

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Ενότητα 7Α (1): Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην προσχολική εκπαίδευση

Κώστας Μάγος & Μάγδα Βίτσου

Εισαγωγή

Η παρούσα ενότητα στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της πρώιμης εκπαίδευσης ως αφετηριακού σημείου για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ένας θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης, γενικότερα, είναι η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και στις αρχές της δημοκρατικής συνείδησης και ιδιότητας του πολίτη (Lenhart, 2006). Η εκπαίδευση στις παραπάνω αρχές μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την προώθηση υψηλότερων επιπέδων αυτονομίας των μαθητών/τριών, τον αναστοχασμό πάνω στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τους άλλους, καθώς και την ανάπτυξη κοινωνικών δράσεων

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα συνίσταται στη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην αντίληψη και κατανόηση των παραβιάσεών τους και στη διαμόρφωση κοινής συνείδησης για την προάσπισή τους. Εφόσον τα δικαιώματα του ανθρώπου σε εθνικό επίπεδο αναγνωρίστηκαν, θεμελιώθηκαν και αποκτήθηκαν με αγώνες, είναι εξίσου απαραίτητο κάθε πολίτης να βιώσει μια ατομική μαθησιακή διαδικασία σχετικά με τα ζητήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προκειμένου να αποκτήσει γνώσεις για τα δικαιώματα που απολαμβάνουν οι άλλοι άνθρωποι. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός και επιτελείται διά βίου. Η κατανόηση των αρχών, των αξιών και των διαδικασιών που διασφαλίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα οφείλει να ξεκινά από την προσχολική εκπαίδευση. Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του παιδιού στο κοινωνικό γίγνεσθαι με τρόπο που να είναι συμβατός με τις θεμελιώδεις αρχές του σεβασμού απέναντι στις ανθρωπίνες αξίες και την προσωπικότητα του καθενός. Δεν πρέπει να χειραγωγεί το παιδί, ούτε να το αντιμετωπίζει σαν διακοσμητικό στοιχείο, αλλά να προωθεί μία κυκλική ή “σπειροειδή” πραγματική και ουσιαστική ανάμειξη του παιδιού στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του (Reynaert, Bouverne-de-Bie, & Vandevelde, 2009).



1. Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των ανθρώπων. Πρέπει να τους βοηθάει να αντιλαμβάνονται και να αναστοχάζονται πάνω σε ζητήματα κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από μια ολιστική προοπτική, χωρίς να επιτρέπονται διακρίσεις. Όταν το κάθε άτομο αποκτήσει γνώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και δεξιότητες κατανόησης, τόσο των δικών του, όσο και των δικαιωμάτων των άλλων, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι επιτυχής (Pantazis & Pantazi, 2015).

Συνεπώς, αυτή η εκπαίδευση αποτελεί μια διεθνή υποχρέωση και ένα οικουμενικό δικαίωμα, κατοχυρωμένο από το διεθνές δίκαιο. Το 1946, ο Καταστατικός Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών θέσπισε «την προαγωγή και την ενθάρρυνση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών για όλους τους ανθρώπους» (άρθρο 1). Το 1948, η Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών διακήρυξε ότι «η παρούσα Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου αποτελεί το κοινό ιδανικό, στο οποίο πρέπει να κατατείνουν όλοι οι λαοί και όλα τα έθνη, έτσι ώστε κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας, με τη Διακήρυξη αυτή διαρκώς στη σκέψη, να καταβάλλει με τη διδασκαλία και την παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών» (προοίμιο). Επίσης, διακήρυξε ότι «η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης» (άρθρο 26, παρ. 2).

Το 1966, οι δύο διεθνείς συνθήκες ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που υιοθετήθηκαν από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, για να προσδώσουν δεσμευτική ισχύ στα δικαιώματα της Οικουμενικής Διακήρυξης, προέβλεψαν το δικαίωμα της εκπαίδευσης. Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα ορίζει ρητά ότι «η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειάς της και να ενισχύει το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες» (άρθρο 13, παρ.1). Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα προωθεί, επίσης, την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ως διαδικασία που αποβλέπει στην



απόκτηση γνώσης και τη διάχυση ιδεών, ενώ ενισχύει την ελευθερία της σκέψης, της γνώμης και της έκφρασης. Ειδικότερα, ανανεώνει την υποχρέωση που επιβάλλει ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών στα Κράτη «να προωθούν και να διατηρούν τον παγκόσμιο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών» (προοίμιο) και ορίζει ότι «ο καθένας δικαιούται να έχει τη δική του γνώμη, χωρίς παρεμβάσεις». Επίσης, δηλώνει ότι «ο καθένας έχει δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης, στην οποία περιλαμβάνεται η ελευθερία να αναζητά, να λαμβάνει ή να μεταδίδει πληροφορίες κάθε είδους, ανεξάρτητα από σύνορα, σε μορφή προφορική, γραπτή ή έντυπη, με τη μορφή της τέχνης ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του» (άρθρο 19 παρ. 1 & 2).

