

# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΙΧΘΥΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΥΔΑΤΙΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ  
ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Άνιση πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Μία προσπάθεια εκτίμησης  
των κυριότερων χωρο-κοινωνικών παραγόντων»**

Γεώργιος Λιάνος

ΒΟΛΟΣ 2021

**UNIVERSITY OF THESSALY**  
**DEPARTMENT OF ICHTHYOLOGY AND AQUATIC ENVIRONMENT AND**  
**DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION**



**JOINT POSTGRADUATE PROGRAMME**  
**«EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND THE ENVIRONMENT»**

**JOINT POSTGRADUATE MASTER'S THESIS**

**«Unequal access to higher education. An attempt to assess the main spatio-social factors»**

**Georgios Lianos**

**VOLOS 2021**

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

**Στεριανή Ματσιώρη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Γεωπονίας Ιχθυολογίας και Υδάτινου Περιβάλλοντος, Σχολή Γεωπονικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, **Επιβλέπουσα.**

**Στέφανος Παρασκευόπουλος**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, **Μέλος,**

**Σοφοκλής Δρίτσας**, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Γεωπονίας Ιχθυολογίας και Υδάτινου Περιβάλλοντος, Σχολή Γεωπονικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, **Μέλος.**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου τόσο για την ψυχολογική όσο και την οικονομική στήριξη. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές μου, τον κύριο Δρίτσα και την κυρία Ντυκέν, που με καθοδηγούσαν καθ' όλη τη διάρκεια της διπλωματικής εργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	ii
Abstract.....	ii
Εισαγωγή .....	1
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> :.....	4
Αιτίες και επιπτώσεις της άνισης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	4
1.1 Κοινωνική τάξη και ανώτατη εκπαίδευση .....	7
1.2 Πολυπολιτισμικές τάξεις και πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση.....	11
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> .....	17
Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	17
2.1 Ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	23
2.2 Μορφωτικό επίπεδο και εργασία του νοικοκυριού.....	31
2.3 Κοινωνικός χώρος και εκπαίδευση .....	37
2.4. Πολιτιστικό κεφάλαιο και κοινωνικό κεφάλαιο.....	40
2.4.1. Πολιτιστικό κεφάλαιο .....	40
2.4.2. Κοινωνικό κεφάλαιο.....	42
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> .....	48
Ανισότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μύθος ή πραγματικότητα; .....	48
3.1 Ανάλυση δεδομένων της πρόσβασης των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	48
Επίλογος - συμπεράσματα.....	64
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	70

## Περίληψη

Στη Ελλάδα, το κοινωνικό υπόβαθρο θεωρείται ισχυρός δείκτης πρόβλεψης της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Όχι μόνο υπάρχουν σημαντικές διαφορές υπέρ των φοιτητών με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στην πορεία προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν και σημάδια άνισης πρόσβασης σε μεταπτυχιακές σπουδές-από το πτυχίο στο μεταπτυχιακό και από το μεταπτυχιακό στις διδακτορικές σπουδές. Η κοινωνική διαφοροποίηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να εκδηλωθεί σε διάφορου τύπου ανισοτήτων στην αγορά εργασίας. Η υποστήριξη από μια οικογένεια που δεν έχει ακαδημαϊκή εκπαίδευση συνδέεται με χαμηλότερες αντικειμενικές αποδόσεις στην αγορά εργασίας (θέση, εισόδημα) του παιδιού σε σχέση με μια ακαδημαϊκά μορφωμένη οικογένεια. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν ότι η οικογενειακή στήριξη συμβάλλει στις κοινωνικές ανισότητες και στην επαγγελματική επιτυχία.

Λέξεις κλειδιά: ανώτατη εκπαίδευση, άνιση πρόσβαση

## Abstract

In Greece, the social background is considered a strong predictor of educational success. Not only are there significant differences in favor of the path of higher education, but there are also signs of unequal access to postgraduate studies- from undergraduate to postgraduate and doctoral. Social differentiation in higher education can manifest itself in various types of inequalities in the labor market. Support from a family that does not have an academic education is associated with lower objective returns in the labor market (position, income) of the child compared to an academically educated family. The results of the analyzes show that family support contributes to social inequalities and professional success.

Key words: higher education, unequal access



## Εισαγωγή

Κύριο μέλημα ενός κοινωνικού κράτους είναι η εξασφάλιση της υγείας και της παιδείας για το σύνολο της κοινωνίας. Τα προβλήματα που ανακύπτουν και στους δύο αυτούς τομείς οφείλουν να επιλύονται με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο μετά από ενδεδειγμένες μεθόδους έρευνας και επιστρατεύοντας τα καταλληλότερα «εργαλεία» και πρακτικές. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την παιδεία που αποτελεί και το ζητούμενο της παρούσας εργασίας, αυτή αποτελεί ένα από τα κύρια πεδία σχεδιασμού και εφαρμογής πολιτικών για την πολιτεία από οποιοδήποτε πολιτειακό χώρο και αν προέρχεται. Τούτο συμβαίνει διότι το σχολείο είναι τον κυριότερο και ουσιαστικότερο, μετά την οικογένεια, χώρο στον οποίο ένα παιδί κοινωνικοποιείται ήδη από τα πρώτα του μαθητικά χρόνια. Το ζήτημα της παιδείας, συνεπώς, αποτελεί συχνά αντικείμενο απασχόλησης των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και αυτό διότι κάθε τροποποίηση ή αλλαγή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επηρεάζει εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Το γεγονός, ωστόσο, ότι η Πολιτεία έχει καθήκον να μεριμνά για την παιδεία δεν πρέπει να εξαιρεί το άτομο από την υποχρέωση να αναζητά όλα τα απαραίτητα μέσα προκειμένου να εξασφαλίσει πρόσβαση σε αυτήν. Αρχικά, η παιδεία διακρίνεται σε αυτή που αφορά στο σώμα - προσωπική υγιεινή και εκγύμναση – και έπειτα στην επαγγελματική, η οποία ταυτίζεται με τις μεθόδους και τους τρόπους μέσω των οποίων ο άνθρωπος καθίσταται ικανός να παράγει τα υλικά αγαθά για να συντηρήσει και να αναπτύξει τον ίδιο αλλά και το κοινωνικό σύνολο. Η εκάστοτε Πολιτεία είναι αυτή που οφείλει, να ενσκήπτει στα οποιαδήποτε προβλήματα ή νέα δεδομένα που προκύπτουν στα ζητήματα παιδείας και να νομοθετεί προκειμένου όλοι οι πολίτες να έχουν ίση αντιμετώπιση στην Εκπαίδευση (Τσάτσος, 1975).

Στις μέρες μας, ωστόσο, την πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση που κατ'ουσίαν θα εξασφαλίσει στο μαθητή την επαγγελματική του αποκατάσταση φαίνεται να έχει αναλάβει όχι το σχολείο αλλά μια ιδιωτική επιχείρηση, το «φροντιστήριο». Το «φροντιστήριο», παρόλο που δεν αποτελεί ελληνική πρωτοτυπία, εντάσσεται και αυτό στο παγκόσμιο φαινόμενο της λεγόμενης και ως «σκιάδους εκπαίδευσης» (shadow education), δόκιμος όρος κυρίως του εξωτερικού, που χρησιμοποιείται για περιγράψει αυτό που στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται ως παραπαιδεία, όρος συχνά υποτιμητικός που αντί αυτού πολλές φορές συναντάται ο όρος συμπληρωματική εκπαίδευση (Ιωάννου, 2011).



Σύμφωνα με την Metron Analysis (2008) το «φροντιστήριο» έχει χαρακτηριστεί ως «αναγκαίο κακό» αφού από τη μια δεν συνάδει με τον χαρακτήρα της δωρεάν δημόσιας παιδείας, από την άλλη, όμως, έρχεται για να καλύψει τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος παρέχοντας στους μαθητές εξειδικευμένες γνώσεις με στόχο την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότεροι γονείς στη χώρα μας στρέφονται στο «φροντιστήριο» προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους για την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων, κυρίως την προαγωγή στην επόμενη τάξη και την εισαγωγή σε κάποιο από τα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας. Μάλιστα, η μαζική στροφή των ελληνικών οικογενειών στο «φροντιστήριο» έκανε τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναθεωρήσουν την αναγκαιότητα της συμπληρωματικής εκπαίδευσης, καθώς προκάλεσε μια σειρά από οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις (European Commission, 2011).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση δεν είναι όμοια για όλους τους μαθητές και τούτο γιατί δεν έχουν όλες οι οικογένειες την οικονομική άνεση να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με «συμπληρωματικά μαθήματα» ή γιατί η γεωγραφική περιοχή στην οποία κατοικούν δεν είναι κοντά σε πόλη που υπάρχει κάποιο «φροντιστήριο». Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αξίζει να μελετηθούν είναι οι διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες του μαθητή καθώς και η πολιτισμική του προέλευση καθώς η χώρα μας, τα τελευταία χρόνια, τείνει να μετατραπεί σε μια πολυπολιτισμική χώρα. Σύμφωνα με τον Bourdieu (2002: 200-201) κατά τη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη όλοι οι μετασχηματισμοί στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και έξω από αυτό, οι οποίοι καθορίστηκαν από τη μαζική αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού καθώς και όλες οι μεταβολές αποτέλεσμα των μορφολογικών μετασχηματισμών που έχουν επέλθει σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος οι οποίες επηρέασαν την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετασθούν οι χωρο-κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν την άνιση πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό τίθεται το ακόλουθο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα:

Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας τις αναπαράγει και τις αυξάνει;

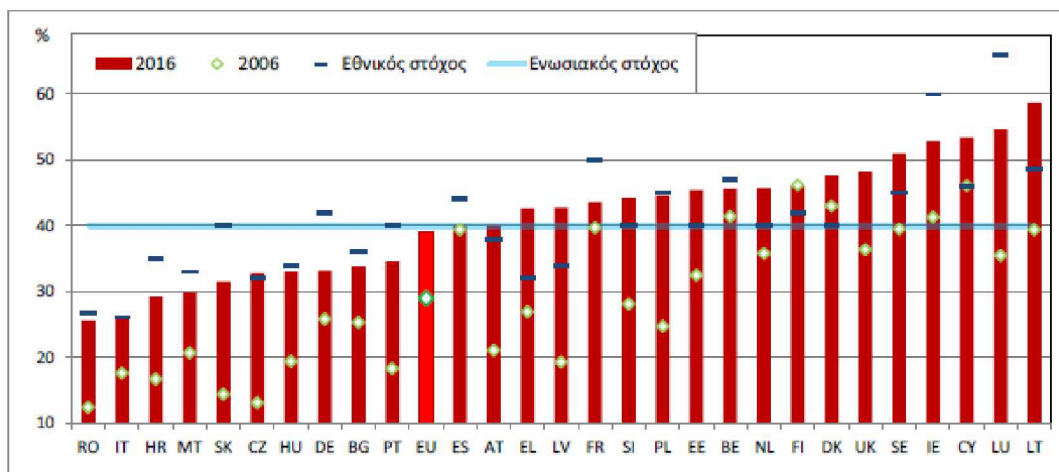


## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>:**

### **Αιτίες και επιπτώσεις της άνισης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

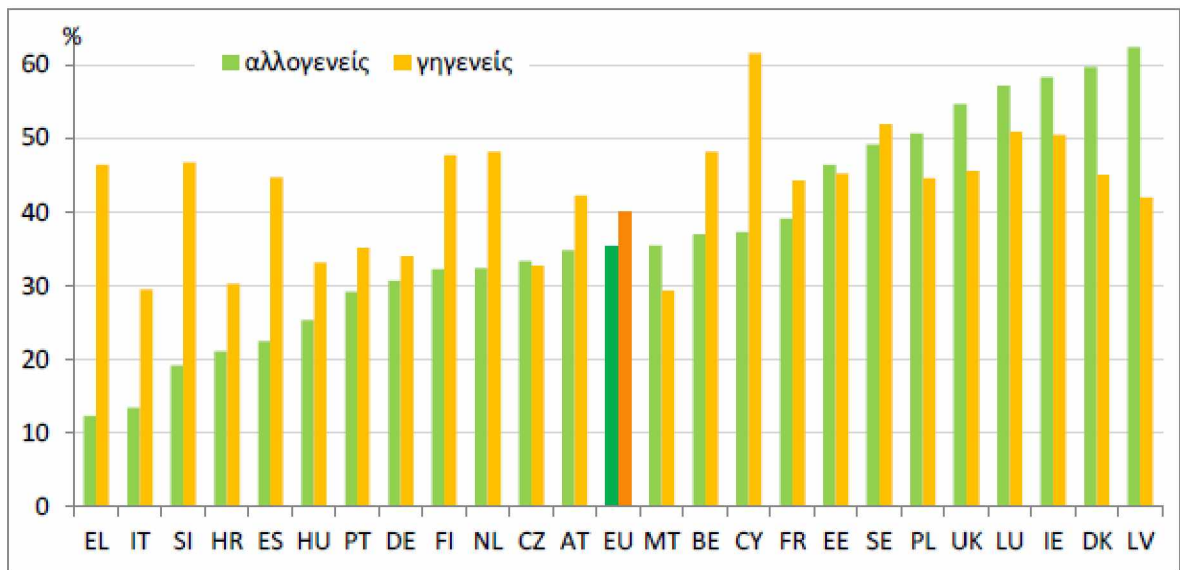
Η αύξηση του αριθμού των φοιτητών που επιτυγχάνουν την ολοκλήρωση της (ανώτατη) εκπαίδευσης, καθώς, επίσης, και η βελτίωση της ποιότητάς της έχουν ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη διατηρήσιμης και τις περισσότερες φορές χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης. Η αύξηση των ποσοστών ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά παράλληλα και η αναβαθμισμένη ποιότητα και συνάφειά της, μπορούν να οδηγήσουν στην έλλειψη δεξιοτήτων σε διάφορους οικονομικούς τομείς έντασης γνώσης, με αποτέλεσμα να προάγεται η αύξηση της παραγωγικότητας, σε συνδυασμό με την αύξηση της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας. Εξαιτίας του ταχύτατου ρυθμού της τεχνολογικής προόδου και της έντασης παράλληλα του διεθνούς ανταγωνισμού, καθώς οι αγορές εργασίας απαιτούν όλο και πιο υψηλά επίπεδα δεξιοτήτων, τα υψηλά επίπεδα ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να επιτύχουν την υποστήριξη της έξυπνης και διατηρήσιμης ανάπτυξης. Αντίθετα, οι συνεχιζόμενες ανισότητες και σε αρκετές περιπτώσεις οι γεωγραφικές διαφορές ως προς τα ποσοστά ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενισχύουν τη συνολική ανισότητα μεταξύ των περιφερειών της ΕΕ, προκαλώντας με τον τρόπο αυτό ανομοιογενή ανάπτυξη.

#### **Γράφημα 1.1 - Ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (άτομα ηλικίας 30-34 ετών)**



Σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ(2001), διαπιστώνεται μια αυξανόμενη ανησυχία σχετικά με την αύξηση αλλά, κυρίως, τη διαφοροποίηση του αριθμού των σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που οφείλονται σε διάφορους παράγοντες. Ταυτόχρονη είναι και η ανησυχία για την οικονομική, θεσμική και κοινωνική δικαιοσύνη, οι οποίες εντάσσονται στην παγκοσμιοποίηση της κοινωνίας της γνώσης. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος της διευρυμένης (όχι μόνο αυξημένης) συμμετοχής, οι νέοι σπουδαστές θα πρέπει να απορροφηθούν από κοινωνικές ομάδες που είχαν υποεκπροσωπηθεί προηγουμένως. Η συμμετοχή των νέων από τις εργατικές τάξεις παραμένει χαμηλή, γεγονός που προκαλεί έντονο προβληματισμό. Στο πλαίσιο αυτό οι κοινωνικές αυτές ομάδες αποτελούν βασικό στόχο των πρωτοβουλιών που αποσκοπούν στη διεύρυνση της συμμετοχής στην εκπαίδευση μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Συνεπώς, παρόλο που η εκπαίδευση έχει συχνά παρουσιαστεί από την άποψη των θετικών και απελευθερωτικών δυνατοτήτων της, μεταξύ άλλων μέσα από την πιο πρόσφατη διεύρυνση της συμμετοχής και της ρητορικής δια βίου μάθησης, υπάρχει επίσης μια μακρά ιστορία κοινωνιολογικής θεωρίας που έχει επικριθεί στους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση αναπαράγει και ενισχύει την κοινωνικές ανισότητες (Reay et al., 2005).

**Γράφημα 1.1 - Ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά χώρα γέννησης**



Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση δεν εστιάζονται τόσο στην πρόσβαση ως προς το σύνολο όσο στο εσωτερικό της ανώτατης εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε σχέση με την εσωτερική ιεράρχηση των ανώτατων σχολών.

Αναλυτικότερα, στους κόλπους της ανώτατης εκπαίδευσης, που άλλοτε προορίζονταν κυρίως για τα άτομα που προέρχονταν από τις πιο ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες, συναντώνται άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008: 63). Έτσι, σήμερα, το ενδιαφέρον των ερευνών για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην πρόσβαση στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης, ως στοιχείο εκδημοκρατισμού της, για δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος είναι ότι, τις περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση δεν τις εμφανίζουν τα άτομα που προέρχονται από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα, ενώ, ο δεύτερος ότι τα «χαμηλά» κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής σε σχέση με άλλες χώρες (Θάνος, 2010; Φραγκουδάκη, 1985·). Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα επιτελεί τον αναπαραγωγικό της ρόλο μέσα από την εσωτερική ιεράρχηση των σχολών, η οποία στην πραγματικότητα είναι κοινωνική ιεράρχηση. Η ιεράρχηση των σχολών με βάση τις επαγγελματικές και εν γένει τις κοινωνικές προοπτικές που προσφέρουν αντιστοιχεί στην ιεράρχηση των σχολών με βάση την κοινωνική σύνθεση των φοιτητών τους. Στις «προνομιούχες» σχολές, τα άτομα με γονείς από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής, ενώ τα άτομα με γονείς από

«κατώτερα» κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν τις μικρότερες πιθανότητες εισαγωγής. Αντίθετα, στις «μη προνομιούχες» σχολές, τα άτομα με γονείς από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν τις μικρότερες πιθανότητες εισαγωγής, ενώ τα άτομα με γονείς από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα τις μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής (Θάνος, 2010 & 2012 : 135 -142· Σιάνου-Κύργιου, 2008· Κοντογιαννοπούλου, 1999· Φραγκουδάκη, 1985).

## **1.1 Κοινωνική τάξη και ανώτατη εκπαίδευση**

Η κοινωνική τάξη αποτελούσε πάντα κεντρικό θέμα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και κοινωνιολογικής θεωρίας, σε επίπεδο έρευνας και ανάλυσης. Στα πλαίσια της κοινωνιολογίας, έχει προταθεί ότι η έννοια της κοινωνικής τάξης μπορεί να θεωρηθεί η περισσότερο διαδεδομένη έννοια» (Edgell, 1993 : 43 -46).

Οι κοινωνικές τάξεις μπορούν να ανελιχτούν και να διαπλακούν σε πολιτικές και ακαδημαϊκές διεργασίες και διαδικασίες. Επισημαίνεται πιο συγκεκριμένα ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε αύξηση στο χάσμα μεταξύ μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού που έχουν διαφορετική πρόσβαση στα χρήματα, τους πόρους, τα προσόντα, γενικά τη ζωή και την υγεία.

Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται η ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων. στους περισσότερους κοινωνικούς τομείς. Όπως θα αναδειχθεί αργότερα, η εκπαίδευση κατείχε πάντα προεξέχοντα θέση μέσα στις κοινωνιολογικές θεωρίες της ταξικής προσέγγισης, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση ή όχι των προνομίων (Hudson & Williams, 1989 : 55-58).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής έρευνας, τα ζητήματα κοινωνικής τάξης αντιμετωπίστηκαν κυρίως σε σχέση με το πλαίσιο της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, όπου διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης τείνουν να βιώνουν μόνιμα χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας και είναι λιγότερο πιθανόν να συνεχίσουν την εκπαίδευση και μόρφωση τους μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Οι νέοι από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις δεν παρακολουθούν τα ίδια είδη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ούτε αποκτούν παρόμοια επίπεδα προσόντων, ούτε ακολουθούν παρόμοιες διαδρομές μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Bates & Riseborough, 1993). Επισημαίνεται ότι, σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πορείας, οι νέοι άνθρωποι της εργατικής τάξης έχουν να αντιμετωπίσουν φτωχότερες συνθήκες, έχουν λιγότερους και πιο

περιορισμένους πόρους, αποκτούν λιγότερο αξιόλογα προσόντα και ακολουθούν εργασιακές πορείες χαμηλού επιπέδου.. Παγκοσμίως, η κυριαρχία στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μαθητών από τις υψηλότερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες, ιστορικά, έχει επίσης γίνει μια σημαντική αιτία και πηγή ανησυχίας στην πλειοψηφία των βιομηχανικών χωρών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται έντονος προβληματισμός για τις ανισότητες όσον αφορά την πρόσβαση, τη διατήρηση και την επίτευξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Όλα αυτά τα στοιχεία καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο θα προσεγγιστούν και θα αξιολογηθούν η έννοια της κοινωνικής τάξης και η σχέση της με την εκπαίδευση. Κατά συνέπεια μπορεί να κατανοηθεί, γιατί είναι απαραίτητο να διερευνηθεί το σε ποιο βαθμό η θεωρία κοινωνικής τάξης συσχετίζεται με την τριτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα με την πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση

Το ερώτημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό διότι πολλές πρακτικές, διευρυμένες στρατηγικές συμμετοχής θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «αθεωρητικές» (Archer, Hutchings & Leathwood, 2003) στις προσεγγίσεις τους. Η ερώτηση αυτή μπορεί να απαντηθεί υποδεικνύοντας ότι οι τρόποι με τους οποίους νοούνται οι «κοινωνικές τάξεις» και η «ανώτατη εκπαίδευση» έχουν σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια της «διεύρυνσης της συμμετοχής».

Η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται ουσιαστικά στη δυνατότητα όλων των μαθητών να έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια, χωρίς να λειτουργούν ανασταλτικά διάφοροι κοινωνικοί, πολιτιστικοί, οικονομικοί ή ακόμη και πολιτικοί παράγοντες. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η ανάγκη επίτευξης της ισότητας ως απόρροια της διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την άρση των διαφόρων κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες συντηρούνται με ποικίλες μορφές και παράλληλα με διάφορους τρόπους διάκρισης και επιλογής.

Κατά συνέπεια, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται κατανοητή η κοινωνική τάξη σε επίπεδο έρευνας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη διεύρυνση της συμμετοχής σε αυτή, στηρίζεται στις απόψεις των ερευνητών σχετικά με τη δομή της κοινωνίας. Αυτό καθορίζει τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τους τρόπους με τους οποίους γίνεται κατανοητό το ζήτημα και οι επακόλουθες συστάσεις.

Οι ερωτήσεις γύρω από τις ανισότητες στην σχολική αίθουσα<sup>1</sup> (ή «μεροληψία» σύμφωνα με τα λόγια του Williamson, 1981<sup>2</sup>) στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ως εκ τούτου εννοιολογικά ζητήματα. Κάποιες από τις κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να κατανοηθεί η σχέση μεταξύ της κοινωνικής τάξης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οργανώνονται σε δύο βασικά τμήματα: το πρώτο αναφέρεται σε αυτό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κατηγορηματική» (Williamson, 1981), «μοντερνιστική» (Bradley, 1996) ή «ποσοτική» (Crompton, 1993) προσέγγιση, ενώ, το δεύτερο τμήμα καλύπτει αυτό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «διαδικασία» (Williamson, 1981), «μεταμοντέρνα» (Bradley, 1996) ή «ποιοτική» (Crompton, 1993) προσέγγιση.

Οι σημαντικές αυτές προσεγγίσεις θα αναλυθούν στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας όπου θα γίνει μια προσπάθεια διερεύνησης του ρόλου της κοινωνικής τάξης ως υποκειμενικό και ρευστό φαινόμενο, που παράγεται μέσα από αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικών δομών και ταυτοτήτων και πώς αυτή επηρεάζει την πρόσβαση ή μη των μαθητών στην ανώτερη εκπαίδευση.

Με βάση σχετικές έρευνες παρουσιάζεται ότι στις σχολές που είναι «προνομιούχες» κατευθύνονται τις περισσότερες φορές άτομα με γονείς από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ αντίθετα μικρές πιθανότητες εισαγωγής εμφανίζει ο μαθητικός πληθυσμός, ο οποίος προέρχεται από κοινωνικά κατώτερο οικογενειακό περιβάλλον. Αντίστροφα μπορούν να θεωρηθούν, όμως, τα δεδομένα εισαγωγής για εκείνες τις σχολές, οι οποίες θεωρούνται προνομιούχες (Θάνος, 2010). Ακόμα, υποστηρίζεται ότι η πρόσβαση στα ΤΕΙ επέτρεψε σε πολλούς μαθητές και μαθήτριες από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα να επιτύχουν την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την ίδια στιγμή που στα περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα, που σε αρκετές περιπτώσεις οδηγούν σε επαγγέλματα με επαγγελματικά δικαιώματα και μεγαλύτερο κύρος, οι βάσεις είναι υψηλές αποκλείοντας με τον τρόπο αυτό πολλούς υποψήφιους φοιτητές (Γουβιάς, 2002).

