

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
ΤΩΝ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ**

IBANOBA PANTKA
ΤΣΑΤΣΗ ΚΛΑΟΥΝΤΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΑΤΟΜΑΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΠΑΤΡΑ, 2023

Περίληψη

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να αναλύσει κοινωνιολογικά τις προπτυχιακές στην Ελλάδα με γνώμονα την άποψη των φοιτητών προπτυχιακών φοιτητών. Καταρχάς, γίνεται μια επισκόπηση των εννοιών της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και κατόπιν αναλύονται τα προβλήματα της εκπαίδευσης γενικά αλλά και ειδικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με εργαλείο συλλογής δεδομένων ένα ερωτηματολόγιο με 19 κλειστές ερωτήσεις γίνεται μια ποσοτική έρευνα. Τα ευρήματά της έδειξαν ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι γενικά προσβάσιμη από τους περισσότερους Έλληνες πολίτες ανεξαρτήτως μορφωτικού ή οικονομικού επιπέδου της οικογένειάς τους. Οι φοιτητές είναι αρκετά ικανοποιημένοι με το παραγόμενο αποτέλεσμα και πιστεύουν ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα μέσο αυτοβελτίωσης και βελτίωσης της κοινωνίας εν γένει. Στο τέλος η ερευνήτρια αντλεί κάποια συμπεράσματα και κάνει προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Abstract

The purpose of this paper is to sociologically analyze undergraduate studies in Greece based on the point of view of undergraduate students. First, an overview of the concepts of education and the sociology of education is presented, and then the problems of education in general and higher education in particular are put forward for analysis. With data collection tool a questionnaire with 19 closed questions a quantitative research is done. The findings showed that higher education in Greece is generally accessible to most Greek citizens regardless of their family's educational or economic level. The students are quite satisfied with the result produced and believe that higher education is a means of self-improvement and the improvement of society in general. At the end, the researcher draws some conclusions and makes suggestions for further research.

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract	3
Κατάλογος Πινάκων	7
Κατάλογος Γραφημάτων	8
Πρόλογος	9
Η Κοινωνιολογική κατανόηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.....	9
Η κοινωνιολογική προοπτική της Εκπαίδευσης	11
Πεδίο Έρευνας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.....	12
Λειτουργίες της Εκπαίδευσης στην Κοινωνία.....	13
Αφομοίωση και μετάδοση πολιτισμού / παραδόσεων	13
Ανάπτυξη νέων κοινωνικών προτύπων	14
Ενεργοποίηση εποικοδομητικών και δημιουργικών δυνάμεων.....	14
Εισαγωγή	16
Ο φιλελεύθερος ουμανισμός και η διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαίδευσης	16
Σοσιαλδημοκρατία και μεταπολεμική εκπαιδευτική επέκταση.....	18
Νέος οικονομισμός και μάρκετινγκ.....	19
Ερευνητικά Ερωτήματα	22
Θεωρητικό Μέρος.....	23
Κεφάλαιο 1ο Θεωρητικό Υπόβαθρο	24
1.1. Η Κοινωνιολογία και η σχέση της με άλλους κλάδους.....	24
1.2. Η φύση της Κοινωνιολογικής Έρευνας	26
1.3. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης	28
1.4. Η προέλευση της εκπαίδευσης σύμφωνα με μια κοινωνιολογική προοπτική	
30	
1.4.1. Κοινωνιολογικές Προοπτικές στην Εκπαίδευση	32
1.4.2. Οι Λειτουργίες της Εκπαίδευσης – Η Λειτουργική Θεωρία	33

1.4.3.	Παιδεία και Ανισότητα – Η Θεωρία των Συγκρούσεων.....	34
1.4.4.	Συμβολική Διαντίδραση και Σχολική Συμπεριφορά	36
1.5.	Προβλήματα στην Εκπαίδευση.....	37
1.5.1.	Σχολεία και Ανισότητα	40
1.5.2.	Επιλογή Σχολείου	40
1.5.3.	Ανισότητα των φύλων - Μονοφυλική εκπαίδευση.....	41
1.6.	Εστίαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	47
1.6.1.	Η Θεωρία της έμφασης στο περιεχόμενο	47
1.6.2.	Η προσέγγιση με έμφαση στους παιδαγωγικούς πόρους.....	48
1.6.3.	Η Εξατομικευμένη (Εκλεκτική) προσέγγιση.....	49
1.7.	Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά το τελευταίο ήμισυ του 20ου αιώνα	51
1.8.	Οι εξελίξεις στην ελληνική εκπαίδευση τον 21 ^ο αιώνα: Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	55
Κεφάλαιο 2ο	Έρευνα κοινωνιολογικής ανάλυσης των προπτυχιακών σπουδών	59
2.1.	Σκοπός της έρευνας.....	59
2.2.	Σχεδιασμός Έρευνας	59
2.3.	Περιβάλλον και Συμμετέχοντες	59
2.4.	Ερευνητικά εργαλεία.....	60
2.4.1.	Δομή.....	60
2.4.2.	Διαμόρφωση	61
2.4.3.	Παρατήρηση	62
2.5.	Ανάλυση Δεδομένων.....	62
Κεφάλαιο 3ο	Αποτελέσματα.....	64
3.1.	Δημογραφικά στοιχεία	64
3.1.1.	Φύλο.....	64
3.1.2.	Ηλικία	64

3.1.3.	Τόπος μόνιμης κατοικίας	65
3.1.4.	Έτος φοίτησης.....	65
3.1.5.	Εργάζεστε ταυτόχρονα με τις σπουδές σας;	66
3.1.6.	Είδος απασχόλησης.....	66
3.2.	Κριτήρια Επιλογής και Προετοιμασία για τις εξετάσεις.....	67
3.2.1.	Πρώτη επιλογή.....	67
3.2.2.	Κριτήριο Επιλογής πανεπιστημιακού ιδρύματος.....	67
3.2.3.	Κριτήριο επιλογής σχολής	68
3.2.4.	Εξωσχολική υποστήριξη.....	69
3.3.	Συνεισφορά του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επιλογή της συμμετοχής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	70
3.3.1.	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	70
3.3.2.	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας.....	70
3.3.3.	Συμβολή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων.....	71
3.3.4.	Επαγγελματική κατάσταση γονέων	71
3.3.5.	Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα.....	72
3.4.	Κριτήρια επιτυχίας των σπουδών.....	73
3.4.1.	Επαγγελματική αποκατάσταση.....	73
3.4.2.	Χαρακτηρισμός του τρόπου διεξαγωγής των μαθημάτων.....	73
Κεφάλαιο 4ο	Συζήτηση	75
Κεφάλαιο 5ο	Συμπέρασμα	77
Κεφάλαιο 6ο	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	78
Αναφορές		79
Παράρτημα.....		88

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1-1: Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	32
Πίνακας 3-1: Φύλο.....	64
Πίνακας 3-2: Ηλικία	64
Πίνακας 3-3: Έτος φοίτησης.....	65
Πίνακας 3-4: Εργάζεστε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;.....	66
Πίνακας 3-5: Είδος απασχόλησης.....	66
Πίνακας 3-6: Πρώτη επιλογή;.....	67
Πίνακας 3-7: Κριτήριο επιλογής σχολής	68
Πίνακας 3-8: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	70
Πίνακας 3-9: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας.....	70
Πίνακας 3-10: Συμβολή μορφωτικού επιπέδου γονέων	71

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 3-1: Φύλο	64
Γράφημα 3-2: Ηλικία	64
Γράφημα 3-3: Μόνιμη κατοικία	65
Γράφημα 3-4: Έτος φοίτησης	65
Γράφημα 3-5: Εργάζεστε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;	66
Γράφημα 3-6: Είδος απασχόλησης	66
Γράφημα 3-7: Πρώτη επιλογή;	67
Γράφημα 3-8: Κριτήριο επιλογής πανεπιστημιακού ιδρύματος	67
Γράφημα 3-9: Κριτήριο επιλογής σχολής	68
Γράφημα 3-10: Εξωσχολική Υποστήριξη	69
Γράφημα 3-11: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	70
Γράφημα 3-12: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	70
Γράφημα 3-13: Συμβολή μορφωτικού επιπέδου γονέων	71
Γράφημα 3-14: Επαγγελματική κατάσταση πατέρα	71
Γράφημα 3-15: Επαγγελματική κατάσταση μητέρας	71
Γράφημα 3-16: Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα	72
Γράφημα 3-17: Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας θα σας εξασφαλίσουν επαγγελματική αποκατάσταση;	73
Γράφημα 3-18: Χαρακτηρισμός του τρόπου διεξαγωγής των μαθημάτων	73

Πρόλογος

Η εκπαίδευση είναι ζωτικό μέρος της κοινωνικής μας ύπαρξης. Είτε συμβαίνει σε επίσημο περιβάλλον είτε με λιγότερο επίσημους τρόπους, η εκπαίδευση βοηθά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας καθώς και των επιλογών και των πιθανοτήτων της ζωής μας. Από πολλές απόψεις, όλες οι ανθρώπινες εμπειρίες είναι διδακτικές. Είμαστε διαρκώς εμπλεκόμενοι σε διαδικασίες αυτο-ανάπτυξης, τροποποιώντας και αναδημιουργώντας τον κόσμο μέσα από τις καθημερινές μας δραστηριότητες. Τόσο οι δομημένες όσο και οι αδόμητες μορφές εκπαίδευσης αποκτούν μεγαλύτερη σημασία στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο μέσα σε αυτό που κοινώς αποκαλείται κοινωνία της πληροφορίας ή οικονομία της γνώσης, όπου η γνώση και η μάθηση καταλαμβάνουν το επίκεντρο των κοινωνικών σχέσεων και των οικονομικών δραστηριοτήτων. Ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση στις μεταβαλλόμενες κοινωνίες μας μας προκαλεί να διερευνήσουμε τις επιπτώσεις του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης του πώς και γιατί τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν λάβει τη σημερινή τους μορφή.

Η παρούσα εργασία εισάγει αρκετά από τα κύρια θέματα που σχετίζονται με μια κριτική εξέταση της προπτυχιακής εκπαίδευσης. Ο στόχος της είναι να καθοδηγήσει την ανάπτυξη μιας σαφώς κοινωνιολογικής κατανόησης, αλλά αυτή επαυξάνεται επίσης με γνώσεις που προέρχονται από μια ποικιλία ακαδημαϊκών κλάδων και διεπιστημονικών προοπτικών. Μετά από μια σύντομη εισαγωγή στον κλάδο της κοινωνιολογίας και στα βασικά ερωτήματα και τα πλαίσια που σχετίζονται με τις κοινωνιολογικές αντιλήψεις, η εργασία προσδιορίζει τέσσερις κρίσιμες προσεγγίσεις στην

- ανάλυση της εκπαίδευσης-κριτική παιδαγωγική,
- φεμινιστική παιδαγωγική,
- αντιρατσιστική εκπαίδευση,
- πολιτική οικονομία

που σκιαγραφούν την ανάλυση που χρησιμοποιείται σε όλη την εργασία.

Η Κοινωνιολογική κατανόηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων

Συνήθως όταν σκεφτόμαστε την εκπαίδευση, την ταυτίζουμε με επίσημα ιδρύματα-σχολεία, πανεπιστήμια και άλλες δομημένες θεσμοθετημένες διαδικασίες. Με αυτούς

τους συγκεκριμένους όρους, η εκπαίδευση τείνει να συνδέεται με εκπαιδευτικούς / καθηγητές και τεστ, γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, διαπιστευτήρια, ευκαιρίες και ανταμοιβές. Αναλογισθείτε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Πώς και γιατί η επίσημη σχολική εκπαίδευση συνδέεται με την εκπαίδευση;
2. Γιατί τα παιδιά και οι νέοι αναμένεται να φοιτήσουν στα σχολεία για τουλάχιστον 10 χρόνια και συχνά πολύ περισσότερο;
3. Γιατί μερικοί άνθρωποι αποτυγχάνουν ή εγκαταλείπουν το σχολείο ενώ άλλοι αποκτούν πρόσβαση στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση;
4. Γιατί οι περισσότερες σχολικές τάξεις έχουν έναν εύκολα αναγνωρίσιμο χαρακτήρα που τις διακρίνει από άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα;
5. Ποιες κοινωνικές ομάδες εξυπηρετούνται από εκπαιδευτικά ιδρύματα και με ποια αποτελέσματα;
6. Πώς συγκρίνεται η διδασκαλία με άλλους τύπους εργασίας;
7. Γιατί η ελληνική εκπαίδευση χρηματοδοτείται κυρίως από τις κυβερνήσεις;
8. Τι πραγματικά μαθαίνουν οι άνθρωποι στο σχολείο και πόσο σημαντικό είναι για την εργασία τους και τη ζωή τους εκτός σχολείου;
9. Τι αντίκτυπο έχουν οι κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στα επίπεδα επιδόσεων;
10. Ποιος αποφασίζει τι περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών και πώς το πρόγραμμα σπουδών μεταφράζεται σε εκπαιδευτική πρακτική;

Κάθε μία από αυτές τις ερωτήσεις μπορεί να απαντηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Οι Έλληνες πολίτες έχουν διαφορετικές απόψεις για πολλά από αυτά, όπως εκφράζεται στον υψηλό βαθμό διαμάχης γύρω από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ορισμένες απαντήσεις περιλαμβάνουν ιστορικά γεγονότα ή πληροφορίες που μπορούν να συγκεντρωθούν μέσω απλής παρατήρησης. Οι απαντήσεις σε άλλες ερωτήσεις απαιτούν πιο λεπτομερή δεδομένα που συλλέγονται στατιστικά, μέσω συνεντεύξεων ή με άλλες μεθοδολογίες. Σχεδόν όλες οι ερωτήσεις υπόκεινται σε ανταγωνιστικές ερμηνείες. Η κοινωνιολογία είναι ένας κλάδος ή πεδίο έρευνας που παρέχει συγκεκριμένα πλαίσια μέσω των οποίων μπορούμε να κατανοήσουμε ερωτήματα όπως αυτά που περιγράφονται παραπάνω καθώς και τις διαφορετικές απαντήσεις που δημιουργούν. Οι κοινωνιολόγοι ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση γιατί είναι τόσο κεντρική για την ανθρώπινη κοινωνική εμπειρία, στις άμεσες και έμμεσες σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους. Η εκπαίδευση, με τις διάφορες

μορφές της, μεταφέρει σημαντικές γνώσεις για συγκεκριμένα είδη κοινωνιών και τους ανθρώπους μέσα σε αυτές. Η ανάλυση των εκπαιδευτικών δομών, πρακτικών και αποτελεσμάτων μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε, για παράδειγμα, ποια είδη αξιών, πεποιθήσεων και ιδεολογιών επικρατούν σε μια δεδομένη κοινωνία, πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν και οργανώνονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και πώς ανοιχτή και δημοκρατική που είναι η κοινωνία.

Η κοινωνιολογική προοπτική της Εκπαίδευσης

Κατά τη μελέτη μιας κοινωνίας, η κοινωνιολογία χρησιμοποιεί έναν αριθμό υποθέσεων που ονομάζονται προοπτικές, προσεγγίσεις ή μερικές φορές ονομάζονται παραδείγματα. Και οι τρεις είναι κοινωνιολογικοί τρόποι μελέτης της κοινωνίας. Πράγματι, αυτές οι προοπτικές είναι διαφορετικές και μερικές φορές αντιφατικές η μία από την άλλη. Ωστόσο, η προοπτική είναι απλώς ένας τρόπος προσέγγισης της μελέτης της κοινωνίας. Μερικές από αυτές τις προοπτικές αναφέρονται συχνά ως θεωρίες, όπως η θεωρία σύγκρουσης, η θεωρία του λειτουργισμού, η θεωρία της διαντίδρασης και ούτω καθεξής. Μερικές προοπτικές που συναντώνται στην κοινωνιολογία είναι μεταξύ άλλων οι προοπτικές της εξέλιξης, οι προοπτικές της αλληλεπίδρασης, οι λειτουργικές προοπτικές, και η προοπτική της σύγκρουσης.

Ο άνθρωπος είναι ένα «ζώον πολιτικόν»· συνεπώς η ανθρώπινη ζωή οφείλει να είναι πάντα σε επαφή με τους άλλους σε διάφορες μορφές κατάστασης και επικοινωνίας. Μεταξύ των διαφόρων τύπων καταστάσεων, υπάρχει ένας συγκεκριμένος τύπος καταστάσεων, δηλαδή η εκπαιδευτική κατάσταση, ήτοι η αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα στο σκοπό της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις αναδεικνύουν τους εκπαιδευτικούς καθώς και τους εκπαιδευόμενους. Αμφότεροι διαφοροποιούνται ως προς τις εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις με διαφορετικές θέσεις, καθήκοντα και ευθύνες, αλλά μαζί επιτυγχάνουν τον στόχο. Το σχολικό περιβάλλον είναι ένα κοινωνικό περιβάλλον για τους μαθητές ως μέλη της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων όλων των συμπτωμάτων που σχετίζονται με δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, επομένως η κοινωνικοποίηση που γίνεται στους μαθητές του σχολείου θα είναι ορατή από τη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες. Η σχολική κοινωνικοποίηση συνοδεύεται από καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, των δασκάλων, των μεντόρων και του λοιπού προσωπικού. Η παρουσία και η ύπαρξη του σχολείου ως υποσυστήματος της κοινωνίας

που χρησιμεύει για τη μετατροπή των αξιών της παλαιότερης γενιάς στη νεότερη γενιά μπορεί να φανεί από διάφορες οπτικές ή προσεγγίσεις. Τα σχολεία θα πρέπει να λαμβάνουν επαρκείς πόρους, να συντονίζονται ενάντια στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις, να ορίζουν και να εφαρμόζουν στόχους, να δείχνουν αλληλεγγύη ενότητας μεταξύ των μαθητών, των δασκάλων και, των διευθυντών, να διατηρούν, να διατηρούν πρότυπα σχολικής κουλτούρας και κινήτρων και κουλτούρας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές φαίνεται να ποικίλλει ανάλογα με την εκπαιδευτική κοινωνική αλληλεπίδραση που αντιμετωπίζει. Η εκπαιδευτική κοινωνική αλληλεπίδραση είναι μια επίσημη αλληλεπίδραση στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη ή έξω από την τάξη. Από παιδαγωγική άποψη, οι μαθητές έχουν μια σειρά από δυνατότητες που πρέπει να αναπτυχθούν μέσω της διαδικασίας εκπαίδευσης και μάθησης στα σχολεία. Οι μαθητές χρειάζονται εκπαίδευση για να γίνουν μορφωμένοι άνθρωποι. Οι μαθητές έχουν σημαντικούς λόγους που πρέπει να αναπτυχθούν προκειμένου να γίνουν μια ανθρώπινη συλλογικότητα που είναι ηθικά ικανοί στην πραγματική ζωή (Bourdieu & Passeron, 1990; Tzanakis, 2011).

Πεδίο Έρευνας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Το εύρος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι τεράστιο. Ασχολείται με τέτοιες γενικές έννοιες όπως η ίδια η κοινωνία, ο πολιτισμός, η κοινότητα, η τάξη, το περιβάλλον, η κοινωνικοποίηση, η εσωτερίκευση, η στέγαση, η αφομοίωση, η πολιτισμική υστέρηση, η υποκουλτούρα, η θέση, ο ρόλος και ούτω καθεξής. Εμπλέκεται περαιτέρω σε περιπτώσεις εκπαίδευσης και κοινωνικής τάξης, πολιτείας, κοινωνικής δύναμης, πολιτισμικής αλλαγής, διάφορα προβλήματα δομής ρόλων, ανάλυση ρόλων σε σχέση με το συνολικό κοινωνικό σύστημα και τη μικροκοινωνία του σχολείου όπως την εξουσία, την επιλογή, και την οργάνωση της μάθησης, τη ροή, το πρόγραμμα σπουδών και ούτω καθεξής. Ασχολείται με την ανάλυση εκπαιδευτικών καταστάσεων σε διάφορα γεωγραφικά και εθνολογικά πλαίσια. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικές καταστάσεις σε αγροτικές, αστικές και φυλετικές περιοχές, σε διαφορετικά μέρη μιας χώρας ή του κόσμου, με φόντο διαφορετικές φυλές, πολιτισμούς κ.λπ.

Η κοινωνιολογική έρευνα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μας βοηθά να κατανοήσουμε την αποτελεσματικότητα διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων στη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Μελετά την επίδραση της οικονομίας στο

είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές, π.χ. ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης που παρέχεται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Περαιτέρω, μας βοηθά να κατανοήσουμε την επίδραση διαφόρων κοινωνικών παραγόντων ή / και φορέων όπως π.χ. η οικογένεια και το σχολείο στους μαθητές. Μελετά τη σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης, πολιτισμού, γλώσσας, γονικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και των επιδόσεων των μαθητών. Επίσης, μελετά το ρόλο και τη δομή του σχολείου, της ομάδας συνομηλίκων στην προσωπικότητα των μαθητών. Τέλος, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα παρέχει κατανόηση των προβλημάτων όπως π.χ. όπως ο ρατσισμός, ο κοινοτισμός, οι διακρίσεις λόγω φύλου κ.λπ.

Λειτουργίες της Εκπαίδευσης στην Κοινωνία

Η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ατόμου δεν θεωρείται πλέον η κύρια λειτουργία της εκπαίδευσης. Οι λειτουργίες θεωρείται ότι συμβαίνουν χωρίς κατευθυνόμενη προσπάθεια. Από κοινωνιολογική άποψη, η εκπαίδευση έχει τις ακόλουθες λειτουργίες:

Αφομοίωση και μετάδοση πολιτισμού / παραδόσεων

Αυτό πρέπει να γίνει συνειδητά και επιλεκτικά γιατί οι παραδόσεις πρέπει να επιλέγονται για μετάδοση καθώς και παράλειψη ανάλογα με την αξία και την επιθυμία τους στο σημερινό κοινωνικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, η έμφαση στις ηθικές ευθύνες στην κοινωνία που πρέπει να έχουν οι άνθρωποι ο ένας απέναντι στον άλλο. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνει τους ανθρώπους να καταργήσουν έθιμα που υλοποιούνται μέσα από εκμετάλλευση της μιας κοινωνικής ομάδας από την άλλη όπως π.χ. Η παιδική εργασία. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση πρέπει να βοηθά στην

- Απόκτηση / διευκρίνιση προσωπικών αξιών
- Αυτοπραγμάτωση / αναστοχασμό, ήτοι στην επίγνωση των ικανοτήτων και των στόχων του ατόμου από το ίδιο το άτομο
- Αυτοεκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα
- Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης
- Πολιτιστική εκτίμηση: τέχνη, μουσική, ανθρωπιστικές επιστήμες
- Ανάπτυξη αίσθησης ευεξίας: ψυχική και σωματική υγεία
- Απόκτηση/διευκρίνιση αξιών που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον
- Σεβασμός: αναγνώριση των δικαιωμάτων κάθε μέλους της κοινωνίας

- Ανάπτυξη της ικανότητας ενός ατόμου να ζήσει μια ικανοποιητική ζωή στα πλαίσια της κοινωνίας

Ανάπτυξη νέων κοινωνικών προτύπων

Σήμερα ο κόσμος αλλάζει πολύ γρήγορα λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της επικοινωνίας. Έτσι, παράλληλα με τη διατήρηση των παραδοσιακών αξιών, πρέπει να αναπτυχθούν νέες αξίες και κοινωνικά πρότυπα που θα διευκολύνουν την διαμόρφωση πολιτών που σέβονται και εκφράζουν ελεύθερα τις ρίζες τους στη δική τους κουλτούρα όντας ωστόσο ανοιχτοί σε άλλους πολιτισμούς. Πρέπει στα πλαίσια της εκπαίδευσης να ενισχύεται η παγκόσμια προοπτική. Η γνώση πρέπει να προωθείται με τέτοιο τρόπο ώστε η οικονομική ανάπτυξη να συμβαδίζει με την υπεύθυνη διαχείριση του φυσικού και του ανθρώπινου περιβάλλοντος. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα πολίτες που κατανοούν τις κοινωνικές τους ευθύνες. Ακόμη, πρέπει να αναπτύσσονται πολίτες που μπορούν να αξιολογήσουν τις πληροφορίες και να προβλέψουν μελλοντικά αποτελέσματα – εν ολίγοις ποιοι μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, οι οποίοι θα έχουν την ικανότητα να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις και να τις αξιολογούν· δηλαδή να εκπαιδεύονται στην επίλυση προβλημάτων της πραγματικής ζωής και να μην αρκούνται σε μια θεωρητική άποψη των προβλημάτων. Παράλληλα, πρέπει να εκπαιδεύει άτομα που είναι ανοιχτά προς τους άλλους με δυνατότητα αμοιβαίας κατανόησης. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την επίγνωση των ηθικών πρακτικών και των ηθικών προτύπων που είναι αποδεκτά από την κοινωνία / πολιτισμό αναπτύσσοντας την ικανότητα αναγνώρισης και αξιολόγησης διαφορετικών απόψεων καθώς και των ανθρώπινων σχέσεων και των κινήτρων που κινητοποιούν τους ανθρώπους σε μια συγκεκριμένη κοινωνική στάση.

Ενεργοποίηση εποικοδομητικών και δημιουργικών δυνάμεων

Η εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλει στη δημιουργία ενός καταρτισμένου και δημιουργικού εργατικού δυναμικού που μπορεί να προσαρμοστεί στις νέες τεχνολογίες και να συμμετάσχει στην «επανάσταση της νοημοσύνης» που είναι η κινητήρια δύναμη των οικονομιών μας. Θα πρέπει να διασφαλίζει την ικανότητα τις δεξιότητες και την δυνατότητα να μπορεί ένα άτομο στα πλαίσια της κοινωνίας να κερδίζει τα προς το ζην: να έχει δηλαδή πρόσβαση ανεξάρτητα κοινωνιοοικονομικού υποβάθρου στην εκπαίδευση σταδιοδρομίας / επαγγελματική κατάρτιση που χρειάζεται για να

ενσωματωθεί στην εργατική δύναμη του κοινωνικού του πλαισίου. Πρέπει να αναπτύσσει όχι μόνο τις νοητικές αλλά και τις σωματικές δεξιότητες: κινητικές, σκέψης, επικοινωνίας, κοινωνικές, αισθητικές με στόχο να εκπαιδεύσει πολίτες που θα ζουν προσαρμόζονται στην αλλαγή ή προετοιμάζονται για αλλαγή, της κοινωνίας προς το καλύτερο.