Τέλος, το δικαίωμα των παιδιών να εκπαιδεύονται στα ανθρώπινα δικαιώματα κατοχυρώνεται ρητά από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που εγκρίθηκε από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών το 1989, η οποία προβλέπει ότι «η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί [...] στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών» (άρθρο 29, παρ. 1β). Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών ανακήρυξε τη δεκαετία 1995-2005 ως τη «Δεκαετία για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα» και εκτόνησε ένα σχέδιο δράσης που αφορά όλα τα κράτη-μέλη του (UN GA Resolution 49/184-23/12/1994).

Τα δικαιώματα του παιδιού καλύπτουν κάθε πτυχή της ζωής των παιδιών και των εφήβων και μπορούν να κατανεμηθούν στις παρακάτω κύριες κατηγορίες:

- **δικαιώματα επιβίωσης:** το δικαίωμα στην ζωή και την ικανοποίηση των βασικών αναγκών (για παράδειγμα: επαρκές επίπεδο διαβίωσης, στέγη, διατροφή, ιατρική περίθαλψη)·
- **δικαιώματα ανάπτυξης:** δικαιώματα που επιτρέπουν στα παιδιά να εκμεταλλευτούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (για παράδειγμα: εκπαίδευση, παιχνίδι και αναψυχή, πολιτιστικές δραστηριότητες, πρόσβαση σε πληροφορίες και ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας)·
- **δικαιώματα συμμετοχής:** δικαιώματα που επιτρέπουν στα παιδιά και τους έφηβους να έχουν ενεργό ρόλο στις κοινότητές τους (για παράδειγμα: η ελευθερία να εκφράζουν τη γνώμη τους, να έχουν λόγο σε ζητήματα που αφορούν τη ζωή τους, να εντάσσονται σε ομάδες)·



- **δικαιώματα προστασίας:** δικαιώματα που είναι απαραίτητα για την ασφάλεια και την προστασία των παιδιών και των εφήβων από κάθε μορφή κακοποίησης, εγκατάλειψης και εκμετάλλευσης (για παράδειγμα: ειδική μέριμνα για παιδιά-πρόσφυγες και προστασία από τη συμμετοχή σε ένοπλες συγκρούσεις, την παιδική εργασία, τη σεξουαλική εκμετάλλευση, τα βασανιστήρια και τη χρήση ναρκωτικών).

Η εκπαίδευση θεωρείται τόσο ανθρώπινο δικαίωμα, όσο και απαραίτητο μέσο για την επίτευξη του συνόλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που περιλαμβάνει μια προσέγγιση βασισμένη στα δικαιώματα θα μπορέσει να εκπληρώσει πιο αποτελεσματικά την πρωταρχική αποστολή του για την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για την διατήρηση της ειρήνης (Tibbitts, 2002; 2005).

Ως εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ορίζεται κάθε πρωτοβουλία διδασκαλίας, ενημέρωσης και πληροφόρησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα που αποσκοπεί στη δημιουργία μιας παγκόσμιας κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσω της διάχυσης γνώσεων και δεξιοτήτων και της διαμόρφωσης συμπεριφορών, που στοχεύουν:

- α) στην ενδυνάμωση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών,
- β) στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και αξιοπρέπειας,
- γ) στην προαγωγή της κατανόησης, της ανεκτικότητας, της φυλετικής ισότητας και της φιλίας ανάμεσα στα έθνη, τους λαούς και τις φυλετικές, εθνικές, εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ομάδες,
- δ) στην αποτελεσματική συμμετοχή όλων των ανθρώπων σε μια ελεύθερη κοινωνία και
- ε) στην προώθηση των δράσεων του ΟΗΕ για τη διατήρηση της ειρήνης.

(Gillett-Swan, & Coppock, 2016).

1.1. Μοντέλα εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Παγκοσμίως εφαρμόζονται προγράμματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία σύμφωνα με τους Gollob, Krapf, & Wiskemann (2009) ακολουθούν την τυπολογία των παρακάτω τριών διδακτικών μοντέλων:

- *Το Μοντέλο Αξιών και Συνειδητοποίησης/Ευαισθητοποίησης*

Σε αυτό το μοντέλο δίνεται έμφαση περισσότερο στη θεωρητική γνώση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, παρά στην πρακτική ικανότητα πραγμάτωσής τους. Πρόκειται για μια εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας σχετικά διασφαλισμένης τήρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ένα προαπαιτούμενο αποτελεί η αναγνώριση των κανόνων, που απορρέουν από τα έγγραφα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ως ηθικών αξιών από την πλειοψηφία της κοινωνίας. Στο μοντέλο αυτό, η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την υλοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι δευτερευούσης σημασίας και δεν προσεγγίζει το επίπεδο του επαγγελματισμού (βλ. μοντέλο υπευθυνότητας). Ουσιαστικά, εστιάζει στη μετάδοση βασικών γνώσεων, όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και η ισότητα, με στόχο να προκαλέσει το ενδιαφέρον του ατόμου μέσα από την παιδαγωγική στρατηγική (Bäckman & Trafford, 2007).