Όπως υποστηρίζει σε σχετική έρευνα ο Θάνος (2012), φοιτητές με γονείς από χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο τείνουν να επιλέγουν με

---

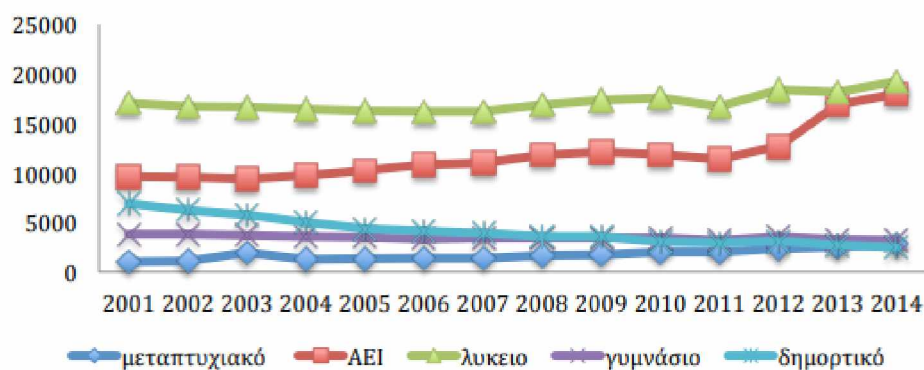
<sup>1</sup> Τέτοιες ανισότητες μπορεί να οφείλονται στις διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς και σε διαφορετική πολιτισμική προέλευση (βλ.1.β).

<sup>2</sup> « Δεδομένου ότι οι απαντήσεις τους προϋποθέτουν κάποια περαιτέρω θεωρητική επεξεργασία για τη φύση των ανισοτήτων στην τάξη και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να είναι αυτές που σχετίζονται με τη δομή και τη λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.» (Williamson, 1981, 18) ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ



σταθερό τρόπο τις Σχολές Επιστημών Αγωγής, παρά την αύξηση των βάσεων εισαγωγής, η οποία εμφανίστηκε διαχρονικά μέσα στη δεκαετία του 2000.

**Γράφημα 1.1 – Αριθμός συμμετεχόντων στα ΑΕΙ και επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα (2001-2014)**

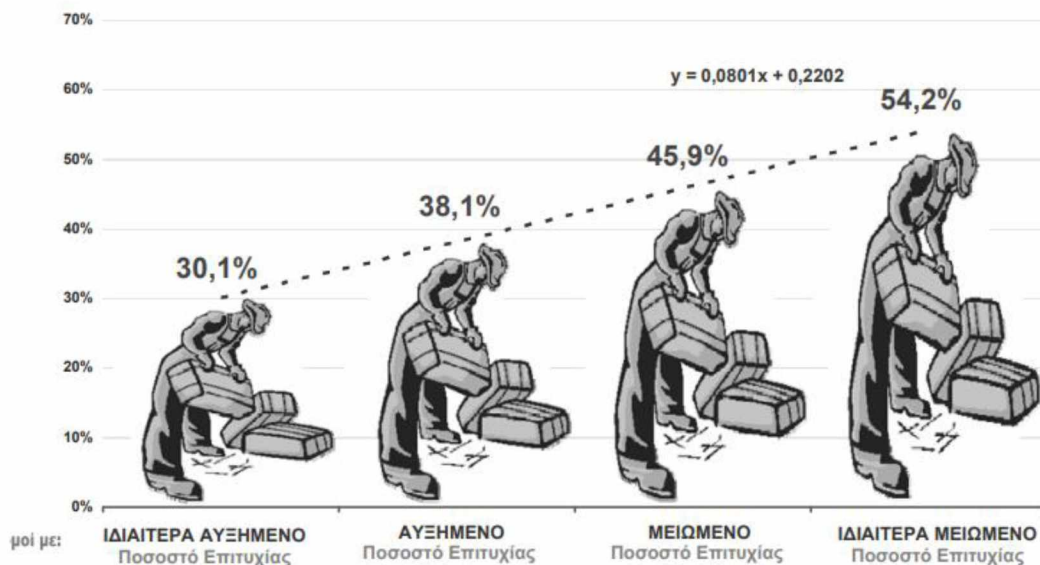


Το ίδιο εμφανίζεται γενικότερα και στις γυναίκες, στην περίπτωση που το κριτήριο είναι το φύλο. Οι σχολές αυτές αποτελούν, κατά συνέπεια, μέσο κοινωνικής κινητικότητας των ατόμων εκείνων, που προέρχονται από τα λαϊκά/ μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα κι αυτό υποδεικνύει πιθανότατα την πίεση που δέχονται αυτοί οι μαθητές, για να επιτύχουν το στόχο της εισαγωγής τους στην επιθυμητή σχολή παρά την εμφάνιση των διαφόρων ενδοοικογενειακών αντιξοοτήτων.

Επίσης, στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι φοιτητές αυτών των σχολών που έχουν γονείς αποφοίτους λυκείου ή σε επιστημονικά επαγγέλματα, αλλά παράλληλα και οι άνδρες, εμφάνιζαν προτίμηση προς τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στα οποία η πρόσβαση θεωρείται πιο δύσκολη, σε σύγκριση με τα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών, που έχουν πιο χαμηλή βάση εισαγωγής (Θάνος, 2012β).

Παρ' όλα αυτά, υποστηρίζεται παράλληλα ότι η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας, δίνοντας έμφαση στο επάγγελμα των γονέων, επηρεάζει όλο και λιγότερο την επίδοση του μαθητή στο σχολείο και, επίσης, τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1996).

**Γράφημα 1.2 - Συσχέτιση της Μέσης Τιμής (ως ποσοστό) του πληθυσμού των Αγροτικών περιοχών στο Νομό ανά κατηγορία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**



## 1.2 Πολυπολιτισμικές τάξεις και πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας έχουν διαμορφωθεί τέτοιες συνθήκες που καλούν για μια επιτακτική αλλαγή των σχολικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα στη δημιουργία ενός νέου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πρέπει να εφαρμόσουν νέα μοντέλα εκπαίδευσης, να αποδυθούν στερεοτυπικές στάσεις και να δημιουργήσουν στη τάξη ένα περιβάλλον αποδοχής και γόνιμου συγκερασμού διαφορετικών κουλτούρων.

Έτσι, το σχολείο καλείται να τροποποιήσει – διαφοροποιήσει τις μεθόδους διδασκαλίας έτσι ώστε να δημιουργήσει ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές. Αυτή η διαφοροποίηση αποτελεί μια διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, μέσα από την οποία ο μὲν πρώτος ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του δεύτερου, ο δε δεύτερος συμμετέχει ενεργά και μαθαίνει συνεχώς ώστε να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (Tomlinson, 1999).

Στην Ελλάδα, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αρχίζει να αποτελεί διακύβευμα μετά το 1992 όταν η αθρόα είσοδος των οικονομικών μεταναστών διαμορφώνει μια νέα πραγματικότητα που δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Στην Αμερική, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της στις δεκαετίες του '60 και '70. Στα πλαίσιά της έγιναν προσπάθειες να τροποποιηθούν τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα έτσι ώστε τα μαθήματα να ανταποκρίνονται στη διαφορετική κουλτούρα των μαθητών όποια και αν ήταν αυτή (Θεοφιλίδης, 2009). Η τροποποίηση αυτή προς μια πολυπολιτισμική

εκπαίδευση αποτέλεσε ένα πεδίο μελέτης που στόχο είχε να βελτιώσει την ισότητα στη γνώση για όλους τους μαθητές. Προκειμένου αυτό να επιτευχθεί επιτυχώς η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενσωμάτωσε θεωρίες και παραδείγματα από την ιστορία, τις κοινωνικές επιστήμες και τις κοινωνικό-ανθρωπολογικές μελέτες (Banks, 1994).

Όμως, το να οριστεί με σαφήνεια η πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί δύσκολο θέμα καθώς υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις τόσο για την εκπαίδευση όσο και για τον πολιτισμό (Παπάς, 1998). Συγκεκριμένα, στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία οι έννοιες διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική παιδαγωγική και διαπολιτισμική εκπαίδευση αν και αναφέρονται σε διαφορετικά πράγματα χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες (Γκότοβος, 1997).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999), τα προγράμματα διδασκαλίας μπορούν να τροποποιηθούν ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν ενώ ο Banks (1994), όσον αφορά την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, θεωρεί ότι πέντε είναι οι παράγοντες στους οποίους πρέπει να δίνεται βαρύτητα ώστε να ενδυναμώνονται γνωστικά οι μαθητές:

- i) Η ύλη θα πρέπει να τροποποιείται έτσι ώστε τα μαθήματα να περιέχουν παραδείγματα από διάφορους πολιτισμούς και όχι μόνο από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.
- ii) Οι μαθητές θα πρέπει, μέσω της εξερεύνησης διαφορετικών πολιτισμικών παραδειγμάτων (μύθων, ταινιών, λογοτεχνικών κειμένων, εικαστικών έργων) να κατασκευάζουν γνώση (εποικοδόμηση γνώσης μέσα από την αισθητική εμπειρία).
- iii) Από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού οι μαθητές θα πρέπει να αποδύονται οποιαδήποτε προκατάληψη για το διαφορετικό (χρώμα, έθνος, θρησκεία κ.α.).
- iv) Το σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε να παρέχει ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε όλους τους μαθητές.
- v) Σε συνδυασμό με τα παραπάνω θα πρέπει παράλληλα να ενδυναμωθεί τόσο η σχολική κουλτούρα όσο και η δομή.

Με βάση αυτά τα στοιχεία μπορούμε να κατανοήσουμε το ότι η πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του σύγχρονου σχολείου, σε συνδυασμό με την ώθηση που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να ερμηνεύσει τους παράγοντες της εφαρμογής της στο πλαίσιο της υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την ανάγκη επίδειξης σεβασμού σε κάθε

μαθητή και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, αξιοποιώντας ουσιαστικά τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η πολυπολιτισμικότητα και η αλληλεπίδραση διαφορετικών εθνοτικών ομάδων δημιουργούν στη κοινωνία προβλήματα γλώσσας, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης αλλά και εκπαίδευσης. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τέτοιου είδους προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης αναπτυχθήκαν πέντε διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία συνοπτικά έχουν ως εξής:

- 1) **Το αφομοιωτικό μοντέλο:** βάση του μοντέλου αυτού οι μειονοτικοί πληθυσμοί που ζουν και δρουν σε μια κοινωνία-χώρα υποδοχής πρέπει και να ενσωματωθούν γόνιμα σε αυτή την κοινωνία (Νικολάου,2000). Αφομοίωση σημαίνει συνεργασία και αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικές φυλές και πολιτισμούς ως το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται επί ίσοις όροις και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997).
- 2) **Το μοντέλο της ενσωμάτωσης:** στηρίζεται στο ότι πρέπει να αναγνωρίζεται ως ίση κάθε πληθυσμιακή ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Επίσης, θα πρέπει να αναγνωρίζεται η αξία του ότι κάθε μία από αυτές τις ομάδες επιδρά και δέχεται επιδράσεις στη χώρα υποδοχής τις οποίες μετατρέπει σε ένα νέο πολιτισμικό προϊόν. Στην εκπαίδευση τα σχολικά προγράμματα και η ύλη πρέπει να τροποποιούνται έτσι ώστε να ενισχύουν μαθησιακά και κοινωνικά τους μετανάστες βοηθώντας τους να γίνουν αρχικά κομμάτι της τάξης και μετέπειτα της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997).

- 3) **Το πολυπολιτισμικό μοντέλο:** στηρίζεται στην αρχή πως η κοινωνική συνοχή και ευημερία επιτυγχάνεται όταν αναγνωριστούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων και δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την αρμονική συνύπαρξη όλων στην κοινωνία (Νικολάου, 2000). Στην εκπαίδευση τα σχολικά προγράμματα και η ύλη διαφοροποιούνται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μαθητών με άλλη πολιτισμική προέλευση προάγοντας, με τον τρόπο αυτό, τον σεβασμό στο διαφορετικό( εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση) (Γεωργογιάννης, 1997).

- 4) **Το αντιρατσιστικό μοντέλο:** βάσει του αντιρατσιστικού μοντέλου αυτό που πρέπει να αλλάξει δεν είναι μόνο το σχολικό πρόγραμμα αλλά η διαφοροποίηση του προγράμματος αυτού θα πρέπει να αλλάξει τη συνολική θεώρηση των μαθητών και άρα της κοινωνίας για το διαφορετικό (Μάρκου, 1998)
- 5) **Το διαπολιτισμικό μοντέλο:** σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η προσέγγιση των μαθητών γίνεται με βάση το ότι οι κοινωνίες μας δεν είναι απλά πολυπολιτισμικές αλλά στο πέρασμα των χρόνων η πολυπολιτισμικότητα διευρύνεται.

Επομένως, στόχος κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι το να καταδείξει πως κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά (Γεωργογιάννης 1997).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ένας άλλος τρόπος διάκρισης των μοντέλων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με βάση τον οποίο παρουσιάζεται ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα μοντέλα που παρουσιάζονται είναι τα εξής:

- 1) Αφομοιωτικό
- 2) Ενταξιακό
- 3) Συμπεριληπτικό

### **Γράφημα 1.3 – Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

<b>Μονάδια</b>	<b>Εσχολική Κουλτούρα</b>	<b>Διδακτικές Πρακτικές</b>
<b>Αφομοιωτικό</b>	<b>Πολιτισμικός Έλληνας</b> Μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά σχολεία Προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στους σχολικούς θεσμούς <b>Αφομοίωση</b>	Καθολικά μαθησιακά στυλ Ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές που παράγουν την ταύτισή τους με την άρχουσα κουλτούρα
<b>Ενδοξασικό</b>	<b>Πολιτισμικός Εμπλουτισμός</b> Πολυγλωσσικά σχολεία Εορτασμός της πολιτισμικής διαφορετικότητας <b>Ένταξη</b>	Μαθησιακά στυλ αναλόγως του πολιτισμού Συντελεστική, προσθετική, μεταρρυθμιστική μέθοδος και μέθοδος της κοινωνικής δράσης
<b>Συμπεριληπτικό</b>	<b>Διαπολιτισμική Δραστηριότητα</b> Συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα Συνεργατική ομαδική εργασία Εξασομικευμένη διδασκαλία Εμπλοκή της οικογένειας Προγράμματα κοινωνικού ακτιβισμού <b>Συμπεριληψή</b>	Εστιάζει σε <b>ΟΛΟΥΣ</b> τους μαθητές Παιδο-κεντρική προσέγγιση Αναλυτικό πρόγραμμα κοινωνικής μεταρρύθμισης

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αυτή που θα οδηγήσει τον μαθητή στην κατασκευή της γνώσης, θα ενδυναμώσει την ικανότητά του να ερμηνεύει και να κάνει πράξη στη ζωή όλα όσα μαθαίνει μέσα στην τάξη. Άλλωστε αυτό είναι και το ζητούμενο στην αποτελεσματική εκπαίδευση: να δώσει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές ώστε να δραστηριοποιηθούν με γόνιμο τρόπο στην κοινωνία. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός που περιμένει η διαφοροποιημένη διδασκαλία να του προσφέρει έτοιμα μοτίβα τα οποία θα του εξασφαλίσουν την επιτυχία δεν έχει κατανοήσει πλήρως την πρακτική έννοια του όρου. Ο ίδιος είναι εκείνος που πρέπει να αναλύσει προσεκτικά και ξεχωριστά το προφίλ κάθε μαθητή της τάξης του(τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο) ώστε να εφαρμόσει εκείνες τις διαφορετικές τεχνικές και στρατηγικές διαφοροποίησης που θα του εξασφαλίσουν το καλύτερο δυνατόν αποτέλεσμα (Subban, 2006).

Πυρήνας της σκέψης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι κατανόηση και η επίδειξη σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή η οποία το κάνει και μοναδικό και γύρω από αυτόν το πυρήνα θα πρέπει να κατασκευάζεται η οποιαδήποτε διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας.

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, πέραν του σχολικού περιβάλλοντος, είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή, η αυτοεικόνα του αλλά και το περιβάλλον

του παιδιού εκτός σχολείου όπως το οικογενειακό, το φιλικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει πως ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει γνώση μέσω της αισθητικής του εμπειρίας επηρεαζόμενος από τους προαναφερόμενους έσω και έξω σχολικούς παράγοντες. Η αισθητική εμπειρία των μαθητών αναπτύσσει τη δημιουργική τους ικανότητα καθώς και την ικανότητα τους για σκέψη και κριτικό στοχασμό. Τούτο αποτελεί παραδοχή πολλών επιστημονικών προσεγγίσεων στα πεδία της Φιλοσοφίας, της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας ενώ ήδη από το 1967 το Harvard Graduate School of Education δημιούργησε πρώτο πολλά προγράμματα που στόχο είχαν την ενσωμάτωση της αισθητικής εμπειρίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Mezirow (2007) μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρηση σκέψεων και στάσεων μέσα από τη διεργασία της κριτικής σκέψης πάνω σε πηγές παραδοχών των ανθρώπων. Η τέχνη από την πλευρά της μπορεί να λειτουργήσει ως η κινητήρια δύναμη αυτού του μετασχηματισμού.

Αναλυτικότερα, ο Mezirow (2007) υποθέτει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν διαμορφώσει κάποιες κατασκευές της πραγματικότητας οι οποίες έχουν δομηθεί από διάφορες πηγές του κοινωνικό-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Υποστηρίζει ότι αυτές οι κατασκευές μπορούν να μετασχηματιστούν όταν οι θεωρήσεις της πραγματικότητας ενός ατόμου δεν εναρμονίζονται με τις νέες εμπειρίες του. Αυτό αυτόματα σημαίνει πως η υιοθέτηση-συγκερασμός της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία με την διαφοροποιημένη διδασκαλία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν επιτυχώς σε πολιτισμικά μεικτές τάξεις.

Μια εναλλακτική προοπτική προσφέρεται από τους θεωρητικούς της «θεωρίας της πολιτισμικής τάξης» οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές τάξεις μπορούν να διακριθούν από τους διαφορετικούς «πολιτισμούς» τους, που παίζουν ρόλο στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων θέσεων στην τάξη (Banks, 2004). Ο Williamson (1981) αναφέρει τους Kelsall, Poole & Kuhn (1972), οι οποίοι πρότειναν ότι το 1960 οι σπουδαστές της μεσαίας εργατικής τάξης διαφοροποιήθηκαν από τους υπόλοιπους σπουδαστές, λόγω των οικογενειακών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών τους.

Με τον τρόπο αυτό προσδιόρισαν τη γονική ενθάρρυνση ως τον βασικό παράγοντα που καθορίζει τη συμμετοχή και διαπίστωσαν ότι οι οικογένειες μεσαίας τάξης ήταν πιο πιθανό να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να προχωρήσουν στην ανώτερη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Edwards & Roberts (1980), τα ποσοστά συμμετοχής των διαφορετικών τάξεων στη τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνται ως αποτέλεσμα της διαφορικής αποτίμησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και των αντίθετων αντιλήψεων της κάθε τάξης σχετικά με την «πολιτισμική προσβασιμότητα» στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Για διάφορους ιστορικούς λόγους, παραδοσιακά ιδιαίτερα σημαντικό μπορεί να θεωρηθεί το ενδιαφέρον των Ελλήνων για τη μόρφωση. Αυτό μπορεί να αποδοθεί κυρίως στο γεγονός ότι από τη δημιουργία του σύγχρονου ελληνικού κράτους, το 1830, η Ελλάδα είχε μια ιδιαίτερη τάση στην εκπαίδευση και την σύνδεση στην εργασία. Μια θέση εργασίας στη δημόσια διοίκηση εξεταζόταν ιδιαίτερα, ειδικά μετά από μια συνταγματική μεταρρύθμιση στις αρχές του 20ου αιώνα που έδωσε τη θητεία στους δημόσιους υπαλλήλους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή στη δημόσια διοίκηση ήταν τα υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Αυτό, με τη σειρά του, δημιούργησε ένα ισχυρό αίτημα για εκπαίδευση ένα αιώνιο χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης & Μαυρογιώργος, 2000).

Μία σημαντική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιήθηκε το 1964, με βάση το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)». Μέχρι το συγκεκριμένο έτος τα έτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν έξι δηλαδή, μόνο η πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική. Μετά από αυτή τη μεταρρύθμιση αυξήθηκαν σε εννέα, μόνο για να μειωθούν και πάλι σε έξι κατά την περίοδο της στρατιωτικής δικτατορίας (1967-1974). Οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1976 αύξησαν τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε εννέα – ένα όριο που ισχύει ακόμη και σήμερα – καθιστώντας έτσι υποχρεωτική την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, μετά τις συστάσεις διεθνών οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ, για την υποστήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και την ανάγκη μείωσης των



σημαντικών ανισοτήτων στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που επικρατούσαν τη δεκαετία του 1970, δημιουργήθηκαν τα πρώτα μη πανεπιστημιακά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα). Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που έλαβαν χώρα μετά τη δεκαετία του 1970 δεν ήταν ριζοσπαστικές. Τα κύρια χαρακτηριστικά τους ήταν, πρώτον, η σταδιακή κατάργηση της επιλογής στα χαμηλότερα επίπεδα του συστήματος και, δεύτερον, η εισαγωγή και η ενίσχυση νέων εξεταστικών διαδικασιών στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2000).

Το 1998, τα διάφορα είδη ιδρυμάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντικαταστάθηκαν από τα Λύκεια και τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές, διάρκειας τριών ετών.

Οι απόφοιτοι λυκείου δικαιούνται να συμμετάσχουν στις γενικές εξετάσεις για να εισαχθούν στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τα οποία λειτουργούν με καθεστώς *numerus clausus*. Οι απόφοιτοι Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών μπορούν να εισέλθουν στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα μόνο συμμετέχοντας στις γενικές εξετάσεις. Το 2004, το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε ότι στο εγγύς μέλλον η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα αναδιοργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μπορούν να συμμετέχουν στις γενικές εξετάσεις για να εισέλθουν στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Πανεπιστήμια ή Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – ιδιαίτερα όσον αφορά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση – θεωρείται ότι παρέχει γενικές δεξιότητες με ιδιαίτερη έμφαση στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Με τον τρόπο αυτό δεν συμβάλλει εντατικά στην απόκτηση πρακτικών ή επαγγελματικών δεξιοτήτων. Αρκετές μελέτες έχουν επισημάνει το γεγονός ότι, σε σύγκριση με χώρες στο επίπεδο οικονομικής ανάπτυξής της, η εκπαίδευση έχει διαδραματίσει ελάχιστο ρόλο στην τόνωση της οικονομικής ανάπτυξης στην Ελλάδα. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείται κυρίως ως μέσο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχει μικρή σχέση με τις ανάγκες της οικονομίας (Τσιρώνης, 2003).

Από τη σύσταση του ελληνικού κράτους έγινε προσπάθεια σύνδεσης της εκπαίδευσης με την κοινωνική κινητικότητα και τον ιδιαίτερο ρόλο της δημοσιοϋπαλληλίας στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται διαχρονικά μια πολύ σημαντική διαδικασία, από τη στιγμή που το πανεπιστημιακό πτυχίο θεωρήθηκε βασική προϋπόθεση για την πρόσβαση σε επαγγέλματα υψηλού κύρους αλλά παράλληλα και για την κοινωνική ανέλιξη του ατόμου, παρόλο που

έμπρακτα η αξιοποίησή του καθορίζεται από τη δυνατότητα πολιτικής διαμεσολάβησης, που διακρίνει την κάθε κοινωνική ομάδα (Πετμεζίδου - Τσουλουβή 1987).

Με τον τρόπο αυτό δικαιολογείται η υψηλή ζήτηση της εισαγωγής στα πανεπιστήμια καθώς, επίσης, και το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης αλλά ταυτόχρονα και το ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα ζητήματα που συσχετίζονται τις περισσότερες φορές με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Επιπλέον, η Ε.Ε προσανατολίστηκε σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές που ανέδειξαν την ανάγκη βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας, προετοιμάζοντας εργατικό δυναμικό υψηλής ειδίκευσης και παράλληλα εκτοπίζοντας από την εργασίας τους λιγότερο εξειδικευμένους εργαζομένους και αυξάνοντας την ανεργία, εξαιτίας των παρακάτω παραγόντων (Bell, 1973):

- ο διάλογος για την κοινωνία της γνώσης
- η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας
- η ευρεία χρήση των νέων τεχνολογιών στην παραγωγική διαδικασία

Με τον τρόπο αυτό αναπτύχθηκαν πιέσεις μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, με πιο σημαντική την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και παράλληλα τη διεύρυνση της συμμετοχής σ' αυτήν (Σιάνου - Κύργιου, 2005).

Η Ελλάδα αντιμετωπίζει τα τελευταία χρόνια οξεία κρίση κοινωνική, πολιτική και οικονομική κρίση. Η κρίση, η οποία εμφανίστηκε με τη μορφή συσσωρευμένου δημόσιου χρέους αντιμετωπίζεται με την εφαρμογή αυστηρής δημοσιονομική πειθαρχίας. Τα πρωτοφανή μέτρα λιτότητας που επιβλήθηκαν από τα μνημόνια ανέτρεψαν τις κοινωνικές κατακτήσεις, που είχαν επιτευχθεί μέχρι σήμερα, ενώ παράλληλα περιόρισαν σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό κράτος, προώθησαν την απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων, ενώ παράλληλα αποδόμησαν τα εργασιακά δικαιώματα, προκαλώντας τη φτωχοποίηση της κοινωνίας. Η αύξηση της ανεργίας σε συνδυασμό με την αδιάκριτη οριζόντια φορολόγηση μεγάλο κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας κάτω από το όριο της φτώχειας (Σκλάβος, 2014).

