

**Διερεύνηση της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας των μελών ΔΕΠ που διδάσκουν  
την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως ανεξάρτητο διδακτικό  
αντικείμενο στα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα: Μια ποιοτική προσέγγιση**

**Πίτσου Χαρίκλεια**

**Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών**

**Περίληψη**

*Είναι κοινός τόπος ότι οι διεθνείς οργανισμοί μέσω των πολιτικών τους προσπαθούν να προωθήσουν την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για να εφαρμοστεί επιτυχώς ο στόχος αυτός στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης απαιτείται οι εκπαιδευτικοί που ασκούν έργο σε αυτή να έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε θέματα που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα (ΑΔ) κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους. Απαιτείται, δηλαδή, στα παιδαγωγικά τμήματα (ΠΤ) η εφαρμογή ενός στοχευμένου και ξεκάθαρου πλαισίου εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα ΑΔ προκειμένου να είναι ικανοί να εφαρμόζουν και να προωθούν επιτυχώς την ΕΑΔ.*

*Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη εξετάζει μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων που έδωσαν τα μέλη ΔΕΠ, τα οποία διδάσκουν την ΕΑΔ ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο στα ελληνικά ΠΤ Δασκάλων και Νηπιαγωγών, αν η ειδική διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζουν ακολουθεί τα τρία επίπεδα του εκπαιδευτικού μοντέλου της «γνωστικής πυραμίδας». Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα μέλη ΔΕΠ εφαρμόζουν κατά ένα τρόπο το εν λόγω εκπαιδευτικό μοντέλο. Δίνουν, όμως, περισσότερη έμφαση στο πρώτο επίπεδο, το γνωστικό, σε σχέση με τα δύο άλλα δύο επίπεδα, αυτά της ευαισθητοποίησης-ευθύνης των φοιτητών/τριών και του μετασχηματισμού- ενεργοποίησής τους απέναντι σε παραβιάσεις των ΑΔ. Το ερώτημα που προκύπτει και τίθεται προς συζήτηση είναι αν ένα τέτοιο είδος εφαρμογής του μοντέλου δύναται να οδηγήσει στην επιτυχή εφαρμογή της ΕΑΔ.*

**Λέξεις Κλειδιά**

*Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Μέλη ΔΕΠ Ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων, Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία, Εκπαιδευτικό Μοντέλο «Γνωστικής Πυραμίδας», Ημιδομημένες Συνεντεύξεις.*

## Εισαγωγή

Τα ΑΔ τοποθετούνται σταθερά στον πυρήνα της κοινωνικοπολιτικής ύπαρξης (Μπουρζουά 2000) και συνιστούν το θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο η ανθρωπότητα προσπαθεί να οικοδομήσει ένα ειρηνικό και ευοίωνο μέλλον για όλους τους ανθρώπους σε κάθε γωνιά της γης, εφόσον μια συνεχής ιστορική πρόκληση είναι πώς να συμβιώνουμε όλοι από κοινού αρμονικά και χωρίς βιαιότητες (Stavenhagen 2008).

Για το λόγο αυτό από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ίδρυσης του ΟΗΕ, τα κράτη μέλη του θεώρησαν ότι είναι απαραίτητο, για να διατηρηθεί και να προωθηθεί η διεθνής ασφάλεια και ειρήνη, να καταρτιστεί και να υιοθετηθεί ένα κοινά αποδεκτό σύνολο ΑΔ και θεμελιωδών ελευθεριών. Το σύνολο αυτό αποφασίστηκε από τη Γενική Συνέλευση με την έγκριση μέσω ψηφίσματος της Παγκόσμιας Διακήρυξης των ΑΔ στις 10 Δεκεμβρίου το 1948. Την εν λόγω διακήρυξη ακολούθησαν σύμφωνα, συμβάσεις καθώς και ένα πολυδιάστατο έργο παραγωγής κειμένων προαγωγής και προστασίας των ΑΔ (Ishay 2008). Τόσο το κείμενο της Παγκόσμιας Διακήρυξης των ΑΔ όσο και αυτά που ακολούθησαν αποτελέσαν τη βάση για την ΕΑΔ.

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες τα κείμενα που αφορούν την ΕΑΔ δεν συντάχθηκαν μόνο από τον ΟΗΕ σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και από άλλους αναγνωρισμένους διεθνείς οργανισμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης (CoE), τον Οργανισμό για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (OSCE), τον Οργανισμό των Αμερικανικών Κρατών (OAS), την Ένωση των Χωρών της Νοτιοανατολικής Ασίας (ASEAN). Στην ημερήσια διάταξή τους βρέθηκε ο σεβασμός για τα ΑΔ και τις θεμελιώδεις ελευθερίες μέσω της προώθησης της ΕΑΔ (Tibbitts 2002).

## **Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το εκπαιδευτικό μοντέλο της «γνωστικής πυραμίδας»**

Η ΕΑΔ είναι μια πρακτική συμμετοχικής δράσης που εμπνέει την προώθηση και την προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτές να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους σε μια διαδικασία, η οποία μπορεί να οριστεί ως διαδικασία χειραφέτησης και ενδυνάμωσης (Pimentel 2006; Tibbitts 2005). Για την υλοποίηση αυτών η ΕΑΔ χαρακτηρίζεται από μια σειρά βασικών αρχών που οφείλουν να:

- προωθούν την αλληλεπίδραση, το αδιαίρετο και την οικουμενικότητα των ΑΔ,
- ενισχύουν το σεβασμό και την εκτίμηση της διαφορετικότητας,
- ενθαρρύνουν τις αναλύσεις χρόνιων και αναδυόμενων προβλημάτων αναφορικά με τα ΑΔ, οι οποίες θα οδηγήσουν σε λύσεις που βασίζονται στις αρχές και τις αξίες αυτών,
- ενδυναμώνουν τις κοινότητες και τα άτομα ώστε να αναγνωρίσουν τις ανάγκες που σχετίζονται με τα ΑΔ και να διασφαλίσουν ότι αυτές καλύπτονται,
- βασίζονται στις αρχές των ΑΔ οι οποίες είναι ενσωματωμένες εντός διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων και να λαμβάνουν υπόψη τις ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις σε κάθε χώρα,
- ενισχύουν τη γνώση και τις δεξιότητες ως προς τη χρήση τοπικών, εθνικών, περιφερειακών και διεθνών εργαλείων και μηχανισμών που προστατεύουν τα ΑΔ,
- υιοθετούν συμμετοχικές παιδαγωγικές αρχές οι οποίες περιλαμβάνουν γνώση, κριτική ανάλυση και δεξιότητες δράσης που προάγουν τα ΑΔ,

- ενισχύουν διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, απαλλαγμένα από στερήσεις και φόβο, τα οποία ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την απόλαυση των ΑΔ και την πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας,
- σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των εκπαιδευόμενων, εμπλέκοντάς τους σε διάλογο αναφορικά με τους τρόπους και τα μέσα μετασχηματισμού των ΑΔ από έκφραση αφηρημένων κανόνων σε πραγματικότητα για τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες ζουν (United Nations General Assembly 2005a, 2005b, 2005c).

Σε μια τέτοια διαδικασία τα ΑΔ δεν είναι απλώς μια λίστα προς αποστήθιση αλλά ένα καθοδηγητικό σύστημα αξιών που μας επιτρέπει να ζούμε ομαλά διότι μας δείχνει τον τρόπο παρεμπόδισης των παραβιάσεών τους (Koenig 1997). Η ΕΑΔ είναι, δηλαδή, ένα είδος πολύπλευρης προετοιμασίας ατόμων, ομάδων, κοινωνιών βάσει ενός περιεχομένου που ενθαρρύνει ενεργά την αναγνώριση, την προώθηση και την προστασία των ΑΔ (Lister 1991) και συνάμα περιλαμβάνει ένα τρίπτυχο από γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία (Tarrow 1992; Martin 1997; Tibbitts 1997; Fritzsche 2004). Το τρίπτυχο αυτό συνάδει με τη «γνωστική πυραμίδα», ένα εκπαιδευτικό μοντέλο<sup>1</sup> για την εφαρμογή της ΕΑΔ, στη βάση της οποίας βρίσκεται το γνωστικό επίπεδο, στη μέση το επίπεδο της συνειδητοποίησης-ευαισθητοποίησης και στην κορυφή το επίπεδο της ενεργοποίησης-μετασχηματισμού (Tibbitts 2002 :167).

Στο πρώτο επίπεδο παρέχονται γνώσεις και πληροφορίες για τις κυριότερες ιστορικές στιγμές στην εξέλιξη των ΑΔ. Το επίπεδο αυτό απευθύνεται σε όλους διότι έχει ως χώρο υλοποίησής του τόσο την ευρύτερη κοινωνία όσο και τον εκπαιδευτικό χώρο.

---

<sup>1</sup> Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο θεωρείται το πιο κατάλληλο και προτείνεται στην πλειοψηφία από τους θεωρητικούς της ΕΑΔ.

Ρέπει κυρίως προς ένα μοτίβο προσανατολισμένο σε διαλέξεις παρά στη διαμόρφωση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επικοινωνία, την επίλυση συγκρούσεων και τον ακτιβισμό. Αν και το επίπεδο αυτό τυπικά στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων και στην εφαρμογή του πλαισίου των ΑΔ, όταν οι καταστάσεις το επιβάλλουν, δεν είναι σαφές αν κατ' αυτόν τον τρόπο οικοδομείται μια κριτική συναίσθηση-συνειδητοποίηση των ΑΔ. Η κατάσταση δυσχεραίνει περισσότερο δε, εάν το επίπεδο αυτό περαιώνεται στην εκπαίδευση με βάση τις αρχές των συνεισφορών, όπου τα θέματα προς διαπραγμάτευση αντιμετωπίζονται επιφανειακά και προσθετικά, δηλαδή, ή π.χ. με αφορμή τον εορτασμό κάποιας ημέρας που αφορά στα ΑΔ ή μέσω εμβόλιμων αναφορών σε μαθήματα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, ιστορίας, τέχνης, κ.ο.κ. Διαπιστώνεται ότι το επίπεδο αυτό αν και είναι εστιασμένο στην πληροφόρηση για τα ΑΔ, στοχεύοντας στην ενσωμάτωση αυτών μέσα στο κύριο σώμα των γενικών ηθικών δημόσιων αρχών δεν οδηγεί απαραίτητα σε δράση και ενδυνάμωση (Tibbitts 1994, 1997a, 1997b, 2002).

Στο δεύτερο επίπεδο της συνειδητοποίησης-ευαισθητοποίησης επιδιώκεται η ανάπτυξη της ευθύνης απέναντι στις παραβιάσεις των ΑΔ, ύστερα από μια διαδικασία συνειδητοποίησης μέσα από προσωπικά συναισθήματα που νοιώθει κάποιος, όταν έρχεται αντιμέτωπος με εμπειρίες ή ιστορίες που προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και καταπατούν κάθε έννοια δικαιοσύνης. Η διαδικασία συνειδητοποίησης επιτυγχάνεται με την πρακτική εκπαίδευση και τη δικτύωση, δηλαδή την άμεση εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στο πεδίο που παρατηρείται καταπάτηση των ΑΔ. Στο επίπεδο αυτό επιδιώκεται από τα άτομα να αποδομήσουν τις προκαταλήψεις τους και να αντικρούσουν προσωπικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. εγωισμό, αδιαλλαξία, ακαμψία), που είναι ασυμβίβαστα με την αποδοχή και το σεβασμό των ΑΔ.