Εισαγωγή

Είναι εύκολο να ξεχάσουμε ότι η τυπική εκπαίδευση όπως την θεωρούμε δεδομένη τώρα είναι μια σχετικά πρόσφατη δημιουργία. Ένα καθολικό, υποχρεωτικό και επισημοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα άρχισε να εμφανίζεται στην Ελλάδα μόλις από τα μέσα του 19ου αιώνα και μετά. Από τότε, έχει υποστεί σημαντική επέκταση και οι πεποιθήσεις για τους ρόλους και τους σκοπούς του έχουν αλλάξει σημαντικά. Η κατανόηση της τρέχουσας μορφής του και της σύγχρονης σκέψης απαιτεί τοποθέτηση. Οι πρόσφατες κυβερνήσεις έχουν καταστήσει – τουλάχιστον θεωρητικά – την εκπαίδευση κεντρική στο όραμά τους για τη μελλοντική κοινωνία της Ελλάδας. Σύμφωνα με αυτές τις προοπτικές, η εκπαίδευση διαδραματίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτιστικού μέλλοντος της Ελλάδας. Τίθενται όμως τα εξής ερωτήματα. Καταρχάς, μήπως κάποια από αυτά τα αποτελέσματα έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους; Δεύτερο, είναι η εκπαίδευση μόνο μια δύναμη για θετική αλλαγή στην κοινωνία ή μπορεί επίσης να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες; Τέλος, ποια εμπόδια μπορεί να υπάρχουν για την επίτευξη του κοινού οράματος να μπορέσει κάθε παιδί να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του; Μπορούμε να προσδιορίσουμε τουλάχιστον τρεις κύριες φάσεις ανάπτυξης, καθεμία από τις οποίες συνδέεται με ένα διαφορετικό σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με τη φύση και το σκοπό της εκπαίδευσης: (1) η εμφάνιση του σύγχρονου συστήματος από τα μέσα του 19ου αιώνα έως τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, που επηρεάστηκε κυρίως από φιλελεύθερες ουμανιστικές ιδέες· (2) η επέκταση από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο έως τα τέλη της δεκαετίας του 1970, με βάση τις σοσιαλδημοκρατικές πεποιθήσεις, και (3) η αυξανόμενη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1980 μέχρι σήμερα υπό την επιρροή του νεοφιλελευθερισμού.

Ο φιλελεύθερος ουμανισμός και η διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαίδευσης

Πριν από τα μέσα του 19ου αιώνα, η άτυπη μάθηση ασκούσαν από εθελοντικές ομάδες που συχνά ήταν εκκλησιαστικές οργανώσεις. Από τη δεκαετία του 1860, μέσω της πολιτειακής νομοθεσίας, οι πολιτειακές κυβερνήσεις συμμετείχαν ολοένα και περισσότερο στην οργάνωση της εκπαίδευσης, αν και κυβερνητικά σχολεία συχνά ιδρύονταν εκτός από τα εκκλησιαστικά σχολεία αντί να τα αντικαθιστούσαν. Τις επόμενες δεκαετίες, η νομοθεσία οδήγησε σταδιακά στη δημιουργία ενός κοσμικού και

δημόσιου συστήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη βάση αυτών των κινήσεων ήταν ένα ευρύτερο μέλημα για την εκπαίδευση μιας αστικής εργατικής τάξης που αναπτυσσόταν γρήγορα καθώς προχωρούσε η εκβιομηχάνιση. Οι κυρίαρχες ελίτ στη Βρετανία, των οποίων η επιρροή στη διαμόρφωση της ελληνικής σκέψης

Υποστηρίχθηκε ότι, αν αφεθεί στην τύχη της - χωρίς εκπαίδευση - η εργατική τάξη θα μπορούσε να πέσει κάτω από την κυριαρχία των ριζοσπαστικών ιδεών και να αποτύχει να κατανοήσει την αξία της τρέχουσας κοινωνικής τάξης και τη θέση που δικαιούται μέσα σε αυτήν. Έπρεπε, ειπώθηκε, να ενσωματωθούν στα σωστά είδη αξιών και πεποιθήσεων. Περιγράφοντας πώς μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο διατυπώνονταν επιχειρήματα βασισμένα σε φιλελεύθερες ουμανιστικές ιδέες. Σύμφωνα με τον φιλελεύθερο ουμανισμό, η «εκπαίδευση» περιλαμβάνει την επιδίωξη της «γνώσης για χάρη της γνώσης» και έρχεται σε αντίθεση με την «εκπαίδευση» στις τεχνικές γνώσεις για επαγγελματικούς σκοπούς. Η εκπαίδευση θεωρείται ότι είναι εγγενώς πολιτισμένη και επικεντρώνεται στη διαμόρφωση των γενικών στάσεων, προοπτικών και πεποιθήσεων κάποιου. Βασιζόμενοι σε αυτές τις ιδέες, σημαντικοί στοχαστές του 19ου αιώνα υποστήριξαν ότι η επέκταση της εκπαίδευσης θα επέτρεπε έτσι σε περισσότερα μέλη της κοινωνίας να εκτιμήσουν ό,τι καλύτερο έχει γίνει γνωστό και έχει σκεφτεί στον κόσμο. Επιπλέον, η έμφαση στην εγγενή αξία της εκπαίδευσης και ενάντια στον εργαλειοποίηση συνεπαγόταν την ανάγκη η επίσημη εκπαίδευση να είναι όσο το δυνατόν πιο ελεύθερη από εξωτερική επιρροή. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση πρέπει να είναι κοσμική, να χρηματοδοτείται από το κράτος και να διευθύνεται από εκπαιδευτικούς εμπειρογνώμονες. Παρά τις κυβερνητικές προσπάθειες να καθιερωθεί ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα, η φοίτηση στο σχολείο ήταν ακανόνιστη και τα περισσότερα παιδιά εγκατέλειπαν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στις αρχές του 20ου αιώνα, οι κυβερνήσεις προσπάθησαν να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά θα έμεναν στο σχολείο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα αυξάνοντας την ελάχιστη ηλικία αποχώρησης, εισάγοντας νομοθεσία κατά της απουσίας, απαγορεύοντας την εργασία παιδιών κάτω των 14 ετών και δημιουργώντας περισσότερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συμμετοχή αυξήθηκε, αλλά με την έλευση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου σχεδόν τα μισά Ελληνόπουλα δεν έφτασαν ακόμη στο γυμνάσιο. Μετά τον πόλεμο, όμως, η εκπαίδευση άλλαξε δραματικά. Οι εγγραφές στα σχολεία αυξάνονταν αργά μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1940 και τις αρχές της

δεκαετίας του 1950, αλλά στη συνέχεια αυξήθηκαν πολύ πιο γρήγορα. Μέχρι τότε, μια διαφορετική άποψη για τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης είχε κυριαρχήσει στην πολιτική σκέψη.

Σοσιαλδημοκρατία και μεταπολεμική εκπαιδευτική επέκταση

Δημογραφικά, η μεταπολεμική γενιά baby-boom προχωρούσε στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η είσοδός τους στα σχολεία στις αρχές της δεκαετίας του 1950 δημιούργησε την ανάγκη για περισσότερους εκπαιδευμένους στο πανεπιστήμιο καθηγητές και στα τέλη της δεκαετίας του 1950 αυτή η πληθυσμιακή διόγκωση διόγκωνε τον αριθμό των εισακτέων στα πανεπιστήμια. Οικονομικά, οι κρατικές κυβερνήσεις δυσκολεύονταν ολόένα και περισσότερο να χρηματοδοτήσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πολιτικά, υπήρχε μια αυξανόμενη επιθυμία μεταξύ των πολιτικών να επιτρέψουν σε περισσότερους δυνητικούς φοιτητές να εγγραφούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η αλλαγή στην πολιτική βούληση αντανακλούσε μια ευρύτερη στροφή στη δημόσια σφαίρα προς τις ιδέες της σοσιαλδημοκρατίας, η οποία τόνισε τον ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην κοινωνική πρόοδο. Επιπλέον, τα στοιχεία έδειξαν ότι εάν τα μέτρα ικανότητας ήταν το μόνο κριτήριο, πολλοί φοιτητές που αργότερα πήγαν στο πανεπιστήμιο δεν θα είχαν εισαχθεί. Στα τέλη της δεκαετίας του 1950 μια ευρέως κοινή άποψη μεταξύ των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, των εργοδοτών και των ακαδημαϊκών σχολιαστών ήταν ότι, ένας αυξανόμενος πληθυσμός νέων, θα είχαν τα προσόντα για να εισέλθουν στο πανεπιστήμιο, περισσότεροι θα ήθελαν να εισέλθουν και, το σημαντικότερο, περισσότεροι θα μπορούσαν να εισέλθουν. Αυτό αντανακλούσε την αυξανόμενη επιρροή των σοσιαλδημοκρατικών πεποιθήσεων στην οικουμενικότητα (όλοι έχουν δικαίωμα να περιλαμβάνονται στην κοινωνία), την ισότητα ευκαιριών (η ένταξη πρέπει να γίνεται σε δίκαιη και ισότιμη βάση) και την αξιοκρατία (η βάση θα πρέπει να είναι η αξία, όχι τα κληρονομικά προνόμια). Αυτές οι ιδέες κατοχυρώθηκαν ως η αρχή ότι όλοι όσοι έχουν τα προσόντα από την ικανότητα και το επίτευγμα να ακολουθήσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να μπορούν να το κάνουν. Για να αντιμετωπιστεί η επέκταση που προέκυψε, τα υπάρχοντα πανεπιστήμια αύξησαν τις εγγραφές τους, τα τεχνολογικά πανεπιστήμια μετατράπηκαν σε πλήρη πανεπιστήμια και δημιουργήθηκαν νέα πανεπιστήμια. Επιπλέον, συνέστησε τη δημιουργία τεχνολογικών σχολών, που αργότερα ονομάστηκαν Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (TEI), για να αξιοποιήσουν την παραμελημένη δεξαμενή ταλέντων μεταξύ των παιδιών της εργατικής τάξης. Ο

αριθμός των πανεπιστημίων αυξήθηκε από εννέα το 1956 σε 14 το 1966, φθάνοντας τα 19 το 1975, και τα CAE αυξήθηκαν από 11 το 1965 σε περισσότερα από 100 το 1977, πριν πέσει στα 70 το 1979. Ο αριθμός των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιταχύνθηκε. Η άνοδος των σοσιαλδημοκρατικών ιδεών στη σκέψη των πολιτικών συνοδευόταν, επομένως, από μεγαλύτερο ρόλο του κράτους στον καθορισμό της πολιτικής και από την επέκταση της πρόβλεψης για να μπορέσουν περισσότερα άτομα να παρακολουθήσουν.

Η εκπαίδευση γενικότερα παρέμεινε εγκλωβισμένη ανάμεσα στη σοσιαλδημοκρατική επιθυμία να επιτραπεί μεγαλύτερη ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και στην απροθυμία των κυβερνήσεων να εγκρίνουν επαρκή χρηματοδότηση για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ωστόσο, οι μεταρρυθμίσεις αποδείχθηκαν το κύκνειο άσμα των σοσιαλδημοκρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών καθώς η πίστη στην ιεράρχηση των κοινωνικών οφελών της εκπαίδευσης μειώθηκε με την άνοδο των νεοφιλελεύθερων ιδεών στη δημόσια σφαίρα.

Νέος οικονομισμός και μάρκετινγκ

Αν και η επέκταση της εκπαίδευσης συνεχίστηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, η προηγούμενη τάση για αύξηση των κρατικών δαπανών ταυτόχρονα αντιστράφηκε. Αυτή η κατάσταση της αύξησης του αριθμού των μαθητών και της μείωσης της χρηματοδότησης συνοδεύτηκε από ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση που επικεντρωνόταν στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης (Goldthorpe, 2012).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η έμφαση στη συμβολή στην εθνική ευημερία και στην κατάρτιση επαγγελματιών ή επαγγελματιών αποτελεί εδώ και καιρό μέρος της εκπαιδευτικής σκέψης. Κατά τις προηγούμενες περιόδους που συζητήθηκαν παραπάνω, τα οικονομικά οφέλη της επέκτασης τονίστηκαν επίσης από τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, η «κατάρτιση» ήταν παραδοσιακά χαμηλότερου επιπέδου και συνήθως διεξαγόταν σε διαφορετικά ιδρύματα σε σχέση με την «εκπαίδευση». Για παράδειγμα, μεταξύ 1965 και 1989 η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μοιράστηκε μεταξύ πανεπιστημίων και ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης, τα οποία ιδρύθηκαν ειδικά για την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης και των οποίων το προσωπικό δεν αναμενόταν να ασχοληθεί με την έρευνα. Τις τελευταίες δεκαετίες μια νέα μορφή επαγγελματισμού έχει ολοένα και μεγαλύτερη επιρροή στη χάραξη πολιτικής. Δεδομένου ο φιλελεύθερος

ανθρωπισμός θεωρεί τη γνώση ως εγγενώς πολύτιμη και εκπολιτιστική, και η σοσιαλδημοκρατία δίνει έμφαση στην ικανότητα της εκπαίδευσης να επιτρέψει την προοδευτική κοινωνική αλλαγή, αυτός ο νέος οικονομισμός κρίνει την αξία της εκπαίδευσης με οικονομικούς όρους. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής είχαν γίνει λιγότερο επικεντρωμένοι στις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας και όλο και πιο απασχολημένοι με τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας· ένας νέος ωφελιμισμός, ένας νέος οικονομισμός, είχε διαποτίσει την ελληνική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Τα σχολεία θεωρήθηκαν μέσα από ένα εργαλειακό πρίσμα. Κεντρικό στοιχείο της νέας προοπτικής είναι ο οικονομικός ορθολογισμός, η ιδέα ότι η ανταγωνιστικότητα βελτιώνει τις χρηματοοικονομικά καθορισμένες επιδόσεις. Αυτή η πεποίθηση έχει υποστηρίξει την εστίαση στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας στην παροχή της εκπαίδευσης ως υπηρεσίας.

Η επακόλουθη μετατόπιση της εστίασης στον πολιτικό λόγο από την «ισότητα» στη δεκαετία του 1970 στην «αποτελεσματικότητα» και την «ισότητα» στην αγορά τη δεκαετία του 1980 συνοδεύτηκε από την αυξανόμενη κρατική διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι κυβερνήσεις στις προηγμένες βιομηχανικές κοινωνίες μπορεί να θεωρηθεί ότι προσπαθούν, σε όλους τους τομείς της δραστηριότητάς τους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, να παραδώσουν ορισμένες λειτουργίες στην αγορά για να τις καταστήσουν πιο αποτελεσματικές και να υποβάλουν αυτές που παραμένουν εντός του κρατικού τομέα σε πιο άμεσο κεντρικό έλεγχο. στόχος της αύξησης της αποτελεσματικότητας. Οι κυβερνήσεις ενθάρρυναν την ανάπτυξη μηχανισμών παρόμοιων με την αγορά εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων και αγορανομικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και του «πελατολογίου» τους, είτε αναφέρονται σε φοιτητές, εργοδότες μαθητών ή τις οικογένειές τους. Στην Ελλάδα, αυτή η εμπορευματοποίηση περιλάμβανε: την ενθάρρυνση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων, όπως η δυνατότητα στους γονείς να επιλέξουν το σχολείο των παιδιών τους, μεταφορά της διακυβέρνησης των προϋπολογισμών και του προσωπικού στο τοπικό επίπεδο σχολείων και εκπαίδευση διευθυντών στη δημοσιονομική διαχείριση· και την εταιρική χορηγία της σχολικής εκπαίδευσης. Πράγματι, η εμπορευματοποίηση αποτελεί τη μοναδική εξαίρεση στη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης: την ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτό το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο χρηματοδοτείται η εκπαίδευση έχει γίνει έντονες αμφισβητήσεις

τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, οι κινήσεις προς την εμπορευματοποίηση, όπως η μεγαλύτερη αυτονομία για τους διευθυντές σχολείων και η επιλογή σχολείων από γονείς, παραμένουν θεμελιώδεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια άλλη διάσταση της εμπορευματοποίησης περιλαμβάνει τις προσπάθειες των κυβερνήσεων να μεταθέσουν το οικονομικό βάρος της εκπαίδευσης στα άτομα ως «πελάτες». Ως ποσοστό του ΑΕΠ, οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα μειώθηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ενώ οι ιδιωτικές δαπάνες αυξήθηκαν. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για παράδειγμα, η χρηματοδότηση προέρχεται όλο και περισσότερο από τους ίδιους τους φοιτητές. Το φιλελεύθερο ουμανιστικό ιδεώδες της εκπαίδευσης ως ενίσχυση της προσωπικής καλλιέργειας έχει αντικατασταθεί ολοένα και περισσότερο από ένα νεοφιλελεύθερο ιδεώδες της εκπαίδευσης ως διαδικασία ιδιωτικής επένδυσης και τους μαθητές ως αυτοδιαχειριζόμενους επενδυτές αφ' εαυτού.

Σύμφωνα με αυτή την εικόνα, η εκπαίδευση και η γνώση είναι απλώς εμπορεύματα σε μια αγορά. Κάθε φιλελεύθερη ουμανιστική αντίληψη της εκπαίδευσης ως καλλιέργειας των τρόπων ύπαρξης κάποιου στον κόσμο έχει συσκοτιστεί. Όπως περιγράφει ο Bernstein, από αυτή την οπτική γωνία: Η γνώση θα πρέπει να ρέει σαν χρήμα με κατεύθυνση τον τομέα / βιομηχανία / κλάδο όπου μπορεί να δημιουργήσει πλεονέκτημα και κέρδος. Στην πραγματικότητα, η γνώση αποχωρισμένη από τα πρόσωπα, τις δεσμεύσεις τους και τις προσωπικές τους απόψεις δεν είναι σαν το χρήμα, είναι το χρήμα (Bernstein, 2000, σ. 87).

Στη βάση αυτών των ιδεών βρίσκεται ένα ιδιαίτερο όραμα για τη σύγχρονη κοινωνική και οικονομική αλλαγή. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής στις βιομηχανικές χώρες υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενοι πρέπει τώρα να επανεκπαιδεύονται συνεχώς, να αλλάζουν καριέρα πολλές φορές κατά τη διάρκεια της ζωής τους και να είναι ευέλικτοι καθώς αλλάζουν οι οικονομικές συνθήκες. Αντί για τις παραδοσιακές επαγγελματικές ιδέες κατάρτισης για συγκεκριμένα επαγγέλματα, αυτή η νέα μορφή επαγγελματισμού τονίζει την ανάγκη εκπαίδευσης των μελλοντικών εργαζομένων ώστε να μπορούν να (επανεκπαιδεύονται. Όπως περιγράφει ο Sennett (1998), το ιδανικό προφίλ εργαζόμενου είναι κάποιος που προσανατολίζεται βραχυπρόθεσμα, εστιάζεται στην πιθανή ικανότητα και όχι στην υπάρχουσα γνώση και είναι πρόθυμος να εγκαταλείψει την προηγούμενη εμπειρία και δεσμεύσεις. Ένα τέτοιο ιδανικό αντικατοπτρίζεται σε μετατοπίσεις από τη «συσσωρευτική μάθηση», όπου ό,τι μαθαίνουν οι μαθητές βασίζεται στις γνώσεις που είχαν μάθει προηγουμένως καθώς προχωρούν σε ένα

πρόγραμμα σπουδών, προς την «τμηματοποιημένη μάθηση», όπου νέες ιδέες ή δεξιότητες συσσωρεύονται ή αντικαθιστούν την προηγούμενη γνώση. Αυτό μπορεί να φανεί, για παράδειγμα, στην αυξανόμενη σπονδυλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όπου οι μαθητές μπορούν να συνδυάζουν μια ολοένα και πιο ποικίλη σειρά θεμάτων και περιοχών σε διαφορετικές αλληλουχίες για να δημιουργήσουν τις δικές τους ατομικές εκπαιδευτικές διαδρομές. Αντί για σωρευτική οικοδόμηση γνώσης, οι μαθητές (Sennett, 1998; Sennett, 2008).

Η «αποτελεσματικότητα» και η «ισότητα» στην αγορά τη δεκαετία του 1980 συνοδεύτηκαν από την αυξανόμενη κρατική διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως το έθεσαν οι D'Cruz και Langford, οι κυβερνήσεις στις προηγμένες βιομηχανικές κοινωνίες μπορούν να θεωρηθούν ως... προσπαθούν, σε όλους τους τομείς της δραστηριότητάς τους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, να παραδώσουν ορισμένες λειτουργίες στην αγορά για να τις καταστήσουν πιο αποτελεσματικές και να υποτάξουν αυτές που παραμένουν εντός του κρατικού τομέα για πιο άμεσο κεντρικό έλεγχο με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας. (1990, σ. xiv).

Ερευνητικά Ερωτήματα

Με γνώμονα την βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαμορφώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια ήταν η προσπάθεια την οποία υποβλήθηκαν οι φοιτητές για να έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και πως συσχετίζεται αυτή με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
2. Ποια ήταν η συνεισφορά της οικογενειακής και οικονομικής κατάστασης τους στην απόφαση να συμμετάσχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
3. Ποια ήταν η συνεισφορά του οικογενειακού μορφωτικού επιπέδου τους στην απόφαση να συμμετάσχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
4. Ποια είναι τα κριτήρια της επιτυχίας ή όχι των σπουδών τους ως προς τις προσδοκίες που είχαν από αυτές;

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1ο Θεωρητικό Υπόβαθρο

1.1. Η Κοινωνιολογία και η σχέση της με άλλους κλάδους

Η κοινωνιολογία είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ατόμων και κοινωνίας. Εξετάζει πώς οι κοινωνικές δομές (σχετικά διαρκή πρότυπα κοινωνικής οργάνωσης) και οι κοινωνικές πρακτικές (συνεχιζόμενη κοινωνική δραστηριότητα) διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τα ανθρώπινα όντα. Είναι ένας επιστημονικός κλάδος που βασίζεται σε έρευνα και σε θεωρίες που προσπαθούν με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, να περιγράψουν και να εξηγήσουν σημαντικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής πραγματικότητας (Ritzer & Stepnisky, 2017; Giddens, Duneier, Appelbaum, & Carr, 2021).

Οι κοινωνιολόγοι αναλύουν θεσμούς όπως σχολεία, οικογένειες, οικονομικές και πολιτικές οργανώσεις, θρησκεία, μέσα μαζικής ενημέρωσης και το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης, καθώς και διαπροσωπικές σχέσεις, μικρές ομάδες, άτυπες κοινωνικές πρακτικές και πολύ ευρύτερες και μερικές φορές λιγότερο ορατές κοινωνικές δυνάμεις, όπως ως εξουσία και έλεγχος. Στο πεδίο και τις μεθόδους της, η κοινωνιολογία επικαλύπτεται και βασίζεται σε αρκετούς άλλους κλάδους και πεδία έρευνας. Η κοινωνιολογία - ή συγκεκριμένα υποπεδία του κλάδου - μπορούν να μοιράζονται πολλά κοινά με άλλες κοινωνικές επιστήμες όπως τα οικονομικά, οι πολιτικές επιστήμες, η ψυχολογία και η ανθρωπολογία, καθώς και με σπουδές στις ανθρωπιστικές επιστήμες όπως η ιστορία και η φιλοσοφία και με διεπιστημονικές προσεγγίσεις σε τέτοιες τομείς όπως οι εγγενείς σπουδές, οι γυναικείες σπουδές, οι περιβαλλοντικές μελέτες, οι πολιτιστικές σπουδές και οι περιφερειακές μελέτες (Repko, Szostak, & Buchberger, 2021).

Ορισμένες κοινωνιολογικές εργασίες επηρεάζονται και επηρεάζουν άλλα πεδία έρευνας, όπως η γεωγραφία, η βιολογία, η ιατρική, η δημογραφία, οι μελέτες πολιτικής και οι διοικητικές μελέτες. Παρά τη συμπληρωματική της ιδιότητα σε διάφορους ακαδημαϊκούς κλάδους, η κοινωνιολογία αναπτύχθηκε από το όραμα των διανοουμένων του δέκατου όγδοου και του δέκατου ένατου αιώνα, που ήθελαν να οικοδομήσουν μια ξεχωριστή επιστήμη της κοινωνίας με πρότυπο τη φυσική, τη βιολογία και άλλες φυσικές επιστήμες. Από κοινού με τις στενά συνδεδεμένες κοινωνικές επιστήμες όπως η ψυχολογία και η οικονομία, πολλά από τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι κοινωνιολόγοι για να εξετάσουν τον κοινωνικό κόσμο

περιλαμβάνουν αρχές της μεθοδολογίας της έρευνας και της κατασκευής θεωρίας που μοιράζονται με επιστήμονες που μελετούν τον φυσικό κόσμο. Ωστόσο, οι μελέτες του κοινωνικού και του φυσικού κόσμου διαφέρουν με κρίσιμους τρόπους. Η κοινωνική πραγματικότητα, πολύπλοκη και δυναμική στη φύση, δεν διέπεται αυστηρά από νομοτυπικές κανονικότητες και δεν επιδέχεται εύκολα οριστικές δηλώσεις σχετικά με την αιτία και το αποτέλεσμα που είναι ο στόχος πολλών επιστημονικών ερευνών. Οι κοινωνικές δομές και πρακτικές συνεχώς αναδιαμορφώνονται και ερμηνεύονται ξανά από την ανθρώπινη δραστηριότητα. Επιπλέον, ο κοινωνιολόγος ερευνητής, ως μέρος του κοινωνικού κόσμου που μελετάται, μπορεί να έχει αντίκτυπο στις κοινωνικές δράσεις και στον τρόπο κατανόησης τους (Lamont & Molnár, 2002, σσ. 167-169).

Η κοινωνική έρευνα περιλαμβάνει μια ηθική διάσταση που εγείρει ερωτήματα σχετικά με το ποια είδη ερευνητικών δραστηριοτήτων είναι κοινωνικά αποδεκτά και ποιες είναι οι συνέπειές τους στην κοινωνική ζωή. Αυτά τα προβλήματα μοιράζονται και άλλες επιστήμες, καθώς όλη η επιστημονική δραστηριότητα περιλαμβάνει σε κάποιο βαθμό ανθρώπινη ερμηνεία, φαινόμενα που υπόκεινται σε αλλαγές και ηθικά ερωτήματα, αλλά είναι πολύ πιο εμφανή μέσα ή κεντρικά στην κοινωνιολογία και άλλες επιστήμες του ανθρώπου παρά στην επιστημονική έρευνα των μη κοινωνικών φαινομένων. Με αυτό το ευρύ φάσμα επιρροών, μπορεί να φαίνεται ασυνήθιστο να υπάρχει ένας κλάδος όπως η κοινωνιολογία, καθώς τα περισσότερα ερωτήματα όπως αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως μπορούν να διερευνηθούν μέσω ενός ή περισσότερων από τους άλλους κλάδους (Sadeghi, 2018, σσ. 126-127).

Δύο κάπως αντίθετες κοινωνιολογικές πτυχές μπορούν να τεθούν ως απάντηση σε αυτήν την ανησυχία. Πρώτον, είναι αλήθεια ότι τα όρια μεταξύ των κλάδων είναι κάπως ευέλικτα, έτσι ώστε μπορεί να φαίνεται ότι η μόνη σαφής διάκριση μεταξύ των περιοχών είναι εμφανής στο πεδίο με το οποίο οι άνθρωποι αυτοπροσδιορίζονται (π.χ. ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί διαχειριστές και κοινωνιολόγοι μπορούν όλοι να χρησιμοποιούν παρόμοιες μεθόδους για τη διεξαγωγή έρευνας σχετικά με το γιατί ορισμένοι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο). Το δεύτερο σημείο, ωστόσο, περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι κάθε κλάδος αποτελείται από βασικά ερωτήματα και προσεγγίσεις που μπορούν σαφώς να διακριθούν μεταξύ τους. Στο παράδειγμα που σημειώθηκε παραπάνω, ο ψυχολόγος μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο σε σύγκριση με τους μαθητές που παραμένουν στο σχολείο. Ο ερευνητής

στην εκπαιδευτική διοίκηση μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο για τον εντοπισμό τρόπων για να παραμείνουν οι μαθητές στο σχολείο περισσότερο. και ο κοινωνιολόγος μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο να προσδιορίσει πώς τα χαρακτηριστικά της σχολικής οργάνωσης συμβάλλουν στο φαινόμενο της εγκατάλειψης (Lamont & Molnár, 2002; Repko, Szostak, & Buchberger, 2021; Shanker, και συν., 2021).

1.2. Η φύση της Κοινωνιολογικής Έρευνας

Η κοινωνιολογία, όπως και οι περισσότερες κοινωνικές επιστήμες, εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα σε σύγκριση με τις ανθρωπιστικές και φυσικές επιστήμες. Μια παρατεταμένη περίοδος κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής αναταραχής στην Ευρώπη, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια και μετά τα μέσα του 18ου αιώνα, ενθάρρυνε το ενδιαφέρον για διαρκή έρευνα για τη φύση της κοινωνίας και τη σχέση της με το άτομο. Η ταχεία πρόοδος της Βιομηχανικής Επανάστασης, σε συνδυασμό με νέες κοινωνικές και πολιτικές ρυθμίσεις, οδήγησαν σε σοβαρές αμφισβητήσεις σχετικά με τη φύση και τις συνέπειες της κοινωνικής αλλαγής. Οι εμπειρίες της ζωής των ανθρώπων άλλαξαν εν μέσω προκλήσεων για τις υπάρχουσες κοινωνικές συμβάσεις και θεσμούς. Μεταξύ των μετασχηματισμών ήταν μια αυξανόμενη έμφαση στη δημοκρατία και τα ατομικά δικαιώματα σε αντίθεση με τις πιο παραδοσιακές, ιεραρχικές βάσεις της κοινωνικής τάξης. Από αυτές τις συνθήκες προέκυψαν τόσο διανοητικές όσο και πραγματιστικές ανησυχίες για την κατανόηση των συνθηκών που προκάλεσαν την κοινωνική αλλαγή, για την αξιολόγηση του αντίκτυπου των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα και για την εξέταση των πιθανοτήτων και των προοπτικών για μελλοντικό κοινωνικό μετασχηματισμό. Η «κοινωνιολογία», ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Γάλλο συγγραφέα Auguste Comte τον δέκατο ένατο αιώνα για να δηλώσει την ανάγκη για μια επιστημονική μελέτη της κοινωνίας, αναπτύχθηκε για να μελετήσει αυτά τα ζητήματα εξετάζοντας τη σχετική επίδραση της κοινωνικής σταθερότητας και της κοινωνικής αλλαγής στα άτομα (Turner, Beeghley, & Powers, 2012).

Αν και η θεματική εστίαση και η μεθοδολογική ουσία της κοινωνιολογίας έχουν λάβει διαφορετικές μορφές από την εποχή του Comte, πολλά από τα ζητήματα που απασχολούσαν τους πρώτους κοινωνιολόγους παραμένουν στον πυρήνα του κλάδου. Η κοινωνιολογία είναι ταυτόχρονα ένας επιστημονικός κλάδος και ένα ηθικό ή ανθρώπινο εγχείρημα στο οποίο η θεωρητική ανάλυση και η εμπειρική έρευνα εφαρμόζονται για την κατανόηση σημαντικών κοινωνικών προβλημάτων και

ζητημάτων προκειμένου να αναβαθμιστεί ο κόσμος στον οποίο ζούμε. Η σύγχρονη σημασία αυτού του ιστορικού οράματος για τον επιστημονικό κλάδο της Κοινωνιολογίας έχει διατυπωθεί στη βιβλιογραφία των πρόσφατων κοινωνιολόγων. Οι Collins και Andersen (2007, σ. 112), για παράδειγμα, τονίζουν τη συνεχή έμπνευση που προσφέρεται μέσω των έργων κλασικών κοινωνικών θεωρητικών όπως ο Karl Marx, ο Max Weber, ο Georg Simmel, ο Emile Durkheim και άλλοι τους οποίους χαρακτηρίζει ως δημόσιους κοινωνιολόγους που προσφέρουν δέσμευση για φέρνουν τα εργαλεία της κοινωνιολογίας στα σημαντικά ζητήματα της εποχής τους. Πολλά από αυτά που έκαναν ήταν για λογαριασμό της βελτίωσης του κοινού. Ομοίως, ο Fuller (2006, σ. 1) υποστηρίζει ότι, *«Η κεντρική φιλοδοξία της κοινωνιολογίας -και των κοινωνικών επιστημών γενικότερα- ήταν να εκπληρώσει την υπόσχεση του Διαφωτισμού του δέκατου όγδοου αιώνα για τη δημιουργία ενός «παραδείσου στη γη» [με στόχος] να δημιουργήσουν έναν κόσμο στον οποίο οι άνθρωποι ασκούν κυριαρχία στη φύση χωρίς να ασκούν κυριαρχία ο ένας πάνω στον άλλο»*.

Ως επιστήμη που ενδιαφέρεται να κατανοήσει και να βασιστεί στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και κοινωνίας, η κοινωνιολογία έχει καθοδηγηθεί από πολλά θεμελιώδη ερωτήματα και συζητήσεις, συμπεριλαμβανομένων των εξής:

1. Σε ποιο επίπεδο - ατομικό ή κοινωνικό - πρέπει να ξεκινά η ανάλυση;
2. Σε ποιο βαθμό τα άτομα είναι προϊόντα ή παραγωγοί κοινωνικών δομών;
3. Η κοινωνική ζωή χαρακτηρίζεται περισσότερο από κοινωνική σταθερότητα και συναίνεση ή από κοινωνική σύγκρουση;
4. Πώς μελετάμε τον κοινωνικό κόσμο και με ποιον σκοπό; Η μελέτη της κοινωνίας πρέπει να καθοδηγείται από την αναζήτηση παρατηρήσιμων γεγονότων και νόμων (θετικισμός) ή από ανθρώπινες ερμηνείες του κόσμου;

Συγκεκριμένα, για την εκπαίδευση:

5. Με ποιους τρόπους το οικογενειακό υπόβαθρο συμβάλλει στην κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση;
6. Σε ποιο βαθμό είναι επιτυχείς οι προσπάθειες μείωσης της εθνοτικής ανισότητας στην εκπαίδευση;
7. Ποιες είναι οι φεμινιστικές πτυχές της ανισότητας των φύλων στην εκπαίδευση;

(Burawoy, 2007, σσ. 242-243, 250-251).

1.3. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Ο Emile Durkheim ήταν ο πρώτος άνθρωπος που υπέδειξε την ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Θεώρησε ότι η εκπαίδευση «είναι ουσιαστικά κοινωνική ως προς τον χαρακτήρα και τις λειτουργίες της και ότι ως αποτέλεσμα η θεωρία της εκπαίδευσης σχετίζεται με την κοινωνιολογία πιο ξεκάθαρα από οποιαδήποτε άλλη επιστήμη». Τόνισε ότι η εκπαίδευση δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο αλλά μια δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία. Η εκπαιδευτική κοινωνιολογία είναι εξ ορισμού ένας κλάδος που μελετά την εκπαίδευση κοινωνιολογικά, με την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως κοινωνικό γεγονός, διαδικασία και θεσμό, που έχει κοινωνική λειτουργία και καθορίζεται κοινωνικά. Η εκπαιδευτική κοινωνιολογία μπορούσε να εμφανιστεί μόνο όταν αποδεχόταν την κοινωνική φύση της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Durkheim η ίδια η κοινωνία διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα και γίνεται αντικείμενο ή στόχος της εκπαίδευσης. Κάθε κοινωνία έχει το δικό της ξεκίνημα ορισμένων κοινών παραγόντων που πρέπει να διαθέτει ο ιδανικός άντρας και άρα το επίκεντρο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού της συστήματος. Η ιστορική παρατήρηση οδηγεί στη συνέχεια στον ακόλουθο ορισμό. *«Η εκπαίδευση είναι η επιρροή που ασκούν οι ενήλικες γενιές σε εκείνες που δεν είναι ακόμη έτοιμες για κοινωνική ζωή. Σκοπός του είναι να διεγείρει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων που απαιτούνται από αυτό τόσο από την πολιτική κοινωνία στο σύνολό της όσο και από το ειδικό περιβάλλον για το οποίο προορίζεται ειδικά η εκπαίδευση αποτελείται από μια μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς»* (Barnes, 1977, σ. 216).

Μέσα από τον ορισμό, ο Durkheim συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν δύο πτυχές της παροχής των βασικών συνθηκών ύπαρξης της κοινωνίας. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι ότι η εκπαίδευση ποικίλλει ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στην κοινωνία. Όμως, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση θα ποικίλλει αναγκαστικά ανάλογα με την επαγγελματική ειδικότητα και τη λειτουργία κάποιου στην κοινωνία. Έτσι φτάνουμε στη δεύτερη πτυχή που υπονοείται στον ορισμό του Durkheim για την εκπαίδευση, αυτή της στερέωσης σε κάθε άτομο των ουσιαστικών στοιχείων της συλλογικής ζωής. Το κοινωνικό ον δεν αναπτύσσεται αυθόρμητα, κάτι που δεν είναι

τίποτα εγγενές στη φύση κάποιου που τον προδιαθέτει να υπηρετήσει αυτούς τους συλλογικούς σκοπούς. Η κοινωνική ζωή λοιπόν δεν είναι απλό να μεταδοθεί από γενιά σε γενιά με κληρονομικότητα, είναι πολύ περίπλοκη. Αυτή η μετάδοση πραγματοποιείται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Durkheim αναγνωρίζει την έννοια που υποστηρίζουν ορισμένοι και θεωρούν ότι η εκπαίδευση βοηθά μόνο στην ανάπτυξη της ίδιας της φύσης. Ο Durkheim ήταν πρωτίστως ένας κοινωνιολόγος που συνεισέφερε σημαντικά στη συνεργασία ψυχολογίας και κοινωνιολογίας. Είδε μια σημαντική λειτουργία για την επιστήμη του ατόμου καθώς και η ψυχολογία μπορούσε να καθορίσει τα μέσα της εκπαιδευτικής πρακτικής ενώ η κοινωνιολογία πρέπει να καθορίσει το σκοπό (Fauconnet, 2013).

Ο Durkheim είχε δει τη βασική λειτουργία της εκπαίδευσης ως τη δυναμική των κανόνων και των αξιών της κοινωνίας. Ισορροπεί ότι η κοινωνία μπορεί να επιβιώσει μόνο εάν υπάρχει μεταξύ των μελών της επαρκής βαθμός ομοιογένειας ώστε η εκπαίδευση να διαιώνίζει και να ενισχύει αυτή την ομοιογένεια καθορίζοντας στο παιδί εξ αρχής τη συνεργασία, τις ουσιαστικές ομοιότητες, την κοινωνική αλληλεγγύη, άρα η ίδια η κοινωνική ζωή. Περαιτέρω, ο Durkheim υποστηρίζει ότι για να προσκολληθεί στην κοινωνία, το παιδί πρέπει να νιώσει μέσα της κάτι που είναι πραγματικό, ισχυρό και ζωντανό που κυριαρχεί στο άτομο και στο οποίο οφείλει επίσης το καλύτερο μέρος του εαυτού του. Έτσι η εκπαίδευση παρέχει τη σύνδεση μεταξύ της κοινωνίας και του ατόμου. Ο Durkheim υποστηρίζει επίσης ότι το σχολείο εξυπηρετεί μια λειτουργία που δεν μπορεί να προσφέρει από την ομάδα συνομηλίκων και την οικογένεια στις βιομηχανικές κοινωνίες. Η ιδιότητα μέλους της κοινωνίας στο σύνολό της, αλλά η συμμετοχή στην ομάδα συνομηλίκων που βασίζεται στην προσωπική επιλογή και η συμμετοχή στην οικογένεια εξαρτάται από τη συγγενική σχέση. Το άτομο μπορεί να μάθει να συνεργάζεται με εκείνους που δεν είναι συγγενείς και φίλοι. Έτσι το σχολείο παρέχει ένα πλαίσιο όπου η γνώση πρέπει να διδαχθεί οπότε είναι ένα μοντέλο κοινωνικού συστήματος. Το παιδί αλληλεπιδρά με άλλα μέλη της σχολικής και κολεγιακής κοινότητας σε σχέση με ένα σταθερό σύνολο κανόνων της κοινωνίας. Αυτές οι εμπειρίες τον/την κάνουν να αλληλεπιδρά με τα μέλη της κοινωνίας στο σύνολό της με την τήρηση των κανόνων της κοινωνίας. Τέλος, ο Durkheim υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διδάσκει στο άτομο συγκεκριμένες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το μελλοντικό του επάγγελμα. Αυτή η λειτουργία είναι σημαντική για τη βιομηχανική κοινωνία. Αυτή η δεξιότητα σχετίζεται με την επίσημη εκπαίδευση για

την ολοκλήρωση και την εξειδίκευση του καταμερισμού της εργασίας και η δεξιότητα είναι σε μεγάλο βαθμό αλληλεξάρτηση με την κοινωνική αλληλεγγύη (Durkheim É. , 1922/1968; Durkheim E. , 2013).

1.4. Η προέλευση της εκπαίδευσης σύμφωνα με μια κοινωνιολογική προοπτική

Σε επιστημονικό πλαίσιο, το αντικείμενο της κοινωνιολογίας είναι η μελέτη των ανθρώπων σε ομάδες, εξετάζοντας επιστημονικά τη φύση της κοινωνίας, του πολιτισμού και των ατόμων. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ειδικότερα μπορεί να ερμηνευθεί ως κοινωνιολογία που εφαρμόζεται για την επίλυση θεμελιωδών εκπαιδευτικών προβλημάτων που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αλληλεξαρτώμενων περιοχών μεταξύ κοινωνιολογίας και επιστήμης της εκπαίδευσης.

Μια από τις σημαντικότερες προσωπικότητες για την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι ο Durkheim (1858-1917)· ειδικά η άποψή του για την εκπαίδευση ως κοινωνική δομή. Βάσει αυτής της άποψης, υποστήριξε ότι η εκπαίδευση δεν υπάρχει μόνο σε μια μορφή, αλλά ποικίλει. Η εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο για την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της κοινωνικής επίγνωσης με σταθερό, πειθαρχημένο, άθικτο και ουσιαστικό τρόπο. Στο πλαίσιο λοιπόν της προσμονής της ραγδαίας ροής μετασχηματισμού, που αναπτύσσεται στην ανάπτυξη της σύγχρονης κοινωνίας, επεσήμανε ότι η εκπαίδευση πρέπει να κάνει αλλαγές και προσαρμογές. Για το σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μια σημαντική άποψη για την κοινωνιολογική προσέγγιση (Durkheim E. , 2013). Ορισμένοι κοινωνιολόγοι έχουν υποστηρίξει ότι η εκπαίδευση ως διαδικασία βελτίωσης έχει μια σημαντική λειτουργία στη βελτίωση της κοινωνίας. Ο Lester F. Ward είπε ότι η εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων. Τα σχολεία έχουν ως αποστολή να καταφέρουν να διδάξουν τους μαθητές τους, ώστε μέσα από τις γνώσεις τους να ωθήσουν την κουλτούρα σε ένα υψηλότερο δυνατό επίπεδο. Ο Ward υποστήριξε ότι τα μέσα για την εκπλήρωση των τριών βασικών αρχών που καθορίζουν το απαιτούμενο σύστημα εκπαίδευσης θα απαιτούσαν, με τη σειρά τους, τρία καθολικά προγράμματα σπουδών. Το πρώτο θα περιελάμβανε την πιο γενική και πρακτική γνώση και επομένως θα είχε την υψηλότερη αξία. Το δεύτερο καθολικό πρόγραμμα σπουδών θα εμβάθυνε, ενώ θα εξακολουθεί να τηρεί την αρχή της μεγαλύτερης γενικότητας και πρακτικότητας, αλλά θα διέφερε από το πρώτο περιλαμβάνοντας πολλούς εναλλάξιμους ή

αλληλοεξαρτώμενους κλάδους γνώσης. Οι κλάδοι δεν θα δομούνταν ως μαθήματα επιλογής, αλλά θα εκφραζόντουσαν μέσα από τα τρία καθολικά προγράμματα σπουδών. Το ερώτημα σχετικά με το ποια είναι η πιο σημαντική υφιστάμενη γνώση για τα τρία καθολικά προγράμματα σπουδών είναι ένα πειραματικό ερώτημα που μένει να λυθεί δοκιμαστικά, πειραματικά και βιωματικά, κατά τον Ward. Το τρίτο καθολικό πρόγραμμα σπουδών θα ήταν σε μεγάλο βαθμό επιλογή με τη συμβουλή του εκπαιδευτικού. Οι ποικίλες σπουδές στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος σπουδών θα ήταν πιο προηγμένες ή εξειδικευμένες και προσαρμοσμένες στους στόχους ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε συγκεκριμένες επιδιώξεις της ζωής (Ward, 1883, σσ. 539-584).

Το παράδειγμα για την απαραίτητη σύνθεση γνώσης επρόκειτο να εκφραστεί από τον John Dewey. Ο Dewey δηλώσε ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία της κοινωνίας και υπάρχουν πολλά είδη κοινωνιών, επομένως ένα κριτήριο κριτικής και εκπαιδευτικής εξέλιξης περιέχει τα υπέρτατα και ιδιαίτερα ιδανικά. Μια τέτοια κοινωνία πρέπει να έχει ένα είδος εκπαίδευσης που να παρέχει ατομικό ενδιαφέρον στα άτομα για τις κοινοτικές σχέσεις και να έχει σκέψεις που διασφαλίζουν την κοινωνική αλλαγή. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Dewey, είναι η ίδια η ζωή όπου η ανάπτυξη συνεχίζει να αυξάνεται. Κάθε αναπτυξιακό επίτευγμα γίνεται εφελκυστήριο για περαιτέρω ανάπτυξη. Επομένως, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια μορφή αέναης αυτοπροσαρμογής. Στη διαδικασία, οι ψυχολογικές διεργασίες (αλλαγές συμπεριφοράς που επικεντρώνονται στην περίπλοκη, προγραμματισμένη και επιδιωκόμενη συμπεριφορά) που συμβαίνουν στα πλαίσια της κοινωνιολογικής διαδικασίας (αλλαγές στα έθιμα, τις στάσεις και τους θεσμούς) είναι αδιαχώριστες. Ο Dewey θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται στην κοινωνική αποτελεσματικότητα ή στο όφελος της κοινωνικής ζωής· στη μάθηση μέσω της άμεσης εμπειρίας πιο γνωστή ως μάθηση μέσω της πράξης (Dewey, *The school and society*, 1899; Dewey, *Democracy and education*, 1916).

1.4.1. Κοινωνιολογικές Προοπτικές στην Εκπαίδευση

Οι κύριες κοινωνιολογικές προοπτικές για την εκπαίδευση εμπίπτουν στις προσεγγίσεις του Λειτουργισμού, της Συγκρουσιακής Θεωρίας και της Συμβολικής Διαντίδρασης (Νικολάου, 2005; Ballantine & Hammack, 2012) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1-1: Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Θεωρητική προσέγγιση	Βασικές Υποθέσεις
Λειτουργισμός	Η εκπαίδευση εξυπηρετεί πολλές λειτουργίες για την κοινωνία. Αυτά περιλαμβάνουν (α) την κοινωνικοποίηση, (β) την κοινωνική ένταξη, (γ) την κοινωνική τοποθέτηση και (δ) την κοινωνική και πολιτιστική καινοτομία. Οι λανθάνουσες λειτουργίες περιλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών, τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους και τη μείωση της ανεργίας κρατώντας τους μαθητές γυμνασίου μακριά από το εργατικό δυναμικό πλήρους απασχόλησης. Τα προβλήματα στο εκπαιδευτικό ίδρυμα βλάπτουν την κοινωνία γιατί όλες αυτές οι λειτουργίες δεν μπορούν να εκπληρωθούν πλήρως.
Συγκρουσιακή Θεωρία	Η εκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ανισότητα μέσω της χρήσης παρακολούθησης και τυποποιημένων δοκιμών και του αντίκτυπου του «κρυφού προγράμματος σπουδών». Τα σχολεία διαφέρουν πολύ ως προς τις συνθήκες χρηματοδότησης και μάθησης, και αυτό το είδος ανισότητας οδηγεί σε μαθησιακές ανισότητες που ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα.
Συμβολική Διαντίδραση	Αυτή η προοπτική εστιάζει στην κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη, στην παιδική χαρά και σε άλλους σχολικούς χώρους. Συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση στα σχολεία επηρεάζει την ανάπτυξη των ρόλων των φύλων και ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις πνευματικές ικανότητες των μαθητών επηρεάζουν το πόσο μαθαίνουν οι μαθητές. Ορισμένα εκπαιδευτικά προβλήματα έχουν τη βάση τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση και προσδοκίες.

1.4.2. Οι Λειτουργίες της Εκπαίδευσης – Η Λειτουργική Θεωρία

Η λειτουργική θεωρία τονίζει τις λειτουργίες που εξυπηρετεί η εκπαίδευση στην εκπλήρωση των διαφόρων αναγκών μιας κοινωνίας. Ίσως η πιο σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση. Εάν τα παιδιά πρόκειται να μάθουν τους κανόνες, τις αξίες και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να λειτουργήσουν στην κοινωνία, τότε η εκπαίδευση είναι το πρωταρχικό όχημα για μια τέτοια μάθηση. Τα σχολεία διδάσκουν τις βασικές γνώσεις, αλλά διδάσκουν επίσης πολλά από τα πρότυπα και τις αξίες της κοινωνίας. Στα περισσότερα κράτη αυτοί οι κανόνες και οι αξίες περιλαμβάνουν τον σεβασμό για την εξουσία, τον πατριωτισμό την ακρίβεια και τον ανταγωνισμό (για βαθμούς και αθλητικές νίκες).

Μια δεύτερη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική ένταξη. Για να λειτουργήσει μια κοινωνία, λένε οι λειτουργιστές, οι άνθρωποι πρέπει να προσυπογράφουν ένα κοινό σύνολο πεποιθήσεων και αξιών. Όπως είδαμε, η ανάπτυξη τέτοιων κοινών απόψεων ήταν στόχος του συστήματος δωρεάν, υποχρεωτικής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε τον δέκατο ένατο αιώνα. Χιλιάδες παιδιά μεταναστών στην Ελλάδα σήμερα μαθαίνουν ελληνικά, ελληνική ιστορία και άλλα μαθήματα που τους βοηθούν να προετοιμαστούν για το εργατικό δυναμικό και να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία.

Μια τρίτη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική τοποθέτηση. Ξεκινώντας από το δημοτικό σχολείο, οι μαθητές αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό είτε ως ευφυείς είτε ως λιγότερο ευφυείς και ακόμη και ως αντιμετωπίζοντες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζονται, τα παιδιά διδάσκονται στο επίπεδο που θεωρείται ότι τους ταιριάζει καλύτερα. Με αυτόν τον τρόπο, προφανώς είναι προετοιμασμένα για τον μετέπειτα σταθμό τους στη ζωή. Το εάν αυτή η διαδικασία λειτουργεί όπως θα έπρεπε είναι ένα σημαντικό ζήτημα που χρήζει διερεύνησης.

Η κοινωνική και πολιτιστική καινοτομία είναι μια τέταρτη λειτουργία της εκπαίδευσης. Οι επιστήμονές μας δεν μπορούν να κάνουν σημαντικές επιστημονικές ανακαλύψεις και οι καλλιτέχνες και οι στοχαστές μας δεν μπορούν να βρουν σπουδαία έργα τέχνης, ποίησης και πεζογραφίας αν δεν έχουν πρώτα εκπαιδευτεί στα πολλά θέματα που πρέπει να γνωρίζουν για το μονοπάτι που έχουν επιλέξει.

Η εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσης πολλές λανθάνουσες λειτουργίες, λειτουργίες που είναι υποπροϊόντα της μετάβασης στο σχολείο και της λήψης εκπαίδευσης και όχι άμεσες επιδράσεις της ίδιας της εκπαίδευσης. Μια από αυτές είναι η παιδική φροντίδα: Από τη στιγμή που ένα παιδί ξεκινάει το νηπιαγωγείο και μετά την πρώτη δημοτικού, για αρκετές ώρες την ημέρα το παιδί φροντίζεται δωρεάν. Η δημιουργία σχέσεων με συνομήλικους είναι μια άλλη λανθάνουσα λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης. Μια τελευταία λανθάνουσα λειτουργία της εκπαίδευσης είναι ότι κρατά εκατομμύρια μαθητές γυμνασίου έξω από το εργατικό δυναμικό πλήρους απασχόλησης. Το γεγονός αυτό διατηρεί το ποσοστό ανεργίας χαμηλότερο από ό,τι θα ήταν αν ήταν στο εργατικό δυναμικό. Επειδή η εκπαίδευση εξυπηρετεί τόσες πολλές εμφανείς και λανθάνουσες λειτουργίες για την κοινωνία, τα προβλήματα στο σχολείο βλάπτουν τελικά την κοινωνία. Για να εξυπηρετήσει η εκπαίδευση τις πολλές λειτουργίες της, χρειάζονται διάφορα είδη μεταρρυθμίσεων για να γίνουν τα σχολεία και η διαδικασία της εκπαίδευσης όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Queiroz, 2000).

1.4.3. Παιδεία και Ανισότητα – Η Θεωρία των Συγκρούσεων

Η θεωρία των συγκρούσεων δεν αμφισβητεί τις λειτουργίες που μόλις περιγράφηκαν. Ωστόσο, δίνει σε ορισμένες από αυτές μια διαφορετική προοπτική, τονίζοντας πώς η εκπαίδευση διαιωνίζει επίσης την κοινωνική ανισότητα (Ballantine & Hammack, 2012). Ένα παράδειγμα αυτής της διαδικασίας περιλαμβάνει τη λειτουργία της κοινωνικής τοποθέτησης. Όταν τα περισσότερα σχολεία αρχίζουν να παρακολουθούν τους μαθητές τους στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τους ευφυείς τοποθετούνται στις «ταχύτερες διαδρομές» (ειδικά στην ανάγνωση και την αριθμητική), ενώ οι πιο αργοί μαθητές τοποθετούνται στις πιο «αργές διαδρομές». Τρία κοινά πεδία είναι το Πανεπιστημιακό, το Επαγγελματικό και το Γενικό. Μια τέτοια παρακολούθηση έχει τα πλεονεκτήματά της. Βοηθά να διασφαλιστεί ότι οι ευφυείς μαθητές μαθαίνουν όσα τους επιτρέπουν οι ικανότητές τους και βοηθάει να διασφαλιστεί ότι οι πιο αργοί μαθητές δεν διδάσκονται περισσότερα από όσα χρειάζονται. Σύμφωνα με τους οι θεωρητικούς της συγκρουσιακής θεωρίας η παρακολούθηση βοηθά επίσης στη διαιώνιση της κοινωνικής ανισότητας, εγκλωβίζοντας τους μαθητές σε ταχύτερες και αργότερες διαδρομές. Ακόμη χειρότερα, αρκετές μελέτες δείχνουν ότι η κοινωνική τάξη και η φυλή και η εθνικότητα των

μαθητών επηρεάζουν το πεδίο στο οποίο τοποθετούνται, παρόλο που οι πνευματικές τους ικανότητες και οι δυνατότητές τους θα πρέπει να είναι τα μόνα χαρακτηριστικά τους που έχουν σημασία: Σύμφωνα με την θεωρία των συγκρούσεων η παρακολούθηση διαιωνίζει την κοινωνική ανισότητα με βάση την κοινωνική τάξη, τη φυλή και την εθνικότητα (Ansalone, 2010). Οι θεωρητικοί των συγκρούσεων προσθέτουν ότι τα τυποποιημένα τεστ είναι πολιτισμικά προκατειλημμένα και επομένως βοηθούν επίσης στη διαιώνιση της κοινωνικής ανισότητας. Σύμφωνα με αυτήν την κριτική, αυτά τα τεστ ευνοούν τους λευκούς μαθητές της μεσαίας τάξης των οποίων η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και άλλες πτυχές του υπόβαθρου τους έχουν προσφέρει διάφορες εμπειρίες που τους βοηθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις στα τεστ (Grodsky, Warren, & Felts, 2008).

Μια τρίτη κριτική της θεωρίας των συγκρούσεων αφορά την ποιότητα των σχολείων. Τα σχολεία διαφέρουν πολύ ως προς τους πόρους τους, τις συνθήκες μάθησης και άλλες πτυχές, οι οποίες επηρεάζουν το πόσο μπορούν να μάθουν οι μαθητές σε αυτά. Με απλά λόγια, τα σχολεία είναι άνισα και η ίδια η ανισότητά τους βοηθά στη διαιώνιση της ανισότητας στην ευρύτερη κοινωνία. Τα παιδιά που πηγαίνουν στα χειρότερα σχολεία των αστικών περιοχών αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερα εμπόδια στη μάθησή τους από εκείνα που πηγαίνουν σε καλά χρηματοδοτούμενα σχολεία σε προαστιακές περιοχές. Η έλλειψη μάθησης τους βοηθά να διασφαλίσουν ότι παραμένουν παγιδευμένοι στη φτώχεια και τα συναφή προβλήματά της.

Σε μια τέταρτη κριτική της εκπαίδευσης, οι θεωρητικοί των συγκρούσεων ισχυρίζονται ότι το σχολείο διδάσκει ένα «κρυφό πρόγραμμα σπουδών», με το οποίο εννοούν ένα σύνολο αξιών και πεποιθήσεων που υποστηρίζουν το status quo, συμπεριλαμβανομένης της υπάρχουσας κοινωνικής ιεραρχίας. Αν και κανείς δεν το σχεδιάζει αυτό πίσω από κλειστές πόρτες, οι μαθητές μαθαίνουν πατριωτικές αξίες και σεβασμό για την εξουσία από τα βιβλία που διαβάζουν και από διάφορες δραστηριότητες στην τάξη (Booher-Jennings, 2008).

Cole, M. (2008). *Marxism and educational theory: Origins and issues*. New York, NY: Routledge

Μια τελευταία κριτική είναι ιστορική και αφορά την άνοδο της δωρεάν, υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά τον δέκατο ένατο αιώνα (Cole, 2008). Επειδή η υποχρεωτική φοίτηση ξεκίνησε εν μέρει στις ΗΠΑ για να αποτρέψει τις αξίες των μεταναστών από

το να διαφθείρουν τις «αμερικανικές» αξίες, οι θεωρητικοί των συγκρούσεων βλέπουν την προέλευσή της ως εθνοκεντρισμό (την πεποίθηση ότι η δική του ομάδα είναι ανώτερη από μια άλλη ομάδα). Επικρίνουν επίσης την πρόθεσή της να διδάξει στους εργαζόμενους τις δεξιότητες που χρειάζονταν για τη νέα βιομηχανική οικονομία. Επειδή οι περισσότεροι εργαζόμενοι ήταν πολύ φτωχοί σε αυτήν την οικονομία, λένε αυτοί οι επικριτές, η υποχρεωτική εκπαίδευση εξυπηρετούσε τα συμφέροντα της ανώτερης/καπιταλιστικής τάξης πολύ περισσότερο από ό,τι εξυπηρετούσε τα συμφέροντα των εργαζομένων (Bowles & Gintis, 1985).

1.4.4. Συμβολική Διαντίδραση και Σχολική Συμπεριφορά

Οι συμβολικές διαντιδραστικές μελέτες της εκπαίδευσης εξετάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη, στην παιδική χαρά και σε άλλους σχολικούς χώρους. Αυτές οι μελέτες αφορούν την κατανόηση του τι συμβαίνει στα ίδια τα σχολεία, αλλά επίσης πώς αυτό που συμβαίνει στο σχολείο είναι σχετικό με την ευρύτερη κοινωνία. Μερικές μελέτες, για παράδειγμα, δείχνουν πώς οι δραστηριότητες των παιδιών στην παιδική χαρά ενισχύουν την κοινωνικοποίηση του ρόλου του φύλου. Τα κορίτσια τείνουν να παίζουν πιο συνεργατικά παιχνίδια, ενώ τα αγόρια παίζουν πιο ανταγωνιστικά αθλήματα (Thorne, 1993).

Ένα άλλο σύνολο ερευνών δείχνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές μπορούν να επηρεάσουν το πόσο μαθαίνουν οι μαθητές. Όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές είναι έξυπνοι, τείνουν να περνούν περισσότερο χρόνο με αυτούς τους μαθητές, να τους καλούν και να τους επαινούν όταν δίνουν τη σωστή απάντηση. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα λόγω της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών τους. Αλλά όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές είναι λιγότερο ευφυείς, τείνουν να περνούν λιγότερο χρόνο με αυτούς τους μαθητές και να ενεργούν με τρόπο που τους οδηγεί να μαθαίνουν λιγότερα. Οι Rosenthal and Jacobson (1968) διεξήγαγαν μια σημαντική κλασική μελέτη αυτού του φαινομένου. Εξέτασαν μια ομάδα μαθητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς και είπαν στους εκπαιδευτικούς τους ποιοι μαθητές ήταν ευφυείς και ποιοι όχι. Στη συνέχεια δοκίμασαν ξανά τους μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι ευφυείς μαθητές είχαν μάθει περισσότερα κατά τη διάρκεια του έτους από τους λιγότερο ευφυείς. Αλλά αποδείχθηκε ότι οι ερευνητές είχαν αποφασίσει τυχαία ποιοι μαθητές θα χαρακτηρίζονταν ευφυείς και λιγότερο

ευφυείς. Επειδή οι «δηλωμένοι ως ευφυείς» μαθητές έμαθαν περισσότερα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς χωρίς στην πραγματικότητα να είναι πιο ευφυείς στην αρχή, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους πρέπει να ήταν ο λόγος. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί τους πέρασαν περισσότερο χρόνο μαζί τους και τους επαίνεσαν πιο συχνά από ό,τι ίσχυε για τους «λιγότερο ευφυείς» μαθητές. Αυτή η διαδικασία μας βοηθά να κατανοήσουμε γιατί η παρακολούθηση της απόδοσης των μαθητών είναι κακή για τους μαθητές που παρακολουθούνται (Rosenthal & Jacobson, 1968; Jacquard, 1995, σ. 35).

Άλλη έρευνα στη συμβολική παράδοση της διαντίδρασης επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα κορίτσια και τα αγόρια. Πολλές μελέτες διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί καλούν και επαινούν τα αγόρια πιο συχνά (Jones & Dindia, 2004). Οι εκπαιδευτικοί δεν το κάνουν αυτό συνειδητά, αλλά η συμπεριφορά τους παρ' όλα αυτά στέλνει ένα σιωπηρό μήνυμα στα κορίτσια ότι τα μαθηματικά και η επιστήμη δεν είναι για αυτά και ότι δεν είναι κατάλληλα για να τα πάνε καλά σε αυτά τα μαθήματα. Αυτό το σύνολο της έρευνας έχει υποκινήσει τις προσπάθειες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να στείλουν άθελά τους αυτά τα μηνύματα και για στρατηγικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να προωθήσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και επιτεύγματα από τα κορίτσια στα μαθηματικά και τις επιστήμες (Battey, Kafai, Nixon, & Kao, 2007).

1.5. Προβλήματα στην Εκπαίδευση

Το σύστημα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα αντιμετωπίζει πολλά ζητήματα και προβλήματα που ενδιαφέρουν όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες αλλά και τους κοινωνιολόγους και άλλους κοινωνικούς επιστήμονες. Η εκπαίδευση συχνά θεωρείται από τους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής ως μέσο που επιτρέπει την προοδευτική κοινωνική αλλαγή. Πράγματι, βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης τον περασμένο αιώνα ήταν η επέκτασή της, η οποία συνοδεύτηκε από αυξανόμενα ποσοστά συμμετοχής. Για παράδειγμα, ο αριθμός των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ποσοστό του ελληνικού πληθυσμού έχει αυξηθεί από 0,16 τοις εκατό το 1936 σε 5,34 τοις εκατό το 2010. Εν ολίγοις, περισσότεροι Έλληνες ξοδεύουν πλέον μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους στην εκπαίδευση και αποκτούν

περισσότερα προσόντα από ποτέ (Polydoridis, 1995; Psacharopoulos & Tassoulas, 2004).

Σύμφωνα με την έκθεση της Κ.Α.Ν.Ε.Π. και ΓΣΕΕ (2013), Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης, το 2010 το ποσοστό των ατόμων που παρακολούθησαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν 19% (όταν ο μέσος όρος της Ε.Ε. ήταν 13,8%) (σ. 236), μετά την αύξηση των σπουδαστών κατά 34,2% την περίοδο 2001- 2010 (σ. 171) και μετά την αύξηση του ποσοστού ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας κατά 35,2% για την ίδια περίοδο (σ. 284). Οι σπουδές ήταν θεωρητικής φύσης σε ποσοστό 65,2%, πρακτικής σε ποσοστό 31,9% και προηγμένης έρευνας σε ποσοστό 2,9% (σ. 308). Με βάση, λοιπόν, το επίπεδο εκπαίδευσης των νέων, την εξειδίκευση, την προηγμένη έρευνα και την ισορροπία των δύο φύλων στην τριτοβάθμια, η Ελλάδα εκτιμήθηκε χώρα με μέτρια εκπαιδευτικά και μέτρια ερευνητικά αποτελέσματα (δημοσιεύσεις, ερευνητές, απήχηση δημοσιεύσεων) για το 2010. Τα παραπάνω είναι σημαντικά καθώς αποδεικνύεται ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα συνδέονται θετικά με τα ερευνητικά (σσ. 362-383). Ακόμη, στην Ελλάδα το ποσοστό απασχόλησης είναι υψηλό, τόσο για τους αποφοίτους τριτοβάθμιας (74%) όσο και για τα άτομα με κατώτερη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (54%). Ωστόσο, η χώρα φαίνεται να ακολουθεί τόσο την τάση της Ε.Ε. που θέλει πιο άμεση επαγγελματική αποκατάσταση όταν το επίπεδο εκπαίδευσης είναι υψηλό (βέβαια σε υψηλό ποσοστό 26,4% απόφοιτοι τριτοβάθμιας απασχολούνται σε θέσεις εργασίας με χαμηλότερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις). Η Ελλάδα δεν ακολουθεί την τάση κατά την οποία το ποσοστό ανεργίας μειώνεται όσο το επίπεδο εκπαίδευσης ανεβαίνει. Πιο συγκεκριμένα, το 2012, το ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων ανώτερης δευτεροβάθμιας ηλικίας 15- 64 ήταν 27,5% για την Ελλάδα, 0,9% υψηλότερο του ποσοστού ανεργίας των ατόμων 34 κατώτερης εκπαίδευσης και η ανεργία των κατόχων ανώτερων εκπαιδευτικών τίτλων άγγιζε το 18,2%, κατατάσσοντας την Ελλάδα στις χώρες με πολύ χαμηλή απασχολησιμότητα (σσ. 409-412). Συμπερασματικά, λοιπόν, η ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει τα άτομα σε οικονομικό επίπεδο (σ. 416) και συμβάλλει στην κοινωνική κινητικότητα. Στην Ελλάδα, ωστόσο, φανερώνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποδεικνύεται ισότιμο για τους νέους από γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο καθώς υποεκπροσωπούνται και συγκεκριμένα, καθώς οι γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης είναι 51,9% στην Ελλάδα, οι απόγονοί τους, που τελικώς εισάγονται στην τριτοβάθμια, είναι 20% (σσ. 426-427), ενώ οι νέοι με γονείς υψηλού εκπαιδευτικού

επιπέδου έχουν 2,23 περισσότερες πιθανότητες για εισαγωγή στην τριτοβάθμια. Γι' αυτό και η έρευνα κλείνοντας υπογραμμίζει την σπουδαιότητα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα αμβλύνει τις ανισότητες που δημιουργεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (σ. 428).

Παρά αυτή την επέκταση, οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαιδευτική συμμετοχή εξακολουθούν να υφίστανται. Σύμφωνα με τους Halsey και συν. (1997), *«Η τάξη, το φύλο και η εθνικότητα είναι τώρα οι τρεις γίγαντες στην πορεία των φιλοδοξιών προς την ισότητα»* (Halsey, Lauder, Brown, & Wells, 1997, σ. 638). Αν και άλλοι δείκτες κοινωνικής διαφοράς, όπως η σεξουαλικότητα και η αναπηρία, έχουν συζητηθεί όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, αυτοί οι «τρεις γίγαντες» παραμένουν οι κεντρικές ανησυχίες τόσο της έρευνας όσο και της συζήτησης πολιτικής σχετικά με τις διαφορές στην εκπαιδευτική συμμετοχή και τα επιτεύγματα. Η διερεύνηση της επίδρασης της κοινωνικής τάξης σε σχέση με την εκπαιδευτική επίτευξη παγκοσμίως έχει δείξει με συνέπεια συσχετίσεις μεταξύ του υποβάθρου της κοινωνικής τάξης και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων. Τα παιδιά των γονέων σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, να επιτύχουν στις εξετάσεις όταν είναι στο σχολείο και να εισέλθουν στο πανεπιστήμιο. Τα στοιχεία δείχνουν ότι παρά τις πολλές πολιτικές που στοχεύουν στην αλλαγή αυτών των ταξικών διαφορών, η επέκταση δεν έχει οδηγήσει σε μεγαλύτερη ισότητα στην εκπαιδευτική εμπειρία (Dahl & Lochner, 2011; Kapinga, 2014).

Το μέσο επίπεδο επίδοσης των μαθητών της εργατικής τάξης έχει αυξηθεί σε απόλυτους αριθμούς - επιτυγχάνουν περισσότερα και σε υψηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος - αλλά έχει αλλάξει ελάχιστα σε σχετικούς όρους. Έτσι, οι διαφορές στο μορφωτικό επίπεδο μεταξύ των τάξεων παρέμειναν οι ίδιες. Λαμβάνοντας ως παράδειγμα την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι τρέχουσες μελέτες δείχνουν ότι στην Ελλάδα ο μαθητικός πληθυσμός υπεραντιπροσωπεύει το υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και υποεκπροσωπεί το χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Οικονομάκης, Ζησιμόπουλος, Κατσορίδας, Κολλιάς, & Κρητικίδης, 2015).

Αυτές οι διαφορές παρέμειναν σχεδόν αμετάβλητες τις τελευταίες δύο δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, παρά την ταχεία επέκταση του κλάδου (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Για παράδειγμα, το 2007 φοιτητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είχαν

ποσοστό συμμετοχής 15 τοις εκατό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά αυτή η ομάδα κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιπροσώπευε το 25 τοις εκατό του γενικού πληθυσμού (βλ. Πίνακα 5.1). Με άλλα λόγια, για κάθε δέκα φοιτητές αυτής της ομάδας που θα έπρεπε να είναι στο πανεπιστήμιο (αν η συμμετοχή ήταν δίκαιη), φοιτούν μόνο έξι. Αντίθετα, οι μαθητές από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να παρακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μελέτες δείχνουν ότι τα ποσοστά διατήρησης και τα ποσοστά επιτυχίας για ομάδες με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δεν διαφέρουν δραματικά παρόλο που οι μαθητές διαφέρουν (Bathmaker, Ingram, & Waller, 2013).

1.5.1. Σχολεία και Ανισότητα

Στη σύζευξη των αρχών της φονξιοναλιστικής και της μαρξιστικής θεωρίας η θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου» αποδίδει τις κοινωνικές ανισότητες μέσω της εκπαίδευσης στα επικρατούντα καπιταλιστικά πρότυπα και ιδεώδη. Αντίθετα, οι κοινωνιολόγοι της μικρο-ερμηνευτικής οπτικής ισχυρίζονται ότι το σχολείο σαν κοινωνική κατάσταση συγκροτείται κατά τη διαδικασία μέσω της διαντίδρασης μαθητών και δασκάλων, όπου συναντώνται και συμφύρονται τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά και όπου οι μαθητές διαμορφώνουν στρατηγικές αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων και, τελικά, αποκτούν κοινωνικές ταυτότητες (Giddens A. , 1989; Giddens A. , 1997; Ασκούνη, 2008; Γρόλλιος, 2008; Ζέρβα, 2022).

Στον ελληνικό χώρο διαπιστώθηκαν παρόμοιες ανισότητες στα ελληνικά σχολεία και ειδικότερα όσον αφορά τα παιδιά μεταναστών σε σχέση με το ενδιαφέρον και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δηλαδή την ποιότητα διδασκαλίας (Φραγκουδάκη Α. , 2001; Ασκούνη, 2008). Εν τούτοις δεν εμφανίζονται τόσο ακραίες διαφορές όσον αφορά τις σχολικές δαπάνες σε σύγκριση με τις ΗΠΑ (Φραγκουδάκη Α. , 1985; Κάτσικας, Καββαδίας, & Μηλιός, 1994; Μακατσά & Σαρρή, 2015)

1.5.2. Επιλογή Σχολείου

Τα παιδιά που φοιτούν σε δημόσιο σχολείο φοιτούν συνήθως στο σχολείο που είναι καθορισμένο για τη γειτονιά στην οποία ζουν και αυτά και οι γονείς τους έχουν συνήθως ελάχιστη επιλογή σε αυτό το θέμα. Ένα από τα πιο δημοφιλή αλλά και αμφιλεγόμενα στοιχεία του κινήματος σχολικής μεταρρύθμισης σήμερα είναι η επιλογή του σχολείου, στην οποία γονείς και τα παιδιά τους, κυρίως από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος αστικών περιοχών, λαμβάνουν δημόσιους πόρους για να

παρακολουθήσουν ένα σχολείο διαφορετικό από το σχολείο της γειτονιάς τους (Μυλωνάς, 1999).

Ένας από τους βασικούς πυλώνες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που προτείνονται από διεθνείς οργανισμούς και ενώσεις είναι το δικαίωμα των γονέων και κηδεμόνων να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους¹. Προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύουν μια σειρά από μεταρρυθμίσεις² οι οποίες προτείνονται και προωθούνται από διεθνείς οργανισμούς και υπερεθνικές ενώσεις όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Οργανισμός για την Οικονομική Ανάπτυξη και Συνεργασία και η Ευρωπαϊκή Ένωση, ως ‘πακέτο’ με τα προγράμματα οικονομικής στήριξης. Η ρητορική που συνοδεύει αυτές τις αλλαγές εστιάζει στην ανάγκη προσαρμογής του εκάστοτε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα (παγκόσμια) δεδομένα, έτσι ώστε να επέλθει η οικονομική ανάπτυξη, αλλά και η κοινωνική δικαιοσύνη. Η πρόταση αυτή αφορά στην κατάργηση της υποχρέωσης των γονέων / κηδεμόνων να εγγράφουν το παιδί τους ή αυτό που κηδεμονεύουν στο δημόσιο σχολείο της γειτονιάς τους. Στη συνέχεια, μπορούν να κάνουν αίτηση εγγραφής σ’ οποιοδήποτε σχολείο επιθυμούν και να λάβουν μέρος στη διαδικασία επιλογής του μαθητικού του δυναμικού. Σύμφωνα με τους εισηγητές και τους υποστηρικτές αυτής της πρακτικής, η επιλογή σχολείου θα οδηγήσει στην άνοδο της αριστείας και στην αύξηση των καινοτόμων δράσεων. Επιπρόσθετα, θα μειώσει τον σχολικό διαχωρισμό οικονομικής φύσης επιτρέποντας στους φτωχούς μαθητές και στις φτωχές μαθήτριες να φοιτήσουν σε καλύτερα σχολεία, γεγονός που αναμένεται να βελτιώσει τις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά και την επαγγελματική τους πορεία (Archbald, 2004; Γρόλλιος, 2008; Ζάχος, 2016).

1.5.3. Ανισότητα των φύλων - Μονοφυλική εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον παράγοντα φύλο και την εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον αυτό άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα έντονο τη δεκαετία του 1970, κατά την οποία υπάρχει μια έκρηξη δημοσιευμάτων με θέμα την εκπαίδευση και το φύλο. Κατά τη δεκαετία αυτή έχουμε μια σειρά από γεγονότα σε διεθνές επίπεδο που έστρεψαν το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής επιστήμης στη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Η

¹ Οι άλλοι δύο είναι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η λογοδοσία.

² Η Νέα Ζηλανδία, η Χιλή, η Κολομβία, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Μεγάλη Βρετανία είναι ορισμένες από τις χώρες που οι μεταρρυθμίσεις αυτές έχουν ήδη εφαρμοστεί.

δεκαετία του '70, κατά την οποία αναπτύχθηκε και ένα έντονο φεμινιστικό κίνημα, ονομάστηκε «δεκαετία της γυναίκας» (Δελιγιάννη, 1994, σ. 23).

Το 1975, συγκεκριμένα, έχουμε τη «Διακήρυξη για την Ισότητα των Φύλων» και τον εορτασμό του Διεθνούς Έτους της Γυναίκας. Επίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση (τότε ΕΟΚ) και ο ΟΗΕ εξέδωσαν μια σειρά οδηγιών που είχαν ως στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα. Και στη χώρα μας την εποχή αυτή έχουμε τη λήψη μιας σειράς μέτρων που στοχεύουν στην εξάλειψη των διακρίσεων των δύο φύλων. Το 1975 ψηφίζεται το νέο Σύνταγμα, όπου στο άρθρο 4 και στην παράγραφο 2 αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις». Αυτή η γενική διάταξη συμπληρώνεται και εξειδικεύεται με το άρθρο 1, παράγραφος 1 του νόμου 1566/85, όπου αναφέρεται ότι *«σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*.

Την ίδια εποχή, τη δεκαετία του 1970, έχουμε μια σειρά δημοσιευμάτων στον τύπο, με αφορμή την κατάθεση στη Βουλή διάφορων νομοσχεδίων με περιεχόμενο που αφορούσε την ισότητα των δύο φύλων, που προκαλούν έντονες συζητήσεις στην κοινή γνώμη. Το 1979, γίνεται η μετατροπή των σχολείων αρρένων και θηλέων σε μεικτά με την εγκύκλιο Δ11039/17.3.1979 και την καθιέρωση της μεικτής εκπαίδευσης. Ικανοποιήθηκε, έτσι, ένα πολύ παλιό αίτημα, σύμφωνα με το οποίο τα αμιγή σχολεία αρρένων και θηλέων έπρεπε να καταργηθούν, καθώς συνέβαλλαν στη διαιώνιση των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα. Όλα τα παραπάνω ώθησαν τους επιστήμονες που ασχολούνται με τις κοινωνικές επιστήμες γενικότερα, αλλά και ειδικότερα με την παιδαγωγική επιστήμη, να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στο πώς η εκπαίδευση διατηρεί και αναπαράγει ανισότητες γενικότερα, αλλά και ειδικότερα να διερευνήσουν ποιες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας συντηρούν και αναπαράγουν τη διάκριση των δύο φύλων. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι θα συμφωνούσαν ότι υπάρχουν πραγματικές διαφορές στις σχολικές εμπειρίες αγοριών και κοριτσιών που αντικατοπτρίζουν και βοηθούν στη διατήρηση των άνισων θέσεων ανδρών και γυναικών στην κοινωνία. Τέτοιες διαφορές θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι περιλαμβάνουν το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο από τα αγόρια, με εξαίρεση

ορισμένα θέματα και επαγγέλματα που κυριαρχούν οι γυναίκες. Ωστόσο, από τότε, υπήρξε μια επανάσταση των φύλων (Arnot, David, & Weiner, 1999; Worth, 2019).

Μια παρόμοια κατάσταση παρατηρείται και σε χώρες όπως η Αγγλία, η Σκωτία, ο Καναδάς και οι Ηνωμένες Πολιτείες - από μια προηγούμενη θέση πίσω από τα αγόρια στις εκπαιδευτικές επιδόσεις, τα κορίτσια έχουν αρχίσει να τα ξεπερνούν. Ένα δεύτερο θέμα αφορά τα μαθήματα που μελετούν κορίτσια και αγόρια. Μια αυστραλιανή έκθεση έδειξε ότι παρόλο που οι περισσότεροι μαθητές μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση μαθαίνουν αγγλικά, μαθηματικά, μια επιστήμη και μια κοινωνική επιστήμη, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων μεταξύ των μαθητών του 12ου έτους. Τα αγόρια είναι περισσότερα από τα κορίτσια (σε αναλογία 7:4) στα μαθήματα φυσικής επιστήμης και τεχνολογίας πληροφοριών, ενώ τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών σε μαθήματα βιολογικών επιστημών (5:3) και επιστήμης στο σπίτι (5:1) (Collins, Kenway & McLeod 2000, pp. 36–7).

Λαμβάνοντας ως ομάδα, τα κορίτσια μελετούν ένα ευρύτερο φάσμα μαθημάτων από τα αγόρια, αν και υποεκπροσωπούνται σχετικά στην τεχνολογία των πληροφοριών και την επαγγελματική εκπαίδευση. Τα αγόρια, ωστόσο, υπερεκπροσωπούνται στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την τεχνολογία, την πληροφορική και τη λογιστική. Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μια πρόσφατη ανασκόπηση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες συμμετέχουν πλέον σε υψηλότερους αριθμούς από τους άνδρες, αλλά εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται σε ερευνητικά προγράμματα ανώτερων πτυχίων και σε τομείς όπως η μηχανική και η τεχνολογία πληροφοριών (Bradley et al. 2008, σ. 27).

Η μονοφυλική εκπαίδευση³, είναι η πρακτική της διδασκαλίας όπου οι άνδρες και οι γυναίκες φοιτούν σε ξεχωριστές τάξεις ή σε ξεχωριστά κτίρια ή σχολεία (αρρένων και θηλέων). Η πρακτική ήταν κοινή μέχρι τον εικοστό αιώνα, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η χωριστή εκπαίδευση σε πολλούς πολιτισμούς υποστηρίζεται με βάση την παράδοση και τη θρησκεία και ασκείται σε πολλά μέρη του κόσμου. Η μονοφυλική παιδεία εφαρμόζεται στον μουσουλμανικό κόσμο. ενώ στη Δύση είναι πιο δημοφιλής ιδίως στη Χιλή, το Ισραήλ, τη Νότια Κορέα και αγγλόφωνες χώρες όπως στη Σιγκαπούρη, στη Ιρλανδία, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στο Χονγκ Κονγκ, στη Νέα Ζηλανδία και στην Αυστραλία. Στον δυτικό κόσμο, η

³ χωριστή εκπαίδευση ανά φύλο

χωριστή διαπαιδαγώγηση ανά φύλο συνδέεται πρωτίστως με τον ιδιωτικό τομέα, ενώ στο δημόσιο τομέα εφαρμόζεται κατά κανόνα η μικτή εκπαίδευση. Στον μουσουλμανικό κόσμο η κατάσταση είναι αντίθετη: τα δημόσια σχολεία είναι συνήθως χωριστά ανά φύλο, ενώ πολλά ιδιωτικά σχολεία είναι μικτά. Τα κίνητρα για την χωριστή παιδεία κυμαίνονται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις για διαχωρισμό των φύλων έως τις πεποιθήσεις ότι διαφορετικά φύλα μαθαίνουν και συμπεριφέρονται διαφορετικά και, ως εκ τούτου, ευδοκιμούν καλύτερα σε χωριστά περιβάλλοντα (Schullery & Schullery, 2006).

Πριν από τον 19ο αιώνα, η μικτή εκπαίδευση ήταν πιο συνηθισμένη, αν και η εκπαίδευση των γυναικών ήταν σπάνια. Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, οι ιδέες για την εκπαίδευση είχαν αρχίσει να αλλάζουν: σύγχρονες ιδέες που ορίζουν την παιδεία ως δικαίωμα και όχι ως προνόμιο διαθέσιμο μόνο σε μια μειοψηφία άρχισαν να υποστηρίζονταν στη Βόρεια Αμερική και την Ευρώπη. Ως εκ τούτου, εισήχθη η μαζική εκπαίδευση και δημιουργήθηκαν όλο και περισσότερα μικτά σχολεία. Μαζί με τη μαζική εκπαίδευση, η πρακτική της εκπαίδευσης σε μικτά σχολεία ήταν καθολική σε πολλά μέρη. Η αυξημένη εκκοσμίκευση κατά τον 20ό αιώνα συνέβαλε επίσης στην αποδοχή της μικτής διαπαιδαγώγησης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία και την Ιρλανδία, η παράδοση των χωριστών σχολείων ανά φύλο παρέμεινε αρκετά ισχυρή μέχρι τη δεκαετία του 1960. Η δεκαετία του 1960 και 1970 ήταν περίοδος έντονων κοινωνικών αλλαγών και κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μέχρι το 2003, μόνο μερικές χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν περισσότερα από ένα ή δύο τοις εκατό αμιγή σχολεία. Υπάρχουν όμως και εξαιρέσεις όπου το ποσοστό των μονοφυλικών σχολείων ξεπερνά το 10%: το Βέλγιο, τη Χιλή, τη Σιγκαπούρη, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Χονγκ Κονγκ, το Ισραήλ, τη Νέα Ζηλανδία, την Αυστραλία, τη Νότια Κορέα και τα περισσότερα μουσουλμανικά έθνη (Sikora, 2013).

Τα περισσότερα δημόσια σχολεία λειτουργούσαν με συνεκπαίδευση από την εμφάνιση της δωρεάν, υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά τον δέκατο ένατο αιώνα. Παρόλο που αρκετά ιδιωτικά σχολεία ήταν αμιγή από την αρχή τους, και πολλά από αυτά παραμένουν μέχρι σήμερα, η τάση σε όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο ήταν προς τη συνεκπαίδευση. Από τη δεκαετία του 1990, ωστόσο, ορισμένοι ειδικοί της εκπαίδευσης υποστήριξαν ότι τα αμιγή σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή τουλάχιστον οι αμιγείς τάξεις, μπορεί να έχουν πλεονεκτήματα για τα κορίτσια ή για τα αγόρια. Μια μελέτη από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για την Εκπαιδευτική Έρευνα το 2017

διαπίστωσε ότι, μετά από υπολογισμό της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, οι μαθητές σε μονοφυλικά σχολεία ξεπέρασαν τους ομολόγους τους στην ανάγνωση και την αριθμητική βαθμολογία NAPLAN μεταξύ των τάξεων 3 και 7, αλλά πρόσθεσε ότι η διαφορά στο επίτευγμα δεν αυξήθηκε κατά τη διάρκεια αυτών των ετών «δεν φαίνεται να υπάρχει προστιθέμενη αξία στο επίτευγμα αριθμητικής και ακόμη και μείωση στο επίτευγμα στην ανάγνωση με την πάροδο του χρόνου σε σχολεία ενός φύλου σε σύγκριση με τα σχολεία συνεκπαίδευσης» παρόλο που τα μονοφυλικά σχολεία συνέχισαν να ξεπερνούν γενικά τη συνεκπαίδευση (Dix, 2018).

Το 2014, το Υπουργείο Παιδείας της Αυστραλίας δημοσίευσε μια έκθεση που διαπίστωσε ότι ενώ τα στοιχεία στην παγκόσμια συζήτηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης ενός φύλου ήταν αδιευκρίνιστα, υπήρχαν θετικά αποτελέσματα στο κρατικό σχολικό σύστημα της Αυστραλίας. Μια μελέτη του 2013 από το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή ήταν ο κύριος μοχλός της κατάταξης εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά περίπου 20% διακύμανση στις βαθμολογίες θα μπορούσε να αποδοθεί στα χαρακτηριστικά του σχολείου, τα τρία μεγαλύτερα από τα οποία ήταν η σύνθεση του φύλου του, είτε ήταν δημόσιο είτε ιδιωτικό, και πόσο «ακαδημαϊκό» ήταν το σχολείο (Australian Council for Educational Research, 2014)

Το επιχείρημα για την εκμάθηση ενός φύλου για τα κορίτσια βασίζεται στους ίδιους λόγους που προβάλλουν οι υποστηρικτές των γυναικείων κολεγίων: τα κορίτσια μπορούν να τα πάνε καλύτερα ακαδημαϊκά, και ίσως ειδικά στα μαθήματα μαθηματικών και φυσικών επιστημών, όταν είναι μόνα τους (Booth, Cardona-Sosa, & Nolen, 2018). Το επιχείρημα για τα αγόρια βασίζεται σε διαφορετικό σύνολο λόγων. Τα αγόρια σε τάξεις με κορίτσια είναι πιο πιθανό να συμπεριφέρονται με ανατρεπτική συμπεριφορά. Στις αμιγείς τάξεις, τα αγόρια συμπεριφέρονται καλύτερα και είναι πιο αφοσιωμένα στις σπουδές τους. Νιώθουν επίσης πιο ελεύθεροι να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για τη μουσική, τις τέχνες και άλλα θέματα που συνήθως δεν θεωρούνται θέματα για άνδρες. Επιπλέον, επειδή οι καλύτεροι μαθητές στα σχολεία με συνδυασμό είναι συχνά κορίτσια, πολλά αγόρια τείνουν να υποτιμούν την ακαδημαϊκή επιτυχία σε μικτά περιβάλλοντα και είναι πιο πιθανό να την εκτιμήσουν σε αμιγή περιβάλλοντα. Τέλος, σε ένα περιβάλλον μόνο για αγόρια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα και ορισμένες τεχνικές διδασκαλίας που μπορεί να

βρουν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες τα αγόρια, όπως πχ. η χρήση φιδιών για τη διδασκαλία της βιολογίας (Norfleet James & Richards, 2003).

Στο βαθμό που η μονοφυλική εκπαίδευση μπορεί να ωφελήσει τα αγόρια για οποιονδήποτε από αυτούς τους λόγους, αυτά τα οφέλη συχνά πιστεύεται ότι είναι τα υψηλότερα για αγόρια από οικογένειες που ζουν σε συνθήκες φτώχειας ή κοντά στη φτώχεια. Μια ανασκόπηση αρκετών δεκάδων ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με τα οφέλη της μονοφυλικής εκπαίδευσης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα της μονοφυλικής εκπαίδευσης είναι μικτά συνολικά, αλλά ότι υπάρχουν ελαφρώς πιο ευνοϊκά αποτελέσματα για τα μονοφυλικά σχολεία σε σύγκριση με τα σχολεία συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, η ανασκόπηση σημείωσε ότι τα μεθοδολογικά προβλήματα περιόρισαν την αξία των μελετών που εξέτασε. Για παράδειγμα, καμία από τις μελέτες δεν περιελάμβανε τυχαία ανάθεση μαθητών σε μονοφυλική ή μικτή εκπαίδευση. Επιπλέον, όλες οι μελέτες αφορούσαν μαθητές γυμνασίου και η πλειοψηφία αφορούσε μαθητές σε καθολικά σχολεία (US Department of Education, 2005).

Αυτό το περιορισμένο πεδίο έρευνας ώθησε την έκκληση για πρόσθετες σπουδές σε νεότερους μαθητές και σε δημόσια σχολεία. Μια άλλη ανασκόπηση των ερευνητικών αποδεικτικών στοιχείων ήταν πιο επικριτική για τη μονοφυλική σχολική εκπαίδευση (Halpern, Eliot, Bigler, & Hyde, 2011). Αυτή η ανασκόπηση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μια τέτοια εκπαίδευση δεν ωφελεί τα κορίτσια ή τα αγόρια και στην πραγματικότητα τα βλάπτει ενισχύοντας τα στερεότυπα για τους ρόλους του φύλου. Τα αγόρια στις τάξεις όλων των αγοριών γίνονται πιο επιθετικά, λέει η κριτική, και τα κορίτσια στις τάξεις όλων των κοριτσιών γίνονται πιο θηλυκά. Η ανασκόπηση υποστήριξε επίσης ότι η μονοφυλική εκπαίδευση βασίζεται σε μια εσφαλμένη, ξεπερασμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν και λειτουργούν τα κορίτσια και τα αγόρια. Υπάρχει μια πλειονότητα αποδεικτικών στοιχείων, που αυξάνονται καθημερινά, ότι η αμιγής τάξη δεν είναι μια μέθοδος επωφελής για την παιδεία και ελάχιστες αποδείξεις ότι αυξάνει τις ακαδημαϊκά επιτεύγματα κοριτσιών και αγοριών (Barnett & Rivers, 2011).

1.6.Εστίαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Υπάρχουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση που δεν βασίζονται σε κάποιο αυστηρό θεωρητικό πλαίσιο αλλά συνυπάρχουν στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.6.1. Η Θεωρία της έμφασης στο περιεχόμενο

Η Θεωρία της έμφασης στο περιεχόμενο είναι δημοφιλής μεταξύ των καθηγητών κολεγίων. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η μάθηση και η ανάπτυξη των φοιτητών εξαρτώνται κυρίως από την έκθεση στο σωστό θέμα. Έτσι, μια «φιλελεύθερη εκπαίδευση» αποτελείται από μια ποικιλία μαθημάτων που κρίνονται ως σημαντικά. Τα μεμονωμένα μαθήματα, με τη σειρά τους, αξιολογούνται ως προς το περιεχόμενο που αντικατοπτρίζεται, για παράδειγμα, στα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων. Πράγματι, στα περισσότερα πανεπιστήμια η απόδοση της διδασκαλίας αξιολογείται με την επιθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων του καθηγητή. Δεδομένης αυτής της έντονης έμφασης στο περιεχόμενο του μαθήματος, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας τείνουν να πιστεύουν ότι οι φοιτητές μαθαίνουν παρακολουθώντας διαλέξεις, κάνοντας εργασίες ανάγνωσης και δουλεύοντας στη βιβλιοθήκη. Στο βαθμό που οι γραπτές και προφορικές παρουσιάσεις από τον φοιτητή χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μάθησης, εστιάζονται γενικά στο περιεχόμενο της ανάγνωσης ή της διάλεξης. Στην προσέγγιση του θέματος της μάθησης, εκείνοι οι καθηγητές με τη μεγαλύτερη γνώση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου έχουν το υψηλότερο κύρος. Πράγματι, λόγω αυτής της έμφασης στην εξειδικευμένη γνώση, αυτή η προσέγγιση φαίνεται να ενθαρρύνει τον κατακερματισμό και την εξειδίκευση των ενδιαφερόντων του διδακτικού προσωπικού και να εξισώνει την ακαδημαϊκή εμπειρία με την παιδαγωγική ικανότητα. Αλλά ίσως ο πιο σοβαρός περιορισμός της θεωρίας του περιεχομένου είναι ότι αναθέτει στους φοιτητές έναν παθητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία: Ο «γνώστης» καθηγητής κάνει διαλέξεις στον «αδαή» φοιτητή ώστε ο φοιτητής να αποκτήσει την ίδια γνώση. Μια τέτοια προσέγγιση ευνοεί σαφώς τους φοιτητές με υψηλά κίνητρα και εκείνους που τείνουν να είναι μανιόδεις αναγνώστες και καλοί ακροατές. Οι φοιτητές που είναι αργοί αναγνώστες ή που δεν έχουν εγγενές ενδιαφέρον για το αντικείμενο ενός συγκεκριμένου μαθήματος δεν εξυπηρετούνται καλά από αυτή την προσέγγιση (Lourdes, 2015, σσ. 101-108). Στην πραγματικότητα, οι πρόσφατες προσπάθειες επέκτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών για ανεπαρκώς προετοιμασμένους φοιτητές έχουν πιθανώς παρεμποδιστεί από τη

συνεχή προσκόλληση των περισσότερων μελών ΔΕΠ στην προσέγγιση του περιεχομένου της μάθησης (Earnest, 2002, σσ. 32-36).

1.6.2. Η προσέγγιση με έμφαση στους παιδαγωγικούς πόρους

Η προσέγγιση με έμφαση στους παιδαγωγικούς πόρους είναι δημοφιλής μεταξύ των διοικητών και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής. Χρησιμοποιούμενος εδώ, ο όρος πόροι περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συστατικών που πιστεύεται ότι ενισχύουν τη μάθηση των φοιτητών: φυσικές εγκαταστάσεις (εργαστήρια, βιβλιοθήκες και οπτικοακουστικά βοηθήματα), ανθρώπινο δυναμικό (καλά εκπαιδευμένα μέλη ΔΕΠ, σύμβουλοι και προσωπικό υποστήριξης) και δημοσιονομικοί πόροι (οικονομική βοήθεια, δωρεές και ταμεία εξωσχολικής έρευνας). Στην πραγματικότητα, η θεωρία των πόρων υποστηρίζει ότι εάν συγκεντρωθούν επαρκείς πόροι σε ένα μέρος, η μάθηση και η ανάπτυξη των φοιτητών θα προκύψουν αυτοδύναμα. Πολλοί διαχειριστές κολεγίων πιστεύουν ότι η απόκτηση πόρων είναι το πιο σημαντικό καθήκον τους. Ένα μέτρο πόρων που είναι ιδιαίτερα δημοφιλές είναι η αναλογία φοιτητών / διδασκόντων. Πολλοί διαχειριστές πιστεύουν ότι όσο χαμηλότερη είναι η αναλογία, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η μάθηση και η προσωπική ανάπτυξη. Ωστόσο, η θεωρία των πόρων έχει ποιοτικές αλλά και ποσοτικές πτυχές, όπως η πεποίθηση ότι η αύξηση του ποσοστού των καθηγητών «υψηλής ποιότητας» στη σχολή (η ποιότητα σε αυτήν την περίπτωση ορίζεται κυρίως από την άποψη της ακαδημαϊκής παραγωγικότητας και της εθνικής προβολής) θα ενισχύσει την εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, πολλά ιδρύματα προσανατολισμένα στην έρευνα θα μπορούσαν πιθανώς να αντέξουν οικονομικά να προσλάβουν περισσότερα μέλη ΔΕΠ εάν ήταν λιγότερο αφοσιωμένα στην πρόσληψη και διατήρηση μελών ΔΕΠ που είναι ιδιαίτερα εμφανή στους κλάδους τους. Εν ολίγοις, τέτοιες πολιτικές περιλαμβάνουν μια αντιστάθμιση μεταξύ ποσότητας και ποιότητας. Η θεωρία των παιδαγωγικών πόρων τείνει επίσης να περιλαμβάνει την πεποίθηση ότι οι φοιτητές με υψηλές επιδόσεις είναι ένας πόρος, ότι μεγάλοι αριθμοί τέτοιων φοιτητών στην πανεπιστημιούπολη ενισχύουν την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους φοιτητές. Με βάση αυτή την πεποίθηση, πολλά ιδρύματα επενδύουν σημαντικούς οικονομικούς πόρους για την προσέλκυση φοιτητών με υψηλές επιδόσεις.

Ωστόσο, η θεωρία των πόρων έχει δύο βασικούς περιορισμούς. Πρώτον, ορισμένοι πόροι, όπως οι ευφυείς φοιτητές και οι γνωστοί καθηγητές, είναι πεπερασμένοι. Ως

αποτέλεσμα, οι θεσμικές ενέργειες που δαπανώνται για την προσέλκυση φοιτητών υψηλών επιδόσεων και την πρόσληψη γνωστών καθηγητών εξυπηρετούν απλώς την αναδιανομή αυτών των πεπερασμένων πόρων παρά για την προσθήκη στο συνολικό απόθεμα τέτοιων πόρων. Με άλλα λόγια, ένα επιτυχημένο πρόγραμμα πρόσληψης καθηγητών ή φοιτητών μπορεί να ωφελήσει ένα συγκεκριμένο ίδρυμα, αλλά το όφελος έρχεται σε βάρος άλλων ιδρυμάτων. Κατά συνέπεια, η ευρεία αποδοχή της θεωρίας των πόρων, όπως ισχύει για καθηγητές και φοιτητές, τείνει, παραδόξως, να μειώσει τους συνολικούς διαθέσιμους πόρους σε ολόκληρη την κοινότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δεύτερο πρόβλημα με αυτήν την προσέγγιση είναι η εστίασή της στην απλή συσσώρευση πόρων με λίγη προσοχή στη χρήση ή την ανάπτυξη τέτοιων πόρων. Για παράδειγμα, έχοντας δημιουργήσει μια βιβλιοθήκη πολλών εκατομμυρίων τόμων, η διοίκηση μπορεί να παραμελήσει να ανακαλύψει εάν οι φοιτητές κάνουν αποτελεσματική χρήση αυτής της βιβλιοθήκης. Ομοίως, έχοντας προσλάβει επιτυχώς ένα «αστέρι» της σχολής, το κολέγιο μπορεί να δώσει λίγη προσοχή στο εάν το νέο μέλος ΔΕΠ συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους φοιτητές (Torres-Toukourmidis, Salgado, Juncosa, Gómez, & Romero-Rodriguez, 2019).

1.6.3. Η Εξατομικευμένη (Εκλεκτική) προσέγγιση

Η εξατομικευμένη προσέγγιση – δημοφιλής μεταξύ πολλών αναπτυξιακών και μαθησιακών ψυχολόγων (Chickering & Associates, 1981)- υποθέτει ότι καμία ενιαία προσέγγιση στο θέμα, τη διδασκαλία ή την κατανομή πόρων δεν είναι επαρκής για όλους τους φοιτητές. Αντίθετα, προσπαθεί να προσδιορίσει το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες του κάθε φοιτητή. Με την έμφαση που δίνει στον δανεισμό ό,τι είναι πιο χρήσιμο από άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Σε αντίθεση με την προσέγγιση του περιεχομένου, η οποία γενικά καταλήγει σε ένα σταθερό σύνολο απαιτήσεων σπουδών (δηλαδή μαθήματα που πρέπει να παρακολουθήσουν όλοι οι φοιτητές), η εξατομικευμένη προσέγγιση δίνει έμφαση στα μαθήματα επιλογής. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών κολεγίων αντιπροσωπεύουν ένα μείγμα από το αντικείμενο και εξατομικευμένες θεωρίες. Δηλαδή, οι φοιτητές πρέπει να παρακολουθήσουν ορισμένα υποχρεωτικά μαθήματα ή να ικανοποιήσουν ορισμένες απαιτήσεις διανομής αλλά και να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν έναν ορισμένο αριθμό μαθημάτων επιλογής. Αλλά η εξατομικευμένη θεωρία υπερβαίνει κατά πολύ το πρόγραμμα σπουδών. Τονίζει, για παράδειγμα, τη σημασία για τον φοιτητή της συμβουλευτικής

και της ανεξάρτητης μελέτης. Η φιλοσοφία στην οποία βασίζεται το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας του φοιτητικού προσωπικού (καθοδήγηση, συμβουλευτική, επιλεκτική τοποθέτηση και υπηρεσίες υποστήριξης σπουδαστών) ενσωματώνει σιωπηρά την εξατομικευμένη ή εκλεκτική θεωρία της ανάπτυξης των φοιτητών. Η εξατομικευμένη προσέγγιση συνδέεται επίσης με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τεχνικές όπως η αυτο-ρυθμιστική διδασκαλία. Αυτή η θεωρία οδήγησε ορισμένους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν το μοντέλο μάθησης που βασίζεται στην ικανότητα (Grant, και συν., 1979), σύμφωνα με το οποίο διατυπώνονται κοινοί μαθησιακοί στόχοι (ικανότητες) για όλους τους φοιτητές, αλλά ο χρόνος που επιτρέπεται για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι πολύ μεταβλητός και οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι εξαιρετικά εξατομικευμένες. Ο πιο προφανής περιορισμός της εξατομικευμένης θεωρίας είναι ότι μπορεί να είναι εξαιρετικά δαπανηρή η εφαρμογή της, επειδή κάθε φοιτητής συνήθως απαιτεί σημαντική εξατομικευμένη προσοχή. Επιπλέον, επειδή δεν υπάρχουν ουσιαστικοί περιορισμοί στις πιθανές παραλλαγές στο θέμα και την παιδαγωγική προσέγγιση, η εξατομικευμένη θεωρία είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια. Επιπλέον, δεδομένης της κατάστασης της έρευνας για τη μάθηση, είναι επί του παρόντος αδύνατο να προσδιοριστούν ποιοι τύποι εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή τεχνικών διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικοί με ποιους τύπους φοιτητών. Με άλλα λόγια, αν και η θεωρία είναι ελκυστική, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη (Gervais, 2016).

1.7. Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά το τελευταίο ήμισυ του 20ου αιώνα

Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση κατά το δεύτερο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα ακολούθησαν τις εξελίξεις της κοινωνίας την περίοδο αυτή. Κατά τη δεκαετία του 1950 το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείτο από το δημοτικό σχολείο εξαετούς φοίτησης, που ήταν υποχρεωτικό, από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το Γυμνάσιο, που ήταν προσανατολισμένο κυρίως προς τις ανθρωπιστικές σπουδές, και από την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην οποία υπάγονταν τα πανεπιστήμια και πολύ λίγες τριτοβάθμιες σχολές γενικής εκπαίδευσης, όπως οι Ακαδημίες Κατάρτισης Διδακτικού Προσωπικού (Παιδαγωγικές Ακαδημίες) και οι Ακαδημίες Φυσικής Αγωγής. Προς το τέλος αυτής της δεκαετίας, καθώς δόθηκε έμφαση στον εκσυγχρονισμό και τη σχεδιασμένη οικονομική ανάπτυξη, συντάχθηκε μια περιεκτική έκθεση για την κατάσταση της παιδείας και νομοθετήθηκαν αρκετές μεταρρυθμίσεις που είχαν σκοπό την επέκταση του τομέα της τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης⁴.

Στα πλαίσια των νέων προβληματισμών, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίστηκε σε δύο στάδια, διάρκειας τριών χρόνων το καθένα. Οι πρώτες τρεις τάξεις αποτελούσαν το κατώτερο στάδιο, που έδινε έμφαση στη γενική και ανθρωπιστική παιδεία. Το ανώτερο στάδιο διαφοροποιείτο και χωριζόταν σε διαφορετικούς τύπους, από τους οποίους οι δύο κύριοι ήταν το Πρακτικό (επιστημονικό) και το Κλασικό (φιλολογικό/λογοτεχνικό): και οι δύο ήταν ακαδημαϊκές κατευθύνσεις με βασικό σκοπό την προετοιμασία εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο. Παράλληλα, δημιουργήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ένα σύστημα τεχνικών-επαγγελματικών σχολείων, που κάλυπτε τόσο την ανώτερη όσο και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η καθοριστική αλλά και βραχύβια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 ανέπτυξε περαιτέρω τις παραπάνω προσπάθειες, και επεξέτεινε τη μεταρρύθμιση σε βασικές και ενιαίες αλλαγές του συστήματος που θα προήγαγαν την ισότητα και την οικονομική ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Η δωρεάν εκπαίδευση επεκτάθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταργήθηκαν οι εξετάσεις για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έγιναν βασικές αλλαγές στο σύστημα εξετάσεων για είσοδο στο πανεπιστήμιο με ένα σύστημα ενιαίων γενικών εξετάσεων, που αντικατέστησε τις ξεχωριστές εξετάσεις σε κάθε σχολείο. Οι προηγούμενοι πολλαπλοί τύποι σχολείων της γενικής εκπαίδευσης

⁴ .Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, 1958 και Νόμοι 3971/1959 και 3973/1959.

μετατράπηκαν σε δύο ξεχωριστά σχολεία: το μή επιλεκτικό Γυμνάσιο (κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), που υπάρχει ακόμη και σήμερα, και το Λύκειο (ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), που ενσωμάτωνε πλέον τις πρακτικές και κλασικές κατευθύνσεις.

Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές της περιόδου αυτής, εφόσον έθιγε ένα από τα οξύτερα και πλέον διαφιλονικούμενα θέματα του αιώνα, ήταν ότι η δημοτική, ή καθομιλούμενη, ελληνική γλώσσα αντικατέστησε την καθαρεύουσα ως μέσο διδασκαλίας. Μια άλλη πλευρά αυτής της μεταρρύθμισης αφορούσε την κλασική ελληνική λογοτεχνία, η οποία θα διδασκόταν στη νέα ελληνική γλώσσα από μετάφραση στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η συστηματική μελέτη των αρχαίων ελληνικών θα άρχιζε στο Λύκειο. Με την έλευση της στρατιωτικής χούντας το 1967 σχεδόν όλα αυτά τα μέτρα αναιρέθηκαν, με πρώτη την κατάργηση των μέτρων για τη γλώσσα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ρυθμίστηκε, επίσης, νομοθετικά η ίδρυση νέων ιδρυμάτων ανωτέρας τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία, αφενός, θα κάλυπταν τις ανάγκες για τεχνικούς ανωτέρου επιπέδου και, αφετέρου, θα λειτουργούσαν ως κυματοθραύστης στη συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για είσοδο σε πανεπιστήμια.

Μέχρι το 1974 είχαν ιδρυθεί πέντε από αυτά τα Κέντρα (ΚΑΤΕΕ). Το 1974, έτος που σηματοδοτείται από την επαναφορά του δημοκρατικού πολιτεύματος, θεσπίστηκε εκπαιδευτική νομοθεσία, που ουσιαστικά επανέφερε τις περισσότερες μεταρρυθμίσεις της περιόδου του 1964. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η δευτεροβάθμια γενική και η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση αναδιοργανώθηκαν έτσι ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ισοτιμία μεταξύ τους. Ορισμένα μέτρα ήταν ότι:

- Η υποχρεωτική εκπαίδευση παρατάθηκε από 6 σε 9 χρόνια
- Η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δηλ. το γυμνάσιο καθιερώθηκε ως το κοινό σχολείο γενικής εκπαίδευσης (τάξεις 7η ως 9η), που σήμαινε ότι
 - ο α. καταργήθηκαν οι επαγγελματικές σχολές κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και
 - ο β. καταργήθηκαν επίσης οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο.
- Η μετάυποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τάξεις 10η ως 12η) αναδιοργανώθηκε σε δύο ισότιμα λύκεια ή κατευθύνσεις το Γενικό Λύκειο και

το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο. Οι απόφοιτοι του Γενικού Λυκείου μπορούν να εισαχθούν μετά από εξετάσεις σε όλα τα ιδρύματα ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ οι απόφοιτοι του Τεχνικού- Επαγγελματικού Λυκείου δεν μπορούν να συναγωνισθούν για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο.

Όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα, η δημοτική καθιερώθηκε σε όλα τα επίπεδα, και η διδασκαλία των κλασικών συγγραφέων στη νέα ελληνική γλώσσα από μετάφραση αποτέλεσε μέρος του αναλυτικού προγράμματος στα σχολεία της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το 1981, όταν για πρώτη φορά στην Ελλάδα ανήλθε στην εξουσία σοσιαλιστική κυβέρνηση, οι μεταρρυθμίσεις εστιάζονταν περισσότερο στις εσωτερικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο τον εκδημοκρατισμό του και λιγότερο στις αλλαγές στη δομή του συστήματος.

Οι κυριότερες αλλαγές του συστήματος που υλοποιήθηκαν κατά τη δεκαετία του 80 ήταν οι εξής:

- Αυτόματη προαγωγή καθόλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από την κατώτερη προς την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Αναβολή της επιλογής κατεύθυνσης έως το τελευταίο έτος του γενικού λυκείου (12^η τάξη), όπου οι μαθητές είχαν να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων δεσμών αντί των δύο που ίσχυαν μέχρι τότε
- Στο πλαίσιο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδρύθηκε το 1984 ένα νέος τύπος ενιαίου λυκείου, το πειραματικό Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ), στόχος του οποίου ήταν να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Το Ε.Π.Λ. συνεχίζει, ακόμη και τώρα και παρά την κοινωνική ζήτηση και πίεση, να εγγράφει ένα σχετικό μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού.
- Θεσπίστηκαν διάφορα μέτρα για να αυξηθεί η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο, όπως ήταν τα μαθητικά συμβούλια και η αύξηση των ευθυνών των διδασκαλικών συμβουλίων. Παρατηρούμε, όμως, ότι παρόλο που ο νόμος 1566/85 πρόβλεπε αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων, λίγα από αυτά τα μέτρα τέθηκαν σε εφαρμογή με σχετικά διατάγματα.

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου δόθηκε προτεραιότητα στη μεταρρύθμιση της ανώτερης εκπαίδευσης. Τα ΚΑΤΕΕ, τα οποία είχαν σοβαρότατα προβλήματα λόγω της ταχείας τους ανάπτυξης, διαμορφώθηκαν στην τωρινή τους μορφή ως Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Τα Πανεπιστήμια έγιναν, για πρώτη φορά, αντικείμενο μεταρρύθμισης με το Νόμο Πλαίσιο του 1982 (1268/82). Ο νόμος αυτός στόχευε στην επέκταση της βάσης της λήψης αποφάσεων στα πανεπιστήμια και εισήγαγε νέα μέτρα, όπως η ίδρυση μεταπτυχιακών σπουδών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ιδρύθηκαν παιδαγωγικά τμήματα (για νηπιαγωγούς και δασκάλους) στα πανεπιστήμια, και οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες έπαψαν σταδιακά να λειτουργούν.

Κατά το πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1990 καθιερώθηκε ένα νέο σύστημα μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης, το οποίο δίνει έμφαση στην ευκαμψία και συνεργασία των κοινωνικών εταίρων. Το σύστημα αυτό ενσωμάτωνε όσα από τα ιδιωτικά Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών, τα οποία προηγουμένως λειτουργούσαν ανεξέλεγκτα και όχι βάσει προδιαγραφών, πληρούν τις προϋποθέσεις για απόκτηση άδειας λειτουργίας. Τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), παρέχουν σχετικά μικρής διάρκειας κατάρτιση, και στόχος τους είναι να προσφέρουν επαγγελματική εξειδίκευση και βιώσιμα εφόδια στις χιλιάδες αποφοίτων των λυκείων, που δεν μπόρεσαν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρόλες τις ταλαντεύσεις για το αν θα δοθεί έμφαση στην ισότητα ή την παραγωγικότητα, ένα από τα κυριότερα διλήμματα των υπευθύνων λήψης αποφάσεων σε όλη την περίοδο αυτής της ιστορικής ανασκόπησης ήταν πώς να ανταποκριθούν στα υψηλά επίπεδα ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη δεκαετία του 1990 έχει έρθει στην επιφάνεια, όμως, και ένας έντονος προβληματισμός που αφορά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και αποτελεί θέμα ευρείας συζήτησης και κριτικής. Στη τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, παρατηρούνται λιγότερες και πιο περιορισμένες περιπτώσεις μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων, καθώς εναλλάσσονται οι διάφορες κυβερνήσεις και μεγαλύτερη σύγκλιση απόψεων στον καθορισμό των τρεχόντων προβλημάτων της εκπαίδευσης (έστω και αν οι προτεραιότητες και ο τρόπος επίλυσής τους συνήθως ποικίλλουν). Αυτός ο προβληματισμός έχει πολλές πτυχές: η ελλιπής τεχνικοοικονομική υποδομή των σχολείων μέσα στο γενικότερο πλαίσιο οικονομικής στενότητας του δημοσίου, το υπερφορτωμένο και συχνά ξεπερασμένο αναλυτικό πρόγραμμα, που δίνει έμφαση

στην απομνημόνευση και όχι στην κριτική σκέψη, ο αυξανόμενος αριθμός των αδιόριστων εκπαιδευτικών, που μπορεί να περιμένουν και άνω της δεκαετίας για μια θέση, το γενικό λύκειο, το οποίο δεν λειτουργεί πλέον ως ανεξάρτητο και αυτόνομο σχολείο αλλά έχει μετατραπεί σε προπαρασκευαστικό θάλαμο για το Πανεπιστήμιο, η αλματώδης αύξηση των ιδιωτικών φροντιστηρίων και ιδιωτικών μαθημάτων που προετοιμάζουν τους υποψήφιους για τις εξετάσεις στα ανώτατα ιδρύματα, ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός φοιτητών των Α.Ε.Ι. που καθυστερούν να πάρουν το πτυχίο τους, για να μην αναφερθούμε και στα υψηλά επίπεδα ανεργίας που αντιμετωπίζουν όταν τελικά αποφοιτήσουν. Όλα αυτά τα προβλήματα συνέθεσαν ένα εξαιρετικά δύσκολο και απαιτητικό πλέγμα θεμάτων για τους υπευθύνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου, 1992; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Ανδρέου, 1995; Δημαράς, 2005).

1.8.Οι εξελίξεις στην ελληνική εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα: Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης αποτελεί θεμελιώδες ζήτημα καθώς τίθεται σε κίνδυνο ο δημόσιος χαρακτήρας των πολιτικών και των αγαθών. Σε διεθνές επίπεδο, το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα επηρεάζει το πεδίο των πολιτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση της Ελλάδας και λόγω της κρίσης χρέους, οι σοβαρές συνέπειες των νεοφιλελεύθερων οικονομικών πολιτικών ήταν κοινό θέμα από το 2008. Αναμφίβολα, η παρατεταμένη περίοδος της κρίσης χρέους διαμόρφωσε ένα αρνητικό πλαίσιο για το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Κύριο αποτέλεσμα της νέας αφήγησης ήταν ο επαναπροσδιορισμός των πτυχών της ιδιωτικοποίησης καθώς αναδύθηκαν νέες προκλήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Ορισμένα σημαντικά θέματα συζήτησης είναι:

- η θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης
- η μελέτη των οικονομικών πτυχών της ιδιωτικής και σκιώδους εκπαίδευσης
- η μελέτη των νομικών πτυχών και κανονικοτήτων που καθοδηγούν τους φορείς σε παράνομη ιδιωτικοποίηση
- η μελέτη της δομής της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία ιδιωτικοποίησης της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- η μελέτη της δομής της στάσης των Μελλοντικών Εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία ιδιωτικοποίησης της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικές δαπάνες αποτελούν μια από τις πιο θεμελιώδεις κατηγορίες κρατικών δαπανών. Η δημόσια χρηματοδότηση στην εκπαίδευση είναι επίσης σημαντική. Στην Ελλάδα, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση είναι περιορισμένες διαχρονικά σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κράτη μέλη της ΕΕ. Κατά συνέπεια, οι ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση είναι αρκετά αυξημένες μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ. Πιο συγκεκριμένα, οι δαπάνες για τη σκιάδα εκπαίδευση ως ποσοστό των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση είναι περίπου 34,7%. Επίσης, οι δαπάνες για τη σκιάδα εκπαίδευση ως ποσοστό των δαπανών για την ιδιωτική εκπαίδευση είναι 40,1%. Τα παραπάνω στοιχεία υπογραμμίζουν ότι τα έξοδα της σκιάδας εκπαίδευσης αποτελούν δυσβάσταχτο κόστος για τις στρατηγικές των γονέων. Κατά την περίοδο 2000-2010 οι εκπαιδευτικές δαπάνες αυξήθηκαν, αλλά λόγω της κρίσης χρέους την περίοδο 2012-2016, η δημόσια χρηματοδότηση για την εκπαίδευση μειώθηκε σημαντικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε μετατόπιση των δημοσίων δαπανών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ανάλυση των δαπανών του Ελληνικού Δημοσίου για την εκπαίδευση, το ποσοστό των μισθών και των αποδοχών των εργαζομένων ήταν αυξημένο σε αντίθεση με το ποσοστό σε υποδομές και εξοπλισμό. Τέλος, οι δαπάνες για την ιδιωτική εκπαίδευση μειώθηκαν σημαντικά, από 3,3 δισεκατομμύρια ευρώ το 2009 σε 2,1 δισεκατομμύρια ευρώ το 2016 (κάτω από 33,3%) (Θωμαΐδου & Danchev, 2019).

Οι μελλοντικοί δάσκαλοι εξέφρασαν έντονα επικριτικές απόψεις για τα δημόσια και ιδιωτικά χαρακτηριστικά της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. από όπου φαίνεται να υπάρχει μια σαφής προτίμηση για τη δημόσια εκπαίδευση μεταξύ των μελλοντικών εκπαιδευτικών για οικονομικούς ή ιδεολογικούς λόγους. Αυτές οι προτιμήσεις υποδηλώνουν θετικά σχόλια για την υιοθέτηση των κοινωνικών πολιτικών του δημόσιου σχολείου και του κράτους πρόνοιας.

Η ανάλυση περιεχομένου των δηλώσεων και κειμένων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΟΕ) και της ΟΛΜΕ, που αναφέρονται στην ιδιωτικοποίηση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι οι δύο κορυφαίες συνδικαλιστικές οργανώσεις στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης επισήμαναν

ξεπεράσει από νωρίς την παρακμή του κράτους πρόνοιας. Υποδεικνύουν επίσης τον κίνδυνο κατασκευής αρνητικών στάσεων απέναντι στα δημόσια χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Επομένως, καταγγέλλονται συστηματικά οι προσπάθειες ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το πολιτικό επιχείρημα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΟΕ) και της Ελληνικής Ομοσπονδίας Δασκάλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) και οι πολιτικές τους, όπως αναγράφεται στις διακηρύξεις και τις δημοσιεύσεις τους για τις ιδιωτικοποιήσεις – με στόχο την προστασία του ανθρώπου, και τα πολιτικά δικαιώματα και στη συνέχεια της κοινωνικής συνοχής - αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία ως αναμφισβήτητο δημόσιο αγαθό. Συμπερασματικά, η προσέγγιση αυτή προσφέρει ένα νέο ενδιαφέρον αιτιολογικό ερμηνευτικό πλαίσιο νοημάτων, ιδεών, θεωρίας και πράξης εντός και εκτός της νεοελληνικής τάξης (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, & Χαλκιώτης, 2019; Κυρίδης, Καμαριανός, Φωτόπουλος, & Χαλκιώτης, 2022).

Η πληροφορία-γνώση είναι πλέον ο βασικός οικονομικός πόρος που θα καθορίσει σε σημαντικό βαθμό τη θέση κάθε χώρας στον συνεχώς εξελισσόμενο διεθνή συσχετισμό πλούτου και ισχύος. Επιπλέον, οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, με όλα τα θετικά και αρνητικά της στοιχεία, καθώς και της ευρωπαϊκής ενοποίησης ανοίγουν τις εθνικές αγορές εργασίας και υποχρεώνουν τους εργαζομένους να συναγωνίζονται όχι μόνο με τους συναδέλφους τους των ευρωπαϊκών χωρών, αλλά, σε πολλές περιπτώσεις, και με αυτούς των υπολοίπων οικονομικά αναπτυγμένων κρατών. Έτσι, η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες αποτελεί τη σημαντικότερη, ίσως, πρόκληση για το μέλλον της χώρας μας. Επείγει η θέσπιση αναγκαίων μέτρων που έχουν ήδη τύχει γενικευμένης εφαρμογής στα διεθνή αναγνωρισμένα πανεπιστήμια της Ευρώπης και που εμπεριέχονται σε σημαντικό βαθμό στις δεσμεύσεις που ανέλαβαν όλες οι χώρες-μέλη της ΕΕ με μια σειρά ευρωπαϊκών διακηρύξεων (Σορβόννη, Μπέργκεν) και διαδικασιών (η διαδικασία διακρατικής συνεργασίας της Μπολόνια και οι αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισσαβόνα, γνωστή και ως διαδικασία της Λισσαβώνας). Η ριζική μεταρρύθμιση της ανώτατης παιδείας απαιτείται να είναι σταδιακή και στοχευμένη, αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν στο εσωτερικό του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι όσες άλλες αλλαγές είναι απαραίτητες δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν στη διάρκεια μιας υπουργικής ή κυβερνητικής θητείας. Για το λόγο

αυτό είναι απαραίτητη η ιεράρχηση των ζητημάτων, η διαμόρφωση προτεραιοτήτων και η άμεση μεταρρυθμιστική παρέμβαση σε εκείνα τα ζητήματα που είναι καίριας σημασίας. Η προσεκτική ιεράρχηση και η άμεση εφαρμογή τους θα μπορέσει από μόνη της, λειτουργώντας ως καταλύτης, να απελευθερώσει εσωτερικές και εξωτερικές δυναμικές που θα διαμορφώσουν νέες προϋποθέσεις για την προώθηση και άλλων αλλαγών.

Ως ζητήματα προτεραιότητας αναδεικνύονται κυρίως:

- Η ενίσχυση της άμιλλας στο εσωτερικό του συστήματος με τη ριζική μεταρρύθμιση των σημερινών σχέσεων κράτους και πανεπιστημίων, του ισοπεδωτικού τρόπου χρηματοδότησης τους και του πλαισίου χαμηλών κινήτρων που διαμορφώνει (χρηματοδότηση με βάση τα αποτελέσματα της λειτουργίας των ιδρυμάτων, σχολών, τμημάτων, και του προσωπικού τους, κατόπιν συστηματικής αξιολόγησης)
- Η θεσμική θωράκιση της διοίκησης και την ενίσχυση της αυτοτέλειας των ιδρυμάτων, με παράλληλο ουσιαστικό και διαφανή έλεγχο της διαχείρισης των οικονομικών πόρων
- Η προστασία του πανεπιστημιακού χώρου και της εύρυθμης λειτουργίας των πανεπιστημίων
- Η προώθηση της διεθνοποίησης των πανεπιστημίων
- Η αύξηση και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δημοσίων πόρων για τα πανεπιστήμια, περιλαμβανομένης της βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας (με αξιοποίηση και του νέου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης)
- Η αξιοποίηση μη-κρατικών πηγών χρηματοδότησης

Κεφάλαιο 2ο

Έρευνα Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Προπτυχιακών Σπουδών

2.1.Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να αναλύσει από κοινωνιολογικής πλευράς τις προπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα. Για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι κοινωνιολογικές πτυχές των προφίλ των προπτυχιακών φοιτητών στην Ελλάδα σε ολόκληρη την ευρύτητα του κοινωνιολογικού πεδίου έρευνας όπως προαναφέρθηκε . Ήτοι, πρέπει να συλλεγούν δεδομένα που θα δώσουν με την ανάλυσή τους ευρήματα σχετικά με τον ρόλο που παίζει το οικογενειακό περιβάλλον των φοιτητριών και φοιτητών αλλά και ευρήματα που θα σκιαγραφούν την αντιληπτή ικανοποίηση των φοιτητών από την εμπειρία που έχουν ήδη αποκομίσει κατά την διάρκεια των σπουδών τους αλλά και τις προσδοκίες που έχουν σχηματίσει από την εμπειρία αυτή όσον αφορά την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

2.2.Σχεδιασμός Έρευνας

Αυτή η έρευνα διεξήχθη μέσω της ποσοτικής μεθόδου. Η ποσοτική έρευνα (δηλαδή, ένα θετικιστικό παράδειγμα) υπήρξε ιστορικά ο ακρογωνιαίος λίθος της έρευνας της κοινωνικής επιστήμης (Nunan, 1992). Η ποσοτική μέθοδος σε αντίθεση με την ποιοτική επιτρέπει στους ερευνητές να εξαλείψουν τις προκαταλήψεις τους, να παραμείνουν συναισθηματικά αποστασιοποιημένοι και μη εμπλεκόμενοι με τα αντικείμενα της μελέτης και να δοκιμάσουν ή να αιτιολογήσουν εμπειρικά τις δηλωμένες υποθέσεις τους (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, σ. 14). Η ερευνήτρια επέλεξε να μη χρησιμοποιήσει την ποιοτική μέθοδο λόγω της δεδομένης απειρίας της (Johnson, Russo, & Schoonenboom, 2017).

2.3.Περιβάλλον και Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Ελλάδας από τις 1-20 Δεκεμβρίου 2022. Οι συμμετέχοντες αυτής της έρευνας είναι φοιτητές και φοιτήτριες από όλες τις τάξεις. Η τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε για τον προσδιορισμό των συμμετεχόντων. Μοιράστηκαν 200 ερωτηματολόγια. Συλλέχτηκαν συνολικά 132 απαντημένα ερωτηματολόγια με ποσοστό ανταπόκρισης 66%.

2.4.Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ενημέρωσε το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου της έρευνας, το οποίο σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών και φοιτητριών. «Κοινωνιολογία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο κατά τη διάρκεια του Ιανουαρίου του 2020 και απευθυνόταν αποκλειστικά σε προπτυχιακούς σπουδαστές. Το ερωτηματολόγιο είχε επιλεγεί ως ένα βολικό, φθινό και αποτελεσματικό από πλευράς εξοικονόμησης χρόνου εργαλείο έρευνας για τη συλλογή μαζικών δεδομένων πιο επιδεκτικών ποσοτικοποίησης από συνεντεύξεις, περιοδικά, κ.λπ.. Το ερωτηματολόγιο ήταν κοινό για φοιτητές και φοιτήτριες όλων των σχολών. Διανεμήθηκε μέσω διαδικτύου με χρήση του λογισμικού Google Forms. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε κυρίως σε ερωτήσεις κλειστού τύπου διαφορετικών τύπων - λίστα, κατηγορία, σαν πίνακας κ.λπ. Για τον σκοπό αυτό έγινε χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert με επιλογές Καθόλου Ικανοποιητική έως Άριστη. Αυτός ο τύπος ερωτήσεων προτιμήθηκε επειδή είναι πιο εύκολο να τυποποιηθεί, να αναλυθεί και να ερμηνευτεί από ό,τι οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που απαιτούν περισσότερο χρόνο για να καταγραφούν και να ομαδοποιηθούν, ενώ υπάρχει πάντα ο κίνδυνος παρερμηνείας. Επίσης, μπορεί να γίνει αριθμητική αξιολόγηση αναθέτοντας βαθμούς από 1-5 ανάλογα με την περίπτωση.

2.4.1. Δομή

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια (4) ενότητες με δέκα εννέα (19) ερωτήσεις συνολικά. Στην 1^η Ενότητα (Δημογραφικά Στοιχεία), υπάρχουν τέσσερις (6) ερωτήσεις για το γενικό προφίλ των φοιτητών που αφορούσαν στο φύλο, στην ηλικία, τύπος μόνιμης κατοικίας και έτος σπουδών (ερωτήσεις 1-4) και δυο ερωτήσεις (ερωτήσεις 15 και 16) σχετικά με την επαγγελματική απασχόληση των ερωτηθέντων. Οι ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική απασχόληση τοποθετήθηκαν ένθετα ανάμεσα στην 3^η και την 4^η ενότητα καθώς η ερευνήτρια θεώρησε ότι στη θέση αυτή θα βοηθούσαν τους συμμετέχοντες να εστιάσουν καλύτερα στα ερωτήματα τη 4^{ης} ενότητας.

Η 2^η Ενότητα (Κριτήρια Επιλογής και Προετοιμασία για τις εξετάσεις) περιλαμβάνει πέντε (5) ερωτήσεις που εξετάζουν την προετοιμασία για την εισαγωγή στη σχολή τους καθώς και τα κριτήρια που έπαιξαν ρόλο στην επιλογή της από τον φοιτητή ή την

φοιτήτρια. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ερωτήσεις για την σειρά επιλογής στο μηχανογραφικό έντυπο. Υπάρχουν επίσης ερωτήσεις σχετικά με την προετοιμασία.

Η 3^η Ενότητα (Συνεισφορά του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επιλογή της συμμετοχής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση), συμπεριλαμβάνει έξι (6) ερωτήσεις σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και την επαγγελματική τους απασχόληση. Συγκεκριμένα υπάρχει και ερώτηση όπου ο συμμετέχων / συμμετέχουσα ερωτάται αν πιστεύει ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του / της συνέβαλε στην επιλογή τους να προχωρήσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η 4^η Ενότητα (Κριτήρια επιτυχίας των σπουδών) συμπεριλαμβάνει δυο ερωτήσεις (ερωτήσεις 18 και 19) που αφορούν στην αντιληπτή από τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες ποιότητα των προσφερόμενων σπουδών, συγκεκριμένα αν τα προσφερόμενα μέσα ήταν επαρκή από πλευράς διεξαγωγής των μαθημάτων και των διαθέσιμων εκπαιδευτικών μέσων (ερώτηση 19) καθώς και αν πιστεύουν ότι η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων της σχολής τους είναι ικανοποιητική ή όχι (ερώτηση 18).

2.4.2. Διαμόρφωση

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με κριτήριο τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Πολυπολιτισμικής Προσωπικότητας των Zee & Oudenhoven (2000) και βασίστηκε στην καινοτόμο προσέγγιση CLIL στην εκμάθηση γλωσσών.

Καταρχάς για κάθε διάσταση του Ερωτηματολογίου Πολυπολιτισμικής Προσωπικότητας ερμηνεύτηκαν στοιχεία που περιγράφουν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή τάσεις που θεωρήθηκαν ενδεικτικές της συγκεκριμένης διάστασης. Για τη διαμόρφωση του παρόντος ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι εξής ενότητες: Πρώτον, η ενότητα για την πολιτιστική ενσυναίσθηση που μετρά την ικανότητα ενός ατόμου να λάβει υπόψη του τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές ατόμων από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έναντι μιας δυσκολίας να το κάνει. Επίσης, η ενότητα ανοιχτής νοοτροπίας που αναφέρεται σε μια ανοιχτή και απροκατάληπτη στάση απέναντι σε διαφορετικές ομάδες και απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμικούς κανόνες και αξίες. Η ενότητα προσανατολισμού στη δράση διερευνά την τάση για έναρξη δράσης έναντι της τάσης της αναμονής για την αποφυγή του ρίσκου. Η τάση για περιπέτεια αναφέρεται σε μια τάση ενεργητικής αναζήτησης και εξερεύνησης νέων καταστάσεων θεωρώντας τές ως πρόκληση έναντι

της τάσης να θεωρούνται τις νέες καταστάσεις ως απειλητικές. Η υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα ευελιξίας αναφέρεται σε μια τάση και ικανότητα προσαρμογής των στρατηγικών συμπεριφοράς κάποιου σε διαφορετικές ή πιο περιορισμένες συνθήκες μέσα σε μια ξένη κουλτούρα. Η χαμηλή βαθμολογία υποδηλώνει την αδυναμία να το κάνει και την τάση να εμμένει σε καθιερωμένες στρατηγικές συμπεριφοράς. Τέλος, η κλίμακα εξωστρέφειας αναφέρεται σε μια τάση να δραστηριοποιείται κάποιος ευρισκόμενος σε κάποιο νέο πολιτιστικό περιβάλλον (Zee & Oudenhoven, 2000).

Η προσέγγιση CLIL περιλαμβάνει έναν τριπλό ρόλο της γλώσσας: τη γλώσσα της μάθησης, τη γλώσσα με σκοπό τη μάθηση και τη γλώσσα μέσω της μάθησης (Coyle, 2007). Η εν λόγω προσέγγιση περιλαμβάνει ολιστικά χαρακτηριστικά, εκτός από το ότι δίνει έμφαση στο νόημα παρά στη μορφή και προσφέρει ένα πλαίσιο για τη σκόπιμη χρήση της γλώσσας. Επιπλέον, συνιστώντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, ξεπερνά τις παραδοσιακές προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος που περιλαμβάνουν τη διδασκαλία μεμονωμένων φοιτημάτων· ουσιαστικά αντιπροσωπεύει μια στροφή προς την ενσωμάτωση της διδακτέας ύλης στη ζωή (Pavesi, Bertochi, Hofmannová, & Kazianka, 2001, σ. 77). Για τον λόγο αυτό, το CLIL διευκολύνει την επίτευξη της διαπολιτισμικής ικανότητας ως εκπαιδευτικού στόχου. Σε αυτό το πλαίσιο, η ενοποιητική φύση της CLIL προσφέρεται για την υιοθέτηση μιας τριπλής εστίασης: ταυτόχρονος συνδυασμός εκμάθησης ξένων γλωσσών, εκμάθησης του θέματος περιεχομένου της ενότητας και διαπολιτισμικής μάθησης (Griva & Kasvikis, 2015).

2.4.3. Παρατήρηση

Από την άλλη μεριά, τα κριτήρια λίστας ελέγχου της παρατήρησης βασίζονται στις πέντε διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πρακτικής του Banks (1997). Προκύπτουν τέσσερις διαστάσεις από την παρατήρηση: 1) το ποσοστό ενσωμάτωσης του περιεχομένου, 2) η διαδικασία κατασκευής γνώσης, 3) η προσπάθεια μείωσης των προκαταλήψεων και 4) η εφαρμογή της παιδαγωγικής ισότητας (Banks J. A., 1997; Banks & Banks, 2019, σσ. 25-38).

2.5.Ανάλυση Δεδομένων

Κατά την ανάλυση δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το λογισμικό SPSS v.20, το MSExcel 2019. Για την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πρακτικής του Banks (1997).

Κεφάλαιο 3ο Αποτελέσματα

Θα ακολουθήσει μια παρουσίαση των συμπερασμάτων που βγήκαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τίτλο «Κοινωνιολογία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο κατά τη διάρκεια του Ιανουαρίου του 2020, απευθυνόταν αποκλειστικά σε προπτυχιακούς σπουδαστές, και συλλέχτηκαν 132 απαντήσεις.

3.1. Δημογραφικά στοιχεία

3.1.1. Φύλο

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες σε ποσοστό σχεδόν 70% με το υπόλοιπο 30% να αντιστοιχεί σε άντρες.

Πίνακας 3-1: Φύλο

Γυναίκα	92
Άνδρας	40
Σύνολο	132



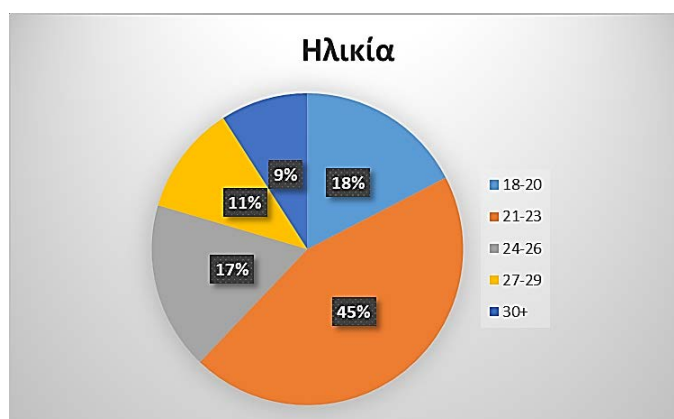
Γράφημα 3-1: Φύλο



3.1.2. Ηλικία

Πίνακας 3-2: Ηλικία

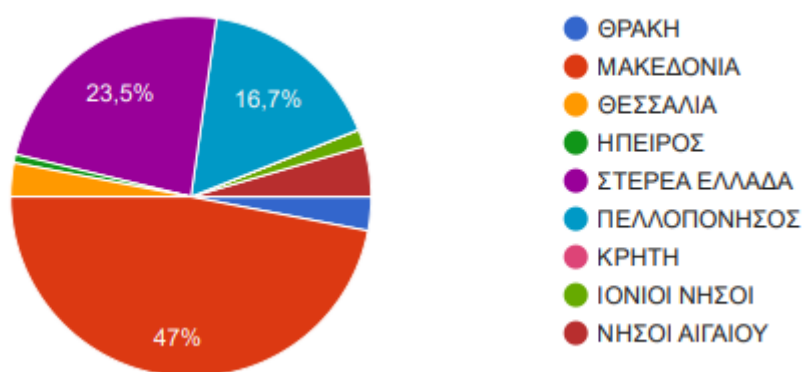
Ηλικία	Πλήθος
18-20	23
21-23	59
24-26	23
27-29	15
30+	12
Σύνολο	132



Γράφημα 3-2: Ηλικία

Το 45% των σπουδαστών ανήκει στις ηλικίες από 21 έως 23 ετών, το 17% δηλώνει ότι είναι από 18 έως 20 ετών, ενώ το ίδιο ποσοστό, 17% ανήκει στις ηλικίες από 24 έως 26 ετών.

3.1.3. Τόπος μόνιμης κατοικίας



Γράφημα 3-3: Μόνιμη κατοικία

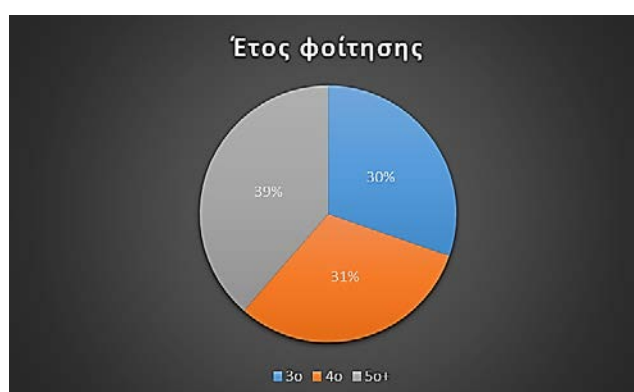
Ως τόπο μόνιμης κατοικίας τον νομό Δυτικής Ελλάδας δηλώνουν σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες, ενώ το 23,5% δήλωσε τον νομό Στερεάς Ελλάδας, και ακολουθεί η Πελοπόννησος με ποσοστό 16,7%.

3.1.4. Έτος φοίτησης

Περίπου το 40% των σπουδαστών βρίσκονται είτε στο 5ο είτε σε μεγαλύτερο έτος των σπουδών τους, ενώ το 31% βρίσκεται στο 4ο έτος, και το 22% στο 3ο έτος των σπουδών τους.

Πίνακας 3-3: Έτος φοίτησης

Έτος	Πλήθος
3ο	40
4ο	41
5ο+	51
Σύνολο	132

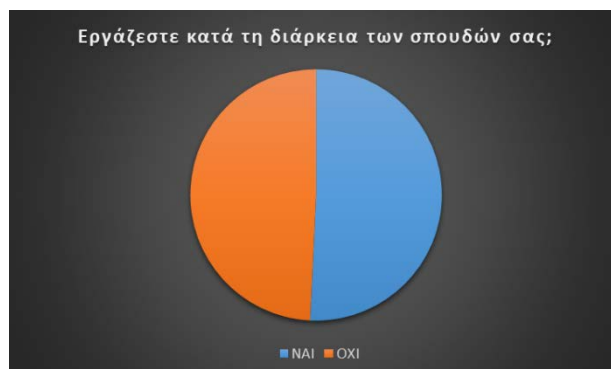


Γράφημα 3-4: Έτος φοίτησης

3.1.5. Εργάζεστε ταυτόχρονα με τις σπουδές σας;

Πίνακας 3-4: Εργάζεστε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;

Εργάζεστε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;	Πλήθος
ΝΑΙ	67
ΟΧΙ	65
Σύνολο	132



Γράφημα 3-5: Εργάζεστε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;

Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες (67 άτομα) εργάζονται κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

3.1.6. Είδος απασχόλησης

Πίνακας 3-5: Είδος απασχόλησης

Είδος απασχόλησης	Πλήθος
Πλήρης	16
Μερική	27
Προσωρινή	24
Σύνολο	67



Γράφημα 3-6: Είδος απασχόλησης

Από τους εργαζόμενους ο ένας στους τέσσερεις εργάζεται σε πλήρη απασχόληση ενώ οι τέσσερεις στους δέκα απασχολούνται μερικά και περίπου ο ένας στους τρεις προσωρινά.

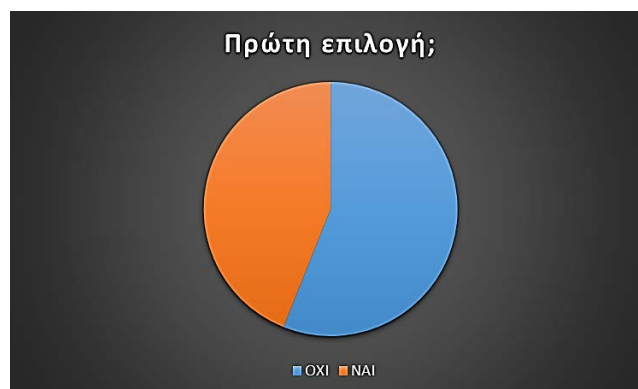
3.2.Κριτήρια Επιλογής και Προετοιμασία για τις εξετάσεις

3.2.1. Πρώτη επιλογή

Φαίνεται πως το 56% των σπουδαστών δεν φοιτούν στο τμήμα που ήταν πρώτη επιλογή στο μηχανογραφικό τους.

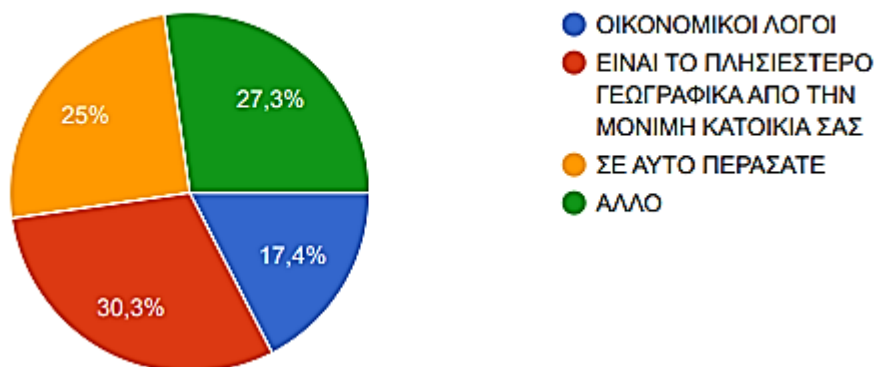
Πίνακας 3-6: Πρώτη επιλογή;

Πρώτη επιλογή;	Πλήθος
ΟΧΙ	74
ΝΑΙ	58
Σύνολο	132



Γράφημα 3-7: Πρώτη επιλογή;

3.2.2. Κριτήριο Επιλογής πανεπιστημιακού ιδρύματος



Γράφημα 3-8: Κριτήριο επιλογής πανεπιστημιακού ιδρύματος

Σχεδόν οι μισοί (47,7%) των ερωτηθέντων διάλεξε τη σχολή του για πρακτικούς λόγους – οικονομικούς και γεωγραφικούς – ενώ ο ένας στους τέσσερεις τη διάλεξε τυχαία.

3.2.3. Κριτήριο επιλογής σχολής

Πίνακας 3-7: Κριτήριο επιλογής σχολής

Κριτήριο επιλογής σχολής	Πλήθος
ΤΗΣ ΑΡΕΣΚΕΙΑΣ ΣΑΣ	73
ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΠΩΣ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	37
ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΑΣ	2
Άλλο	20
Σύνολο	132

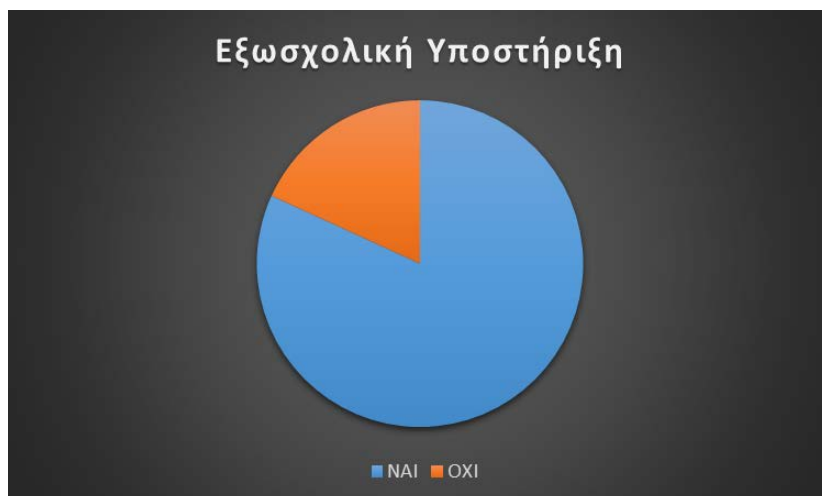


Γράφημα 3-9: Κριτήριο επιλογής σχολής

Το 55% των ερωτηθέντων εισήχθη σε σχολή της αρεσκείας του ενώ περίπου ένας στους τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τη διάλεξαν με κριτήριο τις προοπτικές εργασίας.

3.2.4. Εξωσχολική υποστήριξη

<i>Εξωσχολική υποστήριξη</i>	<i>Πλήθος</i>
ΝΑΙ	108
ΟΧΙ	24
<i>Σύνολο</i>	<i>132</i>



Γράφημα 3-10:Εξωσχολική Υποστήριξη

Άνω των οχτώ στους δέκα των ερωτηθέντων (81,8%) χρειάστηκαν εξωσχολική υποστήριξη για την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις. Το 40% από αυτούς αφιέρωνε σε εξωσχολική υποστήριξη από 6 έως 10 ώρες, ενώ το 30% αφιέρωνε από 11 έως 15 ώρες εβδομαδιαίως.

3.3. Συνεισφορά του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επιλογή της συμμετοχής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

3.3.1. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Πίνακας 3-8: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Πλήθος
Γυμνάσιο / Λύκειο	86
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	40
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό	6
Σύνολο	132



Γράφημα 3-11: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

3.3.2. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Πίνακας 3-9: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Πλήθος
Γυμνάσιο / Λύκειο	85
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	41
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό	6
Σύνολο	132



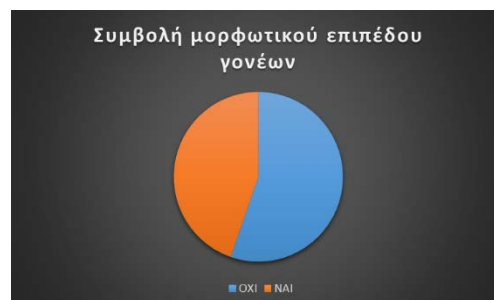
Γράφημα 3-12: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Το 65% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι οι γονείς τους είναι απόφοιτοι γυμνασίου ή λυκείου, ενώ το 30% δηλώνουν ότι είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3.3.3. Συμβολή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων

Πίνακας 3-10: Συμβολή μορφωτικού επιπέδου γονέων

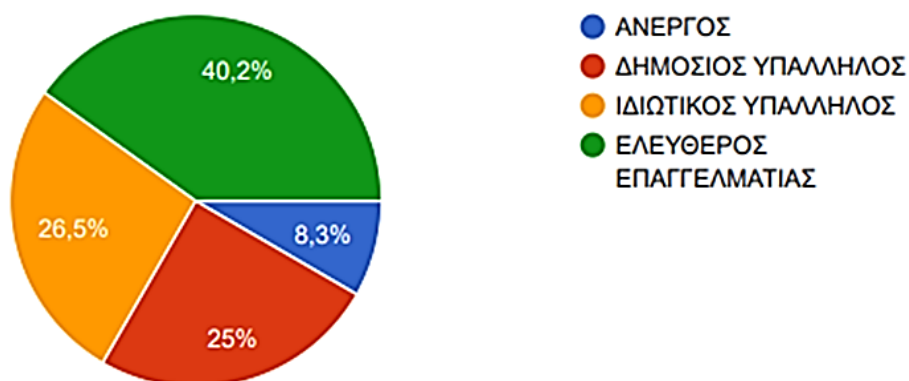
Συμβολή μορφωτικού επιπέδου γονέων	Πλήθος
ΟΧΙ	73
ΝΑΙ	59
Σύνολο	132



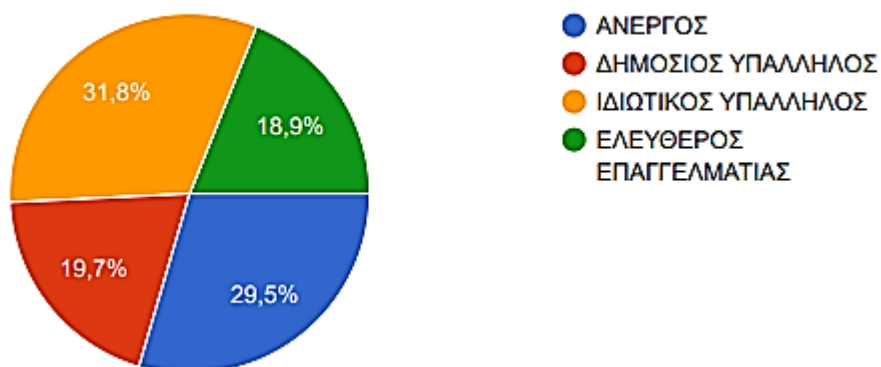
Γράφημα 3-13: Συμβολή μορφωτικού επιπέδου γονέων

Το 55% των σπουδαστών εκτιμά ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του δεν συνέβαλε στην απόφασή τους για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3.3.4. Επαγγελματική κατάσταση γονέων



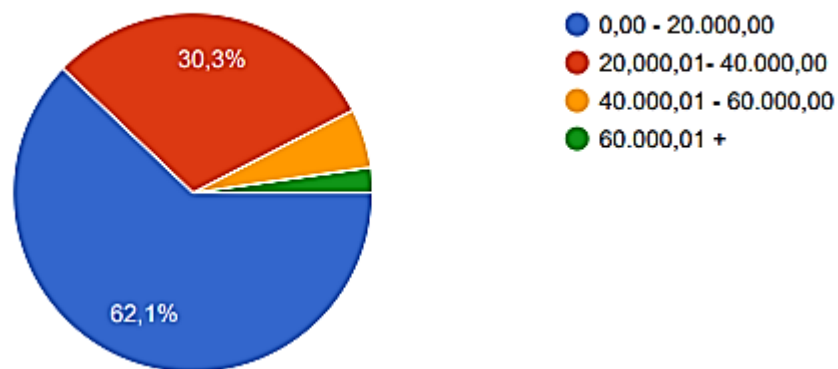
Γράφημα 3-14: Επαγγελματική κατάσταση πατέρα



Γράφημα 3-15: Επαγγελματική κατάσταση μητέρας

Λίγο περισσότεροι από τους μισούς έχουν γονείς υπαλλήλους ιδιωτικού ή δημοσίου δικαίου. Οι τέσσερις στους δέκα έχουν πατέρα που είναι ελεύθερος επαγγελματίας. Οι τρεις στους δέκα έχουν μητέρα που ασχολείται με τα οικιακά και λιγότεροι από ένας στους δέκα έχουν πατέρα άνεργο.

3.3.5. Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα

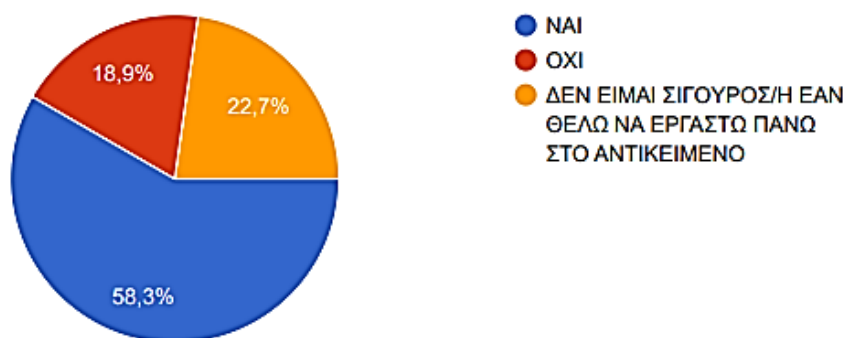


Γράφημα 3-16: Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα

Το 62% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι το ετήσιο οικογενειακό τους εισόδημα ανέρχεται σε ποσό έως 20.000€, ενώ σε ποσό από 20.000€ έως 40.000€ διαμορφώνεται το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα του 30% των σπουδαστών.

3.4. Κριτήρια επιτυχίας των σπουδών

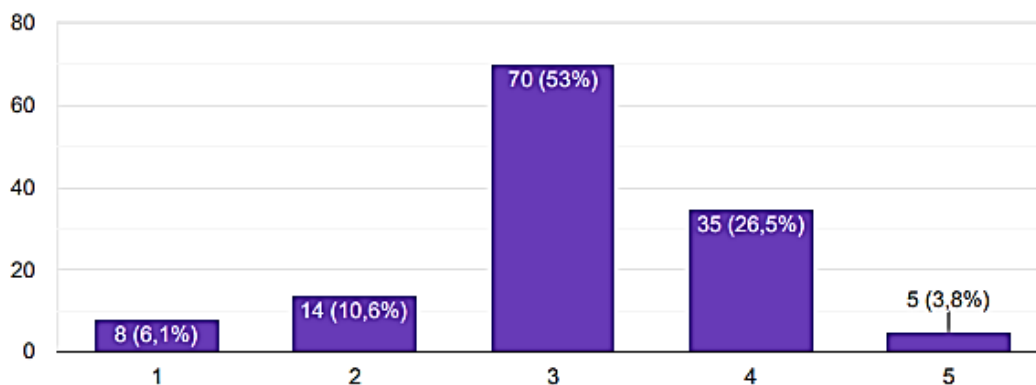
3.4.1. Επαγγελματική αποκατάσταση



Γράφημα 3-17: Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας θα σας εξασφαλίσουν επαγγελματική αποκατάσταση;

Περίπου έξι στους δέκα (58,3%) από τους ερωτηθέντες πιστεύουν ότι οι σπουδές τους θα τους εξασφαλίσουν επαγγελματική αποκατάσταση. Ωστόσο, ο ένας στους πέντε περίπου (22,7%) δεν είναι σίγουροι ότι θα θελήσουν να απασχοληθούν στο αντικείμενο των σπουδών τους.

3.4.2. Χαρακτηρισμός του τρόπου διεξαγωγής των μαθημάτων



Γράφημα 3-18: Χαρακτηρισμός του τρόπου διεξαγωγής των μαθημάτων

Οι έξι στους δέκα ερωτηθέντες (59,5%) αξιολογούν τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους παρέχονται ως ικανοποιητικά ή πολύ ικανοποιητικά.

Κεφάλαιο 4ο Συζήτηση

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, οι φοιτητές έχουν μια πολύπλευρη αντίληψη για την ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά μέσο όρο, συμφωνούν σε κάποιο βαθμό με όλες τις διαφορετικές αντιλήψεις της ποιότητας, αν και υπάρχει κάποια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση. Ο φοιτητικός πληθυσμός φαίνεται πολύ ομοιογενής όσον αφορά τις απόψεις τους σχετικά με την αντιληπτή ποιότητα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης τουλάχιστον στο προπτυχιακό επίπεδο ως μετασχηματισμός κοινωνικός και ατομικός – δηλαδή ως μέσο βελτίωσης του ατόμου αλλά και της κοινωνίας - αλλά και την ποιότητα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ως προστιθέμενη αξία του ιδίου του φοιτητή / της φοιτήτριας ακόμη και στις περιπτώσεις που η αντιληπτή ποιότητα των σπουδών είναι χαμηλή ή και η επαγγελματική αποκατάσταση δεν είναι εξασφαλισμένη. Κάπως λιγότερο ομοιογενής είναι η γνώμη των ερωτηθέντων όσον αφορά την προοπτική της ποιότητας ως προς την καταλληλότητα για συγκεκριμένο σκοπό όπως η επαγγελματική αποκατάσταση ή η ανάδειξη μέσα από μια επαγγελματική καριέρα.

Από την άλλη μεριά, οι γνώμες είναι μάλλον πολωμένες σε σχέση με την προοπτική της ποιότητας ως προς την αξία των προπτυχιακών σπουδών σε αντιστοιχία με τα έξοδα που απαιτεί στην Ελλάδα η πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και δη η προπτυχιακή. Επειδή οι φοιτητές προτιμούν προοπτικές που τους βάζουν στο κέντρο της διαδικασίας, οι ποιότητα βελτίωσης όσο και η ποιότητα ως καταλληλότητα για πρακτική εφαρμογή – επαγγελματική αποκατάσταση - υποστηρίχθηκαν ιδιαίτερα. Ωστόσο, ενώ το πρώτο τοποθετεί σαφώς τον φοιτητή σε έναν ενεργό ρόλο, το δεύτερο μπορεί επίσης να υποδηλώνει μια πιο συμβατική θέση. Το γεγονός ότι αυτές οι δύο προοπτικές ουσιαστικά συνυπάρχουν μεταξύ των ερωτηθέντων υποδηλώνει επίσης την ανάγκη για πιο συστηματική διερεύνηση των συνδέσεων μεταξύ των διαφόρων αντιλήψεων της ποιότητας και των προοπτικών για τους φοιτητές και τον ρόλο και τη θέση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γενικά, διαφορετικά στοιχεία του ιστορικού των φοιτητών φαίνεται να σχετίζονται με τις προοπτικές για την ποιότητα με στατιστικά σημαντικό αλλά σχετικά αδύναμο τρόπο. Αν και τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται σε αυτή τη μελέτη δεν επιτρέπουν ισχυρές γενικεύσεις σε ολόκληρο τον φοιτητικό πληθυσμό, μπορούμε να πούμε ότι τα πρότυπα και οι σχέσεις που βρέθηκαν σε αυτή τη μελέτη είναι ενδεικτικά των τάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικά. Αν και είναι σίγουρα απαραίτητες περαιτέρω μελέτες για το θέμα

(ορισμένες προτείνονται παρακάτω), τα δεδομένα που παρουσιάζονται εδώ προσφέρουν μια πρώτη εικόνα της προοπτικής για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από μια από τις κύριες ομάδες ενδιαφερομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση – τους φοιτητές.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα ευρήματα μιας παρόμοιας έρευνας που έγινε από τους Brooks και συν. (2021) , σε έξι χώρες την Ευρώπη, με θέμα μελέτης τον σκοπό ύπαρξης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως και στη μελέτη μας οι φοιτητές πιστεύουν ότι βασικός σκοπός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να τους προετοιμάσει για την είσοδο στην αγορά εργασίας. Από πολλές απόψεις, αυτό αντικατοπτρίζει κυρίαρχους λόγους πολιτικής στους οποίους οι φοιτητές τοποθετούνται ξεκάθαρα ως «μελλοντικοί εργαζόμενοι» και η οικονομική λογική για σπουδές σε επίπεδο πτυχίου είναι συνήθως στο προσκήνιο (Brooks, 2019· McArthur, 2011).

Ωστόσο, όπως δείξαμε παραπάνω, οι απόψεις των φοιτητών από αυτή την άποψη είναι λεπτές και περίπλοκες. Ενώ ορισμένοι πιστεύουν ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση εκπληρώνει αυτήν τη στιγμή αυτόν τον σκοπό, άλλοι πιστεύουν ότι είναι κάτι που πρέπει να κάνουν τα ΑΕΙ αλλά προς το παρόν ο σκοπός αυτός δεν είναι μια ακριβής περιγραφή των τρεχουσών δραστηριοτήτων τους. Ενώ ορισμένοι φοιτητές βλέπουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μια διαδρομή για επαγγελματικές και διευθυντικές θέσεις εργασίας, άλλοι τη θεωρούν απλώς μια ασφάλιση έναντι της απασχόλησης με χαμηλή ειδίκευση. Στην εν λόγω μελέτη διατυπώθηκαν επίσης και άλλοι βασικοί σκοποί - ο πιο συνηθισμένος ήταν η ευκαιρία να αναπτυχθούν προσωπικά (μέσω της απόκτησης γνώσης ή/και να αναπτύξουν ευρύτερες δεξιότητες), που είναι μια σημαντική άποψη σε δημοφιλία και στη δική μας μελέτη, και να συμβάλουν στην κοινωνική ανάπτυξη και πρόοδο. Αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι ενώ οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορεί να κατανοήσουν τους φοιτητές ως καταναλωτές με οικονομικά κίνητρα , που βλέπουν τον σκοπό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την άποψη της προετοιμασίας της αγοράς εργασίας και συνεχίζουν να εισάγουν πολιτικές που προσπαθούν να μετρήσουν την «ποιότητα» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα αποτελέσματα της απασχόλησης, πολλοί φοιτητές έχουν ευρύτερες απόψεις βρίσκοντας εδώ πολλά κοινά σημεία με τη μελέτη των O'Shea και Delahunty (2018) στο αυστραλιανό πλαίσιο.

Κεφάλαιο 5ο Συμπέρασμα

Από τα ευρήματα της μελέτης συμπεραίνουμε ότι οι φοιτητές στην Ελλάδα είναι αρκετά ικανοποιημένοι με την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών αλλά και με τις διαφαινόμενες προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης τους. Η επιλογή και η προσπάθεια στην οποία υποβλήθηκαν για να εισαχθούν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν γενικά σημαντική αλλά δεν νιώθουν απογοητευμένοι στην πλειοψηφία τους από το αποτέλεσμα. Έχουν μια σημαντικά θετική άποψη για τις σπουδές τους και είναι διατεθειμένοι να κάνουν θυσίες για να έχουν πρόσβαση σε αυτήν. Είναι χαρακτηριστικό ότι το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο δεν είναι υψηλό στο μεγαλύτερο ποσοστό αναδεικνύοντας το γεγονός ότι δεν είναι προνόμιο των πλουσίων η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια το μορφωτικό επίπεδο των γονέων – παρόλη την άποψη των ερωτηθέντων ότι δεν συνέβαλε στην απόφασή τους - δεν είναι χαμηλό. Είναι χαρακτηριστικό ότι η χαμηλότερη βαθμίδα μορφωτικού επιπέδου είναι το γυμνάσιο και ένα μικρό ποσοστό των πατέρων έχει κάνει διδακτορικό που υποδεικνύει ότι υπήρξε κάποιος επηρεασμός από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Τέλος, κανείς από τους ερωτηθέντες δεν έχει γονείς με χαμηλή βαθμίδα μορφωτικού επιπέδου, γεγονός ότι υποδεικνύεται ένα φάσμα αποκλεισμού των παιδιών γονέων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Κεφάλαιο 6ο Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η μελέτη παρείχε κάποιες ενδείξεις ότι η άποψη των φοιτητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση απηχεί περισσότερο τις απόψεις «μετασχηματισμού» του φοιτητή και της κοινωνίας και της «προστιθέμενης αξίας» όσον αφορά την αντιληπτή ποιότητα των προπτυχιακών σπουδών, αν και απαιτούνται περαιτέρω μελέτες προς αυτή την κατεύθυνση, όχι μόνο όσον αφορά τις προοπτικές των φοιτητών για την ποιότητα, αλλά και σχετικά με τη σχέση μεταξύ γενικότερων απόψεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένου τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές εμπλέκονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά την πιθανή περαιτέρω έρευνα, μια προσέγγιση θα ήταν η σύγκριση και η αντίθεση των προοπτικών των διαφορετικών ομάδων ενδιαφερομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδίως του ακαδημαϊκού προσωπικού και των φοιτητών. Αν και υπάρχουν μελέτες που αφορούν καθεμία από αυτές τις ομάδες ξεχωριστά, μια συστηματική και ρητή διερεύνηση αυτών των δύο ομάδων με τους περισσότερους άλλους σημαντικούς παράγοντες (θεσμός, σύστημα) να διατηρούνται σταθεροί θα παρείχε μια πιο εκλεπτυσμένη και λεπτή ανάλυση των διαφορετικών προοπτικών για την ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, μια πτυχή που δεν καλύφθηκε σε αυτή τη μελέτη λόγω ελλিপών δεδομένων σχετικά με αυτήν την πτυχή (αν και ήταν μέρος της διαστρωμάτωσης του δείγματος) αφορά τη σημασία των διαφορών των απόψεων των φοιτητών σχετικά με την ποιότητα και μια πιο λεπτή ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι προοπτικές των φοιτητών αλλάζουν ποιοτικά με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η μελέτη καθώς και οι περαιτέρω μελέτες που προτείνονται εδώ έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνιολογική πολιτική και πρακτική της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε σχέση με τον τρόπο κατασκευής των μέσων αξιολόγησης των μαθητών, τι πραγματικά μετρούν και πώς μπορούν ή όχι να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της προπτυχιακής εκπαίδευσης.

Αναφορές

- Ansalone, G. (2010). Tracking: Educational differentiation or defective strategy. *Educational Research Quarterly*, 34(2), 3-17.
- Archbald, D. (2004). School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study. *Sociology of Education*, 77, 283-306.
- Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change*.
- Australian Council for Educational Research. (2014). Quality and Equity: What does research tell us? *Research Adelaide Convention Centre Conference 3-5 Αυγούστου 2014*. Αδελαΐδα: ACER.
- Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2012). *The sociology of education: A systematic analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall .
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society, Teacher*. Νέα Υόρκη: College Press Columbia University.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Barnes, M. (1977). Emile Durkheim's Contribution to the Sociology of Education. *The Journal of Educational Thought (JET)*, 11(3), 213-223.
- Barnett, R. C., & Rivers, C. (2011). *The Truth About Girls and Boys: Challenging Toxic Stereotypes About Our Children*. Βοστώνη: Columbia University Press.
- Bathmaker, A., 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.
- Battey, D., Kafai, Y., Nixon, A. S., & Kao, L. L. (2007). Professional development for teachers on gender equity in the sciences: Initiating the conversation. *Teachers College Record*, 109(1), 221-243.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Νέα Υόρκη: Rowman and Littlefield.

- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 149-160.
- Booth, A. L., Cardona-Sosa, L., & Nolen, P. (2018). Do single-sex classes affect academic achievement? An experiment in a coeducational university. *Journal of Public Economics*, 168, 109-123.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). Πέρα από την εκπαιδευτική δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 469 – 491). Αθήνα: Παπαζήση.
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., & Abrahams, J. (2021). Students' views about the purpose of higher education: a comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1375-1388.
- Burawoy, M. (2007). The Field of Sociology: Its Power and Its Promise. Στο D. Clawson, R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, & M. Burawoy (Επιμ.), *Public Sociology* (σσ. 241-259). Λονδίνο: University of California Press.
- Chickering & Associates. (1981). *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass Inc.
- Cole, M. (2008). *Marxism and educational theory: Origins and issues*. Νέα Υόρκη: Routledge.
- Collins, P. H., & Andersen, M. (2007). *Race, Class and Gender: An Anthology*. Νέα Υόρκη: Wadsworth Publishing.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. Στο D. Marsh, & D. Wolff (Επιμ.), *Diverse Contexts—Converging Goals: CLIL in Europe* (σσ. 47–58). Peter Lang.
- Dahl, G. B., & Lochner, L. (2011). The Impact of Family Income on Child Achievement: Evidence from the Earned Income Tax Credit. *CHCP Working Papers*, 2011(3).
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Σικάγο: University of Chicago Press.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Νέα Υόρκη: The Macmillan Company.
- Dix, K. (2018). Single-Sex Schooling and Girls' Achievement in Australia. *Alliance of Girls Schools Australasia Educators Conference 7 Μαΐου 2018*. Αυστραλία: ACER.
- Durkheim, É. (1922/1968). *Éducation et sociologie*. Παρίσι: Les Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (2013). *Εκπαίδευση και κοινωνιολογία*. (Ε. Στασινοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Γρηγόρη.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Παρίσι: Presses universitaires de France.
- Earnest, K. (2002). *The impact of learning community enrollment on first-generation students' first-year academic achievement and retention rates*. Αϊόβα: Iowa State University.
- Fauconnet, P. (2013). Εισαγωγή. Στο Ε. Durkheim, & Ε. Στασινοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και κοινωνιολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Fuller, S. (2006). *The new sociological imagination*. Λονδίνο: SAGE.
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98-106.
- Giddens, A. (1989). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. (Ν. Τριανταφυλλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Οδυσσέας.
- Giddens, A. (1997). Θεωρία δομοποίησης και εμπειρική έρευνα. Στο Γ. Μιχαλακόπουλος (Επιμ.), *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές* (σσ. 509 – 533). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη.
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., & Carr, D. (2021). Chapter 1 What is Sociology? Στο *Introduction to Sociology Seagull Twelfth Edition Norton* (12η εκδ., σσ. 4-6). Νέα Υόρκη: W. W. & Company, Inc.
- Goldthorpe, J. H. (2012). *Understanding -and Misunderstanding – Social Mobility in Britain: The Entry of the Economists, the Confusion of Politicians and the Limits of Educational Policy*. Οξφόρδη: University of Oxford.

- Grant, G., Elbow, P., Ewens, T., Gamson, Z., Kohli, W., Neumann, W., . . . Riesman, D. (1979). *On competence*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Griva, E., & Kasvikis, K. (2015). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing an international dialogue. Στο N. BakićMirić, & D. E. Gaipov (Επιμ.), *Current trends and issues in education L2/FL skills, history understanding and cultural awareness* (σσ. 125-140). Cambridge Scholars Publishing.
- Grodsky, E., Warren, J. R., & Felts, E. (2008). Testing and social stratification in American education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 385-404.
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., & Hyde, J. (2011). The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333, σσ. 1706-1707.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., & Wells, A. S. (Επιμ.). (1997). *Education, Culture, Economy, Society*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Jacquard, A. (1995). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*. (Χ. Καζλαρής, Μεταφρ.) Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Johnson, R. B., Russo, F., & Schoonenboom, J. (2017). Causation in mixed methods research: The meeting of philosophy, science, and practice. *Journal of Mixed Methods Research*, 11, 156-173.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004, Οκτώβριος). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come Educational researcher. *Educational Researcher* 33:14, 33(7), 14-26.
- Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74, 443-471.
- Kapinga, O. S. (2014). The Impact of Parental Socioeconomic Status on Students' Academic Achievement in Secondary Schools in Tanzania. *International Journal of Education*, 6(4), 120-132.
- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. Νέα Υόρκη: Crown.

- Kozol, J. (2005). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. Νέα Υόρκη: Crown.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(2002), 67-195.
- Lourdes, D. A. (2015). A New Perspective On Underrepresented Student Completion: Self-Efficacy Beliefs Of Successfully Completed Underrepresented Students. *UNLV Theses*, 237, 1-184. Ανάκτηση 2023, από <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3376&context=thesesdissertations>
- Norfleet James, A., & Richards. (2003, Ιούλιος). Escaping stereotypes: Educational attitudes of male alumni of single-sex and coed schools. *Psychology of Men and Masculinity*, 4(2), 136-148.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- O'Shea, S., & Delahunty, J. (2018). Getting through the day and still having a smile on my face! How do students define success in the university learning environment? *Higher Education Research & Development*, 37(5), 1062-1075.
- Orfield, G., Siegel-Hawley, G., & Kucsera, J. (2011). *Divided we fail: Segregated and unequal schools in the Southland*. Λός Άντζελες: Civil Rights Project.
- Parsons, T. (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία. Στο Ά. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 249-279). Αθήνα: Παπαζήση.
- Pavesi, M., Bertochi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (Επιμ.). (2001). *Teaching Through a Foreign Language. A guide for teachers and schools to using Foreign Language in Content Teaching*. Μιλάνο: TIE CLIL.
- Polydoridis, G. (1995). *Sociological analysis of Greek education: the University-entry examinations*. Αθήνα: Gutenberg.

- Psacharopoulos, G., & Tassoulas, S. (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach. *Higher Education*, 47, 241-252.
- Queiroz, J. –M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. (Ι. Χριστοδούλου, & Γ. Σταμέλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2021). Chapter 5 Academic Disciplines. Στο A. F. Repko, R. Szostak, M. P. Buchberger, A. F. Repko, R. Szostak, & M. P. Buchberger (Επιμ.), *Introduction to Interdisciplinary Studies*. Νέα Υόρκη: SAGE.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2017). *Classical Sociological Theory* (7η εκδ.). Νέα Υόρκη: SAGE.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Νέα Υόρκη: Holt.
- Sadeghi, M. (2018). Sociology in morality and its priority on sociology of morality. *International Journal of Engineering and Technology*, 7, 125-128.
- Schullery, N., & Schullery, S. (2006). Are Heterogeneous or Homogeneous Groups More Beneficial to Students? *Journal of Management Education*, 30(4), 542-556.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: the Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. Λονδίνο: Norton.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Λονδίνο: Allan Lane.
- Shanker, S., Wasti, S., Ireland, J., Regmi, P., Simkhada, P., & van Teijlingen, E. (2021). The Interdisciplinary Research Team not the Interdisciplinary. *Europasian J Med Sci*, 3(2), 1-5.
- Sikora, J. (2013). *Single-sex schools and science engagement*. National Centre for Vocational Education Research. Αυστραλία: National Centre for Vocational Education Research.
- Tanner, D. (2019). From Lester Frank Ward to John Dewey: The Three Universal Curriculums. *The Educational Forum*, 83, 124-139.

- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Torres-Toukoumidis, A., Salgado, J., Juncosa, J., Gómez, J., & Romero-Rodriguez, L. (2019). *The University as a Common Pool Resource: A set of resources, moral and cultural values from the Academic Community of Universidad Politécnica Salesiana*. Quito-Ecuador: Abya Yala.
- Turner, J. H., Beeghley, L., & Powers, C. H. (2012). Chapter 3 The Sociology of Auguste Comte. Στο *The Emergence of Sociological Theory* (σσ. 37-54). Νέα Υόρκη: SAGE Publications, Inc.
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies. *Educate*, 11(1), 76-90.
- US Department of Education. (2005). *Single-sex versus secondary schooling: A systematic review*. Ουάσινγκτον: Office of Planning, Evaluation and Policy Development.
- Vopat, M. C. (2011). Magnet schools, innate talent, and social justice. *Theory and Research in Education*, 9, 59-72.
- Ward, L. F. (1883). *Dynamic sociology or applied social science* (Τόμ. II). Νέα Υόρκη: D. Appleton & Company.
- Worth, E. (2019). Women, Education and Social Mobility in Britain during the Long 1970s. *Cultural and Social History*, 16, 67-83.
- Zee, V. D., & Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness. *European Journal of Personality Eur. J. Pers.*, 14, 291-309.
- Ασκούνη, Ν. (2008). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γρόλλιος, Γ. (2008). Κοινωνική δικαιοσύνη και δημόσια παιδαγωγική. 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης. «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ανισότητα». Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 4-5 Οκτωβρίου 2008. Πάτρα: Παν. Πατρών.

- Δεληγιάννη, Β. –Ζ. (Επιμ.). (1994). *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζάχος, Θ. Δ. (2016). Σχολείο και Επιλογή Μαθητών & Μαθητριών. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Α. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σοφρόνη Χατζησαββίδη* (σσ. 431-449). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζέρβα, Ε. (2022). Κριτική θεώρηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 101-124.
- Κ.Α.Ν.Ε.Π. & ΓΣΕΕ. (2013). *Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης 2012- 2013. Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: Το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2001- 2012)*. ΓΣΕΕ. Αθήνα: Κ.Α.Ν.Ε.Π.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. Κ., & Μηλιός, Γ. (1994). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση : η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση, 1960-1994*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακατσά, Κ., & Σαρρή, Ο. (2015). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση και Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα, 11-13 Ιουλίου 2008. Ι*, σσ. 1-15. Πάτρα: University of Patras.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Στο Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Πρακτικά του Η' διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 427-446). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ. -Μ. (2005). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομάκης, Γ., Ζησιμόπουλος, Γ., Κατσορίδας, Δ., Κολλιάς, Γ., & Κρητικίδης, Γ. (Επιμ.). (2015). *Η ταξική διάρθρωση και η θέση της εργατικής τάξης στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Ε. Θ. Δραγώνα, Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σσ. 81-165). Πάτρα: ΕΑΠ .

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΩΗΝ ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

1. ΦΥΛΟ

☐

ΑΝΤΡΑΣ

☐

ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ

- 18-20
- 21-23
- 24-26
- 27-29
- 30-32
- 33+

3. ΤΟΠΟΣ ΜΟΝΙΜΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

- ΘΡΑΚΗ
- ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ
- ΘΕΣΣΑΛΙΑ
- ΗΠΕΙΡΟΣ
- ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ
- ΠΕΛΛΟΠΟΝΗΣΟΣ
- ΚΡΗΤΗ
- ΙΟΝΙΟΙ ΝΗΣΟΙ
- ΝΗΣΟΙ ΑΙΓΑΙΟΥ

4. ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5+

5. ΗΤΑΝ Η ΠΡΩΤΗ ΣΑΣ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΟ ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΙΚΟ Η ΣΧΟΛΗ ΠΟΥ ΣΠΟΥΔΑΖΕΤΕ

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

6. ΜΕ ΠΟΙΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΛΕΞΑΤΕ ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

- ΕΙΧΕ ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΟΥ ΣΑΣ ΑΡΕΣΕ
- ΗΤΑΝ ΚΟΝΤΑ ΣΤΟΝ ΤΟΠΟ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΣΑΣ
- ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ
- ΣΕ ΑΥΤΟ ΠΕΡΑΣΑΤΕ
- ΣΠΟΥΔΑΖΕΙ ΣΕ ΑΥΤΟ ΣΥΓΓΕΝΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΟ
- ΑΛΛΟ

7. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΑΣ ΗΤΑΝ ΒΑΣΗ

- ΤΗΣ ΑΡΕΣΚΙΑΣ ΣΑΣ
- ΘΕΩΡΗΤΕ ΠΩΣ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΜΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΟΤΕΡΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
- ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΑΣ
- ΑΛΛΟ

8. ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΤΥΧΕΤΑΙ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΧΑΤΕ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

9. ΕΑΝ ΕΙΧΑΤΕ ΠΟΣΕΣ ΩΡΕΣ ΑΦΗΡΩΝΑΤΕ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21+

10. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ

- ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ/ΛΥΚΕΙΟΥ
- ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
- ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ
- ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ

11. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

- ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ/ΛΥΚΕΙΟΥ
- ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ
- ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ

12. ΣΥΝΕΛΑΒΕ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΑΣ ΓΙΑ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΕΤΕ

- ΜΙΑ
- ΟΧΙ

13. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΑΤΕΡΑ

- ΑΝΕΡΓΟΣ
- ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ
- ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ
- ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ

14. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ

- ΑΝΕΡΓΗ
- ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ
- ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ
- ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ

15. ΣΥΝΕΒΑΛΕ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΑΣ ΓΙΑ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΕΤΕ

- ΜΙΑ
- ΟΧΙ

16. ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

17. Ο ΤΥΠΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ

- ΠΛΗΡΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ
- ΠΡΟΣΩΡΙΝΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ
- ΜΕΡΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

18.ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Ο ΚΛΑΔΟΣ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΑΣ ,ΘΑ ΣΑΣ
ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΜΙΑ ΑΜΕΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ
- ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η ΕΑΝ ΘΕΛΩ ΝΑ ΕΡΓΑΣΤΩ ΠΑΝΩ ΣΤΟ
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

19 ΠΩΣ ΘΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΑΤΕ ΤΩΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ
ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΠΟΥ ΣΑΣ
ΠΑΡΕΧΟΝΤΑΙ

- ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ-ΣΥΓΧΡΟΝΑ
- ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ
- ΜΕΤΡΙΑ
- ΑΝΕΠΑΡΚΗ-ΞΕΠΕΡΑΣΜΕΝΑ

