



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του σχολείου
στην ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη**

Χαράλαμπος Χρ. Μπαρμπαρούσης

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του σχολείου
στην ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη**

Χαράλαμπος Χρ. Μπαρμπαρούσης

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021

Στους γονείς μου

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΧΡΗΣΤΟΥ ΜΠΑΡΜΠΑΡΟΥΣΗΣ

«Αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη»

Διδακτορική διατριβή
που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
της Σχολής Επιστημών της Αγωγής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – επιβλέπουσα τη διδακτορική διατριβή.
2. Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πατρών.
3. Παναγιώτης Γιαβρίμης, Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
2. Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πατρών.
3. Παναγιώτης Γιαβρίμης, Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
4. Απόστολος Μπατσίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
5. Θεόδωρος Ελευθεράκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
6. Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
7. Χρήστος Ζάγκος, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ – ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ - ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ

Εισαγωγή.....	15
1.1. Η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη.....	16
1.1.1. Εννοιολογήσεις για τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στους ενήλικες – Σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση	18
1.1.2. Εννοιολογήσεις για τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στους εφήβους και νεαρούς ενήλικους – Σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση.....	25
1.2. Κοινωνική και Πολιτική Συμμετοχή των νέων.....	33
1.3. Η επίδραση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη στην πολιτική συμμετοχή.....	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Εισαγωγή.....	41
2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη...	41
2.2. Εκπαιδευτικοί στόχοι και χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη.....	45
2.3. Ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη	53
2.4. Παιδαγωγικοί προβληματισμοί και προτάσεις σχετικά με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη.....	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

Εισαγωγή.....	64
3.1. Οι σχολικοί παράγοντες	66

3.1.1.	Η τυπική εκπαίδευση και τα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.....	66
3.1.2.	Το άτυπο πρόγραμμα σπουδών	79
3.1.3.	Η παιδαγωγική μέθοδος.....	84
3.1.4.	Αναλύσεις των δεδομένων των ερευνών για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση του Διεθνούς Οργανισμού για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων σε σχέση με το δημοκρατικό περιβάλλον της σχολικής τάξης.....	113
3.2.	Ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες.....	121

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή.....	123
4.1. Σπουδαιότητα της έρευνας – Μεθοδολογία: σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα.....	124
4.2. Στατιστική ανάλυση	129
4.3. Χαρακτηριστικά δείγματος και διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	130
4.3.1. Το φύλο (GENDER).....	131
4.3.2. Η γεωγραφική τοποθέτηση των σχολείων (REGION).....	131
4.3.3. Το μεταναστευτικό υπόβαθρο (Immigrant_status).....	132
4.3.4. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (EDUPARENTS).....	133
4.4. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων του ερευνητικού μοντέλου	133
4.5. Μονομεταβλητές αναλύσεις.....	137
4.5.1. Ενημέρωση για τις εθνικές και διεθνείς ειδήσεις από την τηλεόραση (INFTV).....	137
4.5.2. Ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο (INFINT).....	139
4.5.3. Συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους (DISPOLFRNTS).....	140
4.5.4. Συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς (DISPOLPRNTS).....	142
4.5.5. Αίσθηση εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας (INTPOLEFF)	144
4.5.6. Συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (SCHPART)	146
4.5.7. Το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης (OPDISC)	148
4.5.8. Η αντιληπτή επίδραση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (STUDINF).....	150
4.5.9. Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (STUDREL)	152
4.5.10. Αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο (VAPARTS).....	153
4.5.11. Η κοινωνική και πολιτική μάθηση στο σχολείο (FORMCIVED).....	156

4.5.12.	Εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (EXTRCUR).....	158
4.5.13.	Η Ιδιότητα του Πολίτη	160
4.5.14.	Κοινωνική και πολιτική συμμετοχή	167
4.6.	Διμεταβλητές αναλύσεις	172
4.6.1.	Φύλο και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη.....	172
4.6.2.	Μορφωτικό επίπεδο γονέων και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη	172
4.7.	Πολυμεταβλητές αναλύσεις	174
4.7.1.	Πρόβλεψη των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη	174
4.7.2.	Πρόβλεψη της μελλοντικής κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των εφήβων.....	179

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Εισαγωγή.....	188
5.1. Τάσεις υποστήριξης των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη.....	188
5.2. Φύλο και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη	190
5.3. Μορφωτικό επίπεδο γονέων και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη.....	191
5.4. Εσωτερική πολιτική αποτελεσματικότητα και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη	192
5.5. Σχολικά χαρακτηριστικά και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη	194
5.6. Συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη	211
5.7. Ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη	213
5.8. Η σχέση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη με την πρόθεση κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής.....	214
5.9. Βασικά συμπεράσματα - Προτάσεις – Μελλοντική έρευνα	218
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	225
Ερωματολόγιο έρευνας.....	225
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	233

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ζητήματα που κλονίζουν τον κόσμο μας όπως η διεθνής τρομοκρατία, τα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα, πανδημικά φαινόμενα, η κλιματική αλλαγή, οι τεχνολογικές εξελίξεις, η παγκοσμιοποιημένη οικονομία κ.λπ. δημιουργούν συζητήσεις στο πλαίσιο των οποίων, μεταξύ άλλων, τίθενται συνεχώς προβληματισμοί για την έννοια του «καλού πολίτη» και της δημοκρατίας. Επιπλέον, πληθαίνουν κρίσιμα ερωτήματα για την ελευθερία του λόγου και τον περιορισμό άλλων πολιτικών δικαιωμάτων, την εμπιστοσύνη των πολιτών στις κυβερνήσεις τους, τον ρόλο των μεγάλων δυνάμεων στο διεθνές οικονομικό και πολιτικό προσκήνιο, τη διαφαινόμενη παγκόσμια οικολογική κρίση κ.λπ. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται επιβεβλημένη η προσπάθεια μελέτης των προβλημάτων και των θεμάτων που ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα, η κατανόηση της διασύνδεσης των πολιτιστικών, περιβαλλοντικών, οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτικών συστημάτων και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης στο επίκεντρο της οποίας τίθεται η ενσυναισθητική ικανότητα (UNESCO, 2015). Υπό αυτήν την προοπτική οφείλουμε σε μια κοινωνία να επιδιώκουμε συνεχώς την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ της πολιτισμικής πολυμορφίας και της κοινωνικής συνοχής (McLaughlin, 1992; Faas et al., 2014). Περαιτέρω, στο περιβάλλον αυτό η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη αποκτά πολυπρισματική προοπτική και σύνθετο περιεχόμενο σε σχέση με τις ευθύνες και τα δικαιώματα των πολιτών (Balibar, 1992).

Τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη θεωρείται ότι είναι σημαντικά για την λειτουργικότητα της κοινωνίας και της πολιτείας. Λειτουργούν ως “οδηγοί” για τα άτομα προκειμένου να διαδραματίσουν τον πολιτικό τους ρόλο με τις ευθύνες και τα δικαιώματα που τον συνοδεύουν. Ο βαθμός εσωτερίκευσης των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο η πραγματική κοινωνική και πολιτική μας συμπεριφορά ακολουθεί αυτά τα πρότυπα (με τις όποιες αντιρρήσεις που ενδεχομένως διατυπώνονται απέναντι σε αυτό το επιχείρημα). Εν τέλει, οι παράγοντες που επηρεάζουν τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη έμμεσα επηρεάζουν την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή (van Deth, 2007; Dalton, 2008^b). Επίσης, τα τελευταία χρόνια η επιστημονική συζήτηση περιστρέφεται γύρω από την υποτιθέμενη μείωση της συμμετοχής σε συμβατικές μορφές πολιτικής, κυρίως από τη νέα γενιά, γεγονός που για πολλούς θεωρητικούς και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σηματοδοτεί σημαντική κρίση που αντανακλά στις εννοιολογήσεις των νέων για τον «καλό πολίτη»

και την δημοκρατική κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Καταγράφεται η όλο και μεγαλύτερη απομάκρυνση της νέας γενιάς από την εκλογική πολιτική, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι νέοι είναι πολιτικά απαθείς· σχηματίζουν τις δικές τους απόψεις και ασχολούνται με τη δημοκρατική πολιτική μέσω άλλων διαύλων και με τη χρήση περισσότερο εξατομικευμένων, πιο ριζοσπαστικών και εναλλακτικών μορφών πολιτικής έκφρασης (Hay, 2007; Sloam, 2007; Pickard & Bessant, 2018). Στο επίκεντρο αυτών των συζητήσεων βρίσκεται η εκπαίδευση των νέων και επομένως η προετοιμασία τους για να κατανοήσουν αυτά τα ζητήματα, να λαμβάνουν ενημερωμένες και καλά τεκμηριωμένες αποφάσεις και να συμβάλλουν στην οικοδόμηση δικαιότερων δημοκρατικών κοινωνιών (Bixby & Pace, 2008). Έτσι, η εκπαιδευτική λειτουργία των θεσμών πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση ενημερωμένων πολιτών, στην ενδυνάμωση των δημοκρατικών ιδεωδών και στην καλλιέργεια των κοινωνικών και πολιτικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων προκειμένου οι νέοι να μπορούν στη συνέχεια να υποστηρίξουν τις δημοκρατικές αξίες στην πράξη (Cox et al., 2005). Σε σχέση με το πρόβλημα της επίδειξης του μειωμένου πολιτικού ενδιαφέροντος της νέας γενιάς και της απομάκρυνσής τους από τις πολιτικές διαδικασίες και εξελίξεις, ιδιαίτερα αναφορικά με τη μειωμένη πρόθεση συμμετοχής τους στις εκλογικές πολιτικές (White et al., 2000; O'Toole et al., 2003), υπάρχουν πειστικές θέσεις και επιχειρήματα για τη δυνατότητα των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και παρεμβάσεων που μπορούν, εφόσον χρησιμοποιηθούν, να ενισχύσουν την πρόθεση των νέων για μελλοντική πολιτική συμμετοχή. Υποστηρίζεται ότι η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσουν τους νέους να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που είναι απαραίτητες και αναγκαίες, τόσο για την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και για τη συμμετοχή τους στη δημοκρατική ζωή (OFSTED, 2005; Eurydice, 2012; Navarro-Medina & de-Alba-Fernandez, 2015; Pontes et al., 2019; Nikolaou et al., 2020). Γενικότερα, τα σχολεία μπορούν και πρέπει να λειτουργούν, μεταξύ άλλων, ως χώροι όπου δύναται να ακουστεί η “φωνή” των μαθητών (Adam et al., 2017; Oprescu & Lungoci, 2017). Περαιτέρω, τα σχολεία μέσω της υλοποίησης ενεργών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων και προσομοιώνοντας κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές του πραγματικού κόσμου μπορούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις της ανάπτυξης του ενεργού δημοκρατικού πολίτη (Flanagan et al., 2007; Kisby & Sloam, 2009; Castro & Knowles, 2015).

Ωστόσο, συχνά οι κοινωνικά και πολιτικά προσανατολισμένες ευκαιρίες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών προσελκύουν εκείνους τους μαθητές που ανήκουν στα υψηλότερα οικονομικοκοινωνικά στρώματα. Εκείνοι οι μαθητές δείχνουν ήδη μεγαλύτερο πολιτικό ενδιαφέρον, επιδεικνύουν υψηλότερη ακαδημαϊκή ικανότητα, και έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν σε διάφορες σχολικές και εξω-σχολικές δραστηριότητες. Φυσικά αυτές οι αναπτυξιακές ευκαιρίες είναι επιθυμητές. Ωστόσο, εάν δεν κατανέμονται εξίσου σε όλους τους μαθητές επιδεινώνουν την υπάρχουσα ανισότητα (Kahne & Middaugh, 2008). Εάν ενδιαφερόμαστε για την ισότητα των πολιτών, τότε πρέπει να λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι στις φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες επιτυγχάνεται καλύτερη εκπαίδευση για τους μαθητές, όταν τα σχολεία κατορθώνουν να εξαλείψουν τις διακρίσεις (π.χ. φυλετικές, εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές κτλ.) και αναπτύσσουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο επίκεντρο των οποίων τοποθετούνται πολιτικές αποδοχής και ενσωμάτωσης (Feldman et al., 2007; Kahne & Sporte, 2008; Gainous & Martens, 2012). Προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να λαμβάνονται πρωτοβουλίες από την πολιτεία που θα στοχεύουν στη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων και στη μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής, στην επαναφορά και στην ενίσχυση των μαθημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, στην κοινωνική και πολιτική ενδυνάμωση των μαθητών (π.χ. ανάδειξη και αποδοχή του ιδιαίτερου πολιτισμικού υποβάθρου κάθε μαθητή) και τέλος, στην ενίσχυση της προσωπικής αλλά και της κοινωνικής και πολιτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Levinson, 2010).

Κλείνοντας τον πρόλογο της διατριβής αυτής νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που μου συμπαραστάθηκαν και με υποστήριξαν σε όλη τη διαδρομή μέχρι την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα αρχικά να εκφράσω τις πιο θερμές και ειλικρινείς μου ευχαριστίες στην κυρία Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία ανέλαβε το έργο της εποπτείας της παρούσας διατριβής. Η κα Νικολάου με περίσσια υπομονή και κατανόηση στάθηκε δίπλα μου και με καθοδήγησε με φιλοπονία στη διατύπωση των προβληματισμών και των ερωτημάτων που τέθηκαν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω ακόμη στα υπόλοιπα μέλη της συμβουλευτικής και εξεταστικής επιτροπής για την καθοριστική τους συμβολή στην ολοκλήρωση της διατριβής.

Ευχαριστώ τους λατρεμένους μου υιούς Άγγελο και Μάριο απλά και μόνο γιατί υπάρχουν στη ζωή μου.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους πολύτιμους φίλους μου Κωτούλα Βασίλειο, Παπανούσκα Μιχάλη και Τσίνα Παναγιώτη, με τους οποίους μοιράστηκα σκέψεις, ανησυχίες, ανασφάλειες. Μου έδειξαν την αγάπη τους και μου συμπαραστάθηκαν σε κρίσιμες στιγμές της ζωής μου.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω στην αγαπημένη μου σύντροφο Σταυρούλα Τσιτσιφλή, η οποία στάθηκε δίπλα μου σε δύσκολες στιγμές και συνεχώς με παρότρυνε για να ολοκληρώσω αυτή τη μελέτη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συχνά εκφράζεται η ανάγκη της εκπαίδευσης των νέων ανθρώπων σχετικά με τη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη από τους επίσημους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και διατυπώνονται συγκεκριμένοι και πολύ σημαντικοί λόγοι γι' αυτό (Doğanay, 2012). Διατυπώνεται, επίσης, η ανησυχία της υποτιθέμενης μείωσης της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των νέων (Hibbing & Theiss-Morse, 2002) και παράλληλα η διαπιστωμένη διάψευση των προσδοκιών των νέων σχετικά με τη λειτουργία των πολιτικών θεσμών και την πολιτική ζωή γενικότερα (Lubbers, 2008). Οι παραπάνω ανησυχίες και διαπιστώσεις κατά τα τελευταία χρόνια συσχετίζονται έντονα με το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την εννοιολόγηση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη από τους εφήβους και τους νεαρούς ενήλικους, καθώς φαίνεται ότι πολλές κοινωνικές και πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές διαμορφώνονται ως την ηλικία των 18 ετών και ότι τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη της κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή (Reichert, 2017; Hooghe & Wilkenfeld, 2008). Επομένως, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποια είναι τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που οι νέοι υποστηρίζουν, από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η διαμόρφωση ή η ερμηνεία τους και πώς τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη προβλέπουν τη μελλοντική κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά τους (Jennings & Niemi, 1981). Ο ισχυρισμός ότι η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη είναι πολυδιάστατη είναι διαδεδομένη και η πιο συνηθισμένη διάκριση είναι αυτή μεταξύ του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (π.χ. ψηφοφορία, συμμετοχή σε πολιτικά κόμματα, υπακοή στους νόμους κτλ.) και του «συμμετέχοντος πολίτη» (π.χ. συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών, υποστήριξη κοινωνικών δικαιωμάτων, προστασία του περιβάλλοντος, διαδικτυακός και καταναλωτικός ακτιβισμός κ.λπ.) (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta, 2002^a; Dalton, 2006; Dalton, 2008^{a,b}). Για τις νεότερες ηλικιακές ομάδες, η συμμετοχή σε φορείς που εκφράζουν θεσμικές μορφές πολιτικής συμπεριφοράς (π.χ. πολιτικά κόμματα) φαντάζει λιγότερο ή καθόλου ελκυστική, ενώ, ταυτόχρονα, οι σύγχρονοι έφηβοι και νεαροί ενήλικες εκδηλώνουν με πιο έντονο τρόπο την επιθυμία τους να εμπλακούν σε εξατομικευμένα σχήματα κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς, όπως είναι οι δράσεις εθελοντικών και ανθρωπιστικών οργανώσεων, των κοινωνικών κινημάτων και άλλων πολιτικών ομάδων με ακτιβιστικό προσανατολισμό κλπ. (Zukin et al., 2006). Άλλοι όμως μελετητές θεωρούν ότι η παραπάνω διχοτομική αναπαράσταση αποτελεί απλοποίηση

μιας πραγματικότητας που είναι περισσότερο σύνθετη και αμφισβητούν τη θέση του πολιτιστικού εκσυγχρονισμού ως το μοναδικό ή το πιο σημαντικό ερμηνευτικό μοντέλο της υποτιθέμενης μερικής ή ολικής αποδέσμευσης της νέας γενιάς από τους παραδοσιακούς τρόπους άσκησης της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής (Hustinx & Lammertyn, 2004). Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης καταγράφεται η παραδοχή ότι η κοινωνική και πολιτική συμμετοχή καθοδηγείται από τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που διαμορφώνουν προσδοκίες σχετικά με την έννοια του «καλού πολίτη». Ως εκ τούτου είναι ζωτικής σημασίας να προσδιορίσουμε τα πρότυπα της Ιδιότητας του καλού Πολίτη που σχηματίζονται στην εφηβεία (Jennings & Niemi, 1981).

Επομένως, η υπόθεση που διατυπώνεται είναι ότι η κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά των ατόμων καθοδηγείται από τα εσωτερικευμένα πρότυπα της ιδιότητας του Πολίτη. Επιπλέον, επειδή οι παράγοντες που επηρεάζουν τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη είναι πολύ πιθανόν να επηρεάζουν έμμεσα και την τελική κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά των ατόμων, είναι σημαντικό να διερευνάται και να αποτυπώνεται η επίδραση δημογραφικών, ψυχολογικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών παραγόντων στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Putnam, 2000; Denters et al., 2006; Zaff et al., 2008; Kotzian, 2009; Coffé & van der Lippe, 2010; Straughn & Andriot, 2011; Mascherini et al., 2011; Bengtsson, 2012).

Γενικότερα, θεωρούμε ότι η απόκτηση περισσότερων στοιχείων για τις παραπάνω συσχετίσεις και επιδράσεις έχει σημαντικές επιπτώσεις σε διάφορους τομείς, όπως σ' αυτόν της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, σε αναπτυξιακές πτυχές του ατόμου και σε διαστάσεις της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νεαρών εφήβων. Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκε αν μια ποικιλία μεταβλητών μπορεί να συσχετίζεται με τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη. Εξετάστηκε η επίδραση: α) δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως του φύλου (Vromen, 2003; Saha, 2004^a; Saha, 2004^b; Oser & Hooghe, 2013) και του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων (Verba et al., 1995; Amadeo et al., 2002; Schulz & Sibberns, 2004; Saha & Print, 2010), β) διαστάσεων της πολιτικής κοινωνικοποίησης των εφήβων που σχετίζονται με την οικογένεια και την παρέα των συνομηλίκων (Ichilov, 1988; McIntosh et al., 2007; Ekman & Amnå, 2009; Šerek & Umemura, 2015), γ) των μέσων μαζικής ενημέρωσης (Polat, 2005; Bennett, 2008, Sylvester & McGlynn, 2010; Kahne et al., 2012; Holt et al., 2013; Copeland &

Feezell, 2017) και δ) της πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Theiss-Morse, 1993; Solhaug, 2006; Straughn & Andriot, 2011; Reichert, 2016^b).

Το κυριότερο, όμως, ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάζει στην κατανόηση του βαθμού, στον οποίο πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος επιφέρουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα ως προς την αποδοχή διαφορετικών προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη (Veugelers, 2007; Geboers et al., 2013; Isac et al., 2014; Sampermans & Claes, 2015). Για παράδειγμα, εκτιμάται ότι στοιχεία και διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος που προάγουν συμμετοχικές πρακτικές και την εμπειρική-βιωματική μάθηση συσχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη που στοχεύει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της Ιδιότητας του Πολίτη που είναι προσανατολισμένη προς τα κοινωνικά κινήματα και στη διαμόρφωση πολιτικών στάσεων που ενισχύουν την πρόθεση για θετική μελλοντική πολιτική και κοινωνική συμμετοχή (Beck, 1977; Torney-Purta, 2002^b; Westheimer & Kahne, 2004^a; Tse, 2009; Edwards, 2012; Gingold, 2013; McLean et al., 2017; Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017; Νικολάου et al., 2018). Αντίθετα, όταν το σχολείο περιορίζεται μόνο στην μάθηση των δηλωτικών ή των διαδικαστικών γνώσεων, χωρίς να ενισχύει την κριτική σκέψη, την κοινωνική ανάλυση και τη συλλογική δράση, τότε είναι περισσότερο πιθανόν οι μαθητές να υιοθετήσουν πιο συμβατικές εννοιολογήσεις της Ιδιότητας του Πολίτη (Tupper & Cappello, 2012). Στη συγκεκριμένη μελέτη εστίασαμε σε δύο αλληλοσχετιζόμενους τύπους της Ιδιότητας του Πολίτη: στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» και στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» (Martin & Chiodo, 2007; Dalton, 2008^b; Schulz et al., 2010^a; Oser & Hooghe, 2013; Hooghe & Oser, 2015; Hooghe et al., 2016; Reichert, 2016^a). Επίσης, εστίασαμε σε πολιτικά αποτελέσματα που αφορούν στη μελλοντική πρόθεση των εφήβων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε πολιτικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Καθοδηγούμενοι από τα πορίσματα της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας εκτιμούμε ότι διάφορες κοινωνικές και πολιτικές συμπεριφορές και στάσεις διαμορφώνονται από την επίδραση διαφορετικών προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη. Υπό αυτή την έννοια θεωρούμε ότι το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» θα συσχετίζεται θετικά κυρίως με εκλογικές μορφές πολιτικής δράσης, ενώ οι μαθητές που ταυτίζονται περισσότερο με το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» είναι πιο πιθανόν να αναπτύξουν μια ευρεία γκάμα πολιτικών συμπεριφορών και να εκδηλώσουν την προτίμηση να συμμετάσχουν μελλοντικά σε μη εκλογικές και περισσότερο εξατομικευμένες κοινωνικές και πολιτικές δράσεις (Dalton, 2006; Dalton, 2008^{a,b};

Straughn & Andriot, 2011; van Deth, 2012; Bolzendahl & Coffé, 2013; Copeland & Feezell, 2017; Theocharis & van Deth, 2018).

Στο πρώτο κεφάλαιο της διατριβής ορίζεται, αρχικά, η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη και αποσαφηνίζεται η σημαντικότητα της. Στη συνέχεια αναλύονται οι διαστάσεις των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο σημαντικών διεθνών ερευνών υπό μια συγκριτική προοπτική (συμμετοχή, αυτονομία, κοινωνική τάξη, αλληλεγγύη) (Petersson et al., 1998). Καταγράφεται, επίσης, η συζήτηση για τις εννοιολογήσεις του «καλού πολίτη» που κυριαρχούν στη φιλοσοφική και ακαδημαϊκή συζήτηση (παραδοσιακή-ελιτίστικη, φιλελεύθερη, κοινοτιστική, δημοκρατική/συμμετοχική) (Conover, 1995; Denters et al., 2007; Kymlicka & Norman, 1994). Ακολουθεί η βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά στις εννοιολογήσεις για τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στους ενήλικες και στους εφήβους και νεαρούς ενήλικους. Επιπλέον, σκιαγραφείται η συζήτηση που αφορά στους τρόπους με τους οποίους οι νέοι εμπλέκονται στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης σημαντική θέση κατέχει το επιχείρημα που υποστηρίζει ότι η νέα γενιά χαρακτηρίζεται από μειωμένο ενδιαφέρον για τις τυπικές και συμβατικές μορφές πολιτικής δραστηριότητας, διαθέτει τη δική της πολιτική ατζέντα και αντιδρά με κυνική στάση απέναντι στους πολιτικούς και στους επίσημους μηχανισμούς πολιτικής συμμετοχής (Eden & Roker, 2000; Henn et al., 2002). Τέλος, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά της έννοιας της πολιτικής συμμετοχής και ο τρόπος με τον οποίο οι τάσεις πολιτικής δέσμευσης και εμπλοκής επηρεάζονται από ή ακολουθούν τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη με το ενδιαφέρον να εστιάζεται, υπό το πρίσμα του παραδοσιακού προσανατολισμού, του προοδευτικού προσανατολισμού και της Κριτικής Παιδαγωγικής, στη μελέτη του κρίσιμου ρόλου του σχολείου στη βίωση εμπειριών που στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη (Schugurensky & Myers, 2003; McLaughlin, 1992). Επιπλέον, καταγράφονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη. Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία ευκαιριών, ώστε οι νέοι να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες / ικανότητες και στάσεις / αξίες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητα συστατικά για την ενεργό εξάσκηση της Ιδιότητας του Πολίτη στη δημοκρατική κοινωνία (Hoskins et al., 2006; Hoskins et al., 2008; Hoskins & Crick, 2010; Hoskins et al., 2011). Τα κύρια σημεία

της συζήτησης για τα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη εντοπίζονται (Van Deth, 2013: 17-19): α) στην ανάγκη της καλύτερης κατανόησης της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη, η οποία εξειδικεύεται τόσο στη σημασία των δημοκρατικών μορφών λήψης αποφάσεων εκτός της ψηφοφορίας, όσο και στον εντοπισμό των συνεκτικών στοιχείων και των αντιθέσεων μεταξύ των διαφόρων προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη (π.χ. ατομικά – κοινωνικά επικεντρωμένα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη), β) στη μελέτη και άλλων διαθέσιμων τρόπων και μορφών πολιτικής συμμετοχής και στην κατανόηση των μειονεκτημάτων και των πλεονεκτημάτων τους για τη δημοκρατική κοινωνία, γ) στην αναγνώριση ότι ενισχύονται σημαντικές πτυχές της ενεργούς και συμμετοχικής Ιδιότητας του Πολίτη εξαιτίας της διεύρυνσης των νέων μορφών συμμετοχής, δ) στη μελέτη των ιδιαίτερων πολιτισμικών και θεσμικών πλαισίων κάθε χώρας προκειμένου να κατανοηθεί η επίδρασή τους στην κοινωνική και πολιτική συμμετοχή, ε) στις επιπτώσεις που επιφέρουν οι ανισότητες στη λειτουργία της δημοκρατίας και ως εκ τούτου στην έμφαση που πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων για τις υποεκπροσωπούμενες και μειονεκτούσες ομάδες, ώστε να ενδυναμωθούν και να καταστούν περισσότερο κοινωνικά και πολιτικά ενεργές, στ) στην αξιοποίηση νέων ερμηνευτικών πλαισίων για την κατανόηση των αντιθέσεων μεταξύ των διαφορετικών ρόλων και προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη όσο και των ευκαιριών που παρουσιάζονται για την εξάσκηση της πολιτεϊότητας (π.χ. οι εξατομικευμένοι τρόποι συμμετοχής τείνουν να απορρίπτουν μια σαφή γραμμή οριοθέτησης μεταξύ της πολιτικής και οικονομικής σφαίρας στην κοινωνία). Στο ίδιο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση για τον ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη και καταγράφονται ορισμένοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί και προτάσεις σχετικά με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη. Στο επίκεντρο αυτής της συζήτησης θα μπορούσε να τεθεί η θέση ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου δεν οφείλεται σε προκαθορισμένα ανθρώπινα χαρακτηριστικά αλλά είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινότητα και γενικότερα στο κοινωνικό συγκείμενο του ατόμου. Υπό αυτή την έννοια, είναι αναγκαία η συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα που διατυπώνουν με ρητό τρόπο ως στόχο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών την ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής κοινότητας και την ενίσχυση της διασύνδεσης με πρότυπα (μοντέλα ρόλων) που θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράδειγμα μιας ζωής γεμάτης με κοινωνικές και πολιτικές δεσμεύσεις (Kahne & Westheimer, 2003: 63). Περαιτέρω,

αποτυπώνεται η συζήτηση που προκύπτει από σημαντικά ερωτήματα που διατυπώνονται σχετικά με το αν τα σχολεία αντιπροσωπεύουν πραγματικά δημοκρατικούς χώρους και αν μεροληπτούν εις βάρος της νεολαίας που δεν ανήκει στη μεσαία κοινωνική τάξη (Castro & Knowles, 2017). Τέλος, αποτυπώνονται οι προτάσεις κορυφαίων μελετητών για τη βελτίωση της παρεχόμενης Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του δημοκρατικού Πολίτη. Συνοψίζοντας τις θέσεις αυτές, θα λέγαμε ότι (Schugurensky & Myers, 2003: 3-6): α) η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη δεν πρέπει να προάγει μόνο την άκριτη απόκτηση πληροφοριών σχετικά με ιστορικά, νομικά και θεσμικά στοιχεία και γεγονότα, αλλά θα πρέπει να διαπαιδαγωγεί καλά ενημερωμένους πολίτες που επίσης ενδιαφέρονται για τους άλλους, είναι υπεύθυνοι, συμμετοχικοί και έχουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, β) η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι τα σύγχρονα ζητήματα όπως η ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η περιβαλλοντική υποβάθμιση έχουν παγκόσμια εμβέλεια και θα πρέπει να αντιμετωπιστούν συλλογικά και συνεργατικά, γ) η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη πρέπει να ενθαρρύνει την προώθηση των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, δ) η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη για τον 21ο αιώνα πρέπει να καλλιεργεί νέες και χωρίς αποκλεισμούς σχέσεις και πρακτικές τόσο σε δημόσιους όσο και σε ιδιωτικούς χώρους διασφαλίζοντας την κοινωνική ένταξη και την ισότητα, ε) η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη του 21ου αιώνα πρέπει να συμβάλλει ώστε να απομακρυνθούμε από τις φονταμενταλιστικές ιδεολογίες και να οικοδομήσει κουλτούρα ειρήνης, στ) η σχολική Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη πρέπει να διευρύνει το πεδίο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και να επεκτείνει τους χώρους των παιδαγωγικών παρεμβάσεων και των ηλικιών των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. διασύνδεση των σχολείων με άλλους φορείς και οργανισμούς, όπως μουσεία, βιβλιοθήκες κ.λπ.), ζ) η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη πρέπει να εξετάζει με ουσιαστικό τρόπο τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές δομές που εμποδίζουν την εκπλήρωση των δημοκρατικών ιδανικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προσδιοριστικοί παράγοντες της Ιδιότητας του Πολίτη. Αρχικά αναλύεται διεξοδικά η επίδραση των σχολικών παραγόντων (η τυπική εκπαίδευση και τα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, το άτυπο πρόγραμμα σπουδών, η παιδαγωγική μέθοδος) ως προς την ερμηνεία των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη. Η έρευνα στο πεδίο αυτό αποδεικνύει ότι η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση ασκεί σημαντική θετική επίδραση στη πολιτική

συμμετοχή των ατόμων, στην πολιτική γνώση, στην αίσθηση της πολιτικής αυτο-αποτελεσματικότητας και στην υποστήριξη των δημοκρατικών προτύπων και αξιών. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι, όταν συνδυάζεται η εκμάθηση των δημοκρατικών προτύπων μέσω της τυπικής εκπαίδευσης με βιωματικές εμπειρίες δημοκρατικών διαδικασιών, τότε το αποτέλεσμα είναι η ισχυρή ενίσχυση των κινήτρων των ατόμων σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στο πολιτικό σύστημα (Finkel, 2003). Ακολουθεί η θεωρητική τεκμηρίωση της επίδρασης επιμέρους ατομικών και κοινωνικών παραμέτρων στη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και γενικότερα στις κοινωνικές και πολιτικές στάσεις των εφήβων (φύλο, εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς και τους συνομηλίκους, παρακολούθηση εθνικών και διεθνών ειδήσεων στην τηλεόραση, χρησιμοποίηση του διαδικτύου για ενημέρωση για πολιτικά ή κοινωνικά θέματα, αίσθηση πολιτικής αυτο-αποτελεσματικότητας).

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των βασικών στόχων της έρευνας, των ερευνητικών εργαλείων, του δείγματος της έρευνας, η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και τα ερευνητικά αποτελέσματα. Το ερευνητικό σκέλος εστιάζει στη διερεύνηση της επίδρασης σχολικών, κοινωνικών και ατομικών παραγόντων σε δύο αλληλένδετα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη: στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (duty-based citizenship) και στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» (engaged citizenship). Επιπλέον, ερευνάται η υπόθεση της ύπαρξης ισχυρής σχέσης μεταξύ των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και της πρόθεσης για μελλοντική εμπλοκή σε διάφορες μορφές πολιτικής συμμετοχής. Στην εργασία αυτή τα ερευνητικά υποκείμενα είναι μαθητές Γ΄ Λυκείου. Η στατιστική ανάλυση έγινε σε επίπεδο μονομεταβλητών, διμεταβλητών και πολυμεταβλητών αναλύσεων, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26 και το IBM SPSS Amos 26. Τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης δείχνουν ότι οι μεταβλητές που ασκούν σημαντική θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» είναι το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, οι αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο και η κοινωνική και πολιτική μάθηση στο σχολείο. Αντίθετα ο παράγοντας των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων ασκεί σημαντική αρνητική επίδραση. Σε ό,τι αφορά στην ερμηνεία της διάστασης της Ιδιότητας του Πολίτη που αναφέρεται στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη», σημαντική είναι η επίδραση των μεταβλητών του φύλου, της ενημέρωσης για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα

από το διαδίκτυο, της συζήτησης για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς, η αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας, το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, οι αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο και οι εξωδίδακτικές δραστηριότητες. Περαιτέρω, αποδεικνύεται ότι το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» ασκεί σημαντική θετική επίδραση κυρίως στην εκλογική πολιτική, ενώ το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» ασκεί σημαντική θετική επίδραση σε κάθε μια από τις πολιτικές δραστηριότητες που εξετάζονται πλην της μεταβλητής «Θα ψηφίσω στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές».

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η θεωρητική τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, τα οποία ακολουθούν τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Το φύλο ασκεί σημαντική επίδραση τόσο στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» όσο και στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη». Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ασκεί σημαντική επίδραση στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Επίσης, από τα δεδομένα της έρευνάς μας, αποδείχθηκε η σημαντική επίδραση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη». Η συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη». Ακόμη, στην έρευνά μας διαπιστώθηκε η θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο» στην μεταβλητή του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη». Σε γενικές γραμμές και σε ότι έχει σχέση με την επίδραση των σχολικών μεταβλητών στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη θα θέλαμε να τονίσουμε τη σημασία της εγκαθίδρυσης δημοκρατικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς φαίνεται να ασκεί ιδιαίτερος σημαντική επίδραση στην κατασκευή των εννοιολογήσεων για την δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη (Flanagan et al., 2007). Σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση του αντίκτυπου των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη στη πρόθεση μελλοντικής κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής, το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» σχετίζεται σημαντικά κυρίως με την εκλογική πολιτική, αντικατοπτρίζοντας μια κοινωνικοποιημένη αίσθηση του πολιτικού καθήκοντος (Campbell et al., 1960; Campbell, 2006^b). Αντίθετα το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» είναι ευρύτερο. Ο συμμετοχικός πολίτη είναι πιο πιθανό να συμμετάσχει σε μπούκοτάζ, να αγοράζει προϊόντα για πολιτικούς ή ηθικούς λόγους, να λαμβάνει μέρος

σε διαδηλώσεις και διαμαρτυρίες και άλλες δράσης αμφισβήτησης όπως ο διαδικτυακός ακτιβισμός (Dalton, 2008^b).

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ – ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ - ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ

Διατρέχοντας τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου, δεν εντοπίστηκε άλλη έρευνα που να εξετάζει την επίδραση διαφόρων παραγόντων (σχολικών, ατομικών, κοινωνικών) ως προς τη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και τη σχέση των προτύπων αυτών με την πρόθεση μελλοντικής κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς. Γνωρίζοντας ότι: α) θεμελιώδεις κοινωνικές και πολιτικές στάσεις που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη διαμορφώνονται ήδη από την ηλικία των δεκατεσσάρων/δεκαπέντε ετών (Bandura, 1986; Hahn, 1998), β) η ανθρώπινη συμπεριφορά ερμηνεύεται με αναφορά σε σταθερές υποκείμενες προδιαθέσεις (Campbell, 1963), γ) η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι συμπεριφορικές προσδοκίες μπορεί να είναι ένας καλός προβλεπτικός δείκτης της πραγματικής συμπεριφοράς (Fishbein & Ajzen, 2010) και δ) παρατηρείται μια σχετική συνέπεια στη σχέση μεταξύ των διατυπωμένων προθέσεων πολιτικής δράσης και της πραγματικής πολιτικής συμπεριφοράς (Granberg & Holmberg, 1990; Jennings & Stoker, 2004), θεωρούμε ότι η σημασία της παρούσας διατριβής έγκειται στο ότι -χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό δείγμα μαθητές της τρίτης τάξης γενικού λυκείου δημόσιων ελληνικών σχολείων- συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση των υπαρχόντων ενδείξεων για την ύπαρξη θετικής και σημαντικής συσχέτισης μεταξύ του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Jennings & Stoker, 2004; Zaff et al., 2008).

Επιπλέον, στην εργασία αυτή δομήθηκε ένα ερευνητικό μοντέλο, το πρώτο σκέλος του οποίου διερευνά την πρόβλεψη των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη από μια σειρά σχολικών και άλλων παραγόντων. Ως προς το παιδαγωγικό της σκέλος, και εστιάζοντας κυρίως στα σχολικά χαρακτηριστικά, η παρούσα ερευνητική εργασία, συμβάλλει στην παιδαγωγική έρευνα υπογραμμίζοντας, πρωτίστως, τη σπουδαιότητα των κοινωνικά προσανατολισμένων σχολικών χαρακτηριστικών που αποδεικνύεται ότι ασκούν στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στα πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη.

Επιπρόσθετα, η παρούσα διατριβή αναδεικνύει τη σημασία όχι μόνο των ενδο-σχολικών, αλλά και των εξω-σχολικών παραγόντων ως σημαντικών συν-διαμορφωτών των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη. Οι παράγοντες αυτοί (ενδο-σχολικοί και εξω-σχολικοί) θα πρέπει να αποκτούν ειδικό βάρος κατά το σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, ιδίως των μαθημάτων των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, της καθημερινής διδακτικής πράξης, των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο και των σχεδίων δράσης που στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός ευρύτερου κοινοτικού υποστηρικτικού περιβάλλοντος (π.χ. δράσεις για τη διασύνδεση σχολείου-ευρύτερης κοινότητας).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ

Εισαγωγή

Ο τρόπος με τον οποίο οι πολίτες αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και τις ευθύνες τους στο πολιτικό σύστημα είναι καθοριστικής σημασίας, επειδή τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που υιοθετούν φαίνεται να καθοδηγούν και την πραγματική συμπεριφορά των πολιτών σε ό,τι έχει σχέση με την πολιτική συμμετοχή (Straughn & Andriot, 2011). Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται και από τον ισχυρισμό του Dalton (2008^{a,b}) ότι η πολιτική συμμετοχή θα πρέπει να θεωρείται πολυδιάστατη δομή, η οποία συγκροτείται από παραδοσιακά όσο και από μετα-παραδοσιακά ρεπερτόρια πολιτικής δραστηριότητας. Για παράδειγμα, τα άτομα τα οποία θεωρούν ότι η ψηφοφορία είναι πολύ σημαντική, ώστε να θεωρείται κάποιος καλός πολίτης, δεν χρειάζεται να αισθάνονται το ίδιο για δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή σε διαδηλώσεις διαμαρτυρίας, η συμμετοχή σε on line συζητήσεις, το μποϊκοτάρισμα συγκεκριμένων προϊόντων για ηθικούς ή πολιτικούς λόγους κ.λπ.

Η εξέλιξη αυτή είναι αποτέλεσμα των διαδικασιών του κοινωνικού εκσυγχρονισμού που έχει ως συνέπεια την επίτευξη μεγαλύτερης ατομικής αυτονομίας. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα, αξιοποιώντας όλο και περισσότερους πνευματικούς πόρους, μπορούν να καθορίζουν οι ίδιοι τη θέση τους και την προοπτική τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό συντελείται ένας σημαντικός επανακαθορισμός της εννοιολόγησης της Ιδιότητας του Πολίτη, σύμφωνα με την οποία οι πολίτες πρέπει να συμβάλλουν στην επίτευξη του κοινού καλού και να μην ασχολούνται αποκλειστικά και μόνο με την ικανοποίηση του ατομικού τους συμφέροντος (Denters et al., 2007). Υπό αυτή την έννοια υποστηρίζεται ότι η εκβιομηχάνιση έχει ως αποτέλεσμα την μετακίνηση από τις παραδοσιακές στις ορθολογικές αξίες. Ωστόσο, με την ανάπτυξη της μεταβιομηχανικής κοινωνίας συντελείται μια ακόμη πολιτισμική αλλαγή, ακόμη πιο ισχυρή από την προηγούμενη: η μετακίνηση προς το πρότυπο των αξιών της αυτο-έκφρασης μέσω των οποίων οι άνθρωποι αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην επιλογή, την αυτονομία και τη δημιουργικότητα (Inglehart & Welzel, 2005).

Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, οι μεταϋλιστικές αξίες δίνουν έμφαση σε εξατομικευμένες μορφές και σχήματα πολιτικής συμπεριφοράς και δράσεις αυτο-έκφρασης. Οι μετα-υλιστές εστιάζουν την προσοχή τους στην προάσπιση της ατομικής ελευθερίας σχετικά με την επιλογή του τρόπου κοινωνικής και πολιτικής έκφρασης και συμμετοχής. Η εξέλιξη αυτή έχει άμεσες επιπτώσεις στη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος, καθώς ο μετασχηματισμός των κοινωνικών και πολιτικών αξιών έχει ως αποτέλεσμα: α) την επέκταση των ορίων της πολιτικής (π.χ. παροχή νέων δικαιωμάτων στις γυναίκες, δημιουργία νέων ευκαιριών πολιτικής εκπροσώπησης των μειονοτικών και υποεκπροσωπούμενων ομάδων, νέα κοινωνικά κινήματα, ομάδες δράσης των πολιτών κ.λπ.) και β) την αμφισβήτηση της εξουσίας της καθιερωμένης πολιτικής τάξης και των κορπορατιστικών της τάσεων (Dalton, 2004).

1.1. Η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη

Η Ιδιότητα του Πολίτη είναι μια έννοια με μακρά πορεία στην πολιτική επιστήμη και η προέλευσή της μπορεί να αναχθεί στις συζητήσεις μεταξύ του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα σχετικά με το πώς θα πρέπει να ενεργεί ο Αθηναίος πολίτης. Ωστόσο μέσα στο χρόνο ο όρος έχει αποκτήσει πολλές σημασίες. Ανεξάρτητα από την ειδική θεωρητική έμφαση του κάθε μελετητή, η Ιδιότητα του Πολίτη μπορεί να οριστεί ως «ένα σύνολο προτύπων σχετικά με το τι πιστεύουν οι άνθρωποι ότι πρέπει να πράξουν ως καλοί πολίτες» (Dalton, 2008: 78). Οι νόρμες της Ιδιότητας του Πολίτη θα προσδιορίσουν τόσο τη σχέση μεταξύ του ατόμου με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας του όσο και τη σχέση μεταξύ του ατόμου με τα θεσμικά όργανα της κυβέρνησης (Denters et al., 2007). Το αποτέλεσμα της διασύνδεσης των θεωριών της Ιδιότητας του Πολίτη με την εμπειρική έρευνα [International Social Survey Programme (ISSP), General Social Survey (GSS), European Social Survey (ESS), United States Citizenship, Involvement, Democracy Survey, (CID)] είναι η ανάπτυξη ενός μοντέλου μέτρησης των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη που αξιολογεί τέσσερις διαστάσεις των κοινωνικών και πολιτικών προσανατολισμών των πολιτών. Αυτές είναι: συμμετοχή, αυτονομία, κοινωνική τάξη, αλληλεγγύη (van Deth, 2007).

- Η **συμμετοχή** αποτελεί βασικό κριτήριο για τον ορισμό του δημοκρατικού πολίτη και του ρόλου του στο πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας. Η δραστηριότητα στην κοινωνία των πολιτών, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή σε κοινωνικές και πολιτικές οργανώσεις, η ενημέρωση για τα τεκτονόμενα της

πολιτικής αρένας, θεωρούνται θετικές αξίες της Ιδιότητας του Πολίτη και περιλαμβάνονται στην πτυχή της συμμετοχής, αλλά συνήθως στο πλαίσιο αυτής της διάστασης αναφερόμαστε στην ψηφοφορία στις εκλογές.

- Η **αυτονομία** αναφέρεται στον ρόλο του επαρκώς ενημερωμένου πολίτη σχετικά με το κυβερνητικό έργο. Ο πολίτης συμμετέχει στη δημοκρατική συζήτηση, συζητά πολιτικά ζητήματα με άλλους και, ιδανικά, κατανοεί τις απόψεις τους. Σε αυτό το πλαίσιο περιγράφονται οι κριτικές και διαβουλευτικές πτυχές της Ιδιότητας του Πολίτη.
- Η **κοινωνική τάξη** είναι η τρίτη διάσταση και αφορά στην αποδοχή της κρατικής εξουσίας ως μέρος της Ιδιότητας του Πολίτη. Ένας καλός πολίτης που εκτιμά ιδιαίτερα την **κοινωνική τάξη** θεωρεί ιδιαίτερος σημαντική στάση την τήρηση της νομοθεσίας και ότι δεν θα εξαπατήσει το κράτος καταδολιεύοντας κρατικά επιδόματα ή εξαπατώντας το κράτος φοροδιαφεύγοντας. Εμμέσως αυτή η διάσταση ασχολείται με το ερώτημα αν ο πολίτης έχει το δικαίωμα να παραβιάσει το νόμο και περιλαμβάνει, επίσης, την προθυμία του ατόμου να υπηρετήσει τη στρατιωτική του θητεία.
- Η **αλληλεγγύη** αποτελεί την τέταρτη διάσταση της Ιδιότητας του Πολίτη και συνδέεται με την ευρωπαϊκή σοσιαλδημοκρατία και τον χριστιανοσοσιαλισμό. Η διάσταση αυτή αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των πολιτών σε μια κοινότητα και στη σημασία της προσφοράς βοήθειας προς τους άλλους που βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση μέσα στην ίδια την κοινότητα ή σε άλλα μέρη του κόσμου και αντιπροσωπεύει κυρίως εκείνους που διακηρύσσουν τη συμμετοχική πλευρά της δημοκρατίας (Dalton, 2006: 4-6; βλ. επίσης και Dalton, 2008^b: 78-79).

Η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη ενσωματώνει δικαιώματα, υποχρεώσεις και καθήκοντα που αφορούν νομικές, πολιτικές, κοινωνικές και συμμετοχικές πλευρές της ζωής (Janoski, 1998). Ωστόσο, οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις των διαφορετικών πτυχών της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη είναι συνυφασμένες με τις διαφορετικές δημοκρατικές θεωρίες. Οι φιλελεύθεροι επικεντρώνονται στην αυτονομία και στην ελευθερία επιλογής, οι σοσιαλδημοκράτες στην ισότητα και στα κοινωνικά δικαιώματα, οι δημοκράτες στη συμμετοχή και οι κοινοτιστικές απόψεις για την Ιδιότητα του Πολίτη τονίζουν την κοινωνική ένταξη και την οικοδόμηση του κοινωνικού κεφαλαίου μέσω της συμμετοχής, της συνεργασίας και της διαβούλευσης

(Andersen & Hoff, 2001). Η συζήτηση για το τί σημαίνει να είναι κανείς «καλός πολίτης» είναι μακρά και δεν υπάρχει ένα αδιαμφισβήτητο γενικό πρότυπο του καλού πολίτη. Σε γενικές γραμμές τέσσερις ξεχωριστές εννοιολογήσεις κυριαρχούν στην φιλοσοφική και ακαδημαϊκή συζήτηση (Reichert, 2016^b: 305):

- α) στην **παραδοσιακή-ελιτίστικη** αντίληψη ο καλός πολίτης υπακούει στους νόμους, εμπιστεύεται τους πολιτικούς θεσμούς και είναι πιστός στη χώρα,
- β) σε μια **φιλελεύθερη** αντίληψη τα στοιχεία της παραδοσιακής-ελιτίστικης προσέγγισης πρέπει να συμβαδίζουν με τις κριτικές και διαβουλευτικές αξίες,
- γ) η **κοινοτιστική** προοπτική επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας (π.χ. αλληλεγγύη) και στην ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή,
- δ) οι **δημοκρατικές** ή **συμμετοχικές** εννοιολογήσεις του καλού πολίτη υπερβαίνουν την κοινωνική ζωή και τονίζουν την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των πολιτικών αποφάσεων ως βασικό στοιχείο της καλής πολιτεϊότητας.

Τελικά ό τρόπος με τον οποίο οι πολίτες αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και τις ευθύνες τους στο πλαίσιο ενός πολιτικού συστήματος είναι καθοριστικής σημασίας, επειδή τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη καθοδηγούν την πραγματική συμπεριφορά των πολιτών (Straughn & Andriot, 2011).

Το ενδιαφέρον για τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη απορρέει από τη σημασία τους για την κοινωνική ένταξη και τη λειτουργία της δημοκρατίας και της κοινωνίας εν γένει: η δημοκρατία είναι μια επιθυμητή κατάσταση και τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη καθορίζουν πώς οι καλοί πολίτες πρέπει να συμπεριφέρονται για να λειτουργήσει η δημοκρατία. Αντίθετα, εκτιμάται ότι αν εξασθενίσει η δημόσια υποστήριξη απέναντι στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, είναι δυνατόν να προκύψουν σοβαρές επιπτώσεις στην κοινωνική και πολιτική ζωή (Putnam, 1993; van Deth, 2007; Muller et al., 1994).

1.1.1. Εννοιολογήσεις για τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στους ενήλικες – Σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι Almond & Verba (1963) θεωρούν ότι προκειμένου τα άτομα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους ως πολιτών, με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που τον συνοδεύουν, θα πρέπει να ενδιαφέρονται με ενεργό, υπεύθυνο και κριτικό τρόπο για

την πολιτική, δείχνοντας ταυτόχρονα εμπιστοσύνη και σεβασμό προς το κράτος. Ωστόσο, το αντιφατικό στοιχείο της σχέσης αυτής είναι ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος οι πολιτικές αρχές να καταχραστούν την εμπιστοσύνη και την πίστη που οι πολίτες επιδεικνύουν προς αυτές. Για τον λόγο αυτό οι πολίτες θα πρέπει με κριτική αντίληψη να στέκονται απέναντι στους πολιτικούς αξιωματούχους ελέγχοντας την άσκηση της πολιτικής εξουσίας. Οι Almond & Verba (1963: 79-100) διερεύνησαν τις υποχρεώσεις που οφείλουν οι πολίτες να τηρούν απέναντι στη χώρα τους υπό το πρίσμα τριών προτύπων πολιτικού προσανατολισμού:

α) στο πλαίσιο του **κοινοτικού-περιφερειακού** προσανατολισμού (parochial) τα άτομα δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ενεργούς συμμετέχοντες στην πολιτική διαδικασία,

β) στο πλαίσιο του **υποτακτικού** (subject) προσανατολισμού υπογραμμίζεται η υπεροχή του κεντρικού πολιτικού συστήματος προς το οποίο τα άτομα υποτάσσονται χωρίς να μπορούν να παράγουν εισροές στη διαδικασία της λειτουργίας του πολιτικού συστήματος και

γ) στο πλαίσιο του **συμμετοχικού** προσανατολισμού (participant) τονίζεται η ακτιβιστική σχέση των πολιτών με την κυβέρνηση. Οι άνθρωποι επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τις εισροές και τις εκροές του συστήματος και έχουν επίγνωση του ρόλου του ενεργού πολίτη εκφράζοντας τις προτιμήσεις και τις απαιτήσεις τους προς την κυβέρνηση μέσω της συμμετοχής τους σε οργανώσεις συμφερόντων, σε πολιτικά κόμματα, ψηφίζοντας τους υποψηφίους της προτίμησής τους ή μέσω άλλων πολιτικών δραστηριοτήτων.

Οι ερευνητές (Almond & Verba, 1963) διαπίστωσαν ότι στις Η.Π.Α. οι άνθρωποι γενικά αν και διακατέχονται από ένα συνδυασμό και των τριών προτύπων προσανατολισμών, αυτό που κυριαρχεί είναι το πρότυπο του **συμμετοχικού** προσανατολισμού.

Ο Lane (1965) σε μια ποιοτική έρευνα ανέλυσε τις απόψεις 15 συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τα αποτελέσματα της ιδιότητας του καλού πολίτη, χωρίς προηγουμένως να έχει προσδιορίσει τις ιδιότητες του καλού πολίτη. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων χαρακτηρίστηκαν από μεγάλη ποικιλία (συμμετοχή, υπακοή στους νόμους, ατομική ηθική, αυτοέλεγχος) καταδεικνύοντας ότι η έννοια του καλού πολίτη είναι διφορούμενη και ανοιχτή σε μια πολλαπλότητα ερμηνειών.

Στο πλαίσιο μια διαπολιτισμικής έρευνας (Conover et al., 1991) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι από τους Αμερικανούς συμμετέχοντες στη μελέτη, από την οπτική

μιας φιλελεύθερης θέσης, επικεντρώνονται στην νομική προστασία των δικαιωμάτων που είναι απαραίτητα, ώστε να διατηρηθεί η ανεξαρτησία και ο ατομικισμός τους (π.χ. πολιτικά δικαιώματα, όπως η ελευθερία του λόγου, η θρησκευτική ελευθερία, η ελευθερία των μετακινήσεων, η ελευθερία των ατομικών επιλογών κ.λπ.). Από την άλλη πλευρά, οι βρετανοί ερωτηθέντες δίνουν έμφαση σε μια πιο «κοινοτιστική» (communitarian) ερμηνεία της ιδιότητας του καλού πολίτη και επικεντρώνονται περισσότερο στα κοινωνικά δικαιώματα και στην ανακατανομή των πόρων στη βάση των κοινωνικών αναγκών.

Πρόσφατες μελέτες διακρίνουν δύο βασικά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη: το πρότυπο του «συμμορφούμενου προ το καθήκον» πολίτη και το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη». Ο Dalton (2008^a) εισάγει αυτήν τη διάκριση στο βιβλίο του “The Good Citizen: How A Younger Generation Is Reshaping American Politics”. Εκεί περιγράφει ότι οι «συμμορφούμενοι προ το καθήκον» πολίτες (duty-based citizenship) είναι πολιτικά δραστήριοι στην κοινωνία των πολιτών και ότι η δραστηριότητά τους συνδέεται με την κοινωνική τάξη. Από την άλλη πλευρά, η πολιτική δραστηριότητα των «συμμετεχόντων πολιτών» (engaged citizenship) συσχετίζεται με τις κοινωνικές ανάγκες και περιλαμβάνει μεταμοντέρνες αξίες, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι περιβαλλοντικές ανησυχίες. Η έννοια του «συμμετέχοντος πολίτη» αλληλεπικαλύπτεται θεωρητικά με τα πρότυπα των αξιών της αυτοέκφρασης και των μετα-υλιστικών αξιών. Τα αυξανόμενα επίπεδα παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι μεταβαλλόμενες εμπειρίες μεταξύ των γενεών και άλλες κοινωνικές δυνάμεις μειώνουν το σεβασμό προς την εξουσία και τις παραδοσιακές μορφές αφοσίωσης, όπως αυτές εκπροσωπούνται στο πρότυπο της ιδιότητας του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη».

Στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (duty citizen) οι παραδοσιακές έννοιες της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη αντανακλώνται ως ευθύνες του πολίτη. Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο ο καλός πολίτης πληρώνει τους φόρους, τηρεί τους νόμους της κυβέρνησης, ψηφίζει στις εκλογές και συνεισφέρει στην κάλυψη των εθνικών αναγκών όπως είναι η στρατιωτική θητεία. Αντίθετα, διαστάσεις του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη» (engaged citizen) αποτελούν η πολιτική αυτονομία, η αλληλεγγύη, η συμμετοχή σε ομάδες της κοινωνίας των πολιτών, ο πολιτικός καταναλωτισμός (Dalton, 2015).

Στην έρευνά τους οι Denters et al. (2007: 88) εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο πολίτες σε χώρες της Δυτικής και Ανατολικής Ευρώπης αντιλαμβάνονται την έννοια

της Ιδιότητας του Πολίτη και επικεντρώνουν το ερευνητικό ενδιαφέρον τους σε τρεις εννοιολογικές προσεγγίσεις της Ιδιότητας του Πολίτη που αφορούν:

- α) στο **παραδοσιακό-ελιτίστικο** μοντέλο (traditional-elitist model) (βασική νόρμα: ο νομοταγής πολίτης),
- β) στο **φιλελεύθερο** μοντέλο (liberal model) (βασική νόρμα: κριτικές και διαβουλευτικές αξίες),
- γ) στο **κοινοτιστικό** μοντέλο (communitarian model) (βασική νόρμα: αλληλεγγύη).

Στη βάση της θεωρητικής τους συζήτησης και της ερευνητικής μεθοδολογίας που εφάρμοσαν, οι Denters et al. (2007) ανέμεναν να εντοπίσουν είτε ένα μονοδιάστατο πρότυπο του καλού πολίτη είτε, εναλλακτικά, διακριτές αλλά αλληλένδετες υποδιαστάσεις που αναφέρονται στις βασικές νόρμες της αλληλεγγύης, των κριτικών και διαβουλευτικών αξιών και της νομιμότητας. Πιο αναλυτικά, οι φορτίσεις των θεμάτων-ερωτήσεων που επιλέχθηκαν για ανάλυση πριν την περιστροφή των αξόνων κατά την εκτέλεση της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων δείχνουν ότι σχηματίζεται μια κοινή έννοια του καλού πολίτη. Ωστόσο, η λεπτομερέστερη εξέταση των δεδομένων, μετά την περιστροφή των αξόνων, υποδηλώνει ένα πιο διαφοροποιημένο πρότυπο με τρεις παράγοντες που τελικά παρέχουν εμπειρική υποστήριξη των θεωρητικών προσδοκιών. Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών παραγόντων σε όλες τις χώρες διεξαγωγής της έρευνας (Δανία, Γερμανία, Μολδαβία, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ρωσία, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία) καταγράφονται ως αρκετά ισχυρές. Προφανώς, οι πολίτες δεν θεωρούν ασυμβίβαστες μεταξύ τους τις νόρμες που εμπεριέχονται στις αντιλήψεις περί Ιδιότητας του Πολίτη. Ένα άλλο αποτέλεσμα της έρευνας αποκάλυψε ότι η πλειονότητα των πολιτών στις χώρες της έρευνας επιβεβαιώνουν τη σημασία και των τριών συστάδων αξιών και ότι οι πολίτες συντείνουν προς μια ενοποιημένη αντίληψη της Ιδιότητας του Πολίτη, στην οποία θεωρούνται σημαντικές και οι τρεις αξίες (κριτική-διαβούλευση, αλληλεγγύη και τήρηση του νόμου). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι ο ηθικός πλουραλισμός δεν οδηγεί σε πολιτισμικό κατακερματισμό. Σε γενικές γραμμές τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι μια σύνθεση παραδοσιακών προσανατολισμών, όπως η συμμόρφωση προς τους κανόνες και σύγχρονων προτύπων και αξιών (π.χ. πολιτικός ακτιβισμός) είναι χαρακτηριστική για μια σύγχρονη κοινωνία των πολιτών (Denters et al., 2007).

Στην έρευνά της η Bengtsson (2009) διερεύνησε τις αντιλήψεις των ψηφοφόρων για την Ιδιότητα του Πολίτη στις σκανδιναβικές χώρες της Δανίας, της Φινλανδίας, της Νορβηγίας και της Σουηδίας. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονταν από το Διεθνές Πρόγραμμα Κοινωνικής Έρευνας [International Social Survey Program (ISSP)] του 2014 με περίπου 5300 ερωτηθέντες. Τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων κατέδειξαν τη συγκρότηση τριών διακριτών παραγόντων: το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη, το πρότυπο του νομοταγούς πολίτη και το πρότυπο του συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη. Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν έντονα οι προτάσεις-θέματα που αναφέρονται στην επίδειξη αλληλεγγύης προς τους άλλους στην ίδια χώρα και στον υπόλοιπο κόσμο, η συμμετοχή με όρους πολιτικού καταναλωτισμού και το πρότυπο της αυτονομίας που σχετίζεται με την προσπάθεια κατανόησης των απόψεων των άλλων. Στον δεύτερο παράγοντα, ο οποίος αναφέρεται στην έννοια της κοινωνικής τάξης, φορτίζουν οι προτάσεις-θέματα που αφορούν στην αποφυγή της φοροδιαφυγής και στην τήρηση της νομοθεσίας. Στον τρίτο παράγοντα φορτίζουν προτάσεις-θέματα όπως η ψηφοφορία στις εκλογές, η παρακολούθηση των ενεργειών της κυβέρνησης και η δραστηριοποίηση σε κοινωνικές και πολιτικές οργανώσεις.

Στην έρευνά της η Theiss-Morse (1993: 362-364) διέκρινε τέσσερις παράγοντες που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές οπτικές των συμμετοχικών καθηκόντων των καλών πολιτών:

α) η οπτική της «*αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας*» (Representative Democracy) επικεντρώνεται στη σημασία του ενημερωμένου ψηφοφόρου, σύμφωνα με την οποία οι καλοί πολίτες θα πρέπει να ενημερώνονται για την πολιτική, ώστε να μπορούν να ψηφίζουν ευφυώς με βάση τις γνώσεις τους για τους πολιτικούς υποψηφίους και τα πολιτικά θέματα. Περισσότερο από κάθε άλλη οπτική, αποδίδεται μεγάλη σημασία στην ενεργή συμμετοχή στην εκλογική πολιτική διαδικασία, ιδίως με την ψηφοφορία. Το κίνητρο αυτής της συμμετοχής εκτιμάται ότι είναι η πεποίθηση πως τα άτομα έχουν κάποια επιρροή στο σύστημα και πως η πολιτική διαδικασία λειτουργεί προς όφελος των πολιτών. Αν θέλαμε να αποδώσουμε συνοπτικά το νόημα αυτής της οπτικής θα λέγαμε ότι οι καλοί πολίτες θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η πολιτική είναι σημαντική και ότι θα πρέπει να ξεπερνούν τους περιορισμούς που εμποδίζουν τη συμμετοχή,

β) η οπτική του «*πολιτικά ενθουσιώδους*» (Political Enthusiast) πολίτη δίνει έμφαση στη χρήση ποικιλίας συμμετοχικών μέσων. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να περιλαμβάνουν οτιδήποτε απαιτείται, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι εκπρόσωποι της κυβέρνησης κάνουν ό,τι θέλουν οι πολίτες: ψηφοφορία, σύνταξη επιστολών προς τους πολιτικούς εκπροσώπους, εμπλοκή σε συζητήσεις σχετικά με τα πολιτικά θέματα, πολιτική ενημέρωση και αν χρειαστεί η χρήση μορφών διαμαρτυρίας ή πολιτικής ανυπακοής. Η συγκεκριμένη οπτική, παρόμοια με την προηγούμενη, απορρίπτει την άποψη ότι η συμμετοχή στην ψηφοφορία και η πολιτική δεν αποτελούν σημαντικά ζητήματα και ότι θα πρέπει να ενδιαφερόμαστε περισσότερο για άλλα θέματα παρά για την πολιτική. Επίσης, η οπτική αυτή αντιτίθεται στην πεποίθηση ότι οι καλοί πολίτες πρέπει απλά να εμπιστεύονται τους πολιτικούς ηγέτες. Αντιθέτως, σύμφωνα με την οπτική αυτή, θεωρείται ότι οι πολιτικοί ηγέτες δεν θα πρέπει να μένουν μόνοι τους αφότου εκλέγονται και ότι οι καλοί πολίτες δεν θα πρέπει να επαναπαύονται ή να μένουν ικανοποιημένοι με την εργασία των πολιτικών,

γ) η τρίτη οπτική αφορά την ομάδα των «*αδιάφορων πολιτών*» (Indifferent Citizens) που αν και συμφωνεί με την άποψη ότι οι πολίτες θα πρέπει να ψηφίζουν και να ενημερώνονται για την πολιτική, ωστόσο απορρίπτει άλλες μορφές συμμετοχής, ιδιαίτερα των μη συμβατικών και των δράσεων των ομάδων συμφερόντων. Η προοπτική αυτή είναι η μόνη που δεν απορρίπτει την ιδέα ότι οι καλοί πολίτες δεν χρειάζεται να ενδιαφέρονται για την πολιτική επειδή οι ηγέτες διεκπεραιώνουν πολύ καλά το έργο τους και ότι πρέπει οι πολίτες να τους εμπιστεύονται, ώστε να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις,

δ) τέλος, διαπιστώθηκε μια ομάδα πολιτών που τα μέλη της ενεργοποιούνται σε ομάδες *συμφερόντων* (Pursued Interests). Σύμφωνα με αυτή την προοπτική οι πολίτες θα πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων στην οικογένεια, στην εργασία, στην κοινότητα και σε οργανισμούς στους οποίους ανήκουν και εάν ενδιαφέρονται να ασκήσουν κάποιου είδους επιρροή στην κυβέρνηση, θα πρέπει να συμμετέχουν στις ομάδες συμφερόντων, όχι επειδή αυτός είναι ο μόνος τρόπος για να ακουστεί η φωνή τους αλλά διότι αυτός είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος άσκησης επιρροής.

Οι Coffé & van der Lippe (2010) χρησιμοποιώντας δεδομένα της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας [European Social Survey, (ESS)] διερεύνησαν τις αντιλήψεις

ενήλικων πολιτών, σχετικά με τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, που προέρχονται από τις χώρες της Σλοβενίας, της Τσεχίας, της Ουγγαρίας και της Πολωνίας με δείγμα 6774 ενήλικες ερωτηθέντες. Υιοθετήθηκε η διάκριση μεταξύ του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» και του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη», σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Dalton, και καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων χωρών. Παρόλο που όλες οι χώρες της περιοχής δέχτηκαν μια μακρά περίοδο κοινωνικοποίησης σύμφωνα με κανόνες και συμπεριφορές σοβιετικού τύπου και χαρακτηρίστηκαν από παρόμοιες κρατικές και κομματικές δομές και οικονομικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς, κατά τους συγγραφείς, παρατηρούνται μεγάλες αντιθέσεις μεταξύ τους. Οι πολίτες της Τσεχικής Δημοκρατίας όπου επικράτησαν ισχυρές δομές ισότητας και ισονομίας και άκαμπτου κομμουνισμού και όπου η ηγεσία δεν έδειξε καμία προθυμία να δεχτεί το κίνημα προς τη δημοκρατική μεταρρύθμιση, έχουν τα πιο ασθενή πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη. Στην Πολωνία, από την άλλη πλευρά, όπου το κομμουνιστικό σύστημα είχε περισσότερες δυσκολίες να εισχωρήσει στην κοινωνία, οι πολίτες διακατέχονται από πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη με κοινωνικό προσανατολισμό. Η έμφαση των Σλοβένων πολιτών στα πρότυπα της Ιδιότητας του συμμετέχοντος Πολίτη μπορεί να συνδέεται με την πολιτική σταθερότητα και ηρεμία και την ισχυρή οικονομική ανάπτυξη που σηματοδότησε την περίοδο μετά την ανεξαρτησία της χώρας. Η σχέση μεταξύ αυτών των κοινωνικών χαρακτηριστικών και του προτύπου της Ιδιότητας του συμμετέχοντος Πολίτη επιβεβαιώνει, σύμφωνα με τους ερευνητές, το επιχείρημα ότι ένα νέο στυλ πολιτικής εμπλοκής των πολιτών εξελίσσεται ως αποτέλεσμα του οικονομικού και κοινωνικού μετασχηματισμού αυτών των χωρών. Το γεγονός ότι οι Σλοβένοι σέβονται λιγότερο την εξουσία και είναι λιγότερο πιθανό να ορίσουν την Ιδιότητα του Πολίτη με όρους του συμμορφούμενου προς το καθήκον Πολίτη, μπορεί να συνδεθεί με τη μετα-βιομηχανική δομή της χώρας. Τελικά, σύμφωνα με τους Coffé & van der Lippe (2010), τα ευρήματα δείχνουν ότι η κομμουνιστική εμπειρία εξακολουθεί να επηρεάζει τις αντιλήψεις των πολιτών για την Ιδιότητα του Πολίτη, υποστηρίζοντας έτσι τις πολιτισμικές θεωρίες που αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα η πολιτική μάθηση και η ανάπτυξη των πολιτικών προτύπων και συμπεριφορών.

1.1.2. Εννοιολογήσεις για τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στους εφήβους και νεαρούς ενήλικους – Σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι Hooghe et al. (2016: 122-124) αναλύοντας τα δεδομένα της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS 2009) επιβεβαιώνουν την ύπαρξη των δύο προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη που ο Dalton υποδεικνύει. Η ομάδα με την ετικέτα «συμμετέχοντες πολίτες» (engaged) (25% του ερευνητικού πληθυσμού) αποδίδει σημασία στις μεταμοντέρνες αξίες, όπως η προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η προστασία του περιβάλλοντος και η συμμετοχή σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας ή του κοινωνικού συνόλου. Ταυτόχρονα, τα μέλη αυτής της ομάδας έχουν αξιοσημείωτα χαμηλές πιθανότητες να αποδώσουν σημασία σε δραστηριότητες, όπως οι εκλογές, η ψηφοφορία και η συμμετοχή στα πολιτικά κόμματα. Επίσης, η ανάλυση εντοπίζει την ομάδα των «συμμορφούμενων προς το καθήκον πολιτών» (duty-based) (20% του ερευνητικού πληθυσμού) των οποίων οι προτιμήσεις και οι προτεραιότητες είναι συχνά αντίθετες με αυτές της προηγούμενης ομάδας. Η ομάδα αυτή αποδίδει χαμηλή σημασία στην προώθηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και στην προστασία του περιβάλλοντος, ενώ αντιθέτως χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη αξία που αποδίδει στην ψηφοφορία και στα πολιτικά κόμματα. Ενώ το ποσοστό των πολιτών που ακολουθούν αυτά τα πρότυπα είναι αρκετά μεγάλο, ώστε να έχει τη δυνατότητα πραγματικού αντίκτυπου στις πολιτικές εξελίξεις, όπως η πολιτική δράση και η προσέλευση στις εκλογές, πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο οι μισοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Hooghe et al. (2016), από τους ερωτηθέντες ανήκουν σε αυτές τις δυο ομάδες. Μια τρίτη ομάδα (6% του ερευνητικού πληθυσμού) με την ετικέτα «υπήκοοι» (subjects), δεδομένης της σχετικής έμφασης που αποδίδουν στη σημασία της υπακοής αντί της ενεργούς συμμετοχής. Η τέταρτη ομάδα (18% του ερευνητικού πληθυσμού) υποστηρίζει ισχυρά τη θέση-πρόταση «είναι σημαντικό να επιδεικνύουμε σεβασμό προς τους εκπροσώπους της κυβέρνησης και όσους κατέχουν πολιτικά αξιώματα» (respectful citizens). Επίσης, τα μέλη αυτής της ομάδας δεν θεωρούν ότι το να «συμμετέχει κανείς συχνά σε πολιτικές συζητήσεις» αποτελεί σημαντικό στοιχείο του καλού πολίτη. Τέλος, η μεγαλύτερη ομάδα των ερωτηθέντων (32% του ερευνητικού πληθυσμού) θεωρούν ότι είναι σημαντικά όλα τα ενδεχόμενα πολιτικής συμπεριφοράς που προσφέρονται ως θέσεις στο ερωτηματολόγιο της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση

και την Εκπαίδευση του Πολίτη που αφορούν στην εννοιολόγηση του καλού πολίτη (all-around citizens). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τους Hooghe et al. (2016), μια σημαντική ομάδα ερωτηθέντων ακολουθούν μάλλον περισσότερο παραδοσιακά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, τα οποία επικαλούνται τον σεβασμό προς τις αρχές ή το καθήκον υπακοής του νόμου. Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι στις αντιλήψεις των νεαρών ατόμων τα παραδοσιακά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη παραμένουν ισχυρά παράλληλα με τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που επικεντρώνουν την προσοχή τους στην ενεργό συμμετοχή. Σε μεγάλο βαθμό αυτό αντιστοιχεί στη διάκριση μεταξύ θεσμοθετημένων και μη θεσμοθετημένων μορφών πολιτικής συμμετοχής. Το γεγονός ότι διαπιστώνονται σαφώς διακριτά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη μεταξύ των 14χρονων μαθητών δείχνει ότι η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα θα αναπτύξει μελλοντικά προτίμηση είτε για θεσμοθετημένες είτε για μη θεσμοθετημένες μορφές πολιτικής δέσμευσης (Hooghe et al., 2016).

Στην έρευνα των Oser & Hooghe (2013) διερευνώνται τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στις σκανδιναβικές χώρες και πώς εξελίχθηκαν τη δεκαετία 1999-2009. Εφαρμόζοντας τη μέθοδο της διερεύνησης λανθανουσών κλάσεων (Latent Class Analysis) για τον εντοπισμό των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη μεταξύ εφήβων στη Δανία, τη Φινλανδία, τη Νορβηγία και τη Σουηδία σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (1999 και 2009), επιβεβαίωσαν ότι το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» (engaged citizen) και το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (duty-based citizenship) μπορούν να αναγνωρισθούν σαφώς στις σκανδιναβικές χώρες και στις δυο χρονικές περιόδους. Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας των Oser & Hooghe (2013: 330-336) διαφοροποιούνται από εκείνα του (Dalton, 2015), καθώς η ανάλυση εντόπισε δύο επιπλέον πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στον ερευνητικό πληθυσμό: τον πολίτη που θεωρεί όλα τα στοιχεία της Ιδιότητας του Πολίτη ως σημαντικά (all-around citizen) και τον πολίτη που θεωρεί ότι τα περισσότερα στοιχεία της Ιδιότητας του Πολίτη είναι αρκετά ασήμαντα, αποδίδοντας, ωστόσο, έμφαση στα παραδοσιακά στοιχεία της υπακοής στο νόμο και στη σκληρή εργασία (subject norm).

Κρίνεται πολύ σημαντικό να γίνει αναφορά στις μελέτες για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS) (Schulz et al., 2010^a) καθώς και στην έρευνα της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης [Civic Education Study (CIVED)] της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (Amadeo et al.,

2002; Torney-Purta et al., 2001). Σε αυτές τις μελέτες, οι οποίες αφορούσαν σε εφηβικό-μαθητικό πληθυσμό, η ιδιότητα του καλού πολίτη δομήθηκε στη διάκριση μεταξύ της συμβατικής (conventional citizenship) (π.χ. συμμετοχή σε πολιτικές συζητήσεις, υπακοή στο νόμο, συμμετοχή σε πολιτικό κόμμα κ.λπ.) και της περισσότερο ενεργούς και συμμετοχικής άσκησης της πολιτικής (social movement-related citizenship) (συμμετοχή σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας ή του κοινωνικού συνόλου, σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος κ.λπ.). Στην έρευνα για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση (Civic Education Study) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεώρησαν τη συμμετοχή σε οργανώσεις για την προστασία του περιβάλλοντος ή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως την πιο σημαντική πλευρά της ιδιότητας του καλού πολίτη σε σχέση με την πιθανή ένταξη σε κάποιο πολιτικό κόμμα. Παρόμοια στην έρευνα για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (ICCS) οι μαθητές αποτίμησαν περισσότερο θετικά συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα παρά τις πιο συμβατικές μορφές πολιτικής συμπεριφοράς (πολιτικές συζητήσεις, συμμετοχή σε πολιτικά κόμματα κ.λπ.).

Στο πρόσφατο παρελθόν, διάφοροι συγγραφείς εξέφρασαν την ανησυχία τους σχετικά με την απόρριψη των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη από τους εφήβους και τους νεαρούς ενήλικες. Σύμφωνα με αυτή την άποψη οι νεαροί ενήλικες ενδιαφέρονται λιγότερο για τα πολιτικά ζητήματα και είναι λιγότερο πιθανόν να συμμετέχουν στις εκλογές ή σε πολιτικά κόμματα, γεγονός που αποτελεί την κύρια αιτία της εικαζόμενης μείωσης του κοινωνικού κεφαλαίου γενικότερα στις δυτικές κοινωνίες (Putnam, 2000; Blais et al., 2004). Και άλλοι συγγραφείς (Zukin et al., 2006), αναγνωρίζουν ότι οι νεότερες γενιές ενδέχεται να μην έχουν την τάση να συμμετέχουν σε θεσμικές και εκλογικές μορφές πολιτικής· ωστόσο, ισχυρίζονται ότι αυτό αντισταθμίζεται από την αυξανόμενη τάση τους για εμπλοκή τους σε διάφορες δραστηριότητες της κοινωνίας των πολιτών.

Στο βαθμό που τα παραπάνω ισχύουν, η μείωση της συμμετοχής σε παραδοσιακές και θεσμοθετημένες μορφές πολιτικής άσκησης από τις νεότερες γενιές πρέπει μάλλον να αναγνωσθεί ως ένδειξη αναποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ του παραδοσιακού τρόπου άσκησης της πολιτικής και των προτιμήσεων των σύγχρονων νεαρών ενηλίκων και εφήβων (Dejaeghere & Hooghe, 2009).

Σε άλλες μελέτες καταγράφεται ότι το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» θεωρείται επικρατέστερο μεταξύ των νεότερων ηλικιακά κατηγοριών (Hooghe & Oser, 2015) και περιλαμβάνει μεταξύ των πολιτικών δράσεων την υπογραφή ψηφισμάτων, την επίσκεψη ιστοσελίδων διαφόρων πολιτικών οργανισμών ή πολιτικών υποψηφίων, την προώθηση ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mails) με πολιτικό περιεχόμενο, τη συμμετοχή σε πολιτικές δράσεις μέσω του διαδικτύου κ.λπ. (Dalton, 2006).

Στην έρευνα των Dejaeghere & Hooghe (2009) διαπιστώθηκε η πολυδιάστατη φύση της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Βέλγων εφήβων. Πιο συγκεκριμένα, ενώ ορισμένες ομάδες προτιμούν πιο συμβατικές και εκλογικές μορφές της Ιδιότητας του Πολίτη, για άλλους η κοινωνική και πολιτική εμπλοκή είναι πρωταρχικό καθήκον του καλού πολίτη. Επιπλέον, καταγράφηκε ότι η έννοια της συμβατικής Ιδιότητας του Πολίτη (π.χ. συμμετοχή στις εκλογές και στις εκλογικές καμπάνιες) έχει πολύ ισχυρή θετική επίδραση στην πιθανότητα συμμετοχής στις εκλογές. Το αντίθετο συμβαίνει με την επίδραση της έννοιας του συμμετέχοντος πολίτη (π.χ. ενεργός συμμετοχή στα κοινά, κοινωνικά κινήματα, περιβαλλοντικές ομάδες) σε σχέση με την πιθανότητα συμμετοχής στις εκλογές. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν, επίσης, τη θέση ότι τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη καθοδηγούν την ανάπτυξη μορφών συμπεριφοράς αναφορικά με την κοινωνική και πολιτική δέσμευση.

Αυτό υποδηλώνει τη σημασία του προσδιορισμού, στις έρευνες του σχετικού επιστημονικού πεδίου, του είδους των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη που υποστηρίζονται από τους εφήβους (Jennings & Niemi, 1981).

Σε σχέση με την έννοια του «καλού πολίτη» οι Westheimer & Kahne (2004^b: 239-243) διακρίνουν τρία μοντέλα πολιτειότητας. Στο πρώτο μοντέλο πολιτειότητας η έννοια του «καλού πολίτη» αντιστοιχεί στον «Υπεύθυνο Πολίτη» (Personally Responsible Citizen), ο οποίος λειτουργεί υπεύθυνα στην κοινότητα, εργάζεται, πληρώνει τους φόρους, τηρεί τη νομοθεσία, ανακυκλώνει τα απορρίμματα, είναι αιμοδότης, αποδέχεται τον εθελοντισμό. Στο δεύτερο μοντέλο πολιτειότητας η έννοια του «καλού πολίτη» εννοιολογείται ως ο «Συμμετοχικός Πολίτης» (Participatory Citizen), ο οποίος είναι ενεργό μέλος σε κοινωνικούς οργανισμούς και οργανώνει και συμμετέχει σε προσπάθειες για την πρόοδο και για την προστασία όσων έχουν ανάγκη, γνωρίζει πώς λειτουργούν οι κρατικοί φορείς όπως επίσης στρατηγικές για την επίτευξη συλλογικών έργων. Το τρίτο μοντέλο αναφέρεται στον «Πολίτη που είναι Προσανατολισμένος στην Κοινωνική Δικαιοσύνη» (Social Justice Oriented Citizen).

Αυτός ο τύπος πολίτη αξιολογεί με κριτικό πνεύμα, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές προκειμένου να έχει μια οπτική πέραν των επιφανειακών αιτιών και διερευνά και αντιμετωπίζει ζητήματα κοινωνικής αδικίας. Τέλος, θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα κατηγοριοποιούνται στη βάση του προτύπου της Ιδιότητας του Πολίτη που σκοπεύουν να διαμορφώσουν.

Ο Reichert (2016^b) χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της έρευνας National Assessment Program: Civics and Citizenship (NAP-CC), σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές (2010 και 2013), με Αυστραλούς μαθητές 15 ή 16 ετών, στόχευσε στον εντοπισμό ομάδων εφήβων με συνεκτικά και διακριτά μοτίβα στάσεων απέναντι στη σημασία των συμβατικών και των λιγότερο συμβατικών προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και στη σκιαγράφηση προφίλ απόκρισης σχετικά με τις εννοιολογήσεις τους για την Ιδιότητα του Πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, τα προφίλ που εντοπίστηκαν μετά την εφαρμογή της μεθόδου διερεύνησης λανθανουσών κλάσεων (Latent Class Analysis) περιγράφονται ως εξής (Reichert, 2016^b: 308-310):

A. Σημασία της συμβατικής Ιδιότητας του Πολίτη

α. Εθνική συμβατική Ιδιότητα του Πολίτη (15% του συνολικού δείγματος): τα άτομα αυτής της ομάδας κρίνουν σημαντική την υποστήριξη ενός πολιτικού κόμματος, την παρακολούθηση των πολιτικών ζητημάτων στα ΜΜΕ, καθώς και την εκμάθηση της ιστορίας της Αυστραλίας, χωρίς ωστόσο να είναι ομοιογενείς οι απόψεις τους για τη σπουδαιότητα της γνώσης των τεκτονόμενων σε άλλες χώρες.

β. Παθητική συμβατική Ιδιότητα του Πολίτη (27% του συνολικού δείγματος): τα άτομα αυτής της ομάδας τονίζουν τη σημασία της απόκτησης της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, αλλά απορρίπτουν την ενεργό υποστήριξη ενός πολιτικού κόμματος και τη συζήτηση για πολιτικά θέματα.

γ. Απόρριψη της συμβατικής Ιδιότητας του Πολίτη (12% του συνολικού δείγματος): οι μαθητές που κατανέμονται σε αυτή τη μικρότερη ομάδα αγνοούν τη σημασία οποιασδήποτε συμβατικής δραστηριότητας που προσδιορίζει την έννοια του καλού πολίτη.

δ. Επιδοκιμασία της συμβατικής Ιδιότητας του Πολίτη (46% του συνολικού δείγματος): για τους μαθητές αυτής της ομάδας οι συμπεριφορές της συμβατικής Ιδιότητας του Πολίτη (υποστήριξη ενός πολιτικού κόμματος, εκμάθηση της ιστορίας της χώρας,

παρακολούθηση των πολιτικών θεμάτων στα ΜΜΕ, γνώση του τί συμβαίνει σε άλλες χώρες, συζήτηση για πολιτικά θέματα) είναι σημαντικές προκειμένου να θεωρείται κανείς καλός πολίτης.

B. Σημασία της προσανατολισμένης προς τα κοινωνικά κινήματα Ιδιότητας του Πολίτη

α. Αποφυγή της προσανατολισμένης προς τα κοινωνικά κινήματα Ιδιότητας του Πολίτη (12% του συνολικού δείγματος): οι μαθητές που κατανέμονται σε αυτήν την ομάδα δεν αξιολογούν ως σημαντικές τις τέσσερις συμπεριφορές που σχετίζονται με την προσανατολισμένη προς τα κοινωνικά κινήματα Ιδιότητα του Πολίτη (συμμετοχή σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας, την προστασία του περιβάλλοντος, την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη συμμετοχή σε ειρηνική διαδήλωση ή διαμαρτυρία).

β. Κοινωνική συμμετοχή χωρίς εμπλοκή σε μορφές διαμαρτυρίας (12% του συνολικού δείγματος): για τα μέλη αυτής της ομάδας δεν είναι σημαντική η συμμετοχή σε ειρηνικές πολιτικές διαμαρτυρίες προκειμένου να θεωρηθεί ότι κάποιος είναι καλός πολίτης, αλλά με σαφήνεια υποστηρίζουν τη δέσμευσή τους σε δραστηριότητες που προωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και αναγνωρίζουν τη σημασία της συμμετοχής σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας και την προστασία του περιβάλλοντος.

γ. Συμμετοχή στην τοπική κοινότητα (14% του συνολικού δείγματος): τα μέλη αυτής της ομάδας υποστηρίζουν μόνο τη σημασία της συμμετοχής σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας και της προστασίας του περιβάλλοντος.

δ. Απόδοση υψηλού βαθμού σημασία στην προσανατολισμένη προς τα κοινωνικά κινήματα Ιδιότητα του Πολίτη (62%): οι μαθητές αυτής της ομάδας υποστηρίζουν και τις τέσσερις δραστηριότητες που σχετίζονται με την προσανατολισμένη προς τα κοινωνικά κινήματα Ιδιότητα του Πολίτη.

Σε μια ποιοτική, διαχρονική μελέτη (Lister et al., 2003) που έλαβε χώρα στην πόλη του Λέστερ στη Βρετανία, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι νέοι βρετανοί ηλικίας 16 έως 23 ετών, αντιλαμβάνονται την έννοια του καλού πολίτη ως μια συνετή στάση μέριμνας απέναντι στους άλλους και ως εποικοδομητική προσέγγιση της

κοινότητας με βασικό χαρακτηριστικό την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτήν. Μάλιστα, οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα προσδιόριζαν με πιο ρητό τρόπο την έννοια του καλού πολίτη μέσω της εποικοδομητικής συμμετοχής στην κοινότητα ή στη γειτονιά. Σε γενικές γραμμές, συχνές αναφορές διαπιστώθηκαν για τη δίκαιη συμμετοχή του ατόμου στην κοινότητα, μερικές φορές με οργανωμένο τρόπο και μερικές φορές πιο ανεπίσημα, όπως για παράδειγμα, με γενικότερες αναφορές στη φροντίδα και στη βοήθεια των ανθρώπων στη γειτονιά. Αντιθέτως, οι κακοί πολίτες προσδιορίστηκαν ως εγωιστές, αδιάφοροι, τεμπέληδες και με έλλειψη σεβασμού προς τους άλλους. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων ανέδειξε πέντε μοντέλα της Ιδιότητας του Πολίτη (Lister et al., 2003: 237-239):

α) Καθολικό status: ο καθένας θεωρείται πολίτης ως μέλος της κοινότητας ή του έθνους,

β) Αξιοσέβαστη οικονομική ανεξαρτησία: το μοντέλο αυτό αντιπροσωπεύει εκείνα τα άτομα που ασκούν μισθωτή δραστηριότητα, πληρώνουν φόρους, έχουν οικογένεια και δικό τους σπίτι. Ο αξιοσέβαστος οικονομικά ανεξάρτητος πολίτης συνδέεται με το οικονομικό και κοινωνικό status quo,

γ) Εποικοδομητική κοινωνική συμμετοχή: εδώ η Ιδιότητα του Πολίτη δηλώνει μια εποικοδομητική στάση απέναντι στην κοινότητα. Αυτή κυμαίνεται από την πιο παθητική θέση που αφορά στην τήρηση της νομοθεσίας ως την πιο ενεργή, υπεύθυνη και πρακτική στάση της παροχής βοήθειας προς τους συναθρώπους και την ανάληψη δράσεων και ενεργειών που έχουν θετικό αντίκτυπο στην κοινότητα,

δ) Κοινωνική-συμβολαιακή θέση: ένας μικρός αριθμός ερωτώμενων, κυρίως γυναίκες, αναφέρθηκαν σε δικαιώματα ή/και ευθύνες, υποχρεώσεις και καθήκοντα,

ε) Δικαίωμα έκφρασης λόγου/άποψης: να είναι οι πολίτες σε θέση να συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων έχοντας το δικαίωμα να διατυπώνουν τη γνώμη τους και αυτή να αντιμετωπίζεται με σεβασμό από τους άλλους.

Οι Kennelly & Dillabough (2008) διεξάγοντας μια εθνογραφική έρευνα με 24 νέους χαμηλής εισοδηματικής τάξης, ηλικίας 14 έως 16 ετών, που ζουν στις παρυφές της πόλης του Βανκούβερ στον Καναδά, έθεσαν ως ερευνητικό στόχο να αποκαλύψουν τις στρωματοποιημένες και υποπολιτισμικά προσδιορισμένες αρθρώσεις της Ιδιότητας του Πολίτη, όπως αυτές εκφράζονται μέσω της γλώσσας και των συμβόλων. Καθώς οι νέοι συζήτησαν τις νοηματοδοτήσεις τους για την έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη,

συνέδεσαν μια επαναλαμβανόμενη σειρά χαρακτηριστικών με τις περιγραφές της νομιμότητας και της αίσθησης του ανήκειν. Κεντρική θέση μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών κατέχουν η οικονομική ανεξαρτησία, η μη εξάρτηση των μεταναστών από το κράτος σε ό,τι αφορά στην επιτυχή ένταξή τους στην καναδική κοινωνία, η συμμόρφωση με τον νόμο και η σημασία της αυτο-ρύθμισης και της ανάληψης ευθύνης για την προσωπική ευημερία και τη συμπεριφορά του ατόμου εντός του κράτους. Μέσα στο πολωμένο πλαίσιο του άξιου και ικανού από τη μια πλευρά και του ανάξιου και μη ικανού πολίτη από την άλλη πλευρά, οι νέοι έδωσαν επανειλημμένα έμφαση στα χαρακτηριστικά της νομιμότητας και της αίσθησης του ανήκειν, αναφέροντας σπάνια την ευκαιρία να αντιληφθούν τη συμμετοχή τους στη δημόσια ζωή ως έναν τρόπο για να εμπλακούν με ή να αμφισβητήσουν το κράτος (για παράδειγμα, μέσω της συμμετοχής στην κοινότητα, στις εκλογές ή μέσω του ακτιβισμού). Ούτε σχολίασαν τα δικαιώματα και την προστασία, τα οποία δικαιούται να απολαμβάνει κάποιος ως καναδός πολίτης. Αντιθέτως, στις αφηγήσεις των νέων κυριάρχησαν χαρακτηριστικά της Ιδιότητας του Πολίτη που προσιδιάζουν σε μια ιδιαίτερα εξατομικευμένη ηθική και πολιτική τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο ο καλός πολίτης είναι εκείνος που χρησιμοποιεί επιτυχώς στρατηγικές αυτορρύθμισης και αυτο-επιτήρησης για να συμβάλλει στην οικονομία ή να επωφεληθεί από αυτήν, για να μπορέσει τελικά να γίνει εύπορος και να μην νιώθει ότι είναι «βάρος» για το κράτος. Η διαδικασία ταξινόμησης των άλλων ως έννομων (ή όχι) φαίνεται εδώ να συνδέεται κατά κύριο λόγο με τις παραδοσιακές έννοιες του φιλελεύθερου ατομικισμού που σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με τις αξίες της οικονομικής συναλλαγής, την κοινωνική τάξη και τις ταξικές επιδιώξεις. Σύμφωνα με τους ερευνητές (Kennelly & Dillabough, 2008) η μελέτη αυτή κατέδειξε ότι τέτοιες φιλελεύθερες αντιλήψεις χρησιμεύουν για να διαιωνίζουν την απομόνωση των νέων από τους άλλους και τη δημόσια σφαίρα όπου μπορούν να έχουν την ευκαιρία να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους και τους «άλλους» με τους οποίους είναι υποχρεωμένοι να ζήσουν.

Οι Martin & Chiodo (2007) προκειμένου να ανακαλύψουν τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη διεξήγαγαν ανάλυση περιεχομένου των γραπτών σχολίων των μαθητών και στη συνέχεια ταξινόμησαν τις απαντήσεις με λέξεις-κλειδιά ή φράσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 695 μαθητές σχολείων από αγροτικές περιοχές της όγδοης τάξης (13-14 ετών) και της ενδέκατης τάξης (16-17 ετών). Τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που αποσαφηνίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών ήταν: α) παροχή βοήθειας προς τους άλλους, β) υπακοή σε νόμους/κανόνες, γ)

πατριωτισμός/πίστη και δ) σεβασμός προς τους άλλους. Στο ερώτημα των ερευνητών με ποιο τρόπο αναμένεται, αργότερα στην ενήλικη ζωή τους, να αποδείξουν οι μαθητές έμπρακτα την ιδιότητά τους ως πολίτες, κατέστη δύσκολη η κατανόηση και η απάντησή του ειδικότερα από τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές. Η πιο συχνά αναφερόμενη δραστηριότητα που οι μαθητές δήλωσαν ότι θα κάνουν στο μέλλον είναι η εθελοντική παροχή κοινωφελούς εργασία προς την κοινότητά τους. Σε ότι έχει σχέση με τη μελλοντική πολιτική εμπλοκή τους ως αντιλαμβανόμενο χαρακτηριστικό της Ιδιότητας του Πολίτη, οι μαθητές ανέφεραν την πιθανή συμμετοχή τους στην εκλογική διαδικασία.

Τέλος, άλλες έρευνες (Inglehart, 2008; Inglehart & Welzel, 2005) διαπιστώνουν ότι τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη ακολουθούν ένα διακριτό γεωγραφικό και πολιτισμικό μοτίβο, με τα υψηλότερα επίπεδα μετα-υλιστικών αξιών να καταγράφονται στις προτεσταντικές χώρες της Βόρειας Ευρώπης που συμμερίζονται τις κοινωνικές δημοκρατικές αξίες της κοινωνικής υπευθυνότητας

1.2. Κοινωνική και Πολιτική Συμμετοχή των νέων

Τις τελευταίες δεκαετίες η δημόσια συζήτηση που αναπτύχθηκε ασχολήθηκε αρκετά και με το ζήτημα της αποξένωσης των νέων από την πολιτική ζωή. Η παραπάνω εξέλιξη τροφοδότησε το ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή ερευνών προκειμένου να διερευνηθούν τέτοιου είδους ισχυρισμοί. Το ερευνητικό ενδιαφέρον προσανατολίστηκε στην ανάλυση των χαρακτηριστικών στοιχείων μιας νέας πολιτικής γενιάς, η οποία αμφισβητεί τις παραδοσιακές μορφές πολιτικής συμμετοχής (εκλογές, πολιτικά κόμματα) και διαμορφώνει μια νέα πολιτική θεματολογία σχετική με τα ζητήματα της κοινωνίας των πολιτών που απαιτούν πολιτική δράση για την επίλυσή τους. Οι διαφορετικές γενεές, καθώς διαδέχονται η μια την άλλη, διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν τη σχέση τους με τα πολιτικά ζητήματα, την επαφή τους με τους χώρους της πολιτικής δράσης και τις ευκαιρίες πολιτικής συμμετοχής (White et al., 2000).

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι, εκτός από την ψηφοφορία, οι νέοι και οι ενήλικες έχουν ίδιες πιθανότητες αλλά σίγουρα όχι ίσες ευκαιρίες (π.χ. χρήματα, άδεια, κλπ.) πολιτικής συμμετοχής. Ο λόγος γι' αυτό το αποτέλεσμα είναι ότι οι νέοι δεν διαθέτουν τους πόρους που οι μεγαλύτερης ηλικίας άνθρωποι έχουν συσσωρεύσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους, καθώς κάθε κοινωνική ομάδα που προσδιορίζεται με

ηλικιακούς όρους διαδραματίζει διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Οι περισσότερες από αυτές τις διαφορές θα εκλείψουν σταδιακά, καθώς παράγοντες, όπως η αύξηση της ηλικίας των νέων, η αύξηση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου και η σταθεροποίηση του τόπου μόνιμης διαμονής τους μπορεί να παίξουν καθοριστικό ρόλο ως προς την βελτίωση των επιπέδων κοινοτικής ένταξης (Quintelier, 2007).

Για ποιους λόγους, όμως, οι νέοι δεν συμμετέχουν σε πολιτικές δραστηριότητες; Η βιβλιογραφία καταγράφει διάφορους παράγοντες που ενοχοποιούνται για το μειωμένο πολιτικό ενδιαφέρον των νέων και λειτουργούν ως αντικίνητρα, καθιστώντας ορισμένες μορφές κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής μη εφικτές ή μη ελκυστικές. Αυτοί σχετίζονται με (White et al., 2000; Quintelier, 2007):

- α) ηλικιακούς περιορισμούς που καθιστούν αδύνατη τη συμμετοχή των νέων στην ψηφοφορία,
- β) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σταδίου της ζωής (π.χ. οι νέοι είναι πιο πιθανόν να είναι μέλη αθλητικών συλλόγων, ενώ οι μεσήλικες είναι συνήθως μέλη συλλόγων γονέων-κηδεμόνων),
- γ) την πιθανή χειραγώγηση των νέων από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (π.χ. επιβολή απαγόρευσης στα παιδιά ή στους μαθητές να συμμετέχουν σε διαδηλώσεις διαμαρτυρίας),
- δ) κοινωνικές συνθήκες (π.χ. ο γάμος, η μόνιμη εργασία, οι σπουδές) που φαίνεται να ασκούν επίδραση στην κοινωνική και πολιτική συμμετοχή,
- ε) το χαμηλό βαθμό εκτίμησης, σεβασμού και εμπιστοσύνης που έχουν οι νέοι για τους πολιτικούς, αλλά και αντίθετα, το μειωμένο ενδιαφέρον που δείχνουν οι πολιτικοί για τις απόψεις των νέων,
- στ) τις διαφορετικές ασχολίες και ενδιαφέροντα των νέων σήμερα (π.χ. εύρεση συντρόφου, εργασίας κ.λπ.),
- ζ) τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές (π.χ. η αποβιομηχάνιση, η κατάρρευση των συνδικαλιστικών οργανώσεων και η γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα),
- η) την έλλειψη κοινωνικών και πολιτικών γνώσεων που καθιστά δύσκολη την κατανόηση περίπλοκων πολιτικών θεμάτων.

Υποστηρίζεται ότι διαρθρωτικές μεταβολές του σύγχρονου κόσμου (π.χ. αποδυνάμωση των οικογενειακών και κοινοτικών σχέσεων, εξελίξεις στον τομέα των σύγχρονων τεχνολογιών, αλλαγές στον τομέα της οικονομίας) επηρεάζουν δραματικά τη ζωή των νέων σήμερα, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλού βαθμού αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα σε σχέση με τις επιλογές τους. Εκτιμάται ότι, στο περιβάλλον αυτό,

τα κίνητρα των νέων χαρακτηρίζονται από σκοπιμοθηρία και ωφελιμισμό και οι στοχεύσεις τους θέτουν ως προτεραιότητα την προστασία, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, του άμεσου μέλλοντός τους από μια ποικιλία κινδύνων. Παράλληλα, οι νέοι προσπαθούν να επιτύχουν το μακροπρόθεσμο στόχο της ανεξαρτησίας τους. Το παραπάνω πλέγμα περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο τους προκειμένου να ασχοληθούν με την πολιτική. Μια περαιτέρω εξέλιξη που μειώνει τη διάθεση της νέας γενιάς να εμπλακεί ενεργά στη λεγόμενη εκλογική πολιτική αφορά στη λειτουργία των πολιτικών κομμάτων, τα οποία απομακρύνονται από το είδος της συμμετοχικής και αλληλεπιδραστικής πολιτικής του παρελθόντος που συνήθως χαρακτήριζε την παραδοσιακή εθελοντική οργάνωση των λαϊκών κομμάτων. Αντιθέτως, οι κομματικές τους ηγεσίες φαίνεται να προωθούν συγκεντρωτικές αντιλήψεις σχετικά με την άσκηση της εξουσίας και παράλληλα τάσεις εξάρτησης από «ειδικούς» των εκλογικών διαδικασιών. Τέτοιες ιδιότητες δεν προωθούν την ενεργό συμμετοχή και καθιστούν την ίδια την πολιτική διαδικασία μη ελκυστική στους νεότερους (Henn et al., 2002).

Ωστόσο, τα στοιχεία της έρευνας των White et al. (2000) έδειξαν ότι τα ζητήματα που αφορούν τους νέους σήμερα δεν είναι καθόλου περιορισμένα ή μονομερή, αλλά αντιθέτως αφορούν μια ευρεία πολιτική ατζέντα και ότι παρά τα φαινομενικά χαμηλά επίπεδα πολιτικού ενδιαφέροντος, οι νέοι του δείγματος είχαν συμμετάσχει σε μια σειρά διαφορετικών και εναλλακτικών δραστηριοτήτων που αφορούν στην πολιτική. Ακόμη και οι νέοι που κατηγοριοποιήθηκαν στις ομάδες χαμηλού πολιτικού ενδιαφέροντος, μερικές φορές ψήφισαν ή συμμετείχαν σε κάποια άλλη δραστηριότητα (π.χ. υπέγραψαν σε κάποιο αίτημα, έκκληση ή ψήφισμα διαμαρτυρίας).

Παρόμοια, η O'Toole (2004) στην έρευνά της διαπίστωσε ότι οι ερωτηθέντες απαγκιστρώνονται, σε γενικές γραμμές, από την εκλογική και κομματική πολιτική συμμετοχή· όμως παρατηρείται μεγαλύτερη πιθανότητα ενασχόλησής τους με την πολιτική και τα θέματα της τοπικής κοινότητας. Επιπλέον, τα δεδομένα της έρευνας δεν καταγράφουν αδιαφορία προς το κράτος. Αντίθετα, οι νέοι θεωρούν ότι το κράτος μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση των ευκαιριών της ζωής τους και των εμπειριών τους. Η απροθυμία τους, όμως, να εμπλακούν στις προσανατολισμένες προς το κράτος μορφές πολιτικής δράσης είναι απόδειξη των πολύ χαμηλών επιπέδων αίσθησης της πολιτικής αποτελεσματικότητάς τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και τα πορίσματα άλλων ερευνητικών προσπαθειών που αμφισβητούν την εικόνα των νέων ως αποξενωμένων ή δυσαρεστημένων από την πολιτική, αφού φαίνεται να

επιδεικνύουν υψηλό βαθμό συμμετοχής σε εθελοντικές δράσεις (Roker et al., 1999; Roker et al., 1997).

Σύμφωνα με τους Henn et al. (2002), εάν οι νέοι συμμετέχουν λιγότερο στις εκλογές και εάν έχουν λιγότερο ευνοϊκές απόψεις για το πολιτικό σύστημα, τότε αυτό οφείλεται σε δύο συνθήκες που ερμηνεύονται ως εξής:

α) η πρώτη αναφέρεται στα υψηλότερα επίπεδα -συγκριτικά με τα αντίστοιχα των προηγούμενων γενεών- κινδύνου και ανασφάλειας που αντιμετωπίζουν οι νέοι στις συνθήκες ζωής του σύγχρονου κόσμου. Επιπλέον, ο μετασχηματισμός της πολιτικής δραστηριότητας των πολιτικών κομμάτων μακριά από συμμετοχικές δράσεις και με κατεύθυνση προς ένα πιο καταναλωτικό μοντέλο πολιτικής, έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία των πολιτικών κομμάτων να συνδέονται ή να αλληλεπιδρούν άμεσα με τους πολίτες, όπως έκαναν στο παρελθόν. Οι πιο πάνω συνθήκες συνεπάγονται τη μείωση του χρόνου που οι σημερινοί νέοι διαθέτουν για να ασχοληθούν με την πολιτική,

β) η δεύτερη συνθήκη που ερμηνεύει την προφανή αποδέσμευση των νέων από την τυπική-συμβατική μορφή πολιτικής δραστηριότητας στηρίζεται στη θέση ότι οι νέοι διακατέχονται από μια διαφορετική αντίληψη για το τι συνιστά πολιτική, καθώς ενδιαφέρονται για ένα διαφορετικό είδος πολιτικής που έχει συμμετοχικά χαρακτηριστικά και επικεντρώνεται σε τοπικά, άμεσα και μεταυλιστικά ζητήματα. Ακόμη κι όταν οι νέοι είναι απογοητευμένοι από τα λόγια και τα έργα όσων εκλέγονται σε θέσεις πολιτικής εξουσίας, ωστόσο, το σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι παραμένουν αφοσιωμένοι στην ιδέα των εκλογών και των δημοκρατικών διαδικασιών.

Βέβαια, δεν λείπουν και οι μελέτες των οποίων τα ερευνητικά συμπεράσματα διαπιστώνουν την τάση των νέων να παραμένουν εξίσου αδιάφοροι τόσο προς τις συμβατικές όσο και προς τις εναλλακτικές μορφές πολιτικής ή σε άλλες έρευνες, ενώ αποτυπώνεται η εμπλοκή των νέων σε κοινωνικές και πολιτικές δράσεις, οι ίδιοι, ωστόσο, δεν έχουν επίγνωση του πολιτικού χαρακτήρα της συμμετοχής τους σε αυτές τις δράσεις (Richardson, 1990; Bhavnani, 1991; Grasso, 2014; Bynner & Ashford, 1994; Roker et al., 1999).

Σίγουρα, ο παράγοντας του κύκλου ζωής επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση των μορφών και τρόπων πολιτικής συμμετοχής των νέων. Αν θέλουμε όμως να έχουμε μια πιο εμπεριστατωμένη προσέγγιση δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε τον ρόλο νέων προτύπων «κουλτούρας διακυβέρνησης», εντός των οποίων παρατηρείται η εμφάνιση

«εμπειρογνώμωνων πολιτών» και «διαμορφωτών της καθημερινότητας» των οποίων η πολιτική συμμετοχή πραγματοποιείται εκτός των επίσημων πολιτικών θεσμών (Bang, 2005).

Οι μελέτες που ισχυρίζονται ότι οι πολιτικές απόψεις και προσδοκίες των νέων είναι διαφορετικές από εκείνες των προηγούμενων γενεών (Pirie & Worcester, 2000), αναγνωρίζουν κι υπογραμμίζουν τον μετα-υλιστικό πολιτικό προσανατολισμό της νέας γενιάς που χαρακτηρίζεται από την τάση μεγαλύτερης συμμετοχής σε άτυπα κοινωνικά δίκτυα στο πολιτισμικό περιβάλλον της μεταβιομηχανικής κοινωνίας (Inglehart, 1990; Maffesoli, 1996; Furlong & Cartmel, 1997; Inglehart & Welzel, 2005; Riley et al., 2013).

Οι νέοι, λοιπόν, από τη μια δυσκολεύονται να ενσωματώσουν τις παραδοσιακές μορφές πολιτικής συμμετοχής στον τρόπο ζωής τους (π.χ. ψηφοφορία, μέλος πολιτικού κόμματος, συμμετοχή σε προεκλογική καμπάνια πολιτικού κόμματος) (Verba & Nie, 1972) και από την άλλη κατασκευάζουν μια διαφορετική πολιτική εικόνα (Edwards, 2001), αφού προσελκύονται από νέες και εναλλακτικές μορφές πολιτικής συμμετοχής (π.χ. συμβούλια νεολαίας, δράσεις της τοπικής κοινότητας, πολιτικός καταναλωτισμός, νέα κοινωνικά κινήματα, συμμετοχή σε πολιτιστικούς οργανισμούς, διαμαρτυρίες-διαδηλώσεις, υπογραφή ψηφισμάτων, δωρεά χρημάτων, εκστρατείες με κοινωνικό χαρακτήρα κ.λπ.), οι οποίες είναι περισσότερο ελκυστικές και με ιδιαίτερο νόημα και αξία για αυτούς (Henn et al., 2002; Dalton & Kuechler, 1990; Bourne, 2010; Roker et al., 1999).

Κατά συνέπεια, ενώ έχει μειωθεί η συμμετοχή στις εκλογές, το ρεπερτόριο της πολιτικής δράσης έχει επεκταθεί (Dalton, 2008^a; Dalton, 2008^b).

1.3. Η επίδραση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη στην πολιτική συμμετοχή

Τα τελευταία χρόνια η μελέτη της έννοιας της πολιτικής συμμετοχής προσδιορίζεται από τη διερεύνηση ενός συνεχώς αυξανόμενου αριθμού μορφών πολιτικής συμμετοχής (Barrett & Brunton-Smith, 2014; Theocharis & Van Deth, 2018). Φαίνεται ότι έχουν προταθεί και συζητηθεί αρκετά χαρακτηριστικά ως κοινά της έννοιας της πολιτικής συμμετοχής, ωστόσο τα παρακάτω φαίνεται ότι είναι αδιαμφισβήτητα (van Deth, 2001: 5):

- α) η πολιτική συμμετοχή αναφέρεται στον ρόλο που διαδραματίζουν οι άνθρωποι ως πολίτες και όχι για παράδειγμα ως πολιτικοί ή δημόσιοι υπάλληλοι,
- β) η πολιτική συμμετοχή νοείται ως δράση· η απλή παρακολούθηση τηλεόρασης ή ο ισχυρισμός ότι κανείς είναι περίεργος για την πολιτική, δεν συνιστά συμμετοχή,
- γ) οι δραστηριότητες των πολιτών που ορίζουμε ως πολιτική συμμετοχή θα πρέπει να είναι εθελοντικές και να μην διατάσσονται από την άρχουσα τάξη ή να υπόκεινται σε κάποιο νόμο ή κανόνα,
- δ) η πολιτική συμμετοχή αφορά την κυβέρνηση και την πολιτική με την ευρεία έννοια αυτών των λέξεων (πολιτικό σύστημα) και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις (όπως για παράδειγμα η λήψη κοινοβουλευτικών αποφάσεων) ούτε σε συγκεκριμένα επίπεδα και περιοχές (όπως οι εθνικές εκλογές ή οι επαφές με κυβερνητικούς αξιωματούχους).

Αξίζει να σημειωθεί και μια άλλη προσέγγιση που κάνει διάκριση μεταξύ του όρου *political participation* που αναφέρεται σε δραστηριότητα που στοχεύει να επηρεάσει τη διακυβέρνηση και του όρου *civic participation* που αναφέρεται, συνήθως, στην εθελοντική δραστηριότητα και επικεντρώνεται στην παροχή βοήθειας προς τους άλλους, στην επίτευξη ενός δημόσιου αγαθού ή στην επίλυση ενός κοινοτικού προβλήματος (Barrett & Brunton-Smith, 2014: 6).

Για αρκετό καιρό, τις δεκαετίες του 1940, 1950 και 1960, η μελέτη της πολιτικής συμμετοχής περιορίστηκε κυρίως στην ανάλυση δραστηριοτήτων που ταξινομούνται στις λεγόμενες “συμβατικές” μορφές συμμετοχής (ψηφοφορία, εκστρατείες πολιτικών και κομμάτων, επαφές μεταξύ πολιτών και δημόσιων λειτουργών). Οι κοινωνικές εξελίξεις που δρομολογούνται ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, η αυξανόμενη διασύνδεση μεταξύ των κοινοτικών ομάδων και η τάση ενίσχυσης των άμεσων επαφών μεταξύ πολιτών, δημόσιων λειτουργών και πολιτικών, αμφισβήτησαν την ιδέα ότι η πολιτική συμμετοχή αποτελείται μόνο από ευρέως αποδεκτές μορφές δράσεων. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα την διεύρυνση των μορφών πολιτικής συμμετοχής (π.χ. νέα κοινωνικά κινήματα), οι οποίες χαρακτηρίστηκαν ως “μη συμβατικές”, επειδή δεν ακολουθούσαν τις κοινωνικές νόρμες. Στη δεκαετία του 1990 οι κοινοτιστικές προσεγγίσεις και η άμβλυνση της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ πολιτικής και μη πολιτικής σφαίρας έχουν ως αποτέλεσμα την περαιτέρω διεύρυνση της πολιτικής συμμετοχής με δραστηριότητες

της κοινωνίας των πολιτών (π.χ. εθελοντισμός). Η πιο πρόσφατη διεύρυνση αφορά στη διάδοση εξατομικευμένων και ηθικά προσανατολισμένων δράσεων συμμετοχής (π.χ. πολιτικός καταναλωτισμός) (van Deth, 2009).

Η τεκμηριωμένη εξασθένιση των συμβατικών ειδών πολιτικής συμμετοχής (π.χ. ψηφοφορία και συμμετοχή σε δραστηριότητες των πολιτικών κομμάτων) στις προηγμένες δυτικές δημοκρατίες, έστρεψε το ερευνητικό ενδιαφέρον στο τρόπο με τον οποίο τα νέα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη επιδρούν στη φύση του δημοκρατικού πολιτεύματος (Inglehart & Catterberg, 2002; Blais & Rubenson, 2013; Dalton, 2008^{a,b}; Oser & Hooghe, 2013). Οι τάσεις πολιτικής δέσμευσης και εμπλοκής φαίνεται ότι επηρεάζονται από ή ακολουθούν τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, τα οποία σύμφωνα με τον Dalton (2008^{a,b}), διακρίνονται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον» πολίτη και στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη». Η έρευνα έχει δείξει ότι οι πολίτες που ακολουθούν το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη», είναι πιο πιθανόν να συμμετάσχουν σε μια ποικιλία πολιτικών δραστηριοτήτων, εκλογικές και μη εκλογικές. Συνήθως, υποστηρίζουν μετα-υλιστικές αξίες, οι οποίες ενισχύουν τον ακτιβισμό και τις μη συμβατικές μορφές πολιτικής συμπεριφοράς, οι οποίες αντανακλώνται σε πολιτικές δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή σε διάφορες μορφές διαμαρτυρίας, η υπογραφή ψηφισμάτων ή το μποϊκοτάζ προϊόντων για πολιτικούς ή ηθικούς λόγους, η προστασία του περιβάλλοντος και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από την άλλη, το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον» πολίτη, θεωρείται, ότι επιφέρει το αντίθετο αποτέλεσμα, αφού ενισχύεται για τους πολίτες που το ακολουθούν η πιθανότητα συμμετοχής σε συμβατικές μορφές πολιτικής συμμετοχής, όπως η ψηφοφορία και οι πολιτικές-κομματικές εκστρατείες (Dalton, 2006; Dalton et al., 2010; Bolzendahl & Coffé, 2013; Oser & Hooghe, 2013; Vrablikova, 2016; Chang, 2016). Ομοίως, οι Bolzendahl & Coffé (2013) σε μια ανάλυσή τους για 24 χώρες υποστηρίζουν ότι τα πρότυπα που σχετίζονται με το καθήκον της πληρωμής φόρων και της τήρησης των νόμων προβλέπουν αρνητικά την συμμετοχή σε πολιτικά κόμματα, την ψηφοφορία και τον πολιτικό ακτιβισμό. Αντίθετα, πρότυπα όπως εκείνα που αφορούν στη σημασία του να είναι κανείς δραστήριος σε οργανώσεις ή συλλόγους (πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς, συνδικαλιστικούς, πολιτικούς, αθλητικούς, κ.λπ.), να παρακολουθεί τις ενέργειες της κυβέρνησης και να υποστηρίζει ανθρώπους στη χώρα του και στον υπόλοιπο κόσμο που βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση από τον ίδιο, συνδέονται με ισχυρότερη τάση να ψηφίσει και να εμπλακεί σε δράσεις πολιτικού ακτιβισμού.

Οι μελετητές τείνουν να συμφωνούν ότι η διαρκής αξιολόγηση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη είναι ένας χρήσιμος οδηγός για τη μελέτη των προσδοκιών των πολιτών σχετικά με τον ρόλο τους ως πολίτες. Είναι έντονη η πεποίθηση ότι τα πρωτότερα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη ασκούν σημαντική επίδραση (Hooghe et al., 2016; Zorell & van Deth, 2020): α) στην αντιλαμβανόμενη πεποίθηση του ατόμου σχετικά με την ικανοποίησή του από τον τρόπο λειτουργίας της δημοκρατίας και στην υποστήριξη των δημοκρατικών αρχών και β) στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις δικές του ευθύνες και τελικά αναπτύσσει την πραγματική κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά του.

Επομένως, θεωρείται ανεπαρκής προσέγγιση το να εστιάζει κανείς μόνο στην εξασθένιση του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον» πολίτη και στη διερεύνηση της μείωσης της συμμετοχής στις εκλογές. Αντίθετα, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι, παρόλο που η φθίνουσα εκλογική συμμετοχή είναι εμφανής, οι άνθρωποι εξακολουθούν να συμμετέχουν ενεργά στα πολιτικά ζητήματα με διαφορετικούς τρόπους (Chang, 2016).

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι αξίες της αυτο-έκφρασης, οι δημιουργικοί και εξατομικευμένοι τρόποι συμμετοχής, καθώς και η ψηφιακή διαδικτυακή συμμετοχή δεν πρέπει να παραμένουν εκτός των ορίων μελετών μεγάλης κλίμακας σχετικά με τη διερεύνηση των κοινωνικών και πολιτικών δραστηριοτήτων των πολιτών στις προηγμένες δημοκρατίες (δες Theocharis & Van Deth, 2018). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι όπου διαβρώνεται η εμπιστοσύνη για την πολιτική και τους θεσμούς και η θεσμοθετημένη συμμετοχή αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα ή/και εχθρότητα, οι νέες μορφές συμμετοχής θα χαρακτηρίζουν όλο και περισσότερους ανθρώπους και με πιο διαφορετικούς τρόπους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Εισαγωγή

Σχετικά με τον ρόλο της Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη των νέων είναι σε εξέλιξη μια πολυσήμαντη κοινωνική συζήτηση. Ένα σημαντικό μέρος αυτής της συζήτησης έχει επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο οι νέοι συμμετέχοντας σε διαφορετικά, ετερογενή και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και καθώς αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους, αναλαμβάνουν να εκπληρώσουν ορισμένα κοινωνικά καθήκοντα, όπως να ενεργούν δημοκρατικά και με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο (Ten Dam et al., 2011). Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τους νέους να αναπτύξουν σταδιακά την εικόνα του εαυτού τους ως πολίτες, καθώς αποτελεί ένα ιδανικό και ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο μπορούν να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στις κοινωνικές και πολιτικές εμπειρίες που έχουν αποκτήσει σε άλλους χώρους (Haste, 2004; Daniels, 2001; Lawy & Biesta, 2006).

2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη διευρύνθηκε και εμβάθυνθηκε. Ως διευρυμένη η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη δεν συνδέεται μόνο με το εθνικό κράτος αλλά και με περιφερειακές ρυθμίσεις (π.χ. Ευρωπαϊκή Ιδιότητα του Πολίτη)· ακόμη και με ολόκληρο τον κόσμο μέσω της έννοιας της Παγκόσμιας Ιδιότητας του Πολίτη. Η εμβάθυνση της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη σχετίζεται με τη μετατόπισή της από το πολιτικό στο κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών είναι η ουσιαστικότερη σύνδεση της Ιδιότητας του Πολίτη με την ηθική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και την εξέταση του ρόλου της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της ταυτότητας των νέων ανθρώπων (Veugelers & de Groot, 2019: 14).

Στη βιβλιογραφία η έννοια της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη συχνά επικαλύπτεται από άλλες σχετικές έννοιες, όπως εκείνες της Ηθικής Εκπαίδευσης (Moral Education), της Εκπαίδευσης χαρακτήρα (Character Education) και της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης (Civic Education). Είτε δίδεται έμφαση στην

ανάπτυξη των αξιών είτε στην κοινωνική και πολιτική συμμετοχή, οι παραπάνω προσεγγίσεις συνδέονται, καθώς η ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη προϋποθέτει την ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου (Althof & Berkowitz, 2006).

Ο επιστημονικός τομέας της Ιδιότητας του Πολίτη και της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη έχει διαγράψει μια μακρά πορεία στο χώρο της Πολιτικής Επιστήμης. Μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ο Thomas Humphrey Marshall (1950;1964) μελέτησε διεξοδικά τα πολιτικά συστήματα, τους θεσμούς, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών. Από το 1970 και μετά η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έθεσε στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας το ζήτημα της κοινωνικής αναπαραγωγής (Bourdieu, 1984). Η Κριτική Παιδαγωγική εστίασε στον δυναμικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης με έμφαση στα δημοκρατικά σχολεία, στους μειονεκτούντες και μη προνομιούχους μαθητές (Freire, 1985; Giroux, 1989; Mc Laren, 1989; Apple & Beane, 2005). Η επιστήμη της πολιτικής ψυχολογίας μελέτησε τις γνωστικές-συναισθηματικές διεργασίες που συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των νέων (Torney-Purta, 1991; Torney-Purta et al., 2001; Torney-Purta, 2002^a; Fratzak-Rudnicka & Torney-Purta, 2003). Στη βιβλιογραφία προστέθηκαν συζητήσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να: α) βιώσουν εμπειρίες που στοχεύουν στην καλλιέργεια πνεύματος ισότητας και δικαιοσύνης και β) αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες για να νοηματοδοτούν και να υποστηρίζουν με τρόπο ουσιαστικό τη ζωή τους και τις επιλογές τους (Crick, 1999; Gorard & Sundaram, 2008; Evans, 2008). Επίσης, μελετήθηκε η επίδραση διαφόρων σχολικών παραγόντων (περιεχόμενο προγραμμάτων σπουδών, διαβουλευτικές συζητήσεις, δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης, διδασκαλία αμφιλεγόμενων ζητημάτων) στην ανάπτυξη της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη (Kerr, 1999; Zipin & Reid, 2008; Kennedy, 2008; Ross, 2008; Philippou et al., 2009; Navarro-Medina & De Alba-Fernández, 2015; Hahn, 1998; Parker, 2003; Schuitema et al., 2008; Grossman, 2011; Hess & Avery, 2008; Hess, 2009^a), ενώ δεν λείπουν οι φιλοσοφικοί στοχασμοί σχετικά με τις αντιφάσεις της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη (Mouffe, 2005; Lo, 2017; Tryggvason, 2017; Biesta, 2011). Η έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας οδήγησε στη διεξαγωγή διεθνών συγκριτικών ερευνών, όπως οι έρευνες της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evolution of Education Achievement, IEA) (ICCS, 2010; ICCS, 2017). Σημαντική, είναι, επίσης, η έρευνα των Westheimer & Kahne (2004^b) που θεωρούν ότι

τα εκπαιδευτικά συστήματα κατηγοριοποιούνται στη βάση του προτύπου της Ιδιότητας του Πολίτη που σκοπεύουν να διαμορφώσουν και διακρίνουν τρία πρότυπα Ιδιότητας του Πολίτη (Υπεύθυνος Πολίτης, Συμμετοχικός Πολίτης και Πολίτης που είναι Προσανατολισμένος στην Κοινωνική Δικαιοσύνη). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστηρίχθηκε η θέση ότι η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη είναι συνυφασμένη με τη μάθηση για την ποικιλομορφία και τον πλουραλισμό (Dilworth, 2004; Banks, 2004; Banks, 2008). Στον επιστημονικό χώρο της μελέτης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη μελέτη των ατομικών δικαιωμάτων και των πανανθρώπινων αξιών (Osler, 2008; Osler & Starkey, 2010). Επίσης, η Ιδιότητα του Πολίτη, εκτός των άλλων, περιλαμβάνει την έννοια της Παγκόσμιας Ιδιότητας του Πολίτη που επεκτείνεται πέραν των ορίων της εθνικής ταυτότητας και υπογραμμίζει την κοινή μας ευθύνη απέναντι σε ολόκληρη την ανθρωπότητα (Veugelers, 2011; Μπαρμπαρούσης, 2019).

Η έννοια της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη είναι ένας τομέας που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα φιλοσοφικών, πολιτικών και ιδεολογικών προοπτικών και διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Σύμφωνα με τους Schugurensky & Myers (2003: 1-2) μπορούμε να ορίσουμε:

α) τον **παραδοσιακό** προσανατολισμό που αντιλαμβάνεται την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη ως μια διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης. Από αυτή την άποψη, η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη είναι ένα εργαλείο για την αναπαραγωγή της οικονομικοκοινωνικής τάξης και της δημοκρατίας ως πολιτικό συμπλήρωμά της. Ο στόχος είναι αφενός η εγκαθίδρυση της εθνικής πίστης και της υπακοής στην εξουσία μέσω των εθνικών αφηγήσεων, της γνώσης γεωγραφικών και ιστορικών γεγονότων και της λειτουργίας των κυβερνητικών θεσμών και αφετέρου η δημιουργία καλών πολιτών, καλών καταναλωτών και πατριωτών και

β) τον **προοδευτικό** προσανατολισμό που προσεγγίζει την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη ως εργαλείο κοινωνικής μεταρρύθμισης και μετασχηματισμού, προσπαθώντας να ενθαρρύνει την κριτική ανάλυση, την πολιτική δέσμευση, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την ενεργό συμμετοχή στη δημόσια ζωή.

Σύμφωνα με τον McLaughlin (1992) η μινιμαλιστική αντίληψη της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη δεν περιλαμβάνει την κριτική αναστοχαστική σκέψη και περιορίζεται σε ένα είδος κοινωνικοποίησης που στοχεύει κυρίως στην αναπαραγωγή

του κοινωνικού και πολιτικού status quo και ως εκ τούτου είναι ανεπαρκής για εκπαιδευτικούς λόγους. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Kymlicka (1997;1999) η ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, της κριτικής συνείδησης και η καλλιέργεια στάσεων αμφισβήτησης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη είναι καθοριστικής σημασίας ως προς τη συμβολή της για τη δημιουργία του κριτικά ευαισθητοποιημένου πολίτη, ο οποίος μπορεί να αμφισβητεί την εξουσία, καθώς συμμετέχει στο δημόσιο διάλογο. Άλλωστε, αυτό το στοιχείο είναι εκείνο που διακρίνει τους πολίτες ενός δημοκρατικού πολιτεύματος από τους υπηκόους ενός αυταρχικού καθεστώτος.

Σε αυτό το πλαίσιο, το σώμα της επιστημονικής βιβλιογραφίας που συντάσσεται με τις αρχές και τις αξίες της Κριτικής Παιδαγωγικής στοχεύει να εκφράσει μια μορφή Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της οποίας:

- α) προάγεται η κοινωνική και πολιτική γνώση και μάθηση που χαρακτηρίζεται από κριτικές και δομικές κοινωνικές αναλύσεις,
- β) οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να εξετάζουν και να αναλύουν με κριτικό και αναστοχαστικό τρόπο τις σχέσεις μεταξύ του ατόμου και των δομών που παράγουν την κοινωνική αδικία και τη λειτουργία των μηχανισμών που υπερασπίζονται τις καταπιεστικές κοινωνικές δομές,
- γ) οι μαθητές κατανοούν τις ιστορικές αιτίες των σύγχρονων προβλημάτων και αμφισβητούν τις κοινωνικές δομές και πρακτικές που αναπαράγουν τις σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων (φυλή, τάξη, φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός) και
- δ) οι συμμετέχοντες παρωθούνται να αναλάβουν δράση και να λειτουργήσουν ως φορείς κοινωνικής αλλαγής (Johnson & Morris, 2010; Giroux, 1981; Giroux, 1987; DeJaeghere & Tudball, 2007; Blackmore, 2016; Newmann, 1975).

Κρίνεται, λοιπόν, σημαντικό όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν τα απαραίτητα ερευνητικά εργαλεία που θα τους καταστήσουν ικανούς για ενεργό συμμετοχή στη δημοκρατική δημόσια ζωή (Banks, 1997).

Προς αυτή την κατεύθυνση εκτιμάται ως ιδιαίτερος σημαντική η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού εγγραμματισμού που για την Andreotti (2006) είναι κρίσιμης σημασίας στην Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη. Σε αυτό το πλαίσιο ο κριτικός εγγραμματισμός δεν αναφέρεται στην κυρίαρχη οπτική ότι κάτι θεωρείται σωστό ή λάθος, μεροληπτικό ή αμερόληπτο, αληθές ή ψευδές, αλλά εστιάζει στην προσπάθεια κατανόησης της προέλευσης των υποθέσεων και των επιπτώσεων αυτών (π.χ. οι

επιπτώσεις των συστημάτων πεποιθήσεών μας με τοπικούς και παγκόσμιους όρους σε σχέση με την εξουσία, τις κοινωνικές σχέσεις και την κατανομή της εργασίας και των οικονομικών πόρων). Ο κριτικός εγγραμματισμός δεν αποσκοπεί να αποκαλύψει την αλήθεια στους μαθητές αλλά να τους παρέχει ζωτικό χώρο, για να αναστοχαστούν σχετικά με το κοινωνικό συγκείμενο και με τις επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές τις δικές τους αλλά και των άλλων. Ο κριτικός εγγραμματισμός βασίζεται στη στρατηγική υπόθεση ότι η γνώση είναι μερική και ελλιπής, κατασκευασμένη στα κοινωνικά πλαίσια, στις κουλτούρες και στις εμπειρίες μας. Άρα, μας λείπει η γνώση που έχει δομηθεί σε άλλα πλαίσια, κουλτούρες και εμπειρίες. Είναι, επομένως, αναγκαίο να εμπλακούμε με τις δικές μας αλλά και με άλλες προοπτικές, για να μάθουμε και να μετατρέψουμε τις απόψεις, τις ταυτότητες και τις σχέσεις μας· για να σκεφτούμε τελικά διαφορετικά. Μέσω αυτής της προσέγγισης γίνεται προσπάθεια να προωθηθεί η αλλαγή χωρίς να χρειάζεται να υποδειχθεί στους μαθητές τί πρέπει να σκέφτονται ή πώς πρέπει να ενεργούν, δημιουργώντας χώρους, όπου νιώθουν ασφαλείς να αναλύουν και να πειραματίζονται με άλλες μορφές θέασης, σκέψης, ύπαρξης και αλληλεπίδρασης και εν τέλει μέσω της εμπειρικής και βιωματικής δράσης να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να προβούν σε ενημερωμένες επιλογές (Andreotti, 2006: 49).

Τέλος, ο Galston (1989) θεωρεί ότι η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη δεν πρέπει να φέρνει τα παιδιά σε μια κατάσταση αμφισβήτησης της κατάστασής τους, αλλά να τους εξοπλίζει με τις απαραίτητες ικανότητες, ώστε εν τέλει, να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη ζωή τους εντός της πολιτικής τους κοινότητας. Γι' αυτό το λόγο, θεωρεί ότι η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση απαιτεί μια ηθικοποιητική διάσταση της ιστορίας, όπου ένα πάνθεον ηρώων προσδίδουν νομιμότητα στους κεντρικούς θεσμούς και αποτελούν πρότυπα μίμησης και άμιλλας.

2.2. Εκπαιδευτικοί στόχοι και χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη

Ο κύριος στόχος της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη εντοπίζεται στην ενίσχυση της ενεργούς εμπλοκής και συμμετοχής του ατόμου στη δημοκρατική κοινωνία. Η συμμετοχή αφορά όχι μόνο στο πολιτικό πεδίο της Ιδιότητας του Πολίτη αλλά, όλο και περισσότερο, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο κοινωνικό πεδίο της Ιδιότητας του Πολίτη και μπορεί να περιλαμβάνει τη θέληση του ατόμου να συμμετέχει

σε εθελοντικές δράσεις, την απόκτηση της αίσθησης εμπιστοσύνης ότι μπορεί να επηρεάσει το κοινωνικό του περιβάλλον και την προθυμία του να εκφράζει τη διαμαρτυρία του απέναντι στην αδικία (Torney-Purta, 2004). Εξίσου σημαντικοί στόχοι της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη είναι να μπορούν οι μαθητές να κατανοούν τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών και ότι τα ηθικά και κοινωνικά ζητήματα μπορεί να ιδωθούν υπό το πρίσμα διαφορετικών προοπτικών. Επίσης, οι μαθητές είναι σημαντικό να αντιλαμβάνονται ότι η δική τους θέση δεν μπορεί να είναι παρά μια από τις πολλές και διαφορετικές απόψεις και τελικά είναι σημαντικό να έχουν αναπτύξει τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές συγκρούσεις στο πλαίσιο της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Banks, 2004).

Αποτελεί πια κοινή αντίληψη ότι η Ιδιότητα του Πολίτη είναι απαραίτητη για την πλήρη πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική συμμετοχή και απαιτεί ένα σύνολο ικανοτήτων που συνήθως ομαδοποιούνται σε (Althof & Berkowitz, 2006: 503):

- α) **κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις** (π.χ. η έννοια της δημοκρατίας, η κατανόηση της δομής και των μηχανισμών της λήψης των πολιτικών αποφάσεων, η κατανόηση της ισχύουσας νομοθεσίας, η γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των πολιτών, γνώση για τα τρέχοντα πολιτικά ζητήματα και προβλήματα),
- β) **διανοητικές δεξιότητες** (π.χ. ικανότητα κατανόησης, ανάλυσης και ελέγχου της αξιοπιστίας πληροφοριών σχετικά με κυβερνητικά και δημόσια θέματα),
- γ) **κοινωνικές και συμμετοχικές δεξιότητες** (π.χ. ικανότητα τεκμηρίωσης και συλλογιστικής σκέψης, ικανότητα επιχειρηματολογίας και έκφρασης ιδίων απόψεων σε πολιτικές συζητήσεις, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, γνώση του τρόπου επιρροής για τη διαμόρφωση πολιτικών μέσω υποβολής αναφορών και άσκησης πίεσης, οικοδόμηση συμμαχιών και συνεργασιών με οργανώσεις),
- δ) **αξίες, στάσεις και προδιαθέσεις** (π.χ. ενδιαφέρον για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, συνειδητοποίηση των προσωπικών προκαταλήψεων, αναγνώριση και υποστήριξη των δημοκρατικών αξιών, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων).

Σύμφωνα με τους Veugelers & de Groot (2019: 18) καταγράφονται τρεις ομάδες εκπαιδευτικών στόχων σε σχέση με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη. Κάθε ομάδα εκφράζει μια σαφή και διαφορετική πολιτική συνάρθρωση:

α) η **πειθαρχία** αφορά στην εκπαίδευση που στοχεύει στην επίτευξη της καλής συμπεριφοράς και της τήρησης των κανόνων. Οι συγκεκριμένοι στόχοι τονίζονται ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό κίνημα της «εκπαίδευσης χαρακτήρων»,
β) η **αυτονομία** αναφέρεται στην προσωπική ενδυνάμωση και στην διαμόρφωση της προσωπικής άποψης με έμφαση στην ικανότητα αυτενέργειας,
γ) η **κοινωνική συμμετοχή** προβάλλει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών στόχων: από την οργανική συνύπαρξη, την κοινωνικο-ψυχολογική ενσυναίσθηση έως την κοινωνική αλληλεγγύη που βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και την καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας. Η κοινωνική συμμετοχή μπορεί να ποικίλει σημαντικά ως προς τους πολιτικούς και τους επιστημονικούς προσανατολισμούς της.

Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία ευκαιριών, ώστε οι νέοι να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες/ικανότητες και στάσεις/αξίες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητα συστατικά για την ενεργό και αποτελεσματική εξάσκηση της Ιδιότητας του Πολίτη στη δημοκρατική κοινωνία (QCA, 1998). Για το λόγο αυτό προτείνεται ο ακόλουθος κατάλογος γνώσεων, δεξιοτήτων/ικανοτήτων και στάσεων/αξιών (Hoskins et al., 2008: 21; Hoskins & Crick, 2010: 126):

α) **γνώση**: ανθρώπινα δικαιώματα και υποχρεώσεις, πολιτικός εγγραμματισμός, ιστορικές γνώσεις, τρέχουσα επικαιρότητα, πολυπολιτισμικότητα, πολιτιστική κληρονομιά, νομικά ζητήματα και τρόποι επίδρασης στην πολιτική και στην κοινωνία,

β) **δεξιότητες** και **ικανότητες**: επίλυση συγκρούσεων, διαπολιτισμική ικανότητα, ικανότητα λήψης ενημερωμένων και καλά πληροφορημένων αποφάσεων, δημιουργικότητα, ικανότητα επιρροής στην κοινωνία και στην πολιτική, ικανότητα αυτενέργειας, κριτική σκέψη και δεξιότητες επικοινωνίας, διαβούλευσης, ενεργής ακρόασης, επίλυσης προβλημάτων, αντιμετώπισης αμφισημιών, συνεργασίας με άλλους, αξιολόγησης ρίσκων,

γ) **στάσεις**: πολιτική εμπιστοσύνη, πολιτικό ενδιαφέρον, πολιτική αποτελεσματικότητα, αυτονομία και ανεξαρτησία, σεβασμός προς άλλους πολιτισμούς, δεκτικότητα στις αλλαγές και στις διαφορετικές απόψεις, ανάληψη της ευθύνης για τη συμμετοχή μας στην κοινωνική και πολιτική ζωή ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες με στόχο την κοινωνική και πολιτική επίδραση,

δ) **αξίες**: ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατία, ισότητα των φύλων, βιωσιμότητα, ειρήνη/μη βία, δικαιοσύνη και ισότητα, αξία της συμμετοχής ως ενεργών πολιτών,

ε) **ταυτότητα**: αίσθηση της προσωπικής, κοινοτικής, εθνικής και παγκόσμιας ταυτότητας.

Σύμφωνα με τον Veldhuis (1997: 13-15) το πλαίσιο της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις ικανοτήτων:

α) η **πολιτική** και **νομική** διάσταση αναφέρεται στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ατόμου σε σχέση με το πολιτικό σύστημα και τους νόμους. Οι γνωστικές πτυχές που πρέπει να αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε σχέση με αυτή τη διάσταση ικανοτήτων αναφέρονται στις εννοιολογήσεις για τη δημοκρατία και τη δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη, στις πολιτικές δομές και διαδικασίες λήψης των πολιτικών αποφάσεων σε εθνικό/ευρωπαϊκό/διεθνές επίπεδο, στα πολιτικά κόμματα, στις ομάδες πίεσης, στις μορφές πολιτικής συμμετοχής, στην ιστορική πορεία της Κοινωνίας των Πολιτών, στα ανθρώπινα δικαιώματα, στα τρέχοντα πολιτικά ζητήματα και στα θέματα της διεθνούς πολιτικής σκηνής, στις διεθνείς σχέσεις, στους διεθνείς οργανισμούς, στη νομοθεσία, στον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο των ΜΜΕ, στο δικαστικό σύστημα και σε θέματα κατάρτισης του εθνικού προϋπολογισμού,

β) η **κοινωνική** διάσταση αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων σε μια κοινωνία. Σε ό,τι αφορά αυτή τη διάσταση ικανοτήτων, οι γνωστικές πτυχές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, τις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να προσπελάσουν, αναφέρονται στον κοινωνικό αποκλεισμό, στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στη συνύπαρξη διαφόρων κοινωνικών ομάδων (εθνοτικών, μειονοτικών κ.λπ.), στην ισότητα των δύο φύλων, στις συνέπειες της Κοινωνίας της Πληροφορίας, στις ανισότητες στην υγεία, την κοινωνική ασφάλιση και τον εγγραμματισμό και σε θέματα που αφορούν στην εθνική και διεθνή ασφάλεια,

γ) η **οικονομική** διάσταση ικανοτήτων αναφέρεται στη σχέση του ατόμου με τον κόσμο της εργασίας, της παραγωγής και της κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών. Απαιτεί γνώσεις σχετικά με τις προκλήσεις της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας οικονομικής συνεργασίας, τη βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων, την ένταξη των μειονοτικών ομάδων στην αγορά εργασίας, την

αντιμετώπιση των προκλήσεων της παγκοσμιοποίησης, τις αρχές της εργατικής νομοθεσίας και τους μηχανισμούς της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς,

δ) η **πολιτιστική** διάσταση αναφέρεται σε συλλογικές αναπαραστάσεις και σε κοινές αξίες που σχετίζονται με την πολιτιστική κληρονομιά των ατόμων. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στο πλαίσιο αυτής της διάστασης ικανοτήτων, θα πρέπει να εντάσσει γνώσεις σχετικά με τον ρόλο των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των ΜΜΕ στη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή, τις διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες, την εθνική και ευρωπαϊκή ιστορία και πολιτιστική κληρονομιά, την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων και την προστασία του περιβάλλοντος.

Οι ικανότητες που συνδέονται με τη δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη σχετίζονται με την οικοδόμηση ενός ελεύθερου και αυτόνομου ατόμου που γνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του. Σύμφωνα με τον Audigier (2000: 21-23) οι ικανότητες αυτές είναι:

α) **γνωστικές ικανότητες** (γνώση σχετικά με τους κανόνες της συλλογικής ζωής και τις συνθήκες της εγκαθίδρυσής τους, γνώση σχετικά με τις εξουσίες στη δημοκρατική κοινωνία, τους δημοκρατικούς θεσμούς και τους κανόνες που διέπουν την ελευθερία και τη δράση, γνώση των τρεχουσών πολιτικών δημόσιων συζητήσεων, γνώση των αρχών και αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη),

β) **συναισθηματικές ικανότητες** (η Ιδιότητα του Πολίτη δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο σε μια λίστα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, αλλά περιλαμβάνει και μια προσωπική και συλλογική συναισθηματική διάσταση με πρωταγωνιστικές αξίες την ελευθερία, την ισότητα και την αλληλεγγύη),

γ) **ικανότητες δράσης** (ανάληψη πρωτοβουλιών και αποδοχή ευθυνών στην προσωπική και κοινωνική ζωή, ικανότητες συνεργασίας, συμβολή στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων σύμφωνα με τις αρχές του δημοκρατικού δικαίου, ικανότητα συμμετοχής στη δημόσια διαβούλευση).

Εν κατακλείδι, η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτικών ικανοτήτων που είναι σημαντικές για τη διαμόρφωση του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη και μπορούν να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες (Print, 2013: 45-46):

α) **γνώση** (ο μαθητής να γνωρίζει για τα βασικά στοιχεία της λειτουργίας του πολιτικού και νομικού συστήματος, τους βασικούς θεσμούς της δημοκρατίας, τα πολιτικά κόμματα, τα εκλογικά προγράμματα, τις εκλογές-ψηφοφορία, τα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα, τον ρόλο που διαδραματίζουν τα ΜΜΕ στην προσωπική και κοινωνική ζωή, τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ ομάδων, την ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά, τις διαφορετικές κουλτούρες σε τοπικό, εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο, τα τρέχοντα πολιτικά θέματα, κύρια γεγονότα, τάσεις και παράγοντες αλλαγής της εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας, τη λειτουργία και το έργο των εθελοντικών ομάδων και της κοινωνίας των πολιτών, θέματα οικονομικού εγγραμματισμού, την αειφόρο ανάπτυξη σε τοπικό και διεθνές επίπεδο),

β) **δεξιότητες** (ο μαθητής να μπορεί να αξιολογήσει μια θέση ή μια απόφαση, να λάβει και να υπερασπιστεί μια θέση, να διακρίνει τη διαπίστωση ενός γεγονότος από μια γνώμη, να επιλύει συγκρούσεις με ειρηνικό τρόπο, να ερμηνεύει με κριτικό τρόπο τα μηνύματα των μέσων, να χρησιμοποιεί τα μέσα με ενεργό τρόπο όχι ως καταναλωτής αλλά ως παραγωγός περιεχομένου των μέσων, να εξετάζει κριτικά τις οικονομικές πληροφορίες, να παρουσιάζει λεκτικά ή/και γραπτά τις ιδέες του, να παρακολουθεί και να επηρεάζει τις πολιτικές και τις αποφάσεις μεταξύ άλλων μέσω της ψηφοφορίας, να οικοδομεί συνεργασίες, να ζει και να εργάζεται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον),

γ) **στάσεις** (ο μαθητής να αισθάνεται υπεύθυνος για τις αποφάσεις του και τις ενέργειές του, να αισθάνεται πολιτική αυτοπεποίθηση, να εμπιστεύεται τις δημοκρατικές αρχές και θεσμούς, να είναι δεκτικός στη διαφορετικότητα, στην αλλαγή της γνώμης και στον συμβιβασμό),

δ) **αξίες** (αποδοχή του κράτους δικαίου, πίστη στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην ισότητα και στην ίση μεταχείριση των πολιτών, σεβασμός απέναντι στις φυλετικές και θρησκευτικές διαφορές, απόρριψη των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων, σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανοχή στη διαφορετικότητα, πίστη στη σημασία της δημοκρατίας, πίστη στην ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης),

ε) **σκοπούμενη συμπεριφορά** (πρόθεση ενεργούς πολιτικής συμμετοχής στην κοινότητα, πρόθεση συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών).

Η συζήτηση αναφορικά με τα κύρια σημεία των χαρακτηριστικών της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη επικεντρώνεται στα εξής σημεία (Van Deth, 2013: 17-19):

- α) η κατανόηση της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη θα πρέπει να στοχεύει τόσο στη σημασία των δημοκρατικών μορφών λήψης αποφάσεων εκτός της ψηφοφορίας όσο και στην κατανόηση των συνεκτικών στοιχείων και των αντιθέσεων μεταξύ των διαφόρων προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη (π.χ. ατομικά – κοινωνικά επικεντρωμένα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη),
- β) η προσέλευση των πολιτών στις κάλπες κάθε τέσσερα χρόνια οδηγεί σε μια περιοριστική κατανόηση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να τονιστούν και άλλοι διαθέσιμοι τρόποι και μορφές κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό οι μαθητές, μέσω της ενεργούς εμπλοκής τους σε εκπαιδευτικές δράσεις, να μπορούν με κριτική διάθεση να αξιολογήσουν τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα των νέων μορφών συμμετοχής για την δημοκρατική κοινωνία,
- γ) η διαπιστωμένη διεύρυνση των νέων μορφών συμμετοχής προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία για την ενίσχυση σημαντικών πτυχών της ενεργούς και συμμετοχικής Ιδιότητας του Πολίτη,
- δ) δεδομένου ότι η συμμετοχή σε εθελοντικές ενώσεις και οργανισμούς διαφέρει σημαντικά μεταξύ των χωρών (π.χ. υψηλότερα ποσοστά εθελοντισμού στις χώρες της βορειοδυτικής σε σχέση με τις χώρες νοτιοανατολικής Ευρώπης), θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες πλαισίου – πολιτιστικοί και θεσμικοί- προκειμένου να ενισχυθεί η υποστήριξη της κοινωνικής συμμετοχής,
- ε) η κοινωνική και πολιτική συμμετοχή εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα μεροληπτική εις βάρος συγκεκριμένων κοινωνικών ή/και εθνικών ομάδων και αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Οι λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες εξακολουθούν να στερούνται δεξιοτήτων, ικανοτήτων και δικτύων προκειμένου να καταστούν περισσότερο κοινωνικά και πολιτικά ενεργές. Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη πρέπει να βασίζεται στην αναγνώριση των πραγματικών ανισοτήτων και στις επιπτώσεις που αυτές επιφέρουν στην λειτουργία της δημοκρατίας και ως εκ τούτου θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων για τις υποεκπροσωπούμενες και

μειονεκτούσες ομάδες (π.χ. ομάδες με χαμηλό οικονομικοκοινωνικό status, μετανάστες, γυναίκες κλπ.) που θα στοχεύουν στην ενίσχυσή τους,

στ) η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη θα πρέπει να προάγει διευρυμένους τρόπους κατανόησης του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού ρόλου των σύγχρονων πολιτών (π.χ. πολιτικός καταναλωτισμός) και να προσφέρει ερμηνευτικό πλαίσιο τόσο για τις αντιθέσεις μεταξύ των διαφορετικών προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη όσο και για τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται για εξάσκηση της πολιτειότητας.

Για την εξάσκηση της πολιτειότητας η Blackmore (2016: 41-46) προτείνει ένα πλαίσιο Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Παγκόσμιου Πολίτη υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, το οποίο αποτελείται από τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις:

α) **κριτική σκέψη**, η οποία σχετίζεται με την ανακάλυψη των παραδοχών μας (παραδειγματικές, κανονιστικές, αιτιώδεις) και την αξιολόγηση της ακρίβειάς τους,

β) **διάλογος**, σκοπός του οποίου, μεταξύ άλλων, είναι η μάθηση η οποία αναφύεται από την αντίθεση των διαφόρων τύπων γνώσης που οι άνθρωποι συνεισφέρουν στη συζήτηση,

γ) **αναστοχασμός**, που αφορά στην επίγνωση των διασυνδέσεων μεταξύ του «εαυτού» και των «άλλων» και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και φυσικό περιβάλλον,

δ) **υπεύθυνη δράση**, που γίνεται αντιληπτή με όρους μετασχηματισμού των δομών που διαιωνίζουν την ανισότητα.

Ένα εννοιολογικό πλαίσιο της Κριτικής Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη προτείνεται από τους Johnson & Morris (2010) που αποκρυσταλλώνει τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και περιλαμβάνει τόσο ατομικιστικά χαρακτηριστικά (π.χ. γνώσεις, δεξιότητες) όσο και την κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού πλαισίου (π.χ. κοινοτικές αξίες ή στάσεις). Βασικοί άξονες του πλαισίου πάνω στους οποίους προσαρμόζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι αξίες και οι στάσεις είναι η ιδεολογία, η συλλογικότητα, η υποκειμενικότητα και η συμμετοχή.

Τελικά, θα λέγαμε ότι, η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη αποσκοπεί (Muleya, 2018: 123):

α) στην επίτευξη **γνωστικών στόχων** (π.χ. κατάκτηση γνώσεων σχετικά με τις πολιτικές ιδέες, τους πολιτικούς θεσμούς, τα δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη κ.λπ.),

β) στην ανάπτυξη *κοινωνικών-πολιτικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών* που θα βοηθήσουν τους μαθητές να στοχάζονται κριτικά απέναντι στον ρόλο τους ως δημοκρατικοί πολίτες,

γ) στην επίτευξη της *δέσμευσης* των μαθητών να γίνουν ενεργοί και συμμετοχικοί πολίτες και

δ) στην ανάδειξη και στην ενδυνάμωση της σημασίας και της εμπειρίας του «*ανήκειν*» σε μια κοινότητα, η οποία προσδιορίζεται από διαφορετικές, σύνθετες και ίσως αντιφατικές ή συγκρουσιακές αξίες και πολιτιστικές πρακτικές.

2.3. Ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη

Ο ρόλος του σχολείου για την καλλιέργεια των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι συμμετοχικοί και ενεργοί πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι αναμφίβολα εξαιρετικά σημαντικός. Ωστόσο, οποιαδήποτε διδακτική προσέγγιση σχετικά με την Ιδιότητα του Πολίτη στο πλαίσιο του σχολείου απαιτεί την κατάρτιση ενός επίσημου προγράμματος σπουδών, όπως συνέβη σε άλλες χώρες (π.χ. Αγγλία, Αυστραλία) που θα βασίζεται στις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να αποκτήσει ένας συμμετοχικός και ενεργός δημοκρατικός πολίτης (Print, 2013). Στον τομέα αυτό η ερευνητική βιβλιογραφία εξετάζει τη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Eurydice, 2005; Keating et al., 2009; Schulz et al., 2010^b; Kerr et al., 2010).

Με διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές και προσεγγίσεις έχει επιδιωχθεί η διδασκαλία της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη. Σε αυτές περιλαμβάνονται η μάθηση που είναι βασισμένη σε σχέδια εργασίας, η μάθηση μέσω κοινωνικής προσφοράς, προσομοιώσεις και εργαστήρια, μάθηση που βασίζεται στην έκθεση σε μοντέλα ρόλων ακτιβιστών, στην ανάπτυξη κοινοτήτων υποστήριξης και κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής, η διερεύνηση σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων και συγκρούσεων και η εξέταση αμφιλεγόμενων θεμάτων. Ειδικά η εισαγωγή και η εξέταση αμφιλεγόμενων θεμάτων στη σχολική τάξη εκτιμάται ότι αν και έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση, ωστόσο δεν χρησιμοποιείται συχνά (Lockwood, 1996; Byford et al., 2009; Philpott et al., 2011;

Cowan & Maitles, 2012; Bartels et al., 2016; Noddings & Brooks, 2017; Kuş & Öztürk, 2019; Sætra, 2019). Δύο από τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αξιοποιήσουν μια παιδαγωγική προσέγγιση που στηρίζεται στην πολιτική διαμάχη και στην επίλυση προβλημάτων είναι (Print, 2013: 47): α) η πιθανότητα να δημιουργηθούν διασπαστικές τάσεις, διαχωρισμοί και διαφωνίες στη σχολική τάξη καθώς και η πολυπλοκότητα στη χρησιμοποίηση τέτοιων στρατηγικών διδασκαλίας και β) οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν ανεπάρκεια σχετικά με τις γνώσεις τους που αφορούν στο πεδίο των πολιτικών διαδικασιών (Oulton et al., 2004). Έως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι η επιμόρφωση και η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν και των διδακτικών ικανοτήτων τους. Επομένως, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αξίζει να προσεχθεί ιδιαίτερα από την κυβέρνηση, την ακαδημαϊκή κοινότητα και από τις ενώσεις εκπαιδευτικών, διότι οι διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού μπορεί να αποβούν κρίσιμες στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής υπευθυνότητας των μαθητών (Print, 2013).

Η διδασκαλία της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη συνεπάγεται νέους ρόλους για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Bîrzέα (2000: 46-47), για να είναι αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν γνωστικά αντικείμενα που αφορούν στη δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη, θα πρέπει να:

- α) εξοικειωθούν με νέες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις (δομημένη συζήτηση, επίλυση προβλημάτων, ιδεοθύελλα, μάθηση με την υποστήριξη των Μέσων, εργαστήρια, εργασία πεδίου, έρευνα, μάθηση που στηρίζεται στα σχέδια εργασίας, επισκέψεις),
- β) γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών,
- γ) είναι εξοικειωμένοι με μια διεπιστημονική, ολιστική και εγκάρσια προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών,
- δ) κατανοούν ότι πρέπει να επικεντρωθούν στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων ζωής, προετοιμάζοντας τους νέους για την κοινοτική ζωή και όχι να επιμένουν στην μετάδοση παρωχημένων γνώσεων,
- ε) γνωρίζουν να αξιοποιούν αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, τα ΜΜΕ, τις μη κυβερνητικές οργανώσεις και τις τοπικές κοινωνίες,
- στ) είναι σε θέση να εισάγουν καινοτομίες,

ζ) κατανοούν ότι η μάθηση που συντελείται στο σχολείο είναι η προετοιμασία για τη δια βίου μάθηση και όχι το τελικό σημείο της εκπαιδευτικής διαδρομής,
η) μπορούν να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους πρακτικές και προσεγγίσεις και επομένως να μετατρέπονται σε στοχαστικούς επαγγελματίες,
θ) εστιάζουν στις σημαντικές αξίες της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη (ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτικός πλουραλισμός, κράτος δικαίου).

Παρόμοια, η Salema (2005: 42-45) καταγράφει ορισμένες από τις ικανότητες που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν και για την απόκτηση των οποίων θα πρέπει να εκπαιδεύονται, ώστε να είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν ενεργά και ηθικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα να συνεισφέρουν με το έργο τους στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει:

- α) να γνωρίζουν και να κατανοούν το πολιτειακό θεσμικό πλαίσιο,
- β) να γνωρίζουν πώς να εμπλέκονται σε συμμετοχικές διαδικασίες και κοινωνικές και πολιτικές δράσεις,
- γ) να διαμορφώνουν γνώμη και να εκφράζουν την άποψή τους για πολύπλοκα κοινωνικά ζητήματα από τα οποία εξαρτάται το μέλλον της κοινωνίας,
- δ) να διαθέτουν κριτική σκέψη και να μπορούν να επιχειρηματολογούν με αποτελεσματικό τρόπο,
- ε) να διαθέτουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, διαπολιτισμικές δεξιότητες, δεξιότητες έρευνας, ικανότητες αξιολόγησης,
- στ) να σέβονται τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές,
- ζ) να μπορούν να εμπιστευτούν και να διαθέτουν ειλικρίνεια, δεκτικότητα και τιμιότητα, ετοιμότητα για κοινή χρήση και να εκχωρούν ή να αναθέτουν σε τρίτους καθήκοντα και αρμοδιότητες,
- η) να επιδεικνύουν εμπιστοσύνη και σεβασμό και προς τους άλλους, να είναι φιλαλήθεις και να έχουν αυτοσεβασμό,
- θ) να επιδεικνύουν ανοχή απέναντι στην αμφισημία και στις ανοιχτές και ανεπίλυτες καταστάσεις και τέλος να διαθέτουν αξιακό σύστημα που εστιάζει στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ελευθερία, την ισότητα και την αλληλεγγύη.

Σε ό,τι αφορά στον τρόπο διδασκαλίας των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών και των στάσεων της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη, έχουν αναπτυχθεί δύο τάσεις:

- Α) η **πρώτη τάση** θεωρεί ότι στο σχολείο δεν είναι λογικό να αναμένουμε ότι οι δημοκρατικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες θα διδαχθούν μόνο σε μια

συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα ή σε μια μόνο τάξη ή σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο, αλλά ότι η ανάπτυξη θεμάτων που αφορούν στην Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη βρίσκει πεδίο εφαρμογής σχεδόν σε όλα τα μαθήματα (Council for the Social Studies, 2001). Για παράδειγμα, στα επιστημονικά γνωστικά αντικείμενα, η ανάπτυξη συζητήσεων σχετικά με κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα, όπως η γενετική τροποποίηση, η κλιματική αλλαγή, οι σταθμοί παραγωγής πυρηνικής ενέργειας, προβλήματα υγείας που οφείλονται στο περιβάλλον κ.λπ., έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση δημοκρατικών ικανοτήτων (Ratcliffe & Grace, 2003; Zeidler & Keefer, 2003; Roth & Désautels, 2004; Roth & Lee, 2004; Zeidler & Sadler, 2011). Παρόμοια με τα κοινωνικο-επιστημονικά θέματα, η ένταξη αμφιλεγόμενων θεμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και η εμπλοκή των μαθητών σε μια ανοιχτή συζήτηση σε αμφιλεγόμενα θέματα θεωρείται ότι μπορεί να τους βοηθήσει να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής επιχειρηματολογίας. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τη διαφωνία μέσω του σεβασμού που πρέπει να δείχνουν στον συνομιλητή τους, της εξάσκησης της λογικής και της επιχειρηματολογίας και της αποδοχής των πολλαπλών προοπτικών. Οι συζητήσεις αμφιλεγόμενων θεμάτων στη σχολική τάξη, στο πλαίσιο της δημοκρατικής Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, αφορούν σε ηθικές και κοινωνικές αξίες, για τις οποίες διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, μπορεί να έχουν πολύ διαφορετικές απόψεις και στάσεις, με βάση τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και εμπειρίες (Schuitema et al., 2009).

Β) η **δεύτερη τάση** θεωρεί ότι εκτός από τη διδασκαλία γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε όλα τα μαθήματα, μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να εμπλουτίζεται με την πρόσθεση του μαθήματος της Ιδιότητας του Πολίτη ως ξεχωριστό και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (Crick, 1998; Ofsted, 2006; Keating et al., 2009), ενώ δεν λείπει ο σκεπτικισμός σχετικά με την αυτόνομη υπόσταση του μαθήματος της Ιδιότητας του Πολίτη (Syed, 2013).

Ανεξάρτητα από το εάν θεωρήσουμε την Ιδιότητα του Πολίτη ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο είτε ως ενσωματωμένη σε άλλα μαθήματα, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι, στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης, δεν είναι δυνατόν να

διαχωριστεί η γνώση από τις δεξιότητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία και κυρίως ότι θα πρέπει να διασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή του μαθητή. Το περιβάλλον της σχολικής τάξης αλλά και του σχολείου γενικότερα πρέπει να δομείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να βιώνεται ο δημοκρατικός τρόπος ζωής παρέχοντας ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων (π.χ. προσομοιώσεις, σχέδια εργασίας που προσανατολίζονται στην παροχή κοινωνικής προσφοράς, προγράμματα απόκτησης δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, συμμετοχή στη σχολική διακυβέρνηση και στα σχολικά συμβούλια κ.λπ. (QCA, 1998; Doğanay, 2012). Ωστόσο, οι μελέτες δείχνουν ότι η επικρατούσα εκπαιδευτική στρατηγική είναι η στείρα μετάδοση γνώσεων και ενεργητικές και συμμετοχικές δραστηριότητες, όπως αυτές που αναφέρθηκαν πιο πάνω, δεν είναι συχνές (Losito & Mintrop, 2001).

Στους μαθητές πρέπει να παρέχονται θετικές ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή στη σχολική τάξη και στο σχολείο, ώστε να προάγεται η ενεργός Ιδιότητα του Πολίτη (Ireland et al., 2006; Golubeva, 2018) και μέσω ενεργών στρατηγικών κοινωνικής και πολιτικής μάθησης να ενισχύεται η κοινωνική τους δέσμευση και η θέλησή τους για κοινωνική και πολιτική συμμετοχή (Campbell, 2006^a; Reichert & Print, 2018). Εάν η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στο σχολείο θέτει ως στόχο μόνο τη διδασκαλία των δημοκρατικών αρχών και αξιών και όχι την εξάσκησή τους, τότε το πιο πιθανό είναι οι μαθητές να μην αντιλαμβάνονται επαρκώς τις κοινωνικές αναφορές της γνώσης (Torney-Purta, 2002^b).

Ένας τρόπος για την εξάσκηση της ενεργούς Ιδιότητας του Πολίτη είναι η εμπλοκή των μαθητών σε προγράμματα που μελετούν θέματα της πραγματικής ζωής και ζητήματα της κοινότητας. Έτσι, το σχολείο μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν με άμεσο τρόπο τη σοβαρότητα αλλά ταυτόχρονα και τη συναρπαστική φύση των κοινωνικών προβλημάτων. Ο στόχος των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη είναι να διδάξουν ότι η έννοια του καλού πολίτη δεν πηγάζει αποκλειστικά από προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ούτε είναι ένα ατομικό εγχείρημα, αλλά ότι ενεργοποιείται και διαμορφώνεται εξαιτίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και διασυνδέσεων μεταξύ των ατόμων. Υπό αυτή την έννοια, είναι αναγκαία η συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα που διατυπώνουν με ρητό τρόπο ως στόχο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών την ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής κοινότητας και την ενίσχυση της διασύνδεσης με μοντέλα ρόλων που λειτουργούν ως πρότυπα ανάπτυξης κοινωνικών και πολιτικών δεσμεύσεων (Kahne & Westheimer,

2003). Για την εκτός σχολείου συμμετοχή, η παροχή κοινωνικής προσφοράς μπορεί να παράσχει ουσιαστικές ευκαιρίες στους μαθητές για να αποκτήσουν άμεση βιωματική γνώση των θεμάτων που μελετούν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Morgan & Streb, 2001; Jerome, 2012). Επιπλέον, τα ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν ότι το ανοιχτό και δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης, τα μαθήματα των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών που απαιτούν ενεργό συμμετοχή σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα και το σχολικό ήθος που στοχεύει στην προώθηση της ενεργούς Ιδιότητας του Πολίτη, μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των πολιτών (Borgonovi & Miyamoto, 2010). Εκτός των παραπάνω, εκτιμάται ως ιδιαίτερος σημαντική η ανάπτυξη καλών συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των διαφόρων ομάδων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινότητα κ.λπ.) με τρόπο που να επιτρέπει στο σχολείο να ενισχύσει τον παιδαγωγικό του ρόλο και να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης με στόχο την επίτευξη ευρύτερων συνεργειών (Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007).

Τελικά, υποστηρίζεται ότι η αποτελεσματική μάθηση σχετικά με την Ιδιότητα του Πολίτη περιλαμβάνει τρία ξεχωριστά αλλά αλληλένδετα σκέλη μάθησης (QCA, 1998: 11-13):

- α) δημιουργία **αίσθησης πολιτικής αποτελεσματικότητας**, δηλαδή οι μαθητές να αισθάνονται ότι μπορούν να γίνουν φορείς αλλαγής μέσω της πολιτικής δράσης,
- β) ύπαρξη **αίσθησης ηθικής ευθύνης**, η οποία εκλαμβάνεται ως ηθική αρετή, διότι συνεπάγεται φροντίδα για τους άλλους,
- γ) **συμμετοχή** στην **κοινότητα** και **βελτίωση** του **πολιτικού εγγραμματισμού**.

Στο πλαίσιο μιας μικρής ιστορικής βιβλιογραφικής αναδρομής, θα λέγαμε ότι τα πρώτα ερευνητικά ευρήματα ήταν μάλλον απαισιόδοξα, καθώς διαφαίνονταν ότι τα μαθήματα που σχετίζονται με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του πολίτη επέφεραν πολύ μικρή επίδραση στην πολιτική συμμετοχή ή στις κοινωνικές και πολιτικές αξίες (Litt, 1963; Torney et al., 1975). Αργότερα όμως, πιο εκτεταμένες έρευνες αμφισβήτησαν τα παραπάνω πρώιμα συμπεράσματα. Με βάση τα στοιχεία του Αμερικανικού Εθνικού Κέντρου Αξιολόγησης και Εκπαιδευτικής Προόδου (U.S. National Assessment of Educational Progress, NAEP) οι Niemi & Junn (1998) έδειξαν ότι η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση είχε σημαντικό αντίκτυπο στην πολιτική γνώση των Αμερικανών μαθητών. Πολλές έρευνες καταλήγουν σε ενθαρρυντικά αποτελέσματα, καθώς αποδεικνύεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που

σχετίζονται με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και τα προγράμματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης (π.χ. Kids Voting USA¹, We the People², National Student/Parent Mock Election³, Taking It Global⁴, Global Nomads⁵ κ.ά.) αυξάνουν την υποστήριξη προς τα δημοκρατικά πρότυπα και τις δημοκρατικές αξίες και διαδικασίες και ασκούν θετική επίδραση στην πρόθεση κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις (Beck & Jennings, 1982; Torney-Purta et al., 2001; Whiteley, 2005; Keating et al., 2010). Έχει αποδειχθεί ότι η μετάδοση της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης –και αυτό αφορά τόσο τη δηλωτική όσο και τη διαδικαστική γνώση που παρέχεται μέσω των γνωστικών αντικειμένων της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη (Schraw, 2006) - ενισχύει την κριτική και ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη (Torney-Purta et al., 2001). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η έκθεση στο δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον και στο δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης, -που στηρίζει τις ανοιχτές διαβουλευτικές συζητήσεις και την ανάπτυξη των αμφιλεγόμενων θεμάτων-, επιφέρει θετικά αποτελέσματα, όπως:

- αυξάνει την κοινωνική και πολιτική γνώση των μαθητών,
- ενδυναμώνει την αναγνώριση της αξίας της πολιτικής διαφωνίας και σύγκρουσης,
- ενισχύει την πρόθεση των νέων να καταστούν ενημερωμένοι ψηφοφόροι,
- ενισχύει τη δέσμευσή τους προς τα δημοκρατικά ιδεώδη,
- ενδυναμώνει την πρόθεση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής και
- ενισχύει την πολιτική αυτο-αποτελεσματικότητα τους (Campbell, 2008; Torney-Purta et al., 2004; Duke et al., 2009; Elias, 2010; Levy, 2011).

2.4. Παιδαγωγικοί προβληματισμοί και προτάσεις σχετικά με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι σχολικές πρακτικές, τα προγράμματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης και τα γνωστικά αντικείμενα της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, μέσα από τη δημιουργία ενός δικτύου σχέσεων αλληλεπίδρασης (μαθητές-εκπαιδευτικοί κτλ.), επηρεάζουν την κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των

¹ Kids Voting USA: <https://www.kidsvotingusa.org/>.

² We the People: <https://www.civiced.org/we-the-people>.

³ National Student/Parent Mock Election: <https://2020nsme.com/>.

⁴ Taking It Global: <https://www.tigweb.org/>.

⁵ Global Nomads: <https://www.gng.org/>.

νέων για ένα σημαντικό διάστημα της ζωής τους (Torney-Purta, 2002^b; McLeod et al., 2010). Από την άλλη, δεν λείπει και η κριτική ή/και η σκεπτικιστική διάθεση που πάντα όμως εμπλουτίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον και την προοπτική της σκέψης. Για παράδειγμα, καταγράφεται ότι για τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς των νέων εμπλέκονται και μη εκπαιδευτικοί θεσμοί και διαδικασίες (π.χ. οικογένειες, εθνοτικές ομάδες, εθελοντικές ενώσεις, πολιτικά γεγονότα κ.λπ.) (Galston, 2001).

Καθώς οι νέοι συμμετέχουν, εκτός του σχολείου, και σε άλλους κοινωνικούς χώρους (π.χ. οικογένεια, κοινοτικές ομάδες κ.λπ.), παρατηρούν τις τρέχουσες πρακτικές της κοινότητας και το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτήν, μέσω της διαδικασίας που ονομάστηκε “νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή”. Το άτομο μαθαίνει σταδιακά να ενεργεί σύμφωνα με τα πρότυπα της κοινότητας πρακτικής στην οποία συμμετέχει έως ότου γίνει πλήρως αποδεκτός από τα υπόλοιπα μέλη τη (Lave & Wenger, 1991). Υπό αυτή την έννοια, η Ιδιότητα του πολίτη ως πολιτιστικό φαινόμενο οριοθετείται από τους κοινωνικούς χώρους στους οποίους εφαρμόζεται (Castro & Knowles, 2017). Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε πολιτική συζήτηση είναι ένα σημαντικός τύπος εμπλαισιωμένης μαθησιακής δραστηριότητας (Hess, 2009^b). Φαίνεται ότι για τους εφήβους που μιλάνε συχνά για πολιτικά και άλλα τρέχοντα γεγονότα με τους γονείς τους σημειώνονται θετικότερα πολιτικά αποτελέσματα (σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες σε τεστ που αξιολογούν την πολιτική γνώση, παρακολουθούν ειδήσεις, ως νεαροί ενήλικες ψηφίζουν, ενδιαφέρονται για τον εθελοντισμό κ.λπ.) σε σχέση με τους νέους που σπανίως συζητούν για την πολιτική με τους γονείς τους (Andolina et al., 2003).

Με βάση το πλαίσιο των διαφορετικών χώρων κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής, διατυπώνονται σημαντικά ερωτήματα σχετικά με το αν τα σχολεία αντιπροσωπεύουν πραγματικά δημοκρατικούς χώρους και αν μεροληπτούν εις βάρος της νεολαίας που δεν ανήκει στην μεσαία κοινωνική τάξη. Ενώ έχει αποδειχθεί ότι διάφορες μορφές πολιτικής δέσμευσης μπορεί να επηρεάσουν τις κυβερνητικές επιλογές και πολιτικές, ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει για τα άτομα των χαμηλών οικονομικο-κοινωνικών τάξεων και των περιθωριοποιημένων κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων που στερούνται του απαραίτητου κοινωνικού κεφαλαίου και αναγκάζονται καθημερινά να στρέψουν το κύριο βάρος του ενδιαφέροντος και της προσοχής τους στην διεκπεραίωση των καθηκόντων και εργασιών που θα επιτρέψουν την επιβίωσή τους. Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ότι η μη προσέλευση στην

ψηφοφορία μπορεί να είναι μια λογική αντίδραση των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων σε ένα πολιτικό σύστημα που προσφέρει ελάχιστες ευκαιρίες πολιτικής και κοινωνικής ενδυνάμωσής τους. Η κριτική που ασκείται αφορά στις εργαλειακές αντιλήψεις της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, οι οποίες: α) δεν αξιολογούν επαρκώς τον ρόλο των διάφορων κοινωνικών και πολιτικών χώρων, -στους οποίους οι νέοι καθημερινά συμμετέχουν και δραστηριοποιούνται-, ως προς τη διαμόρφωση των κοινωνικών και πολιτικών τους ταυτοτήτων και β) διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη υπόθεση για το είδος της δημοκρατικής δέσμευσης που πρέπει να υποστηρίζει το σχολείο ως ένας χώρος κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής. Επομένως, η έρευνα στη δημοκρατική Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη πρέπει να παρακολουθεί και να μελετά τα ποικίλα περιβάλλοντα κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής, στα οποία δραστηριοποιούνται καθημερινά οι μαθητές, τις εμπειρίες που αποκτούν εκεί και εν συνεχεία τις μεταφέρουν στις αίθουσες διδασκαλίας (Castro & Knowles, 2017). Διάφορες μελέτες υποδηλώνουν ότι το “κοινωνικό και πολιτικό χάσμα” αφορά όχι μόνο στην κοινωνική και πολιτική γνώση αλλά και στις ευκαιρίες εντός και εκτός σχολείου για την ανάπτυξη του κοινωνικού, πολιτισμικού και πολιτικού κεφαλαίου. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα έρευνας, στο πλαίσιο της οποίας, εξετάστηκαν οι ευκαιρίες που είχαν οι νέοι δύο -κοντινών η μια στην άλλη- αμερικανικών πόλεων στο Νιου Τζέρσεϊ προκειμένου να αναπτύξουν κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα διαφορετικά οικονομικοκοινωνικά χαρακτηριστικά των πληθυσμών των δύο πόλεων δημιούργησαν έντονη αντίθεση ως προς τις ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες στους νέους για να συμμετάσχουν ενεργά στην πολιτική διαδικασία (π.χ. συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες κτλ.), με τις περισσότερες ευκαιρίες να είναι διαθέσιμες για τους νέους της πόλης στην οποία πάνω από το 80% των κατοίκων ήταν μη ισπανόφωνοι λευκοί και λιγότερο από το 2% ζούσαν σε συνθήκες φτώχειας συγκριτικά με τους νέους της πόλης με έντονη παρουσία φτώχης αфро-αμερικανικής και ισπανικής κοινότητας (Hart & Atkins, 2002).

Καθώς σε κάθε κοινωνία καταγράφονται ανταγωνιστικές προτάσεις σχετικά με την έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη και δεδομένου ότι αυτές οι ανταγωνιστικές προτάσεις διαμορφώνουν διαφορετικές αντιλήψεις για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, οι Schugurensky & Myers (2003: 3-6) διατυπώνουν μερικές από τις ανησυχίες που καταγράφονται στις συζητήσεις μεταξύ κορυφαίων μελετητών που ασχολούνται με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και αποτυπώνονται ως

προτάσεις τις οποίες όσοι ασχολούνται με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη οφείλουν να λάβουν σοβαρά υπόψη τους :

α) **από την παθητική στην ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη**: η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη δεν πρέπει να προάγει μόνο την παθητική Ιδιότητα του Πολίτη που συχνά εκφράζεται με την άκριτη απόκτηση πληροφοριών του κοινωνικού και πολιτικού βίου, αλλά και την ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη η οποία αναζωογονεί τη δημοκρατική δημόσια ζωή, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής ζωής. Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του Πολίτη θα πρέπει να διαπαιδαγωγεί καλά ενημερωμένους πολίτες που επίσης ενδιαφέρονται για τους άλλους, είναι υπεύθυνοι, συμμετοχικοί και έχουν δεξιότητες κριτικής σκέψης,

β) **η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη πρέπει να έχει περιβαλλοντική προοπτική και να προάγει την αφοσίωση στη Γη ως ενιαία κοινότητα**: θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα σύγχρονα ζητήματα όπως η ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η περιβαλλοντική υποβάθμιση έχουν παγκόσμια εμβέλεια και θα πρέπει να αντιμετωπιστούν συλλογικά και συνεργατικά. Η Εκπαίδευση για την Πλανητική/Οικολογική Ιδιότητα του Πολίτη μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μετακινηθούν από μια εγωκεντρική και κοινωνιοκεντρική προοπτική προς μια προοπτική που ευνοεί το πλανητικό/οικολογικό σύστημα, αξιολογεί τις επιπτώσεις των ανθρώπινων ενεργειών στο περιβάλλον και επιπλέον υπογραμμίζει την αξία των οικουμενικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων,

γ) **από την αναγνώριση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας στην ενίσχυση των διαπολιτισμικών κοινωνιών**: η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη θα μπορούσε να είναι πιο προοδευτική εάν στρέψει το ενδιαφέρον της από την πολυπολιτισμικότητα στην έννοια της διαπολιτισμικότητας, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στα επίπεδα της ανοχής του «άλλου» και του φολκλορικού εορτασμού του «διαφορετικού», αλλά ρητά αξιώνει την ανάγκη για διάλογο, αμοιβαιότητα και αλληλεξάρτηση και υπαινίσσεται μια παιδαγωγική προθετικότητα για αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό,

δ) **από την προετοιμασία για τη δημόσια σφαίρα στην ένταξη**: η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη για τον 21^ο αιώνα πρέπει να υπερκεράσει το δίπολο διχοτομικό σχήμα «ιδιωτικού-δημόσιου» καλλιεργώντας δημοκρατικές και χωρίς αποκλεισμούς σχέσεις και πρακτικές τόσο σε δημόσιους όσο και σε ιδιωτικούς χώρους,

ε) *από τον φονταμενταλισμό στην οικοδόμηση της ειρήνης*: η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη του 21^{ου} αιώνα είναι αναγκαίο να προωθήσει παιδαγωγικές στρατηγικές για την ενίσχυση της συνεργασίας, του διαλόγου και της βιώσιμης ειρήνης και με αυτό τον τρόπο να συμβάλλει στην οικοδόμηση κουλτούρας ειρήνης,

στ) *από τη σχολική Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στις μαθησιακές κοινότητες*: αυτή η πρόταση αναφέρεται στη διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, των χώρων των παιδαγωγικών παρεμβάσεων και των ηλικιών των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό συνεπάγεται την προσπάθεια συνεκτικής διάρθρωσης, μέσω ενός διεπιστημονικού και διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών (βλ. αναλυτικά Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006; Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2007; Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2009), των διαφορετικών πτυχών της σχολικής ζωής με θέματα της κοινότητας και τη διεύρυνση των χώρων εκπαιδευτικής παρέμβασης εκτός σχολείου. Μια πιθανή στρατηγική θα ήταν η διασύνδεση των σχολείων με άλλους φορείς και οργανισμούς (π.χ. μουσεία, βιβλιοθήκες, πανεπιστήμια, συλλόγους, συνεταιρισμούς, ΜΜΕ, πολιτικούς αξιωματούχους κλπ.),

ζ) *από την τοπική στην ουσιαστική Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη*: το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών θα πρέπει να περιλαμβάνει την κριτική ανάλυση του χάσματος που παράγεται εξαιτίας της ύπαρξης διαρθρωτικών ανισοτήτων και διακρίσεων. Αυτό βέβαια συνεπάγεται μια μετατόπιση από την Ιδιότητα του Πολίτη που μελετάει τις θεσμικές λειτουργίες του κράτους προς την Κριτική Παιδαγωγική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

Εισαγωγή

Μελέτες που εντάσσονται στο χώρο της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων καταλήγουν στη διαπίστωση ότι μεταξύ των παραγόντων που ασκούν σημαντική επίδραση στην Ιδιότητα του Πολίτη είναι οι γονείς/οικογένεια, οι φίλοι/συνομήλικοι, η κοινότητα, η εκκλησία/θρησκευτικοί ηγέτες, τα ΜΜΕ και η σχολική εμπειρία (π.χ. εκπαιδευτικοί, εξωσχολικές δραστηριότητες κτλ.) (Davies et al., 1999; Print, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η Διεθνής Έρευνα για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS) (Schulz et al., 2010^b) αναφέρει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη είναι το οικογενειακό υπόβαθρο, το σχολείο και η ευρύτερη κοινότητα. Σε επίπεδο μάλιστα σχολείου, οι παράγοντες που κρίνονται ως πιο σημαντικοί είναι η διδασκαλία, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη, το κλίμα της σχολικής τάξης, η σχολική κουλτούρα και το γενικότερο κοινοτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσεται το σχολείο.

Οι μελέτες που εστιάζουν στην έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη υποστηρίζουν ότι τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη των νεαρών ηλικιακών ομάδων είναι αρκετά διαφορετικά από εκείνα των μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων. Οι παλαιότερες γενιές φαίνεται ότι ακολουθούν περισσότερο το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (duty-based citizenship), ενώ το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» (engaged citizenship) είναι περισσότερο κυρίαρχο μεταξύ των νεότερων ηλικιακών ομάδων (Dalton, 2008^a). Βασικές ανησυχίες εκφράζονται για την εξασθένιση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη μεταξύ των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων, ειδικότερα σε ότι αφορά στη μείωση του ενδιαφέροντός τους για τα πολιτικά ζητήματα, την μικρή πιθανότητα συμμετοχής στις εκλογές και στα πολιτικά κόμματα (Gallego, 2009). Ωστόσο, άλλοι συγγραφείς, αναγνωρίζουν ότι για τις νεότερες ηλικιακές ομάδες μπορεί τα πολιτικά κόμματα να φαίνονται λιγότερο

ελκυστικά, αλλά συνεχίζουν να συμμετέχουν σε εθελοντικές ενώσεις, κοινωνικά κινήματα και άλλες ομάδες πολιτών (Zukin et al., 2006).

Η ανάγκη εκπαίδευσης των νέων ανθρώπων και στους δύο τύπους της Ιδιότητας του Πολίτη διαπιστώνεται συχνά και, όπως είδαμε και πιο πάνω, διάφοροι παράγοντες (οικογένεια, φίλοι, σχολείο, ΜΜΕ, κλπ.) φαίνεται ότι μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης. Μεταξύ αυτών των παραγόντων το σχολικό πλαίσιο εξακολουθεί να διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο ως προς την ανάπτυξη των πολιτικών γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των νέων (CIRCLE & Carnegie Corporation, 2003; Καρακατσάνη, 2004; Torney-Purta et al., 2001; Schulz et al., 2008). Σχολικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικά προκειμένου να προωθηθεί η εκμάθηση των δημοκρατικών αρχών γενικότερα, είναι το έθος, η κουλτούρα, το σχολικό κλίμα και οι καθημερινές εμπειρίες που συμβάλλουν στη βίωση των δημοκρατικών αρχών (Mosher et al., 1994; Pasek et al., 2008; Schulz et al., 2008). Η δυνατότητα εγκαθίδρυσης και βίωσης σχέσεων και συμπεριφορών, που βασίζονται στο ανοικτό πνεύμα και στην ελεύθερη έκφραση και υποστήριξη της γνώμης, στον αμοιβαίο σεβασμό και στο σεβασμό της διαφορετικότητας, επιτρέπει στους μαθητές να εξασκηθούν σε ένα δημοκρατικό τρόπο ζωής, να αρχίσουν να εξασκούνται σχετικά με τη δική τους αυτονομία και να αναπτύσσουν αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας (Schulz et al., 2008).

Τα σχολεία ως εκπαιδευτικά ιδρύματα παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη των νέων ανθρώπων όσο και στην κοινωνική και πολιτική ανάπτυξή τους. Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται οι νέοι για τα κοινωνικά θέματα, την ηθική και τους θεσμούς θεωρείται παράγοντας κρίσιμης σημασίας, καθώς, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν την κοινωνική υπευθυνότητα και το ενδιαφέρον για την πολιτική πριν από την ηλικία των εννέα ετών. Υποστηρίζεται ότι τα σχολεία μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών πτυχών της Ιδιότητας του Πολίτη αλλά και άλλων δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η συμμετοχή σε διαβουλευτικές συζητήσεις. Αντίθετα, αρκετά μη εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. πολιτικά κόμματα, συνδικάτα, μη κερδοσκοπικές οργανώσεις και θρησκευτικά δόγματα) έχουν χάσει την ικανότητα ή τη βούληση να ενισχύσουν την κοινωνική και πολιτική δέσμευση των νέων ανθρώπων (CIRCLE & Carnegie Corporation, 2003).

Η εργασία αυτή προσδοκά, μεταξύ άλλων, να διερευνήσει την υπόθεση ότι οι σχολικοί παράγοντες μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο ως προς την ερμηνεία των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη στην ηλικία της εφηβείας. Πιο συγκεκριμένα, για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό σχετικά με την επίδραση των σχολικών παραγόντων στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, όπως διαμορφώνονται στην εφηβική ηλικία, θα προβούμε πρώτα σε μια σύντομη θεωρητική επισκόπηση των εμπλεκόμενων εννοιών και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε και θα σχολιάσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης για τον έλεγχο των ατομικών χαρακτηριστικών και των σχολικών παραγόντων που ερμηνεύουν τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στην εφηβική ηλικία.

Την υπόθεση της αναμενόμενης αιτιώδους συνάφειας μεταξύ των χαρακτηριστικών του σχολείου και της πολιτικής συμπεριφοράς και των πεποιθήσεων των νέων έχουν επιβεβαιώσει πολλές έρευνες (ενδεικτικά: Berinsky & Lenz, 2011; Sondheimer & Green, 2010; Green et al., 2011; Kam & Palmer, 2008; Persson & Oscarsson, 2010).

3.1. Οι σχολικοί παράγοντες

3.1.1. Η τυπική εκπαίδευση και τα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Τις δύο τελευταίες, τουλάχιστον, δεκαετίες η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη έχει λάβει σημαντική προσοχή από τους ερευνητές του πεδίου (Niemi & Jun, 1998), τονίζοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης ως σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των πολιτών και γενικότερα της πολιτικής συμπεριφοράς (ενδεικτικά: Campbell et al., 1960; Campbell, 1962; Verba & Nie, 1972; Verba et al., 1995; Wolfinger & Rosenstone, 1980; Berinsky & Lenz, 2011; Gidengil et al., 2019).

Σημαντική θεωρείται η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών. Έχοντας διαπιστωθεί ότι τα σχολεία δεν είναι σε καμιά περίπτωση οι μοναδικοί οργανισμοί, στους οποίους συσσωρεύεται κοινωνικό κεφάλαιο, οι μελέτες απέδειξαν ότι αποτελούν ασφαλώς μια σημαντική πηγή κανόνων και δικτύων που συγκροτούν το κοινωνικό κεφάλαιο. Η έρευνα δείχνει ότι η όποια

διαφοροποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου μεταξύ των γενεών οφείλεται στις διαφορετικές εμπειρίες κοινωνικοποίησής τους (Coleman & Hoffer, 1987; Coleman, 1988; Coleman, 1990; Putnam, 2000).

Οι θετικές επιπτώσεις της τυπικής εκπαίδευσης είναι ορατές στην ενδυνάμωση της κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης, καθώς αποδεικνύεται ότι το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο:

- ενισχύει την εγγραφή των ψηφοφόρων στους εκλογικούς καταλόγους,
- συμβάλει στην άμβλυνση της μείωσης της προσέλευσης στην ψηφοφορία,
- ενισχύει τις γνωστικές και αναλυτικές ικανότητες,
- ενισχύει το ενδιαφέρον για την πολιτική και την αίσθηση του πολιτικού καθήκοντος,
- προάγει πολιτικές αξίες, όπως η πολιτική ανοχή,
- ενδυναμώνει την αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας και
- ασκεί θετική και ουσιαστική αιτιώδη επίδραση στην πολιτική συμμετοχή (Wolfinger & Rosenstone, 1980; Nie et al., 1996; Blais et al., 2004; Mayer, 2011).

Αντίθετα, σύμφωνα με άλλη μελέτη, φαίνεται ότι οι παρατηρούμενες σημαντικές μειώσεις στα ποσοστά εγγραφής των ψηφοφόρων στους εκλογικούς καταλόγους σε διάφορες χώρες (Καναδάς, Νέα Ζηλανδία, Βρετανία) συγκεντρώνονται μεταξύ των ατόμων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Wattenberg, 2002).

Γενικότερα, αναφορικά με την αιτιώδη επίδραση της εκπαίδευσης στην κοινωνική και πολιτική εμπλοκή των ατόμων τρία σημαντικά ερμηνευτικά πρότυπα φαίνεται να κυριαρχούν στην επιστημονική συζήτηση (Aars & Christensen, 2020: 88):

- α) στο **πρώτο πρότυπο** επικρατεί η άποψη της άμεσης αιτιώδους επίδρασης της εκπαίδευσης στην πολιτική εμπλοκή των ατόμων. Το επιχείρημα που κυριαρχεί είναι ότι η εκπαίδευση αυξάνει τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν τόσο σε αναλυτικές δεξιότητες επεξεργασίας πολιτικών πληροφοριών όσο και σε γνωστικές δεξιότητες που εκτιμάται ότι συμβάλλουν αποφασιστικά στην ενίσχυση της αίσθησης της πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου,
- β) στο **δεύτερο πρότυπο** αμφισβητείται η άμεση ερμηνευτική επίδραση της εκπαίδευσης στην πολιτική εμπλοκή των ατόμων και υποστηρίζεται ότι μάλλον

λειτουργεί ως έμμεση προβλεπτική μεταβλητή, μεταξύ άλλων παραγόντων, και της πολιτικής συμπεριφοράς,

γ) το **τρίτο πρότυπο** τονίζει την ανάγκη της εμπλαισιωμένης αντίληψης των επιπτώσεων της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς υποστηρίζεται ότι τα άτομα τοποθετούνται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και οι επιπτώσεις της τυπικής εκπαίδευσης μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται το άτομο.

Ειδικότερα, το σώμα της ερευνητικής βιβλιογραφίας το οποίο επικεντρώνεται στη μελέτη των επιδράσεων των μαθημάτων της Ιδιότητας του Πολίτη στην πολιτική δέσμευση των εφήβων, είχε περιοριστεί για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Και τούτο διότι ειδικοί σε θέματα πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων είχαν μια κοινή τοποθέτηση ως προς την ανύπαρκτη ή μικρή επίδραση των μαθημάτων της αγωγής του πολίτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην πολιτική γνώση των μαθητών. Το συμπέρασμα βασίστηκε στην έρευνα των Langton & Jennings (1968), οι οποίοι μέσα από μια σειρά μετρήσεων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα μαθήματα της αγωγής του πολίτη αποτελούσαν μόνο ένα, και σχεδόν ανεπαίσθητο παράγοντα, μεταξύ των πολλών που ασκούν επιρροή στην κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των εφήβων. Πιο αναλυτικά, σε σχέση με το θέμα της επίδρασης των μαθημάτων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης στην πολιτική γνώση και στις πολιτικές στάσεις των μαθητών υπήρχε έλλειψη συνοχής και συνέπειας μεταξύ των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων των διαφόρων μελετών, καθώς στο πέρασμα των χρόνων διαμορφώθηκαν δύο σχολές σκέψης με αντικρουόμενα ερευνητικά αποτελέσματα. Από τη μια οι υποστηρικτές της θέσης ότι τα μαθήματα της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης επιδρούν θετικά στην απόκτηση σημαντικής πολιτικής γνώσης και στις πολιτικές στάσεις των μαθητών (ενδεικτικά: Litt, 1963; Patrick, 1970; Button, 1974; Liebschutz & Niemi, 1974; Torney et al., 1975; Ehman, 1980^a; Ravitch & Finn, 1987; Denver & Hands, 1990; Niemi & Junn, 1993; Hahn, 1999, κ.ά.), ενώ τα αποτελέσματα των ερευνών των μελετητών της δεύτερης σχολής δημιουργούν ένα προβληματισμό σχετικά με το μέγεθος της επίδρασης της διδασκαλίας των μαθημάτων της αγωγής του πολίτη στην πολιτική συμπεριφορά των μαθητών (ενδεικτικά: Langton & Jennings, 1968; Mercer, 1973; Rodgers, 1973; Stardling, 1977; Hart et al., 2007 κ.ά.).

Σύμφωνα με τον Massialas (1970) το σχολείο χρειάζεται να αλλάξει τη γενική κατεύθυνσή του σε σχέση με την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων, αποκτώντας ένα περισσότερο ακτιβιστικό προσανατολισμό που θα ενθαρρύνει τους νέους να

εμπλέκονται άμεσα στις διεργασίες πολιτικής αλλαγής. Για την επίτευξη αυτού του στόχου ο Massialas (1970: 35) προτείνει τη λήψη ορισμένων μέτρων όπως είναι:

1. την εισαγωγή νέων προγραμμάτων στα μαθήματα της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, τα οποία θα παρουσιάζουν μια ρεαλιστική εικόνα του πολιτικού συστήματος και θα εκπαιδεύουν τους νέους πώς να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην πολιτική διαδικασία,
2. την ενσωμάτωση σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών μιας συνιστώσας κοινωνικών θεμάτων (π.χ. παρουσίαση κοινωνικών θεμάτων, όπως η χρήση ναρκωτικών, ο πόλεμος, η άνιση κατανομή του εισοδήματος κ.λπ. και σε άλλα μαθήματα όπως τα μαθηματικά, η λογοτεχνία κ.λπ.),
3. την επικράτηση του ερευνητικού πνεύματος σε όλες τις σχολικές τάξεις, καθώς η συμμετοχή στη δημιουργία και στον έλεγχο των ιδεών –ειδικά των ιδεών που δημιουργούνται με πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών- σχετικά με τα διάφορα κοινωνικά θέματα, συμβάλλει στη βελτίωση της πολιτικής αποτελεσματικότητας και στην καλύτερη κατανόηση του πολιτικού κόσμου,
4. το σχολείο πρέπει να μετατραπεί σε ένα εργαστήριο λήψης αποφάσεων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς με στόχο την πρακτική εφαρμογή της συμμετοχικής δημοκρατίας.

Επομένως, με τη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων που προάγουν τις δημοκρατικές κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, οι νέοι θα οδηγούνται σταδιακά στην ανάπτυξη της ικανότητας να αναλύουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης και να διεξάγουν συζητήσεις στις οποίες θα κατευθύνονται να ακούν και να απαντούν σε έντονες και βασικές διαφορές (Νικολάου, 2006; Ελευθεράκης, 2008). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Ruolimatka (1997), μια κατηχητική διδακτική προσέγγιση δεν μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη των δημοκρατικών πεποιθήσεων. Επιπλέον, τα δημοκρατικά άτομα υιοθετούν δημοκρατικές πεποιθήσεις μόνο εάν οι δημοκρατικές αξίες αποδειχθούν περισσότερο έγκυρες από τα ανταγωνιστικά συστήματα άλλων αξιών. Εάν αυτές οι αξίες δεν παρουσιάζουν καμία λογική έλξη, δεν είναι λογικό να διδαχθούν δεδομένου ότι υπάρχουν καλύτερες ηθικές επιλογές.

Σύμφωνα με τον Ehman (1972) η παρατεταμένη έκθεση των μαθητών στα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συσχετίζεται με την αύξηση της πολιτικής αποτελεσματικότητας. Το επιχείρημα της αιτιολογικής σκέψης του Ehman (1972) στηρίζεται στην υπόθεση ότι το μήνυμα του καλού πολίτη (ο καλός πολίτης είναι εκείνος ο οποίος κατανοεί και

εμπλέκεται στις πολιτικές λειτουργίες) που εκπέμπουν τα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών, έχει μια καλύτερη πιθανότητα να ληφθεί και να εσωτερικευθεί, εφόσον η έκθεση σε αυτό το μήνυμα είναι παρατεταμένη. Έναν άλλον λόγο αποτελεί η αντίληψη ότι όσο περισσότερες γνώσεις αποκτά κάποιος σχετικά με την κυβέρνηση τόσο περισσότερο αισθάνεται ότι μπορεί να κατανοήσει και να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα. Το πρόγραμμα των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών προσφέρει τη δυνατότητα μετάδοσης πληροφοριών πολιτικού περιεχομένου. Όσο περισσότερο εκτίθενται οι μαθητές σε συζητήσεις για αμφιλεγόμενα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα στο πλαίσιο των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών τόσο ενισχύεται η πολιτική αποτελεσματικότητα. Για την ερμηνεία αυτής της σχέσης ο Ehman θεωρεί ότι η αυξημένη γνώση της πολιτικής πραγματικότητας που προωθείται από την έκθεση και την αντιμετώπιση της πολιτικής σύγκρουσης και διαμάχης, παρά από το στείο τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι λειτουργίες της κυβέρνησης στα σχολικά εγχειρίδια, θα καταστήσει τους μαθητές περισσότερο ικανούς να ασχοληθούν με τις υποθέσεις της πολιτικής σφαίρας.

Λίγο αργότερα ο Goldenson (1978) διερεύνησε τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες τα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν αντίκτυπο στις πολιτικές στάσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν η διδασκαλία συγκεκριμένων ενοτήτων του προγράμματος σπουδών στις οποίες οι μαθητές διερευνούν θέματα τα οποία σχετίζονται με τις πολιτικές ελευθερίες συσχετίζεται με την ανάπτυξη των πολιτικών στάσεων. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας οι οποίοι προέρχονταν από τέσσερις σχολικές τάξεις των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών δύο λυκείων της μητροπολιτικής περιοχής της Minneapolis-St. Paul, Minnesota εκτέθηκαν σε μια ειδικά προετοιμασμένη ενότητα του προγράμματος σπουδών σχετικά με τις πολιτικές ελευθερίες. Αντιθέτως, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι προέρχονταν από πέντε σχολικές τάξεις των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών των δύο λυκείων δεν κάλυψαν το θέμα των πολιτικών ελευθεριών ως μέρος της επίσημης πορείας του προγράμματος σπουδών και στην πραγματικότητα έγινε προσπάθεια ώστε να αποφευχθούν εντελώς τα θέματα αυτά στην ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ενότητα που αναπτύχθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη και η εφαρμογή της οποίας διήρκεσε τρεις εβδομάδες, σχεδιάστηκε για να εκθέτει τους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε μια σειρά από αμφιλεγόμενα θέματα, τα οποία έδιναν, μεγαλύτερη από τη συνηθισμένη, έμφαση στην αποσαφήνιση των επιπτώσεων της εφαρμογής των

αφηρημένων συνταγματικών αρχών που αφορούν στις πολιτικές ελευθερίες σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Σημαντικό στοιχείο της ερευνητικής παρέμβασης αποτέλεσε η μέθοδος διδασκαλίας, η οποία στόχευε στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την προσπάθεια ελαχιστοποίησης της μηχανικής αποστήθισης σχετικά με θέματα που αφορούν στην προστασία των πολιτικών ελευθεριών στις Η.Π.Α. Για τον σκοπό αυτό οι μαθητές συμμετείχαν σε συνεργατικές ομαδικές δραστηριότητες στο πλαίσιο υλοποίησης ερευνητικών εργασιών, τις οποίες παρουσίασαν στους συμμαθητές τους υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους. Ένα σημαντικό μέρος της προετοιμασίας των συγκεκριμένων παρουσιάσεων συμπεριλάμβανε επαφές με άτομα της τοπικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, οι μαθητές έλαβαν συνεντεύξεις από δικηγόρους, τους εκπροσώπους της Αμερικανικής Ένωσης Πολιτικών Ελευθεριών, αστυνομικούς κ.λπ. σε μια προσπάθεια να καταγράψουν όλες τις πιθανές αντικρουόμενες θέσεις σε σχέση με τα θέματα, τα οποία διερευνούσαν (π.χ. ελευθερία του λόγου και του Τύπου, ανεξιθρησκία, ορθή εφαρμογή του νόμου). Σε αντίθεση με τη χρήση των τυπικών σύντομων ερωτήσεων-δηλώσεων, οι οποίες αξιολογούν το βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας των ερωτώμενων σε σχέση με αυτό που οι ίδιοι εκφράζουν, στη συγκεκριμένη έρευνα το κριτήριο για τη μέτρηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στις πολιτικές ελευθερίες, βασίστηκε στις απαντήσεις των μαθητών σε μια σειρά μικρών ιστοριών έκτασης μιας παραγράφου, οι οποίες περιέγραφαν συγκεκριμένες περιπτώσεις πολιτικών ελευθεριών. Αυτές οι μικρές ιστορίες περιέγραφαν καταστάσεις παρόμοιες αλλά όχι πανομοιότυπες με αυτές που καλύφθηκαν στο πρόγραμμα σπουδών της πειραματικής ομάδας. Οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό ενδιαφέροντος/έλλειψης ενδιαφέροντος και τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας με τα αποτελέσματα που περιγράφονται σε κάθε ιστορία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, βίωσαν μια σημαντική αλλαγή της στάσης τους προς την κατεύθυνση της μεγαλύτερης υποστήριξης των πολιτικών ελευθεριών. Ο Goldenson διαπίστωσε, επίσης, ότι οι αντιλήψεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας σχετικά με την “αξιοπιστία” (credibility) του εκπαιδευτικού αλληλεπιδρούν με τον πειραματικό χειρισμό με τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά ενισχύουν την επίδραση του πειραματικού χειρισμού. Η συζήτηση καταλήγει στη διαπίστωση ότι αν ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το περιβάλλον της σχολικής τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοείται και να ενισχύεται η ανοικτή συζήτηση αμφιλεγόμενων ζητημάτων και η παρουσίαση όλων των αντικρουόμενων

θέσεων, τότε θα γίνει αντιληπτός ως αξιόπιστος από τους μαθητές του, σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό εκείνο ο οποίος διατηρεί ένα κλειστό περιβάλλον και οι μαθητές του είναι πολύ πιθανόν να λαμβάνουν τις ακριβώς αντίθετες θέσεις από τις δικές του.

Ό,τι συμβαίνει στη σχολική τάξη, όπως απέδειξαν οι Kahne & Sporte (2008) έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ενίσχυση της δέσμευσης των μαθητών για κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Ειδικότερα, εμπειρίες που εστιάζουν σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα και τρόπους δράσης, -όπως η μάθηση μέσω κοινωνικής προσφοράς, η μελέτη των τρεχόντων γεγονότων και ζητημάτων που ενδιαφέρουν άμεσα τους μαθητές, η συζήτηση γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινότητα και η εξεύρεση πιθανών λύσεων και τρόπων αντίδρασης, ο ανοιχτός διάλογος σχετικά με αμφιλεγόμενα ζητήματα και η έκθεση σε μοντέλα ρόλων-, είναι εξαιρετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης και συμμετοχής. Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι τέτοιες προσεγγίσεις συντελούν στη μείωση του χάσματος που παρατηρείται στην κοινωνική και πολιτική συμμετοχή μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε σε μαθητές που ανήκουν σε μη λευκές εθνοτικές ομάδες και μαθητές που προέρχονται από χαμηλά οικονομικοκοινωνικά στρώματα. Ωστόσο, όταν εξετάστηκαν οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και οι σχέσεις μεταξύ ομοτίμων ως παράγοντες που μπορεί να ενισχύσουν τις δεσμεύσεις των μαθητών για κοινωνική και πολιτική συμμετοχή, δεν βρέθηκαν παρά μόνο μικρές επιδράσεις των μέτρων αυτών, οι οποίες αποδόθηκαν στον ακαδημαϊκό προσανατολισμό αυτών των σχέσεων και κοινωνικών υποστηρίξεων.

Οι Kahne et al. (2006) στην έρευνά τους εστίασαν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των μαθημάτων των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα μαθήματα διακυβέρνησης και οι διδακτικές στρατηγικές βιωματικής και εμπειρικής μάθησης, όπως η έκθεση σε προσομοιώσεις, η μάθηση μέσω κοινωνικής προσφοράς και η έκθεση σε συναρπαστικά μοντέλα ρόλων προσανατολίζουν τους μαθητές προς τα πρότυπα της κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης και διευκολύνουν ουσιαστικά την ανάπτυξη μορφών του κοινωνικού κεφαλαίου.

Στη μελέτη του ο Finkel (2003) αποδεικνύει ότι η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση ασκεί σημαντική θετική επίδραση στην πολιτική συμμετοχή των ατόμων, στην πολιτική γνώση, στην αίσθηση της πολιτικής αυτο-αποτελεσματικότητας και

στην υποστήριξη των δημοκρατικών προτύπων και αξιών όπως η πολιτική ανοχή και η εμπιστοσύνη στους πολιτικούς θεσμούς. Φαίνεται μάλιστα η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση να έχει ισχυρότερη επίδραση στα άτομα όταν μπορούν να ενσωματώσουν το αξιακό περιεχόμενό της σε υπάρχοντα ή αναδυόμενα δημοκρατικά συστήματα πεποιθήσεων. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι όταν συνδυάζεται η εκμάθηση των δημοκρατικών προτύπων μέσω της τυπικής εκπαίδευσης με βιωματικές εμπειρίες δημοκρατικών διαδικασιών, τότε το αποτέλεσμα είναι η ισχυρή ενίσχυση των κινήτρων των ατόμων σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στο πολιτικό σύστημα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τις συνέργειες που αναπτύσσονται μεταξύ των προγραμμάτων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και των δραστηριοτήτων που υλοποιούν διάφορες ομάδες της κοινωνίας των πολιτών. Τα άτομα που δεν συμμετέχουν σε δράσεις ομάδων της κοινωνίας των πολιτών αποδεικνύεται ότι επηρεάζονται λιγότερο από το περιεχόμενο και τα μηνύματα της τυπικής κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Χωρίς την ενίσχυση των δημοκρατικών προτύπων και της πολιτικής δέσμευσης που παρέχει η συμμετοχή σε τέτοιες ομάδες, θεωρείται ότι είναι πολύ δύσκολο τα άτομα να μετουσιώσουν ό,τι μαθαίνουν στα μαθήματα των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών σε αλλαγές στις πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές τους.

Παρόμοια ευρήματα διαπιστώνονται και σε άλλες μελέτες, καθώς φαίνεται ότι η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνική και πολιτική γνώση, τις κοινωνικές και πολιτικές αξίες και την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή των μαθητών (Print, 2009).

Εκτιμάται ότι μέσω της διδασκαλίας των μαθημάτων των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών και ειδικότερα μέσω διδακτικών στρατηγικών, όπως εργαστήρια, προσομοιώσεις επίλυσης κοινοτικών προβλημάτων, δραστηριότητες εκπαίδευσης ψηφοφόρων κ.λπ., οι νέοι θα αναπτύξουν κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες και αξίες (π.χ. πολιτική αυτο-αποτελεσματικότητα, πολιτική ανοχή) σχετικές με την Ιδιότητα του Πολίτη και θα εσωτερικεύσουν γενικότερους δημοκρατικούς προσανατολισμούς (π.χ. υποστήριξη του δημοκρατικού πολιτεύματος) (Finkel, 2003). Σύμφωνα με τον Hart (2005) η όποια παρέμβαση για τη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας των ατόμων θα πρέπει να περιλαμβάνει την προσφορά ευκαιριών για δράση, καθώς πλέον υπάρχει ένα σημαντικό ερευνητικό σώμα που τεκμηριώνει τις ουσιαστικές αλλαγές της ταυτότητας των εφήβων ως αποτέλεσμα της ενεργούς εμπλοκής τους σε ηθικές δραστηριότητες.

Στην έρευνά της η Soule (2000) παρείχε αποδεικτικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης (Project Citizen) που βασίστηκε σε άμεσα συμμετοχικές και ενεργές παιδαγωγικές στρατηγικές, καθώς διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει θετικά την πολιτική γνώση, τις συμμετοχικές δεξιότητες και σημαντικές πολιτικές στάσεις και αξίες των μαθητών που είναι υποστηρικτικές της δημοκρατίας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν συγκριτικά με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, διεξήγαγαν περισσότερη έρευνα για τα προβλήματα της κοινότητάς τους και επικοινωνήσαν συχνότερα με αξιωματούχους για τα προβλήματα αυτά, συναντήθηκαν περισσότερο με μέλη ομάδων συμφερόντων, παρακολούθησαν συχνότερα συνεδριάσεις τοπικών συμβουλίων, επικοινωνήσαν πιο συχνά με τα ΜΜΕ, συμμετείχαν περισσότερο σε μορφές διαμαρτυρίας, ανέφεραν μεγαλύτερη πιθανότητα να ψηφίσουν όπως και υψηλότερη γνώση των θεμάτων της τοπικής αυτοδιοίκησης και σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα πολιτικής ανοχής και εσωτερικής και εξωτερικής αποτελεσματικότητας.

Οι αξιολογήσεις τέτοιων ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης που ενσωματώνουν πιο ενεργές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας σε αντίθεση με παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καταδεικνύουν ότι τέτοια προγράμματα αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτικής ενημέρωσης και πληροφόρησης των ατόμων, των συναισθημάτων πολιτικής ενδυνάμωσης (πολιτική αποτελεσματικότητα, πολιτική εμπιστοσύνη και πολιτική ανοχή) και των επιπέδων πολιτικής συμμετοχής, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη της δημοκρατικής πολιτικής κουλτούρας με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Finkel, 2014).

Στην έρευνά τους οι Finkel & Ernst (2005) διερεύνησαν την υπόθεση της επίτευξης αλλαγών στους δημοκρατικούς προσανατολισμούς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νότια Αφρική εξαιτίας της επίδρασης της δημοκρατικής κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι οι επιπτώσεις της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης στις δημοκρατικές στάσεις, αξίες και στους προσανατολισμούς των μαθητών που σχετίζονται με την πολιτική συμμετοχή, είναι γενικά μέτριες, αλλά η παραπάνω συσχέτιση φαίνεται να επηρεάζεται από ορισμένες συνθήκες που σχετίζονται με την σχολική τάξη και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό που έχει σημασία, όταν εξετάζεται η επίδραση της έκθεσης των μαθητών στην κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση στις δημοκρατικές αξίες, στάσεις και δεξιότητες,

δεν είναι μόνο η λήψη των μηνυμάτων που εκπέμπονται από τα ίδια τα μαθήματα, αλλά κυρίως το περιβάλλον και οι μέθοδοι με τις οποίες μεταδίδονται τα μηνύματα των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι, ικανοί, με ενσυναίσθηση, εμπνευσμένοι, τότε φαίνεται ότι εσωτερικεύουν στάσεις και αξίες υποστηρικτικές της δημοκρατίας (π.χ. αυξημένη αίσθηση των ευθυνών των πολιτών σε ένα δημοκρατικό σύστημα και εμπιστοσύνη στους πολιτικούς και κοινωνικούς θεσμούς), σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές που αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σε χαμηλότερο βαθμό ή καθόλου τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Στην ίδια έρευνα καταδείχθηκε ότι όταν οι μαθητές στα μαθήματα των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών εκπαιδεύονται στη χρήση διαδραστικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, τότε αναπτύσσουν σημαντικές κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες και υποστηρικτικές συμπεριφορές (π.χ. πολιτική ανοχή και εμπιστοσύνη) σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους μαθητές που εκπαιδεύονται χρησιμοποιώντας παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Τα είδη των παιδαγωγικών μεθόδων που είχαν την μεγαλύτερη επίδραση ήταν εκείνα που ενέπλεξαν τους μαθητές άμεσα σε διαδραστικές δημοκρατικές συμπεριφορές, όπως προσομοίωση διενέργειας εκλογών και δίκης, παιχνίδια ρόλων και όχι τόσο προσεγγίσεις που σχετίζονται με τις ανοιχτές συζητήσεις στην σχολική τάξη και την έκφραση των απόψεων των μαθητών για τα τρέχοντα ζητήματα. Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αποτελεσματικότερη κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση είναι εκείνη που εμπλέκει με άμεσο τρόπο τους μαθητές σε προσομοιώσεις και σε πραγματικές πολιτικές δραστηριότητες. Ακόμη, βρέθηκε ότι η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση επηρεάζει όχι μόνο τα επίπεδα των βασικών δημοκρατικών προσανατολισμών αλλά και τις σχέσεις αυτών των προσανατολισμών. Για παράδειγμα, οι μαθητές που εκτέθηκαν στη διδασκαλία των κοινωνικών και πολιτικών μαθημάτων είχαν πολύ περισσότερες πιθανότητες να ενσωματώσουν την αξία της πολιτικής ανοχής στη συνολική δομή των δημοκρατικών αξιών συγκριτικά με τους μαθητές που δεν έλαβαν κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση. Αν και τα παραπάνω ευρήματα κρίνονται ως ιδιαίτερος ενθαρρυντικός, ωστόσο η μελέτη επισημαίνει ένα κρίσιμο περιορισμό της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης ως μέσο ανάπτυξης των πολιτικών αξιών και στάσεων των μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όταν οι μαθητές εκπαιδεύονται από υψηλής κατάρτισης εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κρίνονται ως ικανοί να εμπνεύσουν και να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε ενεργές και συμμετοχικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τότε μπορεί να επέλθουν σημαντικές θετικές αλλαγές στους

δημοκρατικούς προσανατολισμούς των μαθητών. Παρόλα αυτά, στη συγκεκριμένη έρευνα, αποδείχθηκε ότι η πραγματικότητα είναι διαφορετική, καθώς μόνο ένας μικρός αριθμός μαθητών που λαμβάνουν κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση εκτίθεται τελικά σε αυτές τις ευεργετικές παιδαγωγικές συνθήκες. Η έρευνα ισχυροποίησε ένα σημαντικό περιορισμό που αφορά στη διαφορά μεταξύ των δυνητικών επιδράσεων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και του πραγματικού μεγέθους αυτής της επίδρασης στην πράξη, καθώς φαίνεται να είναι δύσκολο να εκπαιδευτούν οι μαθητές με τους τρόπους που έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικοί ως προς την επιρροή που ασκούν σε σημαντικούς δημοκρατικούς προσανατολισμούς και συμπεριφορές των μαθητών. Τέλος, το πιο ισχυρό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στην διαπίστωση ότι η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην κοινωνική και πολιτική γνώση των μαθητών. Οι μαθητές που έλαβαν κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση τουλάχιστον σε εβδομαδιαία βάση είχαν πολύ περισσότερες πιθανότητες να αναγνωρίσουν σωστά τα ονόματα σημαντικών πολιτικών ηγετών της Νοτίου Αφρικής και κατείχαν βασικές γνώσεις για τη συνταγματική διάρθρωση του κράτους συγκριτικά με τους μαθητές που έλαβαν λιγότερο συχνά ή καθόλου μαθήματα κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης.

Μέσω της διδασκαλίας των θεμάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των μαθημάτων των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών αυξάνονται τα επίπεδα της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, η οποία μπορεί να επηρεάσει θετικά την πολιτική συμπεριφορά (Delli Carpini, 2000). Διαπιστώνεται από τα ερευνητικά δεδομένα ότι οι καλύτερα ενημερωμένοι πολίτες (Delli Carpini, 2000: 142-143):

- α) επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα πολιτικής ανοχής,
- β) αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στην ενασχόλησή τους με την πολιτική,
- γ) σημειώνουν υψηλότερο πολιτικό ενδιαφέρον και είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν διάφορες μορφές πολιτικής συμμετοχής (π.χ. ψηφοφορία, εργασία για πολιτικό κόμμα, συμμετοχή σε συναντήσεις της τοπικής κοινότητας),
- δ) διατυπώνουν τη δική τους άποψη για τα σημαντικά τρέχοντα ζητήματα,
- ε) έχουν σταθερές απόψεις με την πάροδο του χρόνου,
- στ) φανερώνουν ιδεολογική συνέπεια στις απόψεις που υποστηρίζουν και είναι λιγότερο πιθανόν να τροποποιήσουν τις απόψεις τους απέναντι σε νέες μη σχετικές ή παραπλανητικές πληροφορίες· είναι όμως πιο πιθανόν να αλλάξουν τις απόψεις τους απέναντι σε νέες σχετικές ή συναρπαστικές πληροφορίες.

Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις (Delli Carpini, 2000: 143):

- επηρεάζουν τις απόψεις των διαφορετικών οικονομικοκοινωνικών ομάδων με τους καλύτερα ενημερωμένους πολίτες εντός αυτών των ομάδων να εκφράζουν απόψεις που διαφέρουν σημαντικά από τους λιγότερο ενημερωμένους πολίτες με παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. οι καλά ενημερωμένες και πληροφορημένες γυναίκες υποστηρίζουν περισσότερο κυβερνητικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για την προστασία των δικαιωμάτων των γυναικών, οι καλά ενημερωμένοι και πληροφορημένοι αλλά οικονομικά μειονεκτούντες πολίτες υποστηρίζουν πιο σθεναρά τα κυβερνητικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για τη δημιουργία θέσεων εργασίας και τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου κλπ.),
- βελτιώνουν την ικανότητα των πολιτών να συνδέουν με συνέπεια τις πολιτικές τους απόψεις με τις αξιολογήσεις τους για τους δημόσιους λειτουργούς και τα πολιτικά κόμματα καθώς και με την γενικότερη πολιτική τους συμπεριφορά (π.χ. οι καλύτερα ενημερωμένοι πολίτες είναι πιο πιθανόν να ταυτιστούν με κάποιο πολιτικό κόμμα και να ψηφίσουν πολιτικούς υποψηφίους των οποίων οι πολιτικές θέσεις ευθυγραμμίζονται περισσότερο με τις δικές τους)

Η έρευνα έχει καταγράψει, επίσης, τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και των κοινωνικών και πολιτικών στάσεων και συμπεριφορών. Τα κύρια ευρήματα, της έρευνας, σύμφωνα με τον Galston (2001: 223-224), συνοψίζονται ως εξής:

- α) η κοινωνική και πολιτική γνώση βοηθάει τους πολίτες να κατανοήσουν τον αντίκτυπο των δημόσιων πολιτικών στα ατομικά και συλλογικά τους συμφέροντα,
- β) έχει τεκμηριωθεί μια ισχυρή σχέση μεταξύ της πολιτικής γνώσης και της σταθερότητας των πολιτικών στάσεων. Διαπιστώνεται ότι οι καλύτερα ενημερωμένοι και πληροφορημένοι ψηφοφόροι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ιδεολογικής συνέπειας σε σχέση με τους λιγότερο ενημερωμένους ψηφοφόρους,
- γ) οι λιγότερο ενημερωμένοι πολίτες είναι περισσότερο πιθανόν να κρίνουν τους κυβερνητικούς/πολιτικούς αξιωματούχους βασιζόμενοι σε εκτιμήσεις προσωπικού χαρακτήρα και όχι σε πραγματικά πολιτικά στοιχεία που αφορούν

για παράδειγμα τον τρόπο λειτουργίας της κυβέρνησης ή των πολιτικών κομμάτων και την βαθύτερη λειτουργία της πολιτικής,

δ) η κοινωνική και πολιτική γνώση μπορεί να μεταβάλλει τις απόψεις μας για συγκεκριμένα θέματα δημόσιου ενδιαφέροντος (π.χ. όταν οι πολίτες διαθέτουν βαθιά και πολύπλευρη γνώση των κοινωνικών ζητημάτων τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να φοβούνται τους μετανάστες και τις επιπτώσεις του μεταναστευτικού φαινομένου στη χώρα τους),

ε) όσο περισσότερες γνώσεις έχουν οι πολίτες σχετικά με τις κοινωνικές και πολιτικές υποθέσεις, τόσο λιγότερο πιθανόν είναι να βιώσουν αποξένωση από τη δημόσια ζωή,

στ) η κοινωνική και πολιτική γνώση προωθεί την υποστήριξη των δημοκρατικών αξιών, όπως η πολιτική ανοχή,

ζ) η κοινωνική και πολιτική γνώση προωθεί την πολιτική συμμετοχή (π.χ. ψηφοφορία).

Από τα παραπάνω φαίνεται, λοιπόν, ότι τα σχολικά μαθήματα που πραγματεύονται τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα οικοδομούν την κοινωνική και πολιτική γνώση που με τη σειρά της δημιουργεί δεσμεύσεις για την ενεργοποίηση της διάθεσης για την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Ωστόσο, αν δεν ληφθούν σοβαρά υπόψη οι πιο κάτω διαπιστώσεις, τότε ενδέχεται να τεθούν εν αμφιβόλω οι σχολικές προσπάθειες που στοχεύουν στην εμπλοκή των νέων με τα δημοκρατικά ιδεώδη:

α) η έρευνα δείχνει ότι η εκτεταμένη εφαρμογή της συμμετοχικής παιδαγωγικής στο σχολείο (π.χ. συμμετοχή σε εκλογικές διαδικασίες στη σχολική τάξη και στο σχολείο, ομαδική έρευνα, προσομοιώσεις, συνεργατική μάθηση κ.λπ.), έχει ως αποτέλεσμα την εμπλοκή των μαθητών στη βιωματική μάθηση και σε πτυχές των δημοκρατικών αξιών και πρακτικών και

β) η ουσιαστική κριτική συζήτηση είναι εξαιρετικά σημαντική παιδαγωγική στρατηγική για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών (Print, 2007: 337-338).

Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι σύμφωνα με την Torney-Purta (2002^b) οι βασικοί σχολικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης είναι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το κλίμα της σχολικής τάξης και η κουλτούρα του σχολείου. Τα σχολεία μπορούν να είναι αποτελεσματικά στην προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην κοινωνία των πολιτών χρησιμοποιώντας διάφορους διαύλους και μέσα, όπως

η διδασκαλία των μαθημάτων των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών, το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης που ευνοεί τη συζήτηση διαφόρων αμφιλεγόμενων ζητημάτων και καίριων θεμάτων της κοινωνικής και πολιτικής επικαιρότητας, η έμφαση στη σημασία της ψηφοφορίας και των εκλογών και οι ευκαιρίες για συμμετοχή στο σχολείο όπως τα σχολικά συμβούλια.

Ωστόσο, ανεξάρτητα από κάθε θεωρητική προσέγγιση, ανακύπτουν δύο βασικά πρακτικά σημεία προβληματισμού που αφορούν στην επιτυχία της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης (Torney-Purta, 2002^b: 211):

- α) η προετοιμασία για τη δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη απαιτεί από τα σχολεία να αντιμετωπίζουν την πρόκληση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που διατηρούν χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τον εαυτό τους εξαιτίας των περιορισμένων εκπαιδευτικών πόρων της οικογένειάς τους και
- β) η αναγνώριση της ανάγκης για την οικοδόμηση διασυνδέσεων μεταξύ του σχολείου και άλλων οργανισμών (π.χ. επαγγελματικές οργανώσεις εκπαιδευτικών, ΜΜΕ κ.λπ.).

3.1.2. Το άτυπο πρόγραμμα σπουδών

Το άτυπο πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται στη μάθηση που είναι αποτέλεσμα δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν αποκτώνται μέσω των σχολικών γνωστικών αντικειμένων. Στοιχεία του άτυπου προγράμματος σπουδών μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν οι εξωσχολικές δραστηριότητες, το σχολικό ήθος, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο αλλά και στοιχεία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος σπουδών ή παραπρογράμματος, όπως διαφορετικά ονομάζεται (Scheerens, 2011). Σε αυτή τη μελέτη θα εξεταστούν ως παράγοντες του άτυπου σχολικού προγράμματος που ενδεχομένως διαμορφώνουν τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, οι παράγοντες της συμμετοχής στη σχολική διακυβέρνηση και στα σχολικά συμβούλια, η συμμετοχή σε διάφορες σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών.

Η Torney-Purta (2002^a) διερευνώντας τους προγνωστικούς παράγοντες της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο, καθώς στο πλαίσιό του διδάσκεται η κοινωνική και πολιτική γνώση, δίδεται έμφαση στη σημασία των εκλογών και της ψηφοφορίας, δημιουργείται κοινότητα

σεβασμού, στην οποία οι νέοι μπορούν να συζητήσουν τις απόψεις τους και προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να δραστηριοποιηθούν στα σχολικά συμβούλια και να συμμετάσχουν σε άλλες ομάδες και δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση του 1999 (Civic Education Study, IEA) αποδεικνύουν τη σημαντική επίδραση της συμμετοχής των μαθητών στη σχολική διακυβέρνηση, στην πολιτική εμπλοκή των εφήβων, όπως επίσης και τα υψηλότερα επίπεδα πολιτικής γνώσης που διαθέτουν οι μαθητές που συμμετείχαν σε δράσεις σχολικής διακυβέρνησης ή σε σχολικά συμβούλια (Torney-Purta & Richardson, 2003).

Οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η παροχή ευκαιριών στους μαθητές προκειμένου να εξασκηθούν στη δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου ή η συμμετοχή σε προγράμματα παροχής κοινοτικών υπηρεσιών, παρέχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν με άμεσο, συμμετοχικό και βιωματικό τρόπο ότι η ατομική όσο και η συλλογική δράση παράγει αποτελέσματα με εμφανείς επιδράσεις στο σχολείο τους και στην ευρύτερη κοινωνία. Συνδέονται στενά με την κοινωνική και πολιτική εμπλοκή αργότερα στην ενήλικη ζωή τους, καθώς διαφαίνεται ότι η σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε δραστηριότητες στο σχολείο και της κοινωνικής και πολιτικής εμπλοκής των ατόμων ενισχύεται σημαντικά με την πάροδο του χρόνου (Beck & Jennings, 1982; Verba et al., 1995; Youniss et al., 1997; Campbell, 2000; Jennings & Stoker, 2004). Γενικότερα, η συμμετοχή σε εθελοντικούς συλλόγους και δραστηριότητες ενθαρρύνει την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. δεξιότητες διαβούλευσης, συμβιβασμού, ομιλίας ενώπιον κοινού, έκφρασης άποψης, ομαδικής εργασίας, επεξεργασίας των απόψεων άλλων κλπ.) που είναι απαραίτητες για την πολιτική συμμετοχή του ατόμου (Quintelier, 2008). Στην μελέτη της η Taylor (2002), σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών, διαπιστώνει ότι η συμμετοχή στο σχολικό συμβούλιο μπορεί να ενισχύσει βασικές προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. ανάληψη υπευθυνότητας για δράση, αίσθηση της κυριότητας των ιδεών και των δραστηριοτήτων, βελτίωση αυτοπεποίθησης, επικοινωνίας και ικανότητας λήψης αποφάσεων) και να ευαισθητοποιήσει τα άτομα σχετικά με τις δημοκρατικές πρακτικές και διαδικασίες.

Μια μελέτη της εκλογικής συμπεριφοράς των νέων (The YES Project) (Saha et al., 2005) έδειξε ότι η συμμετοχή των νέων στις σχολικές εκλογές είτε ως υποψήφιοι είτε ως ψηφοφόροι σχετίζεται θετικά με την πρόθεση ψήφου στο 18^ο έτος της ηλικίας τους. Η συμμετοχή στις σχολικές εκλογές και σε δραστηριότητες σχολικής

διακυβέρνησης θεωρούνται ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης και μάθησης σχετικά με ζητήματα δημοκρατίας και εκλογών. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια ποικιλία ως προς τις πρακτικές που ακολουθούν τα σχολεία για τη διεξαγωγή της εκλογικής διαδικασίας με σκοπό την ανάδειξη εκπροσώπων των μαθητών στα σχολικά συμβούλια. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές εξέφρασαν την ανησυχία τους ότι η διαδικασία της ψηφοφορίας δεν ήταν τόσο δημοκρατική και γενικότερα τοποθετούνταν με σχετική αδιαφορία απέναντι στις μαθητικές εκλογές. Όταν τα σχολεία με τον έναν ή τον άλλον τρόπο διεξάγουν μαθητικές εκλογές προκειμένου να καθοριστούν οι εκπρόσωποι των μαθητών στα σχολικά συμβούλια, που θα εκπροσωπήσουν τη μαθητική κοινότητα στη διακυβέρνηση του σχολείου, καθίσταται σαφές ότι κάθε περίπτωση αποτυχίας εξασφάλισης της δημοκρατικότητας της διαδικασίας των σχολικών εκλογών, αντιπροσωπεύει μια χαμένη ευκαιρία βίωσης αληθινών δημοκρατικών διαδικασιών.

Γενικά, θα λέγαμε ότι είναι αμφίβολο αν το σχολείο μπορεί να επιτύχει τους στόχους της μάθησης σχετικά με τη δημοκρατία και την ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες, οι οποίες προσομοιώνουν με βιωματικό τρόπο αληθινές δημοκρατικές διαδικασίες (Youniss et al., 2002).

Η συμμετοχή των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εξωσχολικές δραστηριότητες και στη σχολική διακυβέρνηση αποδείχθηκε ότι αποτελεί ισχυρή προβλεπτική μεταβλητή της συμμετοχής τους ως ενηλίκων σε συλλόγους εθελοντισμού, της πολιτικής εμπλοκής στις κοινότητές τους, καθώς και σε άλλες μορφές πολιτικής δράσης (π.χ. ψηφοφορία, εθελοντική εργασία σε προεκλογική εκστρατεία, πολιτική διαμαρτυρία κλπ.) (Otto, 1976; Hanks & Eckland, 1978; Beane et al., 1981; Verba et al., 1995; Zaff et al., 2003; Kirlin, 2003). Η σχέση αυτή, ωστόσο, εξαρτάται από τον τύπο των δραστηριοτήτων. Εκτιμάται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ *λειτουργικών* και *εκφραστικών* δραστηριοτήτων σε σχέση με την μελλοντική κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Στην μελέτη τους οι Hart et al. (2007) διαπίστωσαν ότι οι λειτουργικές δραστηριότητες είναι πιο αποτελεσματικές συγκριτικά με τις εκφραστικές δραστηριότητες σχετικά με την ενίσχυση της θέλησης των νεαρών ατόμων να συμμετάσχουν αργότερα ως νεαροί ενήλικες σε ομάδες εθελοντικού ενδιαφέροντος. Θεωρούν ότι η ενασχόληση στο σχολείο με τύπους λειτουργικών δραστηριοτήτων, όπως η συμμετοχή στη σχολική διακυβέρνηση, η εργασία για την έκδοση σχολικών εντύπων και δημοσιεύσεων, η συμμετοχή σε συλλόγους παροχής

κοινωνικών υπηρεσιών κ.λπ., παρέχει ευκαιρίες για την απόκτηση δεξιοτήτων συλλογικής εργασίας που θέτει ως στόχο την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

Το δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση και αφομοίωση των δημοκρατικών αξιών και πρακτικών. Η διεργασία αυτή μπορεί να καταστεί εφικτή μέσω δύο κύριων διαύλων. Καταρχάς, μια δημοκρατική τάξη παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να αναγνωρίζουν και να υιοθετούν τις δημοκρατικές αξίες και πρακτικές. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί, καθώς διαχειρίζονται με δημοκρατικό τρόπο τη σχολική τάξη, λειτουργούν ως πρότυπο ρόλου για τους μαθητές και μεταδίδουν μια θετική προσέγγιση απέναντι στις δημοκρατικές αξίες (Perlinger et al., 2006). Στην έρευνά τους οι Ahmad et al. (2014) έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ του δημοκρατικού κλίματος της σχολικής τάξης και της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής εμπλοκής των μαθητών διαμεσολαβείται θετικά από τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εμπλοκή των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ως προς αυτή την κατεύθυνση, εκτιμάται ότι ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό παράγοντα της πολιτικής κοινωνικοποίησης του μαθητή, καθώς μέσω των διδακτικών μεθόδων που θα εφαρμόσει και της ανάπτυξης των κατάλληλων ψυχοκοινωνικών σχέσεων μέσα στην τάξη, δύναται να ενεργοποιήσει τους μαθητές του προς την κατεύθυνση της δημιουργίας κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας, ελεύθερης συμμετοχής και έκφρασης της γνώμης και να συμβάλλει με αποφασιστικό τρόπο στη δόμηση των προϋποθέσεων εκείνων που θα καταστήσουν τους μαθητές ενεργούς συμμετόχους στην αναζήτηση της γνώσης (Καλογιαννάκη, 2003).

Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντοτε. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα των Massialas et al. (1970) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (κυρίως εκπαιδευτικοί των μαθημάτων της βιολογίας, των αγγλικών και των κοινωνικών σπουδών) δεν διακατέχονταν από το πνεύμα έρευνας και αναζήτησης κατά τη διαδικασία ανάλυσης διαφόρων θεμάτων. Διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του συγκεκριμένου δείγματος δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσουν εάν μια δήλωση βασίζεται σε ένα γεγονός ή σε μια γνώμη/άποψη. Ειδικότερα, ξεχώρισαν οι απαντήσεις τους σε μια δήλωση. Το 42% των εκπαιδευτικών του δείγματος ανέφεραν ότι η ακόλουθη δήλωση αποτελεί ένα γεγονός: «Η αμερικανική μορφή διακυβέρνησης μπορεί να μην είναι τέλεια, αλλά είναι ο καλύτερος τύπος διακυβέρνησης που έχει επινοηθεί από τον άνθρωπο». Παρατηρήθηκε δε ότι, οι

εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλή πίστη στις παραδοσιακές κοινωνικοπολιτικές αξίες επιδείκνυαν μια έντονη τάση -σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από χαμηλή πίστη στις ίδιες αξίες- να αναγνωρίζουν εκείνες τις δηλώσεις που εκφράζουν γνώμη/άποψη ως γεγονός, εάν συνέβαινε να συμφωνούν με αυτές. Ωστόσο, σύμφωνα με την παράξενη αυτή λογική, οι απόψεις/γνώμες είναι γεγονότα, όταν κάποιος συμφωνεί με αυτές ανεξάρτητα από τις λογικές και αποδεικτικές συνιστώσες αυτών των δηλώσεων. Το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή πίστη στις παραδοσιακές κοινωνικοπολιτικές αξίες έχουν πρόβλημα διάκρισης μεταξύ γνώμης/άποψης και γεγονότος έχει σοβαρές επιπτώσεις για τους μαθητές τους. Εάν αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τους ισχυρισμούς που εκφράζουν γνώμη/άποψη ως γεγονότα, τότε ενδέχεται όχι μόνο να μην μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, αλλά και διδάσκουν στους μαθητές τους ότι ορισμένοι ισχυρισμοί οι οποίοι δηλώνουν γνώμη/άποψη αποτελούν γεγονός. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που σημείωσαν χαμηλό σκορ στην κλίμακα της πίστης στις παραδοσιακές κοινωνικοπολιτικές αξίες, σε αντίθεση με εκείνους που σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στην ίδια κλίμακα, ήταν πρόθυμοι να συζητήσουν όλα τα αμφιλεγόμενα ζητήματα στη σχολική τάξη. Μάλιστα επιλέγουν εκπαιδευτικό υλικό από διάφορες πηγές, προωθώντας με αυτό τον τρόπο την έκφραση των διαφορετικών και συχνά αντικρουόμενων θέσεων. Οι εκπαιδευτικοί που σημείωσαν υψηλό σκορ στην κλίμακα της πίστης στις παραδοσιακές κοινωνικοπολιτικές αξίες έτειναν να χρησιμοποιούν μόνο εκείνες τις πηγές πληροφοριών, οι οποίες δεν παρουσίαζαν αμφιλεγόμενες απόψεις, ήταν σχετικά εύκολο να εντοπιστούν και επίσης αρκετά εύκολο να ερμηνευθούν και να κατανοηθούν. Ένα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας των Massialas et al. (1970) ήταν ότι η εμφανής φύση ενός θέματος ως αμφιλεγόμενου δεν αποτελούσε τον κύριο αποτρεπτικό παράγοντα ορισμένων εκπαιδευτικών με υψηλή πίστη στις παραδοσιακές κοινωνικοπολιτικές αξίες να συζητήσουν ορισμένα θέματα. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ήταν διατεθειμένοι να συζητήσουν ορισμένα κοινωνικά ζητήματα, τα οποία έκριναν ως αρμόζοντα και εφόσον ήταν σε θέση να ελέγχουν τη δυναμικότητα της συζήτησης. Απλά και μόνο επειδή ένα θέμα φαίνεται να είναι αμφιλεγόμενο, δεν σημαίνει ότι πράγματι παρουσιάζεται στη σχολική τάξη ως αμφιλεγόμενο και ότι συζητείται με κριτικό πνεύμα. Οι Massialas et al. (1970) θέτουν το παράδειγμα της συζήτησης σχετικά με τον έλεγχο των γεννήσεων, η οποία θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην περιγραφή των προγραμμάτων ελέγχου των γεννήσεων παγκοσμίως

και να αγνοηθούν τα θέματα τα οποία σχετίζονται για παράδειγμα με τις αξίες της ιδιωτικής ζωής και γενικότερα την έννοια της ανθρώπινης ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να συζητηθούν δυνητικά εξαιρετικά αμφιλεγόμενα ζητήματα με ένα ασφαλή και απλά αφηγηματικό τρόπο. Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος (52,5%) διαθέτουν 0-10% του διδακτικού τους χρόνου συζητώντας κοινωνικά θέματα, ενώ μόλις το 3% των εκπαιδευτικών διαθέτουν 50-75% του διδακτικού τους χρόνου για τη συζήτηση κοινωνικών ζητημάτων. Αυτό και μόνο το πόρισμα δείχνει τη θέση που λαμβάνουν τα κοινωνικά ζητήματα στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία.

3.1.3. Η παιδαγωγική μέθοδος

Ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί τους κοινωνικούς ερευνητές είναι οι επιδράσεις του ανοικτού και δημοκρατικού κλίματος στην σχολική τάξη ως προς την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων της αγωγής του πολίτη. Η έρευνα έχει δείξει ότι το κλίμα της σχολικής τάξης μπορεί να επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην πολιτική συμπεριφορά των μαθητών. Ένα μέρος της επιχειρηματολογίας σχετικά με το κλίμα της σχολικής τάξης αφορά στη θέση ότι δεν είναι εκείνος που διδάσκει, ούτε τι διδάσκει αλλά ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, που επιφέρει κάποιο αντίκτυπο στους πολιτικούς προσανατολισμούς των μαθητών (Ehman, 1980^b).

Με την πάροδο των ετών οι ερευνητές, οι οποίοι ασχολούνται με ζητήματα πολιτικής κοινωνικοποίησης, έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ότι ενθαρρύνονται να διερευνήσουν αμφιλεγόμενα ζητήματα και να εκφράσουν τις απόψεις τους σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον αναπτύσσουν πολιτικές στάσεις σχετικές με τη συμμετοχική Ιδιότητα του Πολίτη. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που ανακαλούν στη μνήμη τους λίγες ευκαιρίες, για να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με αμφιλεγόμενα ζητήματα δημόσιας πολιτικής, διαθέτουν λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτική συμμετοχή και παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα πολιτικού ενδιαφέροντος και πολιτικής αποτελεσματικότητας (Hahn, 1996^a). Σύμφωνα με τον Massialas (1970) εκείνο που φαίνεται ότι είναι πιο σημαντικό από τον αριθμό των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών που προσφέρονται για διδασκαλία, είναι εάν στη σχολική τάξη εισάγονται ή όχι προς συζήτηση, αμφιλεγόμενα ζητήματα και εάν ή όχι αυτά τα θέματα εξετάζονται μέσα σε ένα κλίμα που ευνοεί την κριτική έρευνα, την αντικειμενική ανάλυση και την παροχή ευκαιριών προς τους μαθητές να παράγουν και

να υπερασπιστούν τις δικές τους ιδέες για τα διάφορα κοινωνικά γεγονότα. Όταν διαμορφώνονται οι παραπάνω προϋποθέσεις, τότε είναι δυνατόν να υπάρχουν θετικές συνέπειες σε μια σειρά από πολιτικά αποτελέσματα, όπως στην πολιτική αποτελεσματικότητα, στην πολιτική εμπιστοσύνη, στην αίσθηση του καθήκοντος του πολίτη, στην πολιτική συμμετοχή και στην πολιτική γνώση.

Σύμφωνα με την Νικολάου (2006) για την εκμάθηση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, σημαντική είναι η συμβολή της σχολικής αίθουσας. Σε αυτήν, θα πρέπει να αναπτύσσεται ένα είδος πολιτικής εκπαίδευσης, που θα βασίζεται στην ανάπτυξη και υλοποίηση ενεργητικών μεθόδων μάθησης (π.χ. ανταλλαγή ιδεών, αντιπαράθεση απόψεων, παιχνίδια ρόλων, συζήτηση) και τελικά θα υποστηρίζει τον μαθητή ως προς την απόκτηση εμπειριών για την αντιμετώπιση προβλημάτων της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Το παραπάνω εγχείρημα μπορεί να καταστεί εφικτό εάν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας δημοκρατικά οργανωμένης σχολικής τάξης, όπου είναι δυνατόν να προσφερθούν αυθεντικές εμπειρίες βίωσης της δημοκρατικής δράσης και συμπεριφοράς (Dewey, 1916).

Όπως υποστηρίζει η Kocoska (2009) στη δημοκρατική αίθουσα διδασκαλίας δημιουργούνται ευνοϊκότερες συνθήκες για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αυτενεργήσει και να εμπλακεί προσωπικά, σύμφωνα με το δικό του ρυθμό προόδου. Κατά τη διδασκαλία ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως κάποιος που πρέπει να αποκτήσει έτοιμη γνώση και ο οποίος θα πρέπει να τεθεί σε μια θέση ακρόασης-παρακολούθησης, σε μια διαδικασία που κυριαρχούν οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, ο μετωπικός τύπος εργασίας και οι λεκτικές μέθοδοι. Επίσης, στη δημοκρατική αίθουσα διδασκαλίας, η ουσία της διδασκαλίας δεν περιορίζεται στο επίπεδο της απομνημόνευσης και της απόκτησης του εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά οδηγεί στη διαμόρφωση του ατόμου που γνωρίζει να σκέφτεται, να αισθάνεται, να είναι σε θέση να μελετήσει, να αλλάξει, να συνεργαστεί και να βελτιωθεί. Αυτό το είδος του προσώπου μπορεί να σχηματιστεί μόνο σε μια δημοκρατική αίθουσα διδασκαλίας όπου κυριαρχεί η ελεύθερη έκφραση της σκέψης, η απουσία καχυποψίας σε ότι λένε οι άλλοι, όπου μπορεί να μαθαίνει κανείς από τα λάθη του, που εκπαιδεύεται σε διάφορες τεχνικές και δράσεις για εκπαιδευτικές έρευνες, ενώ εφαρμόζονται στρατηγικές που ενισχύουν την κριτική σκέψη του μαθητή: να είναι περίεργος, να θέτει στόχους, να χρησιμοποιεί έρευνες, να αναζητά εναλλακτικές λύσεις, να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες.

Σε ένα δημοκρατικό κλίμα στη σχολική τάξη οι μαθητές ενθαρρύνονται να διερευνήσουν και να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις για τα κοινωνικά ζητήματα. Το ενδιαφέρον για την έννοια αυτή αναπτύσσεται από μια παράδοση στη δημοκρατική εκπαίδευση που στηρίζεται στις πεποιθήσεις κυρίως του John Dewey. Για να γίνουν οι νέοι ενεργοί και συμμετέχοντες πολίτες σε μια δημοκρατία, θα πρέπει να βιώσουν το δημοκρατικό διάλογο και την ανοικτή έρευνα στις σχολικές τάξεις τους (Hahn, 1999).

Σύμφωνα με την Angell (1991: 249), προτείνεται ένας λειτουργικός ορισμός του δημοκρατικού κλίματος της σχολικής τάξης ως ένα σύνολο συνθηκών, οι οποίες υποστηρίζουν την ανάπτυξη αποτελεσμάτων σχετικά με τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη: α) η αλληλεπίδραση συνομηλίκων σε συνεργατικές δραστηριότητες, β) η ελεύθερη έκφραση, γ) ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και δ) η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών σε δημοκρατικές συζητήσεις/διαβουλεύσεις και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τα εμπειρικά ευρήματα, τα οποία καταγράφονται στην ίδια ανασκόπηση, φαίνεται να υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη περισσότερο δημοκρατικών τάσεων μπορεί να συσχετίζεται με ορισμένες ιδιότητες του κλίματος της σχολικής τάξης, όπως (Angell, 1991: 250): α) η δημοκρατική ηγετική συμπεριφορά, β) η λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, γ) ο σεβασμός προς τους μαθητές, δ) η αλληλεπίδραση των συνομηλίκων, ε) ο ανοικτός διάλογος, στ) η συμμετοχή των μαθητών και ζ) η συνεργασία.

Η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός είναι κυρίαρχα στοιχεία ενός ενθαρρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η σχολική τάξη που βοηθάει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα στηρίζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά είναι ίσα με τους ενήλικες από την άποψη της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας. Αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν οι μαθητές τους να σχηματίζουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους θα πρέπει να μπορούν να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές θα αισθάνονται ελεύθεροι να είναι οι εαυτοί τους, να κάνουν λάθη και να μαθαίνουν από αυτά και να αναπτύσσονται για να καταστούν ανεξάρτητοι στοχαστές. Το περιβάλλον της σχολικής τάξης που προωθεί την περιέργεια, την αντικειμενικότητα, την ευελιξία, τον τεκμηριωμένο σκεπτικισμό, την επιμονή και τον σεβασμό, θα δημιουργήσει μαθητές ενθουσιασμένους για τη μάθηση, μαθητές που θα διακινδυνεύουν να πειραματιστούν με τις σκέψεις τους, θα προσεγγίζουν τις ιδέες με ευφάνταστο τρόπο και θα εκτιμούν και θα σέβονται τις συνεισφορές των άλλων. Οι μαθητές αυτοί θα είναι λιγότερο άκαμπτοι, δογματικοί, προκατειλημμένοι και λιγότερο φοβισμένοι στο να εξερευνήσουν τη δυναμική τους (Walsh & Paul, 1986).

Μια σημαντική διαπίστωση που ανέκυψε από τις αναλύσεις των δεδομένων της ερευνητικής μελέτης της Obenchain (1998) είναι ότι στις σχολικές αίθουσες στις οποίες δημιουργούνται οι προϋποθέσεις, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες για επιλογές, συναίσθηση του κοινοτικού πνεύματος και της κοινής ευθύνης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι μαθητές αρχίζουν να αποδέχονται περισσότερες ευθύνες και αρμοδιότητες του άμεσου κοινοτικού περιβάλλοντός τους.

Ο Knight (2001: 251-261) παρουσιάζει έξι γενικά αποδεκτά χαρακτηριστικά της δημοκρατικής τάξης:

α) **η φύση της εξουσίας**: η δημοκρατική εξουσία διαπραγματεύεται αντί να επιβάλλεται,

β) **συμμετοχή όλων/ενσωμάτωση**: μέσω της υλοποίησης σχεδίων εργασίας, τα οποία στοχεύουν στην οικοδόμηση κοινότητας εγκαθιδρύονται σχέσεις και δεσμοί αφοσίωσης μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πληθυσμούς,

γ) **προσδιορισμός της σημαντικής γνώσης**: οι γνώσεις που αξιοποιούνται στο σχολείο θα πρέπει να ανταποκρίνονται στους στόχους της προετοιμασίας ενός ενημερωμένου, υπεύθυνου και συμμετοχικού δημοκρατικού πολίτη, που είναι ικανός να εκπληρώσει τις ευθύνες του ως μέλος της κοινότητας,

δ) **ορισμός και διαθεσιμότητα των δικαιωμάτων**: στο πλαίσιο μιας δημοκρατίας η οποία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς θεσμοθετημένα δικαιώματα, είναι σημαντικό να αναδεικνύεται η σημασία των δικαιωμάτων ως η πρώτη γραμμή άμυνας ενάντια σε οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης,

ε) **εγκαθίδρυση του βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος**, το οποίο συγκεντρώνει μια σειρά από **κίνητρα ενθάρρυνσης**, τα οποία είναι:

- i. ανάληψη κινδύνου (π.χ. ευκαιρίες έκφρασης διαφορετικών και αποκλινόντων απόψεων),
- ii. ανακούφιση από την δυσφορία που προκαλούν παράγοντες οι οποίοι, κάποιες φορές, στο σχολείο παίρνουν τη μορφή της ταπείνωσης, του εξευτελισμού, της κατηγορίας, του ντροπιάσματος, της πλήξης, της μοναξιάς και της έλλειψης της αίσθησης του ανήκειν,
- iii. δημιουργία νοήματος που συνδέεται με τη χρησιμότητα του μαθησιακού περιεχομένου,
- iv. αίσθηση αξιοσύνης,

- v. αίσθηση ικανότητας και επάρκειας,
- vi. αίσθηση του ανήκειν,
- vii. αίσθηση χρησιμότητας των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στη σχολική τάξη, στο πλαίσιο των οποίων τα προβλήματα που επιλύονται από τους μαθητές θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά ως πραγματικά και σημαντικά,
- viii. ελπίδα/αισιοδοξία,
- ix. ενθουσιασμός,
- x. δημιουργικότητα,
- xi. αίσθηση κυριότητας, όταν οι μαθητές συμβάλλουν με στόχο τη δική τους πνευματική ανάπτυξη και για την ανάπτυξη της κοινότητας και όχι για την εγκαθιδρυμένη εξουσία/αρχή,

στ) **ισότητα**: η πρόοδος προς την κατεύθυνση της επίτευξης μεγαλύτερης ισότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο αν οι διαδικασίες οι οποίες συντηρούν την ανισότητα προσδιοριστούν με ακρίβεια και ληφθούν συγκεκριμένες ενέργειες για να μειωθεί η επίδρασή τους.

Επομένως, μια αυταρχική σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από επιφανειακή ή μηχανική μάθηση, την προσπάθεια επίτευξης πληροφοριακών/ενημερωτικών στόχων, την έλλειψη επιχειρημάτων και διαφωνίας, από απροθυμία για συζήτηση ευαίσθητων θεμάτων. Συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα κυνισμού και αλλοτρίωσης αλλά με χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και αποτελεσματικότητας. Από την άλλη, μια ανοικτή ή δημοκρατική σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη ουσιαστικών συζητήσεων για θέματα τα οποία αναλύονται υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες και απόψεις, μεγαλύτερη κριτική ανάλυση των πληροφοριών και την αποδοχή των ιδεών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Η ανοικτή ή δημοκρατική σχολική τάξη συσχετίζεται θετικά με την εμπιστοσύνη και την υψηλότερη αίσθηση ότι η συνεισφορά του καθενός θεωρείται σημαντική και με περισσότερο ανεκτικές και λιγότερο κυνικές στάσεις (Zevin, 1983).

Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι, σύμφωνα με την έρευνα, η σχολική διδασκαλία έχει μικρή επίδραση στην ανάπτυξη των πολιτικών στάσεων και των αξιακών προσανατολισμών. Τα μαθήματα που επικεντρώνονται στη διδασκαλία της δομής και της λειτουργίας των πολιτικών και κυβερνητικών θεσμών και στην υποχρέωση των πολιτών να ψηφίζουν, να ενημερώνονται σχετικά με τις δημόσιες υποθέσεις και να σέβονται τις πολιτικές ελευθερίες, φαίνεται ότι έχουν μικρό

αντίκτυπο στις στάσεις των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η σχολική διδασκαλία μπορεί να επηρεάσει τις πολιτικές στάσεις των μαθητών υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Η βασική μεταβλητή φαίνεται ότι είναι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ένα ανοικτό κλίμα στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών, όπου έχουν ενθαρρυνθεί να διερευνήσουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με αμφιλεγόμενα δημόσια ζητήματα (Hahn & Tocci, 1990; Torney-Purta, 2001-2002).

Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι υπάρχουν εμπειρικές αποδείξεις ότι οι συζητήσεις στη σχολική τάξη, εντός της οποίας διερευνώνται οι διάφορες πλευρές ενός ζητήματος και στην οποία οι μαθητές αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους, συνδέονται με μια σειρά από θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές οι οποίοι τακτικά παίρνουν μέρος σε συζητήσεις στη σχολική τάξη έχουν περισσότερες πιθανότητες να ψηφίσουν στη μετέπειτα ζωή τους, να υποστηρίξουν τις δημοκρατικές αξίες, να λαμβάνουν μέρος σε πολιτικές συζητήσεις, να παρακολουθούν πολιτικές ειδήσεις στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, να ενδιαφέρονται για τις πολιτικές διαδικασίες και να έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να επηρεάζουν τη δημόσια πολιτική (McCully & Barton, 2007). Ωστόσο, ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που παίζουν θετικό ρόλο στην ανάπτυξη συζητήσεων για αμφιλεγόμενα ζητήματα στη σχολική τάξη φαίνεται ότι είναι ο βαθμός στον οποίο η σχολική τάξη απολαμβάνει ένα ανοικτό κλίμα με τους μαθητές να ενθαρρύνονται να εξετάζουν ανταγωνιστικές απόψεις για αμφιλεγόμενα δημόσια ζητήματα (Misco, 2012).

Οι Hahn & Avery (1985) διεξήγαγαν ένα πείραμα διάρκειας δέκα εβδομάδων με δείγμα μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρακολουθούσαν μαθήματα ιστορίας σε ένα προάστιο της Ατλάντα (Georgia), για να διερευνηθούν οι πιθανές επιπτώσεις των συζητήσεων για αμφιλεγόμενα ζητήματα στη βάση της τεχνικής της ανάλυσης αξιών στις πολιτικές στάσεις των μαθητών και στην κατανόηση κειμένου. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης πειραματικής παρέμβασης δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στην ικανότητα κατανόησης κειμένου μεταξύ των ομάδων. Η χρήση της τεχνικής της ανάλυσης αξιών δεν βελτίωσε σημαντικά την ικανότητα κατανόησης κειμένου. Μετά την περάτωση της πειραματικής παρέμβασης οι μαθητές των πειραματικών τάξεων, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης αξιών, εμφάνισαν μια σειρά από μικρά κέρδη ως προς τις πολιτικές τους στάσεις συγκριτικά με τους μαθητές των τάξεων που διάβασαν τα ίδια άρθρα αλλά δεν ανέπτυξαν καμία συζήτηση των εναλλακτικών θέσεων ούτε είχαν ευκαιρίες να

εκφράσουν απόψεις σχετικά με τα θέματα. Ειδικότερα, οι μαθητές στις πειραματικές τάξεις, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης αξιών, εμφάνισαν μικρή βελτίωση ως προς το πολιτικό ενδιαφέρον, την πολιτική αυτοπεποίθηση και την κοινωνική ένταξη (το αντίθετο της κοινωνικής αλλοτρίωσης) συγκριτικά με τις ομάδες σύγκρισης. Μια αναπαραγωγή του παραπάνω πειράματος πραγματοποιήθηκε δύο χρόνια αργότερα από τον Harper (1987), χωρίς ωστόσο τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης να αποδείξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων (ελέγχου-πειραματικής) για τις μεταβλητές του πολιτικού ενδιαφέροντος, της πολιτικής αυτοπεποίθησης, της πολιτικής εμπιστοσύνης και της κοινωνικής ένταξης.

Σε καμία από τις δύο παραπάνω έρευνες δεν αξιοποιήθηκαν μετρήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για το κλίμα της σχολικής τάξης. Τα όχι και τόσο πειστικά ευρήματα των δύο παραπάνω ερευνών αποδεικνύουν ότι η ενθάρρυνση των μαθητών να εξετάσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις για αμφιλεγόμενα ζητήματα δημόσιας πολιτικής και να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω σε αυτά τα θέματα, ενδέχεται να μην επαρκούν για την προώθηση θετικών πολιτικών στάσεων, εάν τα παραπάνω συμβαίνουν στις σχολικές τάξεις το κλίμα των οποίων οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται ως ανοικτό.

Λίγα χρόνια αργότερα οι Hahn & Tocci (1990) στην έρευνά τους κατέγραψαν μικρές αλλά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης και της πολιτικής αποτελεσματικότητας, της πολιτικής αυτοπεποίθησης, της πολιτικής εμπιστοσύνης και του πολιτικού ενδιαφέροντος. Βεβαίως τα ευρήματα της έρευνάς τους επιβεβαιώνουν προγενέστερα πορίσματα, σύμφωνα με τα οποία η χρήση της διδακτικής προσέγγισης της ανάλυσης αξιών κατά τη συζήτηση αμφιλεγόμενων ζητημάτων φαίνεται ότι δεν λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς την επίδρασή της στις πολιτικές στάσεις των μαθητών, όταν δεν εφαρμόζεται με εντατικό τρόπο. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης καταδεικνύουν, σε κάποιο βαθμό, ότι αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναπτύξουν οι μαθητές τους υψηλά επίπεδα πολιτικής αποτελεσματικότητας, πολιτικού ενδιαφέροντος, πολιτικής αυτοπεποίθησης και πολιτικής εμπιστοσύνης, τότε θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στο κλίμα της σχολικής τάξης, κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντός του οποίου αναπτύσσονται συζητήσεις αμφιλεγόμενων ζητημάτων δημόσιας πολιτικής. Όταν οι μαθητές αισθάνονται άνετα να διατυπώνουν τις απόψεις τους κατά τη διάρκεια συχνών συζητήσεων αμφιλεγόμενων ζητημάτων, τότε είναι πιθανότερο να

υιοθετήσουν στάσεις που είναι δυνατόν να ενισχύσουν την προοπτική της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής. Με άλλα λόγια, τεκμαίρεται το συμπέρασμα ότι είναι η αλληλεπίδραση της συχνής χρήσης της στρατηγικής της ανάλυσης αξιών κατά τη συζήτηση αμφιλεγόμενων ζητημάτων και του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης που μπορεί να επιφέρει τις επιθυμητές πολιτικές στάσεις.

Οι Almond & Verba ήδη από το 1963, εξετάζοντας τα δημοκρατικά συστήματα σε πέντε χώρες (Η.Π.Α., Γερμανία, Μεξικό, Ιταλία και Ηνωμένο Βασίλειο) διατύπωσαν το ερώτημα αν οι εμπειρίες συμμετοχής σε συζητήσεις στη σχολική τάξη θα μπορούσαν να αυξήσουν την πιθανότητα ένα άτομο να αισθανθεί ικανό, ώστε να επηρεάσει την κυβέρνηση. Πράγματι, οι ενήλικες με τα υψηλότερα επίπεδα πολιτικής αποτελεσματικότητας ήταν εκείνοι, οι οποίοι μπορούσαν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους εμπειρίες συμμετοχής σε συζητήσεις για κοινωνικά και πολιτικά θέματα στο σχολείο. Αυτό ίσχυε ιδιαίτερα για τους ενήλικες στις Η.Π.Α. και στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε μικρότερο βαθμό η γενίκευση αυτή αφορούσε στους ενήλικους της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, του Μεξικό και της Ιταλίας.

Αρκετές έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν από τον Lee H. Ehman στις μεσοδυτικές Ηνωμένες Πολιτείες, υπήρξαν ιδιαίτερα σημαντικές ως προς την διαπίστωση της σχέσης μεταξύ των πολιτικών στάσεων των εφήβων και του κλίματος της σχολικής τάξης, όπου ακολουθείται το πρότυπο του δημοκρατικού διαλόγου. Σύμφωνα με τον Ehman (1979) το κλίμα της σχολικής τάξης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία. Όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ελεύθερα στην υποβολή προτάσεων σχετικά με τη δόμηση του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης και τους δίνεται η δυνατότητα να συζητούν όλες τις πλευρές των αμφιλεγόμενων ζητημάτων, τότε το κλίμα της σχολικής τάξης θεωρείται ότι είναι «ανοικτό». Όταν, όμως, δεν επικρατούν οι παραπάνω συνθήκες και ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυταρχικές τακτικές στην σχολική τάξη, τότε το κλίμα της σχολικής τάξης θεωρείται «κλειστό».

Σε μια έρευνα του Ehman (1969) διατυπώθηκε η υπόθεση ότι η έκθεση σε μαθήματα των κοινωνικών σπουδών και αμφιλεγόμενα ζητήματα είναι πιο αποτελεσματική ως προς την παραγωγή θετικών στάσεων, όταν αυτές οι εμπειρίες γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές σε ένα διανοητικά ανοικτό κλίμα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 1967 σε ένα μεγάλο, αστικό, φυλετικά ενοποιημένο λύκειο, στη μητροπολιτική περιοχή του Detroit. Το δείγμα αποτέλεσε ένα τυχαίο στρωματοποιημένο δείγμα 334 μαθητών ηλικίας 15 έως 18 ετών στους οποίους

χορηγήθηκε έντυπο ερωτηματολόγιο. Ο Ehman διαπίστωσε, ότι οι μαθητές που βαθμολόγησαν τις τάξεις τους ως πιο ανοικτές πάνω στην κλίμακα αξιολόγησης του κλίματος της σχολικής τάξης: α) ανέφεραν υψηλό βαθμό έκθεσης σε αμφιλεγόμενα ζητήματα στις τάξεις τους, β) παρακολούθησαν περισσότερα μαθήματα κοινωνικών σπουδών και γ) πέτυχαν υψηλότερο score στην κλίμακα μέτρησης της πολιτικής αποτελεσματικότητας, σε σχέση με άλλους μαθητές. Επιπροσθέτως, οι μαθητές στις τάξεις με ανοικτό κλίμα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα πολιτικής συμμετοχής και αίσθησης καθήκοντος του πολίτη και χαμηλότερα επίπεδα πολιτικού κυνισμού, χωρίς ωστόσο το μέγεθος των συσχετίσεων να είναι ιδιαίτερα μεγάλο, με υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης αυτό μεταξύ του κλίματος της σχολικής τάξης και πολιτικής συμμετοχής. Εξετάζοντας τις ποικίλες επιπτώσεις στις συγκεκριμένες υποομάδες του δείγματος, ο Ehman συγκρίνοντας τους αфроαμερικανούς και λευκούς μαθητές τόσο στις τάξεις με ανοικτό όσο και σε εκείνες με κλειστό κλίμα, διαπίστωσε ότι το κλειστό κλίμα της σχολικής τάξης συνδέεται με αρνητικά αποτελέσματα και για τους αφοραμερικανούς και για τους λευκούς μαθητές. Όταν εξετάζονταν η συνθήκη του κλειστού κλίματος της σχολικής τάξης και οι δύο ομάδες ανέφεραν χαμηλά επίπεδα πολιτικής αποτελεσματικότητας, πολιτικής συμμετοχής και αίσθησης καθήκοντος του πολίτη. Επιπλέον, οι λευκοί μαθητές, στην περίπτωση του κλειστού κλίματος της σχολικής τάξης, παρουσίασαν σχετικά υψηλά επίπεδα πολιτικού κυνισμού. Είναι σαφές ότι η απλή παρουσία αμφιλεγόμενων ζητημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν επαρκεί για να επιφέρει θετικές στάσεις στους μαθητές. Όταν πρόκειται να παρουσιαστούν και να συζητηθούν διάφορα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα στις σχολικές τάξεις στις οποίες επικρατεί ένα κλειστό κλίμα, τότε μπορεί να προκύψουν αρνητικές συνέπειες. Από την άλλη πλευρά, ο Ehman διαπίστωσε ότι το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης συχνά συνδέεται με θετικές πολιτικές στάσεις των μαθητών. Τόσο για τους αφοραμερικανούς όσο και για τους λευκούς μαθητές του Detroit, οι οποίοι βίωσαν το ανοικτό κλίμα, σημειώθηκε μια θετική συσχέτιση μεταξύ της έκθεσης σε αμφιλεγόμενα ζητήματα και της αίσθησης καθήκοντος του πολίτη. Επίσης, για τους αφοραμερικανούς μαθητές στην ομάδα του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της έκθεσης σε αμφιλεγόμενα ζητήματα και της πολιτικής αποτελεσματικότητας και της πολιτικής συμμετοχής και αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή του πολιτικού κυνισμού. Μια σημαντική συνέπεια των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας ήταν, σύμφωνα με τον Ehman, ότι θα μπορούσαμε περισσότερο επωφελώς να ενισχύσουμε τα μαθήματα των κοινωνικών

σπουδών με περισσότερα αμφιλεγόμενα ζητήματα μέσα σε ένα αναστοχαστικό, αντικειμενικό και ανοικτό κλίμα αντί να επικεντρωνόμαστε στο πιο παραδοσιακό πραγματολογικό περιεχόμενο, όταν χρησιμοποιούνται οι παραδοσιακές παιδαγωγικές μέθοδοι. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι αριθμητικές μεταβλητές που αφορούν τόσο στον αριθμό των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών που παρακολούθησαν οι μαθητές όσο και στον αριθμό των εκπαιδευτικών που ασχολήθηκαν με αμφιλεγόμενα ζητήματα δεν μπορούν από μόνες τους να αποτελέσουν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες των πολιτικών στάσεων των μαθητών. Αντίθετα η αυξημένη έκθεση σε αμφιλεγόμενα ζητήματα σε μια ατμόσφαιρα που ευνοεί περισσότερο την έρευνα και την ευρύτητα πνεύματος συσχετίζεται με συνεπείς και ευνοϊκές τάσεις όσον αφορά στις πολιτικές στάσεις και για τις δύο φυλετικές υποομάδες (αφροαμερικανοί – λευκοί μαθητές). Τέλος, ο Ehman καταλήγει με την εξής διαπίστωση: «Εάν θέλουμε να εκθέσουμε τους μαθητές σε αμφιλεγόμενα ζητήματα και επιθυμούμε θετικές αλλαγές στάσεων, τότε πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στο κλίμα μέσα στο οποίο εισάγονται αυτά τα ζητήματα. Όταν αμφιλεγόμενα ζητήματα παρουσιάζονται μέσα σε μια μεροληπτική και κλειστή ατμόσφαιρα, τότε αυτό το περιεχόμενο, προφανώς, μπορεί να σχετίζεται με αρνητικά αποτελέσματα» (Ehman, 1969: 578).

Προκειμένου να καταλήξει σε μια πληρέστερη εικόνα για τη φύση της διδασκαλίας η οποία μπορεί να επηρεάσει τις πολιτικές στάσεις των μαθητών ο Ehman (1970) διερεύνησε (διετής διαχρονική μελέτη) τη σχέση μεταξύ των συζητήσεων για αμφιλεγόμενα ζητήματα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και της αλλαγής των πολιτικών στάσεων σε δείγμα 103 μαθητών χρησιμοποιώντας ένα επιμέρους τμήμα του αρχικού δείγματος της έρευνας του 1967. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε δύο χρονικά σημεία: το Μάρτιο του 1967 όταν οι μαθητές φοιτούσαν στην 10^η τάξη (sophomores) και έπειτα το Φεβρουάριο του 1969 όταν φοιτούσαν στην 12^η τάξη (seniors). Αξίζει να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα που κατέγραψε αναφορικά με τους μαθητές που παρακολούθησαν μαθήματα εκπαιδευτικών οι οποίοι ενθάρρυναν την ανάπτυξη συζητήσεων στο πρότυπο του κανονιστικού λόγου (normative discourse: ανάπτυξη συζητήσεων με διατύπωση και σχηματισμό αξιολογικών/ηθικών κρίσεων δηλαδή “πώς τα πράγματα θα έπρεπε να είναι”) ήταν πολύ σημαντικά. Το πιο σημαντικό ίσως ήταν η διαπίστωση ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό της λεκτικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη αφιερώνεται στο πρότυπο του κανονιστικού λόγου κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης συζητήσεων για αμφιλεγόμενα ζητήματα. Τελικά, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που εκτέθηκαν στις διδασκαλίες των

εκπαιδευτικών που ανέπτυξαν αυτόν τον τύπο διδασκαλίας έγιναν πιο κυνικοί απέναντι στην κυβέρνηση και καταγράφηκε μια πολύ μικρή αύξηση της αίσθησης της πολιτικής αποτελεσματικότητάς τους. Κατά τον Ehman η παραπάνω διαφοροποίηση είναι πολύ πιθανόν να οφείλεται στη φύση των δύο υπό μελέτη στάσεων, η οποία κατά τον ίδιο ερμηνεύεται ως εξής: μια σημαντική συνιστώσα της πολιτικής αποτελεσματικότητας αφορά στο πολιτικό σύστημα (η αντιμετώπιση των ατόμων από το πολιτικό σύστημα), ενώ μια άλλη συνιστώσα της είναι προσανατολισμένη προς το άτομο (η δύναμη του ατόμου να επηρεάσει το πολιτικό σύστημα). Η ανάπτυξη του προτύπου του κανονιστικού λόγου στη σχολική τάξη στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ πιθανόν να κατευθύνεται εξ ολοκλήρου προς το πολιτικό σύστημα παρά προς την προσωπική δύναμη του καθενός. Από την άλλη πλευρά, αποκλειστικό πεδίο αναφοράς του πολιτικού κυνισμού αποτελεί το πολιτικό σύστημα και έτσι είναι πιο πιθανό να επηρεάζεται από την έμφαση που αποδίδει η ανάπτυξη του κανονιστικού λόγου στη σχολική τάξη προς το πολιτικό σύστημα και ως εκ τούτου να ερμηνεύεται η σαφής διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο στάσεων.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί και άλλη μία σχετική μελέτη του Ehman (1977;1980^a). Στην εν λόγω μελέτη ανέλυσε τις αλλαγές των πολιτικών στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο και στην κοινωνία θέτοντας ως γνώμονα τη γενική υπόθεση ότι το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών θα πρέπει να σχετίζεται με την μεταβολή των κοινωνικών και πολιτικών στάσεων απέναντι στο σχολείο και σε ένα μικρότερο βαθμό με τη γενικότερη μεταβολή των κοινωνικών και πολιτικών στάσεων. Εδώ εξετάστηκαν τέσσερις στάσεις: εμπιστοσύνη, ένταξη, αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον. Οι συγκεκριμένες στάσεις θεωρήθηκαν ως γενικές κοινωνικές στάσεις (trust in people, social integration, political confidence, political interest) και ως σχολικές στάσεις (trust in other students, trust in adults, integration in school culture, school political confidence, school political interest). Στις παραπάνω στάσεις εξετάστηκε η επίδραση των παρακάτω μεταβλητών: α) του βαθμού στον οποίο μελετήθηκαν αμφιλεγόμενα ζητήματα στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών, β) του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών ανέλυσαν περισσότερες από μια πλευρές των αμφιλεγόμενων ζητημάτων, γ) του βαθμού στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις ενώ συζητούν τα αμφιλεγόμενα ζητήματα. Κάθε μια από τις παραπάνω μεταβλητές του κλίματος της σχολικής τάξης διαπιστώθηκε ότι, για την

χρονική περίοδο των τριών ετών, παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις σχολικές στάσεις. Το ίδιο γενικό πρότυπο διαμορφώνεται και για τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης και των γενικών κοινωνικοπολιτικών στάσεων εκτός της στάσης της πολιτικής αυτοπεποίθησης⁶.

Σε αντίστοιχη έρευνα ο Glenn (1972) διερεύνησε τις πολιτικές στάσεις 422 μαθητών δημοτικού σχολείου τριών διαφορετικών σχολικών τάξεων (3^η, 5^η και 6^η τάξη). Οι μαθητές προέρχονταν από τρία σχολεία νοτιοανατολικά του Michigan τα οποία αντιστοιχούσαν σε τρία διαφορετικά οικονομικοκοινωνικά περιβάλλοντα (αγροτική περιοχή, προάστια, κέντρο της πόλης). Μελετήθηκαν οι πολιτικές στάσεις της πολιτικής εμπιστοσύνης, της πολιτικής αποτελεσματικότητας και της πολιτικής αλλαγής⁷. Μεταξύ των υπολοίπων ευρημάτων, διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων για συμμετοχή στη σχολική τάξη (αίσθηση των μαθητών ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα) συσχετίστηκε, έστω και ασθενώς, με μια υψηλότερη αίσθηση πολιτικής αποτελεσματικότητας.

Ο Grossman (1974) λαμβάνοντας υπόψη την έως τότε έρευνα σχετικά με την επίδραση των σχολικών εμπειριών στα αποτελέσματα της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης των μαθητών διατύπωσε το ερευνητικό ερώτημα αν η σχολική πολιτική εκπαίδευση των μαθητών περιλαμβάνει διαστάσεις της αποδοχής των συγκρούσεων όπως η επίδειξη ανοχής στη διαφωνία⁸. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εννέα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής του San Francisco, με δείγμα μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν στην 10^η και 12^η τάξη. Η έρευνα διαπίστωσε ότι από τους σχολικούς παράγοντες που σχετίζονταν με την ανοχή στη διαφωνία, οι πιο σημαντικοί ήταν: α) οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ελευθερία που αισθάνονται οι μαθητές προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους στη σχολική τάξη, β) το κλειστό σχολικό

⁶ Σύμφωνα με τον Ehman [πρβλ. L. H. Ehman, (1977), Social Studies Instructional Factors Causing Change in High School Students' Socio-political Attitudes over a Two-Year Period, Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April 3-8, 1977, ιδ. 18], η μείωση της πολιτικής αυτοπεποίθησης εκτιμήθηκε ως αποτέλεσμα των συνεπειών του σκανδάλου του Watergate ή ως αντανάκλαση του αυξημένου πολιτικού σκεπτικισμού που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της αναπτυξιακής διαδικασίας αυτής της ηλικίας.

⁷ Η συγκεκριμένη μεταβλητή περιελάμβανε τόσο παραδοσιακές (π.χ. ψηφοφορία, αποστολή γραπτών επιστολών σε κυβερνητικούς αξιωματούχους) όσο και μη παραδοσιακές μεθόδους (π.χ. διαδηλώσεις, διαμαρτυρίες) οι οποίες είναι δυνατόν να επιφέρουν αλλαγές στο πολιτικό σύστημα.

⁸ Η διαδικασία διατύπωσης λειτουργικού ορισμού για τη συγκεκριμένη έννοια περιελάμβανε τη διαμόρφωση τεσσάρων περιοχών της σχετικής πολιτικής συμπεριφοράς οι οποίες ερμηνεύονται ως προσανατολισμός αποδοχής/απόρριψης προς: α) τη νομιμότητα των συγκρούσεων σε ένα δημοκρατικό πολιτικό σύστημα, β) την ελευθερία του λόγου και της έκφρασης, γ) μη βίαιες δραστηριότητες διαμαρτυρίας πέραν του λόγου και της έκφρασης, δ) δραστηριότητες διαφωνίας που δεν απορρίπτουν τη χρήση βίας.

περιβάλλον, γ) οι αυστηροί σχολικοί κανόνες, δ) ο αριθμός των μαθημάτων που παρακολουθούν οι μαθητές και στα οποία συζητούνται συχνά αμφιλεγόμενα ζητήματα.

Ο Zevin (1983), κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 1979-1980, διεξήγαγε μια έρευνα μικρής κλίμακας, προκειμένου να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του στυλ του εκπαιδευτικού (teacher style), όπως αυτό εκφράστηκε μέσω των προτύπων αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη, των αντιλήψεων των μαθητών για το κλίμα της σχολικής τάξης και των πολιτικών στάσεων των μαθητών. Χρησιμοποιώντας το σύστημα ανάλυσης της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη του FLANDERS (Flanders Interaction Analysis Classroom), αρχικά παρατηρήθηκαν 24 σχολικές τάξεις. Τελικά στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές της 11^{ης} τάξης από δέκα σχολικές αίθουσες των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών από πέντε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Queens και στο Brooklyn. Πέντε σχολικές αίθουσες θεωρήθηκαν ως «ανοικτές» και προσανατολισμένες στο μαθητή, ενώ άλλες πέντε θεωρήθηκαν ως «κλειστές» και προσανατολισμένες στον εκπαιδευτικό. Σε κάθε μια από τις δέκα πειραματικές τάξεις διενεργήθηκαν επισκέψεις - από αξιόπιστους παρατηρητές οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί στη χρήση το συστήματος ανάλυσης της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη του FLANDERS - τρεις φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς διάρκειας τριάντα λεπτών την κάθε φορά. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο εκφράζοντας το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε ερωτήσεις (5βαθμης κλίμακας) σχετικά με: α) την εμπιστοσύνη που επιδεικνύουν απέναντι στους πολιτικούς θεσμούς, β) τα συναισθήματα αποτελεσματικότητας σε σχέση με το πολιτικό σύστημα και γ) την προσοχή που αποδίδουν στις αντιπαραθέσεις και στις συζητήσεις που αναπτύσσονται στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών σχετικά με την κυβέρνηση. Η αναλογία του διαλόγου με πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών (student-initiated discourse - SI) προς το διάλογο με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών (teacher-initiated discourse - TI) θεωρήθηκε ως η μεταβλητή με την μεγαλύτερη επίδραση στις στάσεις των μαθητών. Αυτός ο λόγος αναπαριστά τη συμμετοχή υπό την έννοια ότι οι μαθητές παράγουν οι ίδιοι ιδέες και ερωτήσεις εν αντιθέσει προς την κατάσταση εκείνη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμητής της σχέσης SI/TI, π.χ. 2/1, τόσο περισσότερο υπερισχύουν οι μαθητές ως προς την προσφορά και τη συζήτηση ιδεών, σε αντίθεση με ένα μεγάλο παρονομαστή, π.χ. 1/2 που υποδηλώνει περισσότερο παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο συζήτησης των ιδεών. Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε μια αντίστροφη σχέση μεταξύ του ανοικτού κλίματος της

σχολικής τάξης και της εμπιστοσύνης των μαθητών απέναντι στο πολιτικό σύστημα, ιδιαίτερα όσο αυξάνεται ο διάλογος με πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει, σύμφωνα με τον Zevin, ότι μεγαλύτερη έμφαση στις συζητήσεις για πολιτικά θέματα ενδέχεται να επιφέρει την ειλικρινή έκφραση αρνητικών συναισθημάτων εμπιστοσύνης που επιδεικνύουν οι μαθητές απέναντι στους πολιτικούς θεσμούς και τα οποία φαίνεται να ενισχύονται σε ένα πιο ανοικτό περιβάλλον. Επίσης, η επίγνωση των πολιτικών θεμάτων, η οποία ενισχύεται από τις συζητήσεις στη σχολική τάξη, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της έκφρασης δυσπιστίας απέναντι στους πολιτικούς θεσμούς. Ωστόσο, το παραπάνω αρνητικό αποτέλεσμα αντισταθμίστηκε από τη θετική ισχυρή συσχέτιση που παρατηρήθηκε μεταξύ των συναισθημάτων πολιτικής αποτελεσματικότητας και του αυξημένου διαλόγου με πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών σε εκείνες τις σχολικές τάξεις των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών των οποίων το κλίμα θεωρήθηκε ως περισσότερο ανοικτό. Το αποτέλεσμα αυτό, σύμφωνα με τον Zevin καταδεικνύει πως η αίσθηση ότι οι άνθρωποι μπορούν να επηρεάσουν, να αλλάξουν ή να συμμετέχουν με επιτυχία στο πολιτικό τους σύστημα συσχετίζεται θετικά με τα αυξημένα επίπεδα συζήτησης, κυρίως όταν αυτή πηγάζει από τους ίδιους τους μαθητές, στο πλαίσιο ενός περισσότερο ανοικτού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τελικά, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν ότι τα συναισθήματα πολιτικής εμπιστοσύνης εξασθενούν, ενώ αντίθετα ενισχύονται τα συναισθήματα πολιτικής αποτελεσματικότητας, καθώς τα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών αναπτύσσονται προς την κατεύθυνση της παροχής περισσότερων ευκαιριών για ανοικτές και ειλικρινείς μαθητοκεντρικές συζητήσεις σχετικά με την πολιτική και τα πολιτικά ζητήματα.

Στις σχολικές τάξεις στις οποίες διαμορφώνονται ανοικτά και δημοκρατικά μαθησιακά περιβάλλοντα, αντί των ανιαρών και αφηρημένων μαθημάτων για τους θεσμικούς μηχανισμούς του πολιτικού συστήματος, οι μαθητές είναι εκτεθειμένοι στον πραγματικό κόσμο των πολιτικών ζητημάτων και εισάγονται στη ζωογόνο δύναμη της συμμετοχικής δημοκρατίας, στο διάλογο και τη συζήτηση. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις, οι μαθητές μπορούν να σταχυολογήσουν γνώσεις σχετικά με την πολιτική διαδικασία. Οι γνώσεις αυτές άλλοτε μπορεί να συμπεριλαμβάνουν θέματα της πολιτικής επικαιρότητας και άλλοτε να συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση των θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών και πρακτικών (Campbell, 2008).

Ένα πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει συζητήσεις για τα γεγονότα της επικαιρότητας και δημόσιες ομιλίες/συζητήσεις είναι το Kids Voting USA⁹, το οποίο δημιουργήθηκε ως μια προσπάθεια πιθανής επανόρθωσης της πολιτικής δυσaréσκειας και της πολιτικής απεμπλοκής. Το Kids Voting ξεκίνησε στο Phoenix το 1988, έγινε πολιτειακό το 1990 και πανεθνικό (ΗΠΑ) το 1992 και σήμερα υλοποιεί προγράμματα σε 30 πολιτείες (ΗΠΑ) εμπλέκοντας σε αυτά περίπου 4,3 εκατομμύρια μαθητές. Το Kids Voting αποτελείται από ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών K-12 με σχέδια μαθημάτων για τη διδασκαλία της σημασίας της ψηφοφορίας και της εκπαίδευσης των μαθητών στη δημοκρατική διαδικασία και την ενίσχυση της πολιτικής κοινωνικοποίησής τους. Σε μια έρευνά τους οι Meirick & Wackman (2004) διερεύνησαν τις συνέπειες από την εφαρμογή του Kids Voting¹⁰ στην πολιτική γνώση¹¹, τα γνωστικά χάσματα (π.χ. μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, μεταξύ μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης ή μεταξύ μαθητών διαφορετικών φυλετικών ομάδων) και στη συνέπεια μεταξύ πολιτικών στάσεων¹² και πολιτικής συμπεριφοράς¹³. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αν και δεν παρατηρήθηκε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο άμεση επίδραση της έκθεσης των μαθητών στο Kids Voting στην πολιτική γνώση κατά το Χρόνο 2 (Time 2), όταν, δηλαδή, είχε πια ολοκληρωθεί η υλοποίηση του προγράμματος σπουδών του Kids Voting, ωστόσο, η

⁹ Πρβλ. <http://www.kidsvotingusa.org/>

¹⁰ Οι μαθητές ρωτήθηκαν αν μπορούν να ανακαλέσουν θέματα τα οποία διδάχθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Kids Voting. Για την κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε πρβλ. McDevitt, M. & Chaffee, S. (2000). Closing Gaps in Political Communication and Knowledge: Effects of a School Intervention, *Communication Research*, 27(3), 259-292.

¹¹ Η κλίμακα αποτελείται από 14 ερωτήσεις εκ των οποίων οι τρεις αφορούσαν σε ερωτήσεις κοινωνικού και πολιτικού γνωστικού υπόβαθρου (π.χ. κατάλληλη ηλικία για ψηφοφορία), οι πέντε αφορούσαν σε γνώσεις σχετικά με τους υποψήφιους (π.χ. ποιος υποψήφιος ήταν κυβερνήτης του Τέξας) και οι υπόλοιπες έξι ερωτήσεις ήταν σχετικές με τις θέσεις των υποψηφίων (π.χ. ποιος από τους υποψηφίους θέλει να προχωρήσει στις μεγαλύτερες μειώσεις φόρων;).

¹² Για τη μέτρηση των στάσεων χρησιμοποιήθηκε: α) η μεταβλητή της μέτρησης της κομματικής ταύτισης (party identification). Χρησιμοποιήθηκε μια διπολική κλίμακα και οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θεωρούσαν τους εαυτούς τους Δημοκρατικούς, Ρεπουμπλικάνους, άλλο κόμμα ή ότι δεν έχουν καμία κομματική σχέση, β) η μεταβλητή της στάσης απέναντι σε συγκεκριμένα ζητήματα (issue attitudes) για τα οποία τα κόμματα εκφράζουν συγκεκριμένη θέση. Οι μαθητές κλήθηκαν να υποδείξουν τη στάση τους σε έξι ζητήματα (μειώσεις φόρων, στρατιωτικές δαπάνες, κουπόνια ιδιωτικής παιδείας, υγειονομική περίθαλψη, έλεγχος όπλων, προστασία περιβάλλοντος) τα οποία έλαβαν τη μορφή δηλώσεων-προτάσεων (π.χ. η κυβέρνηση θα πρέπει να καταστήσει δυσκολότερη την αγορά όπλων) προς τα οποία οι μαθητές κατέδειξαν την συμφωνία τους ή διαφωνία τους κάνοντας χρήση μιας 5θμης κλίμακας.

¹³ Για τη μέτρηση της πολιτικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή της προτίμησης προεδρικού υποψηφίου. Χρησιμοποιήθηκε μια συνεχής μεταβλητή πάνω στην οποία ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν υπέρ κάποιου υποψηφίου στην προεδρική αναμέτρηση [Gore (1), Bush (-1) και κάποιος άλλος ή αναποφάσιτος (0)]. Άλλες μεταβλητές: α) συχνότητα συζητήσεων που προκλήθηκαν, μεταξύ φίλων και γονέων, για την προεκλογική εκστρατεία, β) ενδιαφέρον για την προεκλογική εκστρατεία για την εκλογή Προέδρου και την Γερουσία και γ) προσοχή που οι ερωτώμενοι επέδειξαν για τα νέα σχετικά με την προεκλογική εκστρατεία για την εκλογή Προέδρου και την Γερουσία.

έκθεση των μαθητών στο Kids Voting είχε ως αποτέλεσμα την άσκηση έμμεσης επίδρασης στην πολιτική γνώση των μαθητών κατά το Χρόνο 2, μέσω των μεταβλητών που αφορούσαν: α) στη συχνότητα των συζητήσεων που προκλήθηκαν, μεταξύ φίλων και γονέων, για την προεκλογική εκστρατεία, β) στο ενδιαφέρον για την προεκλογική εκστρατεία για την εκλογή Προέδρου και την Γερουσία και γ) στην προσοχή που οι ερωτώμενοι επέδειξαν για τα νέα σχετικά με την προεκλογική εκστρατεία για την εκλογή Προέδρου και την Γερουσία. Επιπλέον, οι πολιτικές πληροφορίες τις οποίες οι μαθητές έλαβαν από την έκθεση στο πρόγραμμα σπουδών του Kids Voting δεν συνέβαλαν στη διεύρυνση των υφιστάμενων γνωστικών χάσμάτων. Αντιθέτως σε κάποιες περιπτώσεις τα χάσματα αυτά περιορίστηκαν. Για παράδειγμα, οι Αфро-Αμερικανοί μαθητές, οι οποίοι είχαν το χαμηλότερο επίπεδο των αρχικών γνώσεων, απέκτησαν σημαντικά περισσότερες γνώσεις σε σχέση με τους λευκούς μαθητές. Η σαφέστερη απόδειξη για τον περιορισμό των γνωστικών χάσμάτων διαπιστώθηκε για τα επίπεδα της αρχικής γνώσης και της διαφοροποίησής τους στη συνέχεια. Για τις ανάγκες της έρευνας η αρχική πολιτική γνώση (Χρόνος 1) κατηγοριοποιήθηκε σε τρία επίπεδα: χαμηλό επίπεδο (0-3 βαθμοί), μέτριο επίπεδο (4-5 βαθμοί), υψηλό επίπεδο (6-14 βαθμοί). Η στατιστική ανάλυση διακύμανσης με επανειλημμένες μετρήσεις έδειξε ότι το χάσμα μεταξύ των μαθητών που ανήκαν στην κατηγορία του υψηλού επιπέδου πολιτικής γνώσης και εκείνων της κατηγορίας του χαμηλού επιπέδου πολιτικής γνώσης μειώθηκε από σχεδόν έξι βαθμούς σε λίγο περισσότερο από τρεις βαθμούς. Τελικά, οι μαθητές της κατηγορίας του χαμηλού επιπέδου γνώσης απέκτησαν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο περισσότερες πολιτικές γνώσεις σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της κατηγορίας του μετρίου επιπέδου πολιτικής γνώσης απέκτησαν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο περισσότερες πολιτικές γνώσεις σε σχέση με τους μαθητές της κατηγορίας του υψηλού επιπέδου πολιτικής γνώσης. Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι οι μαθητές με τα υψηλότερα επίπεδα πολιτικής γνώσης διακατέχονταν από πολιτικές στάσεις, που χαρακτηρίζονταν από μεγαλύτερη συνέπεια προς την εκλογική τους συμπεριφορά. Η έκθεση των μαθητών στο Kids Voting αλληλεπίδρασε με τη μεταβλητή της κομματικής ταύτισης με τέτοιο τρόπο, ώστε όσο περισσότερο οι μαθητές ήταν εκτεθειμένοι στο πρόγραμμα σπουδών τόσο πιο πιθανό ήταν οι υποστηρικτές του Δημοκρατικού Κόμματος να υποστηρίζουν την υποψηφιότητα του Al Gore. Η επίδραση αυτή διαπιστώθηκε ότι εν μέρει διαμεσολαβείται από τη μεταβλητή της πολιτικής γνώσης. Σε σχέση με το παραπάνω εύρημα, τονίζοντας τη σημασία της ψηφοφορίας, το

πρόγραμμα σπουδών του Kids Voting ενθάρρυνε τους μαθητές να δαπανήσουν μεγαλύτερη γνωστική προσπάθεια για τη λήψη των αποφάσεών τους. Σε αυτή την περίπτωση, το Kids Voting διευκολύνει τη βαθύτερη επεξεργασία, όχι μόνο αυξάνοντας την ικανότητα των μαθητών να το πράξουν αυτό μέσω της αυξημένης πολιτικής γνώσης αλλά και μέσω της ενίσχυσης των κινήτρων τους. Τελικά, σε ό,τι έχει σχέση με την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών του Kids Voting και την επίδρασή του στη συνέπεια μεταξύ πολιτικής στάσης και πολιτικής συμπεριφοράς, τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν, σύμφωνα με τους συγγραφείς, ότι η πολιτική γνώση εξοπλίζει τους εφήβους με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνουν τις πολιτικές τους αποφάσεις που θα αντικατοπτρίζουν καλύτερα τις πολιτικές τους στάσεις.

Αν και για δύο περίπου δεκαετίες είχε διαμορφωθεί μια ισχυρή άποψη μεταξύ των πολιτικών επιστημόνων ότι τα μαθήματα της αγωγής του πολίτη ασκούν, ίσως, μια μικρή μόνο επίδραση στην κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των εφήβων, οι Niemi & Junn (1993) δημοσίευσαν πειστικά αποδεικτικά στοιχεία για ακριβώς το αντίθετο. Χρησιμοποίησαν ένα εκτεταμένο test για την αξιολόγηση της πολιτικής γνώσης 17χρονων μαθητών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ό,τι η παρακολούθηση μαθημάτων αγωγής του πολίτη επιφέρει σημαντική επίδραση στην πολιτική γνώση τους. Στο εργαλείο αξιολόγησης των μαθημάτων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συχνά υλοποιούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ενέργειες στη σχολική τάξη (π.χ. ανάγνωση υλικού από το βιβλίο τους, εργασία σε ένα ομαδικό project, κλπ.). Από τη λίστα των δέκα ενεργειών για μια μόνο παρατηρήθηκε ισχυρή συσχέτιση με την πολιτική γνώση. Όσο πιο συχνά συζητούσαν στη σχολική τάξη οι μαθητές για τα τρέχοντα γεγονότα, τόσο μεγαλύτερη ήταν η ικανότητά τους να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την κυβέρνηση και την πολιτική. Σύμφωνα με τους Niemi & Junn μπορεί το πλαίσιο το οποίο διαμορφώνουν οι συζητήσεις για τα τρέχοντα γεγονότα να προσδίδει νόημα στη μαθησιακή διαδικασία με τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά οι μαθητές να προσέχουν περισσότερο το περιεχόμενο των μαθημάτων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και να διατηρούν στη μνήμη τους περισσότερα από τα ζητήματα που μαθαίνουν στη σχολική τάξη. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι τόσο η συχνότητα των συζητήσεων για τα τρέχοντα ζητήματα, όσο και η ποικιλία των θεμάτων που καλύπτονται, αποτελούν σημαντικές πτυχές των μαθημάτων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, οι οποίες συνεισφέρουν σημαντικά στο γνωστικό πολιτικό υπόβαθρο των μαθητών. Ακόμη κι όταν εισάγονται λογοτεχνικά κείμενα στη διδασκαλία των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών η

Levstik (1990) θεωρεί ότι οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να μελετούν ποικίλες λογοτεχνικές εκδοχές ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή θέματος. Η αντιπαραβολή απόψεων από διαφορετικά μέρη του κόσμου, όπως αναπαρίστανται σε λογοτεχνικά κείμενα διαφορετικών χρονικών περιόδων και από διαφορετικούς συγγραφείς, μπορεί να διαμορφώσει συνθήκες για την ανάπτυξη συζητήσεων σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα, τη φύση του αλλότριου, του εθνοκεντρισμού και άλλων παρόμοιων ζητημάτων.

Ένα σημαντικό στοιχείο που εξετάζει η έρευνα αφορά στη φύση της σχέσης μεταξύ της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών, των αντιλήψεων για το κλίμα της σχολικής τάξης και των δημοκρατικών στάσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι Perliger et al. (2006) διερεύνησαν τις εξής βασικές υποθέσεις: α) δεν θα παρατηρηθεί άμεση συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και των δημοκρατικών στάσεων, β) η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση θα είναι πιο αποτελεσματική για τους μαθητές εκείνων των τάξεων στις οποίες κυριαρχεί το δημοκρατικό κλίμα και γ) οι κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές, διαμεσολαβούμενες του δημοκρατικού κλίματος της σχολικής τάξης, θα συσχετίζονται θετικά με την απόκτηση των δημοκρατικών στάσεων. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια των μηνών Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2001 και διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 718 μαθητές των τριών τάξεων πέντε λυκείων στο Ισραήλ. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε δύο ομάδες: στους μαθητές που παρακολουθούσαν και σε εκείνους που δεν παρακολουθούσαν μαθήματα κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Μετρήθηκαν πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, θρησκευτικότητα, εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας, εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και το κλίμα της σχολικής τάξης) και έξι εξαρτημένες μεταβλητές (ξеноφοβία, πολιτική γνώση, πολιτική αποτελεσματικότητα, πολιτική συμμετοχή, πολιτικός κυνισμός, δημοκρατικοί προσανατολισμοί). Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι συμφωνούν με τις αρχικές εκτιμήσεις των ερευνητών, καταδεικνύοντας ότι η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση από μόνη της έχει μικρές μόνο επιπτώσεις στις δημοκρατικές στάσεις των μαθητών. Μεταξύ των μαθητών που παρακολούθησαν μαθήματα κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, το δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης ασκεί κρίσιμη επίδραση στην εσωτερικευση των δημοκρατικών στάσεων και η συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των δημοκρατικών στάσεων μερικώς διαμεσολαβείται από τις αντιλήψεις των μαθητών για το δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης. Τα ευρήματα αυτά μαρτυρούν όχι μόνο την

ισχυρή άμεση επίδραση της μεταβλητής του κλίματος της σχολικής τάξης στις δημοκρατικές στάσεις των μαθητών, αλλά καταδεικνύουν και το γεγονός ότι το κλίμα της σχολικής τάξης μπορεί να αποτελεί ισχυρότερο προγνωστικό δείκτη των δημοκρατικών στάσεων συγκριτικά με κάποια κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά. Εν κατακλείδι, οι ερευνητές της συγκεκριμένης μελέτης διατυπώνουν την άποψη ότι κατά το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που επιχειρεί να ενθαρρύνει και να προωθήσει τις δημοκρατικές αξίες, είναι επιθυμητό να δοθεί έμφαση στην ανάγκη ύπαρξης ενός δημοκρατικού μοντέλου με χαρακτηριστικά όπως: ο πλουραλισμός, το ανοικτό πνεύμα και η ανεκτικότητα σε όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας και διαύλους μέσω των οποίων οι μαθητές θα μπορούν να επηρεάσουν άμεσα το μαθησιακό περιβάλλον ενθαρρύνοντας την επίλυση των διαφωνιών και των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού ή μεταξύ των ίδιων των μαθητών με ένα διαλλακτικό και μη βίαιο ή εξαναγκαστικό τρόπο. Τέλος, κατά την άποψη των ερευνητών, εκτιμάται, ότι ένα τέτοιο μοντέλο θα εξωθήσει τους μαθητές να είναι ενεργοί πολίτες στο σχολείο και στην κοινότητά τους. Ως εκ τούτου, δυνητικά μπορεί να βοηθήσει τους μελλοντικούς πολίτες να υιοθετήσουν δημοκρατικό τρόπο σκέψης, ενώ έμμεσα μπορεί να διατυπωθεί η υπόθεση ότι η διδασκαλία αυτού του είδους της Ιδιότητας του Πολίτη θα έχει θετική επίδραση ως προς την ενίσχυση των δημοκρατικών θεμελίων της κυβέρνησης και της κοινωνίας.

Ο ανοικτός χαρακτήρας των συζητήσεων στη σχολική τάξη βασίζεται στις αντιλήψεις των μαθητών για την επικρατούσα ατμόσφαιρα. Αυτή επιτρέπει την έκφραση απόψεων στην τάξη κατά τη διάρκεια των συζητήσεων για κοινωνικά και πολιτικά θέματα (Schulz et al., 2010^a) και αντανακλά μια διδασκαλία που ενθαρρύνει τις ελεύθερες συζητήσεις και την έκθεση των μαθητών σε αμφιλεγόμενα θέματα με σεβασμό στην διαφορετική άποψη (Schulz, 2004).

Οι Harwood & Hahn (1990) ορίζουν τη συζήτηση των αμφιλεγόμενων θεμάτων ως αναστοχαστικό διάλογο μεταξύ των μαθητών ή μεταξύ των μαθητών και καθηγητών για ένα θέμα επί του οποίου υπάρχει διαφωνία. Συνήθως μια συζήτηση προκαλείται από μια ερώτηση ή από ένα ισχυρισμό κάποιου μαθητή ή του εκπαιδευτικού. Ο διάλογος που ακολουθεί επιτρέπει την παρουσίαση των υποστηρικτικών στοιχείων, σχόλια, παρατηρήσεις και την έκφραση των διαφορετικών απόψεων. Η συζήτηση είναι από τη φύση της μια αλληλεπιδραστική προσπάθεια και ο αναστοχαστικός διάλογος παράγει την ακρόαση και την ανταπόκριση προς τις ιδέες οι οποίες εκφράζονται από τους συνομηλίκους. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός κλίματος

που να ευνοεί την ελεύθερη έκφραση των ιδεών. Σύμφωνα με τις Harwood & Hahn (1990) πολλοί λόγοι έχουν διατυπωθεί για την υποστήριξη των συζητήσεων σχετικά με αμφιλεγόμενα ζητήματα στα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών. Οι τρεις επικρατέστεροι είναι: i) η προετοιμασία των μαθητών για τον ρόλο τους ως πολιτών σε μια πλουραλιστική δημοκρατία. Το κύριο καθήκον των δημοκρατικών πολιτών είναι να διαβουλεύονται με άλλους πολίτες σχετικά με τη φύση του δημοσίου συμφέροντος και πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί. Με αυτόν τον τρόπο τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών θα πρέπει να αποτελέσουν ένα εργαστήριο, στο οποίο οι μαθητές θα πρέπει να πειραματιστούν με τις δημοκρατικές διαδικασίες, ii) η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και iii) η βελτίωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Ωστόσο, συχνά, η κοινωνική και πολιτική μάθηση δεν συμπεριλαμβάνει την αντιπαράθεση. Ως αποτέλεσμα, οι νέοι άνθρωποι δεν μπορούν να μάθουν να εμπλέκονται παραγωγικά με τα ζητήματα και τα γεγονότα τα οποία εμψυχώνουν το δημοκρατικό πολιτικό σύστημα. Σήμερα, αναγνωρίζεται ότι, κρίσιμη συνιστώσα της κοινωνικής και πολιτικής μάθησης αποτελεί η επίτευξη -στις σχολικές τάξεις των μαθημάτων των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών- της υψηλής ποιότητας και χωρίς αποκλεισμούς συζήτηση για τα τρέχοντα σημαντικά θέματα και γεγονότα. Τέτοιες συζητήσεις βοηθούν τους νέους να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και προδιαθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική κοινωνική και πολιτική δέσμευση. Όταν οι νέοι έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τα τρέχοντα ζητήματα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την πολιτική, βελτιώνουν την κριτική σκέψη και τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους, αποκτούν περισσότερη κοινωνική και πολιτική γνώση και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη συζήτηση των δημόσιων υποθέσεων έξω από το σχολείο (Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools, 2011).

Σύμφωνα με την Schmitz (2012) μια από τις έξι συνιστώσες από τις οποίες θα πρέπει να αποτελείται η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση είναι η συζήτηση αφενός για τα τρέχοντα τοπικά, εθνικά και διεθνή γεγονότα τα οποία είναι σημαντικά για τη ζωή των μαθητών και αφετέρου για αμφιλεγόμενα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα στη σχολική τάξη. Αυτή λαμβάνει χώρα σε μια ατμόσφαιρα όπου οι σχετικές πληροφορίες θα χρησιμοποιούνται με ένα λογικό τρόπο με σκοπό την υποστήριξη των διαφόρων θέσεων, κάθε φωνή θα είναι ευπρόσδεκτη και συνήθως οι ερωτήσεις θα έχουν ένα ανοικτό χαρακτήρα (open ended questions).

Στην έρευνά του ο Campbell (2008) διερεύνησε την πιθανή επίδραση του σχολείου στη διαδικασία ανάπτυξης των νέων ως ενεργών και ενημερωμένων συμμετεχόντων στο πολιτικό σύστημα και αν τα μαθήματα της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν ως αντισταθμιστικοί παράγοντες μειώνοντας τις διαφορές μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων, ενισχύοντας κυρίως εκείνους που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν και επιβεβαιώθηκαν οι παρακάτω βασικές υποθέσεις:

α) οι συζητήσεις πολιτικών θεμάτων στο ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης οδηγούν στην αύξηση της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο παράγοντας που ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση δεν είναι απλώς η συχνότητα της διδασκαλίας των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, αλλά κυρίως η φύση της πολιτικής συζήτησης μέσα στη σχολική τάξη. Το περιβάλλον της σχολικής τάξης που ευνοεί μια ελεύθερη, ανοικτή και πλήρη σεβασμού ανταλλαγή ιδεών συσχετίζεται θετικά με το επίπεδο των πολιτικών γνώσεων των νέων σχετικά με τις δημοκρατικές διαδικασίες,

β) το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης ασκεί σημαντική επίδραση ως προς την αναγνώριση της αξίας της αντιπαράθεσης στην πολιτική διαδικασία. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που βρίσκονται σε αστικό περιβάλλον, με τους περισσότερους από αυτούς να ζουν σε συνθήκες φτώχειας, να ανήκουν σε μειονότητες και να αναμένουν ότι θα ολοκληρώσουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, είναι λιγότερο πιθανό ότι θα εκφράσουν την υποστήριξή τους προς τον ρόλο της πολιτικής αντιπαράθεσης σε μια δημοκρατική κοινωνία. Ωστόσο, είναι σημαντικό ότι το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης διατηρεί τη σημαντική επίδρασή του ακόμη και με την επίδραση των παραπάνω συνθηκών. Και τούτο διότι αποδείχθηκε πως η έκθεση των μαθητών στην πολιτική αντιπαράθεση μέσα στη σχολική τάξη οδηγεί τους νέους στην ανάπτυξη μεγαλύτερης εκτίμησης για τον ρόλο της αντιπαράθεσης μέσα σε ένα δημοκρατικό πολιτικό σύστημα,

γ) η συζήτηση επίμαχων πολιτικών ζητημάτων στο περιβάλλον της σχολικής τάξης διευκολύνει την ανάπτυξη της ταυτότητας του πολιτών ως συμμετεχόντων στην πολιτική ζωή με τη μορφή των μελλοντικών ψηφοφόρων. Επιβεβαιώθηκε, ότι το ανοικτό περιβάλλον της σχολικής τάξης

συσχετίζεται με αυξημένη πιθανότητα οι έφηβοι να οραματίζονται τους εαυτούς τους ως μελλοντικούς ενημερωμένους ψηφοφόρους και με μειωμένη πιθανότητα να επιδοκιμάζουν αντισυμβατικές μορφές πολιτικής έκφρασης,

δ) *επιβεβαιώθηκε η υπόθεση των αντισταθμιστικών ωφελημάτων*, καθώς διαπιστώθηκε ότι όσο χαμηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο που κάποιος έφηβος προσδοκά ότι θα ολοκληρώσει, τόσο μεγαλύτερη θεωρείται ότι είναι η επίδραση του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης.

Η Carole L. Hahn (1998; βλ. επίσης & 1999) εκπόνησε μια συγκριτική μελέτη για την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση σε πέντε χώρες (Βρετανία, ΗΠΑ, Γερμανία, Δανία, Ολλανδία). Στη μελέτη αυτή διαπίστωσε ότι οι διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές σε σχέση με την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση μεταξύ των πέντε δημοκρατιών συσχετίζονται με διαφορετικά πρότυπα των πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων των εφήβων μαθητών. Σε εκείνα τα περιβάλλοντα στα οποία η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους για ζητήματα δημόσιας πολιτικής και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, οι νέοι (ηλικίας 15-19 ετών) φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για την πολιτική σκηνή συγκριτικά με τα περιβάλλοντα στα οποία δεν προσφέρουν παρόμοιες εμπειρίες στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, από τα δεδομένα που λήφθηκαν τόσο το 1986 όσο και το 1993 παρατηρήθηκαν μικρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της μεταβλητής του κλίματος της σχολικής τάξης και του πολιτικού ενδιαφέροντος, της πολιτικής αποτελεσματικότητας, της πολιτικής αυτοπεποίθησης και της πολιτικής εμπιστοσύνης. Ωστόσο, οι συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ του κλίματος της σχολικής τάξης και της μεταβλητής που αφορά στην υποστήριξη της ελευθερίας της έκφρασης, και για τις δύο χρονικές περιόδους, ήταν πολύ μικρές, ώστε να καταστούν ουσιαστικής σημασίας. Βέβαια, οι παραπάνω μικρές συσχετίσεις δεν εκπλήσσουν την Hahn δεδομένων των πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τις πολιτικές στάσεις των μαθητών, όπως η οικογένεια, οι συμμαθητές, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η ευρύτερη πολιτική κουλτούρα. Παρόλα αυτά γίνεται σαφές, ότι μέσα σε λίγες ώρες την εβδομάδα, οι οποίες παραχωρούνται για τη διδασκαλία των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, το κλίμα της σχολικής τάξης μπορεί να έχει κάποια επίδραση στις πολιτικές στάσεις των μαθητών. Όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν αμφιλεγόμενα ζητήματα δημόσιας πολιτικής στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου παρουσιάζονται ή διερευνώνται οι διάφορες πλευρές ενός ζητήματος και ταυτόχρονα

αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους ακόμη κι όταν διαφέρουν από εκείνες του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών τους, τότε υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα οι έφηβοι να παρουσιάσουν υψηλότερα επίπεδα πολιτικής αποτελεσματικότητας, πολιτικού ενδιαφέροντος, πολιτικής εμπιστοσύνης και πολιτικής αυτοπεποίθησης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι δεν διαθέτουν παρόμοιες εμπειρίες. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές προσφέρουν στους μαθητές τις ευκαιρίες να διερευνήσουν, να συζητήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους σε θέματα δημόσιας πολιτικής, τότε έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν στάσεις υποστηρικτικές της πολιτικής συμμετοχής απ' ό,τι αν δεν έχουν τέτοιες εμπειρίες.

Στην έρευνά του ο Blankenship (1990) παρατήρησε θετική συσχέτιση, μεταξύ του αναστοχαστικού τρόπου εξέτασης αμφιλεγόμενων παγκόσμιων ζητημάτων στο πλαίσιο ενός ανοικτού κλίματος στη σχολική τάξη¹⁴ και α) της αυξημένης γνώσης¹⁵ σχετικά με διάφορες παγκόσμιες υποθέσεις και β) των πολιτικών¹⁶ και παγκόσμιων στάσεων¹⁷. Το δείγμα της έρευνάς του αποτελούνταν από 202 μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα διεθνών σπουδών/διεθνών υποθέσεων της 9^{ης}, 10^{ης}, 11^{ης} και 12^{ης} τάξης, αν και η πλειοψηφία του δείγματος (84,6%) προέρχονταν από την 11^η και 12^η τάξη. Στη συγκεκριμένη μελέτη οι μαθητές εκτέθηκαν σε ένα ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο αξιοποιήθηκε με τη χρησιμοποίηση μιας ποικιλίας διδακτικών στρατηγικών. Η σειρά των μαθημάτων που διεξήχθη έδωσε έμφαση στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη από μια παγκόσμια άποψη και στην συζήτηση αμφιλεγόμενων ζητημάτων σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν τη σειρά Great Decisions του Συνδέσμου Εξωτερικής Πολιτικής (Foreign Policy Association) των Η.Π.Α. Το εν λόγω υλικό σχεδιάστηκε από ειδικούς στον τομέα της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (Global Education) με σκοπό να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να εξετάζουν αμφιλεγόμενα ζητήματα δημόσιας πολιτικής. Επιπλέον, ενθαρρύνει τη χρήση μιας ποικιλίας διδακτικών μεθόδων συμπεριλαμβανομένης της

¹⁴ Το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης ορίστηκε ως ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να συζητήσουν ανοικτά διάφορα αμφιλεγόμενα ζητήματα.

¹⁵ Η παγκόσμια γνώση (Global Knowledge) ορίστηκε ως η γνώση που διαθέτουν οι μαθητές σχετικά με σημαντικούς ανθρώπους, τόπους, κινήματα, ζητήματα, έννοιες και διεθνή γεγονότα.

¹⁶ Οι πολιτικές στάσεις (Political Attitudes) περιελάμβαναν την πολιτική αποτελεσματικότητα, την πολιτική αυτοπεποίθηση, την πολιτική εμπιστοσύνη και το πολιτικό ενδιαφέρον.

¹⁷ Οι παγκόσμιες στάσεις (Global Attitudes) ορίστηκαν ως τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με τα διεθνή ζητήματα και τον ρόλο που οι Ηνωμένες Πολιτείες διαδραματίζουν ή θα έπρεπε να διαδραματίζουν ως προς την αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων.

ανάλυσης αξιών και της λήψης αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την υποχρέωση να διατηρήσουν ένα αρχείο καταγραφής σχετικά με τη διάρκεια των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν στις σχολικές τάξεις. Ο ερευνητής πραγματοποίησε δύο επισκέψεις σε κάθε σχολική τάξη, για την παρακολούθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και των μαθητών και των υλικών και στρατηγικών που εφαρμόστηκαν. Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης και α) της παγκόσμιας γνώσης, β) της μεταβλητής που αξιολογούσε τις παγκόσμιες στάσεις, γ) της πολιτικής αποτελεσματικότητας, δ) της πολιτικής αυτοπεποίθησης, ε) του πολιτικού ενδιαφέροντος και στ) της πολιτικής εμπιστοσύνης, αν και για την τελευταία περίπτωση είχε διατυπωθεί υπόθεση η οποία προέβλεπε ότι δεν θα παρατηρούνταν θετική συσχέτιση. Σύμφωνα με τον Blankenship ενδέχεται οι μαθητές που έχουν αναπτύξει τις θετικές στάσεις της πολιτικής αυτοπεποίθησης, της πολιτικής αποτελεσματικότητας και του πολιτικού ενδιαφέροντος στο πλαίσιο του ανοικτού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, να μην μπορούν να αποδεχθούν τις κυβερνητικές αποφάσεις χωρίς κάποιο σκεπτικισμό. Καταλήγοντας, ο Blankenship σημειώνει ότι οι θετικές παγκόσμιες και πολιτικές στάσεις μπορούν να διαμορφωθούν στο ανοικτό περιβάλλον της σχολικής τάξης, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να ακούν τις απόψεις των άλλων και να εκφράζονται ελεύθερα για τα διεθνή ζητήματα. Επίσης, θεωρεί ότι αν στόχος των σχολείων είναι να προετοιμάσουν ανθρωπιστές, ορθολογικούς και συμμετοχικούς πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, τότε θα πρέπει οι ερευνητές να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης και αυτή η γνώση να αποκτηθεί από τους εκπαιδευτικούς και τους επιμορφωτές τους, με στόχο το σχεδιασμό διδασκαλιών. Οι διδασκαλίες αυτές θα έχουν ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών σχετικά με τα παγκόσμια ζητήματα, καθώς επίσης και την επίτευξη και διατήρηση θετικών πολιτικών και παγκόσμιων στάσεων.

Σύμφωνα με τον Parker (2003) η συζήτηση στη σχολική τάξη είναι πιο πιθανό να τονώσει τη γνωστική και ηθική ανάπτυξη, όταν κάθε μαθητής ακούει και αντιμετωπίζει κάθε συλλογιστική η οποία είναι διαφορετική από τη δική του. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν όλους τους μαθητές να μιλούν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, να ανταλλάσσουν απόψεις και αιτιολογήσεις και να τους βοηθούν να ακούνε προσεκτικά οτιδήποτε λένε μεταξύ τους.

Μια άλλη έρευνα αφορά στη διερεύνηση των επιρροών του σχολικού πλαισίου, και ειδικά ενός συσχετισμού δεικτών του κλίματος της σχολικής τάξης, στις μισαλλόδοξες στάσεις των εφήβων απέναντι στους αλλοδαπούς (Gniewosz & Noack, 2008). Συνολικά 1309 έφηβοι 36 σχολείων (18 “Gymnasium” και 18 “Regelschule”) που παρακολουθούσαν την 6^η, 8^η και 10^η τάξη συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης. Η μέτρηση αφορούσε σε τέσσερις δείκτες του κλίματος της σχολικής τάξης: το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης για συζήτηση, η αντιλαμβανόμενη αίσθηση δικαιοσύνης στη σχολική τάξη, η αντιλαμβανόμενη πίεση για την επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η φοίτηση των μαθητών στον τύπο σχολείου Regelschule, καθώς και το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, συσχετίστηκαν με περισσότερο αρνητικές στάσεις απέναντι στους αλλοδαπούς. Σε ό,τι έχει σχέση με τις μεταβλητές του κλίματος της σχολικής τάξης, οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι οι καθηγητές τους συμπεριφέρονταν με δίκαιο τρόπο ανέφεραν περισσότερο ανεκτικές θέσεις απέναντι στους αλλοδαπούς. Επίσης, η εμπειρία των υψηλότερων επιπέδων πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία συσχετίστηκε με περισσότερο μισαλλόδοξους προσανατολισμούς. Σύμφωνα με τους Gniewosz & Noack εφόσον το σχολείο αναλαμβάνει το καθήκον της ενίσχυσης των ανεκτικών και της μείωσης των μισαλλόδοξων συμπεριφορών, τότε η παροχή ενός ανοικτού και απαλλαγμένου από οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης κοινωνικού κλίματος στη μικρο-κοινωνία του σχολείου, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών με ένα κοινωνικά επιθυμητό τρόπο.

Τα παραπάνω θετικά αποτελέσματα παράγονται στο πλαίσιο της λειτουργίας του δημοκρατικού σχολείου στο οποίο, σύμφωνα με την Νικολάου (2006), δομικά στοιχεία του αποτελούν: α) η ρύθμιση της καθημερινής σχολικής ζωής στη βάση δημοκρατικών δομών και διαδικασιών, οι οποίες υποστηρίζουν τη μύηση των νέων ανθρώπων στο δημοκρατικό τρόπο ζωής και β) η εφαρμογή ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος στόχος του οποίου αποτελεί η δυνατότητα των μαθητών να έχουν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών και η υπεράσπιση του δικαιώματος στην ελευθερία της διατύπωσης των απόψεών τους και στο σεβασμό και στην εκτίμηση των ιδεών των άλλων.

Οι Hooghe & Dassonneville (2011), βασιζόμενοι στα δεδομένα μιας μελέτης πάνελ (Belgian Political Panel Study) η οποία αφορούσε σε 2988 Βέλγους εφήβους, διερεύνησαν εάν οι πρακτικές των μαθημάτων της κοινωνικής και πολιτικής

εκπαίδευσης εξακολουθούν να έχουν σημαντικά γνωστικά αποτελέσματα, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα πολιτικής γνώσης ή πολιτικής δαημοσύνης. Βασική υπόθεση της μελέτης ήταν ότι η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση δεν σχετίζεται με την πολιτική γνώση των εφήβων μόνο κατά τρόπο συγχρονικό αλλά, επιπλέον, παρατηρούνται μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, δύο χρόνια μετά την αρχική μέτρηση (16 και 18 ετών). Η εξαρτημένη μεταβλητή της πολιτικής γνώσης¹⁸ μετρήθηκε τόσο κατά την αρχική όσο και κατά την επαναληπτική διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων. Η κύρια ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν οι εμπειρίες των μαθητών σχετικά με τα μαθήματα της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, οι οποίες στην συγκεκριμένη έρευνα διακρίθηκαν σε τρεις μορφές: α) τα μαθήματα τα οποία οι μαθητές παρακολούθησαν σχετικά με την πολιτική και το πολιτικό σύστημα¹⁹, β) το κλίμα της σχολικής τάξης²⁰, γ) η παρουσία ενεργών στρατηγικών μάθησης στο σχολείο²¹, δ) ο βαθμός της δημοκρατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων στο σχολείο²². Τέλος, συμπεριελήφθησαν διάφορες μεταβλητές ελέγχου, όπως το φύλο, η γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι του ατόμου, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, η συζήτηση για πολιτικά θέματα με τους γονείς και τους φίλους, ο αριθμός βιβλίων στο σπίτι και η παρακολούθηση ειδήσεων στο σπίτι. Από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας παρατηρήθηκε ότι η μεταβλητή που αξιολογεί το βαθμό της δημοκρατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων στο σχολείο ασκεί αρνητική επίδραση στην πολιτική γνώση, ειδικά για εκείνους τους μαθητές με αρχικά υψηλά επίπεδα

¹⁸ Με τη χρήση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, οι μαθητές, κατά την πρώτη περίοδο χορήγησης των ερωτηματολογίων, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν στο κόμμα του Πρωθυπουργού, στη σύνθεση του βελγικού Κοινοβουλίου, στο όνομα του Υπουργού Δικαιοσύνης και στο όνομα του Προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Στη δεύτερη φάση, διατηρήθηκαν ίδιες οι ερωτήσεις που αφορούσαν στο όνομα του Προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και στη σύνθεση του βελγικού Κοινοβουλίου, ενώ προστέθηκαν δύο νέες ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν στο όνομα του Υπουργού των Οικονομικών και στο όνομα του προέδρου του σοσιαλιστικού κόμματος.

¹⁹ Οι μαθητές ρωτήθηκαν αν είχαν λάβει μαθήματα σχετικά με τα τρέχοντα πολιτικά γεγονότα, τις εκλογές, το Κοινοβούλιο, το ομοσπονδιακό πολιτικό σύστημα, τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Ηνωμένων Εθνών.

²⁰ Οι μαθητές ερωτήθηκαν αν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διάφορες πλευρές ενός ζητήματος όταν το εξηγούν στην σχολική τάξη, αν οι μαθητές ενθαρρύνονται να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις με βάση την κρίση τους για τα διάφορα θέματα που συζητούν στη σχολική τάξη και αν οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους στη σχολική τάξη ακόμη κι αν αυτές είναι διαφορετικές από εκείνες των υπόλοιπων συμμαθητών τους.

²¹ Οι μαθητές ρωτήθηκαν αν και σε ποιο βαθμό είχαν συνεργαστεί σε ομαδικά projects στη σχολική τάξη, αν και πόσο συχνά είχαν κληθεί να προσφέρουν εθελοντική εργασία στο πλαίσιο υλοποίησης σχολικής εργασίας, αν επισκέφτηκαν το Κοινοβούλιο ή το δημαρχείο της πόλης και αν κάποιος πολιτικός ή ένα σημαντικό δημόσιο πρόσωπο ήρθε να μιλήσει στη σχολική τάξη.

²² Ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να απαντήσουν αν συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για διάφορα θέματα, όπως η σχολική πειθαρχία (π.χ. τιμωρίες, κανονισμοί) και η διδακτική ατζέντα (π.χ. δραστηριότητες, σχολικές εργασίες, εξετάσεις).

πολιτικής γνώσης. Οι μαθητές με υψηλά αρχικά επίπεδα πολιτικής γνώσης ωφελούνται λιγότερο σχετικά με την απόκτηση πολιτικής γνώσης στα σχολεία, στα οποία οι μαθητές παρουσιάζουν μια ισχυρή εμπλοκή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αν και το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι τα δημοκρατικά σχολεία λειτουργούν περισσότερο αποτελεσματικά, οι Hooghe & Dassonneville θεωρούν ότι αυτή η εντατική συμμετοχή των μαθητών σε ζητήματα διακυβέρνησης του σχολείου θα μπορούσε να έχει ως συνέπεια να αποδίδεται μικρότερη έμφαση στους γνωστικούς στόχους της εκπαίδευσης σε σχέση με την ανάπτυξη άλλων μη γνωστικών στόχων. Σε ό,τι έχει σχέση με τις μεταβλητές ελέγχου επιβεβαιώθηκαν μια σειρά από παραδοσιακά ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας. Τόσο η παρακολούθηση ειδήσεων στα μέσα μαζικής ενημέρωσης όσο και η συζήτηση για την πολιτική με τους γονείς και τους φίλους συσχετίζονται με υψηλά επίπεδα πολιτικής γνώσης. Επίσης, οι έφηβοι με υψηλότερους εκπαιδευτικούς στόχους διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για την πολιτική, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ή ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι δεν ασκούν σημαντική επίδραση στην πολιτική γνώση. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι εμπειρίες των μαθητών με την υλοποίηση ομαδικών projects και το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της πολιτικής γνώσης. Οι Hooghe & Dassonneville, σε ό,τι έχει σχέση με την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση των εφήβων, υποστηρίζουν ότι οι συνεργατικές στρατηγικές μάθησης μπορεί να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, καθώς η αλληλεπίδραση της ομάδας, που βρίσκεται στο επίκεντρο των συνεργατικών μεθόδων μάθησης, είναι στενά συνδεδεμένη με το δημοκρατικό ήθος που είναι ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικό για τη σταθερότητα μιας δημοκρατικής πολιτικής κουλτούρας.

Στην έρευνά τους οι Martens & Gainous (2013) διερεύνησαν τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων της αγωγής του πολίτη στις αμερικανικές αίθουσες διδασκαλίας και ποιες μέθοδοι ή συνδυασμοί μεθόδων διδασκαλίας μπορούν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν την δημοκρατική ικανότητα των μαθητών. Η τελευταία στη συγκεκριμένη έρευνα, προσδιορίστηκε ως πολιτική γνώση, πολιτική αποτελεσματικότητα και πρόθεση των μαθητών να ψηφίσουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι διαμορφώνονται τέσσερις γενικές προσεγγίσεις διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς: η παραδοσιακή διδασκαλία, η ενεργός μάθηση, η υποστηριζόμενη διδασκαλία από βίντεο και η διδασκαλία που βασίζεται στη δημιουργία ανοικτού κλίματος στη σχολική τάξη. Στο σύνολό τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διδακτική προσέγγιση που υποστηρίζει τη δημιουργία του ανοικτού

κλίματος στη σχολική τάξη, όχι μόνο ασκεί σημαντική επίδραση σε όλα τα στοιχεία της δημοκρατικής ικανότητας αλλά επίσης όταν χρησιμοποιείται συνδυαστικά με τις υπόλοιπες, τις καθιστά καλύτερες.

Στην έρευνά τους οι Papanastasiou & Koutselini (2003) διερεύνησαν την ερμηνεία της κοινωνικής συμμετοχής από προγνωστικούς παράγοντες που συνδέονται με την οικογένεια και το σχολείο. Οι 29 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν στις μεταβλητές του εκπαιδευτικού οικογενειακού υποβάθρου, του κλίματος της σχολικής τάξης, των δημοκρατικών αξιών, της κοινωνικής συμμετοχής, του πολιτικού ενδιαφέροντος και του πολιτικού περιβάλλοντος της οικογένειας. Συνολικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης απέδειξαν ότι το εκπαιδευτικό οικογενειακό υπόβαθρο και το κλίμα της σχολικής τάξης ασκούν άμεση επίδραση στις μεταβλητές του πολιτικού περιβάλλοντος της οικογένειας και του πολιτικού ενδιαφέροντος και έμμεσα στις δημοκρατικές αξίες και στην προθυμία για κοινωνική συμμετοχή. Τέλος, οι συγγραφείς θεωρούν ότι σημαντικοί συμπερασμοί εξάγονται από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης για τη σχολική εκπαίδευση και τη διδασκαλία. Και τούτο διότι μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αποτελεσματική Ιδιότητα του Πολίτη δύναται να ενισχυθεί μέσω της αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών και των διαφορών οι οποίες έχουν σχέση με το κοινωνικό και οικογενειακό κεφάλαιο της οικογένειας· διαφορές οι οποίες δεν μπορούν να καλυφθούν μέσω ενός αδιαφοροποίητου αναλυτικού προγράμματος σπουδών και χωρίς εξωσχολικές ευκαιρίες για συμμετοχή.

Στην έρευνά του ο Mariasse (2007; βλ. επίσης & 2006) διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι εννοιολογήσεις των μαθητών για την Ιδιότητα του Πολίτη ερμηνεύονται από σχολικούς προγνωστικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Mariasse το δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης στα μαθήματα της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα. Θεωρείται ότι μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα παρέχονται στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες όχι μόνο για να μαθαίνουν με ενεργό τρόπο αλλά και να αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες που τους καθιστούν ικανούς να συμμετέχουν αποτελεσματικά και υπεύθυνα στις δραστηριότητες της σχολικής τους τάξης. Ως εκ τούτου, το δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης δεν επηρεάζει μόνο τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Είναι σημαντικό να ενθαρρυνθεί η εμπλοκή των μαθητών σε ουσιαστικές μαθησιακές δραστηριότητες στις σχολικές αίθουσες των μαθημάτων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να τους

παρασχεθούν ευκαιρίες που στοχεύουν στην απόκτηση βαθύτερης κατανόησης των πολιτικών αξιών προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα να εφαρμόσουν τις πολιτικές τους αξίες κριτικά και υπεύθυνα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους. Στην ανάλυση συμπεριλήφθησαν οι απαντήσεις 930 μαθητών 9ης τάξης από σχολεία της βόρειας περιοχής του νησιού Σουλαουέζι της Ινδονησίας. Όλες οι μεταβλητές για τις οποίες είχε προβλεφθεί ότι επηρεάζουν τις εννοιολογήσεις των μαθητών για την Ιδιότητα του Πολίτη διαπιστώθηκε ότι έχουν στατιστικά σημαντικούς συντελεστές διαδρομών. Αυτό υποδεικνύει ότι οι μεταβλητές του δημοκρατικού κλίματος της σχολικής τάξης, της εμπλοκής των μαθητών στη σχολική τάξη, της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και των εννοιολογήσεων των μαθητών για τη δημοκρατία, αποτελούν τέσσερις σημαντικούς παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν ιδιαίτερα υπόψη τους.

Παρόμοια είναι τα ευρήματα της έρευνας της Manganelli (2013) σύμφωνα με τα οποία αποκλειστικά και μόνον η κοινωνική και πολιτική γνώση είναι μάλλον ανεπαρκής για την προώθηση περισσότερο διεκδικητικών μορφών κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής πέραν της ψηφοφορίας. Προκειμένου οι έφηβοι να γίνουν πολιτικά ενεργοί θα πρέπει να είναι σίγουροι για την πολιτική αποτελεσματικότητά τους, η οποία μπορεί να βελτιωθεί μέσα στο ανοικτό και δημοκρατικό περιβάλλον της σχολικής τάξης που προσφέρει στους μαθητές: α) ευκαιρίες για συζήτηση πολιτικών και κοινωνικών ζητημάτων με πνεύμα λογικής τεκμηρίωσης και δικαιολόγησης και β) αίσθημα ασφάλειας όταν οι μαθητές διαφωνούν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό.

Συνεπώς, τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών αποδεικνύουν ότι όταν οι μαθητές εκτίθενται σε εκπαιδευτικές πρακτικές που προσφέρουν ευκαιρίες συμμετοχής σε διαβουλευτικές συζητήσεις στο δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης για θέματα δημόσιας πολιτικής, τότε παρατηρείται ενίσχυση του πολιτικού ενδιαφέροντος, της πολιτικής γνώσης, των συναισθημάτων πολιτικής αποτελεσματικότητας και γενικότερα αναπτύσσονται στάσεις υποστηρικτικές της πολιτικής συμμετοχής (Feldman et al., 2007; McDevitt et al., 2003).

3.1.4. Αναλύσεις των δεδομένων των ερευνών για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση του Διεθνούς Οργανισμού για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων σε σχέση με το δημοκρατικό περιβάλλον της σχολικής τάξης

Γενικά, έχει αποδειχθεί ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την ύπαρξη ανοιχτού και δημοκρατικού κλίματος στη σχολική τάξη -που υποστηρίζει την ανάπτυξη συζητήσεων για αμφιλεγόμενα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού των διαφορετικών απόψεων- αποτελούν προγνωστικό παράγοντα της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, της πολιτικής και κοινωνικής εμπλοκής και δραστηριοποίησης, όπως επίσης και των προσδοκιών των μαθητών να ψηφίσουν ως ενήλικες (Torney-Purta, 2001^b; Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002; Schulz, 2002).

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση του Διεθνούς Οργανισμού για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (IEA) (1971) ήταν ότι η ενθάρρυνση των μαθητών να μιλήσουν ανοικτά στην τάξη αποτελούσε ένα ισχυρό προγνωστικό δείκτη της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, της υποστήριξης των δημοκρατικών αξιών και της συμμετοχής τους σε πολιτικές συζητήσεις εντός και εκτός σχολείου (Torney et al., 1975).

Παρόμοια, με βάση τα ερευνητικά ευρήματα 23 ευρωπαϊκών χωρών, οι οποίες συμμετείχαν στη δεύτερη φάση της έρευνας «Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση» της IEA το 1999, που αφορούσε σε 14χρονους μαθητές, καταδείχθηκε ότι τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο: πρώτον, μέσω της διδασκαλίας της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, δεύτερον, δίνοντας έμφαση στη σημασία των εκλογών και της ψηφοφορίας, τρίτον, μέσω της δημιουργίας μιας κοινότητας σεβασμού στην οποία οι νέοι μπορούν να συζητούν τις απόψεις τους και τέταρτον, προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρίες για να συμμετέχουν σε οργανώσεις όπως είναι τα σχολικά συμβούλια. Το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης εντός του οποίου εξετάζονται και συζητούνται θέματα από τους καθηγητές και τους μαθητές σε ένα κλίμα σεβασμού, είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την προώθηση της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης στα 2/3 περίπου των συμμετεχόντων χωρών στην έρευνα. Οι δύο χώρες στις οποίες ο παράγοντας του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης αποτελεί τον πιο σημαντικό προβλεπτικό δείκτη της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης είναι η Δανία και η Ρωσική Ομοσπονδία. Με άλλα λόγια, χώρες με πολύ διαφορετικά επίπεδα

δημοκρατικής ανάπτυξης, θα μπορούσαν, προφανώς, να επωφεληθούν, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τρόπους διδασκαλίας που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές να ασχολούνται και να αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές απόψεις των κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων τα οποία εξετάζονται κάθε φορά (Torney-Purta, 2002^a). Στην ίδια έρευνα, οι προτεραιότητες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών φαίνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αναμενόμενης κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς. Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι τα σχολεία τους διδάσκουν τη σημασία του δικαιώματος της ψήφου, τότε είναι πιο πιθανό να δηλώσουν ότι θα ψηφίσουν ως ενήλικες πολίτες. Τα δεδομένα από όλες τις συμμετέχουσες χώρες απέδειξαν ότι όσο περισσότερο οι μαθητές γνωρίζουν σχετικά με τις θεμελιώδεις δημοκρατικές διαδικασίες και θεσμούς, τόσο πιο πιθανό είναι να αναμένουμε ότι θα ψηφίσουν ως ενήλικες πολίτες (Torney-Purta, 2001^a).

Στην έρευνα για την «Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση» της IEA (1999) διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές βίωσαν ανοικτό κλίμα στη σχολική τους τάξη κατά τη συζήτηση διαφόρων θεμάτων συσχετίστηκε θετικά με την κοινωνική και πολιτική γνώση σε 22 από τις 28 συμμετέχουσες χώρες στην έρευνα. Στην κλίμακα αναφορικά με το κλίμα της σχολικής τάξης οι μαθητές ερωτήθηκαν: α) πόσο συχνά ενθαρρύνθηκαν να λάβουν τις δικές τους αποφάσεις για διάφορα θέματα, β) σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί σεβάστηκαν τις απόψεις των μαθητών τους και τους ενθάρρυναν να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στη σχολική τάξη, γ) σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν τη συζήτηση θεμάτων για τα οποία οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις και παρουσίασαν διάφορες πλευρές αυτών των θεμάτων. Σχεδόν το 40% των μαθητών ανέφερε ότι συχνά ενθαρρύνθηκαν να λάβουν τις δικές τους αποφάσεις για διάφορα θέματα και ένιωσαν ότι οι απόψεις τους έγιναν σεβαστές. Το 15-25% των μαθητών αισθάνθηκε ότι συχνά ενθαρρύνονταν να συζητήσουν θέματα για τα οποία προκύπτουν διαφωνίες ή ότι παρουσιάστηκαν διάφορες πλευρές αυτών των θεμάτων. Οι μαθητές που βίωσαν αυτές τις εμπειρίες στη σχολική τους τάξη σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης (Torney-Purta, 2001^b).

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα της έρευνας «Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση» της IEA το 2000 που αφορούσε σε μαθητές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 16 χωρών. Επαναβεβαιώθηκε ότι οι σχολικές μεταβλητές του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης για συζήτηση και της συμμετοχής σε σχολικά συμβούλια μπορούν να δράσουν ως προγνωστικοί παράγοντες της κοινωνικής

και πολιτικής γνώσης. Περαιτέρω, οι μεταβλητές της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης για συζήτηση, της συμμετοχής σε σχολικά συμβούλια και η διδασκαλία της σημασίας των εκλογών και της ψηφοφορίας αποδεικνύονται προγνωστικοί παράγοντες της πιθανότητας οι μαθητές να ψηφίσουν ως ενήλικες πολίτες (Amadeo et al., 2002).

Οι Torney-Purta & Barber (2005), ανέλυσαν δεδομένα της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση της Ι.Ε.Α. (1999), προκειμένου να δοθεί ένα πλαίσιο για την κατανόηση της δημοκρατικής συμμετοχής. Οι δύο δείκτες που επιλέχθηκαν ως μεταβλητές έκβασης για τις αναλύσεις παλινδρόμησης είναι: α) προσδοκία για τη συμμετοχή των μαθητών στις εθνικές εκλογές ως ενημερωμένοι ψηφοφόροι και β) προσδοκία για τη συμμετοχή των μαθητών στην κοινότητα (μέσω εθελοντικής εργασίας ή μέσω φιλανθρωπικών οργανώσεων). Χρησιμοποιήθηκαν ως πιθανοί προγνωστικοί παράγοντες των τριών παραπάνω μεταβλητών έκβασης οι τρεις δείκτες της δημοκρατικής συμμετοχής (το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης, η συμμετοχή των μαθητών ως μέλη σχολικών συμβουλίων και η αξία της σχολικής συμμετοχής). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν ως προγνωστικοί παράγοντες οι μεταβλητές της πίστης στις βασικές αρχές της δημοκρατίας, η συχνότητα με την οποία οι μαθητές αναφέρουν ότι διαβάζουν εθνικές και διεθνείς ειδήσεις στις εφημερίδες, τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη (συμβατικά πρότυπα ή πρότυπα προσανατολισμένα προς τα κοινωνικά κινήματα) και η αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, όπως βιώνεται από τους μαθητές (σαφής διδασκαλία σχετικά με την ψηφοφορία και τις εκλογές και σαφής διδασκαλία σχετικά με τη συνεργασία με διαφορετικές ομάδες). Στην ανάλυση παλινδρόμησης που ακολούθησε, στην οποία συμπεριλήφθηκαν εννέα από τις συμμετέχουσες ευρωπαϊκές χώρες (Βουλγαρία και Δημοκρατία της Τσεχίας από τις πρώην κομμουνιστικές χώρες, Δανία, Αγγλία, Νορβηγία, Σουηδία και Ελβετία από τις χώρες οι οποίες έχουν μακρά δημοκρατική παράδοση και Ιταλία και Γερμανία από τις δημοκρατίες οι οποίες εγκαθιδρύθηκαν μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο), οι σταθμισμένοι συντελεστές παλινδρόμησης έδειξαν, μεταξύ άλλων, ότι η μεταβλητή του ανοικτού κλίματος της σχολικής τάξης για συζήτηση αποτέλεσε προγνωστικό παράγοντα: i) της προσδοκίας των συμμετεχόντων μαθητών ότι θα ψηφίσουν στις εκλογές ως ενημερωμένοι ψηφοφόροι, αφού δηλαδή συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τους υποψηφίους και τις απόψεις τους (στατιστικά σημαντική παρατήρηση για όλες τις χώρες πλην της Δημοκρατίας της Τσεχίας) και ii) της προσδοκίας για συμμετοχή

στην κοινότητα (στατιστικά σημαντική παρατήρηση για όλες τις χώρες πλην της Γερμανίας).

Σε έρευνα των Torney-Purta et al. (2008) χρησιμοποιώντας δεδομένα από τις απαντήσεις 88.000 δεκατετράχρονων μαθητών της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση (Civic Education Study) του Διεθνούς Οργανισμού για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (IEA) (1999), διερεύνησαν τις διαφορές μεταξύ των χωρών σε ό,τι αφορά τη γνώση των μαθητών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα συγκριτικά με άλλες μορφές κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην προώθηση και την άσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επίσης, χρησιμοποίησαν κλίμακες οι οποίες αφορούν: α) στα πρότυπα τα οποία τονίζουν τη σημασία του ανήκειν σε ομάδες ενήλικων πολιτών, οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην κοινωνική δικαιοσύνη ή στην υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, β) στην προθυμία για παραχώρηση δικαιωμάτων σε ομάδες οι οποίες στερούνται πολιτικών δικαιωμάτων (θετικές στάσεις απέναντι στα δικαιώματα των μεταναστών) και γ) στην αίσθηση της αποτελεσματικότητά τους στην κατανόηση πολιτικών ζητημάτων και της συμμετοχής τους στον πολιτικό λόγο (εσωτερική πολιτική αποτελεσματικότητα)]²³. Από τα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώνεται ότι οι χώρες με κυβερνήσεις που αποδίδουν μεγαλύτερη προσοχή στα ανθρώπινα δικαιώματα σε επίπεδο διακυβερνητικού διαλόγου, έχουν μαθητές οι οποίοι σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στις ερωτήσεις που αξιολογούσαν τη γνώση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα (π.χ. οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τον σκοπό των Ηνωμένων Εθνών και τα δικαιώματα που περιλαμβάνονται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Επίσης, φάνηκε ότι οι δημοκρατικές εμπειρίες των μαθητών στο σχολείο και οι εμπειρίες τους σχετικά με τα διεθνή ζητήματα εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τις γνώσεις τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέλος, οι μαθητές, οι οποίοι διαβάζουν συχνά για διεθνή θέματα στην εφημερίδα, αντιλαμβάνονται ότι το κλίμα της σχολικής τάξης είναι ανοικτό σε

²³ Περισσότερες πληροφορίες για τις παραπάνω κλίμακες βλ. σχ. Schulz, W. & Sibberns, H. (2004). *IEA Civic Education Study technical report*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement και Husfeldt, V., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2005). *Students' social attitudes and expected political participation: New scales in the enhanced database of the IEA Civic Education Study*, Department of Human Development, University of Maryland, College Park, MD: Civic Education Data and Researcher Services.

συζήτηση και αισθάνονται σίγουροι για την αξία της συμμετοχής τους στο σχολείο τους, επέδειξαν: α) ισχυρότερα υποστηρικτικά πρότυπα της ενεργούς Ιδιότητας του Πολίτη (π.χ. νέες μορφές πολιτικής συμμετοχής, όπως συμμετοχή σε κοινωνικά κινήματα, η δράση των οποίων στοχεύει στην προάσπιση των ανθρωπίνων ή πολιτικών δικαιωμάτων, του περιβάλλοντος κ.λπ.), β) περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στα δικαιώματα των μεταναστών και γ) μεγαλύτερη αίσθηση της πολιτικής αποτελεσματικότητας. Οι συγγραφείς καταλήγουν, μεταξύ άλλων, στη διατύπωση της θέσης ότι η βίωση της καθημερινής εμπειρίας της δημοκρατίας για όλους τους μαθητές είναι σημαντική ως προς τη διαμόρφωση των στάσεών τους. Σε μια σχολική τάξη όπου οι μαθητές είναι ελεύθεροι να συζητούν τις απόψεις τους και σε ένα σχολείο στο οποίο αισθάνονται ότι μπορούν να συμμετέχουν με ένα παραγωγικό τρόπο, οι μαθητές δέχονται θετικές επιδράσεις για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Το ανοικτό περιβάλλον της σχολικής τάξης έχει αποδειχθεί ότι συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την κοινωνική και πολιτική αλλοτρίωση. Πιο αναλυτικά, η Judith V. Torney-Purta (2009) διεξήγαγε μια ανάλυση κατά συστάδες²⁴ στα δεδομένα του ερευνητικού υλικού της Διεθνούς Έρευνας για την

²⁴ Από την ανάλυση συστάδων διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ομάδες: α) η ομάδα της «κοινωνικής δικαιοσύνης» η οποία αν και αποτελείται από εφήβους οι οποίοι εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα υποστήριξης των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, των μεταναστών και των γυναικών, ωστόσο διαθέτουν, γενικά, κάτω του μέσου όρου πεποιθήσεις για τη σημασία της συμμετοχής των πολιτών σε δράσεις, είτε στο συμβατικό πολιτικό τομέα είτε μέσω της κοινωνικής δράσης σε κοινότητες ή μη κυβερνητικές οργανώσεις. Οι έφηβοι αυτής της ομάδας πιστεύουν ότι η κυβέρνηση έχει κάποιες κοινωνικές ευθύνες και υποχρεώσεις, β) η ομάδα των μαθητών οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε μορφές «συμβατικής πολιτικής» περιλαμβάνει άτομα τα οποία εμφανίζουν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στους κυβερνητικούς θεσμούς και άτομα τα οποία διακατέχονται από στάσεις προστατευτισμού και πατριωτισμού (ειδικά στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης) και επίσης από εκείνους που πιστεύουν ότι οι κυβερνήσεις έχουν κοινωνικές ευθύνες και υποχρεώσεις. Οι έφηβοι αυτής της ομάδας διαθέτουν σχετικά υψηλά επίπεδα πολιτικής αυτο-αποτελεσματικότητας και πιστεύουν στο πρότυπο ότι οι ενήλικες θα πρέπει να είναι ενεργοί τόσο σε συμβατικές μορφές άσκησης πολιτικής (π.χ. ψηφοφορία στις εκλογές) και στις περισσότερες κοινωνικά προσανατολισμένες δραστηριότητες (π.χ. εθελοντισμός για την παροχή βοήθειας στην κοινότητα και ένταξη σε οργανώσεις υποστήριξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου), γ) οι έφηβοι οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα των «αδιάφορων» είναι πρόθυμοι να πράξουν το ελάχιστο ως πολίτες. Από τη στιγμή που εκπληρώσουν τις βασικές κοινωνικές και πολιτικές απαιτήσεις, επιθυμούν να διαθέτουν το χρόνο τους σε αναζητήσεις και επιδιώξεις που τους ενδιαφέρουν περισσότερο, δ) η ομάδα των «δυσανεστημένων» είναι παρόμοια με την ομάδα των αδιάφορων αλλά με περισσότερες αρνητικές πεποιθήσεις για τις γυναίκες, τα δικαιώματα των μειονοτήτων και σχετικά με τα πρότυπα της ιδιότητας του πολίτη και τη συμμετοχή στην κοινότητα, ε) βασικό χαρακτηριστικό της τελευταίας ομάδας εφήβων είναι η «πολιτική αλλοτρίωση». Αυτοί οι έφηβοι είναι πιο αρνητικοί από τους εφήβους των υπολοίπων ομάδων απέναντι στα δικαιώματα των μεταναστών, των μειονοτήτων και των γυναικών. Ειδικά στη δυτική Ευρώπη δεν πιστεύουν στα πρότυπα του συμμετοχικού πολίτη. Οι έφηβοι αυτοί φαίνεται να είναι αποξενωμένοι τόσο από την πολιτική κουλτούρα όσο και από την πίστη στα δικαιώματα των άλλων. Αυτή η ομάδα είναι αριθμητικά μικρή, αλλά τα μέλη της διακατέχονται από προβληματικές στάσεις. Και στις δύο περιοχές (δυτικοευρωπαϊκές / ανατολικοευρωπαϊκές χώρες), περίπου το ένα τέταρτο των πολιτικά αλλοτριωμένων εφήβων είναι απρόθυμοι να υπακούσουν το νόμο

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Civic Education Study) του Διεθνούς Οργανισμού για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (IEA). Ειδικότερα έγινε σύγκριση εθνικών αντιπροσωπευτικών δειγμάτων περίπου 30.000 μαθητών 14 ετών από δύο ομάδες χωρών ως προς τις απαντήσεις τους στις κλίμακες της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, οι οποίες εξέταζαν τις στάσεις των εφήβων απέναντι σε κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς. Η μια ομάδα χωρών είχε σταθερό δημοκρατικό πολίτευμα για πολλές γενιές (Αυστραλία, Αγγλία, Φινλανδία, Σουηδία και Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής), ενώ στην άλλη ομάδα χωρών εδραιώθηκαν δημοκρατικές κυβερνήσεις μετά από δεκαετίες κομμουνιστικής επιρροής (Βουλγαρία, Τσεχία, Εσθονία, Ουγγαρία, Λετονία). Τα αποτελέσματα της μελέτης φαίνεται ότι παρέχουν ελπιδοφόρες ενδείξεις για το δυνητικό ρόλο του σχολείου ως προς τη μείωση των πιθανοτήτων πολιτικής αλλοτρίωσης των εφήβων. Η Έρευνα για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση (IEA CIVED) περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, δύο κλίμακες του σχολικού κλίματος: η μια επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της αίσθησης των εφήβων για την Αξία της Σχολικής Συμμετοχής (Confidence in the Value of School Participation) και η δεύτερη η οποία μετρά την πεποίθηση των εφήβων ότι οι σχολικές τάξεις αποτελούν χώρους, όπου λαμβάνουν χώρα συζητήσεις με σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις (Openness of Classroom Climate for Discussion). Οι αναφορές των εφήβων τόσο για το θετικό σχολικό κλίμα όσο και για το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης σχετίζονται θετικά με μειωμένες πιθανότητες να ανήκουν οι έφηβοι στην ομάδα της πολιτικής αλλοτρίωσης.

Η Διεθνής Έρευνα για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS) διερεύνησε μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, αλλά ο ανοικτός χαρακτήρας των συζητήσεων στη σχολική τάξη γενικά θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς (Schulz et al., 2008).

συγκριτικά με το 1% περίπου όσων εφήβων ανήκουν στην ομάδα όσων δραστηριοποιούνται σε μορφές συμβατικής πολιτικής και σε σχέση με το 6% μεταξύ εκείνων οι οποίοι κατηγοριοποιούνται στην ομάδα των δυσαρεστημένων εφήβων. Οι έφηβοι που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν σε παράνομες δραστηριότητες διαμαρτυρίας. Εξαιτίας των ισχυρών αρνητικών στάσεων κατά των μεταναστών και κατά των μειονοτήτων που χαρακτηρίζουν τους εφήβους αυτής της κατηγορίας, η ύπαρξη αυτής της ομάδας των εφήβων θα πρέπει να είναι ένα θέμα που προκαλεί ανησυχία σε όλες αυτές τις χώρες.

Στην έρευνά τους οι Schulz et al. (2013) χρησιμοποιώντας ερευνητικά δεδομένα της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS 2009) διαπίστωσαν ότι η μεταβλητή της «ανοικτότητας» των συζητήσεων στη σχολική τάξη, η οποία, σύμφωνα με τους ερευνητές, αντανακλά το βαθμό στον οποίο θεωρείται ότι οι μαθητές είναι ελεύθεροι να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συζητούν κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, ασκεί θετική επίδραση στις μεταβλητές της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών σε σχέση με την Ιδιότητα του Πολίτη και στις αντιλήψεις τους για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο²⁵.

Οι Alivernini & Manganelli (2011) διερεύνησαν τους προγνωστικούς παράγοντες της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης των μαθητών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούνταν από ένα τυχαίο δείγμα 3366 Ιταλών μαθητών 8^{ης} τάξης (51,9% αγόρια). Προκειμένου να γίνει συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία της έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (ICCS, 2009) της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (38 χώρες - 18 Ευρωπαϊκές). Η εξαρτημένη μεταβλητή αφορούσε στις απαντήσεις των μαθητών σε ένα γνωστικό τεστ 80 ερωτήσεων που αξιολογούσε την κοινωνική και πολιτική γνώση τους. Οι ανεξάρτητες προγνωστικές μεταβλητές της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης ήταν το ανοικτό περιβάλλον της σχολικής τάξης κατά τη συζήτηση διαφόρων θεμάτων²⁶, οι πόροι της τοπικής κοινότητας²⁷, οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξία της συμμετοχής στο

²⁵ Βλ. επίσης και W. Schulz & J. Fraillon (2012). Students' participation in and valuing of civic engagement at school, *Paper prepared for the Annual Meetings of the American Educational Research Association in Vancouver "Non Satis Scire: To Know Is Not Enough"*, 13-17 April 2012 [<http://research.acer.edu.au/civics/14/>].

²⁶ Οι αντιλήψεις των μαθητών για το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης κατά τη συζήτηση διαφόρων θεμάτων μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα έξι προτάσεων στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να βαθμολογήσουν την συχνότητα με την οποία συγκεκριμένα γεγονότα συνέβησαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στα οποία συμπεριλαμβάνονταν συζητήσεις κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων (π.χ. οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις, οι μαθητές φέρνουν προς συζήτηση τρέχοντα πολιτικά γεγονότα για συζήτηση στη σχολική τάξη κλπ.).

²⁷ Οι πόροι της τοπικής κοινότητας μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας αναφορές των διευθυντών των σχολικών μονάδων του δείγματος σχετικά με τη διαθεσιμότητα των πολιτιστικών και κοινωνικών πόρων (δημόσιες βιβλιοθήκες, κινηματογράφοι, θέατρα, δημόσιοι κήποι και αθλητικές εγκαταστάσεις).

σχολείο²⁸, οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την επιρροή τους στο σχολείο²⁹, το φύλο, το επαγγελματικό status, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι πόροι εγγραμματοσμού στο σπίτι (αναφορές μαθητών σχετικά με τον αριθμό των βιβλίων στο σπίτι) και το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών. Όλες οι μεταβλητές, εκτός εκείνης που αφορά στη διαθεσιμότητα των πολιτιστικών και κοινωνικών πόρων της τοπικής κοινότητας, ασκούν σημαντική επίδραση στην κοινωνική και πολιτική γνώση. Κυρίως, επιβεβαιώθηκε η βασική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μαθητές επιτυγχάνουν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στο τεστ, το οποίο αξιολογούσε το επίπεδο της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, εάν υπάρχει ένα κλίμα κατάλληλο για ανοικτές συζητήσεις στη σχολική τάξη.

Στην έρευνά τους οι Knowles & McCafferty-Wright (2015) χρησιμοποιώντας δεδομένα της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (ICCS, 2009), διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ του κλίματος της σχολικής τάξης και της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, της πολιτικής αποτελεσματικότητας και της Ιδιότητας του Πολίτη σχετικά με τα κοινωνικά κινήματα. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν προηγούμενα ερευνητικά πορίσματα που απέδειξαν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης στον τρόπο με τον οποίο οι νέοι διαμορφώνουν τις εννοιολογήσεις τους σχετικά με την πολιτική και κοινωνική εμπλοκή και δραστηριοποίησή τους. Το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης παρέχει στους μαθητές τόσο ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής στις διαδικασίες κατασκευής της γνώσης και των δεξιοτήτων όσο και εμπειρίες έκθεσης σε διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες απόψεις. Αυτή η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους συμβάλλει στη δημιουργία χρήσιμης και λειτουργικής γνώσης και αίσθησης αποτελεσματικότητας, στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με την ενίσχυση της Ιδιότητας του ενεργού Πολίτη και είναι απαραίτητα για τη μελλοντική πολιτική συμμετοχή. Επίσης, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η επικέντρωση, κυρίως, στην απόκτηση κοινωνικής και πολιτικής γνώσης είναι πιθανόν λιγότερο αποτελεσματική, συγκριτικά με την απόδοση έμφασης στις αντιλαμβανόμενες ικανότητες των μαθητών

²⁸ Οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα πέντε ερωτήσεων προς τις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με τις συνέπειες της μαθητικής συμμετοχής (π.χ. πολλές θετικές αλλαγές μπορεί να συμβούν στα σχολεία όταν οι μαθητές συνεργάζονται κλπ.).

²⁹ Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την επιρροή τους στο σχολείο μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα έξι προτάσεων στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να βαθμολογήσουν σε ποιο βαθμό έχουν ληφθεί υπόψη οι απόψεις τους όταν λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με το τι διδάσκεται στη σχολική τάξη, το ωρολόγιο πρόγραμμα κλπ.

για την ανάληψη δράσης ως αποτέλεσμα της πολιτικής αποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που δίδει βαρύτητα εκτός της απόκτησης της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και στην ενίσχυση της αίσθησης της πολιτικής αποτελεσματικότητας των μαθητών, μπορεί να ενισχύσει την μελλοντική δημοκρατική πολιτική και κοινωνική εμπλοκή και δραστηριοποίησή τους.

3.2. Ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες

Αν και στην παρούσα εργασία εστίασαμε στη διερεύνηση της επίδρασης των σχολικών παραγόντων στην ερμηνεία των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη, ωστόσο ελέγξαμε και την επίδραση επιμέρους ατομικών και κοινωνικών παραμέτρων που έχει αποδειχθεί ότι ασκούν σημαντική επίδραση στις κοινωνικές και πολιτικές στάσεις των εφήβων (Zaff et al., 2008; Verba et al., 1995; Keating et al., 2012). Καθώς έχει ήδη διαπιστωθεί η επίδραση του φύλου στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη και στην πολιτική συμμετοχή (Schlozman et al., 1995; Dalton, 2008^a; Hooghe & Stolle, 2004; Cicognani et al., 2011; Oser & Hooghe, 2013), το φύλο των ατόμων είναι ο πρώτος παράγοντας του οποίου η επίδραση στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη εξετάστηκε. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων που έχει διαπιστωθεί ότι επιδρά σημαντικά στην πολιτική συμπεριφορά των εφήβων (Whiteley, 2005; Isac et al., 2014; Keating & Janmaat, 2016; Quintelier & Hooghe, 2013). Γενικότερα, το μορφωτικό επίπεδο είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της πολιτικής συμμετοχής, καθώς υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής και πολιτικής εμπλοκής συσχετίζονται θετικά με υψηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα (Verba et al., 1995). Εν συνεχεία εξετάστηκε αν η συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς και τους συνομηλικούς επιδρούν στα πρότυπα πολιτικής συμπεριφοράς των εφήβων. Γενικότερα, η πολιτική συμπεριφορά των ενηλίκων έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί ως πρότυπο μοντέλο ρόλων για τους εφήβους και αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των εφήβων. Το ίδιο φαίνεται ότι συμβαίνει και με τις ομάδες των συνομηλικών, καθώς η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλικούς φαίνεται ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς, ιδίως όταν μεταξύ των ομοτίμων διαμορφώνονται στάσεις υποστηρικτικές της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής (Dyngneson, 1991; Wentzel & McNamara, 1999; Zaff et al., 2008; Jennings, 2002; Zukin et al., 2006; McIntosh et al., 2007; Schulz et al., 2013; Isac et al., 2014;

Rossi et al., 2016). Επιπλέον εξετάστηκε ο ρόλος των MME στη διαμόρφωση των προτύπων της πολιτικής συμπεριφοράς (παρακολούθηση εθνικών και διεθνών ειδήσεων στην τηλεόραση - χρησιμοποίηση διαδικτύου για ενημέρωση για πολιτικά ή κοινωνικά θέματα), καθώς η παραπάνω σχέση έχει τεκμηριωθεί σε προηγούμενες ερευνητικές εργασίες (Hooghe et al., 2016; van Deth, 2012; Mosca, 2013; Schulz et al., 2018^b). Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι οι ενέργειές τους είναι αποτελεσματικές, τότε μπορούν να αισθάνονται ότι η δράση τους μπορεί να επιφέρει κάποιο αντίκτυπο στο πολιτικό σύστημα (Almond & Verba, 1963). Υπό αυτή την έννοια εξετάζεται ο παράγοντας της πολιτικής αποτελεσματικότητας, καθώς αποδεικνύεται από την ερευνητική βιβλιογραφία ότι αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής (Kahne & Westheimer, 2006; Mannarini et al., 2008; Pasek et al., 2008; van Deth, 2012; Sohl, 2014; Manganelli et al., 2014; Isac et al., 2014). Τέλος, στην παρούσα εργασία, διερευνήθηκε η σχέση του πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών (ως μεταβλητής ελέγχου) και της μελλοντικής πολιτικής συμπεριφοράς τους. Η σχέση αυτή έχει εξεταστεί και σε άλλες ερευνητικές εργασίες (Zaff et al., 2008; Campbell, 2008; Oser & Hooghe, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στην ερευνητική βιβλιογραφία καταγράφονται διάφοροι λόγοι σχετικά με τον σημαντικό ρόλο των σχολείων ως προς τη συμβολή τους στη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του δημοκρατικού Πολίτη (Doğanay, 2012: 28): πρώτον, τα σχολεία είναι τα μόνα ιδρύματα τα οποία μπορούν να προσεγγίζουν σχεδόν κάθε νεαρό άτομο, δεύτερον, τα σχολεία είναι κατάλληλα προετοιμασμένα (π.χ. αναλυτικά προγράμματα σπουδών, μαθήματα, βιβλία, ευαισθητοποιημένοι και κατάλληλα εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί) και τρίτον τα σχολεία αποτελούν κοινότητες στις οποίες οι νέοι μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να επιχειρηματολογούν και να συνεργάζονται σε σημαντικές καταστάσεις και συνθήκες που ως εμπειρίες θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο για τη μελλοντική ανάληψη της ευθύνης της Ιδιότητας του Πολίτη. Εκτός των παραπάνω, θα πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι άλλοι θεσμοί, όπως θρησκευτικά δόγματα και πολιτικά κόμματα έχουν χάσει την ικανότητα να εμπλέκουν τους νέους πολιτικά (Doğanay, 2012).

Εκτός όμως της πεποίθησης ότι το σχολείο μπορεί να διαμορφώσει, έως κάποιο σημαντικό βαθμό, τις κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών αλλά και τις στάσεις τους απέναντι στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη (Verba et al., 1995; Bennett, 2003; Lopes et al., 2009), σημαντική θεωρείται ότι είναι η επίδραση ορισμένων ατομικών-ψυχολογικών χαρακτηριστικών και κοινωνικοποιητικών παραγόντων ως προς τη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη, όπως το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, το μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από την τηλεόραση και το διαδίκτυο, η συζήτηση με τους γονείς και τους φίλους για κοινωνικά και πολιτικά θέματα και η αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει παρουσίαση των βασικών στόχων της έρευνας, των ερευνητικών εργαλείων, του δείγματος της έρευνας, της στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

4.1. Σπουδαιότητα της έρευνας – Μεθοδολογία: σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Ζούμε σε μια περίοδο που λαμβάνουν χώρα σημαντικές αλλαγές στον κόσμο. Αυτές αφορούν, μεταξύ άλλων, στις οικονομικές και εργασιακές επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης και στις συνέπειες των μεταρρυθμίσεων των πολιτικών συστημάτων. Οι εξελίξεις αυτές έχουν επηρεάσει τις εννοιολογήσεις των πολιτών για τη δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη τόσο στις προηγμένες βιομηχανικές δημοκρατίες όσο και στις νέες δημοκρατίες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, της Ασίας, της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής. Επομένως, διαμορφώνεται η ανάγκη να δοκιμαστούν οι γενικές θεωρίες της πολιτικής συμπεριφοράς σε διαφορετικά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια (Dalton & Klingemann, 2007).

Στη μελέτη αυτή εστίασαμε στη διερεύνηση της επίδρασης σχολικών και ατομικών παραγόντων -όπως προσδιορίζονται στην παρούσα εργασία- σε δύο αλληλένδετα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη: στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (duty-based citizenship) και στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» (engaged citizenship). Επιπλέον, ερευνάται η υπόθεση της ύπαρξης ισχυρής σχέσης μεταξύ των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και της πρόθεσης για μελλοντική εμπλοκή σε διάφορες μορφές πολιτικής συμμετοχής.

Τις τελευταίες δεκαετίες, αρκετές μελέτες έχουν προσπαθήσει να αποκαλύψουν τους σχολικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης των μαθητών και των στάσεών τους απέναντι στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη (Campbell, 2008; Homana et al., 2006; Lopes et al., 2009; Niemi & Junn, 1998; Schulz et al., 2010^a; Torney-Purta, 2002^b; Torney-Purta et al., 2001). Η τάση αυτή δικαιολογείται μέσω της αδιαμφισβήτητης πεποίθησης ότι το σχολείο μπορεί να διαμορφώσει, έως κάποιο σημαντικό βαθμό, τις ικανότητες και δεξιότητες με τις οποίες οι μαθητές πρέπει να είναι εξοπλισμένοι, ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά στη σύγχρονη κοινωνική και πολιτική ζωή (Verba et al., 1995; Bennett, 2003).

Οι μελέτες που εστιάζουν στην πολιτική κοινωνικοποίηση στο σχολείο έχουν ήδη διακρίνει διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα σχολεία μπορούν να επιδράσουν ως προς τη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη (Eurydice, 2012).

Σημαντική θεωρείται ότι είναι η επίδραση της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, των μαθημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, ως προς την ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων (Niemi & Junn, 1998; Gimpel et al., 2003; Easton & Dennis, 1969; Langton & Jennings, 1968). Αν και παλαιότερα είχε αμφισβητηθεί η ισχύς της παραπάνω σχέσης (Hyman, 1959), ωστόσο ακόμη και μικρές θετικές επιδράσεις των μαθημάτων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης στην πρόθεση πολιτικής συμμετοχής αποτιμώνται ως εξαιρετικά σημαντικές (Whiteley, 2005).

Σπουδαία θεωρείται ότι είναι η επίδραση του ανοικτού και δημοκρατικού κλίματος της σχολικής τάξης ως προς τη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έχει αποδείξει ότι η διεξαγωγή διαβουλευτικών συζητήσεων για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα ασκεί θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» (engaged citizenship). Τα θετικά αποτελέσματα μεγιστοποιούνται όταν οι συζητήσεις αυτές πραγματοποιούνται μέσα σε ένα ανοιχτό και δημοκρατικό περιβάλλον (Hess & Torney-Purta, 2005). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι το ανοιχτό και δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη υψηλότερης αίσθησης κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης (Torney-Purta, 2002^b; Lenzi et al., 2014).

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στη σημασία του συμμετοχικού σχολικού ήθους που όταν αποτελεί καλό πρότυπο των αξιών της Ιδιότητας του Πολίτη, τότε, όπως έχει αποδειχθεί, ενισχύεται η πρόθεση πολιτικής συμμετοχής τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Αναφερόμαστε, δηλαδή στη φύση των σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και στις ευκαιρίες που έχουν να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Oliver & Heater, 1994; Deuchar, 2003). Οι Dassonneville et al. (2012), για παράδειγμα, αναλύοντας τα δεδομένα της Βελγικής Πολιτικής Έρευνας, διαπίστωσαν υψηλότερα επίπεδα πολιτικής συμμετοχής για εκείνους τους μαθητές που συμμετείχαν δύο χρόνια νωρίτερα στο σχολικό συμβούλιο.

Επιπλέον, τα σχολεία μπορούν να υλοποιήσουν βιωματικές δράσεις που αφορούν στην απόκτηση εμπειριών σχετικά με την Ιδιότητα του Πολίτη και να τις εμπλαισιώσουν στην ευρύτερη κοινότητα. Τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη σημαντική επίδραση των ενεργών στρατηγικών μάθησης και των βιωματικών δράσεων στην ενδυνάμωση της πολιτικής συμμετοχής των εφήβων και στην ανάπτυξη

δεξιοτήτων και ικανοτήτων που έχουν σχέση με την Ιδιότητα του Πολίτη (Quintelier, 2010; Guilfoile et al., 2016; Naval & Ugarte, 2012). Οι ευκαιρίες για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες που οργανώνονται από τα σχολεία, καθώς και η δυνατότητα οι μαθητές να λειτουργούν και να εξασκούνται στις δημοκρατικές δομές των σχολείων, ενισχύουν ιδιαίτερα τις κοινωνικές και πολιτικές στάσεις και την σκοπούμενη μελλοντική πολιτική συμπεριφορά των εφήβων (Sherrod et al., 2002; Torney-Purta et al., 2010).

Παρά το γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι στις σχολικές τάξεις φαίνεται να κυριαρχούν οι παραδοσιακές πρακτικές μετάδοσης γνώσεων (π.χ. χρήση του σχολικού βιβλίου) (Baldi et al., 2001; Fickel, 2001; Cuban, 1991), οι εκπαιδευτικοί σήμερα αρχίζουν να χρησιμοποιούν μεθόδους που κινητοποιούν τους μαθητές να μάθουν μέσω της ενεργούς εμπλοκής τους σε κοινωνικά προσανατολισμένες εμπειρίες (π.χ. συμμετοχή σε συζητήσεις στη σχολική τάξη γύρω από αμφιλεγόμενα ζητήματα, χρήση προσομοιώσεων, πρόσκληση ειδικών-εμπειρογνομόνων από την κοινότητα για να παρουσιάσουν ειδικά θέματα στη σχολική τάξη, μάθηση μέσω κοινωνικής προσφοράς, μάθηση βασισμένη στα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια και στο διαδίκτυο, χρήση νέων τεχνολογικών μέσων κ.λπ.). Τέτοιου είδους διδακτικές προσεγγίσεις έχουν συσχετιστεί θετικά και με σημαντικό τρόπο με την αυξημένη κοινωνική και πολιτική γνώση, με τις συμμετοχικές στάσεις και με την υποστήριξη των δημοκρατικών αξιών από τους μαθητές (Long & Long, 1975; Kahne et al., 2002; Niemi & Junn, 1998; Torney-Purta et al., 2001; Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017; Νικολάου et al., 2018; Μπαρμπαρούσης & Νικολάου, 2018; Μπαρμπαρούσης & Νικολάου, 2019^a; Μπαρμπαρούσης & Νικολάου, 2019^b; Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2012).

Επιπλέον, στην παρούσα εργασία, εξετάζεται η επίδραση ορισμένων ατομικών-ψυχολογικών χαρακτηριστικών και κοινωνικοποιητικών παραγόντων που έχει αποδειχθεί ότι ασκούν σημαντική επίδραση ως προς τη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και την πολιτική συμπεριφορά των μαθητών, όπως το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, το μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από την τηλεόραση και το διαδίκτυο, η συζήτηση με τους γονείς και τους φίλους για κοινωνικά και πολιτικά θέματα και η αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Ichilov, 1988; Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002; Schulz & Sibberns, 2004; Solhaug, 2006; Bennett, 2007; Coleman, 2007; Bennett et al., 2009; Sarrica et al., 2010; Sherrod et al., 2010; Schulz

et al., 2010^a; Bennett et al., 2011; Straughn & Andriot, 2011; Isac et al., 2014; Knowles & McCafferty-Wright, 2015; Pancer, 2015; Schulz et al., 2016; Reichert, 2016^c; Gil de Zúñiga et al., 2017; Schulz et al., 2018^a; Schulz et al., 2018^b; Boulianne & Theocharis, 2020).

Η κοινωνική και πολιτική δέσμευση των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων θεωρείται ότι αποτελεί ένδειξη επιτυχημένης αναπτυξιακής πορείας και αναγνωρίζεται ως παράγοντας κρίσιμης σημασίας για την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή των πολιτών στην ενήλικη ζωή τους (Sherrod et al., 2010; Flanagan & Sherrod, 1998). κυρίως με την κριτική που εκφράζεται για την παραπάνω θέση στο βαθμό που η κοινωνική και πολιτική δέσμευση των εφήβων είναι συνυφασμένη με τις παρεχόμενες οικονομικές, κοινωνικές, μορφωτικές και πολιτισμικές ευκαιρίες και την άνιση κατανομή τους στις χαμηλότερες οικονομικοκοινωνικές τάξεις και τις μειονεκτούσες και κοινωνικά αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες (Flanagan & Levine, 2010). Εκτός από τη συμμετοχή στις εκλογικές πολιτικές, το επιστημονικό ενδιαφέρον που εστιάζει στη μελέτη της πολιτικής συμπεριφοράς των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων, επεκτείνεται σε μια ευρεία γκάμα μορφών πολιτικής συμμετοχής που αφορούν κυρίως σε κοινωνικές και πολιτικές δράσεις της Κοινωνίας των Πολιτών ή δράσεις κοινωνικού και πολιτικού ακτιβισμού (Walker, 2002; Youniss et al., 2002; Flanagan & Faison, 2001; Jugert et al., 2013). Στο βαθμό που ισχύει η θέση ότι οι έφηβοι, τουλάχιστον κατά την περίοδο της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να συμμετάσχουν ως ενεργοί πολίτες, συχνά η έρευνα επικεντρώνεται στις προσδοκίες τους να συμμετάσχουν σε κοινωνικές και πολιτικές δράσεις, θεωρώντας ότι οι προσδοκίες αυτές λειτουργούν προγνωστικά για τη μελλοντική πολιτική συμπεριφορά τους (Torney-Purta et al., 2001; Schulz et al., 2010^a). Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει κυρίως στο γεγονός ότι οι συμπεριφορικές προσδοκίες μπορεί να είναι ένας καλός προβλεπτικός δείκτης της πραγματικής συμπεριφοράς (Fishbein & Ajzen, 2010), καθώς επίσης και στα αποτελέσματα μελετών που καταδεικνύουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της προσδοκίας για συμμετοχή σε διαδικασίες ψηφοφορίας και την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Granberg & Holmberg, 1990). Οι έρευνες παρέχουν επαρκείς ενδείξεις ότι το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της εφηβείας προβλέπει την κοινωνική και πολιτική δέσμευση των πολιτών στη μεταγενέστερη ζωή τους (Jennings & Stoker, 2004; Zaff et al., 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι που ταυτίζονται περισσότερο με πολιτικές συμπεριφορές που προσιδιάζουν στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» είναι πιο

πιθανό να εμπλακούν σε εκλογικές μορφές πολιτικής συμμετοχής, επειδή διαθέτουν ισχυρούς δεσμούς με το κράτος και υψηλή αίσθηση του καθήκοντος. Αντίθετα, οι πολίτες που ταυτίζονται περισσότερο με πολιτικές συμπεριφορές που προσιδιάζουν στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε μη εκλογικές μορφές πολιτικής συμμετοχής, καθώς διαθέτουν χαμηλότερο βαθμό αφοσίωσης προς το κράτος και αντιμετωπίζουν την εμπλοκή τους σε διάφορες μορφές πολιτικής δράσης και συμμετοχής με εξατομικευμένο τρόπο (Copeland & Fezell, 2017).

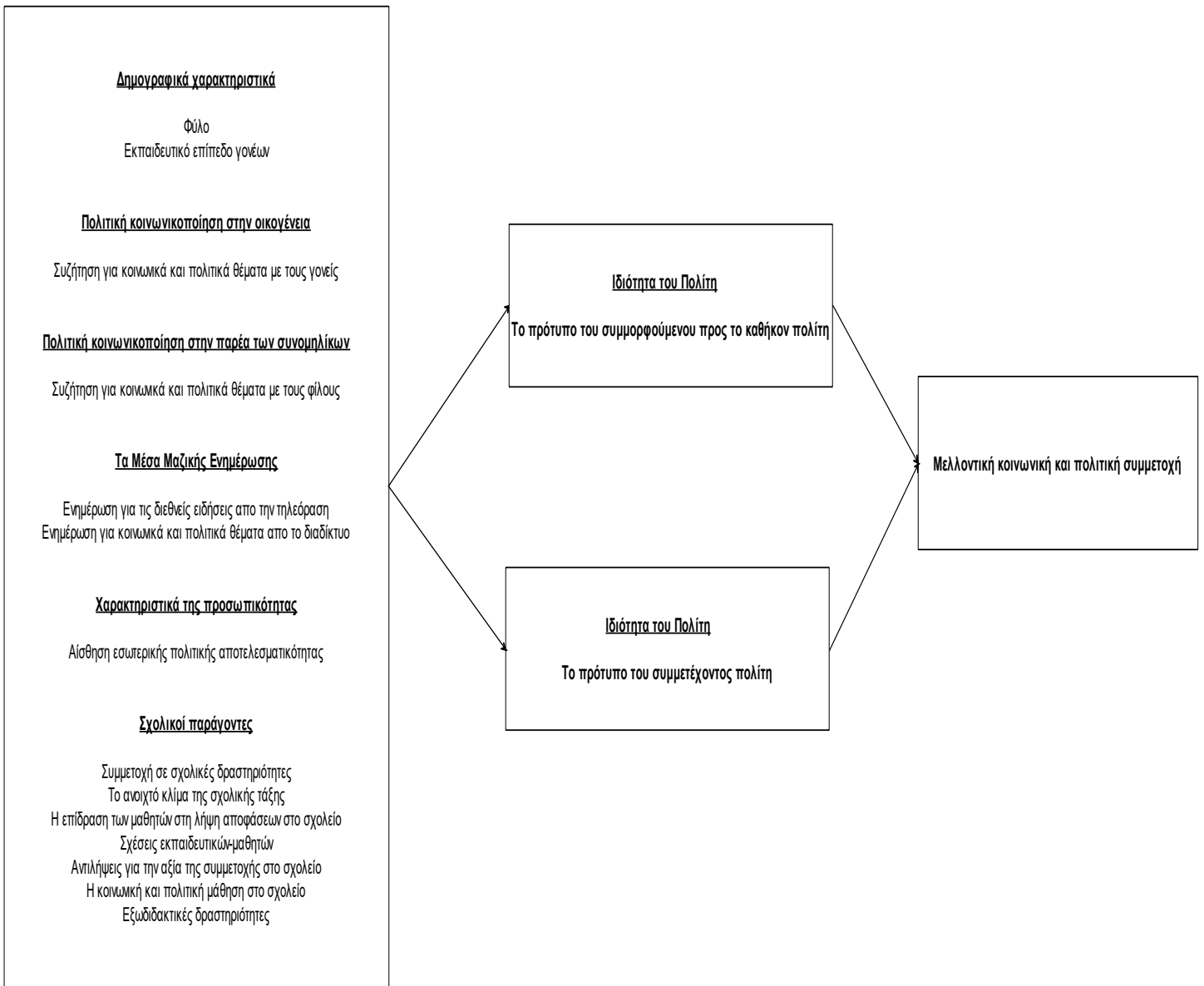
Στην εργασία αυτή τα ερευνητικά υποκείμενα είναι μαθητές Γ΄ Λυκείου. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα εντοπίζονται ειδικότερα στα εξής σημεία:

- α) Σε ποιο βαθμό δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων) και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (αίσθηση εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας) επιδρούν στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη;
- β) Σε ποιο βαθμό σχολικά χαρακτηριστικά -όπως προσδιορίζονται στην παρούσα εργασία- επιδρούν στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη; Αναμένεται ότι τα κοινωνικά προσανατολισμένα σχολικά χαρακτηριστικά θα ασκούν ισχυρότερη και στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στο πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη σε σχέση με το πρότυπο του συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη.
- γ) Σε ποιο βαθμό άλλοι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες (οικογένεια, παρέα συνομηλίκων, ΜΜΕ) επιδρούν στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη;
- δ) Ποιες μορφές μελλοντικής κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των μαθητών -όπως προσδιορίζονται στην παρούσα εργασία- επηρεάζονται από τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη;

Αναμένεται, με βάση τη γνωστή βιβλιογραφία, ότι: α) το πρότυπο του συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη ασκεί σημαντική θετική επίδραση κυρίως στην πρόθεση των εφήβων να ψηφίσουν στις εκλογές μελλοντικά κατά την ενήλικη ζωή τους και β) το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ασκεί σημαντική θετική επίδραση σε όλες τις μορφές μελλοντικής πολιτικής συμπεριφοράς -όπως προσδιορίζονται στην παρούσα εργασία- πλην της συμμετοχής στις εκλογές.

Τελικά το ερευνητικό μας μοντέλο απεικονίζεται όπως παρακάτω:

Σχήμα 4.1. Το ερευνητικό μοντέλο



4.2. Στατιστική ανάλυση

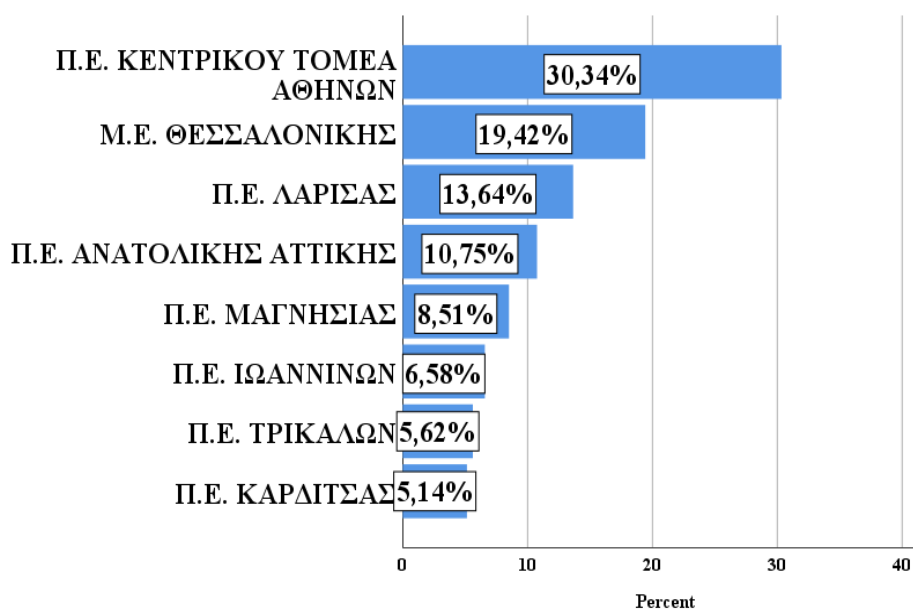
Σύμφωνα με το είδος της μελέτης και τους στόχους της η στατιστική ανάλυση έγινε σε επίπεδο: μονομεταβλητών (υπολογισμός συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων (%), μέσων τιμών, τυπικών αποκλίσεων και άλλων περιγραφικών στατιστικών μέτρων), διμεταβλητών (t test ανεξαρτήτων δειγμάτων) και πολυμεταβλητών αναλύσεων [πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση με την κατασκευή μοντέλου ανάλυσης διαδρομών (path analysis), πολλαπλή παλινδρόμηση για διατάξιμες κλίμακες (PLUM – Ordinal

Regression)]. Αυτές οι αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26 και με το IBM SPSS Amos 26.

4.3. Χαρακτηριστικά δείγματος και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα διατριβή προσπαθήσαμε αρχικά να διερευνήσουμε την πιθανή προβλεπτική ικανότητα διαφόρων παραγόντων ως προς την ερμηνεία των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και εν συνεχεία να εξετάσουμε την ικανότητα αυτών των προτύπων να προβλέψουν τη μελλοντική πολιτική συμμετοχή των εφήβων. Η διερεύνηση αυτή επικεντρώθηκε σε εφήβους που φοιτούν στην τρίτη λυκείου, καθώς εκτιμάται ότι είναι περισσότερο δύσκολο να αποτυπωθεί με ασφαλή τρόπο η επίδραση των σχολικών χαρακτηριστικών στις πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές σε νέους μικρότερης ηλικίας (Dassonneville, 2012). Οι μαθητές του δείγματός μας προέρχονται από σχολεία τα οποία είναι τοποθετημένα τόσο σε μεγαλύτερα ή μικρότερα αστικά κέντρα όσο και σε περιοχές με ημιαστικά και αγροτικά χαρακτηριστικά και ως εκ τούτου μπορούμε να θεωρήσουμε ότι εκπροσωπούνται στο δείγμα μας στοιχεία (π.χ.

Διάγραμμα 4.1. Προέλευση του δείγματος ($N = 623$)



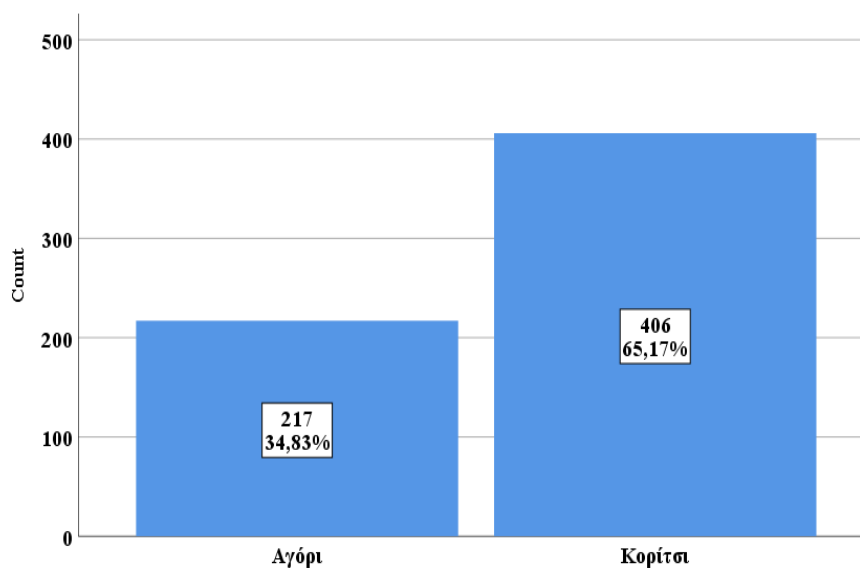
κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά) της κοινωνικής διαστρωμάτωσης των συγκεκριμένων περιοχών. Στην έρευνά μας, τελικά, συμμετείχαν 623 μαθητές τρίτης λυκείου από ημερήσια γενικά λύκεια της δημόσιας εκπαίδευσης από τις παρακάτω γεωγραφικές περιοχές: Π.Ε. Κεντρικού Τομέα Αθηνών [3 σχολεία: $N = 189$ (30,3%)],

Μ.Ε. Θεσσαλονίκης [3 σχολεία: $N = 121$ (19,4%)], Π.Ε. Λάρισας [3 σχολεία: $N = 85$ (13,6%)], Π.Ε. Ανατολικής Αττικής [2 σχολεία: $N = 67$ (10,8%)], Π.Ε. Μαγνησίας [2 σχολεία: $N = 53$ (8,5%)], Π.Ε. Ιωαννίνων [2 σχολεία: $N = 41$ (6,6%)], Π.Ε. Τρικάλων [2 σχολεία: $N = 35$ (5,6%)] και Π.Ε. Καρδίτσας [2 σχολεία: $N = 32$ (5,1%)] (βλ. Διάγραμμα 4.1). Η διανομή και η συμπλήρωση των έντυπων ερωτηματολογίων άρχισε τον Νοέμβριο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2019.

4.3.1. Το φύλο (GENDER)

Οι μαθητές ερωτήθηκαν για το φύλο τους (GENDER). Από τα 623 υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το 34,8% ήταν αγόρια ($N = 217$) και το 65,2% ($N = 406$) ήταν κορίτσια (βλ. Διάγραμμα 4.2).

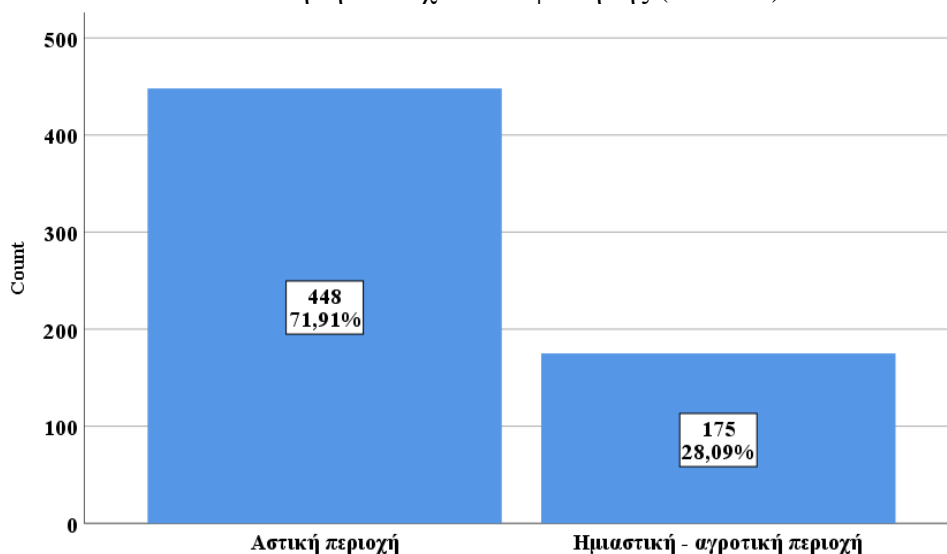
Διάγραμμα 4.2. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο ($N = 623$)



4.3.2. Η γεωγραφική τοποθέτηση των σχολείων (REGION)

Το 71,9% των μαθητών ($N = 448$) του δείγματός μας φοιτούσαν σε σχολεία τα οποία τοποθετούνται σε αστικά κέντρα Περιφερειακών Ενοτήτων και το 28,1% σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές των αντίστοιχων Περιφερειακών Ενοτήτων ($N = 175$) (βλ. Διάγραμμα 4.3).

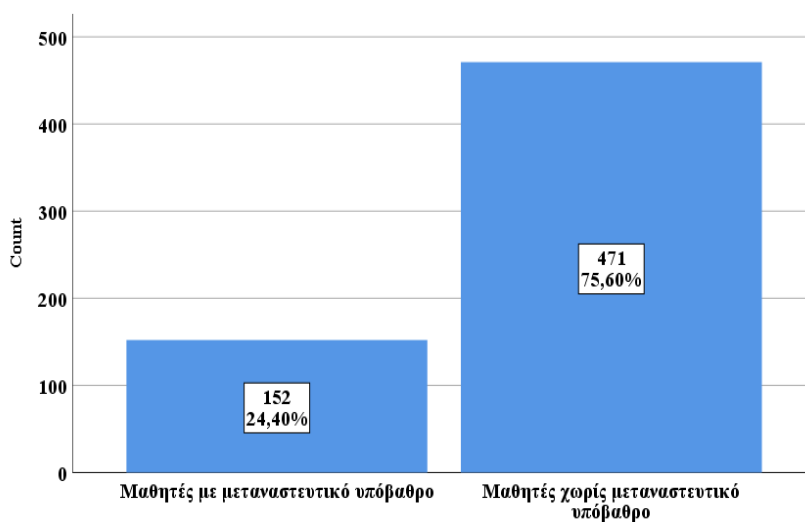
Διάγραμμα 4.3. Κατανομή του δείγματος ως προς τη γεωγραφική τοποθέτηση του σχολείου φοίτησης ($N = 623$)



4.3.3. Το μεταναστευτικό υπόβαθρο (Immigrant_status)

Οι μαθητές ερωτήθηκαν για τη χώρα στην οποία γεννήθηκαν οι ίδιοι και οι γονείς τους (Schulz et al., 2011). Το 75,6% των μαθητών του δείγματός μας ($N = 471$) δήλωσαν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και οι γονείς τους είναι γεννημένοι στην Ελλάδα. Ωστόσο, για το 24,4% ($N = 152$) των μαθητών του δείγματός μας υπάρχει κάποιο μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλ. Διάγραμμα 4.4).

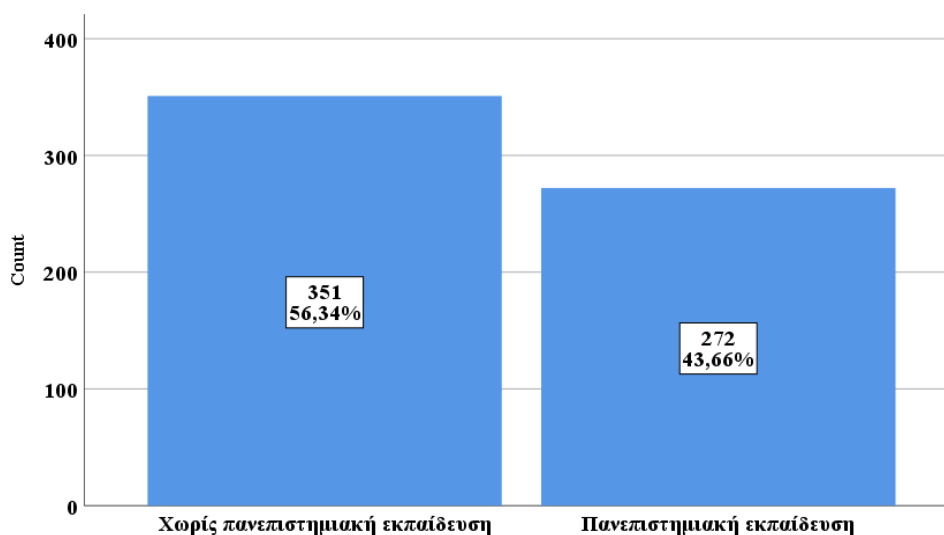
Διάγραμμα 4.4. Κατανομή του δείγματος ως προς το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών ($N = 623$)



4.3.4. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (EDUPARENTS)

Οι μαθητές ερωτήθηκαν, επίσης, για το εκπαιδευτικό επίπεδο που ολοκλήρωσαν οι γονείς τους (πατέρας – μητέρα). Με βάση τις αρχικές τους απαντήσεις έγινε η ταξινόμηση των απαντήσεων των μαθητών σε εκείνους των οποίων οι γονείς έχουν

Διάγραμμα 4.5. Κατανομή του δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ($N = 623$)



λάβει πανεπιστημιακή εκπαίδευση και ενδεχομένως είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού τίτλου σπουδών και σε εκείνους των οποίων οι γονείς τους δεν έχουν πραγματοποιήσει ανώτερες ακαδημαϊκές σπουδές (Amadeo et al, 2002; Schulz et al., 2011). Το 43,7% των μαθητών του δείγματός μας ($N = 272$) δήλωσαν ότι οι γονείς τους είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (με ή χωρίς μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο σπουδών), ενώ το 56,3% ($N = 351$) των μαθητών του δείγματός μας δήλωσαν ότι οι γονείς τους δεν έχουν λάβει σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Διάγραμμα 4.5).

4.4. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων του ερευνητικού μοντέλου³⁰

Το ερωτηματολόγιο της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS 2009) (Schulz et al., 2011) αποτέλεσε τη δεξαμενή άντλησης των ερωτήσεων που συγκροτούν τις κλίμακες που αξιολογούν:

³⁰ Σε αυτή την παράγραφο (4.4.), οι συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) που αναφέρονται αφορούν στην πρωτότυπη εκδοχή κάθε κλίμακας.

- α) τη συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους (DISPOLFRNTS) και τους γονείς (DISPOLPRNTS)³¹,
- β) την αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας (INTPOLEFF) (μεταβλητές: IS2P23A, IS2P23B, IS2P23C, IS2P23D, IS2P23E, IS2P23F) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $a = 0,84$,
- γ) τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (SCHPART)³² (μεταβλητές: IS2G15A, IS2G15B, IS2G15C, IS2G15D, IS2G15D, IS2G15F) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $a = 0,66$,
- δ) το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης (OPDISC) (μεταβλητές: IS2G16A, IS2G16B, IS2G16C, IS2G16D, IS2G16E, IS2G16F, IS2G16G) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $a = 0,76$,
- ε) την αντιληπτή επίδραση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (STUDINF) (μεταβλητές: IS2G17A, IS2G17B, IS2G17C, IS2G17D, IS2G17E, IS2G17F) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $a = 0,88$,
- στ) τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (STUDREL) (μεταβλητές: IS2G18A, IS2G18B, IS2G18C, IS2G18E, IS2G18F) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $a = 0,78$ και τέλος,
- ζ) από το ερωτηματολόγιο της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS 2009) (Schulz et al., 2011) αντλήθηκε η ερώτηση που αξιολογεί την ενημέρωση για τις εθνικές και διεθνείς ειδήσεις από την τηλεόραση (INFTV) (μεταβλητή: IS2G13B).

Το ερωτηματολόγιο της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS 2016) (Schulz et al., 2018^a; βλ. επίσης και Schulz et al., 2018^b) αποτέλεσε τη δεξαμενή άντλησης των ερωτήσεων που συγκροτούν τις κλίμακες που αξιολογούν:

³¹ Στην πρωτότυπη εκδοχή τους οι ερωτήσεις IS2G13D, IS2G13G και IS2G13A, IS2G13F συγκροτούν τη μεταβλητή «Συζήτηση για πολιτικά και κοινωνικά θέματα εκτός σχολείου» [Students' discussion of political and social issues outside of school (POLDISC)] με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $a = 0,72$.

³² Στη συγκεκριμένη κλίμακα, εκτός των έξι ερωτήσεων που προέρχονται από το ερωτηματολόγιο της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS 2009) (Schulz et al., 2011), προσθέσαμε την ερώτηση «Συμμετείχα σε σχολικές αθλητικές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες» [Πρβλ. Li. H. (2016). *Study on Civic Values and Engagement of 'Post-90s' in Hong Kong*, Public Policy Research Centre, Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies, The Chinese University of Hong Kong].

- α) τις αντιλήψεις των μαθητών για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο (VAPARTS) (μεταβλητές: IS3G21A, IS3G21B, IS3G21C, IS3G21D, IS3G21E) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $\alpha = 0,78$,
- β) την κοινωνική και πολιτική μάθηση στο σχολείο (FORMCIVED) (μεταβλητές: IS3G18A, IS3G18B, IS3G18C, IS3G18D, IS3G18E, IS3G18F, IS3G18G) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $\alpha = 0,80$,
- γ) τη συμμετοχή των μαθητών σε εξωδίδακτικές δραστηριότητες (EXTRCUR)³³ (μεταβλητές: IT3G08A, IT3G08B, IT3G08C, IT3G08D, IT3G08E, IT3G08F, IT3G08G). Η συγκεκριμένη μεταβλητή (EXTRCUR), στην πρωτότυπη εκδοχή της, με την προσθήκη των μεταβλητών IT3G08H και IT3G08I που δεν χρησιμοποιήθηκαν στο δικό μας ερωτηματολόγιο, έχει συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $\alpha = 0,72$ και τέλος,
- δ) από το ερωτηματολόγιο της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS 2016) (Schulz et al., 2018^a; βλ. επίσης και Schulz et al., 2018^b) αντλήθηκε η ερώτηση που αξιολογεί την ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο (INFINT) (μεταβλητή: IS3G14G),

Για την κατασκευή της κλίμακας που αξιολογεί την Ιδιότητα του Πολίτη χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές: IMPSPPL: 41a³⁴, IMPVOTE: 41b³⁵, IMPOBLW:

³³ Για την κατασκευή της μεταβλητής EXTRCUR χρησιμοποιήθηκε, με κατάλληλες για τις ανάγκες της έρευνας προσαρμογές, η κλίμακα «teachers' perceptions of student activities in the community (T_STDCOM)» από το ερωτηματολόγιο της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS 2016) (Schulz et al., 2018^a; βλ. επίσης και Schulz et al., 2018^b). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε, με κατάλληλη για τις ανάγκες της έρευνας προσαρμογή, η μεταβλητή IT2G15G της κλίμακας «teachers' perceptions of students' activities in the community (TSTUDACT)» από το ερωτηματολόγιο της Διεθνούς Έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study-ICCS 2009) (Schulz et al., 2011).

³⁴<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/IMPSPPL?archive=civicleads>.

³⁵<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/IMPVOTE?archive=civicleads>.

41c³⁶, IMPOPIN: 41d³⁷, IMPAVO: 41e³⁸, IMPAPOL: 41f³⁹, IMPSRVJ: 41g⁴⁰, IMPRPCRML: 41h⁴¹, IMPSRVML: 41i⁴², της έρευνας United States Citizenship, Involvement, Democracy (CID) Survey, 2006 (Howard et al., 2016) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $\alpha = 0,81$. Στην πρωτότυπη έρευνα, η υποκλίμακα του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη» (ENGAGEDCITIZENSHIP) έχει συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) $\alpha = 0,72$ και η υποκλίμακα του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (DUTYCITIZENSHIP) έχει συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) $\alpha = 0,77$.

Για την κατασκευή της κλίμακας που αξιολογεί την πρόθεση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν, με κατάλληλη για τις ανάγκες της έρευνάς μας προσαρμογή, οι μεταβλητές: CONTPLT: 18a⁴³, WRKPRTY: 18b⁴⁴, WRKCAMP: 18c⁴⁵, WRKORG: 18d⁴⁶, BADGE: 18e⁴⁷, SGNPTIT: 18f⁴⁸, PBLDMN: 18g⁴⁹, BCDPRD: 18h⁵⁰, BGHTPRD: 18i⁵¹, DNTMNY: 18j⁵², ILGLPST:

³⁶<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/IMPOBLW?archive=civicleads>.

³⁷<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/IMPOPIN?archive=civicleads>.

³⁸<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/IMPAVO?archive=civicleads>.

³⁹<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/IMPAPOL?archive=civicleads>.

⁴⁰<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/IMPSRVJ?archive=civicleads>.

⁴¹<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/IMRPCRML?archive=civicleads>.

⁴²<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/IMPSRVML?archive=civicleads>.

⁴³<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/CONTPLT?archive=civicleads>.

⁴⁴<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/WRKPRTY?archive=civicleads>.

⁴⁵<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/WRKCAMP?archive=civicleads>.

⁴⁶<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/WRKORG?archive=civicleads>.

⁴⁷<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/BADGE?archive=civicleads>.

⁴⁸<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/SGNPTIT?archive=civicleads>.

⁴⁹<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/PBLDMN?archive=civicleads>.

⁵⁰<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/BCDPRD?archive=civicleads>.

⁵¹<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/BGHTPRD?archive=civicleads>.

⁵²<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/DNTMNY?archive=civicleads>.

18k⁵³, WEBPOL: 18l⁵⁴, FWDPOL: 18m⁵⁵, WEBPTC: 18n⁵⁶ της έρευνας United States Citizenship, Involvement, Democracy (CID) Survey, 2006 (Howard et al., 2016) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $\alpha = 0,85$.

Η μετάφραση των πρωτότυπων ερευνητικών εργαλείων έγινε από δύο καθηγήτριες της Αγγλικής Φιλολογίας, οι οποίες ενώ στην αρχή εργάστηκαν ανεξάρτητα, στη συνέχεια κατέληξαν σε μια κοινά αποδεκτή εκδοχή μετά από συνάντησή τους και διεξοδική συζήτηση πάνω στις ανεξάρτητες παραχθείσες εκδοχές. Στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας ο ερευνητής -μετά την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου- πάντοτε με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες της έρευνας (π.χ. ερευνητικοί στόχοι, κατανόηση των ερωτήσεων από τους μαθητές κ.λπ.) έκανε, όπου χρειαζόνταν, τις κατάλληλες προσαρμογές.

4.5. Μονομεταβλητές αναλύσεις

4.5.1. Ενημέρωση για τις εθνικές και διεθνείς ειδήσεις από την τηλεόραση (INFTV)

Χρησιμοποιήθηκε η ερώτηση «Πόσο συχνά παρακολουθείς τηλεόραση για να ενημερωθείς για τις εθνικές και διεθνείς ειδήσεις;» (Schulz et al., 2011).

Πίνακας 4.1. Κατανομή συχνοτήτων στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την παρακολούθηση τηλεόρασης προκειμένου να ενημερωθούν για τις εθνικές και διεθνείς ειδήσεις ($N = 623$)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	77	12,4	12,4	12,4
	Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)	103	16,5	16,5	28,9
	Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)	205	32,9	32,9	61,8
	Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά	238	38,2	38,2	100,0
	Total	623	100,0	100,0	

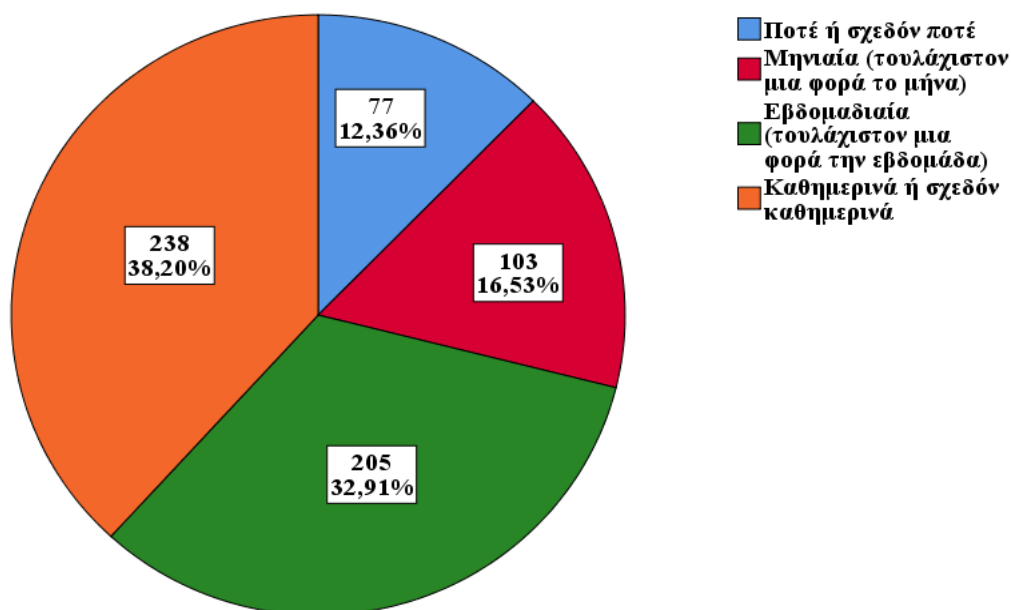
⁵³<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/ILGLPST?archive=civicleads>.

⁵⁴<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/WEBPOL?archive=civicleads>.

⁵⁵<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/FWDPOL?archive=civicleads>.

⁵⁶<https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/04607/datasets/0001/variables/WEBPTC?archive=civicleads>.

Διάγραμμα 4.6. Κατανομή συχνοτήτων στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την παρακολούθηση τηλεόρασης προκειμένου να ενημερωθούν για τις εθνικές και διεθνείς ειδήσεις ($N = 623$)



Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Ποτέ ή σχεδόν ποτέ» (=1), «Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)» (=2), «Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)» (=3), «Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά» (=4). Οι υψηλότερες τιμές της ερώτησης υποδηλώνουν μεγαλύτερη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών σε αυτή τη δραστηριότητα. Η μέση τιμή της ερώτησης είναι $M = 2,97$ (T.A. = 1,02).

Στον Πίνακα 4.1 και στο Διάγραμμα 4.6 αποτυπώνεται η κατανομή συχνοτήτων στις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση σχετικά με την παρακολούθηση τηλεόρασης προκειμένου να ενημερωθούν για τις εθνικές και διεθνείς ειδήσεις.

4.5.2. Ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο (INFINT)

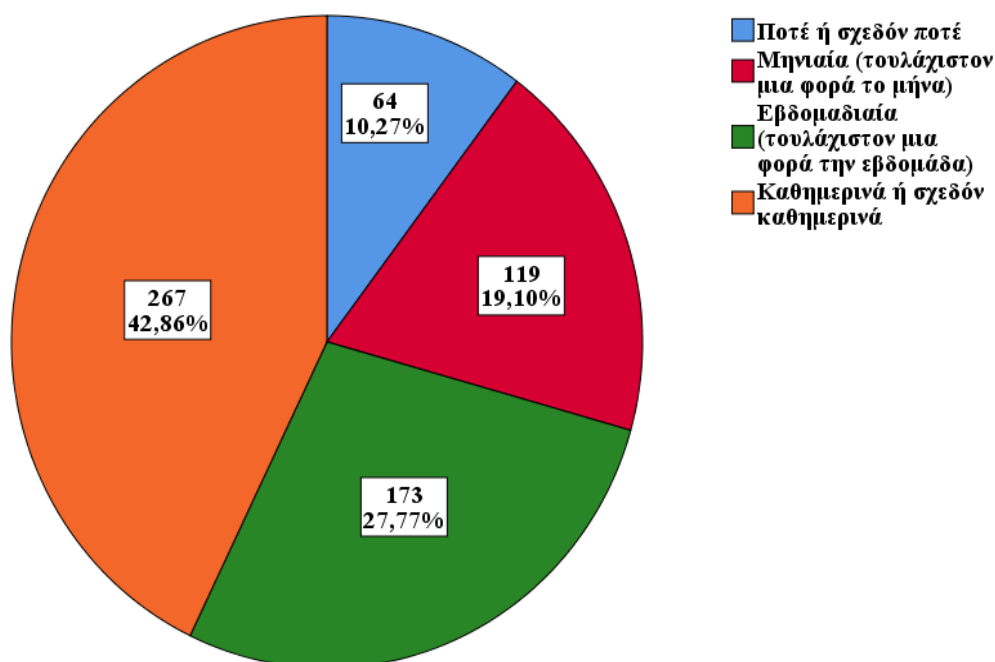
Χρησιμοποιήθηκε η ερώτηση «Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το διαδίκτυο για να ενημερωθείς (ή για να βρεις πληροφορίες) για πολιτικά ή κοινωνικά θέματα;» (Schulz et al., 2018^a). Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Ποτέ ή σχεδόν ποτέ» (=1), «Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)»

Πίνακας 4.2. Κατανομή συχνοτήτων στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την ενημέρωσή τους για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο (N = 623)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	64	10,3	10,3	10,3
	Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)	119	19,1	19,1	29,4
	Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)	173	27,8	27,8	57,1
	Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά	267	42,9	42,9	100,0
	Total	623	100,0	100,0	

(=2), «Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)» (=3), «Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά» (=4). Οι υψηλότερες τιμές της ερώτησης υποδηλώνουν

Διάγραμμα 4.7. Κατανομή συχνοτήτων στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την ενημέρωσή τους για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο (N = 623)



μεγαλύτερη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών σε αυτή τη δραστηριότητα. Η μέση τιμή της ερώτησης είναι $M = 3,03$ ($T.A. = 1,02$).

Στον Πίνακα 4.2 και στο Διάγραμμα 4.7 αποτυπώνεται η κατανομή συχνοτήτων στις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση σχετικά με την ενημέρωσή τους για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο.

4.5.3. Συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους (DISPOLFRNTS)

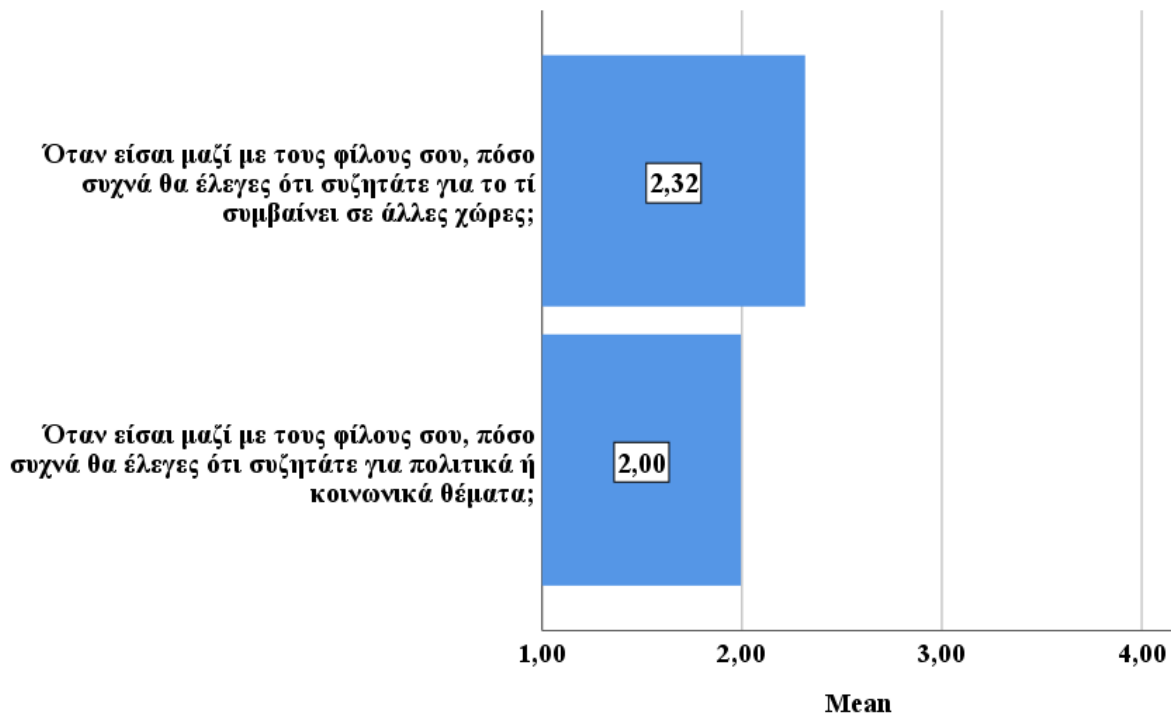
Χρησιμοποιήθηκε η ερώτηση «Όταν είσαι μαζί με τους φίλους σου, πόσο συχνά θα έλεγες ότι συζητάτε για α) πολιτικά ή κοινωνικά θέματα; και β) το τί συμβαίνει σε άλλες χώρες;» (Schulz et al., 2011). Το score υπολογίστηκε με την κατανομή

Πίνακας 4.3. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας που αφορά στη συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους ($N = 623$)

Όταν είσαι μαζί με τους φίλους σου, πόσο συχνά θα έλεγες ότι συζητάτε για ...	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)	Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)	Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά	M.T.	T.A.
... πολιτικά ή κοινωνικά θέματα;	33,4% (208)	38,7% (241)	23% (143)	5% (31)	2,00	0,87
... το τί συμβαίνει σε άλλες χώρες;	17,2% (107)	42,7% (266)	31,5% (196)	8,7% (54)	2,32	0,86

αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Ποτέ ή σχεδόν ποτέ» (=1), «Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)» (=2), «Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)» (=3), «Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά» (=4). Οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας υποδηλώνουν μεγαλύτερη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών σε αυτή τη δραστηριότητα (βλ. Διάγραμμα 4.8). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach'

Διάγραμμα 4.8. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας που αφορά στη συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους ($N = 623$)



Alpha) της κλίμακας είναι $\alpha = 0,75$. Οι δύο ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (DISPOLFRNTS) με μέση τιμή $M = 2,16$ και Τ.Α. = $0,78$.

Στον Πίνακα 4.3 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας που αφορά στη συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους.

4.5.4. Συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς (DISPOLPRNTS)

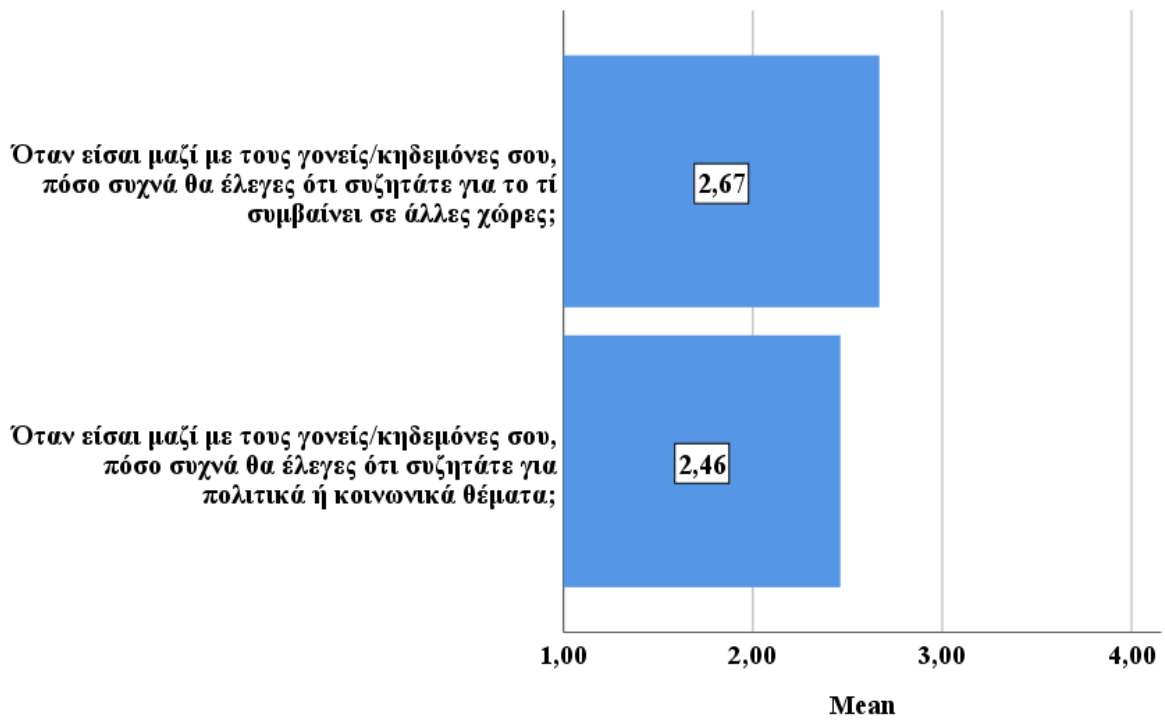
Χρησιμοποιήθηκε η ερώτηση «Όταν είσαι μαζί με τους γονείς / κηδεμόνες σου, πόσο συχνά θα έλεγες ότι συζητάτε για α) πολιτικά ή κοινωνικά θέματα; και β) το τί συμβαίνει σε άλλες χώρες;» (Schulz et al., 2011). Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Ποτέ ή σχεδόν ποτέ» (=1), «Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)» (=2), «Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)» (=3), «Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά» (=4). Οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας υποδηλώνουν μεγαλύτερη συχνότητα εμπλοκής των μαθητών σε αυτή τη δραστηριότητα (βλ. Διάγραμμα 4.9). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach'

Πίνακας 4.4. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας που αφορά στη συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς/κηδεμόνες ($N = 623$)

Όταν είσαι μαζί με τους γονείς/κηδεμόνες σου, πόσο συχνά θα έλεγες ότι συζητάτε για ...	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)	Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)	Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά	M.T.	T.A.
... πολιτικά ή κοινωνικά θέματα;	14,9% (93)	36,4% (227)	36,1% (225)	12,5% (78)	2,46	0,89
... το τί συμβαίνει σε άλλες χώρες;	7,4% (46)	34% (212)	43% (268)	15,6% (97)	2,67	0,83

Alpha) της κλίμακας είναι $\alpha = 0,71$. Οι δύο ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (DISPOLPRNTS) με μέση τιμή $M = 2,57$ και $T.A. = 0,76$.

Διάγραμμα 4.9. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας που αφορά στη συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς/κηδεμόνες (N = 623)



Στον Πίνακα 4.4 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας που αφορά στη συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους.

4.5.5. Αίσθηση εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας (INTPOLEFF)

Χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert στόχος της οποίας ήταν να αξιολογηθεί η αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας των μαθητών (Schulz et al., 2011). Από τους μαθητές ζητήθηκε να αναφέρουν πόσο πολύ συμφωνούν ή διαφωνούν με τις παρακάτω δηλώσεις: «Γνωρίζω περισσότερα για την πολιτική απ' ότι οι περισσότεροι/ες της ηλικίας μου», «Όταν συζητιούνται πολιτικά θέματα ή προβλήματα συνήθως έχω κάτι να πω», «Μπορώ να καταλάβω εύκολα τα περισσότερα

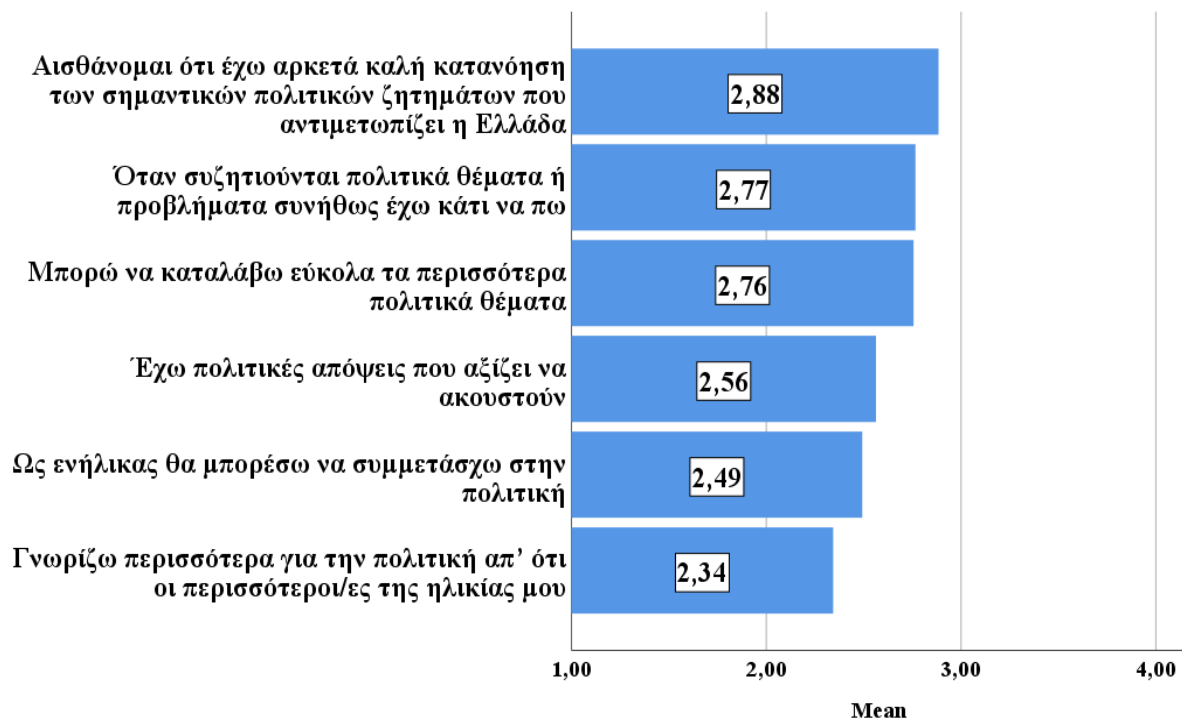
Πίνακας 4.5. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας (N = 623)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.T.	T.A.
Γνωρίζω περισσότερα για την πολιτική απ' ότι οι περισσότεροι/ες της ηλικίας μου	10,6% (66)	51,8% (323)	30,2% (188)	7,4% (46)	2,34	0,77
Όταν συζητιούνται πολιτικά θέματα ή προβλήματα συνήθως έχω κάτι να πω	5,1% (32)	25,2% (157)	57,6% (359)	12% (75)	2,77	0,72
Μπορώ να καταλάβω εύκολα τα περισσότερα πολιτικά θέματα	4% (25)	27,1% (169)	58,1% (362)	10,8% (67)	2,76	0,69
Έχω πολιτικές απόψεις που αξίζει να ακουστούν	7,4% (46)	40,3% (251)	40,9% (255)	11,4% (71)	2,56	0,79
Ως ενήλικας θα μπορέσω να συμμετάσχω στην πολιτική	11,7% (73)	38,5% (240)	38,5% (240)	11,2% (70)	2,49	0,84
Αισθάνομαι ότι έχω αρκετά καλή κατανόηση των σημαντικών πολιτικών ζητημάτων που αντιμετωπίζει η Ελλάδα	2,9% (18)	22,5% (140)	57,9% (361)	16,7% (104)	2,88	0,70

πολιτικά θέματα», «Έχω πολιτικές απόψεις που αξίζει να ακουστούν», «Ως ενήλικας θα μπορέσω να συμμετάσχω στην πολιτική», «Αισθάνομαι ότι έχω αρκετά καλή κατανόηση των σημαντικών πολιτικών ζητημάτων που αντιμετωπίζει η Ελλάδα». Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα» (=1), «Διαφωνώ» (=2), «Συμφωνώ» (=3), «Συμφωνώ απόλυτα» (=4). Οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας υποδηλώνουν υψηλότερη αίσθηση εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας (βλ. Διάγραμμα 4.10). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της κλίμακας είναι $\alpha = 0,83$. Οι έξι ερωτήσεις της

κλίμακας ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (INTPOLEFF) με μέση τιμή $M = 2,63$ και $T.A. = 0,55$.

Διάγραμμα 4.10. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας ($N = 623$)



Στον Πίνακα 4.5 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας που αφορά στην αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας.

4.5.6. Συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (SCHPART)

Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τριών βαθμίδων τύπου Likert στόχος της οποίας ήταν η αξιολόγηση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες (Schulz et al., 2011; Li, 2016). Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στην ερώτηση αν στο σχολείο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών ετών, είχαν συμμετάσχει στις παρακάτω

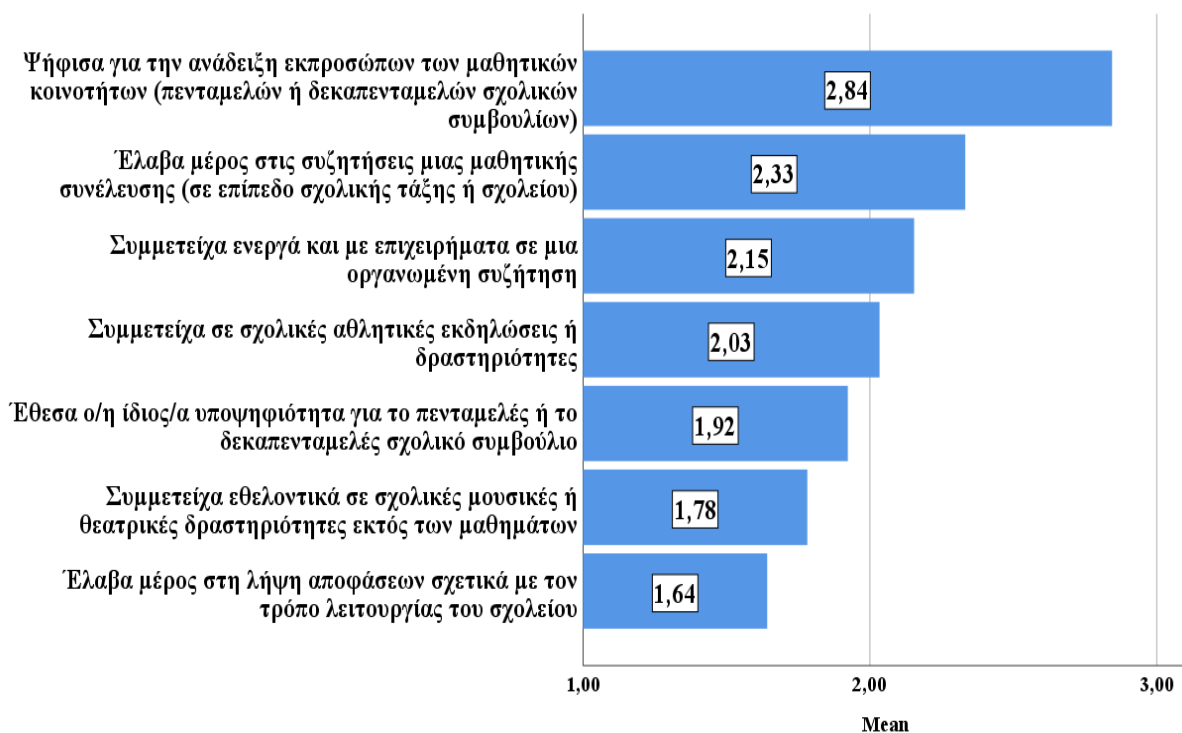
Πίνακας 4.6. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας της συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες ($N = 623$)

Στο σχολείο, κατά τα τελευταία τρία χρόνια ...	Όχι, δεν το έχω κάνει ποτέ αυτό	Ναι, το έχω κάνει αυτό αλλά πριν από ένα χρόνο	Ναι, το έχω κάνει αυτό κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες	M.T.	T.A.
Συμμετείχα εθελοντικά σε σχολικές μουσικές ή θεατρικές δραστηριότητες εκτός των μαθημάτων	43% (268)	35,8% (223)	21,2% (132)	1,78	0,77
Συμμετείχα σε σχολικές αθλητικές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες	29,7% (185)	37,2% (232)	33,1% (206)	2,03	0,79
Συμμετείχα ενεργά και με επιχειρήματα σε μια οργανωμένη συζήτηση	29,1% (181)	26,5% (165)	44,5% (277)	2,15	0,84
Ψήφισα για την ανάδειξη εκπροσώπων των μαθητικών κοινοτήτων (πενταμελών ή δεκαπενταμελών σχολικών συμβουλίων)	3,4% (21)	8,8% (55)	87,8% (547)	2,84	0,45
Έλαβα μέρος στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου	55,9% (348)	24,1% (150)	20,1% (125)	1,64	0,80
Έλαβα μέρος στις συζητήσεις μιας μαθητικής συνέλευσης (σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολείου)	18,8% (117)	29,2% (182)	52% (324)	2,33	0,77
Έθεσα ο/η ίδιος/α υποψηφιότητα για το πενταμελές ή το δεκαπενταμελές σχολικό συμβούλιο	44,8% (279)	18,1% (113)	37,1% (231)	1,92	0,90

δραστηριότητες: «Συμμετείχα εθελοντικά σε σχολικές μουσικές ή θεατρικές δραστηριότητες εκτός των μαθημάτων», «Συμμετείχα σε σχολικές αθλητικές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες», «Συμμετείχα ενεργά και με επιχειρήματα σε μια οργανωμένη συζήτηση», «Ψήφισα για την ανάδειξη εκπροσώπων των μαθητικών

κοινοτήτων (πενταμελών ή δεκαπενταμελών σχολικών συμβουλίων)», «Έλαβα μέρος στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου», «Έλαβα μέρος στις συζητήσεις μιας μαθητικής συνέλευσης (σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολείου)», «Έθεσα ο/η ίδιος/α υποψηφιότητα για το πενταμελές ή το δεκαπενταμελές σχολικό συμβούλιο». Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Όχι, δεν το έχω κάνει ποτέ αυτό» (=1), «Ναι, το έχω κάνει αυτό αλλά πριν από ένα χρόνο» (=2), «Ναι, το έχω κάνει αυτό κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες» (=3). Οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας αντικατοπτρίζουν μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στις συγκεκριμένες σχολικές δραστηριότητες (βλ. Διάγραμμα 4.11). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της κλίμακας είναι $\alpha = 0,69$. Οι επτά ερωτήσεις της κλίμακας ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (SCHPART) με μέση τιμή $M = 2,10$ και $T.A. = 0,46$.

Διάγραμμα 4.11. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας της συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες ($N = 623$)



Στον Πίνακα 4.6 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας που αφορά στη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες.

4.5.7. Το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης (OPDISC)

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert στόχος της οποίας ήταν να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών για το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης (Schulz et al., 2011). Αρχικά οι μαθητές διάβασαν την εισαγωγική δήλωση: «Όταν απαντάς στις ερωτήσεις αυτής της κάρτας σκέψου αν τα παρακάτω

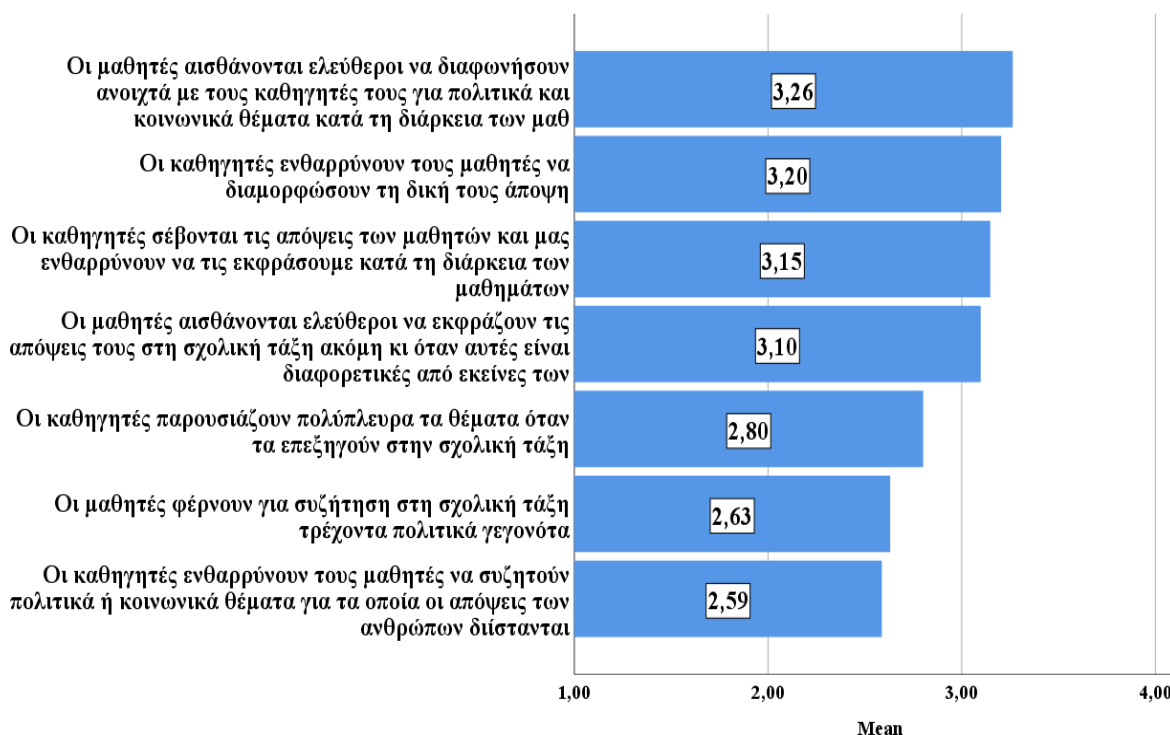
Πίνακας 4.7. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας του ανοιχτού κλίματος της σχολικής τάξης (N = 623)

Τα τελευταία τρία χρόνια, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όταν συζητάτε για πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω;	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	M.T.	T.A.
Οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να διαφωνήσουν ανοιχτά με τους καθηγητές τους για πολιτικά και κοινωνικά θέματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	2,1% (13)	14,3% (89)	38,8% (242)	44,8% (279)	3,26	0,78
Οι καθηγητές ενθαρρύνουν τους μαθητές να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη	3% (19)	16,4% (102)	37,7% (235)	42,9% (267)	3,20	0,82
Οι καθηγητές σέβονται τις απόψεις των μαθητών και μας ενθαρρύνουν να τις εκφράσουμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	3,5% (22)	16,4% (102)	41,9% (261)	38,2% (238)	3,15	0,82
Οι μαθητές φέρνουν για συζήτηση στη σχολική τάξη τρέχοντα πολιτικά γεγονότα	7,4% (46)	40% (249)	34,8% (217)	17,8% (111)	2,63	0,86
Οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράζουν τις απόψεις τους στη σχολική τάξη ακόμη κι όταν αυτές είναι διαφορετικές από εκείνες των περισσότερων συμμαθητών τους	3,5% (22)	20,7% (129)	38,2% (238)	37,6% (234)	3,10	0,85
Οι καθηγητές ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν πολιτικά ή κοινωνικά θέματα για τα οποία οι απόψεις των ανθρώπων δίστανται	10,6% (66)	36,1% (225)	37,2% (232)	16,1% (100)	2,59	0,88
Οι καθηγητές παρουσιάζουν πολύπλευρα τα θέματα όταν τα επεξηγούν στην σχολική τάξη	7,2% (45)	28,3% (176)	41,7% (260)	22,8% (142)	2,80	0,87

έχουν συμβεί ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των εξής μαθημάτων: Ιστορία, Θρησκευτικά, Πολιτική Παιδεία, Φιλοσοφία, Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών, Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Κοινωνιολογία. Τα τελευταία τρία χρόνια, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όταν συζητάτε για πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω;». Στη συνέχεια οι μαθητές τοποθετήθηκαν στις παρακάτω προτάσεις-θέματα: «Οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να διαφωνήσουν ανοιχτά με τους καθηγητές τους για πολιτικά και κοινωνικά θέματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων», «Οι καθηγητές ενθαρρύνουν τους μαθητές να διαμορφώσουν τη δική

τους άποψη», «Οι καθηγητές σέβονται τις απόψεις των μαθητών και μας ενθαρρύνουν να τις εκφράσουμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων», «Οι μαθητές φέρνουν για συζήτηση στη σχολική τάξη τρέχοντα πολιτικά γεγονότα», «Οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράζουν τις απόψεις τους στη σχολική τάξη ακόμη κι όταν αυτές είναι διαφορετικές από εκείνες των περισσότερων συμμαθητών τους». «Οι καθηγητές ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν πολιτικά ή κοινωνικά θέματα για τα οποία οι απόψεις των ανθρώπων δίστανται», «Οι καθηγητές παρουσιάζουν πολύπλευρα τα θέματα όταν τα επεξηγούν στην σχολική τάξη». Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Ποτέ» (=1), «Σπάνια» (=2), «Μερικές φορές» (=3), «Συχνά» (=4). Οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας αντικατοπτρίζουν αντιλήψεις για υψηλότερο επίπεδο συζητήσεων στη σχολική τάξη για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα (βλ. Διάγραμμα 4.12). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της κλίμακας είναι $\alpha = 0,73$. Οι επτά ερωτήσεις της κλίμακας ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (OPDISC) με μέση τιμή $M = 2,96$ και Τ.Α. = 0,52.

Διάγραμμα 4.12. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας του ανοιχτού κλίματος της σχολικής τάξης ($N = 623$)



Στον Πίνακα 4.7 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας που αφορά στο ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης.

4.5.8. Η αντιληπτή επίδραση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (STUDINF)

Χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert στόχος της οποίας ήταν η αξιολόγηση της αντιληπτής, από την πλευρά των μαθητών, επίδρασης στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (Schulz et al., 2011). Ζητήθηκε από τους μαθητές, σύμφωνα

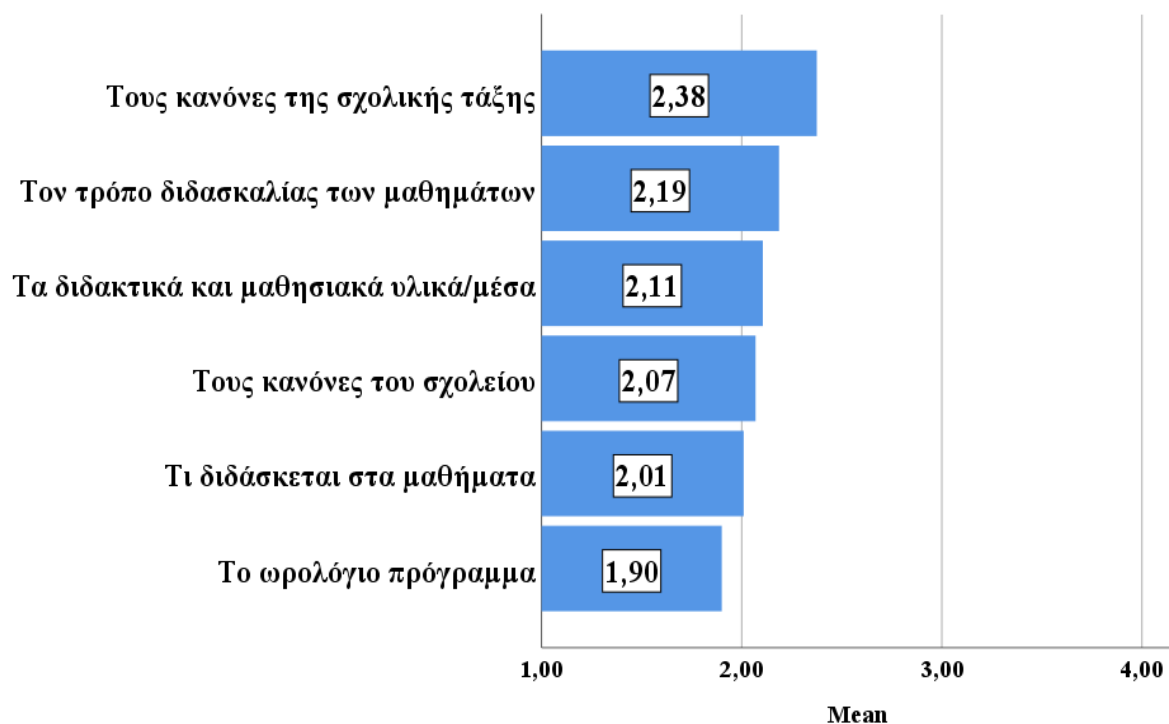
Πίνακας 4.8. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας της αντιληπτής επίδρασης των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο ($N = 623$)

Στο σχολείο, πόσο πολύ λαμβάνεται υπόψη η γνώμη σου κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα ακόλουθα θέματα;	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	M.T.	T.A.
Τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων	24,7% (154)	38,8% (242)	29,5% (184)	6,9% (43)	2,19	0,89
Τι διδάσκεται στα μαθήματα	34,8% (217)	35,3% (220)	23,9% (149)	5,9% (37)	2,01	0,91
Τα διδακτικά και μαθησιακά υλικά/μέσα	28,7% (179)	37,1% (231)	29,1% (181)	5,1% (32)	2,11	0,88
Το ωρολόγιο πρόγραμμα	42,9% (267)	30,7% (191)	20,1% (125)	6,4% (40)	1,90	0,94
Τους κανόνες της σχολικής τάξης	22% (137)	30,5% (190)	35,5% (221)	12% (75)	2,38	0,96
Τους κανόνες του σχολείου	37,1% (231)	28,6% (178)	24,7% (154)	9,6% (60)	2,07	1,00

με την εμπειρία τους των τελευταίων τριών ετών, να απαντήσουν στην ερώτηση κατά πόσο στο σχολείο λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα ακόλουθα θέματα: «Τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων», «Τι διδάσκεται στα μαθήματα», «Τα διδακτικά και μαθησιακά υλικά/μέσα», «Το ωρολόγιο πρόγραμμα», «Τους κανόνες της σχολικής τάξης», «Τους κανόνες του σχολείου». Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Καθόλου» (=1), «Σε μικρό βαθμό» (=2), «Σε μέτριο βαθμό» (=3), «Σε μεγάλο βαθμό» (=4). Οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας αντικατοπτρίζουν υψηλότερο επίπεδο αντιληπτής επίδρασης στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο για τα θέματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω (βλ. Διάγραμμα 4.13). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της

κλίμακας είναι $a = 0,87$. Οι έξι ερωτήσεις της κλίμακας ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (STUDINF) με μέση τιμή $M = 2,11$ και Τ.Α. = $0,73$.

Διάγραμμα 4.13. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας της αντιληπτής επίδρασης των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο ($N = 623$)



Στον Πίνακα 4.8 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας που αφορά στην αντιληπτή επίδραση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

4.5.9. Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (STUDREL)

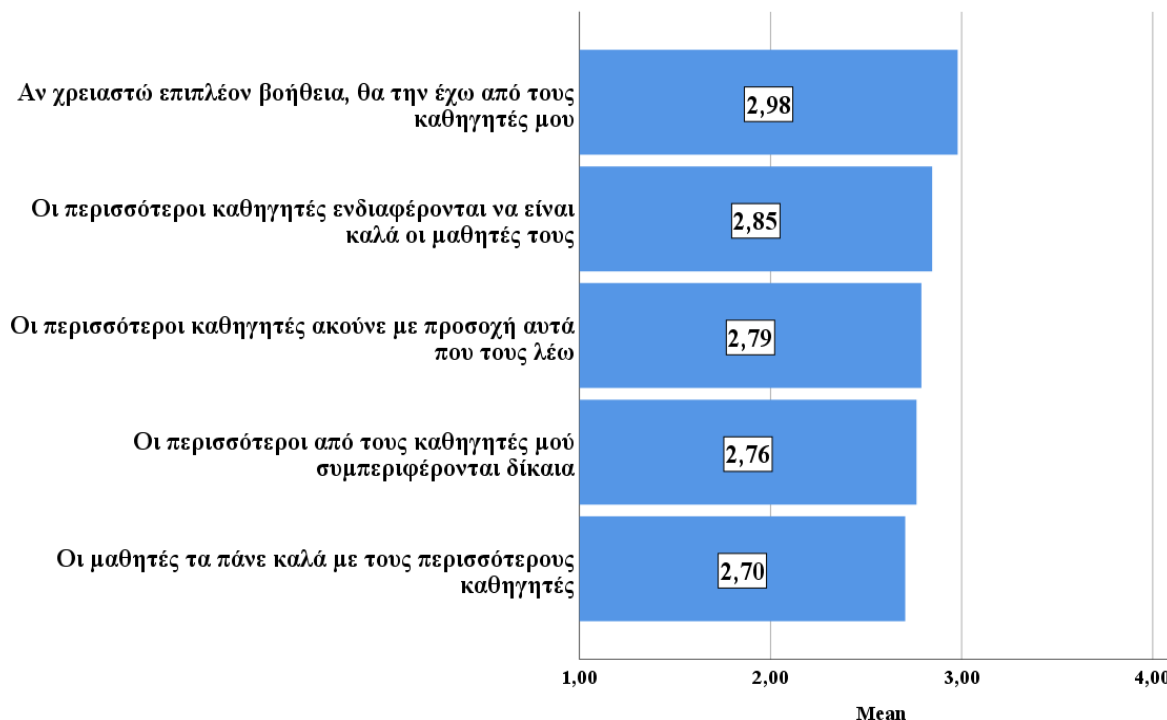
Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert στόχος της οποίας ήταν να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών για τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Schulz et al., 2011). Οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν πόσο πολύ συμφωνούν ή διαφωνούν με τις παρακάτω δηλώσεις: «Οι περισσότεροι από τους καθηγητές μου συμπεριφέρονται δίκαια», «Οι μαθητές τα πάνε

Πίνακας 4.9. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας που αφορά στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών ($N = 623$)

Σκέψου τους καθηγητές στο σχολείο σου. Πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τα παρακάτω;	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.T.	T.A.
Οι περισσότεροι από τους καθηγητές μου συμπεριφέρονται δίκαια	3,5% (22)	25,7% (160)	61,6% (384)	9,1% (57)	2,76	0,66
Οι μαθητές τα πάνε καλά με τους περισσότερους καθηγητές	3,7% (23)	30,3% (189)	57,8% (360)	8,2% (51)	2,70	0,67
Οι περισσότεροι καθηγητές ενδιαφέρονται να είναι καλά οι μαθητές τους	3,2% (20)	23,9% (149)	57,9% (361)	14,9% (93)	2,85	0,70
Οι περισσότεροι καθηγητές ακούνε με προσοχή αυτά που τους λέω	3,7% (23)	27,9% (174)	54,1% (337)	14,3% (89)	2,79	0,73
Αν χρειαστώ επιπλέον βοήθεια, θα την έχω από τους καθηγητές μου	4,3% (27)	16,9% (105)	55,4% (345)	23,4% (146)	2,98	0,76

καλά με τους περισσότερους καθηγητές», «Οι περισσότεροι καθηγητές ενδιαφέρονται να είναι καλά οι μαθητές τους», «Οι περισσότεροι καθηγητές ακούνε με προσοχή αυτά που τους λέω», «Αν χρειαστώ επιπλέον βοήθεια, θα την έχω από τους καθηγητές μου». Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα» (=1), «Διαφωνώ» (=2), «Συμφωνώ» (=3), «Συμφωνώ απόλυτα» (=4). Οι υψηλότερες τιμές σε αυτήν την κλίμακα αντικατοπτρίζουν αντιλήψεις για ισχυρότερες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στο σχολείο (βλ. Διάγραμμα 4.14). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της κλίμακας είναι $\alpha = 0,78$. Οι πέντε ερωτήσεις της κλίμακας ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (STUDREL) με μέση τιμή $M = 2,82$ και $T.A. = 0,51$.

Διάγραμμα 4.14. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας που αφορά στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (N = 623)



Στον Πίνακα 4.9 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας που αφορά στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.

4.5.10. Αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο (VAPARTS)

Αξιοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert στόχος της οποίας ήταν να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αξία της συμμετοχής σε μια σειρά από γεγονότα/καταστάσεις στο σχολείο (Schulz et al., 2018^a). Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις παρακάτω δηλώσεις: «Η συμμετοχή των μαθητών στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων μπορεί να κάνει τα σχολεία καλύτερα», «Πολλές θετικές αλλαγές μπορούν να συμβούν στα σχολεία όταν οι μαθητές συνεργάζονται», «Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες προκειμένου να

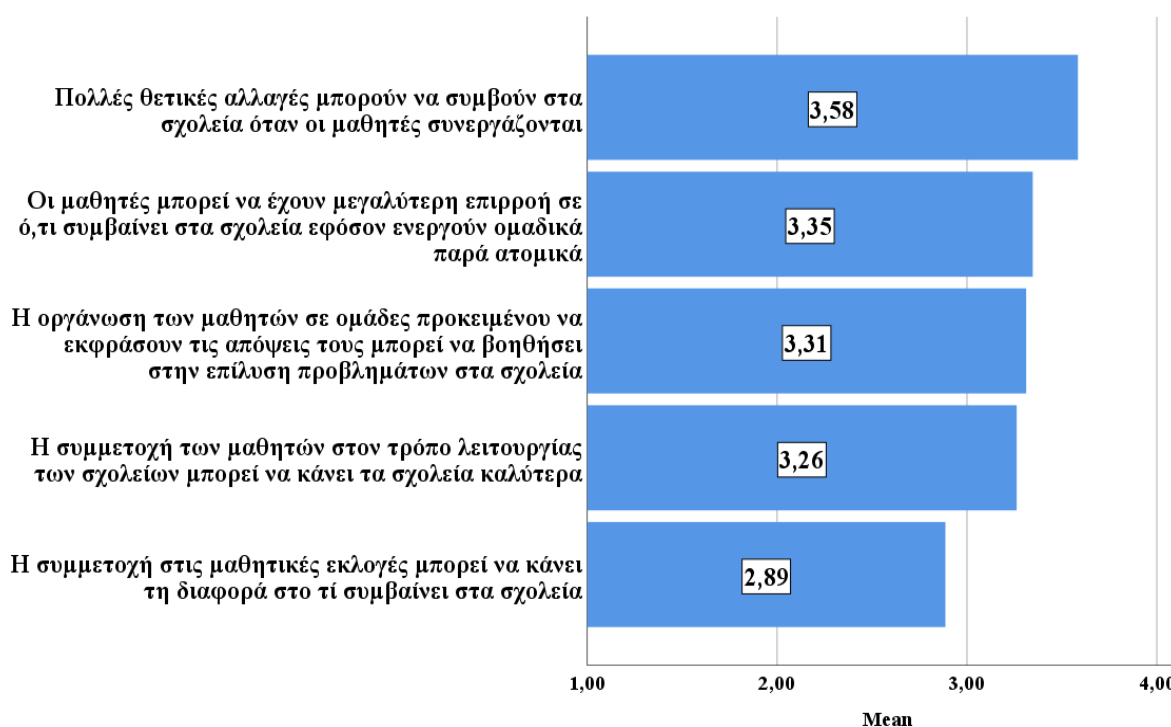
εκφράσουν τις απόψεις τους μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων στα σχολεία», «Οι μαθητές μπορεί να έχουν μεγαλύτερη επιρροή σε ό,τι συμβαίνει στα σχολεία εφόσον ενεργούν ομαδικά παρά ατομικά», «Η συμμετοχή στις μαθητικές εκλογές μπορεί να κάνει τη διαφορά στο τί συμβαίνει στα σχολεία». Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα» (=1), «Διαφωνώ» (=2), «Συμφωνώ» (=3), «Συμφωνώ απόλυτα» (=4). Οι

Πίνακας 4.10. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας που αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο ($N = 623$)

Πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο;	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.T.	T.A.
Η συμμετοχή των μαθητών στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων μπορεί να κάνει τα σχολεία καλύτερα	0,8% (5)	5,5% (34)	60,5% (377)	33,2% (207)	3,26	0,59
Πολλές θετικές αλλαγές μπορούν να συμβούν στα σχολεία όταν οι μαθητές συνεργάζονται	0% (0)	1,4% (9)	38,7% (241)	59,9% (373)	3,58	0,52
Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων στα σχολεία	0,8% (5)	4,5% (28)	57,5% (358)	37,2% (232)	3,31	0,59
Οι μαθητές μπορεί να έχουν μεγαλύτερη επιρροή σε ό,τι συμβαίνει στα σχολεία εφόσον ενεργούν ομαδικά παρά ατομικά	0,3% (2)	5,8% (36)	52,8% (329)	41,1% (256)	3,35	0,60
Η συμμετοχή στις μαθητικές εκλογές μπορεί να κάνει τη διαφορά στο τί συμβαίνει στα σχολεία	4% (25)	23,6% (147)	52,2% (325)	20,2% (126)	2,89	0,77

υψηλότερες τιμές σε αυτήν την κλίμακα αντιστοιχούν σε υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με δηλώσεις σχετικά με την αξία της συμμετοχής στο σχολείο (βλ. Διάγραμμα 4.15). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της κλίμακας είναι $\alpha = 0,71$. Οι πέντε ερωτήσεις της κλίμακας ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (VAPARTS) με μέση τιμή $M = 3,28$ και $T.A. = 0,42$.

Διάγραμμα 4.15. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας που αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο ($N = 623$)



Στον Πίνακα 4.10 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας που αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο.

4.5.11. Η κοινωνική και πολιτική μάθηση στο σχολείο (FORMCIVED)

Χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert με ερωτήσεις που αφορούν σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα που διδάσκονται στο σχολείο (Schulz et al., 2018^a; βλ. επίσης και Schulz et al., 2018^b). Οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν το βαθμό στον οποίο, κατά τα τελευταία τρία χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο, είχαν μάθει για

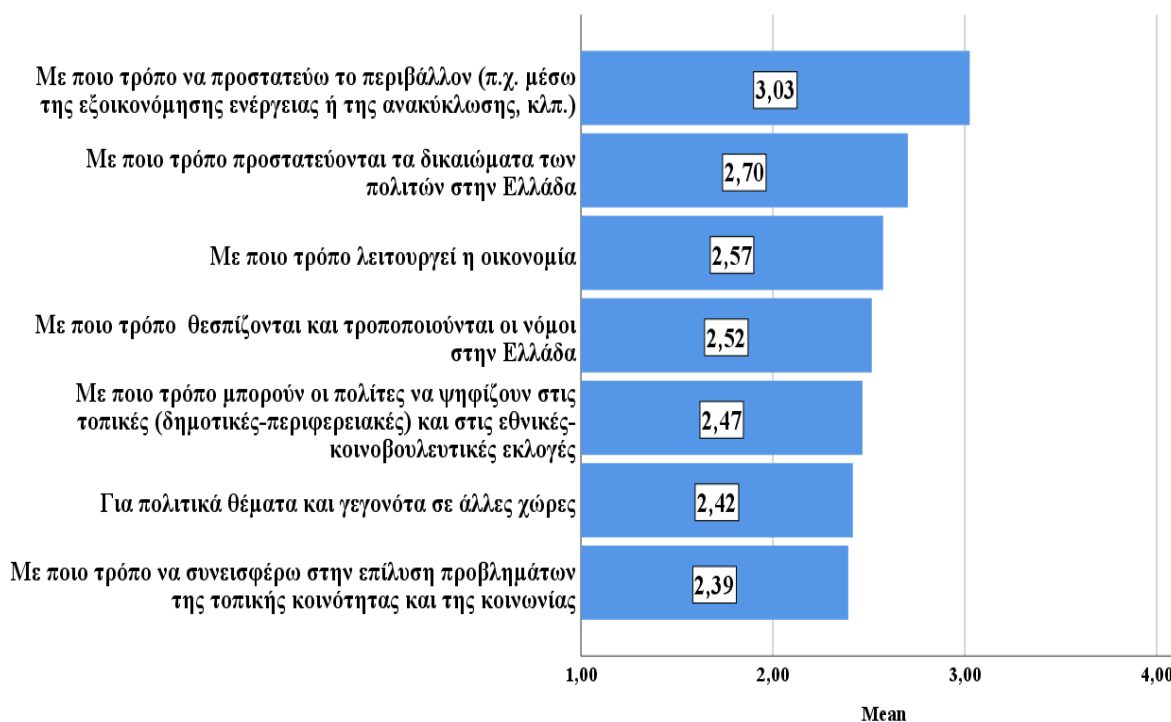
Πίνακας 4.11. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας της κοινωνικής και πολιτικής μάθησης στο σχολείο ($N = 623$)

Στο σχολείο έχω μάθει ...	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	M.T.	T.A.
Με ποιο τρόπο μπορούν οι πολίτες να ψηφίζουν στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) και στις εθνικές-κοινοβουλευτικές εκλογές	18,9% (118)	33,7% (210)	29,1% (181)	18,3% (114)	2,47	1,00
Με ποιο τρόπο θεσπίζονται και τροποποιούνται οι νόμοι στην Ελλάδα	13% (81)	35,5% (221)	38,5% (240)	13% (81)	2,52	0,88
Με ποιο τρόπο να προστατεύω το περιβάλλον (π.χ. μέσω της εξοικονόμησης ενέργειας ή της ανακύκλωσης, κλπ.)	5,5% (34)	19,4% (121)	42,2% (263)	32,9% (205)	3,03	0,86
Με ποιο τρόπο να συνεισφέρω στην επίλυση προβλημάτων της τοπικής κοινότητας και της κοινωνίας	16,4% (102)	38,2% (238)	35,2% (219)	10,3% (64)	2,39	0,88
Με ποιο τρόπο προστατεύονται τα δικαιώματα των πολιτών στην Ελλάδα	9,5% (59)	30,7% (191)	40% (249)	19,9% (124)	2,70	0,89
Για πολιτικά θέματα και γεγονότα σε άλλες χώρες	13,8% (86)	41,4% (258)	34% (212)	10,8% (67)	2,42	0,86
Με ποιο τρόπο λειτουργεί η οικονομία	11,6% (72)	34,3% (214)	39,2% (244)	14,9% (93)	2,57	0,88

καθένα από τα ακόλουθα θέματα: «Με ποιο τρόπο μπορούν οι πολίτες να ψηφίζουν στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) και στις εθνικές-κοινοβουλευτικές εκλογές», «Με ποιο τρόπο θεσπίζονται και τροποποιούνται οι νόμοι στην Ελλάδα», «Με ποιο τρόπο να προστατεύω το περιβάλλον (π.χ. μέσω της εξοικονόμησης ενέργειας ή της ανακύκλωσης, κλπ.)», «Με ποιο τρόπο να συνεισφέρω στην επίλυση προβλημάτων της τοπικής κοινότητας και της κοινωνίας», «Με ποιο τρόπο προστατεύονται τα δικαιώματα των πολιτών στην Ελλάδα», «Για πολιτικά θέματα και γεγονότα σε άλλες χώρες», «Με ποιο τρόπο λειτουργεί η οικονομία». Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Καθόλου» (=1), «Σε μικρό βαθμό» (=2),

«Σε μέτριο βαθμό» (=3), «Σε μεγάλο βαθμό» (=4). Οι υψηλότερες τιμές σε αυτή την κλίμακα αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα μάθησης κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων στο σχολείο (βλ. Διάγραμμα 4.16). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της κλίμακας είναι $\alpha = 0,81$. Οι επτά ερωτήσεις της κλίμακας ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (FORMCIVED) με μέση τιμή $M = 2,59$ και $T.A. = 0,61$.

Διάγραμμα 4.16. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας της κοινωνικής και πολιτικής μάθησης στο σχολείο ($N = 623$)



Στον Πίνακα 4.11 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας της κοινωνικής και πολιτικής μάθησης στο σχολείο.

4.5.12. Εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (EXTRCUR)

Χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert στόχος της οποίας ήταν η καταγραφή της συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν

Πίνακας 4.12. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας που αφορά στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες ($N = 623$)

Στο σχολείο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών ετών, έχει συμμετάσχει στις παρακάτω δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο εργασιών εκτός των τυπικών μαθημάτων;	Ποτέ	1-2 φορές	3-4 φορές	5 ή περισσότερες φορές	M.T.	T.A.
Δραστηριότητες που σχετίζονται με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα (π.χ. εξοικονόμηση ενέργειας και νερού, ανακύκλωση, κ.ά.)	41,1% (256)	35,2% (219)	16,9% (105)	6,9% (43)	1,90	0,92
Δραστηριότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα	41,3% (257)	34,7% (216)	16,1% (100)	8% (50)	1,91	0,94
Δραστηριότητες που σχετίζονται με μη προνομιούχα άτομα ή ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (π.χ. φτωχοί, άτομα με αναπηρία, άστεγοι, άνεργοι, ηλικιωμένοι, πρόσφυγες, κ.ά.)	35,5% (221)	35,2% (219)	20,4% (127)	9% (56)	2,03	0,96
Πολιτιστικές δραστηριότητες (π.χ. σχολικές γιορτές, μουσική, θέατρο, κινηματογράφος, φωτογραφία, σχολική εφημερίδα ή περιοδικό, σχολικό ραδιόφωνο, μαθητική ιστοσελίδα, κ.ά.)	23,1% (144)	31,6% (197)	19,9% (124)	25,4% (158)	2,48	1,10
Πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές δραστηριότητες (π.χ. γνωριμία με την κουλτούρα των προσφύγων ή μεταναστών, προώθηση και εορτασμός της πολιτιστικής πολυμορφίας, κ.ά.)	47,2% (294)	34,8% (217)	11,4% (71)	6,6% (41)	1,77	0,89
Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των συμμαθητών μου ή της τοπικής κοινωνίας για διάφορα κοινωνικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. AIDS, ναρκωτικά, κάπνισμα, διαδίκτυο, μόλυνση περιβάλλοντος, κ.ά.)	29,4% (183)	44,1% (275)	17,7% (110)	8,8% (55)	2,06	0,91
Δραστηριότητες που σχετίζονται με τη βελτίωση των εγκαταστάσεων και υποδομών της τοπικής κοινωνίας (π.χ. εθελοντικός καθαρισμός πάρκων και παιδικών χαρών ή άλλων κοινόχρηστων χώρων, κ.ά.)	52,3% (326)	27,8% (173)	14% (87)	5,9% (37)	1,74	0,91
Δραστηριότητες που αποσκοπούν στην προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς της τοπικής κοινωνίας (π.χ. γνωριμία με ιστορικά μνημεία, αρχιτεκτονικά έργα, μνημειώδη έργα της γλυπτικής και της ζωγραφικής, κ.ά.)	26% (162)	31,1% (194)	22,8% (142)	20,1% (125)	2,37	1,08

στο πλαίσιο εργασιών εκτός των τυπικών μαθημάτων κατά τα τελευταία τρία χρόνια της φοίτησής τους στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Brese et al., 2011; Schulz et al., 2018^a; βλ. επίσης και Schulz et al., 2018^b). Οι μαθητές κλήθηκαν να

καταγράψουν τη συχνότητα συμμετοχής τους στις παρακάτω δραστηριότητες: «Δραστηριότητες που σχετίζονται με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα (π.χ. εξοικονόμηση ενέργειας και νερού, ανακύκλωση, κ.ά.)», «Δραστηριότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα», «Δραστηριότητες που σχετίζονται με μη προνομιούχα άτομα

Διάγραμμα 4.17. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας που αφορά στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (N = 623)



ή ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (π.χ. φτωχοί, άτομα με αναπηρία, άστεγοι, άνεργοι, ηλικιωμένοι, πρόσφυγες, κ.ά.)», «Πολιτιστικές δραστηριότητες (π.χ. σχολικές γιορτές, μουσική, θέατρο, κινηματογράφος, φωτογραφία, σχολική εφημερίδα ή περιοδικό, σχολικό ραδιόφωνο, μαθητική ιστοσελίδα, κ.ά.)», «Πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές δραστηριότητες (π.χ. γνωριμία με την κουλτούρα των προσφύγων ή μεταναστών, προώθηση και εορτασμός της πολιτιστικής πολυμορφίας, κ.ά.)», «Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των συμμαθητών μου ή της τοπικής κοινωνίας για διάφορα κοινωνικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. AIDS, ναρκωτικά, κάπνισμα, διαδίκτυο, μόλυνση περιβάλλοντος, κ.ά.)», «Δραστηριότητες που σχετίζονται με τη βελτίωση των εγκαταστάσεων και υποδομών της τοπικής κοινωνίας (π.χ. εθελοντικός καθαρισμός πάρκων και παιδικών χαρών ή άλλων κοινόχρηστων χώρων, κ.ά.)», «Δραστηριότητες που αποσκοπούν στην προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς της τοπικής κοινωνίας (π.χ. γνωριμία με ιστορικά μνημεία, αρχιτεκτονικά έργα, μνημειώδη έργα της γλυπτικής και της ζωγραφικής, κ.ά.)». Το score υπολογίστηκε με την

κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Ποτέ» (=1), «1-2 φορές» (=2), «3-4 φορές» (=3), «5 ή περισσότερες φορές» (=4). Οι υψηλότερες τιμές σε αυτή την κλίμακα αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο εργασιών εκτός των τυπικών μαθημάτων στο σχολείο (βλ. Διάγραμμα 4.17). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της κλίμακας είναι $\alpha = 0,87$. Οι οκτώ ερωτήσεις της κλίμακας ομαδοποιήθηκαν σε μια νέα μεταβλητή (EXTRCUR) με μέση τιμή $M = 2,03$ και $T.A. = 0,70$.

Στον Πίνακα 4.12 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας που αφορά στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες.

4.5.13. Η Ιδιότητα του Πολίτη

Η έρευνα «Citizenship, Involvement and Democracy» του «Κέντρου για τη Δημοκρατία και την Κοινωνία των Πολιτών» [Center for the Democracy and Civil Society (CDACS)] στο Πανεπιστήμιο Georgetown (Ουάσινγκτον, ΗΠΑ) αναπαρήγαγε την μπαταρία ερωτήσεων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας. Διεξήχθησαν προσωπικές συνεντεύξεις με 1001 ερωτηθέντες μεταξύ 16 και 19 Ιουλίου 2005. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από το Διεθνές Ινστιτούτο Επικοινωνίας [International Communications Research (ICR)] με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά συστάδες επιλέγοντας δείγμα πιθανότητας από διευθύνσεις νοικοκυριών. Στην έρευνα «Citizenship, Involvement and Democracy» (CID) οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε μια εντεκαβάθμια κλίμακα τύπου Likert με προτάσεις-θέματα που αντιπροσωπεύουν τις αντιληπτές νόρμες της Ιδιότητας του Πολίτη -και όχι να δηλώσουν την προσωπική τήρηση κάθε συμπεριφοράς-, όπως αυτές δηλώνονται στις ερωτήσεις της κλίμακας. Οι ερωτήσεις-θέματα της ενότητας που αφορά στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη στο ερωτηματολόγιο της έρευνας CID, ταξινομούνται σε τέσσερις τομείς που τεκμηριώνονται στην σχετική με το θέμα επιστημονική βιβλιογραφία (Dalton, 2006; Dalton, 2008^{a,b}) (βλ. Πίνακα 4.13): α. Η συμμετοχή: στην κλίμακα συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που αξιολογούν τη σημασία της συμμετοχής πέρα από την ψηφοφορία και τις εκλογές (π.χ. να είναι κανείς δραστήριος σε εθελοντικές οργανώσεις/συνλόγους, συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών και γενικά να είναι δραστήριος στην πολιτική), β. αυτονομία: αναφέρεται στον ρόλο του πολίτη που είναι επαρκώς ενημερωμένος σχετικά με το κυβερνητικό έργο ώστε να είναι σε

θέση να ασκήσει το συμμετοχικό του ρόλο. Η έρευνα CID αναφέρεται σε αυτούς τους προσανατολισμούς με μια ερώτηση σχετικά με τη σημασία του σχηματισμού της ατομικής γνώμης, ανεξάρτητα από τους άλλους, γ. Η *κοινωνική τάξη* αντιπροσωπεύει την αποδοχή της κρατικής εξουσίας ως μέρος της Ιδιότητας του Πολίτη. Η έρευνα CID περιλαμβάνει τέσσερα στοιχεία-ερωτήματα σχετικά με την τήρηση της κοινωνικής τάξης. Τέλος, η *αλληλεγγύη* αντιπροσωπεύει μια τέταρτη κατηγορία των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και σχετίζεται κυρίως με την Κοινωνική Ιδιότητα του Πολίτη.

Αν και οι πιο πάνω τέσσερις κατηγορίες προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη αναγνωρίζονται ως διακριτές, η διερευνητική ανάλυση παραγόντων, στα δεδομένα της έρευνας CDACS/CID, αποτύπωσε δύο παράγοντες (Dalton, 2008^b: 80-82):

α) ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στον «*συμμορφούμενο προς το καθήκον πολίτη*» (duty-based citizenship) και περιλαμβάνει κυρίως πρότυπα που αφορούν στην κατηγορία της *κοινωνικής τάξης*. Η προθυμία να καταγγείλει κανείς ή να αναφέρει μια εγκληματική ενέργεια της οποίας υπήρξε μάρτυρας συσχετίζεται ισχυρά με αυτόν τον παράγοντα ακολουθούμενη από τις άλλες τρεις προτάσεις-θέματα της κατηγορίας της *κοινωνικής τάξης* («Να υπηρετήσει ως ένορκος σε δικαστήριο εάν κληθεί», «Να υπακούει πάντα τους νόμους και τους κανονισμούς», «Για τους άντρες να υπηρετήσουν στο στρατό όταν η χώρα βρίσκεται σε πόλεμο», «Να καταγγείλει ή να αναφέρει μια εγκληματική ενέργεια της οποίας υπήρξε μάρτυρας»). Επιπροσθέτως, η ευθύνη της συμμετοχής στις εκλογές, που θεωρητικά περιλαμβάνεται στην κατηγορία της *συμμετοχής*, συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα του «συμμορφούμενου προς το καθήκον» πολίτη.

Β) ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στη διάσταση του «*συμμετέχοντος πολίτη*» (engaged citizenship) και περιλαμβάνει πιο προοδευτικά-λιμπεραλιστικά και κοινοτιστικά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη. Περιλαμβάνει την κατηγορία της *αλληλεγγύης*, την κατηγορία της *πολιτικής αυτονομίας*, καθώς και δύο θέματα-ερωτήσεις της κατηγορίας της *συμμετοχής*: «Να είναι δραστήριος σε οργανώσεις ή συλλόγους (πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς, συνδικαλιστικούς, πολιτικούς, αθλητικούς, κ.λπ.)» και «Να είναι δραστήριος στην πολιτική».

Ο συμμετέχων πολίτης είναι πρόθυμος να ενεργήσει σύμφωνα με τις δικές του αρχές, είναι πολιτικά ανεξάρτητος και είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις κοινωνικές ανάγκες. Οι πολίτες που ασπάζονται τις αξίες του προτύπου του «συμμετέχοντος

πολίτη» διακατέχονται από διαφορετικές πολιτικές προτεραιότητες και διαφορετικούς προσανατολισμούς σχετικά με τον ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει η κυβέρνηση (Theocharis & Van Deth, 2018).

Σύμφωνα με τον Dalton (2006) τα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη δεν είναι αντιφατικά μεταξύ τους (αφού όλες οι προτάσεις-θέματα συσχετίζονται θετικά) και αναφέρονται ως εξαιρετικά σημαντικά από τους περισσότερους ερωτώμενους. Ωστόσο, αντικατοπτρίζουν τη διαφορετική έμφαση που αποδίδεται από τους ερωτώμενους στον ρόλο του δημοκρατικού πολίτη. Αν και τα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη συνδέονται με τη δημοκρατική θεωρία και περιλαμβάνουν ερωτήσεις-στοιχεία από την κατηγορία της *συμμετοχής*, ωστόσο αναφέρονται σε διαφορετικούς τρόπους πολιτικής δράσης. Επίσης, και τα δύο πρότυπα προσδιορίζουν την Ιδιότητα του Πολίτη ως ένα μείγμα ευθυνών και δικαιωμάτων, αλλά το καθένα ξεχωριστά αναφέρεται σε διαφορετικές ευθύνες και δικαιώματα.

Μεγάλο μέρος της τρέχουσας συζήτησης σχετικά με την Ιδιότητα του Πολίτη και την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη επικεντρώνεται στην εικαζόμενη εξασθένηση του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον» πολίτη. Από την άλλη πλευρά, η εξασθένηση του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον» πολίτη μπορεί να αντισταθμιστεί από την ενίσχυση του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη», η οποία έχει τις δικές της συνέπειες στις ενέργειες των πολιτών. Και τα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη έχουν θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία του πολιτικού συστήματος. Ωστόσο, για να κατανοηθεί εις βάθος η λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος πρέπει να εξεταστούν και τα δύο πρότυπα (Dalton, 2006).

Έχοντας χαρτογραφήσει τα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα τύπου Likert έντεκα βαθμίδων της έρευνας CDACS/CID (Howard et al., 2016) με στόχο να εκτιμήσουμε την υποστήριξη των εφήβων για κάθε ένα προς τα πρότυπα του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» και του «συμμετέχοντος πολίτη».

Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Πάρα πολύ ασήμαντο» (=0) έως «Πάρα πολύ σημαντικό» (=10). Διατυπώθηκε προς τους μαθητές το ερώτημα: «Για να είναι κάποιος καλός πολίτης, πόσο σημαντικό πιστεύεις ότι είναι»: «Να υποστηρίζει ανθρώπους που βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση από τον ίδιο», «Να ψηφίζει στις εκλογές», «Να υπακούει πάντα τους νόμους και τους κανονισμούς», «Να σχηματίζει τη δική του γνώμη, ανεξάρτητα από

τους άλλους», «Να είναι δραστήριος σε οργανώσεις ή συλλόγους (πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς, συνδικαλιστικούς, πολιτικούς, αθλητικούς, κ.λπ.)», «Να είναι δραστήριος στην πολιτική», «Να υπηρετήσει ως ένορκος σε δικαστήριο εάν κληθεί», «Να καταγγείλει ή να αναφέρει μια εγκληματική ενέργεια της οποίας υπήρξε μάρτυρας», «Για τους άντρες να υπηρετήσουν στο στρατό όταν η χώρα βρίσκεται σε πόλεμο». Κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί, με τη μορφή υποσημείωσης, ερμηνευτική επεξήγηση για τις λέξεις «ένορκος» και «μάρτυρας» ως εξής: «Ένορκοι: ένα σώμα πολιτών που ορκίστηκε να δώσει μια ετυμηγορία σε μια νομική υπόθεση βάσει των στοιχείων που τους υποβάλλονται στο δικαστήριο» και «Μάρτυρας: κάποιος που έχει δει ένα γεγονός και μπορεί να αναφέρει ή να καταθέσει γι' αυτό». Οι υψηλές τιμές της κλίμακας αντικατοπτρίζουν υψηλότερο βαθμό υποστήριξης προς κάθε πρόταση-θέμα της κλίμακας. Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της συνολικής κλίμακας είναι $a = 0,77$ και μέση τιμή $M = 8,19$ (T.A. = 1,20).

Τέσσερις ερωτήσεις της κλίμακας⁵⁷ ομαδοποιήθηκαν στη μεταβλητή του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη» (ENGAGEDCITIZENSHIP) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) $a = 0,60$ και μέση τιμή $M = 8,04$ (T.A. = 1,36).

Πέντε ερωτήσεις της κλίμακας⁵⁸ ομαδοποιήθηκαν στην μεταβλητή του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (DUTYCITIZENSHIP) με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) $a = 0,69$ και μέση τιμή $M = 8,31$ (T.A. = 1,37).

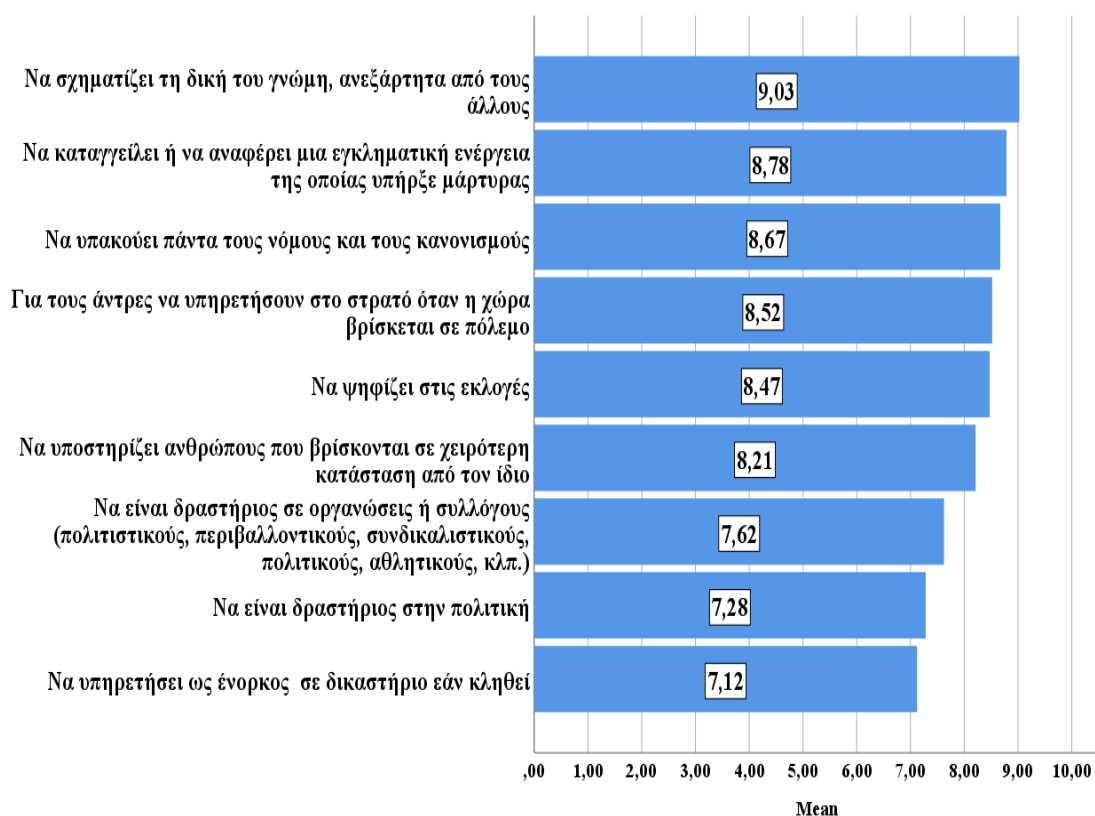
Στην εντεκαβάθμια κλίμακα τύπου Likert της έρευνας CDACS/CID (Howard et al., 2016) που χρησιμοποιήσαμε με στόχο να εκτιμήσουμε την υποστήριξη των εφήβων για κάθε ένα προς τα πρότυπα του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» και του «συμμετέχοντος πολίτη», διαπιστώνουμε, γενικά, ότι όλα τα στοιχεία-θέματα της κλίμακας βαθμολογήθηκαν με τιμή πολύ μεγαλύτερη από τη μεσαία τιμή της κλίμακας (5,5). Δεν είναι ότι οι μαθητές απορρίπτουν κάποια πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη και δέχονται κάποια άλλα. Ο τρόπος με τον οποίο απάντησαν δείχνει ότι όλα τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη κρίνονται ως σημαντικά. Αν και

⁵⁷ «Να υποστηρίζει ανθρώπους που βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση από τον ίδιο», «Να σχηματίζει τη δική του γνώμη, ανεξάρτητα από τους άλλους», «Να είναι δραστήριος σε οργανώσεις ή συλλόγους (πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς, συνδικαλιστικούς, πολιτικούς, αθλητικούς, κ.λπ.)», «Να είναι δραστήριος στην πολιτική».

⁵⁸ «Να ψηφίζει στις εκλογές», «Να υπακούει πάντα τους νόμους και τους κανονισμούς», «Να υπηρετήσει ως ένορκος σε δικαστήριο εάν κληθεί», «Να καταγγείλει ή να αναφέρει μια εγκληματική ενέργεια της οποίας υπήρξε μάρτυρας», «Για τους άντρες να υπηρετήσουν στο στρατό όταν η χώρα βρίσκεται σε πόλεμο».

το στοιχείο-θέμα «Να σχηματίζει τη δική του γνώμη, ανεξάρτητα από τους άλλους», το οποίο ταξινομείται στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη», βαθμολογήθηκε με την υψηλότερη μέση τιμή της συνολικής κλίμακας, ωστόσο ακολούθησαν τα στοιχεία-θέματα της κλίμακας, τα οποία ταξινομούνται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» και κατά σειρά υψηλότερης βαθμολογικής σημασίας ως εξής: «Να καταγγείλει ή να αναφέρει μια εγκληματική ενέργεια της οποίας υπήρξε μάρτυρας», «Να υπακούει πάντα τους νόμους και τους κανονισμούς», «Για τους άντρες να υπηρετήσουν στο στρατό, όταν η χώρα βρίσκεται σε πόλεμο». Ακολούθησαν τα στοιχεία-θέματα της κλίμακας, τα οποία ταξινομούνται στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» και κατά σειρά υψηλότερης βαθμολογικής σημασίας ως εξής: «Να υποστηρίζει ανθρώπους που βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση από τον ίδιο», «Να είναι δραστήριος σε οργανώσεις ή συλλόγους (πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς, συνδικαλιστικούς, πολιτικούς, αθλητικούς, κ.λπ.)», «Να είναι δραστήριος στην πολιτική». Στην τελευταία θέση βαθμολογικής σημασίας κατατάχθηκε το στοιχείο-θέμα της κλίμακας «Να υπηρετήσει ως ένορκος σε δικαστήριο εάν κληθεί», το οποίο ταξινομείται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (βλ. Πίνακα 4.13 και Διάγραμμα 4.18).

Διάγραμμα 4.18. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας της Ιδιότητας του Πολίτη (N = 623)



Γενικά, θα λέγαμε ότι η αίσθηση του καθήκοντος είναι ριζωμένη στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη. Το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» φαίνεται να λαμβάνει ελαφρώς μικρότερη σημασία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, ωστόσο η διαφορά με το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» είναι πολύ μικρή. Τα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη (το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» και το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη») δεν είναι αντιφατικά αφού συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους [Spearman's $\rho_{(623)} = 0,52, p < 0,001$].

Ωστόσο, τα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη αντανακλούν την διαφορετική βαρύτητα που αποδίδει κάποιος στο ρόλο του δημοκρατικού πολίτη, περιλαμβάνουν τη νόρμα της συμμετοχής, αν και αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές της πολιτικής δράσης, και αντικατοπτρίζουν θετικές πολιτικές αξίες, αν και έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στη λειτουργία του πολιτικού συστήματος (Denters et al., 2007).

Στον Πίνακα 4.13 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας της Ιδιότητας του Πολίτη.

Πίνακας 4.13. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας της Ιδιότητας του Πολίτη (N = 623)

Για να είναι κάποιος καλός πολίτης, πόσο σημαντικό πιστεύεις ότι είναι ...	Πάρα πολύ ασήμαντο	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Πάρα πολύ σημαντικό	M.T.	T.A.
Να υποστηρίζει ανθρώπους που βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση από τον ίδιο (ENGAGEDCITIZENSHIP)	0,3% (2)	0,3% (2)	1% (6)	1,8% (11)	1,9% (12)	7,2% (45)	5,8% (36)	11,2% (70)	16,5% (103)	15,1% (94)	38,8% (242)	8,21	2,03
Να ψηφίζει στις εκλογές (DUTYCITIZENSHIP)	1% (6)	0,5% (3)	0,8% (5)	3,2% (20)	1,3% (8)	5,3% (33)	2,7% (17)	6,7% (42)	13,6% (85)	17,3% (108)	47,5% (296)	8,47	2,16
Να υπακούει πάντα τους νόμους και τους κανονισμούς (DUTYCITIZENSHIP)	0,3% (2)	0,2% (1)	0,3% (2)	1,1% (7)	2,1% (13)	3,9% (24)	2,4% (15)	7,7% (48)	15,1% (94)	23,3% (145)	43,7% (272)	8,67	1,75
Να σχηματίζει τη δική του γνώμη, ανεξάρτητα από τους άλλους (ENGAGEDCITIZENSHIP)	0,5% (3)	0,3% (2)	0,8% (5)	0,6% (4)	1,4% (9)	2,6% (16)	1,9% (12)	4,3% (27)	8,8% (55)	18,9% (118)	59,7% (372)	9,03	1,74
Να είναι δραστήριος σε οργανώσεις ή συλλόγους (πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς, συνδικαλιστικούς, πολιτικούς, αθλητικούς, κλπ.) (ENGAGEDCITIZENSHIP)	0,6% (4)	1% (6)	1,3% (8)	3,4% (21)	2,2% (14)	7,7% (48)	9,3% (58)	13,6% (85)	18% (112)	22,5% (140)	20,4% (127)	7,62	2,16
Να είναι δραστήριος στην πολιτική (ENGAGEDCITIZENSHIP)	1,6% (10)	0,5% (3)	1,9% (12)	2,4% (15)	4,3% (27)	11,6% (72)	9,5% (59)	14,8% (92)	16,5% (103)	20,1% (125)	16,9% (105)	7,28	2,28
Να υπηρετήσει ως ένορκος σε δικαστήριο εάν κληθεί (DUTYCITIZENSHIP)	2,1% (13)	1,1% (7)	3,2% (20)	3,7% (23)	3,9% (24)	10,9% (68)	10,1% (63)	10,3% (64)	18,8% (117)	18,8% (117)	17,2% (107)	7,12	2,49
Να καταγγείλει ή να αναφέρει μια εγκληματική ενέργεια της οποίας υπήρξε μάρτυρας (DUTYCITIZENSHIP)	0,2% (1)	0,2% (1)	0,5% (3)	1% (6)	1,1% (7)	3% (19)	3,2% (20)	8,3% (52)	13,8% (86)	20,4% (127)	48,3% (301)	8,78	1,67
Για τους άντρες να υπηρετήσουν στο στρατό όταν η χώρα βρίσκεται σε πόλεμο (DUTYCITIZENSHIP)	1,8% (11)	1,6% (10)	1,6% (10)	1,1% (7)	1,4% (9)	3,9% (24)	3,2% (20)	7,4% (46)	8,5% (53)	15,2% (95)	54,3% (338)	8,52	2,37

4.5.14. Κοινωνική και πολιτική συμμετοχή

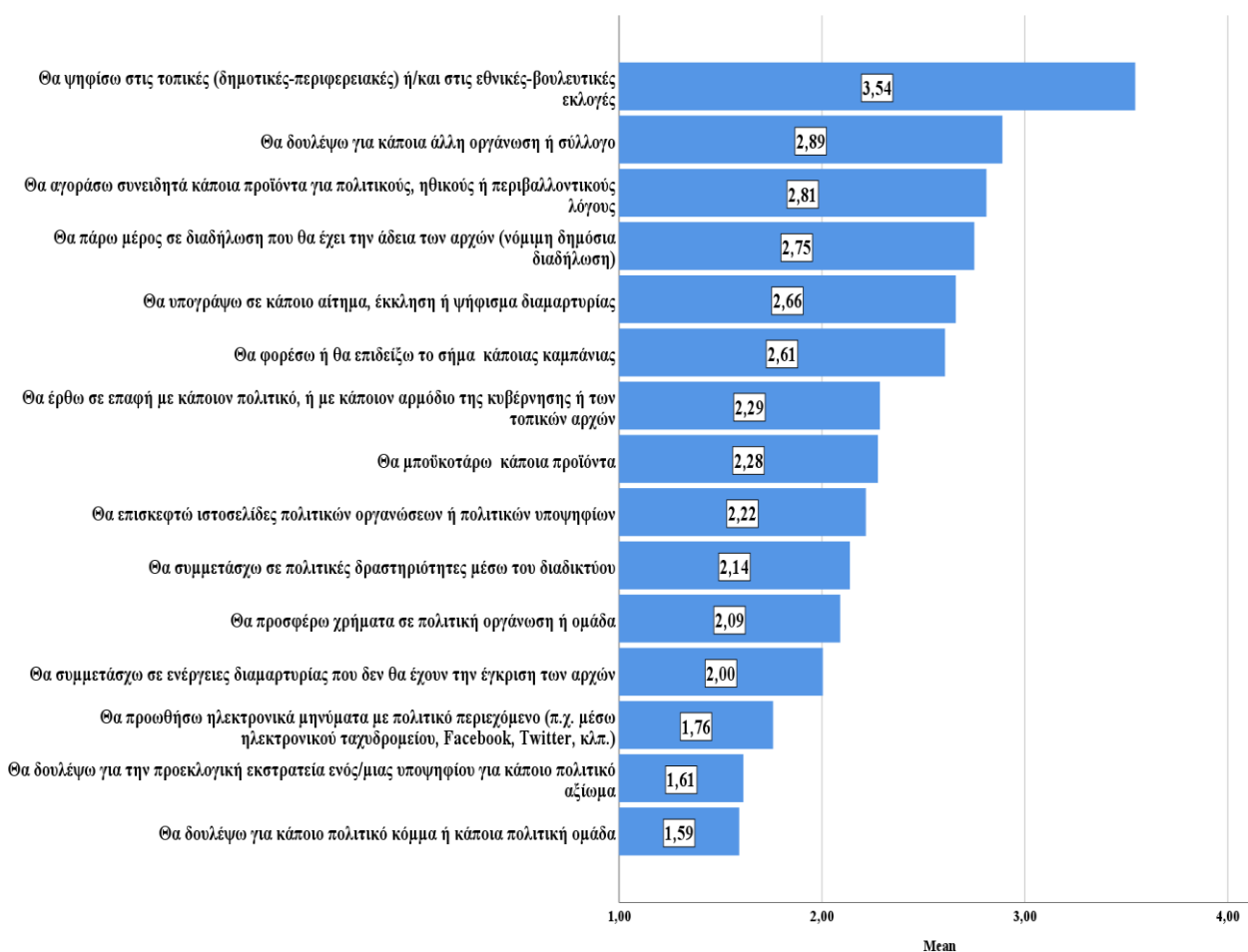
Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζεται και στη διερεύνηση των επιδράσεων της Ιδιότητας του Πολίτη στα πρότυπα της προσδοκώμενης κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των εφήβων. Ένα κύριο ερευνητικό ρεύμα υποστηρίζει ότι διάφοροι πόροι της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη έχουν αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες (π.χ. εκπαιδευτικό επίπεδο, πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με την πολιτική κ.λπ.). Οι ερευνητές, ωστόσο, ισχυρίζονται ότι έχει παρατηρηθεί μείωση της πολιτικής συμμετοχής (Dalton, 2006). Ωστόσο, υποστηρίζεται σθεναρά ότι ακόμη κι αν οι μορφές πολιτικής συμμετοχής αλλάζουν, η πολιτική δραστηριότητα συνεχίζεται, ακόμη κι αν αυτή εκφράζεται και υλοποιείται με νέες μορφές (Dalton, 2008^a; Dalton, 2008^b).

Το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» αποτελεί τη βάση για την τόνωση της πολιτικής συμμετοχής ιδίως σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή των πολιτών στις εκλογές. Η εξασθένιση της ισχύος του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» μπορεί να συμβάλλει στη συρρίκνωση της εκλογικής συμμετοχής. Αντίθετα, οι πολίτες που έλκονται περισσότερο από το «πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη» προτιμούν πιο άμεσες μορφές πολιτικής δράσης, όπως εργασία για κάποια οργάνωση ή σύλλογο,μποϊκοτάζ προϊόντων, συμμετοχή σε αμφιλεγόμενες ενέργειες κ.λπ. Το αποτέλεσμα αυτής της μετατόπισης είναι η αναδιαμόρφωση των προτύπων της πολιτικής συμμετοχής (Dalton, 2006; Dalton, 2008^{a,b}; Spannring et al., 2008; Bourne, 2010; Sloam, 2016).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert αξιοποιώντας το ευρύ φάσμα παλαιών και νέων μορφών πολιτικής συμμετοχής που εξετάζονται στην έρευνα CDACS/CID (Howard et al., 2016). Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Σίγουρα δεν θα το κάνω αυτό» (=1) έως «Σίγουρα θα το κάνω αυτό» (=4). Διατυπώθηκε προς τους μαθητές το ερώτημα: «Στο μέλλον, ως ενήλικας, πόσο πιθανό είναι ότι θα έκανες τις ακόλουθες μορφές πολιτικής δράσης και κοινωνικού ακτιβισμού;»: «Θα ψηφίσω στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές», «Θα έρθω σε επαφή με κάποιον πολιτικό, ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών (π.χ. για να εκφράσω τις απόψεις μου για κάποιο κοινωνικό ή πολιτικό θέμα ή ζήτημα της τοπικής κοινότητας)», «Θα δουλέψω για κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια πολιτική ομάδα», «Θα δουλέψω για την προεκλογική εκστρατεία ενός/μιας υποψηφίου

για κάποιο πολιτικό αξίωμα», «Θα δουλέψω για κάποια άλλη οργάνωση ή σύλλογο (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, προστασία καταναλωτών, υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών, των ΑμΕΑ, των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κλπ.)», «Θα φορέσω ή θα επιδείξω το σήμα κάποιας καμπάνιας», «Θα υπογράψω σε κάποιο αίτημα, έκκληση ή ψήφισμα διαμαρτυρίας», «Θα πάρω μέρος σε διαδήλωση που θα έχει την άδεια των αρχών (νόμιμη δημόσια διαδήλωση)», «Θα μπουκοτάρω κάποια προϊόντα», «Θα αγοράσω συνειδητά κάποια προϊόντα για πολιτικούς, ηθικούς ή περιβαλλοντικούς λόγους», «Θα επισκεφτώ ιστοσελίδες πολιτικών οργανώσεων ή πολιτικών υποψηφίων», «Θα συμμετάσχω σε πολιτικές δραστηριότητες μέσω του διαδικτύου», «Θα προσφέρω χρήματα σε πολιτική οργάνωση ή ομάδα», «Θα συμμετάσχω σε ενέργειες διαμαρτυρίας που δεν θα έχουν την έγκριση των αρχών (π.χ. διαμαρτυρία με συνθήματα στους τοίχους, διακοπή κυκλοφορίας, κατάληψη δημοσίων κτιρίων, κλπ.)», «Θα προωθήσω ηλεκτρονικά μηνύματα με πολιτικό περιεχόμενο (π.χ. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, Facebook, Twitter, κλπ.)», «Θα δουλέψω για την προεκλογική εκστρατεία ενός/μιας υποψηφίου για κάποιο πολιτικό αξίωμα», «Θα δουλέψω για κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια πολιτική ομάδα

Διάγραμμα 4.19. Μέσες τιμές των ερωτήσεων της κλίμακας της Κοινωνικής και Πολιτικής Συμμετοχής (N = 623)



περιβαλλοντικούς λόγους», «Θα προσφέρω χρήματα σε πολιτική οργάνωση ή ομάδα», «Θα συμμετάσχω σε ενέργειες διαμαρτυρίας που δεν θα έχουν την έγκριση των αρχών (π.χ. διαμαρτυρία με συνθήματα στους τοίχους, διακοπή κυκλοφορίας, κατάληψη δημοσίων κτιρίων, κλπ.)», «Θα επισκεφτώ ιστοσελίδες πολιτικών οργανώσεων ή πολιτικών υποψηφίων», «Θα προωθήσω ηλεκτρονικά μηνύματα με πολιτικό περιεχόμενο (π.χ. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, Facebook, Twitter, κλπ.)», «Θα συμμετάσχω σε πολιτικές δραστηριότητες μέσω του διαδικτύου (π.χ. υπογραφή μιας

ηλεκτρονικής διαμαρτυρίας, συμμετοχή σε συζητήσεις στο διαδίκτυο σχετικά με κοινωνικά ή πολιτικά θέματα, οργάνωση πολιτικών εκδηλώσεων ή διαμαρτυριών, διατύπωση των πολιτικών μου απόψεων στο διαδίκτυο, ενθάρρυνση άλλων πολιτών να αναλάβουν οποιαδήποτε μορφή πολιτικής δράσης, κλπ.)». Οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας αντικατοπτρίζουν υψηλότερο βαθμός υποστήριξης προς κάθε πρόταση-θέμα της κλίμακας. Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach' Alpha) της συνολικής κλίμακας είναι $\alpha = 0,83$ με μέση τιμή $M = 2,35$ (Τ.Α. = 0,46).

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις της κλίμακας (βλ. Πίνακα 4.14 και Διάγραμμα 4.19) περιγράφουν μια πολιτική θέση που είναι βαθύτατα προσηλωμένη στην συμμετοχή στις εκλογές (δημοτικές-περιφερειακές ή/και εθνικές-βουλευτικές), αλλά ταυτόχρονα υποδηλώνει μια μετατόπιση των τρόπων πολιτικής συμμετοχής μακριά από θεσμοποιημένες εκφράσεις άσκησης του καθήκοντος -όπως είναι η συμμετοχή στις εκλογές και η εμπλοκή των πολιτών σε κομματικές δραστηριότητες- προς περισσότερο εξατομικευμένες και άμεσες μορφές πολιτικής δράσης και κοινωνικού ακτιβισμού.

Στον Πίνακα 4.14 καταγράφονται οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες (%), οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων-θεμάτων της κλίμακας της Κοινωνικής και Πολιτικής Συμμετοχής.

Πίνακας 4.14. Συχνότητες, σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της κλίμακας της Κοινωνικής και Πολιτικής Συμμετοχής (N = 623)

Στο μέλλον, ως ενήλικας, πόσο πιθανό είναι ότι θα έκανες τις ακόλουθες μορφές πολιτικής δράσης και κοινωνικού ακτιβισμού;	Σίγουρα δεν θα το κάνω αυτό	Πιθανόν δεν θα το κάνω αυτό	Πιθανόν θα το κάνω αυτό	Σίγουρα θα το κάνω αυτό	M.T.	T.A.
Θα ψηφίσω στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές	1,3% (8)	4,2% (26)	33,4% (208)	61,2% (381)	3,54	0,64
Θα έρθω σε επαφή με κάποιον πολιτικό, ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών (π.χ. για να εκφράσω τις απόψεις μου για κάποιο κοινωνικό ή πολιτικό θέμα ή ζήτημα της τοπικής κοινότητας)	17% (106)	44,3% (276)	31,8% (198)	6,9% (43)	2,29	0,83
Θα δουλέψω για κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια πολιτική ομάδα	53% (330)	36,1% (225)	9,6% (60)	1,3% (8)	1,59	0,72
Θα δουλέψω για την προεκλογική εκστρατεία ενός/μιας υποψηφίου για κάποιο πολιτικό αξίωμα	53,3% (332)	34% (212)	10,8% (67)	1,9% (12)	1,61	0,75
Θα δουλέψω για κάποια άλλη οργάνωση ή σύλλογο (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, προστασία καταναλωτών, υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών, των ΑμΕΑ, των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κλπ.)	7,1% (44)	18,8% (117)	52,3% (326)	21,8% (136)	2,89	0,82
Θα φορέσω ή θα επιδείξω το σήμα κάποιας καμπάνιας	17,7% (110)	24,1% (150)	38,2% (238)	20,1% (125)	2,61	1,00
Θα υπογράψω σε κάποιο αίτημα, έκκληση ή ψήφισμα διαμαρτυρίας	10,4% (65)	26,6% (166)	49,4% (308)	13,5% (84)	2,66	0,84
Θα πάρω μέρος σε διαδήλωση που θα έχει την άδεια των αρχών (νόμιμη δημόσια διαδήλωση)	10,6% (66)	23,4% (146)	46,2% (288)	19,7% (123)	2,75	0,89

Θα μπούκοτάρω κάποια προϊόντα	25,8% (161)	32,4% (202)	30% (187)	11,7% (73)	2,28	0,98
Θα αγοράσω συνειδητά κάποια προϊόντα για πολιτικούς, ηθικούς ή περιβαλλοντικούς λόγους	10,9% (68)	19,4% (121)	47,4% (295)	22,3% (139)	2,81	0,91
Θα προσφέρω χρήματα σε πολιτική οργάνωση ή ομάδα	32,6% (203)	34% (212)	25,2% (157)	8,2% (51)	2,09	0,95
Θα συμμετάσχω σε ενέργειες διαμαρτυρίας που δεν θα έχουν την έγκριση των αρχών (π.χ. διαμαρτυρία με συνθήματα στους τοίχους, διακοπή κυκλοφορίας, κατάληψη δημοσίων κτιρίων, κλπ.)	39% (243)	30,3% (189)	21,8% (136)	8,8% (55)	2,00	0,98
Θα επισκεφτώ ιστοσελίδες πολιτικών οργανώσεων ή πολιτικών υποψηφίων	26,2% (163)	32,7% (204)	34,3% (214)	6,7% (42)	2,22	0,91
Θα προωθήσω ηλεκτρονικά μηνύματα με πολιτικό περιεχόμενο (π.χ. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, Facebook, Twitter, κλπ.)	47,8% (298)	32,4% (202)	15,7% (98)	4% (25)	1,76	0,86
Θα συμμετάσχω σε πολιτικές δραστηριότητες μέσω του διαδικτύου (π.χ. υπογραφή μιας ηλεκτρονικής διαμαρτυρίας, συμμετοχή σε συζητήσεις στο διαδίκτυο σχετικά με κοινωνικά ή πολιτικά θέματα, οργάνωση πολιτικών εκδηλώσεων ή διαμαρτυριών, διατύπωση των πολιτικών μου απόψεων στο διαδίκτυο, ενθάρρυνση άλλων πολιτών να αναλάβουν οποιαδήποτε μορφή πολιτικής δράσης, κλπ.)	28,4% (177)	37,2% (232)	26,5% (165)	7,9% (49)	2,14	0,92

4.6. Διμεταβλητές αναλύσεις

4.6.1. Φύλο και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη

Σε ό,τι αφορά τη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, σημαντικές είναι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται λόγω του φύλου των μαθητών, καθώς αποδεικνύεται ότι το φύλο ασκεί σημαντική επίδραση τόσο στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» όσο και στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη». Σε ό,τι αφορά το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη», το κριτήριο t-test για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των δύο μέσων όρων κατέδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = -7,45$, $df = 621$, $p < 0,001$) μεταξύ των τιμών των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών, με θετικότερες εκείνες των κοριτσιών ($M = 8,60$, $SD = 1,19$) έναντι των αγοριών ($M = 7,78$, $SD = 1,51$). Σε ό,τι αφορά το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη», το κριτήριο t-test για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των δύο μέσων όρων κατέδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = -5,68$, $df = 621$, $p < 0,001$) μεταξύ των τιμών των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών, με θετικότερες εκείνες των κοριτσιών ($M = 8,26$, $SD = 1,27$) έναντι των αγοριών ($M = 7,62$, $SD = 1,44$).

Επομένως, τα κορίτσια καταγράφουν υψηλότερο βαθμό δέσμευσης συγκριτικά με τα αγόρια και στα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη.

4.6.2. Μορφωτικό επίπεδο γονέων και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη

Σε ό,τι αφορά τη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, σημαντικές είναι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται λόγω του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων, καθώς αποδεικνύεται ότι ασκεί σημαντική επίδραση στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Σε ό,τι αφορά το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη», το κριτήριο t-test για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των δύο μέσων όρων κατέδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = -1,95$, $df = 621$, $p < 0,05$) μεταξύ των τιμών των μέσων όρων των μαθητών των οποίων οι γονείς τους δεν έχουν λάβει σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκείνων των οποίων οι γονείς έχουν πραγματοποιήσει ανώτερες ακαδημαϊκές σπουδές, με θετικότερες εκείνες των γονέων με ακαδημαϊκή εκπαίδευση ($M = 8,43$, $SD = 1,28$) έναντι των γονέων που δεν έχουν λάβει σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 8,22$, $SD = 1,43$).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων που χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης οικονομικοκοινωνικής κατάστασης, προβλέπει το πρότυπο του «συμμορφούμενου

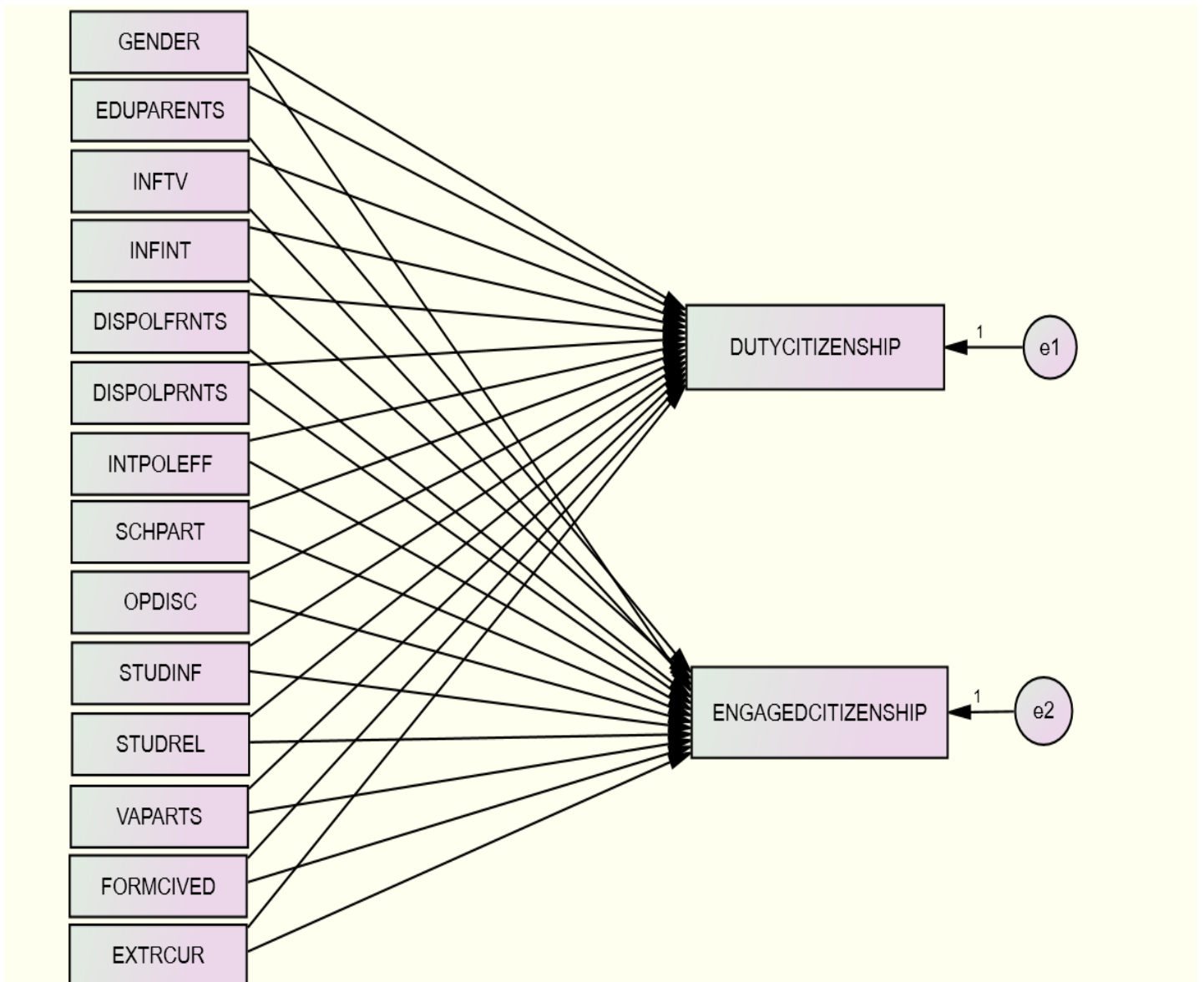
προς το καθήκον πολίτη». Μάλιστα, οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν πραγματοποιήσει ανώτερες ακαδημαϊκές σπουδές, είναι περισσότερο υποστηρικτικοί δράσεων της Ιδιότητας του Πολίτη που εντάσσονται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη».

4.7. Πολυμεταβλητές αναλύσεις

4.7.1. Πρόβλεψη των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη

Η εξέταση της συμβολής των αξιολογούμενων μεταβλητών στην πρόβλεψη των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη πραγματοποιήθηκε μέσω της πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης με το μοντέλο διαδρομών που παρουσιάζεται στο Σχήμα 4.2. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι: i) το πρότυπο του συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη και ii) το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές (predictors) είναι: το φύλο (GENDER), το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (EDUPARENTS), η ενημέρωση για τις διεθνείς ειδήσεις από την

Σχήμα 4.2. Μοντέλο πρόβλεψης των διαστάσεων της Ιδιότητας του Πολίτη



τηλεόραση (INFTV), η ενημέρωση για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο (INFINT), η συζήτηση για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους (DISPOLFRNTS), η συζήτηση για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς (DISPOLPRNTS), η αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας (INTPOLEFF), η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (SCHPART), το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης (OPDISC), η αντιληπτή επίδραση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (STUDINF), οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (STUDREL), οι αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο (VAPARTS), η κοινωνική και πολιτική μάθηση στο σχολείο (FORMCIVED) και οι εξωδιδακτικές δραστηριότητες (EXTRCUR).

Για την ανάλυση των διαδρομών του δομικού μοντέλου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εκτίμησης της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood, ML). Η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης είναι ανθεκτική σε μικρές αποκλίσεις των δεδομένων από την κανονική κατανομή (West et al., 1995; Finney & DiStefano, 2006). Οι τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης των μεταβλητών, δεν υπερβαίνουν τα όρια των |2| και |7|, αντίστοιχα, ως τα ανώτερα όρια

Πίνακας 4.15. Τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης των μεταβλητών ($N = 623$)

Variable	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
EXTRCUR	0,70	7,13	-0,16	-0,82
FORMCIVED	-0,17	-1,75	-0,28	-1,45
VAPARTS	-0,02	-0,20	-0,45	-2,29
STUDREL	-0,26	-2,67	0,19	0,98
STUDINF	0,29	2,97	-0,75	-3,82
OPDISC	-0,38	-3,89	-0,11	-0,57
SCHPART	-0,01	-0,07	-0,88	-4,48
INTPOLEFF	0,14	1,39	0,45	2,31
DISPOLPRNTS	-0,01	-0,09	-0,55	-2,78
DISPOLFRNTS	0,37	3,73	-0,44	-2,25
INFINT	-0,65	-6,67	-0,79	-4,01
INFTV	-0,64	-6,50	-0,75	-3,83
EDUPARENTS	0,26	2,61	-1,93	-9,86
GENDER	-0,64	-6,49	-1,59	-8,12
ENGAGEDCITIZENSHIP	-0,79	-8,01	0,31	1,57
DUTYCITIZENSHIP	-1,12	-11,36	1,08	5,48

μονομεταβλητής κανονικότητας (West et al., 1995) ή τα πιο ελαστικά όρια των |3| και |10| αντίστοιχα, καταδεικνύοντας, σύμφωνα με τον Kline (1998), ότι δεν έχουμε ενδείξεις δραματικών αποκλίσεων από την κανονικότητα (βλ. Πίνακα 4.15). Οι δείκτες καλής προσαρμογής για το ερευνητικό μοντέλο έδειξαν ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα

(Koufteros et al., 2001; Kline, 2011; Klem, 2000; McDonald & Ho, 2002; Hu & Bentler, 1999; Browne & Cudeck, 1993; Jöreskog, 1993; Hair et al., 1995; Hair et al., 2010; Bollen, 1989; Arbuckle & Wothke, 1999; Byrne, 1998; Byrne, 2006; Byrne, 2001; Bentler, 1990; Marcoulides & Schumacker, 1996; Hoyle, 1995; Bentler & Bonett, 1980)⁵⁹. Πιο συγκεκριμένα: $\chi^2(1, N = 623) = 168,67, p < 0,001, GFI = 0,97, CFI = 0,89, NFI = 0,90, IFI = 0,90, RMR = 0,06, SRMR = 0,03$.

Στον Πίνακα 4.16 παρουσιάζονται οι συντελεστές βαρύτητας των διαδρομών (τυποποιημένοι και μη τυποποιημένοι δείκτες παλινδρόμησης), δηλαδή οι ποσοτικές περιγραφές των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών που περιλαμβάνονται στο μοντέλο, τα τυπικά σφάλματα, οι *t*-τιμές (Critical Ratio), το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (*p*) και το ποσοστό μεταβλητότητας της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής, το οποίο ερμηνεύεται από τους προβλεπτές (predictors) που επιδρούν σε αυτές (Cohen et al., 2003; Tabachnick & Fidell, 2006).

Ένας γενικός κανόνας, ο οποίος υιοθετείται από τους ερευνητές είναι πως τιμές R^2 μικρότερες από 0,1 υποδεικνύουν αδύναμη ερμηνευτική ισχύ της μεταβλητότητας, μεταξύ 0,1 και 0,3 υποδεικνύουν μέτρια ερμηνευτική ισχύ και για τιμές μεγαλύτερες από 0,3 η ερμηνευτική ισχύς θεωρείται ισχυρή. Επίσης, οι σταθμισμένοι συντελεστές βαρύτητας (beta weights) με τιμή μικρότερη από 0,2 υποδεικνύουν ασθενείς επιδράσεις, τιμές μεταξύ 0,2 και 0,5 υποδεικνύουν μέτριας ισχύος επιδράσεις και τιμές άνω του 0,5 υποδεικνύουν ισχυρές επιδράσεις (Acock, 2008).

⁵⁹ Για την αξιολόγηση του βαθμού προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα χρησιμοποιήσαμε τους παρακάτω Δείκτες Καλής Προσαρμογής (Goodness of Fit Indices): τον δείκτη χ^2 με τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας (*df*), τον δείκτη Καλής Προσαρμογής (Goodness of Fit Index, GFI), τον δείκτη Συγκριτικής Προσαρμογής (Comparative Fit Index, CFI), τον Κανονικοποιημένο δείκτη Προσαρμογής (Normed Fit Index, NFI), τον δείκτη Επαυξητικής Προσαρμογής (Incremental Fit Index, IFI), τον δείκτη Ρίζας Μέσου Τετραγωνικού Υπόλοιπου (Root Mean Square Residual, RMR) και τον Τυποποιημένο δείκτη Ρίζας Μέσου Τετραγωνικού Υπόλοιπου (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR). Σε γενικές γραμμές, για τους παραπάνω δείκτες, ισχύουν τα εξής: α) σε μεγάλα δείγματα, ο δείκτης χ^2 αποτελεί ένα πολύ συντηρητικό δείκτη προσαρμογής του μοντέλου, β) για τους δείκτες GFI, CFI, NFI και IFI υψηλές τιμές κοντά στο 1 δείχνουν υψηλότερο επίπεδο καλής προσαρμογής με προτεινόμενες αποδεκτές τιμές ίσες ή μεγαλύτερες του 0,90 ή πιο ιδανικά του 0,95, γ) για τους δείκτες RMR και SRMR τιμές χαμηλότερα από 0,08 αποτελούν ένδειξη καλής προσαρμογής ενός μοντέλου (με τιμές < 0,05 να θεωρούνται ως ιδανικές).

Πίνακας 4.16. Συντελεστές βαρύτητας των διαδρομών, τυπικά σφάλματα, κρίσιμες τιμές και R^2 .

Ανεξάρτητες Μεταβλητές		Εξαρτημένη Μεταβλητή	Συντελεστές βαρύτητας	Σταθμισμένοι συντελεστές βαρύτητας	Τυπικό σφάλμα	Κρίσιμη Τιμή ^a	R^2
GENDER	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,77	0,27	0,10	7,35	0,25
EDUPARENTS	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,21	0,08	0,10	2,14	
INFTV	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,07	0,05	0,05	1,37	
INFINT	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,06	0,04	0,05	1,19	
DISPOLFRNTS	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,06	0,03	0,07	0,80	
DISPOLPRNTS	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,14	0,08	0,07	1,90	
INTPOLEFF	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,04	0,02	0,10	0,40	
SCHPART	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,45	0,15	0,12	3,68	
OPDISC	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,18	0,07	0,11	1,64	
STUDINF	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,08	0,04	0,07	1,06	
STUDREL	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,14	0,05	0,11	1,31	
VAPARTS	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,45	0,14	0,12	3,67	
FORMCIVED	➔	DUTYCITIZENSHIP	0,34	0,15	0,09	3,68	
EXTRCUR	➔	DUTYCITIZENSHIP	-0,54	-0,27	0,08	-6,82	
Ανεξάρτητες Μεταβλητές		Εξαρτημένη Μεταβλητή	Συντελεστές βαρύτητας	Σταθμισμένοι συντελεστές βαρύτητας	Τυπικό σφάλμα	Κρίσιμη Τιμή ^a	R^2
GENDER	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,59	0,21	0,11	5,42	0,19
EDUPARENTS	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,11	0,04	0,10	1,05	
INFTV	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,00	0,00	0,05	-0,04	
INFINT	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,11	0,08	0,05	2,20	
DISPOLFRNTS	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,02	0,01	0,07	0,29	
DISPOLPRNTS	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,20	0,11	0,08	2,57	
INTPOLEFF	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,23	0,09	0,11	2,17	
SCHPART	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,17	0,06	0,13	1,34	
OPDISC	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,27	0,10	0,11	2,41	
STUDINF	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,05	0,02	0,08	0,61	
STUDREL	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,27	0,10	0,11	2,41	
VAPARTS	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,46	0,14	0,13	3,60	
FORMCIVED	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	-0,18	-0,08	0,10	-1,92	
EXTRCUR	➔	ENGAGEDCITIZENSHIP	0,16	0,08	0,08	1,98	

Δείκτες καλής προσαρμογής = $\chi^2(1, N = 623) = 168,67, p < 0,001, GFI = 0,97, CFI = 0,89, NFI = 0,90, IFI = 0,90, RMR = 0,06, SRMR = 0,03.$

^a *t*-τιμή (Critical Ratio) > |2,576|, σημαίνει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

t-τιμή (Critical Ratio) > |1,96|, σημαίνει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,05.

GENDER = Το φύλο

EDUPARENTS = Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων

INFDTV = Ενημέρωση για τις διεθνείς ειδήσεις από την τηλεόραση

INFINT = Ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο

DISPOLFRNTS = Συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους

DISPOLPRNTS = Συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς

INTPOLEFF = Αίσθηση εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας

SCHPART = Συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες

OPDISC = Το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης

STUDINF = Η αντιληπτή επίδραση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο

STUDREL = Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

VAPARTS = Αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο

FORMCIVED = Η κοινωνική και πολιτική μάθηση στο σχολείο

EXTRCUR = Εξωδιδασκτικές δραστηριότητες

DUTYCITIZENSHIP = Ιδιότητα του Πολίτη: το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη»

ENGAGEDCITIZENSHIP = Ιδιότητα του Πολίτη: το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη»

Ο έλεγχος του πλέγματος των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και της συνολικής τους επίδρασης στις εξαρτημένες μεταβλητές έγινε μέσω της πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης με το μοντέλο διαδρομών (βλ. Σχήμα 4.2 και Πίνακα 4.16). Στο εν λόγω μοντέλο, η διάσταση της Ιδιότητας του Πολίτη που αναφέρεται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη», ερμηνεύεται σε ποσοστό 25%. Ως σημαντικοί προβλεπτές (predictors), εμφανίστηκαν το φύλο (GENDER) ($\beta = 0,27$), το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (EDUPARENTS) ($\beta = 0,08$), η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (SCHPART) ($\beta = 0,15$), οι αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο (VAPARTS) ($\beta = 0,14$), η κοινωνική και πολιτική μάθηση στο σχολείο (FORMCIVED) ($\beta = 0,15$) και οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (EXTRCUR) ($\beta = -0,27$). Η διάσταση της Ιδιότητας του Πολίτη που αναφέρεται στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη», ερμηνεύεται σε ποσοστό 19%. Ως σημαντικοί προβλεπτές (predictors), εμφανίστηκαν το φύλο (GENDER) ($\beta = 0,21$), η ενημέρωση για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο (INFINT) ($\beta = 0,08$), η συζήτηση για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς (DISPOLPRNTS) ($\beta = 0,11$), η αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας (INTPOLEFF) ($\beta = 0,09$), το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης (OPDISC) ($\beta = 0,10$), οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (STUDREL) ($\beta = 0,10$), οι αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο (VAPARTS) ($\beta = 0,14$) και οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (EXTRCUR) ($\beta = 0,08$).

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης δείχνουν ότι σημαντική θετική επίδραση στη διάσταση της Ιδιότητας του Πολίτη που αναφέρεται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» ασκούν το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, οι αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο και η κοινωνική και πολιτική μάθηση στο σχολείο ενώ αρνητική σημαντική επίδραση ασκεί ο παράγοντας των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης δείχνουν ότι σημαντική θετική επίδραση στη διάσταση της Ιδιότητας του Πολίτη που αναφέρεται στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» ασκούν το φύλο, η ενημέρωση για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο, η συζήτηση για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς, η αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας, το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, οι αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο και οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες.

4.7.2. Πρόβλεψη της μελλοντικής κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των εφήβων

Ο έλεγχος του πλέγματος των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, μεταναστευτικό υπόβαθρο, διαστάσεις της Ιδιότητας του Πολίτη) και της συνολικής τους επίδρασης σε κάθε μια από τις μορφές κοινωνικής και πολιτικής δράσης (εξαρτημένες μεταβλητές), στις οποίες οι ερωτηθέντες μαθητές του δείγματός μας δυνητικά θα μπορούσαν να λάβουν μέρος, έγινε μέσω της πολλαπλής παλινδρόμησης για διατάξιμες κλίμακες (PLUM – Ordinal Regression) (McCullagh, 1980; Agresti & Finlay, 1997; Hosmer & Lemeshow, 2000). Η συγκεκριμένη μορφή παλινδρόμησης είναι μια μέθοδος για διατάξιμες εξαρτημένες μεταβλητές. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορεί να είναι είτε ποιοτικές (ονομαστικές-κατηγορικές, διατάξιμες) είτε ποσοτικές (συνεχείς). Οι δείκτες χ^2 και p δείχνουν τη σημαντικότητα της παλινδρόμησης και ο δείκτης Nagelkerke R^2 το ποσοστό της διασποράς που εξηγούν οι ανεξάρτητες μεταβλητές. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη Y , προκύπτει από τους «εκτιμητές» (B) με βάση πρώτα τη στατιστική σημαντικότητά τους ($p < 0,05$) και κατόπιν με βάση την τιμή του λόγου των πιθανοτήτων ($\text{Exp}(B)$) και το πρόσημο των συντελεστών παλινδρόμησης. Θετικό πρόσημο σημαίνει ότι η συγκεκριμένη κατηγορία ασκεί επίδραση με την έννοια μιας υψηλότερης κατηγορίας στην εξαρτημένη μεταβλητή. Αντίθετα, το αρνητικό πρόσημο σημαίνει επίδραση με την έννοια μιας χαμηλότερης κατηγορίας στην εξαρτημένη μεταβλητή. Γενικότερα, μια μεταβλητή κρίνεται ότι έχει αυξητική (θετική) επιρροή όταν ο λόγος των πιθανοτήτων είναι

μεγαλύτερος της μονάδας ή αλλιώς όταν ο συντελεστής εμφανίζει θετικό πρόσημο. Το ίδιο ισχύει και για τις κατηγορικές μεταβλητές με τη μόνη διαφορά ότι σε αυτές ο λόγος των πιθανοτήτων έχει αναλογικό μέγεθος μεταβολής συγκρίνοντας κάθε κατηγορία με την κατηγορία αναφοράς (Πετρίδης, 2015).

Πιο αναλυτικά, στη μελέτη μας, οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι διαφοροποιημένες πτυχές της μελλοντικής κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς των εφήβων:

- Θα ψηφίσω στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές,
- Θα έρθω σε επαφή με κάποιον πολιτικό, ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών (π.χ. για να εκφράσω τις απόψεις μου για κάποιο κοινωνικό ή πολιτικό θέμα ή ζήτημα της τοπικής κοινότητας),
- Θα δουλέψω για κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια πολιτική ομάδα,
- Θα δουλέψω για την προεκλογική εκστρατεία ενός/μιας υποψηφίου για κάποιο πολιτικό αξίωμα,
- Θα δουλέψω για κάποια άλλη οργάνωση ή σύλλογο (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, προστασία καταναλωτών, υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών, των ΑμΕΑ, των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κλπ.),
- Θα φορέσω ή θα επιδείξω το σήμα κάποιας καμπάνιας,
- Θα υπογράψω σε κάποιο αίτημα, έκκληση ή ψήφισμα διαμαρτυρίας,
- Θα πάρω μέρος σε διαδήλωση που θα έχει την άδεια των αρχών (νόμιμη δημόσια διαδήλωση),
- Θα μπούκοτάρω κάποια προϊόντα,
- Θα αγοράσω συνειδητά κάποια προϊόντα για πολιτικούς, ηθικούς ή περιβαλλοντικούς λόγους,
- Θα προσφέρω χρήματα σε πολιτική οργάνωση ή ομάδα,
- Θα συμμετάσχω σε ενέργειες διαμαρτυρίας που δεν θα έχουν την έγκριση των αρχών (π.χ. διαμαρτυρία με συνθήματα στους τοίχους, διακοπή κυκλοφορίας, κατάληψη δημοσίων κτιρίων, κλπ.),
- Θα επισκεφτώ ιστοσελίδες πολιτικών οργάνωσεων ή πολιτικών υποψηφίων,
- Θα προωθήσω ηλεκτρονικά μηνύματα με πολιτικό περιεχόμενο (π.χ. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, Facebook, Twitter, κλπ.),
- Θα συμμετάσχω σε πολιτικές δραστηριότητες μέσω του διαδικτύου (π.χ. υπογραφή μιας ηλεκτρονικής διαμαρτυρίας, συμμετοχή σε συζητήσεις στο

διαδίκτυο σχετικά με κοινωνικά ή πολιτικά θέματα, οργάνωση πολιτικών εκδηλώσεων ή διαμαρτυριών, διατύπωση των πολιτικών μου απόψεων στο διαδίκτυο, ενθάρρυνση άλλων πολιτών να αναλάβουν οποιαδήποτε μορφή πολιτικής δράσης, κλπ.)

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι:

- το φύλο,
- το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων,
- το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών (οι τρεις τελευταίες ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο ως μεταβλητές ελέγχου) και
- οι δύο διαστάσεις της Ιδιότητας του Πολίτη:
 - το πρότυπο του συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη και
 - το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη

Οι μαθητές αφού, προηγουμένως, διάβασαν τις παραπάνω μορφές πολιτικής δράσης και κοινωνικού ακτιβισμού, στις οποίες οι άνθρωποι μπορούν να μετέχουν, στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: «Στο μέλλον, ως ενήλικας, πόσο πιθανό είναι ότι θα έκανες τις ακόλουθες μορφές πολιτικής δράσης και κοινωνικού ακτιβισμού;», με δυνατότητα απόκρισης στις κατηγορίες «Σίγουρα δεν θα το κάνω αυτό» (=1), «Πιθανόν δεν θα το κάνω αυτό» (=2), «Πιθανόν θα το κάνω αυτό» (=3) και «Σίγουρα θα το κάνω αυτό» (=4). Για κάθε μια από τις εξαρτημένες μεταβλητές η παλινδρομική ανάλυση πραγματοποιήθηκε συγκριτικά με τη διαβάθμιση αναφοράς «Σίγουρα θα το κάνω αυτό» (=4). Οι στατιστικές συγκρίσεις μεταξύ των κατηγοριών των ανεξάρτητων κατηγορικών μεταβλητών «φύλο», «εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων» και «μεταναστευτικό υπόβαθρο» έγιναν με βάση την κατηγορία αναφοράς «κορίτσι», «γονείς χωρίς πανεπιστημιακή εκπαίδευση» και «μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο» αντίστοιχα.

Στον πίνακα 4.17 αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της διατάξιμης λογιστικής παλινδρόμησης. Σκιαγραφώντας τα κυριότερα ευρήματα της ανάλυσης, σημειώνουμε τα ακόλουθα.

Σημαντική επίδραση στις μεταβλητές:

- i. «Θα ψηφίσω στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές», ασκούν το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) ($\beta = 0,55$, $SE = 0,18$, $e^b = 1,73$ [95% CI, 1,22-2,44], Wald $\chi^2(1) = 9,52$, $p < 0,01$), το μεταναστευτικό υπόβαθρο (Χωρίς) ($\beta = 1,02$, $SE = 0,19$, $e^b = 2,78$ [95% CI, 1,91-4,06], Wald $\chi^2(1) = 28,18$, $p < 0,001$) και το πρότυπο του συμμορφούμενου προς

- το καθήκον πολίτη ($\beta = 0,43$, $SE = 0,08$, $e^b = 1,54$ [95% CI, 1,32-1,78], Wald $\chi^2(1) = 31,98$, $p < 0,001$).
- ii. «Θα έρθω σε επαφή με κάποιον πολιτικό ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών», ασκούν το φύλο_(Αγόρι) ($\beta = 0,63$, $SE = 0,17$, $e^b = 1,88$ [95% CI, 1,35-2,61], Wald $\chi^2(1) = 14,15$, $p < 0,001$), το πρότυπο του συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη ($\beta = 0,17$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,18$ [95% CI, 1,03-1,35], Wald $\chi^2(1) = 5,92$, $p < 0,05$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,36$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,43$ [95% CI, 1,25-1,63], Wald $\chi^2(1) = 27,26$, $p < 0,001$).
- iii. «Θα δουλέψω για κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια πολιτική ομάδα», ασκεί το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,24$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,27$ [95% CI, 1,10-1,46], Wald $\chi^2(1) = 11,06$, $p < 0,01$).
- iv. «Θα δουλέψω για την προεκλογική εκστρατεία ενός/μιας υποψηφίου για κάποιο πολιτικό αξίωμα», ασκεί το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,21$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,23$ [95% CI, 1,07-1,41], Wald $\chi^2(1) = 8,65$, $p < 0,01$).
- v. «Θα δουλέψω για κάποια άλλη οργάνωση ή σύλλογο», ασκούν το φύλο_(Αγόρι) ($\beta = -1,08$, $SE = 0,18$, $e^b = 0,34$ [95% CI, 0,24-0,48], Wald $\chi^2(1) = 37,82$, $p < 0,001$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,33$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,40$ [95% CI, 1,22-1,59], Wald $\chi^2(1) = 24,64$, $p < 0,001$).
- vi. «Θα φορέσω ή θα επιδείξω το σήμα κάποιας καμπάνιας», ασκούν το φύλο_(Αγόρι) ($\beta = -1,11$, $SE = 0,17$, $e^b = 0,33$ [95% CI, 0,24-0,46], Wald $\chi^2(1) = 45,03$, $p < 0,001$), το πρότυπο του συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη ($\beta = 0,16$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,17$ [95% CI, 1,02-1,33], Wald $\chi^2(1) = 5,35$, $p < 0,05$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,13$, $SE = 0,06$, $e^b = 1,14$ [95% CI, 1,01-1,30], Wald $\chi^2(1) = 4,45$, $p < 0,05$).
- vii. «Θα υπογράψω σε κάποιο αίτημα, έκκληση ή ψήφισμα διαμαρτυρίας», ασκούν το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων_(Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) ($\beta = 0,40$, $SE = 0,15$, $e^b = 1,49$ [95% CI, 1,10-2,02], Wald $\chi^2(1) = 6,65$, $p < 0,05$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,25$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,28$ [95% CI, 1,12-1,46], Wald $\chi^2(1) = 13,72$, $p < 0,001$).
- viii. «Θα πάρω μέρος σε διαδήλωση που θα έχει την άδεια των αρχών», ασκούν το φύλο_(Αγόρι) ($\beta = 0,33$, $SE = 0,17$, $e^b = 1,39$ [95% CI, 1,01-1,93], Wald $\chi^2(1) = 4,02$, $p < 0,05$), το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων_(Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) ($\beta = 0,40$, $SE = 0,15$, $e^b = 1,50$ [95% CI, 1,11-2,02], Wald $\chi^2(1) = 6,96$, $p < 0,01$), το μεταναστευτικό υπόβαθρο_(Χωρίς) ($\beta = 0,42$, $SE = 0,18$, $e^b = 1,52$ [95% CI, 1,08-2,15], Wald $\chi^2(1) =$

- 5,68, $p < 0,05$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,30$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,35$ [95% CI, 1,19-1,53], Wald $\chi^2(1) = 20,94$, $p < 0,001$).
- ix. «Θα μπούκοτάρω κάποια προϊόντα», ασκούν το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων(Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) ($\beta = 0,56$, $SE = 0,15$, $e^b = 1,75$ [95% CI, 1,31-2,35], Wald $\chi^2(1) = 14,09$, $p < 0,001$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,26$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,30$ [95% CI, 1,15-1,48], Wald $\chi^2(1) = 16,21$, $p < 0,001$).
- x. «Θα αγοράσω συνειδητά κάποια προϊόντα για πολιτικούς, ηθικούς ή περιβαλλοντικούς λόγους», ασκούν το μεταναστευτικό υπόβαθρο(χωρίς) ($\beta = 0,45$, $SE = 0,18$, $e^b = 1,57$ [95% CI, 1,11-2,23], Wald $\chi^2(1) = 6,49$, $p < 0,05$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,31$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,36$ [95% CI, 1,19-1,55], Wald $\chi^2(1) = 21,06$, $p < 0,001$).
- xi. «Θα προσφέρω χρήματα σε πολιτική οργάνωση ή ομάδα», ασκεί το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,24$, $SE = 0,06$, $e^b = 1,28$ [95% CI, 1,12-1,45], Wald $\chi^2(1) = 14,34$, $p < 0,001$).
- xii. «Θα συμμετάσχω σε ενέργειες διαμαρτυρίας που δεν θα έχουν την έγκριση των αρχών», ασκούν το πρότυπο του συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη ($\beta = -0,38$, $SE = 0,07$, $e^b = 0,68$ [95% CI, 0,60-0,78], Wald $\chi^2(1) = 31,63$, $p < 0,001$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,19$, $SE = 0,06$, $e^b = 1,21$ [95% CI, 1,07-1,38], Wald $\chi^2(1) = 8,74$, $p < 0,01$).
- xiii. «Θα επισκεφτώ ιστοσελίδες πολιτικών οργανώσεων ή πολιτικών υποψηφίων», ασκούν το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων(Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) ($\beta = 0,57$, $SE = 0,15$, $e^b = 1,77$ [95% CI, 1,32-2,38], Wald $\chi^2(1) = 14,32$, $p < 0,001$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,23$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,25$ [95% CI, 1,10-1,43], Wald $\chi^2(1) = 11,71$, $p < 0,01$).
- xiv. «Θα προωθήσω ηλεκτρονικά μηνύματα με πολιτικό περιεχόμενο», ασκούν το πρότυπο του συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη ($\beta = -0,18$, $SE = 0,07$, $e^b = 0,83$ [95% CI, 0,73-0,96], Wald $\chi^2(1) = 6,83$, $p < 0,01$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,14$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,15$ [95% CI, 1,01-1,32], Wald $\chi^2(1) = 4,55$, $p < 0,05$).
- xv. «Θα συμμετάσχω σε πολιτικές δραστηριότητες μέσω του διαδικτύου», ασκούν το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων(Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) ($\beta = 0,30$, $SE = 0,15$, $e^b = 1,35$ [95% CI, 1,01-1,80], Wald $\chi^2(1) = 3,98$, $p < 0,05$) και το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη ($\beta = 0,22$, $SE = 0,07$, $e^b = 1,25$ [95% CI, 1,10-1,42], Wald $\chi^2(1) = 11,56$, $p < 0,01$).

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη διατριβή εστιάζει κυρίως στο ρόλο των διαστάσεων της Ιδιότητας του Πολίτη ως ερμηνευτικών παραγόντων στην πρόθεση της μελλοντικής κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής των μαθητών, τα αποτελέσματα της επίδρασης των υπόλοιπων ανεξάρτητων μεταβλητών δεν θα εξεταστούν εδώ πιο αναλυτικά. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αποκαλύπτεται ένα ενδιαφέρον μοτίβο που αφορά στη διαφορετική επίδραση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη στις προσδοκίες των εφήβων σε ό,τι αφορά τη μελλοντική κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά τους. Το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» ασκεί κυρίως σημαντική θετική επίδραση στην εκλογική πολιτική συμμετοχή (με εξαίρεση τη σημαντική θετική επίδραση στις μεταβλητές «Θα έρθω σε επαφή με κάποιον πολιτικό, ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών» και «Θα φορέσω ή θα επιδείξω το σήμα κάποιας καμπάνιας»), αλλά παρατηρείται μηδενική ή αρνητική σχέση με όλες τις υπόλοιπες μορφές κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς. Το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» φαίνεται ότι ενθαρρύνει την αφοσίωση προς το κράτος, ενώ ταυτόχρονα υπονομεύει τη συμμετοχή εκτός του πλαισίου των επίσημων πολιτικών θεσμών (π.χ. διαδηλώσεις, μποϊκοτάρισμα προϊόντων, τη συμμετοχή σε οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, σε online συμμετοχή σε πολιτικές συζητήσεις και διαβουλεύσεις κτλ.). Αντίθετα, το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» ασκεί σημαντική θετική επίδραση σε κάθε μια από τις πολιτικές δραστηριότητες του Πίνακα 4.17 πλην της μεταβλητής «Θα ψηφίσω στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές». Το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» αντιπροσωπεύει ένα πλέγμα πεποιθήσεων που ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να συμμετέχουν στην πολιτική και στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Συνοπτικά, δεν μπορούμε απλά να υποθέσουμε ότι οι νέοι δεν είναι πολιτικά ενεργοί επειδή δεν ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή στις εκλογές. Η πολιτική δραστηριότητα μπορεί να λάβει πολλές μορφές, καθώς οι νέοι φαίνεται ότι ενδιαφέρονται να συμμετέχουν περισσότερο σε εναλλακτικές μορφές πολιτικής συμπεριφοράς.

Πίνακας 4.17. Αποτελέσματα διατάξιμης λογιστικής παλινδρόμησης ($N = 623$)

	Εξαρτημένες μεταβλητές ^a									
	Θα ψηφίσω στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές	Θα έρθω σε επαφή με κάποιον πολιτικό, ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών	Θα δουλέψω για κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια πολιτική ομάδα	Θα δουλέψω για την προεκλογική εκστρατεία ενός/μιας υποψηφίου για κάποιο πολιτικό αξίωμα	Θα δουλέψω για κάποια άλλη οργάνωση ή σύλλογο					
	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]
Επεξηγηματικές μεταβλητές										
Φύλο (Αγόρι) ^b	-0,12 (0,19)	0,88 [0,61-1,27]	0,63*** (0,17)	1,88 [1,35-2,61]	0,12 (0,17)	1,12 [0,80-1,58]	0,06 (0,17)	1,06 [0,76-1,49]	-1,08*** (0,18)	0,34 [0,24-0,48]
Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων (Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) ^c	0,55** (0,18)	1,73 [1,22-2,44]	-0,07 (0,15)	0,93 [0,69-1,26]	0,10 (0,16)	1,11 [0,81-1,51]	-0,02 (0,16)	0,98 [0,72-1,34]	0,28 (0,16)	1,32 [0,98-1,80]
Μεταναστευτικό υπόβαθρο (Χωρίς) ^d	1,02*** (0,19)	2,78 [1,91-4,06]	0,20 (0,18)	1,23 [0,87-1,73]	0,03 (0,19)	1,03 [0,72-1,48]	-0,10 (0,18)	0,90 [0,63-1,29]	-0,05 (0,18)	0,95 [0,67-1,36]
Ιδιότητα του Πολίτη: το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη»	0,43*** (0,08)	1,54 [1,32-1,78]	0,17* (0,07)	1,18 [1,03-1,35]	-0,06 (0,07)	0,94 [0,82-1,08]	-0,03 (0,07)	0,97 [0,85-1,12]	-0,03 (0,07)	0,97 [0,85-1,12]
Ιδιότητα του Πολίτη: το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη»	0,05 (0,07)	1,05 [0,91-1,21]	0,36*** (0,07)	1,43 [1,25-1,63]	0,24** (0,07)	1,27 [1,10-1,46]	0,21** (0,07)	1,23 [1,07-1,41]	0,33*** (0,07)	1,40 [1,22-1,59]
	$\chi^2 (5, N = 623) = 100,41, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,18$		$\chi^2 (5, N = 623) = 63,93, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,11$		$\chi^2 (5, N = 623) = 13,06, p < 0,05$ Nagelkerke $R^2 = 0,02$		$\chi^2 (5, N = 623) = 10,74, p = 0,057$ Nagelkerke $R^2 = 0,02$		$\chi^2 (5, N = 623) = 91,61, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,15$	

Σημαντικότητα: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

^a Κατηγορία αναφοράς: «Σίγουρα θα το κάνω αυτό» (=4)

^b Κατηγορία αναφοράς: «Κορίτσι» (=1)

^c Κατηγορία αναφοράς: «Χωρίς πανεπιστημιακή εκπαίδευση» (=1)

^d Κατηγορία αναφοράς: «Με μεταναστευτικό υπόβαθρο» (=1)

Πίνακας 4.17. Αποτελέσματα διατάξιμης λογιστικής παλινδρόμησης ($N = 623$)

	Εξαρτημένες μεταβλητές ^a									
	Θα φορέσω ή θα επιδείξω το σήμα κάποιας καμπάνιας		Θα υπογράψω σε κάποιο αίτημα, έκκληση ή ψήφισμα διαμαρτυρίας		Θα πάρω μέρος σε διαδήλωση που θα έχει την άδεια των αρχών		Θα μπούκοτάρω κάποια προϊόντα		Θα αγοράσω συνειδητά κάποια προϊόντα για πολιτικούς, ηθικούς ή περιβαλλοντικούς λόγους	
	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]
Επεξηγηματικές μεταβλητές										
Φύλο (Αγόρι) ^b	-1,11*** (0,17)	0,33 [0,24-0,46]	-0,04 (0,17)	0,96 [0,69- 1,32]	0,33* (0,17)	1,39 [1,01-1,93]	-0,22 (0,16)	0,80 [0,59- 1,10]	-0,18 (0,16)	0,84 [0,61-1,15]
Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων (Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) ^c	-0,02 (0,15)	0,98 [0,73-1,31]	0,40* (0,15)	1,49 [1,10- 2,02]	0,40** (0,15)	1,50 [1,11-2,02]	0,56*** (0,15)	1,75 [1,31- 2,35]	0,17 (0,15)	1,18 [0,88- 1,59]
Μεταναστευτικό υπόβαθρο (Χωρίς) ^d	-0,08 (0,18)	0,92 [0,65-1,30]	0,22 (0,18)	1,25 [0,88- 1,76]	0,42* (0,18)	1,52 [1,08-2,15]	0,31 (0,17)	1,37 [0,97-1,92]	0,45* (0,18)	1,57 [1,11- 2,23]
Ιδιότητα του Πολίτη: το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη»	0,16* (0,07)	1,17 [1,02-1,33]	-0,01 (0,07)	0,99 [0,87- 1,14]	0,02 (0,07)	1,02 [0,89-1,16]	-0,10 (0,07)	0,90 [0,79-1,02]	-0,07 (0,07)	0,93 [0,82-1,06]
Ιδιότητα του Πολίτη: το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη»	0,13* (0,06)	1,14 [1,01-1,30]	0,25*** (0,07)	1,28 [1,12- 1,46]	0,30*** (0,07)	1,35 [1,19-1,53]	0,26*** (0,07)	1,30 [1,15-1,48]	0,31*** (0,07)	1,36 [1,19-1,55]
	$\chi^2 (5, N = 623) = 87,20, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,14$		$\chi^2 (5, N = 623) = 29,52, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,05$		$\chi^2 (5, N = 623) = 45,14, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,08$		$\chi^2 (5, N = 623) = 39,18, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,07$		$\chi^2 (5, N = 623) = 35,08, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,06$	

Σημαντικότητα: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

^a Κατηγορία αναφοράς: «Σίγουρα θα το κάνω αυτό» (=4)

^b Κατηγορία αναφοράς: «Κορίτσι» (=1)

^c Κατηγορία αναφοράς: «Χωρίς πανεπιστημιακή εκπαίδευση» (=1)

^d Κατηγορία αναφοράς: «Με μεταναστευτικό υπόβαθρο» (=1)

Πίνακας 4.17. Αποτελέσματα διατάξιμης λογιστικής παλινδρόμησης ($N = 623$)

	Εξαρτημένες μεταβλητές ^a									
	Θα προσφέρω χρήματα σε πολιτική οργάνωση ή ομάδα	Θα συμμετάσχω σε ενέργειες διαμαρτυρίας που δεν θα έχουν την έγκριση των αρχών	Θα επισκεφτώ ιστοσελίδες πολιτικών οργανώσεων ή πολιτικών υποψηφίων	Θα προωθήσω ηλεκτρονικά μηνύματα με πολιτικό περιεχόμενο	Θα συμμετάσχω σε πολιτικές δραστηριότητες μέσω του διαδικτύου					
	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]	B (SE)	Exp(B) [95% CI]
Επεξηγηματικές μεταβλητές										
Φύλο (Αγόρι) ^b	-0,13 (0,16)	0,88 [0,64-1,20]	0,26 (0,16)	1,30 [0,94-1,78]	0,12 (0,16)	1,13 [0,82-1,56]	-0,06 (0,17)	0,94 [0,68-1,31]	0,17 (0,16)	1,19 [0,86-1,63]
Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων (Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) ^c	-0,22 (0,15)	0,80 [0,60-1,07]	-0,05 (0,15)	0,95 [0,71-1,27]	0,57*** (0,15)	1,77 [1,32-2,38]	0,09 (0,15)	1,09 [0,81-1,47]	0,30* (0,15)	1,35 [1,01-1,80]
Μεταναστευτικό υπόβαθρο (Χωρίς) ^d	-0,03 (0,17)	0,97 [0,69-1,36]	-0,08 (0,17)	0,92 [0,66-1,29]	0,23 (0,17)	1,26 [0,90-1,76]	-0,01 (0,18)	0,99 [0,70-1,40]	0,07 (0,17)	1,08 [0,77-1,51]
Ιδιότητα του Πολίτη: το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη»	-0,10 (0,07)	0,90 [0,79-1,03]	-0,38*** (0,07)	0,68 [0,60-0,78]	-0,06 (0,07)	0,95 [0,83-1,08]	-0,18** (0,07)	0,83 [0,73-0,96]	-0,07 (0,07)	0,94 [0,82-1,07]
Ιδιότητα του Πολίτη: το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη»	0,24*** (0,06)	1,28 [1,12-1,45]	0,19** (0,06)	1,21 [1,07-1,38]	0,23** (0,07)	1,25 [1,10-1,43]	0,14* (0,07)	1,15 [1,01-1,32]	0,22** (0,07)	1,25 [1,10-1,42]
	$\chi^2 (5, N = 623) = 18,38, p < 0,01$ Nagelkerke $R^2 = 0,03$		$\chi^2 (5, N = 623) = 41,08, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,07$		$\chi^2 (5, N = 623) = 31,34, p < 0,001$ Nagelkerke $R^2 = 0,05$		$\chi^2 (5, N = 623) = 8,04, p = 0,154$ Nagelkerke $R^2 = 0,01$		$\chi^2 (5, N = 623) = 17,37, p < 0,01$ Nagelkerke $R^2 = 0,03$	

Σημαντικότητα: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

^a Κατηγορία αναφοράς: «Σίγουρα θα το κάνω αυτό» (=4)

^b Κατηγορία αναφοράς: «Κορίτσι» (=1)

^c Κατηγορία αναφοράς: «Χωρίς πανεπιστημιακή εκπαίδευση» (=1)

^d Κατηγορία αναφοράς: «Με μεταναστευτικό υπόβαθρο» (=1)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Εισαγωγή

Οι διαδικασίες της πολιτικής κοινωνικοποίησης κρίνονται ως πολύ σημαντικές διότι τα άτομα μαθαίνουν τους πολιτικούς κανόνες, τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς των κοινωνικών ομάδων στις οποίες συμμετέχουν και ως εκ τούτου διαμορφώνουν τους πολιτικούς τους προσανατολισμούς. Ένας τομέας της μελέτης του συγκεκριμένου φαινομένου είναι η ερμηνεία του τρόπου, με τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι αποκτούν την κοινωνική και πολιτική γνώση και διαμορφώνουν τις πολιτικές πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές τους. Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής ταυτότητας του εφήβου είναι η οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ και η θρησκεία (Print, 2009).

Προηγούμενη ερευνητική μαρτυρία καταγράφει τη σημαντική σχέση μεταξύ των σχολικών χαρακτηριστικών, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, άλλων κοινωνικών παραγόντων και της πολιτικής δέσμευσης και συμμετοχής των μαθητών (Pollock, 1983; Delli Caprini & Keeter, 1996; Galston, 2001; Torney-Purta, 2002^b; Sherrod et al., 2002; Amadeo et al., 2002; Flanagan, 2004; Perliger et al., 2006; Solhaug, 2006).

5.1. Τάσεις υποστήριξης των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη

Στην έρευνά μας η διάσταση της Ιδιότητας του Πολίτη που αναφέρεται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη», ερμηνεύεται σε ποσοστό 25% από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών του μοντέλου διαδρομών που εξετάστηκε σε αυτή τη μελέτη (βλ. Σχήμα 4.2 και Πίνακα 4.16). Η διάσταση της Ιδιότητας του Πολίτη που αναφέρεται στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη», ερμηνεύεται σε ποσοστό 19% από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών του μοντέλου διαδρομών που εξετάστηκε σε αυτή τη μελέτη (βλ. Σχήμα 4.2 και Πίνακα 4.16).

Σε ό,τι αφορά τη θέση της εξασθένησης της υποστήριξης του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» και τη μεγαλύτερη υποστήριξη του προτύπου

του «συμμετέχοντος πολίτη» μεταξύ των νεότερων γενεών (Dalton, 2006; Dalton, 2008^a; Dalton, 2008^b), τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν δείχνουν την παραπάνω μετατόπιση. Η μέση τιμή της μεταβλητής του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» είναι $M = 8,31$ (T.A. = 1,37) και η μέση τιμή της μεταβλητής του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη» είναι $M = 8,04$ (T.A. = 1,36). Το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» φαίνεται να λαμβάνει ελαφρώς μικρότερη σημασία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, ωστόσο η διαφορά με το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» είναι πολύ μικρή. Από την άλλη, η ισχυρή και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη [Spearman's $\rho_{(623)} = 0,52, p < 0,001$] αποδεικνύει ότι οι μαθητές του δείγματός μας δεν απορρίπτουν κάποιο πρότυπο της Ιδιότητας του Πολίτη, αλλά αποδέχονται και τα δύο ως σημαντικά. Υπό αυτήν την έννοια, καταγράφεται, στις αντιλήψεις των μαθητών του δείγματός μας, τόσο η σημαντικότητα της αίσθησης του καθήκοντος, όσο και η υποστήριξη της κοινωνικά προσανατολισμένης δράσης. Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι στις αντιλήψεις των νεαρών ατόμων τα παραδοσιακά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη παραμένουν ισχυρά παράλληλα με τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που επικεντρώνουν την προσοχή τους στην ενεργό συμμετοχή (Hooghe et al., 2016). Η θερμή υποστήριξη τόσο του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη», όσο και του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη» αντανάκλα την αναγνώριση των διαφορετικών πτυχών της κοινωνικής και πολιτικής δράσης ως θετικών δημοκρατικών πολιτικών αξιών, με τις διαφορετικές επιπτώσεις που μπορεί να ενέχουν για τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος (Denters et al., 2007). Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Hooghe et al. (2016), σύμφωνα με τους οποίους στις εδραιωμένες δημοκρατίες οι έφηβοι είναι περισσότερο υποστηρικτικοί του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Σύμφωνα με τους εν λόγω ερευνητές μια εύλογη ερμηνεία του ευρήματος αυτού είναι ότι οι πολίτες στις προηγμένες δημοκρατίες μπορεί να θεωρούν τη δημοκρατική σταθερότητα ευκολότερα δεδομένη, ενώ η υποστήριξη του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη» κυριαρχεί περισσότερο μεταξύ των εφήβων στις πιο πρόσφατες δημοκρατίες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, όπου η προστασία του περιβάλλοντος και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναδεικνύονται ως βασικά ζητήματα. Στην έρευνά των Oser & Hooghe (2013), στις προηγμένες σκανδιναβικές δημοκρατίες, αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των εφήβων η υπεροχή του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη», αλλά καταγράφεται, επίσης, μια ενδιαφέρουσα αύξηση του

προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» από το 16% το 1999 στο 21% το 2009. Σύμφωνα με τους Oser & Hooghe (2013) η επιμονή και η αύξηση του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» στη Σκανδιναβία, υποδηλώνει ότι τα παραδοσιακά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη δεν θα εκλείψουν από τις προηγμένες δημοκρατίες στο άμεσο μέλλον. Σύμφωνα με τους Hooghe et al. (2016) το γεγονός ότι διακρίνεται μια αρκετά σημαντική μερίδα ερωτηθέντων που υποστηρίζουν πιο παραδοσιακά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, τα οποία αποδίδουν έμφαση στο σεβασμό προς τις αρχές ή το καθήκον υπακοής του νόμου, καταδεικνύει τη σταθερή παραμονή αυτών σε συνδυασμό με πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που εστιάζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους στην ενεργό συμμετοχή. Επομένως, σε γενικές γραμμές, η διάκριση μεταξύ θεσμοθετημένων και μη θεσμοθετημένων προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη μεταξύ των 14χρονων μαθητών δείχνει ότι η συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία θα αναπτύξει δυνητικά προτίμηση είτε για θεσμοθετημένες είτε για μη θεσμοθετημένες μορφές πολιτικής δέσμευσης. Τέλος, σύμφωνα με τους Hooghe et al. (2016) η διάκριση μεταξύ του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη» και του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» είναι περιοριστική. Αν και το ποσοστό των πολιτών που προσκολλώνται στα δύο αυτά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη είναι αρκετά υψηλό, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα του πραγματικού αντίκτυπου στα πολιτικά αποτελέσματα, όπως η περιβαλλοντική δράση και η εκλογική συμμετοχή, πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο οι μισοί από τους ερωτηθέντες εφήβους ανήκουν σε αυτές τις κατηγορίες, ενώ το άλλο μισό ανήκει σε άλλες ευδιάκριτες κατηγορίες, (subjects, respectful και all-around citizens), των οποίων τα ποιοτικά χαρακτηριστικά πρέπει να μελετηθούν σε σχέση με την επίδρασή τους στη πρόθεση μελλοντικής πολιτικής και κοινωνικής δράσης. Σε άλλες μελέτες καταγράφονται οι ατομικιστικές θεωρήσεις των νέων για την Ιδιότητα του Πολίτη και τη δημοκρατία, οι οποίες δίνουν έμφαση στην εξασφάλιση των ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών (Castro & Knowles, 2017).

5.2. Φύλο και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη

Σε ό,τι αφορά τη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, σημαντικές είναι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται λόγω του φύλου, καθώς τα κορίτσια καταγράφουν υψηλότερο βαθμό δέσμευσης συγκριτικά με τα αγόρια και στα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη. Σε ό,τι αφορά στο πρότυπο του

«συμμετέχοντος πολίτη» τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα ευρήματα πολλών ερευνών που καταδεικνύουν ότι τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να υποστηρίζουν περισσότερο το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» (Schmidt et al., 2007; Dalton, 2008^a; Oser & Hooghe, 2013; Isac et al., 2014). Στην έρευνά μας, επίσης, καταγράφεται υψηλότερο επίπεδο υποστήριξης των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια προς το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Αν και αυτό το εύρημα φαίνεται καταρχάς ως αντιφατικό με τα αποτελέσματα ερευνών που διατείνονται ότι τα αγόρια υποστηρίζουν περισσότερο σε σχέση με τα κορίτσια δράσεις που εντάσσονται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (Dalton, 2008^a), ωστόσο σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών τα κορίτσια σε αυτή την ηλικία αναφέρουν περισσότερες ενέργειες στις οποίες σκοπεύουν να συμμετάσχουν συγκριτικά με τα αγόρια, αμφισβητώντας την εμφάνιση του έμφυλου χάσματος σχετικά με την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή στην εφηβική ηλικία (Hooghe & Stolle, 2004). Σε άλλες πάλι μελέτες και έρευνες καταγράφηκε μείωση του έμφυλου χάσματος -ιδίως μεταξύ των νεότερων γενεών- σε σχέση με την υποστήριξη των διαφορετικών προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και την συμμετοχή σε διαφορετικές μορφές πολιτικής δράσης που αφορούν τόσο στις εκλογικές πολιτικές όσο και στις πολιτικές κοινωνικού και πολιτικού ακτιβισμού (Coffé & van der Lippe, 2010; Coffé, 2013) και υποστηρίχθηκε ότι το γυναικείο φύλο επιδεικνύει περισσότερο νομοταγείς συμπεριφορές (Tyler, 2006; Dejaeghere & Hooghe, 2009). Τελικά, είναι πιθανόν οι διαφορές που σχετίζονται με το φύλο και σε σχέση με τις γενικότερες στάσεις απέναντι στην πολιτική δέσμευση να μην είναι ακόμη εμφανείς ίσως λόγω της νεαρής ηλικίας των μαθητών του δείγματός μας (Eckstein et al., 2012).

5.3. Μορφωτικό επίπεδο γονέων και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη

Διαπιστώνεται ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, που χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης οικονομικοκοινωνικής κατάστασης, προβλέπει το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Μάλιστα, οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν πραγματοποιήσει ανώτερες ακαδημαϊκές σπουδές, είναι περισσότερο υποστηρικτικοί δράσεων της Ιδιότητας του Πολίτη που εντάσσονται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Γενικά, η έρευνα καταγράφει τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των ατόμων και της πολιτικής συμμετοχής, του πολιτικού ενδιαφέροντος και της εκπλήρωσης του

πολιτικού καθήκοντος (Verba et al., 1995; Nie et al., 1996; Wolfinger & Rosenstone, 1980; Rosenstone & Hansen, 2003).

Η έρευνα διαπιστώνει ότι οι πιο μορφωμένοι άνθρωποι είναι πιο πιθανόν να ψηφίσουν, είναι περισσότερο ενημερωμένοι και πληροφορημένοι για την πολιτική, αποδέχονται σε υψηλότερο βαθμό το κράτος δικαίου και επιδεικνύουν υψηλότερη πολιτική ανεκτικότητα. Έτσι, τα άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, υψηλότερο εισόδημα και status, είναι περισσότερο πιθανόν να συμφωνούν με το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Επίσης, η τυπική και άτυπη κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση πιθανόν να τονίζει το συγκεκριμένο πρότυπο και τα άτομα που προέρχονται από κοινωνικές ομάδες υψηλότερου status να υποστηρίζουν τα πρότυπα του ισχύοντος συστήματος (Dalton, 2008^a). Αντίθετα, οι μαθητές που προέρχονται από σχολικά και οικογενειακά περιβάλλοντα με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο διακατέχονται από λιγότερες προσδοκίες συμμετοχής και έως εκ τούτου καταγράφονται μικρότερες πιθανότητες να μεταφράσουν τις απαιτήσεις για τις αναδιανεμητικές πολιτικές του κράτους σε πολιτική κινητοποίηση (Castillo et al., 2014).

5.4. Εσωτερική πολιτική αποτελεσματικότητα και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη

Από τα δεδομένα της έρευνάς μας αποδεικνύεται η σημαντική επίδραση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη». Η πεποίθηση των μαθητών ότι οι δράσεις τους μπορεί να επιφέρουν ουσιαστικά αποτελέσματα στο πολιτικό σύστημα (Craig & Maggiotto, 1982; Mattei & Niemi, 2005; Beaumont, 2010) έχει συσχετισθεί θετικά με το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» και γενικότερα των συμμετοχικών στάσεων και σε άλλες ερευνητικές εργασίες (Schulz, 2005; Eckstein et al., 2013; Sampermans & Claes, 2015; Knowles & McCafferty-Wright, 2015). Οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την Ιδιότητα του Πολίτη έχει αποδειχθεί ότι αναπτύσσουν περισσότερες κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες (Isac et al., 2014), όπως για παράδειγμα μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής σε συζητήσεις για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με «σημαντικούς άλλους» (Eckstein et al., 2015). Πολλές άλλες έρευνες έχουν δείξει τη θετική συσχέτιση μεταξύ των υψηλών επιπέδων πολιτικής αποτελεσματικότητας και διαφόρων μορφών πολιτικής συμμετοχής (π.χ. συμμετοχή σε ψηφοφορία, επιδίωξη επικοινωνίας και

επαφής με δημόσιους λειτουργούς, συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού και πολιτικού ακτιβισμού κλπ.) (Nassi & Abramowitz, 1980; Finkel, 1985; Guyton, 1988; Cohen et al., 2001; Becker, 2004; Paulsen, 1991; Verba et al., 1995; Solhaug, 2006). Εφόσον η πολιτική αποτελεσματικότητα ασκεί σημαντική επίδραση στην πολιτική συμπεριφορά των ατόμων, είναι πολύ σημαντικό να ενισχύεται η αίσθηση της πολιτικής αποτελεσματικότητας των νέων μέσα από την συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες που έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση.

Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι η πολιτική αποτελεσματικότητα ενισχύεται όταν οι νέοι:

- συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σπίτι ή έχουν γονείς που ενδιαφέρονται για τα πολιτικά ζητήματα,
- έχουν ευκαιρίες να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην κατασκευή των κανόνων της σχολικής τάξης ή γενικότερα στη σχολική διακυβέρνηση,
- συμμετέχουν σε προσομοιώσεις δημοκρατικών διαδικασιών στη σχολική τάξη,
- εμπλέκονται ενεργά σε θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, όπως η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα παροχής κοινωνικού έργου στην κοινότητα,
- συμμετέχουν σε συζητήσεις με τους καθηγητές τους ή τους φίλους τους σχετικά με διάφορες πολιτικές ειδήσεις ή πληροφορίες που μαθαίνουν από τα ΜΜΕ ή σε συζητήσεις για διάφορα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα στη σχολική τάξη,
- εκδηλώνουν έντονη ταύτιση με μια πολιτικά προσανατολισμένη ομάδα ή πολιτικό κόμμα ή όταν αισθάνονται συνδεδεμένοι με την κοινότητά τους (Langton, 1980; Glenn, 1972; Siegel, 1977; Stroupe & Sabato, 2004; Dressner, 1990; Kenski & Stroud, 2006; Morrell, 2005; Steinberger, 1981; Lambert et al., 1986; Ichilov, 1988; Kahne & Westheimer, 2006; Langton & Karns, 1969; Lee, 2006; Pasek et al., 2008).

Υποστηρίζεται ότι η πολιτική αποτελεσματικότητα ενισχύεται: (Knowles & McCafferty-Wright, 2015: 257-258):

α) μέσω της συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση δραστηριοτήτων (π.χ. διεξαγωγή έρευνας στη σχολική τάξη για την εύρεση λύσης για ένα κοινοτικό ζήτημα και η δημόσια παρουσίασή της)· η βίωση αυτής της εμπειρίας μπορεί να προσφέρει στους νέους την ευκαιρία να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να αποτελέσουν

παράγοντες αλλαγής στην κοινότητά τους και να βιώσουν την πρόκληση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής,

β) όταν οι νέοι παρατηρούν ισχυρά μοντέλα (π.χ. εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους, γονείς) να εμπλέκονται πολιτικά και να επιδεικνύουν προσήλωση για την εύρεση λύσης κατά την αντιμετώπιση προκλήσεων,

γ) στις σχολικές τάξεις που αναπτύσσονται κοινωνικά υποστηρικτικές σχέσεις και δίκτυα που προχωρούν πέρα από την ασαφή και γενικόλογη ρητορική του πολιτικού καθήκοντος,

δ) σε εκείνες τις σχολικές τάξεις που καλλιεργούνται και ενισχύονται δημοκρατικές εμπειρίες λήψης αποφάσεων και παρέχονται παραδείγματα πραγματικών ανθρώπων που ενεργούν με συγκεκριμένο τρόπο για την επίτευξη στόχων και

ε) όταν στο σχολικό περιβάλλον εγκαθιδρύεται κουλτούρα δημοκρατικών μορφών σχολικής διακυβέρνησης.

Οι συνέπειες των παραπάνω ευρημάτων αντανακλούν στην ευρύτερη πολιτική δέσμευση των νέων, καθώς διαπιστώνεται από μελέτες ότι οι νέοι που αισθάνονται πολιτικά αποτελεσματικοί αποδίδουν μεγαλύτερη προσοχή στα ζητήματα της πολιτικής και αναφέρουν πρόθεση συμμετοχής στις εκλογές και ενεργούς εμπλοκής σε διάφορους πολιτικούς τομείς (McLeod et al., 1999).

5.5. Σχολικά χαρακτηριστικά και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη

Επίσης, εξετάσαμε αν σχολικά χαρακτηριστικά -όπως προσδιορίζονται στην παρούσα εργασία- επιδρούν στα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη. Από τα σχολικά χαρακτηριστικά ως σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες με θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» εμφανίστηκαν η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, οι αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο, η κοινωνική και πολιτική μάθηση στο σχολείο και με αρνητική επίδραση οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Από τα σχολικά χαρακτηριστικά ως σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες με θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» εμφανίστηκαν το ανοιχτό κλίμα της σχολικής τάξης, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, οι αντιλήψεις για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο και οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Σε γενικές γραμμές και με βάση τα ευρήματα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα κοινωνικά προσανατολισμένα σχολικά χαρακτηριστικά ασκούν ισχυρότερη και στατιστικά

σημαντική θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» συγκριτικά με το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη».

Αν και, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, πολλοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης των εφήβων (π.χ. το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, το οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον κ.λπ.), ωστόσο η σχολική εκπαίδευση και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των μαθημάτων της Ιδιότητας του Πολίτη, κρίνονται ως εξαιρετικά σημαντικοί μηχανισμοί της πολιτικής κοινωνικοποίησης των εφήβων (Torney-Purta et al., 1999; Wiseman, 2011). Γενικά, η έρευνα έχει καταγράψει τη σημαντική επίδραση της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της ιδιότητας του Πολίτη (π.χ. ψηφοφορία, διαμόρφωση δημοκρατικών στάσεων, ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτικών ικανοτήτων, κοινωνική και πολιτική γνώση κλπ.) (Milligan et al., 2004). Στην έρευνά τους οι Dassonneville et al. (2012), έδειξαν ότι η τυπική κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση, που πρωταρχικά στοχεύει στην απόκτηση της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης -μέσω της διδασκαλίας στη σχολική τάξη για την πολιτική (π.χ. διδασκαλία για τον τρόπο λειτουργίας του κοινοβουλίου)- συσχετίζεται θετικά με το πολιτικό ενδιαφέρον και την πολιτική αποτελεσματικότητα, ενώ άλλες διαστάσεις της επίσημης κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, όπως το δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης και η συμμετοχή στο σχολικό συμβούλιο (5μελές, 15μελές) επιφέρουν σημαντικές συμπεριφορικές επιδράσεις. Διάφορες ερευνητικές μελέτες διαπιστώνουν ότι η συζήτηση για πολιτικά θέματα στη σχολική τάξη ενθαρρύνουν την αποδοχή των δημοκρατικών προτύπων, ενισχύουν την πολιτική αποτελεσματικότητα και βελτιώνουν την κοινωνική και πολιτική γνώση (Torney et al., 1975; Almond & Verba, 1963; Ehman, 1980^a; Hahn, 1998; Torney-Purta, 2002^b). Η Quintelier (2008) διαπίστωσε ότι διαστάσεις της επίσημης Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, όπως η διδασκαλία της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και η ανάπτυξη συζητήσεων για διάφορα θέματα, αλλά και οι ενεργητικές και συμμετοχικές μαθησιακές προσεγγίσεις και στρατηγικές, όπως η συμμετοχή και δραστηριοποίηση στα μαθητικά σχολικά συμβούλια και σε εθελοντικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται για να αποφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα στην κοινότητα, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην μετέπειτα κοινωνική και πολιτική συμμετοχή των νέων.

Στην έρευνά μας αποτυπώθηκε η σημαντική επίδραση που ασκεί η μεταβλητή «εξωδιδασκτικές δραστηριότητες» στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη». Η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες έχει συνδεθεί, με βάση τις έρευνες, με:

- τη δημιουργική και παραγωγική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου,
- την ενίσχυση της αίσθησης της αυτοαξιίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας,
- την ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα,
- τα χαμηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και τη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών,
- τη δέσμευση με το σχολείο και την κοινότητα,
- την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων (π.χ. δεξιότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων και διαφωνιών, ηγεσίας και καθοδήγησης κ.λπ.),
- την επίτευξη ακαδημαϊκών επιτυχιών,
- την ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και του κοινωνικού κεφαλαίου,
- το σχηματισμό κοινωνικών δικτύων και τη διαμόρφωση κοινωνικών και πολιτικών στάσεων που καθίστανται σημαντικοί παράγοντες για τη μετέπειτα κοινωνική και πολιτική συμμετοχή,
- την ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης και γενικότερα τη μεγαλύτερη κοινωνική και πολιτική εμπλοκή στη νεανική ηλικία ή την ενήλικη ζωή (π.χ. ψηφοφορία, εθελοντισμός, συμμετοχή σε πολιτικούς οργανισμούς, συμμετοχή σε πολιτική διαμαρτυρία, συμμετοχή σε συνεδριάσεις του τοπικού συμβουλίου, συνεισφορά εργασίας για την επίλυση ενός κοινοτικού ζητήματος, επαφή με εκλεγμένους πολιτικούς αξιωματούχους κ.λπ.) (Gerber, 1996; Verba et al., 1995; Mahoney & Cairns, 1997; Barber & Eccles, 1999; Youniss et al., 1999; Cooper et al., 1999; Smith, 1999; Glanville, 1999; Larson, 2000; Gootman, 2000; Huebner & Betts, 2002; Mahoney et al., 2003; Zaff et al., 2003; Stolle & Hooghe, 2004; Levin-Goldberg, 2009; Craft, 2012; Reichert & Print, 2018; Morris, 2019).

Μια εκτεταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση για την επίδραση της συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες στην πολιτική συμπεριφορά των εφήβων, κατέληξε στα εξής βασικά συμπεράσματα (Kirlin, 2003: 13):

- α) διαπιστώνεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των εφήβων σε εξωσχολικές δραστηριότητες και της κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς τους ως ενηλίκων,

β) σε ό,τι έχει σχέση με τον τύπο της οργανωτικής δομής της ομάδας, στην οποία το άτομο συμμετέχει και δραστηριοποιείται, έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχή σε ομάδες, στις οποίες οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων χαρακτηρίζονται από «εργαλειακές» αλληλεπιδράσεις (π.χ. επίτευξη συλλογικών στόχων), συσχετίζεται θετικά με τη μεταγενέστερη πολιτική συμμετοχή, ενώ αυτό δεν συμβαίνει στις ομάδες, στις οποίες οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από την ανάπτυξη «εκφραστικών» αλληλεπιδράσεων (π.χ. ικανοποίηση εσωτερικών αναγκών),

γ) οι έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες χαμηλότερου οικονομικοκοινωνικού status που επιλέγουν να συμμετάσχουν σε ομάδες υλοποίησης εξωσχολικών δραστηριοτήτων, εμπλέκονται ως ενήλικες σε κοινωνικές και πολιτικές δραστηριότητες σε ποσοστά παρόμοια με αυτά των ομολόγων τους που προέρχονται από οικογένειες υψηλότερων οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων.

Η μεταβλητή της «συμμετοχής στο σχολείο» ασκεί σημαντική επίδραση στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Η συμμετοχή στο σχολείο είναι μια “πολιτική” μορφή συμμετοχής (π.χ. συμμετοχή στην ψηφοφορία για την ανάδειξη μελών του πενταμελούς και δεκαπενταμελούς σχολικού συμβουλίου κ.λπ.). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν πιο ενεργά στο σχολείο είναι πιο πιθανόν να ακολουθούν το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» (Sampermans & Claes, 2015). Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο έχει συσχετισθεί θετικά με τις προσδοκίες για τη συμμετοχή στις εκλογές (Schulz et al., 2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Reichert & Print (2018) έδειξαν ότι η συμμετοχή στη σχολική διακυβέρνηση και σε εξωσχολικές δραστηριότητες συμβαδίζει με αύξηση της προθυμίας των μαθητών να συμμετάσχουν σε κοινωνικές και πολιτικές δράσεις στο μέλλον που αντικατοπτρίζουν περισσότερο συμβατικές δραστηριότητες (π.χ. εύρεση πληροφοριών σχετικά με πολιτικούς υποψηφίους, συμμετοχή σε πολιτικό κόμμα κτλ.) αλλά και της πρόθεσης των μαθητών να προωθήσουν, σε μεταγενέστερο χρόνο, σημαντικά θέματα που αντικατοπτρίζουν λιγότερο συμβατικές μορφές πολιτικής συμπεριφοράς (π.χ. συμμετοχή σε ειρηνική πορεία διαμαρτυρίας, συλλογή υπογραφών για ένα αίτημα κ.λπ.). Στην ίδια έρευνα η απόκτηση κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων συσχετίστηκε θετικά και με τα δύο παραπάνω πρότυπα προσδοκώμενης κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής. Επίσης, καταδείχθηκε ότι η συμμετοχή σε διάφορες

μαθητικές δραστηριότητες συνέβαλε στην ενίσχυση της πολιτικής αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία με τη σειρά της συσχετίστηκε θετικά με την αύξηση της πρόθεσης των μαθητών να συμμετάσχουν στην πολιτική στην μετέπειτα ζωή τους. Τέλος, οι Reichert & Print (2018) υπογραμμίζουν τη μεγάλη σημασία που έχει η συμμετοχή των μαθητών σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες σε σχέση με την οικοδόμηση της Ιδιότητας του Πολίτη και, επίσης, τονίζουν τον καίριο ρόλο που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν ως προς τη διαμόρφωση συγκεκριμένων τύπων πολιτών ευνοώντας και υποστηρίζοντας ορισμένες μορφές συμμετοχής έναντι άλλων. Σε ό,τι έχει σχέση με τις κοινωνικές και πολιτικές ιδιότητες των εξωσχολικών δραστηριοτήτων έχει υποστηριχθεί ότι συσχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής ταυτότητας του ατόμου, καθώς δίνουν έμφαση στη σχέση του ατόμου με την ευρύτερη κοινότητα και εμπλέκουν το μαθητή σε δράσεις με προσανατολισμό σε πιο ρητές μορφές πολιτικής συμμετοχής (Eccles & Barber, 1999; Burns et al., 2001).

Από την άλλη, η μεταβλητή που αξιολογεί τις «αντιλήψεις των μαθητών για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο» ασκεί σημαντική επίδραση και στα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη. Οι έρευνες της «Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης» (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση (CIVED 1999 και ICCS 2009) έδειξαν ότι η συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες και κυρίως στα σχολικά συμβούλια συσχετίστηκε θετικά με την κοινωνική και πολιτική γνώση και την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή (Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002; Schulz et al, 2010^b). Στην έρευνά τους οι Flanagan et al. (2005) έδειξαν ότι αυξήθηκε η πιθανότητα ειδικά για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εφήβους να είναι σε θέση να ορίσουν τη δημοκρατία, εάν συμμετέχουν: α) σε συζητήσεις για τα τρέχοντα γεγονότα και την πολιτική, β) σε δράσεις που αφορούν στη σχολική διακυβέρνηση και γ) εμπλέκονται σε εξωσχολικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο και άλλες κοινοτικές ομάδες. Σύμφωνα με τους Verba et al. (1995) η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι δυνατόν να προβλέψουν τη μελλοντική πολιτική ενεργοποίηση των μαθητών και ειδικότερα την εμπλοκή τους στις δημόσιες υποθέσεις.

Τα σχολεία εκείνα που: α) αναπτύσσουν σχέσεις με τους μαθητές τους που στηρίζονται στις δημοκρατικές στάσεις και αρχές (π.χ. θετική αντιμετώπιση των απόψεων των μαθητών, ενδυνάμωση της σχολικής ζωής με την εγκαθίδρυση

αισθήματος δικαιοσύνης, διαφάνειας και ανοικτότητας, παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε δράσεις του σχολείου κ.λπ.) και β) παρέχουν ευκαιρίες για την εξάσκηση των δημοκρατικών δεξιοτήτων προσφέροντας εμπειρίες που προσομοιάζουν στη δημοκρατική συμμετοχή, είναι περισσότερο πιθανόν να επιφέρουν θετικά πολιτικά αποτελέσματα, όπως την οικοδόμηση της αίσθησης της πολιτικής εμπιστοσύνης, την ενδυνάμωση της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και τη δημιουργία αίσθησης αποτελεσματικότητας που σχετίζεται με την ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη. Η διαμόρφωση, βέβαια, των δημοκρατικών στάσεων αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους υπεύθυνους της σχολικής μονάδας (Fridkin et al., 2006; Kennedy et al., 2011).

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος της επίτευξης της δημοκρατίας είναι να εμπυθίσουμε τα άτομα στη δημοκρατική μορφή κοινωνικής ζωής. Οι αλληλεπιδραστικές, αλληλεξαρτώμενες και συμμετοχικές σχέσεις, που διαμορφώνονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, διαμορφώνουν προϋποθέσεις βίωσης δημοκρατικών εμπειριών ως αναπόσπαστο μέρος της σχολικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες βίωσης δημοκρατικών εμπειριών στο σχολείο θεωρείται επιβεβλημένη για τους εξής λόγους (Tse, 2009: 321):

πρώτον: η δημοκρατική εκπαίδευση συμβάλει στην πλήρη ηθική ανάπτυξη του νέου ατόμου, συμπεριλαμβανομένων όλων των πλευρών της προσωπικότητάς του (γνωστική, κοινωνική, ηθική, πολιτική),

δεύτερον: η δημοκρατική σχολική διακυβέρνηση προσφέρει πρακτικά και αποτελεσματικά μέσα για τη βελτίωση της ηθικής κουλτούρας του σχολείου που με τη σειρά της θα διαμορφώσει τις ενέργειες των μελών της σχολικής κοινότητας και

τρίτον: συμμετέχοντας με άμεσο τρόπο στη σχολική διακυβέρνηση οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τις δημοκρατικές διαδικασίες, αποδίδουν την πρέπουσα αξία στη δημοκρατία και αναπτύσσουν τις πολιτικές ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική Ιδιότητα του Πολίτη.

Τα σχολεία μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική και πολιτική ικανότητα των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους στις αυτόνομες μαθητικές κοινότητες και οργανώσεις και της δραστηριοποίησής τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι άμεσες συμμετοχικές εμπειρίες αυτοδιοίκησης στο σχολείο αποτελούν μοντέλα πολιτικής συμπεριφοράς που μπορούν οι μαθητές να μεταφέρουν στην πραγματική πολιτική ζωή τους. Η λειτουργία μαθητικού σχολικού συμβουλίου ή μαθητικής

ένωσης αποτελεί δείκτη του δημοκρατικού σχολείου. Μέσω της συμμετοχής σε αυτά τα όργανα σχολικής διοίκησης οι μαθητές διδάσκονται για τις αξίες της αυτοδιοίκησης και εξοικειώνονται με τις μορφές και τις διαδικασίες των πολιτικών θεσμών που θα αντιμετωπίσουν στην ενήλικη ζωή τους (Tse, 2009). Η βίωση κοινωνικών και πολιτικών εμπειριών στο σχολείο προετοιμάζει τους νέους για τη μελλοντική κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Για παράδειγμα, εάν οι μαθητές βιώνουν εμπειρίες δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου, στο οποίο φοιτούν (π.χ. δημοκρατικό κλίμα στις σχολικές τάξεις), τότε θα αισθανθούν εμπιστοσύνη για το σχολείο τους και, όπως έχει αποδειχθεί, αυτή η αίσθηση εμπιστοσύνης μπορεί να καλλιεργήσει, ως θετική προσδοκία, την αίσθηση της πολιτικής εμπιστοσύνης για τη λειτουργία των πολιτικών θεσμών γενικότερα (Claes et al., 2012). Η κοινωνική και πολιτική μάθηση και η διαμόρφωση θετικών προσδοκιών για την μελλοντική κοινωνική και πολιτική συμμετοχή μπορεί να επιτευχθεί στο σχολικό περιβάλλον, όταν ισχυροποιείται η αίσθηση του ανήκειν και η πεποίθηση ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική κοινότητα κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη (Lave & Wenger, 1991; Kahne & Sporte, 2008).

Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση στο σχολείο επηρεάζει σημαντικά τη μετέπειτα κοινωνική και πολιτική συμμετοχή των εφήβων ως πολιτών, επιφέρει την κατάκτηση υψηλότερων επιπέδων κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ισχυρότερης αίσθησης πολιτικής αυτο-αποτελεσματικότητας και ενδυναμώνει την πρόθεση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής. Σύμφωνα με το παραπάνω επιχείρημα η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό τόσο διδασκαλίας κοινωνικών και πολιτικών γνώσεων, όσο και την παροχή εμπειριών που αφορούν στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις στο σχολείο και στην κοινότητα (Ainley & Friedman, 2012). Οι μαθητές που τονίζουν την αξία της συμμετοχής στο σχολείο έχουν αποκτήσει επίγνωση των θετικών αποτελεσμάτων της συμμετοχής, διότι έχουν αντιληφθεί ότι εμπειρίες, όπως η συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο και σε προσπάθειες αλλαγής πτυχών του σχολικού κλίματος, οδηγούν στην κοινωνική και πολιτική ενδυνάμωσή τους με θετικά αποτελέσματα για τη διαμόρφωση προσδοκιών για την μελλοντική πολιτική συμπεριφορά τους (Mitra, 2004).

Ωστόσο, η μεταβλητή που αξιολογεί την «αντιληπτή επίδραση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο» δεν ασκεί σημαντική επίδραση σε κανένα από τα δύο

πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη. Ένα από τα πιο ουσιαστικά ζητήματα στη συζήτηση για το δημοκρατικό σχολείο αφορά στην κατανομή της εξουσίας μεταξύ των συμμετεχόντων μερών της σχολικής κοινότητας (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Η αναγνώριση των δικαιωμάτων, των ευθυνών και υποχρεώσεων μεταξύ όλων των μελών που λαμβάνουν μέρος στη σχολική διακυβέρνηση μπορεί να θεωρηθεί ως μορφή δημοκρατικής άσκησης της ενεργούς Ιδιότητας του Πολίτη. Ωστόσο, τα περισσότερα σχολεία αποτυγχάνουν να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες της δημοκρατικής εκπαίδευσης, όταν σ' αυτά διαμορφώνεται κλίμα που περιορίζει την αυτονομία των μαθητών, υποβαθμίζει τα δικαιώματα και τη δύναμή τους στη σχολική διακυβέρνηση και απαιτεί πειθαρχία σε άκαμπτους και ιεραρχικούς ρόλους και κανόνες. Τα παραπάνω πρότυπα πατερναλιστικής σχολικής διακυβέρνησης συνηγορούν ασφαλώς υπέρ της διοικητικής ευκολίας, ωστόσο οικοδομούν άνισες δομές εξουσίας, οι οποίες ενισχύουν και αναπαράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία (Tse, 2009).

Εν τέλει, κάποιες μελέτες υπογραμμίζουν τη σημαντική επίδραση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και των δημοκρατικών σχολικών πρακτικών στην ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής ταυτότητας των νέων. Αντιμετωπίζουν δε τα σχολεία ως χώρους άσκησης των δημοκρατικών πεποιθήσεων και αξιών, καθώς θεωρούν ότι το δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον έχει θετικά πολιτικά αποτελέσματα:

- η ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και η ευρύτητα του πνεύματος,
- η ενίσχυση της αίσθησης της κοινωνικής εμπιστοσύνης, της πολιτικής ανοχής και της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης,
- η ενδυνάμωση των συναισθηματικών δεσμών με την κοινότητα,
- η θετική αποτίμηση της πολιτικής αντιπαράθεσης,
- η ισχυροποίηση της αίσθησης συνεργασίας και της ομαδικής και κοινοτικής υπευθυνότητας,
- η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τέλος
- η αυξημένη πιθανότητα για συμμετοχή των νέων σε διάφορες μορφές πολιτικής και κοινοτικής συμμετοχής στην αρχή της νεανικής τους ηλικίας (Torney-Purta, 2002^b; Pearce & Larson, 2006; Flanagan et al., 2007; Campbell, 2008; Duke et al., 2009; Harrison, 2008; McLeod et al., 2010; Flanagan et al., 2010; Knowles & McCafferty-Wright, 2015).

Από την άλλη, καταγράφονται απόψεις νέων που αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μη δημοκρατικό θεσμικό όργανο (Biesta et al., 2009) ή θέσεις που ασκούν κριτική στο δημόσιο σχολείο, για τις περιπτώσεις εκείνες που μεροληπτεί υπέρ της λευκής μεσαίας αστικής τάξης και κατά των περιθωριοποιημένων ατόμων με χαμηλά εισοδήματα. Τα άτομα αυτά επειδή στερούνται του απαραίτητου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτιστικού κεφαλαίου, που απαιτείται προκειμένου να μπορούν να εμπλακούν αποτελεσματικά σε ζητήματα της δημόσιας σφαίρας και πολιτικής, αποδίδουν μικρή αξία στην πολιτική δέσμευση. Τελικά, αισθάνονται ότι το εκπαιδευτικό και πολιτικό σύστημα ενδιαφέρεται λίγο ή καθόλου για την πολιτική και κοινωνική ενδυνάμωσή τους (Rubin, 2007; Schutz, 2008).

Συνοπτικά, υποστηρίζεται ότι η εγκαθίδρυση δημοκρατικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και στη μαθησιακή διαδικασία, ασκεί σημαντική επίδραση στην κοινωνική και πολιτική δέσμευση των μαθητών. Σε αυτές τις ηλικίες, είναι σημαντικός ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της αυτο-αντίληψης των νέων ως αποτελεσματικών μελών της πολιτικής κοινότητας στην οποία ανήκουν. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές κατασκευάζουν τις εννοιολογήσεις τους για τη δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη με γνώμονα την ένταξή τους στην κοινότητα, στην οποία τα μέλη έχουν δικαιώματα αλλά και ευθύνες έναντι των συμπολιτών τους (Flanagan et al., 2007).

Στην έρευνά μας επισημαίνεται η κεντρική θέση των «σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή» ως προς την ερμηνεία του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη». Εκτός από την άμεση επιρροή τους στη σχολική τάξη και στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενεργήσουν ως μεσολαβητές επηρεάζοντας θετικά την έκβαση των σχολικών προβλημάτων. Εάν το δημοκρατικό σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, τότε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θεωρηθούν σημαντικοί παράγοντες αυτής της διαδικασίας (Kyridis et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί μέσω των σχέσεων που οικοδομούν με τους μαθητές τους, των αξιών και των προτύπων που μεταδίδουν και του στυλ διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για να τους προσελκύσουν, είναι σε θέση να ασκούν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (Isac et al., 2014; Sampermans, 2019). Στα πλαίσια αυτού του ρόλου θα πρέπει να αναπτύσσεται ένας τύπος δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους με βασικά χαρακτηριστικά (Abd Razak et al., 2010): α) την προθυμία να καταβάλλουν προσπάθειες για την αντιμετώπιση σημαντικών προσωπικών κρίσεων των μαθητών, β) να ασχοληθούν με τους πιο ευαίσθητους μαθητές και γ) να έχουν βαθιά επίγνωση

ζητημάτων που σχετίζονται με την επίτευξη γνωστικών στόχων και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών.

Τα χαμηλά επίπεδα δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει αποδειχθεί ότι έχουν ως αποτέλεσμα:

- τη μείωση των επιδόσεων των μαθητών,
- τη μειωμένη επίδειξη συμπάθειας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές,
- χαμηλότερα επίπεδα ανοχής σε φαινόμενα ματαίωσης και απογοήτευσης στη σχολική τάξη,
- εκδήλωση φαινομένων ανησυχίας και εξάντλησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών και
- μειωμένη καταβολή προσπάθειας για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής ποιότητας της διδασκαλίας τους (Abd Razak et al., 2010: 349).

Αντίθετα, η επίτευξη υψηλότερων επιπέδων δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους έχει ως συνέπεια:

- την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών να εργαστούν πιο σκληρά και να κατασκευάσουν ουσιαστικές και με νόημα για τους μαθητές εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
- να εισάγουν νέους τρόπους μάθησης,
- να τροποποιήσουν την παρουσίαση του εκπαιδευτικού τους υλικού και
- να συνεργαστούν με τους μαθητές τους για την υλοποίηση εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων (Abd Razak et al., 2010: 349).

Ως εκ τούτου επισημαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές είναι καίριας σημασίας για τους εξής λόγους (Englehart, 2009: 714-716):

α) η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη διασφάλιση της αίσθησης του ανήκειν στη σχολική τάξη. Ο δεκτικός και προσιτός σε αντίθεση με τον αυταρχικό εκπαιδευτικό, καθώς προσελκύει τους μαθητές στην υλοποίηση δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη, είναι σε θέση –με τους κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς- να τους ενσωματώσει και να τους εμπλέξει στις παιδαγωγικές δραστηριότητες, δημιουργώντας την αίσθηση της συμβολής και της άσκησης θετικής επίδρασης. Η ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και υποστήριξης έχει ως αποτέλεσμα τη βίωση συναισθημάτων υψηλού βαθμού ικανοποίησης των μαθητών με το σχολείο,

β) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να τους επιτρέπουν να βιώσουν αίσθημα ικανότητας και αυτονομίας. Το αποτέλεσμα αυτό μπορούν να το επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν άποψη για την επιλογή και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πρόκειται να υλοποιηθούν στη σχολική τάξη. Οι μαθητές αποκτούν έτσι την αίσθηση ότι η συνεισφορά τους έχει νόημα και αξία, γ) η θετική και υποστηρικτική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την επίγνωση από την πλευρά των μαθητών της δικής τους συνεισφοράς στο σχολείο και έτσι να αντιληφθούν ότι η διαβούλευση και η διαπραγμάτευση είναι σημαντικές και πολύτιμες διαπροσωπικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν στο σχολείο και στη συνέχεια να τις αξιοποιήσουν στον πραγματικό κόσμο.

Τέλος, θα πρέπει να υπογραμμιστεί η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς τα αποτελέσματά της φαίνεται ότι επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στις υιοθετούμενες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο των μαθημάτων της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, με θετικά οφέλη για τους μαθητές τόσο στο επίπεδο της βελτίωσης των κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων και της απόκτησης θετικών πολιτικών στάσεων, όσο και στον τομέα της ενίσχυσης της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης (Torney-Purta et al., 2005^a; Torney-Purta et al., 2005^b; Reimers et al., 2014; Karatzia-Stavlioti & Alahiotis, 2009; Καρακατσάνη, 2008). Σε σχέση με τα παραπάνω, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ιδιότητας του «καλού πολίτη» (Κωτούλας & Μπαρμπαρούσης, 2018).

Στην έρευνά μας η «κοινωνική και πολιτική μάθηση» ασκεί σημαντική θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Σε διάφορες έρευνες διαπιστώνεται ότι η κοινωνική και πολιτική γνώση συμβάλλει στην ενίσχυση της πολιτικής αυτοπεποίθησης των μαθητών και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της πρόθεσης των εφήβων για συμμετοχή στις εκλογές και της συμμετοχής τους ως ενήλικες σε άλλες μορφές συμβατικής πολιτικής δραστηριότητας (Delli Carpini & Keeter, 1996; Torney-Purta et al., 2001; Gimpel et al., 2003; Torney-Purta & Amadeo, 2003; Richardson, 2003; Cox et al., 2005; Hart et al., 2007; Cohen & Chaffee, 2013). Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα κυβερνητικής λειτουργίας και πολιτικής ή Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης

έχουν περισσότερες πιθανότητες να ψηφίσουν μετά την αποφοίτησή τους σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια μαθήματα ή σε σχέση με εκείνους που δεν συζητούν για κοινωνικά και πολιτικά θέματα στο σπίτι με τους γονείς τους (Kiousis & McDevitt, 2008; Zukin et al., 2006; Lopez & Kirby, 2007; Campbell, 2008; Bachner, 2011; Kawashima-Ginsberg & Levine, 2014). Επίσης, η κοινωνική και πολιτική γνώση (π.χ. βασικές συνταγματικές αρχές, δομή και οργάνωση της κυβέρνησης και των θεσμών, πολιτικές διαδικασίες κ.λπ.) αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των πολιτικών δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής (π.χ. συνομιλίες με πολιτικό ενδιαφέρον, παρακολούθηση των πολιτικών ειδήσεων κ.λπ.) και έχει ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη κατανόηση του πολιτικού κόσμου και των θεμάτων της πολιτικής (Krampen, 2000; Owen, 2006). Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι μαθητές μέσω των μαθημάτων των Κοινωνικών Επιστημών θεωρείται ότι ενισχύει τις γνώσεις για τις πολιτικές και τις κυβερνητικές διαδικασίες, τις οποίες οι νέοι μεταφέρουν στην ενήλικη ζωή τους και τις αξιοποιούν για την επίτευξη διάφορων κοινωνικών και πολιτικών στόχων, όπως η εκλογή ηγετών που θα τους εκπροσωπούν ή στην ανάληψη δράσης για την αλλαγή των άδικων νόμων (Zhang et al., 2012). Η κοινωνική και πολιτική γνώση θεωρείται ότι είναι ο πρόδρομος της πολιτικής εμπλοκής. Τα άτομα που κατανοούν τον τρόπο λειτουργίας της κυβέρνησης και των πολιτικών διαδικασιών είναι πιο πιθανό να αισθάνονται πολιτικά αποτελεσματικοί και να συμμετέχουν στην πολιτική. Η αποτελεσματική κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να ενσταλάξει στους μαθητές την κοινωνική και πολιτική γνώση που αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την κοινωνική και πολιτική εμπλοκή των ατόμων στην ενήλικη ζωή. Οι μαθητές που έχουν την εμπειρία της συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης που διδάσκονται από καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, εκτιμάται ότι θα επιδείξουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και κατά συνέπεια είναι περισσότερο πιθανόν να διαμορφώσουν θετική προσδοκία για τους εαυτούς τους να γίνουν ενεργοί πολιτικοί συμμετέχοντες καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά και εισέρχονται στο εκλογικό σώμα (Owen & Riddle, 2017). Γενικά, καταγράφεται μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και της ανάπτυξης των απαραίτητων ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή (Torney-Purta, 2002^b; Zukin et al., 2006; Bradshaw et al., 2007).

Παραδοσιακά, η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με την τυπική σχολική εκπαίδευση και εστιάζει κυρίως στην κοινωνική και πολιτική

γνώση που αφορά στη δομή και τις λειτουργίες της εθνικής κυβέρνησης, καθώς και στις ιστορικές αφηγήσεις που ενισχύουν και αναπαράγουν την εθνική ταυτότητα. Όμως, για να είναι σημαντική και επωφελής η κοινωνική και πολιτική γνώση για την ενεργή κοινωνία των πολιτών, θα πρέπει να οδηγεί στην εννοιολογική κατανόηση. Για παράδειγμα, είναι πιο σημαντικό οι μαθητές να αντιλαμβάνονται με τρόπο ουσιαστικό τις πραγματικές συνέπειες της έννοιας των δικαιωμάτων και της ιστορικότητας της έννοιας και της σχέσης της με τις διαφορετικές εννοιολογήσεις περί κράτους, παρά απλά να γνωρίζουν και να μπορούν να αναπαράγουν από μνήμης τη λίστα των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η έμφαση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εστιάζουν στην απόκτηση της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης αντικατοπτρίζει ένα γνωστικό μοντέλο μάθησης που ενδιαφέρεται για την γεγονοτολογική προσέγγιση. Το περιεχόμενο αυτής της γνώσης δεν μπορεί παρά μόνο να αντανάκλα πιθανές υποθέσεις σχετικά με το τί προάγει την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή των πολιτών (παράδειγμα πιθανής υπόθεσης: η κατανόηση του τρόπου δημιουργίας των νόμων και του τρόπου με τον οποίο διαρθρώνεται η κυβέρνηση θα παρακινήσουν τους νέους να υποστηρίξουν το πολιτικό σύστημα με την συμμετοχή τους στην ψηφοφορία) (Haste et al., 2017). Σύμφωνα με τους Knowles & McCafferty-Wright (2015) η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση που επικεντρώνεται κυρίως στην απόκτηση της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης είναι λιγότερο αποτελεσματική ως προς την υποστήριξη περισσότερο ενεργών και συμμετοχικών εννοιολογήσεων της Ιδιότητας του Πολίτη με προσανατολισμό στα κοινωνικά κινήματα και τη συλλογική δράση. Αντιθέτως, η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση γίνεται πιο αποτελεσματική προς την κατεύθυνση της εκμάθησης της ενεργούς Ιδιότητας του Πολίτη, όταν στοχεύει στην ενίσχυση της πολιτικής αποτελεσματικότητας των μαθητών που αφορά στην αντιληπτή ικανότητά τους να αναλάβουν κοινωνική και πολιτική δράση. Αυτό υποδηλώνει ότι εφόσον τα σχολεία επιθυμούν να παρέχουν στους μαθητές τους τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να διαμορφώσουν θετικές στάσεις σε σχέση με την ενεργή εμπλοκή τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην εφαρμογή των γνώσεών τους μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορες δραστηριότητες (π.χ. συμμετοχή σε συζητήσεις, κριτική ανάλυση και αναστοχασμός πάνω στις δικές τους απόψεις αλλά και στις απόψεις των άλλων κ.λπ.) (Knowles & McCafferty-Wright, 2015).

Η τάση για την ανάπτυξη τέτοιων πρωτοβουλιών υποστηρίζεται από την πεποίθηση ότι οι νέοι αποκτούν θετικές κοινωνικές και πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές σχετικές με την ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη όχι μόνο μέσω του

αναλυτικού προγράμματος σπουδών αλλά κυρίως μέσω της εφαρμογής αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων στην πράξη με τη υλοποίηση βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η συμμετοχή των νεαρών ατόμων σε εμπειρικές και βιωματικές δράσεις στο σχολείο αποδεικνύεται ότι ενισχύει την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν στην κοινωνική και πολιτική ζωή μετά την ολοκλήρωση των σχολικών τους σπουδών και αφού έχει πραγματοποιηθεί η μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Keating & Janmaat, 2016).

Πράγματι, πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα θετικά πολιτικά αποτελέσματα τόσο για το άτομο όσο και για την κοινότητα συνδέονται με:

- την εκμάθηση της ενεργούς Ιδιότητας του Πολίτη μέσω βιωματικών προσεγγίσεων,
- τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα,
- την έκθεση σε αναλυτικά προγράμματα σπουδών σχετικά με την Ιδιότητα του Πολίτη και την Κοινωνική και πολιτική Εκπαίδευση,
- εξωσχολικές δραστηριότητες, τυπικών και άτυπων μαθησιακών δραστηριοτήτων που εστιάζουν στα κοινωνικά και πολιτικά θέματα και στους τρόπους κοινωνικής και πολιτικής δράσης (Verba et al., 1995; Smith, 1999; Campbell, 2006^a; McFarland & Thomas, 2006; Pasek et al., 2008; Kahne & Sporte, 2008; Scheerens, 2011; Quintelier, 2015; Keating & Janmaat, 2016).

Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε τυπικές και άτυπες δράσεις βιωματικής-εμπειρικής μάθησης εντός και εκτός σχολείου (π.χ. συμμετοχή σε μαθητικά συμβούλια, προσομοιώσεις δημοκρατικών διαδικασιών, έκθεση σε μοντέλα ρόλων, το ανοικτό και δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης, κοινότητες πρακτικής, υλοποίηση Σχεδίων Εργασίας που βασίζονται στην κοινοτική δράση και προσφορά έργου στην κοινότητα, συμμετοχή σε εθελοντικές, φιλανθρωπικές και θρησκευτικές οργανώσεις κ.λπ.), μετατρέπονται σε μορφές πολιτικής κοινωνικοποίησης, οι οποίες αποδεδειγμένα συνδέονται με:

- την αύξηση των επιπέδων της πολιτικής γνώσης,
- την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών,
- την ενίσχυση των συμμετοχικών προτύπων της δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη και τη μείωση των ανισοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική και

πολιτική συμμετοχή, ειδικά για τις κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά υποεκπροσωπούμενες κοινωνικές ομάδες

- την πολιτική εμπιστοσύνη,
- το αυξημένο πολιτικό ενδιαφέρον,
- τις δημοκρατικές στάσεις (π.χ. πολιτική ανοχή και θετικές στάσεις απέναντι στους μετανάστες),
- την αυξημένη ευαισθητοποίηση σχετικά με την αναγνώριση και τον εντοπισμό των κοινοτικών προβλημάτων και την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτικής αποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση αυτών,
- την ενίσχυση των κοινοτικών δεσμών και της επιθυμίας για την διατήρησή τους,
- την έκθεση σε οργανωτικά πρότυπα,
- τη συμμετοχή σε ένα ευρύ φάσμα πολιτικών δραστηριοτήτων (π.χ. συμμετοχή σε διάφορες μορφές διαμαρτυρίας, επικοινωνία με πολιτικούς παράγοντες, υπογραφή έκκλησης κ.λπ.),
- την έκφραση θετικών συμμετοχικών στάσεων για το μέλλον (πρόθεση για συμμετοχή στην ψηφοφορία, συμμετοχή σε κοινωνικές και πολιτικές δραστηριότητες) και τέλος
- την απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή (π.χ. διαβουλευτικές, συμβιβασμού, δημόσιας ομιλίας, έκφρασης της άποψης, συνεργασίας και αποδοχής των απόψεων των άλλων, τόνωση του κοινοτικού πνεύματος, δημιουργία κοινής ταυτότητας κ.λπ.) (Verba et al., 1995; Youniss & Yates, 1997; Battistoni, 1997; Morgan & Streb, 2001; Torney-Purta, 2002^a; Hooghe, 2003; Niemi & Junn, 2005; McFarland & Thomas, 2006; Kahne et al., 2006; Torney-Purta & Vermeer, 2006; Torney-Purta et al., 2007^a; Torney-Purta et al., 2007^b; Quintelier, 2008; Keating et al., 2009; Quintelier, 2010; Hoskins et al., 2012; Quintelier, 2015).

Με αφορμή τα παραπάνω, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η επίδραση των μαθημάτων και των αναλυτικών προγραμμάτων των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένας μόνο παράγοντας από τους πολλούς που ασκούν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής ταυτότητας των νεαρών ατόμων στην εφηβική ηλικία. Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι οι πολιτικοί προσανατολισμοί των μαθητών διαμορφώνονται μέσω

των καθημερινών εμπειριών τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, θεσμικά και ιστορικά πλαίσια (Papanastasiou et al., 2003). Οι δημοκρατικές δομές και διαδικασίες στα σχολεία φαίνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σχετικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωριστεί επίσης η σπουδαιότητα και άλλων διακριτών παραγόντων εντός κάθε κοινωνίας που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Καθώς αναγνωρίζεται ότι κάθε κοινωνία έχει διαφορετικές ανάγκες, θα πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο διάφοροι παράγοντες, όπως οι οικογενειακοί ρόλοι και δομές, οι έμφυλες διαφορές κ.λπ. καθορίζουν τον τρόπο πολιτικής κοινωνικοποίησης των εφήβων (Kennedy et al., 2011). Όμως, τα περισσότερα μαθήματα των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών δεν είναι δομημένα, ώστε να λαμβάνουν υπόψη ή να βασίζονται σε αυτές τις διαφορετικές εμπειρίες. Αντίθετα, δίνουν έμφαση στην κάλυψη περιεχομένου της διδακτέας ύλης και στις παραδοσιακές παιδαγωγικές (Rubin, 2007). Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η χρήση περισσότερο παθητικών μορφών διδασκαλίας θα μπορούσε να συσχετίζεται με τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας που διατίθεται, στη δική μας και σε άλλες χώρες, για τα μαθήματα των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, ο στόχος της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη που εστιάζει στο να προσελκύσει τους μαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό στην πολιτική και τις πολιτικές διαδικασίες και στην αύξηση του επιπέδου του πολιτικού ενδιαφέροντος και της ευαισθητοποίησής τους για τα πολιτικά θέματα, είναι πιο πιθανόν να επιτευχθεί σε μια ανοιχτή και δημοκρατική σχολική τάξη που καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία και είναι επικεντρωμένη σε ενεργές, διαδραστικές, μαθητοκεντρικές μεθοδολογίες διδασκαλίας (Bruen, 2014). Το είδος της διδασκαλίας και των μαθησιακών στρατηγικών αποτελούν μέρη της δομικής συνοχής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Η παιδαγωγική προσέγγιση και το περιεχόμενο της μάθησης πρέπει να ενσωματωθούν στην κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο, ώστε το περιεχόμενο της μάθησης να αναπτύσσεται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που να γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές ως ελκυστικό και ουσιαστικό καθώς και εξαιρετικά σχετικό με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, μεταξύ άλλων, θα πρέπει να στοχεύει στην υποστήριξη της χρησιμοποίησης διδακτικών στρατηγικών που να διαπνέονται από τον αέρα της δημοκρατίας, διαφορετικά θα υπάρξει σύγκρουση μεταξύ του περιεχομένου της μάθησης και της παιδαγωγικής προσέγγισης (Kennedy, 2012). Εφόσον, όπως υποστηρίζεται, οι ενεργές

μαθησιακές στρατηγικές συσχετίζονται θετικά με την συμμετοχή ή την πρόθεση συμμετοχής στην κοινωνική και πολιτική ζωή και με άλλες πολιτικές στάσεις, όπως η πολιτική εμπιστοσύνη και η πολιτική αυτο-αποτελεσματικότητα (Dassonneville et al., 2012), είναι η ποιότητα σε τελική ανάλυση, και όχι η ποσότητα της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη που παράγει ευεργετικά πολιτικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Ofsted, 2010).

Το «ανοιχτό και δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης» που αντανακλά τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τη διαφορετική άποψή τους για διάφορα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη». Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα πολλών άλλων ερευνών που υπογραμμίζουν τη σημασία του ανοιχτού και δημοκρατικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης ως προς την απόκτηση κοινωνικών και πολιτικών ικανοτήτων και την ενίσχυση στάσεων υποστηρικτικών της ενεργούς κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής (Hahn & Tocci, 1990; Campbell, 2008; Torney-Purta et al., 2008; Hess, 2009^a; Zhang et al., 2012; Knowles & McCafferty-Wright, 2015). Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν πεποιθήσεις υποστηρικτικές της διαβουλευτικής δημοκρατίας συσχετίζεται θετικά με την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν στη σχολική κοινότητα, την αύξηση της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης, την ενίσχυση της πολιτικής αποτελεσματικότητας, αλλά και με την προοπτική της πολιτικής συμμετοχής και της κοινωνικής και πολιτικής εμπλοκής (Borgida et al., 2008; Kahne et al., 2006; Dassonneville et al., 2012; Kahne & Westheimer, 2006). Το ανοιχτό και δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης -στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται από τους καθηγητές τους να συμμετέχουν σε διαβουλευτικές συζητήσεις με σεβασμό προς τη διαφορετική άποψη και σε συζητήσεις για αμφιλεγόμενα ζητήματα- συσχετίζεται θετικά με:

- τη δέσμευση των μαθητών προς τα δημοκρατικά ιδεώδη και την κατανόηση της σημασίας και των πλεονεκτημάτων των δημοκρατικών αξιών και πρακτικών, ιδίως των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα οικονομικοκοινωνικά στρώματα,
- το πολιτικό ενδιαφέρον,
- την πολιτική αποτελεσματικότητα,
- την πολιτική εμπιστοσύνη,
- την κοινωνική και πολιτική γνώση σχετικά με:

- τις δημοκρατικές διαδικασίες,
- τη γνώση των διεθνών ζητημάτων και υποθέσεων και
- τις πιο σύνθετες κατανοήσεις διαφόρων καταστάσεων,
- τις αντι-αυταρχικές στάσεις και την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στους μετανάστες,
- τη συμμετοχή σε πολιτικές συζητήσεις με τους φίλους και τους γονείς,
- την πολιτική ανοχή,
- την αυξημένη αίσθηση κοινωνικής υπευθυνότητας,
- την αυξημένη πιθανότητα συμμετοχής στις εκλογές,
- την εμπλοκή τους σε άλλες γνωστικές δραστηριότητες, όπως η παρακολούθηση ειδήσεων στα ΜΜΕ,
- την κριτική προσέγγιση των κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων
- την ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης και δεξιοτήτων συμμετοχής σε συζητήσεις για αμφιλεγόμενα θέματα και τέλος
- τη μετέπειτα κοινοτική και πολιτική συμμετοχή (Torney et al., 1975; Ehman, 1980^b; Torney-Purta & Lansdale, 1986; Newmann, 1990; Ichilov, 1991; Torney-Purta, 1995; Hahn, 1996^b; Hahn, 1998; Torney-Purta et al., 2001; Torney-Purta, 2002^a; Hess, 2002; Hess & Posselt, 2002; Keeter et al., 2002; Eveland, 2004; Torney-Purta et al., 2004; Perliger et al., 2006; Flanagan et al., 2007; Campbell, 2008; Duke et al., 2009; Hess, 2009^a; Levy, 2011; Alvernini & Manganelli, 2011; Isac et al., 2012; Levy, 2013).

5.6. Συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη

Η «συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς» αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη». Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Οι έφηβοι, καθώς συζητούν με τους γονείς τους για διάφορα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα συμμετέχουν στην ενεργή κατασκευή της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και των πολιτικών ιδεών και αξιών. Το περιεχόμενο αυτών των συζητήσεων αποτελεί το γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια της προσδοκίας της συμμετοχικής πολιτικής συμπεριφοράς και την ενδυνάμωση του πολιτικού ενδιαφέροντος των νέων (Delli Carpini & Keeter, 1996; Torney-Purta et al., 2001; Andolina et al., 2003; Pancer et al., 2007; McIntosh et

al., 2007; Lauglo & Oia, 2008; Schmid, 2012). Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερα επίπεδα πολιτικής συμμετοχής και ενδιαφέροντος για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα έχουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και επιδεικνύουν υψηλότερο ενδιαφέρον για την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή (Verba et al., 1995; Schulz et al., 2009). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι οι συχνές συζητήσεις των γονέων με τα παιδιά τους για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα λειτουργεί θετικά ως προς τη διαμόρφωση της στάσης της πολιτικής εμπιστοσύνης (Kennedy et al., 2011).

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία η επιτυχής συμμετοχή σε πολιτικές συζητήσεις αναδεικνύει τη σημασία ενός επικοινωνιακού και υποστηρικτικού κλίματος, στο οποίο οι νέοι καλούνται να εκθέσουν τις δικές τους απόψεις και έτσι έχουν ευκαιρίες να συλλέξουν εμπειρίες που υπογραμμίζουν θεμελιώδεις αρχές της πλουραλιστικής δημοκρατίας, όπως αυτές της διαπραγμάτευσης, του συμβιβασμού, του σεβασμού στη διαφορετική άποψη και της αποδοχής της διαφωνίας. Τέτοιες εμπειρίες προσφέρουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να μάθουν περισσότερα για την πολιτική συμμετοχή, χωρίς να απαιτείται η πραγματική συμμετοχή. Η πραγματοποίηση συζητήσεων για τα τρέχοντα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα στην σχολική τάξη ή στο πλαίσιο της οικογένειας ή της παρέας των συνομηλίκων, αποτελεί καλή προσέγγιση για την πολιτική ευαισθητοποίηση των νέων και την τόνωση της πολιτικής αποτελεσματικότητάς τους. Μέσα από τις συζητήσεις με τους γονείς τους για θέματα της επικαιρότητας ή άλλα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, οι έφηβοι έρχονται σε επαφή με τις πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις των «σημαντικών άλλων». Με αυτό τον τρόπο το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην πολιτική ανάπτυξη των νέων. Οι νέοι στο δρόμο για τη διαμόρφωση της δικής τους «πολιτικής φωνής» και την ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη επηρεάζονται από τις κοινωνικές αξίες και τα κοινωνικά πρότυπα του άμεσου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους και εν τέλει όταν έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε διαβουλευτικές συζητήσεις με τους «σημαντικούς άλλους», τότε δοκιμάζονται στην εξάσκηση των θεμελιωδών δημοκρατικών αξιών και αρχών, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν την πολιτική τους επίγνωση και ενισχύουν την πολιτική τους αποτελεσματικότητα (McDevitt & Chaffee, 2000; Eckstein et al., 2015).

5.7. Ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο και πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη

Στην έρευνά μας διαπιστώθηκε η θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο» στην μεταβλητή του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη». Η έρευνα δείχνει ότι οι έφηβοι που προτιμούν να παρακολουθούν τις ειδήσεις από το διαδίκτυο έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν στην πολιτική (Tolbert & McNeal, 2003; Quintelier & Vissers, 2008; Bakker & de Vreese, 2011). Οι νέοι εξοπλίζονται με νέες κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, καθώς χρησιμοποιούν τα σύγχρονα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να ενημερωθούν για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Τα νέα ηλεκτρονικά μέσα συνδυάζουν με δυναμικό και δημιουργικό τρόπο εικόνα και ήχο και σε τελική ανάλυση παράγουν γλώσσες, έννοιες και μορφές αλληλεπίδρασης που είναι πολύ οικείες στους σύγχρονους νέους. Τα σύγχρονα μέσα λειτουργούν και ως σημαντικός παράγοντας εκδημοκρατισμού, καθώς ασκούν πίεση για δημόσια λογοδοσία των ανθρώπων που κατέχουν την πολιτική εξουσία (Haste et al., 2017). Επίσης, φαίνεται ότι οι ευκαιρίες που παρέχονται από τις σύγχρονες τεχνολογίες του διαδικτύου είναι ζωτικής σημασίας για την κινητοποίηση των νέων για συμμετοχή σε εξατομικευμένες μορφές πολιτικής συμμετοχής (π.χ. διαδικτυακός πολιτικός ακτιβισμός) (Shirky, 2008; van Deth, 2012) και πολιτικές δραστηριότητες του πραγματικού κόσμου (συλλογικές δράσεις, κοινωνικά κινήματα) (Gil de Zúñiga & Chen, 2019), καθώς και για την ενίσχυση της πολιτικής αποτελεσματικότητάς τους (Ahmad et al., 2019). Τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν όχι μόνο την ανάπτυξη παραδοσιακών μορφών πολιτικής συμμετοχής, όπως την παρακολούθηση ειδήσεων και την έκφραση απόψεων, αλλά, επιπλέον, διαμορφώνουν νέους δρόμους πολιτικής εμπλοκής (π.χ. επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να ενισχύσουν την ικανότητα αυτενέργειας σε σχέση με την διάδοση και την κατανάλωση πληροφοριών, τη διαμόρφωση μηνυμάτων, τον καθορισμό των θεματολογιών, τη διαπραγμάτευση και τη δημιουργία δικτύων, την κινητοποίηση δυνάμεων, την επιρροή ηγετών και των εκλογικών αποτελεσμάτων). Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι προκειμένου τα άτομα να αξιοποιήσουν πλήρως τις ευκαιρίες για ψηφιακή πολιτική εμπλοκή, θα πρέπει όχι μόνο να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες αλλά κυρίως να τις χρησιμοποιήσουν υπεύθυνα (Owen & Riddle, 2017).

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν διαδραματίσει αρκετές φορές σημαντικό ρόλο στην οργάνωση κοινωνικών διαμαρτυριών και στην έγκαιρη διάδοση πληροφοριών σχετικά με τις εκδηλώσεις των κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων. Η απόκτηση πληροφοριών σε πραγματικό χρόνο μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σχετικά με τον προγραμματισμό επερχόμενων εκδηλώσεων που οργανώνονται από διάφορες ομάδες της κοινωνίας των πολιτών προϋποθέτει τη δυνατότητα των ατόμων να μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία αποτελεσματικά. Χωρίς αμφιβολία η συμμετοχή σε τέτοιου είδους πολιτικές και κοινωνικές δράσεις είναι πιο εύκολη για τους νεότερους σε ηλικία ανθρώπους, επειδή χρησιμοποιούν πιο συχνά τα τεχνολογικά μέσα, ενώ οι παλαιότερες γενεές δεν μπορούν να επωφεληθούν από τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, επειδή δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένες με τη χρήση τους (Lamprianou, 2013; Holt et al., 2013).

Το διαδίκτυο λειτουργεί όλο και περισσότερο ως η δεξαμενή πληροφόρησης και το μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης για τον πολίτη -και ιδίως για τη νέα γενιά- που διεκδικεί και αμφισβητεί. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η δύναμη των ΤΠΕ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να ακουστεί η “φωνή” εναλλακτικών απόψεων και θέσεων στη δημόσια συζήτηση που πολλές φορές αγνοούνται από τα παραδοσιακά και κυρίαρχα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Mendez, 2013).

5.8. Η σχέση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη με την πρόθεση κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής

Η πρόθεση των νέων να εμπλακούν μελλοντικά σε διάφορες μορφές πολιτικής δράσης έχει σε πολλές έρευνες συσχετισθεί θετικά με τη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη στην εφηβική και νεανική ηλικία. Σε αυτήν την ηλικία οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών αλλαγών, εμπειριών και προκλήσεων που είναι δυνατόν να διαμορφώσουν τις πολιτικές απόψεις και συμπεριφορές τους (Van Deth et al., 2011; Quintelier & Hooghe, 2012; Eckstein et al., 2012). Έχει διαπιστωθεί ότι τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που οι έφηβοι θα υιοθετήσουν, θα διαμορφώσουν την αντίληψή τους για τον ρόλο τους και τις ευθύνες που πρέπει να αναλάβουν στην κοινωνική και πολιτική ζωή τους και εν τέλει αυτά τα πρότυπα θα καθοδηγήσουν την πραγματική μελλοντική πολιτική συμπεριφορά τους (Theiss-Morse, 1993; Hooghe, 2004; Straughn & Andriot, 2011; Quintelier & Hooghe, 2012). Έτσι, λοιπόν, οι έφηβοι που εκδηλώνουν μεγαλύτερη προσήλωση προς την

κοινωνική και πολιτική δέσμευση είναι περισσότερο πιθανόν να αναπτύξουν συμμετοχικές συμπεριφορές αργότερα ως ενήλικες. Για παράδειγμα, οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται ως θετική στάση τη συμμετοχή τους στην κοινότητα, είναι πιο πιθανόν να συμμετάσχουν σε δράσεις εθελοντισμού ως νεαροί ενήλικες (Oesterle et al., 2004).

Στην έρευνά μας το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» ασκεί κυρίως σημαντική θετική επίδραση στην εκλογική πολιτική συμμετοχή, ενώ ταυτόχρονα δεν ενισχύει τη συμμετοχή σε αντισυμβατικές μορφές κοινωνικής και πολιτικής δράσης (π.χ. πολιτικός καταναλωτισμός, συμμετοχή σε δράσεις της κοινωνίας των πολιτών, διαδικτυακή πολιτική δράση κ.λπ.). Αντίθετα, το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» ασκεί σημαντική θετική επίδραση σε κάθε μια από τις πολιτικές δραστηριότητες του Πίνακα 4.17 πλην της μεταβλητής «Θα ψηφίσω στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές».

Ως εκ τούτου, η πολιτική προοπτική του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» φαίνεται να αφορά περισσότερο εκείνους τους νέους που διακατέχονται από ισχυρή αίσθηση του καθήκοντος και προσήλωση προς το κράτος και είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε εκλογικές μορφές πολιτικής συμμετοχής. Αντίθετα, οι νέοι που αναζητούν εξατομικευμένους τρόπους πολιτικής έκφρασης και συμμετοχής, γενικά, απαξιώνουν τις εκλογικές μορφές πολιτικής συμμετοχής, ενώ ταυτόχρονα ταυτίζονται περισσότερο με πολιτικές συμπεριφορές και δράσεις που προσιδιάζουν στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» (Copeland & Feezell, 2017). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των πολιτικών πεποιθήσεων και στάσεων, του υποκειμενικού κανόνα και της πρόβλεψης της πρόθεσης για την ανάπτυξη συγκεκριμένης πολιτικής συμπεριφοράς (Fishbein et al., 1980^a; Fishbein et al., 1980^b). Μελετητές όπως οι Dalton (2008^b), Norris (1999) και Schudson (1998) έδειξαν ότι οι πολίτες που δεν αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στις παραδοσιακές μορφές πολιτικής δράσης, όπως η συμμετοχή στην ψηφοφορία, δεν σημαίνει ότι παραμένουν πολιτικά απαθείς ούτε ότι απομπλέκονται από την πολιτική δράση, αλλά είναι πιθανόν να προσανατολίζονται το πολιτικό τους ενδιαφέρον προς νέες αντισυμβατικές και εξατομικευμένες μορφές πολιτικής δραστηριότητας και συμμετοχής, όπως η συμμετοχή σε διαδηλώσεις, διαμαρτυρίες και κινήματα που αφορούν στην προστασία του περιβάλλοντος και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το γεγονός ότι η έρευνα καταγράφει διακριτά πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη μεταξύ των νεαρών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δείχνει ότι αυτή

η ηλικιακή ομάδα θα αναπτύξει προτίμηση είτε για θεσμοθετημένες (π.χ. ψηφοφορία) είτε για μη θεσμοθετημένες μορφές κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης (π.χ. περιβαλλοντικός ή/και καταναλωτικός ακτιβισμός). Για παράδειγμα, το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» συσχετίζεται με τη μειωμένη προθυμία συμμετοχής στις εκλογές, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται μια ισχυρή θετική σχέση με την παροχή βοήθειας προς τους άλλους, την προστασία του περιβάλλοντος και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η επόμενη γενιά σκοπεύει να συσχετιστεί με το πολιτικό σύστημα με το δικό της ξεχωριστό τρόπο (Oser & Hooghe, 2013). Γενικότερα, αποδεικνύεται ότι οι διαφορετικές εννοιολογήσεις των μαθητών για τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη επηρεάζουν σημαντικά τις προσδοκίες κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής (Castillo et al., 2014). Έτσι, η αντίληψη της ψηφοφορίας ως ύψιστο ηθικό καθήκον ή η θεώρηση της ψηφοφορίας ως εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό του «καλού πολίτη» αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της προσέλευσης των ψηφοφόρων στην εκπλήρωση του εκλογικού τους δικαιώματος (Blais et al., 2000; Bolzendahl & Coffé, 2013).

Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, από τα ερευνητικά μας ευρήματα ότι τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη λειτουργούν ως σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της πολιτικής συμπεριφοράς (Jasso & Opp, 1997; Dalton, 2006; Dalton, 2008^{a,b}). Ακολουθώντας τα ευρήματα άλλων ερευνών που αναδεικνύουν τη βαρύνουσα σημασία των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη για τη δημοκρατική συμμετοχή (Dalton, 2008^{a,b}; Raney & Berdahl, 2009), υποστηρίζουμε, βάση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, ότι η εμπλοκή των ατόμων στην πολιτική και στις δημόσιες υποθέσεις ακολουθεί τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που τα άτομα έχουν υιοθετήσει (Van Deth, 2007). Η παραπάνω σχέση δεν είναι πάντοτε άμεση και σαφής, ειδικά στις περιπτώσεις εκείνες που τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη δεν έχουν εσωτερικευθεί ικανοποιητικά ή αποδεδειγμένα η σχέση μεταξύ των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη και της πολιτικής συμμετοχής διαφοροποιείται μεταξύ των νεότερων και των παλαιότερων δημοκρατιών, διότι στις δεύτερες ή σε άλλα αυταρχικά καθεστώτα παρατηρούνται πιο συχνά φαινόμενα πολιτικής αστάθειας και πολιτικής δυσπιστίας που αποθαρρύνουν τους πολίτες να εφαρμόσουν στην πράξη τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη (π.χ. δραστηριότητες πολιτικής διαμαρτυρίας, επαφή με πολιτικούς και κυβερνητικούς αξιωματούχους, υπογραφή έκκλησης στο διαδίκτυο κ.λπ.). Από την άλλη δεν παραβλέπεται αφενός ότι η κοινωνική και πολιτική συμμετοχή των πολιτών έχει πολλαπλά αίτια χωρίς από μόνο του κάποιο ερμηνευτικό μοντέλο να μπορεί να δώσει

σφαιρική εξήγηση (π.χ. μοντέλο ορθολογικής επιλογής, μοντέλο κοινωνικού κεφαλαίου κλπ.) και αφετέρου ότι άλλες προσεγγίσεις δεν εξετάζουν τον ρόλο των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη αλλά άλλους παράγοντες ως προς την ερμηνεία της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής, όπως το πολιτικό ενδιαφέρον, την πολιτική αυτο-αποτελεσματικότητα, την πολιτική εμπιστοσύνη, την πολιτική ανοχή κ.λπ. ή ενδεχομένως να διατυπώνονται μεθοδολογικά αμφισβητούμενες απόψεις για τη μονοδιάστατη ή πολυδιάστατη δομή των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη (Mishler & Rose, 2002; Horne, 2003; Peffley & Rohrschneider, 2003; Pattie et al., 2003; Guérin & Crête, 2004; Hutcheson & Korosteleva, 2006; Martin & van Deth, 2007; Marquart-Pyatt & Paxton, 2007; Armingeon, 2007; Bolzendahl & Coffé, 2013).

Ένα από τα κεντρικά ερευνητικά ενδιαφέροντα αυτής της μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση του αντίκτυπου των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη στη πρόθεση μελλοντικής κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής, αν και αυτή η σχέση ελέγχεται για την ταυτόχρονη επίδραση και άλλων μεταβλητών ελέγχου. Το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη», το οποίο συνδυάζει πρότυπα συμμετοχής στην εκλογική πολιτική και συμμόρφωσης προς την κοινωνική τάξη, σχετίζεται σημαντικά με την εκλογική πολιτική, χωρίς αυτή η σχέση να επεκτείνεται και σε άλλες μορφές πολιτικής συμμετοχής, ενισχύοντας την εντύπωση ότι η προσέλευση στις εκλογές αντικατοπτρίζει συχνά μια κοινωνικοποιημένη αίσθηση του πολιτικού καθήκοντος (Campbell et al., 1960; Campbell, 2006^b). Με άλλα λόγια, όσοι ορίζουν την Ιδιότητα του Πολίτη με όρους του προτύπου του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» διακατέχονται από μια περιοριστικά οριοθετημένη προσέγγιση του ενεργού πολίτη που ενθαρρύνει την εκλογική συμμετοχή και μόνο. Αντίθετα το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» είναι ευρύτερο. Ο συμμετοχικός πολίτης είναι πιο πιθανό να συμμετάσχει σε μοιροκόταξ, να αγοράζει προϊόντα για πολιτικούς ή ηθικούς λόγους, να λαμβάνει μέρος σε διαδηλώσεις και διαμαρτυρίες και άλλες δράσεις αμφισβήτησης όπως ο διαδικτυακός ακτιβισμός (Dalton, 2008^b).

Εν τέλει, φαίνεται ότι το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» συνδέεται θετικά κυρίως με τη συμμετοχή στις εκλογές που ως θεσμοποιημένη μορφή πολιτικής συμμετοχής εκλαμβάνεται ως ιδιαίτερος σημαντική έκφραση του πολιτικού καθήκοντος και αρνητικά με τις πιο εξατομικευμένες μορφές πολιτικής συμμετοχής. Αντίθετα, το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» συνδέεται θετικά με όλες της μορφές της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής πλην της πρόθεσης για ψηφοφορία στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές. Για μια

ακόμη φορά διαπιστώνεται ότι τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, όταν συνεξετάζονται με άλλες μεταβλητές ελέγχου, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην πρόβλεψη και την ερμηνεία της διακύμανσης μιας ποικιλίας μορφών κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής (Bolzendahl & Coffé, 2013).

5.9. Βασικά συμπεράσματα - Προτάσεις – Μελλοντική έρευνα

Τα κεντρικά συμπεράσματα της συγκεκριμένης μελέτης θα λέγαμε ότι συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

- στις αντιλήψεις των μαθητών του δείγματός μας, καταγράφεται η σημαντικότητα τόσο της αίσθησης του καθήκοντος, όσο και η υποστήριξη της κοινωνικά προσανατολισμένης δράσης,
- το φύλο των εφήβων αποτελεί σημαντικό παράγοντα ως προς την ερμηνεία των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη· ωστόσο η σχέση αυτή δεν είναι σαφής, κάτι που διαπιστώνεται και σε άλλες μελέτες (Bolzendahl & Coffe, 2008),
- οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν πραγματοποιήσει ανώτερες ακαδημαϊκές σπουδές, είναι περισσότερο υποστηρικτικοί δράσεων της Ιδιότητας του Πολίτη που εντάσσονται στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη», αν και η σχέση αυτή πρέπει να εξεταστεί ως προς τη διαμεσολάβηση της έμφασης που η τυπική σχολική εκπαίδευση ενδεχομένως αποδίδει στα πρότυπα της κοινωνικής τάξης και της συμβατικής εκλογικής πολιτικής συμμετοχής και αν τελικά τα πρότυπα αυτά βρίσκουν μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ανώτερες οικονομικοκοινωνικές τάξεις,
- η αίσθηση της εσωτερικής πολιτικής αποτελεσματικότητας ασκεί σημαντική θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη»,
- η σχολική εκπαίδευση και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των μαθημάτων της Ιδιότητας του Πολίτη, κρίνονται ως εξαιρετικά σημαντικοί μηχανισμοί της πολιτικής κοινωνικοποίησης των εφήβων και της ανάπτυξης της Ιδιότητας του Πολίτη. Γενικά, η έρευνά μας έχει καταγράψει τη σημαντική επίδραση της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη και αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο των κοινωνικά προσανατολισμένων σχολικών χαρακτηριστικών ως προς την άσκηση σημαντικής θετικής επίδρασης στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη». Πιο συγκεκριμένα, και σε σχέση με τα σχολικά χαρακτηριστικά, έχουμε να συνοψίσουμε τα εξής:

- η συμμετοχή των μαθητών σε εξωδίδακτικές δραστηριότητες ασκεί σημαντική θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη»
- η “πολιτική” μορφή συμμετοχής στο σχολείο (π.χ. συμμετοχή στην ψηφοφορία για την ανάδειξη μελών του πενταμελούς και δεκαπενταμελούς σχολικού συμβουλίου κ.λπ.) ασκεί σημαντική θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη»
- οι θετικές στάσεις των μαθητών για την αξία της συμμετοχής στο σχολείο ασκούν σημαντική επίδραση και στα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη
- η αντιληπτή επίδραση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο δεν ασκεί σημαντική επίδραση σε κανένα από τα δύο πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη
- η δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνεται μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την ερμηνεία του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη»
- η κοινωνική και πολιτική γνώση ασκεί σημαντική θετική επίδραση στο πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη»
- το ανοιχτό και δημοκρατικό κλίμα της σχολικής τάξης -που αντανακλά τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τη διαφορετική άποψή τους για διάφορα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα- ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη»
- η συζήτηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους γονείς αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης του προτύπου του «συμμετέχοντος πολίτη»
- η ενημέρωση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα από το διαδίκτυο διαπιστώθηκε ότι ασκεί θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση στο πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη»
- οι διαφορετικές εννοιολογήσεις των μαθητών για τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη επηρεάζουν σημαντικά τις προσδοκίες κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα:
 - το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη» ασκεί κυρίως σημαντική θετική επίδραση στην εκλογική πολιτική συμμετοχή,

ενώ ταυτόχρονα δεν ενισχύει τη συμμετοχή σε αντισυμβατικές μορφές κοινωνικής και πολιτικής δράσης (π.χ. πολιτικός καταναλωτισμός, συμμετοχή σε δράσεις της κοινωνίας των πολιτών, διαδικτυακή πολιτική δράση κτλ.). Αντίθετα, το πρότυπο του «συμμετέχοντος πολίτη» ασκεί σημαντική θετική επίδραση σε όλες τις πολιτικές δραστηριότητες πλην της εκλογικής πολιτικής συμμετοχής

- η εμπλοκή των ατόμων στην πολιτική και στις δημόσιες υποθέσεις ακολουθεί τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη που τα άτομα έχουν υιοθετήσει, χωρίς η παραπάνω σχέση να είναι πάντοτε άμεση και σαφής, όπως διαπιστώνεται στην βιβλιογραφία
- τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, όταν συνεξετάζονται με άλλες μεταβλητές ελέγχου, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην πρόβλεψη και την ερμηνεία της διακύμανσης μιας ποικιλίας μορφών κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής
- μεθοδολογικά τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των πολιτικών πεποιθήσεων και στάσεων, του υποκειμενικού κανόνα και της πρόβλεψης της πρόθεσης για την ανάπτυξη συγκεκριμένης πολιτικής συμπεριφοράς.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι υπεύθυνοι της διοίκησης των σχολικών μονάδων αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να προωθούν δράσεις προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης δημοκρατικών δομών λειτουργίας των σχολείων και να προσπαθούν συνεχώς να ενισχύουν τις δημοκρατικές στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών με γνώμονα τους εξής προσανατολισμούς:

- άμεση επαναφορά και ενίσχυση των μαθημάτων της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- αναβάθμιση του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων: τα σχολεία μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική και πολιτική ικανότητα των μαθητών προσφέροντας την ευκαιρία για την εξάσκηση άμεσων συμμετοχικών εμπειριών αυτοδιοίκησης χωρίς πατερναλιστικές τάσεις από την πλευρά της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητικές κοινότητες μπορούν να λειτουργούν ως κοινότητες κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής, στις οποίες

διαμορφώνονται αυθεντικές συνθήκες για το σχηματισμό δημοκρατικών μοντέλων πολιτικής συμπεριφοράς

- “χώρος” για να ακουστεί η “φωνή” των μαθητών: είναι σημαντικό οι μαθητές να αισθάνονται ότι η άποψή τους “μετράει” όταν πρόκειται να ληφθούν αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν
- εμπλουτισμός του τυπικού και άτυπου προγράμματος σπουδών με μαθησιακές δραστηριότητες που προσομοιάζουν τη δημοκρατική συμμετοχή και παρέχουν ευκαιρίες για την εξάσκηση των δημοκρατικών δεξιοτήτων και την εγκαθίδρυση κλίματος εμπιστοσύνης. Παράδειγμα: εάν οι μαθητές βιώνουν εμπειρίες δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στο οποίο φοιτούν, τότε θα αισθανθούν εμπιστοσύνη για το σχολείο τους και, όπως έχει αποδειχθεί, αυτή η αίσθηση εμπιστοσύνης μπορεί να καλλιεργήσει, ως θετική προσδοκία, την αίσθηση της πολιτικής εμπιστοσύνης για τη λειτουργία των πολιτικών θεσμών γενικότερα
- η διδασκαλία της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης αποφέρει θετικά πολιτικά αποτελέσματα όταν χρησιμοποιούνται ενεργητικές και συμμετοχικές μαθησιακές προσεγγίσεις και στρατηγικές (π.χ. η συμμετοχή και δραστηριοποίηση στα μαθητικά σχολικά συμβούλια και σε εθελοντικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται για να αποφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα στην κοινότητα)
- τα σχολεία που καταφέρνουν να διαμορφώσουν ανοιχτό και δημοκρατικό κλίμα στις σχολικές τάξεις και γενικότερα συμμετοχική κουλτούρα ασκούν θετική επίδραση στις κοινωνικές και πολιτικές συμπεριφορές των μαθητών τους
- σχεδιασμός, ανάπτυξη και υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αίσθησης της πολιτικής αποτελεσματικότητας των νέων
- οι εκπαιδευτικοί ασκούν σημαντική επιρροή στη σχολική τάξη και στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, μπορούν να ενεργήσουν ως μεσολαβητές επηρεάζοντας θετικά την έκβαση των σχολικών προβλημάτων και να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Σε σχέση με αυτό το θέμα υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς τα αποτελέσματά της φαίνεται ότι επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στις

υιοθετούμενες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο των μαθημάτων της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη. Τα οφέλη θα είναι θετικά για τους μαθητές τόσο στο επίπεδο της βελτίωσης των κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων και της απόκτησης θετικών πολιτικών στάσεων, όσο και στον τομέα της ενίσχυσης της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης

- πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα θετικά πολιτικά αποτελέσματα τόσο για το άτομο όσο και για την κοινότητα συνδέονται με:
 - την έκθεση σε αναλυτικά προγράμματα σπουδών σχετικά με την Ιδιότητα του Πολίτη και την Κοινωνική και πολιτική Εκπαίδευση
 - την εκμάθηση της ενεργούς Ιδιότητας του Πολίτη μέσω βιωματικών προσεγγίσεων
 - τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν πεποιθήσεις υποστηρικτικές της διαβουλευτικής δημοκρατίας και σε εξωσχολικές βιωματικές δραστηριότητες που διασυνδέουν τη σχολικό μονάδα με τα προβλήματα και τις ανάγκες της τοπικής κοινότητας. Η τάση για την ανάπτυξη τέτοιων πρωτοβουλιών υποστηρίζεται από την πεποίθηση ότι οι νέοι αποκτούν θετικές κοινωνικές και πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές σχετικές με την ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη όχι μόνο μέσω του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αλλά κυρίως μέσω της εφαρμογής αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων στην πράξη με τη υλοποίηση βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η συμμετοχή των νεαρών ατόμων σε εμπειρικές και βιωματικές δράσεις εντός και εκτός σχολείου αποδεικνύεται ότι ενισχύει την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν στην κοινωνική και πολιτική ζωή μετά την ολοκλήρωση των σχολικών τους σπουδών και αφού έχει πραγματοποιηθεί η μετάβαση στην ενήλικη ζωή
- θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η σπουδαιότητα και άλλων διακριτών παραγόντων εντός κάθε κοινωνίας που φαίνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών (π.χ. οι οικογενειακοί ρόλοι και δομές, οι έμφυλες διαφορές, ΜΜΕ κ.λπ.). Για τον λόγο αυτόν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των μαθημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής

Εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη πρέπει να είναι δομημένα, ώστε να λαμβάνουν υπόψη ή να βασίζονται σε αυτές τις διαφορετικές εμπειρίες

- με βάση το πλαίσιο των διαφορετικών χώρων κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής, διατυπώνεται το αίτημα για την ανάγκη βίωσης εκπαιδευτικών εμπειριών που θα στοχεύουν στην κοινωνική και πολιτική ενδυνάμωση όχι μόνο των νέων που ανήκουν στη μεσαία αστική κοινωνική τάξη, αλλά και εκείνων που ανήκουν στις ασθενέστερες οικονομικο-κοινωνικές τάξεις και στις περιθωριοποιημένες κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδες που στερούνται του απαραίτητου κοινωνικού κεφαλαίου
- στο βαθμό που το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη, τότε αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η διαπιστωμένη σχέση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη που οι έφηβοι θα υιοθετήσουν και της αντίληψης που διαμορφώνουν στην κρίσιμη ηλικιακή φάση της εφηβείας για τον ρόλο τους και τις ευθύνες που πρέπει να αναλάβουν στην ενήλικη κοινωνική και πολιτική ζωή τους.

Τελικά, μπορούμε να υπερασπιστούμε τη χρησιμότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την έρευνά μας. Η πεποίθηση αυτή προκύπτει από την ενδελεχή διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος και τη σύγκριση των δικών μας δεδομένων με τα αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών σημαντικών ερευνών που καταλήγουν κι αυτές στα ίδια ή παρόμοια συμπεράσματα (Deming, 1950).

Ωστόσο, εκτιμούμε ότι η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος θα πρέπει να είναι συνεχής και μάλιστα σε διαφορετικά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Σε σχέση με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά μας και τα ερωτήματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, διαμορφώνεται η πρόθεσή μας να συνεχίσουμε τη διερεύνηση πτυχών του συγκεκριμένου θέματος που εστιάζουν:

- α) στη σχέση του φύλου με τα πρότυπα της Ιδιότητας του Πολίτη, ειδικά στο μέρος της ανάλυσης που καταγράφεται υψηλότερο επίπεδο υποστήριξης των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια προς το πρότυπο του «συμμορφούμενου προς το καθήκον πολίτη». Επομένως, καθίσταται εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά

των κοριτσιών στην εφηβική ηλικία αποκρυσταλλώνει τα πρότυπα της ιδιότητας του Πολίτη,

β) στη σύγκριση των προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη μεταξύ μαθητών που φοιτούν στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εκείνων που φοιτούν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και μεταξύ μαθητών γενικών λυκείων και ΕΠΑΛ,

γ) τη σχέση της οικονομικοκοινωνικής κατάστασης και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με την αίσθηση πολιτικής αποτελεσματικότητας των μαθητών,

δ) τη διερεύνηση και άλλων παραγόντων (π.χ. συχνότητα εκκλησιασμού, θρήσκευμα, υλιστικά-μεταυλιστικά πρότυπα, κοινωνική και πολιτική συμμετοχή των γονέων, πολιτικό ενδιαφέρον των ιδίων, των γονέων και των συνομηλίκων, πολιτική εμπιστοσύνη, πολιτική ανοχή, πολιτισμικό υπόβαθρο των ιδίων και των γονέων τους, δημοκρατικές αξίες κ.λπ.) ως προς την ερμηνεία των υιοθετημένων προτύπων της Ιδιότητας του Πολίτη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας

..... 2018
Όνομασία σχολείου:

Αγαπητέ/ή μαθητή/μαθήτρια,

Στο ερωτηματολόγιο αυτό θα βρεις ερωτήσεις σχετικές με:

- Τον εαυτό σου
- Την οικογένειά σου
- Τους παράγοντες που διαμορφώνουν ή επηρεάζουν την πολιτική σου συμπεριφορά

Να διαβάσεις κάθε ερώτηση προσεκτικά και να απαντήσεις με όσο μεγαλύτερη ακρίβεια μπορείς. Στο ερωτηματολόγιο, θα απαντάς συνήθως σημειώνοντας ένα X στο αντίστοιχο τετράγωνο.

Αν κάνεις λάθος στο τετράγωνο που θα σημειώσεις το X, να το διαγράψεις και να σημειώσεις το X στο τετράγωνο που αντιστοιχεί στη σωστή απάντηση.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Για τον λόγο αυτό, δώσε τις απαντήσεις που σε εκφράζουν καλύτερα. Να είσαι σίγουρος/η ότι θα τηρηθεί το απόρρητο στις απαντήσεις σου καθώς το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Κωδικός ερωτηματολογίου				
-------------------------	--	--	--	--

1. Πότε γεννήθηκες;

(Να συμπληρώσεις την ημέρα, το μήνα και το έτος γέννησής σου)

.....ΗμέραΜήναςΈτος (π.χ. 12/08/2001)

2. Είσαι αγόρι ή κορίτσι;
Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο)
Αγόρι <input type="checkbox"/> ₁
Κορίτσι <input type="checkbox"/> ₂

3. Σε ποια χώρα γεννήθηκες εσύ και σε ποια οι γονείς σου;			
(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη)			
	Εσύ	Μητέρα	Πατέρας
Αλβανία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Χώρα της πρώην Σοβιετικής ένωσης (Ουκρανία, Ρωσία, Γεωργία, Αρμενία, κλπ.)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Ελλάδα	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Άλλη χώρα; (Προσδιόρισε)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

4. Ποιο είναι το υψηλότερο επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης το οποίο ολοκλήρωσαν οι γονείς σου;		
(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη)		
	Πατέρας	Μητέρα
Δεν τελείωσε το δημοτικό σχολείο	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Δημοτικό	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ ή ΤΕΕ) ή κάποια Μέση Τεχνική Επαγγελματική Σχολή	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Γενικό Λύκειο	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Πτυχίο Επαγγελματικής Σχολής μετά το Λύκειο π.χ. Ι.Ε.Κ. (Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης)	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
Πτυχίο Πανεπιστημίου ή Πολυτεχνείου	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών (Μάστερ, Διδακτορικό)	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9

5. Πόσο συχνά συμμετέχεις σε κάθε μια από τις ακόλουθες δραστηριότητες;				
(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)				
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)	Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)	Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά
Για να ενημερωθείς για τις εθνικές και διεθνείς ειδήσεις ...				
Παρακολουθείς τηλεόραση;	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

6. Πόσο συχνά συμμετέχεις σε κάθε μια από τις ακόλουθες δραστηριότητες;				
(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)				
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)	Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)	Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά
Χρησιμοποιείς το διαδίκτυο για να ενημερωθείς (ή για να βρεις πληροφορίες) για πολιτικά ή κοινωνικά θέματα;	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

7. Σ' αυτή την ενότητα υπάρχουν ορισμένες δηλώσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν ποιος είναι ο «καλός» ενήλικας πολίτης ή τι κάνει ένας «καλός» ενήλικας πολίτης.

Παρακαλώ, να απαντήσεις χρησιμοποιώντας την κλίμακα αυτής της κάρτας η οποία ξεκινά από το 0 που σημαίνει “πάρα πολύ ασήμαντο” και φθάνει στο 10 που σημαίνει “πάρα πολύ σημαντικό”.

(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

Για να είναι κάποιος καλός πολίτης, πόσο σημαντικό πιστεύεις ότι είναι ...	Πάρα πολύ ασήμαντο										Πάρα πολύ σημαντικό
Να υποστηρίζει ανθρώπους που βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση από τον ίδιο	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
Να ψηφίζει στις εκλογές	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
Να υπακούει πάντα τους νόμους και τους κανονισμούς	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
Να σχηματίζει τη δική του γνώμη, ανεξάρτητα από τους άλλους	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
Να είναι δραστήριος σε οργανώσεις ή συλλόγους (πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς, συνδικαλιστικούς, πολιτικούς, αθλητικούς, κλπ.)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
Να είναι δραστήριος στην πολιτική	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
Να υπηρετήσει ως ένορκος ⁶⁰ σε δικαστήριο εάν κληθεί	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
Να καταγγείλει ή να αναφέρει μια εγκληματική ενέργεια της οποίας υπήρξε μάρτυρας ⁶¹	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
Για τους άντρες να υπηρετήσουν στο στρατό όταν η χώρα βρίσκεται σε πόλεμο	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

⁶⁰ **Ένορκος:** ένα σώμα πολιτών που ορκίστηκε να δώσει μια ετυμηγορία σε μια νομική υπόθεση βάσει των στοιχείων που τους υποβάλλονται στο δικαστήριο.


⁶¹ **Μάρτυρας:** κάποιος που έχει δει ένα γεγονός και μπορεί να αναφέρει ή να καταθέσει γι' αυτό.

8. Σ' αυτή την κάρτα πρόκειται να διαβάσεις μερικές μορφές πολιτικής δράσης και κοινωνικού ακτιβισμού στις οποίες οι άνθρωποι μπορούν να μετέχουν, και θα ήθελα να μου πεις για την κάθε μια, κατά πόσο θα μπορούσες να την κάνεις, ή δεν θα μπορούσες ποτέ να την κάνεις κάτω από οποιεσδήποτε περιστάσεις.

(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

Στο μέλλον, ως ενήλικας, πόσο πιθανό είναι ότι θα έκανες τις ακόλουθες μορφές πολιτικής δράσης και κοινωνικού ακτιβισμού;

	Σίγουρα δεν θα το κάνω αυτό	Πιθανόν δεν θα το κάνω αυτό	Πιθανόν θα το κάνω αυτό	Σίγουρα θα το κάνω αυτό
Θα ψηφίσω στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) ή/και στις εθνικές-βουλευτικές εκλογές	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα έρθω σε επαφή με κάποιον πολιτικό, ή με κάποιον αρμόδιο της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών (π.χ. για να εκφράσω τις απόψεις μου για κάποιο κοινωνικό ή πολιτικό θέμα ή ζήτημα της τοπικής κοινότητας)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα δουλέψω για κάποιο πολιτικό κόμμα ή κάποια πολιτική ομάδα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα δουλέψω για την προεκλογική εκστρατεία ενός/μιας υποψηφίου για κάποιο πολιτικό αξίωμα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα δουλέψω για κάποια άλλη οργάνωση ή σύλλογο (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, προστασία καταναλωτών, υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών, των ΑμΕΑ, των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κλπ.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα φορέσω ή θα επιδείξω το σήμα ⁶² κάποιας καμπάνιας	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα υπογράψω σε κάποιο αίτημα, έκκληση ή ψήφισμα διαμαρτυρίας	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα πάρω μέρος σε διαδήλωση που θα έχει την άδεια των αρχών (νόμιμη δημόσια διαδήλωση)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα μπουκοτάρω ⁶³ κάποια προϊόντα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα αγοράσω συνειδητά κάποια προϊόντα για πολιτικούς, ηθικούς ή περιβαλλοντικούς λόγους	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα προσφέρω χρήματα σε πολιτική οργάνωση ή ομάδα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα συμμετάσχω σε ενέργειες διαμαρτυρίας που δεν θα έχουν την έγκριση των αρχών (π.χ. διαμαρτυρία με συνθήματα στους τοίχους, διακοπή κυκλοφορίας, κατάληψη δημοσίων κτιρίων, κλπ.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα επισκεφτώ ιστοσελίδες πολιτικών οργανώσεων ή πολιτικών υποψηφίων	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα προωθήσω ηλεκτρονικά μηνύματα με πολιτικό περιεχόμενο (π.χ. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, Facebook, Twitter, κλπ.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Θα συμμετάσχω σε πολιτικές δραστηριότητες μέσω του διαδικτύου (π.χ. υπογραφή μιας ηλεκτρονικής διαμαρτυρίας, συμμετοχή σε συζητήσεις στο διαδίκτυο σχετικά με κοινωνικά ή πολιτικά θέματα, οργάνωση πολιτικών εκδηλώσεων ή διαμαρτυριών, διατύπωση των πολιτικών μου απόψεων στο διαδίκτυο, ενθάρρυνση άλλων πολιτών να αναλάβουν οποιαδήποτε μορφή πολιτικής δράσης, κλπ.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

⁶² Παραδείγματα: **σήμα** καμπάνιας κατά του AIDS , **σήμα** καμπάνιας για την πρόληψη του καρκίνου του μαστού , **σήμα** καμπάνιας για την παγκόσμια ημέρα εξάλειψης της βίας κατά των γυναικών , κλπ.

⁶³ **Μπουκοτάρω**: αρνούμαι να αγοράσω ένα ή περισσότερα προϊόντα με σκοπό να αντιδράσω εναντίον μιας εταιρίας ή μιας χώρας.

9. Πόσο συχνά συμμετέχεις σε κάθε μια από τις ακόλουθες δραστηριότητες;

(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

Όταν είσαι μαζί με τους γονείς/κηδεμόνες σου, πόσο συχνά θα έλεγες ότι συζητάτε για ...	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)	Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)	Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά
... πολιτικά ή κοινωνικά θέματα;	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
... το τί συμβαίνει σε άλλες χώρες;	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

10. Πόσο συχνά συμμετέχεις σε κάθε μια από τις ακόλουθες δραστηριότητες;

(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

Όταν είσαι μαζί με τους φίλους σου, πόσο συχνά θα έλεγες ότι συζητάτε για ...	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Μηνιαία (τουλάχιστον μια φορά το μήνα)	Εβδομαδιαία (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα)	Καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά
... πολιτικά ή κοινωνικά θέματα;	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
... το τί συμβαίνει σε άλλες χώρες;	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

11. Τα τελευταία τρία χρόνια, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όταν συζητάτε για πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω;

Όταν απαντάς στις ερωτήσεις αυτής της κάρτας σκέψου αν τα παρακάτω έχουν συμβεί ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των εξής μαθημάτων: Ιστορία, Θρησκευτικά, Πολιτική Παιδεία, Φιλοσοφία, Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών, Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Κοινωνιολογία.

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στις εμπειρίες σου των τελευταίων 3 ετών

(Να σημειώσεις Χ σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
Οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να διαφωνήσουν ανοιχτά με τους καθηγητές τους για πολιτικά και κοινωνικά θέματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι καθηγητές ενθαρρύνουν τους μαθητές να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι καθηγητές σέβονται τις απόψεις των μαθητών και μας ενθαρρύνουν να τις εκφράσουμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι μαθητές φέρνουν για συζήτηση στη σχολική τάξη τρέχοντα πολιτικά γεγονότα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράζουν τις απόψεις τους στη σχολική τάξη ακόμη κι όταν αυτές είναι διαφορετικές από εκείνες των περισσότερων συμμαθητών τους	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι καθηγητές ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν πολιτικά ή κοινωνικά θέματα για τα οποία οι απόψεις των ανθρώπων δίστανται	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι καθηγητές παρουσιάζουν πολύπλευρα τα θέματα όταν τα επεξηγούν στην σχολική τάξη	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

12. Σκέψου τους καθηγητές στο σχολείο σου. Πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τα παρακάτω;

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στις εμπειρίες σου των τελευταίων 3 ετών

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Οι περισσότεροι από τους καθηγητές μου συμπεριφέρονται δίκαια	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι μαθητές τα πάνε καλά με τους περισσότερους καθηγητές	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι περισσότεροι καθηγητές ενδιαφέρονται να είναι καλά οι μαθητές τους	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι περισσότεροι καθηγητές ακούνε με προσοχή αυτά που τους λέω	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Αν χρειαστώ επιπλέον βοήθεια, θα την έχω από τους καθηγητές μου	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

13. Στο σχολείο, πόσο πολύ λαμβάνεται υπόψη η γνώμη σου κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα ακόλουθα θέματα;

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στις εμπειρίες σου των τελευταίων 3 ετών

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό
Τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τι διδάσκεται στα μαθήματα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τα διδακτικά και μαθησιακά υλικά/μέσα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Το ωρολόγιο πρόγραμμα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τους κανόνες της σχολικής τάξης	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Τους κανόνες του σχολείου	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

14. Στο σχολείο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών ετών, έχεις συμμετάσχει στις παρακάτω δραστηριότητες;

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στις εμπειρίες σου των τελευταίων 3 ετών

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	Όχι, δεν το έχω κάνει ποτέ αυτό	Ναι, το έχω κάνει αυτό αλλά πριν από ένα χρόνο	Ναι, το έχω κάνει αυτό κατά τους τελευταίους δώδεκα μήνες
Στο σχολείο, κατά τα τελευταία τρία χρόνια ...			
Συμμετείχα εθελοντικά σε σχολικές μουσικές ή θεατρικές δραστηριότητες εκτός των μαθημάτων	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Συμμετείχα σε σχολικές αθλητικές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Συμμετείχα ενεργά και με επιχειρήματα σε μια οργανωμένη συζήτηση	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Ήφισα για την ανάδειξη εκπροσώπων των μαθητικών κοινοτήτων (πενταμελών ή δεκαπενταμελών σχολικών συμβουλίων)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Έλαβα μέρος στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Έλαβα μέρος στις συζητήσεις μιας μαθητικής συνέλευσης (σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολείου)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Έθεσα ο/η ίδιος/α υποψηφιότητα για το πενταμελές ή το δεκαπενταμελές σχολικό συμβούλιο	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

15. Πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο;

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η συμμετοχή των μαθητών στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων μπορεί να κάνει τα σχολεία καλύτερα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Πολλές θετικές αλλαγές μπορούν να συμβούν στα σχολεία όταν οι μαθητές συνεργάζονται	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων στα σχολεία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Οι μαθητές μπορεί να έχουν μεγαλύτερη επιρροή σε ό,τι συμβαίνει στα σχολεία εφόσον ενεργούν ομαδικά παρά ατομικά	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Η συμμετοχή στις μαθητικές εκλογές μπορεί να κάνει τη διαφορά στο τί συμβαίνει στα σχολεία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

16. Σ' αυτή την κάρτα υπάρχουν κάποιες δηλώσεις σχετικά με το πολιτικό σύστημα και την προσωπική σου άποψη για την πολιτική γενικότερα. Παρακαλώ πολύ να αναφέρεις πόσο πολύ συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω δηλώσεις.

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γνωρίζω περισσότερο για την πολιτική απ' ό,τι οι περισσότεροι/ες της ηλικίας μου	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Όταν συζητούνται πολιτικά θέματα ή προβλήματα συνήθως έχω κάτι να πω	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Μπορώ να καταλάβω εύκολα τα περισσότερα πολιτικά θέματα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Έχω πολιτικές απόψεις που αξίζει να ακουστούν	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Ως ενήλικας θα μπορέσω να συμμετάσχω στην πολιτική	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Αισθάνομαι ότι έχω αρκετά καλή κατανόηση των σημαντικών πολιτικών ζητημάτων που αντιμετωπίζει η Ελλάδα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

17. Στο σχολείο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών ετών, έχεις συμμετάσχει στις παρακάτω δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο εργασιών εκτός των τυπικών μαθημάτων;

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στις εμπειρίες σου των τελευταίων 3 ετών

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

Στο σχολείο, κατά τα τελευταία τρία χρόνια, συμμετείχα σε ...	Ποτέ	1-2 φορές	3-4 φορές	5 ή περισσότερες φορές
Δραστηριότητες που σχετίζονται με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα (π.χ. εξοικονόμηση ενέργειας και νερού, ανακύκλωση, κ.ά.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Δραστηριότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Δραστηριότητες που σχετίζονται με μη προνομιούχα άτομα ή ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (π.χ. φτωχοί, άτομα με αναπηρία, άστεγοι, άνεργοι, ηλικιωμένοι, πρόσφυγες, κ.ά.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Πολιτιστικές δραστηριότητες (π.χ. σχολικές γιορτές, μουσική, θέατρο, κινηματογράφος, φωτογραφία, σχολική εφημερίδα ή περιοδικό, σχολικό ραδιόφωνο, μαθητική ιστοσελίδα, κ.ά.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές δραστηριότητες (π.χ. γνωριμία με την κουλτούρα των προσφύγων ή μεταναστών, προώθηση και εορτασμός της πολιτιστικής πολυμορφίας, κ.ά.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των συμμαθητών μου ή της τοπικής κοινωνίας για διάφορα κοινωνικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. AIDS, ναρκωτικά, κάπνισμα, διαδίκτυο, μόλυνση περιβάλλοντος, κ.ά.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Δραστηριότητες που σχετίζονται με τη βελτίωση των εγκαταστάσεων και υποδομών της τοπικής κοινωνίας (π.χ. εθελοντικός καθαρισμός πάρκων και παιδικών χαρών ή άλλων κοινόχρηστων χώρων, κ.ά.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Δραστηριότητες που αποσκοπούν στην προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς της τοπικής κοινωνίας (π.χ. γνωριμία με ιστορικά μνημεία, αρχιτεκτονικά έργα, μνημειώδη έργα της γλυπτικής και της ζωγραφικής, κ.ά.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

18. Στο σχολείο, σε ποιο βαθμό έχεις μάθει σχετικά με τα ακόλουθα θέματα;

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στις εμπειρίες σου των τελευταίων 3 ετών

(Να σημειώσεις X σε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά)

Στο σχολείο έχω μάθει ...	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό
Με ποιο τρόπο μπορούν οι πολίτες να ψηφίζουν στις τοπικές (δημοτικές-περιφερειακές) και στις εθνικές-κοινοβουλευτικές εκλογές	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Με ποιο τρόπο θεσπίζονται και τροποποιούνται οι νόμοι στην Ελλάδα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Με ποιο τρόπο να προστατεύω το περιβάλλον (π.χ. μέσω της εξοικονόμησης ενέργειας ή της ανακύκλωσης, κλπ.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Με ποιο τρόπο να συνεισφέρω στην επίλυση προβλημάτων της τοπικής κοινότητας και της κοινωνίας	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Με ποιο τρόπο προστατεύονται τα δικαιώματα των πολιτών στην Ελλάδα	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Για πολιτικά θέματα και γεγονότα σε άλλες χώρες	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Με ποιο τρόπο λειτουργεί η οικονομία	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Aars, J. & Christensen, D. A. (2020). Education and political participation: the impact of educational environments, *Acta Politica*, 55(1), 86-102.
- Abd Razak, N., Darmawan, I. & Keeves, J. (2009). Teacher commitment, In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 343-360), Springer International Handbooks of Education, vol. 21, Springer, Boston, MA.
- Acock, A. C. (2008). *A Gentle Introduction to Stata (4th Edition)*, Stata Press Publication.
- Adam, S., Michalek, J., Ruibyte, L. & Whitehouse, S. (2017). *Guidelines for Citizenship Education in School. Identities and European Citizenship*, European Commission: CiCe Jean Monnet Network.
- Agresti, A. & Finlay, B. (1997). *Statistical methods for the social sciences (3rd ed.)*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Ahmad, I., Said, H., Mansor, S. S. S., Mokhtar, M. & Hassan, Z. (2014). How teacher moderates the relationship between democratic classroom environment and student engagement, *Review of European Studies*, 6(4), 239-248.
- Ahmad, T., Alvi, A. & Ittefaq, M. (2019). The Use of Social Media on Political Participation Among University Students: An Analysis of Survey Results From Rural Pakistan, *SAGE Open*, 9(3), 1-9.
- Ainley, J. & Friedman, T. (2012). The role of civic participation in national and school curricula, Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)* in Vancouver, 13-17 April 2012 (<https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=civic>).
- Alahiotis, S. N. & Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective curriculum policy and cross-curricularity: Analysis of the new curriculum design by the Hellenic Pedagogical Institute, *Pedagogy, Culture and Society*, 14(2), 119-148.
- Alivernini, F. & Manganelli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 3441-3445.
- Almond, G. A. & Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Althof, W. & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education, *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Andersen, J. G. & Hoff, J. (2001). *Democracy and Citizenship in Scandinavia*, New York: Palgrave.
- Andolina, M., Jenkins, K., Zukin, C. & Keeter, S. (2003). Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement, *PS: Political Science & Politics*, 36(2), 275-280.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education, *Policy and practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.