Αναμένεται, δηλαδή, οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να συνδέσουν την εγγύηση των ΑΔ στο πλαίσιο των επαγγελματικών και επιστημονικών τους ρόλων, ώστε να προβούν στην προστασία αυτών. Το επίπεδο αυτό είναι πολύ κρίσιμο, διότι είναι αυτό στο οποίο επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των ατόμων, τόσο αυτών που είναι κοινωνικά ευάλωτων όσο και αυτών που αποφασίζουν για τις ζωές και το μέλλον των ασθενών ομάδων (Tibbitts 1997a, 1997b, 2002).

Στο τρίτο επίπεδο της ενεργοποίησης-μετασχηματισμού τα άτομα δεν αναφέρουν μόνο τις καταπατήσεις και τις παραβιάσεις που βιώνουν τα ίδια ή τα άτομα άλλων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, αλλά κινητοποιούνται δραστήρια σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο ώστε να προωθήσουν τα ΑΔ στην πράξη. Το εν λόγω επίπεδο χρησιμοποιεί τις αρχές και τα μέσα της άτυπης εκπαίδευσης. Ως κύρια θέματά του μπορεί να έχει τα δικαιώματα ομάδων (π.χ. γυναικών, μειονοτήτων) καθώς επίσης και θέματα σχετικά με την κοινωνική ή την οικονομική ανάπτυξη. Στοχεύει γενικώς στην προσωπική ενδυνάμωση που οδηγεί στον ακτιβισμό για την προώθηση της αλλαγής σε επίπεδο προσωπικό και κοινωνικό έχοντας ως απώτερο σκοπό τη δημιουργία ακτιβιστών που διακρίνονται από ηγετικά χαρακτηριστικά ικανά να συμβάλουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό, στην ευρύτερη εξέλιξη και στην επούλωση των κοινωνικών «τραυμάτων».

Βασική τεχνική για την επίτευξη των στόχων του είναι κάθε άτομο να θωρακιστεί προσωπικά, ώστε στη συνέχεια να μπορεί να υποστηρίξει αλλά και να υποστηριχθεί από την ομάδα των εκπαιδευόμενων. Ο κάθε εκπαιδευόμενος λογίζεται ότι έχει βιώσει εμπειρίες που είναι σχετικές με την παραβίαση των ΑΔ του, και οι εμπειρίες αυτές μπορεί να είναι ο πυρήνας του συγκεκριμένου επιπέδου αλλά και ο λόγος που έχει ο

ίδιος την τάση να γίνει προωθητής και υπερασπιστής τους (Tibbitts 1997a, 1997b, 2002).

Αν και το παρόν επίπεδο είναι αρκετά σύνθετο, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να πραγματοποιηθεί στα σχολεία, πολύ περισσότερο δε, σε Παιδαγωγικά ΠΤ (Marks 1983). Μπορεί να λάβει χώρα με μια σε βάθος μελέτη περίπτωσης που αφορά στην παραβίαση των ΑΔ, όπως το Ολοκαύτωμα ή η Γενοκτονία. Μια τέτοια μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμεύσει ως καταλύτης για την εξέταση των παραβιάσεων των ΑΔ. Σε σύνθετα προγράμματα κατά την υλοποίηση αυτού του επιπέδου ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν τη σκοπιά τόσο των θυμάτων όσο και των δραστών των παραβιάσεων των ΑΔ, χρησιμοποιώντας ψυχολογικές τεχνικές που επιτρέπουν στο άτομο να ξεπεράσει τη λογική του «εγώ» και του «εμείς» και να μπει στη λογική του «αυτού» και «αυτών». Οι συμμετέχοντες σε αυτά τα προγράμματα, ύστερα από την παρακολούθησή τους είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να προστατεύσουν και τα δικά τους δικαιώματα και αυτά των άλλων (Tibbitts 1997a, 1997b, 2002).

Η παρουσίαση των επιπέδων αυτών κατά τη σειρά που αναφέρθηκε δεν αντικατοπτρίζει μόνο το πλήθος των ατόμων στα οποία απευθύνονται αλλά αντικατοπτρίζει, επίσης, το βαθμό δυσκολίας από τον οποίο χαρακτηρίζονται για την επίτευξη των στόχων τους. Επίτευξη, που στη βάση της έχει ως στόχο την ενημέρωση του κοινού και κορυφώνεται με τη δημιουργία ατόμων που είναι υποστηρικτές, μαχητές των ΑΔ, ικανών να προωθήσουν την κοινωνική αλλαγή. Τα εν λόγω επίπεδα, αν και δεν έχουν τον ίδιο βαθμό συνθετότητας και περιπλοκότητας αλληλοενισχύονται.

Στο σημείο αυτό προκύπτει το ερώτημα: σε ποιους απευθύνεται η ΕΑΔ. Η ΕΑΔ απευθύνεται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, πέρα από εθνικά σύνορα, κοινωνικές τάξεις, μορφωτικό επίπεδο (Tucci 2005), διότι η αναγνώριση και ο σεβασμός των ΑΔ



και των πανανθρώπινων αξιών όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ισότητα, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία πρέπει να είναι ο κορμός της εκπαίδευσης κάθε ατόμου, πολύ περισσότερο της βασικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσής του. Για να υλοποιηθεί και να εφαρμοστεί με επιτυχή τρόπο η ΕΑΔ, στα πρώτα και βασικά χρόνια της εκπαίδευσης κάθε ατόμου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη εκπαιδευτικών επαρκώς εκπαιδευμένων πάνω στη θεματική και στη μεθοδολογία της ΕΑΔ. Η αποτελεσματική εφαρμογή της ΕΑΔ απαιτεί αφοσιωμένους και εκπαιδευμένους παιδαγωγούς (Osler & Starkey 2010).

Για το λόγο αυτό η ύπαρξη διδακτικών αντικειμένων για την ΕΑΔ στα προγράμματα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη διότι τα σχολεία, όντας ένας σημαντικός οργανισμός για τη διαβίβαση πληροφοριών σχετικά με τα ΑΔ μέσα από τις δομές, τις πρακτικές και την παγκόσμια προοπτική τους, δύνανται να προωθήσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την ΕΑΔ (Lucas 2009; Payaslyoglu and Icduygu 1999), όταν αυτή, όμως, περαιώνεται από αφοσιωμένους και έμπειρους εκπαιδευτικούς (Leung 2008; Starkey 1994). Τα ΑΔ είναι αναγκαίο να αποτελούν θεμελιώδη αρχή για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών προκειμένου να θεωρήσουν τους εαυτούς τους όχι μόνο ως εκπαιδευτές αλλά και ως υποστηρικτές τους (Flowers and Shiman 1997). Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες, θα κατανοούν τα θέματα των ΑΔ, θα λειτουργούν ως μοντέλα συμπεριφοράς της προάσπισής τους, θα παροτρύνουν τους μαθητές τους να ενεργούν σύμφωνα με τις αρχές των ΑΔ, θα διαμορφώνουν το περιβάλλον της τάξης κατά τέτοιο τρόπο που να αντανακλά τη φιλοσοφία των ΑΔ και θα τους δημιουργούν εμπειρίες, ώστε να τα προωθούν ενεργά (Kang 2007; Osler 2002). Υπό τις προϋποθέσεις αυτές, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να συμβάλουν στη

δημιουργία μιας ανερχόμενης γενιάς χειραφετημένων και ενεργών πολιτών, διότι η δυαδικότητα της προώθησης και της προστασίας των ΑΔ στο πλαίσιο των παραβιάσεων και των καταπατήσεών τους αποτελεί την αφετηρία της ΕΑΔ (Maran 1997).

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη κρίθηκε απαραίτητη η παρούσα μελέτη για να διαπιστωθεί αν η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν τα μέλη ΔΕΠ που διδάσκουν την ΕΑΔ ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο μπορεί να συμβάλει στην εγκαθίδρυση μιας εύρωστης ΕΑΔ. Αν και η εισαγωγή των ΑΔ «ως θεματικών εννοιών, ενοτήτων και πεδίων δραστηριοτήτων» έχει θεσπιστεί και πραγματοποιείται (διεπιστημονικά και διαθεματικά) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Συγκριτική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Ειδική Αγωγή) εντούτοις δεν θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί η πραγμάτωση μιας καθαρής ΕΑΔ, με γερές βάσεις χωρίς εντατική εκπαίδευση τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους της (Muller 2009). Δεν θεωρείται, δηλαδή, ότι μπορεί η ΕΑΔ να υλοποιηθεί επιτυχώς αν δεν βασίζεται στο τρίπτυχο που προαναφέρθηκε και αποτελείται από στοιχεία γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά.

Προς τούτο, το ερευνητικό δείγμα αποτελείται μόνο από τα μέλη ΔΕΠ που διδάσκουν αποκλειστικά την ΕΑΔ. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης έδειξαν ότι τα μέλη ΔΕΠ εφαρμόζουν κατά ένα τρόπο το εκπαιδευτικό μοντέλο της «γνωστικής πυραμίδας». Δίνουν, όμως, περισσότερη έμφαση στο γνωστικό επίπεδο σε σχέση με το επίπεδο ευαισθητοποίησης-ευθύνης των φοιτητών/τριών όσο και το επίπεδο μετασχηματισμού- ενεργοποίησής τους απέναντι σε παραβιάσεις των ΑΔ. Ελπίζεται ότι

τα ερευνητικά ευρήματα θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην επαρκή ανάπτυξη της εφαρμογής τού συγκεκριμένου μοντέλου και στην επιτυχή εφαρμογή της ΕΑΔ στον ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό χώρο.

### **Μεθοδολογία Έρευνας**

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθούν τα μέλη ΔΕΠ που διδάσκουν την ΕΑΔ ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο. Εξετάζεται, συγκεκριμένα, αν η ειδική διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται ακολουθεί τα χαρακτηριστικά των τριών επιπέδων του εκπαιδευτικού μοντέλου της «γνωστικής πυραμίδας».

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από τα τρία μέλη ΔΕΠ τα οποία διδάσκουν την ΕΑΔ ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο στα ελληνικά ΠΤ Δασκάλων και Νηπιαγωγών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011<sup>2</sup>. Το ερευνητικό δείγμα προέκυψε από μια προηγούμενη δημοσιευμένη μελέτη<sup>3</sup>, η οποία ερευνούσε σε ποια ελληνικά ΠΤ Δασκάλων και Νηπιαγωγών διδάσκονταν η ΕΑΔ. Από την έρευνα προέκυψε ότι διδάσκονταν ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο<sup>4</sup> στα ακόλουθα Πανεπιστήμια και Τμήματα: α) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, β) Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και γ) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα

---

<sup>2</sup> Το εν λόγω ακαδημαϊκό έτος έχει επιλεγεί για να διαπιστωθεί αν οι πολιτικές παγκόσμιων οργανισμών και δη του ΟΗΕ, που έλαβαν δράση από το 1995 ως το 2009 (Δεκαετία για την ΕΑΔ, εφαρμογή παγκοσμίου προγράμματος για την ΕΑΔ), έχουν υιοθετηθεί, ένα έτος μετά, στα ΠΣ όλων των Ελληνικών ΠΤ Δασκάλων και Νηπιαγωγών.