- *Το Μοντέλο Υπευθυνότητας*

Αυτό το μοντέλο στοχεύει στην επιμόρφωση και εκπαίδευση των ατόμων που ασχολούνται επαγγελματικά με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με έμφαση στην απονομή δικαιοσύνης και στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική αλλαγή σε κοινοτικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

- *το Μετασχηματιστικό Μοντέλο*

Το συγκεκριμένο μοντέλο συνδέει την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα με το ζήτημα της αποκατάστασης και της διατήρησης της ειρήνης, καθώς και με ζητήματα που σχετίζονται με άλλες στρατηγικές ενδυνάμωσης, όπως η ισότιμη συμμετοχή και εμπλοκή των γυναικών, η προώθηση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, η ανάπτυξη της παγκόσμιας κοινότητας. Στο επίκεντρο βρίσκεται η έννοια της ενδυνάμωσης, η οποία ενισχύει την ικανότητα για περαιτέρω κοινωνική ανάπτυξη. Θεμέλιο του μοντέλου αποτελεί η σκέψη ότι οι διδασκόμενοι/ες έχουν δικές τους εμπειρίες παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή ότι μπορούν



να φανταστούν τους εαυτούς τους στο ρόλο των δυνητικών παραβατών. Συνήθως, εφαρμόζεται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως πρόσφυγες, Ρομά κτλ.. Στα σχολεία μπορεί να εφαρμοστεί με τη μορφή μιας εις βάθος περιπτωσιολογικής μελέτης.

Τα παραπάνω μοντέλα παρουσιάζονται ως μια «πυραμίδα μάθησης» (Tibbitts, 2002), στη βάση της οποίας τοποθετείται το μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης, στη μέση το μοντέλο υπευθυνότητας και στην κορυφή το μετασχηματιστικό μοντέλο.

2. Η έννοια του ενεργού πολίτη

Ο όρος «ιδιότητα του πολίτη» περιγράφει την κατάσταση του να είναι κάποιος πολίτης. Σύμφωνα με τους Maitles & Gilchrist (2006) η ενεργός ιδιότητα του πολίτη περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις:

- την ενημέρωση για τα κοινά,
- τη γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που έχει το άτομο ως πολίτης,
- την έκφραση των απόψεών του,
- την απαίτηση για διαφάνεια και δικαιοσύνη,
- την ενεργό συμμετοχή στις κοινωνικές δράσεις.

Όπως αναφέρεται από τους Edelstein & Krettenauer (2014), όταν μιλάμε για έναν «ενεργό πολίτη» αναφερόμαστε, συνήθως, στο δικαίωμα ενός ατόμου να βρίσκεται στο δημόσιο χώρο και να συμμετέχει ενεργά στις πολιτικο-κοινωνικές δομές διαμόρφωσης απόψεων ή λήψης αποφάσεων, όπως είναι οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τα πολιτικά κόμματα, οι συνδικαλιστικοί φορείς, οι ενώσεις, τα σωματεία, οι σύλλογοι, αλλά και οι άτυπες συλλογικότητες (κοινωνικού/ πολιτικού/ πολιτιστικού χαρακτήρα), οι επιστημονικές ενώσεις, κ.ά.

Η ιδιότητα του πολίτη αντιπροσωπεύει το σύνολο των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που ορίζονται από τα μέλη μιας κοινότητας, ενώ την ίδια στιγμή αποτελείται από δύο συμπληρωματικές πτυχές: τα δικαιώματα του πολίτη και την πρακτική του πολίτη (Garratt, 2000). Σύμφωνα με τον Delanty (2007), η ιδιότητα του πολίτη είναι μια μαθησιακή διαδικασία που δεν είναι εξ ολοκλήρου σχετική με τα ανθρώπινα δικαιώματα και δεν αφορά το status ενός ατόμου αποκλειστικά και μόνο ως μέλους μιας πολιτείας. Είναι πολύ περισσότερο ζήτημα συμμετοχής στην πολιτική κοινότητα και αυτό αρχίζει από νωρίς στην ζωή του ατόμου. Σχετίζεται με την



