

Ακαδημαϊκή επίδοση και διάθεση του ελεύθερου χρόνου υπό την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ως δείκτες εκπαιδευτικής ανισότητας

Δρ Δημήτρης Κυρίτσης

Προϊστάμενος στη Δ/ση Εκπαίδευσης και Αθλητισμού του Δήμου Θεσσαλονίκης,
Έκτακτο διδακτικό προσωπικό ΑΣΠΑΙΤΕ dkir@otenet.gr d.kyritsis@thessaloniki.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται μέσω της αναδίφησης στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία ο βαθμός που η ακαδημαϊκή επίδοση και η διάθεση του ελεύθερου χρόνου -ως δείκτες της γνωστικής και μαθησιακής συμπεριφοράς- διαμορφώνονται υπό τη στατιστικώς σημαντική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ή εξαρτώνται κυρίως από την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής παιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα βασίστηκε στην εύλογη παραδοχή ότι το μέτρο ή το κριτήριο για την εκτίμηση του βαθμού της ύπαρξης εκπαιδευτικής ισότητας έγκειται στο βαθμό που τόσο η σχολική πρόοδος όσο και οι ενασχολήσεις εκπαιδευτικού, ενημερωτικού, καλλιτεχνικού και μορφωτικού χαρακτήρα των μαθητών διαμορφώνονται ως απότοκα πρωτίστως της σχολικής διδασκαλίας. Τα εμπειρικά αποτελέσματα συγκλίνουν στη διαπίστωση της στατιστικώς σημαντικής θετικής σύνδεσης του κοινωνικοοικονομικού στρώματος των μαθητών/τριών με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη δημιουργική διάθεση του χρόνου.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Ανισότητες, ακαδημαϊκή επίδοση, ελεύθερος χρόνος, οικογένεια

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η εκπαίδευση -ως μέρος ενός φάσματος κοινωνικών υπηρεσιών, αγαθών και εξυπηρετήσεων- στο πλαίσιο πλέον του σύγχρονου κράτους πρόνοιας τίθεται ως τυπικά θεσμοθετημένη διαδικασία υπό τη σκέπη της επίσημης πολιτείας. Το αγαθό της μάθησης, τουλάχιστο σε ένα σημαντικό του τμήμα, υπόκειται σε κρατική παρέμβαση· οργανώνεται, υλοποιείται και ελέγχεται δηλαδή από το κράτος, ο ρόλος του οποίου εμφανίζεται κλιμακούμενα παρεμβατικός και συνδεδεμένος με το ποσοστό των δαπανών στο ΑΕΠ και με τη διεύρυνση της δημόσιας διοίκησης, του κατεξοχήν γραφειοκρατικού μηχανισμού που διασφαλίζει και ελέγχει την ενιαία και ομοιόμορφα σε όλη την επικράτεια εφαρμογή των εντολών, των νόμων και των ρυθμίσεων της κρατικής εξουσίας. Οι σκοποί συνεπώς της εκπαίδευσης -όπως η μετάδοση των πολιτιστικών στοιχείων της κοινωνίας στους νέους με στόχο την προετοιμασία τους για τη μετέπειτα ανάληψη των ρόλων τους στην κοινωνία, όπως η μετάδοση των απαραίτητων για την επαγγελματική τους ευδοκίμηση προσόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων και όπως η δημιουργική συμμετοχή τους σε κάθε έμφαση της κοινωνίας- τίθενται από την οργανωμένη πολιτεία με τα θεσμοθετημένα της όργανα, τα οποία εν τέλει φέρουν και την ευθύνη για το βαθμό πραγμάτωσής τους και εν γένει για την κατάληξη της παιδευτικής διαδικασίας. Μια τέτοια ευθύνη βέβαια συνεπάγεται την οργάνωση της παροχής εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο που οι σχολικοί θεσμοί να διαδραματίζουν τον πλέον αποφασιστικό ρόλο στην ανάδειξη μορφωτικών στάσεων, ειλικρινών μαθησιακών κινήτρων και ροπής προς δημιουργικές ενασχολήσεις, αποδυναμώνοντας την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος.

Η εκπαιδευτική διαδρομή αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα της κοινωνικής εξέλιξης των ατόμων (Hoskins & Barker, 2014), αλλά παράλληλα εξαρτάται σε μεγάλο

βαθμό από τη θέση των γονέων τους στην κοινωνική πυραμίδα, γεγονός που οδηγεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής μορφοποίησης, τον περιορισμό της κοινωνικής κινητικότητας και την ανακύκλωση των κοινωνικών θέσεων, που μοιάζουν να κληροδοτούνται μέσα από καθορισμένες διαδικασίες. Η εξάρτηση λοιπόν της ακαδημαϊκής επίδοσης κυρίως από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και δευτερευόντως από την ίδια την τυπικά θεσμοθετημένη παροχή εκπαίδευσης, δημιουργεί τις συνθήκες για την εδραίωση εκπαιδευτικής κοινωνικής ανισότητας, υπό την παραδοχή του ρόλου του σχολείου ως διανομέα των κοινωνικών θέσεων. Έτσι όμως κλονίζεται η κοινωνική δικαιοσύνη, στη βάση της οποίας υποτίθεται ότι πρέπει να διαρθρώνεται η λειτουργία του κράτους, να διανέμονται μέσω των κοινωνικών θεσμών με τρόπο ορθολογικό θεμελιώδη δικαιώματα και υποχρεώσεις, να καθορίζεται με τρόπο ακριβοδίκαιο η κατανομή των πλεονεκτημάτων της κοινωνικής συνεργασίας, να διασφαλίζονται οι βασικές προϋποθέσεις για μια ουσιαστική ζωή και να ικανοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι έλλογες επιθυμίες των ατόμων (Boylan, 2004, Miller, 2003). Όταν δεν υπάρχει πλήρης και ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων στην κοινωνία ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους στρώμα εξαιτίας της αντισταθμιστικής αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε οι προϋποθέσεις που καθιστούν μια πολιτεία ευνομούμενη και μια κοινωνία δίκαιη παύουν να ισχύουν.

Σταθερά στο επίκεντρο της συζήτησης βρίσκονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες και η λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού ταξινόμησης που ευνοεί την ανέλιξη των προνομιούχων και την περιθωριοποίηση ή έστω τη στασιμότητα των νέων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Bhopal & Maylor, 2013, Burger, 2019). Η καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η επίτευξη ουσιαστικά της ισότητας της αφετηρίας σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου δίχως καμία διάκριση, αποτελεί βασικό αίτημα και διακηρυγμένο στόχο των προνοιακών πολιτικών (Portes, 2005, Thomson, 2019).

Ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες κεντρίζει το ενδιαφέρον και εγείρει τον προβληματισμό των ερευνητών κυρίως από τους χώρους της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής, δεδομένου ότι θεωρείται ως μια προσπάθεια για την αποκατάσταση των αυξανόμενων εκπαιδευτικών στις δυτικές πλουραλιστικές κοινωνίες ανισοτήτων, όπως αυτές αποτυπώνονται στους ανομοιογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, στις έντονες οικονομικές ανισότητες μεταξύ τους μαθητών, στην περιθωριοποίηση του «άλλου», στην επικράτηση μιας κυρίαρχης κουλτούρας και στη διατήρηση ενός ιδιότυπου θεσμοθετημένου ρατσισμού (Naidoo, 2007: 24). Το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται κυρίως στην υλοποίηση πολιτικών αλλά και παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών που θα επιφέρουν διττό αποτέλεσμα: αφενός την παροχή ίσων ευκαιριών υπό την έννοια της προσφοράς ίσης ποιότητας εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού στρώματος στο οποίο ανήκουν και αφετέρου την καλλιέργεια ηθικών αξιών και αρετών ως πρότυπα συμπεριφοράς, η υιοθέτηση των οποίων θα οδηγήσει στη δίκαιη αντιμετώπιση του ανθρώπου από το συνάνθρωπο.

Η εστίαση αυτή του ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι συνέπεια της γενικευμένης εκτίμησης ότι η τυπικά θεσμοθετημένη εκπαίδευση, με τον τρόπο που έχει διαμορφωθεί και παρέχεται μέσα από τους επίσημους φορείς της, παρουσιάζει εμφανείς αδυναμίες ως προς την εκπλήρωση του παραπάνω διττού αποτελέσματος. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 άρχισε να κορυφώνεται η άσκηση σχετικής κριτικής, με τον Illich (1970) να υποστηρίζει ότι το σχολείο έχει γίνει ένα είδος παγκόσμιας θρησκείας του εκσυγχρονισμένου προλεταριάτου και μοιράζει μάταιες υποσχέσεις για σωτηρία στους φτωχούς.

Παράλληλα, αναπτύχθηκε και θεωρητικό ενδιαφέρον για το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τη δομολειτουργική προσέγγιση (Parsons, 1964) η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι φυσιολογική και δίκαιη διαδικασία, εφόσον μια βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η επιλογή (η δεύτερη είναι η κοινωνικοποίηση). Έτσι, είναι επόμενο σε μια ανταγωνιστική κοινωνία να επιλέγονται και να επιβραβεύονται οι ικανότεροι και οι καλύτεροι. Στο πλαίσιο της επιλογής -ως βασικής εκπαιδευτικής λειτουργίας- η εκπαίδευση πρέπει ταυτόχρονα να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα αλλά και τη δυνατότητα της κοινωνικής κινητικότητας. Υπό αυτή τη συνθήκη νομιμοποιούνται οι ανισότητες στην εκπαίδευση, εφόσον αυτές οφείλονται στη δράση των πρωταγωνιστών της (Τζαφέα, 2017).