<sup>3</sup> Pitsou, Charicleia and Balias, Stathis. 2014. Human Rights Education: An Analyzing Study of the Programs of Study, of Greek Pedagogical Departments. Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century. 59,(68-76). ISSN:1822-7864.<http://journals.indexpopernicus.com/abstract.php?icid=1100135pdf>

<sup>4</sup> Ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο, λαμβάνεται αυτό που περιέχει τον όρο ΑΔ τόσο στον τίτλο του διδακτικού αντικειμένου όσο και στην κύρια περιγραφή του.

Προσχολικής Εκπαίδευσης. Τα διδακτικά αντικείμενα για τα αντίστοιχα Τμήματα ήταν τα ακόλουθα: α) Ανθρώπινα δικαιώματα - παιδαγωγική της ειρήνης, β) Ανθρώπινα Δικαιώματα και γ) Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το δείγμα είναι εξαιρετικά μικρό. Είναι, αλλά αυτό συμβαίνει για τις ανάγκες της έρευνας διότι επιλέχθηκαν μόνο τα μέλη ΔΕΠ που διδάσκουν την ΕΑΔ ως αποκλειστικό γνωστικό αντικείμενο, διότι βάση της βιβλιογραφικής επισκόπησης οι αρχές της ΕΑΔ μπορούν να εφαρμοστούν επαρκώς αν διδάσκεται στο σύνολο ενός μαθήματος και όχι ως μέρος-υποενότητα αυτού.

Στην εν λόγω μελέτη υπήρξε η δυνατότητα να διεξαχθούν συνεντεύξεις και από τα τρία μέλη ΔΕΠ. Η πρόσβαση στα μέλη ΔΕΠ δεν παρουσίασε δυσκολίες. Οι τρεις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία των ερευνητών με τα μέλη ΔΕΠ. Συγκεκριμένα, η μία συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο γραφείο ενός μέλους ΔΕΠ και οι άλλες δύο μέσω skype εξαιτίας της γεωγραφικής απόστασης. Το skype επιλέχθηκε ως μέσο επικοινωνίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα και οπτικής επαφής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ώστε να μην χάνονται τα οφέλη του επιλεγμένου εργαλείου ποιοτικής έρευνας. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 50' - 60'. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη και των τριών συμμετεχόντων και το υλικό που απομαγνητοφωνήθηκε αποτελεί το προς ανάλυση κείμενο. Πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από δύο συνεντευκτές λόγω της στενής ακαδημαϊκής συνεργασίας της γράφουσας με ένα από τα μέλη ΔΕΠ.

Ως προσφορότερο εργαλείο για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η χρήση του εργαλείου της συνέντευξης και πιο συγκεκριμένα της ημι-δομημένης συνέντευξης. Παρότι απαιτητικότερη κατά πολύ διαδικασία προκρίθηκε ως η πιο κατάλληλη επειδή κρίθηκε ότι η χρήση μιας ποσοτικής μεθόδου δεν θα προσέφερε

επαρκείς και εκ βαθέων απαντήσεις στα ανωτέρω θέματα, καθώς ο κύριος στόχος είναι η κατανόηση του τρόπου δράσης, των εμπειριών και των αντιλήψεων των δρώντων υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη διαφοροποιείται από τα άλλα είδη συνέντευξης στο ότι καθορίζονται ορισμένοι άξονές της που πρέπει να καλυφθούν κατά τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης πριν αυτή υλοποιηθεί. Η διαδικασία αυτή, βεβαίως, είναι συστηματική. Προσδιορίζονται οι κοινές πληροφορίες που αναζητούνται, καταγράφονται σε άξονες και αποτελούν έναν οδηγό της συνέντευξης (Patton 1990; Wengraf 2001).

Σε σχέση με τα παραπάνω οι άξονες που ορίστηκαν είναι οι ακόλουθοι:

- Ιστορία του μαθήματος: πώς και γιατί εισήχθη στο ΠΣ (πιθανή επίδραση από διεθνείς οργανισμούς, θεωρητικούς που εισήχθησαν το μοντέλο της «γνωστικής πυραμίδας»),
- Χαρακτηριστικά μαθήματος: οργάνωση μαθήματος, αιτία επιλογής του από τους φοιτητές/τριες, χαρακτηριστικά αυτών,
- Περιεχόμενο μαθήματος: γνωστικό επίπεδο (σύνδεση με βασικές αρχές των ΑΔ, ιστορική αναδρομή), επίπεδο ευαισθητοποίησης-ευθύνης (θεματολογία εργασιών, μετουσίωση της θεωρίας σε πράξη και εφαρμογή όσων διδάσκονται στην πρακτική άσκηση)
- Μαθησιακά αποτελέσματα - Εκπαιδευτικοί στόχοι: επίπεδο ευαισθητοποίησης-ευθύνης (αποδόμηση στερεοτύπων, ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων, σύνδεση με επαγγελματικό πεδίο) επίπεδο κινητοποίησης- μετασχηματισμού (ενεργοποίηση-δραστηριοποίηση των φοιτητών/τριών).

Για την ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν επιλέχθηκε η «συγκριτική ανάλυση» (cross-case analysis). Σύμφωνα με τον Patton

(1990), καθοδηγούμενοι από τον οδηγό της συνέντευξης μπορούμε να επιτύχουμε την κατηγοριοποίηση των δεδομένων μέσω της συνεχούς σύγκρισης του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Για την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων των συνεντεύξεων επιλέχθηκε το εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου (Holsti 1969). Η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να περιγραφεί ως εξής (Patton 1990: 381-383):

Αναγνώριση (identifying)

Κωδικοποίηση (coding)

Κατηγοριοποίηση (categorizing patterns)

### **Ερευνητικά Αποτελέσματα - Ανάλυση Περιεχομένου Συνεντεύξεων**

#### Άξονας 1: Ιστορία Μαθήματος

Ο αρχικός άξονας της συνέντευξης ήταν η διερεύνηση της λογικής που οδήγησε το κάθε ΠΤ να συμπεριλάβει στο ΠΣ του διδακτικό αντικείμενο που σχετίζεται απόλυτα με την ΕΑΔ. Από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι κάτι τέτοιο δεν υπήρχε ή ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι διδάσκοντες δεν γνώριζαν τη λογική του Τμήματος που υπήρχε πίσω από αυτή την επιλογή. Φάνηκε ότι στις δύο από τις τρεις περιπτώσεις η εισαγωγή αυτού του μαθήματος ήταν επιλογή του διδάσκοντα.

Σύμφωνα και με τα αποσπάσματα που ακολουθούν δόθηκαν τρεις απαντήσεις: α) ότι η επιλογή οφειλόταν κυρίως σε διεθνείς τάσεις της συγκεκριμένης περιόδου, β) ότι ήταν μία αποκλειστική επιλογή του διδάσκοντα ο οποίος έκανε την επιλογή αυτή αντιλαμβανόμενος τη στρεβλή εντύπωση για τα ΑΔ εκ μέρους των φοιτητών/τριών και τέλος γ) ότι η επιλογή ήταν του Τμήματος και ότι ο ίδιος επιλέχθηκε ως ο πιο σχετικός

με το αντικείμενο, χωρίς να μπορεί να δώσει περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την επιλογή αυτή.

#### *Κατηγορία 1: Διεθνείς τάσεις*

«<sup>5</sup>... δεν υπήρχε, εγώ το πρότεινα<sup>6</sup> στο Τμήμα και έγινε δεκτό.[...] Καταρχάς η θέση που προκηρύχτηκε είχε τον τίτλο δικαιώματα. Όχι ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά το υπονοούσε, όταν λες δικαιώματα. Επομένως έπρεπε να προσαρμόσω το μάθημά μου στον τίτλο της θέσης, της θέσης μέλους ΔΕΠ. Στη συνέχεια όμως έπαιζαν ρόλο κι άλλα πράγματα, όπως το γεγονός ότι μελετώντας την σχετική βιβλιογραφία, τη διεθνή βιβλιογραφία, έβλεπα ότι περισσότερο στα παιδαγωγικά τμήματα αλλά και γενικότερα στα διάφορα *curriculum* δινόταν όλο και μεγαλύτερη έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα.». (Συν. 1)

#### *Κατηγορία 2: Επιλογή διδάσκοντα*

«Από το 2007 αποφάσισα να αντικαταστήσω το μάθημα και να βάλω τα ανθρώπινα δικαιώματα.[...] Κοιτάζτε, καταρχάς θεωρούσα ότι ένα τέτοιο μάθημα έλειπε από το Οδηγό Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος. Δεύτερον ότι ήταν εξίσου κοντά στο δικό μου γνωστικό αντικείμενο... Και τρίτον επειδή ήδη είχα αρχίσει να βλέπω ότι υπάρχουν αρκετά σχήματα, θα λέγαμε τήρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ελληνική κοινωνία, και μεταξύ των φοιτητών,

---

<sup>5</sup> Κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έχει τηρηθεί ακριβώς η ροή του λόγου των συνεντευξιζόμενων.

<sup>6</sup> Η υπογράμμιση έχει γίνει από την γράφουσα.

*κάποια πράγματα τα περνούσανε στα ψιλά, χωρίς να τα επεξεργάζονται πολύ στο μυαλό τους...». (Συν. 2)*

### *Κατηγορία 3: Αντικείμενο Διδάσκοντα*

*«Επιλέχθηκε όταν εκλέχτηκα ως μέλος ΔΕΠ στο Πανεπιστήμιο<sup>7</sup> ..., το αντικείμενο μου ήταν αυτό, και έπρεπε οπωσδήποτε να διδάξω αυτό το αντικείμενο». (Συν. 3)*

## Άξονας 2: Χαρακτηριστικά Μαθήματος

### *Κατηγορία 1: Οργάνωση Μαθήματος*

Όσον αφορά την οργάνωση των μαθημάτων, οι τρεις συνεντευξιαζόμενοι φαίνεται να ακολουθούν παρόμοιο μοντέλο για το μάθημά τους.

Πρώτον το μάθημα<sup>8</sup> είναι και στις τρεις περιπτώσεις «μάθημα επιλογής», κάτι το οποίο οι διδάσκοντες υποστηρίζουν ότι ανταποκρίνεται στον τρόπο που είναι δομημένο το μάθημα, καθώς εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς του στόχους:

*«Όλα τα μαθήματά μου είναι επιλογής, και αυτό. Και πιστεύω ότι ένας από τους λόγους που δεν ήθελα να το κάνω υποχρεωτικό είναι ακριβώς αυτό, για να είναι τα παιδιά ελεύθερα και πραγματικά το μάθημα αυτό από την αρχή ήταν ένα μάθημα για το οποίο ήταν ευαίσθητα τα παιδιά». (Συν. 1)*

---

<sup>7</sup> Οι αναφορές σε συγκεκριμένα τοπωνύμια ή καταστάσεις που φανερώνουν την ταυτότητα των συνεντευξιαζόμενων, έχουν αφαιρεθεί από τη γράφουσα, για να τηρηθεί η ανωνυμία τους. Στη θέση αυτών των αναφορών έχουν μπει τρεις υπογραμμισμένες τελείες (...).

<sup>8</sup> Ο όρος μάθημα χρησιμοποιείται εναλλακτικά του όρου διδακτικό αντικείμενο. Εξάλλου από τις συνεντεύξεις των μελών ΔΕΠ παρατηρείται, επίσης, η χρήση του όρου μαθήματος αντί του διδακτικού αντικειμένου.



