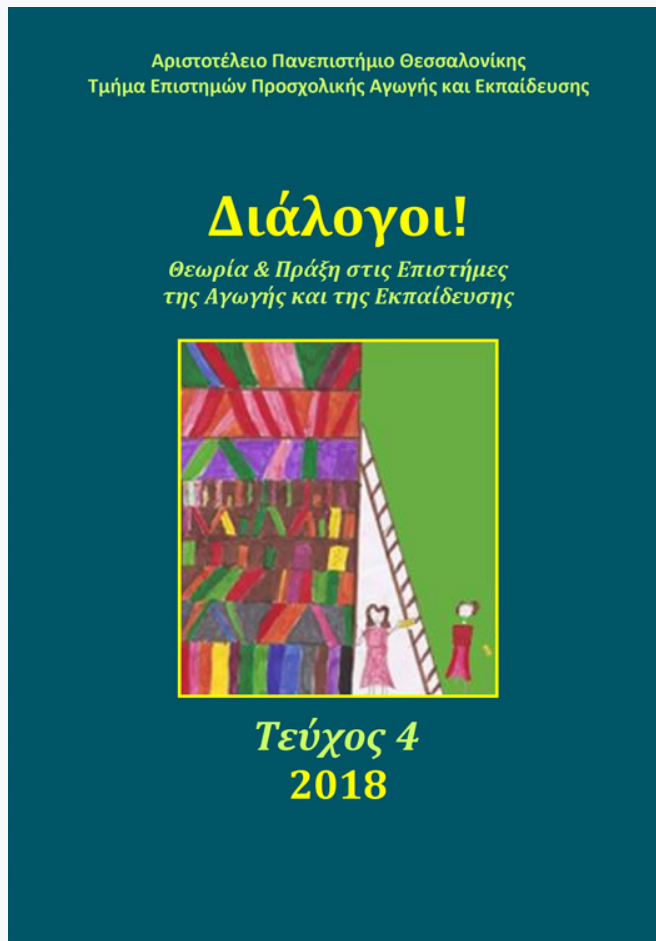


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 4 (2018)



Αξίες εκπαιδευτικών: Απόψεις για τη δημοκρατία και τους θεσμούς της

Χριστίνα Ζήση, Παναγιώτης Γιαβρίμης

doi: [10.12681/dial.16354](https://doi.org/10.12681/dial.16354)

Copyright © 2018, Χριστίνα Ζήση, Παναγιώτης Γιαβρίμης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζήση Χ., & Γιαβρίμης Π. (2018). Αξίες εκπαιδευτικών: Απόψεις για τη δημοκρατία και τους θεσμούς της. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 23–38. <https://doi.org/10.12681/dial.16354>

Αξίες εκπαιδευτικών: Απόψεις για τη δημοκρατία και τους θεσμούς της

Χριστίνα Ζήση

Διεύθυνση Π.Ε. Ν. Λέσβου

Παναγιώτης Γιαβρίμης

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Οι αξίες αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια έννοια ρητή ή άρρητη που σχετίζεται με διακριτικά χαρακτηριστικά ατόμων ή ομάδων και επηρεάζει τις επιλογές τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που εργάζονται στη νήσο Λέσβο, για τη δημοκρατία και τους θεσμούς στον ελλαδικό χώρο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 400 εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα 119 ήταν άνδρες και 281 ήταν γυναίκες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δημοκρατικές αξίες και αρχές, θεωρούν τη δημοκρατία το καλύτερο πολίτευμα, είναι, όμως, απογοητευμένοι με τον τρόπο που λειτουργεί στην Ελλάδα σήμερα. Μεγάλη αμφισβήτηση διαπιστώθηκε για όλους τους θεσμούς που σχετίζονται με τη λειτουργία της δημοκρατίας, με τους δημόσιους φορείς, να μην εισπράττουν τόσο έντονη αμφισβήτηση που να καταλήγει σε απαξίωση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την αναγκαιότητα διερεύνησης των επιδράσεων των αξιών των εκπαιδευτικών για τη δημοκρατία και τους θεσμούς στη πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, δημοκρατία, θεσμοί.

Abstract

In international literature, values are referred to as an explicit or implicit concept, which is associated with distinctive features of individuals and groups and affects their choices. The aim of this research was to investigate the perceptions held by compulsory education teachers working on Lesbos Island regarding democracy and institutions in Greece. The sample of the research consisted of 400 compulsory education teachers. Of the total number of participants, 119 teachers were males and 281 females. The results of the research revealed that the teachers possess democratic values and principles and consider democracy to be the best regime, but are disappointed with the way it works in Greece today. All institutions related to the functioning of democracy were significantly challenged, while the extent to which public bodies were questioned did not lead to disdain. The results of this research highlight the need to investigate the impact of teacher's values regarding democracy and institutions upon the political socialization of students.

Keywords: Teachers, democracy, institutions.

1. Εισαγωγή

Η εννοιολόγηση των αξιών σύμφωνα με τον Adler (1956) εξαρτάται από το νόημα που αποδίδει στον όρο ο κάθε άνθρωπος. Η αξία αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια έννοια ρητή ή άρρητη που σχετίζεται με διακριτικά χαρακτηριστικά ατόμων ή ομάδων και επηρεάζει τις επιλογές τους (Kluckhohn, 1962), ορίζει τους επιθυμητούς κατά περίπτωση στόχους, λειτουργεί σαν κατευθυντήριες γραμμές (Schwartz, 1994) και περιλαμβάνει συμπεριφοριστικά, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία (Rokeach, 1973, σσ. 6-14). Οι αξίες των ανθρώπων τους καθοδηγούν να δρουν, να σκέπτονται, να διαβάζουν, ακόμα και να ψωνίζουν διαφορετικά (Beatty, Kahle, Homer, & Misra, 1985), ενώ μπορούν να ενισχύσουν την έκφραση των αναγκών και επιθυμιών του ατόμου προβάλλοντάς τες ως έγκυρες αξιώσεις (Williams, 1979). Οι Krygier και Glass (1995), αναφέρουν ότι οι αξίες αντιμετωπίζονται είτε ως εσωτερικευμένες κοινωνικές ιδέες, ανεξάρτητες από την ανθρώπινη δράση, είτε ως μια γενικευμένη κοινωνική προσπάθεια επηρεασμού της κοινής γνώμης, ικανής να χρησιμοποιηθεί και για να δικαιολογήσει πράξεις των πολιτών. Οι αξίες σε μικρο-επίπεδο λειτουργούν ως εσωτερικευμένα κίνητρα και κριτήρια επιλογής που ενεργοποιούν ανάγκες, αξιολογούν επιλογές και ρυθμίζουν τη δράση, ενώ σε μακρο-επίπεδο εκπροσωπούν κοινές αντιλήψεις για την τάξη και ένταξη στην κοινωνική ζωή (Parashar, Dhar, & Dhar, 2004). Αποτελούν σημαντική δύναμη επίδρασης σε ποικίλες κοινωνικές διαδικασίες, επηρεάζουν τη δημιουργία ή συντήρηση στερεοτύπων και τα φαινόμενα κοινωνικής αντίληψης (Γεώργας, Χριστακοπούλου, Μυλωνάς, & Schwartz, 1992).

Οι αξίες ενός ατόμου σύμφωνα με τους Bhandari και Yasunobu (2009) διαμορφώνονται στη διάρκεια της αλληλεπίδρασής του με σημαντικούς παράγοντες της κοινωνίας όπως η οικογένεια, η εργασία, το σχολείο ή η θρησκεία. Έτσι, η κοινωνικοποίηση, οι εμπειρίες, οι κοινωνικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν και επιτελούν τα άτομα, οι προσδοκίες, οι ελπίδες, οι κυρώσεις που αντιμετωπίζουν, οι δεξιότητες και ικανότητες που έχουν, αντανακλούν στις προτεραιότητες των αξιών και στην ατομική κατάταξή τους από το άτομο (Schwartz, 2007). Ο Moore (1993) υποστηρίζει ότι οι κυρίαρχες αξίες μεταλαμπαδεύονται μέσω της εκπαίδευσης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας και αλλάζουν ως «απάντηση στις περιστάσεις» (Moore, 1993, σσ. 486-487).