Υποστηρίζεται παράλληλα ότι οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις ατομικές επιλογές, καθώς, επίσης και τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα διευρύνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Οι αλλαγές που προκάλεσε η

νεωτερικότητα στις παραγωγικές δυνάμεις και σχέσεις οδήγησαν στη μετατροπή του εκπαιδευτικού μηχανισμού σε βασικό θεσμό της σύγχρονης κοινωνίας (Σκλάβος, 2014).

Είναι σαφές ότι η βιομηχανική ανάπτυξη που απαιτούσε την ύπαρξη ειδικευμένου εργατικού δυναμικού προώθησε τη μαζική εκπαίδευση, παραμερίζοντας με τον τρόπο αυτό τη μαθητεία, ενώ, επίσης, η κυριαρχία της αστικής τάξης που συνοδεύτηκε από διάφορες μεταβολές στο θεσμό της οικογένειας, έδωσε έμφαση στην προστασία της παιδικής ηλικίας, μέσω της θεσμοποίησης του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό πολλές λειτουργίες που ασκούνταν από τους διάφορους παραδοσιακούς θεσμούς μεταφέρθηκαν στον εκπαιδευτικό, αποτελώντας, κατά συνέπεια, βασικό μηχανισμό ένταξης και ενσωμάτωσης των ατόμων.

Όπως επισημαίνει Durkheim η εκπαίδευση αναφέρεται στην ενέργεια που ασκείται από τις γενιές των ώριμων στις γενιές εκείνες που δεν μπορούν να θεωρηθούν ακόμα έτοιμες για την κοινωνική ζωή. Προτεραιότητά της αποτελεί η προσπάθεια να εγείρει και να αναπτύξει στα παιδιά έναν αριθμό διαφόρων ηθικών, διανοητικών και φυσικών καταστάσεων, που απαιτούν από αυτό και το συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο αναμένεται να ζήσει αλλά και συνολικά η πολιτική κοινωνία. Επίσης, υποστηρίζει ότι η κοινωνία με τη γέννηση παραλαμβάνει ένα ατομικό και παράλληλα βιολογικό όν, που σε αυτό επενδύει το κοινωνικό όν, με τον κατάλληλο τρόπο, για να τη διαιώνίζει» (Durkheim, 1973:51-55).

Επίσης, θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες αφορούν τις διαφορές των ποικίλων φυσικών χαρισμάτων, που μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης η εκπαίδευση επιδιώκει να τις αμβλύνει.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός, επιλέγοντας τους ικανότερους αλλά και την κοινωνικοποίηση, επιτυγχάνει με τον τρόπο αυτό την κοινωνική συνοχή και τη νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Όλα αυτά παρουσιάζονται με τρόπο που τα άτομα αποδέχονται ότι είναι δίκαιο να παρέχονται διαφορετικές ανταμοιβές για την ύπαρξη διαφορετικών επιπέδων επιτυχίας, αν είναι εφικτή η ύπαρξη ίσης πρόσβασης στις ευκαιρίες (Parsons, 1971:445)

Ο κοινωνικός μετασχηματισμός που έχει παρατηρηθεί τον 20<sup>ο</sup> αιώνα προκάλεσε έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον ως προς τον ρόλο του θεσμού της εκπαίδευσης στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα και αποδίδεται στους εξής παράγοντες (Γουβιάς, 2010):

- κοινωνική διαστρωμάτωση

- επαγγελματικοί ρόλοι
- μεταβολές στη δομή απασχόλησης
- κινητικότητα κεφαλαίου και εργασίας
- συνεχής εισαγωγή τεχνολογίας

Όπως επισημαίνεται στις σύγχρονες κοινωνίες η εκπαίδευση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την προώθηση της κοινωνικής κινητικότητας, καθώς εφαρμόζοντας την αξιοκρατία επιτρέπει να αξιοποιηθούν τα ταλέντα, που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Απαραίτητος, όμως, θεωρείται ο εκσυγχρονισμός» του θεσμού, διευκολύνοντας την προσπάθεια να θεσμοθετούνται διαρκώς μεταρρυθμιστικά μέτρα για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, που θα δώσουν τη δυνατότητα αξιοποίησης των ατομικών ικανοτήτων, επιδιώκοντας, κατά συνέπεια, την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων (Bell, 1991).

Παρόμοια θεωρείται η θέση, η οποία διατυπώθηκε από τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως παραγωγική επένδυση, καθώς οι γνώσεις και οι διάφορες εξειδικεύσεις που αποκτώνται αυξάνουν τον ρυθμό οικονομικής ανάπτυξης και την παραγωγική ικανότητα των εργαζομένων, προϋποθέτοντας, όμως, την επίτευξη ίσων ευκαιριών, για να μη χάνονται τα διάφορα ταλέντα (Shultz, 1972:50).

Ερμηνεύοντας την ύπαρξη της εκπαιδευτικής ανισότητας το ενδιαφέρον εστιάζεται και στο εσωτερικό της σχολικής τάξης, καθώς, επίσης, και στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητή, ενώ ταυτόχρονα έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες, με πιο σημαντική τη θεωρία της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας. Με βάση αυτή τη θεωρία η άνιση σχολική επίδοση μπορεί να αποδοθεί γενικότερα στην ενθάρρυνση ή απογοήτευση, που προκαλείται στους μαθητές από την κρίση των εκπαιδευτικών, που τον χαρακτηρίζουν ως ικανό ή ανίκανο (Rosenthal & Jacobson, 1972).

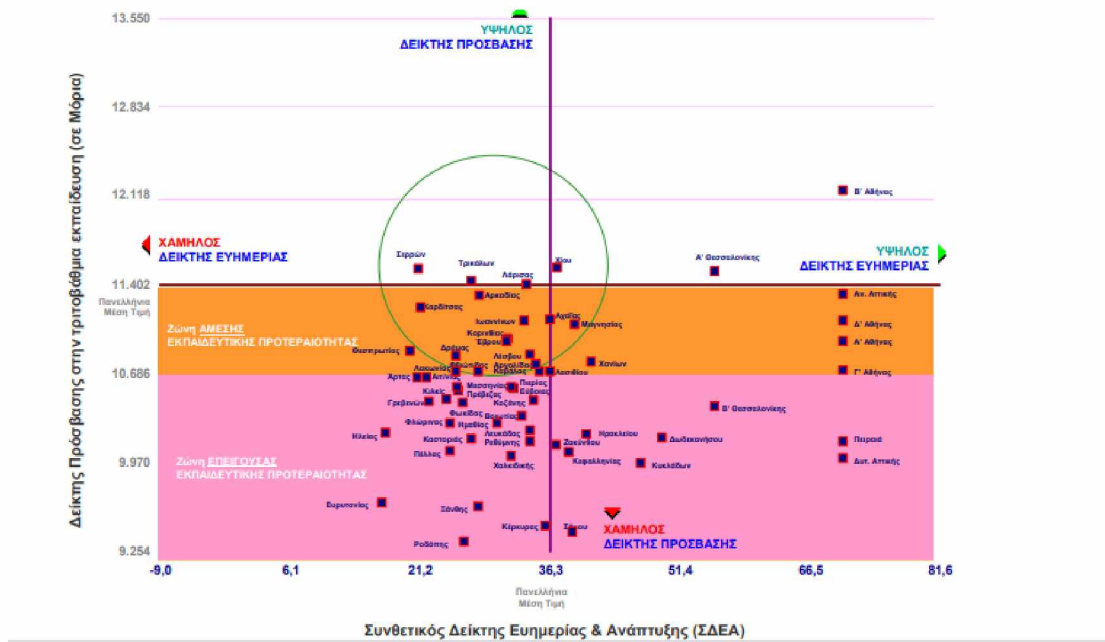
Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η εκπαιδευτική ανισότητα δε δημιουργείται σε γενικές γραμμές σε κοινωνικό κενό. Στις σύγχρονες κοινωνίες η κοινωνική ανισότητα συνδέεται με άμεσο τρόπο με την εκπαιδευτική ανισότητα.

Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική ανισότητα είναι αυτή, η οποία καθορίζει την εκπαιδευτική πορεία του ανθρώπου και την κοινωνική του ενσωμάτωση. Παράλληλα, η εκπαιδευτική ανισότητα ενσωματώνει τις περισσότερες φορές την άνιση κοινωνική αφετηρία των ατόμων, αλλά παράλληλα και την άνιση πρόσβαση και σε αρκετές περιπτώσεις την οικειοποίηση της γνώσης που παρέχεται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, τα διαφορετικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Επειδή τα εκπαιδευτικά προσόντα θεωρούνται σημαντικά για την επαγγελματική σταδιοδρομία, καθορίζοντας το ύψος του εισοδήματος, το κύρος και ταυτόχρονα το γόητρο που αποκτά το άτομο, οι εκπαιδευτικοί τίτλοι μπορεί να θεωρηθούν ότι λειτουργούν ως τελικά κριτήρια κοινωνικής ιεράρχησης. Η εκπαιδευτική ανισότητα με τον τρόπο αυτό μπορεί να θεωρηθεί απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων που προϋπάρχουν, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην αναπαραγωγή τους (Γουβιάς, 2010).

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση δεν δίνουν έμφαση τόσο στην πρόσβαση ως προς το σύνολο όσο στο εσωτερικό της ανώτατης εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε σχέση με την εσωτερική ιεράρχηση των ανώτατων σχολών. Σαφέστερα, στους κόλπους της ανώτατης εκπαίδευσης, που άλλοτε προορίζονταν κυρίως για τα άτομα που προέρχονταν από τις πιο ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες (εύπορες οικογένειες, αστικά στρώματα), συναντώνται άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008: 63).

Κατά συνέπεια, σήμερα, το ενδιαφέρον των ερευνών για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην πρόσβαση στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης, ως στοιχείο εκδημοκρατισμού της άλλα σε τι. Με βάση αυτά τα στοιχεία στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η σύνθεση των δεικτών και ο καθορισμός των ζωνών της εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

Γράφημα 2.1 - Σύνοψη Δεικτών – Καθορισμός Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας



## 2.1 Ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η παιδεία και η υγεία θεωρείται από παλιά ότι αποτελούν ένα από τα δυσκολότερα αλλά και τα ουσιαστικότερα θέματα με τα οποία ένα κράτος, που επιθυμεί να χαρακτηριστεί κοινωνικό, είχε την υποχρέωση να ασχοληθεί. Η επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται σε αρκετές περιπτώσεις και στους δύο αυτούς τομείς δεν είναι σίγουρα εύκολη, αλλά διακρίνεται για τον υποχρεωτικό της χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα στη χώρα μας η παιδεία απασχολεί γενικότερα την πολιτεία. Επίσης, το σχολείο, ακολουθώντας την οικογένεια, λειτουργεί ως ένας διαχρονικός θεσμός κι ένας από τους πιο σημαντικούς χώρους κοινωνικοποίησης των παιδιών ήδη από τα πρώτα μαθητικά χρόνια τους. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι τα ζητήματα της παιδείας και οι διάφορες μεταβολές έχουν απασχολήσει αρκετές φορές τους γονείς, τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Η παιδεία θεωρείται αυτονόητο καθήκον της Πολιτείας, αλλά, επίσης, καθήκον κάθε ανθρώπου, παρόλο που δε διαθέτει τα αναγκαία μέσα, με απώτερο στόχο τη διασφάλιση της. Η Πολιτεία είναι αυτή που διαθέτει ουσιαστικά τα απαραίτητα μέσα αλλά και τις διάφορες πρακτικές, καθώς έχει τη δυνατότητα χειρισμού πολλών και διαφορετικών αξιών και δραστηριοτήτων ταυτόχρονα αλλά και συντονισμού της σε ένα καθαρά νομοθετημένο πλαίσιο (Γουβιάς, 2010).

Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η παιδεία διακρίνεται στις παρακάτω κατηγορίες (Τσάτσος, 1975) :

- η παιδεία, η οποία αναφέρεται στο σώμα και πιο συγκεκριμένα στην προσωπική υγιεινή και εκγύμναση
- η επαγγελματική παιδεία , η οποία ταυτίζεται με τις μεθόδους και τις πρακτικές, με τις οποίες οι άνθρωποι αποκτούν την ικανότητα παραγωγής των υλικών αγαθών για τη συντήρηση και την ανάπτυξη των ίδιων αλλά και του κοινωνικού τους συνόλου

Σε ιστορικό πλαίσιο το εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα επιβλήθηκε από τους Βαυαρούς, χωρίς να επιδιώκει να αντικατοπτρίσει τις επιθυμίες και τις ανάγκες των Ελλήνων πολιτών.

Για τον λόγο αυτό η επιλογή της δημοκρατικής εκπαίδευσης δεν θεωρείται απόρροια των διαφόρων πολιτικών και ιδεολογικών προσπαθειών αλλά αντίθετα η θεσμοθέτησή της έγινε εκ του μηδενός από τη βαυαρική διοίκηση και τον Όθωνα. Κατά συνέπεια το πεδίο που έμεινε διαθέσιμο και ικανό να υποστεί διάφορες μεταβολές δεν ήταν αυτό της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αντίθετα ήταν αυτό του πολιτιστικού και ιδεολογικού περιεχομένου της διδασκαλίας (Τσουκαλάς, 2006). Η δημοτική και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διείσδυσαν πολύ γρήγορα στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχεδόν να ταυτίζεται χρονικά με τη δημιουργία του ελληνικού κράτους. Σύμφωνα με το βαυαρικό μοντέλο, αυτή χωρίζεται στο ελληνικό και το γυμνάσιο, Ο αριθμός του μαθητικού πληθυσμού που φοιτούσε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την περίοδο του 1855 υπερέβαινε τους 5000. Η τάση αυτή των μαθητών της χώρας μας να εισαχθούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ή αλλιώς η επιθυμία υπερεκπαίδευσης προκαλεί, όπως άλλωστε και σήμερα άλλωστε την έκπληξη των διαφόρων μελετητών (Τσουκαλάς, 2006).

Στον δυτικό κόσμο κυριαρχεί ουσιαστικά, με βάση τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου η αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί μία συνηθισμένη επένδυση , ενώ ο πιο σημαντικός λόγος για τον οποίο καταναλώνεται χρόνος και χρήμα για την ανάληψη υψηλότερων επιπέδων εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί η αναμονή υψηλών αποδόσεων από την αντίστοιχη μισθολογική πριμοδότηση, η οποία είναι απόρροια της εισόδου στην αγορά εργασίας.

Παρόλα αυτά, θεωρείται ότι τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα σε έμπρακτο επίπεδο και αυτή η ακολουθία γεγονότων δύσκολα μπορεί να διατηρηθεί, κυρίως σε περιόδους ύφεσης. Αντίθετα, ερμηνεύοντας με διαφορετικό τρόπο την εκπαίδευση, ορίζεται ότι προτεραιότητα της θεωρείται ο εξοπλισμός των ανθρώπων με τα απαιτούμενα προσόντα, προκειμένου να προχωρήσουν στις προσωπικές τους ελεύθερες, αυτόνομες επιλογές για τον τρόπο ζωής τους. Είναι πιθανή η ύπαρξη μίας οικονομικής βάσης που μπορεί να στηρίξει αυτή την ατομική επιλογή, αλλά σε γενικές γραμμές η εγγενής έννοια επιτρέπει την εμφάνιση πιο υποκειμενικών κριτηρίων, τα οποία δεν δέχονται σημαντική επιρροή από τις διάφορες οικονομικές συνθήκες (Γουβιάς, 2010).

Επίσης, θεωρείται ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί το τελευταίο στάδιο, πριν την είσοδο του ανθρώπου στην αγορά εργασίας, ενώ η προσφορά της γίνεται παραδοσιακά από τα πανεπιστήμια. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της σύγχρονης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ουσιαστικά η ποιότητα της, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των μαθητών σε αυτήν, ανεξάρτητα από την πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική κατάστασή τους. Σε αρκετές διεθνείς έρευνες παρουσιάζεται ότι η επιτυχής κοινωνικοποίηση των ανθρώπων βασίζεται στους παρακάτω δύο παράγοντες (Τσουκαλάς, 2006):

- ποιότητα των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων
- διάρκεια της κατάρτισης

Για τον λόγο αυτό θεωρείται ότι η εκπαίδευση μετατρέπεται πλέον σε ένα χώρο, όχι μόνο καθορισμού αλλά και αναπαραγωγής των ανισοτήτων. Το συγκεκριμένο πρόβλημα έχει προκαλέσει έντονο προβληματισμό, αλλά σαφής, όμως, είναι ακόμη η ανάγκη καταγραφής των πραγματικών λόγων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του τρόπου επιρροής από τον χαρακτήρα των διαφόρων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Σημαντική, επίσης, θεωρείται η ανάγκη συγκριτικής ανάλυσης που θα μπορούσε να διευκολύνει την ανακάλυψη του τρόπου επιρροής από την πολιτική, που επιλέγουν να εφαρμόζουν οι ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες (Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουτούζης & Φωτόπουλος, 2012).

Η εκπαίδευση με τη μορφή της χάραξης και παράλληλα της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω των σχολικών μονάδων συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και παράλληλα στην κοινωνική ενσωμάτωση, προωθώντας της διατήρηση της κοινωνικο – οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής.



Με βάση τη γενικότερη κοινωνική δομή σημαντική θεωρείται η επιδίωξη της αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος και η πρόκληση διαφόρων κοινωνικών αντιφάσεων, καθώς εφικτή είναι η δημιουργία και όχι απλά η αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων στον χώρο του σχολείου. Η ύπαρξη των διαφόρων εκπαιδευτικών παραγόντων μπορεί να αποδοθεί στους παρακάτω παράγοντες (Olson, 1981):

- κυριαρχία του οικονομικού κεφαλαίου έναντι του πολιτικού
- αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και πρόσβαση στην κοινωνία της πληροφορίας
- διάκριση των φύλων
- Γεωγραφική διαφοροποίηση
- διαφοροποίηση στην κουλτούρα
- κοινωνική ανισότητα

Η τρέχουσα έρευνα στον τομέα της πολιτικής για την εκπαίδευση αναφέρεται, κυρίως, σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου οι καταναλωτές και οι πολίτες καλούνται να αντιμετωπίσουν μια αρκετά έντονη αίσθηση αβεβαιότητας, αλλά ταυτόχρονα και μία απώλεια ευελιξίας. Παρόλα αυτά θεωρείται ότι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης εκθέτει τους ανθρώπους σε διάφορες ευκαιρίες που δημιουργούνται από μια ταχέως μεταβαλλόμενη διεθνή οικονομία. Είναι σαφές, κατά συνέπεια, ότι τα αναδυόμενα φαινόμενα που συνδέονται με το σύγχρονο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης έχουν επηρεάσει με διαφοροποιημένο τρόπο τις τρέχουσες εξελίξεις στους τομείς της εκπαίδευσης και της πολιτικής. Η παγκοσμιοποίηση της χρηματοδότησης, του εμπορίου και της πολιτικής, επηρεάζει έντονα την εφαρμογή της εκπαίδευσης και των διαφόρων μεταρρυθμίσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι περιοδικές οικονομικές κρίσεις σε συνδυασμό με τις διάφορες προτεραιότητες των πολιτικών της Παγκόσμιας Τράπεζας και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ) έχουν ασκήσει σημαντική επιρροή σε ορισμένες αναπτυσσόμενες χώρες και μεταβατικές οικονομίες ως προς τον τρόπο παροχής της βασικής εκπαίδευσης για όλους (Zajda et al., 2008).

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος των παρακάτω υπερεθνικών οργανώσεων στον τρόπο διαμόρφωσης της πολιτικής και της εκπαίδευσης αλλά και στην άρνηση της

πρόσβασης των λιγότερο προνομιούχων στα πλεονεκτήματα μίας διευρυμένης διεθνούς κοινωνίας (Γουβιάς, 2010) :

- Γενική Συμφωνία για το Εμπόριο και τις Υπηρεσίες (GATS)
- Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (WTO)
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO)
- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)

Οι πολιτικές του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO), του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου (WTO) και της Γενικής Συμφωνίας για το Εμπόριο και τις Υπηρεσίες (GATS) φαίνεται να ασκούν ισχυρές δυνάμεις, οι οποίες, ως υπερεθνικές οργανώσεις, διαμορφώνουν και επηρεάζουν την εκπαίδευση και την πολιτική, αλλά αρνούνται επίσης την πρόσβαση των λιγότερο προνομιούχων στα υποτιθέμενα πλεονεκτήματα μιας διευρυμένης παγκόσμιας κοινωνίας (Zajda et al., 2008)

Παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα επεκτάθηκε με ταχείς ρυθμούς και τα ποσοστά εγγραφής αυξήθηκαν σημαντικά τα τελευταία χρόνια, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση δεν αυξήθηκαν ανάλογα και, κατά την τελευταία δεκαετία, κυμάνθηκαν μεταξύ 3,5 και 4 τοις εκατό του ΑΕΠ. Το ποσοστό αυτό είναι ένα από τα χαμηλότερα στον ΟΟΣΑ. Επίσης, οι ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση είναι πολύ υψηλές (για πράγματα όπως η διδασκαλία ξένων γλωσσών και, ιδιαίτερα, τα σχολεία για την προετοιμασία των εξετάσεων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά, οι δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση αντιπροσωπεύουν περίπου το 6,5 τοις εκατό του ΑΕΠ<sup>3</sup>.

Με σημαντικές συνεισφορές από τα διαρθρωτικά ταμεία της ΕΕ, οι υποδομές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βελτιώθηκαν σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Όλα αυτά επιτεύχθηκαν χάρη στην εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων και στην αξιοποίηση των τεχνολογικών πόρων.

---

<sup>3</sup><https://www.oecd-ilibrary.org/sites/7dee64f0-el/index.html?itemId=/content/component/7dee64f0-el>

Επιπλέον, λόγω της ραγδαίας μείωσης των ποσοστών γονιμότητας και παρά το γεγονός ότι, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, υπήρξε μεγάλη εισροή παιδιών μεταναστών που εργάζονται στην ελληνική αγορά εργασίας στα δύο πρώτα επίπεδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία μειώθηκε ραγδαία. Παρόμοια αλλά λιγότερο έντονη μείωση του αριθμού των μαθητών παρατηρείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρά το αυξημένο ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν το μη υποχρεωτικό τμήμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η σύνθεση των δημοσίων σχολείων κατά την περίοδο (2019 – 2020)<sup>4</sup>

**Γράφημα 2.2 - Σύνθεση δημοσίων σχολείων**

<b>ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2019-2020   ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</b>				
	<b>Σύνολο μαθητών</b>	<b>Σύνολο τμημάτων</b>	<b>Τμήματα με αριθμό μαθητών &gt; 17</b>	<b>Μαθητές σε τμήματα με αριθμό μαθητών &gt; 17</b>
<b>Νηπιαγωγεία</b>	146.348	8.666	4.592 (53%)	95.841 (65%)
<b>Δημοτικά</b>	584.912	38.583	16.970 (44%)	355.801 (61%)
<b>Γυμνάσια</b>	318.903	15.755	12.321 (78%)	292.817 (92%)
<b>ΓΕΛ</b>	208.879	9.791	8.448 (86%)	190.012 (91%)
<b>ΕΠΑΛ</b>	100.433	5.669	2.348 (41%)	65.882 (66%)
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>1.359.475</b>	<b>78.464</b>	<b>44.679 (57%)</b>	<b>1.000.353 (74%)</b>

Εν μέρει ως συνέπεια αυτής της μείωσης, η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών μειώθηκε ταχέως και σήμερα είναι χαμηλότερη από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2019). Στις δεκαετίες του 1950 και του 1960, μεγάλος αριθμός μαθητών εγκατέλειπε πριν ολοκληρώσει τα υποχρεωτικά επίπεδα πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

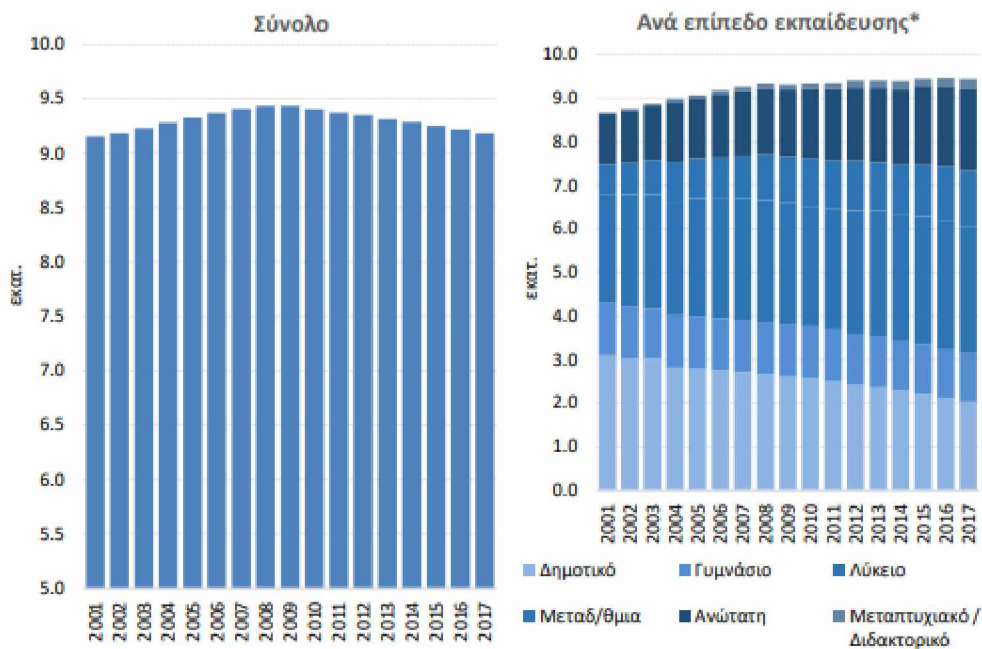
Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, τα ποσοστά εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μειώθηκαν σε περίπου 20 τοις εκατό, και στη δεκαετία του 1990 ήταν κοντά στο 10 τοις εκατό.

Δεν είναι απίθανο ότι με την εισροή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των αλλοδαπών μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα γλώσσας και αφομοίωσης, τα ποσοστά αυτά μπορεί να έχουν αυξηθεί λίγο τα τελευταία χρόνια. Τα ποσοστά εγκατάλειψης της

<sup>4</sup><https://paratiritirio.edu.gr/kotsifakis-efsyn-mesos-oros/>

υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι υψηλότερα για τους άντρες από ό,τι για τις γυναίκες και, επιπλέον, είναι υψηλότερα στις φτωχότερες αγροτικές περιοχές της χώρας απ' ό,τι στις πόλεις (IOBE, 2019).

**Γράφημα 2.3 - Εξέλιξη πληθυσμού ηλικίας 15 ετών και άνω με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης στην Ελλάδα, 2001-2017**



Περίπου τα μισά από αυτά τα ποσοστά εγκατάλειψης αφορούν άτομα που δεν εγγράφονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά τη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης), στα τέλη της δεκαετίας του 1990 το 12,2% του συνόλου των ατόμων ηλικίας 15-19 ετών δεν είχε ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα ηλικίας 20-24 ετών ήταν 10,4 τοις εκατό (IOBE, 2019).

Μέχρι πρόσφατα, ο διορισμός εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία βασιζόταν σε λίστα αναμονής για τους αποφοίτους των τμημάτων εκπαίδευσης.

Ο χρόνος μεταξύ της αποφοίτησης και της απασχόλησης απείχε αρκετά χρόνια• γεγονός που πιθανότατα επηρέαζε αρνητικά την ποιότητα της διδασκαλίας. Επιπλέον, οι μισθοί των εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθορίζονται κυρίως από τα χρόνια εργασίας και όχι από τις επιδόσεις. Είναι χαμηλότερες από εκείνες στις περισσότερες άλλες

χώρες του ΟΟΣΑ αλλά ο λόγος αυτών των μισθών προς τις μέσες αποδοχές είναι υψηλότερος στην Ελλάδα από ό,τι στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ (IOBE, 2019).

Όσον αφορά το αποτέλεσμα των δύο πρώτων επιπέδων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα στοιχεία διεθνών συγκριτικών έργων όπως το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Φοιτητών δεν φαίνονται ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Η αξιολόγηση των μαθητών ηλικίας 15 ετών στις χώρες του ΟΟΣΑ δείχνει ότι οι ελληνικές βαθμολογίες ήταν χαμηλότερες από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ σε όλα τα μαθήματα που εξετάστηκαν: γραμματισμός ανάγνωσης (474), επιστημονική παιδεία (461) και μαθηματική παιδεία (457), έναντι του μέσου όρου του ΟΟΣΑ των 500 (IOBE, 2019)

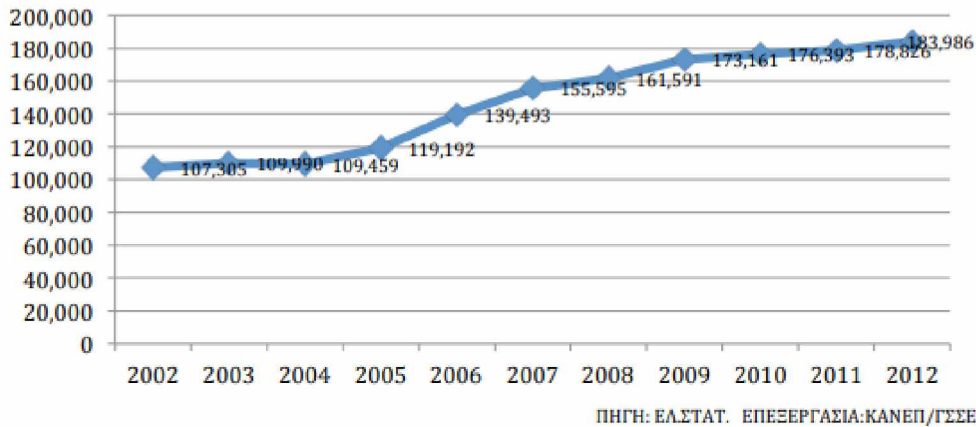
Μια επισκόπηση στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στην επόμενη υποενότητα. Όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θεωρητικά, αυτά τα επίπεδα εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από μια κεντρική δομή και θα πρέπει να εγγυηθούν την εκπαίδευση ίσης ποιότητας εκπαίδευσης μεταξύ των περιφερειών και των σχολείων. Ωστόσο, τα υφιστάμενα άμεσα και έμμεσα στοιχεία δείχνουν ότι αυτό απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Τα δημόσια σχολεία στις φτωχότερες περιοχές είναι λιγότερο εξοπλισμένα από άποψη υποδομής από τα δημόσια σχολεία που βρίσκονται σε πιο ευημερούσες περιοχές, ενώ, όταν οι εξετάσεις ήταν ακόμη σε ισχύ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπήρχαν σαφείς ενδείξεις ισχυρής συσχέτισης μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και της επιτυχίας του παιδιού στις εξετάσεις (Κατσίκας και Καββαδίας, 1994).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικές ανισότητες μπορούν να εκδηλωθούν με ποικίλους τρόπους και σε σχέση με ποικίλες παραμέτρους. Ως πιο σημαντικές παράμετροι μπορούν να θεωρηθούν οι εξής (Φραγκουδάκης, 1984) :

- η μη εγγραφή στο σχολείο
- η σχολική διαρροή και ο λειτουργικός και οργανικός αναλφαβητισμός
- κίνητρα μάθησης
- επίδοση
- φοίτηση σε διαφορετικούς τύπους σχολικών μονάδων

- Τάσεις ιδιωτικοποίησης / δημόσιος χαρακτήρας εκπαίδευσης
- αξιοποίηση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών

**Γράφημα 2.4 – Φοιτητές πέραν των κανονικών εξαμήνων στα ΑΕΙ (2002-2012)**



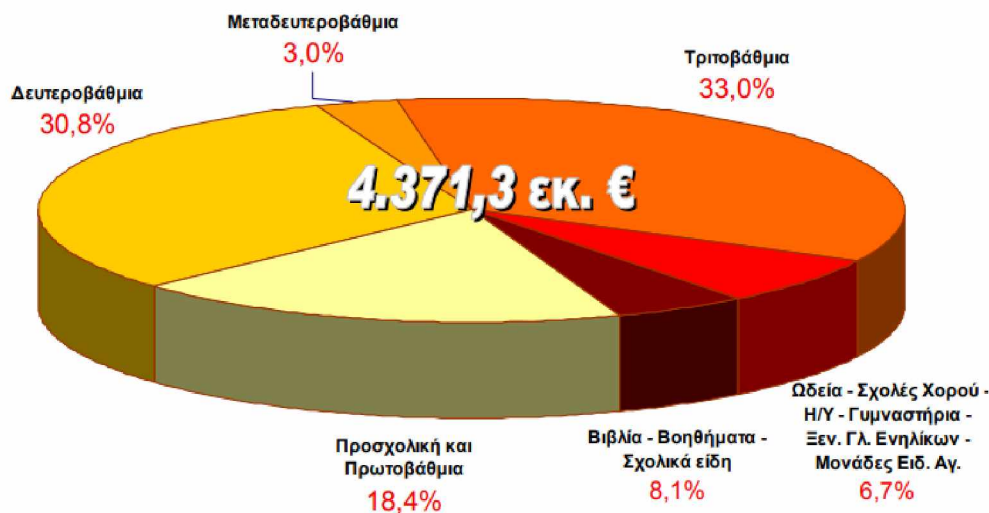
## 2.2 Μορφωτικό επίπεδο και εργασία του νοικοκυριού

Προκειμένου να προσδιοριστεί η σχετική θέση των προσώπων στην κοινωνία και την ανάλυση της άνισης πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, η επιστημονική έρευνα απαιτεί ορισμένες μετρήσεις, οι οποίες συλλέγονται συνήθως από την θέση στην κοινωνία. Κατά τον καθορισμό της κοινωνικής προέλευσης, αυτό γίνεται συνήθως με βάση την έρευνα για το επάγγελμα ή το κοινωνικό επίπεδο των γονέων. Στη συνέχεια, οι κοινωνικές θέσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ομάδες υψηλότερου και χαμηλότερου κοινωνικού καθεστώτος. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αυτή η διάκριση διαφέρει από μοντέλο σε μοντέλο.

Τα μοντέλα που θα παρουσιάσουμε στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα συχνά στην εκπαιδευτική κοινωνιολογική έρευνα. Στην αρχή, ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαμόρφωση κοινωνικών στρωμάτων αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης πολλών ερευνών. Όπως επισημαίνεται η διαμόρφωση κοινωνικών στρωμάτων είναι ένα αναλυτικό μεθοδολογικό εργαλείο. Είναι τεχνητές κατασκευές των ερευνητών και όχι

οποιαδήποτε διακριτά φαινόμενα που είναι αναγνωρίσιμα στην πραγματικότητα (Νόβα – Καλτσούνη, 2002).

**Γράφημα 2.3 - Κατανομή της μέσης ετήσιας δαπάνης του ελληνικού νοικοκυριού ανά κατηγορία αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης**



### **Το μοντέλο Goldthorpe-Erikson & Portocarero**

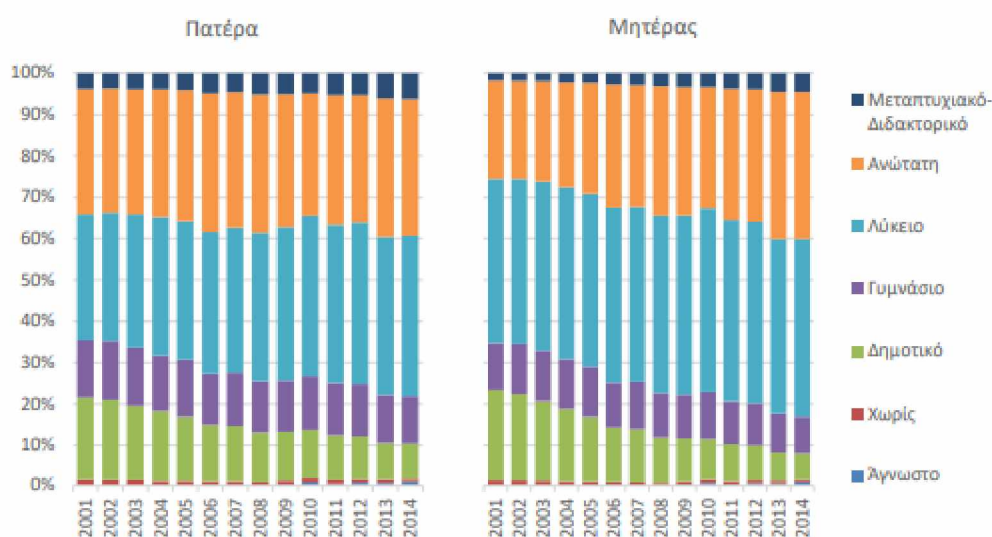
Το μοντέλο κοινωνικής ταξινόμησης που ανέπτυξαν οι Goldthorpe-Erikson & Portocarero είναι ένα σύστημα κατηγοριών που αναθέτει επαγγέλματα ανά είδος επαγγέλματος (χειρωνακτικό, μη χειρωνακτικό, γεωργικό) και επαγγελματική θέση (αυτοαπασχολούμενοι, απασχολούμενοι), (Erikson et al, 1997:417).

Το σύστημα περιλαμβάνει τις ακόλουθες κατηγορίες:

- Ανώτερη τάξη: πχ διευθυντές
- Κατώτερη κατηγορία υπηρεσιών: πχ Προϊστάμενοι δημόσιοι υπάλληλοι.
- Μη χειρωνακτικοί και εργαζόμενοι πρακτικής : πχ ταμίες
- Αυτοαπασχολούμενοι, βιοτέχνες, και αγρότες
- τεχνικοί, ειδικευόμενοι εργαζόμενοι, επόπτες εργαζομένων
- ανειδίκευτοι εργαζόμενοι

Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σε ένα νοικοκυριό έχει σημαντική επιρροή στα ενδιαφέροντα που αναπτύσσει ένα άτομο για τη μελλοντική του επαγγελματική πορεία. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση συσχετίζεται στενά με την εισοδηματική κατάσταση του νοικοκυριού, καθώς τα άτομα με υψηλότερη εκπαίδευση τείνουν να έχουν αυξημένη πιθανότητα εξεύρεση εργασίας και υψηλότερες αμοιβές. Σύμφωνα με έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2014 υποστηρίζεται ότι το 38,8% των φοιτητών που εγγράφηκαν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν ως πατέρα απόφοιτο λυκείου. Ακολουθούν, με 33,1% οι πρωτοετείς φοιτητές με πατέρα πτυχιούχο ανώτατης εκπαίδευσης. Στην πλευρά της μητέρας, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι ελαφρώς υψηλότερα, καθώς το 42,9% των φοιτητών είχαν μητέρα με απολυτήριο λυκείου και το 35,6% μητέρα απόφοιτη ανώτατης εκπαίδευσης (ΙΟΒΕ, 2019).

**Γράφημα 2.4 - Διάρθρωση φοιτητών ανάλογα με την εκπαίδευση των γονέων, 2001-2014**

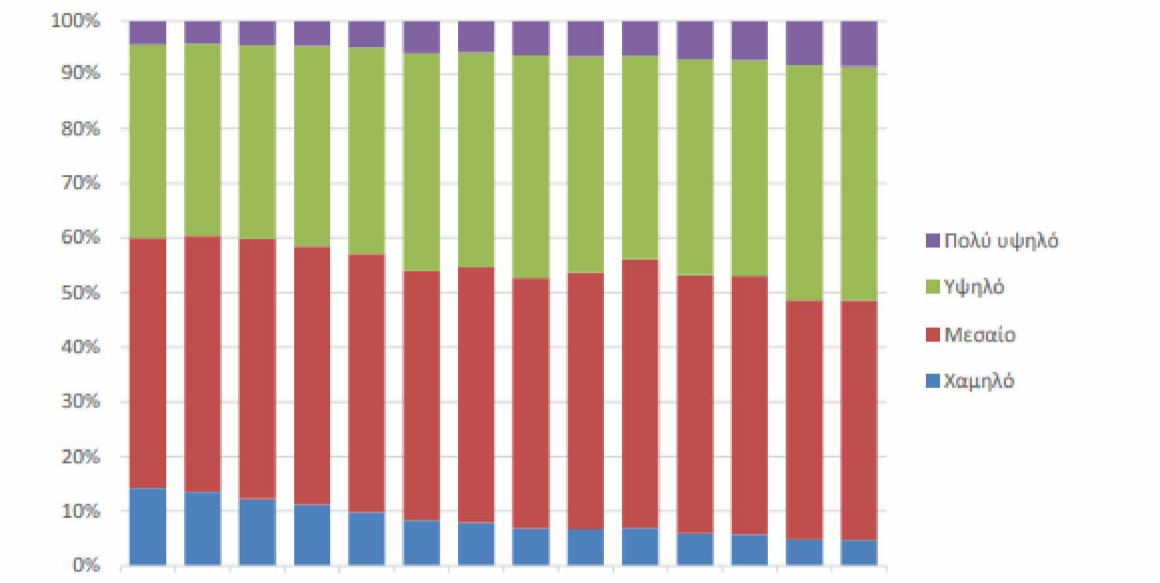


Παρατηρήθηκε, επίσης, σημαντική υποχώρηση του μεριδίου φοιτητών με πατέρα ή μητέρα με επίπεδο εκπαίδευσης που περιορίζεται στο απολυτήριο δημοτικού σχολείου. Αναλυτικότερα, το ποσοστό φοιτητών με πατέρα με δημοτική εκπαίδευση περιορίζεται σε 8,8% το 2014, από 20,1% το 2001 (μείωση κατά 11,3 ποσοστιαίες μονάδες). Αντίστοιχα,



στην πλευρά της μητέρας, αυτό το ποσοστό περιορίζεται κατά 15,5 π.μ., από το 22,2% το 2001 σε 6,6% το 2014.

**Γράφημα 2.5 - Διάρθρωση φοιτητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του νοικοκυριού, 2001-2014**

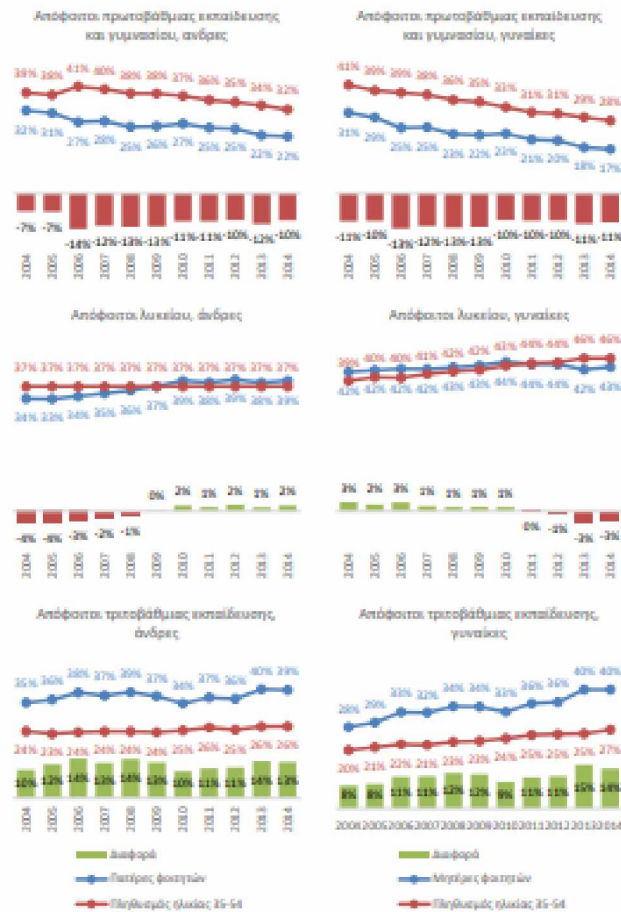


Μειώνεται επίσης το ποσοστό φοιτητών με γονείς που έχουν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο (-2,5 π.μ. στην πλευρά τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας) ή δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό (-0,78 π.μ. στην πλευρά του πατέρα και -0,67 π.μ. στην πλευρά της μητέρας). Αντίθετα, σημαντική αύξηση παρατηρείται στο ποσοστό φοιτητών με πατέρα απόφοιτο λυκείου (8,4 π.μ., από 30,5% σε 38,8%). Αυξάνεται επίσης το μερίδιο φοιτητών με πατέρα απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (2,9 π.μ., από 30,3% το 2001 σε 33,1% το 2014) και με πατέρα με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα (2,3 π.μ., από 3,9% σε 6,2%). Στην πλευρά της μητέρας, η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται στο ποσοστό φοιτητών με μητέρα απόφοιτη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (11,8 π.μ., από 23,7% σε 35,6%) (IOBE, 2019).

Αύξηση παρατηρείται και στο ποσοστό των φοιτητών με μητέρες που έχουν αποφοιτήσει από το λύκειο, κατά 3,2 π.μ. (από 39,7% σε 42,9%) και των φοιτητών με μητέρες με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα (2,8 π.μ., από 1,8% σε 4,6%) (Δημητρόπουλος, 2019). Τα παραπάνω ενδεικτικά στοιχεία αποδεικνύουν ότι στην Ελλάδα, όπως σε όλες τις χώρες, ισχύει το ίδιο φαινόμενο, η επίδοση των μαθητών είναι ευθέως ανάλογη της θέσης που έχει η οικογένειά τους στην κοινωνική κλίμακα. Όσο χαμηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία

βρίσκονται οι οικογένειες, τόσο χειρότερη είναι η επίδοση των παιδιών στο σχολείο και το αντίθετο.

**Γράφημα 2.6 - Διάρθρωση των εγγραφών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης γονέων σε σύγκριση με το ευρύτερο πληθυσμό ηλικίας 35-54, 2004-2014**



Οι επιλογές των μαθητών για τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα από τα σημαντικότερα θέματα κοινωνιολογικής έρευνας (Pugsley 2004· Reay, David & Ball, 2005).

Αυτό αποδίδεται στο ότι πολλές χώρες, σε όλο τον κόσμο, καταβάλλουν σημαντικές πολιτικές προσπάθειες για τη διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Πολυάριθμες έρευνες στο συγκεκριμένο αντικείμενο έδειξαν ότι αν και πραγματοποιούνται σημαντικές μεταρρυθμίσεις με αώτερο σκοπό την αύξηση της συμμετοχής στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση για άτομα από κοινωνικές ομάδες που προηγουμένως ήταν αποκλεισμένα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Naidoo, 2003), οι ανισότητες συνεχίζουν να υπάρχουν (Raftery & Hout, 1993). Αξιολογείται, ότι η διευρυμένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει πολλές, ωστόσο όχι ίσες ευκαιρίες (Σιανου-Κυργίου, 2008). Οι ανισότητες όσον αφορά την πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση εξακολουθούν να υφίστανται, διότι η διεύρυνση στη συμμετοχή συχνά συνοδεύεται από ποιοτική διαφοροποίηση και διαστρωμάτωση στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με «ελίτ» ιδρύματα που τείνουν να κυριαρχούνται από μαθητές μεσαίας τάξης (Morley & Aynsley, 2007· Leathwood, 2004).

Ως εκ τούτου, η επιλογή είναι πιο σημαντική, διότι το status του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκτά μεγαλύτερη σημασία από την απλή συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή είναι επίσης σημαντική επειδή οι σπουδές στη τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Iannelli, 2002· Jackson, 2007).

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το ακαδημαϊκό έτος 1994-95, σε σύνολο 659.890 μαθητών/ριών δημοτικού, 33.372 ανήκαν στην κατηγορία παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες», 11.879 παρακολουθούσαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και 9.345 παρακολουθούσαν ειδικές τάξεις (Μυλωνάς, 1998). Παρόλο που τα δεδομένα αυτά δεν περιέχουν την πληροφορία της κοινωνικής και μορφωτικής καταγωγής των μαθητών, η γεωγραφική διαφοροποίηση δείχνει ότι η κοινωνική και μορφωτική καταγωγή είναι ο βασικός παράγοντας σχολικής αποτυχίας, καθώς οι «μαθησιακές δυσκολίες» εμφανίζονται μαζικά σε σχολεία λαϊκών ή υποβαθμισμένων συνοικιών των μεγάλων αστικών κέντρων, όπου ιδίως τα σχολεία ιδρύουν τμήματα «ενισχυτικής διδασκαλίας». Για παράδειγμα, ενώ ο εθνικός μέσος όρος μαθητών με δυσκολίες μάθησης είναι 8,3%, στην περιφέρεια της πρωτεύουσας είναι 6,7%, ενώ, αναλογικά, στη Θράκη (όπου το 34,5% του πληθυσμού αποτελεί η Μουσουλμανική μειονότητα) ανέρχονται σε 18,8%. Όσον αφορά το γυμνάσιο, τα παιδιά με δυσκολίες είναι εντυπωσιακά περισσότερα. Το ακαδημαϊκό έτος 1992-93, σε σύνολο 72.297 μαθητών γυμνασίου, οι 28.422 ήταν εγγεγραμμένοι σε τμήματα «ενισχυτικής διδασκαλίας» (Μυλωνάς, 1998).

Καθίσταται σαφές, ότι τα ποσοστά των παιδιών που δεν «μπορούν» να παρακολουθήσουν κανονικά τα μαθήματα και χρειάζονται ειδική μεταχείριση από περίπου 10% κατά μέσο όρο του συνόλου στο δημοτικό (8,3) γίνονται 40% στο

γυμνάσιο (39,3) και , παρόλο που δεν υπάρχουν στοιχεία για την κοινωνική καταγωγή, μπορούμε να υποθέσουμε (όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη διαρροή από το γυμνάσιο) ότι το φαινόμενο αφορά ιδίως τα παιδιά των αγροτών και λοιπών χειρωνακτών (ΙΕΠ, 2017).

Σε σύγκριση , λοιπόν, με τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, τις δύο πρώτες δεκαετίες επισημαίνεται ότι το αξιοσημείωτα χαμηλό ποσοστό μαθητικής διαρροής σε περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης μας υπενθυμίζει ουσιαστικά την πολιτισμική ιδιαιτερότητα της αξίας που προσδίδεται από την ελληνική οικογένεια στην εκπαίδευση των παιδιών της, αλλά, επίσης, και τις κατακτήσεις μιας δημοκρατικής οργάνωσης της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι φορείς της αντιστέκονται στις διάφορες επιπτώσεις της κρίσης, ενώ παράλληλα υπερασπίζονται το δικαίωμα και ταυτόχρονα την ουσία της μόρφωσης, επιδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό μια στάση που αξίζει κάθε δυνατή στήριξη (ΙΕΠ. 2017).

### 2.3 Κοινωνικός χώρος και εκπαίδευση

Ο τρόπος ζωής και το περιβάλλον είναι μεταξύ των εννοιών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της κριτικής των τάξεων και των κοινωνικών στρωμάτων προκειμένου να κατανοήσουν τη δομή της κοινωνικής ανισότητας.

**Γράφημα 2.7 - Επίπεδο εκπαίδευσης και κατανομή του πληθυσμού, ανά κατηγορία (συνολικός, φτωχός και μη φτωχός, ανά επίπεδο εκπαίδευσης)**

Επίπεδο εκπαίδευσης	Κατανομή του συνολικού πληθυσμού	Κατανομή του φτωχού πληθυσμού	Κατανομή του μη φτωχού πληθυσμού
<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Δεν πήγε σχολείο	3,4	8,6	1,9
Δεν τελείωσε το δημοτικό	9,8	23,0	6,2
Δημοτικό	29,2	41,1	26,0
Γυμνάσιο	12,7	11,0	13,2
Λύκειο / Εξατάξιο Γυμνάσιο	20,5	9,7	23,5
ΤΕΛ, ΤΕΣ, Πολυκλαδικό Λύκειο	5,1	2,1	5,9
ΙΕΚ ή Ανώτερη Σχολή	4,4	1,4	5,1
ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ	4,4	1,1	5,3
ΑΕΙ	9,9	2,0	12,0
Μεταπτυχιακό	0,5	0,0	0,7
Διδακτορικό	0,2	0,0	0,2

Δεδομένου ότι η σύνδεση μεταξύ της τάξης ή της μετατόπισης και του τρόπου ζωής των ανθρώπων έχει γίνει λιγότερο στενή, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικοί τρόποι ζωής και

περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να εξηγηθούν από τα διάφορα μοντέλα. Παραδείγματα είναι η έννοια του τρόπου ζωής, σύμφωνα με τους Buzan & Lawson (2018).

Οι διάφορες έννοιες του περιβάλλοντος και του τρόπου ζωής προσπαθούν να βρουν μια μέση οδό μεταξύ τους μεταξύ όχι μόνο του προτύπου της παραδοσιακής τάξης και των μοντέλων αλλαγής αλλά μιας ποικιλίας μεμονωμένων μέτρων. Ωστόσο, λαμβάνονται υπόψη πολλές παράμετροι και, ως εκ τούτου, δεν είμαστε σε θέση να περιγράψουμε επαρκώς τη δομή της ανισότητας της σύγχρονης κοινωνίας, και διατρέχουμε επίσης τον κίνδυνο να εγκαταλείψουμε τον θεωρητικά επεξηγηματικό ισχυρισμό και να μην λάβουμε επαρκώς υπόψη την υφιστάμενη κάθετη ανισότητα (Buzan & Lawson, 2018).

Ο Bourdieu έχει αναπτύξει ένα μοντέλο που συνδυάζει τα προηγούμενα μοντέλα και τον τρόπο ζωής των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Με τη βοήθεια διαφορετικού επιπέδου κεφαλαίου, μπορούν να καταγράφονται οι σχετικές θέσεις των προσώπων της κοινωνικής ιεραρχίας. Για να περιγράψει τις κοινωνικές ανισότητες, ο Bourdieu (2005) υποστηρίζει την έννοια του κοινωνικού χώρου: αντί να σκέφτεται στις κοινωνικές τάξεις, δηλαδή ως σαφώς διαχωρισμένες κατηγορίες, χρησιμοποιεί την έννοια του κεφαλαίου για να καταγράψει τη θέση των προσώπων στην κοινωνία.

**Γράφημα 2.8 - Ποσοστό φτωχού και μη φτωχού πληθυσμού σε σχέση με το συνολικό, ανά επίπεδο εκπαίδευσης**

Επίπεδο εκπαίδευσης	Ποσοστό φτωχού πληθυσμού σε σχέση με το συνολικό	Ποσοστό μη φτωχού πληθυσμού σε σχέση με το συνολικό
Σύνολο	21,0	79,0
Δεν πήγε σχολείο	54,2	45,8
Δεν τελείωσε το δημοτικό	50,1	49,9
Δημοτικό	30,0	70,0
Γυμνάσιο	18,3	81,7
Λύκειο / Εξατάξιο Γυμνάσιο	10,0	90,0
ΤΕΛ, ΤΕΣ, Πολυκλαδικό Λύκειο	8,8	91,2
ΙΕΚ ή Ανώτερη Σχολή	7,0	93,0
ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ	5,4	94,6
ΑΕΙ	4,2	95,8
Μεταπτυχιακό	1,4	98,6
Διδακτορικό	0,0	100,0

Αυτό μπορεί να συμβεί με τρεις τρόπους:

- Το κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή το κεφάλαιο των κοινωνικών σχέσεων, είναι κατάλληλο για θεσμοθέτηση με τη μορφή τίτλων ευγενείας και είναι επίσης μετατρέψιμο σε οικονομικό κεφάλαιο.

- Το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι κατάλληλο για θεσμοθέτηση με τη μορφή σχολικών τίτλων. Μπορεί να είναι μετατρέψιμο σε οικονομικό κεφάλαιο υπό ορισμένες προϋποθέσεις.
- Το οικονομικό κεφάλαιο πρέπει να ανταλλάσσεται (άμεσα και άμεσα) με χρήματα. Είναι κατάλληλο για θεσμοθέτηση με τη μορφή δικαιωμάτων ιδιοκτησίας. Ως οικονομικό κεφάλαιο νοούνται τα χρηματοοικονομικά μέσα - δηλαδή ο υλικός πλούτος υπό μορφή εισοδήματος, κεφαλαιουχικών κερδών, αγαθών και ακινήτων - που έχει κάποιος.

Οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους υπό την έννοια ότι η αύξηση του πρώτου σημαίνει την κοινωνική ανέλιξη και, κατά συνέπεια, την ικανότητα πρόσβασης σε αγαθά που σημαίνουν τη βελτίωση των πιθανοτήτων επιλογής σε εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Η έννοια της επιλογής εδώ έχει ιδιαίτερη σημασία: Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η επιλογή δεν είναι μια απλή διαδικασία, αλλά πολύπλευρη. Εξετάζονται και μελετώνται παράγοντες όπως η ταξική διαφορά στην ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η αξία που συνδέεται με αυτήν, οι οικονομικοί περιορισμοί και θέματα ταξικής ταυτότητας και προέλευσης (Archer, Hutchings & Ross, 2003). Θεωρείται ότι η επιλογή είναι μια πολύπλοκη κοινωνική και ψυχολογική διαδικασία. Κύριοι παράγοντες επιλογής αποτελούν τα μέλη της οικογένειας που έχουν εμπειρία από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη γνώση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους γεωγραφικούς περιορισμούς, το θεσμικό και οικογενειακό περιβάλλον. Οι σπουδαστές ταξινομούνται σε σχέση με αυτούς τους παράγοντες, γεγονός που αντιπροσωπεύει τις διαφορές στη διαδικασία επιλογής (Reay, 1998). Μελέτες έχουν εστιάσει στους τρόπους με τους οποίους οι οικονομικοί περιορισμοί έχουν επιπτώσεις στην επιλογή δείχνουν ότι οι σπουδαστές της εργατικής τάξης λαμβάνουν υπόψη την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους (Pugsley, 2004).

Παράδειγμα επιλογής αποτελεί το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές επιλέγουν να σπουδάσουν σε ένα πανεπιστήμιο το οποίο έχει έδρα κοντά στη περιοχή καταγωγής τους, ενώ τους σπουδαστές από οικογένειες μεσαίας τάξης δεν τους απασχολεί το θέμα αυτό καθώς εστιάζουν σε θέματα όπως η ποιότητα του πανεπιστημίου είναι πιο ουσιαστικοί από τους οικονομικούς παράγοντες (Forsyth & Furlong, 2000).

## 2.4. Πολιτιστικό κεφάλαιο και κοινωνικό κεφάλαιο

### 2.4.1. Πολιτιστικό κεφάλαιο

Το διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο οδηγεί στην ικανότητα κάλυψης των πολιτιστικών αναγκών μιας μακροπρόθεσμης διαδικασίας μετατόπισης (Bourdieu 2005:58). Ο χρόνος που απαιτείται για την απόκτηση πολιτιστικού κεφαλαίου συνδυάζει το οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο. Ένα άτομο μπορεί να παρατείνει το χρόνο για τη συσσώρευση πολιτιστικού κεφαλαίου μόνο εφόσον (από την οικογένειά του) μπορεί να βρίσκεται ένα διάστημα χωρίς οικονομικούς περιορισμούς (Bourdieu, 2005:59).

Συνεπώς, η μεταφορά του πολιτιστικού κεφαλαίου πραγματοποιείται ήδη στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αργότερα, στη μεταφορά του πολιτιστικού κεφαλαίου στο σχολικό σύστημα, το οικονομικό κεφάλαιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό προκειμένου να δοθεί στο άτομο όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο για την εφαρμογή του πολιτιστικού κεφαλαίου. Η μεταβίβαση του πολιτιστικού κεφαλαίου πραγματοποιείται με μεγαλύτερο κίνδυνο απ' ό,τι στο οικονομικό κεφάλαιο, δεδομένου ότι η μεταβίβαση πολιτιστικού κεφαλαίου στην οικογένεια διαφεύγει της συνείδησης και του ελέγχου (Bourdieu, 2005:79). Υπάρχουν τρεις μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου:

#### A) Πολιτιστικό κεφάλαιο σε αντικειμενοποιημένο κράτος

Πρόκειται για αγαθά, όπως βιβλία, εικόνες, όργανα ή μηχανές. Τα χαρακτηριστικά του αντικειμενοποιημένου πολιτιστικού κεφαλαίου μπορούν να εξηγηθούν μόνο από τη σχέση τους με το ενσωματωμένο πολιτιστικό κεφάλαιο. Ωστόσο, το χαρακτηριστικό που επιτρέπει την πραγματική διευθέτηση αυτού του πολιτιστικού κεφαλαίου δεν είναι μεταβιβάσιμο. Είναι η διάθεση των πολιτιστικών δεξιοτήτων που καθιστά δυνατή τη χρήση αυτού του κεφαλαίου. «Αυτές οι δεξιότητες δεν είναι παρά ενσωματωμένο πολιτιστικό κεφάλαιο» (Bourdieu, 2005:59). Η υλική ιδιοποίηση των πολιτιστικών αγαθών προϋποθέτει οικονομικό κεφάλαιο. Η συμβολική πίστωση με τη σειρά της προϋποθέτει την ενσωμάτωση του πολιτιστικού κεφαλαίου.

#### Γράφημα 2.9 – Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας από τη γενιά του πατέρα και της μητέρας στη γενιά των παιδιών

Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας	Φτωχός πληθυσμός	Μη φτωχός πληθυσμός
Εκπαιδευτική στασιμότητα	31,5	22,4
Εκπαιδευτική ολική κινητικότητα	68,5	77,6
Εκπαιδευτική ανοδική κινητικότητα	62,6	72,3
Εκπαιδευτική καθοδική κινητικότητα	6,2	5,0

Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας	Φτωχός πληθυσμός	Μη φτωχός πληθυσμός
Εκπαιδευτική στασιμότητα	26,0	16,6
Εκπαιδευτική ολική κινητικότητα	74,0	83,4
Εκπαιδευτική ανοδική κινητικότητα	71,2	80,6
Εκπαιδευτική καθοδική κινητικότητα	2,8	2,7

## B) Πολιτιστικό κεφάλαιο σε θεσμοθετημένο κράτος

Αυτή η μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου είναι αυτή που επικυρώνεται και διασφαλίζεται από το σχολείο (Bourdieu, 2005:61). Ο σχολικός τίτλος αποτελεί απόδειξη της πολιτιστικής επάρκειας και δίνει στον ιδιοκτήτη του μια διαρκή και νομικά εγγυημένη αξία. Πρόκειται για μια μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου που είναι σχετικά ανεξάρτητη από τον ιδιοκτήτη και το πολιτιστικό κεφάλαιο που πράγματι υπάρχει. Ο ακαδημαϊκός τίτλος δίνει θεσμοθετημένη αναγνώριση στο πολιτιστικό κεφάλαιο ενός ατόμου, γεγονός που καθιστά δυνατή τη σύγκριση των κατόχων τέτοιων τίτλων. Με τον καθορισμό της χρηματικής αξίας που απαιτείται για την απόκτηση του τίτλου, μπορεί ακόμη και να καθοριστεί μια συναλλαγματική ισοτιμία. Δεδομένου ότι ο τίτλος είναι προϊόν μετατροπής του οικονομικού κεφαλαίου σε πολιτιστικό κεφάλαιο, ο καθορισμός της πολιτιστικής αξίας του τίτλου συνδέεται με τη νομισματική αξία για την οποία μπορεί να ανταλλάσσεται στην αγορά εργασίας. Ο σχολικός τίτλος αντιπροσωπεύει τη θεσμοθετημένη μορφή εκπαιδευτικού κεφαλαίου και δεν μεταβιβάζεται σε άλλους, ούτε πωλείται (Bourdieu 2005:63).

Σύμφωνα με τον Bourdieu, στο «πολιτισμικό κεφάλαιο» συμπεριλαμβάνονται οι γνώσεις των κανόνων του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά παράλληλα και οι προτιμήσεις των γονέων, τις οποίες προσπαθούν να μεταβιβάσουν στα παιδιά τους.

Η συγκεκριμένη μορφή κεφαλαίου ασκεί σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, καθώς το σπίτι λειτουργεί τις περισσότερες φορές ως εργαστήριο μάθησης ως προς την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιλογών των παιδιών και τη γνώση των κανονιστικών κωδίκων του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, οι γονείς οι οποίοι διαθέτουν υψηλά επίπεδα πολιτισμικού κεφαλαίου έχουν περισσότερες ικανότητες να



βοηθήσουν τα παιδιά τους στις σχολικές τους εργασίες, οι οποίες πραγματοποιούνται στο σπίτι. Τα παιδιά εκείνα, τα οποία προέρχονται από οικογένειες που αντανakλούν τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις της κυρίαρχης κουλτούρας θεωρούνται ότι ευνοούνται στο σχολείο, ενώ αντίθετα το σχολείο συμβάλλει στην ενίσχυση των κοινωνικών μειονεκτημάτων, που χαρακτηρίζουν τους μη κοινωνικά ευνοημένους μαθητές.

Κατά συνέπεια η κουλτούρα, η οποία χαρακτηρίζει την αστική τάξη συνδυάζεται με την κουλτούρα του σχολικού συστήματος, δυσκολεύοντας τα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα να την υιοθετήσουν, καθώς θεωρείται αντίθετη σε σχέση με την κουλτούρα, η οποία υπάρχει στο οικογενειακό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται με τον τρόπο αυτό η κοινωνική φύση της σχολικής επίδοσης.

### *Γ) Πολιτιστικό κεφάλαιο σε ένα εξωτερικευμένο, ενσωματωμένο κράτος*

Ο χαρακτήρας του ατόμου δεν μπορεί να αλλάξει σε σύντομο χρονικό διάστημα - σε αντίθεση με τα χρήματα, τα υπάρχοντά, κ.λπ. Η εσωτερίκευση αυτής της μορφής πολιτιστικού κεφαλαίου μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς «ρητά προγραμματισμένα εκπαιδευτικά μέτρα» (Bourdieu, 2005:57). Το ενσωματωμένο πολιτιστικό κεφάλαιο παραμένει διαμορφωμένο από τις συνθήκες της πρώτης ιδιοποίησης του, καθώς αφήνει ίχνη - όπως ο τυπικός τρόπος ομιλίας. Ωστόσο, αυτό γίνεται σταδιακά. Η κατοχή ενός μεγάλου πολιτιστικού κεφαλαίου μπορεί να γίνει η βάση για περαιτέρω υλικά και συμβολικά κέρδη, τα οποία είναι όσο υψηλότερη είναι η αξία σπανιότητας του πολιτιστικού κεφαλαίου.

Δεν έχουν όλα τα άτομα τα οικονομικά και πολιτιστικά μέσα που τους επιτρέπουν να επεκτείνουν την εκπαίδευση (του εαυτού τους ή των παιδιών τους) πέρα από το ελάχιστο. Η αξία σπανιότητας ορισμένων κεφαλαίων οφείλεται σε αυτό το γεγονός. Η διαδικασία της ιδιοποίησης του πολιτιστικού κεφαλαίου, ή ο χρόνος που απαιτείται γι' αυτό, εξαρτάται κυρίως από το πολιτιστικό κεφάλαιο που ενσωματώνεται στην οικογένεια.

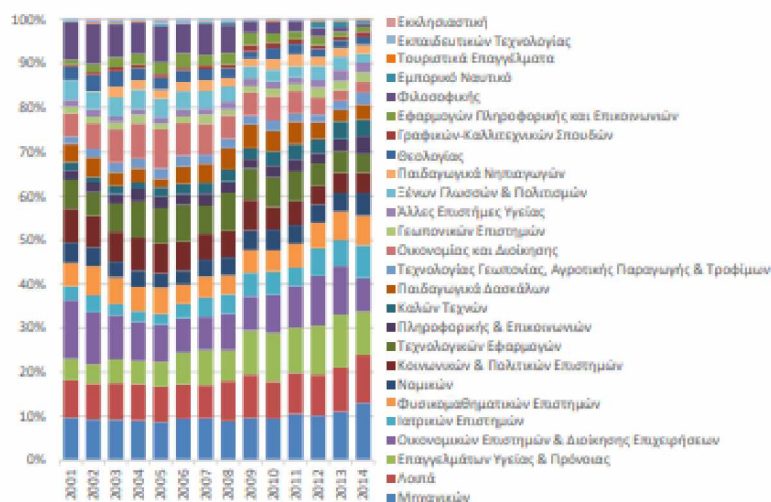
Η μεταβίβαση πολιτιστικού κεφαλαίου είναι η πιο κρυφή μορφή κληρονομικής μεταβίβασης κεφαλαίου (Bourdieu, 2005 : 55-59).

#### **2.4.2. Κοινωνικό κεφάλαιο**

Με τον όρο κοινωνικό κεφάλαιο, εννοούμε την ικανότητα των ανθρώπων να συνενώνουν τις δυνάμεις τους, να συνεργάζονται για κοινούς σκοπούς σε ομάδες και οργανώσεις. Στις

αναλύσεις του Smeeding (1993 : 65 -67) η εμπιστοσύνη συνιστά τον πυρήνα και τη βάση του κοινωνικού κεφαλαίου, δηλαδή της ικανότητας για συνεργασία ανάμεσα στα άτομα. Και τα δύο είναι αναγκαίος όρος, ανάμεσα σε άλλα, για την οικονομική αποτελεσματικότητα. Όταν η εμπιστοσύνη περιορίζεται στα όρια της οικογένειας, τότε και υπό ορισμένες συνθήκες έχουμε προβλήματα (Coleman, 1988: 95-120· Putnam et al., 1993· Fukuyama 1998: 59). Οι σχέσεις κοινωνικού κεφαλαίου υπάρχουν στις υλικές ή/και συμβολικές σχέσεις ανταλλαγής, όπου οι υλικές πτυχές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Μπορούν να θεσμοθετηθούν και να εξασφαλιστούν κοινωνικά, για παράδειγμα με την υιοθέτηση ενός ονόματος, μια οικογενειακή σχέση, κλπ.

**Γράφημα 2.10 - Εγγραφή αλλοδαπών φοιτητών ανά πεδίο σπουδών, 2001-2014**



Το ύψος του κοινωνικού κεφαλαίου ενός ατόμου εξαρτάται από την έκταση του δικτύου σχέσεων, το οποίο μπορεί πράγματι να κινητοποιηθεί, καθώς και από την έκταση του οικονομικού, πολιτιστικού ή συμβολικού κεφαλαίου του δικτύου σχέσεων. Η ύπαρξη ενός δικτύου σχέσεων είναι «προϊόν συνεχούς εργασιών θεσμοθέτησης» (Bourdieu, 2005:65) και χαρακτηρίζεται από τα όρια θεσμοθέτησης. Σε αυτά τα όρια θεσμοθέτησης, οι μόνιμες δεσμεύσεις αναλαμβάνονται μέσω σχέσεων που βασίζονται σε υποκειμενικά συναισθήματα (φιλία, αναγνώριση, κλπ) ή θεσμικές εγγυήσεις (νομικές αξιώσεις).

Μέσω της συνεχούς ανταλλαγής μεταξύ των σχέσεων, αυτές αναπαράγονται, η γνώση και η αναγνώριση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις. Χρειάζεται χρόνος και χρήμα, δηλαδή οικονομικό κεφάλαιο. Όσο μεγαλύτερο είναι το ίδιο το κοινωνικό κεφάλαιο, τόσο μεγαλύτερη είναι η εργασία που απαιτείται για τη διατήρησή του Κοινωνικού κεφαλαίου. Συγκρίνοντας, λοιπόν, το πολιτιστικό και το κοινωνικό κεφάλαιο και αξιολογώντας το

περιεχόμενό τους, μπορούμε να κατανοήσουμε τον ρόλο τους στην ανάδειξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ιδίως στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης(Τσαούσης, 2003).

Πρέπει να επισημανθεί ότι η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνική εξέλιξη και τη σταδιοδρομία των ανθρώπων. Παράλληλα προσεγγίζεται ως μία βασική μελλοντική επένδυση, καθώς αναμένονται αντίστοιχα υψηλές αποδόσεις και στον χώρο της αγοράς εργασίας. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα της σύγχρονης ανώτατης εκπαίδευσης θεωρείται, όχι μόνο η ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά, επίσης, και η εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε αυτήν, ανεξάρτητα από την πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική κατάσταση των ανθρώπων. Παρόλα αυτά σε αρκετές έρευνες παρουσιάζεται ότι η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πεδίο όπου οι ανισότητες ανάμεσα στους ανθρώπους έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη στοχευμένη πρόσβαση αλλά και για την επιτυχή πρόσβαση (Τσαούσης, 2003).

Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες, και το δικαίωμα όλων των πολιτών στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί σχεδόν σε όλα τα ευρωπαϊκά έθνη – κράτη. Το δικαίωμα όλων των πολιτών στην εκπαίδευση στη χώρα μας αναφέρεται με ρητό τρόπο στις αρχικές διακηρύξεις της επανάστασης του 1821, που είχαν ως στόχο τους τη δημιουργία του Ελληνικού κράτους. Στον διεθνή χώρο παρατηρείται αύξηση και ταυτόχρονα διαφοροποίηση του αριθμού των φοιτητών στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι προσπάθειες για τη διεύρυνση της συμμετοχής αποδίδονται σε διάφορους παράγοντες, δίνοντας έμφαση και στον προβληματισμό για την κοινωνική, θεσμική και οικονομική δικαιοσύνη, οι οποίες ουσιαστικά εντάσσονται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης της κοινωνίας της γνώσης. Για την υλοποίηση του στόχου της διευρυμένης και, κατά συνέπεια, όχι μόνο αυξημένης συμμετοχής, οι νέοι φοιτητές είναι απαραίτητο να απορροφηθούν από κοινωνικές ομάδες που είχαν υποεκπροσωπηθεί σε προηγούμενες εποχές. Με βάση αυτά τα στοιχεία οι κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση μπορούν να προσεγγιστούν ως αντικείμενο πολλών εμπειρικών και θεωρητικών μελετών σε παγκόσμιο επίπεδο και όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο (Μάρδας, 2005).

Με βάση τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών επισημαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος δόμησης του προωθούν την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων με αξιοσημείωτη αλλά και μεγάλη σταθερότητα. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η επιλογή και η

πρόσβαση λειτουργούν ως μία πολύπλευρη διαδικασία, καθώς στο πλαίσιο αυτό διερευνώνται και μελετώνται σχετικοί παράγοντες, με πιο σημαντικούς τους εξής (Μάρδας, 2005):

- θέματα ταξικής ταυτότητας και προέλευσης
- διάφοροι οικονομικοί περιορισμοί
- η αξία, η οποία συνδέεται με την τριτοβάθμια εκπαίδευση
- η ταξική διαφορά, η οποία παρατηρείται στην ποιότητα και την ποσότητα των διαφόρων πληροφοριών ως προς την τριτοβάθμιας εκπαίδευση

Πιο συγκεκριμένα στη χώρα μας τις δύο τελευταίες δεκαετίες η επιλογή ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς οι πολιτικές, οι οποίες εφαρμόζονται για την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν οδηγήσει σε ραγδαία αύξηση της συμμετοχής. Παρόλα αυτά θεωρείται ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν οδήγησε στην ελαχιστοποίηση ή τον περιορισμό των ανισοτήτων ως προς την πρόσβαση και, επίσης, τη συμμετοχή. Γενικότερα, θεωρούνται περιορισμένες οι μελέτες – αναφορές για την επιλογή των σπουδών σύμφωνα με την κοινωνική προέλευση των υποψηφίων στον ελληνικό χώρο. Επίσης, η επιλογή της σχολής παρουσιάζεται ως άμεση συνάρτηση της κοινωνικής τάξης, στην οποία ανήκουν οι μαθητές. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης είναι μικρή, ενώ οι σχολές με υψηλό κοινωνικό προφίλ καταλαμβάνονται από μαθητικό πληθυσμό, προερχόμενο από διάφορα αντίστοιχα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Γκαρα, 2017).

Σε γενικές γραμμές το θέμα του περιορισμού της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο διαχρονικού διαλόγου στη χώρα μας. Ο σύνθετος χαρακτήρας του συγκεκριμένου θέματος συνδέεται ουσιαστικά με τον διαμορφωτικό ρόλο και τη σημασία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την κοινωνία (Γκαρα, 2017).

Στη χώρα μας έχει επιλεγεί και συντηρείται μέχρι σήμερα το σύστημα *numerus clausus*, με βάση το οποίο προκαθορίζεται ένας συγκεκριμένος αριθμός πρωτοετών φοιτητών που τα ανώτερα ή ανώτατα ιδρύματα μπορούν να εγγράψουν, με στόχο η λειτουργία τους να είναι εύρυθμη και ανεμπόδιση. Σε γενικές γραμμές το σύνολο των υποψηφίων που εκφράζουν

την πρόθεση πρόσβασης σε ένα από αυτά τα ιδρύματα θεωρείται αδύνατο να απορροφηθεί (Κυρίδης, 1997). Προϋπόθεση εφαρμογής του συγκεκριμένου συστήματος μπορεί να θεωρηθεί η ύπαρξη ενός αξιοκρατικού, δημοκρατικού και αξιόπιστου τρόπου για την επιλογή των πιο ικανών ατόμων για κάθε μία από τις προσφερόμενες θέσεις στα ανώτερα και ανώτατα ιδρύματα και ο συγκεκριμένος τρόπος στη χώρα μας είναι η διεξαγωγή των Πανελληνίων εξετάσεων (Θάνος, 2012). Όπως επισημαίνεται παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις το σύστημα, οι υποψήφιοι να καταλήγουν να σπουδάζουν ουσιαστικά σε κλάδους, οι οποίοι θεωρούνται τελείως διαφορετικοί από τις αρχικές τους επιλογές (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1990).

**Γράφημα 2.11 - Ποσοστό αποφοίτων ιδιωτικών σχολείων σε κεντρικά ιδρύματα και ιδρύματα περιφέρειας, 2001-2014**



Όπως ήδη επισημάνθηκε, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η σχολική διαρροή, η οποία σε γενικές γραμμές αποδίδεται στους εξής παράγοντες :

- παράγοντες, οι οποίοι συσχετίζονται με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, τα τοπικά πρότυπα και την τοπική αγορά εργασίας
- παράγοντες, οι οποίοι συσχετίζονται με τις διάφορες διαρθρωτικές ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης
- παράγοντες, οι οποίοι συσχετίζονται με το πολιτιστικό υπόβαθρο
- άλλοι παράγοντες, οι οποίες συνδέονται με εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά θέματα των ατόμων που κινδυνεύουν να οδηγηθούν στη σχολική διαρροή

Με βάση όλα αυτά τα στοιχεία κατανοούμε την ύπαρξη ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στο πλαίσιο αυτό στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι ανισότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### **Ανισότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μύθος ή πραγματικότητα;**

#### **3.1 Ανάλυση δεδομένων της πρόσβασης των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Η σύγχρονη μακροοικονομική σκέψη, υποστηρίζει πως η εκπαίδευση αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα του ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης (Lucas, 1988; Romer, 1990). Την ίδια στιγμή, όπως αναφέρθηκε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου καθιστά σαφές ότι η εκπαίδευση συνάδει με τις αποδοχές των εργαζομένων (το καλύτερα εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό απολαμβάνει υψηλότερους μισθούς και χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας) επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο την κατανομή των μισθών. Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο προαγωγής όχι μόνο της οικονομικής ανάπτυξης, αλλά και της εξισορρόπησης των ανισοτήτων, υπό την έννοια ότι η έμφαση θα δοθεί στην περισσότερη και ποιοτικότερη εκπαίδευση των χαμηλών εισοδηματικά στρωμάτων του πληθυσμού. Ωστόσο, η μελέτη της σχέσης μεταξύ ανισότητας και εκπαίδευσης είναι περιορισμένη στην Ελλάδα, τουλάχιστον σε σύγκριση με άλλες ανεπτυγμένες χώρες.

Συνοπτικά, η εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται δωρεάν σε όλους τους πολίτες οι οποίοι πληρούν τις προϋποθέσεις φοίτησης της αντίστοιχης βαθμίδας. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό), καθώς και η κατώτερη δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο) αποτελούν υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ηλικίας από 5 έως 16 ετών. Η μη υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τα γενικά και τεχνικά λύκεια των οποίων η διάρκεια των σπουδών είναι τριετής. Παράλληλα λειτουργεί και ένας μικρός αριθμός εκκλησιαστικών, αθλητικών και μουσικών λυκείων. Η μη υποχρεωτική μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που παρέχουν αδιαβάθμητη επαγγελματική

εκπαίδευση. Τέλος, η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαχωρίζεται στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι) και στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι). Η εισαγωγή των μαθητών στα ιδρύματα αυτά γίνεται σύμφωνα με την επίδοση τους στις Πανελλήνιες Γενικές εξετάσεις που διοργανώνονται κάθε χρόνο.

Πίνακας 1: Αριθμός σπουδαστών και δομή των δημόσιων δαπανών του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (2004/5)

		Μέσο ετήσιο κόστος ανά σπουδαστή							
		Αριθμός σπουδαστών	%	Τρέχουσες Δαπάνες	Κεφαλαιουχικές Δαπάνες	Λόγος τρέχουσών προς κεφαλαιουχικών δαπανών	Επιτοκικές Δαπάνες	Τρέχον	Συνολικό
Πρωτοβάθμια	Δημόσιο	740.167	94,0	1.634.948.193	160.121.571	10,2	1.795.069.764	2.209	2.425
	Ιδιωτικό	47.134	6,0						
	Σύνολο	787.301	100,0						
Δευτεροβάθμια	Δημόσιο	652.346	94,3	2.072.791.866	246.178.577	8,4	2.318.970.442	3.177	3.555
	Ιδιωτικό	39.572	5,7						
	Σύνολο	691.918	100,0						
IEK	Δημόσιο	16.233	49,3	40.055.952	33.824.609	1,2	73.880.561	2.468	4.551
	Ιδιωτικό	21.229	56,7						
	Σύνολο	37.462	100,0						
AEI		225.265	56,0	919.690.761	508.287.388	1,8	1.427.978.149	4.083	6.339
TEI		177.229	44,0	309.708.442	52.807.226	5,9	362.515.667	1.748	2.045
	Σύνολο	402.494	100,0						

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας, Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος-Τομέας Εκπαίδευσης

Πίνακας 1: Αριθμός σπουδαστών και δομή των δημόσιων δαπανών του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (2004/5). Πηγή: Υπουργείο Παιδείας, Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος-Τομέας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 το συνολικό κόστος της δημόσιας εκπαίδευσης διακρίνεται σε λειτουργικά και κεφαλαιουχικά έξοδα, υπολογισμένα σε τιμές 2004, καθώς και υπολογισμούς της μέσης δαπάνης ανά σπουδαστή ανά εκπαιδευτική βαθμίδα. Όπως παρατηρούμε, σε μηνιαία βάση η δημόσια δαπάνη που αντιστοιχεί κατά μέσο όρο σε κάθε μαθητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ίση με 202 ευρώ, ενώ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φτάνει τα 296 ευρώ ανά μαθητή. Η μέση δαπάνη ανά σπουδαστή για την βαθμίδα των ΙΕΚ φτάνει τα 379 ευρώ, ενώ τα αντίστοιχα νούμερα για τα ΤΕΙ είναι 170 και 528 ευρώ, αντίστοιχα. Η σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατά κεφαλήν δαπάνη στα ΑΕΙ και ΤΕΙ οφείλεται κυρίως στις υψηλές κεφαλαιουχικές δαπάνες των ΑΕΙ λόγω της σημαντικής επέκτασης τους η οποία εντάθηκε στις αρχές της δεκαετίας. Εάν εστιάσουμε στον ιδιωτικό τομέα, παρατηρούμε πως αυτός παρουσιάζεται σχετικά περιορισμένος. Το 2004, 6% και 5,7% του συνολικού αριθμού των μαθητών άνηκε στις βαθμίδες της ιδιωτικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα. Αντίθετα, πιο έντονη είναι η παρουσία του ιδιωτικού τομέα στο χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ). Αυτό που αξίζει να ειπωθεί στο σημείο αυτό είναι ότι μέχρι πρόσφατα το Ελληνικό Σύνταγμα δεν επιτρέπει την ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.



	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>A</b>	19,4%	17,1%	9,2%	7,3%	7,0%
<b>B</b>	32,3%	35,3%	22,9%	9,3%	9,3%
<b>Γ</b>	50,2%	42,5%	59,9%	72,2%	78,3%
<b>Δ</b>	141,7	129,2	208,3	232,6	296,4

Πίνακας 2: Συμμετοχή και ιδιωτικές δαπάνες των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>5</sup>

Στην Ελλάδα μέχρι και σήμερα, η εισαγωγή των μαθητών στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται βάσει την επίδοσή τους στις Πανελλήνιες Γενικές εξετάσεις. Σύμφωνα με αυτό, η πιθανότητα επιτυχίας των υποψηφίων θα έπρεπε να είναι αδιάφορη της κοινωνικοοικονομικής τους θέσης. Ωστόσο αυτό διαψεύδεται από τα εμπειρικά στοιχεία, αφού όχι μόνο λιγότεροι μαθητές από οικονομικά ασθενέστερα στρώματα συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις, αλλά και η πιθανότητα επιτυχίας τους είναι μικρότερη από αυτή των μαθητών που προέρχονται από πλουσιότερα νοικοκυριά. Υπάρχουν ποικίλες ερμηνείες του φαινομένου αυτού. Ο πίνακας 2 που δείχνει ισομεγέθεις ομάδες που σχηματίζονται μετά την κατάταξη των νοικοκυριών με βάση το ισοδύναμο διαθέσιμο εισόδημα από το φτωχότερο στο πλουσιότερο, παρέχει κάποιες τεκμηριωμένες απαντήσεις. Μια από αυτές είναι ότι τα ποσοστά των παιδιών που σταματούν την εκπαίδευσή τους ύστερα από το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι υψηλότερα για τα φτωχότερα νοικοκυριά. Επιπλέον, αναλογικά περισσότερα παιδιά που προέρχονται από φτωχότερα νοικοκυριά επιλέγουν να φοιτήσουν σε τεχνικά λύκεια (οι απόφοιτοι των τεχνικών λυκείων δεν μπορούν να εισαχθούν στα ΑΕΙ). Ως εκ τούτων, η πιθανότητα ένας μαθητής από φτωχή οικογένεια να φθάσει στην «γραμμή της εκκίνησης» μειώνεται. Επιπροσθέτως, η επίδοση των μαθητών στις γενικές εξετάσεις πολύ πιθανόν να εξαρτάται θετικά από το εισόδημα της οικογένειας στην οποία ανήκουν. Οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από ανώτερα οικονομικά στρώματα έχουν, όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, μεγαλύτερη πρόσβαση σε ιδιωτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης (φροντιστήρια και ιδιαίτερα) οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα επιτυχίας τους.

<sup>5</sup> A: Έφηβοι ηλικίας 15-17 εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, B: Μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν σε τεχνικά λύκεια, Γ: Νοικοκυριά που εμφανίζουν δαπάνες για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Δ: Μέσες μηνιαίες ιδιωτικές δαπάνες ανά μαθητή για φροντιστήρια και ιδιαίτερα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την υπόθεση των Meerman (1979), Smeeding (1993), Selden & Wasilenko (1995), η αξία της μεταβίβασης υποθέτουμε ότι είναι ίση με το μέσο κόστος παροχής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της αντίστοιχης βαθμίδας. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή λαμβάνεται υπόψη ότι η εκπαίδευση *a priori* δεν δημιουργεί θετικές εξωτερικότητες. Προκειμένου να τεκμηριώσουμε αυτή την υπόθεση, χρησιμοποιούμε τις εκτιμήσεις του πίνακα 1 οι οποίες συνδυάζονται με τα μικρο-δεδομένα της βάσης δεδομένων, η οποία παρέχει πληροφορίες για το επίπεδο εκπαίδευσης των μελών του νοικοκυριού, καθώς και για το αν φοιτούν σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στο σημείο αυτό αξίζει να ειπωθεί ότι η ΕΟΠ<sup>6</sup> παρέχει ακριβή στοιχεία για το αν ο μαθητής ή η μαθήτρια παρακολουθεί δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο. Πρόκειται για ακριβή στοιχεία που είναι άκρως απαραίτητα για τους σκοπούς της ανάλυσης καθώς επιτρέπει την ταυτοποίηση των άμεσα επωφελούμενων από τη δημόσια μεταβίβαση. Η χρηματική αξία αυτών των μεταβιβάσεων προστίθεται στο διαθέσιμο εισόδημα των νοικοκυριών των μαθητών/σπουδαστών, δηλαδή υποθέτουμε έμμεσα ότι οι μεταβιβάσεις αυτές μοιράζονται σε όλο το νοικοκυριό, αφού η απουσία τους θα σήμαινε ότι το νοικοκυριό θα έφερε το οικονομικό βάρος των εκπαιδευτικών αναγκών του μέλους. Η υπόθεση αυτή είναι εύλογη σε μια χώρα όπως η Ελλάδα όπου οι οικογενειακοί δεσμοί είναι πολύ ισχυροί. Ένα σημαντικό ζήτημα προκύπτει αναφορικά με τους φοιτητές που σπουδάζουν μακριά από το πατρικό τους νοικοκυριό. Το πρόβλημα με αυτούς τους φοιτητές είναι ότι το ισοδύναμο διαθέσιμο εισόδημα τους πιθανόν να μην προσεγγίζει ρεαλιστικά την πραγματική τους οικονομική θέση. Για το λόγο αυτό, εκτιμήθηκαν οι αναδιανεμητικές επιπτώσεις των δημόσιων δαπανών εκπαίδευσης τόσο με ολόκληρο το δείγμα όσο και αποκλείοντας αυτούς τους φοιτητές από το δείγμα (ανάλυση ευαισθησίας).

### 3β: Οικονομική ανισότητα και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Όπως κατέστη σαφές στην υποενότητα του δεύτερου κεφαλαίου της παρούσας εργασίας περί κοινωνικού κεφαλαίου, η επίπτωση των δημόσιων μεταβιβάσεων στην κατανομή του εισοδήματος εξαρτάται από δύο παράγοντες: α) τη θέση των επωφελούμενων από τις μεταβιβάσεις στην κατανομή του εισοδήματος και, β) το ποσό της μεταβίβασης σε σχέση με το εισόδημα των ατόμων. Στον πίνακα που ακολουθεί (πιν.3) θα δούμε τις κατανομές μαθητών/σπουδαστών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα.

---

<sup>6</sup>Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004/05.

	<b>A/θμια</b>	<b>B/θμια</b>	<b>IEK</b>	<b>TEI</b>	<b>AEI</b>	<b>Όλες οι βαθμίδες</b>
<b>1</b>	19,5	23,8	23,8	21,5	16,4	21,0
<b>2</b>	21,6	22,4	18,5	28,5	19,7	22,1
<b>3</b>	23,0	20,8	25,0	25,0	19,3	21,9
<b>4</b>	19,4	20,1	17,1	17,1	23,1	20,0
<b>5</b>	16,5	12,9	7,9	7,9	21,5	15,0
<b>Σύνολο</b>	100	100	100	100	100	100

Πίνακας 3: Κατανομή μαθητών/σπουδαστών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

Όπως διαπιστώνουμε από την δεύτερη και την τρίτη στήλη του πίνακα, οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι στο κάτω μέρος της κατανομής. Για παράδειγμα το 23,8% και το 22,4% του συνολικού αριθμού των μαθητών των γυμνασίων και λυκείων ανήκει στα πιο οικονομικά ασθενέστερα κελιά του πίνακα. Αντιθέτως, στο πλουσιότερο πεμπτημόριο ανήκει το 12,9% των μαθητών. Η εξήγηση είναι δημογραφικής φύσεως: τα φτωχότερα νοικοκυριά τείνουν να έχουν περισσότερα παιδιά. Ταυτόχρονα αρκετά νοικοκυριά υψηλού εισοδήματος επιλέγουν τα ιδιωτικά σχολεία για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με τις κατανομές των φοιτητών των IEK και TEI, οι εν λόγω σπουδαστές είναι δυσανάλογα συγκεντρωμένοι στα χαμηλότερα κελιά του πίνακα ενώ, αντίθετα, οι φοιτητές των AEI ανήκουν σε πλουσιότερα στρώματα (κελιά 3,4). Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις, το 21,5% και 23,1% των φοιτητών των AEI ανήκουν στα δυο πλουσιότερα στρώματα (πέμπτο και τέταρτο, αντίστοιχα), ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τα δύο οικονομικά ασθενέστερα στρώματα (κελιά 1,2) είναι 16,4% και 19,7%.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σχολιαστεί και ένας τέταρτος πίνακας βάση της ΕΟΠ<sup>7</sup> που έχει να κάνει με την κατανομή των φοιτητών AEI και TEI σε σχέση με τον τόπο διαμονής τους.

<b>A/A</b>	<b>Φοιτητές TEI</b>	<b>Φοιτητές AEI</b>

<sup>7</sup>Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004/05.

	Μένουν με την οικογένεια	Μένουν μόνοι	Όλοι	Μένουν με την οικογένεια	Μένουν μόνοι	Όλοι
<b>1</b>	16,9	31,0	21,5	7,3	32,1	16,4
<b>2</b>	21,2	43,5	28,5	12,9	31,5	19,7
<b>3</b>	28,3	18,0	25,0	18,0	21,5	19,3
<b>4</b>	21,8	7,5	17,1	29,4	12,3	23,1
<b>5</b>	11,8	0,0	7,9	32,4	2,5	21,5
<b>Σύνολο</b>	100	100	100	100	100	100

Πίνακας 4: Κατανομές σπουδαστών ΑΕΙ και ΤΕΙ ανάλογα με τον τόπο διαμονής τους.

Όπως είναι φυσικό, σχεδόν όλοι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ζουν μαζί με την οικογένεια τους, σε αντίθεση με αρκετούς φοιτητές των ΑΕΙ και ΤΕΙ που διαμένουν στις διαφορετικές πόλεις όπου σπουδάζουν. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της ΕΟΠ, αυτοί οι φοιτητές αποτελούν ξεχωριστά νοικοκυριά των οποίων τα εισοδήματα και η κατανάλωση προέρχονται από ενδο-οικογενειακές μεταβιβάσεις. Επομένως, το διαθέσιμο εισόδημα τους (όπως δηλώνεται στην ΕΟΠ), πολύ πιθανόν να μην είναι αντιπροσωπευτικό των πραγματικών οικονομικών τους δυνατοτήτων. Η κατεύθυνση του σφάλματος πιθανότατα βρίσκεται προς την υποεκτίμηση της οικονομικής ευμάρειας τους (αν εύλογα υποθέσουμε ότι οι ενδο-οικογενειακές μεταβιβάσεις δεν αντανακλούν πλήρως το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας). Ο πίνακας 5 διακρίνει τις δύο κατηγορίες φοιτητών (ΤΕΙ και ΑΕΙ) και φαίνεται ότι τεκμηριώνει τον ανωτέρω ισχυρισμό. Αναλυτικότερα, οι φοιτητές που δε μένουν με την οικογένεια τους είναι δυσανάλογα συγκεντρωμένοι στα πιο φτωχά κελιά (1,2). Φαινόμενο ακόμα πιο έντονο στην περίπτωση των σπουδαστών των ΑΕΙ, όπου περίπου τα 2/3 αυτών που μένουν με την οικογένεια τους ανήκουν στα τρία πλουσιότερα στρώματα (5,4,3), ενώ αντίθετα το 80% αυτών που δεν μένουν με την οικογένεια τους ανήκουν στα τρία φτωχότερα (1,2,3). Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι αφού δεν υπάρχει προφανής λόγος να υποθέσουμε ότι οι δυο αυτές ομάδες φοιτητών διαφέρουν ως προς τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τους, η μεθοδολογική μεταχείριση των φοιτητών που σπουδάζουν σε άλλη πόλη από την οικογένεια τους, ως

ξεχωριστά νοικοκυριά, πολύ πιθανόν, να υποεκτιμά τις πραγματικές τους οικονομικές δυνατότητες.

Τέλος, αξίζει να παραθέσουμε και έναν 5<sup>ο</sup> πίνακα πού, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΟΠ, αντιστοιχεί στις ποσοστιαίες μεταβολές στο διαθέσιμο εισόδημα λόγω των δημόσιων μεταβιβάσεων σε είδος ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και ανά εισοδηματική κλίμακα: 5= πλουσιότεροι- 1= οι φτωχότεροι).

	<b>A/θμια</b>	<b>B/θμια</b>	<b>ΙΕΚ</b>	<b>ΤΕΙ</b>	<b>ΑΕΙ</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>1</b>	8,2	11,3	0,5	0,9	3,2	24,0
<b>2</b>	5,3	6,2	0,2	0,7	2,4	14,9
<b>3</b>	4,2	4,3	0,2	0,5	1,8	11,0
<b>4</b>	2,6	3,1	0,2	0,3	1,8	8,0
<b>5</b>	1,3	1,1	0,0	0,1	1,0	3,5
<b>Σύνολο</b>	3,1	3,5	0,2	0,3	1,6	8,8

Πίνακας 5:ποσοστιαίες μεταβολές στο διαθέσιμο εισόδημα λόγω των δημόσιων μεταβιβάσεων σε είδος ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και ανά εισοδηματική κλίμακα.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, κατά μέσο όρο, τα νοικοκυριά γίνονται αποδέκτες μιας μεταβίβασης υπηρεσιών δημόσιας εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στο 8,8% του διαθέσιμου εισοδήματος τους. Η ανάλυση του ποσοστού ανά εισοδηματική κλίμακα(1-5) αποκαλύπτει ενδιαφέρουσες αναδιανεμητικές μεταβολές. Για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι αντίστοιχες μεταβιβάσεις προκαλούν μια ποσοστιαία μεταβολή του εισοδήματος η οποία συσχετίζεται αρνητικά με το διαθέσιμο εισόδημα, δηλαδή οι μεταβολές αυτές είναι μεγαλύτερες για τα φτωχά νοικοκυριά και μειώνονται όσο κινούμαστε προς το άνω μέρος της κατανομής. Για παράδειγμα, το εισόδημα του πιο φτωχού στη κλίμακα αυξάνεται κατά 8,2% λόγω των δημόσιων μεταβιβάσεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά 11,3% λόγω των μεταβιβάσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για το πλουσιότερο 1/5 του πληθυσμού είναι 1,3% και 1,1%, αντίστοιχα. Οι ποσοστιαίες μεταβολές στο διαθέσιμο εισόδημα λόγω των δημόσιων μεταβιβάσεων της μετα-δευτεροβάθμιας μη-τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ μικρές. Τέλος οι μεταβιβάσεις των

ΑΕΙ και ΤΕΙ αυξάνουν κατά μέσο όρο το εισόδημα των νοικοκυριών κατά 1,9%, κυρίως λόγω των μεταβιβάσεων των ΑΕΙ που είναι μεγαλύτερες σε απόλυτο μέγεθος.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των πινάκων που αναλύθηκαν προκύπτει ότι: α) τα κόστη ανά σπουδαστή διαφοροποιούνται σημαντικά στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, β) οι φοιτητές που ανήκουν σε υψηλότερα εισοδηματικά στρώματα υπερ-αντιπροσωπεύονται σε πανεπιστημιακές σχολές υψηλού κόστους όπως για παράδειγμα οι ιατρικές σχολές και οι πολυτεχνικές, (Χρυσάκης 1991· Γουνίας 1998· Χρυσάκης & Σούλης, 2001).

### 3γ: Κοινωνικές ανισότητες και επιλογή σπουδών

Η κατεύθυνση των σπουδών που θα επιλέξει ένας μαθητής και της οικονομικοκοινωνικής του τάξης, όπως επίσης και της συνεχούς αναπαραγωγής των ανισοτήτων σε κοινωνικό επίπεδο, ως αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό πεδίο για έρευνα. Ο συσχετισμός κατεύθυνση σπουδών-οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο βασίζεται σε δύο αντικρουόμενες μεταξύ τους θεωρίες: α) Στη θεωρία της λογικής επιλογής και, β) τη θεωρία του Bourdieu.

Αναλυτικότερα, η θεωρία της λογικής επιλογής αποτελεί την άμεση προέκταση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz, 1961), η οποία υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη της οικονομίας απαραίτητο είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο, ο άνθρωπος, εκτός των υλικών πηγών κεφαλαίου – πλούτου. Η θεωρία αυτή μάλιστα θεωρεί τον άνθρωπο τη σημαντικότερη μορφή κεφαλαίου από όλες. Με βάση τη θεωρία αυτή, οι ενέργειες των ατόμων είναι ανεξάρτητες, αυτόνομες, είναι πάνω από κοινωνικά σύνολα, δομές και ανισότητες, καθώς επίσης πως αυτές πηγάζουν από τις ορθολογικές αποφάσεις των ατόμων. Όπως μάλιστα αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Σιάνου – Κύργιου (2006:42), *«Η κοινωνική τάξη δεν αρκεί για να ερμηνευτούν [...] οι επιλογές κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην επόμενη... Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ωφελεί τα κράτη και τα άτομα. Τα κράτη επενδύουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο αξιοποιώντας το ενδιαφέρον των ατόμων να εξασφαλίσουν πρόσβαση σε καλά αμειβόμενα επαγγέλματα. Τα άτομα επενδύουν στην εκπαίδευση προκειμένου να διευρύνουν τις ευκαιρίες για την εξεύρεση απασχόλησης με υψηλά εισοδήματα και προοπτικές καριέρας. Αποφασίζουν για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση με βάση έναν προσεκτικό, ορθολογιστικό υπολογισμό και με κύριο κριτήριο τα μελλοντικά υλικά οφέλη. Κάνουν αυτόνομα σκόπιμες επιλογές, εκτιμώντας τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν στην αγοράς εργασίας. Ισχύουν, δηλαδή, αυτά που υποστηρίζει η θεωρία της λογικής επιλογής. Οι λογικές επιλογές των ατόμων γίνονται μετά από*

*τη συλλογή των πληροφοριών και τον υπολογισμό των δαπανών και των μελλοντικών οικονομικών ωφελειών, με στόχο να μεγιστοποιήσουν τα κέρδη από την επένδυσή τους στην εκπαίδευση».* Σύμφωνα με τη λογική, επομένως, ένας μαθητής σαφώς θα επιλέξει κάποια πανεπιστημιακή σχολή που θα του προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα και οφέλη, κατά τη διάρκεια των σπουδών όσο και μετά από αυτές. Ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί, διαμορφώνονται και οι κινήσεις και οι επιλογές των μαθητών, βασιζόμενες σε ορθολογικά κριτήρια. Αυτές οι επιλογές είναι ανεξάρτητες από το κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχεται, από τις κοινωνικές ανισότητες, αφού ο σκοπός είναι πάντοτε το όφελος.

Η ερμηνεία που δίνουν οι Breen & Goldthorpe, (1997) στις ορθολογικές αποφάσεις των ατόμων και το αποτέλεσμα που θα προκύψει, είναι συνάρτηση του κόστους και των θετικών στοιχείων που θα προκύψουν από την επιλογή. Οι ίδιοι τονίζουν πως η κοινωνική ομάδα από την οποία προέρχονται τα άτομα είναι εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας που καθορίζει και διαφοροποιεί τις επιλογές. Αυτό που, ωστόσο, καθορίζει τις διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων είναι οι ατομικές επιλογές και τα διαφορετικά εμπόδια και οι διαφορετικοί πόροι που διαθέτουν. Επιπροσθέτως αναφέρουν πως οι οικογένειες θέλουν να παρέχουν στα παιδιά τους τη δυνατότητα να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό τη παγίωση της κοινωνικής τους τάξης.

Σύμφωνα με τους Bourdieu & Passeron (1993:49-50) «..το σχολικό σύστημα επιτελεί, αντικειμενικά, έναν αποκλεισμό (πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο), που είναι τόσο πιο ολοκληρωτικός όσο πλησιάζουμε προς τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις. Αλλά ορισμένες πιο απόκρυφες μορφές της ανισότητας – όπως ο εκτοπισμός των παιδιών από τις κατώτερες και μεσαίες τάξεις προς ορισμένους επιστημονικούς κλάδους και η καθυστέρηση ή το κόλλημα στις σπουδές – τις αντιλαμβανόμαστε σπανιότερα» Σχεδόν οι περισσότερες μελέτες οδηγούνται στο συμπέρασμα πως τα εμπόδια στο δρόμο για τις σπουδές δεν περιορίζονται μόνο σε οικονομικοκοινωνικά. Αυτό είναι αυτονόητο αφού ακόμα και λίγα άτομα να έκαναν την υπέρβαση και ξεπερνούσαν το κοινωνικό τους status και εισαγόταν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θα ήταν ισότιμα με τους φοιτητές από προνομιούχα –ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985). Η κοινωνική τάξη και προέλευση επηρεάζει τόσο την στις σπουδές όσο και την επιλογή αυτών. Αυτό το προσδιορίζει το μορφωτικό κεφάλαιο. Καθίσταται σαφές πως οι μαθητές από οικογένειες ανώτερων κοινωνικά τάξεων είναι εφοδιασμένοι με χρήσιμα και βοηθητικά μορφωτικά εφόδια για τη σχολική απόδοση χωρίς τα ίδια να είναι μέρος της διδακτέας ύλης του σχολείου. Αυτά είναι συστατικά στοιχεία, για μια μακρόχρονη, ανεπαίσθητη, συνεχή επικοινωνία και τριβή με τα έργα των

ιδεών και της τέχνης, για εξοικείωση και όχι εκμάθηση. Η ελεύθερη αυτή παιδεία είναι ένα δείγμα μιας πρωταρχικής μορφής ανισότητας: *«Αυτή η ελεύθερη παιδεία πολύ περισσότερο από τον μόχθο της μελέτης είναι η βασική προϋπόθεση για την υψηλή επίδοση ενός φοιτητή»*(Φραγκουδάκη, 1985:164).

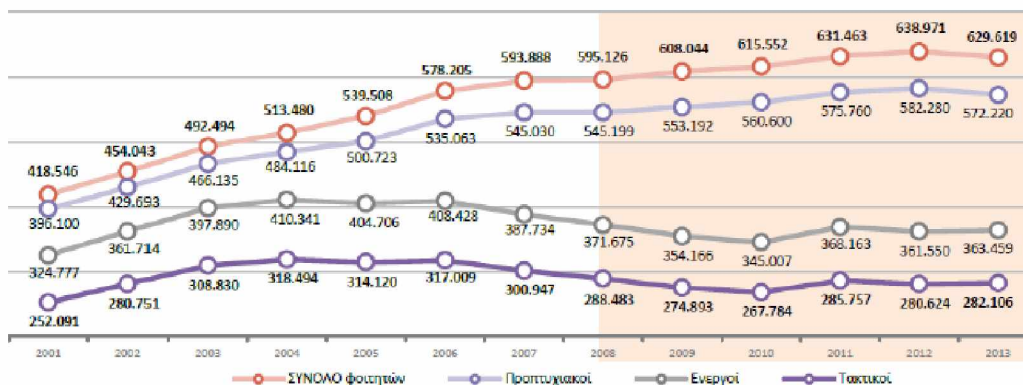
Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η κοινωνική τάξη επηρεάζει και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις στάσεις των μαθητών σε σχέση με τη γνώση, την παιδεία, το σχολείο, στην εκπαίδευση. Οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα θεωρούν αυτονόητη προέκταση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις σπουδές στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε αντιδιαστολή με τους μαθητές στη βάση της κοινωνικής πυραμίδας που θεωρούν την είσοδο στις πανεπιστημιακές σχολές ως την επίτευξη ενός υψηλού στόχου. Την ίδια στιγμή, οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων επιλέγουν σχολές που είναι σε καλύτερες αφού έχουν υψηλότερες βάσεις πρόσβασης και αυτό γιατί το πολιτιστικό κεφάλαιο – πηγάζει από την οικογένεια τους – γεγονός που επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική πορεία και μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη. Στην άλλη πλευρά, οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων, λόγω των περιορισμών, που απορρέουν από τη κοινωνική προέλευση, οδηγούνται είτε στον αυτό-αποκλεισμό και σε αναγκαίες επιλογές ή επιλογές βασισμένες στη τύχη (Sianou-Kyrgiou, 2010).

Επομένως, προκύπτει πως η θεωρία του Bourdieu, λόγω της ανισοκατανομής το κεφαλαίου στα κοινωνικά στρώματα, η ανισοκατανομή έχει προέκταση και στη προσπάθεια εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση αρχικά και κατ'επέκταση στην αγορά εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Επιθυμία των ανώτερων κοινωνικών τάξεων είναι τόσο η διατήρηση όσο και η αναπαραγωγή του κοινωνικού τους status και των προνομίων που εκπορεύονται από αυτό. Ταυτόχρονα τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα επιδιώκουν να αναρριχηθούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Σύμφωνα με τη μελέτη του Κυρίδη (1997), η εισαγωγή στη ανώτατη εκπαίδευση και η επιλογή της σχολής σπουδών φαίνεται να καθορίζεται από τους εξής παράγοντες: α) τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, β) τη γεωγραφική τους καταγωγή, γ) το κληρονομημένο πολιτιστικό τους κεφάλαιο και δ) διάφορα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα και Θεσσαλονίκη), έχουν αποδείξει πως το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την είσοδο των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση(Σιάνου-Κύργιου,2006· Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2009).



Αν εστιάσουμε στα δεδομένα των ετών 2001-2015, ως το 2013 το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού στην Ελλάδα ήταν 629.619 φοιτητές, καταγράφοντας σημαντική αύξηση κατά 50,4% την περίοδο 2001-2015. Το 90,9% του συγκεκριμένου πληθυσμού φοιτούσε στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών, ενώ το 9,1% φοιτούσε στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών (μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί φοιτητές). Από τους φοιτητές του προπτυχιακού κύκλου το 63,5% χαρακτηρίζονται ως ενεργοί, ενώ το 50,7% είναι φοιτητές που φοιτούσαν πέραν των κανονικών εξαμήνων. Τέλος, το 49,3% χαρακτηρίζονται ως τακτικοί φοιτητές και φοιτούν σε κανονικά εξάμηνα. Το 2013 ο τακτικός φοιτητικός/σπουδαστικός πληθυσμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται στους 282.106 φοιτητές και αντιστοιχεί στο 16,0% επί του συνόλου των 1.768.556 μαθητών/φοιτητών της τυπικής εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση). Κατά τη διάρκεια της περιόδου 2001-2013 ο συγκεκριμένος πληθυσμός καταγράφει αύξηση κατά 11,9%, με μέση ετήσια μεταβολή 1,0%. Σημειώνεται ότι η αυξητική πορεία της κατηγορίας διακόπτεται την περίοδο 2005-2006, ενώ στη συνέχεια σημειώνεται πτωτική τάση μέχρι και το έτος 2010. Την περίοδο 2010-2011 ο τακτικός φοιτητικός πληθυσμός αυξάνεται (κατά 6,7%), ενώ το 2012 καταγράφεται μείωση κατά 1,8%, που μερικά περιορίζεται στη συνέχεια από μια αύξηση κατά 0,5% το 2013. (Ταουκτσή, 2018).



Εικ. 1: Διάγραμμα βάση στοιχείων της ΕΛ.ΣΤΑΤ (2013) όπου φαίνεται ο συνολικός αριθμός του τακτικού φοιτητικού/σπουδαστικού πληθυσμού της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2001-2013.

Σύμφωνα με το διάγραμμα της εικόνας(1), το 2013, στην Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση ανήκε το 59,8% του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση, Ανώτερη Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση (ΑΤΕΙ-ΑΣΠΑΙΤΕ και Επαγγελματικές και Εκκλησιαστικές Σχολές), ανήκε το 40,2% του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης, με το 94,8% εξ αυτών να ανήκει στην Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση (ΑΤΕΙ & ΑΣΠΑΙΤΕ), έναντι του υπολοίπου 5,2% του φοιτητικού πληθυσμού της κατηγορίας που ανήκει στην Ανώτερη Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Καθίσταται σαφές πως η διαχρονική εξέλιξη του φοιτητικού πληθυσμού διαφοροποιείται μεταξύ ΑΕΙ και ΑΤΕΙ-ΑΣΠΑΙΤΕ και Ανώτερων Επαγγελματικών και Εκκλησιαστικών Σχολών. Αναλυτικότερα, ο φοιτητικός πληθυσμός των ΑΕΙ σημειώνει αύξηση κατά 18,0% την περίοδο 2001-2004, ενώ μέχρι και το έτος 2009 σημειώνει πτωτική τάση (κατά 6,1%). Κατόπιν,(2009-2012) καταγράφεται αύξηση των φοιτητών κατά ,1%, ενώ το 2013 καταγράφεται οριακή μείωση (κατά 0,1%). Αναλόγως, ο φοιτητικός πληθυσμός των ΑΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ, Επαγγελματικών και Εκκλησιαστικών Σχολών σημειώνει αύξηση κατά 40,4% την περίοδο 2001-2006, ενώ μέχρι και το έτος 2010 σημειώνει σημαντική πτωτική τάση (κατά 30,1%). Στη συνέχεια (2010-2011) το πλήθος των φοιτητών ανακάμπτει (κατά 14,6%), ενώ το τελευταίο έτος (2012) σημειώνει και πάλι μείωση της τάξης του 4,7%, που μερικώς μόνο εξισορροπείται από μια αύξηση κατά 1,5% το 2013.

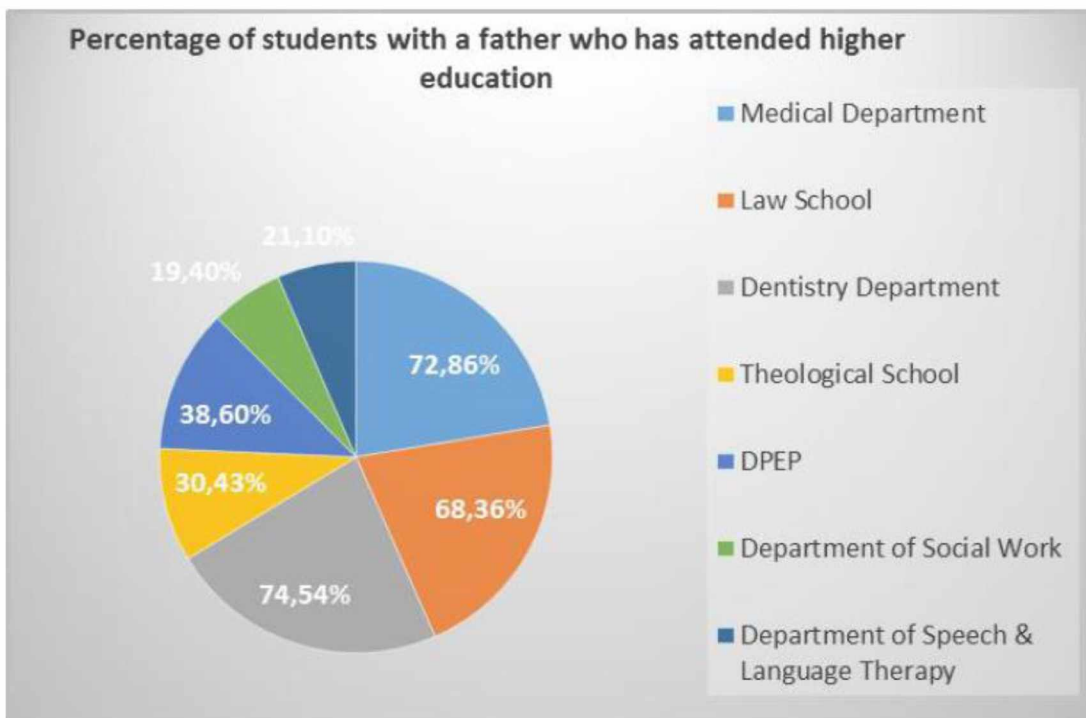
Έτος	Αριθμός Εισαχθέντων Φοιτητών	Ιατρικές Σχολές	% Συνόλου	Νομικές Σχολές	% Συνόλου
2009	43.041	1335	3,10%	1593	3,70%
2010	43.412	1229	2,83%	1633	3,76%
2011	43.004	1233	2,87%	1567	3,64%
2012	44.590	1329	2,98%	1776	3,98%
2013	46.950	1376	3,08%	1073	2,29%
2014	52.232	1385	2,65%	1620	3,10%
2015	46.634	1355	2,91%	1483	3,18%

Πίνακας 6: ανά έτος ο αριθμός των φοιτητών στις Ιατρικές και Νομικές Σχολές. ( Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή).

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 παρατηρούμε πως ο συνολικός αριθμός εισακτέων στην Ανώτατη Εκπαίδευση εμφανίζει σχεδόν ίδιους αριθμούς για τα έτη 2009 – 2011, ενώ από το 2012 και έπειτα παρουσίασε αύξηση. Ειδικά, το 2014 ο αριθμός των εισακτέων ήταν ο υψηλότερος για την επταετία 2009 – 2015. Ειδικότερα, για τις Ιατρικές και Νομικές Σχολές παρατηρείται διατήρηση του αριθμού των εισακτέων σε όλα τα έτη. Κατά τον ίδιο τρόπο ακολουθούν και

τα ποσοστά των εισακτέων σε αυτές τις σχολές με βάση το συνολικό αριθμό εισακτέων ανά έτος. Αξιοσημείωτο είναι πως οι σχολές αυτές απαιτούν υψηλές βαθμολογίες εισαγωγής, διαθέτουν υψηλό κοινωνικό προφίλ και συνήθως εξασφαλίζουν ικανοποιητικό επαγγελματικό μέλλον.

Όσον αφορά τα δεδομένα που προκύπτουν από τη σχηματική αναπαράσταση της εικόνας 2 που αφορά τις σπουδές του πατέρα που εισήχθησαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2014-2015 μπορούμε να κάνουμε τις εξής διαπιστώσεις.

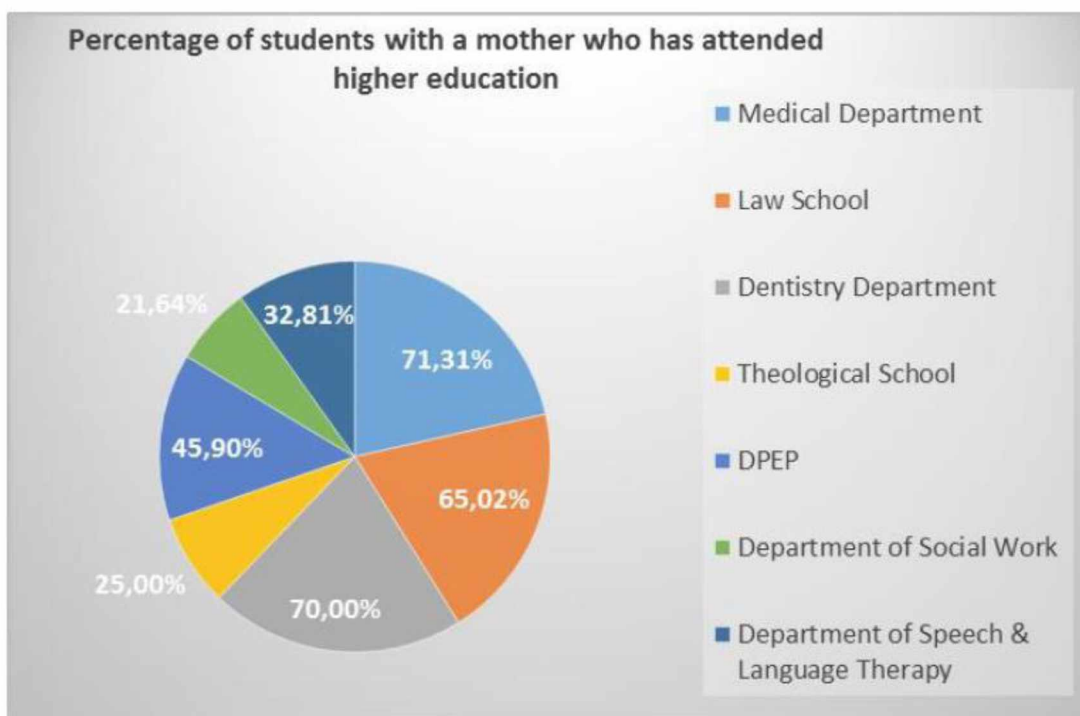


Εικόνα 2: Ποσοστό φοιτητών που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Πανεπιστημίου (Tsiplakides, 2018).

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015, το 72,9% των φοιτητών που φοιτούσαν στην Ιατρική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχει πατέρα που είναι είτε απόφοιτος πανεπιστημίου είτε κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ενώ, το 68,4% των φοιτητών που φοιτούν στη Νομική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχουν πατέρα που είναι είτε πτυχιούχος πανεπιστημίου είτε κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (Tsiplakides, 2018). Το ποσοστό των φοιτητών που φοιτούν στη Νομική Σχολή με πατέρα που είναι απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ χαμηλότερο της τάξης του 26,9%. Στο Τμήμα Οδοντιατρικής, το 72% των φοιτητών έχει πατέρα που είναι είτε πτυχιούχος πανεπιστημίου είτε κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (Tsiplakides, 2018). Τα δεδομένα του σχήματος δείχνουν ότι οι σπουδαστές που προέρχονται από τη μεσαία τάξη

εκπροσωπούνται στο μεγαλύτερο βαθμό σε πανεπιστημιακά τμήματα υψηλού επιπέδου στην Ελλάδα. Για τους φοιτητές αυτούς που εισάγονται στο πανεπιστήμιο και μια ανώτερη σχολή (ιατρική, νομική κλπ.) είναι μια φυσιολογική εξέλιξη (Ball et al., 2002) και η είσοδος στο πανεπιστήμιο είναι μια απόφαση που θεωρείται δεδομένη (Pugsley, 1998).

Στον αντίποδα, οι φοιτητές της εργατικής τάξης φαίνεται να καταλαμβάνουν τις περισσότερες θέσεις σε πανεπιστημιακά τμήματα χαμηλότερης κατάστασης όπως φαίνεται στο σχήμα της εικόνας 3.



Εικόνα 3: Ποσοστό φοιτητών που η μητέρα τους είναι απόφοιτος Πανεπιστημίου (Tsiplakides, 2018).

Αναλύοντας το σχήμα αυτό παρατηρούμε ότι στη Θεολογική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, το 30,43% των μαθητών έχει πατέρα που είναι είτε απόφοιτος πανεπιστημίου είτε κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (Tsiplakides, 2018) ενώ, το 38,6% των φοιτητών στο Τμήμα Φιλοσοφίας, στη Παιδαγωγική Σχολή και το Τμήμα Ψυχολογίας έχει έναν που είναι είτε απόφοιτος πανεπιστημίου είτε κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος. Οι μαθητές της εργατικής τάξης συνήθως φοιτούν στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Tsiplakides, 2018). Στα αυτά εισάγονται και φοιτούν σπουδαστές με χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης στις πανελλήνιες εξετάσεις για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρώντας ως δεδομένο ότι οι μαθητές της εργατικής τάξης έχουν συνήθως χαμηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές της μεσαίας τάξης, οι μαθητές της εργατικής τάξης

έχουν ελάχιστες επιλογές (Johansson et al., 2005). Μπορεί να εισαχθούν μόνο σε τμήματα που δεν απαιτούν υψηλά προσόντα εισόδου. Για παράδειγμα, για το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 στο Τ.Ε.Ι. Κρήτης, το ποσοστό των φοιτητών με πατέρα που είναι πτυχιούχος πανεπιστημίου ή κάτοχος μεταπτυχιακού είναι 19,4% (Tsiplakides, 2018). Για το ίδιο ακαδημαϊκό έτος στο τμήμα Τμήματος Ομιλίας και Γλωσσικής Θεραπείας στο Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας το ποσοστό των φοιτητών με πατέρα που είναι πτυχιούχος πανεπιστημίου ή κάτοχος μεταπτυχιακού είναι 21,1% (Tsiplakides, 2018).

Στο σημείο αυτό αξίζει να ειπωθεί πως στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν πολλές και σημαντικές μελέτες – αναφορές για την επιλογή των σπουδών με βάση τη κοινωνική προέλευση των υποψηφίων στην Ελλάδα. Ωστόσο, σύμφωνα με την επισκοπική παρουσίαση των στοιχείων που αναλύθηκαν παραπάνω, αποδεικνύεται πως η επιλογή της σχολής είναι άμεση συνάρτηση της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχονται οι μαθητές. Επιπλέον, προκύπτει πως η συμμετοχή των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μικρή και πως οι σχολές με υψηλό κοινωνικό προφίλ καταλαμβάνονται από μαθητές προερχόμενους από αντίστοιχα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα. Σύμφωνα με τις λιγοστές έστω μέχρι σήμερα μελέτες αποδεικνύεται ότι η επιλογή και η πρόσβαση δεν είναι μια απλή διαδικασία, αλλά πολύπλευρη. Οφείλουμε να εξετάζουμε και να μελετούμε παράγοντες όπως η ταξική διαφορά στην ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η αξία που συνδέεται με αυτήν, οι οικονομικοί περιορισμοί και θέματα ταξικής ταυτότητας και προέλευσης. Αν εστιάσουμε ειδικότερα στην Ελλάδα, τις δύο τελευταίες δεκαετίες η επιλογή και η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία από ότι στο παρελθόν, δεδομένου του ότι οι πολιτικές για την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν οδηγήσει σε απότομη αύξηση της συμμετοχής. Ωστόσο, η διεύρυνση της συμμετοχής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είχε ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση ή τη μείωση των ανισοτήτων όσον αφορά την πρόσβαση και τη συμμετοχή.

Εστιάζοντας ιδιαίτερα στην έρευνα του Tsiplakides (2017) τα δεδομένα που προέκυψαν σχετικά με την πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα σε συνάρτηση με το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο βρέθηκε ότι οι φοιτητές επιλέγουν το πανεπιστήμιο ανάλογα το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα τους. Η ίδια έρευνα έδωσε ικανά στοιχεία που δείχνουν έναν «στρωματοποιημένο» τομέα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τούτο σημαίνει ότι μπορεί να υπάρχει αυξημένη συμμετοχή, αλλά φοιτητές διαφορετικών κοινωνικών τάξεων παρακολουθούν διαφορετικά τμήματα τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης. Οι διαφορές των τάξεων όσον αφορά την κατανομή τους σε διαφορετικά τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την παραπάνω μελέτη και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχουν ισχυρές αποδείξεις ότι η διαδικασία επιλογής ενός τμήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια διαφορετική διαδικασία από τις οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων που έχουν διαφορετικά επίπεδα πολιτιστικού, κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου.

Συγκεκριμένα, η είσοδος στα τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εξαρτάται από τις επιδόσεις στις εξετάσεις εισόδου που πραγματοποιούνται στο τέλος κάθε σχολικού έτους τον Ιούνιο. Σύμφωνα με τις ήδη υπάρχουσες έρευνες στη βιβλιογραφία, έχει τεκμηριωθεί ότι οι σπουδαστές από προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα αποδίδουν καλύτερα από τους φοιτητές της εργατικής τάξης. Έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, και στις πανελλαδικές εισαγωγικές εξετάσεις πανεπιστημίων. Τούτο είναι λογικό αν ληφθεί υπόψη ότι η οικογένεια μπορεί να τους παρέχει συμπληρωματική- παράλληλη στήριξη μέσω του θεσμού του φροντιστηρίου ή του οικοδιδασκάλου. Η υψηλή απόδοση τους παρέχει ένα ευρύ φάσμα επιλογών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνεπώς επιλέγουν συνήθως τα τμήματα υψηλής ζήτησης. Οι επιλογές τους είναι σύμφωνες με την κυρίαρχη αξία της ελληνικής κοινωνίας ενός καταξιωμένου πανεπιστημιακού τίτλου ως μέσου διασφάλισης επαγγελματικής και κοινωνικής καταξίωσης (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2009). Με την αυξημένη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, οι μαθητές από προνομιούχες κοινωνικές τάξεις δεν επιδιώκουν απλώς τη συμμετοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά σπουδές σε πανεπιστημιακά τμήματα ανώτερης εκπαίδευσης που μπορούν να εγγυηθούν την τρέχουσα κοινωνική τους κατάσταση ή / και να τους παρέχουν ευκαιρίες για κοινωνική άνοδο και εξέλιξη (Maloutas, 2007). Δεδομένα άλλων, παρόμοιων ερευνών έδειξαν πως οι μαθητές που προέρχονται από τη μεσαία τάξη επιλέγουν ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την αναπαραγωγή του κοινωνικού τους πλεονεκτήματος, τη διατήρηση της προνομιούχου κοινωνικής θέσης ή την κοινωνική άνοδο και εξέλιξη (Voigt, 2007· Crozier et al., 2008).

Στον αντίποδα των παραπάνω, οι μαθητές που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα, έχουν χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης στις εξετάσεις εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πράγμα που σημαίνει ότι μπορούν να επιλέξουν να σπουδάσουν σε τμήματα που δεν απαιτούν υψηλές βαθμολογίες εισαγωγής. Αυτοί οι σπουδαστές και οι οικογένειές τους επιθυμούν ένα πανεπιστημιακό πτυχίο με βασικό στόχο κυρίως, να αποφύγουν την ανεργία (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2011). Επιπλέον, ένας δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την

επιλογή των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετίζεται με το πολιτιστικό/κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών και το περιβάλλον τους. Παραπάνω τα στοιχεία έδειξαν πως ο πατέρας των περισσότερων σπουδαστών στα τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει ανώτατη μόρφωση. Αυτές οι οικογένειες, συνεπώς, γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο τομέας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να κάνουν ενημερωμένες επιλογές. Όντας οι ίδιοι γνώστες των μεθόδων και των πρακτικών που μπορούν να διασφαλίσουν στο παιδί τους τη σίγουρη πρόσβαση σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα της επιλογής τους, επιστρατεύουν κάθε μέσο για την επίτευξη αυτού. Χρησιμοποιούν, επομένως, το πολιτιστικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο για να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με ακαδημαϊκά ιδρύματα (Ball & Vincent, 1998).

## **Επίλογος - συμπεράσματα**

Η παιδεία ως βασικό κοινωνικό αγαθό και η εκπαίδευση ως η διαδικασία που το παράγει, αποτελούν βασικό ποιοτικό γνώρισμα της κοινωνικής λειτουργίας, αφού προσδίδουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στο μοντέλο ανάπτυξης της χώρας, στην στήριξη της κοινωνικής συνοχής των τοπικών κοινωνιών και στην ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής του Έλληνα πολίτη στα κοινωνικά δρώμενα. Σύμφωνα με αυτό, η υιοθέτηση κριτηρίων ποιότητας για τις εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος (τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή, η διοικητική-επιστημονική υποστήριξη του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά, και κυρίως η βασική εκπαίδευση/κατάρτιση και η συνεχής μετεκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης) δεν αποτελούν απλές προϋποθέσεις για τη λειτουργία της παρεχόμενης υπηρεσίας, αλλά ουσιαστικές παραμέτρους αποτελεσματικότητας και δείκτες διασφάλισης της ποιότητας, όχι απλά του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά της ίδιας της κοινωνικής -εκπαιδευτικής, τεχνολογικής, και πολιτιστικής-καινοτομίας. Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει ενιαίων κριτηρίων ποιότητας, αναγνωρίζει εξ αρχής το συστημικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, λαμβάνει υπόψη της το συνεχή διάλογο του μέρους με το όλο, την οριζόντια επικοινωνία (εντός μιας συγκεκριμένης βαθμίδας), αλλά και τους κάθετους άξονες, που διατρέχουν συνολικά τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως σύστημα μερών, με δυναμικά

αλληλεξαρτώμενα υποσυστήματα κι όχι ως στατική διαδοχή ανεξάρτητων μερών. Είναι εξέχουσας σημασίας οι κάθετες συνιστώσες του να δομούνται με σαφήνεια και στρατηγικό σχεδιασμό γιατί μόνο τότε μπορούν πραγματικά να αναγνωριστούν οι παθογένειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις πραγματικές τους διαστάσεις, τότε μόνο μπορούν να εντοπιστούν οι βαθύτερες αιτίες τους, μόνο τότε μπορούν να αναζητηθούν αποτελεσματικοί χειρισμοί των υπαρκτών αντιφάσεων του.

Τα τελευταία χρόνια, η διευρυμένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σημαίνει ότι οι σπουδαστές από λιγότερο ευνοημένο περιβάλλον έχουν ευκαιρίες συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό, μπορούν να επωφεληθούν και μαθητές που τα προηγούμενα έτη δεν θα μπορούσαν αφού πλέον εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις όπως η ενισχυτική διδασκαλία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ακόμη και η μηδενική σχεδόν βάση πρόσβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να εγγυηθούν πως ελάχιστοι μαθητές δεν θα εισαχθούν σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα. Αναμφισβήτητα αυτό αποτελεί ένα θετικό βήμα προς τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τις μελέτες των ερευνητών των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, η σημαντικότερη παράμετρος της διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση είναι η αύξηση των ευκαιριών επιλογής και κατά συνέπεια η ισότητα ευκαιριών. Συνοπτικά είδαμε στα κεφάλαια της παρούσας μελέτης πως οι σημαντικότερες ερμηνείες για την ύπαρξη ανισοτήτων είναι: α) η φονξιοναλιστική ερμηνεία, β) η μαρξιστική ερμηνεία, γ) η βεμπεριανή ερμηνεία και δ) η αναπαραγωγική θεωρία του Bourdieu, στην οποία εστίασαμε και περισσότερο.

Ο φονξιοναλισμός έχει να κάνει τις λειτουργίες – *functions* – των κοινωνικών θεσμών, και τις διεργασίες που συμβάλλουν στην επιβίωση και διατήρηση αυτών των θεσμών. Η θεωρία αυτή παρατηρεί τη κοινωνία και το κοινωνικό σύνολο ως μια δομή σε συνεχή δράση και κίνηση που ισορροπεί και συντηρείται στο χρόνο λόγω της συναίνεσης της πλειοψηφίας των κοινωνικών ομάδων που την απαρτίζουν. Αυτό συμβαίνει γιατί οι δομές της κοινωνίας υιοθετούν κοινά αποδεκτές αξίες, κοινή κουλτούρα, κοινά πρότυπα συμπεριφοράς. Υπογραμμίζεται τη σημασία που έχει για την επιτυχία στο σχολείο και την επακόλουθη επιτυχία σε κοινωνικό επίπεδο η αποδοχή των ηθικών αξιών εντός του σχολείου. Η εκπαίδευση σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με το πολιτισμικό υποσύστημα αλλά και το οικονομικό σύστημα είναι ικανή να εξασφαλίσει την κοινωνική συνοχή και παράλληλα τα απαραίτητα υλικά αγαθά. Η εκπαίδευση μεταφέροντας τις αναγκαίες γνώσεις διατηρώντας



σταθερές για τη διατήρηση της κοινωνίας αξίες, συμβάλλει στην κοινωνική τάξη και σταθερότητα. Είναι απόλυτα φυσικό, το εκπαιδευτικό σύστημα να επιλέγει να επιλέγει τους καλύτερους υπό την προϋπόθεση η επιλογή να είναι δίκαιη και να προσφέρονται σε όλους ίσες ευκαιρίες, όπως επίσης θεωρείται φυσιολογικό το σχολείο να επιβραβεύει τις άριστες επιδόσεις και την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές του αξίες, γιατί έτσι προετοιμάζει το σχολείο τους μαθητές για την είσοδό τους στη διαστρωματωμένη κοινωνία, όπου υφίστανται επαγγέλματα, ανώτερα και κατώτερα. Όσον αφορά το θέμα της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, η θεωρία αυτή τονίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των σύγχρονων βιομηχανοποιημένων χωρών αποτελεί και πρέπει να αποτελεί οδός κοινωνικής κινητικότητας. Η επιλογή όμως στο εκπαιδευτικό σύστημα – σχολείο – πρέπει να βασίζεται στην αξιοκρατία και οι κοινωνικές ανισότητες να μειώνονται και να εξαλείφονται σταδιακά μέσω διαρκών βελτιώσεων του συστήματος της εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο τα ταλέντα που είναι αναγκαία για την οικονομική ανάπτυξη να μην ώστε να μη χάνονται, όπως υποστηρίζει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Εντελώς στον αντίποδα, η μαρξιστική θεωρία, υποστηρίζει ότι η κοινωνία λειτουργεί όπως ένας ανθρώπινος οργανισμός σε αλληλεπίδραση με τα συστατικά του μέρη για τη διατήρηση της ισορροπίας, οι δομικές συγκρουσιακές θεωρήσεις, που βασίζονται στις ιδέες του Marx για την κοινωνία και τους θεσμούς της, θεωρούν πως υφίστανται αντικρουόμενα συμφέροντα και επιταγές της εξουσίας καθοδηγούμενης από το οικονομικό καθεστώς. Έτσι προκύπτουν προστριβές και συγκρούσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, που τελικά έχει ως αποτέλεσμα την ανισορροπία στη κοινωνία, που ωστόσο είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε κοινωνική πρόοδο. Για τους υποστηρικτές της μαρξιστικής θεωρίας, από την κοινωνική συναίνεση και την αναπαραγωγή των κοινών κανόνων και αξιών, απορρέει και αναπαραγωγή των άνισων κοινωνικών σχέσεων. Ο θεσμός της εκπαίδευσης διαδραματίζει σημαντικό και διαιρετικό ρόλο όντας υπό τον έλεγχο της υπάρχουσας οικονομικής δομής – καπιταλιστική παραγωγή – και ενώ δείχνει ότι έχει ενωτικό ρόλο στη πράξη διαιρεί.

Η βεμπεριανή χρησιμοποιεί τη διάκριση μεταξύ της τυπικής λογικής και των αυθύπαρκτων λογικών. Η τυπική λογική είναι η ακραία έκφραση και μορφή του ορθού λόγου, όπου σε αυτή δεν επιδρούν αξίες και βασίζεται στον υπολογισμό των μέσων για την επιτυχία κατά βάση οικονομικών. Οι αυθύπαρκτες λογικές αποτελούν έκφραση των αξιών των κοινωνικών σκοπών και σχετίζονται με την ικανοποίηση ιδιαίτερων ανθρώπινων αναγκών. Το εργαλείο που χρησιμοποιεί για να εξηγήσει την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός. Εξηγεί πως η εκπαίδευση, μέσω των γνώσεων και των τίτλων που προσφέρει

συμβάλει και οδηγεί στη κτήση γοήτρου, πλούτου και εξουσίας τα οποία διογκώνουν τη διαφοροποίηση μεταξύ των κοινωνικών μελών και επιβεβαιώνουν την υπαρκτή κοινωνική διαστρωμάτωση και οδηγούν σε κοινωνικές συγκρούσεις.

Η ερμηνεία του Bourdieu, γνωστή και ως αναπαραγωγική, που έχει τη βάση της στη νομιμοποίηση του Weber και στην παραγωγή του κοινωνικού προϊόντος του Marx, εξηγεί τις διαδικασίες της επιλογής με βάση το πολιτιστικό κεφάλαιο που είναι η κληρονομιά του ατόμου από τους γονείς και την οικογένειά του. Η ερμηνευτική αυτή προσέγγιση αυτή συνδυάζει το αντικειμενικό με το υποκειμενικό στοιχείο κατά τη διαδικασία της επιλογής. Σύμφωνα με αυτή, μαθητές προερχόμενοι από ανώτερα στρώματα της κοινωνίας έχουν άμεση πρόσβαση σε υψηλό πολιτιστικό επίπεδο, είναι φιλόδοξοι, έχουν στόχους υψηλού επιπέδου και αναζητούν τις επιλογές στο υψηλότερο επίπεδο. Αντιθέτως, οι μαθητές από χαμηλότερα στρώματα της κοινωνίας δεν έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και δεν έχουν υψηλούς στόχους. Ο τρόπος ζωής τους, οι αξίες, οι συνήθειες και οι κοινωνικές συνθήκες που τις διαμορφώνουν επηρεάζουν τις επιλογές και τις αποφάσεις των ατόμων.

Δεν πρέπει να παραβλέψουμε, ωστόσο, το γεγονός ότι η ισότητα ευκαιριών δεν αφορά μόνο την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά εξαρτάται επίσης από την κατανομή στα διάφορα πανεπιστήμια και πανεπιστημιακές σχολές. Μελέτες που έχουν γίνει σε άλλες χώρες έδειξαν ότι οι φοιτητές από περισσότερο ευνοημένο κοινωνικό υπόβαθρο τείνουν να επικεντρώνονται σε ιδρύματα που θεωρούνται «ανώτερης ποιότητας», καθώς η εκπαίδευση διευρύνεται, οι ανισότητες στη συνολική συμμετοχή σε ένα δεδομένο στάδιο, όπως η ανώτερη εκπαίδευση, αντικαθίστανται από ανισότητες στη κατανομή σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης σε αυτό το στάδιο (Raffe & Croxford, 2015).

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα που συνέλεξε στη μελέτη των Boliver (2013) και Croxford & Raffe (2015) δείχνουν ότι παρά τη διευρυμένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι μειονεκτούσες ομάδες εξακολουθούν να αποτελούν τη μειονότητα των εισακτέων σε ιδρύματα «υψηλότερου επιπέδου» αυτά δηλαδή που εγγυώνται επιτυχημένες επαγγελματικές πορείες και υψηλότερες αποδόσεις στην αγορά εργασίας. Η έρευνα του Tsiplakides (2018) έδειξε ότι οι μαθητές αυτοί αποτελούν τον μεγαλύτερο βαθμό εισακτέων σε πανεπιστημιακά τμήματα χαμηλότερης ποιότητας τεκμηριώνοντας την υπόθεση ότι οι φοιτητές από λιγότερο ευνοημένο περιβάλλον συνήθως σπουδάζουν σε ιδρύματα χαμηλότερης ποιότητας (Arum et al., 2007· Iannelli et al. 2002). Η ίδια έρευνα έδειξε ότι οι φοιτητές προτιμούν πανεπιστήμιο που θα σπουδάσουν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης

των γονέων. Επιπροσθέτως, αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι ο τομέας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι πολύ «στρωματοποιημένος».

Μπορεί τα τελευταία χρόνια παράγοντες που αναφέρθηκαν να πολλαπλασίασαν τη συμμετοχή των μαθητών στις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις, αλλά οι σπουδαστές από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αποκτούν πρόσβαση σε διάφορα τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τούτο συμβαίνει διότι η απόδοση στις εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο, η οποία συσχετίζεται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, εξηγεί το μεγαλύτερο μέρος αυτής της διαφοράς. Οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα δεν μπορούν να σπουδάσουν σε πανεπιστημιακά τμήματα υψηλού επιπέδου αλλά δεν είναι σε θέση να το κάνουν με βάση τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις που καθορίζουν την πρόσβαση και τη κατανομή στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συνεπώς, συνάγεται το συμπέρασμα πως, αντίθετα με την επίσημη ρητορική, ότι δηλαδή η συμμετοχή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνεται, δεν συνεπάγεται αυτόματα την ισότητα ευκαιριών, καθώς είναι σαφές ότι το οικογενειακό οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο έχει έντονο αντίκτυπο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Εάν η διεύρυνση της συμμετοχής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ακολουθείται από «στρωματοποίηση» μέσα σε αυτό, μπορεί να οδηγήσει, όπως δείχνουν τα ερευνητικά στοιχεία, στην επιμονή των σημερινών προνομίων για ορισμένες κοινωνικές τάξεις (Brown & Hesketh 2004).

Συνοψίζοντας, όλες οι πρωτοβουλίες και οι πολιτικές από του κράτους που θέτουν ως στόχο τους τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν θα πρέπει απλώς να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού μετά τις πολιτικές για τη διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συμμετέχουν νέοι από όλα τα κοινωνικά στρώματα μέσα σε αυτό. Αντίθετα, η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να δώσει έμφαση στη μείωση του αντίκτυπου της εσωτερικής διαστρωμάτωσης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και να προσφέρει στους φοιτητές της εργατικής τάξης ίσες ευκαιρίες να παρακολουθήσουν ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και μαθήματα σπουδών. Η εκπαιδευτική πολιτική επιπροσθέτως οφείλει να επικεντρωθεί στη μείωση του χάσματος επίτευξης του εκπαιδευτικού επιπέδου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς φαίνεται να επηρεάζει έντονα τις επιδόσεις στις εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο και συνεπώς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, θα πρέπει να διεξάγονται συνεχείς έρευνες που θα δώσουν δεδομένα

προκειμένου να εντοπιστούν τα προβλήματα περί ίσης πρόσβασης στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, να προταθούν νέες μέθοδοι και εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να μειωθεί η «στρωματοποίηση» των εισαχθέντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Archer, L., Hutchings, M. & Ross, A. (2003). *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions*. London: Routledge Falmer.
- Arum, R., Gamoran, A. & Shavit, Y. (2007). More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation and Market Structure in Higher Education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Eds.). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. (pp. 1–35). Stanford: Stanford University Press.
- Ball, S.J., Davies, J., David, M. & Reay, D. (2002). “Classification” and “judgement”: Social class and the ‘cognitive structures’ of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 23(1), 51–72.
- Ball, S.J., Maguire, M. & Macrae, S. (2000a). *Choice, Pathways and Transitions Post-16: new youth, new economies in the global city*. London: Routledge Falmer.
- Banks, J. A. (1994). *Stages of Ethnicity in Multiethnic Education*. Boston: AM. Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Bates, I. & Riseborough, G. (1993). *Youth and Inequality*. Milton Keynes: Open University Press.
- Becker, G.S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. (3rd Ed). Chicago: National Bureau of Economic Research.
- Bell, D. (1991). Αξιοκρατία και ισότητα. Στο Μ. Κελπανίδης, (Επιμ.). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Τόμος Β' (σσ. 621-697). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Boliver, V. (2013). How Fair is Access to More Prestigious Universities? *British Journal of Sociology* 64, 344–64.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη Μεταφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο βιβλίου – Μ. Καρδαμίτσα.

- Bradley, H. (1996). *Fractured Identities: changing patterns of inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9(3), 275- 305.
- Brown, P., & Hesketh, A.A. (2004). *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Buzan, B. & Lawson, G. (2018). The English School: History and Primary Institutions as Empirical International Relations Theory?' (with Barry Buzan). In: William Thompson ed., *The Oxford Encyclopedia of Empirical International Relations Theory*. New York: Oxford University Press.  
[https://www.researchgate.net/publication/333852006\\_The\\_English\\_School\\_History\\_and\\_Primary\\_Institutions\\_as\\_Empirical\\_International\\_Relations\\_Theory'\\_with\\_Barry\\_Buzan\\_In\\_William\\_Thompson\\_ed\\_The\\_Oxford\\_Encyclopedia\\_of\\_Empirical\\_International\\_Relations\\_Th](https://www.researchgate.net/publication/333852006_The_English_School_History_and_Primary_Institutions_as_Empirical_International_Relations_Theory'_with_Barry_Buzan_In_William_Thompson_ed_The_Oxford_Encyclopedia_of_Empirical_International_Relations_Th)
- Cohen, L. Manion, L. & Morrisov, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5th Ed.). London and New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2011). *Education Research: Planning, Conducting and Evaluating quantitative and qualitative Research*. Prentice Hall. Διαθέσιμο στο: <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>
- Crompton, R. (1993). *Class and Stratification*. Cambridge: Polity Press.
- Durkheim, E. (1973). *Education et Sociologie*. Paris: PUF.
- Edgell, S. (1993). *Class*. London: Routledge.
- Edwards, G. & Roberts, I.J. (1980). British higher education: long term trends in student enrolment. *Higher Education Review* 12(2).  
[https://researchrtnu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education\\_ertu.pdf](https://researchrtnu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf)
- Forsyth, A. & Furlong, A. (2000). *Socio-Economic Disadvantage and Access to Higher Education*. Διαθέσιμο στο

[https://www.researchgate.net/publication/255642041\\_Socio-Economic\\_Disadvantage\\_and\\_Access\\_to\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/255642041_Socio-Economic_Disadvantage_and_Access_to_Higher_Education)

- Hudson, R. & Williams, A. (1989). *Divided Britain*. London: Belhaven Press.
- Iannelli, C. (2002). Parental education and young people's educational and labour market outcomes: A comparison across Europe. *Arbeitspapiere 45*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozial forschung.
- Jackson, M. (2007). How far merit selection? Social stratification and the labour market. *British Journal of Sociology* 58(3), 367–90.
- Jencks, C, Smith, M., Acland, H., Bane, M. Jo, Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, St. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johansson, M., Kim, L., Storan, J., & Sorlin, S. (2015). *Bridging the Gap: widening participation in Sweden and England. Stockholm and London*. Swedish Institute for Studies in Education and Research and Continuum.
- Kelsall, K., Poole, A. & Kuhn, A. (1972), *Graduates: The Sociology of an Elite*. Methuen, London, Barnes and Noble, New York.
- Kyridis, A. (2003). *Inequality in Greek education and access to university (1955–1985)*. Athens: Gutenberg.
- Leathwood, C. (2004). A critique of institutional inequalities in higher education: (Or an alternative to hypocrisy for higher educational policy). *Theory and Research in Education* 2,(1), 31–48.
- Maloutas, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy* 22(1), 49–68.
- Marx, K. (1976). *Capital*. Harmondsworth: Penguin.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Γ. Καλαουζίδης Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Morley, L. & Aynsley, S. (2007). Employers, quality and standards in higher education: Shared values and vocabularies or elitism and inequalities? *Higher Education Quarterly* 61(3), 229–49.
- Muller, W. & Karle, W. (1996). Social selection in educational systems in Europe. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (Eds). *Diversity and Change*. London and New York: Routledge.
- Parsons, T. (1971). *The system of modern societies*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Pugsley, L. (2004). *The university challenge*. Aldershot: Ashgate.
- Raffe, D. & Croxford, L. (2015). How stable is the stratification of higher education in England and Scotland? *British Journal of Sociology of Education* 36, 313–35.
- Raftery, A.E. & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–75. *Sociology of Education* 66(1), 41–62.
- Reay, D. (1998). ‘Always knowing’ and never being sure: Familial and institutional habit uses and higher education choice. *Journal of Education Policy* 13(4), 519–29.
- Reay, D., David, M.E. & Ball, S. (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1972). *Pygmalion in the Classroom*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review* 51.
- Shcultz, Th. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. (Γ. Φ. Κοντσουμάρη, Μεταφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2008). Social class and access to higher education in Greece: Supportive preparation lessons and success in national exams. *International Studies in Sociology of Education* 18(3–4), 173–83.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in Higher Education, Choice and Social Inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly* 64(1), 22–40.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Stavrou, S. (1995). *Vocational Education and Training in Greece*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Instruction. *International Education Journal* 7(7), 935-947.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tsiplakides, I. (2018). Differentiation in Higher Education: The Impact of Parental Education. *Social Sciences* 8, 28.
- Tsiplakides, I. (2018). The Effectively Maintained Inequality Hypothesis and Socioeconomic Inequalities in the Greek Higher Education Sector. *Adv. J Social Sci.*2(1), 23-31.
- Tsoukalas, K. (1977). *Dependence and Reproduction: the social role of educational mechanisms in Greece (1832-1922)*. Athens, Themelio.
- Williamson, B. (1981). Class bias. In D.W. Piper (ed.) *Is Higher Education Fair?* Guildford: SRHE.
- Αθανασούλα-Ρέππα, (2000). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Γ, *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. κ.α., (2000), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ. & Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Όψεις και βασικά μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή*. (Ν. Μουζέλης, Επιμ.). Αθήνα. ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαρά, Α. (2017). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο λόγο των εκπονητών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 19, 23-27.

- Γληνός Δ. (1925). *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα: Ράλλης.
- Γουβιάς, Δ. (2010). Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): Ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της «μεταρρύθμισης Αρσένη». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. 132-133, Β-Γ:99-146.
- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικοεπαγγελματικών ομάδων ανώτατη εκπαίδευση* (Γ. Κουζέλης, Προλεγόμενα). Αθήνα: Νήσος.
- Θάνος, Θ. (2012). *Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 5, 31-59.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΙΕΠ, (2017). *Στην Ελληνική Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Περίοδος Αναφοράς 2013 – 2016*. Αθήνα.
- ΙΟΒΕ, (2019), *Εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα. Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιπτώσεις της κρίσης*. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντολογικής Εκπαίδευσης*, 29-31 Μαΐου 2009, 1-12.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1990). Οι εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: θεωρητικές βάσεις και εκπαιδευτική πολιτική των συστημάτων επιλογής στο διεθνή χώρο και παράγοντες που προσδιορίζουν την επίδοση και την επιτυχία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 76, 85-111.
- Κυρίδης, Α.Γ (1997), *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Μαγγόπουλος, Γ., «Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τομ. ΙΣΤ, τχ.64 (2014) 73-93.
- Μάρδας, Δ., (2005). *Κοινωνική Πολιτική Εκπαίδευση και Οικονομία Θεωρία-Διοικητική Εθνικό και Διεθνές Πεδίο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης: Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002). *Κοινωνικοποίηση: η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτόπουλος, Ν., & Θάνος, Θ. (2008). *Ο καιρός της κατανόησης ενός unfairgame*. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.). *Η απομάγευση του κόσμου*. Αθήνα: ΕΚΚΕ Πολύτροπον, 3772.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.
- Παπάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Πετμεζίδου - Τσουλουβή Μ. (1987). *Κοινωνικές Τάξεις και Μηχανισμοί Κοινωνικής Αναπαραγωγής*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Σκλάβος, Δ. (2014). *Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τοπική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 27-9-2021 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8296>

Τσαούσης, Γ. (2003). *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων Προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Guttenberg.

Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/7dee64f0>

<https://paratiritirio.edu.gr/kotsifakis-efsyn-mesos-oros/>

<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2001-home.htm>