*«Έχει μεγαλύτερη αξία για εμένα να είναι επιλογής το μάθημα και να το επιλέγουν τόσοι φοιτητές – διότι πραγματικά διώχνουμε φοιτητές από το μάθημα.»* (Συν. 2)

*«Υποχρεωτικό κατ' επιλογής. Είναι 12-13 μαθήματα.»* (Συν. 3)

Δεύτερον, από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι δίνεται μεγάλο βάρος στην αξιολόγηση των φοιτητών/τριών σε εργασίες ή/και σχέδια εργασίας (project) τα οποία οφείλουν να ολοκληρώσουν και συνήθως να παρουσιάσουν στην αίθουσα. Τα θέματα των εργασιών επιλέγονται από τους ίδιους τους/τις φοιτητές/τριες. Αυτό το μοντέλο φαίνεται να ακολουθείται σχεδόν αυτούσιο και από τους τρεις διδάσκοντες:

*«Μεγάλο βάρος δίνω κυρίως στην συζήτηση που κάνουμε στη διάρκεια του μαθήματος και στις εργασίες που κάνουν τα παιδιά.»* (Συν. 1)

*«Τα θέματα στην μεγάλη πλειονότητά τους τα διαλέγουν τα ίδια τα παιδιά... γενικώς αφήνω τα παιδιά ελεύθερα να διαλέξουν μόνα τους τα θέματα. Τα παροτρύνω βέβαια μέσα στη διδασκαλία, στην αίθουσα, να παίρνουν θέματα που να είναι στη λογική της εφαρμογής τους στην διδασκαλία.»* (Συν. 1)

*«Σε φοιτητές δεν θα μπορούσαμε ποτέ να επιβάλουμε εμείς. Οι ίδιοι επιλέγουν και μου έχει κάνει μεγάλη εντύπωση η θεματολογία την οποία προτείνουν... Τώρα από εκεί και πέρα, εννοείται ότι υπάρχει μία ομάδα η οποία δουλεύει το κάθε πρότζεκτ, το προσεγγίζει διαθεματικά... καταλήγουμε σε μία παρουσίαση. Θα είχε αξία να προχωρήσω και σε κάποια έκδοση αυτών των εργασιών γιατί αξίζει να τις κοινοποιήσουμε και σε περισσότερο κόσμο.»* (Συν. 2)

*«Ε... κάνουν εργασίες τα κορίτσια, γιατί το μάθημα δεν γίνεται με γραπτές εξετάσεις. Όσα κορίτσια δεν θέλουν... εξετάζονται με γραπτές εξετάσεις.»* (Συν. 3)

*Κατηγορία 2: Αιτία επιλογής Μαθήματος*

Μία ενδιαφέρουσα κατηγορία που σχετίζεται και με τις επιλογές των διδασκόντων σε σχέση με την οργάνωση του μαθήματος, είναι αυτή των αιτιών που οδηγούν τους φοιτητές/τριες να το επιλέξουν. Θα μπορούσε να διατυπωθεί, ότι διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διδασκόντων σχετικά με τους λόγους που οδηγούν τους φοιτητές/τριες να επιλέξουν το συγκεκριμένο μάθημα.

Πέρα από την «καλή φήμη» του μαθήματος ή του διδάσκοντα, φαίνεται ότι τα μέλη ΔΕΠ αναγνωρίζουν ότι οι λέξεις «ανθρώπινα δικαιώματα» είναι καταρχήν ελκυστικές και ότι είναι της μόδας θεωρώντας τους/τις φοιτητές/τριες επηρεασμένους/νες από ένα κλίμα ενασχόλησης με τα ΑΔ που αυξάνεται συνεχώς.

*«Καταρχάς το αποδίδω στο γεγονός ότι ο ίδιος ο τίτλος, οι λέξεις ανθρώπινα και δικαιώματα έχουν μία ελκυστικότητα.. Υπάρχει μία.... ένα κλίμα και σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε διεθνές επίπεδο το οποίο το εισπράττουν τα παιδιά μέσα από αναφορές στα ΜΜΕ..... υπάρχει μία αύξηση των ΜΚΟ που ασχολούνται με θέματα ανάλογα...». (Συν. 1)*

*«Είναι λίγο πολύ όλα αυτά μαζί, και το ότι είναι της μόδας... Κάποια παιδιά έχουν πολύ σοβαρές ανησυχίες πάνω στα ζητήματα αυτά... και η καλή φήμη του μαθήματος...». (Συν. 2)*

*Κατηγορία 3: Χαρακτηριστικά φοιτητών που επιλέγουν το μάθημα*

Όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις, το γεγονός ότι το μάθημα είναι επιλογής επιτρέπει μία σειρά από αναγνώσεις όσον αφορά την οργάνωσή του. Εκτός από τις αιτίες επιλογής από τους/τις φοιτητές/τριες όπως καταγράφηκαν προηγουμένως, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο το γεγονός ότι είναι ένα μάθημα που στηρίζεται σε

σύγχρονες διεθνείς έννοιες και τάσεις. Έννοιες και τάσεις που μπορούμε να εξετάσουμε, ώστε να αντλήσουμε επιπλέον πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών.

Μια βασική έννοια - τάση είναι αυτή των ενδιαφερόντων και των ιδεολογικών απόψεων, που πιθανόν να φέρουν οι φοιτητές/τριες. Οι διδάσκοντες φαίνεται να θεωρούν ότι διαδραματίζει ρόλο η προοδευτική ιδεολογική ταυτότητα των φοιτητών/τριών, γεγονός που υποστηρίζεται και από την επίδειξη του αντίστοιχου ενδιαφέροντος. Υπάρχει ένας μικρός πυρήνας που επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον, όπως επίσης και ένας ελάχιστος αριθμός των φοιτητών/τριών που είναι αδιάφορος.

*«Ένας φοιτητής ο οποίος επιλέγει να παρακολουθήσει ένα μάθημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα λέγαμε ότι a priori είναι ένα άτομο το οποίο έχει ίσως λιγότερα στερεότυπα... και είναι και πιο ανεκτικό... ένα άτομο το οποίο έχει αγκυλώσεις, στερεότυπα ή περίεργες απόψεις δεν θα το επέλεγε, πολύ απλά».* (Συν. 2)

*«Πριν αρχίσουν τα μαθήματα έχουμε μία εβδομάδα θα τη λέγαμε προπαρασκευαστική... τονίζω πάντα ότι θέλω να έρχονται στο μάθημά μου παιδιά τα οποία ενδιαφέρονται για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Βέβαια χωρίς να αποκλείω τα υπόλοιπα... η πλειονότητα των παιδιών, ... έρχονται επειδή ενδιαφέρονται... Και ένα δευτερεύοντα, τριτεύοντα ρόλο παίζει ο καθηγητής...».* (Συν. 3)

*«Υπάρχει μία διαβάθμιση στο επίπεδο του ενδιαφέροντος... περίπου 80 με 100 παιδιά επιδεικνύουν ένα ουσιαστικό ενδιαφέρον... ένας πυρήνας πολύ μικρός... 40 με 50 παιδιά έχουν ιδιαίτερα σημαντικά κίνητρα για το μάθημα. Υπάρχει ένας αριθμός.. 20-30 παιδιά που επηρεάζονται από άλλα παιδιά.. Κάποια παιδιά που είναι ακροδεξιά για παράδειγμα, όταν καταλαβαίνουν ότι το μάθημα αυτό είναι*

*ένα μάθημα που προϋποθέτει μία προοδευτική ιδεολογική ταυτότητα τότε ενδεχομένως να αλλάζουν στάση». (Συν. 1)*

Ένας από τους συνεντευξιζόμενους συσχέτισε τα παραπάνω χαρακτηριστικά με τον τόπο καταγωγής των φοιτητών/τριών. Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι οι φοιτητές/τριες που προέρχονται από αστικά κέντρα εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένοι/νες και πιο έτοιμοι/ες (από ιδεολογική σκοπιά) να παρακολουθήσουν το μάθημα για τα ΑΔ.

*«...Τα παιδιά που προέρχονται από αστικά κέντρα είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα...». (Συν. 3)*

### Άξονας 3: Περιεχόμενο Μαθήματος

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης, κύριος στόχος είναι η διερεύνηση της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθούν τα μέλη ΔΕΠ που διδάσκουν μαθήματα που σχετίζονται άμεσα με την ΕΑΔ (ως ανεξάρτητο μάθημα) στα ΠΤ Δασκάλων και Νηπιαγωγών της χώρας. Μελετάται, δηλαδή, αν αυτή η μεθοδολογία μπορεί να συσχετισθεί με τη «γνωστική πυραμίδα» και τα αντίστοιχα επίπεδα που τη διακρίνουν.

Οι ανωτέρω στόχοι δεν εξυπηρετούνται μόνο από τον συγκεκριμένο άξονα αλλά από το σύνολο της ανάλυσης, εφόσον πηγάζουν αυτόματα από τους άξονες που έχουν τεθεί. Η γράφουσα επιλέγει να κάνει εδώ αυτή την αναφορά, ή καλύτερα την υπενθύμιση, καθώς το «περιεχόμενο του μαθήματος» είναι ένας άξονας πληροφοριών που σηματοδοτεί τις επιλογές του κάθε διδάσκοντα με βάση τις οποίες θα μπορέσουμε αργότερα να αναγνώσουμε τους εκπαιδευτικούς του στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αντίστοιχα επιδιώκει.

*Κατηγορία 1: Γνωστικό κομμάτι*

Όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι διαφαίνεται ότι είναι αρκετά ανεπτυγμένο και στα τρία υπό μελέτη μαθήματα. Τα μαθήματα ξεκινούν με ανάλυση, μελέτη και διασαφήνιση των βασικών αρχών και όρων που σχετίζονται άμεσα με τα ΑΔ. Παράλληλα συνδυάζονται με μία εκτενή ιστορική αναδρομή και συζήτηση πάνω στη διαπολιτισμικότητα ή τη μη-οικουμενικότητα των ΑΔ.

*Υποκατηγορία 1: Σύνδεση με βασικές αρχές: Δημοκρατία – Ειρήνη*

Οι έννοιες που εμφανίστηκαν πιο συχνά στις συνεντεύξεις ως κεντρικές συνιστώσες των ΑΔ που κατέχουν χωριστό χώρο και χρόνο στη διδασκαλία είναι αυτές της δημοκρατίας, του ενεργού πολίτη και της ειρήνης. Μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων φαίνεται ότι υπάρχει κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των διδασκόντων σε ποια από τις δύο αρχές δίνουν μεγαλύτερη έμφαση, στη «δημοκρατία» ή στην «ειρήνη».