Ο Inglehart (1997) στις έρευνές του διακρίνει τις αξίες σε υλιστικές (material value) και μετα-υλιστικές (post-material value). Οι πρώτες περιλαμβάνουν αξίες όπως η οικονομική ή σωματική ασφάλεια, η σταθερότητα, η τάξη, η οικονομική και στρατιωτική δύναμη. Τις αξίες αυτές εκφράζουν άτομα που βίωσαν οικονομική ή φυσική ανασφάλεια. Στις μετα-υλιστικές αξίες εμπεριέχονται αξίες όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπραγμάτωση και δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις ιδέες, την ισότητα των ευκαιριών, τη συμμετοχικότητα των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε κυβερνητικό και κοινοτικό επίπεδο και την προστασία του περιβάλλοντος. Τις αξίες αυτές έχουν άτομα που βίωσαν μεγαλώνοντας ασφάλεια (βλ. επίσης Abramson & Inglehart, 1995· Braithwaite, Makkai, & Pittelkow, 1996).

Οι αξίες, παράλληλα, επηρεάζουν την πολιτική συμπεριφορά του ατόμου (Abramson & Inglehart, 1992). Κοινωνικές διαμάχες και συγκρούσεις, πολιτικές επιλογές και συμφέροντα συγκρούονται στη βάση των αξιών ή ακόμα καλύπτονται από αυτές, ενώ αποτελούν βασικό εργαλείο χειρισμού των μαζών (Bennett, 1992). Η αλλαγή των αξιών στην κοινωνία και των αξιακών κωδίκων των πολιτών, οδηγεί σε αλλαγές το πολιτικό

σκηνικό, τις πολιτικές επιλογές ακόμα και την νοηματοδότηση όρων όπως «αριστερά» ή «δεξιά» στον πολιτικό λόγο (Abramson & Inglehart, 1995). Οι αξίες δεν είναι ικανές να καθορίσουν τις πολιτικές επιλογές από μόνες τους, αλληλεπιδρούν με κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες σε συγκεκριμένες πολιτικές συνθήκες. Έτσι, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης έχουμε εξασθένηση της κυριαρχίας των κρατών κάτι που αποδυναμώνει τη δημοκρατία (Ψημίτης, 2006). Υπάρχει μεγάλη αμφισβήτηση και κριτική σε κρατικούς και πολιτικούς θεσμούς και απαιτήσεις από την εκάστοτε κυβέρνηση (Dalton, & Shin, 2014· Slater, 2014). Η αμφισβήτηση και ο προβληματισμός δεν εκφράζει κρίση της δημοκρατίας (Klingemann, 1999), γιατί, όπως υποστηρίζει η Norris (1999, σ. 3), οι πολίτες αυτοί έχουν ισχυρές δημοκρατικές αξίες και απαιτούν σημαντικές διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις και κυβερνήσεις, υπόλογες σε αυτούς. Οι δημοκρατικοί πολίτες μοιράζονται τέσσερις κοινές αξίες: «νομιμοφροσύνη, ηθική ανοχή, πολιτικά κίνητρα και διάθεση για πιθανή διαμαρτυρία» (Klingemann, 2014). Για την ύπαρξη ισχυρής δημοκρατίας απαιτούνται ενεργοί πολίτες με πρόθεση να αναλάβουν και να ασκήσουν τα κοινωνικά τους δικαιώματα. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι ενεργοί πολίτες σχετίζονται με τις μετα-υλιστικές αξίες, την αριστερή ιδεολογία και τη νεότητα (Jakobsen & Listhaug, 2014· Inglehart, 1990). Η οικονομική ανάπτυξη τείνει να ευνοεί την εδραίωση της δημοκρατίας (Inglehart, Basanez, & Moreno, 1998· Inglehart, 1990), ενώ η διαφθορά αποτελεί σημαντικό στοιχείο αμφισβήτησης της λειτουργίας της δημοκρατίας και οι πολίτες διαχωρίζουν τις δημοκρατικές αξίες από τον δημοκρατικό τρόπο διακυβέρνησης (Stockemer & Sundström, 2013).

Σε έρευνες στην Ελλάδα στο γενικό πληθυσμό έχει βρεθεί ότι: α) η δημοκρατία είναι το καλύτερο σύστημα διακυβέρνησης (Διανέοσις, 2016α, 2017· European Commission, 2003· Τσιγκάνου, 2010), β) η διαφθορά και η διαπλοκή είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα της δημοκρατίας στην Ελλάδα (Διανέοσις, 2016β), β) υπάρχει μείωση της εμπιστοσύνης στους θεσμούς (Τσιγκάνου, 2010) και του κοινωνικού κεφαλαίου στην Ελλάδα (Litina & Palivos, 2014), γ) υπάρχει δυσανεμία στη λειτουργία της δημοκρατίας και οι πολιτικοί έχουν περισσότερες αρνητικές κρίσεις (Public Issue, 2014) και δ) οι ελεγκτικοί θεσμοί που αποτελούν «αντίβαρο» στην ανομία έχουν μεγαλύτερη αποδοχή (Βαρουξή & Σαρρής, 2011). Στην έρευνα του Ευρωβαρόμετρου (European Commission, 2003) δηλώνει πολύ ικανοποιημένος με τον τρόπο που λειτουργεί το δημοκρατικό πολίτευμα στην Ελλάδα μόνο 1 στους 10 Έλληνες, αρκετά ικανοποιημένο είναι το 43%, ενώ δυσαρεστημένο με τη λειτουργία της δημοκρατίας είναι μόνο 10%.