απόκτηση της ικανότητας για δράση και ανάληψη ευθύνης, αλλά, ουσιαστικά, πρόκειται για την απόκτηση γνώσης για τον ίδιο μας τον εαυτό και για τη σχέση μας με τους άλλους. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η ιδιότητα του πολίτη αφορά την ταυτότητα και τη δράση, γεγονός που συνεπάγεται την ύπαρξη τόσο μιας προσωπικής, όσο και μιας γνωστικής διάστασής αυτής της ιδιότητας, η οποία εκτείνεται πέρα από το προσωπικό επίπεδο σε ένα διευρυμένο πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο (Thornberg, 2008).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης απαιτείται από τους μαθητές να προετοιμάζονται για την πραγματική συμμετοχή στην κοινωνία σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο, να ασχολούνται με ζητήματα της πραγματικής ζωής, τα οποία επηρεάζουν τους ίδιους και τις κοινότητές τους, ενώ αποκτούν γνώσεις μέσα από τις σχολικές τους εμπειρίες, καθώς και μέσω του επίσημου προγράμματος σπουδών (Johansson & Emilson, 2016· Hampshire County Council, 2009).

Η ανάγκη για την παροχή μιας τέτοιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις για τους/τις εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Thornberg (2008), αυτή η μορφή διδασκαλίας συνεπάγεται την απόκτηση νέων μορφών γνώσης, την ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας, την εξεύρεση νέων τρόπων εργασίας και τη δημιουργία νέων μορφών επαγγελματικών σχέσεων –τόσο με τους συναδέλφους, όσο και με τους μαθητές/τριες. Η εκπαίδευση αυτού του είδους εστιάζει στη διδασκαλία που βασίζεται σε τρέχοντα ζητήματα –και όχι στην κατανόηση ιστορικών συστημάτων– στη διδασκαλία κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων, καθώς και στη μετάδοση της γνώσης, στη συνεργατική και συλλογική εργασία –και όχι στην απομονωμένη προετοιμασία– στην επαγγελματική αυτονομία αντί της εξάρτησης από μια κεντρική διεύθυνση. Απαιτεί μια μετατόπιση στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη μάθηση, από τη δασκαλοκεντρική προσέγγισή της στη μάθηση μέσα από την εμπειρία, τη συμμετοχή, την έρευνα και την ανταλλαγή.

3. Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα στην προσχολική εκπαίδευση

Το σχολείο, σύμφωνα με τη μελέτη των Gollob & Krapf (2008), έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαμόρφωση της δημοκρατικής συνείδησης, καθώς τα παιδιά είναι οι πρώτοι φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και οι πρώτοι δέκτες της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Είναι καθήκον του σχολείου βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες, προκειμένου να αντιλαμβάνονται την αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ώστε να γνωρίζουν τις

ελευθερίες τους και τα δικαιώματά τους ως ενήλικες. Τα παιδιά πρέπει να έρχονται σε επαφή με τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως τονίζεται και στη μελέτη της Quennerstedt (2016), όσο δυνατόν νωρίτερα, ανάλογα με την ηλικία τους, ενώ η προσχολική ηλικία αποτελεί την πλέον κατάλληλη ηλικία για την εισαγωγή των παιδιών σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η προσχολική ηλικία, μέσα από τα ερεθίσματα και την εκπαίδευση που θα δεχτούν τα παιδιά, σε αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής τους, διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής προσωπικότητας (Engdahl & Losso, 2019). Ενώ τα παιδιά ασπάζονται δημοκρατικές, αλλά και γενικότερες στάσεις και αξίες, ιδιαίτερα ισχυρή είναι η επίδραση που δέχονται από το άμεσο περιβάλλον τους. Ως πρότυπο λειτουργούν οι «κοντινοί άλλοι», οι «σημαντικοί άλλοι», καθώς τα παιδιά μιμούνται τη συμπεριφορά γονέων και εκπαιδευτικών και, καθώς λαμβάνουν θετική ενίσχυση και επιβράβευση από αυτούς, ενστερνίζονται και υιοθετούν τη συμπεριφορά που είναι αποδεκτή και συμφωνεί με τις κυρίαρχες αξίες (Theobald & Danby, 2011).

Επίσης, η κατάκτηση της σημασίας της ισότητας και του σεβασμού μεταξύ των ανθρώπων ξεκινά από την ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, ο οποίος εδράζεται στην απόκτηση μιας θετικής αυτοεικόνας του ατόμου και στη θεμελίωση της αυτοεκτίμησής του. Η εκτίμηση για τον «εαυτό» και για τον «άλλον» αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αναγνώριση του ανθρώπου ως αυταξίας και ως φορέα αξιών· πάνω σ' αυτές τις αξίες στηρίζονται τα δικαιώματα. Όπως τονίζουν και οι Quennerstedt & Quennerstedt (2014), όταν το παιδί αρχίσει να εκτιμά τον «άνθρωπο», τον οποίο αρχικά ανακαλύπτει μόνο στον εαυτό του και στη συνέχεια τον βλέπει και στο πρόσωπο των άλλων, και μόνο τότε μπορεί να αντιληφθεί ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαιώματα, τα οποία κανείς δεν μπορεί να του στερήσει. Από το σημείο αυτό και μετά, το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με τα ανθρώπινα δικαιώματα που διασφαλίζουν πάνω απ' όλα την ζωή και την αξιοπρέπειά του ανθρώπου.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να προσεγγιστούν καλύτερα μέσα από μία δημοκρατική εκπαίδευση, αφού τους αποδίδεται αξία, κυρίως, στις δημοκρατικές κοινωνίες. Αν θεωρήσουμε ότι οι πράξεις του δημοκρατικού και ενεργού πολίτη είναι εναρμονισμένες με τον σεβασμό και την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατανοούμε ότι η εκπαίδευση στη δημοκρατία και η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αλληλένδετες (Frank & Huddleston, 2009). Η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των παιδιών και η ευαισθητοποίηση τους σε θέματα ανθρωπίνων