*«Για παράδειγμα ας πούμε, η μετανάστευση, η συνειδητοποίηση όλο και περισσότερο ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της ... ένα σημαντικό στοιχείο των δημοκρατικών αξιών. Αυτά με οδήγησαν στο να δώσω όλο και μεγαλύτερη έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα στα μαθήματά μου, σαν στοιχείο της citizenship...».* (Συν. 1)

*«Και βέβαια... κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αναλύουμε την έννοια της δημοκρατίας, πώς συνδέεται η έννοια της δημοκρατίας με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τι σημαίνει ελευθερία, τι σημαίνει ισότητα, τι σημαίνει φτώχεια, κοινωνική δικαιοσύνη, δικαιοσύνη... Και στη συνέχεια προσπαθώ να συνδέσω τα ανθρώπινα δικαιώματα με την ειρήνη».* (Συν. 3)

Αν και όλοι οι διδάσκοντες ανέφεραν ότι το μάθημά τους γίνεται περισσότερο διαλεκτικά – με τη μορφή συζήτησης, μη δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο εγχειρίδιο, αξίζει να γίνει αναφορά σε μια μεθοδολογία που διαφοροποιείται των υπολοίπων. Από ένα διδάσκοντα δόθηκε ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο προσπαθεί να προσεγγίσει διδακτικά το ζήτημα των βασικών αρχών και όρων, ώστε να διορθωθούν στρεβλές αναπαραστάσεις και στερεότυπα των φοιτητών/τριών. Μπορούμε στο παράδειγμα αυτό να διαγνώσουμε μία προσπάθεια ευαισθητοποίησης των φοιτητών/τριών με τη χρήση διαφορετικής μεθοδολογίας στη διδασκαλία, που αφορά το καθαρά θεωρητικό μέρος του συγκεκριμένου αντικειμένου.

*«Για παράδειγμα χρησιμοποιούμε πάρα πολύ συχνά υλικό το οποίο υπάρχει στο διαδίκτυο στο Συμβούλιο της Ευρώπης... τα παιδιά καλούνται να δώσουν τις δικές τους απόψεις, τους δικούς τους ορισμούς πάνω σε φαινόμενα όπως είναι η βία εναντίον των γυναικών, όπως είναι τα δικαιώματα του παιδιού, η παιδική εργασία και λοιπά. Άλλες φορές ξεκινάμε με ένα πιο κονστрукτιβιστικό τρόπο, δηλαδή προσπαθούμε να διαγνώσουμε τις αναπαραστάσεις των παιδιών πάνω σε διάφορα κοινωνικά φαινόμενα που άπτονται βεβαίως των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπως είναι η τιμωρία των κλεπτών για παράδειγμα. Αφού κάνουμε αυτή τη διάγνωση των αναπαραστάσεων, βλέπουμε, διαπιστώνουμε συχνά ότι υπάρχει μία λανθασμένη πληροφορία στα παιδιά, [...] και εκεί πάντοτε με γνώμονα τα ανθρώπινα δικαιώματα προσπαθούμε να επανορθώσουμε, να αναδομήσουμε την αναπαράσταση στο σωστό, πατώντας πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα». (Συν. 2)*

*Υποκατηγορία 2: Ιστορία και θεωρία-οικουμενικότητα*

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της κατηγορίας αυτής, η ιστορική και θεωρητική αναδρομή είναι βασικό και αναπόσπαστο μέρος των μαθημάτων και των τριών μελών ΔΕΠ. Παράλληλα, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην οικουμενικότητα ή μη-οικουμενικότητα των ΑΔ ή/και στη διαπολιτισμικότητα αυτών. Τονίζουν ότι τα ΑΔ δεν προσεγγίζονται το ίδιο από όλους τους λαούς και από όλες τις κουλτούρες.

*«Καταρχάς υπάρχει ένα μικρό ιστορικό-θεωρητικό μέρος για το τι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το πώς έχουν εξελιχθεί μέχρι σήμερα. Υπάρχει μία πολύ διευρυμένη συζήτηση για την οικουμενικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ...».* (Συν. 2)

*«Ξεκινάει το μάθημα με μία ιστορική αναδρομή στα ανθρώπινα δικαιώματα... Στη συνέχεια γίνεται μία διαπολιτισμική προσέγγιση [...] Στη συνέχεια συνδέονται τα ανθρώπινα δικαιώματα με τη σημερινή κατάσταση, με την παγκοσμιοποίηση και την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στον παγκόσμιο χώρο».* (Συν. 3)

Ένας από τους διδάσκοντες ακολουθεί το μοντέλο της ιστορικής αναδρομής και όσον αφορά την «παιδεία και εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα». Πέρα, δηλαδή, από την ανάλυσή τους σαν έννοιες διδάσκεται και η ιστορική τους εξέλιξη στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο.

*«Τι σημαίνει παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα; Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα, κάνουμε πάντα μία ιστορική εξέλιξη, αυτό που λέμε παιδεία και εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, δηλαδή στο παγκόσμιο χώρο, στο ευρωπαϊκό χώρο...».* (Συν. 3)

*Κατηγορία 2: Πρακτική προσέγγιση*

Σημαντικό μέρος της μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση του κατά πόσο η θεωρητική προσέγγιση των ΑΔ στα μαθήματα που εξετάστηκαν συνδέεται και με την εκπαιδευτική πράξη και με ποιο τρόπο γίνεται αυτό. Να σημειωθεί ότι με την έννοια της πράξης εννοείται το αν οι φοιτητές/τριες των ΠΤ Δασκάλων και Νηπιαγωγών μπόρεσαν αρχικά να συνδέσουν τη θεωρητική προσέγγιση των ΑΔ με την εκπαιδευτική πράξη τόσο στο πλαίσιο την πρακτικής τους άσκησης όσο και ακολούθως στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους πρακτικής. Ερευνάται, δηλαδή, αν αποτελεί στόχο του κάθε μαθήματος η σύνδεση με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και με ποιο τρόπο.

*Υποκατηγορία 1: Σύνδεση Θεωρίας και Πράξης - Διδασκαλία- Αναλυτικό Πρόγραμμα*

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους μετά από το καθαρά θεωρητικό κομμάτι της διδασκαλίας τους προσπαθούν να αναπτύξουν και τη μεθοδολογία του πώς αυτή η γνώση μπορεί να εξελιχθεί σε διδακτική πράξη.

*«Υπάρχουν μάλιστα στοιχεία της κουλτούρας άλλων λαών που συγκρούονται ευθέως με τα ανθρώπινα δικαιώματα, στοιχεία της οικονομίας άλλων κρατών που επίσης συγκρούονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και αφού τελειώσουμε με αυτά προσπαθούμε να δούμε πώς αυτά μπορούν να μετουσιωθούν σε διδακτική πράξη στο σχολείο».* (Συν. 2)

*«Ενώ στην αρχή είχα δώσει έμφαση στο γνωστικό κομμάτι. Δηλαδή γνώσεις... εε στη συνέχεια όσο πέραγε ο καιρός και τα χρόνια έδινα περισσότερο έμφαση, χωρίς να έχω φτάσει ακόμα σε ικανοποιητικό επίπεδο, στην πλευρά την εκπαιδευτική [...] Θέματα δηλαδή που έχουν σχέση με την διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων».* (Συν. 1)



«Λοιπόν αναπτύσσεται, πώς μπορούμε... τί υλικό χρειαζόμαστε για την εκπαίδευση, υλικό, μεθόδους διδασκαλίας, πώς γενικά πρέπει να είναι οργανωμένο, πώς να αναπτύξουμε ένα curriculum για την παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της εκπαίδευσης». (Συν. 3)

Ένας από τους διδάσκοντες έδωσε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα για το πώς μπορούν να οργανωθούν στο σχολείο δραστηριότητες που να αφορούν τα ΑΔ.

*«Και βέβαια ήθελα να σας πω ότι αυτό το επιδιώκω... Με ένα ειδικό τρόπο, μέσα από εικόνες. Πώς μπορούν τα παιδιά να μάθουν τα δικαιώματα του παιδιού, τις βασικές... τα ανθρώπινα δικαιώματα, μέσα από εικόνες. Όχι κινούμενες, εικόνες. Σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα προσπάθησα να εφαρμόσω αυτό που σας είπα... Βέβαια, απλά σας ανέφερα ένα. Ένα. Έ... μία μέθοδο ...».* (Συν. 3)

Πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι, αν και όλοι οι διδάσκοντες αναφέρθηκαν κάποια στιγμή στο ότι είναι μέρος του μαθήματος η μετουσίωση της θεωρητική γνώσης σε διδακτική πράξη, δεν δόθηκαν πολλά παραδείγματα από τους ίδιους προκειμένου να μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι κάτι τέτοιο γίνεται σε μεγάλο βαθμό ή ότι αφορά το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτική διαδικασίας. Φαίνεται ότι η προσπάθεια αυτή γίνεται κατά κύριο λόγο μέσω των σχεδίων εργασίας, τα θέματα και ο τύπος των οποίων επιλέγεται από τον/την φοιτητή/τρια.

### *Υποκατηγορία 2: Πρακτική Άσκηση*

Μία λεπτομέρεια που φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και διαφοροποιεί τους διδάσκοντες είναι το κατά πόσο το μάθημα αυτό συνδέεται με την πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών. Το ένα μάθημα διδάσκεται σε αρχικό εξάμηνο κατά το οποίο οι φοιτητές/τριες δεν έχουν έρθει ακόμα σε επαφή με τις πρακτικές ασκήσεις στα

σχολεύα. Σχετικά με τα άλλα δύο αν και οι φοιτητές/τριες είναι σε εξάμηνο που μπορούν να έχουν πρακτική άσκηση μόνο το ένα μάθημα συνδέεται άμεσα με την πρακτική αυτή.

Κατά συνέπεια, η σύνδεση ή μη με την πρακτική άσκηση θα μπορούσε να αναγνωριστεί ως ένας παράγοντας που παρακωλύει ή διευκολύνει τη σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη. Οι διδάσκοντες θεωρούν ότι ακόμα και εάν οι φοιτητές/τριες έχουν τη διάθεση να εντάξουν σε δράσεις που προετοιμάζουν για την πρακτική τους την ΕΑΔ, δεν το πετυχαίνουν κυρίως γιατί έρχονται σε σύγκρουση με τις εργαζόμενες νηπιαγωγούς. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω της έλλειψης κατάρτισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε ανάλογα θέματα.

*«Έχω ρωτήσει κάποια παιδιά σε συζητήσεις που έχουμε κάνει και έχω διαπιστώσει ότι προσπαθούν ιδίως σε μερικές ασκήσεις να θέσουν τέτοια θέματα και να επηρεάσουν, μέσα από συζητήσεις που κάνουν με τις νηπιαγωγούς που ήδη υπηρετούν, να ενσωματώσουν στην διδασκαλία θέματα που αφορούν κυρίως δικαιώματα του παιδιού.» (Συν. 1)*

*«Ναι τους έχω δώσει ορισμένα φυλλάδια με την μορφή παρατήρησης. Πηγαίνοντας στην τάξη να παρατηρήσουν ορισμένα θέματα τα οποία συνδέονται με τα... με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και βέβαια να διατυπώσουν την άποψη τους. Σε αυτή την βάση». (Συν. 3)*

### *Κατηγορία 3: Σύγκλιση δύο προσεγγίσεων*

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι η σύγκλιση και η σύνδεση θεωρίας και πράξης φαίνεται πως αποτελεί μέρος της στοχοθεσίας των διδασκόντων, όπως υποστηρίζεται από τα παρακάτω αποσπάσματα.

«Οι αλλαγές αυτές ήταν κυρίως στο να δώσω έμφαση στην αξία που έχουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και επομένως στην ανάγκη να διαχυθούν στην κοινωνία ως ένα στοιχείο αξιακό της δημοκρατίας, δηλαδή έπρεπε να δώσω απάντηση στο ερώτημα πώς μπορούν να διαχυθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μόνο με την γνώση; Η γνώση είναι μία από τις προϋποθέσεις για την απόκτηση, για τη διάχυση των αξιών, των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Το άλλο μέσο είναι μέσα από την εκπαίδευση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουνε, να βρουν τρόπους, να βρουν μεθόδους για να ενσωματώσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διδασκαλία τους, στις πρακτικές, στις διδακτικές πρακτικές τους, στις μαθησιακές διαδικασίες, στη διαδικασία απόκτησης αντίστοιχων δεξιοτήτων από τα παιδιά, ώστε τα παιδιά με τη σειρά τους να διαχύσουν αυτή την γνώση ας πούμε στις κοινωνικές τους πρακτικές στην καθημερινότητά τους». (Συν. 1)

«Βέβαια δεν περιορίζομαι ούτε στο θεωρητικό, ούτε στο πρακτικό διότι η άποψή μου είναι ότι δεν πρέπει να έχουμε ένα μόνο... να γνωρίζουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μόνο το πρακτικό μέρος, το καταλάβατε; Θα πρέπει να έχουν και το θεωρητικό μέσα και προσπαθώ να βρω τον τρόπο να δημιουργήσω μία ισορροπία μεταξύ θεωρίας και πράξης, καταλάβατε;». (Συν. 3)

#### Κατηγορία 4: Θεματολογία Εργασιών

Σε σχέση με τη θεματολογία των εργασιών επισημάνθηκαν τα ακόλουθα:

«Περισσότερο όμως έχουν ασχοληθεί τα παιδιά με θέματα κοινωνικά. Για παράδειγμα ας πούμε με θέματα παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σε περιπτώσεις όπως είναι οι τσιγγάνοι, σε περιπτώσεις όπως τα παιδιά με αναπηρία, σε περιπτώσεις που είναι... αφορούν την ισότητα των φύλων, την παραβίαση των

δικαιωμάτων της γυναίκας, θέματα που έχουν σχέση με εγκλήματα τιμής σε άλλες χώρες όπως η Τουρκία.» (Συν.1)

«Εργασίες ας πούμε επάνω στους φυλακισμένους, στα δικαιώματα των φυλακισμένων, στους ανήλικους κρατούμενους, εργασίες πάνω στα δικαιώματα της γυναίκας στον ισλαμικό χώρο, θρησκεία και δικαιώματα της γυναίκας, γιατί πιάνουμε και αυτό το κομμάτι ανήκει βέβαια στην διαφυλική εκπαίδευση... Για να μην σας πω τα πιο μπανάλ που είναι παιδική εργασία, trafficking, σεξουαλική εκμετάλλευση και λοιπά...» (Συν. 2)

«Τα θέματα είναι έτσι με διαφορά πρώτος ο ρατσισμός... Είναι τα δικαιώματα των παιδιών και ειδικά των παιδιών που προέρχονται από τη μετανάστευση ή από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι τσιγγάνοι όπως είναι οι μετανάστες και λοιπά, άτομα με ειδικές ανάγκες... Υπάρχουν θεματικές που έχουν επιλέξει οι φοιτητές πάνω στα δικαιώματα των γυναικών και ειδικά μέσα σε μειονοτικές ομάδες όπως είναι οι μουσουλμάνοι της Θράκης...» (Συν. 2)

«Τα θέματα που τους ενδιαφέρουν άμεσα είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι, τα δικαιώματα της γυναίκας, τα δικαιώματα των μειονοτήτων πάρα πολύ, όπου συνδέεται βέβαια και με την μετανάστευση στον ελλαδικό χώρο και τα δικαιώματα του παιδιού. Σε αυτούς τους τρεις τομείς δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον» (Συν. 3)

Παρατηρείται από τις επιλογές των φοιτητών/τριών ότι τα ΑΔ είναι ένα πολυδιάστατο θέμα των οποίων η ακαδημαϊκή διαπραγμάτευσή τους οφείλει να συνδέεται με την καθημερινή ζωή, διότι με αυτόν τον τρόπο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα είναι πιο εύκολο να τα ενσωματώσουν αβίαστα στη διδακτική τους πράξη.

#### 4.2 Άξονας 4: Μαθησιακά αποτελέσματα-Εκπαιδευτικοί Στόχοι

##### *Κατηγορία 1: Καταπολέμηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων- ευαισθητοποίηση*

Ένας από τους στόχους που αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις είναι αυτός της ευαισθητοποίησης των φοιτητών/τριών και της αλλαγής στρεβλών στάσεων και αντιλήψεων που είχαν, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγκαίων για τα παιδαγωγικά επαγγέλματα. Είναι προφανές ότι στόχος των διδασκόντων είναι να μάθουν οι φοιτητές/τριες να σκέφτονται κριτικά απέναντι στις προσωπικές τους αξίες και θέσεις, ώστε να εξελίσσονται ανάλογα.

*«Επίσης προσπάθησα να τους αποσαφηνίσω και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία που έχει η προσπάθεια αλλαγής των νοοτροπιών, δηλαδή υπάρχουν προκαταλήψεις τις οποίες έχουν τα παιδιά τα ίδια, προκαταλήψεις που έχουν οι οικογένειές τους, προκαταλήψεις που έχει το περιβάλλον τους και προσπάθησα να τους δείξω πόσο μεγάλη σημασία έχει να έχουμε αυτογνωσία, να έχουμε αυτοσυνείδηση των πρακτικών που οι ίδιοι υιοθετούμε και οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τα ανθρώπινα δικαιώματα, ούτως ώστε να αλλάξουν τις νοοτροπίες αυτές και τις στάσεις και τις συμπεριφορές που έχουν».* (Συν. 1)

*«Και μέσω ιστορικών γεγονότων και αναφορών και μέσω αναλύσεων σε επίπεδο κοινωνικών πρακτικών, κοινωνικών καταστάσεων. Οι επισκέψεις για παράδειγμα στα ιδρύματα έκανε τα παιδιά να νιώσουν τι σημαίνει ανθρώπινη δυστυχία, ανθρώπινος πόνος και πόσο μεγάλη σημασία έχει οι άνθρωποι να λογίζονται και να αντιμετωπίζονται από την κοινωνία από τους συνανθρώπους μας ως πραγματικά ανθρώπινες οντότητες που έχουν αξία, που έχουν ανάγκες και που πρέπει η κοινωνία να τις διευθετήσει και να ανταποκριθεί σε αυτές τις ανάγκες».*

(Συν. 1)

«Και στόχος βέβαια είναι... να ευαισθητοποιηθούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα για να αποκτήσουν όσο το δυνατόν μία μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση στις βασικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων».  
(Συν. 3)

«Ο στόχος μου είναι αυτό που σας είπα και προηγουμένως, είναι μία παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δηλαδή, ανάπτυξη συνείδησης, που η συνείδηση αυτή περικλείει τις εξής αρχές, αξίες, για ένα σύγχρονο πολίτη. [...] Δηλαδή προσπαθώ μέσα από αυτό, μέσα από αυτές τις αρχές, που περιλαμβάνουν την παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα, να αναπτύξω στάσεις, δεξιότητες κλ.» (Συν. 3)

«[...] και βέβαια να κατανοούν τα παιδιά πώς αυτό το πράγμα δουλεύει ως σύστημα, δηλαδή μία συστημική προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και πώς μία μικρή αλλαγή σε παράγοντες αυτού του συστήματος μπορεί να επιφέρει αλλαγές και ως προς την αντίληψη που έχουμε για τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και ως προς την εφαρμογή τους.» (Συν. 2)

#### Κατηγορία 2: Δεξιότητες – Γνώση και Πράξη

Η ευαισθητοποίηση δεν γίνεται αντιληπτή από τα μέλη ΔΕΠ ως κάτι διαχωρισμένο από την επαγγελματική ταυτότητα που καλούνται να αναπτύξουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά ως η αρχή για τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη.

«Οι δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν είναι καταρχάς οι γνώσεις, κατά δεύτερο λόγο είναι η ευαισθητοποίηση, η ευαισθητοποίηση σε συνδυασμό με τις γνώσεις είναι πολύ σημαντικός παράγοντας που θα οδηγήσουν τις νηπιαγωγούς και τους νηπιαγωγούς στο να υλοποιήσουν προγράμματα μέσα στην τάξη τους που να προωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δεξιότητες επίσης που προσπαθώ εγώ

να τους δημιουργήσω, να τους διαμορφώσω είναι να μπορούν να κατανοούν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες που υπάρχουν ιδίως στο νηπιαγωγείο δεδομένης της ηλικίας των παιδιών και των ιδιαιτεροτήτων που έχει η νηπιακή ηλικία».

(Συν. 1)

«Δεξιότητες είναι το πώς θα μπορούν να κινητοποιούν την ομάδα τους πάνω στα αντικείμενα αυτά, το πώς οι ίδιοι θα μπορούν να αντιμετωπίζουν σφαιρικά τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο πώς θα συνειδητοποιήσουμε ότι στα ανθρώπινα δικαιώματα υπάρχει ένα σχετικισμός». (Συν. 2)

«Για να αποκτήσουν, να αναπτύξουν μία συνείδηση δεν είναι εύκολο μέσα σε ένα μάθημα. Λοιπόν για αυτό στόχος μου είναι να ευαισθητοποιηθούν, πρώτα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές αρχές, τις βασικές αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δεύτερον σε πρακτική εφαρμογή για το νηπιαγωγείο, πώς μπορούμε να εφαρμόσουμε στην πράξη τα ανθρώπινα δικαιώματα». (Συν. 3)

### *Κατηγορία 3: Ενεργοποίηση Φοιτητών*

#### *Υποκατηγορία 1: Ρόλος του Διδάσκοντα*

Αρχικά η ευαισθητοποίηση και δεύτερον, ως απόρροια αυτού, η ενεργοποίηση των φοιτητών/τριών αποτελεί έναν από τους στόχους των διδασκόντων. Πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι στο πλαίσιο της συνέντευξης έγινε ξεχωριστή αναφορά από τους συνεντευξιαζόμενους στο κομμάτι αυτό, δηλαδή στη ενεργοποίηση των φοιτητών/τριών σχετικά με δράσεις που αφορούν στα ΑΔ. Διαφαίνεται ότι οι διδάσκοντες το θεωρούν αναπόσπαστο τμήμα του ρόλου τους, το να προτρέπουν τους φοιτητές/τριες να συμμετέχουν σε συλλογικότητες, ΜΚΟ και ανάλογες σχετικές δράσεις.

«Ένας τρόπος είναι η συμμετοχή των φοιτητών στα κοινά. Δηλαδή τι σημαίνει αυτό, σημαίνει ότι οι φοιτητές θα πρέπει να συμμετέχουν, και σε αυτό τους παρότρυνα πάρα πολύ, να συμμετέχουν σε συλλογικότητες. Να συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες αφορούν ιδρύματα, τους παρότρυνα, παρότρυνα τους φοιτητές να δραστηριοποιηθούν στην... σε ανθρωπιστικές δραστηριότητες, στο να συμμετέχουν σε συλλογικότητες όπως είναι οι συλλογικότητες οι οποίες προωθούν ζητήματα αλληλεγγύης έτσι;» (Συν. 1)

«Κοίταξε, εννοείται ότι όταν διδάσκεις ένα τέτοιο μάθημα είναι ίσως το πρώτο που κάνεις, δηλαδή προτρέπεις τα παιδιά να μην μένουν μόνο στα θεωρητικά πράγματα τα οποία μαθαίνουν στο Πανεπιστήμιο, αλλά να γίνουν και πιο ενεργοί πολίτες. Αυτό όμως δεν είναι κάτι που γίνεται στο πλαίσιο μόνο αυτού του μαθήματος. Σε όλα τα μαθήματα αυτό προσπαθώ να περάσω στους φοιτητές να γίνουν ενεργοί πολίτες αυτής της κοινωνίας, να επενδύσουν στην κοινωνική δράση και στον εθελοντισμό ...». (Συν. 2)

#### *Υποκατηγορία 2: Περιπτώσεις δραστηριοποίησης φοιτητών*

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του κατά πόσο το μάθημα που σχετίζεται με την ΕΑΔ παράλληλα έχει προκαλέσει τη δραστηριοποίηση των φοιτητών/τριών σε σχετικά ζητήματα στην καθημερινή τους ζωή έγινε αντιληπτό ότι σε άμεση σχέση με το μάθημα υπάρχει μόνο ένα παράδειγμα δημιουργίας μιας εθελοντικής ομάδας φοιτητών/τριών που παρέχει μαθησιακή στήριξη σε συγκεκριμένη ευπαθή ομάδα του πληθυσμού.

«...και έχουμε κάνει και μία εθελοντική ομάδα η οποία στηρίζει ένα οικοτροφείο θηλέων εδώ ..., επειδή τα παιδάκια που μένουν εκεί στερούνται οικονομικών πόρων και παρόλα αυτά έχουν φιλοδοξίες και όνειρα για τη ζωή τους. Οι φοιτητές έχουν φτιάξει μία ομάδα η οποία πηγαίνει σε συστηματική βάση και παρέχει



μαθησιακή στήριξη στα κορίτσια εκεί, δηλαδή σαν φροντιστήριο και τα προετοιμάζει για τις εξετάσεις». (Συν. 2)

Γενικότερα γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν κάποια παραδείγματα φοιτητών/τριών που ασχολούνται με δράσεις υπεράσπισης των ΑΔ.

«Έχουν ενδιαφερθεί φοιτητές, φοιτήτριες, όχι πάρα πολλοί... κάποιιοι έδειξαν ενδιαφέρον για να συμμετέχουν σε συλλογικότητες. [...] Έχουν υπάρξει επίσης φοιτητές οι οποίοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον να βοηθήσουν οικογένειες οι οποίες έχουν παιδιά με αναπηρία, ανθρώπους οι οποίοι είναι άστεγοι...». (Συν. 1)

«Έχουμε παιδιά τα οποία είναι πολύ ευαισθητοποιημένα και συμμετέχουν σε τέτοιες μη κυβερνητικές οργανώσεις. Πολλά από τα παιδιά αυτά, από τους φοιτητές μας συμμετέχουν και σε κάποιες ετήσιες εκδηλώσεις που γίνονται στο... εναντίον του ρατσισμού...». (Συν. 2)

«Κοιτάζτε επειδή τα παιδιά αυτά όπως σας είπα προηγουμένως, είναι από την περιφέρεια, χάνονται. Καταλάβατε; Χάνονται. Είναι πολύ δύσκολο. Δύο περιπτώσεις ξέρω, δύο κορίτσια, τα οποία γίναν θα έλεγα πολύ καλές ακτιβίστριες. Δύο. Πάρα πολύ καλές. Η μία από την Θεσσαλονίκη και η άλλη από την Αθήνα. Μία φοιτήτρια, μια. Υπάρχει μία οργάνωση που ασχολείται με τον ρατσισμό, δεν είναι φοιτητική οργάνωση είναι μία οργάνωση της τοπικής κοινωνίας του..., και μία φοιτήτρια ήταν ενεργό μέλος αυτής της οργάνωσης. Και υπάρχει και άλλη μία φέτος, μία φοιτήτρια η οποία ασχολείται, την ενδιαφέρει πάρα πολύ για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, με ειδικές ικανότητες, ασχολείται...». (Συν. 3)

Παρόλα τα παραδείγματα αυτά, δεν παρέχονται εκείνες οι πληροφορίες στις οποίες μπορούμε να στηριχθεί ότι η ενεργοποίηση αυτή σχετίζεται με το μάθημα αυτό κάθε

αυτό ή με την επίδραση του συγκεκριμένου διδάσκοντα. Σύμφωνα με τους διδάσκοντες η επίδειξη τέτοιων δράσεων αφορά λίγους φοιτητές/τριες. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπ' όψιν κάποια οργανωσιακά χαρακτηριστικά, όπως ότι τα υπό μελέτη μαθήματα είναι επιλογής και συνήθως τα επιλέγουν φοιτητές/τριες που στην πλειονότητά τους έχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις και έχουν επιδείξει διάθεση για εξέταση και καταπολέμηση των στερεοτύπων τους, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με το μετασχηματιστικό ρόλο του μαθήματος αλλά και το βαθμό ευαισθητοποίησης.

### **Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων**

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα μέλη ΔΕΠ αφογκράζονται τις διεθνείς τάσεις της ΕΑΔ, λαμβάνουν υπόψη τους την περιρρέουσα κατάσταση των ΑΔ σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο και εφαρμόζουν εν μέρει το εκπαιδευτικό μοντέλο της «γνωστικής πυραμίδας».

Σχετικά με την εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της «γνωστικής πυραμίδας» παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ τους ως προς τον τρόπο και την έκταση που εφαρμόζουν το κάθε επίπεδο. Αναφορικά με το πρώτο επίπεδο, το γνωστικό, παρατηρείται ότι και τα τρία μέλη ΔΕΠ το αναπτύσσουν ιδιαίτερος δίνοντας έμφαση στην ιστορική και θεωρητική αναδρομή των ΑΔ, στην ανάλυση της οικουμενικότητας και της αδιαιρετότητας αυτών, καθώς και στην ανάπτυξη κεντρικών θεμελιωδών εννοιών γύρω από αυτά όπως η δημοκρατία, η ειρήνη, η ισότητα, η ελευθερία, η κοινωνική δικαιοσύνη. Παρόλο τον εντοπισμό κοινών γνωστικών θεματικών ενοτήτων δεν διαφαίνεται κοινή διαπραγμάτευση αυτών. Για παράδειγμα δεν εντοπίζονται κοινά στοιχεία στη θεωρητική ανάλυση όρων, στην κατανόηση των βασικών αρχών μέσω των ήδη υπάρχουσών γνώσεων των φοιτητών/τριών, στη διαλεκτική μέθοδο διδασκαλίας.

Ως μια προσπάθεια διαβάθμισης, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων (η αναφορά αφορά στο περιεχόμενο και όχι στην οργάνωση του) εξυπηρετεί κατά κύριο λόγο το γνωστικό επίπεδο χωρίς να επιδιώκονται άμεσες και στενές συνδέσεις με τα άλλα δύο επίπεδα .

Σε ένα δεύτερο άξονα εντοπίζονται κάποια παραδείγματα και επιθυμητές πρακτικές που σχετίζονται με το επίπεδο ευαισθητοποίησης- ευθύνης, όπως επισκέψεις σε ιδρύματα, συμμετοχή σε συλλογικότητες, ΜΚΟ, προσπάθεια μετουσίωσης της θεωρίας σε διδακτική πράξη στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων, υιοθέτηση διαφορετικής μεθοδολογίας στη θεωρητική ανάλυση μέσα από εικόνες, καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων των εκπαιδευόμενων, αλλαγή των στρεβλών στάσεων και αντιλήψεών τους, έμφαση στη ολοένα και περισσότερη χρήση των σχεδίων εργασίας (projects), ανάλυση προβληματικών καταστάσεων των ΑΔ σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Αν και καταγράφονται τα παραπάνω θετικά ευρήματα, παρατηρείται έλλειψη σύνδεσης των βιωμένων και καθημερινών εμπειριών των φοιτητών /τριών με τον μελλοντικό επαγγελματικό και επιστημονικό τους ρόλο προκειμένου να οδηγηθούν στην προστασία και προάσπιση των ΑΔ. Παρατηρείται, επίσης, απουσία επισκέψεων σε χώρους που καταπατούνται τα ΑΔ. Αναφέρονται, μεν επισκέψεις σε ιδρύματα, αλλά αυτό δεν συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευόμενοι θα βιώσουν την καταπάτηση των ΑΔ, ώστε ύστερα από την επεξεργασία των δεδομένων της επίσκεψης να οδηγούν σε πρωτοβουλίες, δράσεις. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η ανάπτυξη του επιπέδου της ευαισθητοποίησης-ευθύνης πραγματοποιείται κυρίως σε μια βάση θεωρητική παρά πραγματική και πρακτική χωρίς να καταγράφεται σύνδεση ανάμεσα στο πεδίο καταπατήσεων και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά το μετασχηματιστικό- ενεργοποίησης επίπεδο, αν και καταγράφηκαν ελάχιστες συμμετοχές σε ακτιβιστικές οργανώσεις και αντιρατσιστικά φεστιβάλ δεν υπήρξαν τα επαρκή εκείνα στοιχεία στα οποία θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την ύπαρξή του. Επίσης, παρατηρείται απουσία εκπαιδευτικών ψυχολογικών τεχνικών που οδηγούν τα άτομα να ξεπεράσουν τη λογική του «εγώ» και του «εμείς» και τα ωθούν να μπουν στη λογική του «αυτού» και «αυτών», προκειμένου να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να προστατεύσουν όχι μόνο τα δικά τους δικαιώματα αλλά και αυτά των άλλων. Έτσι, θα μπορούσε να ειπωθεί με επιφύλαξη ότι η ενεργοποίηση των φοιτητών/τριών πρέπει να στηρίζεται περισσότερο στα προσωπικά χαρακτηριστικά τους και λιγότερο στην παρώθηση των διδασκόντων ή των χαρακτηριστικών του όλου μαθήματος.

Η σημασία, λοιπόν, του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου φαίνεται να εντοπίζεται στο ότι αυξάνονται οι γνώσεις των φοιτητών/τριών για τα ΑΔ που επιλέγουν το μάθημα και επιτυγχάνεται, επίσης, η περαιτέρω ευαισθητοποίηση αυτών που είχαν ήδη κάποια θετική τάση προς τα ΑΔ. Μολονότι αναφέρθηκαν κάποιες περιπτώσεις φοιτητών/τριών που άλλαξαν εντελώς τις στερεότυπες αντιλήψεις τους, αυτές αποτελούν κάποια μεμονωμένα περιστατικά, οπότε δεν μπορούν να αποδοθούν εξολοκλήρου στην επίδραση του μαθήματος. Τα παραπάνω συμπεράσματα συνάδουν με τις δύο έρευνες των Stellmacher and Sommer (2008) σε φοιτητές/τριες που παρακολούθησαν σεμινάρια δίμηνης περίπου διάρκειας σχετικά με τα ΑΔ, όπου και σε αυτές τις έρευνες παρουσιάστηκε ενίσχυση του πρώτου επιπέδου σε σύγκριση με τα δύο άλλα.

Φυσικά τα όποια θετικά ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς και οι όποιες επισημάνσεις που διατυπώθηκαν θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για την

εφαρμογή μιας ισχυρής διδακτικής μεθοδολογίας της ΕΑΔ στο χώρο των ΠΤ, όπου θα εφαρμόζεται σε ανεξάρτητα γνωστικά αντικείμενα ΑΔ προκειμένου να αποδώσει καρπούς. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί σε συνδυασμό με την εισαγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Steen and Mathiesen 2006), το οποίο θα έχουν την δυνατότητα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν αρχικά στις πρακτικές τους ασκήσεις και μετέπειτα στις σχολικές αίθουσες που θα κληθούν να διδάξουν. Συνάμα, η ύπαρξη προγραμμάτων ανταλλαγής εστιασμένα στην ΕΑΔ με άλλα πανεπιστήμια κυρίως του εξωτερικού θα μπορούσαν να έχουν σημαντική επίδραση τόσο στα μελλοντικά σχέδια των φοιτητών/τριών όσο και στις επιλογές της καριέρας τους (Wade 2009).

Στο συγκεκριμένο σημείο θα μπορούσε να αναρωτηθεί κάποιος: μήπως ελλοχεύει ο κίνδυνος οι φοιτητές/τριες να μην έχουν καθαρή εικόνα για το τι είναι η ΕΑ, με την παρακολούθηση του διδακτικού αντικειμένου της ΕΑΔ και «μετασχηματίζοντας» κυρίως το γνωστικό τους επίπεδο και όχι ιδιαίτερα το επίπεδο συνειδητοποίησης-ευθύνης ή/και αυτό του μετασχηματισμού-ενεργοποίησής τους;; Μήπως δεν θα αναγνωρίζουν το ακριβές περιεχόμενο της όταν κληθούν να το διδάξουν; Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα μπορούσε να δοθεί από τους ίδιους τους φοιτητές/τριες με την επέκταση της συγκεκριμένης έρευνας.

Στην παρούσα φάση οφείλουμε να τονίσουμε ότι για την επαρκώς και επιτυχημένη εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην ΕΑΔ απαιτείται η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα ΑΔ να είναι σχεδιασμένη κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται η κριτική σκέψη τους. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης επιτρέπει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να ενσκήπτουν στα επίσημα κείμενα ώστε να μπορούν να εντοπίζουν αλλά και να αναφέρουν καταστάσεις όπου τα άτομα είναι περιθωριοποιημένα και να εμπλέκονται κατά συνέπεια σε δράσεις για δικαιοσύνη

και ισότητα (Nazzari, McAdams and Roy 2005). Συνάμα, μια στοχευμένη εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην ΕΑΔ εξετάζει τα δυνατά σημεία και τους περιορισμούς των ΑΔ σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και διαφορετικότητα (Νικολάου 2000). Σε ένα πλαίσιο στο οποίο τα ΑΔ λειτουργούν σαν βάση διαλόγου για την επίλυση συγκρούσεων με δίκαιο και ειρηνικό τρόπο, καθιστώντας επιτυχημένη την ανάπτυξη και την εδραίωση πολυπολιτισμικών δημοκρατιών (Osler and Starkey 2010).

Επιπρόσθετα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν μπορεί να υπάρξει αν δεν υπάρχει, προηγουμένως ένα στοχευόμενο και ευέλικτο πλαίσιο εκπαίδευσης στα ΑΔ (Stone 2002). Ένα πλαίσιο στο οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα εκπαιδεύονται στην αναγνώριση της παραβίασης των ΑΔ, στην ευαισθητοποίηση αυτών καθώς και στην ενεργό δράση για την υπεράσπισή τους. Τότε, θα μπορέσουν οι ίδιοι να γίνουν αποδέκτες και πολλαπλασιαστές των επίσημων ή μη εκπαιδευτικών πρακτικών που καλούνται να εφαρμόσουν στη σχολική πραγματικότητα (Smith 2003).

Συνοψίζοντας, αν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν παρουσιάζουν μια εικόνα που να συμβαδίζει απόλυτα με την πρακτική εφαρμογή της ΕΑΔ στα ελληνικά ΠΤ, σύμφωνα με το μοντέλο της «γνωστικής πυραμίδας», εντούτοις υπάρχουν θετικά ευρήματα από τα μέλη ΔΕΠ για την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της ύπαρξης της ΕΑΔ στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τη θετική τους διάθεση να συμβάλουν στην εδραίωσή της. Η θετική τάση σε συνδυασμό με την επίδραση στο γνωστικό επίπεδο των ατόμων που διατίθενται ευνοϊκά υπέρ των ΑΔ μπορεί να ερμηνευτεί με ένα αισιόδοξο τρόπο, που είναι δυνατόν να οδηγήσει σε ένα ουσιαστικό προσανατολισμό υπέρ αυτών (Cohrs, Maes, Moschner and Kielmann 2007).

**Βιβλιογραφία**

- Cohrs, T. Christopher Maes, Jurgen Moschner, Barbara and Kielmann, Sven. 2007. Determinants of human rights attitudes and behavior: A comparison and integration of psychological perspectives. *Political Psychology*, 28(4), 441-469.
- Flowers, Nancy and Shiman, A. David. 1997. Teacher education and the human rights vision. In Andreopoulos, G. & Claude, R. P. (Eds.), *Human rights education for the twenty-first century* (pp. 161-175). Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Fritzsche, Karl Peter. 2004. What human rights education is all about - 15 Theses. In Georgi, V.B. & Seberich, M. (Eds.), *International Perspectives in Human Rights Education* (pp. 162- 167). Gütersloh, Bertelsmann Foundation Publishers.
- Holsti, R. Ole. 1969. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, M.A: Addison – Wesley Publication Company.
- Ishay, R. Micheline. 2008. *Η ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. (Α. Σίμογλου, Μτφρ.). Αθήνα, Σαββάλας.
- Kang, Soon-Won. 2007. Democracy, human rights and the role of teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(1), 119–128.
- Koenig, Shulamith. 1997. Foreword. In Andreopoulos, G. and Claude, R. P. (Eds.), *Human rights education for the twenty-first century* (pp. xiii-xvii). Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- Maran, Rita. 1997. Teaching human rights in the universities. In Andreopoulos, G. & Claude, R. P. (Eds.), *Human rights education for the twenty-first century* (pp. 194-208). Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Marks, Stephen. 1983. Peace, development, disarmament and human rights education: The dilemma between the Status Quo and curriculum overload. *International Review of Education*. 29 (3), 289-310.
- Martin, J. Paul. 1997. Epilogue: The next step, quality control. In Andreopoulos, G. & Claude, R. P. (Eds.), *Human rights education for the twenty-first century* (pp. 559-609). Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Leung, Y. Wing. 2008. An 'action-poor' human rights education: a critical review of the development of human rights education in the context of civic education in Hong Kong. *Intercultural Education*, 19(3), 231-242.
- Lister, Ian. 1991. The challenge of human rights for education. In H. Starkey (Eds.), *The challenge of human rights education* (pp. 245-254). London, Cassell Educational.
- Lucas, G. Ashley. 2009. Teaching about human rights in the elementary classroom. Using the book *A Life Like Mine: How Children Live around the World*. *The Social Studies*, 100(2), 79-84.
- Lynge-Nielsen, Lars. 2007. Higher education, democratic citizenship and human rights: a pragmatic approach. In Council of Europe higher education series No. 8. (Eds.), *Higher education and democratic culture: Citizenship, human rights and civic responsibility* (pp104-106). Strasbourg Cedex, Council of Europe Publishing.



- Μπουρζουά, Μπερνάρ. 2000. Φιλοσοφία και δικαιώματα του ανθρώπου. Από τον Καντ έως τον Μαρξ. (Γ. Φαράκλας Μτφρ.). Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Muller, Lothar. 2009. Human rights education in German schools and post- secondary institutions: Results of a Study. Series, No.2 – September 2007. Research in Human Rights Education Papers. Human Rights Education Associates, Inc.
- Nazzari, Vincenza McAdams, Paul and Roy, Daniel. 2005. Using transformative learning as a model for human rights education: a case study of the Canadian Human Rights Foundation's International Human Rights Training Program. *Intercultural Education*, 16(2), 171-186.
- Osler, Audrey. 2002. Education for human rights and citizenship in a multicultural society: Making a difference. *Citizenship, Social and Economics Education*, 5 (1), 5-16.
- Osler, Audrey and Starkey, Hugh. 2010. Teachers and human rights education. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Patton, Michael Quinn. 1990. Qualitative evaluation and research methods. California, Sage Publications.
- Payaslyoglu, Arif and Icduygu, Ahmet. 1999. Awareness of and support for human rights among Turkish university students. *Human Rights Quartely*. 21(2), 513-534.
- Pimentel, Caetano. 2006. The Human right to education: Freedom and empowerment. *Multicultural Education*. 13(4), 2-10.

- Pitsou, Charikleia and Balias Stathis. 2014. Human rights education: An analyzing study of the programs of study, of Greek pedagogical departments. *Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century*. 59, (68-76).
- Smith, Rhona. K. M. 2003. Making the grade: the UK, citizenship and human rights education. *Education and the Law*. 15(2/3): 135-147.
- Starkey, Hugh. 1994. Development education and human rights education. In Osler, A. (Eds.), *Development Education. Global Perspectives in the Curriculum* (pp. 11-31). London, Cassell.
- Steen, A. Julie and Mathiesen, Sally. 2006. Human rights education: Is social work behind the curve? *Journal of Teaching in Social Work*. 25(3):143 -156.
- Stellmacher, Jost and Sommer, Gert. 2008. Human rights education: An evaluation of university seminars. *Social Psychology*. 39(1): 70-80.
- Stavenhagen, Rodolfo. 2008. Building intercultural citizenship through education: a human rights approach. *European Journal of Education*. 43 (2): 161-179.
- Stone, Adam. 2002. Human rights education and public policy in the United States: Mapping the road ahead. *Human Rights Quarterly*. 24(2): 537-557.
- Tarrow, Norma. 1992. Language, interculturalism and human rights: tree European cases. *Prospects 84 Quarterly Review of Education*. XXII, (4): 489-509.
- Tibbitts, Felisa. 2005. Transformative learning and human rights education: taking a closer look. *Intercultural Education*. 16(2): 107-113.

- Tibbitts, Felisa. 2002. Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*. 48(3-4): 159-171.
- Tibbitts, Felisa. 1994. Human rights education in schools in the post-communist context. *European Journal of Education*. 29(4): 363-376.
- Tibbitts, Felisa. 1997 a. The annotated primer for selecting democratic and human rights education teaching materials. Budapest, Open Society Institute/Human Rights Education Associates. Ανακτήθηκε στις 31/10/10 από: <http://www.hrea.org/pubs/Primer/introduction.html>
- Tibbitts, Felisa. 1997 b. Evaluation in the human rights education field: Getting started. Human Rights Education Associates.
- Tucci, Rosarie. 2005. The human rights movement - Building bridges through a common value system: Special attention on human rights education as a strengthening tool. *Managerial Law*. 47(3/4): 127-137.
- United Nations General Assembly. 2005a. World programme for human rights education. Resolution A/ 59/113 of 17 February 2005.
- United Nations General Assembly. 2005b. Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the world programme for human rights education. A/59/525/Rev.1 of 2 March 2005.
- United Nations General Assembly. 2005c. World programme for human rights education. Resolution A/ 59/113/B of 5 August 2005.

Wade, H. Bruce. 2009. Border crossing and coming home in the name of human rights:

A case study of an international human rights education and exchange program.

Journal of Asian and African Studies. 44(6): 635-660.

Wengraf, Tom. 2001. Qualitative interviewing, biographic, narrative and semi-

structured Methods. Thousand Oaks, Sage.