2. Αξίες εκπαιδευτικών

Η δημιουργία των αξιών των εκπαιδευτικών και η λειτουργία τους σχετίζονται με: α) το ιδεολογικο-πολιτικό πλαίσιο και την κρατική πολιτική (Hahn, 1998· Καίλα & Θεοδωροπούλου, 1997), β) το ρόλο τους (Γιαβρίμης, Παπάνης, & Ρουμελιώτου, 2009· Γκότοβος, 1996· Slater, 2014), γ) την εκπαίδευσή τους (Θάνος, 2012), δ) τα πρότυπα κοινωνικοποίησης που έχουν λάβει (Blackledge & Hunt, 2004) και ε) την ευχέρεια αναστοχαστικότητάς τους. Σύμφωνα με τον Freire (1998· βλ. επίσης Brady, 2011), οι σημαντικότερες επιθυμητές αξίες και ικανότητες των εκπαιδευτικών είναι η ταπεινότητα, η αγάπη, το κουράγιο να ξεπερνούν τους φόβους τους, η ανοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αποφασιστικότητα, η υπομονή και ο αγώνας για ένα χαρούμενο και δημιουργικό σχολείο. Η Brady (2011) θεωρεί αυτές τις εκπαιδευτικές αξίες επιθυμητές για κάθε εκπαιδευτικό και απαραίτητες για όποιον ασχολείται με την εκπαίδευση αξιών.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ οι βασικές- θεμελιώδεις αξίες των εκπαιδευτικών δημιουργούνται στην παιδική ηλικία και την εφηβεία τους, αποσαφηνίζονται, επανεξετάζονται και πιθανά τροποποιούνται κατά την ενήλικη ζωή τους λόγω της επαγγελματικής ζωής ή εξέλιξής τους, της προηγούμενης εργασίας τους, τις πολιτικές ή κυβερνητικές επιλογές, της επιρροής συναδέλφων, την επαφή με φιλοσοφικές ή θρησκευτικές αντιλήψεις και την έρευνα ή ταξίδια (Collinson, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί που προάγουν την δημοκρατία στην τάξη πιστεύουν στην ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα, συνεργάζονται, έχουν αυτοέλεγχο, είναι αυτοπεριοριζόμενοι, είναι δεκτικοί σε αλλαγές και δεν είναι συγκεντρωτικοί και αυταρχικοί (Shechtman, 2002· Subba, 2014). Είναι φιλικόι, επηρεάζουν, αλλά δεν καταπιέζουν και έχουν κατανόηση. Είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν, να συνεργαστούν με δασκάλους και γονείς και αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Ο Subba (2014) προσθέτει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν ανοιχτό πνεύμα, ανοχή, ενδιαφέρον για το παγκόσμιο καλό, αποφεύγουν τις διακρίσεις και ενισχύουν την συμμετοχικότητα των μαθητών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ιδιότητα του πολίτη σχετίζεται με την ηθική, την ανοχή της διαφορετικότητας, το ενδιαφέρον για το καλό του άλλου, το ενδιαφέρον για τα πολιτικά θέματα και το παγκόσμιο γίνεσθαι και την αμφισβήτηση των διαφόρων ιδεών (Osler & Starkey, 2006). Στην έρευνα των Nasirci και Sadik (2017) οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τη δημοκρατία ως αναγκαιότητα. Παράλληλα, οι Howard και Patten (2006) διαπίστωσαν ότι οι πολιτικές διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών αντανακλούν στην άποψή τους για το ρόλο και τη λειτουργία της δημοκρατίας. Νεοφιλελεύθεροι και ριζοσπάστες δημοκράτες εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τη δημοκρατία διαφορετικά, προσεγγίζουν διαφορετικά και την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου. Έρευνα του Keklik (2016) έδειξε ότι οι πολιτικά μη ενεργοί εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερα ποσοστά αποδοχής παραδοσιακών και ηδονιστικών αξιών από τους υπόλοιπους.

2.1. Η σημασία των αξιών των εκπαιδευτικών για τη δημοκρατική εκπαίδευση

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός για την νοηματοδότηση της δημοκρατίας, καθώς οδηγεί στην ενίσχυση των φιλελεύθερων αξιών και εξοικειώνει τους νέους με νόρμες σχετικές με τις δημοκρατικές αξίες (Abramson & Inglehart, 1995). Η εκπαίδευση αποτελεί πολιτική πράξη και μια δημοκρατική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση από και προς τον πολίτη (Freire, 1998). Οι μαθητές με μία υψηλή συνειδητότητα στο αίσθημα του πολίτη διακρίνονται για τη συμμετοχικότητα τους σε πολιτικές δράσεις ως ενήλικες (Kerr, Lines, Blenkinsop, & Schagen, 2003). Δομικός παράγοντας διαμόρφωσης της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών είναι ο εκπαιδευτικός (Ross & Yeager, 1999). Οι αξίες που ενστερνίζεται ο εκπαιδευτικός επηρεάζουν τη ζωή του και την εργασία του (Strati, 2000), ενώ τον ωθούν να αποφεύγει την ενασχόληση με πρακτικές ή διαδικασίες που δεν αξιολογούνται ως σημαντικές σε σχέση με τις αξίες του. Οι στοχεύσεις των εκπαιδευτικών και η συνακόλουθη εκπαιδευτική επίτευξή τους εξαρτάται από τον αξιακό κώδικα τους (Pudelko & Boon, 2014). Η εμπλοκή και ο τρόπος που λειτουργεί ο εκπαιδευτικός της τάξης, η έμφαση του στον αλληλοσεβασμό, στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών και η πρόθεση του να εμφυσήσει δημοκρατικά ιδεώδη και να εμπλακεί σε μια αξιακή εκπαίδευση, εξαρτάται από το ενδιαφέρον του (Howe & Covell, 2010). Σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που προάγει τη

δημοκρατία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να διαχειρίζονται θέματα που ίσως προκαλούν αντιπαραθέσεις λειτουργώντας με ουδετερότητα, ισορροπία και ορθολογικότητα (Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004). Εκπαιδευτικοί με ευρύ αξιακό κώδικα τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διεύρυνση των κοινωνικών αξιών (Pudielko & Boon, 2014) και επιδιώξουν των μαθητών.

Οι αξίες των εκπαιδευτικών μέσω της καθημερινής αλληλόδρασης επηρεάζουν την παρουσία και τον τρόπο δράσης των μαθητών στην σχολική κοινότητα (Brady, 2011· Pedder & Orfer, 2013). Οι αντιλήψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που προωθούνται μέσω των μαθημάτων στηρίζονται κυρίως στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν και λιγότερο στο περιεχόμενο του μαθήματος (Nasirci & Sadik, 2017). Οι Thornberg και Oguz (2013) θεωρούν σημαντική την ανάπτυξη σχετικών συζητήσεων στην τάξη με τη συμμετοχή των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Sandström, Kjellin και Stier (2008), οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο επηρεάζουν την αξιακή εκπαίδευση των μαθητών, αλλά υποστηρίζουν και ενισχύουν θερμά την αποδοχή από τους μαθητές των ιδεών και αξιών που οι ίδιοι ενστερνίζονται ή επιθυμούν. Οι εκπαιδευτικοί δεν «διδάσκουν» πάντα τις αξίες που το επίσημο πρόγραμμα σπουδών προτάσσει, συχνά υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των αξιών, που αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών και αυτών που πραγματικά διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (Celikkaya & Filoglu, 2014· Subba, 2014). Έτσι, σε έρευνα των Celikkaya και Filoglu (2014) βρέθηκε ότι, ενώ η προς διδασκαλία αξία π.χ. ήταν ο «πατριωτισμός», οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να διδάξουν το «σεβασμό» μέσω των αξιών των δικαιωμάτων, της ελευθερίας, της οικογένειας και των μεγαλύτερων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που εργάζονται στη νήσο Λέσβο, για τη δημοκρατία και τους θεσμούς στον ελλαδικό χώρο. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μέρος μιας γενικότερης έρευνας για τις αξίες των εκπαιδευτικών (Γιαβρίμης, Ζήση, & Πετρά, 2017).

3. Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης του Ν. Λέσβου. Για την έρευνα επιλέχθηκε η εμπειρική έρευνα ή κοινωνική επισκόπηση (Giddens, 2009) και η οποία διεξήχθη με ερωτηματολόγια.

3.1. Δείγμα

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας διανεμήθηκαν σε 400 εκπαιδευτικούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό και Γυμνάσιο) της νήσου Λέσβου. Η επιλογή των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σχετίζεται με τη σημαντικότητα του ρόλου τους σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, στην εσωτερίκευση και νομιμοποίηση των αξιών της ελληνικής κοινωνίας. Επίσης, επιλέχθηκε η νήσος Λέσβος, γιατί: α) δεν έχουν ερευνηθεί οι αξίες των εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο, β) τα νησιά του Β. Αιγαίου αποτελούν εξωτερικά σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η εφαρμοσμένη περιφερειακή πολιτική εντοπίζει ιδιαιτερότητες που επιτείνονται μετά την μεταναστευτική κρίση και γ) εξαιτίας της νησιωτικότητας και της γεωγραφικής ασυνέχειας εμφανίζονται κοινωνικο-οικονομικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν δια ζώσης και χρησιμοποιήθηκε η κατά στρώματα δειγματοληψία με κριτήριο την γεωγραφική κατανομή, για να επιτευχθεί ικανοποιητικότερη αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού της έρευνας (Σαμψών & Ψυχογιός, 2003, σσ. 396-397). Στόχος ήταν να εξασφαλιστεί η περισσότερο ικανοποιητική αντιπροσωπευτικότητα για το συγκεκριμένο μέγεθος δείγματος και να μειωθεί η πιθανότητα σφάλματος στη δειγματοληψία όσον αφορά την επιλογή των σχολικών μονάδων, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της πόλης, σύμφωνα με το σύστημα μοριοδότησης των εργαζομένων στον συγκεκριμένο κλάδο, στην πλειοψηφία τους, έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα χωριά της Λέσβου. Στη συνέχεια και με τυχαία δειγματοληψία επιλέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από τα συγκεκριμένα σχολεία που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν οι απαραίτητοι κανόνες δεοντολογίας που συνοδεύουν μια κοινωνιολογική έρευνα (Robson, 2010).

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα 119 (29,8%) ήταν άνδρες και 281 (70,3%) ήταν γυναίκες. Από τους εκπαιδευτικούς 44 άτομα (11%) ήταν κάτω των 30 ετών, 97 (24,3%) ήταν ηλικίας από 31 έως 40, 179 άτομα (44,8%) ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών, 79 (19,8%) μεταξύ 51 και 60 ετών και μόνο 1 (0,3%) είναι άνω των 60 ετών. Η μέση τιμή του χρόνου προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ήταν 16,39 (Τ.Α. 8,98). Η μέση τιμή του χρόνου προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ήταν 16,39 (Τ.Α. 8,98) και η διάμεσος τιμή 16.

3.2. Εργαλείο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε στηρίχθηκε σε ελληνικές έρευνες (Γεώργας, 1986· 2002· Γεώργας et al., 1992), του European Value Study (2008α, 2008β, 2014) και της υπόλοιπης διεθνούς βιβλιογραφίας για τις αξίες (Abramson & Inglehart, 1992, 1995· Davidov, 2008· Inglehart, 1997· Inglehart & Baker, 2000). Στην αρχή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται βασικά δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα των εκπαιδευτικών και τα έτη υπηρεσίας. Η πρώτη θεματική ενότητα αναφέρεται στις οικογενειακές αξίες και περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Ο πατέρας πρέπει να είναι αρχηγός της οικογένειας», «Τα παιδιά έχουν την υποχρέωση να φροντίζουν τους γονείς όταν γεράσουν», «Τι είδους γάμο ή σχέση θα κάνατε: πολιτικό, θρησκευτικό ή σύμφωνο συμβίωσης». Η δεύτερη θεματική αναφέρεται στις κοινωνικές αξίες και στη δημοκρατία και περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Θα δωροδοκούσα κάποιον υπεύθυνο εάν παρουσιαζόταν ανάγκη», «Οι άνθρωποι προορίστηκαν να κυριαρχήσουν στην υπόλοιπη φύση», «Η εργασιακή αμοιβή πρέπει να συνδεθεί με την εργασιακή απόδοση», «Η δημοκρατία μπορεί να έχει προβλήματα αλλά είναι καλύτερη από οποιαδήποτε άλλο τρόπο διακυβέρνηση», «Στη δημοκρατία δεν είναι εύκολη η διατήρηση της τάξης». Η τρίτη θεματική ενότητα αναφέρεται στην εμπιστοσύνη στους θεσμούς, όπως παγκόσμιοι και ιδιωτικοί φορείς, δημόσιοι φορείς, οικονομικοί πολιτικοί φορείς και κοινωνικοί θεσμοί. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο και για τις περισσότερες ερωτήσεις, δόθηκαν μέσω πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, όπου 1=Διαφωνώ, 2=Μάλλον διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος, 4=Μάλλον συμφωνώ και 5=Συμφωνώ. Υπήρχαν και ερωτήσεις που απαντήθηκαν με πολλαπλή επιλογή. Ο συντελεστής αξιοπιστίας των ημίκλαστων ήταν 0,86 και ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας βρέθηκε 0,89.

3.3 Τεχνικές στατιστικής επεξεργασίας

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς, έγινε συστηματική καταγραφή των δεδομένων σε πίνακες. Στη συνέχεια τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 16.0. Για τον έλεγχο των στόχων της έρευνας και την ανίχνευση τυχόν συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές και την εύρεση των απαραίτητων στατιστικών περιγραφικών στοιχείων, χρησιμοποιήθηκαν δείκτες της Περιγραφικής Στατιστικής, όπως οι ποσοστιαίες αναλογίες, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση και η διάμεσος για τη Δημοκρατία και τους Θεσμούς και η παραγοντική ανάλυση της Επαγωγικής Στατιστικής για τους Θεσμούς.

4. Ευρήματα

Για την αξιολόγηση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών σε 23 θεσμούς πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση. Πριν τη διεξαγωγή της παραγοντικής ανάλυσης διερευνήθηκαν οι θεωρητικές και πρακτικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης και διαπιστώθηκε η επάρκεια των δεδομένων. Το στατιστικό κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.91) και το Bartlett's Test of sphericity (Approx. Chi-Square=4359,1, $p < 0.001$) επιβεβαιώνουν την επάρκεια των δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών και η ορθόγωνη περιστροφή των αξόνων. Το κριτήριο της ιδιοτιμής και το διάγραμμα παραγόντων χρησιμοποιήθηκαν για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων με φορτίο μεγαλύτερο από 0,30. Έτσι, υιοθετήθηκε η λύση των πέντε παραγόντων, οι οποίοι εξηγούν συνολικά το 51,926% της συνολικής διασποράς. Οι παράγοντες, που αναδείχθηκαν ήταν οι ακόλουθοι: α) Παγκόσμιοι και Ιδιωτικοί φορείς, β) Δημόσιοι φορείς, γ) Οικονομικοί φορείς, δ) Κοινωνικοί θεσμοί και ε) Πολιτικοί φορείς. Ο πρώτος παράγοντας Παγκόσμιοι και Ιδιωτικοί φορείς ερμηνεύει το 18,18% της συνολικής διασποράς. Ο μέσος όρος εμπιστοσύνης είναι 1,47, η τυπική απόκλιση 0,48 και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha 0,87. Περιλαμβάνει 7 θεσμούς από τους οποίους οι 3 είναι παγκόσμιας εμβέλειας, όπως ο ΟΗΕ, το ΝΑΤΟ και η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι 4 είναι ιδιωτικοί φορείς στον ελλαδικό χώρο, όπως οι Ιδιωτικές επιχειρήσεις και το Ιδιωτικό σύστημα εκπαίδευσης. Ο δεύτερος παράγοντας Δημόσιοι φορείς ερμηνεύει το 11,85% της συνολικής διασποράς. Περιλαμβάνει 7 θεσμούς, που ανήκουν στο δημόσιο τομέα του ελληνικού κράτους. Ο μέσος όρος είναι 2,42, η τυπική απόκλιση 0,61 και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha 0,89. Οι θεσμοί που εμπεριέχονται αφορούν το δημόσιο τομέα και είναι του τύπου: «Δημόσιο σύστημα υγείας», «Δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης» και ΟΑΕΔ. Ο τρίτος παράγοντας «Οικονομικοί φορείς» ερμηνεύει το 7,93% της συνολικής διασποράς. Εδώ περιλαμβάνονται δύο θεσμοί, το ΔΝΤ και οι τράπεζες. Ο μέσος όρος είναι 1,47, η τυπική απόκλιση 0,48 και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha 0,85. Ο τέταρτος παράγοντας «Κοινωνικοί θεσμοί» ερμηνεύει το 7,08% της συνολικής διασποράς. Περιλαμβάνει 4 θεσμούς σχετικούς με την ελληνική κοινωνία. Ο μέσος όρος είναι 1,14, η τυπική απόκλιση 0,16 και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha 0,88. Οι θεσμοί που περιλαμβάνονται, είναι η «Εκκλησία», η «Ελληνική δικαιοσύνη», ο «Δήμαρχος και οι δημοτικές αρχές» και ο «Στρατός». Ο πέμπτος παράγοντας «Πολιτικοί φορείς» ερμηνεύει το 6,89% της συνολικής διασποράς. Περιλαμβάνει 3 θεσμούς που σχετίζονται με την πολιτική πραγματικότητα της χώρας. Ο μέσος όρος είναι 1,47, η τυπική απόκλιση 0,44 και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας

Cronbach alpha 0,81. Οι θεσμοί που περιλαμβάνονται είναι «τα πολιτικά κόμματα», τα «εργατικά συνδικάτα» και οι «βουλευτές που γνωρίζω».

Θεσμοί	Ιδιοτιμές				
	1	2	3	4	5
ΟΗΕ	0,766				
NATO	0,729				
Ιδιωτικές επιχειρήσεις	0,717				
Ευρωπαϊκή Ένωση	0,713				
Ιδιωτικές Εταιρίες Εξεύρεσης Εργασίας	0,627				
Ιδιωτικό Σύστημα Εκπαίδευσης	0,580				
Ιδιωτικό Σύστημα Υγείας	0,536				
Δημόσιο σύστημα υγείας		0,734			
Δημόσιο Σύστημα Εκπαίδευσης		0,664			
Ασφαλιστικό Σύστημα		0,599			
Δημόσιες υπηρεσίες		0,551			
Νόμοι		0,492			
Αστυνομία		0,467			
ΟΑΕΔ		0,458			
ΔΝΤ			0,695		
Τις Τράπεζες			0,538		
Εκκλησία				0,770	
Ελληνική Δικαιοσύνη				0,664	
Τον Δήμαρχο και τις δημοτικές αρχές				0,599	
Στρατός				-0,453	
Πολιτικά Κόμματα					0,658
Εργατικά συνδικάτα					0,533
Τους βουλευτές, που γνωρίζω					0,487

1=Παγκόσμιοι φορείς και ιδιωτικοί, 2=Δημόσιοι φορείς,3=Οικονομικοί φορείς, 4=Κοινωνικοί θεσμοί, 5= Πολιτικοί φορείς

Πίνακας 1
Παραγοντική δομή

Από τον πίνακα 2 των μέσων όρων των παραγόντων διαπιστώνουμε την έλλειψη εμπιστοσύνης που τείνει στην απαξίωση, των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους θεσμούς. Για τους κοινωνικούς θεσμούς δείχνουν έντονη αμφισβήτηση. Δεν εμπιστεύονται καθόλου την Ελληνική δικαιοσύνη, την εκκλησία, τις δημοτικές αρχές και το δήμαρχο, ούτε το στρατό. Η έλλειψη της εμπιστοσύνης είναι έντονη στο σύνολο των απαντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν, επίσης, καθόλου εμπιστοσύνη στους παγκόσμιους και στους ιδιωτικούς φορείς που μελετά η έρευνά μας. Κρίνουν ότι ο ΟΗΕ, το NATO, οι ιδιωτικές επιχειρήσεις, η Ευρωπαϊκή ένωση, οι ιδιωτικές εταιρείες εξεύρεσης εργασίας, το ιδιωτικό σύστημα εκπαίδευσης και το ιδιωτικό σύστημα εκπαίδευσης δεν ανταποκρίνονται στο ρόλο τους. Υπάρχει, βέβαια, και ένα 25%, που τείνει να μην είναι τόσο απόλυτο στην άρνησή του. Αμφισβήτηση και έλλειψη εμπιστοσύνης εκφράζουν στον ίδιο βαθμό τόσο για τους οικονομικούς, όσο και για τους πολιτικούς φορείς. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι τράπεζες και το ΔΝΤ δεν αξίζουν την εμπιστοσύνη τους και την ίδια άποψη έχουν για τα πολιτικά κόμματα, τα εργατικά συνδικάτα και τους βουλευτές, που γνωρίζουν. Υπάρχει μόνο ένα 25% που τείνει να έχει μια πιο θετική

άποψη. Οι θεσμοί που συγκριτικά έχουν μικρότερη αμφισβήτηση είναι οι δημόσιοι φορείς. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν μια πολύ μικρή εμπιστοσύνη για το δημόσιο σύστημα υγείας, το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης, το ασφαλιστικό σύστημα, τις δημόσιες υπηρεσίες, τους νόμους, την αστυνομία και τον ΟΑΕΔ και υπάρχει ένα 25% που τείνει να εμπιστεύεται λίγο περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τους θεσμούς αυτούς. Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους παγκόσμιους και ιδιωτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς. Οι δημόσιοι φορείς έχουν μικρότερο βαθμό αμφισβήτησης και για αυτούς υπάρχει ένα 25%, που τείνει να τους εμπιστεύεται σε ένα «μέτριο» βαθμό.

Δείκτες		Παγκόσμιοι φορείς και ιδιωτικοί	Δημόσιοι φορείς	Οικονομικοί φορείς	Κοινωνικοί θεσμοί	Πολιτικοί φορείς
Μ. Ο.		1,47	2,42	1,47	1,14	1,47
Διάμεσος		1,33	2,42	1,33	1,00	1,33
Τ. Α.		0,48	0,61	0,48	0,16	0,44
Τετ/μόρια	25	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
	50	1,33	2,42	1,33	1,00	1,33
	75	1,66	2,85	1,66	1,25	1,66

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, διάμεσοι και τεταρτημόρια των παραγόντων

Από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν από καθόλου έως μέτρια ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργεί η δημοκρατία στο ελλαδικό χώρο [μέτρια ικανοποιημένοι: 135 (33,8%), καθόλου ικανοποιημένοι: 129 (32,3%), λίγο: 123 (30,8%), πολύ ικανοποιημένοι: 12 (3%) και πάρα πολύ ικανοποιημένοι: μόνο 1 (0,3%)] (πίνακας 3). Είναι ξεκάθαρη η δυσαρέσκεια τους για τον τρόπο λειτουργίας της δημοκρατίας στη Ελλάδα.

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Γενικά είστε πολύ ικανοποιημένος με τον τρόπο που η δημοκρατία λειτουργεί στη χώρα μας;	129 (32,3%)	123 (30,8%)	135 (33,8%)	12 (3%)	1 (0,3%)

Πίνακας 3

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες του βαθμού ικανοποίησης από τη λειτουργία της δημοκρατίας

Από τον πίνακα 4 που εμπεριέχει ερωτήσεις σχετικές με τη λειτουργία της δημοκρατίας διαφαίνεται ότι: α) οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι η δημοκρατία μπορεί να έχει προβλήματα, αλλά είναι καλύτερη από οποιαδήποτε άλλο τρόπο διακυβέρνησης. Έτσι, 75% των συμμετεχόντων συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, ενώ ένα 25% συμφωνεί έντονα. β) Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είναι σίγουροι ότι «στη δημοκρατία, το οικονομικό σύστημα (η οικονομία) δεν είναι επιτυχημένο και

αποτελεσματικό» ενώ ένα 25% διαφωνούν με τη δήλωση αυτή. γ) Οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μια αμφιθυμία σχετικά με τη άποψη ότι «στη δημοκρατία υπάρχει αναποφασιστικότητα και πολλές διαμάχες» και δ) σχετικά με τη δήλωση «στη δημοκρατία δεν είναι εύκολη η διατήρηση της τάξης» οι περισσότεροι (75%) διαφωνούν, ενώ μόνο ένα 25% δεν είναι σίγουρο. Οι εκπαιδευτικοί είναι ξεκάθαροι στην αντίληψή τους για τη δημοκρατία θεωρώντας ότι αποτελεί τον καλύτερο τρόπο διακυβέρνησης. Αμφιταλαντεύονται στην πλειοψηφία τους στην άποψή τους για το αν η δημοκρατία μπορεί να έχει επιτυχημένο και αποτελεσματικό οικονομικό σύστημα, η ίδια αμφιταλάντευση διαφαίνεται και την ερώτηση για το αν υπάρχει αναποφασιστικότητα, ενώ τείνουν να διαφωνούν με την άποψη ότι είναι δύσκολη η διατήρηση της τάξης στη δημοκρατία.

Δείκτες	Η δημοκρατία μπορεί να έχει προβλήματα αλλά είναι καλύτερη από οποιαδήποτε άλλο τρόπο διακυβέρνηση	Στη δημοκρατία, το οικονομικό σύστημα (η οικονομία) δεν είναι επιτυχημένο και αποτελεσματικό	Στη δημοκρατία υπάρχει αναποφασιστικότητα και πολλές διαμάχες	Στη δημοκρατία δεν είναι εύκολη η διατήρηση της τάξης
Μ. Ο.	4,24	2,73	2,81	2,45
Διάμεσος	4,00	3,00	3,00	2,00
Τ. Α.	0,695	0,911	0,990	0,977
Τετ/μόρια	25	4,00	2,00	2,00
	50	4,00	3,00	2,00
	75	5,00	3,00	4,00

1=Διαφωνώ έντονα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ έντονα

Πίνακας 4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, διάμεσοι και τεταρτημόρια των απαντήσεων για τη Δημοκρατία

5. Συζήτηση – συμπεράσματα

Οι αξίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη ζωή τους, την εργασία τους και τον τρόπο δράσης των μαθητών στην σχολική κοινότητα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που εργάζονται στη νήσο Λέσβο για τη δημοκρατία και τους θεσμούς στον ελλαδικό χώρο. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι το δημοκρατικό πολίτευμα, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών θεωρείται ο καλύτερος τρόπος διακυβέρνησης της χώρας, κάτι που ανευρίσκεται και στην γενικότερη έρευνα της Διανέοσις (2016β) για τον ελλαδικό χώρο. Η επιλογή αυτή αναδεικνύει την ύπαρξη δημοκρατικών αξιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Freire, 1998· Nasirci, & Sadik 2017· Strati, 2000). Το γεγονός αυτό ενθαρρύνει την αντίληψη του επηρεασμού των δημοκρατικών αξιών των μαθητών, καθότι είναι καθοριστικές οι αξίες των εκπαιδευτικών για τη δημοκρατική εκπαίδευση (Brady, 2011· Nasirci & Sadik, 2017· Pedder & Opfer, 2013· Pudelko & Boon, 2014· Ross & Yeager, 1999· Sandström et al., 2008) και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Collinson,

2012· Strati, 2000), ανεξάρτητα από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Celikkaya & Filoglu, 2014· Howe & Covell, 2010· Pudelko & Boon, 2014· Subba, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί αν και θεωρούν ότι ως πολίτευμα η δημοκρατία είναι καλύτερη από οποιοδήποτε άλλο σύστημα διακυβέρνησης δηλώνουν την μη ικανοποίησή τους για τον τρόπο λειτουργίας της δημοκρατίας στην Ελλάδα και η άποψή τους είναι σε συμφωνία με άλλα διεθνή και ελληνικά ευρήματα (Dalton, 2009· Klingemann, 1999, 2014· Public Issue, 2014). Αμφιταλαντεύονται για το αν μπορεί να έχει επιτυχημένο και αποτελεσματικό οικονομικό σύστημα και αν υπάρχει αναποφασιστικότητα και πολλές διαμάχες σε αυτή, ενώ τείνουν να διαφωνήσουν με την άποψη ότι δεν είναι εύκολη η διατήρηση της τάξης στη δημοκρατία. Είναι φανερό ότι η αμφισβήτηση της λειτουργίας της δημοκρατίας δεν δηλώνει κρίση του θεσμού (Norris, 1999), άλλωστε έχει αναφερθεί ότι οι πολίτες όλο και περισσότερο ασκούν κριτική στους θεσμούς και έχουν απαιτήσεις (Dalton, 2009· Klingemann, 1999· Norris, 1999). Στην μετανεωτερική εποχή υπάρχει εξασθένηση της κυριαρχίας των κρατών (Ψημίτης, 2006), αμφισβήτηση και κριτική στις πολιτικές που ασκούνται, καθώς και απαιτήσεις από την εκάστοτε κυβέρνηση (Slater, 2014). Η αμφισβήτηση και ο προβληματισμός δεν εκφράζει κρίση της δημοκρατίας, γιατί οι πολίτες αυτοί έχουν ισχυρές δημοκρατικές αξίες και απαιτούν σημαντικές διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις και κυβερνήσεις που είναι υπόλογες σε αυτούς (Norris, 1999). Σε ένα μετασηματιζόμενο μετανεωτερικό περιβάλλον, που αναδεικνύει τη σχετικοποίηση της πραγματικότητας και την κατάργηση της αντικειμενικής αλήθειας, η εστίαση συγκεντρώνεται στις διαδράσεις των κοινωνικών υποκειμένων μέσω των οποίων δομείται, αναπαράγεται και αναθεωρείται η κοινωνική πραγματικότητα (Blackledge & Hunt, 2004). Η αμφισβήτηση της επιβαλλόμενης «αλήθειας» και ο φόβος μέσω επιβολής αντιπαλεύουν και νοηματοδοτούν τις δράσεις των ατόμων. Οι αντιλήψεις αυτές συμφωνούν τόσο με τον Klingemann (1999) που εξήγησε ότι η δυσaréσκειά για τη λειτουργία της δημοκρατίας δεν αποτελεί αμφισβήτηση του θεσμού, όσο και την έρευνα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (European Commission, 2003). Η δυσaréσκεια στον τρόπο που λειτουργεί η δημοκρατία στη χώρα είχε επίσης διαπιστωθεί στις έρευνες του ΕΚΚΕ (2003) και της Public Issue (2014). Οι Stockemer και Sundström (2013) διαπίστωσαν ότι η αμφισβήτηση αυτή επιτείνεται εξαιτίας της απογοήτευσης των πολιτών από τη λειτουργία της δημοκρατίας, όταν πιστεύουν ότι στη χώρα υπάρχει διαφθορά.

Η αμφισβήτηση στον τρόπο λειτουργίας της δημοκρατίας γίνεται φανερός και από την έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στους επιμέρους φορείς και θεσμούς, που σχετίζονται με την εφαρμογή του δημοκρατικού πολιτεύματος, κάτι που συμφωνεί με προαναφερθείσες έρευνες (Dalton & Shin, 2014· Τσιγκάνου, 2010). Για κανένα θεσμό ή φορέα από όσους ερευνήσαμε δεν εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς μας «πάρα πολύ», «πολύ» ή «μέτρια» εμπιστοσύνη, μόνο ένα 25% των συμμετεχόντων τείνει να έχει μέτριο βαθμό εμπιστοσύνης απέναντι στους δημόσιους φορείς. Τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Βαρουξή & Σαρρής, 2011· Public Issue, 2014) δείχνοντας υψηλότερα ποσοστά εμπιστοσύνης στους δημόσιους φορείς και ταυτόχρονα την απαξίωση στους πολιτικούς. Στις έρευνες αυτές δεν είχε διαφανεί η γενικευμένη απαξίωση που διαπιστώθηκε στην έρευνά μας. Η έρευνα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2015) συμφωνεί με τη γενικευμένη αρνητική εντύπωση για τη λειτουργία των θεσμών που διαπιστώθηκε στην έρευνά μας. Οι δύο αυτές έρευνες (η δική μας και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου) δείχνουν την αύξηση της δυσπιστίας των πολιτών τα τελευταία χρόνια, καθώς έγιναν και το ίδιο περίπου χρονικό διάστημα. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στους θεσμούς δεν έρχεται σε αντίθεση με τις δημοκρατικές αξίες, που δείχνουν να

ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, αλλά συνδέεται με τη διάθεση για διαμαρτυρία των δημοκρατικών πολιτών, που δεν είναι ικανοποιημένοι από τη λειτουργία των θεσμών Klingemann (2014). Οι προαναφερθείσες απόψεις συνδέονται με την κρατική πολιτική και την αντίληψη τους για αυτή (Hahn, 1998· Καϊλα & Θεοδωροπούλου, 1997), το κοινωνικό κεφάλαιο (Litina & Palivos, 2014), καθώς και τα πρότυπα κοινωνικοποίησής τους (Blackledge & Hunt, 2004). Παράλληλα, τα παραπάνω επιτείνονται τόσο από το γενικότερο συγκείμενο της παγκοσμιοποιημένης εποχής, που επιβαρύνεται από την οικονομική κρίση, που μαστίζει τη χώρα, αλλά και από τα φαινόμενα διαφθοράς που εμφανίζονται στον πολιτικό χώρο και την ατομία των κρατικών πολιτικών να καινοτομήσουν και να μετασχηματίσουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας έχουν δημοκρατικές αξίες και αρχές, θεωρούν τη δημοκρατία το καλύτερο πολίτευμα, είναι, όμως, απογοητευμένοι με τον τρόπο που λειτουργεί στην Ελλάδα σήμερα. Μεγάλη αμφισβήτηση διαπιστώθηκε για όλους τους θεσμούς που σχετίζονται με τη λειτουργία της δημοκρατίας, με τους δημόσιους φορείς, να μην εισπράττουν τόσο έντονη αμφισβήτηση που να καταλήγει σε απαξίωση. Η έντονη οικονομική κρίση της χώρας, και οι καταγγελίες για κακοδιαχείριση και διαφθορά δείχνουν να έχουν επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στην κοινοβουλευτική πολιτική και τους πολιτικούς, η απαξίωση και η άποψη ότι υπάρχει διαφθορά και προώθηση των συμφερόντων τους είναι διαδεδομένα στις δυτικές χώρες και συνδέονται με την απογοήτευση για τη λειτουργία της δημοκρατίας (Ψημίτης, 2006). Οι αξίες και πεποιθήσεις «καθοδηγούν» τον εκπαιδευτικό στις καθημερινές του επαγγελματικές δραστηριότητες και την επαφή του με τα άτομα με τα οποία αλληλοεπιδρά και αποτελούν περισσότερο ένα σύνολο από «ιδεώδη» που αυτός ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να πραγματώσει (Nasirci & Sadik, 2017). Η ηθική (με αξίες) συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική για μια αποτελεσματική εκπαίδευση και θα έπρεπε να αποτελεί υψηλή προτεραιότητα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Banks, 2004· Curtis, 2006· Howard & Patten, 2006). Πλήθος ερευνών αναφέρονται στις επιθυμητές αξίες των εκπαιδευτικών που διαμεσολαβούν στην ποιοτική αξιακή εκπαίδευση (Pedder & Opfer, 2013· Pudelko & Boon, 2014· Ross & Yeager, 1999· Subba, 2014), ενώ η διαφορά μεταξύ των αξιών των εκπαιδευτικών και αυτών των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την άποψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών και επηρεάζει περισσότερο την αντίληψη για την πρόοδο τους (Hauser-Cram et al., 2003). Η σχολική διαπραγμάτευση κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή στο πλαίσιο του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Apple, 1986) διαμορφώνουν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής εργασίας, της συμπεριφοράς των μαθητών, των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, τους κανόνες, που αλληλοεμπλέκονται στο σχολείο (Hainmüller, 2006) και τη ανάδειξη του ενεργού πολίτη (Μπάλιας, 2008). Η δημοκρατικότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας μας διαμορφώνουν τις μαθησιακές πρακτικές που προωθούν την υψηλή συνειδητότητα στο αίσθημα του πολίτη, τη συμμετοχικότητα σε πολιτικές δράσεις (Howard & Patten, 2006· Kerr et al., 2003) και τη διεύρυνση των κοινωνικών αξιών (Pudelko, & Boon, 2014) και επιδιώξεων των μαθητών. Θετική κρίνεται η επιφυλακτικότητα απέναντι στους Θεσμούς, η οποία λειτουργεί εποικοδομητικά στη δημιουργία της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2005) και της ένταξης των νέων κοινωνικών υποκειμένων σε μια πολυπολιτισμική και «ρευστή» πραγματικότητα (Bauman, 2007· Giddens, 2001).

Τέλος, επισημαίνεται ότι περιορισμός της έρευνας αποτελεί η εστίαση της σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο, κάτι που δυσκολεύει την γενίκευση σε όλη την Ελλάδα. Βέβαια, μας επιτρέπει να εξάγουμε συγκεκριμένα αρχικά συμπεράσματα, που μπορούν να ωθήσουν ερευνητές να τα γενικεύσουν, επεκτείνοντας την έρευνα μας. Επίσης, περαιτέρω έρευνα χρειάζεται η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην έκφραση των συγκεκριμένων απόψεων.

6. Βιβλιογραφία

- Abramson, P., & Inglehart, R. F. (1992). Generational replacement and value change in eight west European societies. *British Journal of political science*, 22, 183-228.
- Abramson, P., & Inglehart, R. F. (1995). *Value changes in global perspective*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Adler, F. (1956). The value concept in Sociology. *American Journal of Sociology*, 62(3), 272-279.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Τ. Δαρβέρης, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βαρουξή, Χ., & Σαρρή, Ν. (2011). Εμπιστοσύνη στους θεσμούς. Στο Β. Παπλιάκου, Θ. Σταθοπούλου, & Χ. Στρατουδάκη (Επιμ.), *Θεσμοί, αξίες, συμπεριφορές: Μελέτη των ευρημάτων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (2008-2009)* (σσ. 79-96). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-305.
- Bauman, Z. (2007). *Ρευστοί καιροί. Η ζωή την εποχή της αβεβαιότητας* (Κ. Δ. Γεώργας, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beatty, S., Kahle, L. R., Homer, P., & Misra, S. (1985). Alternative measurement approaches to consumer values: The list of values and the Rokeach value survey. *Psychology and Marketing*, 2(3), 181-200.
- Bennett, W. J. (1992). *The de-valuing of America: The fight for our culture and our children*. New York: Simon & Schuster.
- Bhandari, H., & Yasunobu, K. (2009). *Human values, social capital and sustainable development: A cross – country analysis from Asia*. Tsukuba, Ibaraki, Japan: JIRCAS.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of teacher education*, 36(2), 56-66.
- Braithwaite, V., Makkai, T., & Pittelkow, Y. (1996). Inglehart's materialism-postmaterialism concept: Clarifying the dimensionality debate through Rokeach's model of social values. *Journal of applied social psychology*, 26(17), 1536-1555.
- Γεώργας, Δ. (1986). Οι οικογενειακές αξίες των φοιτητών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 61, 3-29.
- Γεώργας, Δ. (2002). Διερεύνηση της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας, των αξιών και των στάσεων απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση των βασικών ομάδων, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Α. Βερβέρη (Επιμ.), *Το έργο «Έρευνα» 1997-2000* (σσ. 412-421). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Γεώργας, Δ., Χριστακοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ., & Schwartz, S. (1992). Καθολικές αξίες: Ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(1), 7-24.
- Γιαβρίμης, Π., Ζήση, Χ., & Πετρά, Λ. (2017). *Ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση των αξιών των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

