

**Η Πολιτική Παιδεία ως παράγοντας διαμόρφωσης της κοινωνικής υπευθυνότητας:
μελέτη περίπτωσης δείγματος φοιτητών του ΑΠΘ**

**Political Education as a factor in shaping social responsibility: a case study of a sample
of AUTH students**

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, PhD, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, paraoiko@sch.gr

Antonis D. Papaoikonou, PhD, Aristotle University of Thessaloniki, paraoiko@sch.gr

Περίληψη: Η πολιτική εκπαίδευση ή αλλιώς η αγωγή του πολίτη, σύμφωνα με τα ελληνικά αλλά και ευρωπαϊκά αναλυτικά προγράμματα, έχει ως στόχο την προαγωγή δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η δράση με δημοκρατικό τρόπο, η εποικοδομητική αλληλεπίδραση με τους άλλους και η δράση με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο. Το ερώτημα που τίθεται στην έρευνα αυτή είναι αν η πραγματική διδασκαλία της αγωγής του πολίτη προάγει τη δράση με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο. Ακολουθήθηκε η ανάλυση κατά συστάδες δύο βημάτων (two step cluster analysis). Στα ευρήματα συγκαταλέγεται η σύνδεση του υψηλού βαθμού με την αυτόνομη διδασκαλία του μαθήματος. Αντίθετα, η αθλητική δραστηριότητα φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τη διάχυση του αντικειμένου σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: αγωγή του πολίτη, πολίτης, μαθητές, δημόσιο σχολείο.

Abstract: Political education or citizen education, according to Greek and European curricula, aims to promote skills such as critical thinking, acting in a democratic way, constructive interaction with others and action in a socially responsible way. The question that arises in this research is whether the real teaching of civic education promotes action in a socially responsible way. Two-step cluster analysis was followed. The findings include the connection of the high grade with the autonomous teaching of the course. In contrast, sporting activity seems to be more closely linked to the diffusion of the subject across the spectrum of the curriculum.

Key words: civic education, citizen, students, public school.

Εισαγωγή

Δεν υπάρχουν φυσικά προδιαγεγραμμένες συνταγές για την άριστη πολιτική εκπαίδευση και για το ποιες δεξιότητες πρέπει να συμπεριλαμβάνει. Παρόλα αυτά, και με δεδομένο τον μεγάλο αριθμό των πιθανά σχετικών δεξιοτήτων, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2017, σ. 69-70) αναγνωρίζει πενήντα πέντε (55) δεξιότητες σχετικές με την κουλτούρα της δημοκρατίας), τέσσερεις μεγάλες ομαδοποιήσεις των δεξιοτήτων έχουν αναγνωριστεί οι οποίες έχουν στόχο την προαγωγή της γνώσης, των ικανοτήτων και των στάσεων:

- Η αποτελεσματική και εποικοδομητική αλληλεπίδραση με τους άλλους.

- Η κριτική σκέψη.
- Η δράση με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο
- Η δημοκρατική δράση.

Αυτές οι ευρείες κατηγοριοποιήσεις των δεξιοτήτων βασίζονται στο πλαίσιο αναφοράς της ΕΕ για τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b), τις δεξιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη δημοκρατική κουλτούρα (Council of Europe, 2017), τη σχετική βιβλιογραφία για τις δεξιότητες του πολίτη (Ten Dam et al., 2010) και την εμπειρική αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων από τους Ten Dam et al. (2011). Επιδιώκουν να ισορροπήσουν ανάμεσα στην κοινωνική και κοινοτιστική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη (αλληλεπίδραση με άλλους, δράση με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο) και στην ατομική και φιλελεύθερη (κριτική σκέψη), ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν τις δημοκρατικές συνδηλώσεις που περιβάλλουν την έννοια του πολίτη (δημοκρατική δράση). Η ανάλυση των δεξιοτήτων της ιδιότητας του πολίτη αναδεικνύει το γεγονός ότι η αγωγή του πολίτη¹ είναι ρευστή έννοια και μπορεί να ερμηνευτεί με ποικίλους τρόπους. Είναι φανερό, με άλλους λόγους, ότι η αγωγή του πολίτη δεν έχει μόνο μία πολιτική διάσταση.

Θα ήταν εύλογο να ειπωθεί ότι κάθε ένα από τα τέσσερα συστατικά της ιδιότητας του πολίτη έχει τη δική του μη ποσοτική αξία η οποία δεν μπορεί να συγκριθεί με την αξία κανενός άλλου συστατικού. Η παρουσία ενός συστατικού δεν αποζημιώνει την απουσία ενός άλλου και αντίστροφα. Για να το θέσουμε διαφορετικά, κάθε συστατικό της ιδιότητας του πολίτη έχει τη δική του εσωτερική αξία και μοναδικότητα, ακόμη και αν η έννοια που αντιπροσωπεύει σχετίζεται με τα άλλα συστατικά (Keser et al, 2011). Έτσι, θα ήταν λάθος η μέτρηση του κάθε συστατικού με την ίδια κλίμακα. Ανάλογα με τα κριτήρια που εφαρμόζονται, ένα συστατικό μπορεί να θεωρηθεί πιο σημαντικό από ένα άλλο. Για αυτό και η απουσία ή η παρουσία ενός δεν έχει απαραίτητα το ίδιο ειδικό βάρος όπως η απουσία ή η παρουσία ενός άλλου. Μια ακόμη σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι τα τέσσερα αυτά συστατικά της ιδιότητας του πολίτη δεν είναι απαραίτητα τα μόνα. Συνεπώς, αν για παράδειγμα ειπωθεί ότι σε μια χώρα παρατηρούνται λίγα από τα συστατικά της ιδιότητας του πολίτη, θα είχαμε τη λανθασμένη εντύπωση ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της συγκεκριμένης χώρας έχει κενά, το οποίο βέβαια είναι παραπλανητικό. Για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, οι συγκρίσεις γίνονται με βάση την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η δράση με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο

Η ενστάλαξη μιας αίσθησης κοινωνικής υπευθυνότητας στους μαθητές είναι μια σημαντική διάσταση της αγωγής του πολίτη. Είναι εύκολο να καταλάβει κάποιος το λόγο γιατί οι εκπαιδευτικές αρχές θα επιθυμούσαν οι μαθητές να αποφοιτούν από τα σχολεία έχοντας έναν υψηλό βαθμό υπευθυνότητας όχι μόνο προς τους εαυτούς τους ή προς τους ανθρώπους του άμεσου περιβάλλοντος τους (π.χ. οικογένεια και φίλοι), αλλά επίσης και προς την κοινωνία ως σύνολο (Salema, 2012). Έτσι, το πεδίο δεξιοτήτων «δράση με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο»

¹ Στην παρούσα έρευνα οι όροι Αγωγή του Πολίτη και Πολιτική Παιδεία ταυτίζονται.

συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που εκτείνονται από το σεβασμό προς τους άλλους ανθρώπους, τους πολιτισμούς, τις θρησκείες και τα ανθρώπινα δικαιώματα έως την προστασία του περιβάλλοντος και της πολιτισμικής κληρονομιάς και την αίσθηση του ανήκειν σε μια ευρύτερη (τοπική, περιφερειακή, εθνική και ευρωπαϊκή) κοινότητα. Όπως η κριτική σκέψη και η διαπροσωπική αλληλεπίδραση, η κοινωνική υπευθυνότητα συμπεριλαμβάνει συγκεκριμένα συστατικά τα οποία διδάσκονται όλα τα σχολικά έτη. Για παράδειγμα, περισσότερα από τα μισά εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ, διδάσκουν «το σεβασμό για τα άλλα ανθρώπινα όντα» και το «σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα» σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Όμοια, η «γνώση και ο σεβασμός άλλων πολιτισμών» είναι μια δεξιότητα που διδάσκεται στους μαθητές νωρίς και συνεχίζεται τα επόμενα χρόνια (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b). Πιο συγκεκριμένα, 23 χώρες αναφέρουν το σεβασμό των άλλων πολιτισμών (ή των ανθρώπων από άλλους πολιτισμούς) στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αριθμός των χωρών αυξάνεται στις 26 και στις 28 για την κατώτερη και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα. Για την επαγγελματική εκπαίδευση η γνώση και ο σεβασμός άλλων λαών αναφέρεται σε 24 αναλυτικά προγράμματα. Η «γνώση και ο σεβασμός άλλων θρησκειών» αποτελεί εννοιακά μια στενότερη κατηγορία. Για αυτό, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι λίγα αναλυτικά προγράμματα την αναφέρουν, ειδικά στην πρωτοβάθμια και στην επαγγελματική εκπαίδευση. Όμως, στην κατώτερη και στην ανώτερη δευτεροβάθμια υπάρχουν 22 και 21 αναλυτικά προγράμματα αντίστοιχα, τα οποία κάνουν σαφή αναφορά στην ανάγκη κατανόησης ή σεβασμού των άλλων θρησκειών. Αντίθετα, «η έλλειψη διάκρισης» είναι μια ευρύτερη κατηγορία, η οποία συμπεριλαμβάνει τις θετικές στάσεις προς την ισότητα των φύλων, τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό στην κοινωνία, μαζί την αποθάρρυνση κάθε είδους διάκρισης. Με βάση αυτήν την αντίληψη, «η έλλειψη διακρίσεων» υπάρχει ως έννοια στα αναλυτικά προγράμματα 24 εκπαιδευτικών συστημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε 28 στην κατώτερη δευτεροβάθμια και σε 29 στην ανώτερη. Παρατηρείται μια πτώση στην επαγγελματική με αναφορά σε 23 εκπαιδευτικά συστήματα (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ζητήματα αναφορικά με τη «βιώσιμη ανάπτυξη» καλύπτονται στα ανώτερα επίπεδα της σχολικής εκπαίδευσης, ενώ η «περιβαλλοντική προστασία» καλύπτεται περισσότερο στην πρωτοβάθμια. Τι ίδιο ισχύει και για «την αίσθηση του ανήκειν», η οποία συμπεριλαμβάνει αναφορές με στόχο τη σφυρηλάτηση μιας αίσθησης πατριωτισμού και εθνικής ταυτότητας. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, η προαγωγή της αίσθησης του ανήκειν λαμβάνει χώρα στο δημοτικό σχολείο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Υπάρχουν λιγότερα γενικά και επαγγελματικά αναλυτικά προγράμματα τα οποία κάνουν σαφείς αναφορές σε μια τέτοια δεξιότητα. Υπάρχει και κάποιο άλλο αξιοσημείωτο δεδομένο: το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας τις προηγούμενες εποχές, ήταν συνδεδεμένο με την προαγωγή της εθνικής ταυτότητας (Heater, 2002). Η ανάλυση των πιο πρόσφατων αναλυτικών προγραμμάτων σε σχέση με την Πολιτική Παιδεία αποκαλύπτει ότι παρόλο που η ενδυνάμωση της αίσθησης πατριωτισμού των μαθητών και της εθνικής ταυτότητας είναι ακόμη παρούσες, δεν είναι τόσο έντονα προβεβλημένες (Keating, 2014). Στα 27 από τα 42 ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει αναφορά στην προαγωγή της αίσθησης του ανήκειν

(συμπεριλαμβανομένης και της αίσθησης του ανήκειν σε μια εθνική κοινότητα) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ο αριθμός πέφτει στην κατώτερη, στην ανώτερη και στην επαγγελματική εκπαίδευση. Αυτό το εύρημα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα της Πολιτικής Παιδείας σε πολλές χώρες προάγουν δεξιότητες που σχετίζονται με τον πλουραλισμό και το σεβασμό για άλλες κουλτούρες, πιθανόν να αντανακλά το γεγονός ότι η Ευρώπη έχει γίνει περισσότερο πολύ-πολιτισμική.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των απόψεων νέων ανθρώπων αναφορικά με τη σύνδεση του μαθήματος της αγωγής του πολίτη και της ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας, η οποία αναγνωρίζεται ως βασική δεξιότητα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και συμπεριλαμβάνεται με βάση την ευρωπαϊκή οδηγία. Θα διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των νέων αναφορικά με την παρεχόμενη πολιτική εκπαίδευση και την τελική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας.

Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 494 φοιτητές του τμήματος Πολιτικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αναφορικά με την ποσοτική μέθοδο, ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου. Για την τελική διαμόρφωση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι κριτικές παρατηρήσεις Ελλήνων και ξένων ειδικών σε θέματα πολιτικής παιδείας και εκπαίδευσης (Hoskins & Mascherini, 2009. Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002). Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε μικρό δείγμα φοιτητών (25 άτομα) είχε στόχο να εκτιμηθεί ο απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωση της διαδικασίας, να εντοπιστούν τυχόν δυσκολίες των νέων στην κατανόηση ερωτήσεων και να προσδιοριστούν τυχόν ελλείψεις του ερωτηματολογίου. Πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα ήταν δείγμα ευκολίας, το οποίο ενδεχομένως να μειώνει τις δυνατότητες γενίκευσης, σε συνδυασμό με την πολιτική τους ευαισθητοποίηση λόγω της ειδικότητάς τους.

Για την ανάλυση εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης κατά συστάδες σε δύο στάδια (two step cluster analysis). Στόχος ήταν η εύρεση δομών στις απαντήσεις των φοιτητών με κεντρικό άξονα τις δραστηριότητες που αποτυπώνουν τη δεξιότητα της κοινωνικής υπευθυνότητας. Χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μεταβλητές:

- Το φύλο των συμμετεχόντων
- Ο βαθμός επίδοσης της τελευταίας τάξης του Λυκείου
- Η συχνότητα με την οποία συναντάνε φίλους
- Η ενασχόληση τους με κάποιο άθλημα
- Η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων

- Η ενασχόληση τους με ηλεκτρονικό υπολογιστή/ κινητό τηλέφωνο
- Η άποψη τους για το αν πρέπει να διδάσκεται η πολιτική παιδεία ως αυτόνομο μάθημα
- Η άποψη τους για το αν θεωρούν ότι αυτό που είναι σημαντικό στην πολιτική παιδεία, δεν μπορεί να διδαχθεί στο σχολείο.
- Η άποψη τους για το αν μπορεί να κάνει τη διαφορά αναφορικά με την πολιτική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων
- Το αν συνεισφέρει στη συμμετοχή των νέων στην κοινότητα
- Το αν συνεισφέρει στην αυτόνομη κριτική σκέψη των νέων
- Το ότι είναι σημαντικό μάθημα για τη συνεργασία ανάμεσα στους νέους
- Στο ότι συνεισφέρει στην επίλυση προβλημάτων της κοινότητας
- Ότι πρέπει να μάθουν τη σημασία της ψήφου
- Ότι πρέπει να είναι υπάκουοι πολίτες

Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε χωρίζεται σε έξι ενότητες, οι οποίες αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις. Πέρα από αυτές τις ενότητες υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με κάποια δημογραφικά δεδομένα. Στην πρώτη ενότητα

(Α) ζητούνται οι απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με το μάθημα της πολιτικής παιδείας στο σχολείο, τις δυνατότητες του και τη θέση του στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Στη δεύτερη ενότητα

(Β) οι ερωτήσεις αποσκοπούν στη λεπτομερή καταγραφή των λόγων ύπαρξης του μαθήματος πάντα σύμφωνα με την άποψη του ερωτώμενου. Έμφαση δόθηκε στα μειονεκτήματα και στα πλεονεκτήματα του, όπως επίσης και στο υπάρχον πλαίσιο διδασκαλίας του. Η τρίτη ενότητα

(Γ) αφορά τη σημασία του μαθήματος για την πολιτικοποίηση του ατόμου αλλά και τη στάση των εκπαιδευτικών, κατά την άποψη των μαθητών απέναντι σε αυτό το μάθημα. Οι ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας

(Δ) αφορούν την έμφαση που δόθηκε στο σχολείο του ερωτώμενου σε σχέση με την πολιτική παιδεία. Ζητήθηκαν οι προσωπικές εμπειρίες του κάθε μαθητή και οι γενικές δεξιότητες που αποκόμισε. Οι ερωτήσεις της πέμπτης ενότητας

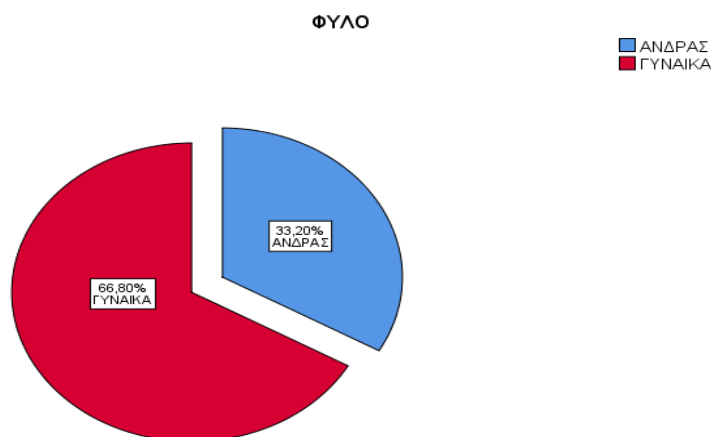
(Ε) αφορούσαν το δέον γενέσθαι, το τι θα πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο και, τέλος, στην τελευταία έκτη

(Ζ) ενότητα ζητήθηκαν οι απόψεις των μαθητών σε σχέση με τον καλό πολίτη και την έμφαση που πρέπει να δοθεί.

Περιγραφικά δεδομένα δείγματος

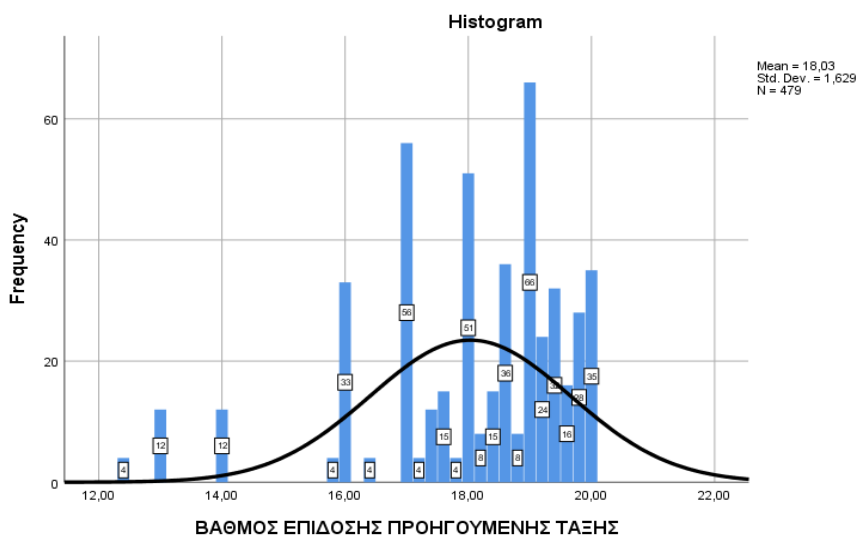
Ορισμένα από τα περιγραφικά δεδομένα του δείγματος παρουσιάζονται στη συνέχεια. Στην έρευνα πήραν μέρος 494 φοιτητές του τμήματος Πολιτικών Επιστημών του ΑΠΘ. Πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα ανήκει στην κατηγορία των δειγμάτων «μη – πιθανότητας». Με άλλα λόγια η μέθοδος επιλογής βασίζεται στο κριτήριο της ευκολίας μη διεκδικώντας την αντιπροσωπευτικότητα. Η επιλογή των φοιτητών έγινε με κριτήριο την σχέση τους με την ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση τους για την πολιτική επιστήμη. Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα παρουσιάζεται στο επόμενο γράφημα:

Γράφημα 1. Το φύλο των φοιτητών του δείγματος



Στο δείγμα των μαθητών το 33,2% ήταν άνδρες και το 66,8% γυναίκες. Θεωρήθηκε ότι αντιπροσωπεύει γενικά την κατανομή του φύλου στη συγκεκριμένη σχολή, δεδομένου ότι οι γυναίκες υπερτερούν σε γενικές γραμμές από τους άνδρες. Ο γενικός βαθμός των φοιτητών της τελευταίας τάξης του Λυκείου παρουσιάζεται στο ακόλουθο ιστόγραμμα:

Γράφημα 2. Ο βαθμός της προηγούμενης τάξης.



Έμφαση δόθηκε επίσης στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας δεδομένου ότι η κοινωνικοποίηση και η πολιτικοποίηση των νέων ανθρώπων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οικογένεια και τις παραστάσεις. Έτσι στο συγκεκριμένο δείγμα των μαθητών το 50,3% των πατέρων είχε απολυτήριο λυκείου, το 13% πτυχίο ανώτατης σχολής και ένα ποσοστό 7,4 % είχε και μεταπτυχιακό. Αναφορικά με τη μητέρα το 38,7% είχε απολυτήριο λυκείου, και το 13% πτυχίο ανώτερης σχολής ενώ ένα ποσοστό 7,4% είχε και μεταπτυχιακό.

Μοντέλο ανάλυσης κατά συστάδες δύο βημάτων (two step cluster analysis model)

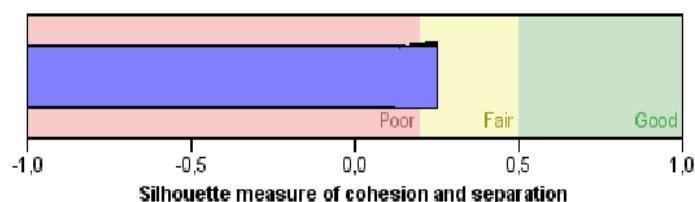
Η ανάλυση κατά συστάδες είναι μια επεξηγηματική ανάλυση που επιδιώκει να διακρίνει δομές στα δεδομένα. Η ανάλυση κατά συστάδες καλείται επίσης ανάλυση διαχωρισμού (segmentation analysis) ή ταξινομική ανάλυση (taxonomy analysis) (Jerome, 2008). Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να αναγνωρίσει ομοιογενείς ομάδες περιπτώσεων, εφόσον φυσικά η ομαδοποίηση δεν είναι γνωστή εκ των προτέρων. Εξαιτίας του γεγονότος ότι είναι επεξηγηματική, δεν διαφοροποιεί τις εξαρτημένες και τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι διαφορετικές μέθοδοι που προσφέρονται από τα διάφορα στατιστικά λογισμικά μπορούν να διαχειριστούν δυναδικά, κατηγορικά, τακτικά και συνεχή δεδομένα.

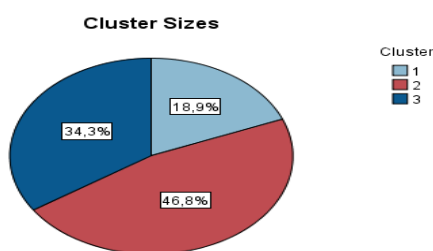
Στην περίπτωση μας, επειδή υπήρχαν και κατηγορικές και συνεχείς μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση κατά συστάδες δύο βημάτων. Η μέτρηση συνεκτικότητας και διαχωρισμού (silhouette measure of cohesion and separation) έδειξε ένα ικανοποιητικό επίπεδο της ποιότητας της συστάδας. Το τελικό μοντέλο ανέδειξε 3 συστάδες με δεκαπέντε μεταβλητές ως εισροές, όπως φαίνεται και στην ακόλουθη περίληψη του μοντέλου:

Model Summary

Algorithm	TwoStep
Inputs	15
Clusters	3

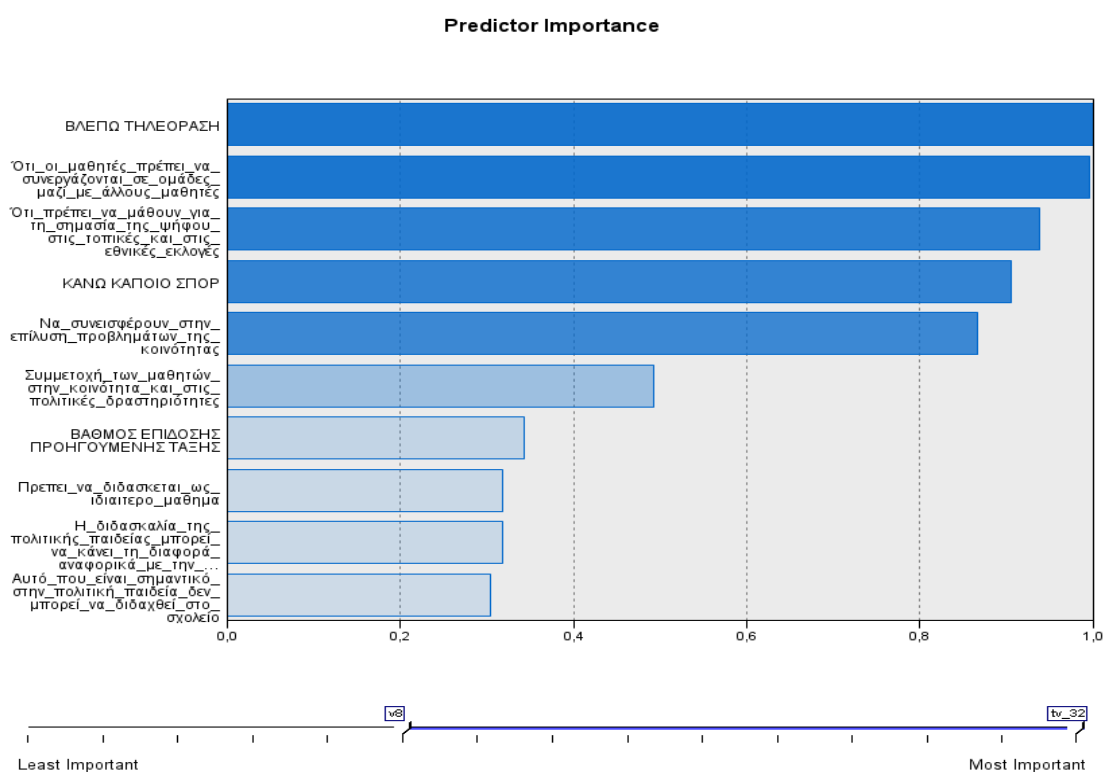
Cluster Quality





Size of Smallest Cluster	86 (18,9%)
Size of Largest Cluster	213 (46,8%)
Ratio of Sizes: Largest Cluster to Smallest Cluster	2,48

Αναφορικά με το σημαντικότερο εκτιμητή του μοντέλου, όπως μπορεί να φανεί και από το διάγραμμα παρακάτω, αυτός είναι η παρακολούθηση τηλεόρασης ενώ ο λιγότερο σημαντικός είναι η άποψη των φοιτητών σε σχέση με την πολιτική παιδεία και το κατά πόσο μπορεί να διδαχθεί στο σχολείο:



Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει το κέντρο βάρους της ανάλυσης (centroids of the analysis). Μπορεί να παρατηρηθεί το γεγονός ότι η πρώτη συστάδα αποτελείται από λιγότερο επιμελείς φοιτητές σε σχέση με τις άλλες δύο συστάδες. Είναι μια σημαντική παράμετρος η οποία μπορεί

να χρησιμοποιηθεί περαιτέρω για την ανάλυση των στάσεων των φοιτητών απέναντι στην κοινωνική υπευθυνότητα και στην σχέση της με την πολιτική παιδεία που έλαβαν στο σχολείο.

Centroids		
ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ		
	Mean	Std. Deviation
Cluster	1	16,6093
	2	18,3765
	3	18,2712
	Combined	18,0064