- Angell, V. A. (1991). Democratic Climates in Elementary Classrooms: A Review of Theory and Research, *Theory & Research in Social Education* 19(3), 241-263.
- Apple, M. & Beane, J. (Eds.). (2005). *Democratic schools*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Arbuckle, J. L. & Wothke, W. (1999). *AMOS 4.0 user's guide*, Chicago: Smallwaters.
- Armingeon, K. (2007). Political Participation and Associational Involvement, In J. van Deth, J. R. Montero & A. Westholm (Eds.), *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis* (pp. 358-383), London: Routledge.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Strasbourg: Council of Europe.
- Bachner, J. (2011). *From classroom to voting booth: The effect of high school civic education on turnout*, Cambridge, MA: Harvard University: Manuscript.
- Bakker, T. P. & de Vreese, C. H. (2011). Good News for the Future? Young People, Internet Use, and Political Participation, *Communication Research*, 38(4), 451-470.
- Baldi, S., Perie, M., Skidmore, D., Greenberg, E. & Hahn, C. (2001). *What democracy means to ninth-graders: U.S. results from the international IEA Civic Education Study*, Washington, DC: National Center for Educational Statistics, United States Department of Education.
- Balibar, É. (1992). *Les frontières de la démocratie*, Paris, La Découverte.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bang, H. P. (2005). A new ruler meeting a new citizen: Culture governance and everyday making, In J. Newman (Ed.), *Remaking Governance: Peoples, Politics and the Public Sphere* (pp. 159-179), Bristol: Policy Press.
- Banks, J. (2008). Diversity and citizenship education in global times, In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 57-70), London: SAGE Publications Ltd.
- Banks, J. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*, New York: Teachers College Press.
- Barrett, M. & Brunton-Smith, I. (2014). Political and Civic Engagement and Participation: Towards an Integrative Perspective, *Journal of Civil Society*, 10(1), 5-28.
- Bartels, R., Onstenk, J. & Veugelers, W. (2016). Philosophy for Democracy, *Compare: A Journal of*
- Batsidis, A. Martin, N., Pardo, L. & Zografos, K. (2013). A Necessary Power Divergence Type Family Tests of Multivariate Normality, *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 42(10), 2253-2271.
- Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship, *Theory into Practice*, 36(3), 150-156.
- Beane, J., Turner, J., Jones, D. & Lipka, R. (1981). Long-term effects of community service programs, *Curriculum Inquiry*, 11(2), 143-155.
- Beaumont, E. (2010). *Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults*, In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 525-558), John Wiley & Sons, Inc.

- Beck, P. A. & Jennings, M. K. (1982). Pathways to Participation, *American Political Science Review*, 76(1), 94-108.
- Beck, P. A. (1977). The role of agents in political socialization, In S. A. Renshon (Ed.), *Handbook of political socialization* (pp. 115-141), New York: The Free Press.
- Becker, R. (2004). Political efficacy and voter turnout in East and West Germany, *German Politics*, 13(2), 317-340.
- Bengtsson, A. (2009). *Norms of citizenship - Views on 'good citizenship' in four Nordic countries*, Paper to be presented at the World Congress of the International Political Science Association, Santiago, Chile, July 12-16, 2009.
- Bengtsson, Å. (2012). Norms of citizenship – Views on ‘Good Citizenship’ in Scandinavia, In C. Anckar & D. Anckar (Eds.), *Comparisons, Regimes, Elections* (pp. 223-248), Åbo Akademi University Press, Åbo, Finland.
- Bennett, L. W. (2003). *Civic learning in changing democracies: Challenges for citizenship and civic education*, Working paper no. 4, Center for Communication and Civic Engagement, University of Washington.
- Bennett, W. L. (2007). Civic learning in changing democracies: Challenges for citizenship and civic education, In P. Dahlgren (Ed.), *Young citizens and new media: Learning democratic engagement* (pp. 59–77), New York, NY: Routledge.
- Bennett, W. L. (Ed.). (2008). *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning. MIT Press.
- Bennett, W. L., Wells, C. & Freelon, D. (2011). Communicating Civic Engagement: Contrasting Models of Citizenship in the Youth Web Sphere, *Journal of Communication*, 61(5), 835-856.
- Bennett, W. L., Wells, C. & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age, *Citizenship Studies*, 13(2), 105-120.
- Bentler P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures, *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models, *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 structural equations program manual*, Encino, CA: Multivariate Software.
- Berinsky, A. J., Lenz, G. S. (2011). Education and Political Participation: Exploring the Causal Link, *Political Behavior*, 33(3), 357-373.
- Bhavnani, K. (1991). *Talking Politics: A Psychological Framing for Views from Youth in Britain*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education, *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153.
- Biesta, G., Lawy, R. & Kelly, N. (2009). Understanding Young People’s Citizenship Learning in Everyday Life: The Role of Contexts, Relationships and Dispositions, *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Birzėa, C. (2000). *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*, Council for Cultural Co-operation (CDCC). Project on “Education for Democratic Citizenship”, Strasbourg, 20 June, Council of Europe Study DGIV/EDU/CIT (2000) 21.
- Bixby, J. S. & Pace, J. L. (Eds.) (2008). *Educating Democratic Citizens in Troubled Times: Qualitative Studies of Current Efforts*, SUNY Press.

- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education, *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56.
- Blais, A. & Rubenson D. (2013). The Source of Turnout Decline: New Values or New Contexts? *Comparative Political Studies*, 46(1), 95-117.
- Blais, A., Gidengil, E. & Nevitte, N. & Nadeau, R. (2004). Where does turnout decline come from? *European Journal of Political Research*, 43(2), 221-236.
- Blais, A., Young, R. & Lapp, M. (2000). The Calculus of Voting: An Empirical Test, *European Journal of Political Research*, 37(2), 181-201.
- Blankenship, G. (1990). Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, Political Attitudes, *Theory & Research in Social Education*, 18(4), 363-386.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*, New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Bolzendahl, C. & Coffe, H. (2008). *A Gender Gap in Citizenship Norms? The Importance of Political, Civil and Social Rights and Responsibilities*, UC Irvine: Center for the Study of Democracy (<https://escholarship.org/uc/item/71x598x2>).
- Bolzendahl, C. & Coffé, H. (2013). Are 'Good' Citizens 'Good' Participants? Testing Citizenship Norms and Political Participation across 25 Nations, *Political Studies*, 61(1_suppl), 45-65.
- Borgida, E., Worth, K. A., Lippmann, B., Ergun, D. & Farr, J. (2008). Beliefs about deliberation: Personal and normative dimensions, *Journal of Social Issues*, 64(3), 551-569.
- Borgonovi, F. & Miyamoto, K. (2010). Education and civic and social engagement, In *Improving Health and Social Cohesion through Education* (pp. 65-110), Paris: OECD Publishing.
- Boulianne, S. & Theocharis, Y. (2020). Young People, Digital Media, and Engagement: A Meta-Analysis of Research, *Social Science Computer Review*, 38(2), 111-127.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*, London: Routledge.
- Bourne, P. A. (2010). Unconventional Political Participation in a Middle-Income Developing Country, *Current Research Journal of Social Sciences*, 2(2), 196-203.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union, *Social Indicators Research*, 80(1), 133-177.
- Brese, F., Jung, M., Mirazchiyski, P., Schulz, W. & Zuehlke, O. (2011). *ICCS 2009 User Guide for the International Database. Supplement 1*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, The Netherlands.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit, In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models*, Newbury Park, CA: Sage Publications, 136-162.
- Bruen, J. (2014). Politics: Interest, Participation and Education. Comparing the Republic of Ireland with Germany, *Irish Educational Studies*, 33(1), 37-55.
- Burns, N., Schlozman, K. L. & Verba, S. (2001). *The private roots of public action: Gender, equality, and political participation*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Button, C. B. (1974). Political Education for Minority Groups, In R. G. Niemi (Ed.), *The Politics of Future Citizens*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Byford, J., Lennon, S. & Russell, W. B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165-170.
- Bynner, J. & Ashford, S. (1994). Politics and participation: Some antecedents of young people's attitudes to the political system and political activity, *European Journal of Social Psychology*, 24(2), 223-236.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, application, and programming* (2nd ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Calogiannakis, P. & Eleftherakis, Th. (2018). Comparative Education, Global Citizenship, postmodernism and the role of school in the 21st century, *Iranian Journal of Comparative Education (IJCE)*, 1(1), 10-28.
- Campbell, A. (1962). The passive citizen, *Acta Sociologica*, 6(1), 9-21.
- Campbell, A., Converse, P. E., Miller, W. E. & Stokes, D. E. (1960). *The American Voter*, New York: John Wiley.
- Campbell, D. (2000). Social Capital and Service Learning, *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 641-645.
- Campbell, D. (2006). What is Education's Impact on Civic and Social Engagement? In R. Desjardins & T. Schuller (Eds.), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement, Proceedings of the Copenhagen Symposium* (pp. 25-126), Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Campbell, D. E. (2006^b). *Why we vote: How schools and communities shape our civic life*, Princeton: Princeton University Press.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents, *Political Behavior*, 30(4), 437-454.
- Campbell, D. T. (1963). Social Attitudes and Other Acquired Behavioral Dispositions, In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Study II. Empirical substructure and relations with other sciences, Investigations of man as socius: Their place in psychology and the social sciences* (Vol. 6, pp. 94-172), McGraw-Hill.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. & Bascopé, M. (2014). Social inequality and changes in students' expected political participation in Chile, *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(2), 140-156.
- Castro, A. J. & Knowles, R. T. (2015). Social Studies Education, In J. D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 22. (pp. 727-734), Oxford: Elsevier.
- Castro, A. J. & Knowles, R. T. (2017). Democratic Citizenship Education: Research across multiple landscapes and contexts, In M. M. Manfra & C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 287-318), New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Chang, W. (2016). Culture, Citizenship Norms, and Political Participation: Empirical Evidence from Taiwan, *Japanese Journal of Political Science*, 17(2), 256-277.
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C. & Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of

- adolescents' social and civic participation, *Journal of adolescence*, 35(3), 561-576.
- CIRCLE & Carnegie Corporation of New York. (2003). *The civic mission of schools*, New York: Carnegie Corporation of New York.
- Claes, E., Hooghe, M. & Marien, S. (2012). School Experiences, Classroom Climate and Political Trust. A Two-Year Panel Study among Belgian Late Adolescents on the Impact of School Environment Characteristics on Political Trust, *International Journal of Public Opinion Research*, 24(2), 208-224.
- Coffé, H. & van der Lippe, T. (2010). Citizenship Norms in Eastern Europe, *Social indicators research*, 96(3), 479-496.
- Coffé, H. (2013). Gender and Political Participation in Western and Eastern Europe, In K. N. Demetriou (Ed.), *Democracy in Transition: Political Participation in the European Union* (pp. 95-107), Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Cohen, A. K. & Chaffee, B. W. (2013). The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting, *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 43-57.
- Cohen, A., Vigoda, E. & Samorly, A. (2001). Analysis of the mediating effect of personal-psychological variables on the relationship between socioeconomic status and political participation: A structural equations framework, *Political Psychology*, 22(4), 727-757.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd Ed.), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J. & Hoffer, T. B. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, Basic Books, New York.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Coleman, S. (2007). From big brother to big brother: Two faces of interactive engagement, In P. Dahlgren (Ed.), *Young citizens and new media: Learning democratic engagement*, New York, NY: Routledge.
- Conover, P. J. (1995). Citizen identities and conceptions of the self, *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 133-165.
- Conover, P. J., Crewe, I. M. & Searing, D. D. (1991). The nature of citizenship in the United States and Great Britain: Empirical comments on theoretical themes, *The Journal of Politics*, 53(3), 800-832.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 369-378.
- Copeland, L. & Feezell, J. T. (2017). The Influence of Citizenship Norms and Media Use on Different Modes of Political Participation in the US, *Political Studies*, 65(4), 805-823.
- Council for the Social Studies. (2001). Creating Effective Citizens: A Position Statement of National Council for the Social Studies, *Social Education*, 65(5), 319.
- Cowan, P. & Maitles, H. (Eds.) (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*, Continuum.

- Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*, Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Craft, S. W. (2012). The Impact of Extracurricular Activities on Student Achievement at the High School Level, Dissertations, 543 (<https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1567&context=dissertations>).
- Craig, S. & Maggiotto, M. (1982). Measuring political efficacy, *Political Methodology*, 8(3), 85-110.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, London: HMSO.
- Crick, B. (1999). The presuppositions of citizenship education, *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 337-352.
- Cuban, L. (1991). History of teaching in social studies, In J. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 197-210), New York: Macmillan Publishing Company.
- Dalton, R. J. & Klingemann, H.-D. (2007). Citizens and political behavior, In R. J. Dalton & H. D. Klingemann (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Behavior* (pp. 3-26), Oxford: Oxford University Press.
- Dalton, R. J. & Kuechler, M. (Eds.). (1990). *Challenging the Political Order: New Social and Political Movements in Western Democracies*, Oxford University Press.
- Dalton, R. J. (2004). *Democratic Challenges, Democratic Choices. The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*, New York: Oxford University Press.
- Dalton, R. J. (2006). *Citizenship Norms and Political Participation in America: The Good News Is ... the Bad News Is Wrong*, CDACS Occasional Paper 2006-01, The Center for Democracy and Civil Society, Georgetown University, Washington, DC.
- Dalton, R. J. (2008^a). *The Good Citizen: How A Younger Generation Is Reshaping American Politics*, Washington: CQ Press.
- Dalton, R. J. (2008^b). Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation, *Political Studies*, 56(1), 76-98.
- Dalton, R. J. (2015). *The good citizen: how a younger generation is reshaping American politics*, 2nd edition, Washington, D.C.: CQ Press.
- Dalton, R. J., Van Sickle, A. & Weldon, S. (2010). The Individual–Institutional Nexus of Protest Behaviour, *British Journal of Political Science*, 40(1), 51-73.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*, London: Routledge Falmer.
- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M. & Claes, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents, *Applied Developmental Science*, 16(3), 140-150.
- Davies, I., Gregory, I. & Riley, S. C. (1999). *Good citizenship and educational provision*, London: Falmer Press.
- Dejaeghere, J. & Tudball, L. (2007). Looking back, looking forward: critical citizenship as a way ahead for civics and citizenship education in Australia, *Citizenship, Teaching and Learning*, 3(2), 40-57.
- Dejaeghere, Y. & Hooghe, M. (2009). Brief report: Citizenship concepts among adolescents, Evidence from a survey among Belgian 16-year-olds, *Journal of Adolescence*, 32(3), 723-732.

- Delli Caprini, M. X. & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Delli Carpini, M. X. (2000). In search of the informed citizen: What Americans know about politics and why it matters, *The Communication Review*, 4(1), 129-164.
- Deming, W. E. (1950). *Some theory of sampling*, New York: Rutledge.
- Denters, B., Gabriel, O. & Torcal, M. (2007). Norms of good citizenship, In J. W. van Deth, J. R. Montero & A. Westholm (Eds.), *Citizenship and involvement in European democracies. A comparative analysis* (pp. 88-108), New York, NY: Routledge.
- Denver, D. & Hands, G. (1990). Does Studying Politics Make a Difference? The Political Knowledge, Attitudes and Perceptions of School Students, *British Journal of Political Science*, 20(2), 263-279.
- Deuchar, R. (2003). Preparing tomorrow's people - The new challenges of citizenship education for involving Scottish pupils and teachers in participative decision-making processes, *Scottish Educational Review*, 35(1), 27-37.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, New York, The Macmillan company [<http://xroads.virginia.edu/~Hyper2/Dewey/cover.html>].
- Dilworth, P. P. (2004). Multicultural Citizenship Education: Case Studies from Social Studies Classrooms, *Theory & Research in Social Education*, 32(2), 153-186.
- Doğanay A. (2012). A Curriculum Framework for Active Democratic Citizenship Education, In M. Print & D. Lange (Eds.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens, Civic and Political Education* (pp. 19-39), Series: Civic and Political Education, vol 2., Rotterdam: Sense Publishers.
- Dressner, M. M. (1990). Changing energy end-use patterns as a means of reducing global warming trends, *The Journal of Environmental Education*, 21(2), 41-46.
- Duke, N. N., Skay, C. L., Pettingell, S. L. & Borowsky, I. W. (2009). From adolescent connections to social capital: Predictors of civic engagement in young adulthood, *Journal of Adolescent Health*, 44(2), 161-168.
- Dynneson, T. (1991). Citizenship Development: The Role of the Family, The School, and The Community, *Educational Horizons*, 69(4), 200-205
- Easton, D. & Dennis, J. (1969). *Children in the political system: Origins of political legitimacy*, New York: McGraw-Hill.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Eckstein, K., Noack, P. & Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence, *Journal of Adolescence*, 35(3), 485-495.
- Eckstein, K., Noack, P. & Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood, *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428-435.
- Eckstein, K., Noack, P. & Jugert, P. (2015). Pathways to active citizenship in adolescence and young adulthood, *Polskie Forum Psychologiczne*, 20(2), 165-183.
- Eden, K. & Roker, D. (2000). "You've Gotta Do Something...": A Longitudinal Study of Young People's Involvement in Social Action', *ESRC Conference: Youth Research*, Keele: University of Keele.

- Edwards, D. B. (2012). Social movement-oriented citizenship in Colombia: The effects of curriculum, pedagogy and extra-curricular activities on student orientation, *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 117-128.
- Edwards, L. (2001). *Politics not Parties: Young People and Political Engagement. Findings from a Series of Discussion Groups with Young People*, London: Public Involvement Team Institute for Public Policy Research.
- Ehman, L. H. (1969). An analysis of the relationships of selected educational variables with the political socialisation of high school Students, *American Educational Research Journal*, 6(4), 559-580.
- Ehman, L. H. (1970). Normative Discourse and Attitude Change in the Social Studies Classroom, *The High School Journal*, 54(2), 76-83.
- Ehman, L. H. (1972). Political efficacy and the high school social studies curriculum, In B. G. Massialas (Ed.), *Political youth, traditional schools: National and international perspectives*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, (pp. 90-102).
- Ehman, L. H. (1977). Social Studies Instructional Factors Causing Change in High School Students' Socio-political Attitudes over a Two-Year Period, *Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New York, April 3-8, 1977).
- Ehman, L. H. (1979). Social Education by Example: A Social Organizational Perspective on Student Learning, *Paper presented at Annual Meeting of the National Council for the Social Studies* (Portland, OR, November 21, 1979).
- Ehman, L. H. (1980^a). Change in High School Students' Political Attitudes as a Function of Social Studies Classroom Climate, *American Educational Research Journal*, 17(2), 253-265.
- Ehman, L. H. (1980^b). The American School in the Political Socialization Process, *Review of Educational Research* 50(1), 99-119.
- Ekman, J. & Amnå, E. (2009). Political participation and civic engagement: Towards a new typology, *Human Affairs*, 22(3), 283-300.
- Eleftherakis, Th., Gogou, L. & Kalerante, E. (2018). Exploration of Theoretical Forms and Considerations in Sociology of Education (1960-1990), *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 1(3), 1-7.
- Eleftherakis, Th., Gogou, L. & Kalerante, E. (2018). Globalization, Foreigners' Social Integration into Western Multicultural Societies and Intercultural Education, *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 28(3), 1-11.
- Elias, M. (2010). School climate that promotes student voice, *Principal Leadership*, 11(1), 22-27.
- Englehart, J. M. (2009). Teacher-Students interactions, In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 711-722), Springer International Handbooks of Education, vol. 21, Springer, Boston, MA.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*, Brussels: Eurydice.
- Eurydice. (2012). *Citizenship Education in Europe*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- Evans, M. (2008). Citizenship education, pedagogy and school contexts, In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 519-532), London: SAGE Publications Ltd.
- Eveland, W. P. (2004). The effect of political discussion in producing informed citizens: The roles of information, motivation, and elaboration, *Political Communication*, 21(2), 177-193.

- Faas, D., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends, *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D. & Jamieson, K. H. (2007). Identifying Best Practices in Civic Education: Lessons from the Student Voices Program, *American Journal of Education*, 114(1), 75-100.
- Fickel, L. H. (2001). Democracy is messy: Exploring the personal theories of a high school social studies teacher, *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 359-390.
- Finkel, S. E. & Ernst, H. R. (2005). Civic Education in Post-Apartheid South Africa: Alternative Paths to the Development of Political Knowledge and Democratic Values, *Political Psychology*, 26(3), 333-364.
- Finkel, S. E. (1985). Reciprocal Effects of Participation and Political Efficacy: A Panel Analysis, *American Journal of Political Science*, 29(4), 891-913.
- Finkel, S. E. (2003). Can Democracy Be Taught? *Journal of Democracy*, 14(4), 137-151.
- Finkel, S. E. (2014). The impact of adult civic education programmes in developing democracies, *Public Administration and Development*, 34(3), 169-181.
- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling, In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314), Greenwich, CT: Information Age.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior. The reasoned action approach*, New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Fishbein, M., Ajzen, I. & Hinkle, R. (1980). Predicting and Understanding Voting in American Elections: Effects of External Variables, In I. Ajzen & M. Fishbein (Eds.), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior* (pp. 173-195), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fishbein, M., Bowman, C. H., Thomas, K., Jaccard, J. J. & Ajzen, I. (1980). Predicting and Understanding Voting in British Elections and American Referenda: Illustrations of the theory's generality, In I. Ajzen, & M. Fishbein (Eds.), *Understanding attitudes and predicting social behavior* (pp. 196-216), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flanagan, C. & Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood, *The Future of Children*, 20(1), 159-179.
- Flanagan, C. A. & Faison, N. (2001). Youth civic development: implications of research for social policy and programs, *Social Policy Report*, 15(1), 1-16.
- Flanagan, C. A. & Sherrod, L. R. (1998). Youth political development: an introduction, *Journal of Social Issues*, 54(3), 447-456.
- Flanagan, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement, In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 721-746), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S. & Gallay, L. S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students, *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421-431.
- Flanagan, C. A., Gallay, L. S., Gill, S., Gallay E. & Nti, N. (2005). What does democracy mean? Correlates of adolescents' views, *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 193-218.
- Flanagan, C., Stoppa, T., Syvertsen, A. K. & Stout, M. (2010). Schools and social trust, In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of*

- research on civic engagement in youth* (pp. 307-329), Hoboken, NJ: John Wiley.
- Fratczak-Rudnicka, B. & Torney-Purta, J. (2003). Competencies for Civic and Political Life in a Democracy, In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Eds.), *Definition and Selection of Key Competencies: Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (pp. 71-89), Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Fridkin, K. L., Kenney, P. J. & Crittenden, J. (2006). On the Margins of Democratic Life: The Impact of Race and Ethnicity on the Political Engagement of Young People, *American Politics Research*, 34(5), 605-626.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change: Individualisation and Risk in Late Modernity*, Buckingham: Open University Press.
- Gainous, J. & Martens, A. M. (2012). The Effectiveness of Civic Education: Are “Good” Teachers Actually Good for “All” Students? *American Politics Research*, 40(2), 232-266.
- Gallego, A. (2009). Where Else Does Turnout Decline Come From? Education, Age, Generation and Period Effects in Three European Countries, *Scandinavian Political Studies*, 32(1), 23-44.
- Galston, W. (1989). Civic Education in the Liberal State, In N. L. Rosenblum (Ed.), *Liberalism and the Moral Life*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Galston, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education, *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education, *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Gerber, S. B. (1996). Extracurricular activities and academic achievement, *Journal of Research & Development in Education*, 30(1), 42-50.
- Giavrimis, P. & Eleftherakis, Th. (2018). The ethnic identity in a globalized environment: The case of native junior high school students in North Aegean, In P. Calogiannakis, Tien Hui Chiang, J. Spiridakis & Th. Babalis (Eds.), *Interculturalism in the 21st century. Prospects and challenges*, (pp. 255-282), Nicosia: HM Studies and Publishing.
- Giavrimis, P., Eleftherakis, Th. & Koustourakis, G. (2018). An Approach of Shadow Education in Greece: Sociological Perspectives, *Open Journal for Sociological Studies*, 2(2), 71-82.
- Gidengil, E., Tarkiainen, L. H., Wass, H. M. & Martikainen, P. T. (2019). Turnout and education: Is education proxying for pre-adult experiences within the family? *Political Science Research and Methods*, 7(2), 349-365.
- Gil de Zúñiga, H. & Chen, H.-T. (2019). Digital Media and Politics: Effects of the Great Information and Communication Divides, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 63(3), 365-373.
- Gil de Zúñiga, H., Diehl, T. & Ardévol-Abreu, A. (2017). Internal, External, and Government Political Efficacy: Effects on News Use, Discussion, and Political Participation, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 61(3), 574-596.
- Gimpel, J. G., Lay, C. J. & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating democracy: Civic environments and political socialization in America*, Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Gingold, J. (2013). *Building on evidence-based practice of action civics: The current state of assessments and recommendations for the future*, CIRCLE Working

- Paper #78, The Centre for Information & Research on Civic Learning & Engagement, Medford, MA.
- Giroux, H. (1989). *Schooling for democracy*, London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*, Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1987). Citizenship, public philosophy, and the struggle for democracy, *Educational Theory*, 37(2), 103-120.
- Glanville, J. (1999). Political Socialization or Selection? Adolescent Extracurricular Participation and Political Activity in Early Adulthood, *Social Science Quarterly*, 80(2), 279-290.
- Glenn, A. D. (1972). Elementary school children's attitude toward politics, In B. G. Massialas (Ed.), *Political youth, traditional schools: National and international perspectives* (pp. 51-63), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Gniewosz, B. & Noack, P. (2008). Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners, *Journal of Adolescence*, 31(5), 609-624.
- Goldenson, D. R. (1978). An Alternative View about the Role of the Secondary School in Political Socialization: A Field-Experimental Study of the Development of Civil Liberties Attitudes, *Theory & Research in Social Education*, 6(1), 44-72.
- Golubeva, I. (2018). *The links between education and active citizenship/civic engagement*, NESET II Ad Hoc Report No 1/2018.
- Gootman, J. (2000). *After-school programs to promote child and adolescent development: Summary of a workshop*, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council and Institute of Medicine, Washington, DC: National Academy Press.
- Gorard, S. & Sundaram, V. (2008). Equity and its relationship to citizenship education, In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 71-79), London: SAGE Publications Ltd.
- Gould, J., Jamieson, K. H., Levine, P., McConnell, T. & Smith, D. B. (Eds.). (2011). *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools*, Philadelphia: The Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania and the Campaign for the Civic Mission of Schools [<http://www.civicmissionofschools.org/the-campaign/guardian-of-democracy-report>].
- Granberg, D. & Holmberg, S. (1990). The intention-behavior relationship among U.S. and Swedish voters, *Social Psychology Quarterly*, 53(1), 44-54.
- Grasso, M. T. (2014). Age, Period and Cohort Analysis in a Comparative Context: Political Generations and Political Participation Repertoires in Western Europe, *Electoral Studies*, 33, 63-76.
- Green, D., Aronow, P., Bergan, D., Greene, P., Paris, C., & Weinberger, B. (2011). Does Knowledge of Constitutional Principles Increase Support for Civil Liberties? Results from a Randomized Field Experiment, *The Journal of Politics*, 73(2), 463-476.
- Grossman, D. L. (1974). Educational climates and attitudes toward dissent: A study of political socialization of conflict norms in adolescents, *Paper presented to the American Educational Research Association*, (Chicago, April 15-19, 1974) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 090 127).
- Grossman, D. L. (2011). 'Talking' about Pedagogy: Classroom Discourse and Citizenship Education, In: K. J. Kennedy, W. O. Lee & D. L. Grossman (Eds.),

- Citizenship Pedagogies in Asia and the Pacific, CERC Studies in Comparative Education* (pp. 15-33), vol 28. Springer, Dordrecht.
- Guérin, D. & Crête, F. P. J. (2004). Tolerance, Protest and Democratic Transition: Survey Evidence from 13 Post-communist Countries, *European Journal of Political Research*, 43(3), 371-395.
- Guilfoile, L., Delander, B. & Kreck, C. (2016). *Guidebook: Six Proven Practices for Effective Civic Learning*, National Center for Learning and Civic Engagement (NCLCE).
- Guyton, E. M. (1988). Critical Thinking and Political Participation: Development and Assessment of a Causal Model, *Theory & Research in Social Education*, 16(1), 23-49.
- Hahn, C. (1996^b). Research on issues-centered social studies, In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (Vol. NCSS Bulletin 93, pp. 25-41), Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Hahn, C. L. & Avery, P. G. (1985). Effect of Value Analysis Discussions on Students' Political Attitudes and Reading Comprehension, *Theory and Research in Social Education*, 13(2), 47-60.
- Hahn, C. L. & Tocci, C. M. (1990). Classroom Climate and Controversial Issues Discussions: A Five Nation Study, *Theory & Research in Social Education*, 18(4), 344-362.
- Hahn, C. L. (1996^a). Investigating Controversial Issues at Election Time: Political Socialization Research, *Social Education* 60(6), 348-350.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*, Albany, N.Y.: SUNY Press.
- Hahn, C. L. (1999). Citizenship Education: An empirical study of policy, practices and outcomes, *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 231-250.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (7th edition)*, Prentice-Hall.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings (4th ed.)*, Prentice Hall International, Englewood Cliffs, NJ.
- Hanks, M. & Eckland, B. K. (1978). Adult voluntary associations and adolescent socialization, *The Sociological Quarterly*, 19(3), 481-490.
- Harper, N. (1987). *The effect of controversial issues discussions on the development of political and economic attitudes in secondary social studies classrooms*, Unpublished. D.A.S.T. Project, Emory University, Atlanta, GA.
- Harrison, C. (2008). Changing Practices within Citizenship Education Classrooms, In G. Jeffers & U. O'Connor (Eds.), *Education for Citizenship and Diversity in Irish Contexts* (pp. 110-123), Dublin: Institute of Public Administration.
- Hart, D. & Atkins, R. (2002). Civic competence in urban youth, *Applied Developmental Science*, 6(4), 227-236.
- Hart, D. (2005). The Development of Moral Identity, In G. Carlo & C. P. Edwards (Eds.), *Vol. 51 of the Nebraska Symposium on motivation. Moral motivation through the life span* (pp. 165-196), University of Nebraska Press.
- Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J. & Atkins R. (2007). High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering, *American Educational Research Journal*, 44(1), 197-219.
- Harwood A. M. & Hahn, C. L. (1990). *Controversial Issues in the Classroom*, Bloomington, Ind.: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen, *Political Psychology*, 25(3), 413-439.

- Haste, H., Bermudez A. & Carretero, M. (2017). Culture and Civic Competence. Widening the Scope of the Civic Domain, In B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S.D. Ferráns & M. G. P. Martínez (Eds.), *Civics and Citizenship. Moral Development and Citizenship Education* (pp. 3-15), The Netherlands, Rotterdam: Sense Publishers.
- Hay, C. (2007). *Why We Hate Politics*, Cambridge: Polity.
- Henn, M., Weinstein, M. & Wring, D. (2002). A generation apart? Youth and political participation in Britain, *British Journal of Politics and International Relations*, 4(2), 167-192.
- Hess, D. & Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education, In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 506-518), London: SAGE Publications Ltd.
- Hess, D. & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues in secondary social studies, *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(4), 283-314.
- Hess, D. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues, *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(2), 283-314.
- Hess, D. (2009^a). *Controversy in the classroom*, New York, NY: Routledge.
- Hess, D. (2009^b). Principles that promote discussion of controversial political issues in the curriculum, In J. Youniss & P. Levine (Eds.), *Engaging young people in civic life* (pp. 59-77), Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Hess, R. D. & Torney-Purta, J. V. (2005). *The Development of Political Attitudes in Children*, New Jersey: Transaction Publishers.
- Hibbing J. R. & Theiss-Morse, E. (2002). *Stealth Democracy: Americans' Beliefs about How Government Should Work*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Holt, K., Shehata, A., Strömbäck, J. & Ljungberg, E. (2013). Age and the effects of news media attention and social media use on political interest and participation: Do social media function as leveller? *European Journal of Communication*, 28(1), 19-34.
- Homana, G., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2006). *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies*, Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), Working Paper 48, University of Maryland.
- Hooghe, M. & Dassonneville, R. (2011). The effects of civic education on political knowledge. A two-year panel survey among Belgian adolescents, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(4), 321-339.
- Hooghe, M. & Oser, J. (2015). The rise of engaged citizenship: The evolution of citizenship norms among adolescents in 21 countries between 1999 and 2009, *International Journal of Comparative Sociology*, 56(1), 29-52.
- Hooghe, M. & Stolle, D. (2004). Good Girls Go to the Polling Booth, Bad Boys Go Everywhere, *Women & Politics*, 26(3-4), 1-23.
- Hooghe, M. & Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood, *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 155-167.
- Hooghe, M. (2003). Participation in Voluntary Associations and Value Indicators: The Effect of Current and Previous Participation Experiences, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 32(1), 47-69.

- Hooghe, M. (2004). Political Socialization and the Future of Politics, *Acta Politica*, 39(4), 331-341.
- Hooghe, M., Oser, J. & Marien, S. (2016). A comparative analysis of 'good citizenship': A latent class analysis of adolescents' citizenship norms in 38 countries, *International Political Science Review*, 37(1), 115-129.
- Horne, C. (2003). The Internal Enforcement of Norms, *European Sociological Review*, 19(4), 335-343.
- Hoskins, B. and Crick, R. D. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137.
- Hoskins, B., Barber, C., Van Nijlen, D. & Villalba, E. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data, *Comparative Education Review*, 55(1), 82-110.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G. & Villalba, E. (2012). Learning Citizenship Through Social Participation
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni, D. & Villalba, E. (2006). *Measuring active citizenship in Europe*, CRELL Research Paper 4, EUR 22530, Ispra: European Commission.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. & Barber, C. (2008). *Measuring civic competence in Europe: A composite indicator based on IEA civic education study 1999 for 14 years old in school*, CRELL Research Paper, EUR 23210, Ispra: European Commission.
- Hosmer, D. & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression*, Wiley.
- Howard, M. M., Gibson, J. L. & Stolle, D. (2016). *United States Citizenship, Involvement, Democracy (CID) Survey, 2006*, Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues, In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1-15), Sage Publications, Inc.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huebner, A. J. & Betts, S. C. (2002). Exploring the Utility of Social Control Theory for Youth Development: Issues of Attachment, Involvement, and Gender, *Youth & Society*, 34(2), 123-145.
- Husfeldt, V., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2005). *Students' social attitudes and expected political participation: New scales in the enhanced database of the IEA Civic Education Study*, Department of Human Development, University of Maryland, College Park, MD: Civic Education Data and Researcher Services.
- Hustinx, L. & Lammertyn, F. (2004). The Cultural Bases of Volunteering: Understanding and Predicting Attitudinal Differences Between Flemish Red Cross Volunteers, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(4), 548-584.
- Hutcheson, D. S. & Korosteleva, E. A. (2006). Patterns of Participation in Post-Soviet Politics, *Comparative European Politics*, 4(1), 23-46.
- Hyman, H. H. (1959). *Political socialization*, Glencoe, IL: Free Press.
- Ichilov, O. (1988). Family Politicization and Adolescents' Citizenship Orientations, *Political Psychology*, 9(3), 431-444.
- Ichilov, O. (1991). Political socialization and schooling effects among Israeli adolescents, *Comparative Education Review*, 35(3), 430-446.

- Inglehart, R. & Catterberg, G. (2002). Trends in Political Action: The Developmental Trend and the Post-Honeymoon Decline, *International Journal of Comparative Sociology*, 43(3-5), 300-316.
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*, New York: Cambridge University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. F. (2008). Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006, *West European Politics*, 31(1-2), 130-146.
- International Civic and Citizenship Education Study. (2010). *ICCS 2009 International Report*, Amsterdam: IEA.
- International Civic and Citizenship Education Study. (2017). *ICCS 2010 International Report*, Amsterdam: IEA.
- Ireland, E., Kerr, F., Lopes, J. & Nelson, J. (2006). *Active Citizenship and Young people: Opportunities, Experiences and Challenges in and beyond School. Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual report*, London: Department for Education and Skills.
- Isac, M. M., Maslowski, R. & van der Werf, G. (2012). Native Student Attitudes towards Equal Rights for Immigrants: A Study in 18 European Countries. *Journal of Social Science Education*, 11(1), 7-26.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers B. & van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29-63.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and Civil Society: A Framework of Rights and Obligation sin Liberal, Traditional, And Social Democratic Regimes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jasso, G. & Opp, K.-D. (1997). Probing the Character of Norms: A Factorial Survey Analysis of the Norms of Political Action, *American Sociological Review*, 62(6), 947-964.
- Jennings, M. & Niemi, R. (1981). *Generations and Politics: A Panel Study of Young Adults and Their Parents*, New Jersey: Princeton University Press.
- Jennings, M. K. & Stoker, L. (2004). Social trust and civic engagement across time and generations, *Acta Politica*, 39(4), 342-379.
- Jennings, M. K. (2002). Generation units and the student protest movement in the United States: an intra- and intergenerational analysis, *Political Psychology*, 23(2), 303-324.
- Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 59-70.
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education, *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Jöreskog, K.G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 294-316), London: Sage.
- Jugert, P., Eckstein, K., Noack, P., Kuhn, A. & Benbow, A. (2013). Offline and online civic engagement among adolescents and young adults from three ethnic groups, *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 123-135.
- Kahne, J. & Middaugh, E. (2009). Democracy for some: The civic opportunity gap in high school, In J. Youniss & P. Levine (Eds.), *Engaging young people in civic life* (pp. 29-58), Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do, *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66.

- Kahne, J. & Westheimer, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society, *Political Science and Politics*, 39(2), 289-296.
- Kahne, J. E. & Sporte, S. E. (2008). Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation, *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kahne, J., Chi, B. & Middaugh, E. (2002). *CityWorks evaluation summary*, Los Angeles: Constitutional Rights Foundation.
- Kahne, J., Chi, B. & Middaugh, E. (2006). Building Social Capital for Civic and Political Engagement: The Potential of High School Civic Courses, *Canadian Journal of Education*, 29(2), 387-409.
- Kahne, J., Lee, N. & Feezell, J. T. (2012). Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation, *International Journal of Communication*, 6(1), 1-24.
- Kalerante, E., Giavrimis, P., Eleftherakis, Th., Gogou, L. & Nikolaou, S.-M. (2020) (Eds.), *Applied Qualitative Studies in Education*, Cambridge Scholars Publishing.
- Kalerante, E., Giavrimis, P., Eleftherakis, Th., Gogou, L., Nikolaou S.-M. (2020). (Eds.), *Applied Qualitative Studies in Education*, Cambridge Scholars Publishing.
- Kalogiannakis, P. & Eleftherakis, T. (2012). Classroom and Socialization a case study through an action-research in Crete, Greece, In: N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P.A. Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education* (BCES Conference Books, Volume 10) (e-book) (pp. 55-61), Sofia, Bulgaria: Invest press.
- Kam, C. & Palmer, C. (2008). Reconsidering the Effects of Education on Political Participation, *The Journal of Politics*, 70(3), 612-631.
- Karatzia-Stavlioti, E. & Alahiotis, S. N. (2007). Evaluation of a Cross-Thematic Curricula Innovation: Teacher Attitudes and the Flexible Zone (FZ), *International Journal of Learning*, 14(3), 267-276.
- Karatzia-Stavlioti, E. & Alahiotis, S. N. (2009). Citizenship in teaching/learning and assessment: effectiveness of the flexible zone (FZ) curricular innovation, In L. Neophytou (Ed.), *Proceedings from the POLIS Citizenship Association international conference "Citizenship Multiculturalism Cosmopolitanism"* (Vol.1-2) (pp. 101-114), University of Cyprus, Nicosia 3-4 November 2007, Nicosia: Cyprus.
- Kawashima-Ginsberg, K. & Levine, P. (2014). Policy Effects on Informed Political Engagement, *American Behavioral Scientist*, 58(5) 665-688.
- Keating, A. & Janmaat, J. G. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429.
- Keating, A., Benton, T. & Kerr, D. (2012). Evaluating the Impact of Citizenship Education in Schools, In M. Print & D. Lange (Eds.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp. 57-72), Rotterdam: SensePublishers.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E. & Lopez, J. (2010). *Citizenship Education in England 2001–2010: Young People's Practices and Prospects for the Future: The Eighth and Final Report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*, London: Department for Education.
- Keating, A., Kerr, D., Lopes, J., Featherstone, G. & Benton, T. (2009). *Embedding citizenship education in secondary schools in England (2002-08)*. *Citizenship*

- education longitudinal study seventh annual report*, Research Report No DCSF-RR172, London: National Foundation for Educational Research.
- Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K. & Zukin, C. (2002). Schooling and civic engagement in the U.S., *Paper presented at the American Political Science Association annual meeting*, Boston, MA.
- Kennedy, K. (2008). The citizenship curriculum: ideology, content and organization. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 483-491), London: SAGE Publications.
- Kennedy, K. J. (2012). Global Trends in Civic and Citizenship Education: What are the Lessons for Nation States? *Education Sciences*, 2(3), 121-135.
- Kennedy, K. J., Mok, M. M. C. & Wong, M. Y. W. (2011). Developing political trust in adolescents: Is there a role for schools? In B. R. Curtis (Ed.), *Psychology of Trust* (pp. 137-156). New York: Nova Science Publishers.
- Kennelly, J. & Dillabough, J. A. (2008). Young people mobilizing the language of citizenship: struggles for classification and new meaning in an uncertain world, *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 493-508.
- Kenski, K. & Stroud, N. J. (2006). Connections between internet use and political efficacy, knowledge, and participation, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 50(2), 173-192.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review, *The School Field*, 10(3-4), 5-31.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. & Burge, B. (2010). *Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries. ICCS 2009 European Report*, Amsterdam: IEA.
- Kiousis, S. & McDevitt, M. (2008). Agenda setting in civic development: Effects of curricula and issue importance on youth voter turnout, *Communication Research*, 35(4), 481-502.
- Kirlin, M. K. (2003). *The role of adolescent extracurricular activities in adult political participation*, CIRCLE WORKING PAPER 02, The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) (Web site: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498901.pdf>).
- Kisby, B. & Sloam, J. (2009). Revitalising politics: The role of citizenship education, *Representation* 45(3), 313-324.
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling, In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 227-260), Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*, The Guilford Press, New York, NY.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.), New York: Guilford Press.
- Knight, T. (2001). Longitudinal development of educational theory: democracy and the classroom, *Journal of Education Policy*, 16(3), 249-263.
- Knowles, R. T. & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data, *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255-269.
- Kocoska, J. (2009). The student's position in the democratic classroom, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2429-2431.
- Kotzian, P. (2009). *Norms of Citizenship: Their Patterns, Determinants, and Effects in a Cross-National Perspective*, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1512490> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1512490>.

- Koufteros, X., Vonderembse, M. & Doll, W. (2001). Concurrent engineering and its consequences, *Journal of Operations Management*, 19(1), 97-115.
- Krampen, G. (2000). Transition of adolescent political action orientations to voting behavior in early adulthood in view of a social-cognitive action theory model of personality, *Political Psychology*, 21(2), 277-297.
- Kuş, Z. & Öztürk, D. (2019). Social Studies Teachers' Opinions and Practices Regarding Teaching Controversial Issues, *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 15-37.
- Kymlicka, W. (1997). *Education for Citizenship*, Wien: IHS Political Science Series, Working Paper 40, Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS).
- Kymlicka, W. (1999). Education for Citizenship, In, J. M. Halstead & T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in Morality* (pp. 86-111), New York: Routledge.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory, *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Kyridis, A., Avramidou, M., Zagkos, C., Christodoulou, N. & Pavli-Korre, M. (2014). Who is the ideal teacher? Greek pre-service teachers express their views about the characteristics of the "perfect" teacher, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 143-159.
- Lambert, R. D., Curtis, J. E., Brown, S. D. & Kay, B. J. (1986). Effects of identification with governing parties on feelings of political efficacy and trust, *Canadian Journal of Political Science*, 19(4), 705-728.
- Lamprianou, I. (2013). Contemporary Political Participation Research: A Critical Assessment, In K. N. Demetriou (Ed.), *Democracy in Transition: Political Participation in the European Union* (pp. 21-42), Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Lane, R. (1965). The tense citizen and the casual patriot: Role confusion in American politics, *Journal of Politics*, 27(4), 735-760.
- Langton, K. & Jennings, M. (1968). Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States, *The American Political Science Review*, 62(3), 852-867.
- Langton, K. P. & Karns, D. A. (1969). The relative influence of the family, peer group, and school in the development of political efficacy, *The Western Political Quarterly*, 22(4), 813-826.
- Langton, K. P. (1980). *Political participation and learning*, North Quincy, MA: Christopher.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development, *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Lauglo, J. & Oia, T. (2008). Education and civic engagement among Norwegian youth, *Policy Future in Education*, 6(2), 203-223.
- Lave, L. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship, *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Lee, K. (2006). Effects of Internet use on college students' political efficacy, *Cyberpsychology & Behavior*, 9(4), 415-422.
- Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. & Santinello, M. (2014). How school can teach civic engagement besides civic education: The

- role of democratic school climate, *American Journal of Community Psychology*, 54(3-4), 251–261.
- Levin-Goldberg, J. (2009). Five Ways to Increase Civic Engagement, *Social Studies and the Young Learner*, 22(1), 15-18.
- Levinson, M. (2010). The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solutions, In L. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement* (pp. 331-361), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Levstik, L. S. (1990). From the Outside In: American Children's Literature from 1920-1940, *Theory & Research in Social Education* 18(4), 327-343.
- Levy, B. L. M. (2011). Fostering cautious political efficacy through civic advocacy projects: A mixed methods case study of an innovative high school class, *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 238-277.
- Levy, B. L. M., (2013). An empirical exploration of factors related to adolescents' political efficacy, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(3), 357-390.
- Li, H. (2016). *Study on Civic Values and Engagement of 'Post-90s' in Hong Kong*, Public Policy Research Centre, Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies, The Chinese University of Hong Kong.
- Liebschutz, S. & Niemi, R. G. (1974). Political Attitudes among Black Children, In R. G. Niemi (ed.), *The Politics of Future Citizens*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S. & Cox, L. (2003). Young people talk about citizenship: Empirical perspectives on theoretical and political debates, *Citizenship Studies*, 7(2), 235-253.
- Litt, E. (1963). Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination, *American Sociological Review*, 28(1), 69-75.
- Lo, J. C. (2017). Empowering Young People through Conflict and Conciliation: Attending to the Political and Agonism in Democratic Education, *Democracy & Education*, 25(1), 1-9.
- Lockwood, A. L. (1996). Controversial Issues: The Teacher's Crucial Role, *Social Education*, 60(1), 28-31.
- Long, S. & Long, R. (1975). Controversy in the Classroom, *Teaching Political Science*, 2(3), 275-299.
- Lopes, J., Benton, T. & Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: Does education matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), 1-20.
- Lopez, M. H. & Kirby, E. H. (2007). *U.S. Civics I Instruction: Content and Teaching Strategies, Fact Sheet*, The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement.
- Losito, B. & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education, In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald & W. Schulz (Eds.), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen* (pp. 157-173), Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA.
- Lubbers, M. (2008). Regarding the Dutch 'Nee' to the European constitution: a test of the identity, utilitarian and political approaches to voting 'No', *European Union Politics*, 9(1), 59-86.
- Maffesoli, M. (1996). *The time of the tribes: The decline of individualism in mass society*, London: Sage.
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.

- Mahoney, J. L., Cairns, B. D. & Farmer, T. W. (2003). Promoting Interpersonal Competence and Educational Success Through Extracurricular Activity Participation, *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- Manganelli, S. (2013). Civic engagement in adolescent students: the role of civic knowledge, efficacy beliefs, and an open classroom climate, Doctoral Dissertation, Doctorate in Prosociality, Innovation and Collective Efficacy in Educational and Organizational Contexts, Sapienza University, Roma.
- Manganelli, S., Lucidi, F. & Alivernini, F. (2014). Adolescents' expected civic participation: The role of civic knowledge and efficacy beliefs, *Journal of adolescence*, 37(5), 632-641.
- Mannarini, T., Legittimo, M. & Talò, C. (2008). Determinants of social and political participation among youth. A preliminary study, *Psicologia Politica*, 36, 95-117.
- Mapiasse, S. (2006). Developing and validating instruments for measuring democratic climate of the civic education classroom and student engagement in North Sulawesi, Indonesia, *International Education Journal*, 7(4), 580-597.
- Mapiasse, S. (2007). Influence of the democratic climate of classrooms on student civic learning in North Sulawesi, Indonesia, *International Education Journal*, 8(2), 393-407.
- Marcoulides, G. A. & Schumacker, R. E. (Eds.). (1996). *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications, *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of Some Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis in Testing Normality and Robustness Studies. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics, Series B (1960-2002)*, 36(2), 115-128.
- Marquart-Pyatt, S. & Paxton, P. (2007). In Principle and in Practice: Learning Political Tolerance in Eastern and Western Europe, *Political Behavior*, 29(1), 89-113.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, T. H. (1964). *Class, citizenship and social development*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Martens, M. A. & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(4), 956-976.
- Martin, I. & van Deth, J. W. (2007). Political Involvement, In J. W. van Deth, J. R. Montero & A. Westholm (Eds.), *Citizenship and Involvement in European Democracies* (pp. 303-333), New York: Routledge.
- Martin, L. A. & Chiodo, J. J. (2007) Good Citizenship: What Students in Rural Schools Have to Say About It, *Theory & Research in Social Education*, 35(1), 112-134.
- Mascherini, M., Vidoni, D. & Manca, A. R. (2011). Exploring the determinants of civil participation in 14 European countries: One-size-fits-none, *European Sociological Review*, 27(6), 790-807.
- Massialas, B. G. (1970). The School in the Political Socialization of Children and Youth, *Educational Leadership*, 28(1), 31-35.
- Massialas, B. G., Sprague, N. F. & Sweeney, J. A. (1970). *Structure and Process of Inquiry into Social Issues in Secondary Schools. Volume 1, Inquiry into Social Issues*, Ann Arbor: The University of Michigan (The research performed pursuant to contract OEC3-7-061678-2942 with the United States Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education).

- Mattei, F. & Niemi, R. G. (2005). Political efficacy, In S. J. Best & B. Radcliff (Eds.), *Polling America: An Encyclopedia of Public Opinion* (pp. 525-534), Westport, CT: Greenwood Press.
- Mayer, A. (2011). Does Education Increase Political Participation? *The Journal of Politics*, 73(3), 633-645.
- McCullagh, P. (1980). Regression Models for Ordinal Data, *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 42(2), 109-142.
- McCully, A.W. and Barton, K.C. (2007). Teaching Controversial Issues where controversial issues really matter, *Teaching History* 127, 13-19.
- McDevitt, M. & Chaffee, S. (2000). Closing Gaps in Political Communication and Knowledge: Effects of a School Intervention, *Communication Research* 27(3), 259-292.
- McDevitt, M., Kiouisis, S., Wu, X., Losch, M. & Ripley, T. (2003). The civic bonding of school and family: How Kids Voting students enliven the domestic sphere (CIRCLE Working Paper, 7), College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- McDonald, R. P. & Ho, M-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses, *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- McFarland, D. A. & Thomas, R. J. (2006). Bowling Young: How Youth Voluntary Associations Influence Adult Political Participation, *American Sociological Review*, 71(3), 401-425.
- McIntosh, H., Hart, D. & Youniss, J. (2007). The Influence of Family Political Discussion on Youth Civic Development: Which Parent Qualities Matter? *PS: Political Science & Politics*, 40(3), 495-499.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools*, New York, NY: Longman.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective, *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- McLean, L., Bergen, J. K., Truong-White, H., Rottmann, J. & Glithero, L. (2017). Far from apathetic: Canadian youth identify the support they need to speak about and act on issues, *Citizenship Teaching & Learning*, 12(1), 91-108.
- McLeod, J. M., Scheufele, D. A. & Moy, P. (1999). Community, communication, and participation: The role of mass media and interpersonal discussion in local political participation, *Political Communication*, 16(3), 315-336.
- McLeod, J. M., Shan, D. V., Hess, D. E. & Lee, N. (2010). Communication and education: Creating communication competence for socialization into public life, In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 363-391), Hoboken, NJ: John Wiley.
- Meirick, P. C. & Wackman, D. B. (2004). Kids Voting and Political Knowledge: Narrowing Gaps, Informing Votes, *Social Science Quarterly* 85(5), 1161-1177.
- Mendez, F. (2013). EU Democracy and E-Democracy: Can the Two Be Reconciled? In K. N. Demetriou (Ed.), *Democracy in Transition: Political Participation in the European Union* (pp. 161-178), Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Mercer, G. (1973). Political interest among adolescents: The influence of formal political education, *Teaching Politics* 1, 8-13.
- Milligan, K., Moretti, E. & Oreopoulos, P. (2004). Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom, *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 1667-1695.
- Misco, T. (2012). The Importance of Context for Teaching Controversial Issues in International Settings, *International Education*, 42(1), 69-84.

- Mishler, W. & Rose, R. (2002). Learning and Re-learning Regime Support: The Dynamics of Post-Communist Regimes, *European Journal of Political Research*, 41(1), 5-36.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Morgan, W. & Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values, *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169.
- Morrell, M. E. (2005). Deliberation, democratic decision-making and internal political efficacy, *Political Behavior*, 27(1), 49-69.
- Morris, E. (2019). *Participation in Extracurricular Activities and Academic Achievement: A Comprehensive Review*, Masters Theses & Specialist Projects, Paper 3097 (<https://digitalcommons.wku.edu/theses/3097/>).
- Mosca, L. (2013). The Internet as a New Channel for Political Participation? In K. N. Demetriou (Ed.), *Democracy in Transition: Political Participation in the European Union* (pp. 179-198), Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Mosher, R., Kenny, R. A. & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*, Westport, CT: Praeger.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*, London: Routledge.
- Muleya, G. (2018). Civic education versus citizenship education: Where is the point of convergence? *Journal of Lexicography and Terminology*, 1(2), 125-148.
- Muller, E., Jukam, T. & Seligson, M. (1982). Diffuse Political Support and Antisystem Political Behavior: A Comparative Analysis, *American Journal of Political Science*, 26(2), 240-264.
- Nassi, A. J. & Abramowitz, S. I. (1980). Discriminant Validity of Mirels' Personal and Political Factors on Rotter's I-E Scales: Does a Decade Make a Difference? *Journal of Personality Assessment*, 44(4), 363-367.
- Naval, C. & Ugarte, C. (2012). The development of civic competencies at secondary level through service-learning pedagogies, In M. Print & D. Lange (Eds.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp. 99–112), Rotterdam: Sense Publishers.
- Navarro-Medina E. & de-Alba-Fernandez, N. (2015). Citizenship Education in the European Curricula, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 45-49.
- Newmann, F. M. (1975). *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Newmann, F. M. (1990). A test of higher-order thinking in social studies: Persuasive writing on constitutional issues using the NAEP approach, *Social Education*, 54(6), 369-373.
- Nie, N. H., Junn, J. & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*, Chicago: University of Chicago Press.
- Niemi, R. G. & Junn, J. (1993). Civics courses and the political knowledge of high school seniors, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association* (Washington, DC, September 2, 1993).
- Niemi, R. G. & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn?* New Haven, CT: Yale University Press.
- Niemi, R. G. & Junn, J. (2005). *Civic Education: What Makes Students Learn*, New Haven and London, Yale University Press.
- Nikolaou, S.-M. & Barmparousis, C. (2016). The effects of an open and democratic class climate on the social and political behavior of adolescents, In *Education III Session of International Scientific Conference eRA – 11*, organized by

- Piraeus University of Applied Sciences at P.U.A.S. Campus, 21 – 23 September 2016, 11-25.
- Nikolaou, S.-M., Krommyda, E. & Papageorgiou N. (2020). Study of the research content of published articles in Greek scientific journals of social sciences, In E. Kalerante et al. (Eds.), *Applied Qualitative Studies in Education* (pp. 188-201), Cambridge Scholars Publishing.
- Nikolaou, S.M., Papa, M. & Papa, Gl. (2020). Political Socialization at School. The example of social and political education textbooks in Greece, In S. I. Drobyazko (Science editor), *International Scientific Conferences Conferencll "Science and Society"*, 27-3-2020, Namur Belgium, Fadette Editions, (pp. 100-104) (ISBN 978-2-5494-0322-4).
- Nikolaou, S.-M., Papa, M. A. & Barbarousis, C. (2020). Democracy and Democratic Education: Searches and Concerns, *International Journal of Social Science Research*, 8(1), 89-98.
- Noddings, N. & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*, New York: Teachers College Press.
- Norris, P. (Ed). (1999). *Critical Citizens: Global Support for Democratic Governance*, Oxford: Oxford University Press.
- O'Toole, T. (2004). Explaining Young People's Non-participation: Towards a Fuller Understanding of the Political, Paper presented at the *European Consortium for Political Research*, University of Uppsala, Sweden.
- Obenchain, K. M. (1998). Preparing Active and Informed Citizens: A Qualitative Study of Two Elementary Classrooms, *Paper presented at Annual Meeting of the National Council for the Social Studies* (Anaheim, CA, November 18-19, 1998).
- Oesterle, S., Johnson, M. & Mortimer, J. (2004). Volunteerism during the Transition to Adulthood: A Life Course Perspective, *Social Forces*, 82(3), 1123-1149.
- OFSTED. (2005). *Citizenship in Secondary Schools: Evidence from Ofsted Inspections (2003/04) (HMI 2335)*, London: Ofsted.
- Ofsted. (2006). *Towards consensus? Citizenship in secondary schools*, London: HMI.
- Ofsted. (2010). *Citizenship established? Citizenship in schools 2006/09*, London: Ofsted.
- Oliver, D. & Heater, D. (1994). *The Foundations of Citizenship*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Oprescu, M. & Lungoci, C. (2017). *Guidelines for Citizenship Education in School. Intercultural Dialogue*, European Commission: CiCe Jean Monnet Network.
- Oser, J. & Hooghe M. (2013). The Evolution of Citizenship Norms among Scandinavian Adolescents, 1999–2009, *Scandinavian Political Studies*, 36(4), 320-346.
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*, London: IOE Press.
- Osler, A. (2008). Human rights education: the foundation of education for democratic citizenship in our global age, In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 455-467), London: SAGE Publications Ltd.
- O'Toole, T., Lister, M., Marsh, D., Jones, S. & Mcdonagh, A. (2003). Tuning Out or Left Out? Participation and Non-Participation among Young People, *Contemporary Politics*, 9(1), 45-61.
- Otto, L. B. (1976). Social integration and the status attainment process, *American Journal of Sociology*, 81(6), 1360-1383.

- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial Issues – Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education, *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Outside and Inside School: An International, Multilevel Study of Young People's Learning of Citizenship, *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446.
- Owen, D. & Riddle, I. (2017). Active Learning and the Acquisition of Political Knowledge in High School, In A. McCartney, E. Bennion, E. Matto & R. Simpson (Eds.), *Teaching Civic Engagement Across the Disciplines* (pp. 103-121), Washington, D.C.: American Political Science Association.
- Owen, D. (2006). What Research Tells us About the Implementation of Education for Democracy Materials in Classrooms: A Review of Stated Goals and Achieved Results. *Paper prepared for presentation at the Conference on Democracy-Promotion and International Cooperation* (September 24-29, 2006), Center for Civic Education and the Bundeszentrale für politische Bildung, Denver, CO.
- Pancer, S. M. (2015). *The Psychology of Citizenship and Civic Engagement*, New York: Oxford University Press.
- Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B. & Alisat, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved? *Journal of Community Psychology*, 35(6), 741-759.
- Papanastasiou, C. & Koutselini, M. (2003). Developmental model of democratic values and attitudes toward social actions, *International Journal of Educational Research*, 39(6), 539-549.
- Papanastasiou, C., Koutselini, M. & Papanastasiou, E. C. (2003). Introduction: The relationship between social context, social attitudes, democratic values and social actions, *International Journal of Educational Research* 39(6), 519-524.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*, New York: Teacher's College Press.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. & Jamieson, K. H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education, *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37.
- Patrick, J. J. (1972). The Impact of an Experimental Course, "American Political Behavior" on the knowledge of Secondary School Students, *Paper presented at the Annual Meeting, American Political Science Association*, Los Angeles, California, September 8-12, 1970.
- Pattie, C., Seyd, P. & Whiteley, P. (2003). Citizenship and Civic Engagement: Attitudes and Behaviour in Britain, *Political Studies*, 51(3), 443-468.
- Paulsen, R. (1991). Education, social class, and participation in collective action, *Sociology of Education*, 64(2), 96-110.
- Pearce, N. J. & Larson, R. W. (2006). How teens become engaged in youth development programs: The process of motivation change in civic activism organization, *Applied Developmental Science*, 10(3), 121-131.
- Peffley, M. & Rohrschneider, R. (2003). Democratization and Political Tolerance in Seventeen Countries: A Multi-level Model of Democratic Learning, *Political Research Quarterly*, 56(3), 243-257.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate, School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, *Policy and Practice*, 17(1), 119-140.

- Persson, M. & Oscarsson, H. (2010). Did the Egalitarian Reforms of the Swedish Educational System Equalise Levels of Democratic Citizenship? *Scandinavian Political Studies*, 33(2), 135-163.
- Petersson, O., Hermansson, J., Micheletti, M., Teorell, J. & Westholm, A. (1998). *Demokrati och medborgarskap*, Stockholm: SNS förlag.
- Philippou, S., Keating, A. & Ortloff, D. H. (2009). Citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond, *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 291-299.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.
- Pickard S. & Bessant J. (Eds.). (2018). *Young people re-generating politics in times of crises*, Palgrave Macmillan.
- Pirie, M. & Worcester, R. (2000). *The Big Turn-off: Attitudes of Young People to Government, Citizenship and Community*, London: Adam Smith Institute.
- Pituch K. A. & Stevens, J. P. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences Analyses with SAS and IBM's SPSS (Sixth Edition)*, New York: Routledge.
- Polat, R. K. (2005). The Internet and Political Participation: Exploring the Explanatory Links, *European Journal of Communication*, 20(4), 435-459.
- Pollock, P. H. (1983). The participatory consequences of internal and external political efficacy, *Western Political Quarterly*, 36(3), 400-409.
- Pontes, A. I., Henn, M. & Griffiths, M. D. (2019). Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 3-21.
- Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy, *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345.
- Print, M. (2009). Teaching about political and social values, In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 1001-1014), Springer International Handbooks of Education, vol. 21, Springer, Boston, MA.
- Print, M. (2013). Competencies for Democratic Citizenship in Europe, In M. Print & D. Lange (Eds.) *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies. Civic and Political Education* (pp. 37-49), Rotterdam: Sense Publishers.
- Puolimatka, T. (1997). The Problem of Democratic Values Education, *Journal of Philosophy of Education* 31(3), 461-476.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*, Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon and Schuster.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship (Crick Report)*, London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Quintelier, E. & Hooghe, M. (2012). Political attitudes and political participation: A panel study on socialization and self-selection effects among late adolescents, *International Political Science Review*, 33(1), 63-81.
- Quintelier, E. & Hooghe, M. (2013). The Impact of Socio-economic Status on Political Participation, In K. N. Demetriou (Ed.), *Democracy in Transition: Political*

- Participation in the European Union* (pp. 273- 289), Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Quintelier, E. & Vissers, S. (2008). The Effect of Internet Use on Political Participation: An Analysis of Survey Results for 16-Year-Olds in Belgium, *Social Science Computer Review*, 26(4), 411-427.
- Quintelier, E. (2007). Differences in political participation between young and old people, *Contemporary Politics*, 13(2), 165-180.
- Quintelier, E. (2008). Who is Politically Active: The Athlete, the Scout Member or the Environmental Activist? Young People, Voluntary Engagement and Political Participation, *Acta Sociologica*, 51(4), 355-370.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis, *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154.
- Quintelier, E. (2015). Engaging Adolescents in Politics: The Longitudinal Effect of Political Socialization Agents, *Youth & Society*, 47(1), 51-69.
- Raney, T. & Berdahl, L. (2009). Birds of a Feather? Citizenship Norms, Group Identity, and Political Participation in Western Canada, *Canadian Journal of Political Science*, 42(1), 187-209.
- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio scientific issues*, Maidenhead: Open University Press.
- Ravitch, D. & Finn, C. E. (1987). *What do our 17-year-olds know? A report on the first national assessment of history and literature*, New York: Harper & Row.
- Reichert, F. & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school, *Educational Review*, 70(3), 318-341.
- Reichert, F. (2016^a). Students' perceptions of good citizenship: A person-centred approach, *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(3), 661–693.
- Reichert, F. (2016^b). Who is the engaged citizen? Correlates of secondary school students' concepts of good citizenship, *Educational Research and Evaluation*, 22(5-6), 305-332.
- Reichert, F. (2016^c). How Internal Political Efficacy Translates Political Knowledge into Political Participation: Evidence from Germany, *Europe's journal of psychology*, 12(2), 221-241.
- Reichert, F. (2017). Young adults' conceptions of 'good' citizenship behaviours: a latent class analysis, *Journal of Civil Society*, 13(1), 90-110.
- Reimers, F. M., Ortega, M. E., Cardenas, M., Estrada, A. & Garza, E. (2014). Empowering Teaching for Participatory Citizenship: Evaluating the Impact of Alternative Civic Education Pedagogies on Civic Attitudes, Knowledge and Skills of Eight-grade Students in Mexico, *Journal of Social Science Education*, 13(4), 41-55.
- Richardson, A. (1990). *Talking About Commitment. The Views of Young People on Citizenship and Volunteering*, London: Social and Community Planning Research.
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: the role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*, Ph.D. Thesis, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland.
- Riley, S., Griffin, C. & Morey, Y. (2013). The Rise of the "Pleasure Citizen": How Leisure Can be a Site for Alternative Forms of Political Participation, In K. N. Demetriou (Ed.), *Democracy in Transition: Political Participation in the European Union* (pp. 61-75), Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

- Rodgers, H. R. (1973). Civics Curricula and Southern Schoolchildren: The Impact of Segregated and Integrated School Environments, *Journal of Politics*, 35(4), 1002-1007.
- Roker, D., Player, K. & Coleman, J. (1997). *Challenging the image: Young people as volunteers and campaigners*, Leicester: National Youth Agency.
- Roker, D., Player, K. & Coleman, J. (1999). Exploring adolescent altruism: British young people's involvement in voluntary work and campaigning, In M. Yates & J. Youniss (Eds.), *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth* (56-72), Cambridge: Cambridge University.
- Roker, D., Player, K. & Coleman, J. (1999). Young People's Voluntary and Campaigning Activities as Sources of Political Education, *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 185-198.
- Rosenstone, S. J. & Hansen, J. M. (2003). *Mobilization, participation, and democracy in America*, New York: Longman.
- Ross, A. (2008). Organizing a curriculum for active citizenship education, In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 492-505), London: SAGE Publications Ltd.
- Rossi, G., Lenzi, M., Sharkey, J. D., Vieno, A. & Santinello, M. (2016). Factors associated with civic engagement in adolescence: The effects of neighborhood, school, family, and peer contexts, *Journal of Community Psychology*, 44(8), 1040-1058.
- Roth, W. & Désautels, J. (2004). Educating for Citizenship: Reappraising the Role of Science Education, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(2), 149-168.
- Roth, W.-M. & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community, *Science Education*, 88(2), 263-291.
- Rubin, B. C. (2007). "There's still not justice": Youth civic identity development amid distinct school and community contexts, *Teachers College Record*, 109(2), 449-481.
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate, *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323-339.
- Saha, L. J. & Print, M. (2010). Student school elections and political engagement: A cradle of democracy? *International Journal of Educational Research*, 49(1), 22-32.
- Saha, L. J. (2004^a). Prosocial behaviour and political culture among Australian secondary school students, *International Education Journal*, 5(1), 9-25.
- Saha, L. J. (2004^b). Australian school students and social movement support, *Education and Society*, 22(1), 5-26.
- Saha, L., Print, M. & Edwards, K. (2005). *YES Report 2: Youth, Political Engagement and Voting*, Canberra, Australian Electoral Commission.
- Salema, M.-H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes, *JSSE-Journal of Social Science Education*, 4(3), 39-49.
- Sampermans, D. & Claes, E. (2015). The Effect of School Characteristics on Citizenship Norms: a comparative analysis in 38 countries, Paper prepared for the 9th ECPR General Conference 2015 Panel: Youth: Political Participation in Times of Crises, Université de Montréal, 26-29 August 2015 (<https://ecpr.eu/events/paperdetails.aspx?paperid=25310&eventid=94>).

- Sampermans, D. (2019). *The democratic school climate: Active citizenship at school*, Phd thesis, Faculty of Social Sciences, Leuven, België.
- Sarrica, M., Grimaldi, F. & Nencini, A. (2010). Youth, Citizenship and Media: An Exploration from the Social Representations Perspective, *Revue internationale de psychologie sociale*, 23(4), 37-62.
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201-222.
- Schlozman, K. L., Burns, N., Verba, S. & Donahue, J. (1995). Gender and citizen participation: is there a different voice? *American Journal of Political Science*, 39(2), 267-293.
- Schmid, C. (2012). The value “social responsibility” as a motivating factor for adolescents’ readiness to participate in different types of political actions, and its socialization in parent and peer contexts, *Journal of Adolescence*, 35(3), 533-547.
- Schmidt, J. A., Shumow, L. & Kackar, H. (2007). Adolescents' Participation in Service Activities and Its Impact on Academic, Behavioral, and Civic Outcomes, *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 127-140.
- Schmitz, S. (2012). "HOW LOCAL SCHOOLS CAN PROMOTE CIVICS EDUCATION". *The Simon Review (Occasional Papers of the Paul Simon Public Policy Institute)*. Paper 31 [http://opensiuc.lib.siu.edu/ppi_papers/31].
- Schraw, G. (2006). Knowledge: Structures and Processes, In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 245-263), Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schudson, M. (1999). *The Good Citizen: A History of American Civic Life*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schugurensky, D. & Myers, J. P. (2003). Citizenship Education: Theory, Research, and Practice, In D. Schugurensky & J. P. Myers (Eds.), *Encounters in Theory and History of Education*, Kingston: Queen’s University, 4, 1-10.
- Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J. & Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education, *Educational Studies*, 44(4), 377-407.
- Schuitema, J., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G. & ten Dam, G. (2009). Two Instructional Designs for Dialogic Citizenship Education: An Effect Study, *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 439-461.
- Schulz, W. & Fraillon, J. (2012). Students' participation in and valuing of civic engagement at school, *Paper prepared for the Annual Meetings of the American Educational Research Association in Vancouver “Non Satis Scire: To Know Is Not Enough”*, 13-17 April 2012 [<http://research.acer.edu.au/civics/14/>].
- Schulz, W. & Sibberns, H. (Eds.). (2004). *IEA Civic Education Study. Technical Report*, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. (2002). Explaining Differences in Civic Knowledge: Multilevel Regression Analysis of Student Data from 27 Countries, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, New Orleans, 1-5 April 2002.
- Schulz, W. (2004). Scaling procedures for Likert-type items on students’ concepts, attitudes and actions, In W. Schulz & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study technical report* (pp. 93-126), Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Schulz, W. (2005). Political Efficacy and Expected Political Participation among Lower and Upper Secondary Students. A Comparative Analysis with Data from the IEA Civic Education Study, Paper prepared for the *ECPR General Conference in Budapest*, 8 - 10 September 2005.
- Schulz, W., Ainley, J. & Fraillon, J. (2013). Student participation at school and future civic engagement: Results from ICCS 2009, *Paper prepared for the 5th IEA International Research Conference in Singapore*, 26-28 June 2013 [http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2013/Papers/IRC-2013_Schulz_etal.pdf].
- Schulz, W., Ainley, J. & Fraillon, J. (Eds.). (2011). *ICCS 2009. Technical Report*, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010^a). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010^b). *Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment Framework*, Cham, Switzerland: Springer.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018^b). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Cham, Switzerland: Springer.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. & Fraillon, J. (Eds.). (2018^a). *ICCS 2016 Technical Report. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment framework*, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (Eds.). (2009). *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schutz, A. (2008). Social class and social action: The middle-class bias of democratic theory in education, *Teachers College Record*, 110(2), 405-445.
- Šerek, J. & Umemura, T. (2015). Changes in late adolescents' voting intentions during the election campaign: Disentangling the effects of political communication with parents, peers, and media, *European Journal of Communication*, 30(3), 285-300.
- Sherrod, L. R., Flanagan, C. & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development, *Applied Developmental Science*, 6(4), 264-272.
- Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. & Flanagan, C. (2010). Research on the development of citizenship: a field comes of age, In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.) (pp. 1-22), *Handbook of research on civic engagement in youth*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

- Shirky, C. (2008). *Here Comes Everybody. The Power of Organizing without Organizations*, New York: Penguin.
- Siegel, M. E. (1977). Citizenship education in five Massachusetts high schools, *Theory and Research in Social Education*, 5(2), 25-76.
- Sloam, J. (2007). Rebooting democracy: youth participation in politics in the UK, *Parliamentary Affairs* 60(4), 548-567.
- Sloam, J. (2016). Diversity and Voice: The Political Participation of Young People in the European Union, *The British Journal of Politics and International Relations*, 18(3), 521-537.
- Smith, E. S. (1999). The Effects of Investments in the Social Capital of Youth on Political and Civic Behavior in Young Adulthood: A Longitudinal Analysis, *Political Psychology*, 20(3), 553-580.
- Sohl, S. (2014). *Youths' political efficacy: sources, effects and potentials for political equality* (PhD dissertation). Örebro university, Örebro. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-35006>.
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-Efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: With Relevance for Educational Practice, *Policy Futures in Education*, 4(3), 265-278.
- Sondheimer, R. M. & Green, D. P. (2010). Using Experiments to Estimate the Effects of Education on Voter Turnout, *American Journal of Political Science*, 54(1), 174-189.
- Soule, S. (2000). *Beyond communism and war: The effect of civic education on the democratic attitudes and behavior of Bosnian and Herzegovinian youth*, Calabasas, CA: Center for Civic Education.
- Stardling, R. (1977). *The political awareness of the school leaver: A programme for political education*, London: Hansard Society.
- Steinberger, P. J. (1981). Social context and political efficacy, *Sociology and Social Research*, 65(2), 129-141.
- Stolle, D. & Hooghe, M. (2004). The Roots of Social Capital: Attitudinal and Network Mechanisms in the Relation between Youth and Adult Indicators of Social Capital, *Acta Politica*, 39(4), 422-441.
- Straughn, J. B. & Andriot, A. L. (2011). Education, Civic Patriotism, and Democratic Citizenship: Unpacking the Education Effect on Political Involvement, *Sociological Forum*, 26(3), 556-580.
- Stroupe, K. S. & Sabato, L. J. (2004). *Politics: The missing link of responsible civic Education*, Circle Working Paper 18, Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) (https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP18_TheMissingLinkofResponsibleCivicEducation_2004.pdf).
- Syed, G. K. (2013). How Appropriate is it to Teach Citizenship through Main Curriculum Subjects? *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(2), 136-142.
- Sylvester, D. E. & McGlynn, A. J. (2010). The Digital Divide, Political Participation, and Place, *Social Science Computer Review*, 28(1), 64-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics (5th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, M. (2002). *School councils: Their role in citizenship and personal and social education*, Slough: National Foundation for Educational Research (NFER).
- ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2011). Measuring citizenship competences of young people, *European Journal of Education*, 46(3), 354-372.

- Theiss-Morse, E. (1993). Conceptualizations of good citizenship and political participation, *Political Behavior*, 15(4), 355-380.
- Theocharis, Y. & Van Deth, J. (2018). The continuous expansion of citizen participation: A new taxonomy, *European Political Science Review*, 10(1), 139-163.
- Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2003). Unraveling the effects of the Internet on political participation? *Political Research Quarterly*, 56(2), 175-185.
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*, New York: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J. & Amadeo, J. (2003). A Cross-National Analysis of Political and Civic Involvement Among Adolescents, *PS Political Science & Politics*, 36(2), 269-274.
- Torney-Purta, J. & Barber, C. (2005). Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study, *Journal of Social Science Education*, 4(3), 13-27.
- Torney-Purta, J. & Richardson W. K. (2003). Teaching for the Meaningful Practice of Democratic Citizenship: Learning from the IEA Civic Education Study in 28 Countries, In J. J. Patrick & G. E. Hamot (Eds.), *Civic Learning in Teacher Education: International Perspectives on Education for Democracy in the Preparation of Teachers* (pp. 25-43), Educational Resources Information Center.
- Torney-Purta, J. & Vermeer, S. L. (2006). *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators*, Denver, CO: Education Commissions of the States.
- Torney-Purta, J. (1995). Psychological theory as a basis for political socialization research, *Perspectives on Political Science*, 24(1), 23-33.
- Torney-Purta, J. (2001-2002). What adolescents know about citizenship and democracy, *Educational Leadership*, 59(4), 45-50.
- Torney-Purta, J. (2001^a). Civic Education in 28 Countries. An IEA Cross-National Study, *TechknowLogia-International Journal of Technologies for the Advancement of Knowledge and Learning*, 3(4), 38-39.
- Torney-Purta, J. (2001^b). Civic Knowledge, Beliefs about Democratic Institutions, and Civic Engagement among 14-year-Olds, *Prospects*, 31(3), 279-292.
- Torney-Purta, J. (2002^a). Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study, *European Journal of Education*, 37(2), 129-141.
- Torney-Purta, J. (2002^b). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries, *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Torney-Purta, J. (2004). Adolescents' political socialization in changing contexts: An international study in the spirit of Nevitt Sanford, *Political Psychology*, 25(3), 465-478.
- Torney-Purta, J. V. (1991). Schema Theory and Cognitive Psychology: Implications for Social Studies, *Theory & Research in Social Education*, 19(2), 189-210.
- Torney-Purta, J. V. (2009). International Psychological Research That Matters for Policy and Practice, *American Psychologist*, 64(8), 825-837
- Torney-Purta, J., & Lansdale, D. (1986). Classroom climate and process in international studies: Data from the American Schools and the World Project, *Paper presented at the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.

- Torney-Purta, J., Amadeo, J.-A. & Andolina, M. W. (2010). A conceptual framework and multimethod approach for research on political socialization and civic engagement, In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 497–523), Hoboken, NJ: Wiley.
- Torney-Purta, J., Amadeo, J.-A. & Richardson, W. K. (2007^a). Civic service among youth in Chile, Denmark, England, and the United States: A psychological perspective, In A. McBride & M. Sherraden (Eds.), *Civic Service Worldwide: Impacts and Inquiry* (chapter 6), New York: Routledge.
- Torney-Purta, J., Barber, C. H. & Richardson, W. K. (2005^b). *How teachers' preparation relates to students' civic knowledge and engagement in the United States: Analysis from the IEA Civic Education Study*, Medford MA: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE).
- Torney-Purta, J., Barber, C. H. & Wilkenfeld, B. (2007^b). Latino adolescents' civic development in the United States: Research results from the IEA Civic Education Study, *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 111-125.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Richardson, W. & Barber, C. (2004). Trust in government-related institutions and political engagement among adolescents in six countries, *Acta Politica*, 39(4), 380-406.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. & Barber, C. (2005^a). Teachers' Educational Experience and Confidence in Relation to Students' Civic Knowledge Across Countries, *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 32-57.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four national Case-studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B. & Barber, C. (2008). How Adolescents in 27 Countries Understand, Support, and Practice Human Rights, *Journal of Social Issues*, 64(4), 857-880.
- Tryggvason, Á. (2017). The Political as Presence: On Agonism in Citizenship Education, *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252-265.
- Tse, T. K. C. (2009). Teachers and democratic schooling, In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 319-330), Dordrecht: Springer.
- Tupper, J. A. & Cappello, M. P. (2012). (Re)creating citizenship: Saskatchewan high school students' understandings of the 'good' citizen, *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 37-59.
- Tyler, T. R. (2006). *Why people obey the law*, Princeton: Princeton University Press.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*, Paris: UNESCO.
- van Deth, J. W. (2001). Studying Political Participation: Towards a Theory of Everything? Introductory paper prepared for delivery at the *Joint Sessions of Workshops of the European Consortium for Political Research*, Workshop "Electronic Democracy: Mobilisation, Organisation and Participation via new ICTs", Grenoble, 6-11 April 2001.

- van Deth, J. W. (2007). Norms of Citizenship, In R. J. Dalton & H. D. Klingemann (eds.), *The Oxford Handbook of Political Behavior* (pp. 402-417), Oxford: Oxford University Press.
- van Deth, J. W. (2009). New Modes of Participation and Norms of Citizenship, *Paper prepared for delivery at the Joint Sessions of the European Consortium for Political Research Workshop "Professionalization and Individualized Collective Action: Analyzing New 'Participatory' Dimensions in Civil Society"*, Portugal, Lisbon, April 14-19, 2009.
- van Deth, J. W. (2012). New modes of participation and norms of citizenship, In J. W. van Deth & W. A. Maloney (Eds.), *New participatory dimensions in civil society* (pp. 115-139), London: Routledge.
- van Deth, J. W. (2013). Citizenship and the Civic Realities of Everyday Life, In M. Print, & D. Lange (Eds), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies* (pp. 9-21), Boston: Sense Publishers.
- van Deth, J., Abendschon S. & Vollmar, M. (2011). Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization, *Political Psychology*, 32(1), 147-173.
- Veldhuis, R. (1997). *Education for democratic citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies and international activities*, Strasbourg: Council of Europe.
- Verba, S. & Nie, N. H. (1972). *Participation in America. Political democracy and social equality*, New York: Harper & Row.
- Verba, S., Scholzman, K. L. & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Veugelers, W. & de Groot, I. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education, In W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (CHAPTER 2: pp. 14-41), Series: Moral Development and Citizenship Education, Volume: 15, Leiden, The Netherlands: Brill | Sense.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.
- Veugelers, W. (2011). The Moral and the Political in Global Citizenship: Appreciating Differences in Education, *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485.
- Vrablikova, K. (2016). *What Kind of Democracy? Participation, Inclusiveness and Contestation*, New York: Routledge.
- Vromen, A. (2003). 'People Try to Put Us Down ...': Participatory Citizenship of 'Generation X', *Australian Journal of Political Science*, 38(1), 79-99.
- Walker, T. (2002). Service as a pathway to political participation: what research tells us, *Applied Developmental Science*, 6(4), 183-188.
- Walsh, D. & Paul, R. W. (1986). *The Goal of Critical Thinking: from Educational Ideal to Educational Reality*, American Federation of Teachers, Washington, DC.
- Wattenberg, M. P. (2002). *Where Have All the Voters Gone?* Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wentzel, K. R. & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal Relationships, Emotional Distress, and Prosocial Behavior in Middle School, *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 114-125.
- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural Equation Models with non normal data variables: problems and remedies, In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (pp. 56-75), London: Sage.

- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004^a). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals, *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 241-247.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004^b). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy, *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- White, C., Bruce, S. & Ritchie, J. (2000). *Young people's politics : political interest and engagement amongst 14-24 year olds*, York: Joseph Rowntree Foundation.
- Whiteley, P. (2005). *Citizenship Education Longitudinal Study Second Literature Review. Citizenship Education: The Political Science Perspective*, DFES Research Report No. 631, University of Essex.
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., Fabrega, R. & Baker D. P. (2011). Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mass education systems, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 561-577.
- Wolfinger, R. E. & Rosenstone, S. J. (1980). *Who Votes?* Yale Univ. Press, New Haven, CT.
- Youniss, J. & Yates, J. (1997). *Community service and social responsibility in youth*, Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. & Silbereisen, R. (2002). Youth Civic Engagement in the Twentieth-First Century, *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148.
- Youniss, J., McLEllan, J. A. & Yates, M. (1997). What We Know About Engendering Civic Identity, *The American Behavioral Scientist*, 40(5), 620-631.
- Youniss, J., Mclellan, J. A., Su, Y. & Yates, M. (1999). The Role of Community Service in Identity Development: Normative, Unconventional, and Deviant Orientations, *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 248-261.
- Zaff, J. F., Malanchuk, O. & Eccles, J. S. (2008). Predicting Positive Citizenship from Adolescence to Young Adulthood: The Effects of a Civic Context, *Applied developmental science*, 12(8), 38-53.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R. & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes, *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630.
- Zeidler, D. L. & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations, In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 7-38), The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Zeidler, D. L. & Sadler, T. D. (2011). An inclusive view of scientific literacy: Core issues and future directions of socioscientific reasoning, In C. Linder, L. Ostman, D. A. Roberts, P. Wickman, G. Erickson & A. MacKinnon (Eds.), *Promoting scientific literacy: Science education research in transaction* (pp. 176-192), New York: Routledge.
- Zevin, J. (1983). Future Citizens: Children and Politics, *Teaching Political Science*, 10(3), 119-126.
- Zhang, T., Torney-Purta, J. & Barber, C. (2012). Students’ conceptual knowledge and process skills in civic education: Identifying cognitive profiles and classroom correlates, *Theory & Research in Social Education*, 40(1), 1-34.
- Zipin, L. & Reid, A. (2008). A justice-oriented citizenship education: making community curricular, In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 533-544), London: SAGE Publications Ltd.

- Zorell, C. & van Deth, J. W. (2020). *Understandings of Democracy: New Norms and Participation in Changing Democracies* (<https://doi.org/10.31235/osf.io/bmrxf>).
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K. & Delli Carpini, M. X. (2006). *A New Engagement? Political Participation, Civil Life, and the Changing American Citizen*, New York: Oxford University Press.

Ελληνόγλωσση

- Γιαβρίμης, Π. (2020). *Εισαγωγή στον σχεδιασμό της διδασκαλίας στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γώγου, Λ., Καλεράντε, Ε., Ελευθεράκης, Θ., Κουστουράκης, Γ., Γιαβρίμης, Π. & Νικολάου, Σ.-Μ. (2020). (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην Εκπαίδευση. Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Πρακτικές Εφαρμογές*, Συλλογικός τόμος, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ελευθεράκης, Θ. & Οικονομίδης, Β. (2018^b). Η δημοκρατική σχολική τάξη και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, Στο: Θ. Ελευθεράκης, & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, 57-97, Αθήνα: Διάδραση.
- Ελευθεράκης, Θ. & Οικονομίδης, Β. (2018^c). Εισαγωγή, Στο: Θ. Ελευθεράκης, & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, 11-22, Αθήνα: Διάδραση.
- Ελευθεράκης, Θ. & Μπαστάκη, Κ. (2017). Η Σχολική Τάξη και η πολιτική κοινωνικοποίηση μέσα από μια έρευνα-δράσης, Στο: Κ. Καρράς (Επιμ.), *Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής, Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ-ΚΕΜΕΙΕΔΕ, Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, 33-60.
- Ελευθεράκης, Θ. & Οικονομίδης, Β. (2018^a) (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Αθήνα: Ατραπός.
- Ελευθεράκης, Θ. (2008). Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη: Από τη Σχολική Κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26) στις Μαθητικές Κοινότητες του σύγχρονου Ελληνικού Σχολείου, Στο: *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ»*, 4-5 Οκτωβρίου 2008, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών [<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=+eIGR&page706=1>].
- Ελευθεράκης, Θ. (2009). Δημοκρατικό σχολείο: τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και οι κοινωνικές δεξιότητες, Στο: *Πρακτικά του 14ου Συνεδρίου Κρητών Σπουδαστών «Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης στην Κρήτη»*, Κίσσαμος Χανίων 2008, 60-70, Αθήνα: εκδ. Φοιτητική Ένωση Κρητών.
- Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο Σχολείο, Στο: Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, 48-100, Αθήνα: Διάδραση.
- Ελευθεράκης, Θ. (2012). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο τον διάλογο, *δια-ΛΟΓΟΣ, Επετηρίδα φιλοσοφικής έρευνας*, 2, 186-223.

- Ελευθεράκης, Θ. (2018^d). Σχολική γνώση και δημοκρατική κοινωνία. Από την ετερονομία στην αυτονομία, Στο: Σ.-Μ. Νικολάου, Θ. Ελευθεράκης, Ε. Καλεράντε, Π. Γιαβρίμης & Γ. Κουστουράκης (Επιμ.), *Νέες προκλήσεις στην Εκπαίδευση και τη Δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*, (πρόλογος: Α. Κυρίδης), 39-80, Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογιαννάκη, Π. (2003). Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές, Στο: Α. Καζαμιάς & Λ. Πετρονικολός (Επιμ.), *ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΗΣ. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, 151-172, Αθήνα: Ατραπός.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές, Στο: Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, 151-173, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). Αξιολόγηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης υπό το πρίσμα του Βιοπαιδαγωγισμού, Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 20-22/11/2009.
- Κωτούλας, Β. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2019). Τα χαρακτηριστικά της ιδιότητας του ενεργού πολίτη σύμφωνα με τις αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης, Στο: Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών»*, 20-22 Απριλίου 2018, 385-398, Εκδότης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπαρμπαρούσης, Χ. & Νικολάου, Σ.-Μ. (2019^a). Η αξιοποίηση των Wikis στη μαθησιακή διαδικασία: Παραδείγματα θετικής χρήσης και παιδαγωγικοί προβληματισμοί, *i-teacher*, 18, 47-57.
- Μπαρμπαρούσης, Χ. & Νικολάου, Σ.-Μ. (2019^b). Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση στην εποχή της τεχνολογίας: Διδάσκοντας για τους «Πρόσφυγες-Μετανάστες», *i-teacher*, 18, 73-85.
- Μπαρμπαρούσης, Χ. & Νικολάου, Σ.-Μ. (2018). Δημοκρατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Εφαρμόζοντας τεχνολογίες web. 2.0 στη διδασκαλία των μαθημάτων των κοινωνικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Στο: Σ.-Μ., Νικολάου, Θ. Ελευθεράκης, Ε., Καλεράντε, Π. Γιαβρίμης, & Γ. Κουστουράκης (Επιμ.), *Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση και τη Δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*, 109-149, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαρμπαρούσης, Χ. (2019). Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Παγκόσμιου Πολίτη, Στο: Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Η. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρασίμος, Γ. Καδιγιαννόπουλος, Μ. Καραβίδα, Γ. Καρακούλα, Σ. Κομψαρά, Ο. Μούστου, Α. Πλαγεράς & Φ. Τριαντάρη (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου 2019, τόμος Β', 746-758.

- Μπατσίδης, Α. (2001). *Ο έλεγχος της μονοδιάστατης και πολυδιάστατης κανονικότητας: Μία ανασκόπηση και μία εφαρμογή*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Νικολάου Σ.-Μ. (2018). Κοινωνιολογικές συμβολές στη διαμόρφωση του ενεργού δημοκρατικού πολίτη: Τι πρέπει να κάνουν τα σχολεία για να διαμορφώσουν πολίτες που θα ζουν σε υγιείς δημοκρατίες, Στο: Νικολάου, Σ.-Μ., Ελευθεράκης, Θ., Καλεράντε, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Κουστουράκης, Γ. (Επιμ.), *Νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία: Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*, Σειρά: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, 82-108, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου Σ.-Μ. (2019). Η διεπιστημονικότητα ως πρόκληση στην εκπαίδευση στη μετανεωτερική κοινωνία, Στο: Σπ. Πανταζής et al. (Επιμ.), *Πρακτικά 5^ο Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση»*, Τόμος Α', Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο Κρήτης, 30-39.
- Νικολάου, Σ.-Μ. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2012). Η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας, *i-teacher*, 4, 12-21.
- Νικολάου, Σ.-Μ. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2017). *Σύγχρονα κοινωνιολογικά ζητήματα. Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2006). Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία - Ο ρόλος της Εκπαίδευσης, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο*, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2020). Η Δημοκρατία και η σχέση της με την Εκπαίδευση. Ανάλυση περιεχομένου των Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη εννοιών που σχετίζονται με τη Δημοκρατική Εκπαίδευση, Στο: Λ. Γώγου, Ε. Καλεράντε, Θ. Ελευθεράκης, Γ. Κουστουράκης, Π. Γιαβρίμης, Σ.-Μ. Νικολάου (Επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι στην Εκπαίδευση. Θεωρητικοί προβληματισμοί και Πρακτικές Εφαρμογές*, 212-240, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2020). Η Δημοκρατία και η σχέση της με την εκπαίδευση. Ανάλυση περιεχομένου των ΔΕΠΠΣ /ΑΠΣ υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη εννοιών που σχετίζονται με τη Δημοκρατική Εκπαίδευσης, στο: Λ. Γώγου et al. (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην Εκπαίδευση. Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Πρακτικές Εφαρμογές*, Συλλογικός τόμος, 212-239, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νικολάου, Σ.-Μ., Ελευθεράκης, Θ., Καλεράντε, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Κουστουράκης, Γ. (Επιμ.). (2018). *Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση και τη Δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*, Σειρά: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και της Παιδείας, Αθήνα: Gutenberg.

- Οικονομίδης, Β. & Ελευθεράκης, Θ. (2011). Εισαγωγή, Στο: Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, 9-24, Αθήνα: Ατραπός.
- Πετρίδης, Δ. (2015). *Ανάλυση πολυμεταβλητών τεχνικών* [ηλεκτρ. βιβλ., Κεφάλαιο 3ο: ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ, σσ. 89-125], Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/2128>).
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα Σχολείο για Όλους*, Τόμος Α΄, Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιαμπούρας, Θ., Κυρίδης, Α., Ζάγκος, Χ. & Δασκαλάκη, Ν. (2010). «Οι περισσότεροι δεν νοιάζονται για μας. Κοιτάνε το χρήμα και τη θέση τους». Οι πολιτειακές και πολιτικές γνώσεις μαθητών ελληνικών δημοτικών σχολείων και οι απόψεις τους για την πολιτική και τους πολιτικούς, Στο: *Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου στις Επιστήμες της Αγωγής*, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α, εκδ. Σμυρνιωτάκης, Τομ. Γ΄, 12-27.

Ιστοσελίδες

- Civic Learning, Engagement, and Action Data Sharing (CivicLEADS): <https://www.icpsr.umich.edu/web/pages/civicleads/about.html>.
- Global Nomads: <https://www.gng.org/>.
- Kids Voting USA: <https://www.kidsvotingusa.org/>.
- National Student/Parent Mock Election: <https://2020nsme.com/>.
- Taking It Global: <https://www.tigweb.org/>.
- We the People: <https://www.civiced.org/we-the-people>.