Κατά τη μαρξιστική θεώρηση, η εκπαίδευση είναι άμεση συνέπεια της λειτουργίας του οικονομικού συστήματος. Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία, με την οικονομία να έχει προτεραιότητα. Πρόκειται για μια οικονομική ντετερμινιστική αντίληψη, που εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως μέσο αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής. Οι Bowles & Gintis (1976) καταλήγουν στη διαπίστωση ότι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα των γονέων συνιστά τον καλύτερο προγνωστικό δείκτη της μελλοντικής οικονομικής κατάστασης των παιδιών τους και συνακόλουθα ότι τα σχολεία ματαιώνουν συστηματικά την πλήρη προσωπική ανάπτυξη νομιμοποιώντας μάλλον παρά αμβλύνοντας την κοινωνική ανισότητα. Ισχυρίζονται ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων υιοθετούν έναν καταμερισμό εργασίας και μια δομή εξουσίας που προσιδιάζουν στο εργοστάσιο, και ότι οι νέοι διδάσκονται συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που κυρίως περιλαμβάνουν την υποταγή και την υποχωρητικότητα. Αντίθετα, οι νέοι που κατά τη φάση της προετοιμασίας φοιτούν στα σχολεία της ελίτ λαμβάνουν εφόδια για να ανταποκριθούν με επιτυχία στους μελλοντικούς τους επαγγελματικούς ρόλους κύρους και εξειδίκευσης, μέσω διδακτικών πρακτικών που ευνοούν τη διάπλαση αυτόνομης και ηγετικής προσωπικότητας.

Η σύγκρουση ανάμεσα σε ομάδες ατόμων (και όχι σε κοινωνικές τάξεις) στην προσπάθεια τους να διατηρήσουν την ισχύ και τα προνόμια τους στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτικό σύστημα αποτελεί τη βάση της βεμπεριανής προσέγγισης (Raftery & Hout, 1993). Η υποκειμενική δράση των ατόμων ή ομάδων ατόμων επωμίζεται τον πρωταρχικό ρόλο σε μια κοινωνία, αφού τα άτομα που συγκροτούν το κοινωνικό σύνολο βρίσκονται σε διαρκή επαφή και επικοινωνία (διαντίδραση), με σκοπό να ενισχύσουν τη δύναμή τους και να διατηρήσουν τα συμφέροντά τους στη κοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα οι ανισότητες αποτελούν τη βάση που οργανώνεται η δράση των υποκειμένων και όλες οι μορφές των ανισοτήτων σχετίζονται με ανισότητες στην άσκηση της δύναμης και της εξουσίας (Cuff, Sharrock & Francis, 2006: 47).

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu (1974) το σχολείο όχι μόνο δεν έχει κατορθώσει να λειτουργήσει ως αντίβαρο ή ανάχωμα στην άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, αλλά αναπαράγει τη δομή των ταξικών σχέσεων και συμβάλλει στη νομιμοποίηση της κοινωνικής ιεραρχίας. Ο σχολικός θεσμός στην πραγματικότητα δεν είναι καθόλου ουδέτερος απέναντι στην κοινωνική προέλευση των μαθητών, καθώς οι πολιτισμικές νόρμες που χρησιμοποιεί προσιδιάζουν με εκείνες της κυρίαρχης τάξης, η οποία κληροδοτεί στα παιδιά της (τους κληρονόμους) ένα έθος (habitus), δηλαδή ένα σύνολο άρρητων και βαθιά εσωτερικευμένων αξιών που συμβάλλουν στον καθορισμό των προδιαθέσεων και στάσεων απέναντι στο σχολείο και ευνοούν την επιτυχή φοίτηση.

Η ενδεικτική αυτή παράθεση των απόψεων ορισμένων επιφανών θεωρητικών που συγκλίνουν στη διαπίστωση της αδυναμίας της επίσημης θεσμοθετημένης εκπαίδευσης να ανταποκριθεί επαρκώς στις προϋποθέσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης (παροχή ίσων ευκαιριών και καλλιέργεια ηθικών αξιών και αρετών) υιοθετείται στα βασικά της σημεία και από πολλούς παιδαγωγούς της σημερινής εποχής. Εκλαμβάνοντας ως δεδομένο το ρόλο του σχολείου στη διάπλαση της προσωπικότητας και στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, επομένως και στην κοινωνική ιεράρχηση, γίνεται κατανοητό πως το βασικό ζητούμενο δεν μπορεί να είναι άλλο από την αντιμετώπιση των ανεπαρκειών που ενυπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και αντιστρατεύονται στις αρετές και στις αρχές της εκπαιδευτικής ισότητας.

Η όποια σοβαρή και ουσιαστική απόπειρα αξιολόγησης του βαθμού της ισότητας που ενυπάρχει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αναπόδραστα συνοδεύεται από μια βασική προϋπόθεση. Πρόκειται για την εμπειρική εξέταση του βαθμού που η γνωστική και μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών ως μετρήσιμος δείκτης της αποτελεσματικότητας της τυπικά θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και της συνακόλουθης διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης διαμορφώνεται υπό τη στατιστικώς σημαντική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η γνωστική και μαθησιακή συμπεριφορά προσδιορίζεται αφενός από την ακαδημαϊκή επίδοση και αφετέρου από τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου. Η ακαδημαϊκή

επίδοση προκύπτει από το μέσο όρο βαθμολογίας στο σύνολο των σχολικών μαθημάτων, ενώ η διάθεση του ελεύθερου χρόνου αποκαλύπτει τις εξωσχολικές δραστηριότητες που επιλέγει ο μαθητής και που περιλαμβάνουν είτε δημιουργικές ενασχολήσεις εκπαιδευτικού, ενημερωτικού, καλλιτεχνικού και μορφωτικού χαρακτήρα είτε εσωτερικές παθητικές ενασχολήσεις.

Ο βαθμός που η ακαδημαϊκή επίδοση και η διάθεση του ελεύθερου χρόνου, που συν-καθορίζουν τη γνωστική και μαθησιακή συμπεριφορά, διαμορφώνονται υπό τη στατιστικώς σημαντική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος θα αποτελέσει το μέτρο ή το κριτήριο για την εκτίμηση περί του βαθμού απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης από την τυπικά θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Αν, ωστόσο, τα εμπειρικά αποτελέσματα αποκαλύψουν ένα αξιοσημείωτο προβάδισμα των παιδιών που προέρχονται από μέσα ή ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από μορφωσιογενή οικογενειακά περιβάλλοντα, εύλογα θα εξαχθεί το συμπέρασμα ότι είναι ατελέσφορες οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές-διδασκτικές αντισταθμιστικές πρακτικές που αποσκοπούν στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη και στη συγκράτηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΥΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ

Αναφορικά με τα δομικά χαρακτηριστικά, οι δύο πρώτες ερευνητικές μελέτες δημοσιεύτηκαν το 1946 από τον Gough και ένα χρόνο αργότερα από τον Boalt. Ο Gough (1946) υπέβαλε σε εξεταστικές δοκιμασίες 127 εντεκάχρονους αμερικανούς μαθητές αποκαλύπτοντας σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό τους στρώμα και τη βαθμολογία τους, με εξαίρεση τη δοκιμασία στην αριθμητική. Ο Boalt (1947) μελετώντας 4.895 μαθητές ηλικίας 9 ως 17 ετών από τη Στοκχόλμη βρήκε ότι η εισαγωγή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την κοινωνική τάξη και το οικογενειακό εισόδημα.

Η πρώτη όμως πραγματικά επιστημονικά άρτια μελέτη ήταν η έκθεση Crowther (1959), που συντάχθηκε από το Βρετανικό Κεντρικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση (Central Advisory Council for Education) και εστίασε την έρευνα σε Άγγλους και Ουαλούς μαθητές ηλικίας 15 έως 18 ετών. Σύμφωνα με τα ευρήματά της η οικονομική ανέχεια αποτελεί παράγοντα εγκατάλειψης του σχολείου. Στην έκθεση παρουσιάζονται ορισμένα ενδιαφέροντα στατιστικά στοιχεία, όπως ότι δύο στα τρία παιδιά που επέλεξαν τεχνικό προσανατολισμό με τη φοίτηση σε τεχνικά σχολεία είχαν γονείς που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο στα 14 έτη τους. Αντίθετα, μόλις το 8% των πατέρων με μόρφωση πέραν της βασικής επέτρεψε τα παιδιά του να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους αμέσως με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής φοίτησης.

Ο Jenks (1972) ύστερα από μελέτη δεδομένων πολλών προηγούμενων ερευνών συμπέρανε ότι η αύξηση των δαπανών για την παιδεία και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι σε θέση να άρουν τις παρατηρούμενες κατά τάξη ανισότητες στην επίδοση, γιατί αυτή επηρεάζεται περισσότερο από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, υπολόγισε ότι η οικονομική κατάσταση μιας οικογένειας συσχετίζεται περίπου με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι η βαθμολογία των παιδιών των οποίων οι πατέρες ασκούν επαγγέλματα που κατατάσσονται στην κορυφή της κοινωνικής ιεραρχίας βρίσκεται κατά μέσο όρο 13 με 15 μονάδες υψηλότερα από ό,τι στα παιδιά των οποίων οι πατέρες ασκούν επαγγέλματα χαμηλού κύρους. Η διαφορά μεταξύ των δύο αυτών ομάδων υπό την επίδραση αυτή τη φορά του οικογενειακού εισοδήματος γίνεται μικρότερη από 13 μονάδες, παραμένοντας όμως σημαντική.

Η έρευνα των Sewell & Shah (1968) και των συνεργατών τους, γνωστή ως Μελέτη του Wisconsin, στην οποία εξετάστηκαν 9.007 τελειόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης από την περιοχή του Wisconsin στις ΗΠΑ, έδειξε ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων, το ενδιαφέρον για τις σπουδές των παιδιών τους και τα κίνητρα μάθησης που παρέχουν σε αυτά επιδρούν σημαντικά στις σχολικές επιδόσεις των τελευταίων. Έδειξε, επιπλέον, ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή ενθάρρυνση που παρέχουν στα παιδιά τους, με τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες που τρέφουν γι' αυτά και με την περάτωση των πανεπιστημιακών τους σπουδών.

Πάντως, σημείο αναφοράς στη σχετική ερευνητική παραγωγή αποτέλεσε η έκθεση Coleman (1966), ο οποίος (επικεφαλής ασφαλώς μιας πολυάριθμης ομάδας επιστημόνων) βασιζόμενος στη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση του πλέον εκτεταμένου στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δείγματος 570.000 μαθητών και 60.000 εκπαιδευτικών από 4.000 σχολεία των ΗΠΑ κατέληξε, μεταξύ άλλων, στη διαπίστωση αφενός της στατιστικά ισχυρής θετικής συσχέτισης του κοινωνικοοικονομικού στρώματος και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και αφετέρου στην πολύ ασθενέστερη επίδραση του σχολείου. Ενδεικτικά, ο βαθμός που κατά μέσο όρο συγκέντρωναν οι λευκοί δεκαεπτάχρονοι μαθητές της τελευταίας τάξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων που υποβλήθηκαν ήταν 52, σημαντικά υψηλότερος από τους αντίστοιχους των αφροαμερικανών (41,1), των μεξικάνων (44,4), των ινδιάνων (45,1) και των πορτορικανών (43,1). Έτσι, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες εμφανίζονται να έχουν στενή συνάφεια με τη σχολική επίδοση, ενώ οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία ερμηνεύουν μόνο το 10% της μεταβλητότητας στην επίδοση των μαθητών. Από τα ευρήματα αυτά εξήχθη το συμπέρασμα ότι οποιαδήποτε πολιτική εξίσωσης των ευκαιριών εντός του σχολείου μέσω της προσφοράς ίσων δυνατοτήτων σε μέλη των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, που είναι όμως πολύ άνισα προετοιμασμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον για να εκμεταλλευτούν τις προσφερόμενες ευκαιρίες, δεν μπορεί να επιφέρει θεαματικά αποτελέσματα.

Και ενώ η ερευνητική δραστηριότητα συνεχιζόταν στον αγγλοσαξονικό χώρο και τη δεκαετία του 1970, ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρώτη μετα-αναλυτική μελέτη την οποία διενήργησε ο White (1982), ανασκοπώντας 200 σχεδόν δημοσιευμένες προ του 1980 μελέτες, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα συνδέεται μεν θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, επισημαίνοντας όμως ταυτόχρονα ότι η σύνδεση αυτή είναι σχετικά ασθενής. Στο ίδιο περίπου συμπέρασμα κατέληξαν και οι Dornbusch et al (1987) εντοπίζοντας μεν συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος με την ακαδημαϊκή επίδοση 7.836 αμερικανών μαθητών της μέσης εκπαίδευσης, αλλά αξιολογώντας την ως δευτερεύουσα σημασίας σε σχέση με τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών, που όταν είναι αυταρχικός ή ανεκτικός επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα. Προς την ίδια κατεύθυνση και ο Cassidy (2000), μελετώντας τους ίδιους εφήβους στις ηλικίες 16, 18 και 20 ετών, (μέσα δηλαδή σε διάστημα τεσσάρων ετών) έδειξε τη σημασία του τρόπου αντιμετώπισης των παιδιού από τους γονείς, συμπληρώνοντας όμως emphaticά ότι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα συσχετίζεται με την ψυχολογική ευεξία, τα μαθησιακά κίνητρα και την αυτοεκτίμησή του, παράγοντες που συνδέονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Οι Tavani & Losh (2003) σε δείγμα 4.012 φοιτητών ενός αμερικανικού πανεπιστημίου εστίασαν στην επίδραση που ασκούν στην ακαδημαϊκή επίδοση οι προσδοκίες των υποκειμένων, τα κίνητρά τους, η αυτοεκτίμησή τους, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους και η ενθάρρυνση που εισπράττουν από αυτούς. Η ανάλυση παλινδρόμησης που εφάρμοσαν ανέδειξε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ως το δεύτερο -πίσω από τις προσδοκίες- ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα. Τη σημασία της μεταβλητής «προσδοκίες των γονέων» ανέδειξε και ο Davis-Kean (2005), ο οποίος σε δείγμα 869 αμερικανών μαθητών ηλικίας 8-12 ετών εξέτασε τις οικογενειακές διαδικασίες που έμμεσα συνδέουν το επίπεδο εκπαίδευσης και το εισόδημα των γονέων με την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού. Συμπέρανε ότι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών έμμεσα μέσα από την επίδραση που ασκεί αφενός στις εκπαιδευτικές προσδοκίες που οι γονείς τρέφουν για τα παιδιά τους και αφετέρου στις στάσεις και συμπεριφορές που υιοθετούν (ενθάρρυνση για διάβασμα, συμμετοχή στις δραστηριότητες του παιδιού, θερμή-ζεστή ατμόσφαιρα) απέναντι σε αυτά.

Ο καθοριστικός ρόλος των προσδοκιών, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική θέση των γονέων, προτάχθηκε και από τους Goodman & Gregg (2010). Οι ερευνητές επεξεργάστηκαν ένα πολύ μεγάλο όγκο δεδομένων που άντλησαν από τέσσερις εκτεταμένες και πολυετείς μελέτες (1. Millennium Cohort Study, 2. Avon Longitudinal study of Parents and Children, 3. Longitudinal Study of Young People in England και 4. Children of the British Cohort Study), οι οποίες είχαν ως υποκείμενα μαθητές από τη Μεγάλη Βρετανία ηλικιακού εύρους από τα πρώτα μαθητικά χρόνια μέχρι την αποφοίτηση από τη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά, έδειξαν ότι το 81% των ευκατάστατων μητέρων προσδοκά το εννιάχρονο παιδί της να εισαχθεί σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή, ενώ την ίδια προσδοκία συμεριζόταν μόνο 37% των μητέρων χαμηλής οικονομικής στάθμης. Επίσης, μόνο το 21% των προερχόμενων από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στρώμα μαθητών επιδεικνύει υψηλές επιδόσεις στις εισαγωγικές εξετάσεις (GCSE), ποσοστό που εκτοξεύεται στο 75% για τους μαθητές με εύπορους γονείς.

Στα ίδια περίπου συμπεράσματα κατέληξε και η Lareau (2003), σύμφωνα με την έρευνα της οποίας σε 88 αμερικανικές οικογένειες οι γονείς μέσου και υψηλού κοινωνικοοικονομικού στρώματος έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, καλλιεργούν ενεργά τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους, τα στρέφουν σε δραστηριότητες και καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους ικανότητες. Αντίθετα οι γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού στρώματος περιορίζουν τη συνεισφορά τους στην παροχή-διασφάλιση των απαραίτητων για την επιβίωση των παιδιών τους συνθηκών, αποφεύγοντας τη στενή παρακολούθηση και συστηματική καθοδήγησή τους και αφήνοντάς τα να ξεδιπλώσουν μόνο τους την προσωπικότητά τους.

Τη σημασία της επίδρασης της εκπαίδευσης της μητέρας ανέδειξαν οι De Serf (2002), Deding & Hussain (2002) και Thompson, Alexander & Entwisle (1988). Ο πρώτος βρήκε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση 12.686 αμερικανών μαθητών επηρεάζεται κυρίως από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και δευτερευόντως από το εισόδημα των γονέων. Οι δεύτεροι επεξεργάστηκαν δείγμα 1.814 Δανών μαθητών και των γονέων τους σε τρεις χρονικές φάσεις, το 1976 το 1986 και το 2000, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών είναι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Ενδεικτικά, το 38,9% των μαθητών με μητέρα πτυχιούχο πανεπιστημίου έλαβε ίδιου επιπέδου εκπαίδευση, ενώ μόλις το 3% των μαθητών με μητέρα απόφοιτο πρωτοβάθμιας έλαβε εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου. Οι τρίτοι εξέτασαν τις επιδράσεις παραγόντων του οικογενειακού περιβάλλοντος στη γνωστική επίδοση αμερικανών μαθητών δημοτικού. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας αποτελεί τον πιο σημαντικό κοινωνικοοικονομικό δείκτη της σχολικής επίδοσης. Τέλος, οι Mercy & Steelman (1982) επεξεργάστηκαν δείγμα αμερικανών μαθητών 6-11 ετών, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι και η εκπαίδευση και το επάγγελμα και το εισόδημα του πατέρα και της μητέρας έχουν στατιστικώς σημαντική επίδραση στη βαθμολογία των παιδιών, συμπληρώνοντας όμως ότι μεταξύ αυτών ο κυριότερος προγνωστικός παράγοντας είναι το επίπεδο εκπαίδευσης, και ειδικότερα το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Άλλες μελέτες κατέδειξαν τη σημασία του οικονομικού στρώματος της οικογένειας. Οι Dahl & Lochner (2005) χρησιμοποίησαν δεδομένα από περισσότερα από 6.000 συνεντευξιαζόμενα παιδιά και περισσότερες από 3.500 συνεντευξιαζόμενες μητέρες τους που είχαν αντληθεί από τη National Longitudinal Survey of Youth datasets. Υπολόγισαν ότι μια εισοδηματική αύξηση 1.000 δολαρίων βελτιώνει την επίδοση στο test των μαθηματικών κατά 2.1% και την επίδοση στο test ανάγνωσης κατά 3.6% σε μέγεθος τυπικής απόκλισης. Ο Reardon (2011) εξέτασε αν η σχέση ανάμεσα στα οικογενειακά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά και την ακαδημαϊκή επίδοση έχει διαφοροποιηθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων 50 ετών. Αντλώντας υλικό από 19 εμπειρικές μελέτες που διεξήχθησαν στις ΗΠΑ και, μεταξύ άλλων, μετρούσαν τις επιδόσεις-δεξιότητες των παιδιών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση, προέβησαν σε δευτερογενή ανάλυση ποσοτικών δεδομένων (μετα-ανάλυση) δείχνοντας ότι για τα παιδιά που γεννήθηκαν το 2001 η διαφορά με κριτήριο την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είναι περίπου 30 με 40% μεγαλύτερη συγκριτικά με εκείνα που είχαν γεννηθεί 20 χρόνια νωρίτερα. Παρόμοιο σκοπό είχε και η έρευνα των Blanden & Gregg (2004), οι οποίοι επίσης προέβησαν σε δευτερογενή ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που όμως είχαν αντληθεί από την British Cohort Study (για παιδιά που γεννήθηκαν τον Απρίλιο του 1970) και από το British Household Panel Survey (για παιδιά που γεννήθηκαν 10 με 12 χρόνια αργότερα). Συνέκριναν δηλαδή νέους ανθρώπους που συμπλήρωσαν το δέκατο έκτο έτος της ηλικίας τους το 1986 με εκείνους που έφτασαν στην ίδια ηλικία κατά τα μέσα με τέλη της δεκαετίας του 1990, για να καταλήξουν στο διττό συμπέρασμα ότι αφενός υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στο οικογενειακό εισόδημα

και το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών και αφετέρου ότι η συνάφεια αυτή εμφανίζεται με την πάροδο του χρόνου ενισχυμένη.

Στην ελληνική επιστημονική κοινότητα ο προβληματισμός αναφορικά με τη σύνδεση των χαρακτηριστικών της οικογένειας με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών μετουσιώθηκε σε εμπειρική διερεύνηση με καθυστέρηση μιας περίπου δεκαετίας σε σχέση με ανάλογη ερευνητική παραγωγή στο εξωτερικό. Έτσι, οι δύο πρώτες ερευνητικές μελέτες που εντοπίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία εκδίδονται υπό τη μορφή της μονογραφίας στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Η Λαμπίρη-Δημάκη (1974) μελέτησε την επίδραση της ηλικίας, του τόπου γέννησης, του τόπου κατοικίας των γονέων και της κοινωνικής προέλευσης 632 πρωτοετών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1962-63 φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών στην πιθανότητα πρόσβασης των νέων στην ανώτατη εκπαίδευση, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι εμφάνιζαν ανομοιογένεια ως προς την κοινωνική τους προέλευση. Ένα χρόνο αργότερα εκδόθηκε η μελέτη του Περισυνάκη (1975), σύμφωνα με την οποία το επάγγελμα του πατέρα ασκεί σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών του Δημοτικού. Έτσι, βρέθηκε ότι τα παιδιά των επιστημόνων άγγιζαν το άριστα της επίδοσης (9,5), ενώ των ανειδίκευτων εργατών δεν ξεπερνούσαν τη μετριότητα (6,9), με ενδιάμεσες βαθμίδες επίδοσης το 9,3 των παιδιών των μέσων υπαλλήλων, το 8 των βιοτεχνών και το 7,2 των γεωργών και κτηνοτρόφων.

Αξιοσημείωτα αυξημένο κατά τη δεκαετία του 1980 παρουσιάζεται το ενδιαφέρον για την ανίχνευση της σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, το οποίο αποτυπώνεται στη συγγραφική παραγωγή είτε υπό τη μορφή εκδόσεων είτε υπό τη μορφή δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά (Papakonstantinou, 1980, Μαρσαγγούρας, 1981, Τζάνη, 1983, Δανασλής-Αφεντάκης, 1983, Μπασλής, 1988, Μυλωνάς, 1982). Αλλά και στις επόμενες δεκαετίες το ενδιαφέρον διατηρείται αμείωτο (Γεωργίου, 1993, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, Μιχαήλ, 1998, Αραβανής, 2000, Κουτσούλης και Επιφανίου, 2000, Λάπα-Βαρδούλη & Βαρδούλης, 2006, Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007, Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011), με τις έρευνες να παράγουν συγκλίνοντα αποτελέσματα υπέρ της στατιστικά σημαντικής θετικής επίδρασης των δομικών μεταβλητών της οικογένειας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

ΔΙΑΘΕΣΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΥΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ

Η πρώτη σχετική επιστημονική εμπειρική μελέτη διεξήχθη στα τέλη του πρώτου μισού του 20ού αιώνα από τους Macdonald, McGuire & Havighurst (1949). Το υλικό που συγκεντρώθηκε από την καταγραφή σε ημερολόγιο των καθημερινών εξωσχολικών δραστηριοτήτων για δύο εβδομάδες 241 αμερικανών μαθητών ηλικίας 10 ως 12 ετών από την περιοχή του Σικάγου έδειξε τη σημαντική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ανώτερης μεσαίας τάξης σε ποσοστό 44% διάβαζαν εξωσχολικά βιβλία, 39% μελετούσαν το μαθήματά τους και 22% παρακολουθούσαν μαθήματα μουσικής. Τα ποσοστά για τις δραστηριότητες αυτές ήταν για τους μαθητές της κατώτερης μεσαίας τάξης 36, 20 και 16% αντίστοιχα, για τους μαθητές της ανώτερης χαμηλής τάξης 25, 28 και 14% αντίστοιχα, ενώ για τους μαθητές της κατώτερης τάξης 30, 16 και 4% αντίστοιχα.

Το ίδιο μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών εφάρμοσαν σχεδόν 25 χρόνια αργότερα οι Long & Henderson (1973), αναθέτοντας σε 150 αμερικανούς μαθητές 9-11 ετών να καταγράφουν καθημερινά για δύο εβδομάδες σε ένα σημειωματάριο τις δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους. Το αποτέλεσμα όμως διέφερε, καθώς η μόνη ενασχόληση που φάνηκε να συνδέεται θετικά με το κοινωνικοοικονομικό στρώμα ήταν το εξωσχολικό διάβασμα. Οι συγγραφείς απέδωσαν την απουσία άλλων συσχετίσεων στο γεγονός ότι τα υποκείμενα της έρευνας στο σύνολό τους μεγάλωσαν σε προάστια έχοντας κοινές εμπειρίες ανεξάρτητα από το επάγγελμα των γονέων τους. Η διαφορά του χρόνου διαβάσματος εξωσχολικών βιβλίων ανάμεσα στους μαθητές ανώτερης και κατώτερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης υπέρ των πρώτων περίπου κατά το ένα τρίτο του συνολικού χρόνου προέκυψε και από την εργασία των Shiel & Eivers (2010), οι οποίοι

παρουσίασαν με ευσύνοπτο τρόπο τα αποτελέσματα από δύο εκτεταμένες πολυετείς έρευνες που ολοκληρώθηκαν το 2006, της Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 10 ετών από 40 χώρες και της Programme for International Student Assessment (PISA) σε δεκαπεντάχρονους μαθητές από 57 χώρες. Ως προς το επίπεδο φιλαναγνωσίας ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Wight et al. (2009), οι οποίοι, χρησιμοποιώντας δεδομένα από την American Time Use Survey (2003-04) ενός εκτεταμένου δείγματος 2.059 αμερικανών μαθητών ηλικίας 15, 16 και 17 ετών, συμπέραναν ότι οι έφηβοι με περισσότερο μορφωμένες μητέρες και με γονείς από υψηλά εισοδηματικά στρώματα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα και λιγότερο χρόνο (37 λεπτά την ημέρα) στην παρακολούθηση τηλεόρασης.

Συγκλίνοντα είναι τα εμπειρικά αποτελέσματα αναφορικά με τη θετική συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος των παιδιών με τη συχνότητα με την οποία επιδίδονται σε δομημένες-οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες που προάγουν το πνεύμα, έχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο και μαθησιακό περιεχόμενο. Αναλυτικότερα, οι Zeijl et al. (2001) στην έρευνά τους σε δείγμα 927 ολλανδών μαθητών ηλικίας 10-15 ετών βρήκαν ότι οι νεαροί έφηβοι από ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε οργανωμένες και δομημένες ενασχολήσεις του ελεύθερου χρόνου. Σύμφωνα με τα ευρήματα όλα σχεδόν τα αγόρια από κατώτερα κοινωνικά στρώματα ταίριαζαν σε ένα πλαίσιο μη δομημένων δραστηριοτήτων (που κυρίως περιελάμβανε το παιχνίδι έξω από το σπίτι και το παιχνίδι με τον υπολογιστή), ενώ τα παιδιά που προέρχονταν από ανώτερα κοινωνικά στρώματα συμμετείχαν σε μεγαλύτερο εύρος δημιουργικών και μορφοσιογόνων δραστηριοτήτων. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Daly & Leonard (2002) περιέγραψαν πώς παιδιά ηλικίας 12 ως 16 ετών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος στην Ιρλανδία συχνά επιδίδονται σε μη δομημένες δραστηριότητες χαμηλού κόστους, όπως η παρακολούθηση τηλεόρασης, η ακρόαση μουσικής και η πραγματοποίηση συναντήσεων με φίλους. Χαρακτηριστικά μάλιστα, μόνο 2 από τους 25 συμμετέχοντες στην ερευνητική συνέντευξη συμμετείχαν σε οργανωμένες δραστηριότητες. Με δείγμα 41 εφήβους από την ίδια χώρα οι Mayock & Byrne (2004) σε μια ποιοτική μελέτη διαπίστωσαν ότι εκείνοι που ζουν σε φτωχές-υποβαθμισμένες γειτονιές με ανεπαρκείς εγκαταστάσεις αναψυχής και ψυχαγωγίας ασχολούνται ως επί το πλείστον με μη δομημένες δραστηριότητες, όπως, παρέα με συνομηλικούς, παρακολούθηση τηλεόρασης, παιχνίδια στον υπολογιστή και κατανάλωση αλκοόλ.

Η χώρα, πάντως, από την οποία λαμβάνεται το δείγμα δεν φαίνεται να διαφοροποιεί τη θετική αυτή συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό στρώμα και τις δομημένες δραστηριότητες, όπως προκύπτει από τις επόμενες έρευνες που παρουσιάζονται, το δείγμα των οποίων αποτελείται από αμερικανούς μαθητές. Συγκεκριμένα, οι Hofferth & Sandberg (2001) εξέτασαν τον τρόπο διάθεσης του ελεύθερου χρόνου 2.818 παιδιών ηλικίας μεταξύ 3 και 12 ετών σύμφωνα με την περιγραφή των γονέων τους, για να διαπιστώσουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνδέεται θετικά με τη διαχείριση του χρόνου των παιδιών. Έτσι, παιδιά από γονείς μέσου ή ανώτερου επιπέδου εκπαίδευσης αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων και σε οργανωμένες δραστηριότητες, όπως συμμετοχή σε συλλόγους, και λιγότερο στην παρακολούθηση τηλεόρασης και στο παιχνίδι έξω με τους φίλους τους. Οι Sener et al. (2008) μελέτησαν δείγμα 1.810 παιδιών 5 με 10 ετών για να διαπιστώσουν, μεταξύ άλλων, ότι εκείνα που έχουν ευκατάστατους, και μορφωμένους γονείς επιδίδονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού μορφωτικού χαρακτήρα. Οι Zill, Nord & Loomis (1995) έδειξαν επίσης ότι υπάρχει μεγάλη ανισότητα ως προς το βαθμό στον οποίο διαφορετικές ομάδες των εφήβων χρησιμοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους με έναν εποικοδομητικό και όχι επιβλαβή τρόπο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους οι νέοι που έχουν γονείς χαμηλού εισοδήματος και επιπέδου εκπαίδευσης, οι οποίοι φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη οργανωμένων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους δραστηριοτήτων, βρέθηκαν να συγκεντρώνουν λιγότερες πιθανότητες εμπλοκής σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Οι Sayer & Dwyer (2009) επεξεργάστηκαν δείγμα 3.563 μαθητών μέχρι 12 ετών, το οποίο είχε συγκεντρωθεί το 1997 από το Survey Research Centre του πανεπιστημίου του Michigan υπό τον τίτλο *US Panel Study of Income Dynamics*, για να διαπιστώσουν ότι τα παιδιά που ζουν σε πιο εύπορες περιοχές διαθέτουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα

εξωσχολικών βιβλίων, στην εκπλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων, σε οργανωμένες δραστηριότητες και λιγότερο στην παρακολούθηση τηλεόρασης και στον ύπνο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που μεγαλώνουν σε φτωχότερες και υποβαθμισμένες γειτονίες. Από τη δεύτερη φάση -που ολοκληρώθηκε έξι χρόνια αργότερα (2003)- του ίδιου ερευνητικού προγράμματος του πανεπιστημίου του Michigan άντλησε τα δεδομένα του ο Lellock (2013). Επεξεργαζόμενος λοιπόν δείγμα 2.465 αμερικανών μαθητών ηλικίας μεταξύ 6 και 19 ετών, διαπίστωσε στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο οικογενειακό εισόδημα και τα επιστημονικά και διευθυντικά επαγγέλματα πρώτον με τη συχνότητα συμμετοχής των παιδιών σε δομημένες, οργανωμένες υπό την εποπτεία ενηλίκου σχετιζόμενες με την τέχνη δραστηριότητες, όπως μαθήματα μουσικής, χορού και θεάτρου, και δεύτερον με τη συμμετοχή των υποκειμένων σε πολιτιστικά δρώμενα, δηλαδή τη συχνότητα παρακολούθησης θεατρικών ή μουσικών παραστάσεων.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εθνογραφική μελέτη της καθημερινής ζωής 88 αμερικανών μαθητών 7 ως 10 ετών που διενήργησε η Lareau (2000), εφαρμόζοντας ως μέθοδο έρευνας τη συνέντευξη με τους μαθητές αλλά και ξεχωριστά με τους γονείς τους και την παρατήρηση επί δίμηνη διάρκεια στις σχολικές τάξεις των υποκειμένων. Επίσης, με τη συνδρομή των συνεργατών της παρακολούθησε την καθημερινή ζωή των οικογενειών τόσο με επισκέψεις στις οικίες τους όσο και ακολουθώντας τους στην εκκλησία, σε επισκέψεις σε φίλους και συγγενείς, σε ιατρικά ραντεβού και σε διάφορες άλλες δράσεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης διαθέτουν χρόνο σε οργανωμένες δραστηριότητες με έμφαση την κοινωνικοποίησή τους και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Παράλληλα, σύμφωνα με τα ευρήματα ανέπτυσαν συχνά έντονη εξωσχολική δραστηριότητα -κρατώντας για τον εαυτό τους πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή- σε έναν φρενήρη ρυθμό ενός γεμάτου εβδομαδιαίου προγράμματος με αυστηρά χρονοδιαγράμματα, ενώ οι γονείς τους βρίσκονταν σε διαρκή ετοιμότητα αλλά και σε έντονη πίεση προκειμένου να παρακολουθούν το πρόγραμμά τους και εμφάνιζαν υψηλή συναισθηματική σύνδεση με την απόδοση των παιδιών τους. Αντίθετα, τα παιδιά της εργατικής τάξης φάνηκε να στρέφονται κυρίως σε μη οργανωμένες και σε εσωτερικές παθητικές ενασχολήσεις όχι μορφωτικού χαρακτήρα, όπως τηλεόραση, ηλεκτρονικά παιχνίδια, επισκέψεις σε φίλους και παιχνίδια σε έναν πιο αργό ρυθμό ζωής.

Την ξεχωριστή σημασία ειδικά του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στον τρόπο διάθεσης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών ανέδειξαν οι Sullivan (2001) και Bianchi & Robinson (1997). Αναλυτικότερα, η Sullivan (2001) σε έρευνα που διεξήγαγε σε δείγμα 465 δεκαεξάχρονων βρετανών μαθητών της τελευταίας τάξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βρήκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνιστά μακράν το σημαντικότερο επιδρώντα στη διακύμανση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων των υποκειμένων παράγοντα. Συμπεράνε ότι γονείς με πολιτισμικό κεφάλαιο προωθούν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας των παιδιών τους με πολλούς τρόπους, με τις πολιτιστικές δραστηριότητες να συγκαταλέγονται μεταξύ αυτών. Οι Bianchi & Robinson (1997) μελέτησαν την επίδραση των δομικών οικογενειακών χαρακτηριστικών στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου παιδιών ηλικίας 3-11 ετών από την Καλιφόρνια των ΗΠΑ, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που ασκεί θετική επιρροή στη δημιουργική διάθεση του χρόνου είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας.

Σε 45 μαθητές ηλικίας 14 έως 17 ετών από υποβαθμισμένες γειτονίες του Μπέλφαστ της Ιρλανδίας εστίασε την έρευνά του ο McCarroll (2008), χρησιμοποιώντας συνδυασμό ποιοτικών μεθόδων. Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι οι έφηβοι (που στο σύνολό τους ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα) σε ένα ανησυχητικό ποσοστό καταναλώνουν μεγάλες για την ηλικία τους ποσότητες αλκοόλ αλλά και ελαφρών ουσιών, συγκεντρώνονται σε δύο με τρία συγκεκριμένα μέρη για να παίξουν και να κουβεντιάσουν με τους συνομηλίκους τους, εμπλέκονται συχνά σε καυγάδες, δεν έχουν άλλα ενδιαφέροντα που να προάγουν το πνεύμα και ο γονεϊκός έλεγχος που τους ασκείται στον τρόπο που διαχειρίζονται τον ελεύθερό τους χρόνο είναι από ελλιπής έως ανύπαρκτος.

Στον ελληνικό χώρο εντοπίστηκαν δύο σχετικές ποσοτικές ερευνητικές μελέτες, του Θωίδη (2000), ο οποίος επεξεργάστηκε δείγμα 682 μαθητών πέμπτης και έκτης δημοτικού του Νομού Θεσσαλονίκης τεκμηριώνοντας εμπειρικά τη σχέση του κοινωνικοοικονομικού

στρώματος με τον τρόπο διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου, και των Κυρίτση & Χελιατσίδου (2009) που έθεσαν στο επίκεντρο του ερευνητικού τους ενδιαφέροντος τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου (N=364) του Νομού Θεσσαλονίκης με το εξωσχολικό βιβλίο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της διατριβής του Θωίδη εντοπίστηκε θετική σύνδεση του επιπέδου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής δραστηριότητας του πατέρα και της μητέρας με την ενασχόληση των παιδιών τους με δημιουργικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Ενδεικτικά, βρέθηκε ότι τα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ παρακολουθούν σε ποσοστό 31% μαθήματα μουσικής και 16,4% δεύτερης ξένης γλώσσας, διαβάζουν καθημερινά σε ποσοστό 36% εξωσχολικά βιβλία, εφημερίδες ή περιοδικά, ενώ μόλις σε ποσοστό 4% και 16% αντίστοιχα δεν επισκέπτονται ποτέ μουσεία και δεν παρακολουθούν ποτέ θεατρικές παραστάσεις. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους μαθητές με πατέρα απόφοιτο Δημοτικού ή Γυμνασίου είναι για τα μαθήματα μουσικής και δεύτερης ξένης γλώσσας 8,2 και 6,6%, για το καθημερινό διάβασμα 20%, ενώ για τις επισκέψεις σε μουσεία και θεατρικές παραστάσεις 20,6 και 43%. Στη δεύτερη έρευνα, των Κυρίτση & Χελιατσίδου (2009), διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι στη διαμόρφωση της κατανομής της αναγνωσιμότητας αποφασιστικός αποβαίνει ο γονεϊκός ρόλος, καθώς ο διαθέσιμος στο εξωσχολικό βιβλίο χρόνος των εφήβων κλιμακώνεται όσο εντονότερη είναι η συχνότητα ενασχόλησης με τέτοια δραστηριότητα τόσο του πατέρα ($F(2,343)=9,165, p: 0,00$) όσο και της μητέρας ($F(2,344)=2,767, p: 0,04$). Επίσης, βρέθηκε ότι ο μέσος εβδομαδιαίος ωριαίος χρόνος διαβάσματος ξεκινά από το 2,01 και 3,00 για τους μαθητές που ο πατέρας και η μητέρα τους διαβάζουν πολύ συχνά και καταλήγει στο 0,83 και 0,68 για τους μαθητές που η σχέση του πατέρα και της μητέρας τους με το βιβλίο είναι ανύπαρκτη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τη διερεύνηση και την παρουσίαση των σχετικών ελληνικών και διεθνών εμπειρικών μελετών ανιχνεύτηκε η επίδραση των δομικών (επίπεδο εκπαίδευσης, επαγγελματική δραστηριότητα και εισόδημα) χαρακτηριστικών της οικογένειας στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και στην εν γένει επιρρέπεια που δεικνύουν σε εξωσχολικές ενασχολήσεις του ελεύθερου χρόνου που προάγουν το πνευματικό και πολιτιστικό τους επίπεδο. Η έρευνα βασίστηκε στην εύλογη παραδοχή ότι το μέτρο ή το κριτήριο για την εκτίμηση του βαθμού της ύπαρξης εκπαιδευτικής ισότητας έγκειται στο βαθμό που τόσο η σχολική πρόοδος όσο και οι ενασχολήσεις εκπαιδευτικού, ενημερωτικού, καλλιτεχνικού και μορφωτικού χαρακτήρα των μαθητών διαμορφώνονται ως απότοκα πρωτίστως της σχολικής διδασκαλίας. Συνεπώς, ενδεχόμενο αξιοσημείωτο προβάδισμα των παιδιών από μέσα ή ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από μορφωσιογενή οικογενειακά περιβάλλοντα θα τεκμηριώνε τη διαπίστωση περί του ατελέσφορου των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών-διδασκτικών αντισταθμιστικών πρακτικών που αποσκοπούν στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη και στη συγκράτηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε παρήγαγε συγκλίνοντα εμπειρικά αποτελέσματα, που ανατρέπουν την προ δεκαετιών διαδεδομένη άποψη που ήθελε την άριστη επίδοση στο σχολείο ως απόρροια πρωτίστως των διαφορών στις ατομικές ικανότητες, καθώς κάθε φορά που δίπλα σε κάθε μια από τις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης και της δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου μπαίνει η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια των μαθητών. Έτσι, οι στατιστικοί πίνακες αποκτούν εικόνα εξελικτικής αναλογίας με την ιεραρχική κλίμακα των κοινωνικών κατηγοριών. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει ιεραρχικά τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αντικατοπτρίζει και αναπαράγει με αξιοσημείωτη ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας. Η ακαδημαϊκή διαδρομή που καταγράφουν διαφορετικοί μαθητές δεν είναι προϊόν κάποιων ατομικών τους χαρακτηριστικών, αλλά εγγράφεται ως αποτέλεσμα της συνολικής ως τότε διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους μέσα σε διαφοροποιημένα, δηλαδή κοινωνικά προσδιορισμένα, περιβάλλοντα.

Τα εμπειρικά αποτελέσματα στη μεγάλη τους πλειονότητα και ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσης του δείγματος, της σχολικής βαθμίδας φοίτησης των υποκειμένων ή των οποιοδήποτε άλλων εξωτερικών τους χαρακτηριστικών συγκλίνουν στη διαπίστωση της στατιστικώς σημαντικής θετικής σύνδεσης του προσδιοριζόμενου από το επίπεδο εκπαίδευσης, την επαγγελματική δραστηριότητα και την οικονομική κατάσταση κοινωνικοοικονομικού στρώματος με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη δημιουργική διάθεση του χρόνου. Φαίνεται δηλαδή πως επαρκώς τεκμηριώνεται το συμπέρασμα ότι κατά κανόνα όσο υψηλότερα είναι το επίπεδο σπουδών των γονέων, η επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκουν και το εισόδημά τους τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα ο μαθητής να επιτύχει υψηλότερη βαθμολογία στις σχολικές εξετάσεις και να αξιοποιήσει παραγωγικά το χρόνο του.

Υπό την εδραίωση της πεποίθησης της στατιστικής συνάφειας, όπως προέκυψε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ανάμεσα στην οικογένεια και τη γνωστική-μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών τίθεται το ερώτημα σε ποιο βαθμό τελικά υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Για τον Durkheim (1893/1933: 384-88) η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί την εξάλειψη των ανισοτήτων που δεν παράγονται από διαφορές στην ατομική αξία, ενώ για τον Weber (1978) την προώθηση του κοινού συμφέροντος ως τη βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ενότητας και σύμπνοιας, κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του αποτελεσματικού πολιτικού συστήματος με τα θεσμικά του χαρακτηριστικά, όπως η ύπαρξη κανόνων δικαίου με τη μορφή συντάγματος, νόμων, εκπαίδευσης, κρατικής διοίκησης και γραφειοκρατίας. Για τον Rawls (1971) απαιτεί την παραδοχή δύο αρχών, αφενός ότι κάθε πρόσωπο πρέπει να έχει ίσο δικαίωμα στο πιο εκτενές συνολικό σύστημα ίσων βασικών ελευθεριών και αφετέρου ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες πρέπει να διαρρυθμίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποβαίνουν προς το μεγαλύτερο όφελος των λιγότερο ευνοημένων και να συνδέονται με αξιώματα και θέσεις ανοικτές σε όλους, υπό συνθήκες ακριβοδίκαιης ισότητας ευκαιριών.

Η κοινωνική δικαιοσύνη λοιπόν αναφέρεται στη βασική διάρθρωση της κοινωνίας, στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί θεσμοί διανέμουν με τρόπο ορθολογικό θεμελιώδη δικαιώματα και υποχρεώσεις, καθορίζουν με τρόπο ακριβοδίκαιο την κατανομή των πλεονεκτημάτων της κοινωνικής συνεργασίας, διασφαλίζουν τις βασικές προϋποθέσεις για μια ουσιαστική ζωή και ικανοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις έλλογες επιθυμίες των ατόμων. Βασικό ζητούμενο για την ευνομούμενη πολιτεία με τους επίσημους φορείς της είναι η παροχή σε θεσμικό όσο και σε νομικό επίπεδο ίδιων κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών σε κάθε άτομο ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό του στρώμα, έτσι ώστε ισότιμα εκκινώντας από την ίδια αφηρητική βάση να μπορεί χωρίς προσκόμματα να διαμορφώσει τη ζωή του ανάλογα με τις ατομικές του ικανότητες. Όπως σημειώνει η Bell (2007: 1) κοινωνική δικαιοσύνη νοείται όταν υπάρχει πλήρης και ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων στην κοινωνία, η οποία διαμορφώνεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της, για να διασφαλίσει τη σωματική τους ασφάλεια και ψυχολογική τους ισορροπία, για να εγγυηθεί την ισότιμη κατανομή των πόρων, σε ένα πλαίσιο όπου τα άτομα ταυτόχρονα αλληλεξαρτώνται, χωρίς ωστόσο να χάνουν τη δυνατότητά τους να αυτοπροσδιορίζονται και να αλληλοεξαρτώνται.

Ειδικά για την εκπαίδευση τίθεται το ερώτημα σε ποιο βαθμό υπάρχει ισότητα ευκαιριών, όταν τα εμπειρικά αποτελέσματα αποκαλύπτουν ένα αξιοσημείωτο προβάδισμα των παιδιών που προέρχονται από μέσα ή ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από μορφωσιογενή οικογενειακά περιβάλλοντα.

Σχετικά, ο Hum (1993) αναφέρει τρεις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν προκειμένου να θεμελιώνεται η πεποίθηση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι πραγματικά αξιοκρατικό και αποπνέει μια στέρεα αίσθηση δικαιοσύνης. Η πρώτη προϋπόθεση είναι ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου και τη μελλοντική επαγγελματική του θέση πρέπει με την πάροδο του χρόνου να γίνεται ισχυρότερη. Η δεύτερη είναι ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων του πρέπει να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου και η τρίτη ότι η σύνδεση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό στρώμα του πατέρα

και της μητέρας και το αντίστοιχο των απογόνων τους θα πρέπει επίσης να μειώνεται. Η πρώτη προϋπόθεση πράγματι βρίσκει εμπειρική επιβεβαίωση, καθώς σε όλον τον κόσμο σε αυξανόμενο βαθμό η εκπαίδευση που λαμβάνει το άτομο καθίσταται ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής του πορείας αλλά και του είδους των ευκαιριών ζωής που θα αξιοποιήσει. Τα εμπειρικά ευρήματα, ωστόσο, δεν επιβεβαιώνουν ούτε τη δεύτερη ούτε την τρίτη προϋπόθεση, ότι δηλαδή η σχέση ανάμεσα στο οικογενειακό υπόβαθρο και τη σχολική επιτυχία του μαθητή -και συνεπώς το δικό του μελλοντικό κοινωνικοοικονομικό στρώμα- παρουσιάζει διαχρονική εξασθένηση. Και οι τρεις αυτές συνθήκες –και κυρίως η δεύτερη και η τρίτη- που σε ένα ιδεατό επίπεδο διέπουν ένα πραγματικά αξιοκρατικό και κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα συνδέονται με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Μια τέτοια ισότητα επιτυγχάνεται όταν κάθε άτομο ανεξάρτητα από τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, όπως το οικογενειακό υπόβαθρο, η θρησκεία, η εθνικότητα, η φυλή ή το φύλο, διατηρεί τις ίδιες ευκαιρίες να αποκτήσει μια ευνοϊκή κοινωνικοοικονομική θέση (Parelius & Parelius, 1987: 264) ή όταν απολαμβάνει την ίδια μεταχείριση, γίνεται αποδέκτης των ίδιων ευκαιριών και είναι σε θέση να κατορθώσει το ίδιο επίτευγμα, όταν δηλαδή οι διαφορές δεν βασίζονται σε προκαταλήψεις και σε σχήματα καταπίεσης.

Ο Husen (1972: 13-15) είχε αποδώσει στο αίτημα για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών τρεις όρους. Ο πρώτος αφορά στην ισότητα στο σημείο εκκίνησης, δηλαδή στο επί ίσοις όροις εκπαιδευτικό ξεκίνημα του συνόλου των μαθητών, κάτι ακατόρθωτο καθώς προϋποθέτει τη γενετική και κοινωνική ουδετερότητα. Ο δεύτερος αφορά στην ισότητα στον τρόπο αντιμετώπισης όλων, ανεξαρτήτως των βιολογικών χαρακτηριστικών και κοινωνικής προέλευσης. Συνεπώς, θα έπρεπε να διαμορφωθεί ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα που να φροντίζει για τη μόρφωση όλων των μαθητών και να τους αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο. Εντούτοις, ούτε αυτή η λύση φάνηκε αποτελεσματική, καθώς παρά τις φαινομενικά ίδιες εκπαιδευτικές συνθήκες (δωρεάν εκπαίδευση, ενιαίο σύστημα) τα αποτελέσματα έδειχναν πως ευνοημένοι και πάλι ήταν οι μαθητές που προέρχονταν από γονείς εύπορους και διανοούμενους, σε αντίθεση με τους μαθητές με γονείς εργάτες και αγρότες. Ο τρίτος όρος επικεντρώνεται στην ισότητα στο τελικό αποτέλεσμα, που αφορά στην υλοποίηση πολιτικών και μεταρρυθμίσεων που θα ενισχύσουν όχι μόνο την εκπαιδευτική συμμετοχή αλλά και την εκπαιδευτική επιτυχία, κάτι που θα οδηγήσει και στη γενικότερη κοινωνικοοικονομική ισότητα. Αυτή η εκδοχή συνάδει με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για επίτευξη ισότητας αποτελεσμάτων και όχι ευκαιριών, αφού η προσπάθεια για επίτευξη ισότητας ευκαιριών φάνηκε πως απέτυχε να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Όπως σχετικά είχε επισημάνει ο Coleman (1966: 72) η επιτυχία των σχολείων εκτιμάται στο βαθμό που μειώνουν την εξάρτηση των ευκαιριών ενός παιδιού από την κοινωνική του προέλευση. Έτσι, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών συνεπάγεται όχι απλώς ίσο σχολείο, αλλά εξίσου αποτελεσματικά σχολεία, η επιρροή των οποίων θα αντισταθμίσει τις διαφορές στο σημείο εκκίνησης των παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Γενικότερα, η επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση απαιτεί τη δημιουργία των προϋποθέσεων, κυρίως μέσω της κρατικής μέριμνας και των αποτελεσματικών πολιτικών, που θα καταστήσουν εφικτή την εξασφάλιση των διόδων πρόσβασης όλων των παιδιών σε κάθε βαθμίδα του εκπαιδευτικού δικτύου, τη δυνατότητα προσπορισμού κάθε ωφέλειας που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να παράσχει και την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων που δεν παρακωλύονται από κοινωνικά ή φυσικά εμπόδια. Όταν όμως οι ευκαιρίες και τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευόμενων να ολοκληρώσουν τις σχολικές διαδρομές, να ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να αποκτήσουν τα μορφωτικά πιστοποιητικά που επιθυμούν είναι ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση άνισες, τότε βρισκόμαστε στην καρδιά της εκπαιδευτικής ανισότητας και απομακρυνόμαστε από την κοινωνική δικαιοσύνη στους κόλπους της εκπαίδευσης (Κυρίδης, 1996: 53-54).

Η εκπαίδευση κατανοείται σε κοινωνιολογικό επίπεδο ως αποτέλεσμα, ως συνισταμένη των δομικών και θεσμικών παραγόντων και συνιστά έναν κοινωνικό θεσμό που ως τέτοιος αντικατοπτρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Έτσι, αντανακλώντας

την κοινωνική πραγματικότητα, η δομή, οι σκοποί και οι προτεραιότητές της δεν μπορούν να ιδωθούν αποκομμένα από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του κοινωνικού σχηματισμού εντός του οποίου λειτουργεί. Κάθε κοινωνικός σχηματισμός όμως διέπεται από τη δική του δομή, οργάνωση, ιεραρχία, τρόπο λειτουργίας, κουλτούρα και ασφαλώς σε αυτόν ενυπάρχει κοινωνική διαστρωμάτωση ανάλογα με (συνήθως συγκεκριμένα) κριτήρια, όπως η οικονομική κατάσταση, το κύρος, η αναγνώριση, η δύναμη-επιρροή, η φιλανθρωπική δράση και η προσφορά. Προϋπόθεση λοιπόν για την εξάλειψη κάθε είδους εκπαιδευτικής ανισότητας είναι η πρότερη εξάλειψη των υπαρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων, κάτι που η ισχύουσα μορφή και δομή των κοινωνιών δεν το επιτρέπει. Υπό την παραδοχή αυτή, η επίκληση πραγματικής αξιοκρατίας-ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση που θα επιφέρει ακαδημαϊκά αποτελέσματα ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση δεν είναι παρά μια φενάκη, εφόσον η αξιοκρατική επιλογή επιτρέπει στον εκπαιδευτικό μηχανισμό να ανταποκριθεί στα αναπαραγωγικά καθήκοντα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας που περιορίζουν τα όποια περιθώρια ταξικής κινητικότητας μέσα από την εκπαίδευση (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 21-22). Το εύρος, το μέγεθος και η κατεύθυνση της εκπαιδευτικής ή κοινωνικής κινητικότητας δεν απορρέουν απλά από την έλλειψη ίσων ευκαιριών, γιατί ακόμη και αν υπήρχαν οι τυπικές ίσες ευκαιρίες είναι σίγουρο ότι η σχολική εξέλιξη θα εξακολουθούσε να βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική προέλευση. Ασφαλώς και η υλοποίηση αντισταθμιστικών μέτρων και προγραμμάτων θα μπορούσε να αμβλύνει την ανισότητα των επιδόσεων στα παιδιά διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, χωρίς όμως να καταφέρει να εκμηδενίσει την επίδραση της καταγωγής. Άλλωστε, ένα τέτοιο ολιστικό αποτέλεσμα θα ανέβαινε στην κοινή λογική, καθώς θα παραγνώριζε τον αντικειμενικά μεγάλο εκπαιδευσιμο χρόνο που οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους και τη χίμαιρα περί ανατροπής της επαγγελματικής και οικονομικής δομής μιας κοινωνίας.

Στη βάση των παραπάνω διαπιστώσεων εύλογα εγείρεται προβληματισμός και απορία ως προς το ρόλο και τα περιθώρια δυνατοτήτων του σχολείου έναντι της ισχυρής επίδρασης της φύσης και της ακόμη ισχυρότερης του οικογενειακού (κοινωνικού) περιβάλλοντος ανάλογα με τα μορφωτικά και πολιτισμικά του χαρακτηριστικά και τα οικονομικά του δεδομένα. Είναι, με άλλα λόγια, το σχολείο ουδέτερο απέναντι στις κοινωνικές διαφορές των μαθητών του, απαλλαγμένο από την ευθύνη, καθώς η μαθησιακή τους συμπεριφορά και επίδοση είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό προδιαγεγραμμένες; Ασφαλώς δεν είναι σε θέση να επέμβει στα βιολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών που παραλαμβάνει και τα οποία τους καθιστούν εξ αρχής άνισους. Υιοθετώντας τη στρατηγική της ίσης αντιμετώπισης όλων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα χαράσσει κεντρικά μια ενιαία πολιτική που χωρίς διακρίσεις και εξαιρέσεις απευθύνεται και υλοποιείται στο σύνολο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της επικράτειας, με κοινά προγράμματα σπουδών, γνωστικά αντικείμενα, εγχειρίδια, ύλη, οδηγίες προς εκπαιδευτικούς, τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης. Ωστόσο, η ενιαία αυτή πολιτική που ασκείται σε κάθε βαθμίδα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και αφορά στο σύνολο των μαθητών της επικράτειας προσδίδει μεν μια αίσθηση ίσης μεταχείρισης, αλλά, απευθυνόμενη σε παιδιά που εισέρχονται στην πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηριζόμενα από ένα σύνολο κοινωνικών μεταβλητών που τα διαφοροποιούν μεταξύ τους, ουσιαστικά στην πράξη επικυρώνει τις αρχικές ανισότητες. Το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζοντας τους κοινωνικά άνισους μαθητές ως ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, παρέχοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε παιδιά που προέρχονται από άνισα κοινωνικά περιβάλλοντα και εφαρμόζοντας τρόπους αντικειμενικής επιλογής για την προώθησή τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες με βάση αντικειμενικούς τρόπους αξιολόγησης της επίδοσής τους, αν δεν οξύνει τις ανισότητες, σίγουρα δεν τις αμβλύνει, αφού δεν καταφέρνει να αποκλείσει την επίδραση κοινωνικοοικονομικών παραγόντων.

Συμπερασματικά λοιπόν η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν συνιστά από μόνη της συνθήκη επαρκή να επιφέρει την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς, παρά την παροχή τους από την Πολιτεία στο σύνολο των μαθητών, η αναπαραγωγή της ταξικής διαστρωμάτωσης της κοινωνίας εξακολουθεί να αποτυπώνεται στην αξιολογική κλίμακα του σχολείου· και η δικαιοσύνη δεν μπορεί να λογίζεται απλώς ως

η ισότητα στην εφαρμογή κανόνων και πολιτικών, αλλά και ως η ισότητα των αποτελεσμάτων υπό την έννοια της αποσύνδεσής τους από κάθε εξωτερικό δημογραφικό χαρακτηριστικό. Η κατάκτηση, ωστόσο, της δικαιοσύνης σε τέτοιο επίπεδο μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάγεται στη σφαίρα μιας ρομαντικής ενορατικής φαντασίωσης, αφού προϋποθέτει τη θεωρητική εξιδανίκευση της βασικής δομής της σημερινής κοινωνίας ή τη ριζική αναδόμηση του τρόπου λειτουργίας της και την επακόλουθη δημιουργία συνθηκών αταξικότητας όπου κάθε μαθητευόμενος θα διακρίνεται με μοναδικό γνώμονα την αξιοσύνη, τις δυνατότητες και τη συνέπειά του χωρίς την επιρροή οικογενειακού περιβάλλοντος. Ρεαλιστικά όμως, μολονότι πράγματι η συνεισφορά του σχολείου προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να είναι ανεκτίμητη, ο ρόλος του αναπόδραστα αποδυναμώνεται έναντι της ισχυρής επίδρασης των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας στο παιδί, επίδρασης που είναι χρονικά προγενέστερη αλλά και χρονικά διαρκέστερη εκείνης του σχολείου. Ίσως τελικά η ορθολογική και ακριβοδίκαιη αξιολόγηση της αναδυόμενης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία κοινωνικής δικαιοσύνης να μην απορρέει αυστηρά και αποκλειστικά από το βαθμό αποσύνδεσης της γνωστικής-μαθησιακής συμπεριφοράς από την κοινωνική προέλευση, αλλά επιπροσθέτως να πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλα κριτήρια-παράγοντες, όπως για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά η ανάδειξη των κλίσεων, των δεξιοτήτων και των ταλέντων του, η προώθησή του στην κατάλληλη επαγγελματική θέση, ο εξοπλισμός του με τις απαιτούμενες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων-απαιτήσεων της κοινωνίας ικανότητες, η ενστάλαξη αξιών και αρετών που ως πρότυπα θα συνοδεύουν μόνιμα τη συμπεριφορά, τη στάση και τις επιλογές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αραβανής, Γ. (2000). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bell, L.A. (2007). Theoretical foundations for social justice education (1-14). In M. Adams, L.A. Bell & P. Griffin (Eds). *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook*. New York: Routledge.
- Bernstein, M. C. & Bradley, R. H. (Eds). (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bhopal, K. & Maylor, U. (2013). *Educational Inequalities: Difference and Diversity in Schools and Higher Education*. Routledge.
- Bianchi, S. & Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 2, 332-344.
- Blanden, J. & Gregg, P. (2004). Family income and educational attainment: a review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20: 2, 245-263.
- Boalt, G. (1947). *Skolutbildning och skolresultat for barn ur olika samhallsgrupper i Stockholm*. Stockholm: Norstedt.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In R. Dale, G. Esland & M. MacDonald (1979) (Eds), *Schooling and capitalism. A sociological reader*, London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, S. (1972). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. In R. Dale, G. Esland & M. MacDonald (Eds), *Schooling and capitalism. A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boylan, M. (2004). *A Just Society*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Burger, K. (2019). The socio-spatial dimension of educational inequality: A comparative European analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 62: 171-186.
- Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: a longitudinal study. *Counseling Psychology Quarterly*, 3: 4, 399-412.

- Central Advisory Council for Education (1959). *The Crowther Report*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Chomsky, N. (2004). *Language and politics*. AK, Press Oakland.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Cuff, E. C., Dennis, A. J., Francis, D. W., & Sharrock, W. W. (2006). *Perspectives in sociology*. London and New York: Routledge.
- Dahl, G. & Lochner, L. (2005). *The Impact of Family Income on Child Achievement*. Institute for Research on Poverty Discussion Paper no. 1305-05.
- Daly, M. & Leonard, M. (2002). *Against All Odds: Family Life on a Low Income in Ireland*, Dublin: Combat Poverty Agency.
- Δαναοσής-Αφεντάκης, Α. (1983). *Οι εξωσχολικοί παράγοντες και η σχολική επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19: 2, 294-304.
- Deding, M.C. & Hussain, M.A. (2002). *Children's Educational Attainment: Effects of parents' education, living conditions, and other background factors*. The Danish National Institute of Social Research.
- De Serf, M. (2002). *The Effects of Family, Social and Background Factors on Children's Educational Attainment*. Illinois Wesleyan University: Honors Projects.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiberman, H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 57, 1244-1257.
- Durkheim, E. (1893/1933). *The Division of Labor in Society*. Translated by G. Simpson. New York: Free Press.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-358.
- Goodman, A. & Gregg, P. (2010). *Poorer children's educational attainment: how important are attitudes and behaviour?* York: Joseph Rowntree Foundation.
- Gough, H.G. (1946). The relationship of socio-economic status to personality inventory and achievement test scores. *The Journal of Educational Psychology*, 37: 9, 527-540.
- Hoffereth, S. & Sandberg, J. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, 63, 295-308.
- Hoskins, K. & Barker, B. (2014). *Education and Social Mobility: Dreams of Success*. Trentam Books.
- Hurn, C.J. (1993). *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Husen, T. (1972). *Social Background and Educational Career: Research Perspectives on Equality of Educational Opportunity*. Paris: OECD.
- Θωΐδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Φλώρινα: Διδακτορική Διατριβή.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. New York.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1994). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική ανάλυση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσούλης, Μ. & Επιφανείου, Ν. (2000). Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων παιδιών προδημοτικής και το οικογενειακό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 95, 134-154.
- Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους

στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 121-139.

Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κυρίτσας, Δ. & Χελιατσίδου, Ζ. (2009). Η σχέση των μαθητών της Β' και Γ' Λυκείου με το εξωσχολικό βιβλίο και η αναγνωστική τους συμπεριφορά: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 91-92, 90-106.

Λάπα-Βαρδούλη, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση του μαθητικού πληθυσμού στην Αττική. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2006, 2, 169-176.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.

Lareau, A. (2000). Social class and the daily lives of children: A study from the united states. *Childhood*, 7: 2, 155-171.

Lellock, J.S. (2013). *Socioeconomic Status and Youth Participation in Extracurricular Arts Activities*. Blacksburg: Thesis for the degree of Master of Science.

Λιάμπας, Τ. & Τουρτούρας, Χ. (2007). Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης 1974-1986 γηγενείς, 1989-2000 παλιννοστούντες/μετανάστες (1100-1109). Πρακτικά του συνεδρίου: *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα

Long, B.H. & Henderson, E.H. (1973). Children's use of time: Some personal and social correlates. *Elementary School Journal*, 73: 4, 193-199.

Macdonald, M., McGuire, C. & Havighurst, R. (1949). Leisure Activities and the Socioeconomic Status of Children. *American Journal of Sociology*, 54: 6, 505-519.

Mayock, P. & Byrne, T. (2004). *A Study of Sexual Health Issues, Attitudes and Behaviours: The Views of Early School Leavers*. Dublin: Crisis Pregnancy Agency.

Ματσαγγούρας, Η. (1981). *Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων*. Ράλλειος Παιδαγωγική Ακαδημία.

McCarroll, L. (2008). A Qualitative Exploration of Teenage Leisure Time in Socially Deprived Areas of Belfast. *Quest Proceedings of the QUB AHSS Conference*, 6, 189-203.

Mercy, J.A. & Steelman, L.C. (1982). Familial influence on the intellectual attainment of children. *American Sociological Review*, 47, 532-542.

Miller, D. (2003). 'A Response' (349-72). In D. A. Bell & A. De-Shalit (Eds), *Forms of Justice: Critical Perspectives on David Miller's Political Philosophy*. Lanham MD and Oxford: Rowman & Littlefield.

Μιχελής, Α. (1998). *Η μέση εκπαίδευση στο Νομό Φθιώτιδας 1930-1980: Η ροή του μαθητικού δυναμικού*. Ιωάννινα: Διδακτορική διατριβή.

Μπασλής, Ι.Ν. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Naidoo, L. (2007). Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4: 2, 23-37.

Papakonstantinou, P. (1980). *Differation scolaire et origine social dans l' école obligatoire hellénique*. Sorbonne: Doctorat.

Parelius, R.J. & Parelius, A.P. (1987). *Sociology of education*. New Jersey: Prentice Hall.

Parsons, T (1964). *The social system*. New York: The Free Press.

Portes, P. (2005). *Dismantling Educational Inequality: A Cultural-Historical Approach to Closing the Achievement Gap*. Peter Lang Inc.

Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66, 41-62.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reardon, S.F. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations (91-116). In G. Duncan & R.J. Murnane

(Eds), *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation.

Sayer, L. & Dwyer, R. (2009). Contextual effects of children's time use on health. Michigan Survey Research Centre.

Sener, I., Copperman, R., Pendyala, R. & Bhat, C. (2008). An Analysis of Children's Leisure Activity Engagement: Examining the Day of week, location, physical Activity Level, and fixity dimensions. *Transportation*, 35: 5, 673-696.

Sewell, W.H. & Shah, V. (1968). Social class, parental encouragement and educational aspiration. *American Journal of Sociology*, 73, 559-572.

Shiel, G. & Eivers, E. (2010). Comparative international studies of reading literacy: current approaches and future directions (425-437). In D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (Eds). *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*, New York: Routledge.

Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35: 4, 893-912.

Taviani, C. & Losch, S. (2003). Motivation, Self-Confidence, And Expectations As Predictors Of The Academic Performance Of Our High School Students. *Child Study Journal*, 33, 141-151.

Τζαφέα, Ο. (2017). *Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Διδακτορική διατριβή.

Thomson, R. (2019). *Education, Inequality and Social Class: Expansion and Stratification in Educational Opportunity*. Routledge.

Thompson, M.S., Alexander, K.L. & Entwisle, D.R. (1988). Household composition, parental expectations and school achievement. *Social forces*, 67, 424-451.

Weber, M. (1978). *Economy and Society*. University of California Press.

White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.

Wight, V., Price, J., Bianchi, S. & Hunt, B. (2009). The time use of teenagers. *Social Science Research*, 38: 4, 792-809.

Zeijl, E., DuBois-Reymond, M. & Te Poel, Y. (2001). Young adolescents' leisure patterns. *Society and Leisure*, 2, 379-402.

Zill, N., Nord, W.C. & Loomis, L.S. (1995). *Adolescent Time Use, Risky Behavior and Outcomes: An Analysis of National Data*. Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation. U.S. Department of Health and Human Services.