- Γκότοβος, Α. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Celikkaya, T., & Filoglu, S. (2014). Attitudes of social studies teachers towards value and value education. *Educational science.: Theory and practice*, 14(4), 1551-1556.
- Collinson, V. (2012). Sources of teachers' values and attitudes. *Teacher Development*, 16(3), 321-344.
- Curtis, M. D. (2006). Everything I wanted to know about teaching law school, I learned from being a kindergarten teacher: ethics in the law school classroom. *Brigham Young University. Education and Law Journal*, 2006(2), 455-498.
- Διανέοσις. (2016α). *Τι πιστεύουν οι Έλληνες*. Ανάκτηση από https://www.dianeosis.org/research/greek_values/
- Διανέοσις. (2016β). *Θεσμοί, πολίτευμα, πολιτικό σύστημα*. Απρίλιος 2015. Ανάκτηση από https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2016/02/ti_pistevoun_oi_ellines_spreads_D.pdf
- Διανέοσις. (2017). *Τι πιστεύουν οι Έλληνες το 2017*. Ανάκτηση από <http://www.dianeosis.org/2017/03/tpe-2017-all-graphics/>
- Dalton, R. (2009). *The good citizen: How a younger generation is transforming American politics*. Washington, DC: CQ Press.
- Dalton, R. J., & Shin, D. C. (2014). Reassessing the civic culture model. In R. Dalton & C. Welzel (Eds.), *The civic culture transformed* (pp. 91-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidov, E. (2008). A cross-country and cross-time comparison of the human values measurement with the second round of the European social survey. *Survey research methods*, 2(1), 33-46.
- EKKE. (2003). *Ελλάδα-Ευρώπη. Κοινωνία-πολιτική-αξίες. Αποτελέσματα της μεγάλης ευρωπαϊκής κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: EKKE.
- Ευρωβαρόμετρο. (2015). *Κοινή γνώμη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Εθνική έκθεση*. Ελλάδα. Ανάκτηση από <https://t2m.io/VR3AVOWA>
- European Commission. (2003). *Eurobarometer 60.1*. National report Greece.
- European values study (2008α). *Master questionnaire*. Retrieved from https://werteforschung-pt-ktf.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_pt_ktf_werteforschung/EVS_2008_Questionnaire_English_Original.pdf
- European Values Study (2008β). *Greece*. Retrieved from <https://goo.gl/xLQBke>
- European Values Study (2014). *Family*. Retrieved from <https://goo.gl/8fBVP5>
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers*. Boulder: Westview Press.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2006). What to do about values in social research: The case for ethical reflexivity in the sociology of education. *British journal of sociology of education*, 27(2), 141-155.
- Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της νεοτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. New York: State University of New York Press.
- Hainmüller, B. (2006). Exploring values in teacher education. In M. Persson (Ed.), *A vision of European teaching and learning. Perspectives on the new role of the teacher* (pp. 115-130). Karlstad: Learning Teacher Network.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820.
- Howard, C., & Patten, S. (2006). Valuing civics: Political commitment and the new citizenship education in Australia. *Canadian journal of education*, 29(2), 454-475.
- Howe, B. R., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, citizenship and justice*, 5(2), 91-102.

- Θάνος, Θ. Β. (2012). Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών* (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), 5, 31-59.
- Inglehart, R., & Baker, W. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Inglehart, R. (1990). Values, ideology, and cognitive mobilization in new social movements. In R. Dalton & M. Kuecher (Eds.), *Challenging the political order. New social and political movements in western democracies* (pp. 43-66). Cambridge: Polity Press.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. New Jersey: Princeton University Press.
- Inglehart, R., Basanez, M., & Moreno, A. (1998). *Human values and beliefs: A cross-cultural sourcebook*. Michigan: University of Michigan Press.
- Jakobsen, T. G., & Listhaug, O. (2014). Social change and the politics of protest. In R. Dalton & C. Welzel (Eds.), *The civic culture transformed* (pp. 213-239). Cambridge: University Press.
- Καϊλα, Μ., & Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Keklik, E. D. (2016). Value orientations of candidate teachers in knowledge society. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 355-372.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S., & Schagen, I. (2003). *Citizenship and education at age 14. A summary of the international findings and preliminary results for England*. Slough, National Foundation for Educational Research & London, Department for Education and Employment.
- Klingemann, H. D. (1999). Mapping political support in the 1990s: A global analysis. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic governance* (pp. 31-56). New York: Oxford University Press.
- Klingemann, H. D. (2014). Dissatisfied democrats: Democratic maturation in old and new democracies. In R. Dalton & C. Welzel (Eds.), *The civic culture transformed* (pp. 116-157). Cambridge: University Press.
- Kluckhohn, C. (1962). Values and value orientation in the theory of action. In T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge: Harvard university press.
- Krygier, M., & Glass, A. (1995). Shaky premises: Values, attitudes and the law. *Sydney Law Review*, 17, 385-396.
- Litina, A., & Palivos, T. (2014). *Corruption, tax evasion and social values. CREA, Discussion paper 2014-10*. Luxembourg: University of Luxembourg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάλιας, Σ. (Επιμ.) (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Moore, B. (1993). *Social origins of dictatorship and democracy*. Boston: Beacon Press.
- Nasirci, H., & Sadik, F. (2017). Investigating primary school teachers' perception about democracy through metaphor analysis. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 121-132.
- Norris, P. (1999). Introduction: The growth of critical citizens? In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic governance* (pp. 1-28). Oxford: Oxford University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006) Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433-466.
- 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.
- Parashar, S., Dhar, S., & Dhar, U. (2004). Perception of values: A study of future professionals. *Journal of Human Values*, 10(2), 143-152.
- Pedder, D., & Opfer D. V. (2013). Professional learning orientations: Patterns of dissonance and alignment between teachers' values and practices. *Research Papers in Education*, 28(5), 539-570.

- Public Issue. (2014). *Η ετήσια έρευνα της Public issue για τους θεσμούς. Δείκτες εμπιστοσύνης 2007-2014*. Αθήνα.
- Pudelko, C. E., & Boon, H. J. (2014). Relations between teachers' classroom goals and values: A case study of high school teachers in far North Queensland, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 14-36.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ross, D. D., & Yeager, E. (1999). What does democracy mean to prospective elementary teachers? *Journal of Teacher Education*, 50(4), 255-266.
- Σαμψών, Ε., & Ψυχογιός, Δ. (2003). Στοιχεία δειγματοληψίας. Στο Β. Φίλιας (Επιμ.), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (σσ. 357-438). Αθήνα: Gutenberg.
- Sandström Kjellin, M., & Stier, J. (2008) Citizenship in the classroom: Transferring and transforming transcultural values. *Intercultural Education*, 19(1), 41-51.
- Schwartz, S. H. (1994). Are the universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2007). *Basic human values: An overview*. Retrieved from <http://segrdid2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 9(3), 363-377.
- Slater, R. (2014). *The values of American teachers*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Stockemer, D., & Sundström, A. (2013). Corruption and citizens' satisfaction with democracy in Europe: What is the empirical linkage? *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 7, 137-157.
- Strati, A. (2000). *Theory and method in organization studies: Paradigms and choices*. London: Sage Publications Ltd.
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 37-40.
- Τσιγκάνου, Ι. (Επιμ.).(2010). *Ευρωπαϊκή κοινωνική έρευνα. Πορίσματα έρευνας πεδίου 4ου κύματος. Ελλάδα – Ευρώπη 2009. Μια πρώτη ανάγνωση*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Thornberg, R., & Oguz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Ψημίτης, Μ. (2006). *Εισαγωγή στα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Williams, R. M. Jr. (1979). Change and stability in values and value systems: A sociological perspective. In M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values* (pp. 15-46). New York: The Free Press.