

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
«ΡΗΓΑΣ ΒΕΛΕΣΤΙΝΛΗΣ»
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**Η ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Της

ΚΑΛΛΙΟΠΗΣ Α. ΧΑΤΖΗΚΩΝΣΤΑΝΤΗ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΟΥΣΤΕΛΙΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΤΡΙΚΑΛΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2004

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
«ΡΗΓΑΣ ΒΕΛΕΣΤΙΝΛΗΣ»
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Η ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Της

ΚΑΛΛΙΟΠΗΣ Α. ΧΑΤΖΗΚΩΝΣΤΑΝΤΗ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΟΥΣΤΕΛΙΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΤΡΙΚΑΛΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2004



αρ. εισ. / Τ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 2754/1

Ημερ. Εισ.: 29-09-2004

Δωρεά:

Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ - ΤΕΦΑΑ

2004

ΧΑΤ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000075149

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

- 1.1. Έννοια – Ορισμός 04
- 1.2. Παράγοντες που συντελούν στην αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας 05
- 1.3. Σκοπός της έρευνας 07

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

- 2.1. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών 08
- 2.2. Προσπάθειες μέτρησης της αποτελεσματικότητας 10
- 2.3. Περιορισμοί της έρευνας 11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

- 3.1. Δείγμα 12
- 3.2. Διαδικασία μέτρησης - Διεξαγωγή έρευνας 12
- 3.3. Όργανα μέτρησης 13
- 3.4. Στατιστική ανάλυση 15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 18

- 5.1. Συζήτηση 18
- 5.2. Συμπεράσματα 20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 21

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- ❖ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. ΕΝΝΟΙΑ-ΟΡΙΣΜΟΣ

Η αυτό-αποτελεσματικότητα ορίζεται σαν την εμπιστοσύνη στις ικανότητες κάποιου, να οργανώσει και να εκτελέσει μια συμπεριφορά προκειμένου να παράγει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Πόσο, δηλαδή, πιστεύει ο καθένας για τον εαυτό του ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε ό,τι επιχειρήσει. Έχει προβλεφθεί ότι οι ψυχολογικές διαδικασίες, όποια και αν είναι η μορφή τους, μεταβάλλουν τα επίπεδα και τη δύναμη της αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την απόδοση του ατόμου (Bandura, 1977).

Από πολλές έρευνες φάνηκε, ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι καθοριστική στην εκπλήρωση των καθηκόντων του ατόμου (McAuley, 1985), αλλά επίσης βρέθηκαν και άμεσες επιρροές στην μεταχείριση της παλιάς απόδοσης ως προς την μελλοντική (Feltz, 1982; Feltz & Mugno, 1983).

Σύμφωνα με μία έρευνα του McAuley (1985), βρέθηκε επίσης σημαντική διαφορά στα επίπεδα αποτελεσματικότητας και στρες μεταξύ δύο ομάδων, της ερευνητικής και μίας ελέγχου. Η πρώτη φάνηκε να έχει

όχι μόνο υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας αλλά και πολύ χαμηλότερα άγχους και φόβου από τη δεύτερη όταν μετρήθηκαν.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από μια ποικιλία πηγών που την επηρεάζουν και σε αυτές συμπεριλαμβάνονται:

1) οι προηγούμενες εμπειρίες, 2) η υποκατάστατη εμπειρία, 3) η λεκτική πειθώ και 4) η συναισθηματική παρακίνηση (Bandura, 1977; Bandura & Adams, 1977; Feltz, Landers & Raeder, 1979; Weinberg, Gould & Jackson, 1979; Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2001).

1.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Προηγούμενες εμπειρίες: Αυτή η πηγή των πληροφοριών αποτελεσματικότητας μπορεί να επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό, γιατί βασίζεται στις κυρίαρχες εμπειρίες του παρελθόντος κάθε ατόμου. Οι επιτυχίες αναδύουν θετικές κυρίαρχες εμπειρίες, ενώ επαναλαμβανόμενες αποτυχίες τις μειώνουν. Έτσι, μετά από συνεχόμενες επιτυχίες η αρνητική ένταση των παροδικών αποτυχιών είναι πιθανό να ελαττωθεί. Μόλις εγκατασταθεί, η αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα τείνει να γενικευτεί και σε άλλες καταστάσεις στις οποίες η εκτέλεση ήταν πιθανόν εξασθενημένη (Bandura, 1977) .

