
ολόκληρη την πόλη να τρέχει κι εκείνη
οι γείτονές σου τρέχουν πιο γρήγορα από σένα
με την ανάσα ματωμένη στο λαιμό τους
το αγόρι που ήταν συμμαθητής σου
που σε φιλούσε μεθυστικά πίσω από το παλιό εργοστάσιο τσίγκου
κρατά ένα όπλο μεγαλύτερο από το σώμα του
αφήνεις την πατρίδα
μόνο όταν η πατρίδα δε σε αφήνει να μείνεις.
κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγά*

φωτιά κάτω απ' τα πόδια σου
ζεστό αίμα στην κοιλιά σου
δεν είναι κάτι που φαντάστηκες ποτέ ότι θα έκανες
μέχρι που η λεπίδα χαράζει απειλές στο λαιμό σου
και ακόμα και τότε ψέλνεις τον εθνικό ύμνο
ανάμεσα στα δόντια σου
και σκίζεις το διαβατήριό σου σε τουαλέτες αεροδρομίων
κλαίγοντας καθώς κάθε μπουκιά χαρτιού
δηλώνει ξεκάθαρα ότι δεν πρόκειται να γυρίσεις.
πρέπει να καταλάβεις
ότι κανένας δε βάζει τα παιδιά του σε μια βάρκα
εκτός αν το νερό είναι πιο ασφαλές από την ξηρά
κανένας δεν καίει τις παλάμες του
κάτω από τρένα, ανάμεσα από βαγόνια
κανένας δεν περνά μέρες και νύχτες στο στομάχι ενός φορτηγού
τρώγοντας εφημερίδες
εκτός αν τα χιλιόμετρα που ταξιδεύει
σημαίνουν κάτι παραπάνω από ένα ταξίδι.
κανένας δε σέρνεται
κάτω από φράχτες
κανένας δε θέλει να τον δέρνουν
να τον λυπούνται
κανένας δε διαλέγει τα στρατόπεδα προσφύγων
ή τον πλήρη σωματικό έλεγχο σε σημεία
όπου το σώμα σου πονούσε
ή τη φυλακή,
επειδή η φυλακή είναι ασφαλέστερη
από μια πόλη που φλέγεται
και ένας δεσμοφύλακας το βράδι
είναι προτιμότερα από ένα φορτηγό
γεμάτο άντρες που μοιάζουν με τον πατέρα σου
κανένας δε θα το μπορούσε
κανένας δε θα το άντεχε
κανένα δέρμα δε θα ήταν αρκετά σκληρό
για να ακούσει τα:
γυρίστε στην πατρίδα σας μαύροι
πρόσφυγες
βρομομετανάστες
ζητιάνοι ασύλου
που ρουφάτε τη χώρα μας
αράπηδες με τα χέρια απλωμένα
μυρίζετε περίεργα
απολίτιστοι
κάνατε λίμπα τη χώρα σας και τώρα θέλετε

να κάνετε και τη δική μας
πώς δε δίνουμε σημασία
στα λόγια
στα άγρια βλέμματα
ίσως επειδή τα χτυπήματα είναι πιο απαλά
από το ξερίζωμα ενός χεριού ή ποδιού
ή τα λόγια είναι πιο τρυφερά
από δεκατέσσερις άντρες
ανάμεσα στα πόδια σου
ή οι προσβολές είναι πιο εύκολο
να καταπιείς
από τα χαλίκια
από τα κόκαλα
από το κομματιασμένο κορμάκι του παιδιού σου.
θέλω να γυρίσω στην πατρίδα,
αλλά η πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία
πατρίδα είναι η κάνη ενός όπλου
και κανένας δε θα άφηνε την πατρίδα
εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγούσε μέχρι τις ακτές
εκτός αν η πατρίδα σου έλεγε να τρέξεις πιο γρήγορα
να αφήσεις πίσω τα ρούχα σου
να συρθείς στην έρημο
να κολυμπήσεις ωκεανούς
να πνιγείς
να σωθείς
να πεινάσεις
να εκλιπαρήσεις
να ξεχάσεις την υπερηφάνεια
η επιβίωσή σου είναι πιο σημαντική.
Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα είναι
μια ιδρωμένη φωνή στο αυτί σου
που λέει
φύγε,
τρέξε μακριά μου τώρα
δεν ξέρω τι έχω γίνει
αλλά ξέρω ότι οπουδήποτε αλλού
θα είσαι πιο ασφαλής από ότι εδώ

7^η Παρέμβαση

Παίρνω θέση

(Δραστηριότητες Βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα προσφύγων, UNHCR, σελ. 50)

Διαβάζουμε τις παρακάτω δηλώσεις μεγαλόφωνα. Αφού διαβάσουμε την κάθε δήλωση, δίνουμε στους μαθητές χρόνο για να προχωρήσουν μπροστά και για να δουν πού βρίσκονται σε σχέση με τους υπόλοιπους.

1. Εσύ και η οικογένειά σου έχετε πάντα αρκετά χρήματα για να καλύψετε τις ανάγκες σας.
2. Ζεις σε ένα άνετο σπίτι, με τηλέφωνο και τηλεόραση.
3. Δε σε κοροϊδεύουν και δε σε απομονώνουν λόγω της διαφορετικής σου εμφάνισης ή της αναπηρίας σου.
4. Οι άνθρωποι, με τους οποίους ζεις, ζητούν τη γνώμη σου για σημαντικές αποφάσεις που σε αφορούν.
5. Πηγαίνεις σε ένα καλό σχολείο και συμμετέχεις σε ομίλους και αθλητικές δραστηριότητες μετά το σχολείο.
6. Παρακολουθείς επιπλέον μαθήματα μουσικής και ζωγραφικής μετά το σχολείο.
7. Δε φοβάσαι μην τυχόν σε σταματήσει η αστυνομία.
8. Ζεις με ενήλικες που σε αγαπούν και έχουν πάντα υπόψη το καλύτερο για το συμφέρον σου.
9. Δεν έχεις ποτέ βιώσει διάκριση εις βάρος σου λόγω της καταγωγής σου ή της καταγωγής των γονιών σου, της θρησκείας ή της κουλτούρας σου.
10. Κάνεις συχνούς ιατρικούς και οδοντιατρικούς ελέγχους, ακόμη κι όταν δεν είσαι άρρωστος/άρρωστη.
11. Εσύ και η οικογένειά σου πάτε για διακοπές μία φορά το χρόνο.
12. Μπορείς να καλέσεις φίλους για φαγητό ή για να διανυκτερεύσουν στο σπίτι σου.
13. Όταν μεγαλώσεις μπορείς να πας στο πανεπιστήμιο ή να επιλέξεις οποιαδήποτε δουλειά ή επάγγελμα επιθυμείς.
14. Δε φοβάσαι μήπως σε πειράξουν ή σου επιτεθούν στο δρόμο, στο σχολείο ή όπου ζεις.
15. Συνήθως βλέπεις στην τηλεόραση ή σε ταινίες ανθρώπους που μοιάζουν με εσένα και ζουν, όπως ζεις εσύ.
16. Εσύ και η οικογένειά σου πηγαίνετε στον κινηματογράφο, στο ζωολογικό κήπο, στο μουσείο, στην εξοχή ή σε άλλα διασκεδαστικά μέρη τουλάχιστον μία φορά το μήνα.
17. Οι γονείς σου, ο παππούς, η γιαγιά σου ή ακόμη και ο προπάππος και η προγιαγιά σου γεννήθηκαν σε αυτήν τη χώρα.
18. Σου αγοράζουν νέα ρούχα και παπούτσια, όποτε τα χρειαστείς.
19. Έχεις αρκετό χρόνο για παιχνίδι και φίλους για να παίζεις μαζί τους.
20. Έχεις πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και μπορείς να χρησιμοποιείς το διαδίκτυο.
21. Αισθάνεσαι πως σε εκτιμούν για αυτά που μπορείς να κάνεις και σε ενθαρρύνουν να αναπτύξεις όλες τις ικανότητές σου.
22. Πιστεύεις πως θα έχεις ένα ευτυχισμένο μέλλον όταν μεγαλώσεις

8^η Παρέμβαση



Περάστε το μήνυμα με παντομίμα

1. Πήγαινε περπατώντας ή χρησιμοποίησε το ποδήλατό σου ή τα μέσα μαζικής μεταφοράς αντί για το αυτοκίνητο.
2. Μην αφήνεις ανοιχτό το φως όταν δεν το χρειάζεσαι
3. Μην αφήνεις στην κατάσταση αναμονής τον υπολογιστή.
4. Κάνε ντους αντί να γεμίσεις τη μπανιέρα και να κάνεις αφρόλουτρο.
5. Βάλε μόνο την ποσότητα του νερού που χρειάζεσαι στον βραστήρα, θα βράσει γρηγορότερα.
6. Μείωσε λίγο την θερμοκρασία του καλοριφέρ και φόρα ένα πουλόβερ.
7. Κάνε ανακύκλωση
8. Φύτεψε ένα δέντρο στην αυλή σου – θα απορροφήσει διοξείδιο του άνθρακα (που ευθύνεται για την κλιματική αλλαγή)
9. Προτίμησε τοπικά φαγητά, φρούτα και λαχανικά, όσα έρχονται από μακριά απαιτούν πολλή ενέργεια για να φτάσουν εδώ.