Αναφορικά με την πρώτη συστάδα το 46,5% όσων φοιτητών βλέπουν σπανιότερα ως ποτέ τηλεόραση, συμφωνούν πλήρως σε ποσοστό 79,3% ότι οι μαθητές πρέπει να συνεργάζονται σε ομάδες με τους άλλους μαθητές. Επίσης συμφωνούν πλήρως σε ποσοστό 64,8% ότι η πολιτική παιδεία συμβάλλει στην εκμάθηση της σημασίας της ψήφου στις τοπικές και στις εθνικές εκλογές. Επιπλέον, σε ποσοστό 53,1% δεν ασχολούνται με κάποιο άθλημα συχνά παρά μόνο 2-3 φορές το μήνα. Συμφωνούν επίσης πλήρως σε ποσοστό 77,5% ότι η πολιτική παιδεία συμβάλλει στην εξεύρεση λύσεων για τα προβλήματα της κοινότητας, όπως επίσης και με την προαγωγή των μαθητών στη συμμετοχή τους στην κοινότητα και στις πολιτικές δραστηριότητες σε ποσοστό 29,1%. Σε γενικές γραμμές είναι επιμελείς μαθητές, δεδομένου ότι ο μέσος βαθμός επίδοσης της τελευταίας τάξης του Λυκείου ήταν 18,3. Συμφωνούν πλήρως σε ποσοστό 35,7% ότι η πολιτική παιδεία πρέπει να διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα και σε ποσοστό 50,2% ότι μπορεί να κάνει τη διαφορά αναφορικά με την πολιτική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων. Διαφωνούν σε ποσοστό 40,4% με την άποψη ότι αυτό που είναι σημαντικό για την πολιτική παιδεία δεν μπορεί να διδαχθεί στο σχολείο. Πρέπει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη συστάδα ανήκουν φοιτητές οι οποίοι σε ποσοστό 43,2% δεν ασχολούνται ιδιαίτερα ούτε με ηλεκτρονικό υπολογιστή ούτε με κινητό τηλέφωνο. Σε ποσοστό 31,5% πιστεύουν ότι προάγεται η αυτόνομη κριτική σκέψη των μαθητών μέσω αυτού του μαθήματος. Οι γυναίκες έχουν την πλειοψηφία με 57,7% ενώ σε γενικές γραμμές έχουν καλή κοινωνική ζωή δεδομένου ότι συναντούν φίλους σε ποσοστό 49,3% δύο με τρεις φορές τη εβδομάδα. Τέλος, συμφωνούν ότι η πολιτική παιδεία συμβάλλει στην ενδυνάμωση της υπακοής στο νόμο σε ποσοστό 57,3%.

Αναφορικά με την δεύτερη συστάδα το 32,1% όσων φοιτητών βλέπουν δύο ή τρεις φορές το μήνα, συμφωνούν σε ποσοστό 97,4% ότι οι μαθητές πρέπει να συνεργάζονται σε ομάδες με τους άλλους μαθητές. Επίσης συμφωνούν σε ποσοστό 87,2% ότι η πολιτική παιδεία συμβάλλει στην εκμάθηση της σημασίας της ψήφου στις τοπικές και στις εθνικές εκλογές. Επιπλέον, σε ποσοστό 44,2% δεν ασχολούνται με κάποιο άθλημα συχνά παρά μόνο 2-3 φορές το μήνα. Συμφωνούν επίσης σε ποσοστό 67,9% ότι η πολιτική παιδεία συμβάλλει στην εξεύρεση λύσεων για τα προβλήματα της κοινότητας, όπως επίσης και με την προαγωγή των μαθητών στη συμμετοχή τους στην κοινότητα και στις πολιτικές δραστηριότητες σε ποσοστό 70,5%. Σε γενικές γραμμές είναι επιμελείς μαθητές, δεδομένου ότι ο μέσος βαθμός επίδοσης της

τελευταίας τάξης του Λυκείου ήταν 18,2. Συμφωνούν πλήρως σε ποσοστό 62,8% ότι η πολιτική παιδεία πρέπει να διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα και σε ποσοστό 57,1% ότι μπορεί να κάνει τη διαφορά αναφορικά με την πολιτική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων. Διαφωνούν σε ποσοστό 59,6% με την άποψη ότι αυτό που είναι σημαντικό για την πολιτική παιδεία δεν μπορεί να διδαχθεί στο σχολείο. Και στη συγκεκριμένη συστάδα ανήκουν φοιτητές οι οποίοι σε ποσοστό 30,1% δεν ασχολούνται ιδιαίτερα ούτε με ηλεκτρονικό υπολογιστή ούτε με κινητό τηλέφωνο παρά μόνο 2 με 3 φορές το μήνα. Σε ποσοστό 37,8% πιστεύουν ότι προάγεται η αυτόνομη κριτική σκέψη των μαθητών μέσω αυτού του μαθήματος. Οι γυναίκες έχουν την πλειοψηφία με 70,5% ενώ σε γενικές γραμμές έχουν καλή κοινωνική ζωή δεδομένου ότι συναντούν φίλους σε ποσοστό 50% δύο με τρεις φορές τη εβδομάδα. Τέλος, συμφωνούν ότι η πολιτική παιδεία συμβάλλει στην ενδυνάμωση της υπακοής στο νόμο σε ποσοστό 67,9%.

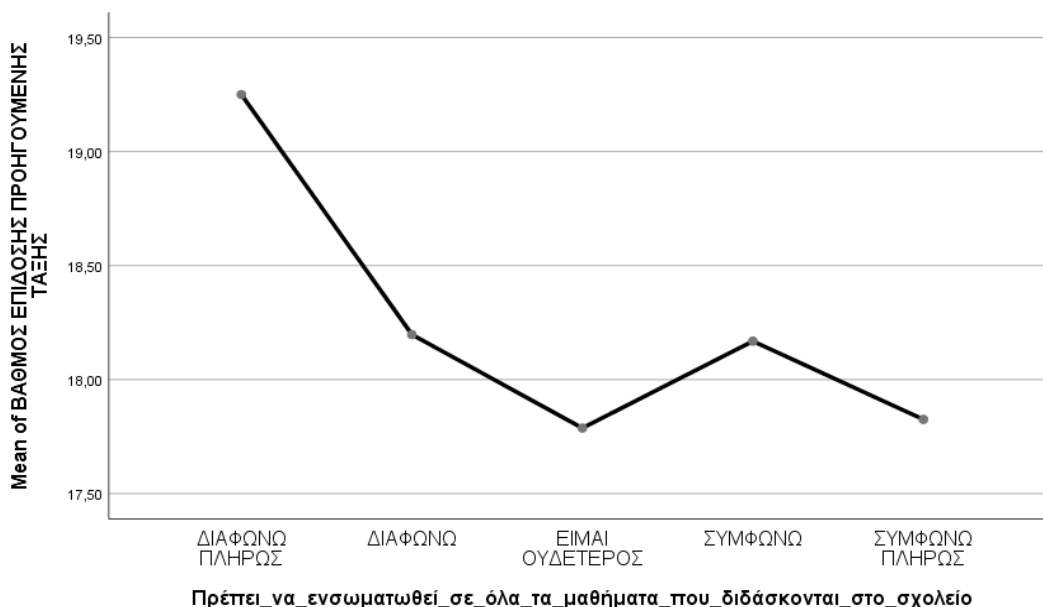
Τέλος, στην τρίτη συστάδα το 50% όσων φοιτητών βλέπουν μόλις μια φορά το μήνα τηλεόραση, συμφωνούν σε ποσοστό 53,5% ότι οι μαθητές πρέπει να συνεργάζονται σε ομάδες με τους άλλους μαθητές. Επίσης συμφωνούν πλήρως σε ποσοστό 41,9% ότι η πολιτική παιδεία συμβάλλει στην εκμάθηση της σημασίας της ψήφου στις τοπικές και στις εθνικές εκλογές. Επιπλέον, σε ποσοστό 67,4% ασχολούνται με κάποιο άθλημα καθημερινά. Συμφωνούν επίσης πλήρως σε ποσοστό 40,7% ότι η πολιτική παιδεία συμβάλλει στην εξεύρεση λύσεων για τα προβλήματα της κοινότητας, αλλά διαφωνούν ότι προάγει τη συμμετοχή των νέων ανθρώπων στην κοινότητα και στις πολιτικές δραστηριότητες σε ποσοστό 37,2%. Σε γενικές γραμμές είναι λιγότερο επιμελείς μαθητές από τις άλλες δύο συστάδες, δεδομένου ότι ο μέσος βαθμός επίδοσης της τελευταίας τάξης του Λυκείου ήταν 16,6. Συμφωνούν σε ποσοστό 59,3% ότι η πολιτική παιδεία πρέπει να διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα και σε ποσοστό 86% ότι μπορεί να κάνει τη διαφορά αναφορικά με την πολιτική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων. Είναι ουδέτεροι σε ποσοστό 54,7% με την άποψη ότι αυτό που είναι σημαντικό για την πολιτική παιδεία δεν μπορεί να διδαχθεί στο σχολείο. Και στη συγκεκριμένη συστάδα ανήκουν φοιτητές οι οποίοι σε ποσοστό 41,9% δεν ασχολούνται ιδιαίτερα ούτε με ηλεκτρονικό υπολογιστή ούτε με κινητό τηλέφωνο. Σε ποσοστό 48,8% πιστεύουν ότι προάγεται η αυτόνομη κριτική σκέψη των μαθητών μέσω αυτού του μαθήματος. Οι γυναίκες έχουν την πλειοψηφία με 86% ενώ σε γενικές γραμμές έχουν καλή κοινωνική ζωή δεδομένου ότι συναντούν φίλους σε ποσοστό 51,2% δύο με τρεις φορές τη εβδομάδα. Τέλος, συμφωνούν ότι η πολιτική παιδεία συμβάλλει στην ενδυνάμωση της υπακοής στο νόμο σε ποσοστό 62,8%.

Συμπεράσματα

Η δράση με κοινωνικά υπεύθυνα τρόπο αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα της δημοκρατίας, δεδομένου ότι είναι αναπόσπαστο μέρος των σύγχρονων κρατών – πρόνοιας, του επιτεύγματος της μετά – νεωτερικής εποχής μας. Η παρούσα έρευνα επιδίωξε την αποτύπωση απόψεων φοιτητών αναφορικά με τη σύνδεση της πολιτικής παιδείας που αποκόμισαν στο σχολείο και στην ανάδειξη όλων εκείνων των ποιοτήτων που χαρακτηρίζουν την κοινωνική υπευθυνότητα. Ακολουθήθηκε η ανάλυση κατά συστάδες με στόχο την ομαδοποίηση των απαντήσεων και την εύρεση δομών μέσα στα δεδομένα.

Παρατηρήθηκε το γεγονός ότι οι λιγότερο επιμελείς νέοι, οι οποίοι διαθέτουν σημαντική εξωστρέφεια με αθλητική δραστηριότητα, είναι υπέρ της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στο σχολείο μέσω των μεθόδων της πολιτικής εκπαίδευσης. Την αποσυνδέουν όμως από τις ενδεδειγμένες ενδοσχολικές πρακτικές οι οποίες ενδεχομένως προάγουν κάποιες πολιτικές δραστηριότητες της κοινότητας. Υποστηρίζουν την άτυπη πολιτική παιδεία που αποκτιέται μέσω της «περιρέουσας ατμόσφαιρας» εντός του σχολικού και κατ' επέκταση ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. Αυτό καταδεικνύεται και από την αμφισβήτηση της συγκεκριμένης ομάδας της ομαδικής επίλυσης των προβλημάτων της κοινότητας η οποία αντανακλάται και στη μειωμένη έμφαση στην ψηφοφορία ως προϋπόθεση δημοκρατικής διαδικασίας. Τέλος, μειωμένη σε σχέση με τις άλλες ομάδες ήταν και η έμφαση που δίνουν στον ομαδικό τρόπο και τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων της κοινότητας.