Υποκατάστατη εμπειρία: Βλέποντας άλλους να εκτελούν δραστηριότητες χωρίς αρνητικές συνέπειες, μπορεί να γεννηθούν εμπειρίες στους

παρατηρητές, οι οποίοι επίσης θα βελτιωθούν αν επιμείνουν στις προσπάθειές τους (Bandura, 1977) .

Λεκτική πειθώ: Η λεκτική πειθώ είναι ευρέως χρησιμοποιούμενη επειδή μέσω αυτής το άτομο χαλαρώνει. Οι άνθρωποι οδηγούνται, μέσω προτάσεων, σε πεποιθήσεις τις οποίες μπορούν να αντιγράψουν επιτυχώς ανάλογα με το τι τους είχε καταβάλει στο παρελθόν. Κάποιες φορές όμως, η αποτελεσματικότητα είναι πιο αδύναμη επειδή δεν υπάρχει αυθεντική εμπειρία για το άτομο (Bandura, 1977) .

Συναισθηματική παρακίνηση: Η συναισθηματική παρακίνηση εξαρτάται από τις περιστάσεις που έχει ζήσει το άτομο και επηρεάζει άμεσα την αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι άνθρωποι συνειδητοποιούν μέρος του βαθμού της συναισθηματικής τους παρακίνησης, κρίνοντας από το φόβο και την ευπάθειά τους στο στρες. Επειδή συνήθως εξασθενείται η εκτέλεση λόγω των παραπάνω, τα άτομα είναι πιο πιθανό να περιμένουν επιτυχία όταν δεν περιστοιχίζονται από «αντίθετη» παρακίνηση, παρά όταν είναι ψυχικά ταραγμένοι και φορτισμένοι (Bandura, 1977) .

1.3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου ειδικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

Η αποτελεσματικότητα των καθηγητών και των δασκάλων είναι μια απλή ιδέα με σημαντικές όμως επιπτώσεις. Η πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα των καθηγητών είναι μια κρίση για τις ικανότητές των να φέρει επιθυμητά αποτελέσματα στις υποχρεώσεις και τις γνώσεις των μαθητών, ακόμα και εκείνων που θεωρούνται δύσκολοι ή μη-παρακινημένοι (Bandura, 1977) .

Η αίσθηση των καθηγητών για την αποτελεσματικότητά τους έχει συνδεθεί με τα αποτελέσματα των μαθητών (Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992) , με τα κίνητρα που τους δίνονται για να προχωρήσουν (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989) και με την αίσθηση των ίδιων των μαθητών για την αποτελεσματικότητά τους (Anderson, Greene & Loewen, 1988) . Επίσης συνδέεται και με την συμπεριφορά τους στην αίθουσα διδασκαλίας. Η αποτελεσματικότητα επηρεάζει την προσπάθεια που καταβάλλουν οι καθηγητές στη διδασκαλία τους, τους στόχους που θέτουν και το επίπεδο της φιλοδοξίας τους. Καθηγητές με υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας τείνουν να επιδείξουν καλύτερο προγραμματισμό και οργάνωση (Allinder, 1994),

είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους για τις ανάγκες των μαθητών τους (Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988).

Η υψηλότερη αποτελεσματικότητα διευκολύνει τους καθηγητές να είναι λιγότερο κριτικοί με τους μαθητές τους όταν κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986), να δουλεύουν περισσότερο με έναν μαθητή που αγωνίζεται να πετύχει (Gibson & Dembo, 1984) και να έχουν λιγότερο την τάση να αποθαρρύνουν έναν δύσκολο μαθητή από ανώτερη εκπαίδευση (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993; Soodak & Podell, 1993). Ακόμα, επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για την διδασκαλία (Guskey, 1984; Allinder, 1994), δεσμεύονται περισσότερο με αυτήν (Trentham, Silvern & Brogdom, 1985; Evans & Tribble, 1986; Coladarci, 1992;) και είναι πιο πιθανό να παραμείνουν σε αυτήν (Glickman & Tamashiro, 1982).

Η έρευνα της έννοιας της αυτό-αποτελεσματικότητας έχει σαφώς να προσφέρει πολλά στην εκπαίδευση και όμως οι ερευνητές μέχρι τώρα έχουν δύσκολα αναπτύξει ένα όργανο μέτρησης για να την κατακτήσουν. Πολλές προσπάθειες μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας έχουν αμφισβητηθεί λόγω έλλειψης αξιοπιστίας και εγκυρότητας των οργάνων. Αναφέρεται πάντως από τους Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), πως έχουν γίνει πολλές προσπάθειες και έρευνες, προκειμένου να βρεθεί

ένα αξιόπιστο και έγκυρο όργανο μέτρησης της αποτελεσματικότητας των καθηγητών.