Ο εφιάλτης της Περσεφόνης
Μάνου Χατζιδάκι & Νίκου Γκάτσου

Εκεί που φύτρωνε φλισκούνι κι άγρια μέντα
κι έβγαζε η γη το πρώτο της κυκλάμινο
τόρα χωριάτες παζαρεύουν τα τσιμέντα
και τα πουλιά πέφτουν νεκρά στην υψικάμινο.
Κοιμήσου Περσεφόνη
στην αγκαλιά της γης
στον κόσμο το μπαλκόνι
ποτέ μην ξαναβγείς.

Εκεί που σμίγανε τα χέρια τους οι μύστες
ευλαβικά πριν μπουν στο θυσιαστήριο
τόρα πετάνε αποτσίγαρα οι τουρίστες
και το καινούργιο πάν να δουν διωλιστήριο.
Κοιμήσου Περσεφόνη
στην αγκαλιά της γης
στον κόσμο το μπαλκόνι
ποτέ μην ξαναβγείς.

Εκεί που η θάλασσα γινόταν ευλογία
κι ήταν ευχή του κάμπου τα βελάσματα
τόρα καμιόνια κουβαλάν στα ναυπηγεία
άδεια κορμιά σιδερικά παιδιά κι ελάσματα.
Κοιμήσου Περσεφόνη
στην αγκαλιά της γης
στον κόσμο το μπαλκόνι
ποτέ μην ξαναβγείς.

9^η Παρέμβαση

Σενάριο αντιπαράθεσης

Ο δήμαρχος της πόλης σας αποφασίζει να αξιοποιήσει ένα από τα δύο πάρκα της πόλης ως χώρο παροχής κοινωνικών υπηρεσιών (σίτιση, ιατρείο, παροχή ρούχων, σκηνών κλπ) σε μοιονότητες, άστεγους, απορους, μετανάστες και πρόσφυγες. Αρκετοί κάτοικοι του Βόρειου τμήματος της πόλης στο οποίο ανήκει το πάρκο δε συμφωνούν με την απόφαση αυτή ενώ άλλοι την επικροτούν. Την ημέρα της έναρξης των εργασιών συγκεντρώνονται στον χώρο και ενώπιον του δημάρχου αντιπαραθέτουν τα επιχειρήματά τους.

II. Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί μαθητές,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί συμπληρώνεται **ανώνυμα** και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Σας ευχαριστούμε πολύ!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο (κύκλωσε) : Αγόρι Κορίτσι **Υπηκοότητα (κύκλωσε):** Ελληνική Άλλη

Μορφωτικό επίπεδο γονέων (κύκλωσε το ανώτερο):

Πατέρας

Απόφοιτος δημοτικού σχολείου

Απόφοιτος γυμνασίου

Απόφοιτος λυκείου

Απόφοιτος ΑΕΙ/ΑΤΕΙ

Μητέρα

Απόφοιτος δημοτικού σχολείου

Απόφοιτος γυμνασίου

Απόφοιτος λυκείου

Απόφοιτος ΑΕΙ/ΑΤΕΙ

A. Παρακάτω ακολουθούν 8 προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να εκφράζουν την γνώμη σου σχετικά με την κοινωνική ευθύνη. Για κάθε μία κύκλωσε τον αριθμό που ανταποκρίνεται στην άποψή σου. Δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση. Απάντησε αυθόρμητα με βάση την παρακάτω κλίμακα:

1	2	3	4	5
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ

1. Το να ασχολείσαι με την επικαιρότητα και τα κοινά δεν είναι χρήσιμο.	1	2	3	4	5
2. Κάθε άτομο θα έπρεπε να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη του ή τη χώρα του.	1	2	3	4	5
3. Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση (οικονομική, κοινωνική, πολιτική) αν δεν είχαμε τόσες εκλογές και δεν έπρεπε να ψηφίζουμε τόσο συχνά.	1	2	3	4	5
4. Δεν πειράζει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε άψογοι απέναντι σε όλους συνεχώς.	1	2	3	4	5
5. Η υποχρέωση καθενός είναι να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του.	1	2	3	4	5
6. Οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχισμένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους.	1	2	3	4	5
7. Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων.	1	2	3	4	5
8. Νιώθω πολύ άσχημα όταν δεν μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω.	1	2	3	4	5

B. Παρακάτω υπάρχει ένας πίνακας με αξίες. Σου ζητάμε να κυκλώσεις με βάση την κλίμακα που ακολουθεί τη σημασία που έχει για σένα καθεμιά από αυτές τις αξίες.

1	2	3	4	5
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ

1. Προστασία περιβάλλοντος	1	2	3	4	5
2. Αλληλεγγύη στη φύση	1	2	3	4	5
3. Σεβασμός στον πλανήτη	1	2	3	4	5
4. Ειρήνη στον κόσμο	1	2	3	4	5
5. Κοινωνική δικαιοσύνη	1	2	3	4	5
6. Ισότητα	1	2	3	4	5
7. Τιμή στους γονείς	1	2	3	4	5
8. Οικογενειακή ασφάλεια	1	2	3	4	5
9. Αυτοπειθαρχία	1	2	3	4	5
10. Αυταρχικότητα	1	2	3	4	5
11. Επιρροή	1	2	3	4	5
12. Πλούτος	1	2	3	4	5
13. Διαφοροποιημένη ζωή	1	2	3	4	5
14. Συναρπαστική ζωή	1	2	3	4	5
15. Περιέργεια	1	2	3	4	5

III. Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης

Focus groups- Ημιδομημένη συνέντευξη

A. Δημοκρατία- Κοινωνική ευθύνη

1. Ποια νομίζετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δημοκρατίας;
2. Είναι σημαντικές οι εκλογές; Δικαιολογήστε την άποψή σας.
3. Τι γνώμη έχετε για τη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά; Είναι σημαντική; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

B. Δημοκρατία- Παγκόσμια προβλήματα

1. Νομίζετε ότι σας αφορά το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής;
2. Γιατί πιστεύετε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ειρήνη στον κόσμο;
3. Ξέρετε ότι υπάρχουν φτωχές χώρες όπου οι άνθρωποι δεν μπορούν να καλύψουν ούτε τις βασικές τους ανάγκες. Αν είχατε γεννηθεί εκεί και όχι στην Ελλάδα τι θα κάνατε;

Γ. Δημοκρατία-Αξίες / Ανθρώπινα Δικαιώματα

1. Νομίζετε ότι όσο πιο πλούσιος είναι ένας άνθρωπος τόσο πιο καλή ζωή έχει;
2. Είναι σημαντικό να νιώθετε ίσοι μεταξύ σας; Γιατί;
3. Η διαφοροποίηση ή διαφορετικότητα κάποιων ανθρώπων είναι κάτι που σας φοβίζει;

IV. Υλικό από τις ομαδικές συνεντεύξεις

Απομαγνητοφώνηση αρχικής συνέντευξης

Ημιδομημένη συνέντευξη_1

A. Δημοκρατία- Κοινωνική ευθύνη

1. Ποια νομίζετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δημοκρατίας;

A ομάδα	B ομάδα
<ul style="list-style-type: none">• Μίλτος: «ότι ψηφίζουμε»• Γιάννης Ν.: «Οι εκλογές»• Σταυρούλα: «Οι εκλογές»• Γιώργος: «Οι εκλογές»• Χριστίνα :«Οι εκλογές»• Ανδρέας Κ: «Αυτό το θέμα δε με ενδιαφέρει» «Ο Μητσοτάκης»• Μαριάννα: «Να είμαστε όλοι ίσοι, να ψηφίζουμε ότι θέλουμε»• Σωτήρης: «Δεν ξέρω»• Χρυσοβαλάντης: «Δεν ξέρω»	<ul style="list-style-type: none">• Νικόλας: «Οι εκλογές»• Ραφαέλα: «Οι εκλογές»• Αγγέλα: «Οι εκλογές»• Γιάννης Μπ.: «Δεν ξέρω»• Ανδρέας Ντ.: « ότι ο κάθε άνθρωπος μπορεί να λέει τη γνώμη του»• Μαρία: «Πιστεύω ότι το βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι κάνουμε εκλογές»• Κατερίνα: «Τα βασικά χαρακτηριστικά της δημοκρατίας πιστεύω ότι είναι η Ισότητα και η ειρήνη• Ελευθερία: «ότι αποφασίζουν όλοι, όχι ένας»• Μιχάλης: «οι εκλογές»

2. Είναι σημαντικές οι εκλογές; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

A ομάδα	B ομάδα
<ul style="list-style-type: none">• Ανδρέας Κ.: «Επίσης δε με ενδιαφέρει»• Σταυρούλα: «Ναι γιατί	<ul style="list-style-type: none">• Ανδρέας Ντ: «Ναι, γιατί βγαίνει ο ηγέτης της χώρας»• Νικόλας: «Λίγο, γιατί ...»

<p>αποφασίζουμε ποιος θα κυβερνά»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γιάννης Ν.: «Ναι γιατί όλοι έχουν δικαίωμα να ψηφίσουν» • Γιώργος: « Ναι γιατί χωρίς εκλογές δε θα υπήρχε πρόεδρος» • Σωτήρης: «Ναι γιατί ψηφίζεται δίκαια ένας πρωθυπουργός» • Μίλτος: «Είναι σημαντικές γιατί ψηφίζουμε δήμαρχο» • Χριστίνα: «Είναι σημαντικές γιατί ψηφίζουμε δήμαρχο» • Μαριάννα: « Μάλλον ναι γιατί εκφράζουμε ελεύθερα ποιον θέλουμε για πρωθυπουργό» • Χρυσοβαλάντης: «Δεν ξέρω» 	<ul style="list-style-type: none"> • Ελευθερία: «Ναι γιατί αποφασίζουμε ποιος θα κυβερνά» • Ραφαέλα: «Ναι γιατί δεν γίνεται να έχουμε συνέχεια τον ίδιο πρωθυπουργό» • Μαρία: «Ναι γιατί είναι δίκαιο για τους πολίτες, για να λένε όλοι τη γνώμη τους» • Κατερίνα: «Ναι, γιατί αποφασίζουμε ποιος είναι καλύτερος για τη χώρα» • Γιάννης Μπ: « Νομίζω πως είναι σημαντικές» • Αγγέλα: «Όχι, γιατί πρέπει είμαστε όλοι ίσοι» • Μιχάλης: «Ναι γιατί ψηφίζουμε το κόμμα που θέλουμε»
---	---

3. Τι γνώμη έχετε για τη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά; Είναι σημαντική; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

Α ομάδα	Β ομάδα
<ul style="list-style-type: none"> • Σταυρούλα: «Ναι, γιατί συμμετέχουν οι πολίτες» • Γιώργος: « Δεν ξέρω» • Μίλτος: «Ναι, γιατί η ομαδικότητα είναι καλό πράγμα, συμμετέχουμε όλοι σε μια δραστηριότητα» • Ανδρέας Κ.: «Ναι, γιατί μόνο έτσι μπορεί να αλλάξει η πόλη μας» 	<ul style="list-style-type: none"> • Κατερίνα: «Ναι, γιατί μόνο έτσι μπορεί να αλλάξει η πόλη μας» • Νικόλας: « Δεν ξέρω ακριβώς τι είναι» • Αγγέλα: «Ναι, για να είμαστε όλοι ίσοι» • Γιάννης Μπ: « Δεν γνωρίζω τι είναι τα κοινά» • Ανδρέας Ντ: «Ναι, γιατί συμμετέχουμε όλοι και

<ul style="list-style-type: none"> • Χριστίνα: «Ναι, γιατί πρέπει όλοι να λέμε τη γνώμη μας» • Σωτήρης: «Δε ξέρω τι είναι» • Μαριάννα: «Δεν γνωρίζω τι είναι τα κοινά» • Χρυσοβαλάντης: «Δεν ξέρω» 	<p>διασκεδάζουμε μαζί»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μαρία: « Ναι, για να μην ξεχωρίζουμε τους ανθρώπους και για να λέμε ελεύθερα τη γνώμη μας» • Ελευθερία: « Ναι για να μπορούμε να λέμε όλοι τη γνώμη μας» • Ραφαέλα: «Δεν ξέρω» • Μιχάλης: «Δεν ξέρω»
--	--

B. Δημοκρατία- Παγκόσμια προβλήματα

1. Νομίζετε ότι σας αφορά το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής;

A ομάδα	B ομάδα
<ul style="list-style-type: none"> • Γιάννης Ν.: «Όχι πολύ» • Γιώργος: «Δεν ξέρω...» • Μίλτος: «Ναι, γιατί καταστρέφεται το περιβάλλον εξαιτίας των καυσαερίων» • Χριστίνα: «Ναι για να έχουμε υγεία» • Μαριάννα: «Φυσικά, οι άνθρωποι προκαλούν τη κλιματική αλλαγή» • Σωτήρης: «Ναι» • Ανδρέας Κ.: «Ναι, γιατί καταστρέφεται το όζον» • Σταυρούλα: «Ναι γιατί μου χαλάει το πρόγραμμα» • Χρυσοβαλάντης: «Δεν ξέρω» 	<ul style="list-style-type: none"> • Αγγέλα: «Ναι, για να φοράμε τα κατάλληλα ρούχα» • Ραφαέλα: «Ναι, όλους μας αφορά, όλον τον πλανήτη» • Μαρία: «Ναι γιατί κινδυνεύει η υγεία των μεγάλων ανθρώπων, δεν αντέχουν την πολλή ζέστη» • Κατερίνα: «Ναι, γιατί καταστρέφεται το περιβάλλον εξαιτίας των καυσαερίων» • Γιάννης Μπ: «Ναι με αφορά πάρα πολύ...» • Ελευθερία: «Ναι με αφορά πάρα πολύ...» • Νικόλας: • Ανδρέας Ντ: «Ναι» • Μιχάλης: «Ναι»

2. Γιατί πιστεύετε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ειρήνη στον κόσμο;

A ομάδα	B ομάδα
<ul style="list-style-type: none">• Γιώργος: «Γιατί στον πόλεμο χάνονται ανθρώπινες ζωές»• Μίλτος: : «Γιατί στον πόλεμο χάνονται ανθρώπινες ζωές»• Σταυρούλα : «Γιατί στον πόλεμο χάνονται ανθρώπινες ζωές»• Χριστίνα : «Για να μην υπάρχει φόβος»• Ανδρέας Κ: «Για να μην υπάρχουν θάνατοι»• Γιάννης Ν: «Γιατί υπάρχουν κι άλλες λύσεις στα προβλήματα εκτός από τον πόλεμο»• Μαριάννα: «Επειδή όταν έχουμε ειρήνη μπορούμε να είμαστε και ίσοι» <p>Σωτήρης: «Ναι για να σταματήσουν οι άνθρωποι να πεθαίνουν και να φεύγουν από τη χώρα τους»</p> <p>Χρυσοβαλάντης: «Δεν ξέρω»</p>	<ul style="list-style-type: none">• Ραφαέλα: «Γιατί αν έχουμε πόλεμο δεν πάμε σχολείο»• Ανδρέας Ντ: «Γιατί στον πόλεμο όλα καταστρέφονται»• Μαρία: «Για να μην υπάρχουν πρόσφυγες και μετανάστες»• Ελευθερία: «Για να μην υπάρχει φόβος»• Γιάννης Μπ: «Για να μην υπάρχουν θάνατοι»• Νικόλας: «Γιατί οι άνθρωποι πρέπει να ζουν μαζί, όχι να ανταγωνίζονται»• Κατερίνα: «Για να μην υπάρχουν άστεγοι και μετανάστες»• Αγγέλα: «Για να έχουμε δικαιώματα»• Μιχάλης: «Ναι, γιατί αλλιώς θα έχουμε πόλεμο»

3. Ξέρετε ότι υπάρχουν φτωχές χώρες όπου οι άνθρωποι δεν μπορούν να καλύψουν ούτε τις βασικές τους ανάγκες. Αν είχατε γεννηθεί εκεί και όχι στην Ελλάδα τι θα κάνατε;

A ομάδα	B ομάδα
<ul style="list-style-type: none">• Μίλτος: «Θα προσπαθούσα να βρω μια δουλειά για να βγάλω κάποια χρήματα και να μπορώ να	<ul style="list-style-type: none">• Νικόλας: «Θα προσπαθούσα να επιβιώσω με καρύδες αλλιώς θα έφευγα»

<p>ζω»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Χριστίνα: «Θα προσπαθούσα να βρω μια δουλειά για να βγάλω κάποια χρήματα και να μπορώ να ζω» • Ανδρέας Κ. :«Θα προσπαθούσα να ανακαλύψω κάτι πολύτιμο που θα το πουλούσα και θα ζούσα» • Γιάννης Ν: «Θα έφευγα για την Ελλάδα με ό,τι είχα» • Γιώργος: «Θα προσπαθούσα να βρω δουλειά» • Σταυρούλα: «Θα προσπαθούσα να βρω δουλειά» • Σωτήρης: «Δεν ξέρω» • Μαριάννα: «Θα προσπαθούσα να βρω δουλειά» • Χρυσοβαλάντης: «Δεν ξέρω» 	<ul style="list-style-type: none"> • Ελευθερία: Θα προσπαθούσα να μαζέψω χρήματα να φύγω από αυτή τη χώρα • Γιάννης Μπ: «Θα προσπαθούσα να βρω μια δουλειά για να βγάλω κάποια χρήματα και να μπορώ να ζω» • Αγγέλα: «Θα προσπαθούσα να βρω μια δουλειά για να βγάλω κάποια χρήματα και να μπορώ να ζω» • Κατερίνα: «Θα διεκδικούσα τα δικαιώματά μου» • Ραφαέλα: «Θα προσπαθούσα να βρω μια δουλειά για να βγάλω κάποια χρήματα και να μπορώ να ζω» • Ανδρέας Ντ: «Θα προσπαθούσα να βρω δουλειά να μαζέψω χρήματα για να φύγω» • Μαρία: « Θα εξασφάλιζα τη τροφή μου και όλα τα άλλα κάπως θα τα έβρισκα» • Μιχάλης: «Θα πεινούσα και θα διψούσα, δεν ξέρω πώς θα ζούσα»
---	--

Απομαγνητοφώνηση τελικής συνέντευξης

A. Δημοκρατία- Κοινωνική ευθύνη

1. Ποια νομίζετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δημοκρατίας;

A ομάδα	B ομάδα
<ul style="list-style-type: none">• Μίλτος: ότι συμμετέχουμε στα κοινά, παίρνουμε θέση, λέμε τη γνώμη μας ελεύθερα• Γιάννης Ν.: η ελευθερία της γνώμης• Σταυρούλα: ότι μπορούμε να παίρνουμε θέση με βάση όσα πιστεύουμε• Γιώργος: Οι εκλογές και η συμμετοχή στα κοινά• Χριστίνα : ότι μπορούμε να λέμε ελεύθερα τη γνώμη μας• Ανδρέας Κ: οι εκλογές, η ισότητα, η δικαιοσύνη• Μαριάννα: Οι εκλογές και η ελευθερία να λέμε τη γνώμη μας και να συμμετέχουμε• Σωτήρης: οι εκλογές, η δικαιοσύνη και η ελευθερία• Χρυσοβαλάντης:	<ul style="list-style-type: none">• Νικόλας: Οι εκλογές και τα κοινά• Ραφαέλα: ισότητα, δικαιοσύνη, σεβασμός• Αγγέλα: ισότητα, δικαιοσύνη• Γιάννης Μπ.: Ναι για να μπορούμε να λέμε όλοι τη γνώμη μας• Ανδρέας Ντ.: Το βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι όλος ο λαός συμμετέχει και ψηφίζει στις εκλογές• Μαρία: η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ελευθερία έκφρασης• Κατερίνα: οι εκλογές, να παίρνω θέση, να συμμετέχω στα κοινά• Ελευθερία: στη δημοκρατία το βασικό είναι ότι όλοι έχουν ίσα δικαιώματα• Μιχάλης: δικαιοσύνη, εκλογές, ψήφοι

2. Είναι σημαντικές οι εκλογές; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

A ομάδα	B ομάδα
<ul style="list-style-type: none">• Ανδρέας Κ.: Θα έπρεπε αλλά όλο	<ul style="list-style-type: none">• Ανδρέας Ντ: Ναι πολύ

<p>οι ίδιοι βγαίνουν</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σταυρούλα: Ναι γιατί ψηφίζουμε ποια πολιτική θεωρούμε καλύτερη για τη χώρα μας • Γιάννης Ν.: ναι γιατί διαλέγουμε πολιτική για την χώρα • Γιώργος: Πάρα πολύ σημαντικές • Σωτήρης: Ναι γιατί ο λαός ψηφίζει αυτό που θέλει • Μίλτος: Είναι πάρα πολύ σημαντικές γιατί ψηφίζουμε ποια πολιτική θέλουμε για τη χώρα μας • Χριστίνα: Γιατί ψηφίσουμε πρωθυπουργό • Μαριάννα: Ναι γιατί αποφασίζουμε πρωθυπουργό κι αυτός υπουργούς κλπ • Χρυσοβαλάντης: 	<ul style="list-style-type: none"> • Νικόλας: Ναι γιατί ο καθένας ψηφίζει το κόμμα που θέλει • Ελευθερία: Ναι γιατί με αυτόν τον τρόπο λέμε τη γνώμη μας • Ραφαέλα: Ναι πολύ σημαντικό γιατί αποφασίζουμε ποιο κόμμα θα κυβερνά • Μαρία: Γιατί αποφασίζουμε αυτό που θεωρούμε καλύτερο • Κατερίνα: Ναι γιατί ψηφίσουμε ποιος θα αποφασίζει για εμάς. • Γιάννης Μπ: Ναι για να εκφράσουμε τη γνώμη μας με τη ψήφο μας • Αγγέλα: Πάρα πολύ γιατί αποφασίζουμε ποιο κόμμα θα κυβερνήσει • Μιχάλης: πάρα πολύ γιατί ψηφίζουμε αυτούς που θέλουμε να παίρνουν αποφάσεις
--	--

3. Τι γνώμη έχετε για τη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά; Είναι σημαντική; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

<p>A ομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σταυρούλα: Φυσικά και είναι γιατί συμμετέχουμε σε όσα αποφασίζονται • Γιώργος: Είναι απαραίτητη • Γιάννης Ν.: ναι γιατί μας αφορούν όσα γίνονται και πρέπει να παίρνουμε θέση • Μίλτος: Είναι πάρα πολύ 	<p>B ομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κατερίνα: Γιατί μόνο έτσι μπορούμε να γνωρίζουμε και να ελέγχουμε όσα γίνονται • Νικόλας: Ναι για να παίρνουμε θέση και να λέμε την άποψή μας. • Αγγέλα: Είναι απαραίτητη για να έχουμε όλοι γνώμη • Γιάννης Μπ: Ναι για να είμαστε
---	---

<p>σημαντικό για να μην επιτρέπουμε το άδικο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανδρέας Κ.: Είναι πολύ σημαντική ακόμη κι αν δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι • Χριστίνα: Πάρα πολύ σημαντική για να παίρνουμε θέση ως πολίτες • Σωτήρης: Πολύ σημαντικό για να παίρνουμε θέση • Μαριάννα: Είναι πάρα πολύ, είναι η δύναμή μας • Χρυσοβαλάντης: 	<p>υπεύθυνοι για όσα συμβαίνουν και να μη μας κάνουν ό,τι θέλουν</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανδρέας Ντ: Ναι πολύ γιατί αλλιώς δεν ενημερώνονται και δεν μπορούν να έχουν άποψη. • Μαρία: Πολύ σημαντικό γιατί όλους μας αφορούν και πρέπει να έχουμε γνώμη και να παίρνουμε θέση • Ελευθερία: είναι πολύ σημαντική γιατί με αυτόν τρόπο μπορούμε να παίρνουμε θέση, να αντιδρούμε, να λέμε τη γνώμη μας • Ραφαέλα: Πολύ σημαντικό για να μπορούμε να αλλάζουμε ότι δε μας αρέσει • Μιχάλης: Είναι πολύ σημαντική για να παίρνουμε θέση και να έχουμε γνώμη
--	---

B. Δημοκρατία- Παγκόσμια προβλήματα

1. Νομίζετε ότι σας αφορά το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής;

<p>A ομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γιάννης Ν.: Ναι πολύ • Γιώργος: Όλον τον κόσμο αφορά • Μίλτος: Ναι, όλους μας αφορά • Χριστίνα: Φυσικά, όλους • Μαριάννα: Φυσικά και είναι στο χέρι μας να κάνουμε κάτι γι αυτό το πρόβλημα • Σωτήρης: Εννοείται • Ανδρέας Κ.: Ναι, ας κάνουμε 	<p>B ομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αγγέλα: Ναι δυστυχώς • Ραφαέλα: Ναι μας αφορά • Μαρία: ναι, όλον τον πλανήτη • Κατερίνα: Ναι και πρέπει να την σταματήσουμε εμείς που την προκαλέσαμε • Γιάννης Μπ: Ναι πολύ και όλους • Ελευθερία: Ναι πολύ • Νικόλας: Ναι μας αφορά πολύ
---	---

<p>όλοι ό,τι μπορούμε, τουλάχιστον ανακύκλωση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σταυρούλα: Μας αφορά πάρα πολύ • Χρυσοβαλάντης: 	<p>όλους</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανδρέας Ντ: Φυσικά και ναι • Μιχάλης: Ναι όλους μας αφορά και όλοι είμαστε υπεύθυνοι
--	--

2. Γιατί πιστεύετε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ειρήνη στον κόσμο;

<p>A ομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γιώργος: Για να μην υπάρχουν θάνατοι και πρόσφυγες • Μίλτος: : Ναι γιατί αλλιώς χάνονται άνθρωποι, οικογένειες, σπίτια και οι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες • Σταυρούλα : Για να μην υπάρχουν πόλεμοι με θανάτους και πρόσφυγες • Χριστίνα : Γιατί αλλιώς χάνονται ανθρώπινες ζωές • Ανδρέας Κ: Για να μη χάνονται ζωές και χαλάνε οικογένειες, σπίτια κλπ • Γιάννης Ν: ναι γιατί ο πόλεμος φέρνει θάνατο και καταστροφές και οι άνθρωποι χάνουν τα σπίτια τους και γίνονται πρόσφυγες • Μαριάννα: Η ειρήνη είναι το πιο σημαντικό για έναν καλύτερο κόσμο. Σωτήρης: ναι, όχι στον πόλεμο που φέρνει δυστυχία Χρυσοβαλάντης: 	<p>B ομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ραφαέλα: Για να υπάρχει ευτυχία, ισότητα, ελευθερία • Ανδρέας Ντ: Ναι γιατί οι πόλεμοι δημιουργούν τεράστια προβλήματα: πρόσφυγες, δυστυχία, θανάτους • Μαρία: χωρίς ειρήνη υπάρχει δυστυχία στον κόσμο • Ελευθερία: ναι για να μη χάνονται ζωές να μη υπάρχει δυστυχία και πρόσφυγες • Γιάννης Μπ: Για να μη πεθαίνουν αθώοι και να μην γίνονται πρόσφυγες • Νικόλας: Για να μη ξεσπιτώνονται άνθρωποι και να μη πεθαίνουν χωρίς λόγο. • Κατερίνα: Φυσικά, για να μην υπάρχουν πόλεμοι • Αγγέλα: Ναι για να ζουν όλοι οι άνθρωποι καλά και ήρεμα • Μιχάλης: Γιατί οι πόλεμοι φέρνουν δυστυχία
---	---

3. Ξέρετε ότι υπάρχουν φτωχές χώρες όπου οι άνθρωποι δεν μπορούν να καλύψουν ούτε τις βασικές τους ανάγκες. Αν είχατε γεννηθεί εκεί και όχι στην Ελλάδα τι θα κάνατε;

Α ομάδα	Β ομάδα
<ul style="list-style-type: none"> • Μίλτος: Θα μετανάστευα για να βοηθήσω την οικογένειά μου • Χριστίνα: Θα μετανάστευα για να βοηθήσω την οικογένειά μου • Ανδρέας Κ. : Θα προσπαθούσα να μεταναστεύσω • Γιάννης Ν: Θα προσπαθούσα να πάω να ζήσω σε άλλη χώρα • Γιώργος: Θα μετανάστευα • Σταυρούλα: Θα μετανάστευα για να βοηθήσω την οικογένειά μου • Σωτήρης: Δεν ξέρω τι θα έκανα, μάλλον θα προσπαθούσα να ζήσω και αν δεν τα κατάφερα θα έφευγα για αλλού • Μαριάννα: Θα προσπαθούσα να επιβιώσω • Χρυσοβαλάντης: 	<ul style="list-style-type: none"> • Νικόλας: Θα προσπαθούσα να μεταναστεύσω • Ελευθερία: Θα μετανάστευα για να βρω δουλειά και να βοηθήσω τους δικούς μου • Γιάννης Μπ: Θα έκανα ό,τι μπορούσα να επιβιώσω • Αγγέλα: Θα μετανάστευα για να στέλνω βοήθεια στους δικούς μου • Κατερίνα: Θα αγωνιζόμουν για να βοηθήσω την οικογένειά μου και τη χώρα μου • Ραφαέλα: Θα προσπαθούσα να τα καταφέρω • Ανδρέας Ντ: Θα έκανα ό,τι μπορούσα για να βοηθήσω τους γονείς μου για να καλύπτουμε τις βασικές ανάγκες μας. • Μαρία: Θα μετανάστευα σε μια πλουσιότερη χώρα • Μιχάλης: Θα έφευγα μετανάστης στην Ελλάδα

Γ. Δημοκρατία-Αξίες / Ανθρώπινα Δικαιώματα

1. Νομίζετε ότι όσο πιο πλούσιος είναι ένας άνθρωπος τόσο πιο καλή ζωή έχει;

A ομάδα	B ομάδα
<ul style="list-style-type: none">• Σωτήρης: Όχι, ο πλούτος δε φέρνει ευτυχία, αγάπη χρειάζονται οι άνθρωποι• Μαριάννα: Όχι, απλώς έχει πιο πολλές ανέσεις. Δεν αρκούν αυτές• Γιώργος: Όχι, είναι βαρετή η ζωή τους• Σταυρούλα: Πιο εύκολη ζωή έχουν οι πλούσιοι όχι και ευτυχία• Μίλτος: Και ναι και όχι• Γιάννης Ν. : όχι δεν εξαρτάται η καλή ζωή από τον πλούτο• Χριστίνα: Όχι βέβαια, δεν έχουν σημασία τα λεφτά για την ευτυχία• Ανδρέας Κ: Σε μεγάλο βαθμό δυστυχώς ναι• Χρυσοβαλάντης:	<ul style="list-style-type: none">• Αγγέλα: όχι, μπορεί να είναι πλούσιος και να είναι δυστυχημένος• Ραφαέλα: Μάλλον ναι, όταν είσαι πλούσιος δεν έχεις δυσκολίες• Νικόλας: Όχι, για να είσαι ευτυχισμένος χρειάζεσαι αγάπη και φίλους• Κατερίνα: όχι δε φέρνουν τα λεφτά την ευτυχία• Ανδρέας Ντ.: Και ναι και όχι.• Ελευθερία: Πιο άνετη ζωή έχει αλλά δεν είναι απαραίτητα χαρούμενος• Γιάννης Μπ: Ναι γιατί έχει πολλές ανέσεις αλλά χρειάζονται και άλλα πράγματα• Μαρία: όχι η ευτυχία δεν εξαρτάται από τα χρήματα• Μιχάλης: Και ναι και όχι

2. Είναι σημαντικό να νιώθετε ίσοι μεταξύ σας;

A ομάδα	B ομάδα
<ul style="list-style-type: none">• Γιώργος: Ναι για να έχουμε καλές σχέσεις• Χριστίνα: Ναι, γιατί είμαστε όλοι	<ul style="list-style-type: none">• Νικόλας: Ναι για να είμαστε ενωμένοι και να κάνουμε δημιουργικά πράγματα

<p>άνθρωποι</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γιάννης Ν. : ναι για να λειτουργούν οι άνθρωποι ομαδικά • Σταυρούλα: Ναι για να είμαστε όλοι μαζί μια γροθιά και να υπάρχει αλληλεγγύη • Μίλτος: Ναι γιατί είμαστε ίσοι, άρα κι έτσι πρέπει να νιώθουμε • Ανδρέας Κ: Ναι για να νιώθουν όλοι καλά • Μαριάννα: Απολύτως, για να μην υπάρχει ανταγωνισμός • Σωτήρης: Ναι, αφού ειμάστε • Χρυσοβαλάντης: 	<ul style="list-style-type: none"> • Ραφαέλα: Φυσικά, αν υπάρχει ισότητα μπορούμε να είμαστε όλοι μια ομάδα • Μαρία: Πάρα πολύ. Για να μην υπάρχει ανταγωνισμός • Γιάννης Μπ: Γιατί είμαστε όλοι άνθρωποι • Ελευθερία: Ναι για να μπορούμε να είμαστε ομάδα και να κάνουμε πράγματα όλοι μαζί • Κατερίνα : Ναι γιατί είμαστε • Ανδρέας Ντ: Ναι για να έχουμε καλές σχέσεις • Αγγέλα: Ναι για να μπορούμε να συνεργαζόμαστε • Μιχάλης: Ναι για να είμαστε ενωμένοι
---	---

3. Η διαφοροποίηση ή η διαφορετικότητα κάποιων ανθρώπων είναι κάτι που σας φοβίζει;

<p>A ομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σωτήρης: όχι καθόλου, ο καθένας έχει δικαίωμα • Μαριάννα: όχι καθόλου, όλοι είμαστε διαφορετικοί • Χριστίνα: Όχι, είμαστε όλοι διαφορετικοί και όλοι ίσοι • Σταυρούλα: Καθόλου, δεχόμαστε τον άλλον όπως είναι δεν προσπαθούμε να τον αλλάξουμε • Ανδρέας Κ.: Καθόλου, αντίθετα 	<p>B ομάδα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γιάννης Μπ: όχι και δε πρέπει να κοροϊδεύουμε κάποιον που είναι διαφορετικός • Μαρία: όχι, ο καθένας έχει δικαίωμα να κάνει τη ζωή που θέλει • Νικόλας: όχι • Ελευθερία: όχι αλλά ακόμη και να με φοβίζει δε θα ζητήσω ποτέ σε κάποιον να αλλάξει, έχει δικαίωμα
--	--

<p>είναι ενδιαφέρον</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γιάννης Ν.: όχι, είμαστε όλοι άνθρωποι • Γιώργος: Καθόλου, ίσα ίσα όλοι είμαστε διαφορετικοί, είναι ωραίο • Μίλτος: όχι καθόλου • Χρυσοβαλάντης: 	<ul style="list-style-type: none"> • Αγγέλα: Όχι βέβαια, καθόλου • Ανδρέας Ντ.: όχι, είμαστε όλοι διαφορετικοί και όλοι ίσοι • Ραφαέλα: Όχι καθόλου, καθένας έχει τα χαρακτηριστικά του • Κατερίνα: όχι, δεν έχω κανένα πρόβλημα, το σέβομαι αν είναι κάποιος διαφορετικός • Μιχάλης: Καθόλου
---	--

V. Ημερολόγια συμμετέχοντος παρατηρητή- ενδεικτικά
Ημερολόγιο 1

1^η παρέμβαση- Κανόνες και Νόμοι

Ημερομηνία: 14/11/2021

Στόχος Εργαστηρίου: Να μάθουν να διακρίνουν τους ορισμούς του δίκαιου και του άδικου και να αναγνωρίσουν την σπουδαιότητα της συμμετοχής στα κοινά

Ερευνητικό ερώτημα

Η διδασκαλία του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» μέσω της χρήσης τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει **στην ευαισθητοποίηση και τη δημιουργία θετικών αντιλήψεων** για τους δημοκρατικούς θεσμούς και την ενεργή πολιτειότητα.

Οι μαθητές αντέδρασαν στους παράλογους κανονισμούς του σχολείου :

- «Κυρία, είναι άδικοι, δεν έχουν δικαίωμα να μας χτυπήσουν ούτε να μας ψάχνουν την τσάντα μας»
- «Απαγορεύεται να μας χτυπάτε»
- «Είναι άδικο να καθαρίζουν πάντα οι ίδιοι μαθητές την τουαλέτα»
- «Οι καθαρίστριες καθαρίζουν τις τουαλέτες, όχι οι μαθητές»
- «Δεν μπορείτε να πάρετε για δικό σας το κινητό που έχουν αγοράσει οι γονείς μας»
- «Αποκλείεται να είναι πραγματικός αυτός ο νέος κανονισμός»

Οι μαθητές πρότειναν κανόνες όπως:

- « Να μεγαλώσουν τα διαλείμματα»
- « Να μην έχουμε εργασίες για το σπίτι τα Σαββατοκύριακα»
- « Να μπορούμε να παίζουμε με μπάλες στα διαλείμματα»
- « Να μειωθούν οι τιμές στο κυλικείο»
- « Να έχει μεγαλύτερη ποικιλία το κυλικείο»

Στα πλαίσια του αναστοχασμού έγραψαν τις λέξεις: *ισότητα, ψήφοι, εκλογές, πλειοψηφία, δίκαιοι κανόνες, δικαιοσύνη, σεβασμός, δικαιώματα*

Ημερολόγιο 2

2^η παρέμβαση-Δικαιώματα

Ημερομηνία: 21/11/2021

Στόχος Εργαστηρίου: Να γνωρίσουν τη σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και να ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με την αναγκαιότητά τους. Ερευνητικό ερώτημα

Η διδασκαλία του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» μέσω της χρήσης τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει **στην ευαισθητοποίηση και τη δημιουργία θετικών αντιλήψεων** για τους δημοκρατικούς θεσμούς και την ενεργή πολιτεϊότητα.

Οι μαθητές εύκολα φάνηκε να συνειδητοποιούν ότι από τις βασικές ανάγκες προκύπτουν και τα δικαιώματα, κατέγραψαν : στέγη, τροφή, παιχνίδι, σχολείο, αγάπη, ασφάλεια, υγεία, οικογένεια.

Στο ερώτημα ποιος είναι υπεύθυνος για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών απάντησαν «Οι γονείς» κι όταν δεν υπάρχουν «ο παππούς κι η γιαγιά, οι συγγενείς».

Στη συνέχεια φάνηκε να συναισθάνονται τα παιδιά που δεν τους καλύπτονται αυτές οι ανάγκες:

«Πεινάω, χωρίς φαγητό άλλη μια μέρα δε θα αντέξω»

«Χρειαζόμαστε ένα σπίτι, το σπίτι μας κάηκε, δεν μπορούμε να ζούμε πια στη χώρα μας»

« Και χωρίς παιχνίδια, πάλι θα παίζουμε»

« Είμαι μόνος μου, κάποιος πρέπει να με βοηθήσει να βρω την οικογένειά μου..»

Στον αναστοχασμό έγραψαν τις λέξεις: *φαγητό, στέγη, υγεία, ρούχα, σεβασμός, αγάπη, χαρά, οικογένεια, ζεστασιά, εκπαίδευση, παιχνίδι*

Ημερολόγιο 3

3^η παρέμβαση-Ισότητα

Ημερομηνία: 18/1/2022

Στόχος Εργαστηρίου: **Να συνειδητοποιήσουν ότι ενώ είμαστε όλοι διαφορετικοί, είμαστε όλοι ίσοι.**

Ερευνητικό ερώτημα

Η διδασκαλία του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» μέσω της χρήσης τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει **στην ευαισθητοποίηση και τη δημιουργία θετικών αντιλήψεων** για τους δημοκρατικούς θεσμούς και την ενεργή πολιτειότητα.

Οι μαθητές είπαν για το πώς θα ένιωθαν στη θέση της Βέσνα :

«Θα ένιωθα μεγάλη αδικία»

«Θα στενοχωριόμουν πολύ και θα κλεινόμουν στον εαυτό μου»

«Θα θύμωνα πολύ, δεν ξέρω τι θα έκανα»

«Θα ένιωθα απορία, δεν θα καταλάβαινα γιατί»

Όταν ρωτήθηκαν γιατί πιστεύουν ότι φέρθηκε έτσι η υπεύθυνη του καταστήματος είπαν:

«Επειδή είναι μαύρη, φοβήθηκε»

«Επειδή είναι ξένη»

Στη συνέχεια όταν τους ζητήθηκε να συνεχίσουν τη ιστορία:

«Είναι ρατσιστικό αυτό που κάνατε, θα σας πάω στην αστυνομία»

«Τη θέση δεν τη θέλω ούτε εγώ, δε θέλω να δουλεύω με ρατσιστές»

«Θα πρέπει να την πάρετε στη δουλειά και να της δίνετε μεγαλύτερο μισθό»

«Θα σας κλείσουμε το μαγαζί για ένα μήνα»

«Θα μαζέψουμε κόσμο , όλους όσους πιστεύουν ότι είναι άδικο και θα κάνουμε διαμαρτυρία»

Στον αναστοχασμό έγραψαν λέξεις όπως: *είμαστε ίσοι, ρατσισμός, διακρίσεις, όλοι ίσοι, κανείς δεν είναι ανώτερος, δεν έχει σημασία το χρώμα, δικαιοσύνη, δικαιώματα*

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

1. Συγκεντρωτικοί Πίνακες

Πίνακας 1 (Ομάδα Πειραματική 1)

		Φύλο	Υψηκότητα	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Το να ασχολείσαι με την επικαιρότητα και τα κοινά δεν είναι χρήσιμο
N	Valid	18	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,50	1,11	3,28	3,22	2,94
Std. Deviation		,514	,323	,895	1,060	1,056
Variance		,265	,105	,801	1,124	1,114
Range		1	1	3	3	4

		Κάθε άτομο θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη ή τη χώρα του	Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές	Δεν πειράζει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε άψογοι απέναντι σε όλους	Η υποχρέωση του καθενός είναι να κάνει αποτελεσμα- τικά τη δουλειά του	Οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχισμένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους	Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων
	18	18	18	18	18	18	18
	0	0	0	0	0	0	0
	2,50	3,22	3,00	2,22	4,17	2,44	
	1,098	,943	1,572	1,114	1,295	1,247	
	1,206	,889	2,471	1,242	1,676	1,556	

3	3	4	4	4	3
---	---	---	---	---	---

Νιώθω πολύ άσχημα όταν δε μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω	Προστασία περιβάλλοντος	Αλληλεγγύη στη φύση	Σεβασμός στον πλανήτη	Ειρήνη στον κόσμο	Κοινωνική δικαιοσύνη
18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
2,22	4,67	4,22	4,33	4,56	4,28
1,396	,970	1,060	1,029	1,042	1,179
1,948	,941	1,124	1,059	1,085	1,389
4	4	4	4	4	4

Ισότητα	Τιμή στους γονείς	Οικογενειακή ασφάλεια	Αυτοπειθαρχία	Αυταρχικότητα	Επιρροή
18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
4,44	4,44	4,33	3,28	2,67	2,22
1,042	1,097	1,138	1,179	1,414	1,114
1,085	1,203	1,294	1,389	2,000	1,242
4	3	4	4	4	3

Πλούτος	Διαφοροποιημένη ζωή	Συναρπαστική ζωή	Περίεργεια
18	18	18	18
0	0	0	0

2,17	2,89	3,56	2,83
,618	1,231	1,294	1,425
,382	1,516	1,673	2,029
2	4	4	4

Πίνακας 2 (Ομάδα Πειραματική 2)

		Φύλο	Υψηλότητα	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Το να ασχολείσαι με την επικαιρότητα και τα κοινά δεν είναι χρήσιμο
N	Valid	18	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,50	1,11	3,28	3,22	3,28
Std. Deviation		,514	,323	,895	1,060	1,074
Variance		,265	,105	,801	1,124	1,154

Κάθε άτομο θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη ή τη χώρα του	Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές	Δεν πειράζει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε άψογοι απέναντι σε όλους	Η υποχρέωση του καθενός είναι να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του	Οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχημένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους	Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων
18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
2,06	2,83	3,06	2,72	4,17	2,61
1,305	1,043	1,305	1,127	1,249	1,243

1,703	1,088	1,703	1,271	1,559	1,546
-------	-------	-------	-------	-------	-------

Νιώθω πολύ άσχημα όταν δε μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω	Προστασία περιβάλλοντος	Αλληλεγγύη στη φύση	Σεβασμός στον πλανήτη	Ειρήνη στον κόσμο	Κοινωνική δικαιοσύνη
18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
2,06	4,83	4,56	4,67	4,89	4,28
1,305	,514	,705	,767	,471	,826
1,703	,265	,497	,588	,222	,683

Ισότητα	Τιμή στους γονείς	Οικογενειακή ασφάλεια	Αυτοπειθαρχία	Αυταρχικότητα	Επιρροή
18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
4,83	4,39	4,67	3,78	1,89	2,22
,383	,850	,485	1,215	1,231	1,437
,147	,722	,235	1,477	1,516	2,065

Πλούτος	Διαφοροποιημένη ζωή	Συναρπαστική ζωή	Περιέργεια
18	18	18	18
0	0	0	0
2,50	3,11	3,39	2,28
1,098	1,183	1,195	1,074

1,206	1,399	1,428	1,154
-------	-------	-------	-------

Πίνακας 3 (Ομάδα Ελέγχου 1)

		Φύλο	Υπηκοότητα	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Το να ασχολείσαι με την επικαιρότητα και τα κοινά δεν είναι χρήσιμο
N	Valid	18	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,56	1,06	3,39	3,44	3,67
Std. Deviation		,511	,236	,778	,856	1,188
Variance		,261	,056	,605	,732	1,412
Range		1	1	2	3	4

Κάθε άτομο θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη ή τη χώρα του	Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές	Δεν πειράζει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε απέναντι σε όλους	Η υποχρέωση του καθενός είναι να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του	Οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχισμένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους	Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων
---	--	--	--	--	---

18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
2,00	2,72	2,94	2,06	4,28	2,33
1,029	1,227	1,349	,998	,895	1,237
1,059	1,507	1,820	,997	,801	1,529
3	4	4	3	3	4

Νιώθω πολύ άσχημα όταν δε μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω	Προστασία περιβάλλοντος	Αλληλεγγύη στη φύση	Σεβασμός στον πλανήτη	Ειρήνη στον κόσμο	Κοινωνική δικαιοσύνη
18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
1,94	4,89	4,44	4,89	4,94	4,28
1,211	,323	,856	,471	,236	1,127
1,467	,105	,732	,222	,056	1,271
3	1	3	2	1	4

Ισότητα	Τιμή στους γονείς	Οικογενειακή ασφάλεια	Αυτοπειθαρχία	Αυταρχικότητα	Επιρροή
18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
4,78	4,56	4,83	4,11	2,22	2,22
,548	,705	,383	1,079	1,353	1,114
,301	,497	,147	1,163	1,830	1,242

2	2	1	3	4	4
---	---	---	---	---	---

Πλούτος	Διαφοροποιημένη ζωή	Συναρπαστική ζωή	Περίεργεια
18	18	18	18
0	0	0	0
2,00	2,89	3,78	2,22
,840	1,023	1,114	1,263
,706	1,046	1,242	1,595
3	4	4	4

Πίνακας 4 (Ομάδα Ελέγχου 2)

		Φύλο	Υπηκοότητα	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Το να ασχολείσαι με την επικαιρότητα και τα κοινά δεν είναι χρήσιμο
N	Valid	18	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,56	1,06	3,39	3,44	3,39
Std. Deviation		,511	,236	,778	,856	1,145
Variance		,261	,056	,605	,732	1,310

Κάθε άτομο θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη ή τη χώρα του	Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές	Δεν πειράζει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε άψογοι απέναντι σε όλους	Η υποχρέωση του καθενός είναι να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του	Οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχημένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους	Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων
18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
2,00	2,44	3,06	2,22	4,00	2,72
,970	1,294	1,626	1,114	1,414	1,320
,941	1,673	2,644	1,242	2,000	1,742

Νιώθω πολύ άσχημα όταν δε μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω	Προστασία περιβάλλοντος	Αλληλεγγύη στη φύση	Σεβασμός στον πλανήτη	Ειρήνη στον κόσμο	Κοινωνική δικαιοσύνη
18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
2,11	4,83	4,17	4,44	4,89	4,44
1,568	,514	1,098	,784	,323	1,042
2,458	,265	1,206	,614	,105	1,085

Ισότητα	Τιμή στους γονείς	Οικογενειακή ασφάλεια	Αυτοπειθαρχία	Αυταρχικότητα	Επιρροή
---------	-------------------	-----------------------	---------------	---------------	---------

18	18	18	18	18	18
0	0	0	0	0	0
4,44	4,33	4,78	3,78	2,17	2,39
,922	,970	,428	1,353	1,383	1,037
,850	,941	,183	1,830	1,912	1,075

Πλούτος	Διαφοροποιημένη ζωή	Συναρπαστική ζωή	Περίεργεια
18	18	18	18
0	0	0	0
1,94	2,94	3,67	2,17
1,305	1,305	1,328	1,383
1,703	1,703	1,765	1,912

2. Πίνακες Δημογραφικών Χαρακτηριστικών

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	7	38,9	38,9	38,9
	ΚΟΡΙΤΣΙ	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Υπηκοότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΛΛΗΝΙΚΗ	15	83,3	83,3	83,3
	ΑΛΛΗ	3	16,7	16,7	100,0

Total	18	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	1	5,6	5,6	11,2
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	5	27,7	27,7	38,9
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ/ΤΕΙ	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	2	11,1	11,1	11,1
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	1	5,6	5,6	16,7
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	5	27,7	27,7	44,4
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ/ΤΕΙ	10	55,6	55,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

3. Πίνακες Κοινωνικής Ευθύνης

Το να ασχολείσαι με την επικαιρότητα και τα κοινά δεν είναι χρήσιμο1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	5,6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	5	27,8	27,8	33,3
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	8	44,4	44,4	77,8
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	88,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Το να ασχολείσαι με την επικαιρότητα και τα κοινά δεν είναι χρήσιμο2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	5,6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	16,7
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	9	50,0	50,0	66,7
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Το να ασχολείσαι με την επικαιρότητα και τα κοινά δεν είναι χρήσιμο 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	5,6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	16,7
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	4	22,2	22,2	38,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	6	33,3	33,3	72,2
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	27,8	27,8	100,0

Total	18	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Το να ασχολείσαι με την επικαιρότητα και τα κοινά δεν είναι χρήσιμο 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	5,6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	16,7
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	8	44,4	44,4	61,1
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	77,8
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Κάθε άτομο θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη ή τη χώρα του 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	3	16,7	16,7	16,7
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	8	44,4	44,4	61,1
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	2	11,1	11,1	72,2
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Κάθε άτομο θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη ή τη χώρα του 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	9	50,0	50,0	50,0

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	66,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	3	16,7	16,7	83,3
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	94,4
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Κάθε άτομο θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη ή τη χώρα του 1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	7	38,9	38,9	38,9
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	6	33,3	33,3	72,2
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	3	16,7	16,7	88,9
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Κάθε άτομο θα πρέπει να αφιερώνει λίγο χρόνο για την πόλη ή τη χώρα του 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	7	38,9	38,9	38,9
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	5	27,8	27,8	66,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	5	27,8	27,8	94,4
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	4	22,2	22,2	22,2
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	8	44,4	44,4	66,7
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	4	22,2	22,2	88,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	11,1
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	4	22,2	22,2	33,3
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	8	44,4	44,4	77,8
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	94,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	3	16,7	16,7	16,7
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	5	27,8	27,8	44,4

ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	6	33,3	33,3	77,8
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	88,9
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Η χώρα μας θα ήταν σε καλύτερη κατάσταση αν δεν είχαμε τόσες εκλογές 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	27,8	27,8	27,8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	5	27,8	27,8	55,6
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	5	27,8	27,8	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	88,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Δεν πειράζει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε άπογοι απέναντι σε όλους1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	27,8	27,8	27,8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	33,3
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	6	33,3	33,3	66,7
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	72,2

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	27,8	27,8	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Δεν πειράζει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε άψογοι απέναντι σε όλους2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	5,6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	7	38,9	38,9	44,4
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	4	22,2	22,2	66,7
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	77,8
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Δεν πειράζει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε άψογοι απέναντι σε όλους 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	11,1
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	7	38,9	38,9	50,0
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	2	11,1	11,1	61,1
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	4	22,2	22,2	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

**Δεν πειράζει να αμελούμε κάποιες φορές τους φίλους μας επειδή είναι αδύνατο να είμαστε άψογοι
απέναντι σε όλους 2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	27,8	27,8	27,8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	38,9
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	3	16,7	16,7	55,6
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	72,2
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Η υποχρέωση του καθενός είναι να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	4	22,2	22,2	22,2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	10	55,6	55,6	77,8
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	1	5,6	5,6	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	94,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Η υποχρέωση του καθενός είναι να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	3	16,7	16,7	16,7
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	4	22,2	22,2	38,9
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	7	38,9	38,9	77,8
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	94,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Η υποχρέωση του καθενός είναι να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	6	33,3	33,3	33,3
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	7	38,9	38,9	72,2
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	3	16,7	16,7	88,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Η υποχρέωση του καθενός είναι να κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	27,8	27,8	27,8
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	7	38,9	38,9	66,7
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	4	22,2	22,2	88,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	94,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχισμένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	11,1
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	1	5,6	5,6	16,7
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	5	27,8	27,8	44,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	10	55,6	55,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχισμένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	5,6

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	16,7
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	5	27,8	27,8	44,4
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	10	55,6	55,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχισμένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	5,6
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	2	11,1	11,1	16,7
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	6	33,3	33,3	50,0
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	9	50,0	50,0	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Οι άνθρωποι θα ήταν πιο ευτυχισμένοι αν μπορούσαν να ζουν μόνοι χωρίς να χρειάζεται να βοηθούν τους άλλους 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	11,1
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	16,7
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	2	11,1	11,1	27,8
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	44,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	10	55,6	55,6	100,0

Total	18	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	6	33,3	33,3	33,3
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	50,0
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	4	22,2	22,2	72,2
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	4	22,2	22,2	22,2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	4	22,2	22,2	44,4
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	7	38,9	38,9	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	88,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	27,8	27,8	27,8

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	6	33,3	33,3	61,1
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	5	27,8	27,8	88,9
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Στο σχολείο δραστηριοποιούμαι με τη θέλησή μου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	3	16,7	16,7	16,7
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	6	33,3	33,3	50,0
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	5	27,8	27,8	77,8
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Νιώθω πολύ άσχημα όταν δε μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	8	44,4	44,4	44,4
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	61,1
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	4	22,2	22,2	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	88,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Νιώθω πολύ άσχημα όταν δε μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	9	50,0	50,0	50,0
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	66,7
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	3	16,7	16,7	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	94,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Νιώθω πολύ άσχημα όταν δε μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	10	55,6	55,6	55,6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	2	11,1	11,1	66,7
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	3	16,7	16,7	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Νιώθω πολύ άσχημα όταν δε μπορώ να ολοκληρώσω μια εργασία που υποσχέθηκα ότι θα κάνω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	10	55,6	55,6	55,6
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	3	16,7	16,7	72,2
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	1	5,6	5,6	77,8
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	1	5,6	5,6	83,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

4. Πίνακες Αξιών

Πειραματική Ομάδα-Προστασία περιβάλλοντος 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	16,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Αλληλεγγύη στη φύση 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	16,7

	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	50,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	9	50,0	50,0	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Σεβασμός στον πλανήτη 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	11,1
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	44,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	10	55,6	55,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Ειρήνη στον κόσμο 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	11,1
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	22,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	14	77,8	77,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Κοινωνική δικαιοσύνη 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	27,8
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	33,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Ισότητα 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	11,1
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	33,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Τιμή στους γονείς 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	22,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	14	77,8	77,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Οικογενειακή ασφάλεια 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	22,2
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	33,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Προστασία περιβάλλοντος 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	11,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	16	88,9	88,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Αλληλεγγύη στη φύση 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	33,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική ομάδα-Σεβασμός στον πλανήτη 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	16,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Ειρήνη στον κόσμο 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	17	94,4	94,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Κοινωνική δικαιοσύνη 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	22,2
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	50,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	9	50,0	50,0	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Ισότητα 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	16,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Τιμή στους γονείς 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	22,2
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	38,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Οικογενειακή ασφάλεια 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	33,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Προστασία περιβάλλοντος 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	16	88,9	88,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Αλληλεγγύη στη φύση 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	11,1
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	38,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Σεβασμός στον πλανήτη 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	17	94,4	94,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Ειρήνη στον κόσμο 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	17	94,4	94,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Κοινωνική δικαιοσύνη 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	22,2
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	38,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Ισότητα 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	16,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Τιμή στους γονείς 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	33,3

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα ελέγχου-Οικογενειακή ασφάλεια 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	16,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Προστασία περιβάλλοντος 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	11,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	16	88,9	88,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα ελέγχου-Αλληλεγγύη στη φύση 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	27,8
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	44,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	10	55,6	55,6	100,0

Total		18	100,0	100,0
-------	--	----	-------	-------

Ομάδα Ελέγχου-Σεβασμός στον πλανήτη 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	16,7
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	38,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Ειρήνη στον κόσμο 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	16	88,9	88,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Κοινωνική δικαιοσύνη 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	11,1
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	33,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Ισότητα 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	16,7
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	33,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Τιμή στους γονείς 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	22,2
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	38,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Οικογενειακή ασφάλεια 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	22,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	14	77,8	77,8	100,0

Total		18	100,0	100,0
-------	--	----	-------	-------

Πειραματική Ομάδα-Αυτοπειθαρχία 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	22,2
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	50,0
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	7	38,9	38,9	88,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Αυτοπειθαρχία 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	16,7
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	33,3
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	66,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Αυτοπειθαρχία 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1

ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	27,8
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	50,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	9	50,0	50,0	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Αυτοπειθαρχία 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	22,2
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	38,9
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	55,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	8	44,4	44,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Αυταρχικότητα 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	27,8
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	50,0
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	66,7
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	88,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Αυταρχικότητα 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	10	55,6	55,6	55,6
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	72,2
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	88,9
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	94,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Αυταρχικότητα 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	7	38,9	38,9	38,9
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	66,7
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	83,3
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	88,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Αυταρχικότητα 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	8	44,4	44,4	44,4
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	66,7
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	83,3
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	88,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Επιρροή 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	33,3
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	61,1
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	83,3
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Επιρροή 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	8	44,4	44,4	44,4
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	66,7
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	77,8
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	88,9

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Επιρροή 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	33,3
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	55,6
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	7	38,9	38,9	94,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Επιρροή 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	22,2
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	50,0
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	8	44,4	44,4	94,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Πλούτος 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	11	61,1	61,1	72,2
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Πλούτος 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	9	50,0	50,0	61,1
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	88,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Πλούτος 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	27,8
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	9	50,0	50,0	77,8
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	94,4
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Πλούτος 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	9	50,0	50,0	50,0
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	77,8
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	88,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Διαφοροποιημένη ζωή 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	16,7
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	33,3
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	7	38,9	38,9	72,2
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	88,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Διαφοροποιημένη ζωή 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	22,2
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	9	50,0	50,0	72,2
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	83,3

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Διαφοροποιημένη ζωή 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	27,8
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	9	50,0	50,0	77,8
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	94,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Διαφοροποιημένη ζωή 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	44,4
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	66,7
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	83,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Συναρπαστική ζωή 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	11,1
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	16,7
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	44,4
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	72,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Συναρπαστική ζωή 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	22,2
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	55,6
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	77,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Συναρπαστική ζωή 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	11,1
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	33,3
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	7	38,9	38,9	72,2

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Συναρπαστική ζωή 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	5,6
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	27,8
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	33,3
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	66,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	6	33,3	33,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Περιέργεια 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	22,2
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	44,4
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	66,7
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	83,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Πειραματική Ομάδα-Περιέργεια 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	22,2
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	8	44,4	44,4	66,7
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	88,9
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	94,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Περιέργεια 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	7	38,9	38,9	38,9
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	61,1
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	83,3
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	94,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Ομάδα Ελέγχου-Περιέργεια 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	8	44,4	44,4	44,4
	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	4	22,2	22,2	66,7
	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	3	16,7	16,7	83,3

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	1	5,6	5,6	88,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	2	11,1	11,1	100,0
Total	18	100,0	100,0	

5. Πίνακες επαγωγικής ανάλυσης –Wilcoxon Test

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Pre_test	18	77,61	9,024	47	88
Post_test	18	83,06	3,523	79	91

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Post_test - Pre_test	Negative Ranks	5 ^a	5,20	26,00
	Positive Ranks	12 ^b	10,58	127,00
	Ties	1 ^c		
	Total	18		

a. Post_test < Pre_test

b. Post_test > Pre_test

c. Post_test = Pre_test

Test Statistics^a

Post_test - Pre_test	
Z	-2,395 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,017

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.