δικαιωμάτων εντάσσεται στους βασικούς σκοπούς και στις γενικές αρχές και επιδιώξεις της Ελληνικής εκπαίδευσης (Androusou & Kourti, 2020).

Το νηπιαγωγείο ως μέρος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης, μία από τις οποίες είναι η διαμόρφωση δημοκρατικών και υπεύθυνων πολιτών. Το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλλει σε αυτήν τη διαμόρφωση μέσω της διαπαιδαγώγησης των παιδιών σε βασικές αξίες της δημοκρατίας. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής αναπτύσσουν γνώσεις και συναισθήματα για την πατρίδα, τα πολιτικά πρόσωπα, τις διεθνείς συγκρούσεις, τους νόμους και γίνονται αποδέκτες των πολιτικών πεποιθήσεων των γονέων τους. Στο πλαίσιο μιας οργανωμένης εκπαίδευσης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνονται ικανά να αναπτύξουν την κατανόηση τους για το πολιτικό σύστημα της χώρας τους (Birbili, 2007· Tamis-LeMonda, Wang, Koutsouvanou & Albright, 2002).

Στο νηπιαγωγείο, η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών προάγεται, κυρίως, μέσα από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής, το στυλ της διοίκησης της τάξης, τις διδακτικές μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας που εφαρμόζονται, αλλά και από την ανάπτυξη του δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Μέσα σε αυτό το δημοκρατικό κλίμα, τα παιδιά αρχίζουν να βιώνουν τη δημοκρατία, να μαθαίνουν για τη δημοκρατία, να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους ζητώντας την εφαρμογή τους, να ευαισθητοποιούνται απέναντι στα δικαιώματα των άλλων και να εμπλέκονται σε δημοκρατικές διαδικασίες. Άλλωστε, θα ήταν αντιφατικό η ίδια η δημοκρατική κοινωνία να μην μορφώνει τους μελλοντικούς της πολίτες σε δημοκρατικές διαδικασίες, όπως οι αγώνες λόγων, ο σεβασμός των απόψεων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη ενός συστήματος κοινωνικής ευθύνης (Birbili & Myrovali, 2019).

Η διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη ξεκινά από τις κοινωνικές επιδράσεις μέσα στη σχολική τάξη, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν την αξία της συμμετοχής τους στη δημοκρατική κοινωνία της τάξης. Αν η ικανότητα του παιδιού να είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του και να προσπαθεί για το κοινό καλό μιας ομάδας αποτελεί θετικό στοιχείο για κάθε κοινωνία, τότε το ίδιο πράγμα αποτελεί προαπαιτούμενο στο πλαίσιο της δημοκρατικής κοινωνίας για την ορθή διαπαιδαγώγηση του πολίτη. Γι' αυτόν τον λόγο, πρακτικές, όπως η συμμετοχή σε κοινές προσπάθειες και η συνεργασία για το κοινό καλό, πρέπει να αρχίζουν από νωρίς στην ζωή του παιδιού. Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η διαδικασία αυτή

αρχίζει μέσα από την ανάληψη της ευθύνης για τις προσωπικές τους ανάγκες π.χ. ανάπτυξη ικανοτήτων για την αυτό-εξυπηρέτησή τους (Bäckman & Trafford, 2007).

Μόνο αφού το παιδί αποκτήσει την ευθύνη για τον εαυτό του, μπορεί να αναλαμβάνει ευθύνες και για άλλα πρόσωπα ή ομάδες, συμμετέχοντας σε μικρές ομάδες, σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις και σε κοινές δραστηριότητες (πχ. παιχνίδια συνεργασίας και δραματικής τέχνης, ακροάσεις παραμυθιών, εκμάθηση τραγουδιών, κουκλοθέατρο), για την αποτελεσματική εφαρμογή των οποίων απαιτείται η συνδρομή όλων των συμμετεχόντων/ουσών (Vitsou & Kamaretsou, 2020). Έρευνες σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας τριών έως τεσσάρων ετών, με ανάλογη υποβοήθηση από τους ενήλικες, μπορούν να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, όπως η προετοιμασία του φαγητού, η καθαριότητα του χώρου, η φροντίδα φυτών και του χώρου στα πλαίσια της ομάδας. Έχει, επίσης, παρατηρηθεί ότι στην ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά προσφέρουν βοήθεια στους συμμαθητές/τριες τους με ειδικές ανάγκες, ώστε να μπορέσουν και εκείνα να συμμετάσχουν ως λειτουργικά μέλη της ομάδας τους. Στην ηλικία των 5-6 ετών, τα παιδιά συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, σχεδιάζοντας από κοινού δραστηριότητες και μοιράζοντας ευθύνες και εργασίες μεταξύ τους. Ανακοινώνοντας και συζητώντας τις ιδέες τους, γίνονται ικανά να λύνουν τα προβλήματα και να σχεδιάζουν τη μάθησή τους, αναλαμβάνοντας τα ίδια ευθύνες στο πλαίσιο της ομάδας (Birbili & Myrovali, 2019).

Όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου), τα παιδιά χρειάζεται να αναπτύξουν ικανότητες-κλειδιά που θα τα βοηθήσουν να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση, ώστε να είναι σε θέση να μαθαίνουν και να εξελίσσονται, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Συγκεκριμένα, τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών καλούνται να εφοδιάσουν τους μαθητές/τριες με τις απαραίτητες ικανότητες, τις οποίες «χρειάζονται οι πολίτες για την προσωπική τους ολοκλήρωση, την κοινωνική τους ένταξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και την απασχόλησή τους στην κοινωνία μας, πράγματα που βασίζονται στη γνώση» (Birbili & ; Oikonomidis, 2013).

Οι κοινωνικές δεξιότητες διευκολύνουν τα άτομα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή και να επιλύουν διαφορές και συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο. Τέτοιες δεξιότητες είναι: η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία σε διαφορετικά περιβάλλοντα και η διαπραγμάτευση σε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και



σεβασμού της ετερότητας. Για την ανάπτυξη των παραπάνω καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική και η προσχολική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να ξεκινούν ταυτόχρονα (Μάγος, 2019).

Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη διευκολύνουν τα άτομα να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή και αφορούν σε επιμέρους ικανότητες, όπως η έκφραση αλληλεγγύης, το ενδιαφέρον για κοινωνικά προβλήματα, η υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό μας και τους άλλους, ο έλεγχος της συμπεριφοράς και ητήρηση κανόνων. Οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που χρειάζεται κάποιος, για να «ζει μαζί με τους άλλους» και να συμμετέχει αποτελεσματικά σε κοινωνικές δραστηριότητες, ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία, το πολιτισμικό πλαίσιο και τις ειδικές συνθήκες, με τις οποίες ο καθένας/μία έρχεται αντιμέτωπος σε διάφορες περιόδους της ζωής του. Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι κοινωνικές δεξιότητες και η συνολική, ολόπλευρη ανάπτυξή τους είναι αλληλένδετες και εμπλουτίζονται, καθώς το παιδί μεγαλώνει και επικοινωνεί όλο και πιο αποτελεσματικά με τους άλλους. Τα παραπάνω σχετίζονται με την ικανότητα του παιδιού να αναπτύσσει ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, να αναγνωρίζει και να αντιδρά κατάλληλα στις ιδέες, τις δράσεις και τα συναισθήματα των άλλων, να σέβεται τις ανάγκες τους, να ζητά και να παρέχει βοήθεια (Frödén & Tellgren, 2020).

Το νηπιαγωγείο πρέπει να είναι σε θέση να καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες, όταν για παράδειγμα ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να μοιραστούν μεταξύ τους πληροφορίες σχετικά με τον πολιτισμό τους ή να συμμετάσχουν από κοινού σε προσπάθειες για την επίτευξη κάποιου στόχου (π.χ. για μια κατασκευή ή τη διακόσμηση της τάξης). Το ίδιο ισχύει και για τις περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες προτρέπονται να διαπραγματευτούν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, όταν πρέπει να λύσουν μια διένεξη, ή όταν πρόκειται όλοι μαζί να θέσουν κανόνες λειτουργίας της τάξης ή να αποφασίσουν πώς θα υλοποιήσουν μια δημοσκόπηση στην τάξη, μπορούν να τους καθοδηγήσουν οι εκπαιδευτικοί για το πώς να προσεγγίσουν αυτά τα θέματα. Επίσης, όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να υπερασπιστούν τη γνώμη τους με επιχειρήματα, αλλά και ταυτόχρονα να είναι δεκτικά στις διαφορετικές απόψεις, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, η ανάληψη διάφορων ρόλων σε καθημερινές δραστηριότητες της τάξης (π.χ. ως βοηθοί ή διαμεσολαβητές ή συνεργάτες ή μέλη σε ομάδες καθηκόντων) μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν μελλοντικά ενεργοί πολίτες και να λειτουργούν ευέλικτα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, στα



οποία θα βρεθούν, κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Sammons, Sylva, & Melhuish, 2008).

Οι παραπάνω δεξιότητες εφαρμόζονται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, καθώς το διέπουν ολόκληρο. Σε κάθε μαθησιακή περιοχή παρέχονται ευκαιρίες, τις οποίες μπορεί να εκμεταλλευτεί ο/η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και το πρόγραμμα σπουδών. Ταυτόχρονα, επειδή όλες αυτές οι δεξιότητες, καθώς αναπτύσσονται, αποτελούν ουσιαστικά εργαλεία για τη μάθηση, η αξιοποίησή τους, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζει και διευκολύνει την επίτευξη στόχων σε κάθε μαθησιακό πεδίο. Ωστόσο, κάθε βασική ικανότητα μπορεί να “υπηρετεί” με πιο συστηματικό τρόπο ορισμένες μαθησιακές περιοχές αντί για άλλες (Gray, 2016).

Οι βασικές δεξιότητες είναι αλληλένδετες, αλληλοεξαρτώμενες και συμπληρωτικές μεταξύ τους. Καθώς τα παιδιά σταδιακά βελτιώνουν την ικανότητα να τις χρησιμοποιούν ως μέσα αναπαράστασης και επικοινωνίας, αποκτούν, με αυτό τον τρόπο, νέα εργαλεία σκέψης που τα βοηθούν να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη. Ταυτόχρονα, η ικανότητα αυτή μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν και να προβάλουν τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους, να ανακαλύψουν τι θέλουν να μάθουν και να ξεκινήσουν σταδιακά να παίρνουν πρωτοβουλίες για τη μάθησή τους. Καθώς βελτιώνουν την ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους, διευκολύνεται και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, οπότε μπορούν να συνεργάζονται, ώστε να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, να διαπραγματεύονται τις απόψεις τους και να χτίζουν στέρεες σχέσεις.

Τέλος, όταν τα παιδιά είναι ικανά να εκφράζουν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, είναι πιο εύκολο να αυτονομηθούν και να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους. Αυτό μπορεί να συμβεί, όταν εφευρίσκουν πρωτότυπες ιδέες και καταφέρνουν να διαχειριστούν και να επιλύσουν προβλήματα, εφαρμόζοντας ευρηματικές στρατηγικές (Brantefors & Thelander, 2017). Η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και της αυτονομίας συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Καθώς, δηλαδή, τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά τους (π.χ. ικανότητες και συμπεριφορές), ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται διαφορές και ομοιότητες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των άλλων. Έτσι, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τους άλλους γι’ αυτό που είναι. Επίσης, η ικανότητα συνεργασίας διευκολύνει τα παιδιά να



συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες, να διαχειρίζονται προβλήματα ομαδικά και να μαθαίνουν από τους συνομηλίκους τους. Τέλος, η δημιουργία σχέσεων με άλλα παιδιά και η ενεργητική συμμετοχή σε ομαδικά έργα, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, εδραιώνει την αποφασιστικότητά τους και τα βοηθά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Schweinhart, 2010; Johansson & Emilson, 2016; Oikonomidis, 2014).

Βιβλιογραφία:

Androusou, A. & Kourti, E. (2020). Editorial, *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 117-121, DOI: 10.1080/09669760.2020.1765084

Bäckman E. and Trafford B. (2007), *Democratic Governance of Schools*, Council of Europe, Strasbourg

Birbili, M. (2007). Making the Case for a Conceptually Based Curriculum in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 141–147. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0112-0>

Birbili, M., & Myrovali, A. (2019). Early childhood education and its contexts: The case of Greece [Special Issue]. *Education Inquiry*. doi: 10.1080/20004508.2019.1687080

Brantefors, L., & Thelander, N. (2017). Teaching and Learning Traditions in Children's Human Rights: Curriculum Emphases in Theory and Practice. *The International Journal of Children's Rights*, 25, 456-471.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304B/13-03-2003

Edelstein, W. & Krettenauer, T. (2014). Citizenship and democracy education in a diverse Europe. *Handbook of Moral and Character Education*, pp. 386-400. DOI: 10.4324/9780203114896

Engdahl, I. & Losso, M. (2019). Human Rights for Children and Youth: Sociocultural Differentiation, Resistance and Unity. *Sociological Studies of Children and Youth*, 24, 11-34 doi:10.1108/S1537-466120190000024002

Frank, S. & Huddleston, T. (2009). Schools for society. Learning democracy in Europe



(2009) *A Handbook of Ideas for Action*. Network of European Foundations (Ed.), London: Alliance Publishing Trust

Frödén, S. & Tellgren, B. (2020): Guiding children towards individual and collective growth. Educative participatory experiences in a preschool setting, *International Journal of Early Years Education*, 3. DOI: 10.1080/09669760.2020.1742670

Garratt, D. (2000). Democratic citizenship in the curriculum: Some problems and possibilities. *Pedagogy, Culture and Society*, 8 (3), pp. 323-346. DOI: 10.1080/14681360000200094

Gollob R. and Krapf P. (eds) (2008), EDC/HRE Volume III, Unit 1, Stereotypes and prejudices. What is identity? How do I see others, how do they see me?, Strasbourg, pp. 19-38.

Gollob, R., Krapf, P., & Wiskemann, P. (2009). Teaching Democracy: A Collection of Models for Democratic Citizenship and Human Rights Education.

Gray, C. (2016). The Ying and the Yang of democracy in action: tackling children's rights in 2016, *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 1-4, DOI: 10.1080/09669760.2016.1140400

Hampshire County Council (2009), "Rights, Respect, Responsibility: A Whole School Approach" in *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice, Organization for Security and Co-operation in Europe*, Warsaw, pp. 72-74.

Johansson E. & Emilson A. (2016). Conflicts and resistance: potentials for democracy learning in preschool, *International Journal of Early Years Education*, 24 (1), 19-35, DOI: 10.1080/09669760.2015.1133073

Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, (μτφρ.: Ε. Γεμενετζή), Αθήνα, Gutenberg.

Maitles, H. and Gilchrist, I. (2006). "Never Too Young To Learn Democracy!: A Case Study Of A Democratic Approach To Learning In A Religious And Moral Education Secondary Class In The West Of Scotland", *Educational Review*, 58(1), pp.67-85.

Oikonomidis, V. (2013). Social Studies in the Cross Thematic Integrated Curriculum for Kindergarten in Greece. *Global Education Review* 1(6), 69-79.



Oikonomidis, V. (2014). The institution of compulsory preschool education in Greece. *Malta Review of Educational Research*, 8(1), 109-131 .

Pantazis, V. & Pantazi, G. (2015). The Socio-Economic Crisis and Human Rights in Greece: The Role of Social Work. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue 'Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece'* 4(1), 190-203.

Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M., & Vandeveld, S. (2009). A Review of Children's Rights Literature Since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16, 518 - 534.

Quennerstedt, A. (2016). Young children's enactments of human rights in early childhood education, *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 5-18, DOI: 10.1080/09669760.2015.1096238

Quennerstedt, A., and M. Quennerstedt. 2014. "Researching Children's Rights in Education: Sociology of Childhood Encountering Educational Theory." *British Journal of Sociology of Education* 35 (1): 115–132. doi:10.1080/01425692.2013.783962.

Sammons, P, Sylva, K, Melhuish, EC. (2008). The Effective Pre-School and Primary Education 3–11 (EPPE 3–11.) Project: Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/Behavioural Outcomes in Year 6. London: DCSF/Institute of Education, University of London.

Schweinhart, L (2010) The challenge of the HighScope Perry Preschool Study. In: Reynolds, AJ, Rolnick, AJ, Englund, MM. (eds) *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration*. New York: Cambridge University Press, pp. 157–167.

Tamis-LeMonda, C. Wang, S., Koutsouvanou E. & Albright, M. (2002) Childrearing Values in Greece, Taiwan, and the United States, *Parenting*, 2 (3), 185-208, DOI: [10.1207/S15327922PAR0203_01](https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0203_01)

Thornberg, R. (2008). 'Values Education As The Daily Fostering Of School Rules', *Research In Education*, 80, pp.52-62.

Tibbitts, F. (2002), «Understanding what we do: Emerging models for HRE», *Τιβ(3, 4)*: 159-171



Tibbitts F. (2005), “What it means to have a ‘school-based approach to human rights education’ and a ‘human rights-based approach to schooling’” in Amnesty International USA, Article 26 Newsletter, August.

UNESCO. (1990/1994). *World declaration on education for all and the framework for action to meet basic learning needs. approved by the world conference on education for all*, Jomtien, 1990. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2008). *The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. (Innocenti Report Card 8). Retrieved from <http://www.unicefirc.org/cgi-bin/unicef/Lunga.sql?productID%4507>

United Nations (1998). *ABC, Teaching Human Rights, Practical Activities for Primary and Secondary Schools*, Geneva, United Nations.

United Nations (1998). *Human Rights Education and Human Rights Treaties*, Geneva, United Nations.

United Nations (1998). *The Right to Human Right Education*, Geneva, United Nations.

Vitsou, M. ,Kamaretsou, A. (2020). Enhancing Peer Relationships in a Class of Refugee Children Through Drama in Education: An Action Research, *Creative Drama Education [Yaratıcı Drama Dergisi]* 15(2), 337-354. DOI: 10.21612/yader.2020.028