Το τελικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής είναι ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με τη συνεισφορά της πολιτικής παιδείας στην ανάπτυξη και στην εδραίωση της κοινωνικής υπευθυνότητας ως δεξιότητας του νέου πολίτη. Η επιμέλεια των νέων στο σχολείο σχετίζεται θετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος ως αυτόνομου. Αντίθετα, μαθητές λιγότερο επιμελείς με μεγαλύτερη αθλητική δραστηριότητα υποστηρίζουν την ενσωμάτωση της πολιτικής παιδείας σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Το εύρημα αυτό αποτυπώνεται και στο διάγραμμα παρακάτω, ύστερα από μια σχετική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ($F=2,761$, $p=0,027$):



Η κοινωνική υπευθυνότητα, μαζί με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη συμπεριφορά με δημοκρατικό τρόπο, αποτελούν τα κύρια προσδοκώμενα και μαθησιακά αποτελέσματα της Πολιτικής Παιδείας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σύμφωνα με αναφορές του δικτύου Ευρυδίκη, το σύνολο των αναλυτικών προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει ως κύριο μέλημα τους τη δημιουργία ενός ενεργού πολίτη, κοινωνικά και πολιτικά, υπεύθυνου και ικανού να λαμβάνει αποφάσεις για το προσωπικό αλλά και για το συλλογικό συμφέρον (European

Commission/EACEA/Eurydice, 2016b). Η έμφαση στο βαθμό και η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, με τη μετάδοση γνώσεων και αντιλήψεων που πολλές φορές γίνεται από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν σπουδάσει την πολιτική επιστήμη, επιφέρουν το τελείως αντίθετο αποτέλεσμα: οι μαθητές γίνονται αδιάφοροι και απαθείς απέναντι στα πολιτικά πράγματα, γεγονός το οποίο συνεπάγεται την κοινωνική ανευθυνότητα και παραίτηση.

Ο 20ος και ο 21ος αιώνας δεν άλλαξαν την κατάσταση σχετικά με τη ρευστότητα της πολιτικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, την επέτειναν. Η παγκοσμιοποίηση με τις διάφορες εκφάνσεις της (οικονομικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές, κλπ.) έχει κάνει φανερό το γεγονός ότι η πολιτική εκπαίδευση δεν πρέπει πλέον να εστιάζει μόνο στη δημιουργία πολιτών με τη στενή εθνική (και εθνικιστική) έννοια, αλλά πολίτες κοινωνικά υπεύθυνους. Στο βαθμό που «η παγκόσμια αδικία και ανισότητα, η παγκοσμιοποίηση και η μεταναστευτικές ροές, ζητήματα για την πολιτική συμμετοχή, το πολιτικό έλλειμμα των νέων, το τέλος του ψυχρού πολέμου και τα αντιδημοκρατικά και ρατσιστικά κινήματα» συνέβαλαν στην αύξηση του ενδιαφέροντος για την πολιτική εκπαίδευση, μπορεί να ειπωθεί ότι οι ίδιοι παράγοντες έχουν επηρεάσει και τις προσδοκίες και το περιεχόμενο της (Marshall, 2009. Doganay, 2012. Zahabioum et al., 2013). Επιπλέον, η ίδρυση νέων διεθνών θεσμών ενεργών σε εκπαιδευτικά θέματα, όπως η ΕΕ, το Συμβούλιο της Ευρώπης και τα Ηνωμένα Έθνη, μπορούν να ασκήσουν κάποια επιρροή στο περιεχόμενο της πολιτικής εκπαίδευσης (Rauner, 1999. Philiprou et al., 2009. Keating, 2014). Ενώ ακόμη υφίσταται η σύνδεση ανάμεσα στην πολιτική εκπαίδευση και τον εθνικισμό σύμφωνα με κάποιους μελετητές (Zajda, 2009), η σύγχρονη προσέγγιση της πολιτικής εκπαίδευσης είναι διαφορετική. Και τα μέσα που έχουν στη διάθεση τους οι εκπαιδευτικοί ιθύνοντες αλλά και οι προκλήσεις των ευρωπαϊκών κοινωνιών είναι τελείως διαφορετικά από τα αντίστοιχα των προηγούμενων εποχών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Council of Europe, 2017. *Learning to live together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. [Online] Available at: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship->
- Doğanay, A., (2012). *A curriculum framework for active democratic citizenship education*. In: M. Print and D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 19-40.
- European Commission, (2006). *EU Research on Social Sciences and Humanities. Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe – ETGACE Project 1999. Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe: Final Report, 1999*. [pdf] <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82607991EN6.pdf> [Accessed 10 May 2017].
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2016b). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. [pdf] <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-852901aa75ed71a1/language-en/format-PDF> [Accessed 24 April 2017].
- Heater, D., 2002. The history of citizenship education. *Parliamentary Affairs* 55, pp. 457-474.
- Hoskins, B. & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Social Indicators Research* 90(3):459–88.
- Jerome, L., (2008). *Assessing Citizenship Education*. In: J. Arthur, I. Davies and C. Hahn. *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage Publishing.
- Keating, A., (2014). *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Keser, F. et al, (2011). Role of extracurricular activities in active citizenship education. *Curriculum Studies*, Vol. 43, No.6, pp. 809-837.
- Marshall, H., (2009). Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 247-267.
- 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), pp. 291-299.
- Rauner, M., (1999). UNESCO as an organizational carrier of civics education information. *International Journal of Educational Development*, 19, pp. 91-100.

- Salema, M. H., (2012). *Linking teachers' competences to students' competences. Pedagogical Processes. In: M. Print and D. Lange, eds. Schools, Curriculum and civic Education for Building Democratic Citizens.* Rotterdam: Sense Publishers, pp. 129-144.
- Ten Dam, G. et al., (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument [Citizenship competences: the development of a measurement instrument]. *Pedagogische Studiën*, 87, pp. 313-333.
- Ten Dam, G. et al., (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46 (3), pp. 354-372.
- Zahabioun, S. et al., (2013). Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6 (1), pp. 195-206.
- Zajda, J., 2009. Nation-building, identity and citizenship education: Introduction. In: J. Zajda, H. Daun and L. Saha, eds. *Nation-Building, Identity and Citizenship Education.* London: Springer, pp. 1-11.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Χέλμης, Σ. Κ. (2002). Εκπαιδύοντας τον Δάσκαλο της Μετανεωτερικής Εποχής. *Επιστήμες Αγωγής (Πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 2, 7- 25.