

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Θέμα :

**“ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΩΣ ΑΝΤΙΜΕΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ
ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟ
ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕ ΆΛΛΑ ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ
ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ”**

Όνομα συγγραφέα: Γαλανόπουλος Αθανάσιος

Επιβλέπων καθηγητής: Χανής Στέφανος

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2022

Η παρούσα διπλωματική εργασία εγκρίθηκε σύμφωνα με ομόφωνη απόφαση της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής που ορίστηκε από την ΓΣΕΣ του τμήματος Οικονομικής της εκπαίδευσης και διαχείριση εκπαιδευτικών Μονάδων του Πανεπιστημίου Πειραιώς σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών σπουδών στα Οικονομικά .

Τα μέλη της Επιτροπής ήταν :

-Χανής Στέφανος(Επιβλέπων)

-Ελευθερίου Κωνσταντίνος

-Χλέτσος Θεολόγος -Μιχαήλ

Αφιέρωση

Στην οικογένεια μου και
Στον καλό μου φίλο Κωνσταντίνο .

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή κύριο Χανή Στέφανο, αφενός μεν για την επιστημονική του υποστήριξη και καθοδήγηση, αφετέρου για την απεριόριστη υπομονή και κατανόηση που έδειξε για το τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα που πέρασε για την συγγραφή της παρούσας διπλωματικής. Επιπρόσθετα είμαι υποχρεωμένος να ευχαριστήσω και τον Διευθυντή του προγράμματος, κύριο Χλέτσο Μιχαήλ, για την απεριόριστη υπομονή που έδειξε εμπράκτως με την πίστωση χρόνου που μου έδωσε, με αποτέλεσμα την επιτυχή ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια ολοκληρώθηκε στα πλαίσια υλοποίησης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πανεπιστήμιο Πειραιά, για το πρόγραμμα οικονομικά της εκπαίδευσης και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων. Η εργασία περιλαμβάνει πέντε ενότητες, τέσσερις θεωρητικές και μια που αφορά την ερευνητική προσπάθεια που έγινε για αυτήν.

Η πρώτη ενότητα αφορά την εκπαιδευτική ανισότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλυτικότερα, αρχικά γίνεται μια γενική αναφορά και περιγράφεται για το τι είναι εκπαιδευτική ανισότητα. Στην συνέχεια γίνεται μια ιστορική ανάδρομη στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακολουθεί μια παρουσίαση των ανισοτήτων σε σχέση με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην χώρα μας. Στην συνέχεια προσδιορίζονται οι πτυχές της εκπαιδευτικής ανισότητας σε σχέση με την σύνδεση της εκπαιδευτικής ανισότητας με την αγορά εργασίας. Και η ενότητα ολοκληρώνεται με τον προσδιορισμό των ζητημάτων που συνδέουν την εκπαίδευση με την μισθολογική ανισότητα, την κατανομή του εισοδήματος, την φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Στην δεύτερη ενότητα προσδιορίζονται οι τρόποι αντιμετώπισης από το ελληνικό κράτος της εκπαιδευτικής ανισότητας. Αρχικά προσδιορίζονται οι παράμετροι της κοινωνικής ανισότητας και οι κυβερνητικές υποχρεώσεις. Και στην συνέχεια προσδιορίζονται οι επιπτώσεις των κοινωνικό-οικονομικών ανισοτήτων και ο κρατικός αναγκασμός.

Στην τρίτη ενότητα ασχοληθήκαμε με την κοινωνική ανισότητα στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα για το σκοπό της τριτοβάθμια εκπαίδευσης στις δυτικές κοινωνίες, την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις σύγχρονες τάσεις των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Και η ενότητα ολοκληρώνεται με τις επιπτώσεις της πολιτικής σε αυτές.

Τέλος σε σχέση με το θεωρητικό μέρος της έρευνας μας γίνεται μια προσέγγιση των ζητημάτων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Αμερική. Αρχικά, προσδιορίζονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Αμερική. Ακολουθεί η ανάλυση των παρεμβάσεων που έχουν γίνει για την εξάλειψη τους και η ενότητα ολοκληρώνεται με την σύνδεση που έχει γίνει αναφορικά με την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.

Τέλος στην επομένη και τελευταία ενότητα, παρουσιάζεται η ερευνητική προσπάθεια που έγινε αναφορικά με την εκπαιδευτική ανισότητα και την αντίληψη που έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, για την εκπαιδευτική ανισότητα.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική ανισότητα, εκπαιδευτική ανισότητα, ελληνική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα.

Abstract

The present research effort was completed in the context of my postgraduate studies at the University of Piraeus, for the programme Economics of Education and Management of Educational Units. The thesis includes five sections, four theoretical and one concerning the research effort that was conducted for it.

The first section deals with educational inequality in the Greek educational system. More specifically, first a general reference is made and described about what educational inequality is. Then, a historical retrospective on the history of the Greek educational system is presented. This is followed by a presentation of inequalities in relation to access to higher education in our country. Then the aspects of educational inequality are identified in relation to the link between educational inequality and the labour market. And the section concludes by identifying the issues linking education to wage inequality, income distribution, poverty and social exclusion.

The second section identifies the ways in which the Greek state addresses educational inequality. First, the parameters of social inequality and governmental obligations are identified. And then the effects of socio-economic inequalities and state coercion are identified.

In the third section we dealt with social inequality in the European education system and in particular the purpose of higher education in Western societies, the expansion of higher education and contemporary trends of educational and social inequalities. And the section concludes with the policy implications for them.

Finally, in relation to the theoretical part of our research, an approach to the issues of educational inequalities in America is made. First, educational inequalities in America are identified. This is followed by an analysis of the interventions that have been made to eliminate them and the section concludes with the link that has been made regarding education and the labour market.

Finally, in the next and last section, the research effort that has been done regarding educational inequality and the perception that parents and teachers have, regarding educational inequality, is presented.

Keywords: *Social inequality, educational inequality, Greek education, educational system.*

Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	11
Εισαγωγή	11
1.1 Εκπαιδευτική Ανισότητα και Κοινωνική Ανισότητα.....	11
1.1.1 Ιστορική ανασκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	16
1.2 Ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	17
1.3 Ανισότητες εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας - Παιδεία και ανεργία στην ..	19
1.4 Εκπαίδευση, μισθολογική ανισότητα και κατανομή εισοδήματος (συνολική	20
1.5 Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός.....	21
Βιβλιογραφικές Αναφορές 1 ^ο Κεφαλαίου	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	22
Εισαγωγή	22
2.1 Παράμετροι κοινωνικής ανισότητας – Κυβερνητικές υποχρεώσεις	22
2.2 Επιπτώσεις κοινωνικό-οικονομικών ανισοτήτων και κρατικός αναγκασμός	28
Βιβλιογραφικές αναφορές	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	32
Εισαγωγή	32
3.1 Ο σκοπός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις δυτικές κοινωνίες	32
3.2 Επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κοινωνικές ανισότητες: σύγχρονες τάσεις	35
3.3 Επιπτώσεις της πολιτικής	38
Βιβλιογραφικές αναφορές	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	41

Εισαγωγή	41
4.1 Η κοινωνική ανισότητα στην Αμερική	41
4.2 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.....	43
4.3 Εκπαίδευση και αγορά εργασίας	45
Βιβλιογραφικές αναφορές	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	46
5.1 Εισαγωγή	46
5.2 Πληθυσμός - Δείγμα.....	46
5.3 Ερωτηματολόγιο Έρευνας: Δομή και Περιεχόμενο	47
5.4 Σκοπός.....	48
5.5 Ερευνητικά Ερωτήματα	48
5.6 Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης	49
Συμπεράσματα - Αποτελέσματα	68
Παράρτημα	79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Εισαγωγή

Η σύγχρονη μακροοικονομική θεωρία τονίζει τη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου για την επίτευξη υψηλών ρυθμών οικονομικής ανάπτυξης, ενώ η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προτείνει ότι η κατανομή του ανθρώπινου κεφαλαίου μεταξύ των ατόμων είναι ένας σημαντικός καθοριστικός παράγοντας της συνολικής ανισότητας μέσω των επιπτώσεών του στην κατανομή των κερδών. Πράγματι, τα υπάρχοντα στοιχεία τόσο στις αναπτυσσόμενες όσο και στις ανεπτυγμένες χώρες δείχνουν ότι οι καλύτερα μορφωμένοι εργαζόμενοι απολαμβάνουν υψηλότερους μισθούς, χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας και καλύτερες προοπτικές σταδιοδρομίας (Goldthorpe, 2000, Lareau, 2006).

Στον ελληνικό δημόσιο λόγο, η εκπαίδευση θεωρείται συνήθως ως το κύριο όχημα για την προώθηση της κοινωνικής ισότητας και της κοινωνικής κινητικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη τη θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και μισθών, πολλοί υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θεωρούν την εκπαίδευση ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση της ανάπτυξης και τη μείωση της ανισότητας, ιδίως μέσω της βελτίωσης των προσόντων των λιγότερο μορφωμένων τμημάτων του πληθυσμού. Ωστόσο, σχετικά περιορισμένη εμπειρική έρευνα έχει πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής στην Ελλάδα σε σύγκριση με τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, είτε από οικονομολόγους είτε από κοινωνιολόγους σχετικά με τα ακριβή κανάλια μέσω των οποίων η εκπαίδευση επηρεάζει την ανισότητα (Kiprianos, Balias & Passas, 2003, Spinthourakis, et al., 2008)

1.1 Εκπαιδευτική Ανισότητα και Κοινωνική Ανισότητα

Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι μια πτυχή, μια μερική διάσταση της μεγαλύτερης παθογένειας της υπάρχουσας κοινωνικής ανισότητας. Έχει την πηγή της στην κοινωνική ανισότητα και εκεί τελικά αποφορτίζεται. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική ανισότητα βασίζεται στην κοινωνική ανισότητα, δηλαδή στην άνιση κατανομή των πόρων σε μια κοινωνία. Όταν τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν με βάση την υπάρχουσα κοινωνική ανισότητα, την αναπαράγουν και την ενισχύουν (Baker, 2011).

Έτσι, η κοινωνική ανισότητα μετατρέπεται σε εκπαιδευτική ανισότητα και στη συνέχεια μετατρέπεται ξανά σε κοινωνική ανισότητα (Hout & DiPrete, 2006).

Περαιτέρω, η εκπαιδευτική ανισότητα μπορεί να φανεί με βάση δύο γενικές προσεγγίσεις: αφενός, υπάρχουν οι προσεγγίσεις που τη μελετούν στο πλαίσιο της ευρύτερης πολιτισμικής διαφοροποίησης, η οποία αναπαράγεται μέσω των σχολικών μηχανισμών και αποκτά μορφές εκπαιδευτικής διαφοροποίησης (Lareau, 2006). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν θεωρίες που προσδιορίζουν τη βασική δυναμική της εκπαιδευτικής ανισότητας στην κοινωνικά άνιση κατανομή των πόρων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Goldthorpe, 2000). Ωστόσο, το κεντρικό και «κοινό» σημείο τομής των δύο προσεγγίσεων είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ως κοινωνικής υπερδομής.

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Μαρξ «(...) στην κοινωνική παραγωγή της ζωής, οι άνθρωποι εισέρχονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις απαραίτητες και ανεξάρτητες από τη θέλησή τους, σχέσεις παραγωγής που αντιστοιχούν σε ορισμένα στάδια ανάπτυξης των παραγωγικών τους δυνάμεων. Αυτές οι σχέσεις παραγωγής, συνολικά, αποτελούν την οικονομική δομή της κοινωνίας, το πραγματικό θεμέλιο, πάνω στο οποίο υψώνεται ένα νομικό και πολιτικό εποικοδόμημα και στο οποίο αντιστοιχούν συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής συνείδησης. Δεν είναι η συνείδηση των ανθρώπων που καθορίζει την ύπαρξή τους, αλλά, αντίθετα, η κοινωνική τους ύπαρξη είναι αυτή που καθορίζει την συνείδησή τους» (Marx, 1968: 181-185). Οι οξύμωρες μορφές που δημιούργησε ο καπιταλισμός έφεραν την κυριαρχία της οικονομικής βάσης (Gramsci, 1971: 162· Althusser, 1971: 135) στο εποικοδόμημα, αν και ο Ένγκελς επισημαίνει ότι πρόκειται για αλληλεπίδραση. Το εκπαιδευτικό σύστημα ως εποικοδόμημα διατηρεί και αναπαράγει τις σχέσεις παραγωγής, την άνιση κατανομή του πλούτου στην κοινωνία, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά της μεσαίας τάξης να εφοδιαστούν με «κοινωνικές δεξιότητες» που θα τους επιτρέψουν να διατηρήσουν τα προνόμιά τους και την ταξική θέση που κληρονομούν από την οικογένειά τους. Οι θεωρίες της σύγκρουσης (μαρξιστική) αναγνωρίζουν στο σχολείο τη στοχευμένη και συστηματική αναπαραγωγή των όρων ταξικής διαστρωμάτωσης και τα ταξικά και κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν από αυτήν (Breen & Jonsson, 2005, Nash, 2006).

Ο T. Parsons καθώς και άλλοι κοινωνιολόγοι πιστεύουν ότι αυτό που διαφοροποιεί τους ανθρώπους μεταξύ τους στην επίτευξη των στόχων τους, δεν είναι τίποτα άλλο από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων είναι η νοητική τους ικανότητα που στο σχολικό σύστημα επισημοποιείται με μετρήσεις IQ. Ο Parsons αποδίδει μικρή αξία σε άλλους παράγοντες που αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, όπως η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένειά του, η πολιτιστική του κληρονομιά κ.λπ. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δομικοί λειτουργιστές κοινωνιολόγοι, όπως ο P.M Blau και ο O.D. Duncan, αναγνώρισαν ότι η επιλογή του σχολείου επηρεάζεται όχι μόνο από αξιολογικά αλλά και από κάποια φυλετικά και κοινωνικά κριτήρια (Blau & Duncan, 1967). Οι προσπάθειες των δομικών λειτουργιστών να εντοπίσουν την εκπαιδευτική ανισότητα επικεντρώνονται σε τομείς εντός των σχολικών μηχανισμών, όπως οι λειτουργικές δομές και η οργάνωσή τους. Για παράδειγμα, στην Αμερική, ορισμένες προσπάθειες κατευθύνονται προς την απόδοση της εκπαιδευτικής ανισότητας σε διαφορετικά κοινοτικά σχολεία (Mayer et al. 2000, Lewis et al. 2000) και διαφορετικά σχολικά προγράμματα, που προφανώς ευνοούν κάποιους ή αδικούν άλλους.

Επίσης, άλλες προσεγγίσεις διερευνούν τις σχέσεις δασκάλου - μαθητή, για παράδειγμα, πώς ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο για τον μαθητή και πώς εκπληρώνει το εκπαιδευτικό του έργο σύμφωνα με τις προσδοκίες και την προέλευση των μαθητών (Boe & Gilford, 1992· Mansfield, 2014). Όσο κι αν αυτές οι προσεγγίσεις αγνόησαν τις ταξικές συγκρούσεις και την κοινωνική δυναμική, συνέβαλαν σημαντικά στη μελέτη της εκπαιδευτικής ανισότητας, δεδομένου ότι διερεύνησαν δύο εξαιρετικά σημαντικές εκδοχές του φαινομένου, όπως η σχολική οργάνωση και η σχέση δασκάλου - μαθητή. Η δομική λειτουργική θεωρία κατανοεί το ρόλο του σχολείου όπως, πριν από έναν αιώνα, τον περιέγραψε ο E. Durkheim (Durkheim, 1997· Craib, 2012). Το σχολείο, σύμφωνα με τους δομικούς λειτουργιστές, λειτουργεί ως αντίβαρο που διατηρεί τις κοινωνικές κλίμακες σε ισορροπία, σε ένα επίπεδο όπου δεν υπάρχουν κοινωνικές συγκρούσεις. Στο σχολείο δεν υπάρχουν κοινωνικές διακρίσεις και η σχολική επιτυχία βασίζεται μόνο στις ατομικές ικανότητες των μαθητών να αφομοιώσουν τις προσφερόμενες αξίες και γνώσεις. Με αποτέλεσμα όσοι τα καταφέρουν να καλύψουν τις καλύτερα αμειβόμενες κοινωνικές θέσεις υψηλότερου κύρους (Kyridis, et al., 2011).

Υπάρχει συστηματική προσοχή πολλών κυβερνήσεων και διεθνών οργανισμών στο πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και βιώνουν την κοινωνική ανισότητα. Η έρευνα που έχει διεξαχθεί σχετίζεται με το ρόλο που μπορούν να αναλάβουν τα κράτη και οι διεθνείς οργανισμοί για τη μείωση αυτών των ανισοτήτων. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν έχουν διερευνηθεί συστηματικά ή μεμονωμένα - έχουν διερευνηθεί μόνο στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής ανισότητας. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η βιβλιογραφία δεν περιλαμβάνει καμία έρευνα στάσεων για τις εκπαιδευτικές ανισότητες ειδικότερα (Hillard & Phádraig, 2007, Haller, et al., 2009).

Η μετα-ανάλυση μελετών (General Society Survey) στις Η.Π.Α. για την κοινωνική πολιτική δείχνει ότι οι Αμερικανοί πολίτες αναγνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν σημαντικές ανισότητες στις Η.Π.Α. και θεωρούν ως εργαλείο περιορισμού την εδραίωση ισχυρότερων και ευρύτερων κοινωνικών πολιτικών. Η αύξηση της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση θεωρείται ως ένα από τα εργαλεία κοινωνικής πολιτικής για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, αν και η εκπαίδευση, παραδοσιακά στις Η.Π.Α., δεν θεωρείται εργαλείο κοινωνικής πολιτικής (McCall & Kenworthy, 2009, Huber & Stephens, 2001). Έρευνα στις Η.Π.Α. έχει δείξει ότι, ενώ γενικά οι κοινωνικές ανισότητες δεν συνδέονται άμεσα στη συνείδηση των πολιτών με ανισότητες στην εκπαίδευση, υπήρξαν ορισμένες περιόδους κατά τις οποίες εκδηλώθηκε απροσδόκητο ενδιαφέρον για τις εκπαιδευτικές δαπάνες και παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικών ανισοτήτων (McCall & Kenworthy, 2009: 468).

Στη Μεγάλη Βρετανία έχει αποδειχθεί ότι, ενώ η κοινωνία ανησυχεί για τις κοινωνικές ανισότητες και ζητά διορθωτικές παρεμβάσεις εκ μέρους του κράτους μέσω κοινωνικών πολιτικών, δεν συσχετίζει τυχόν πιθανές ανισότητες στην υγεία και την εκπαίδευση με το ευρύτερο πλαίσιο των οικονομικών ανισοτήτων (Hills & Stewart, 2005). Χαρακτηριστικό είναι βέβαια το γεγονός ότι οι πολίτες δηλώνουν διατεθειμένοι να πληρώσουν περισσότερους φόρους για να βελτιωθούν τα συστήματα εκπαίδευσης και υγείας, παραδεχόμενοι παράλληλα ότι οι φόροι που πληρώνουν είναι υψηλοί (Orton & Rowlingson, 2007· Rowlingson & McKay, 2005).

Έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο οι Ευρωπαίοι πολίτες βιώνουν τις κοινωνικές ανισότητες έδειξε ότι τις συσχετίζουν με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, δίνοντας σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Alesina, & Giuliano, 2009· Keller et al, 2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο

τρόπος με τον οποίο οι Ευρωπαίοι και οι Αμερικανοί αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές ανισότητες είναι διαφορετικός, όπως και ο αντίκτυπός τους στην καθημερινή τους ζωή. Φαίνεται ότι για τους Ευρωπαίους οι κοινωνικές ανισότητες επηρεάζουν όλο και πιο συστηματικά την καθημερινότητα και την ευτυχία τους (Alesina et al. 2004). Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι σε χώρες με επιλεκτικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι πιο μορφωμένοι πολίτες απαιτούν με σταθερό τρόπο μεγαλύτερη επένδυση στην εκπαίδευση (Horn, 2009, Marks, 2005). Φαίνεται, ωστόσο, ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ηλικίας 15 ετών αντιλαμβάνονται τις ανισότητες σχετίζεται περισσότερο με τις εμπειρίες τους εκτός σχολείου παρά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, τις οποίες δεν μπορούν να διακρίνουν (Mostafa, 2009). Το σχολείο με τις κυρίαρχες αξίες που εδραιώνει και τη διάχυση της κυρίαρχης φιλελεύθερης ιδεολογίας φαίνεται ότι κατάφερε να πείσει τους μαθητές ότι ο τρόπος λειτουργίας του είναι ο μόνος αντικειμενικός και αξιοκρατικός. Τα παιδιά είναι πεπεισμένα ότι αν συμβεί κάτι που δεν είναι δίκαιο, συμβαίνει έξω από το σχολείο (Kyridis, et al., 2011).

Ουσιαστικά, ο τρόπος με τον οποίο κάθε πληθυσμός βιώνει ή όχι κοινωνικές ή εκπαιδευτικές ανισότητες εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Προφανώς, εξαρτάται από την ηλικία, την κοινωνική τάξη και το πολιτιστικό κεφάλαιο. Ωστόσο, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη στάση ενός πληθυσμού απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες είναι επίσης το «αποδεκτό επίπεδο ανισότητας», δηλαδή το θεωρητικό ή ιδεολογικό επίπεδο ανισότητας που ένας πληθυσμός θεωρεί ως ένα σημείο αποδεκτό ή και αναπόφευκτο (Lübker, 2004). Οι άνθρωποι θα μπορούσαν ακόμα να ανεχθούν την κοινωνική ανισότητα, εάν αυτό εξασφάλιζε τη δική τους ευημερία ή, εάν η κυρίαρχη ιδεολογία «επιτρέψει» κάτι τέτοιο (Senik, 2009).

1.1.1 Ιστορική ανασκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Ελλάδα ήταν μια σχετικά ομοιογενής κοινωνία, ως προς τα πολιτισμικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού και η ομοιογένεια θεωρούνταν θετικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας. Ωστόσο, τη δεκαετία του 1990 η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα μετανάστευσης σε χώρα υποδοχής χωρίς προηγούμενη εμπειρία στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων (Kirrianos, Balias & Passas, 2003, Spinthourakis, et al., 2008). Στις μέρες μας, η ελληνική κοινωνία αποτελείται από πολλές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμού και θεωρούνται μειονότητες. Παρά το γεγονός αυτό, το κράτος αρνείται μια τέτοια χροιά (μειονότητα) για ορισμένες κοινωνικές ομάδες όπως οι Ρομά και οι μετανάστες, και αναγνωρίζει επίσημα την ύπαρξη μιας μόνο μειονότητας, των Μουσουλμάνων της Θράκης, η οποία αναγνωρίστηκε μέσω διεθνών συνθηκών στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Όπως ήταν αναμενόμενο, αυτός ο μετασχηματισμός είχε σημαντικές επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Απογραφής του 2011, σχεδόν 1 εκατομμύριο άτομα από τα σχεδόν 10,9 εκατομμύρια του πληθυσμού δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι πιο εμφανής στις αγροτικές περιοχές της χώρας και σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα ηλικιακών ομάδων. Εντοπίζεται, ωστόσο, σε μικρότερο βαθμό σε ολόκληρη τη χώρα. Οι ομάδες που είναι πιο επιρρεπείς στο να αναγνωριστούν ως λειτουργικά αναλφάβητοι είναι μειονότητες όπως οι Ρομά, οι παλιννοστούντες, οι μετανάστες και τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης (Kyridis, et al., 2011). Αν και αυτές οι κοινωνικές ομάδες δεν αναγνωρίζονται επίσημα ως μειονότητες, το γεγονός ότι πολλά εκπαιδευτικά έργα επικεντρώνονται στις δυσκολίες τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αποδεικνύει ότι θεωρούνται ως κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (Spinthourakis, et. al., 2008).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παραδοσιακά, ήταν δημοκρατικό και ανοιχτό σε όλους. Η πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δωρεάν και διαθέσιμη για όλους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (στοιχειώδους, δευτεροβάθμιας

και τριτοβάθμιας). Από αυτή την άποψη, αναμφίβολα, η ελληνική πολιτεία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχουν όλα τα μέσα σε κάθε άνθρωπο που ζει στη χώρα για να παρακολουθήσει όχι μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά οποιαδήποτε βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόβλημα με αυτή την άποψη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως και αλλού, είναι ότι δεν επιτυγχάνουν όλοι οι μαθητές στην πράξη, εξίσου ικανοποιητικά αποτελέσματα. Από πολιτική και κοινωνική άποψη, αυτό ίσως δεν θα ήταν μεγάλο πρόβλημα εάν οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο δεν είχαν, σε μεγάλα ποσοστά, κάποια κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με τη φτώχεια, την πολιτισμική διαφοροποίηση και το πολιτιστικά φτωχό οικογενειακό περιβάλλον (Kyridis, et al., 2011).

1.2 Ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας αποφασίζει για τον αριθμό των θέσεων που θα διατεθούν σε κάθε τμήμα κάθε τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση αυτό το ποσοτικό δελτίο, οι απόφοιτοι της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπληρώνουν τις θέσεις, αφού συμμετάσχουν σε πανελλαδικές εισαγωγικές εξετάσεις («γενικές εξετάσεις»). Αυτές οι εξετάσεις, που συνήθως διεξάγονται τον Ιούνιο, τυγχάνουν μεγάλης προσοχής από τον Τύπο και, όπως επισημαίνουν οι Psacharopoulos & Tassoulas (2004: 241) «δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι όλο το έθνος κινητοποιείται γύρω από αυτό το γεγονός».

Είναι γενικά αποδεκτό ότι το συγκεκριμένο σύστημα εξετάσεων παραμόρφωσε την όλη εκπαιδευτική διαδικασία, μείωσε σταδιακά τον εκπαιδευτικό ρόλο του Λυκείου, ενθάρρυνε την απομνημόνευση αντί για την καινοτόμο σκέψη και είναι αρκετά αναποτελεσματικό στην ταξινόμηση των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητές τους. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, λιγότερο από το 20 τοις εκατό των υποψηφίων εισέρχονταν σε Πανεπιστήμια, ενώ λίγο λιγότερο από το 20 τοις εκατό εισέρχονταν σε Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ινστιτούτα, κυρίως όχι της επιλογής τους. Τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των προσφερόμενων θέσεων έχει αυξηθεί σημαντικά, κυρίως σε νεοσύστατα Πανεπιστήμια και, ιδιαίτερα, σε Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ως αποτέλεσμα, η αναλογία των υποψηφίων προς τις προσφερόμενες θέσεις έχει μειωθεί, αν και η ζήτηση για θέσεις σε πανεπιστημιακές σχολές όπως η ιατρική

υπερβαίνει την προσφορά κατά πολύ μεγάλο περιθώριο. Παρόλο που είναι γενικά αποδεκτό ότι ορισμένα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ινστιτούτα προσφέρουν δεξιότητες που εκτιμώνται ιδιαίτερα στην αγορά εργασίας, η αντίληψη του ευρύτερου κοινού είναι ότι τα μαθήματα που προσφέρονται από τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ινστιτούτα είναι κατώτερης ποιότητας σε σύγκριση με τα μαθήματα που προσφέρονται από τα Πανεπιστήμια. και, ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική τους κατάσταση θεωρείται συνήθως ως σημαντικά χαμηλότερη (Benincasa, 1998).

Το ζήτημα της άνισης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει μελετηθεί από πολυάριθμους ερευνητές (Psacharopoulos, & Papakonstantinou, 2005, Psacharopoulos, & Tassoulas, 2004, Gouvias, 1998, Polydoridis, 1995, Kyridis, 1996). Παρόλο που οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες έχουν περιγραφικό χαρακτήρα (για παράδειγμα, καμία μελέτη δεν χρησιμοποιεί ανάλυση πιθανοτήτων για να διερευνήσει λεπτομερώς τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή την αποτυχία των υποψηφίων στις γενικές εξετάσεις), τα συμπεράσματά τους είναι παρόμοια: παιδιά γονέων με καλύτερα εκπαιδευτικά προσόντα και επαγγελματικό υπόβαθρο είναι πολύ πιο πιθανό να επιτύχουν στις εξετάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το φαινόμενο αυτό είναι πολύ πιο έντονο στα Πανεπιστήμια παρά στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

1.3 Ανισότητες εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας - Παιδεία και ανεργία στην Ελλάδα

Η σχέση εκπαίδευσης και ανεργίας στην Ελλάδα δεν έχει μελετηθεί με μεγάλη λεπτομέρεια. Αξιόπιστα στατιστικά στοιχεία για την ανεργία υπάρχουν στην Ελλάδα μόνο από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Την εποχή εκείνη, το ποσοστό ανεργίας ήταν αρκετά χαμηλό σε σχέση με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, αλλά, έκτοτε, αυξήθηκε σταθερά και, τη δεκαετία του 1990, ξεπέρασε τον μέσο όρο της Ε.Ε (Tsakloglou, & Choletzas, 2005).

Γεγονός αποτελεί το ότι τα ποσοστά ανεργίας είναι υψηλότερα μεταξύ των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω του ότι οι δεξιότητες που προσφέρονται στο γενικό σκέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τουλάχιστον, δεν είναι κατάλληλες για τις ανάγκες της ελληνικής αγοράς εργασίας. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να τονιστεί ότι στους πτυχιούχους ΑΕΙ η ανεργία κάθε άλλο παρά ομοιόμορφη είναι. Οι Kanelloropoulos et al. (2003) δείχνουν ότι λίγα χρόνια μετά την αποφοίτηση η ανεργία είναι πολύ χαμηλή μεταξύ των πτυχιούχων ιατρικής, νομικής και οικονομικών, ενώ το αντίθετο παρατηρείται στους πτυχιούχους ανθρωπιστικών επιστημών.

Από μια γενικότερη σκοπιά θα πρέπει να σημειωθεί για θεωρητικούς λόγους και σε ένα δυναμικό πλαίσιο, η σχέση μεταξύ της ανεργίας και της εγγραφής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι τόσο απλή όσο μερικές φορές υποτίθεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας ενδέχεται να μειώσουν το κίνητρο για επενδύσεις στην εκπαίδευση είτε λόγω του υψηλότερου κινδύνου που συνεπάγονται είτε επειδή μειώνουν τους αναμενόμενους μισθούς των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, όταν η ανεργία είναι πολύ υψηλή – και ειδικά για όσους έχουν ενδιάμεσα εκπαιδευτικά προσόντα, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας – το κόστος ευκαιρίας των σπουδών μειώνεται και το κίνητρο για επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνεται (Tsakloglou, & Choletzas, 2005).

1.4 Εκπαίδευση, μισθολογική ανισότητα και κατανομή εισοδήματος (συνολική ανισότητα)

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου θεωρεί την εκπαίδευση ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, η οποία αποφέρει απόδοση με τη μορφή ενισχυμένων μελλοντικών μισθών (Becker, 1964). Επομένως, δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι βασικός καθοριστικός παράγοντας των μισθών, η κατανομή της εκπαίδευσης είναι πιθανό να επηρεάσει την κατανομή των μισθών. Ωστόσο, αρκετές εμπειρικές μελέτες δείχνουν επίσης ότι οι μισθοί διαφέρουν όχι μόνο μεταξύ εργαζομένων με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης αλλά και εντός στενά καθορισμένων εκπαιδευτικών ομάδων. Στην πραγματικότητα, συνήθως οι διαφορές εντός των εκπαιδευτικών ομάδων αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό μεγαλύτερο μέρος της συνολικής διακύμανσης των μισθών από τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ομάδων. Σε επίπεδο εκπαίδευσης, η μισθολογική ανισότητα μπορεί να οφείλεται σε μη παρατηρούμενες δεξιότητες ή σε διάφορα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά των εργαζομένων (Tsakloglou, & Choletzas, 2005).

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι ένας από τους κύριους καθοριστικούς παράγοντες των αποδοχών και οι αποδοχές αποτελούν το σημαντικότερο συστατικό του συνολικού εισοδήματος, η εκπαίδευση είναι πιθανό να επηρεάσει τη συνολική ανισότητα. Η συμβολή της εκπαίδευσης στη συνολική ανισότητα στην Ελλάδα έχει εξεταστεί σε μια σειρά από εργασίες που επιχειρούν μονόδρομη ή πολλαπλή αποσύνθεση της ανισότητας κατά πληθυσμιακές υποομάδες (Mitrakos, & Tsakloglou, 1998, Paratheodorou, 2000). Τα συμπεράσματα αυτών των μελετών είναι παρόμοια, η εκπαίδευση είναι ο μοναδικός πιο σημαντικός καθοριστικός παράγοντας της συνολικής ανισότητας.

1.5 Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός

Εκτός από την ανισότητα, μια σειρά από μελέτες που εξετάζουν τη δομή της φτώχειας στην Ελλάδα δείχνουν ότι ο κίνδυνος να πέσει κάτω από το όριο της φτώχειας κάθε άλλο παρά ομοιόμορφος είναι μεταξύ των εκπαιδευτικών ομάδων (Tsakloglou, 1990, Karayiorgas et al., 1990, Hagenaars et al., 1994, Tsakloglou & Panopoulou, 1998). Τουλάχιστον σε όλο το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα, για το οποίο υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία, η φτώχεια σχετίζεται αρνητικά με την εκπαίδευση.

Ανεξάρτητα από την κατανομή που χρησιμοποιείται (καταναλωτική δαπάνη, διαθέσιμο εισόδημα) είναι πάντα εμφανής μια ισχυρή αρνητική σχέση μεταξύ του ποσοστού φτώχειας και του μορφωτικού επιπέδου του «επικεφαλή του νοικοκυριού». Η φτώχεια είναι αμελητέα σε νοικοκυριά με επικεφαλής πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (1,4 έως 2,4 τοις εκατό ανάλογα με την κατανομή που χρησιμοποιείται), αλλά αρκετά συχνή σε νοικοκυριά με επικεφαλής άτομα που δεν ολοκλήρωσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή ολοκλήρωσαν μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Tsakloglou, & Choletzas, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι ένα φαινόμενο μετρήσιμο, εύκολα αντιληπτό και κατανοητό, όχι μόνο για ειδικούς αλλά και για μη ειδικούς -κατά συνέπεια για ολόκληρο σχεδόν το κοινωνικό σώμα- και σε τελική ανάλυση είναι ορατή, άρα και δυνητικά διαχειρίσιμη. Το γεγονός ότι είναι ορατό και εύκολα κατανοητό, μόνο και μόνο επειδή είναι μετρήσιμο, δίνει συγκριτικό πλεονέκτημα στην κατανόησή του και προφανώς στη διαχείρισή του (Breen, & Jonsson, 2005).

Το ενδιαφέρον θέμα, ωστόσο, σχετικά με το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας είναι ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε συμμετέχων αντιλαμβάνεται την ουσία του, τις διαστάσεις του, τις πτυχές και τις πρακτικές του. Και αυτό το θέμα σχετίζεται με το ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο ο καθένας από εμάς το τοποθετεί, το αντιλαμβάνεται και το ερμηνεύει. Το πιο σημαντικό, ωστόσο, είναι αν το αναγνωρίζουμε ως μια κοινωνική παθογόνο μορφή ή ως μια αναπόφευκτη και «λογική» επίδραση της κοινωνικής δυναμικής (Breen, & Jonsson, 2005).

Το θέμα των κοινωνικών και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση φαίνεται να απασχολεί όλο και λιγότερο την ελληνική κοινωνία στις μέρες μας. Η επιστημονική έρευνα και η σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία έχουν επικεντρωθεί σε συγκεκριμένους τομείς ενδιαφέροντος του φαινομένου, παραμελώντας το θέμα στη μακροκοινωνιολογική του διάσταση, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι τα πλαίσια και τα πεδία ανάλυσης που έχουν προκύψει είναι δευτερεύουσας σημασίας (Stamoulas, 2006).

2.1 Παράμετροι κοινωνικής ανισότητας - Κυβερνητικές υποχρεώσεις

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ευδιάκριτα θετικό και αρνητικό δικαίωμα, που απαιτεί χρήσιμες κρατικές πολιτικές και οικονομικές επενδύσεις σε ανθρώπινες και υλικές υποδομές για την υλοποίησή του και την προώθηση φιλελεύθερων πτυχών

ελεύθερης επιλογής σε σχέση με την εκπαίδευση που λαμβάνουν οι άνθρωποι. Κατέχει κεντρική θέση στην ατζέντα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και είναι απαραίτητο για την άσκηση πολλών άλλων δικαιωμάτων και για την ανάπτυξη. Στην αρχική σελίδα του επίσημου ιστότοπού της, η UNESCO δηλώνει ότι ως δικαίωμα ενδυνάμωσης, η εκπαίδευση είναι το πρωταρχικό όχημα μέσω του οποίου τα οικονομικά και κοινωνικά περιθωριοποιημένα άτομα μπορούν να βγουν από τη φτώχεια και να αποκτήσουν τα μέσα για να συμμετέχουν πλήρως στις κοινότητές τους (<http://portal.unesco.org/education/en>).

Εκτεταμένη έρευνα δείχνει ότι η εκπαίδευση συνδέεται με τις αποδόσεις που βασίζονται στην αγορά και άλλες μη εμπορικές και κοινωνικές αποδόσεις στα άτομα. Η αξία της αύξησης της γνώσης, των δεξιοτήτων και της παραγωγικότητας αντανακλάται στις διαφορές αποδοχών μεταξύ πανομοιότυπων ατόμων με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση του ατόμου έχει επίσης αποδειχθεί ότι επηρεάζει θετικά την κατάσταση της υγείας του και την αποτελεσματικότητα των επιλογών του, καθώς και βοηθά στην πρόληψη της εγκληματικής δραστηριότητας, στην ενίσχυση της πολιτικής συμμετοχής και ενδυνάμωσης, στη μείωση των κινδύνων κοινωνικού αποκλεισμού και στη μείωση του οικονομικού και ψυχολογικού κόστους αναζήτησης εργασίας και εναλλαγής. Πέρα από τη μελλοντική επιτυχία των ατόμων, η εκπαίδευση θεωρείται όλο και περισσότερο ως επένδυση στο συλλογικό μέλλον των κοινωνιών και των εθνών (Psacharopoulos, & Tassoulas, 2004).

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται από το κράτος και είναι συνταγματικά κατοχυρωμένη. Το άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος ορίζει ότι «η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους...» και ότι «όλοι οι Έλληνες δικαιούνται δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες στα κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα...». Το κράτος αναδιπλώνει ρητά την εκπαίδευση σε μια γλώσσα δικαιωμάτων, αναλαμβάνοντας έτσι την ευθύνη να τη μεταχειρίζεται και να την σεβαστεί τόσο στη θετική όσο και στην αρνητική της διάσταση. Η αντίληψη της εκπαίδευσης ως δωρεάν και ισότιμης παροχής σε όλους τους πολίτες αποτελεί την κύρια πολιτική στάση που τηρεί η Ελλάδα. Ουσιαστικά, η αντίληψη είναι σε μεγάλο βαθμό ένα πολιτικό σύνθημα που δεν έχει πρακτική επιβεβαίωση και σε αντίθεση με τις συνταγματικές διατάξεις, το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα ενθαρρύνει, αντί να μειώνει, τις κοινωνικές ανισότητες. Επιπλέον, η συγκεντρωτική παράδοση της εκπαιδευτικής διαχείρισης που είναι εγγενής

στη διοικητική ιδιοσυγκρασία του ελληνικού κράτους αφήνει πολλά περιθώρια να αναρωτηθεί κανείς εάν οι άνθρωποι είναι πραγματικά ελεύθεροι να ασκούν ανεμπόδιστες επιλογές όσον αφορά τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών τους στόχων (Stamoulas, 2006).

Το βασικό αγγλοσαξονικό πλαίσιο των γενικών κυβερνητικών υποχρεώσεων περιλαμβάνει βασικά βήματα για να γίνει η εκπαίδευση διαθέσιμη και προσβάσιμη στους πολίτες χωρίς διακρίσεις. Όσον αφορά τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, η Ελλάδα αποκτά ευνοϊκή (πολύ πάνω από τους ευρωπαϊκούς μέσους όρους) θέση στις διεθνείς στατιστικές. Πέρα από τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, ωστόσο, υπάρχουν προβλήματα ιστορικού που σχετίζονται με την αύξηση των ανισοτήτων (Polydoridis, 1995).

Αναντίρρητα, η διατήρηση της δίκαιης πρόσβασης στην εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ζητήματα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης. Το να έχεις δικαίωμα σε ένα δημόσιο αγαθό σημαίνει ότι η κυβέρνηση πρέπει να επιδοτεί και να παρέχει οποιαδήποτε υπηρεσία σχετίζεται με την πραγματοποίηση αυτού του δικαιώματος. Η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση προϋποθέτει ότι το κράτος παρέχει όλα τα απαραίτητα κονδύλια στην εκπαιδευτική δομή έτσι ώστε οι οικογένειες, ιδιαίτερα οι φτωχές να μην χρειάζεται να συνεισφέρουν οικονομικά σε μεγάλη κλίμακα. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, το κράτος διαδραματίζει έναν αναδιανεμητικό ρόλο μεταφέροντας κεφάλαια από πλούσιες σε φτωχές οικογένειες, οι απόγονοι των οποίων δεν θα είχαν διαφορετικά την ευκαιρία να πάνε σχολείο και να αποκτήσουν επαρκή προσόντα στην αναζήτηση της μελλοντικής απασχόλησης και μιας καλύτερης ζωής. Ωστόσο, η Ελλάδα ξοδεύει μόλις το 3,6 τοις εκατό του ΑΕΠ στην εκπαίδευση, σε σχέση με ένα μέσο όρο 5,4 τοις εκατό της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, ελλείπει κατάλληλων ιδιωτικών πανεπιστημίων, τα οποία είναι συνταγματικά απαγορευμένα και επομένως στερούνται εγχώριας επίσημης αναγνώρισης ως παρόχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (λύκειο) χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό για είσοδο στα δημόσια πανεπιστήμια μέσω των ελεγχόμενων από την κυβέρνηση Πανελλαδικών Εξετάσεων. Η ένταση του διαγωνισμού αντικατοπτρίζεται από τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων, σε σύγκριση με το μεγάλο αριθμό υποψηφίων (Psacharopoulos, & Tassoulas, 2004).

Η παραδοσιακή υψηλή κοινωνική ζήτηση για μονοπωλιακή κρατική τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία έχει αυξηθεί δραματικά την τελευταία δεκαετία, αναγκάζει τα νοικοκυριά να ξοδεύουν τεράστια ποσά για ιδιωτικά μαθήματα και άλλες μορφές προπαρασκευαστικών μαθημάτων σε φροντιστήρια, προκειμένου να αυξήσουν τις δυνατότητες εισόδου των παιδιών τους. Σύμφωνα με πρόσφατες εκτιμήσεις της Γενικής Ομοσπονδίας Καταναλωτών Ελλάδος, το συνολικό ετήσιο ανώτατο ιδιωτικό κόστος για αυτά τα μαθήματα και άλλες διάφορες δαπάνες φθάνει έως και τα 4 εκατομμύρια ευρώ, όταν το κράτος ξοδεύει αντίστοιχα σχεδόν ένα εκατομμύριο λιγότερα. Κατ’ επέκταση, δεν κάνει εντύπωση ότι οι ιδιωτικές δαπάνες στην Ελλάδα αντιστοιχούν στο μεγαλύτερο ποσοστό του οικογενειακού προϋπολογισμού (2,4%) σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Tsakloglou, & Choletzas, 2005).

Μόλις εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, οι οικογένειες συνεχίζουν να φέρουν τα περισσότερα από τα οικονομικά βάρη των παιδιών τους καθ’ όλη τη διάρκεια των σπουδών. Το ετήσιο ιδιωτικό κόστος ανά μαθητή υπολογίζεται από 6000 έως 7000 ευρώ, ενώ σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες το κόστος κυμαίνεται από 1830 έως 5300 ευρώ. Ταυτόχρονα, το ελληνικό κράτος ξοδεύει μόνο 1797 έως 3951 ευρώ για φοιτητικούς σκοπούς, με τάση μείωσης της χρηματοδότησης κάθε επόμενο έτος. Είναι κωμικοτραγικό το γεγονός ότι για κάθε μαθητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η Ελλάδα ξοδεύει τα μισά από όσα ξοδεύει η Σουηδία για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Psacharopoulos, & Tassoulas, 2004).

Οι ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση είναι ένα μάλλον αστικό φαινόμενο, που συνδέεται με πιο κερδοφόρα γονικά επαγγέλματα. Ενώ η ευρύτερη περιοχή της Αθήνας αντιπροσωπεύει μόνο το 35,6 τοις εκατό των νοικοκυριών της χώρας, το μερίδιο των δαπανών εκπαίδευσης είναι 41,1 τοις εκατό. Από την άλλη πλευρά, ενώ τα νοικοκυριά των αγροτικών περιοχών αντιπροσωπεύουν το 35,3 τοις εκατό του δείγματος, οι καταναλωτές αντιπροσωπεύουν μόνο το 26,4 τοις εκατό. Γενικά, οι πιο εύπορες οικογένειες ξοδεύουν τέσσερις έως πέντε φορές περισσότερα σε σύγκριση με τις φτωχές. Το «δωρεάν» σύστημα προνομιάζει σαφώς τις οικογένειες που βρίσκονται σε καλύτερη κατάσταση. Ουσιαστικά, η Ελλάδα έρχεται τελευταία στην παροχή υποτροφιών, φοιτητικών δανείων, διαμονής και άλλων φορολογικών ελαφρύνσεων σε άπορους φοιτητές. Συνολικά, οι δημόσιες δαπάνες κρίνονται ανεπαρκείς για να αντιμετωπιστούν οι απαιτήσεις επαρκούς χρηματοδότησης και να ανταποκριθούν στις

συνταγματικές υποσχέσεις για δωρεάν εκπαίδευση. Παρά τη σταθερή αύξηση του αριθμού των φοιτητών με την πάροδο των ετών, οι δημόσιες επιδοτήσεις παραμένουν αρκετά χαμηλές και αναποτελεσματικές, καλώντας τις οικογένειες να καλύψουν τα τεράστια οικονομικά κενά του κρατικού προϋπολογισμού, ανεξάρτητα από την πραγματική τους ικανότητα να το πράξουν (Tsakloglou, & Choletzas, 2005).

Είναι τεκμηριωμένο ότι τα οικονομικά ανώτερα στρώματα της κοινωνίας υπερεκπροσωπούνται στη δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως και με τις ιδιωτικές δαπάνες, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται στενά με το επάγγελμα και την εκπαίδευση των γονέων, καθώς και με τη γεωγραφική περιοχή. Αφενός, και σε σχέση με τις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις, τα δημογραφικά στοιχεία αποκαλύπτουν ότι οι υποψήφιοι που προέρχονται από αστικές και μεγάλες πόλεις έχουν αποτυχία 22,6 τοις εκατό (που σημαίνει ότι τρεις στους τέσσερις υποψήφιους είναι επιτυχείς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Ταυτόχρονα, το ποσοστό αποτυχίας είναι υπερδιπλάσιο (49,6%) για όσους προέρχονται από αγροτικές και μικρότερες πόλεις. Αυτό έχει να κάνει κυρίως με την αναλογική διαφορά στις ιδιωτικές δαπάνες που προορίζονται για προπανεπιστημιακά προπαρασκευαστικά μαθήματα μεταξύ οικογενειών αστικών (3,11%) και αγροτικών περιοχών (1,61%) (ICAP, 2013): δεδομένου του έντονου ανταγωνισμού των εξετάσεων, είναι αναπόφευκτο οι υποψήφιοι των οποίων οι γονείς έχουν την προνομιακή θέση να ξοδέψουν περισσότερα για την προετοιμασία τους, να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας. Κατά την εξέταση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου του φοιτητικού πληθυσμού στα πανεπιστήμια (ΑΕΙ), από την άλλη, παρατηρείται ότι το επάγγελμα και η εκπαίδευση των γονέων είναι επίσης καθοριστικός παράγοντας πρόσβασης στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Υπό αυτές τις συνθήκες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύεται αρκετά επιλεκτικό, επιτρέποντας την είσοδο στο πανεπιστήμιο όχι μόνο με κριτήρια αξιοκρατίας (γνωστική επάρκεια), αλλά με κοινωνικοοικονομική προέλευση. Ακόμη και σε περίπτωση αποτυχίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, τα οικονομικά εύρωστα νοικοκυριά μπορούν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους εγγράφοντας τα σε έγκριτα πανεπιστήμια του εξωτερικού – μια πολύ απομακρυσμένη επιλογή για φτωχούς μαθητές που είναι καταδικασμένοι σε χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση, ή καθόλου εκπαίδευση (Stamoulas, 2006).

Η ελεύθερη επιλογή που επηρεάζει την εκπλήρωση των προσωπικών φιλοδοξιών των ανθρώπων θεωρείται θεμελιώδες ατομικό δικαίωμα ενσωματωμένο σε μεγάλο βαθμό στη φιλοσοφική παράδοση της Δύσης. Παρά το γεγονός ότι είναι δηλωμένο ιδεολογικό μέλος αυτής της παράδοσης, το ελληνικό σύστημα στερείται εκείνων των μηχανισμών που θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν τις αυτόνομες αποφάσεις των ανθρώπων σε σχέση με την ληφθείσα εκπαίδευση (Horn, 2009).

Η «Κατάλληλη» (αναγνωρισμένη) τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι, όπως ήδη αναφέρθηκε, κρατικό μονοπώλιο. Οι φοιτητές εισέρχονται στα πανεπιστήμια όχι με βάση τις κορυφαίες προτιμήσεις τους για συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς, αλλά σύμφωνα με ένα κεντρικό σύστημα κατανομής που εποπτεύεται στενά από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το γεγονός ότι τα πανεπιστήμια δεν έχουν την εξουσία να ελέγχουν την είσοδο των φοιτητών σχετίζεται με την περιορισμένη διοικητική τους αυτονομία, δεδομένου του αυστηρού ελέγχου του κράτους σε στρατηγικά ζητήματα οργανωτικής και οικονομικής φύσης. Το συνοδευτικό επιχείρημα της κυβέρνησης για να δικαιολογήσει την κεντρική ανάμειξη στη διαδικασία επιλογής φοιτητών είναι ότι η κρατική εποπτεία εγγυάται την ομοιόμορφη κατανομή του νέου ανθρώπινου κεφαλαίου μεταξύ των πανεπιστημίων προς όφελος των μακροπρόθεσμων αναπτυξιακών στόχων της χώρας (Polydoridis, 1995).

Παραδόξως, όμως, το Υπουργείο προσφέρει περιορισμένους χώρους σε πανεπιστημιακά τμήματα υψηλής ζήτησης φοιτητών και αγοραίας αξίας (όπως Οικονομικά, Διοίκηση Επιχειρήσεων και Πληροφορική), ενώ είναι μεγάλου ψυχος στο να επιτρέψει την είσοδο σε απαρχαιωμένα, πρακτικά ανεπιθύμητα τμήματα – τόσο από φοιτητές όσο και από την αγορά εργασίας (όπως Θεολογία, Ανθρωπολογία, Κοινωνιολογία και Γεωγραφία). Οι κρατικές οικονομικές προβλέψεις προς τα ανώτατα ιδρύματα δεν επαρκούν για να καλύψουν τη διαφορά με τις αυξανόμενες εγγραφές, με αποτέλεσμα η τριτοβάθμια εκπαίδευση να υποφέρει από σοβαρή λιτότητα. Ως εκ τούτου, ο λόγος που το Υπουργείο αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τις σύγχρονες τάσεις της αγοράς και τις προτιμήσεις των φοιτητών έγκειται στο διαφορετικό λειτουργικό κόστος: τμήματα που προσφέρουν καθαρά θεωρητικές σπουδές και απαιτούν πολύ μικρές επενδύσεις για τη λειτουργία εργαστηριακών και τεχνολογικών μαθημάτων είναι φθηνότερα και, επομένως, πιο εύκολα προσφέρονται. Τελικά, όμως, το

αποτέλεσμα είναι ότι το δικαίωμα των φοιτητών να προσανατολίζονται ελεύθερα τις σπουδές τους μάλλον χειραγωγείται (Stamoulas, 2006).

Επιπλέον, στην προσπάθειά του να διατηρήσει τον μύθο της δωρεάν εκπαίδευσης και να ικανοποιήσει επιφανειακά την αυξανόμενη κοινωνική ζήτηση για απόκτηση πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το κράτος δημιουργεί ολοένα και περισσότερα πανεπιστήμια σε όλη τη χώρα, οι ακαδημαϊκές περιοχές των οποίων παρουσιάζουν ελάχιστη, έως καθόλου, σύνδεση με τις απαιτήσεις της αγοράς και τις φοιτητικές κλίσεις. Αυτή η πρακτική έχει προκαλέσει αντιδράσεις ακόμη και από την ίδια την ακαδημαϊκή κοινότητα με το σκεπτικό της διπλής οξύμωρης: το κράτος διευρύνει τις οικονομικές του ευθύνες στη λειτουργία νέων πανεπιστημίων, όταν το κάνει ανεπαρκώς για τα ήδη υπάρχοντα. Δεύτερον, η διεύρυνση του χώρου της δημόσιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπονομεύει τα μελλοντικά δικαιώματα των αποφοίτων στην εύρεση εργασίας καταγωγής και ανταμοιβής, όταν μια τέτοια εκπαίδευση προσφέρει αναχρονιστικά και μη ανταγωνιστικά προσόντα με όρους αγοράς. Σε αυτό το σημείο, η βεβαιότητα των αποφοίτων για μια μελλοντική δουλειά, υψηλής ειδίκευσης, καλά αμειβόμενη εργασία καταρρέει μπροστά σε ένα μη ανταγωνιστικό πτυχίο, η απόκτηση του οποίου ωστόσο τους έχει εξαντλήσει τόσο οικονομικά όσο και ψυχολογικά. Αντίθετα, η Ελλάδα έχει το μεγαλύτερο ποσοστό (40%) μετά την Ιταλία (48%) νέων πτυχιούχων που αναγκάζονται να βρουν εργασία που δεν έχει σχέση με την πανεπιστημιακή τους ειδικότητα. Αυτό έχει ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες για το μηνιαίο εισόδημά τους και τη γενικότερη ένταξή τους σε ένα περιβάλλον πλήρους απασχόλησης, ασφαλές και ικανοποιητικό (Tsakloglou, & Choletzas, 2005).

2.2 Επιπτώσεις κοινωνικό-οικονομικών ανισοτήτων και κρατικός αναγκασμός

Η ρητορική της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών έχει πρωταγωνιστήσει στο Σύνταγμα και σε άλλες συζητήσεις στην Ελλάδα. Η σημαντική αύξηση των ποσοστών συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο αυξανόμενος αριθμός εισακτέων στα δημόσια πανεπιστήμια συχνά θεωρείται ότι συνεπάγονται πρόοδο στην επιδίωξη αυτού του στόχου. Παρά αυτή την αισιοδοξία, το ελληνικό σύστημα ως έχει είναι ουσιαστικά ένα σύστημα που ανακυκλώνει τις κοινωνικές ανισότητες μέσω της

απροθυμίας του να ικανοποιήσει θετικές προϋποθέσεις για το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η είσοδος στο πανεπιστήμιο αποδεικνύεται ότι συνδέεται με το κοινωνικό προφίλ, το μορφωτικό υπόβαθρο και την οικονομική ικανότητα των γονέων, παρά με την αξιοκρατία και την επαρκή δημόσια χρηματοδότηση που θα ωφελούσε όλο τον πληθυσμό - ειδικά τους φτωχούς. Η εκπαίδευση και άλλα συναφή δικαιώματα, όπως η απασχόληση χαμηλού κινδύνου, ουσιαστικά δεν αποτελούν πρόβλημα για όσους δεν έχουν την κατάλληλη κοινωνικοοικονομική κατάσταση σε μια υπερβολικά συγκεντρωμένη δομή για τη λήψη αποφάσεων και τη λήψη επιλογών σχετικά με το είδος της σχολικής εκπαίδευσης που επιθυμούν για τα παιδιά τους και τους εαυτούς τους. Αυτό όχι μόνο περιλαμβάνει μια πλήρη παρερμηνεία των συνταγματικών διαταγών, αλλά επίσης δεν συνάδει με την άποψη της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού. Επιπλέον, αντιτίθεται ευθέως στις πρόσφατες κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που δεσμεύουν τα κράτη μέλη να προωθήσουν τις ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και να ενισχύσουν την κοινωνική συνοχή υποστηρίζοντας ευάλωτες ομάδες και άτομα, ειδικά εκείνων που ζουν σε αγροτικές ή απομακρυσμένες περιοχές και εκείνων που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμφιλίωσης στο σχολείο τους. ανάγκες με οικογενειακά μειονεκτήματα (Psacharopoulos, & Tassoulas, 2004).

Στην πραγματικότητα, η υποβόσκουσα σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, σε συνδυασμό με την επικράτηση των υποκείμενων διεργασιών που ευνοούν την κατεστημένη κοινωνική τάξη, φαίνεται να είναι αναπόσπαστο μέρος του εγχώριου μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής και διαιωνιστικός παράγοντας μεγαλύτερων κοινωνικών ανισοτήτων. Από αυτή την άποψη, το σύστημα στην Ελλάδα μπορεί να μην απέχει πολύ από το μοντέλο των Breen & Goldthorpe (1997), το οποίο υποθέτει ότι οικογένειες από διαφορετικές τάξεις επιδιώκουν να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους αποκτούν μια ταξική θέση τουλάχιστον εξίσου συμφέρουσα με αυτή από την οποία προέρχονται ή με άλλα λόγια, ότι επιδιώκουν να αποφύγουν την καθοδική κινητικότητα. Ιστορικά, αυτό αναδεικνύει την έννοια της εκπαίδευσης ως μέσου αναπαραγωγής των ελίτ των χωρών – μια έννοια που ωστόσο έχει αμφισβητηθεί και μεταμορφωθεί από το τέλος του Β Παγκοσμίου Πολέμου (Stamoulas, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η υπερβολικά συγκεντρωμένη διοίκηση της εκπαίδευσης, η οποία είναι η ίδια πλευρά μόνο ενός γενικά υπερπροστατευτικού κράτους που γνωρίζει τι είναι καλύτερο για όλους και αφήνει ελάχιστα περιθώρια για προσωπική πρωτοβουλία και συμμετοχή, είναι ασυμβίβαστη με οποιαδήποτε αίσθηση του ατόμου. απόκτηση εγκυρότητας μέσω ή ανάληψη ευθύνης για την εκπλήρωση ορισμένων, καλά καθορισμένων τρόπων προσωπικής δράσης. Το κράτος επιβάλλει την εγγραφή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με καθαρά γεωγραφικά κριτήρια που σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να κριθούν ασυνεπή με τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών «καταναλωτών». Αποφασίζει επίσης τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο ανεξάρτητα από τις πραγματικές προτιμήσεις και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών. Λες και τα άτομα θεωρούνται εκ των προτέρων ανίκανα να κάνουν σωστές επιλογές και να φροντίσουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και για αυτό χρειάζονται την «καλοπροαίρετη» παρέμβαση του κράτους. Η διεισδυτική τάση του κράτους να υποκαθιστά την προσωπική επιλογή σχολείου και τύπου πανεπιστημιακών σπουδών είναι μια ουσιαστικοποίηση ενός δεσποτικού κράτους που αντιπαραβάλλει ανοιχτά την κλασική έννοια του δυτικού ατομικισμού, καθώς αυτό υπήρξε δομικό συστατικό της παράδοσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επίσης, αγνοεί ότι διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους, ανάλογα με τη φιλοσοφία ζωής τους. Η αυθαίρετη προθυμία της κυβέρνησης να αναλάβει την ευθύνη της εκπαίδευσης των νέων διατρέχει τον κίνδυνο να υπονομεύσει την επίτευξη αυτών των στόχων, γιατί ισοδυναμεί με τις ανάγκες των ανθρώπων χωρίς να λαμβάνει υπόψη το γεγονός της πλούσιας ποικιλίας τους (Polydoridis, 1995).

Οι συνδυασμένες επιπτώσεις της χαμηλής δημόσιας χρηματοδότησης, της κεντρικής διοίκησης και της μονοπωλιακής παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γίνει ευρέως αποδεκτές ότι είναι οι ένοχοι της παρερμηνείας των συνταγματικών ορισμών σχετικά με τη διάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της εκπαίδευσης, καθώς και της γενικής κακής απόδοσης της ελληνικής εκπαίδευσης. σύστημα, όσον αφορά τόσο τις εισροές όσο και τις εξόδους του. Η κυβέρνηση θέτει την έλλειψη κεφαλαίων για μεγαλύτερες επενδύσεις στην εκπαίδευση δεδομένης της ανάγκης διάχυσης των κρατικών επιδοτήσεων για άλλες ανταγωνιστικές δημόσιες ανάγκες (Tsakloglou, & Choletzas, 2005).

Τα γεγονότα, ωστόσο, βρίσκονται πλέον σε σημείο καμψής. Η δυναμική της διεθνοποίησης στην παγκοσμιοποιημένη εποχή των νέων τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών ενθαρρύνει τη διαμάχη στο εσωτερικό και μεταξύ των εκπαιδευτικών δομών (τα πανεπιστήμια, για παράδειγμα, ανταγωνίζονται όλο και περισσότερο για φοιτητές, ερευνητικά κονδύλια και ακαδημαϊκό προσωπικό – τόσο με τον ιδιωτικό τομέα όσο και διεθνώς). Το αναδυόμενο σχέδιο πραγμάτων προτείνει ότι η εξουσία του κράτους και η δύναμη των αγορών επαναπροσδιορίζονται. Σε διεθνές επίπεδο, μπορεί κανείς να δει ήδη ότι ο χρηματοδοτικός ρόλος των κυβερνήσεων χάνει τη δύναμή του λόγω των δημοσιονομικών περιορισμών για την αφέρωση υψηλότερων ποσοστών δημόσιων δαπανών στην επίσημη εκπαίδευση και της ανάγκης εισαγωγής υψηλότερων ιδιωτικών συνεισφορών εκτός από τη δημόσια χρηματοδότηση. Στην Ευρώπη, τα σημάδια υποεπενδύσεων του δημοσίου έχουν προκαλέσει μια συζήτηση γύρω από τις επενδυτικές πολιτικές που θα λαμβάνουν καλύτερα υπόψη τις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης στο εξαιρετικά ανταγωνιστικό διεθνές πλαίσιο του σήμερα. Η συζήτηση επικεντρώνεται ιδιαίτερα στο σαφές έλλειμμα της ιδιωτικής χρηματοδότησης για την εκπαίδευση και στην αναγκαιότητα να αυξηθεί, δεδομένου ότι οι ιδιωτικές πηγές θεωρούνταν πάντα ως προσθήκη και όχι ως υποκατάστατο της δημόσιας χρηματοδότησης στο ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο. Αν και υπό αυτή την έννοια ορισμένοι θεωρητικοί (όσοι θεωρούν την εκπαίδευση ως πρωτίστως την πνευματική άνθηση κάθε ατόμου στο μέγιστο των δυνατοτήτων αυτού του ατόμου) μπορεί να αντιπαθούν την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως αγαθού, η αλήθεια είναι ότι η εκπαίδευση είναι ένας αναπτυσσόμενος επιχειρηματικός τομέας που καθοδηγείται από την παγκοσμιοποίηση, τη γνώση, επέκταση και τεχνολογική αλλαγή (Horn, 2009). Για τους πολέμιους της απελευθέρωσης της εκπαίδευσης, η υιοθέτηση αποκρατικοποιημένων συμπεριφορών σε συνδυασμό με μεταρρυθμίσεις προσανατολισμένες στην αγορά δεν θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων. Ουσιαστικά, φοβούνται ότι η διάσχυση των εκπαιδευτικών δομών από την κρατική προστασία και τη δημόσια χρηματοδότηση θα κάνει το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών να μεγαλώσει. Αυτό θα ήταν ένα πιθανό σενάριο μόνο εάν το κράτος αποσυρόταν εντελώς από την παροχή ενός ολοκληρωμένου συστήματος κοινωνικής πρόνοιας για την ανακούφιση των φτωχών. Η απελευθέρωση, ωστόσο, δεν συνεπάγεται απαραίτητα κοινωνική απόθραυσση (Psacharopoulos, & Tassoulas, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας φαίνεται να αποτελεί διαχρονικά κεντρικό ζήτημα για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στον κόσμο, πάντα επίκαιρο και αμφιλεγόμενο για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο επίκεντρο της κοινωνικής, πολιτικής και επιστημονικής ρητορικής. Είναι δηλαδή το θέμα που απασχολεί κάθε κοινωνία, τις πολιτικές της ελίτ και την επιστημονική της κοινότητα, όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε διεθνές – συγκριτικό επίπεδο. Πτυχές της σχολικής αποτυχίας όπως η εγκατάλειψη του σχολείου, ο αναλφαβητισμός, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και η είσοδος ή μη σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απασχολούν εδώ και πολλά χρόνια τους διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα, ΕΕ) οι οποίοι συστηματικά, για τους δικούς τους λόγους, παρατηρούν και δημοσιεύουν στοιχεία για το φαινόμενο. Και πρέπει να σημειώσουμε με έμφαση ότι οι εθνικές και διεθνείς μετρήσεις καταδεικνύουν, με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο, ότι δείκτες που αφορούν συγκεκριμένες πτυχές του φαινομένου δείχνουν τη διαχρονική και συνεχή παρουσία του. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική ανισότητα παραμένει αναλλοίωτη σταθερά ως βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Westerheijden et al., 2007).

3.1 Ο σκοπός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις δυτικές κοινωνίες

Ο Mokyr (2002) προτείνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματώνεται τόσο με την ενθάρρυνση όσο και με τη χειραφέτηση προκειμένου να εξυπηρετεί την ατομική πνευματική ανάπτυξη καθώς και την κοινωνική πρόοδο. Ο Shapiro (2005) τονίζει την ανάγκη τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να υπηρετούν έναν δημόσιο σκοπό που ξεπερνά τις στενές ιδιοτελείς ανησυχίες, καθώς και να επιβάλλουν την κοινωνική

αλλαγή προκειμένου να αντικατοπτρίζουν τη φύση μιας κοινωνίας που επιθυμούν τα μέλη της.

Ο σκοπός της εκπαίδευσης και το νόημά της στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες έχει επίσης επικριθεί από τον Βο (2009), υποδηλώνοντας ότι η εκπαίδευση έχει γίνει μια αντιφατική έννοια που δεν αφήνει χώρο για χειραφέτηση αφού δεν δίνει ευκαιρία για αυτοσχεδιασμό στους μαθητές. Έτσι, οι μαθητές νιώθουν εγκλωβισμένοι μέσα στο σύστημα αντί να απελευθερώνονται. Ο Βο συμφωνεί με τον Mokyr, ο οποίος τόνισε την ανάγκη να υπενθυμίσουμε τις βασικές έννοιες της εκπαίδευσης από τις αρχαίες φιλοσοφίες: ότι η εκπαίδευση πρέπει να ενσωματώνεται τόσο με την ενθάρρυνση όσο και με τη χειραφέτηση προκειμένου να εξυπηρετεί την ατομική πνευματική ανάπτυξη καθώς και την κοινωνική πρόοδο (Mokyr, 2002· Βο, 2009).

Δεν συμφωνούν όλα τα άτομα και οι κοινωνίες σχετικά με τους σκοπούς και τους ρόλους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον σύγχρονο κόσμο. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, είναι ένας χώρος όπου η διδασκαλία και η έρευνα μπορούν να φιλοξενηθούν οργανωμένα για την προώθηση διαφόρων ειδών γνώσης, εφαρμοσμένης και μη. Είναι ένας τόπος όπου τα χρήματα και οι ηθικές αξίες ανταγωνίζονται και συνεργάζονται ταυτόχρονα, όπου η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στην αγορά εργασίας συνυπάρχουν με τον εντοπισμό και την αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ταλέντων των ανθρώπων καθώς και την επιδίωξη της απασχόλησης, της ηθικής και της ιδιότητας του πολίτη (Westerheijden et al., 2007).

Η μεταπολεμική εποχή έχει χαρακτηριστεί από το μαζικό μοντέλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πριν από αυτό, η τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν για όσους ανήκαν σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Brennan, 2004). Αυτό το μοντέλο έγινε ο πυρήνας των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ευρώπη και γενικότερα στον δυτικό κόσμο (Shapiro, 2005). Τέτοιες πολιτικές ενισχύθηκαν από την έλευση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), οι οποίες ενισχύουν τους εμπορικούς και μη εμπορικούς δεσμούς μεταξύ χωρών και ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεταμορφώνοντας τον ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ακόμη περισσότερο, καθιστώντας την μάλλον καθολική (Jongbloed, et al., 2008). Τα όρια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γίνει ασαφή και το προκαθορισμένο «κοινωνικό συμβόλαιο» μεταξύ των ιδρυμάτων της και εκείνων που συμμετείχαν σε αυτά, είναι πιο περίπλοκο για να οριστεί σε απόλυτους όρους. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται πλέον από οικονομικό ανταγωνισμό σε ένα αυστηρό περιβάλλον παγκόσμιας αγοράς, όπου οι κυβερνήσεις δεν είναι πλέον οι βασικοί παίκτες (Brennan, 2004).

Επιπλέον, τα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλάζουν συνεχώς. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πλέον ένας κλάδος που λειτουργεί σε μια παγκόσμια αγορά. Ο ανταγωνισμός για την προσέλκυση ταλέντων από όλο τον κόσμο αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς καθώς ένας αυξανόμενος αριθμός χωρών προσφέρει πρόσθετες μεταπτυχιακές και μεταπτυχιακές θέσεις σε μη υπηκόους, συνήθως με υψηλότερο κόστος σε σύγκριση με τους ημεδαπούς (Barber et al., 2013). Χώρες όπως η Κίνα ή η Σιγκαπούρη που αναπτύσσονται οικονομικά πολύ γρήγορα επενδύουν τεράστια ποσά για να αναπτύξουν το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και να το κάνουν πιο φιλικό προς ταλαντούχους ανθρώπους από όλο τον κόσμο. Η έλευση των νέων τεχνολογιών έχει αλλάξει το παραδοσιακό μοντέλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η φυσική παρουσία δεν είναι πλέον απαραίτητη προϋπόθεση. Επιπλέον, η κλιματική αλλαγή, η άνοδος της τρομοκρατίας, η παρατεταμένη οικονομική αβεβαιότητα και η αυτοματοποίηση της εργασίας πιθανότατα θα αυξήσουν τη διακρατική και ενδοεπαγγελματική κινητικότητα και επομένως τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, ειδικά στις χώρες αποδέκτες της οικονομικά ανεπτυγμένης Δύσης. Συνοψίζοντας, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν σε ένα πολύ ρευστό και απρόβλεπτο περιβάλλον και ως εκ τούτου προσεγγίσεις που βασίζονται στην προσαρμοστικότητα και την ευελιξία είναι απολύτως ζωτικής σημασίας (Yuan et al., 2013).

Οι σύγχρονες απόψεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τοποθετούν τη λειτουργία της σε μια ψηφιακή κοινωνία της γνώσης, όπου κυριαρχεί η οικονομία. Η ζήτηση των αγορών εργασίας για δεξιότητες όπως η τεχνολογική ικανότητα και η επίλυση σύνθετων προβλημάτων μέσω κριτικής σκέψης και πολλαπλών εργασιών, η οποία αυξάνει τον ανταγωνισμό και με τη σειρά της, επιταχύνει τον ρυθμό της εργάσιμης ημέρας (Westerheijden et al., 2007). Οι Haigh & Clifford (2011) υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες, δεν αρκούν, καθώς η τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να εμβαθύνει στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και να γίνει ο πυρήνας μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας βασισμένης στη γνώση.

Ο Livingstone (2009) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση και η αγορά εργασίας έχουν διαφορετικές φιλοσοφικές αποκλίσεις και θεσμικές αρχές που πρέπει να εκπληρώσουν και ως εκ τούτου τις αντιλαμβάνονται ως συνακόλουθα οικονομικά γεγονότα, με ισχυρούς αιτιώδεις συνδέσμους, οδηγεί σε λογικές πλάνες. Ο Livingstone θεωρεί τους εγγενείς σκοπούς της εκπαίδευσης και της σύγχρονης αγοράς εργασίας ως μάλλον αντιφατικούς παρά συμπληρωματικούς και κάθε προσπάθεια να τους θεωρήσει ως τελευταίους, οδηγεί σε αυθαίρετα και διφορούμενα αποτελέσματα, τα οποία με τη σειρά τους παραπλανούν και όχι πληροφορούν τη χάραξη πολιτικής.

Τέλος, η τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως ίδρυμα, περιλαμβάνει φοιτητές, εκπαιδευτικούς, διοικητικούς υπαλλήλους, διαμορφωτές πολιτικής, εργαζόμενους, επιχειρηματίες, εμπόρους και γενικά άτομα με διάφορους κοινωνικούς ρόλους, διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά και ακόμη και διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Είναι φυσικό τα συμφέροντά τους να είναι αντικρουόμενα και έτσι αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον σκοπό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Yuan et al., 2013).

3.2 Επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κοινωνικές ανισότητες: σύγχρονες τάσεις

Τα ποσοστά εγγραφής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνονται συνεχώς τα τελευταία 30 χρόνια. Στην Ευρώπη, και ιδιαίτερα στον αγγλοσαξονικό κόσμο, οι πολιτικές κατευθύνονται προς τη διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε έναν ευρύτερο πληθυσμό. Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να σχεδιάσουν ένα πλαίσιο προς το άνοιγμα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κυρίως λόγω της ετερογένειας του πληθυσμού στους οποίους στοχεύουν οι πολιτικές. Αυτός ο πληθυσμός περιλαμβάνει άτομα από διάφορες κοινωνικοοικονομικές, δημογραφικές, εθνοτικές, έμφυτες ομάδες, προσανατολισμού ταλέντων ή αναπηρίας, καθώς και άτομα με πολύ διαφορετικές κοινωνικές δεσμεύσεις και ως εκ τούτου, τα κερτημένα συμφέροντα κάθε ομάδας έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους, καθιστώντας τη χάραξη πολιτικής ένα εξαιρετικά περίπλοκο έργο (Stephens et al., 2015).

Οι Chang et al. (2013) υποστηρίζει ότι οι θεσμικοί σκοποί δεν συμπίπτουν πάντα με τις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές από τις σπουδές τους. Στις περισσότερες

περιπτώσεις, οι μαθητές έχουν μια πιο ρεαλιστική και εργαλειακή κατανόηση του σκοπού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κύριο στόχο μια καλύτερα αμειβόμενη και υψηλής ποιότητας εργασία.

Οι Arum & Roksa (2011) ισχυρίζονται ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν σημειώνουν πραγματική πρόοδο στην κριτική σκέψη και στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι όσοι δηλώνουν ότι αναζητούν κάποιο «βαθύτερο νόημα» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, βλέποντας μια ευρύτερη εικόνα των πραγμάτων, τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους που βλέπουν το πανεπιστήμιο μέσω οργάνων (Entwistle & Peterson, 2004). Αυτά τα ευρήματα αμφισβητούν την εγκυρότητα της εργαλειακής άποψης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς φαίνεται ότι όσοι έχουν εγγενή κίνητρα να παρακολουθήσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταλήγουν να έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επίσης αργότερα στην αγορά εργασίας. Επομένως, στην πράξη, ο θεωρητικός ανταγωνισμός μεταξύ της εγγενούς και της εργαλειακής προσέγγισης λειτουργεί με μάλλον διαλεκτικό τρόπο, όπου οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικών παραγόντων κινούνται προς μια σύγκλιση, παρά την εστίαση που δίνουν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής στην εργαλειακή άποψη.

Ο Bourdieu (1984, 1986, 1998, 2000) με βάση τη ριζοσπαστική δημοκρατική πολιτική του, υποστήριξε ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση είναι απλώς ένας μετασχηματισμός των κοινωνικών ανισοτήτων και ένας τρόπος αναπαραγωγής του κοινωνικού status quo. Ο Aronowitz (2004) αναγνώρισε ότι η κύρια λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ είναι να προετοιμάζει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις αλλαγές που συμβαίνουν στους σύγχρονους χώρους εργασίας. Ακόμα κι αν αυτό το εργαλειακό μοντέλο περιλαμβάνει την ευρεία επέκταση των μορφωτικών επιτευγμάτων, επίσης αποτυγχάνει να μετριάσει τις ταξικές ανισότητες. Είναι σύμφωνος με το επιχείρημα του Bourdieu ότι οι κοινωνικές ταξικές σχέσεις αναπαράγονται μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς τα σχολεία ενισχύουν, αντί να μειώνουν, τις ταξικές ανισότητες. Πιο πρόσφατα, παρόμοια ευρήματα από διάφορες χώρες είναι πολύ κοινά στην βιβλιογραφία (Chapman et al., 2011, Stephens et al., 2015).

Ο Apple (2001) υποστηρίζει ότι παρά τους ισχυρισμούς του νεοφιλελευθερισμού ότι η ιδιωτικοποίηση, η εμπορευματοποίηση, η εναρμόνιση και γενικά η παγκοσμιοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων αυξάνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, υπάρχουν σημαντικά ευρήματα σε πολυάριθμες μελέτες που δείχνουν ότι η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συμβαίνει παράλληλα με την αύξηση της εισοδηματικής ανισότητας και επιδείνωση των φυλετικών, φύλων και ταξικών διαφορών. Ο Gouthro (2002) υποστηρίζει ότι υπήρξε παραπλανητική περιγραφή των βασικών εννοιών που χαρακτηρίζουν τον σκοπό της εκπαίδευσης, όπως η κριτική σκέψη, η δικαιοσύνη και η ισότητα.

Οι Ganding & Apple (2002) προχώρησαν ένα βήμα παραπέρα προτείνοντας μια εναλλακτική λύση, η οποία έγκειται στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, χρησιμοποιώντας το «Σχολείο Πολιτών» ως παράδειγμα εκπαιδευτικού ιδρύματος, που δίνει προτεραιότητα στην ποιότητα στην εκπαίδευση και στην παροχή της εξαθλιωμένους ανθρώπους. Τέλος, ζητούν μια ριζική δομική μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως, όπου η σχέση μεταξύ των διάφορων κοινωνικών κοινοτήτων και του κράτους βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και όχι στην εξουσία.

Υπάρχουν στοιχεία, τα οποία καταδεικνύουν ότι οι οικογένειες διαδραματίζουν διακριτικό ρόλο στην ενθάρρυνση των ικανοτήτων και των χαρακτηριστικών των παιδιών μέσα από ένα ζεστό και φιλικό οικογενειακό περιβάλλον. Καθώς η τριτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί σημαντικό χρηματικό ποσό για να επενδυθεί, οι οικογένειες με υψηλό εισόδημα έχουν περισσότερες πιθανότητες και μέσα να προωθήσουν τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους καθώς και τις προοπτικές σταδιοδρομίας τους, σε σύγκριση με τις χαμηλού εισοδήματος. Σίγουρα, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις προοπτικές των παιδιών, αλλά το πλεονέκτημα υπέρ των οικογενειών υψηλού εισοδήματος είναι εμφανές στην εμπειρική βιβλιογραφία (Solon, 1999).

3.3 Επιπτώσεις της πολιτικής

Το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο που οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό πτυχίο είναι μια δυναμική διαδικασία, αλλά με προκαθορισμένο τέλος. Αυτό καθιστά τις γνώσεις που αποκτήθηκαν εκεί, ως παρωχημένες. Πολιτικές, όπως η Διακήρυξη της Μπολόνια υποστηρίζει μια ατζέντα, όπου οι απόφοιτοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται περαιτέρω να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης στην εργασία (Coffield, 1999).

Άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι τα ιδρύματα πρέπει να διαδραματίζουν ευρύτερο ρόλο, αναγνωρίζοντας τα οφέλη που αποφέρει το επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις κοινωνίες στο σύνολό τους από την ταυτόχρονη προώθηση της παραγωγικότητας, της καινοτομίας και του εκδημοκρατισμού καθώς και τον μετριασμό των κοινωνικών ανισοτήτων (Harvey, 2000, Hayward & James, 2004). Η ενίσχυση της απασχολησιμότητας για τους πτυχιούχους είναι ζωτικής σημασίας και πολλοί διεθνείς οργανισμοί εργάζονται για τη δημιουργία ενός πλαισίου, το οποίο μπορεί να διασφαλίσει ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση ικανοποιεί αυτόν τον στόχο (Diamond et al., 2011). Ωστόσο, αυτό μπορεί να έχει αρνητικές παρενέργειες διευρύνοντας ακόμη περισσότερο το χάσμα απασχολησιμότητας μεταξύ ατόμων υψηλής και χαμηλής ειδίκευσης, καθώς δεν υπάρχει πλαίσιο πολιτικής ειδικά σχεδιασμένο για μη πτυχιούχους χαμηλής ειδίκευσης σε παρόμοιο υπερεθνικό πλαίσιο με τη Διακήρυξη της Μπολόνια. Οι Heinze & Knill (2008) υποστηρίζουν ότι η σύγκλιση στη χάραξη πολιτικής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα της Διαδικασίας της Μπολόνια, εξαρτάται από έναν συνδυασμό πολιτισμικών, θεσμικών και κοινωνικοοικονομικών εθνικών χαρακτηριστικών. Ακόμη και αν μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι πιο ίσες χώρες, από την άποψη αυτών των χαρακτηριστικών, μπορούν να συγκλίνουν πολύ ευκολότερα, είναι ακόμα αμφίβολο εάν και πόσο επηρεάστηκαν οι εξελίξεις της εθνικής πολιτικής από τη Διακήρυξη της Μπολόνια (Heinze, & Knill, 2008).

Ωστόσο, η πολιτική αφήγηση των ίσων ευκαιριών όσον αφορά τα ποσοστά συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν φαίνεται πολύ πειστική (Brown & Hesketh, 2004). Φαίνεται ότι έχει επιτευχθεί συναίνεση στη σχετική βιβλιογραφία ότι

υπάρχει προκατάληψη προς αποφοίτους από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις, αλλά σταδιακά μειώνεται από το 1960 (Tight, 2012). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι, τις τελευταίες δεκαετίες, υπήρξε βελτίωση στα ποσοστά συμμετοχής για τις πιο ευάλωτες ομάδες, όπως οι γυναίκες και οι εθνικές μειονότητες, η ανισότητα είναι ακόμα εμφανής σε ορισμένες περιπτώσεις (Greenbank & Herworth, 2008).

Οι Machin & Van Reenen (1998) εντοπίζουν τα αίτια της υποσυμμετοχής σε ένα πλαίσιο μεταξύ των γενεών, υποστηρίζοντας ότι η θετική σχέση μεταξύ του γονικού εισοδήματος και των ποσοστών συμμετοχής είναι εμφανής ακόμη και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ομοίως, ο Gorard (2008) εντοπίζει την υποεκπροσώπηση σχετικά με την προηγούμενη κακή σχολική επίδοση, η οποία οδηγεί σε πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή σε κακούς βαθμούς, που δεν επιτρέπουν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι παραδόξως, η εκπαιδευτική ανισότητα παραμένει ακόμη και στις μέρες μας, αν και ο προσανατολισμός της πολιτικής παγκοσμίως προς τη διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε όλες τις κοινωνικές τάξεις (Burke, 2012, Bathmaker et al., 2013).

Υπάρχουν διάφορες πτυχές σχετικά με το σκοπό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες ιδιαίτερα, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης οικονομικής αβεβαιότητας, κερδίζουν κάποια αναγνώριση και μεγαλύτερο σεβασμό από τους ακαδημαϊκούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Ο Lorenz (2006) σημειώνει ότι η ατζέντα για την απασχολησιμότητα, η οποία προωθείται συνεχώς στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τον τελευταίο καιρό, δεν μπορεί να σταθεί ως βιώσιμο σκεπτικό σε ένα ποικίλο παγκόσμιο περιβάλλον. Αυτή η εναρμόνιση και τυποποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργεί μόνιμους κερδισμένους και ηττημένους, συγκεντρώνοντας όλα τα κέρδη, νομισματικά και μη, προς τις πιο κυρίαρχες χώρες, ιδιαίτερα προς τις αγγλόφωνες χώρες και συγκεκριμένες βιομηχανίες και επομένως οι κοινωνικές ανισότητες αυξάνονται μεταξύ καθώς και εντός χωρών. Ορισμένοι μελετητές αποκαλούν αυτό το φαινόμενο ως αγγλικοποίηση (Coleman, 2006, Phillipson, 2009).

Ο Tomusk (2002, 2004) τοποθέτησε την εκπαίδευση στο γενικό πλαίσιο των πρόσφατων θεσμικών αλλαγών και της ταχείας αύξησης των βραχυπρόθεσμων κερδών του παγκόσμιου χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, ο Tomusk βλέπει την Παγκόσμια Τράπεζα ως έναν διεθνικό οργανισμό. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, κάθε

δανειακή σύμβαση που σχεδιάζεται από την Παγκόσμια Τράπεζα σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες, έχει τον ίδιο τελικό, αλλά σιωπηρό, στόχο, που είναι η συνεχής αύξηση του εθνικού χρέους και με τη σειρά της η φθορά των εθνικών δημοσιονομικών και νομισματικών πολιτικών, προκειμένου το ανθρώπινο δυναμικό των λεγόμενων «αποδέκτων χωρών» προς όφελος μιας διακρατικής κυρίαρχης τάξης.

Επιπλέον, η απόφαση για κάποιον να αναλάβει την τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν επηρεάζεται αποκλειστικά από την προστιθέμενη αξία της στην αγορά εργασίας. Δεδομένου ότι ένα άτομο εκτίθεται σε διαφορετικές εμπειρίες και επιρροές, οι στρατηγικές αποφάσεις μπορούν εύκολα να αλλάξουν, ειδικά όταν αυτές λαμβάνονται από εφήβους ή άτομα στα πρώτα στάδια της ενηλικίωσής τους. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, οι αντιλήψεις και οι προτιμήσεις αλλάζουν με τη γήρανση και για αυτό υπάρχουν ορισμένα άτομα που εγκαταλείπουν το πανεπιστήμιο, άλλα που επιλέγουν ριζικές αλλαγές στην καριέρα τους ή άλλα που επιστρέφουν στην εκπαίδευση αφού εργάστηκαν στην αγορά εργασίας για πολλά χρόνια και σε διαφορετικούς τύπους θέσεων εργασίας (Heinze, & Knill, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Εισαγωγή

Το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα ήταν ο χωροχρόνος για την επώαση και τη γέννηση κινημάτων που είχαν βαθύ αντίκτυπο στην κοινωνία και τον πολιτισμό και επεκτάθηκαν στον τρέχοντα αιώνα, αρκετά συχνά με νέες διαμορφώσεις. Ως μέρη αυτών των κινημάτων βρίσκουμε τη συμμετοχική έρευνα και τη λαϊκή εκπαίδευση, τα οποία προέκυψαν από το πλαίσιο μιας ισχυρής συνειδητοποίησης των ανισοτήτων στη Λατινική Αμερική και του αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, και συνοδεύτηκαν από μια εξίσου ισχυρή καταστολή. Μέσα από τη σύγκλιση αυτών των πρακτικών κατασκευάστηκε μια μέθοδος γνώσης της πραγματικότητας, η οποία και χρησιμοποιήθηκε τόσο για παιδαγωγικούς όσο και για ερευνητικούς σκοπούς, καθιστώντας σχεδόν αδύνατη την αυστηρή οριοθέτηση των ορίων μεταξύ εκπαίδευσης και έρευνας (Streck, 2009).

4.1 Η κοινωνική ανισότητα στην Αμερική

Το μορφωτικό επίπεδο ενός ατόμου είναι ένας από τους πιο σημαντικούς καθοριστικούς παράγοντες των ευκαιριών ζωής του όσον αφορά την απασχόληση, το εισόδημα, την κατάσταση υγείας, τη στέγαση και πολλές άλλες ανέσεις. Στις Ηνωμένες Πολιτείες υφίσταται μια κοινή προσδοκία ότι όλοι οι πολίτες θα έχουν πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας που θα μειώσει σημαντικά την πιθανότητα ανισοτήτων αργότερα στη ζωή. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στα επιτεύγματα μεταξύ του εισοδήματος, της φυλής και της περιοχής κατοικίας (Streck, 2009).

Ακόμη και με παρόμοιους σχολικούς πόρους, οι εκπαιδευτικές ανισότητες διαρκούν επειδή τα παιδιά από εκπαιδευτικά και οικονομικά μειονεκτούντες πληθυσμούς είναι λιγότερο έτοιμα να ξεκινήσουν το σχολείο. Συνεπώς, είναι απίθανο να προλάβουν τη διαφορά χωρίς σημαντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για λογαριασμό τους (Levin, et al., 2007).

Στις Η.Π.Α. η εκπαιδευτική ανισότητα αντιμετωπίζεται ως ένα δύσκολο ζήτημα δημόσιας πολιτικής λόγω των συνεπειών της για την κοινωνική δικαιοσύνη. Εάν οι

ευκαιρίες ζωής εξαρτώνται τόσο πολύ από την εκπαίδευση, είναι σημαντικό να διορθωθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες ώστε να εξισωθούν οι ευκαιρίες σε μια δημοκρατική κοινωνία. Όμως, πέρα από το ευρύτερο ζήτημα της δικαιοσύνης, τέτοιες ανισότητες μπορεί να δημιουργήσουν δαπανηρές συνέπειες για την ευρύτερη κοινωνία πέραν αυτού που θα χρειαζόταν για την άμβλυνση των ανισοτήτων (Levin, et al., 2007).

Ουσιαστικά, μια αποτελεσματική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά της Αμερικής έχει οφέλη όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για τους φορολογούμενους και την κοινωνία. Αντίθετα, η φτωχή εκπαίδευση οδηγεί σε μεγάλο δημόσιο και κοινωνικό κόστος με τη μορφή χαμηλότερου εισοδήματος και οικονομικής ανάπτυξης, μειωμένα φορολογικά έσοδα και υψηλότερο κόστος δημοσίων υπηρεσιών όπως η υγειονομική περίθαλψη, η ποινική δικαιοσύνη και η δημόσια βοήθεια (Streck, 2009).

Το τι ακριβώς συνιστά αποτελεσματική εκπαίδευση διαφέρει μεταξύ των παρατηρητών. Κάποιοι θα υποστήριζαν την υψηλή απόδοση των μαθητών σε τυποποιημένα τεστ επίδοσης. Άλλοι θα έλεγαν ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να πληρούν σημαντικά επίπεδα επάρκειας σε βασικά θέματα. Άλλοι θα έδιναν έμφαση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και ανάλυσης σύνθετων καταστάσεων. Όμως, το απολυτήριο Λυκείου αποτελεί το ελάχιστο κριτήριο για μια αποτελεσματική εκπαίδευση. Η αποφοίτηση από το γυμνάσιο καταγράφει τόσο τα γνωστικά όσο και τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά για την επιτυχία στην ενήλικη ζωή. Είναι συνήθως μια ελάχιστη απαίτηση για την περαιτέρω κατάρτιση και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ανοίγει μια σειρά από μελλοντικές δυνατότητες που διαφορετικά θα ήταν κλειστές για τα άτομα. Το πιο σημαντικό, επικεντρωνόμαστε στην αποφοίτηση του Λυκείου γιατί για το σύνολο του πληθυσμού απέχουμε πολύ από την εκπλήρωση ακόμη και αυτού του εκπαιδευτικού στόχου. Πρόσφατα στοιχεία δείχνουν επίσης ότι οι Η.Π.Α. υστερούν επί του παρόντος σε σχέση με έναν αριθμό άλλων βιομηχανικών χωρών όσον αφορά την αποφοίτηση από το γυμνάσιο (Levin, et al., 2007).

Μεγάλη προσοχή δόθηκε πρόσφατα στον καθορισμό των ποσοστών αποφοίτησης από το γυμνάσιο. Μερικοί μαθητές μπορεί να ολοκληρώσουν το γυμνάσιο αλλά να μην αποφοιτήσουν, άλλοι μπορεί να αποκτήσουν δίπλωμα Γενικής Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης (GED). Και τα πρότυπα αποφοίτησης ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των κρατών. Ακόμη και χωρίς πλήρη συναίνεση για ένα πρότυπο

αποφοίτησης γυμνασίου, υπάρχει γενική συμφωνία σε δύο γεγονότα. Πρώτον, τα ποσοστά αποφοίτησης είναι χαμηλά σε απόλυτες τιμές. Τα ποσοστά έγκαιρης αποφοίτησης από το δημόσιο γυμνάσιο είναι περίπου 66% – 70%, που σημαίνει ότι τουλάχιστον τρεις στους δέκα μαθητές δεν αποφοιτούν από το κανονικό σχολικό σύστημα εντός του συμβατικού χρόνου που προβλέπεται. Δεύτερον, τα ποσοστά αποφοίτησης ποικίλλουν ανάλογα με το φύλο και τη φυλή. Τα ποσοστά έγκαιρης αποφοίτησης από το δημόσιο γυμνάσιο για τους έγχρωμους άνδρες είναι χαμηλά (περίπου 43%). Αυτό συγκρίνεται με 48% για τους Ισπανόφωνους άνδρες και 71% για τους λευκούς άνδρες. Τα ποσοστά των γυναικών ποικίλλουν παρόμοια μεταξύ των φυλών, αλλά με υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης συνολικά. Έτσι, αν και ένα μεγάλο ποσοστό κάθε κοόρτης ανταποκρίνεται στις συμβατικές εκπαιδευτικές προσδοκίες, ένας σημαντικός αριθμός δεν έχει λάβει «άριστη» ή ακόμη και «επαρκή» εκπαίδευση (Haigh, & Clifford, 2011).

4.2 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Για την αύξηση του ποσοστού αποφοίτησης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να εντοπιστούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Από μια εκτενή αναζήτηση, βρέθηκαν πολύ λίγες παρεμβάσεις που αύξησαν τα ποσοστά αποφοίτησης με βάση την αυστηρή και συστηματική αξιολόγηση. Προσδιορίσαμε πέντε παρεμβάσεις που κατέδειξαν βελτιώσεις στα ποσοστά αποφοίτησης με βάση μια αξιόπιστη αξιολόγηση. Αυτά συνοψίζονται στον Πίνακα 1. Δύο από τις παρεμβάσεις πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο, μία εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο, μία στο γυμνάσιο και μία μέχρι το τέλος του Λυκείου. Τα προγράμματα προσχολικής ηλικίας περιλάμβαναν εντατικά εκπαιδευτικά προγράμματα με μικρά μεγέθη ομάδων και συμμετοχή γονέων. Η παρέμβαση μείωσης μεγέθους τάξης βασίζεται στο Project STAR, μια τετραετή τυχαιοποιημένη επιτόπια δοκιμή στο Τενεσί. Η παρέμβαση του γυμνασίου ήταν το First Things First, μια ολοκληρωμένη σχολική μεταρρύθμιση, με τις εκτιμήσεις να βασίζονται στον ιστότοπο όπου εφαρμόστηκε πλήρως αυτή η μεταρρύθμιση. Τέλος, η πρόταση για αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών είναι για αύξηση 10% στους μισθούς για όλα τα έτη του Λυκείου. Ο Πίνακας 1 δείχνει τις επιπτώσεις αυτών των παρεμβάσεων στην αύξηση του αριθμού των αποφοίτων Λυκείου ανά 100 μαθητές. Αν και οι περισσότεροι μαθητές θα αποφοιτούσαν ούτως ή άλλως, η αποτελεσματικότητα κάθε παρέμβασης έγκειται στον πρόσθετο αριθμό

αποφοίτων που αποδίδει στους 100 μαθητές που λαμβάνουν την παρέμβαση. Το πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας Perry είναι το πιο αποτελεσματικό με 19 νέους αποφοίτους γυμνασίου, στο αντίθετο άκρο του φάσματος, η αύξηση των μισθών των δασκάλων κατά 10% θα απέφερε 5 νέους αποφοίτους (Levin, et al., 2007).

Πίνακας 1: Παρεμβάσεις που αποδεδειγμένα αυξάνουν το ποσοστό αποφοίτησης Λυκείου.

Παρέμβαση	Λεπτομέρειες της παρέμβασης	Έξτρα απόφοιτοι Λυκείου εάν γίνει παρέμβαση σε 100 μαθητές
PPP Perry preschool program	1,8 χρόνια προγράμματος με 2,5 ώρες εκπαίδευσης σε καθημερινή βάση, αναλογία παιδιού: δασκάλου 5:1, επισκέψεις στο σπίτι, και ομαδικές συναντήσεις γονέων.	19
FTF First Things First	Ολοκληρωμένη σχολική μεταρρύθμιση: μικρών κοινοτήτων μάθησης με αφοσιωμένους δασκάλους, συνήγοροι οικογένειας, και προσπάθειες διδακτικής βελτίωσης.	16
CSR Class size reduction	4 χρόνια εκπαίδευσης με μειωμένο μέγεθος τάξης από 25 σε 15.	11
	Πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας με βάση τη	

CPC Chicago child-parent center program	συμμετοχή των γονέων, την ενημέρωση και την παροχή υπηρεσιών υγείας/διατροφής. Με έδρα τα δημόσια σχολεία.	11
TSI Teacher salary increase	Αύξηση 10% στους μισθούς των εκπαιδευτικών για όλα τα έτη του Λυκείου.	5

Πηγή: Levin, et al., 2007: 4.

4.3 Εκπαίδευση και αγορά εργασίας

Μία από τις καλύτερα τεκμηριωμένες σχέσεις στα οικονομικά είναι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εισοδήματος, και συγκεκριμένα το γεγονός ότι τα άτομα με υψηλότερη εκπαίδευση έχουν υψηλότερα εισοδήματα. Η αποτυχία αποφοίτησης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει συνέπειες τόσο ιδιωτικές όσο και δημόσιες, το εισόδημα είναι χαμηλότερο, πράγμα που σημαίνει χαμηλότερες φορολογικές εισφορές για τη χρηματοδότηση των δημόσιων υπηρεσιών (Westerheijden, Stensaker, & Rosa, 2007).

Η αποφοίτηση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται με υψηλότερα εισοδήματα, καλύτερη υγεία, χαμηλότερη εγκληματική δραστηριότητα και χαμηλότερο εισόδημα κοινωνικής πρόνοιας. Αυτό έχει ιδιωτικά οφέλη, αλλά παράγει επίσης σημαντικά δημόσια οφέλη. Όταν υπολογίζουμε αυτά τα οφέλη με συνεπή μορφή, τα μεγέθη τους είναι σημαντικά (Haller, Jowell, & Smith, 2009).

Αρκετές μελέτες που χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους έχουν ελέγξει εάν οι συσχετίσεις της εκπαίδευσης στα κέρδη υποδηλώνουν αιτιότητα. Αυτό το σύνολο αποδεικτικών στοιχείων είναι γενικά συνεπές: η οικονομική απόδοση που δημιουργείται από τη σχολική εκπαίδευση δεν είναι μια παραλειπόμενη συσχέτιση μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών (όπως η ικανότητα). Και δεν υπάρχουν σαφείς αποδείξεις ότι η επίδραση της σχολικής

εκπαίδευσης στις αποδοχές σχετίζεται αποκλειστικά με τη λήψη των διαπιστευτηρίων, ουσιαστικά οι υψηλότερες αποδοχές αντικατοπτρίζουν πραγματικά τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο σχολείο. Επίσης, δεν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι αυτό το γενικό συμπέρασμα ποικίλλει ανάλογα με τη φυλή, το φύλο ή το επίπεδο ικανότητας. Έτσι, οι συγκρίσεις μισθών μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης και ηλικίας είναι πιθανό να αποφέρουν αξιόπιστες εκτιμήσεις για τα οφέλη της σχολικής εκπαίδευσης (Baker, 2011, Keller, Medgyesi, & Tóth, 2010, Streck, 2009, McCall, & Kenworthy, 2009, Gorard, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Εισαγωγή

Σε αυτή την ενότητα θα προσδιοριστούν τα στοιχεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική μας προσπάθεια, ώστε να υλοποιηθεί στην βάση μια ορθής μεθοδολογικής προσέγγισης και να παραξει όσο το δυνατόν ορθά αποτελέσματα που θα μας δώσουν τη δυνατότητα γενικέψης. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μια ανάλυση και παρουσία του πληθυσμού και του δείγματος το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνας μας. Ακολούθως περιγράφεται και παρουσιάζεται τόσο η δομή όσο και το περιεχόμενο των ερωτήσεων που αποτελούν το ερωτηματολόγιο μας το οποίο θα χρησιμοποιήσουμε ώστε να συλλεχθούν τα πρωτογενή δεδομένα που θα αναλύσουμε για να απαντήσουμε στα ερωτήματα που θέτει η έρευνας μας. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία, την παρουσίαση και ανάλυση ώστε να προκύψουν τα αποτελέσματα μας.

5.2 Πληθυσμός - Δείγμα

Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται στο σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών συστημάτων μιας και συνδέεται με ένα σημαντικό αριθμό παραγόντων. Με την χώρα μας να μη αποτελεί εξαίρεση ούτε στην ένταση αλλά ούτε και στην πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου. Το ζήτημα όμως είναι να προσδιοριστούν αυτοί οι παράγοντες ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο, αλλά και

να έρθει σε σύγκριση με αλλά εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να χρησιμοποιηθούν πιθανές πρακτικές για την αντιμετώπιση του. Στην βάση αυτών που προαναφέρθηκαν, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από γονείς και εκπαιδευτικούς που έρχονται σε άμεση επαφή με ζητήματα εκπαιδευτικών ανισοτήτων και μπορούν να τις προσδιορίσουν και να τις περιγράψουν καλύτερα από τον καθένα.

5.3 Ερωτηματολόγιο Έρευνας: Δομή και Περιεχόμενο

Για την υλοποίηση της ερευνητικής προσπάθειας και την συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο αποτελούνταν από δυο ομάδες. Η πρώτη αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων και στην δεύτερη ομάδα υπάρχουν ερωτήσεις σε σχέση με την εκπαιδευτική ανισότητα στην χώρα μας. Οι ερωτήσεις μας είναι κλειστού τύπου, για να μην υπάρχουν προνοήσεις, σε αυτές περιλαμβάνονται και ερωτήσεις με κλίμακες λίνκερ. Η επιλογή του δομημένου ερωτηματολογίου ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχτηκε διότι επιτρέπει την ομαδοποίηση μεγάλου όγκου στοιχείων σε σύντομο χρονικό διάστημα, τα οποία είναι σχετικά εύκολο να αναλυθούν (Gbadago, 2015), προσφέρει εγκυρότητα σε σχέση με τον υπολογισμό των ερευνητικών ερωτημάτων, και διασφαλίζει την συνεργασία των συμμετεχόντων, αποσπώντας πληροφορίες που διακρίνονται από ακρίβεια (Robson, 2010).

Ακόμα δώθηκε μεγάλη προσοχή στην ακριβή και σαφή διατύπωση των ερωτήσεων που συμπεριλήφθησαν στο ερωτηματολόγιο ώστε να είναι εφικτή η υλοποίηση του στόχου σε σχέση με την έρευνα και ώστε να μπορεί να απαντηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ερευνητικές υποθέσεις.

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο μέρη στο πρώτο γίνεται μια προσπάθεια προσδιορισμού των δημογραφικών στοιχείων των ατόμων, όπως είναι το: φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η οικογενειακή κατάσταση και εισόδημα. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις όπως το αν διακρίνουν εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα και ποια είναι η πιθανή προέλευση τους,

Για το αν αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το «όχημα» για ένα άτομο για να βγει από την φτώχεια, για το αν αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το

«όχημα» για ένα άτομο για να αποφύγει τον κοινωνικό αποκλεισμό; Και κατά πόσον αποτελεί για εσάς η εκπαίδευση μια επένδυση για το μέλλον, αν υπαρχή σύνδεση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης με την εκπαίδευση, το κατά πόσο έχει επηρεάσει η παγκοσμιοποίηση την αύξηση του ανταγωνισμού και τις εκπαιδευτικές ανισότητες και αν πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη βάση των αποτελεσμάτων που παράγει υπολείπεται άλλων δυτικών κοινωνιών, για το αν πρέπει να αλλάξει το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο και προς ποια κατεύθυνση, ακόμα για το αν είναι σημαντικό να γίνεται στην ελληνική εκπαίδευση εφαρμογή καλών πρακτικών από ξένα πανεπιστήμια και αν οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι λιγότεροι σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες και τέλος αν είναι αναγκαία η ακόμα μεγαλύτερη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας. Ολοκληρώνοντας το δείγμα μας αποτελείτε από 112 εκπαιδευτικούς και γονείς, από τους οποίους οι 62 ήταν άνδρες και οι 50 γυναίκες. Το δείγμα μας συγκεντρώθηκε διανέμοντας το ερωτηματολόγιο σε σχολικές μονάδες της Αττικής.

5.4 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να απαντηθούν ζητήματα που σχετίζονται με τα ζητήματα της εκπαιδευτικής ανισότητας στην χώρας μας και το πώς αυτά αντιμετωπίζονται σύγκρινα με την Ευρώπη και την Αμερική. Και το πώς αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στην βάση της αντιμετώπισης τους. Τέλος επιδιώκεται να προσδιοριστεί το ποσοστό και η επίδραση που έχει στην παροχή στοιχείων και κατευθύνσεων που συμβάλουν στην λήψη αποφάσεων μέσα στην οικονομική μονάδα.

5.5 Ερευνητικά Ερωτήματα

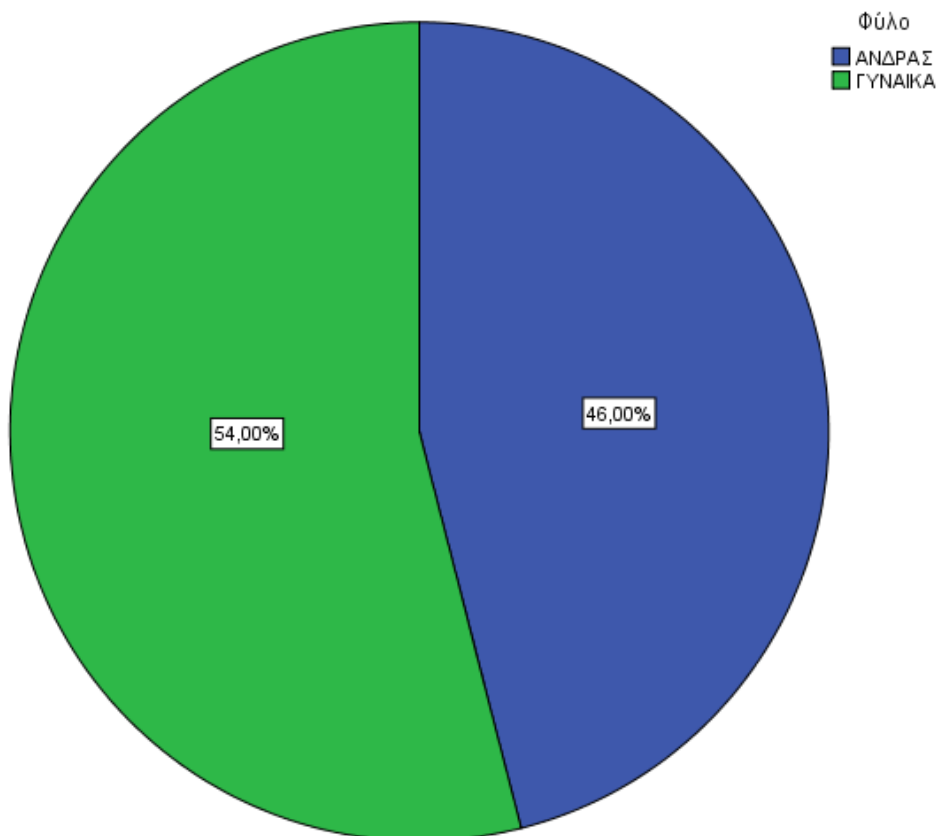
- Πιστευτέ ότι υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και αν ναι από πού προέρχονται και τι τις προκαλεί.
- Συμβάλουν οι κοινωνικές ανισότητες στις εκπαιδευτικές και διαιωνίζουν αυτή την στρεβλή κατάσταση.
- Σε σύγκριση με τις άλλες δυτικές κυρίως χώρες που υστερεί σε σχέση με την εκπαιδευτικές ανισότητες, υπάρχουν καλές πρακτικές που μπορεί να αντιγράψει και να εφαρμόσει.

5.6 Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης

Στη επομένη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής των ερωτήσεων όπως αυτά πρόεκυψαν μέσα από την ανάλυση που έγινε στα στοιχεία που συλλέχτηκαν από το ερωτηματολόγιο . Για κάθε ερώτηση έχει δημιουργηθεί ένα διάγραμμα που περιλαμβάνει τη συχνότητα για κάθε πιθανή απάντηση που έδωσαν οι ερωτώμενοι/ες. Για την κατασκευή των διαγραμμάτων έγινε χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 22. Με στόχο την καλύτερη και περισσότερο οργανωμένη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η ενότητα, σε σχέση με την παρουσίαση των απαντήσεων μας, χωρίζεται σε μικρότερες υποενότητες στην βάση των δυο τμημάτων του ερωτηματολογίου .

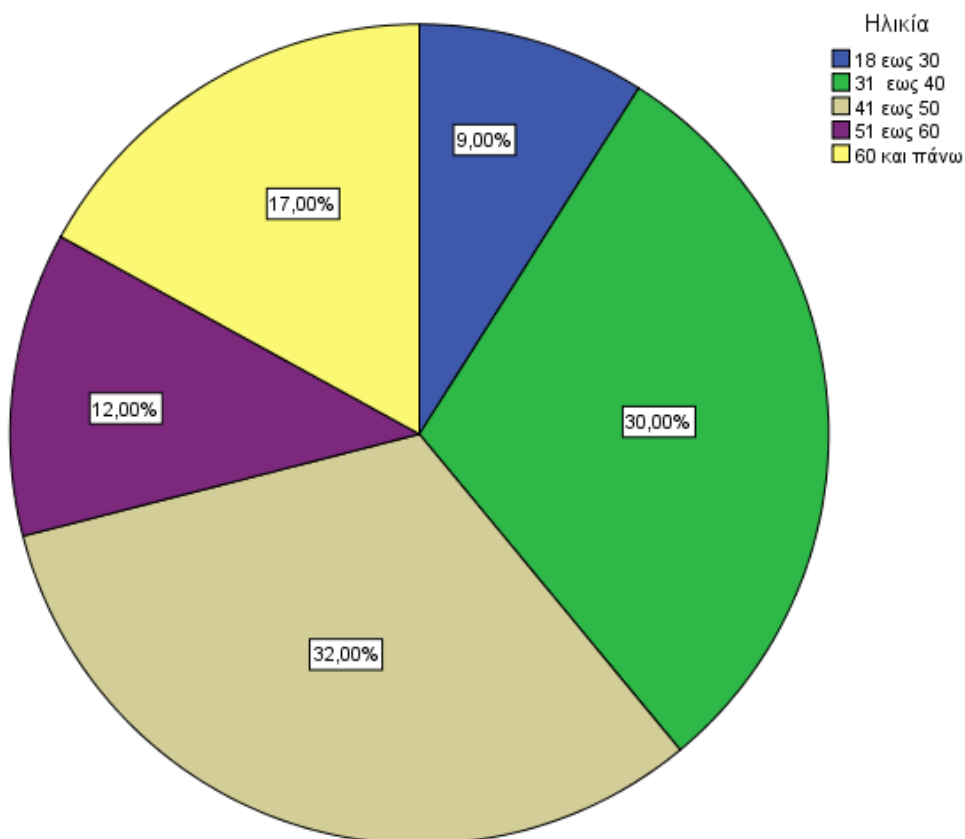
ΟΜΑΔΑ 1: Δημογραφικά στοιχεία.

1. Φύλο



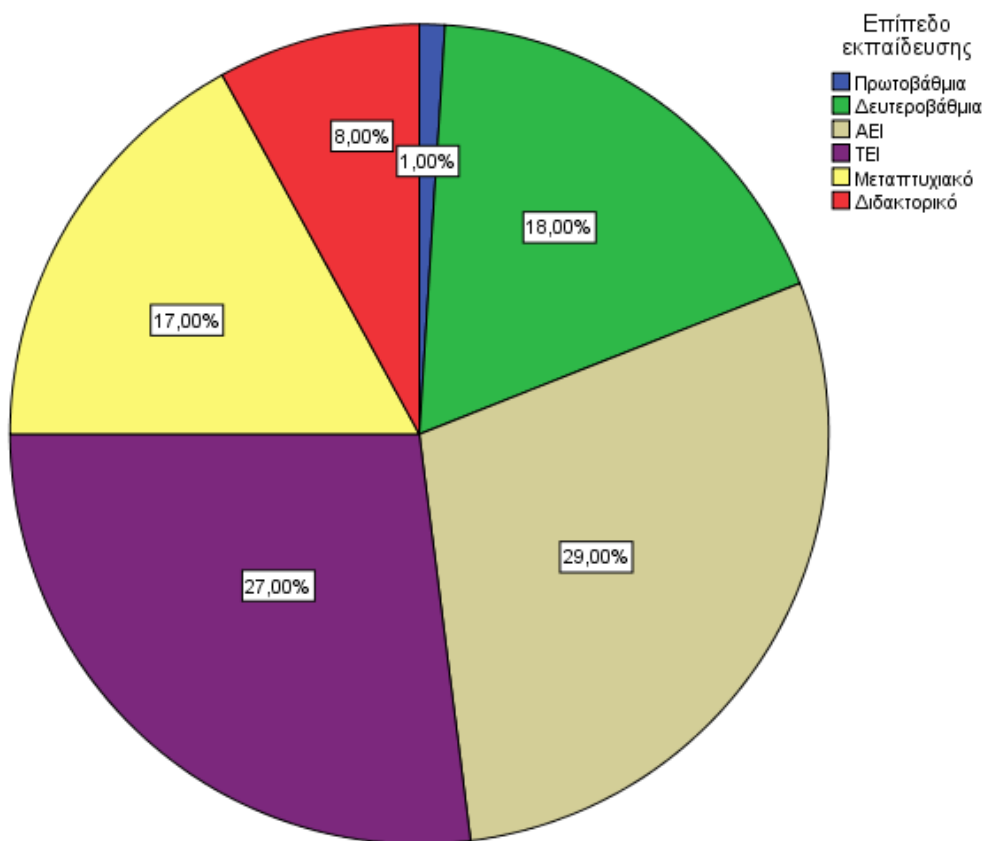
Το δείγμα μας αποτελείτο κατά 46% από άνδρες και κατά 54% από γυναίκες.

2. Ηλικία



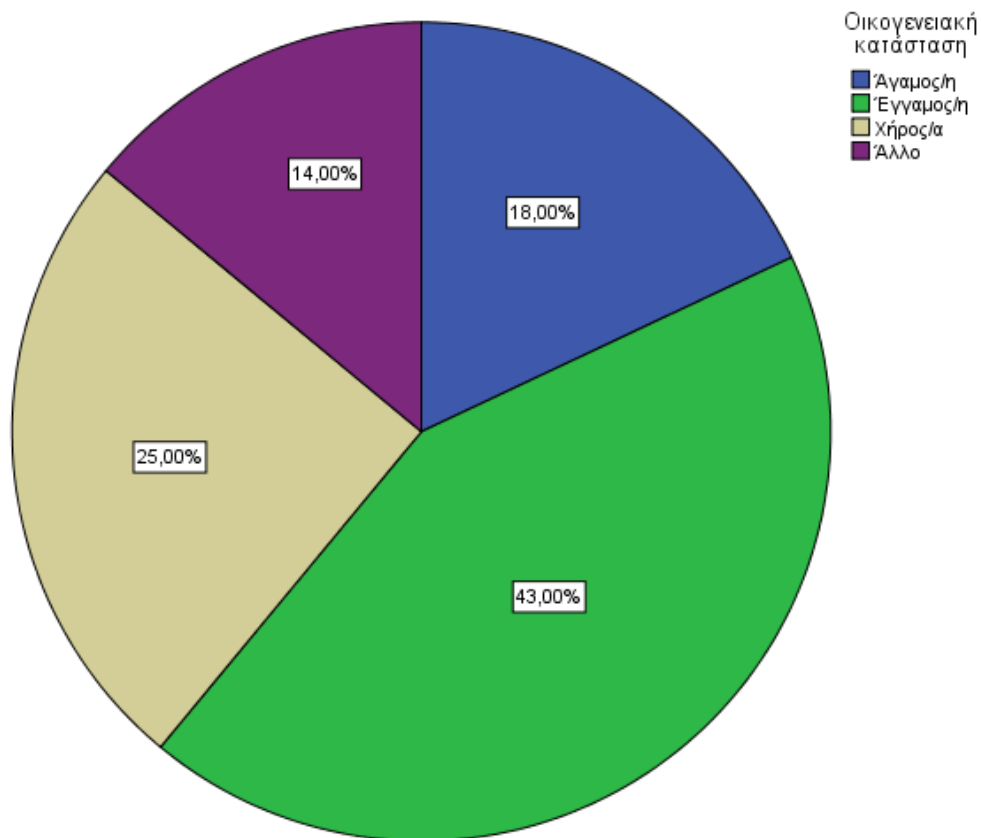
Σε σχέση με την ηλικιακή διάθρωση το 9% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα από 18 έως 30 ετών, το 30% σε αυτή από 31 έως 40 ετών, το 32% από 41 έως 50 ετών, το 12% από 51 έως 60 ετών και το 17% από 60 ετών και πάνω.

3. Επίπεδο εκπαίδευσης



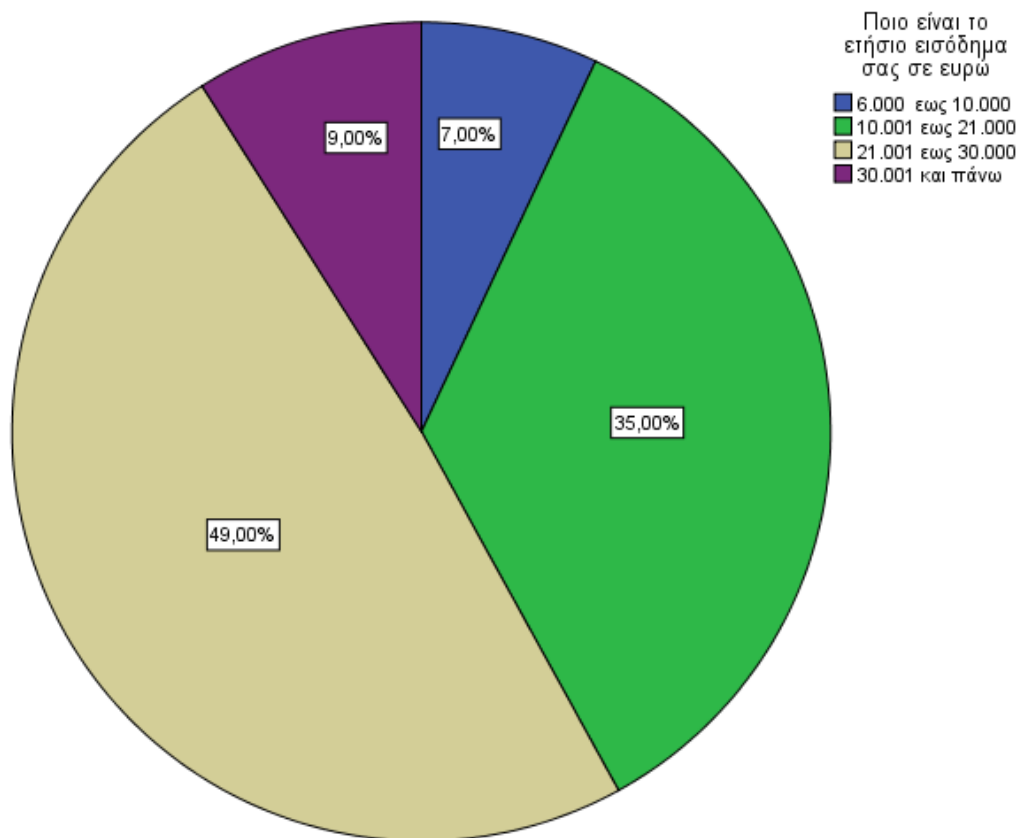
Σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο, το 1% έχει ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 18% την δευτεροβάθμια, το 29% έχει τελειώσει κάποιο ΑΕΙ, το 27% κάποιο ΤΕΙ, το 17% διαθέτει κάποιο μεταπτυχιακό και το 8% διαθέτει διδακτορικό.

4. Οικογενειακή κατάσταση



Το 18% του δείγματος μας ήταν άγαμο, το 43% είναι έγγαμο, το 25% χήρος και το 14% ανέφερε κάτι άλλο.

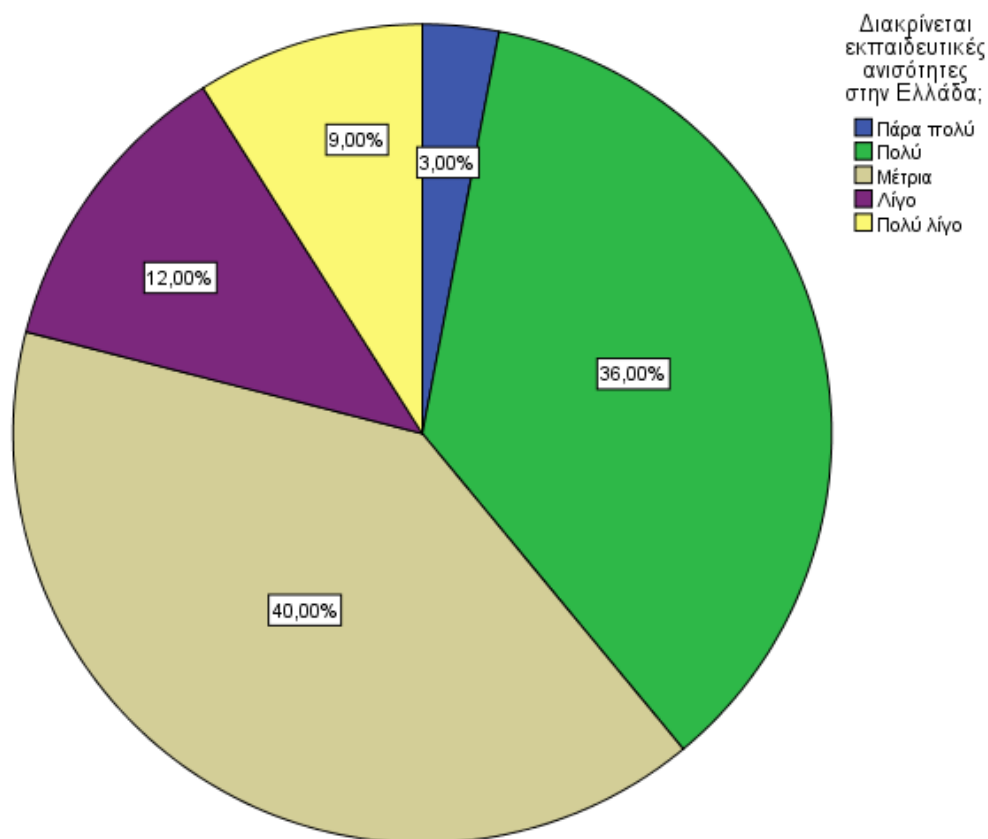
5. Ποιο είναι το ετήσιο εισόδημα σας σε ευρώ;



Σε σχέση με το ετήσιο εισόδημα, το 7% ανέφερε εισόδημα από 6.000 έως 10.000 ευρώ, το 35% από 10.001 έως 21.000 ευρώ, το 49% από 21.001 έως 30.000 χιλιάδες ευρώ και το 30.001 και πάνω.

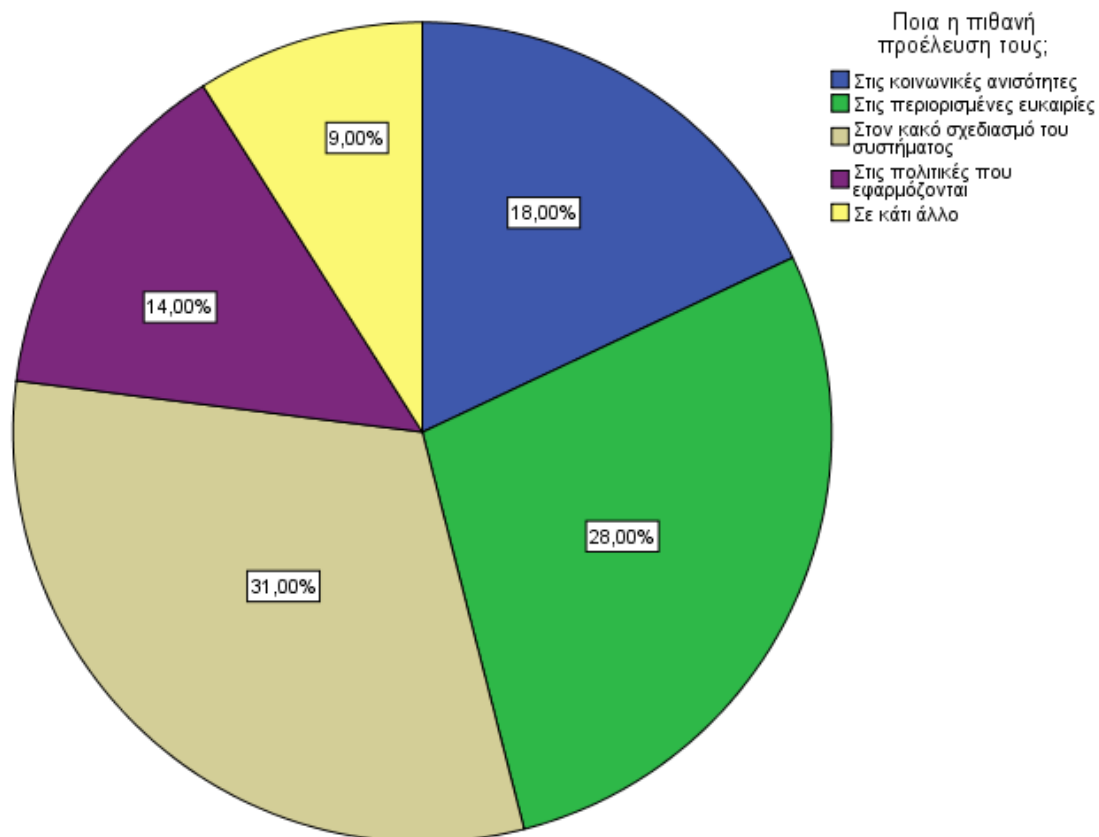
ΟΜΑΔΑ 2: Εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα

6. Διακρίνεται εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα;



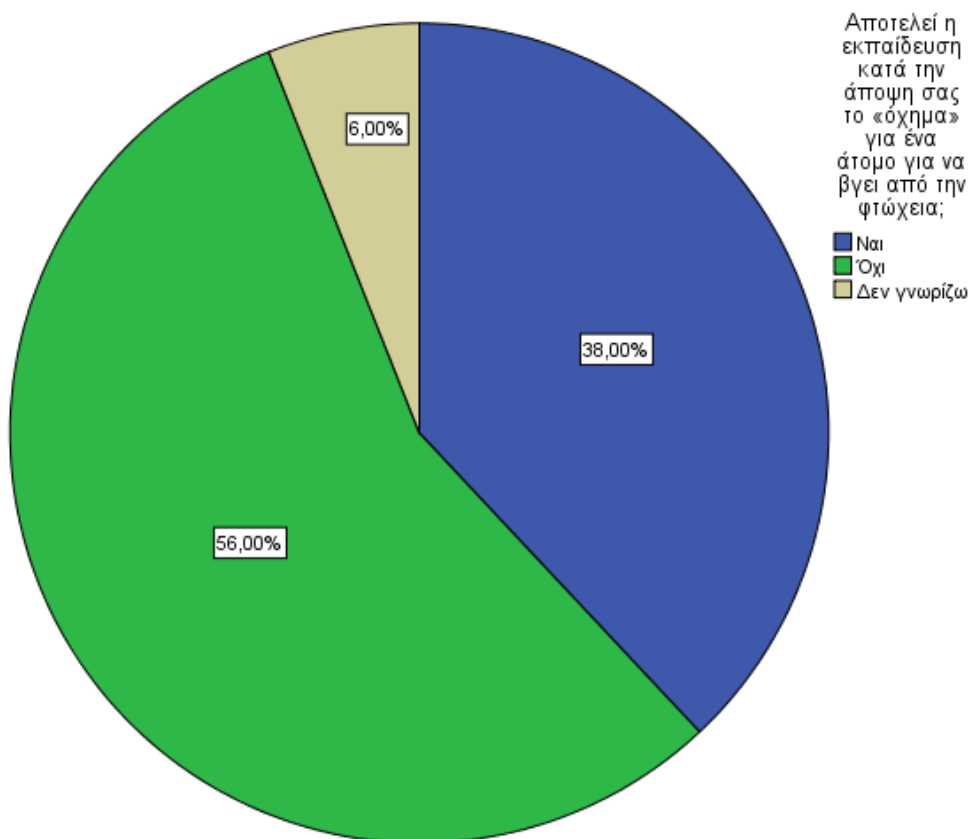
Για το αν διακρίνεται εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα, το 3% ανέφερε παρά πολύ, το 36% πολύ, το 40% μέτρια, το 12% λίγο και το 9% πολύ λίγο.

7. Ποια η πιθανή προέλευση τους;



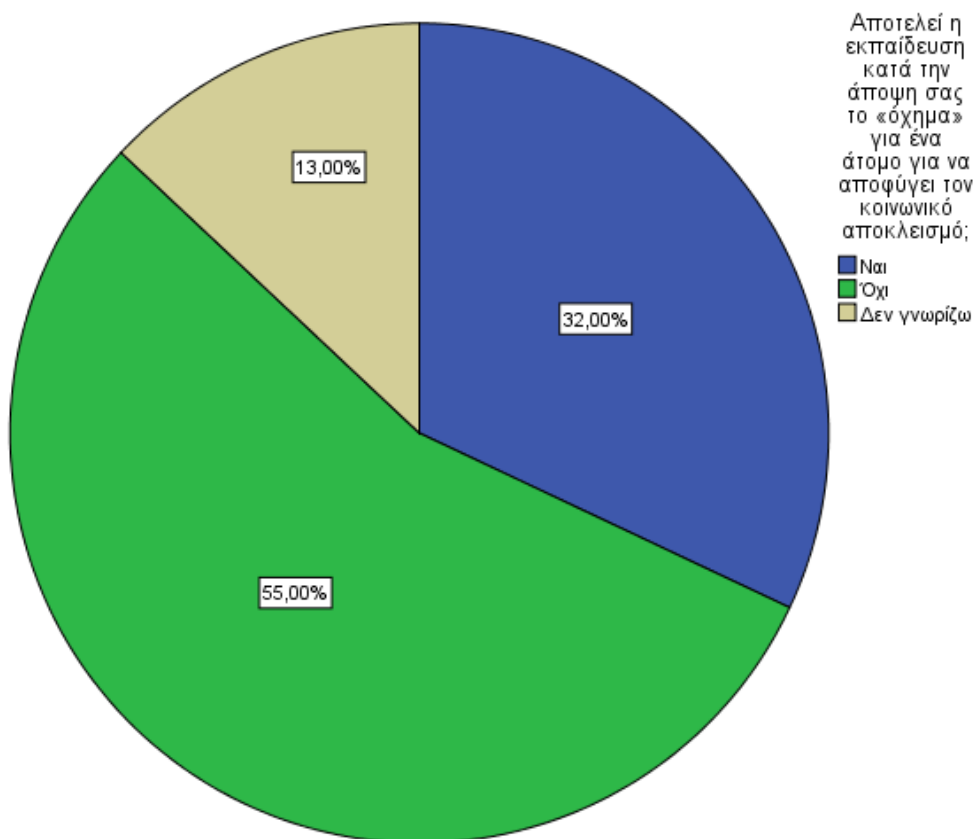
Για το ποια η πιθανή προέλευση των ανισοτήτων το 18% ανέφερε τις κοινωνικές ανισότητες, το 28% στις περιορισμένες ευκαιρίες, το 31% στο κακό σχεδιασμό του συστήματος, το 14% στις πολιτικές που φράζονται και το 9% ανέφερε κάτι άλλο.

8. Αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το «όχημα» για ένα άτομο για να βγει από την φτώχεια;



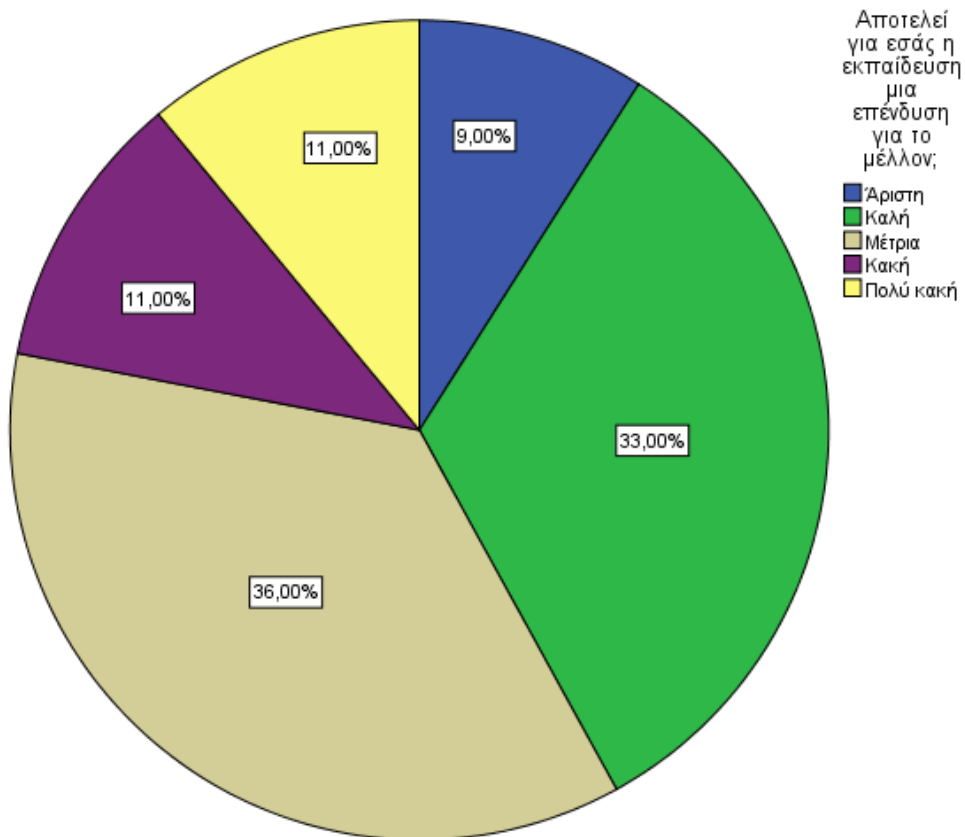
Για το αν αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το «όχημα» για ένα άτομο για να βγει από την φτώχεια, το 38% απάντησε θετικά, το 56% αρνητικά και το 6% ανέφερε πως δεν γνωρίζει.

9. Αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το «όχημα» για ένα άτομο για να αποφύγει τον κοινωνικό αποκλεισμό;



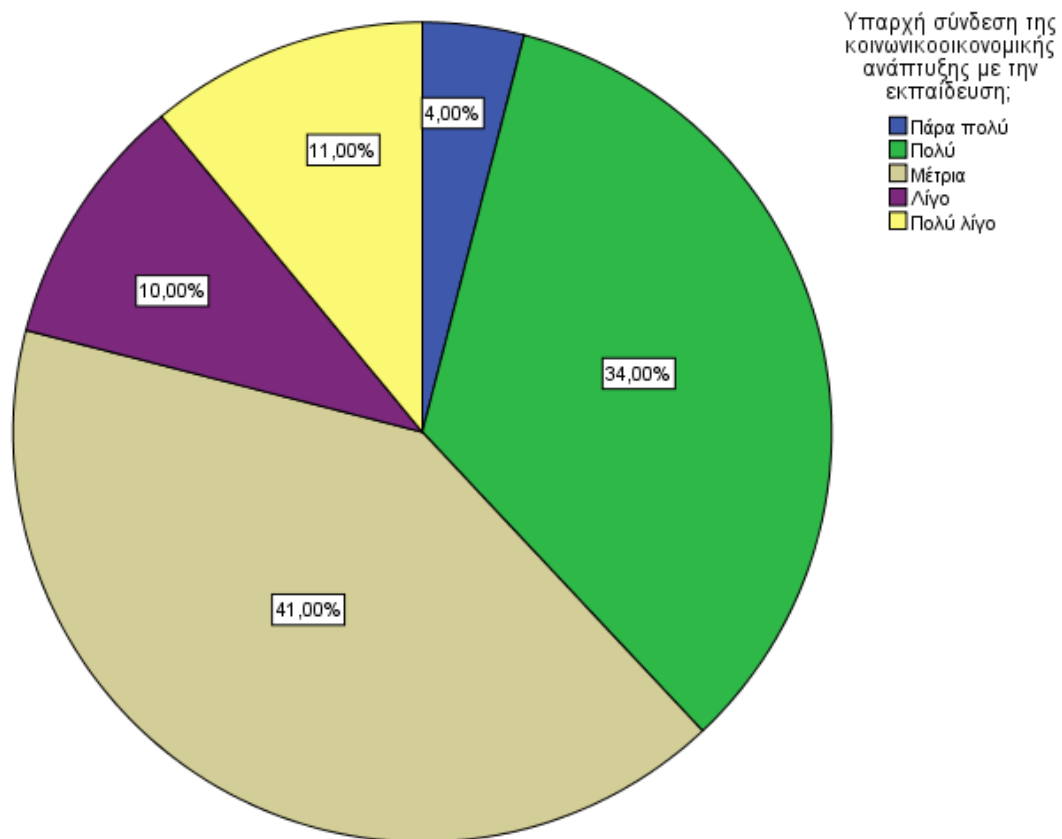
Για το αν αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το «όχημα» για ένα άτομο για να αποφύγει τον κοινωνικό αποκλεισμό, το 32% απάντησε θετικά, το 55% αρνητικά και το 13% ανέφερε πως δεν γνωρίζει.