2.2. ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

Οι πρώτες ενέργειες που έγιναν προκειμένου να βρεθεί το κατάλληλο όργανο μέτρησης για την αποτελεσματικότητα βασίστηκαν στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Rotter (1966). Οι ερευνητές που συμμετείχαν στην πρώτη αυτή προσπάθεια διαχώρισαν την έννοια της αποτελεσματικότητας σε δύο μέρη: αυτή που πηγάζει μέσα από τον άνθρωπο (εσωτερική) και εκείνη που επηρεάζεται από το εξωτερικό του περιβάλλον (εξωτερική) (Armor et al., 1976). Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου όμως αμφισβητήθηκε και για αυτό το λόγο ακολούθησαν και άλλες μελέτες.

Παρόμοιες με την προηγούμενη ήταν τρεις ακόμα έρευνες του Guskey (1981), των Rose & Medway (1981) και τέλος μίας ομάδας, οι οποίοι δημιούργησαν την κλίμακα Webb.

Κάποιοι προσπάθησαν να δημιουργήσουν όργανα μέτρησης βασισμένοι και στη θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1977). Ο ίδιος ο Bandura ήταν ένας από αυτούς που έκαναν αυτή την προσπάθεια (1997), αλλά επίσης και οι Ashton, Buhr & Crocker (1984), καθώς και οι Gibson & Dembo (αρχές δεκαετίας '80). Καμία όμως δεν

κρίθηκε αξιόπιστη και έγκυρη είτε βασίστηκε στη θεωρία του Rotter, είτε σε αυτή του Bandura (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) .

Γι' αυτό δημιουργήθηκε η ανάγκη ενός αξιόπιστου οργάνου μέτρησης. Το ερωτηματολόγιο το οποίο τελικά δημιουργήθηκε ονομάστηκε OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale, Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Καθηγητών) και πήρε κάποια στοιχεία από τις προσπάθειες των Gibson & Dembo(1980) και του Bandura(1997). Αποτελείται από 24 ερωτήσεις (12 ερωτήσεις στην συντομευμένη του μορφή) και μετρά 3 παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας. Μετά από μελέτες φάνηκε τελικά πως το OSTES είναι ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο στα χέρια των ερευνητών για την κατάκτηση της έννοιας της αποτελεσματικότητας των καθηγητών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

2.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη διάρκεια της έρευνας υπήρξαν τα παρακάτω προβλήματα:

- 1) Αδιαφορία ορισμένων καθηγητών. Δεν τους ενδιέφερε να διαβάσουν και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.
- 2) Η έρευνα περιορίστηκε στις πόλεις των Τρικάλων και του Πειραιά και συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλη την Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε σχολεία των Τρικάλων και του Πειραιά. Από αυτούς 37 ήταν άντρες (ποσοστό 37%) και 63 ήταν γυναίκες (63%). Η ηλικία τους κυμαίνονταν από 27 έως 61 χρόνια, με μέσο όρο τα 43,5 έτη. Η προϋπηρεσία τους κυμαίνονταν από 1,5 έως 32 χρόνια, με μέσο όρο τα 16,5 έτη.

3.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ - ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή του αυτό-συμπληρούμενου ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους συμμετέχοντες στο χώρο εργασίας τους και επιστρέφονταν αμέσως μετά την συμπλήρωσή τους.

Οι καθηγητές που συμμετείχαν ήταν από διαφορετικές περιοχές (Τρίκαλα, Πειραιάς) και διαφορετικών ειδικοτήτων (μαθηματικοί, φιλόλογοι, καθηγητές φυσικής αγωγής κ.ά.).

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε την περίοδο Σεπτέμβριος 2002 – Απρίλιος 2003 στις πόλεις των Τρικάλων και του Πειραιά.

Ο ερευνητής τόνισε στους συμμετέχοντες καθηγητές πως θα κρατηθεί η ανωνυμία τους. Επεσήμανε επίσης το γεγονός, ότι είναι απαραίτητο να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο ειλικρινά και αυθόρμητα, προκειμένου τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι έγκυρα.

3.3. ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Για την μέτρηση της επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας των καθηγητών και τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αποτελεσματικότητας των Καθηγητών του Ohio State (Ohio State Teacher Efficacy Scale, OSTES. Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy, 2001), (Βλ. Παράρτημα).

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου έχει εξετασθεί σε αντίστοιχες μελέτες στο εξωτερικό και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες:

- 1) Στρατηγικές εκπαίδευσης – 8 προτάσεις (π.χ. σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιήσεις διάφορες μεθόδους αξιολόγησης;) ,
- 2) Διοίκηση της τάξης – 8 προτάσεις (π.χ. σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή στην τάξη;) και
- 3) Εμπλοκή των μαθητών – 8 προτάσεις (π.χ. σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;).

Οι συμμετέχοντες απαντούσαν σε κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το (1) καθόλου, (3) σε μικρό βαθμό, (5) σε κάποιο βαθμό, (7) σε αρκετό βαθμό, έως και το (9) σε μεγάλο βαθμό.

Στην δεύτερη ενότητα χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory, Koustelios & Bagiatis, 1997), (βλ. παράρτημα), από το οποίο όμως κρίθηκε αναγκαίο στην ανάλυση να χρησιμοποιηθεί μόνο το κομμάτι που αναφέρεται στην φύση της εργασίας. Το κομμάτι αυτό αποτελείται από τέσσερις προτάσεις (ερωτήσεις 13-16, π.χ. η δουλειά μου με ικανοποιεί / είναι αξιόλογη) και κρίθηκε πως είναι ο μόνος παράγοντας σχετικός με την αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών. Εδώ οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν μια πενταβάθμια κλίμακα από το (1) διαφωνώ απόλυτα, (3) δεν είμαι σίγουρος, έως και το (5) συμφωνώ απόλυτα.

Στην τρίτη και τελευταία ενότητα ζητούνταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για το άτομο που συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο, όπως το φύλο, η ημερομηνία γέννησης και η προϋπηρεσία.

3.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. , έκδοση αριθμός 11.0. Για την εξέταση της εσωτερικής συνοχής των διαστάσεων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής α του Cronbach. Στην συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των διαφόρων υποκλιμάκων. Τέλος, εφαρμόστηκε η ανάλυση συσχέτισης για την μελέτη των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων υποκλιμάκων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι συντελεστές α του Cronbach για το OSTES στην παρούσα έρευνα είναι : .63 για την υποκλίμακα «στρατηγικές εκπαίδευσης», .91 για την υποκλίμακα «διοίκηση αίθουσας» και .87 για την υποκλίμακα «εμπλοκή μαθητών». Για το ESI και την υποκλίμακα «φύση της δουλειάς» ο συντελεστής α είναι .80 (Πίνακας 1).

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι καθηγητές αισθάνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί όσον αφορά τις στρατηγικές εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν (7.38), αλλά και την διοίκηση της αίθουσας την ώρα της διδασκαλίας (7.25). Για την εμπλοκή όμως των μαθητών αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί (6.43). Φάνηκε επίσης πως οι καθηγητές είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την φύση της εργασίας τους (4.22) και πιθανότατα αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο αισθάνονται αποτελεσματικοί σε αυτήν.

Μετά την ανάλυση των γραφημάτων που έγινε κρίθηκε απαραίτητη η χρήση του δείκτη συσχέτισης Spearman's rho, προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των διαφόρων υποκλιμάκων. Από τον Πίνακα 1 φαίνεται πως δεν υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «διοίκηση αίθουσας» και «φύση της εργασίας» (μόλις

.15). Αντίθετα, η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «φύση της εργασίας», «στρατηγικές εκπαίδευσης» και «εμπλοκή των μαθητών» είναι υψηλότερες (.22 και .36 αντίστοιχα). Πιθανολογείται πως για την επίσης χαμηλή συσχέτιση των παραγόντων «φύση της εργασίας» και «στρατηγικές εκπαίδευσης» υπεύθυνη είναι η χαμηλή εσωτερική συνοχή της δεύτερης (.63).

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική και συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της αυτό-αποτελεσματικότητας των καθηγητών.

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	M. O.	T. A.	1	2	3	4
1	Στρατηγικές εκπαίδευσης	7.38	.68	(.63)			
2	Διοίκηση αίθουσας	7.25	.86	.37*	(.91)		
3	Εμπλοκή των μαθητών	6.43	.96	.54*	.27*	(.87)	
4	Φύση της εργασίας	4.22	.59	.22*	.15	.36*	(.80)

Σημείωση: * $p < .05$, οι τιμές στις παρενθέσεις παριστάνουν τον συντελεστή α του Cronbach

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών στο χώρο εργασίας τους και ποιοι είναι οι παράγοντες που την επηρεάζουν περισσότερο. Πόσο αποτελεσματικοί και παραγωγικοί αισθάνονται οι καθηγητές και πόσο αυτό έχει αντίκτυπο στο χώρο εργασίας τους;

Σκοπός λοιπόν της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνήσει το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το ποιοι είναι οι παράγοντες που συντελούν στο να είναι αυξημένη. Η έρευνα περιορίστηκε σε ένα δείγμα μόλις 100 ατόμων, από το οποίο το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες (63%) έναντι των αντρών (37%), με μέσο όρο ηλικίας τα 43.5 έτη και μέσο όρο προϋπηρεσίας τα 16.5 έτη. Διαπιστώνουμε δηλαδή πως τόσο η ηλικία όσο και τα χρόνια της προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων, τους καθιστά ιδιαίτερα ώριμους ώστε να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της εργασίας μας και να μπορούν να γνωρίζουν πότε και σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματικοί.

Από τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας συμπεραίνουμε πως οι καθηγητές νοιώθουν αρκετά αποτελεσματικοί στο χώρο εργασίας τους σχετικά με τις στρατηγικές εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν αλλά και με τη διοίκηση της αίθουσας την ώρα της διδασκαλίας. Οι διαστάσεις αυτές φέρουν μέσους όρους 7.38 και 7.25 αντίστοιχα. Φαίνεται να νοιώθουν αρκετά ικανοί στη διοίκηση μιας τάξης μαθητών, αλλά και στην αξιολόγηση και την σωστή εκπαίδευση αυτών.

Όσον αφορά όμως τον παράγοντα της εμπλοκής των μαθητών αισθάνονται σε μικρότερο βαθμό ικανοί και αποτελεσματικοί (ο μέσος όρος της διάστασης αυτής είναι 6.43). Πιστεύουν πιθανότατα πως δεν μπορούν να πείσουν και να επηρεάσουν τους μαθητές τους να είναι περισσότερο επιμελείς και συνεπείς.

Βλέποντας τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε πως ο πιο πιθανός λόγος για τον οποίο οι καθηγητές αισθάνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στην δουλειά τους είναι η ικανοποίηση που έχουν από τη φύση της εργασίας τους. Αυτό διαπιστώνεται από τον υψηλό μέσο όρο της διάστασης (4.22). Όταν λοιπόν οι καθηγητές ευχαριστιούνται αυτό που κάνουν τότε είναι απόλυτα φυσικό να το κάνουν σωστά και αποτελεσματικά.

5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι γεγονός πως το δείγμα της έρευνάς μας είναι σχετικά περιορισμένο και δεν μπορούμε να κάνουμε γενικεύσεις. Στο δείγμα αυτό όμως, οι καθηγητές φαίνεται να νοιώθουν πολύ αποτελεσματικοί στο χώρο εργασίας τους όσο αφορά τις στρατηγικές εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν αλλά και την διοίκηση της τάξης την ώρα της διδασκαλίας. Σε μικρότερο βαθμό όμως αποτελεσματικοί, αισθάνονται όσον αφορά την εμπλοκή των μαθητών στην μάθηση.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται επίσης, πως οι καθηγητές είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την φύση της εργασίας τους. Θεωρήθηκε από την αρχή της έρευνας πως ο παράγοντας «φύση της εργασίας», είναι ο μόνος από το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (ESI) σχετικός με την αποτελεσματικότητα των καθηγητών και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκε. Και είναι απόλυτα φυσιολογικό ο παράγοντας αυτός να σχετίζεται με την παρούσα έρευνα, γιατί είναι, πιθανότατα, ο λόγος για τον οποίο κάποιοι αποφασίζουν να ασκήσουν το επάγγελμα του καθηγητή και έτσι δικαιολογείται απόλυτα και η ικανοποίησή τους. Όταν λοιπόν η εργασία συνδέεται με την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση, τότε είναι βέβαιο πως η πρώτη θα γίνεται και αποτελεσματικά.

Μελλοντικές έρευνες πάντως θα πρέπει να ασχοληθούν εκτενέστερα με το θέμα της αυτό-αποτελεσματικότητας των καθηγητών

και των παραμέτρων που την επηρεάζουν. Στην συγκεκριμένη έρευνα, φάνηκε πως οι καθηγητές αισθάνονται αδύναμοι να ωθήσουν τους μαθητές τους στη μάθηση και οι λόγοι για το αποτέλεσμα αυτό θα πρέπει να εξεταστούν. Επίσης, μια έρευνα σχετική με το ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών, φαίνεται να είναι απαραίτητη, προκειμένου η έννοια αυτή να κατανοηθεί πλήρως.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Anderson, R., Green, M. & Loewen, P. (1998). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148-165.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007-LAUSD*. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Ashton, P. T., Buhr, D. & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Journal of Educational Research, 26*(1), 29-41.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-310.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Feltz, D. L. (1982). Path analysis of the casual elements in Bandura's theory of self-efficacy and an anxiety-based model of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 764-781.
- Feltz, D. L. & Mugno, D. A. (1983). A replication of the causal elements in Bandura's theory of self-efficacy and the influence of autonomic perception. *Journal of Sport Psychology*, 5, 207-214.
- Feltz, D. L., Landers, D. M. & Raeder, V. (1979). Enhancing self-efficacy in high-avoidance tasks: A comparison of modeling techniques. *Journal of Sport Psychology*, 1, 112-122.
- Gibson, S. & Dembo M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76, 569-582.

- Glickman, C. & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first-year, fifth-year and former teachers on efficacy, ego development and problem solving. *Psychology in Schools, 19*, 558-562.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education, 32*, 44-51.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal, 21*, 245-259.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 4*, 63-69.
- Koustelios, A. & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement, 57*, 469-476.
- McAuley, E. (1985). Modeling and self-efficacy: A test of Bandura's Model. *Journal of Sport Psychology, 7*, 283-295.
- Meijer, C. & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education, 22*, 378-385.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics

during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.

Moore, W. & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating districts experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.*

Podell, D. & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.

Rose, J. S. & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80, 1-28.

Soodak, L. & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.

Trentham, L., Silvern, S. & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343-352.



Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Weinberg, R., Gould, D. & Jackson, A. (1979). Expectations and Performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320-331.

Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ. & Παπαϊωάννου, Α. (2001). *Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη. 110-114.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ



ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή το παρακάτω ερωτηματολόγιο και δώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητάμε από εσάς είναι η **προσωπική σας άποψη**.

Μην σκέφτεστε πολύ για κάθε πρόταση. Απαντήστε **αυθόρμητα**.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις σας θα είναι **απόλυτα εμπιστευτικές**.

Παρακαλώ είναι εξαιρετικά σημαντικό να **απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις**

Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις μία εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να φτιάχνεις καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σου;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να προσαρμόζεις τα μαθήματα σου στο κατάλληλο επίπεδο του κάθε μαθητή;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να αξιολογείς την κατανόηση των μαθητών για αυτά που έχεις διδάξει;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή στην τάξη;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και θορυβώδης;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης για οποιαδήποτε ομάδα μαθητών;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμποδίζεις λίγους προβληματικούς μαθητές να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να ανταποκριθείς σε ανυπάκουους μαθητές;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις ένα σταθερό σύστημα κανόνων για να διατηρείται ομαλή η ροή των δραστηριοτήτων;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθήσεις τις οικογένειες στο να βοηθάνε τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός μαθητή που δεν τα πάει καθόλου καλά;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να τα καταφέρνεις με τους πιο δύσκολους μαθητές;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Σε ποιο βαθμό μπορείς να καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών;

Καθόλου	σε μικρό βαθμό		σε κάποιο βαθμό		σε αρκετό βαθμό		σε μεγάλο βαθμό	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

Οι ερωτήσεις αφορούν τη δουλειά σας σαν καθηγητές στο σχολείο.

 1 2 3 4 5
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Δεν είμαι σίγουρος Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ					
2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος					
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου					
4. Ο εξαερισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου					
5. Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου					
6. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω					
7. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό					
8. Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό					
9. Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω					
10. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή					
11. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή					
12. Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες					
13. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη					
14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί					
15. Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)					
16. Η δουλειά μου είναι βαρετή					
17. Ο προϊστάμενος μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι					
18. Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματά μου					
19. Ο προϊστάμενος μου είναι αγενής					
20. Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός					
21. Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της					
22. Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ					
23. Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία					
24. Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της					

Ανδρας	Γυναίκα	Ημερομηνία γέννησης	Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία