

ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΟΥΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

Βασιλικής Ν. Σαρβανάκη
Δρ.
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Χρυσής Βιτσιλάκη
Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Πέρσας Φώκιαλη
Αν. Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Summary

The present study develops a typology of Greek teachers with master degrees in primary education. At first, there is an outline of the theoretical framework which emerges from the relevant international literature and then is presented part of the results of an empirical research concerning the contribution of master studies in the whole development of Greek teachers in primary education. From this data quantitative analysis of this research a typology of teachers has been drawn: (a) the group of "Sceptical" teachers, (b) the group of "Disappointed" teachers, and (c) the group of "Content" teachers.

Λέξεις Κλειδιά

Τυπολογία εκπαιδευτικών, ανάπτυξη εκπαιδευτικών, μεταπτυχιακές σπουδές, απόδοση επένδυσης στην εκπαίδευση.

0. Εισαγωγή

Καθώς ο βιομηχανοποιημένος κόσμος έχει μεταλλαχθεί σε μια αλληλένδετη και παγκόσμια κοινωνία, η επίσημη εκπαίδευση γρήγορα αναγνωρίστηκε ως ο κυριότερος παράγοντας για τη δημιουργία μιας κοινωνίας της γνώσης γεμάτη από «δια βίου» εκπαιδευόμενους (Collinson et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, προκειμένου να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλία τους και κατ' επέκταση να προσφέρουν αναβαθμισμένες ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές τους. Αυτή η τάση για αλλαγές στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς φαίνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη –που αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 21^{ου} αιώνα για εκπαιδευτικούς και μαθητές- συνδέεται πλήρως με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές της εκάστοτε χώρας. Για το λόγο αυτό οι Collinson και συνεργάτες (2009) υποστηρίζουν ότι σε θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες να έχει μετατοπιστεί από τη διδασκαλία (ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων) στην εκπαίδευση και μάθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

1. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Το αναπτυσσόμενο άτομο εξελίσσεται και αλλάζει συνεχώς σε όλους τους ρόλους που καλείται να παίξει στη διάρκεια της ζωής του. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται ως πρόσωπο και ως επαγγελματίας με τρόπο που εξαρτάται τόσο από τη δική του απόφαση να επιλέξει το επάγγελμα αυτό, όσο και από το πλαίσιο στο οποίο καλείται να το εξασκήσει. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία μόνο λίγοι ορισμοί για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορούν να βρεθούν (Evans, 2002). Η έρευνα που μελετά τον αναπτυσσόμενο εκπαιδευτικό επικεντρώνει τις αλλαγές σε τρεις κυρίως άξονες: την επαγγελματική, την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη (Bell & Gilbert, 1994), ενώ ο Li (2001) προτείνει να χωριστούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του δασκάλου σε λίγες αναπτυξιακές συστάδες: την κοινωνική ανάπτυξη (social), την ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου (subject knowledge development), την παιδαγωγική (pedagogical) ανάπτυξη και τη γνωστική (cognitive) ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Barth (1990), τίποτα μέσα στο σχολείο δεν έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στους μαθητές σε σχέση με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, τη συμπεριφορά τους μέσα στη σχολική αίθουσα και την αυτοπεποίθησή τους, από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός, όπως και όλοι οι άλλοι άνθρωποι, προσπαθεί να επιτύχει την αυτοπραγμάτωσή του. Αυτό προσπαθεί να το επιτύχει εργαζόμενος συνεχώς για την πολύπλευρη ανάπτυξή του: επαγγελματική, προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική και οικονομική. Ο Rogers (1995) εξάλλου πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός για να επιτελέσει το πολυεπίπεδο λειτουργημά του είναι σκόπιμο να εμπλέκεται συνειδητά στην πορεία της μάθησης, κινητοποιούμενος τόσο από εσωτερικές του ανάγκες όσο και από εξωτερικά ερεθίσματα.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς πάνω στον τομέα της ειδικότητάς τους και να γνωρίζουν σχετικά με τις πρόσφατες έρευνες της παιδαγωγικής επιστήμης και της εκπαίδευσης. Απαιτείται να είναι ενήμεροι για τις όποιες νομοθετικές αλλαγές επηρεάζουν το επάγγελμά τους (π.χ. εθνικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, επιθεώρηση κ.α.), καθώς επίσης και οι μαθησιακές τους ανάγκες θα πρέπει να είναι συνεχείς προκειμένου να βελτιώνουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, να αποκτούν νέες δεξιότητες, να αναλαμβάνουν νέους ρόλους και να διαχειρίζονται τις όποιες αλλαγές.

Οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν τον κάθε εκπαιδευτικό στο ξεκίνημα ενός μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών είτε ενός προγράμματος επιμόρφωσης ποικίλλουν. Για κάποιους εκφράζει μια προσδοκία, ενώ για άλλους αποτελεί μια πρόκληση σε

μια ενθαρρυντική πρόταση, για ορισμένους ευκαιρία κοινωνικοποίησης και για μερικούς μια ευκαιρία αλλαγής στην καθημερινότητά τους (Γουρργιώτου, 2005). Ωστόσο, εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι η όποια δράση επιμόρφωσης είναι αποτελεσματική όταν είναι διαδικασία εκούσιας και επιλεγμένης αλλαγής του εκπαιδευτικού και όχι αλλαγή εξωτερικά επιβεβλημένη (Bell & Gilbert, 1994).

Σε αυτό το πλαίσιο η συνέχιση των σπουδών ενός εκπαιδευτικού και η απόφασή του να αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών στοχεύει σε μεγάλο βαθμό αφενός προς αυτή τη συνολική ανάπτυξή του και αφετέρου στη διατήρηση των κεκτημένων του. Η απόκτηση και ενός ακόμη σημαντικού τυπικού προσόντος του εξασφαλίζει καλύτερο κοινωνικό status, αναγνώριση από τους συναδέλφους του, την επιστημονική κοινότητα και την κοινωνία, μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ασφάλεια στην εργασία του και μεγαλύτερη προσβασιμότητα σε θέσεις ιεραρχικά ανώτερες, καλύτερες αμοιβές και, στο βαθμό που το περιεχόμενο των σπουδών του είναι εκπαιδευτικό, καλύτερη διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση της δουλειάς του στην τάξη και ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού του έργου, τελικοί αποδέκτες του οποίου είναι οι μαθητές.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

Ένας από τους στόχους δημιουργίας των ερωτημάτων του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή στοιχείων ήταν η ανάπτυξη τυπολογίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών που έχουν στην κατοχή τους ένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, με βάση τα κίνητρα, τις απόψεις και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και περιελάμβανε: 1./ μια δέσμη κλειστών και ανοιχτών ερωτημάτων που αφορούσαν στα κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, 2./ μια δέσμη κλειστών ερωτημάτων που αφορούσαν στις μεταπτυχιακές σπουδές των συμμετεχόντων, 3./ μια δέσμη κλειστών ερωτημάτων που αφορούσαν στην επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική, προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική και οικονομική τους εξέλιξη και 4./ μια δέσμη ανοιχτών ερωτημάτων που αφορούσαν στη συνολική αποτίμηση των μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων και στη διατύπωση προτάσεων για την αναβάθμιση αυτών.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που σκιαγραφούν το κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων και το μορφωτικό τους υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία αυτά είναι το φύλο, η ηλικία (ζητήθηκε το έτος γέννησης), η οικογενειακή κατάσταση, ο τόπος διαμονής και ο τόπος εργασίας, η θέση και τα χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (εξετάστηκε ξεχωριστά το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα από εκείνο της μητέρας,

ενώ οι διαβαθμίσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συγκεκριμένες δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν: πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ΑΕΙ/ΤΕΙ, μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές), το πανεπιστημιακό ίδρυμα αποφοίτησης για το πρώτο πτυχίο, το έτος αποφοίτησης, το πανεπιστημιακό ίδρυμα απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και το έτος απόκτησής του, τα κριτήρια εισαγωγής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (οι επιλογές που δόθηκαν σε αυτή την ερώτηση ήταν: βαθμός πτυχίου, εισαγωγικές εξετάσεις, έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας, άλλο που θα έπρεπε να το προσδιορίσει ο κάθε ερωτώμενος ξεχωριστά). Όλα τα παραπάνω στοιχεία κρίθηκαν απαραίτητα για την άντληση χρήσιμων πληροφοριών αναφορικά με το κοινωνικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και χρησιμοποιήθηκαν συγκριτικά και με άλλα δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι των μεταπτυχιακών σπουδών, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζεται ουσιαστικά από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Orheim (2007) οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι προέρχονται από αναβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα μπορεί να έχουν υψηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες και να επιδιώκουν υψηλότερες αμοιβές και προοπτικές εξέλιξης της καριέρας τους, σε σχέση με εκείνους τους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, προκειμένου να επιτύχουν την εξασφάλιση της κοινωνικής τάξης των γονέων τους.

Πιο συγκεκριμένα και αναφορικά με το ερώτημα για το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των εκπαιδευτικών, αυτό συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο που απεστάλη στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, καθώς έρευνες (όπως για παράδειγμα εκείνη του Hanson, 1994) έχουν φανερώσει ότι τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των γονέων (βαθμίδα εκπαίδευσης/πτυχία) σχετίζονται θετικά με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των ενηλίκων (Pinquart et al, 2004). Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξε και η ίδια η έρευνα των Pinquart, Juang και Silbereisen (2004), σύμφωνα με την οποία οι ενήλικες των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές είχαν περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν και οι ίδιοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς με τα προαναφερθέντα στοιχεία είναι και η έρευνα των Gounias και Vitsilakis-Soroniatis (2005), σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες και επιδιώξεις ενός ατόμου συχνά σχετίζονται κυρίως με τα οικογενειακά και γονεϊκά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, ο Γουβιάς (2002) σε έρευνά του διαπιστώνει ότι ο μεταπτυχιακός τίτλος που κατέχει ο πατέρας ή η μητέρα ενός/μιας αποφοίτου λυκείου αποδεικνύεται καθοριστικός παράγοντας για τις πιθανότητες πρόσβασής του/της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγουν και οι Goldrick-Rab και Pfeffer (2009), οι οποίοι ερευνούν την επίδραση του εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων και της επαγγελματικής τους θέσης στην επιλογή κολλεγίου των παιδιών

τους. Διαπιστώνουν, δηλαδή, ότι όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και το οικογενειακό τους εισόδημα τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν τα παιδιά τους να επιλέξουν κολλέγια με μεγαλύτερη διάρκεια φοίτησης (τετραετούς φοίτησης) σε σύγκριση με τα παιδιά εκείνα των οποίων οι γονείς τους έχουν χαμηλότερο εκπαιδευτικό και οικονομικό background και, άρα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιλέξουν ένα δημόσιο κολλέγιο διετούς φοίτησης. Επιπρόσθετα, και το 2006 σε έρευνά της η Goldrick-Rab διαπιστώνει ότι οι φοιτητές που προέρχονται από μη προνομιούχα οικονομικά περιβάλλοντα έχουν περισσότερες πιθανότητες είτε να διακόψουν για κάποιο διάστημα τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (κολλέγια τετραετούς φοίτησης) είτε να καθυστερήσουν χρονικά στην απόκτηση του πτυχίου τους σε σχέση με τους φοιτητές των προνομιούχων οικονομικά στρωμάτων.

Ακόμη, οι ερευνητές Plunkett και Bamaca-Gomez (2003) βρήκαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του πατέρα, της γλώσσας που ομιλείται στο σπίτι και των εκπαιδευτικών προσδοκιών των εφήβων, ενώ σε μελέτη που αφορούσε άνδρες που γεννήθηκαν μεταξύ των ετών 1907 και 1946 και την διεξήγαγαν οι Kuo και Hauser (1995) διαπιστώθηκε ότι τουλάχιστον το ήμισυ της διακύμανσης του επιπέδου της εκπαίδευσής τους αποδόθηκε στο οικογενειακό τους υπόβαθρο, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης των γονέων τους. Επιπλέον, από έρευνα των Chiu και Khoo (2005) προέκυψε ότι οι 15χρονοι μαθητές επιτυγχάνουν βαθμολογίες στις εξετάσεις τους που συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τα χρόνια σπουδών των μητέρων τους.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στην Ισπανία πολλές έρευνες (Hurtado-Ortiz, 2005) έχουν επικεντρωθεί στο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (είτε και των δύο μαζί, είτε μόνον του πατέρα, είτε μόνον της μητέρας) ως σημαντικό συντελεστή των εκπαιδευτικών προσδοκιών των νέων και της εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2.1. Ανάπτυξη Τυπολογίας Εκπαιδευτικών

Για την ανάπτυξη τυπολογίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εννοιολογικούς δομικούς παράγοντες (οικονομική εξέλιξη, επαγγελματική εξέλιξη, κοινωνική εξέλιξη, προσωπική και παιδαγωγική εξέλιξη) της κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, οι οποίοι αναδείχθηκαν από την Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες, εφαρμόστηκε η Ιεραρχική Ανάλυση Συστάδων (Everitt, 1993, Aldenderfer & Blashfield, 1984, Norusis, 1992), όπου οι συστάδες σχηματίστηκαν με βάση το κριτήριο του Ward και ως μέτρο ομοιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της Ευκλείδειας απόστασης (Hair *et al.*, 1995, Sharma, 1996). Η ανάλυση ανέδειξε τρεις τύπους (συστάδες) εκπαιδευτικών. Η σχετική σημαντικότητα (συμβολή) των εξεταζόμενων παραγοντικών αξόνων-εννοιολογικών δομών στο σχημα-

τισμό των ομάδων-συστάδων αξιολογήθηκε μέσω του συντελεστή προσδιορισμού R^2 (Sharma, 1996, Hair *et al.*, 1995). Ο δείκτης αυτός υπολογίστηκε μέσω της διαδικασίας one-way ANOVA, όπου ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε ο τύπος του εκπαιδευτικού και εξαρτημένες οι εννοιολογικές δομές. Ο δείκτης R^2 εκφράζει το ποσοστό της ολικής διακύμανσης των εξαρτημένων μεταβλητών που μπορεί να αιτιολογηθεί από τις διαφορές μεταξύ των τριών τύπων εκπαιδευτικών. Για να γίνει μεγαλύτερη εμβάθυνση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τύπων εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε διερεύνηση του προφίλ των συστάδων σε σχέση με άλλες μεταβλητές που δε συμμετείχαν στο σχηματισμό τους, αλλά ερευνήθηκαν μέσω του σχετικού ερωτηματολογίου.

3. Παρουσίαση του προφίλ του δείγματος

Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 244 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 145 (59,4%) ήταν γυναίκες. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμάνθηκε από 26 ετών έως 57 ετών, με την υψηλότερη όμως συγκέντρωση στις ηλικίες από 40 έως 46 ετών (45,5% - 111 εκπαιδευτικοί), ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτελούνταν σχεδόν κατά το ήμισυ από δασκάλους και έπειτα από νηπιαγωγούς, γυμναστές, αγγλικής φιλολογίας και άλλων ειδικοτήτων (θεολόγοι, χημικοί, καλών τεχνών, μηχανολόγοι μηχανικοί, φιλόλογοι ελληνικών και γερμανικών, γεωλόγοι, νομικοί, ψυχολόγοι).

Αναφορικά με τον τόπο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει γεωγραφική διασπορά με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αντιπροσώπευσής της που αγγίζει το 39,3% (96 εκπαιδευτικοί) και αμέσως μετά να ακολουθεί η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης με ποσοστό της τάξεως του 15,1% (37 εκπαιδευτικοί). Δηλαδή, το 54,5% (133 εκπαιδευτικοί) του συνολικού δείγματος (244 εκπαιδευτικοί) προέρχονταν από τις δύο προαναφερθείσες Διευθύνσεις Περιφερειακής Εκπαίδευσης και το υπόλοιπο 45,5% (111 εκπαιδευτικοί) από τις υπόλοιπες εννέα Διευθύνσεις Περιφερειακής Εκπαίδευσης.

Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων ήταν διαμορφωμένη ως εξής: το 71,7% (175 εκπαιδευτικοί) δήλωσε έγγαμο, ενώ η πλειονότητα του 43% (105 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα του έφτανε μέχρι την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 3,7% (9 εκπαιδευτικοί) να δηλώνει ότι ο πατέρας του είχε στην κατοχή του μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, όταν ο πατέρας του 24,6% (60 εκπαιδευτικοί) έχει απολυτήριο γυμνασίου ή / και λυκείου και ο πατέρας του 25,8% (63 εκπαιδευτικοί) έχει ολοκληρώσει και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (AEI / TEI). Συγκεντρώνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνουμε ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό της τάξης του 67,6% (165 εκπαιδευτικοί) δηλώνει ότι ο πατέρας του έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του μέχρι και

την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έναντι του 29,5% (72 εκπαιδευτικοί) που ο πατέρας του κατείχε έναν πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών.

Εξετάζοντας και το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε ότι ελάχιστα διαφοροποιούνται τα δεδομένα σε σχέση με τα προαναφερθέντα και μάλιστα όχι θετικά. Δηλαδή, το 79,9% (195 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι η μητέρα του είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της στην πρωτοβάθμια ή / και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει, ότι μόνον ένα 17,2% (42 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι η μητέρα του διέθετε πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών (το 15,6% με πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ, το 1,6% με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών).

Σε μια πρώτη ανάγνωση διαπιστώνονται τα ακόλουθα: α) το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των συμμετεχόντων είναι χαμηλότερο από εκείνο του πατέρα (12,3% περισσότερες μητέρες απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 12,3% λιγότερες μητέρες κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των πατεράδων) και β) το γενικότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών του δείγματος δείχνει να περιορίζεται μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (67,6% και 79,9% αντίστοιχα).

Αναφορικά με το πρώτο πτυχίο πανεπιστημίου, το 93,5% (228 εκπαιδευτικοί) των συμμετεχόντων απέκτησε το πρώτο του πτυχίο από ελληνικά πανεπιστήμια, ενώ το ίδιο σχεδόν ποσοστό (93% - 227 εκπαιδευτικοί) αποφοίτησε από σχολές παιδαγωγικές και φιλολογίας. Ακόμη, τα έτη αποφοίτησης ξεκινούν από το 1970 και φτάνουν μέχρι και το 2004, με τη δεκαετία, ωστόσο, 1981 – 1991 να συγκεντρώνει το 56,2% (137) των αποφοιτήσεων του δείγματος και τη δεκαετία 1992 – 2002 να συγκεντρώνει το 30,3% (74) των αποφοιτήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, αξίζει να σημειωθεί ότι το 24,6% (60 εκπαιδευτικοί) του δείγματος φοίτησε σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Σκωτία και ΗΠΑ) προκειμένου να ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές του σπουδές, ενώ η μεγαλύτερη πλειονότητα της τάξης του 69,7% (170 εκπαιδευτικοί) φοίτησαν σε μεταπτυχιακά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων.

Επίσης, τα έτη απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ξεκινούν από το 1981 και φτάνουν μέχρι το 2006, ενώ παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση των αριθμών από το 1981 μέχρι και το 2000, με την αύξηση αυτή να γίνεται πλέον ορατή κατά τη δεκαετία 1990-2000 και τα νούμερα να εμφανίζουν αλματώδη πια αύξηση κατά τα έτη 2001-2006, όπου και συγκεντρώνεται το 57% (139) των αποφοιτήσεων από μεταπτυχιακά τμήματα.

Ο μέσος όρος της προϋπηρεσίας του δείγματος κυμαίνεται στα 15 χρόνια, με μικρότερη προϋπηρεσία αυτήν του ενός έτους και μεγαλύτερη εκείνη των 35 ετών. Το 70,9% (173 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 29,1% (71 εκπαιδευτικοί) ως διοικητικά στελέχη σε γραφεία εκπαίδευσης, ΠΕΚ, σχολικοί σύμβουλοι κλπ.

4. Τυπολογία των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

Για την ανάπτυξη τυπολογίας των εκπαιδευτικών με βάση τις πέντε (5) εννοιολογικές δομές απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, εφαρμόστηκε στα Z scores των αντίστοιχων βαθμών η Ιεραρχική Ανάλυση σε Συστάδες (Hair et al., 1995, Sharma, 1996).

Ως μέτρο ανομοιότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της Ευκλείδειας Απόστασης και ως μέθοδος σχηματισμού των Συστάδων το κριτήριο του Ward (Ward, 1963).

Η ανάλυση έδειξε ότι θα πρέπει να αναζητηθεί λύση μεταξύ δύο (2) και τεσσάρων (4) Συστάδων. Η λύση με την καλύτερη ερμηνεία ήταν αυτή με τις τρεις (3) Συστάδες.

Στον Πίνακα 1 (Πίνακας 1. Προφίλ Πρώτου Επιπέδου των Συστάδων) παρουσιάζεται το προφίλ α' επιπέδου των τριών (3) Συστάδων. Με βάση τα στοιχεία του ίδιου Πίνακα διαπιστώνεται ότι η Πρώτη Συστάδα Σ1 αποτελείται από 107 εκπαιδευτικούς (44%), η Δεύτερη Συστάδα Σ2 αποτελείται από 95 εκπαιδευτικούς (39,1%) και η Τρίτη Συστάδα Σ3 περιλαμβάνει 41 εκπαιδευτικούς (16,9%).

Πίνακας 1: Προφίλ Πρώτου Επιπέδου των Συστάδων

Βαθμοί στις Εννοιολογικές Δομές	Συστάδες	ΜΟ	ΤΑ	Ν
Οικονομική Εξέλιξη <i>R²=0,545, p<0,001</i>	Σ1	1,9 b	0,9	107
	Σ2	1,8 b	1,1	95
	Σ3	4,6 a	0,8	41
	Σύνολο	2,3	Ν1,4	243
Επαγγελματική Εξέλιξη <i>R²=0,540, p<0,001</i>	Σ1	5,0 b	0,9	107
	Σ2	3,5 c	0,8	95
	Σ3	5,7 a	0,6	41
	Σύνολο	4,5	1,2	243
Κοινωνική Εξέλιξη <i>R²=0,458, p<0,001</i>	Σ1	4,1 b	1,3	107
	Σ2	2,3 c	1,3	95
	Σ3	5,3 a	1,1	41
	Σύνολο	3,6	1,7	243
Προσωπική Εξέλιξη <i>R²=0,383, p<0,001</i>	Σ1	5,3 a	0,8	107
	Σ2	3,8 b	1,0	95

	Σ3	5,3 a	0,9	41
	Σύνολο	4,7	1,2	243
Παιδαγωγική Εξέλιξη <i>R²=0,336, p<0,001</i>	Σ1	6,2 a	0,9	107
	Σ2	4,4 b	1,7	95
	Σ3	6,1 a	1,1	41
	Σύνολο	5,5	1,5	243

Από τις τιμές των συντελεστών προσδιορισμού R^2 διαπιστώνεται ότι η μεγαλύτερη συμβολή στο σχηματισμό των Συστάδων είχαν οι βαθμοί των εκπαιδευτικών στις εννοιολογικές δομές που αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη ($R^2=0,545$ και $R^2=0,540$ αντίστοιχα). Τη μικρότερη συμβολή είχαν οι βαθμοί των εκπαιδευτικών στην εννοιολογική δομή που αφορά τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην παιδαγωγική τους εξέλιξη ($R^2=0,336$).

Τα πέντε (5) σύνολα βαθμών, με βάση τις τιμές R^2 , μπορούν να καταταχθούν σε φθίνουσα σειρά ως προς τη συμβολή τους στον σχηματισμό των τριών (3) Συστάδων ως εξής:

Επίδραση στην οικονομική, επαγγελματική, κοινωνική, προσωπική και παιδαγωγική εξέλιξη. Επομένως, με αυτή τη σειρά θα γίνει και ο καθορισμός του προφίλ α' επιπέδου των τριών (3) Συστάδων.

Από τον Πίνακα 1 και με βάση τους μέσους όρους των βαθμών στις πέντε (5) εννοιολογικές δομές απόψεων διαπιστώνονται τα παρακάτω:

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν στην οικονομική τους εξέλιξη, το ίδιο ισχύει και για την Σ1, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ3 φαίνεται ότι είναι συγκριτικά περισσότερο ικανοποιημένοι.

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ1 φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι και οι εκπαιδευτικοί της Σ3 να δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι και να είναι συγκριτικά περισσότερο ικανοποιημένοι από τις άλλες δύο Συστάδες.

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν στην κοινωνική τους εξέλιξη, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ1 φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι και οι εκπαιδευτικοί της Σ3 να δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι και να είναι συγκριτικά περισσότερο ικανοποιημένοι από τις άλλες δύο Συστάδες.

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν στην προσωπική τους εξέλιξη, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ1 και της Σ3 φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι.

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν μέτρια στην παιδαγωγική τους εξέλιξη, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ3 και της Σ1 φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη Σ1 μπορούν να χαρακτηρισθούν ως «Προβληματισμένοι», οι εκπαιδευτικοί της Σ2 ως «Απογοητευμένοι» και οι εκπαιδευτικοί της Σ3 ως «Ικανοποιημένοι».

Για να διερευνήσουμε σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τριών (3) τύπων εκπαιδευτικών εξετάσαμε το προφίλ των τριών (3) Συστάδων ως προς τα δημογραφικά – κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και τις συνθήκες εκπόνησης των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μια σειρά ελέγχων χ^2 όπου σε κάθε περίπτωση έγινε διασταύρωση των τριών (3) Συστάδων με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 2 (Πίνακας 2. Κατανομή Μορφωτικού Επιπέδου Μητέρας Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα) παρουσιάζεται αναλυτικά το προφίλ των τριών (3) Συστάδων ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των εκπαιδευτικών. Η εντονότερη διαφοροποίηση έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί της Σ2 σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων δύο (2) Συστάδων έχουν μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (ΑΕΙ/ΤΕΙ & Μεταπτυχιακές Σπουδές: 28,8%).

Πίνακας 2: Κατανομή Μορφωτικού Επιπέδου Μητέρας Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα

Συστάδες		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ				
		Α' Βάθμια	Β' Βάθμια	ΑΕΙ-ΤΕΙ	ΜΕΤ/ΚΕΣ	Σύνολο
Σ1	Συχνότητα	59	32	13	0	104
	%	56,7%	30,8%	12,5%	0,0%	100,0%
	ΔΤΥ	0,3	1,3	-1,3	-1,8	
Σ2	Συχνότητα	47	20	23	4	94
	%	50,0%	21,3%	24,5%	4,3%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,4	-1,5	2,8	2,5	
Σ3	Συχνότητα	25	11	2	0	38
	%	65,8%	28,9%	5,3%	0,0%	100,0%
	ΔΤΥ	1,4	0,3	-2,0	-0,9	
Σύνολο	Συχνότητα	131	63	38	4	236
	%	55,5%	26,7%	16,1%	1,7%	100,0%

*ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Ανιχνεύθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τριών (3) Συστάδων ως προς την κατανομή του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας ($\chi^2=16,757$, β.ε.=6, $p=0,010$ και Cramer's $V=0,188$).

Στον Πίνακα 3 (Πίνακας 3. Κατανομή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών σε Ελλάδα και εξωτερικό Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Σ1 σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες Συστάδες πραγματοποίησαν τις σπουδές τους στο εξωτερικό (32,7%), ενώ οι εκπαιδευτικοί της Σ3 σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες Συστάδες πραγματοποίησαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο εσωτερικό (85,4%).

Ανιχνεύθηκε οριακά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τριών (3) Συστάδων ως προς το αν οι μεταπτυχιακές σπουδές πραγματοποιήθηκαν στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό ($\chi^2=5,288$, β.ε.=2, $p=0,061$ και Cramer's $V=0,148$).

Πίνακας 3: Κατανομή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών σε Ελλάδα και εξωτερικό Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα

Συστάδες		Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών		
		Εσωτερικό	Εξωτερικό	Σύνολο
Σ1	Συχνότητα	72	35	107
	%	67.3%	32.7%	100.0%
	ΔΤΥ	-2.0	2.0	
Σ2	Συχνότητα	71	23	94
	%	75.5%	24.5%	100.0%
	ΔΤΥ	.6	-.6	
Σ3	Συχνότητα	35	6	41
	%	85.4%	14.6%	100.0%
	ΔΤΥ	1.9	-1.9	
Σύνολο	Συχνότητα	178	64	242
	%	73.6%	26.4%	100.0%

*ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Από τον Πίνακα 4 (Πίνακας 4. Κατανομή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών δωρεάν και με δίδακτρα Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Σ1 σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες Συστάδες είχαν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα με δίδακτρα (51,4%), ενώ οι εκπαιδευτικοί της Σ3 σε

μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες είχαν παρακολουθήσει δωρεάν μεταπτυχιακό πρόγραμμα (68,3%).

Ανιχνεύθηκε οριακά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τριών (3) Συστάδων ως προς το αν οι μεταπτυχιακές σπουδές ήταν δωρεάν ή είχαν δίδακτρα ($\chi^2=5,288$, β.ε.=2, $p=0,069$ και Cramer's $V=0,147$).

Πίνακας 4: Κατανομή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών δωρεάν και με δίδακτρα Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα

Συστάδες		Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών		
		Δωρεάν	Δίδακτρα	Σύνολο
Σ1	Συχνότητα	52	55	107
	%	48.6%	51.4%	100.0%
	ΔΤΥ	-2.1	2.1	
Σ2	Συχνότητα	56	39	95
	%	58.9%	41.1%	100.0%
	ΔΤΥ	.7	-.7	
Σ3	Συχνότητα	28	13	41
	%	65,8%	28,9%	100,0%
	ΔΤΥ	1.7	-1.7	
Σύνολο	Συχνότητα	136	107	243
	%	56.0%	44.0%	100.0%

*ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζεται το προφίλ των τριών (3) Συστάδων ως προς τα συνολικά χρόνια εργασίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, πόσα χρόνια κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση που εργάζονται και την ηλικία των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5. Κατανομή της θέσης εργασίας σε έτη Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα).

Πίνακας 5: Κατανομή της θέσης εργασίας σε έτη Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα

Συστάδες		Πόσα χρόνια εργάζεστε συνολικά στην εκπαίδευση;	Πόσα χρόνια κατέχετε τη συγκεκριμένη θέση;	Ηλικία
Σ1	ΜΟ	15,6 a	8,7 a	40,8 a
	ΤΑ	7,4	7,2	6,6
Σ2	ΜΟ	14,9 a	8,8 a	38,7 b
	ΤΑ	7,5	7,9	6,9
Σ3	ΜΟ	15,1 a	4,9 b	39,8 ab
	ΤΑ	7,5	5,0	6,1

* ΜΟ: Μέσος Όρος, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

** Για κάθε μεταβλητή, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Tukey HSD.

Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και με πιο εύληπτο τρόπο οι τρεις (3) τύποι εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι οποίοι αναδείχθηκαν μέσα από τον πληθυσμό της έρευνας (Πίνακας 6. Συγκεντρωτικός Πίνακας Συστάδων).

Πίνακας 6: Συγκεντρωτικός Πίνακας Συστάδων

Συστάδα Σ1 (n=107, 44,0%)	Συστάδα Σ2 (n=95, 39,1%)	Συστάδα Σ3 (n=41, 16,9%)
↓	↓	↓
Οι «Προβληματισμένοι» εκπαιδευτικοί	Οι «Απογοητευμένοι» εκπαιδευτικοί	Οι «Ικανοποιημένοι» εκπαιδευτικοί
↓	↓	↓
Προφίλ 1^{ου} Επιπέδου	Προφίλ 1^{ου} Επιπέδου	Προφίλ 1^{ου} Επιπέδου
<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλό αίσθημα ικανοποίησης από την οικονομική εξέλιξη Αρκετά ικανοποιημένοι από την επαγγελματική εξέλιξη Μέτριο επίπεδο ικανοποίησης από την κοινωνική εξέλιξη Αρκετή ικανοποίηση από την προσωπική εξέλιξη Υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξη 	<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλό αίσθημα ικανοποίησης από την οικονομική εξέλιξη Λίγο ικανοποιημένοι από την επαγγελματική εξέλιξη Πολύ μικρή ικανοποίηση από την κοινωνική εξέλιξη Μέτριο επίπεδο ικανοποίησης από την προσωπική εξέλιξη Μέτριο επίπεδο ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξη 	<ul style="list-style-type: none"> Ικανοποιημένοι από την οικονομική εξέλιξη Υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την επαγγελματική εξέλιξη Αρκετή ικανοποίηση από την κοινωνική εξέλιξη Αρκετή ικανοποίηση από την προσωπική εξέλιξη Υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξη
Προφίλ 2^{ου} Επιπέδου	Προφίλ 2^{ου} Επιπέδου	Προφίλ 2^{ου} Επιπέδου
<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας Υψηλότερο ποσοστό Μετ/κών σπουδών στο εξωτερικό Υψηλότερο ποσοστό Μετ/κών σπουδών με διδακτρα Ελαφρώς μεγαλύτεροι σε ηλικία (όπως Σ3) Ελαφρώς μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (όπως Σ3) Περισσότερα χρόνια κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση τους (όπως Σ2) 	<ul style="list-style-type: none"> Υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας Μετ/κές σπουδές στο εσωτερικό Σχεδόν ισόποση κατανομή Μετ/κών σπουδών με διδακτρα και δωρεάν Κυρίως νεότεροι σε ηλικία Μικρότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση Περισσότερα χρόνια κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση τους (όπως Σ1) 	<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας Υψηλότερο ποσοστό Μετ/κών σπουδών στο εσωτερικό Υψηλότερο ποσοστό Μετ/κών σπουδών δωρεάν Ελαφρώς μεγαλύτεροι σε ηλικία (όπως Σ1) Ελαφρώς μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (όπως Σ1) Λιγότερα χρόνια κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση τους

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 5 οι τρεις (3) Συστάδες δεν διαφοροποιούνται ως προς τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί των Σ1 και Σ2 κατέχουν περισσότερα χρόνια τη συγκεκριμένη θέση που εργάζονται σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Σ3, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Σ1 έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη ηλικία κατά μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς της Σ2.

Για τον έλεγχο της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αξιοποιήθηκαν οι ερωτήσεις (8 στον αριθμό) του ερωτηματολογίου που αφορούν στη συνολική ικανοποίηση.

Ο δείκτης αξιοπιστίας για αυτές τις οκτώ (8) ερωτήσεις της συνολικής ικανοποίησης, ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach, υπολογίστηκε σε $\alpha=0,80$. Με την ίδια μεθοδολογία που υπολογίστηκαν οι παραγοντικοί βαθμοί των πέντε (5) εννοιολογικών δομών υπολογίστηκε ένας συνολικός βαθμός ικανοποίησης για κάθε εκπαιδευτικό.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται το προφίλ των τριών (3) Συστάδων ως προς τη συνολική ικανοποίηση (Πίνακας 7. Συνολική Ικανοποίηση των Συστάδων).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα (Πίνακας 7) οι εκπαιδευτικοί των Συστάδων 1 και 3 εμφανίζονται ελαφρά πιο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς της Συστάδας 2. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Συστάδας 2 δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, συνάδει με τα στοιχεία του Πίνακα 1, σύμφωνα με τα οποία δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές τους σπουδές επέδρασαν στην οικονομική, επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη, παρά μόνο στην παιδαγωγική και προσωπική τους εξέλιξη. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί συνδυαστικά και από τα αποτελέσματα του Πίνακα 2, μέσα από τον οποίο παρουσιάζεται ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των εκπαιδευτικών που ανήκουν στη Συστάδα 2 είναι υψηλότερο σε σχέση με εκείνο των άλλων Συστάδων. Δηλαδή, θα μπορούσε αυτό να ερμηνευθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Σ2 με μητέρες με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο να είχαν υψηλότερες προσδοκίες και μεγαλύτερες φιλοδοξίες από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, οι οποίες τελικά ματαιώθηκαν. Και για αυτό το λόγο να εμφανίζονται ως περισσότερο απογοητευμένοι από την τελική απόδοση της επένδυσής τους στις μεταπτυχιακές τους σπουδές.

Πίνακας 7: Συνολική Ικανοποίηση των Συστάδων

Συστάδες	ΜΟ	ΤΑ	Ν
Σ1	6,4 a	0,9	107
Σ2	5,7 b	1,0	95
Σ3	6,6 a	0,7	41
Σύνολο	6,1	1,0	243

* ΜΟ: Μέσος Όρος, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

** Για κάθε σύνολο βαθμών, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Tukey HSD.

4.1. Ανάπτυξη τυπολογίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών με βάση τα κίνητρα, τις απόψεις και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά

Μέσα από το παρόν άρθρο επιχειρείται να αναπτυχθεί μια τυπολογία των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, προκειμένου να σκιαγραφηθούν τα προφίλ αυτής της ομάδας εκπαιδευτικών σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, τα κίνητρα και τις απόψεις τους για τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Διακρίθηκαν, λοιπόν, τρεις (3) τέτοιοι τύποι εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι:

- Α' Τύπος: «Οι Προβληματισμένοι» Εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 44% του δείγματος της έρευνας.
- Β' Τύπος: «Οι Απογοητευμένοι» Εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 39,1% του δείγματος της έρευνας.
- Γ' Τύπος: «Οι Ικανοποιημένοι» Εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 16,9% του δείγματος της έρευνας.

Η ομάδα των «Προβληματισμένων», που είναι και περισσότερο διαδεδομένη, απαρτίζεται κυρίως από εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο εξωτερικό, πλήρωσαν διδάκτρα για αυτές, είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας τους είναι χαμηλό. Παρά το γεγονός ότι εκφράζουν υψηλό αίσθημα ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξή τους, δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι και από την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξή τους, αλλά σχεδόν καθόλου από την κοινωνική και την οικονομική εξέλιξη που τους απέδωσε ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας φαίνεται να είναι πιο εξωστρεφείς και να «τρέφονται» περισσότερο από την αναγνώριση που λαμβάνουν από τον περίγυρο τους, παρά από την ικανοποίηση πιο προσωπικών κινήτρων τους.

Η ομάδα των «Απογοητευμένων», που είναι η δεύτερη πιο διαδεδομένη ομάδα εκπαιδευτικών, αποτελείται κατά κύριο λόγο από εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές σε ελληνικό πανεπιστήμιο, είναι νεότεροι στην ηλικία και έχουν μικρότερη προϋπηρεσία, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας τους είναι υψηλό. Εκφράζουν μέτριο βαθμό ικανοποίησης τόσο για την παιδαγωγική όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη, ενώ είναι από ελάχιστα ως καθόλου ικανοποιημένοι για την επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξη που διασφάλισαν μέσω των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας είναι πολύ απαιτητικοί όχι μόνον από τον εαυτό τους, αλλά και από τους άλλους, αφού θέτουν υψηλά στάνταρτς. Δεν είναι καθόλου τυχαίο, ότι η μητέρα τους είναι υψηλότερης μόρφωσης από ότι των εκπαιδευτικών των άλλων συστάδων (Τύπος Α' και Τύπος Γ') και είναι μάλλον η αιτία της πίεσης να επιτύχουν και μάλιστα γρήγορα μην αφήνοντας κανένα (χρονικό) κενό στη σταδιοδρομία τους.

Τέλος, η ομάδα των «Ικανοποιημένων» Εκπαιδευτικών αποτελείται στην πλειονότητα από εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Ελλάδα, χωρίς την οικονομική επιβάρυνση διδάκτρων, είναι μεγαλύτεροι στην ηλικία και έχουν περισσότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας τους καταγράφεται ως χαμηλό. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την παιδαγωγική και επαγγελματική

τους ανάπτυξη, καθώς επίσης και αρκετά ικανοποιημένοι από την προσωπική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξή τους μέσω των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί της τρίτης και τελευταίας ομάδας μάλλον επιδιώκουν στόχους που ικανοποιούν προσωπικά κίνητρα, τα οποία δεν εξαρτώνται από την απήχηση που θα έχει η επιτυχία τους στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Για το λόγο αυτό δεν βιάζονται να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους γρήγορα, ώστε να αποκτήσουν κάποιου είδους συγκριτικό πλεονέκτημα στη σταδιοδρομία τους, αλλά η ιδέα ωριμάζει και έρχεται να πραγματοποιηθεί όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν. Μάλιστα δεν είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν «όσο-όσο» για τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, αφού η επένδυση στην εκπαίδευσή τους γίνεται συνειδητά, προσεκτικά και αφού εξασφαλίσουν ότι το κόστος για τις μεταπτυχιακές τους σπουδές θα εξισορροπηθεί με το όφελος που θα έχουν από αυτές (Checchi, 2005).

Ο Holland (1985) ισχυρίζεται στη θεωρία του ότι τα άτομα που ασκούν ένα επάγγελμα έχουν όμοιες προσωπικότητες και παρόμοια προσωπική εξέλιξη και είναι επόμενο να αντιδρούν σε πολλές καταστάσεις και σε πολλά προβλήματα κατά παρόμοιο τρόπο δημιουργώντας επαγγελματικά στερεότυπα, τα οποία προσφέρονται για αξιόπιστες ψυχολογικές και κοινωνικές ερμηνείες. Η παραπάνω τυπολογία που κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε τρεις διαφορετικούς τύπους με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας μεταξύ τους προφανώς και δεν εξηγείται με τη θεωρία του Holland αποτελώντας αντιπαράδειγμα.

Βιβλιογραφία

- Aldenderfer, M. and Blashfield, R. (1984) *Cluster Analysis. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences*, Series no. 07-044, Beverly Hills, CA: Sage.
- Barth, Roland S. (1990) *Improving Schools from Within*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bell, B. and Gilbert, J. (1994) *Teacher development as professional, personal, and social development*, *Teaching and Teacher Education*, 10, 483-497.
- Checchi, D. (2005) *The Economics of Education: Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge University Press.
- Chiu, M.M. & Khoo, L. (2005) *Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses*, *American Educational Research Journal*, 42 (4), 575-603.

- Collinson, V. et al (2009) *Professional development for teachers: a world of change*, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 32, No.1, February 2009, pp. 3-19, Routledge.
- Evans, L. (2002) *What is Teacher Development?* *Oxford Review of Education*, 28 (1): pp. 122-137.
- Everitt, B. (1993) *Cluster Analysis*, London: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton.
- Goldrick-Rab, Sara (2006) *Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways*, *Sociology of Education*, 79, 67-79, Sage Publications.
- Goldrick-Rab, S. & Pfeffer, T. F. (2009) *Beyond Access: Explaining Socioeconomic Differences in College Transfer*, *Sociology of Education*, 82 (2), 101-12, Sage Publications.
- Gouvias, D. and Vistilakis-Soroniatis, C. (2005) *Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents*, *Journal of Education and Work*, Vol.18, No.4, December 2005, pp.421-449.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995) *Multivariate Data Analysis with Readings*, USA: Prentice-Hall International, Inc.
- Hanson, S. (1994) *Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youth*, *Sociology of Education*, 57, pp. 159-183.
- Holland, J. L. (1985) *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice Hall.
- Hurtado – Ortiz, M.T. (2005) *Parents, Siblings, Acculturation, and Generational Status: The Effects on Mexican-American Youths' Educational Attainment*, Poster session at the Town Hall Poster Session, Carson, CA. [On Line]. Available: www.csudh.edu/wasc/eer/ci3/EffectsFamDync.doc, [9/12/2010].
- Kuo, H. D. & Hauser, R. M. (1995) *Trends in Family Effects on the Education of Black and White Brothers*, *Sociology of Education*, 68, 136-160.
- Li, D. (2001) *Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea*. Στο: Hall, D. R. and Hewings, A. (Eds.) *Innovations in English language teaching: A reader*, pp. 149-166, London: Routledge.
- Norusis, M. (1992) *SPSS Professional Statistics 6.1*. Chicago Press: SPSS Inc.
- Opheim, Vibeke (2007) *Equal opportunities? The effect of social background on transition from education to work among graduates in Norway*, *Journal of Education and Work*, Vol. 20, No. 3, July 2007, pp. 255-282, Routledge Publications.

- Pinquart, M., Juang, L. P. and Silbereisen, R.K. (2004) *The role of self-efficacy, academic abilities and parental education in the change in career decisions of adolescents facing German Unification*, Journal of Career Development, Vol. 31, No.2, Winter 2004.
- Plunkett, S.W. & Bamaca-Gomez, M.Y. (2003) *The relationship between parenting, acculturation, and adolescent academics in Mexican-origin immigrant families in Los Angeles*, Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 25, 222-239.
- Rogers, E. M. (1995) *Diffusion of Innovations*, New York, NY: Free Press.
- Sharma, S. (1996) *Applied Multivariate Techniques*, USA: John Willey & Sons, Inc.
- Ward, J. (1963) *Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function*, Journal of the American Statistical Association, 58 (301), 236-244.
- Γουβιάς, Δ. (2002) «Εξίσωση» ή «Προσαρμογή»; Διαχρονικές τάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αγορά εργασίας, Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής, τεύχος 2, 2002, Εκδόσεις Πήγασος.
- Γουργιώτου, Ε. (2005) *Η παρουσία του χρόνου στη διαδικασία της επιμόρφωσης*. Στο: Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.