10. Αποτελεί για εσάς η εκπαίδευση μια επένδυση για το μέλλον;



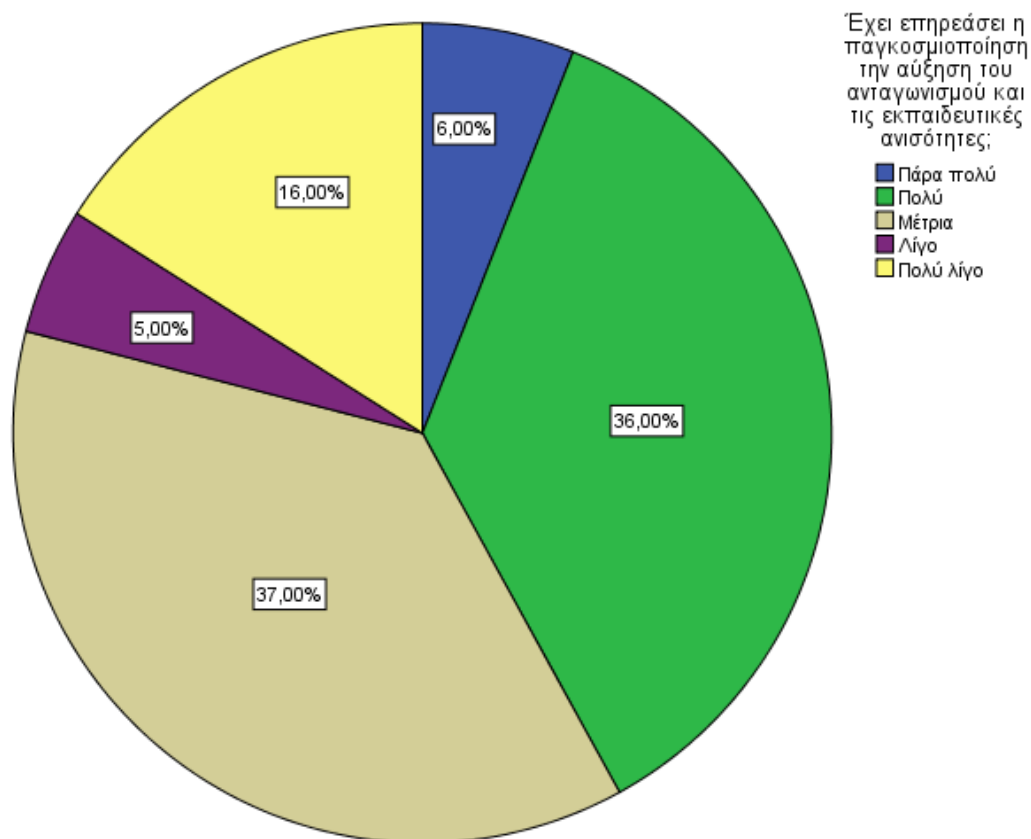
Για το αν αποτελεί για εσάς η εκπαίδευση μια επένδυση για το μέλλον, το 9% ανέφερε άριστα, το 33% καλή, το 36% μέτρια, το 11% κακή και το 11% επίσης πολύ κακή.

11. Υπαρχή σύνδεση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης με την εκπαίδευση;



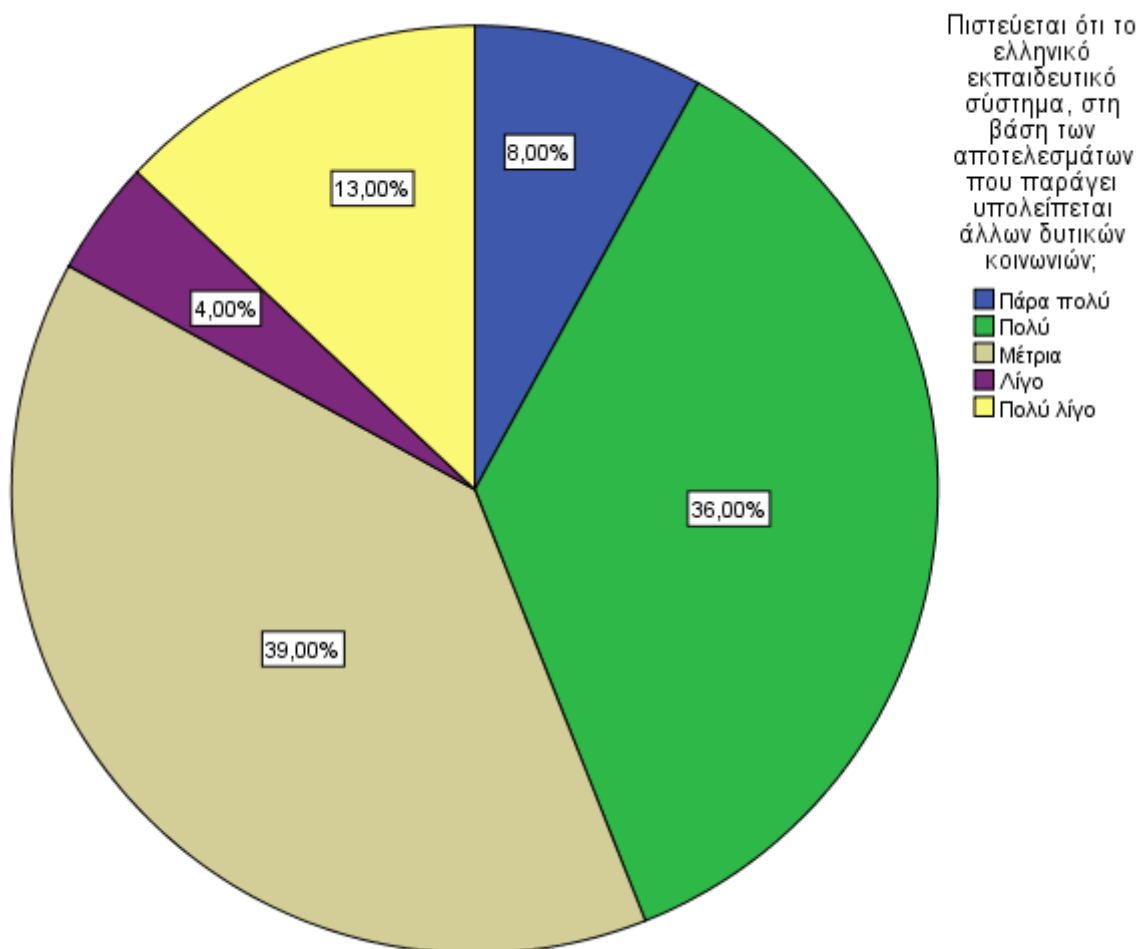
Για το αν υπάρχει σύνδεση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης με την εκπαίδευση, το 4% απάντησε παρά πολύ, το 34% πολύ, το 41% μέτρια, το 10% λίγο και το 11% πολύ λίγο.

12. Έχει επηρεάσει η παγκοσμιοποίηση την αύξηση του ανταγωνισμού και τις εκπαιδευτικές ανισότητες;



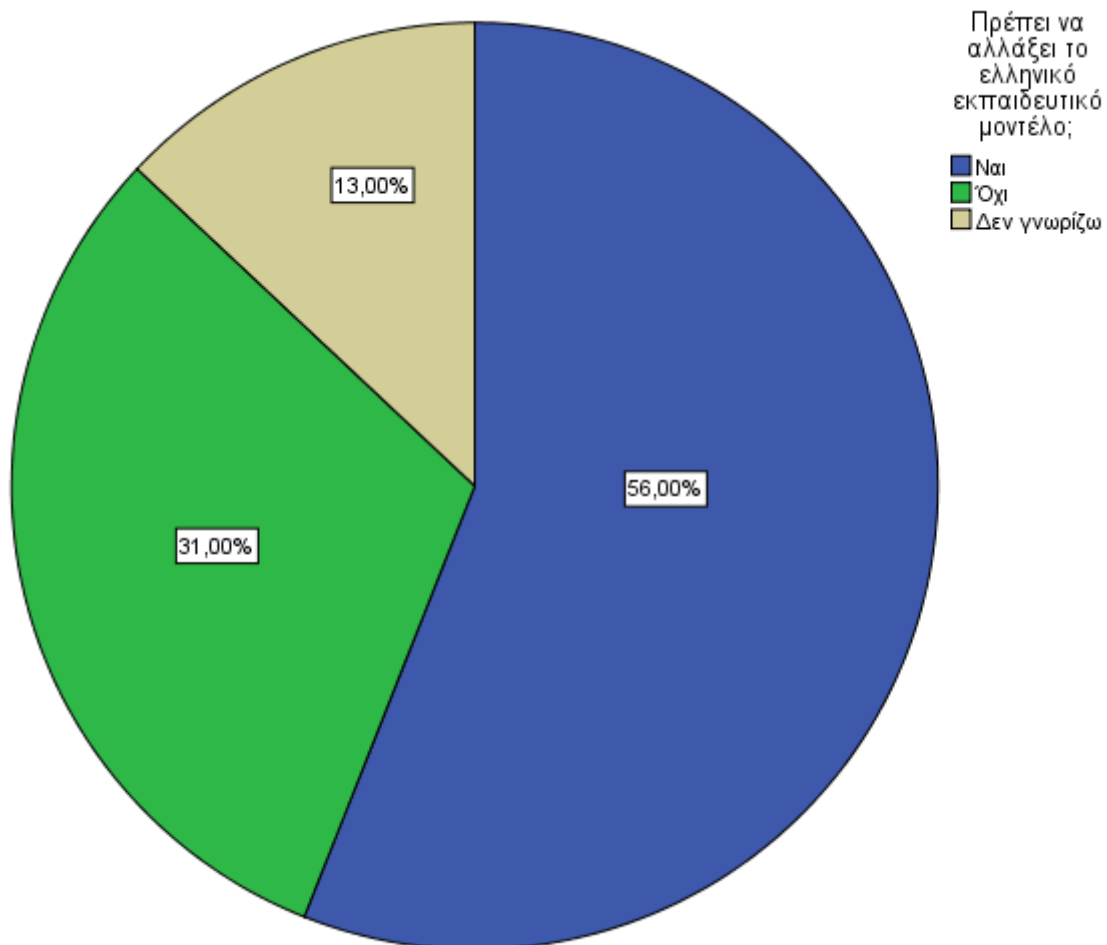
Για το αν έχει επηρεάσει η παγκοσμιοποίηση την αύξηση του ανταγωνισμού και τις εκπαιδευτικές ανισότητες, το 6% ανέφερε παρά πολύ, το 36% πολύ, το 37% μέτρια, το 5% λίγο και το 16% πάρα πολύ.

13. Πιστεύεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη βάση των αποτελεσμάτων που παράγει υπολείπεται άλλων δυτικών κοινωνιών;



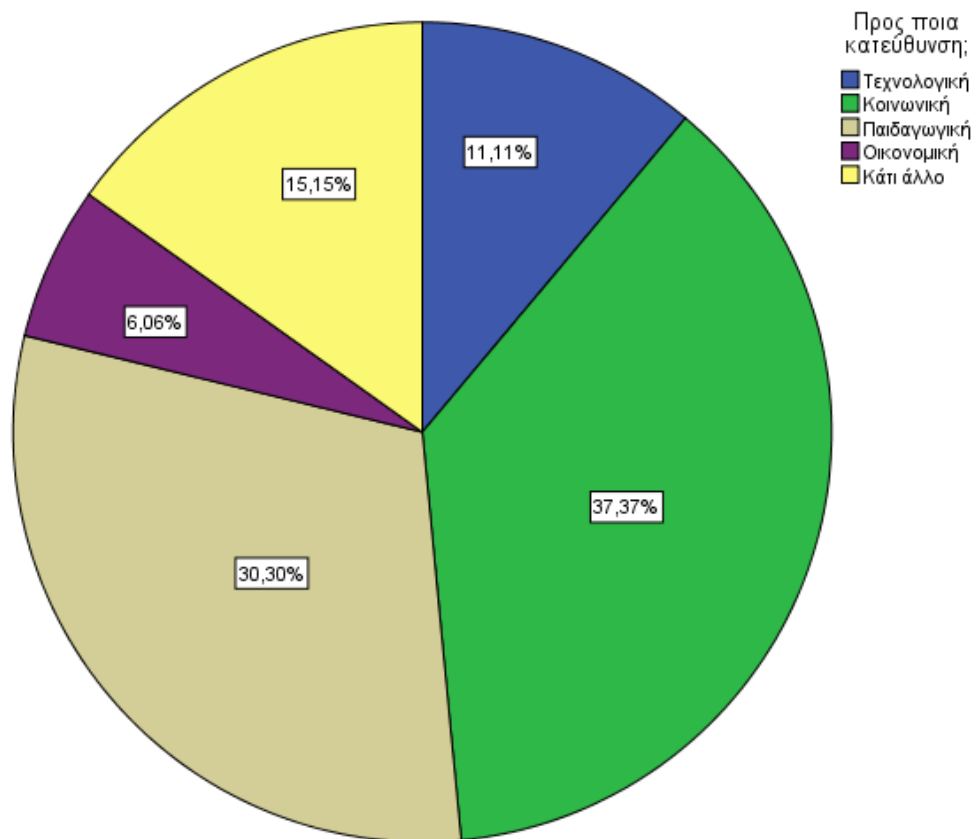
Για το αν πιστεύεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη βάση των αποτελεσμάτων που παράγει υπολείπεται άλλων δυτικών κοινωνιών, το 8% ανέφερε πάρα πολύ, το 36% πολύ, το 39% μέτρια, το 4% λίγο και το 13% πάρα απλού.

14. Πρέπει να αλλάξει το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο;



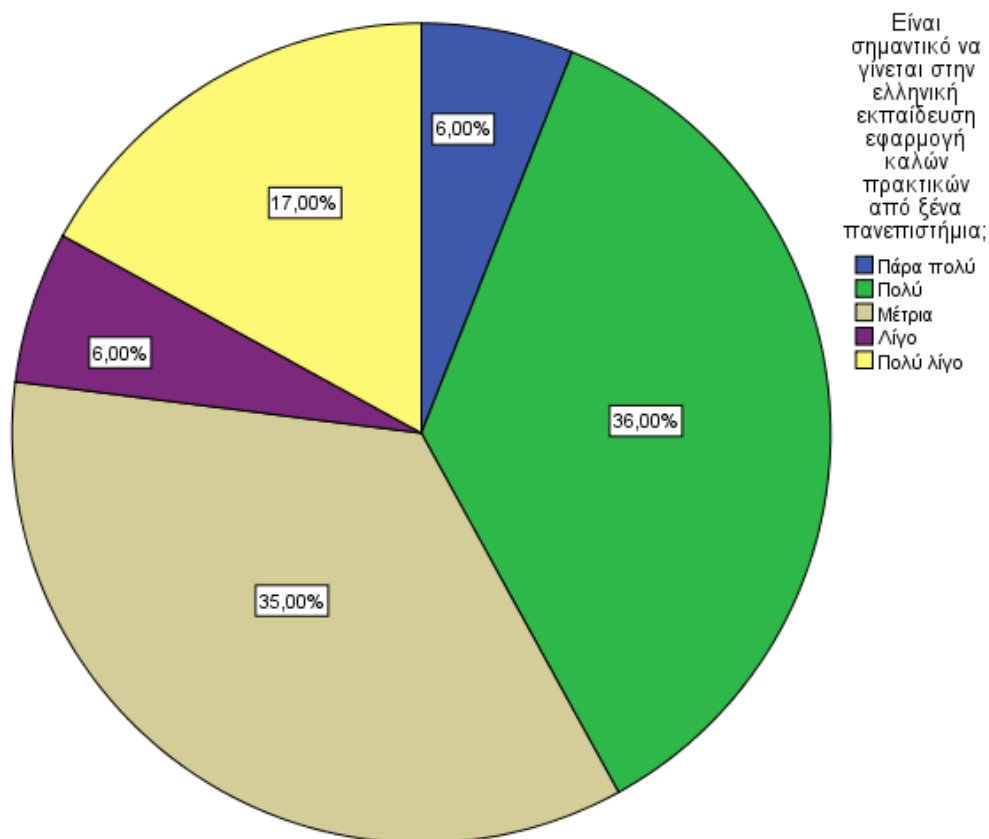
Για το αν πρέπει να αλλάξει το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο, το 56% απάντησε θετικά, το 31% αρνητικά και το 13% ανέφερε πως δεν γνωρίζει.

15. Προς ποια κατεύθυνση;



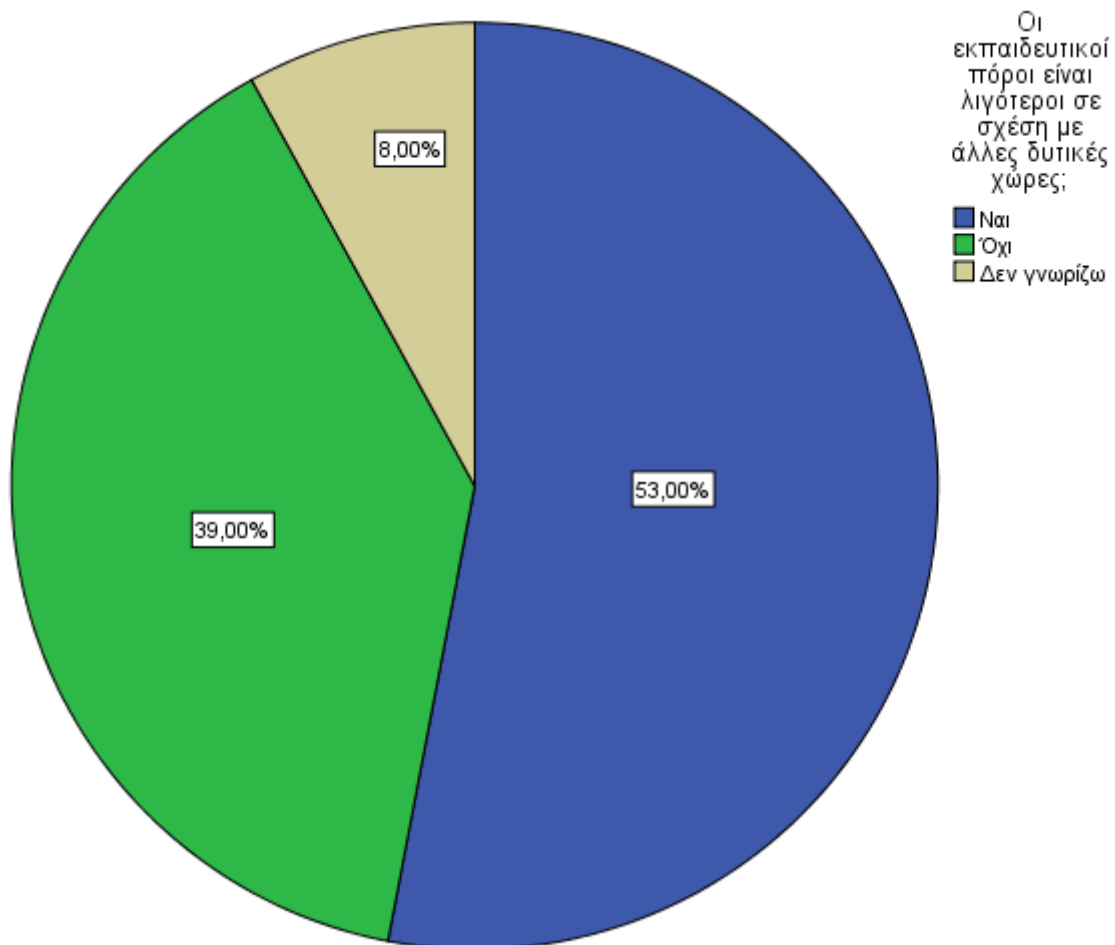
Για το προς ποια κατεύθυνση, το 11,11% ανέφερε την τεχνολογική, το 37,37% κοινωνική, το 30,30% παιδαγωγική, το 6,06% οικονομική και το 15,15% ανέφερε κάτι άλλο.

16. Είναι σημαντικό να γίνεται στην ελληνική εκπαίδευση εφαρμογή καλών πρακτικών από ξένα πανεπιστήμια;

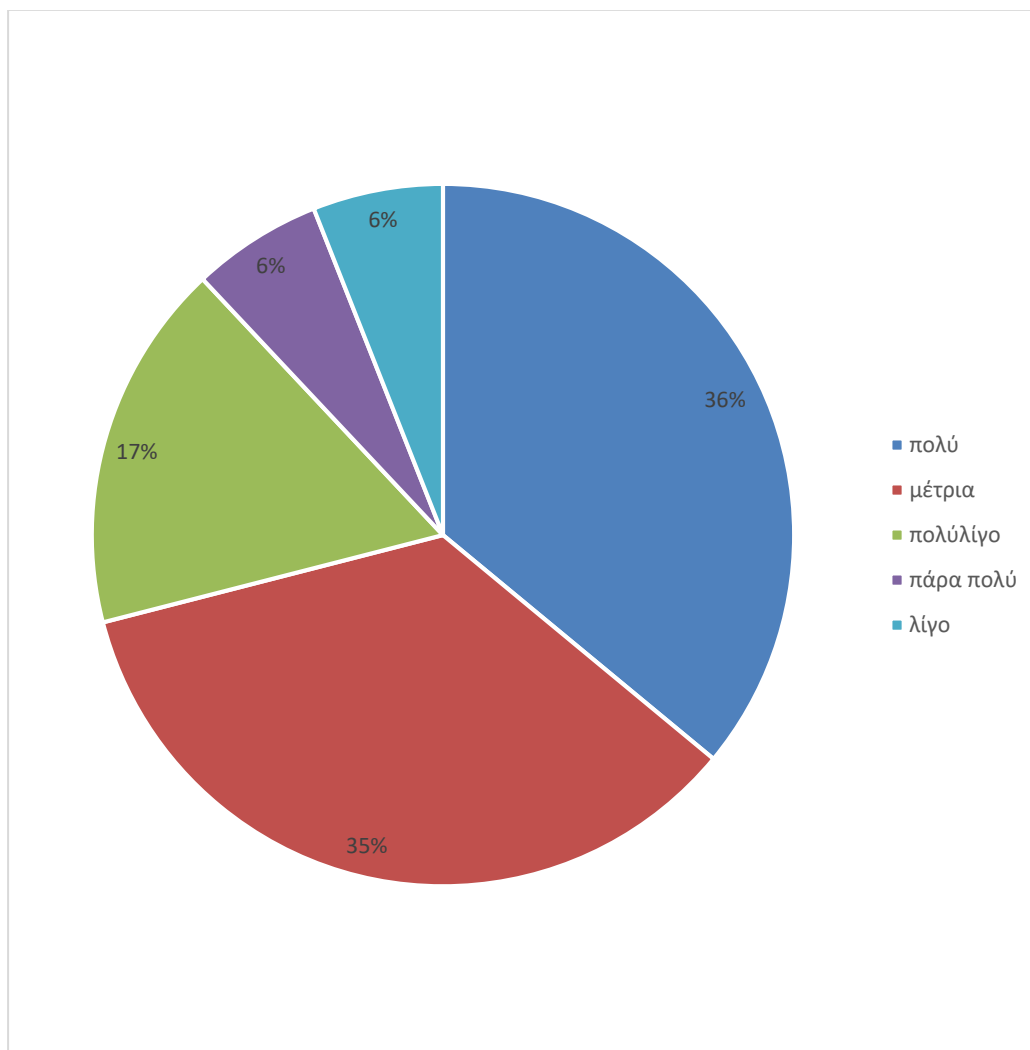


Για το αν είναι σημαντικό να γίνεται στην ελληνική εκπαίδευση εφαρμογή καλών πρακτικών από ξένα πανεπιστήμια, το 6% απάντησε πάρα πολύ, το 36% πολύ, το 35% μέτρια, το 6% λίγο και το 17% πολύ λίγο.

17. Οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι λιγότεροι σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες;



18. Είναι αναγκαία η ακόμα μεγαλύτερη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας;



Για το αν είναι αναγκαία η ακόμα μεγαλύτερη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας, το 6% απάντησε παρά πολύ, το 36% πολύ, το 35% μέτρια, το 6% λίγο και το 17% πολύ λίγο.

Συμπεράσματα - Αποτελέσματα

Η εκπαιδευτική ανισότητα αποτελεί μια πτυχή, μια μερική διάσταση της μεγαλύτερης παθογένειας της υπάρχουσας κοινωνικής ανισότητας. Έχει την πηγή της στην κοινωνική ανισότητα και εκεί τελικά αποφορτίζεται. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική ανισότητα βασίζεται στην κοινωνική ανισότητα, δηλαδή στην άνιση κατανομή των πόρων σε μια κοινωνία. Όταν τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν με βάση την υπάρχουσα κοινωνική ανισότητα, την αναπαράγουν και ταυτόχρονα την ενισχύουν. Έτσι, η κοινωνική ανισότητα μετατρέπεται σε εκπαιδευτική ανισότητα και στη συνέχεια μετατρέπεται ξανά σε κοινωνική ανισότητα.

Το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση φαίνεται να απασχολεί όλο και λιγότερο την ελληνική κοινωνία στις μέρες μας. Υπό το πρίσμα αυτό η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια αποσαφήνισης των ζητημάτων τα οποία σχετίζονται με την εκπαιδευτική ανισότητα στην Ελλάδα και το πώς αυτά αντιμετωπίζονται συγκριτικά με την Ευρώπη και την Αμερική.

Σε σχέση με το αν οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι λιγότεροι σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες, το 53% απάντησε θετικά, το 39% αρνητικά και το 8% ανέφερε πως δεν γνωρίζει. Για το αν οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι λιγότεροι σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες, το 53% απάντησε θετικά, το 39% αρνητικά και το 8% ανέφερε πως δεν γνωρίζει.

Σε σχέση με την δεύτερη ομάδα ερωτήσεων και τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα τα αποτελέσματα που πρόεκυψαν είναι: για το αν διακρίνουν εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ουδέτερα. Για το ποια είναι η πιθανή προέλευση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε στο κακό σχεδιασμό του συστήματος. Για το αν αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το «όχημα» για ένα άτομο για να βγει από την φτώχεια, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρνητικά. Για το αν αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη τους το «όχημα» για ένα άτομο για να αποφύγει τον κοινωνικό αποκλεισμό, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρνητικά. Για το αν αποτελεί για αυτούς η εκπαίδευση μια επένδυση για το μέλλον, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ουδέτερα.. Για το αν υπάρχει σύνδεση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης με την εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ουδέτερα.. Για το αν έχει επηρεάσει η παγκοσμιοποίηση την αύξηση του ανταγωνισμού και τις εκπαιδευτικές ανισότητες, το

μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ουδέτερα.. Για το αν πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη βάση των αποτελεσμάτων που παράγει υπολείπεται άλλων δυτικών κοινωνιών, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ουδέτερα.. Για το αν πρέπει να αλλάξει το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε θετικά. Για το προς ποια κατεύθυνση, πρέπει να είναι αυτή η αλλαγή, το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε την κοινωνική. Για το αν είναι σημαντικό να γίνεται στην ελληνική εκπαίδευση εφαρμογή καλών πρακτικών από ξένα πανεπιστήμια, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πολύ. Για το αν οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι λιγότεροι σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ναι. Για το αν είναι αναγκαία η ακόμα μεγαλύτερη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό απήντησε πολύ. Για το αν οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι λιγότεροι σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες, το μεγαλύτερο ποσοστό απήντησε θετικά. Για το αν οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι λιγότεροι σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες, το 53% απάντησε θετικά, το 39% αρνητικά και το 8% ανέφερε πως δεν γνωρίζει.

Σε σχέση με την δεύτερη ομάδα ερωτήσεων και τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα τα αποτελέσματα που πρόεκυψαν είναι: για το αν διακρίνουν εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ουδέτερα.. Για το ποια είναι η πιθανή προέλευση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε στο κακό σχεδιασμό του συστήματος. Για το αν αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το «όχημα» για ένα άτομο για να βγει από την φτώχεια, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρνητικά. Για το αν αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη τους το «όχημα» για ένα άτομο για να αποφύγει τον κοινωνικό αποκλεισμό, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρνητικά. Για το ανά αποτελεί για αυτούς η εκπαίδευση μια επένδυση για το μέλλον, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ουδέτερα.. Για το αν υπάρχει σύνδεση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης με την εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ουδέτερα.. Για το αν έχει επηρεάσει η παγκοσμιοποίηση την αύξηση του ανταγωνισμού και τις εκπαιδευτικές ανισότητες, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ουδέτερα.. Για το αν πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη βάση των αποτελεσμάτων που παράγει υπολείπεται άλλων δυτικών κοινωνιών, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε μέτρια. Για το αν πρέπει να αλλάξει το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε θετικά. Για το προς ποια κατεύθυνση, πρέπει να είναι αυτή η αλλαγή, το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε την κοινωνική. Για το αν είναι σημαντικό να γίνεται στην ελληνική

εκπαίδευση εφαρμογή καλών πρακτικών από ξένα πανεπιστήμια, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πολύ. Για το αν οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι λιγότεροι σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ναι.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες αποτελούν τον έναν από τους τρεις παράγοντες μέσω των οποίων ασκείται η εκπαιδευτική επίδραση του σχολείου θα πρέπει να θεωρούνται οι σημαντικότεροι παράγοντες εξάλειψης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αυτό διότι αποτελούν τα «εργαλεία» στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Αυτό κάνει εμφανή την ανάγκη για την ενδυνάμωση και τον εξοπλισμό τους ώστε να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στο ρολό τους ώστε να περιοριστεί το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Από την άλλη η πολιτεία εκτός από την στήριξη των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, είναι αναγκαίο να ενδυναμώσει τη δημοσία εκπαίδευση μιας και ελεύθερη και ανεμπόδιστη και χωρίς οικονομικές ανταμοιβές θα μπορέσει να περιορίσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Ακόμη η πολιτεία μέσω προγραμμάτων σε ευάλωτες ομάδες όπως μετανάστες, αποφυλακισθέντες, πρώην χρηστές κλπ μπορεί να δώσει κίνητρα που θα συμβάλουν στον ακόμα μεγαλύτερο περιορισμό του φαινομένου.

Βιβλιογραφικές

Alesina, A., Di Tella, R. & MacCulloch, R. (2004). Inequality and happiness: are Europeans and Americans different? *Journal of Public Economics*, 88 (9 - 10), 2009 - 2042.

Alesina, A.F. & Giuliano, P. (2009). Preferences for Redistribution, *NBER Working Paper*, 14825.

Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays* (Trans. B. Brewster), New York: Monthly Review Books.

Apple M., (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education, *Comp Educ.*, 37(4): 409 – 423.

Arum R., & Roksa J., (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*, University of Chicago Press, Chicago, IL.

Baker, D.P. (2011). Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of occupational credentialing in the schooled society, *Research in Social Stratification & Mobility*, 29, 5 - 29.

Barber M., Donnelly K., Rizvi S., & Summers L., (2013). *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead*, Institute for Public Policy Research, London, p 78.

Bathmaker A.M., Ingram N., & Waller R., (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game, *Br J Sociol Educ.*, 34(5-6): 723 – 743.

Becker, G. (1964). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, Columbia University Press, New York.

Benincasa, L. (1998). University and the entrance examinations in a Greek provincial town: a bottom-up perspective, *Educational Studies* 24, 33 – 44.

Blau, P. M. & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*, New York: Wiley.

Boe, E., & Gilford, D. (1992). *Teacher supply, demand and quality*, Washington, DC: National Academy Press.

Bo W., (2009). *Education as both Inculcation and emancipation*, Institute of Social Economy & Culture 1 - 6, Peking University Education Review.

Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility, *Annual Review of Sociology*, 31, 223 – 243.

Brennan J., (2004). The social role of the contemporary university: contradictions, boundaries and change. *In: Ten Years on: changing education in a changing world. Center for Higher Education Research and Information*, Open University Press, Maidenhead, UK, p 23 – 54.

Bourdieu P., (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Cambridge, MA: Harvard university press.

Bourdieu P., (1986). The forms of capital. *In: Richardson J (ed) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, Westport, CT, p 241 – 258

Bourdieu P., (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford University Press, Stanford, CA.

Bourdieu P., (2000). *Participant objectivation: Breaching the boundary between anthropology and sociology- How? Lecture on the occasion of the presentation of the Huxley Memorial Medal for 2000*. Royal Anthropological Institute, London.

Brown P., & Hesketh A., (2004). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*, Oxford University Press, Oxford.

Burke P.J., (2012). *The right to higher education: Beyond widening participation*, Routledge, Oxon.

Chang S.S., Stuckler D., Yip P., & Gunnell D., (2013). Impact of 2008 global economic crisis on suicide: Time trend study in 54 countries, *Br Med J*, (347): 1 – 15.

Chapman C., Laird J., Ifill N., & KewalRamani A., (2011). *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972 - 2009*. Compendium Report. NCES 2012-006. National Center for Education Statistics.

Coffield F., (1999). Breaking the consensus: Lifelong learning and social control, *Br Educ Res J*, 25(4): 479 – 499

Coleman J.A., (2006). English-medium teaching in European higher education, *Lang Teach*, 39(1): 1 – 14.

Diamond A., Walkley L., & Scott-Davies S., (2011). *Global graduates into global leaders*, CIHE, London.

Entwistle N.J., & Peterson E.R., (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments, *Int J Educ Res.*, 41(6): 407 – 428.

Ganding L.A., & Apple M., (2002). Can education challenge neoliberalism? The citizen school and the struggle for democracy in Porto Alegre, Brazil, *Social Justice*, 29(4): 26 – 40.

Gorard S., (2008). Who is missing from higher education? *Camb J Educ.*, 38 (3): 421 – 437.

Gouthro P.A., (2002). Education for sale: At what cost? Lifelong learning and the marketplace, *Int J Lifelong Educ.*, 21(4): 334 – 346.

Goldthorpe, J. H. (2000). *On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory*, Oxford: Oxford University Press.

Gouvias, D. (1998). Comparative issues of selection in Europe: The case of Greece, *Education Policy Analysis Archives*, 6.

Craib, I. (2012). *Classical Social Theory*, New York: Oxford University Press.

Durkheim, E. (1997). *The Division of Labor in Society*, New York: Free Press.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Trans. Q. Hoare & G. N. Smith), New York: International Publishers.

Hagenaars, A.J.M., K. de Vos & M.A. Zaidi (1994). *Poverty statistics in the late 1980s: Research based on micro-data*. Theme 3, Series C, Eurostat, Luxembourg.

Haigh M., & Clifford V.A., (2011). Integral vision: A multi-perspective approach to the recognition of graduate attributes, *High Educ Res Dev.*, 30(5): 573 – 584.

Haller, M., Jowell, R. & Smith, T. W. (2009). *Charting the Globe: The International Social Survey Programme, 1984 – 2009*, London: Routledge.

Harvey L., (2000). New realities: The relationship between higher education and employment, *Tert Educ Manag.*, 6(1): 3 – 17.

Hayward G., & James S., (2004). *Balancing the skills equation: Key issues for policy and practice*, Policy Press, Bristol.

Heinze T., & Knill C., (2008). Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence, *High Educ.*, 56(4): 493 – 510.

Hillard, B. & Phádraig, M.N.G. (2007). *Changing Ireland in International Comparison*, Dublin: The Liffey Press.

Hills, J. & Stewart, K. (2005). *A More Equal Society? New Labour, Poverty, Inequality and Exclusion*, Bristol: The Policy Press.

Horn, D. (2009). Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions, *Educational Research & Evaluation*, 15 (4), 343 - 366.

Hout, M., & DiPrete, T. A. (2006). What we have learned: RC 28’s contributions to knowledge about social stratification, *Research in Social Stratification & Mobility*, 24 (1), 1 - 20.

Huber, E. & Stephens, J.D. (2001). *Development and Crisis of the Welfare State*, Chicago: University of Chicago Press.

Jongbloed B., Enders J., & Salerno C., (2008). Higher education and its communities: interconnections, interdependencies and a research agenda, *Higher Education*, 56(3): 303 – 324.

Karayiorgas, D, T. Georgakopoulos, D. Carantinos, I. Loizides, N. Bouzas, J. Yfantopoulos & M. Chrysakis (1990). *Aspects of poverty in Greece*, National Center for Social Research, Athens.

Keller, T., Medgyesi, M. & Tóth, I.G. (2010). *Analysing the link between measured and perceived income inequality in European countries*, Research Note no. 8, Brussels: European Commission.

Keller, T., Medgyesi, M. & Tóth, I.G. (2010). *Analysing the link between measured and perceived income inequality in European countries*, Research Note no. 8, Brussels: European Commission.

Kiprianos, P, Balias, S, & Passas, V. (2003). Greek Policy towards Immigration and Immigrants, *Social Policy & Administration*, 37 (2), 148 - 164.

Kyridis, A. (1996). *Inequalities in Greek education and access to the University*, Gutenberg, Athens.

Kyridis, A. Tsakiridou, E. Zagkos, C. Koutouzis, M. & Tziamtzi, C. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece, *International Journal of Education*, 3(2): 1 – 17.

Lareau, A. (2006). Invisible inequality. Social class and childrearing in black families and white families, *In: A. R. Sadovnik (Ed.), Sociology of Education. A Critical Reader* (pp. 325 - 354). London, UK: Routledge.

Levin H.M., Belfield C.R., Muennig P., & Rouse C., (2007). The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America’s Children, *Center for Benefit-Cost Studies of Education*, (20): 1 – 24.

Lewis, L., Snow, K., Farris, E., Smerdon, B., Cronen, S., Kaplan, J. & Greene, B. (2000). *Condition of America's Public School Facilities: 1999*, Washington D.C.: U.S. Department of Education.

Livingstone D.W., (2009). *Education & jobs: Exploring the gaps*, University of Toronto Press, Toronto.

Lübker, M. (2004). Globalization and perceptions of social inequality, *International Labour Review*, 143 (1 - 2), 91 - 128.

Mansfield, R.K. (2014). Teacher Quality and Student Inequality, *Working Papers*, 162, Cornell University.

Marks, G. N. (2005). Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education, *International Sociology*, 20 (4), 483 –505.

Marx, K. (1968). Preface to a contribution to the critique of political economy, *In: Karl Marx & Frederick Engels: Their selected works* (pp. 181 - 185). New York: International Publishers.

Mayer, D.P., Mullens, J.E. & Moore, M.T. (2000). *Monitoring School Quality: An Indicators Report (NCES 2001 - 030)*, Washington, D.C.: U.S Department of Education.

McCall, L. & Kenworthy, L. (2009). Americans’ Social Policy Preferences in the Era of Rising Inequality, *Perspectives on Politics*, 7 (3), 459 – 484.

Mitrakos, T. & P. Tsakoglou (1998), Decomposing inequality under alternative concepts of resources: Greece 1988, *Journal of Income Distribution*, 8, 242 – 253.

Mokyr J., (2002). *The gifts of Athena: Historical origins of the knowledge economy*, Princeton University Press, Princeton, NJ.

Nash, R. (2006). Controlling for “Ability”: a Conceptual and Empirical Study of Primary and Secondary Effects, *British Journal of Sociology of Education*, 27, 157 – 72.

Orton, M. & Rowlingson, K. (2007). *Public attitudes to economic inequality*, York: Joseph Rowntree Foundation & Warwick University.

Papathodorou, C. (2000). *Decomposing inequality by population subgroups in Greece: Results and policy implications*, LSE-STICERD, Distributional Analysis Research Programme Discussion Paper No 49.

Phillipson R., (2009). *Linguistic imperialism continued*, Routledge, London and New York.

Psacharopoulos, G. & G. Papakonstantinou (2005), The real university cost in a “free” higher education country, *Economics of Education Review*, 24, 103 - 108.

Psacharopoulos, G. & S. Tassoulas (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach, *Higher Education* 47, 241 – 252.

Polydoridis, G. (1995). *Sociological analysis of Greek education: the University-entry examinations*, Gutenberg, Athens.

Rowlingson, K. & McKay, S. (2005). *Attitudes to Inheritance in Britain*, Bristol: The Policy Press.

Senik, C. (2009). Income Distribution And Subjective Happiness: A Survey, *Social, Employment & Migration Working Papers*, No. 96, Paris: OECD.

Shapiro H.T., (2005). *A larger sense of purpose: Higher education and society*, Princeton University Press, Princeton.

Solon G., (1999). Intergenerational mobility in the labor market, *Handbook of labor economics*, (3): 1761 – 1800.

Spinthourakis, J.A., Karatzia-Stavlioti, E., Lempesi, G.E., & Papadimitriou, I. (2008). *Country report: Greece. Educational Policies that Address Social Inequality*, EACEA Action 6.1.2. London: IPSE.

Stamoulas A., (2006). Forms of infringement of the right to education in contemporary Greek educational structures, *International Education Journal*, 7 (1): 74 – 84.

Stephens N.M., Brannon T.N., Markus H.R., & Nelson J.E., (2015). Feeling at home in college: Fortifying school-relevant selves to reduce social class disparities in higher education, *Soc Issue Policy Rev.*, 9(1): 1 – 24.

Streck D.R., (2009). Popular Education and Participatory Research: Facing Inequalities in Latin America, *International Journal of Action Research*, 5(1): 13 - 32.

Tight M., (2012). *Researching higher education*, Open University Press, Maidenhead, UK.

Tomusk V., (2002). The rise of the transnational capitalist class and World Bank “aid” for higher education, *International Studies in Sociology of Education*, 12 (3): 335 – 352.

Tomusk V., (2004). Three Bolognas and a pizza pie: notes on institutionalization of the European higher education system, *Int Stud Sociol Educ.*, 14(1): 75 – 96.

Tsakloglou, P. (1990). Aspects of poverty in Greece, *Review of Income & Wealth*, 36, 381 – 402.

Tsakloglou, P. & Choletzas, I. (2005). Education and Inequality in Greece, *IZA*, No. 1582, 1 – 39.

Tsakloglou, P. & G. Panopoulou (1998). Who are the poor in Greece? Analysing poverty under alternative concepts of resources and equivalence scales, *Journal of European Social Policy* 8, 229 – 252.

Tsakloglou, P. & Choletzas, I. (2005). Education and Inequality in Greece, *IZA*, No. 1582, 1 – 39.

Westerheijden D.F., Stensaker B., & Rosa M.J., (2007). *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*, Springer, Dordrecht, NL.

Yuan L., Powell S., & CETIS J., (2013). *MOOCs and open education: Implications for higher education*, JISC CETIS.

Ηλεκτρονικούς πηγές

[http:// portal.unesco.org/education/en](http://portal.unesco.org/education/en)

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

«ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ, ΠΩΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕ ΑΛΛΑ ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ»

ΟΜΑΔΑ 1: Δημογραφικά στοιχεία.

1. Φύλο

Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

18-30 31-40 41-50 51-60 60 και πάνω

3. Επίπεδο εκπαίδευσης

Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια ΑΕΙ ΤΕΙ Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

4. Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Χήρος/α
- Άλλο

5. Ποιο είναι το ετήσιο εισόδημα σας σε ευρώ;

- 6.000 -10.000
- 10.001 - 21.000
- 21.001-30.000
- 30.001 και πάνω

ΟΜΑΔΑ 2: Εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα

6. Διακρίνεται εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Πολύ λίγο

7. Ποια η πιθανή προέλευση τους;

- Στο κράτος
- Στις κοινωνικές ανισότητες
- Στις περιορισμένες ευκαιρίες
- Στον κακό σχεδιασμό του συστήματος
- Στις πολιτικές που εφαρμόζονται
- Σε κάτι άλλο

8. Αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το «όχημα» για ένα άτομο για να βγει από την φτώχεια;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω

9. Αποτελεί η εκπαίδευση κατά την άποψη σας το «όχημα» για ένα άτομο για να αποφύγει τον κοινωνικό αποκλεισμό;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω

10. Αποτελεί για εσάς η εκπαίδευση μια επένδυση για το μέλλον;

- Άριστη
- Καλή
- Μέτρια
- Κακή
- Πολύ κακή

11. Υπαρχή σύνδεση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης με την εκπαίδευση;

- Παρά πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Πολύ λίγο

12. Έχει επηρεάσει η παγκοσμιοποίηση την αύξηση του ανταγωνισμού και τις εκπαιδευτικές ανισότητες;

- Παρά πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Πολύ λίγο

13. Πιστευτέ ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη βάση των αποτελεσμάτων που παράγει υπολείπεται άλλων δυτικών κοινωνιών;

- Παρά πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Πολύ λίγο

14. Πρέπει να αλλάξει το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω

15. Προς ποια κατεύθυνση;

- Τεχνολογική
- Κοινωνική
- Παιδαγωγική
- Οικονομική
- Κάτι άλλο

16. Είναι σημαντικό να γίνεται στην ελληνική εκπαίδευση εφαρμογή καλών πρακτικών από ξένα πανεπιστήμια;

- Παρά πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Πολύ λίγο

17. Οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι λιγότεροι σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω

18. Είναι αναγκαία η ακόμα μεγαλύτερη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω