

Η απόδοση των αιτιών και η ανάληψη των ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις των μαθητών τους

Κ. Μπασέτας & Μ. Πούλου

1. Εισαγωγή

Οι άνθρωποι έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με χιλιάδες κοινωνικά γεγονότα. Μερικά τους αφήνουν αδιάφορους, ενώ άλλα είναι σημαντικά γι' αυτούς, όχι μόνο γιατί τους παρέχουν πληροφορίες για την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων, αλλά γιατί επηρεάζουν την ίδια τους τη συμπεριφορά. Οι υποστηρικτές των θεωριών απόδοσης συμπεριφοράς ισχυρίζονται ότι στην αντίληψη γεγονότων, εκείνο που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα είναι η αναζήτηση των αιτιών που προκαλούν αυτά τα γεγονότα. Βασιζόμαστε μάλιστα τους ισχυρισμούς τους, στην ενδογενή φύση των ανθρώπων να θέτουν το ερώτημα “γιατί”. Ενδιαφέρονται κυρίως για το πώς οδηγούμαστε σε εξηγήσεις αιτιών για τη συμπεριφορά μας ή τη συμπεριφορά των άλλων (Heider, 1958· Wong και Weiner, 1981· Weiner, 1985a· Μπασέτας, 1980· Heckhausen, 1989· Πανασιτάμου, 1989· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998).

Ο Heider (1958), ο θεμελιωτής της θεωρίας απόδοσης αιτιών, καθόρισε δύο παράγοντες που οδηγούν σ' ένα αποτέλεσμα: τον πρώτο τον ονόμασε “ικανότητα”, δηλώνοντας το τι μπορεί να κάνει το άτομο που δρα και αναφέρθηκε στα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η εξυπνάδα. Το δεύτερο παράγοντα τον ονόμασε “προσπάθεια” (Weiner και Kukla, 1970). Επιπλέον, διχοτόμησε συστηματικά τις αιτίες σε “εσωτερικές” (internal), δηλαδή σ' αυτές που αναφέρονται στο άτομο το ίδιο και σε “περιστασιακές” (situational), σ' αυτές που αναφέρονται στο περιβάλλον. Ο Weiner (1972, 1976, 1979, 1983, 1985b, 1986), του οποίου το έργο προέρχεται κυρίως από την απόδοση αιτιών στον τομέα των επιδόσεων, επιβεβαίωσε τους παράγοντες του Heider και ισχυρίστηκε ότι οι αιτίες της επιτυχίας και της αποτυχίας είναι κυρίως η ικανότητα, η προσπάθεια, η τύχη και η δυσκολία της άσκησης. Εκτός από αυτό, ο Weiner όρισε τρεις διαστάσεις των αιτιών, οι οποίες είναι σταθερές ακόμα και όταν η ίδια η αιτία αλλάζει: **ι)** τον “τόπο” (locus), που αναφέρεται στην τοποθέτηση της αιτίας, άλλοτε εσωτερική ή εξωτερική του ατόμου, **ii)** την “σταθερότητα” (stability), που αναφέρεται στη φύση της αιτίας ως σταθερή ή μεταβλητή, και **iii)** τον “έλεγχο” (controllability), που αναφέρεται στο βαθμό της επιθυμητής επιρροής που

μπορεί να ασκηθεί στο αίτιο, και είναι ελεγχόμενη ή μη. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι όταν οι δάσκαλοι φτάνουν στο σημείο να κρίνουν την επίδοση των μαθητών τους, ενεργοποιούνται νοητικά μοντέλα απόδοσης αιτιών (Heckhausen, 1989, Kishor, 1994). Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τις αιτίες της απόδοσης των μαθητών επηρεάζουν τη συμπεριφορά που υιοθετούν απέναντί τους, όπως επίσης και τη διάθεσή τους να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις τυχόν δυσκολίες τους. Φαίνεται λοιπόν ότι το φαινόμενο της απόδοσης αιτιών έχει μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση των σχέσεων δασκάλου-μαθητή. Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετάμε αυτό ακριβώς το φαινόμενο των αντιλήψεων των δασκάλων για την απόδοση αιτιών, αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών τους, και κυρίως την εμπλοκή του ίδιου του εαυτού τους, στην αποτυχία των μαθητών.

Το πρόβλημα της απόδοσης αιτιών και των επιδράσεών τους στο σχολείο, αν και έχει μελετηθεί επαρκώς στο διεθνές χώρο (Reinberg, 1975· Heckhausen, 1989), εξακολουθεί να παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον στον ελληνικό χώρο, όπου υπάρχουν ελάχιστες έρευνες (Μπασέτας, 1999). Η εργασία αυτή έρχεται να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν στην προσωπική εμπλοκή των δασκάλων για τις επιτυχίες και αποτυχίες των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα:

- α) Σε ποιες αιτίες αποδίδουν οι δάσκαλοι περισσότερο την επιτυχία και την αποτυχία ενός μαθητή της τάξης τους,
- β) Σε ποιες αιτίες αποδίδουν οι δάσκαλοι περισσότερο την επιτυχία και την αποτυχία των περισσότερων μαθητών της τάξης τους.

2. Μέθοδος

Οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αιτιολογικών αποδόσεων που αφορούσε τις αντιλήψεις τους για τις αιτίες της επιτυχημένης και αποτυχημένης επίδοσης των μαθητών τους. Οι δάσκαλοι ρωτήθηκαν για τις αιτιολογικές τους αποδόσεις σε περίπτωση αποτυχίας και επιτυχίας του ενός αλλά και των περισσότερων μαθητών της τάξης τους, με απώτερο σκοπό την εξεύρεση τυχόν διαφοροποιήσεων των αιτιολογικών τους αποδόσεων σε αυτές τις περιπτώσεις.

Αναλυτικότερα το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους δασκάλους περιλάμβανε 4 θεματικές ενότητες: στην πρώτη ενότητα συμπεριλαμβάνονταν αιτιολογικές αποδόσεις για την επιτυχία ενός μαθητή της τάξης σ' ένα τεστ τριμήνου, π.χ. στα μαθηματικά, στη δεύτερη ενότητα συμπεριλαμβάνονταν αιτιολογικές αποδόσεις για την αποτυχία ενός μαθητή στο ίδιο τεστ,

στην τρίτη ενότητα συμπεριλαμβάνονταν αιτιολογικές αποδόσεις για την επιτυχία των περισσότερων μαθητών της τάξης και στην τέταρτη ενότητα συμπεριλαμβάνονταν αιτιολογικές αποδόσεις για την αποτυχία των περισσότερων μαθητών της τάξης. Οι αιτιολογικές αποδόσεις ήταν κοινές και για τις 4 θεματικές ενότητες και σε συμφωνία με αυτές που ο Weiner (1979, 1985b, 1986) θεωρεί ως υπερέχουσες για την πρόκληση ενός αποτελέσματος (ικανότητες, ειδικές γνώσεις, φυσική κατάσταση, ψυχική διάθεση, προσπάθεια και ενδιαφέρον του μαθητή, τύχη, ευκολία ερωτήσεων, δάσκαλος, κοινωνικός περίγυρος και εξωσχολική βοήθεια). Οι δάσκαλοι κλήθηκαν να δηλώσουν τους 3 σημαντικότερους κατά τη γνώμη τους αιτιολογικούς παράγοντες για κάθε ενότητα.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 233 δάσκαλοι από την ευρύτερη περιοχή της Κρήτης (113) και της περιοχής των Αθηνών (120), το φθινόπωρο του 1999. Η πλειοψηφία των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες (57.5%), είχαν 10-19 χρόνια διδακτική εμπειρία (49.3%), ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών (80.2%), δίδασκαν στις 2 τελευταίες τάξεις του δημοτικού (32.1.%) και τέλος δεν ήταν η πρώτη φορά που δίδασκαν στη συγκεκριμένη τάξη τη χρονιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα (81.0%).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Μια συνοπτική παρουσίαση των απαντήσεων των δασκάλων δίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Συχνότητες προτιμήσεων των δασκάλων για κάθε ερώτηση στις 4 θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις	Επιτυχία ενός μαθητή		Αποτυχία ενός μαθητή		Επιτυχία περισσότερων μαθητών		Αποτυχία περισσότερων μαθητών	
	f	%	F	%	F	%	f	%
1. ικανότητες	99	42.4	40	27.0	43	29.1	30	20.3
2. ειδικές γνώσεις	94	63.5	75	50.7	72	48.6	54	36.5
3. φυσική κατάσταση	3	2.0	1	0.7	1	0.7	11	7.4
4. ψυχική διάθεση	10	6.8	17	11.5	7	4.7	11	7.4
5. τύχη	2	1.4	4	2.7	2	1.4	3	2.0
6. προσπάθεια	96	64.9	106	71.6	91	61.5	85	57.4
7. ευκολία/δυσκολία								
ερωτήσεων	12	8.1	30	20.3	20	13.5	48	32.4
8. ενδιαφέρον	74	50.0	91	61.5	76	51.4	67	45.3
9. δάσκαλο	60	40.5	51	34.5	104	70.3	103	69.6
10. κοινωνικό περιγύρο	28	18.9	25	16.9	18	12.2	20	13.5
11. εξωσχολική βοήθεια	2	1.4	3	2.0	2	1.4	4	2.7

Ο πίνακας 1 δείχνει ότι η πλειοψηφία των δασκάλων αποδίδει την επιτυχία καθώς και την αποτυχία ενός μαθητή σ' ένα test τριμήνου, κυρίως, στον παράγοντα "προσπάθεια" που κατέβαλε ο μαθητής (64.9% και 71.6% αντίστοιχα). Ο ίδιος πίνακας φανερώνει επίσης ότι στην περίπτωση που οι περισσότεροι μαθητές της τάξης επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν, η πλειοψηφία των δασκάλων αποδίδει την επίδοση των μαθητών τους κυρίως στον παράγοντα "δάσκαλο" (70.3% και 69.6% αντίστοιχα).

3.1 Αποδόσεις αιτιών για την επιτυχία ενός μαθητή

Αναλυτικότερα οι επικρατέστερες αιτίες (με συχνότητα μεγαλύτερη του 50% των απαντήσεων) της επιτυχίας ενός μαθητή σ' ένα τεστ (μαθηματικών) είναι η προσπάθεια που καταβάλλει (64.9%), οι ειδικές γνώσεις που έχει για το μάθημα (63.5%) και το ενδιαφέρον που εκδηλώνει για το μάθημα (50.0%). Οι αιτίες αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν εσωτερικές του μαθητή. Λιγότερο συχνόι στις προτιμήσεις των δασκάλων εμφανίζονται οι αιτιολογικοί παράγοντες της τύχης (1.4%) και της εξωσχολικής βοήθειας (1.4%). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των δασκάλων με βάση την προτίμησή τους για κάθε παράγοντα ως ενδεχόμενο αίτιο της επιτυχίας ενός μαθητή, αξιολογώντας με δείκτη 1 τον κυρίαρχο παράγοντα.

Πίνακας 2: Αναλυτικές συχνότητες των 3 προτιμήσεων των δασκάλων αναφορικά με τις αιτίες επιτυχίας ενός μαθητή

Ερωτήσεις	Επιτυχία ενός μαθητή					
	1		2		3	
	F	%	f	%	f	%
1. ικανότητες	49	21.0	25	27.0	25	10.7
2. ειδικές γνώσεις	57	38.5	24	50.7	13	8.8
3. φυσική κατάσταση	1	0.7		0.7	2	1.4
4. ψυχική διάθεση			3	11.5	7	4.7
5. τύχη				2.7	2	1.4
6. προσπάθεια	32	21.6	31	71.6	33	22.3
7. ευκολία/δυσκολία ερωτήσεων			5	20.3	7	4.7
8. ενδιαφέρον	17	11.5	37	61.5	20	13.5
9. δάσκαλο	9	6.1	23	34.5	28	18.9
10. κοινωνικό περίγυρο	2	1.4	10	16.9	16	10.8
11. εξωσχολική βοήθεια				2.0	2	1.4

Από τον πίνακα 2, γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των δασκάλων απέδωσε την επιτυχία του ενός μαθητή κυρίως στις ειδικές γνώσεις (38.5%) και στις ικανότητές του για το μάθημα (21.0%). Παρ' όλο που ο πίνακας 1 έδει-

ξε ότι η προσπάθεια του μαθητή είναι η συχνότερη αιτία (64.9%) και εντάσσεται στους 3 σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας του, ο αιτιολογικός παράγοντας που στην πραγματικότητα αξιολογήθηκε ως ο πρώτος σε σπουδαιότητα από τους δασκάλους, είναι ο παράγοντας των ειδικών γνώσεων του μαθητή (38.5%). Μετά από τις ειδικές γνώσεις, ο δεύτερος σημαντικότερος αιτιολογικός παράγοντας, σύμφωνα με την ταξινόμηση των δασκάλων, είναι το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο μάθημα (25.0%). Ο αιτιολογικός παράγοντας προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής παίρνει περίπου τα ίδια ποσοστά στις 3 ταξινομήσεις των δασκάλων (21.6%, 20.9% και 22.3% αντίστοιχα). Τέλος, λιγότερο σημαντικοί θεωρούνται οι παράγοντες τύχη (1.4%) και εξωσχολική βοήθεια (1.4%).

3.2 Αποδόσεις αιτιών για την αποτυχία ενός μαθητή

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το ερώτημα αυτό, έδειξαν ότι οι δάσκαλοι αποδίδουν την αποτυχία του ενός μαθητή σε αιτιολογικούς παράγοντες ανάλογους με αυτούς της επιτυχίας του. Σύμφωνα με τον πίνακα 1, βρέθηκε ότι η προσπάθεια του μαθητή, τόσο στην περίπτωση της επιτυχίας όσο και στην περίπτωση της αποτυχίας, είναι ο επικρατέστερος παράγοντας (71.6%). Το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο μάθημα (61.5%), καθώς και οι ειδικές γνώσεις (50.7%), παράγοντες δηλ. εσωτερικοί του μαθητή, επίσης θεωρήθηκαν σημαντικοί. Αντίθετα παράγοντες, όπως η φυσική κατάσταση του μαθητή (0.7%), η εξωσχολική βοήθεια (2.0%) και η τύχη (2.7%), θεωρήθηκαν ότι συμβάλλουν λιγότερο στο αποτυχημένο αποτέλεσμα. Στην περίπτωση τώρα του συγκεκριμένου ερωτήματος για την αποτυχία του ενός μαθητή, οι προτιμήσεις των δασκάλων, σχετικά με τις 3 σημαντικότερες αιτίες αποτυχίας, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3: Αναλυτικές συχνότητες των 3 προτιμήσεων των δασκάλων αναφορικά με τις αιτίες αποτυχίας ενός μαθητή

Ερωτήσεις	Αποτυχία ενός μαθητή					
	1		2		3	
	F	%	f	%	f	%
1. ικανότητες	20	13.5	10	6.8	10	6.8
2. ειδικές γνώσεις	37	25.0	24	16.2	14	9.5
3. φυσική κατάσταση			1	0.7		
4. ψυχική διάθεση			8	5.4	9	6.1
5. τύχη			2	1.4	2	1.4
6. προσπάθεια	51	34.5	39	26.4	16	10.8
7. ευνοία/δυσκολία ερωτήσεων	3	2.0	9	6.1	18	12.2
8. ενδιαφέρον	25	16.9	40	27.0	26	17.6
9. δάσκαλος	10	6.8	11	7.4	30	20.3
10. κοινωνικό περιβάλλον	3	2.0	3	2.0	19	12.8
11. εξωσχολική βοήθεια			1	0.7	2	1.4

Όπως αναφέρθηκε, η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής θεωρήθηκε από τους δασκάλους η συχνότερη αιτία και συμπεριλήφθηκε στις 3 επικρατέστερες. Ο πίνακας 3 δηλώνει ότι είναι και η επικρατέστερη αιτία (34.5%), με τον παράγοντα των ειδικών γνώσεων ν' ακολουθεί (25.0%). Το ενδιαφέρον του μαθητή (27.0%) ταξινομήθηκε από τους δασκάλους ως ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας αποτυχίας ενός μαθητή, σε παρόμοια ποσοστά με την προσπάθεια (26.4%). Ο παράγοντας δάσκαλος που σε γενικές γραμμές δε θεωρήθηκε από τους επικρατέστερους (34.5%) σύμφωνα με τον πίνακα 1, βρέθηκε να αποτελεί τον τρίτο πιο σημαντικό παράγοντα στις αξιολογήσεις των δασκάλων για την αποτυχία ενός μαθητή (20.3%).

3.3 Αποδόσεις αιτιών για την επιτυχία των περισσότερων μαθητών

Μέχρι τώρα παρουσιάστηκαν οι προτιμήσεις των δασκάλων αναφορικά με τις αιτίες της επιτυχημένης και αποτυχημένης επίδοσης ενός μαθητή σε ένα τεστ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αποδόσεις τους για την επιτυχημένη και αποτυχημένη επίδοση των περισσότερων μαθητών σε ένα τεστ.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί ότι για την επιτυχία των περισσότερων μαθητών ευθύνεται ο παράγοντας δάσκαλος (70.3%), ενώ η προσπάθεια των μαθητών (61.5%) και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα (51.4%) ακολουθούν στη σειρά προτεραιοτήτων τους. Σε αυτή την περίπτωση οι ειδικές γνώσεις των μαθητών δε θεωρούνται συχνός παράγοντας (48.6%). Επίσης, οι παράγοντες φυσική κατάσταση των μαθητών (0.7%), τύχη (1.4%) και εξωσχολική βοήθεια (1.4%) δε θεωρούνται σημαντικοί για το αποτέλεσμα της γενικευμένης επιτυχίας των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των δασκάλων για τις 3 σημαντικότερες αιτίες επιτυχίας των περισσότερων μαθητών της τάξης.

Πίνακας 4: Αναλυτικές συχνότητες των 3 προτιμήσεων των δασκάλων αναφορικά με τις αιτίες επιτυχίας των περισσότερων μαθητών

Ερωτήσεις	Επιτυχία πολλών μαθητών					
	1		2		3	
	F	%	f	%	f	%
1. ικανότητες	17	11.5	19	12.8	7	4.7
2. ειδικές γνώσεις	29	19.6	21	14.2	22	14.9
3. φυσική κατάσταση			1	0.7		
4. ψυχική διάθεση	1	0.7	2	1.4	4	2.7
5. τύχη	1	0.7			1	0.7
6. προσπάθεια	36	24.3	30	20.3	25	16.9
7. ευκολία/δυσκολία ερωτήσεων	2	1.4	12	8.1	6	4.1
8. ενδιαφέρον	19	12.8	39	26.4	18	12.2
9. δάσκαλο	39	26.4	19	12.8	46	31.1
10. κοινωνικό περιβάλλον	1	0.7	4	2.7	13	8.8
11. εξωσχολική βοήθεια	1	0.7			1	0.7

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο δάσκαλος θεωρείται από τους 3 επικρατέστερους αιτιολογικούς παράγοντες. Ο πίνακας 4 φανερώνει ότι είναι και ο σημαντικότερος (26.4%), μιας και έρχεται πρώτος στις αξιολογήσεις των δασκάλων. Ο δεύτερος επικρατέστερος παράγοντας για την επιτυχία των περισσότερων μαθητών θεωρείται το ενδιαφέρον τους για το μάθη-

μα (26.4%) -με ακριβώς ίδια συχνότητα με τον παράγοντα δάσκαλο στην πρώτη ταξινόμηση-, ενώ ακολουθούν οι παράγοντες προσπάθεια (20.3%) και ειδικές γνώσεις (14.2%). Τέλος, ο παράγοντας δάσκαλος συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά ως η τρίτη επικρατέστερη προτίμηση των δασκάλων (31.1%), ενώ ο παράγοντας προσπάθεια των μαθητών λαμβάνει περίπου το ίδιο ποσοστό και στις 3 προτιμήσεις των δασκάλων (24.3%, 20.3% και 16.9% αντίστοιχα).

3.4 Αποδόσεις αιτιών για την αποτυχία των περισσότερων μαθητών

Αναφορικά με τις απαντήσεις των δασκάλων στην περίπτωση της αποτυχίας των περισσότερων μαθητών τους σε ένα τεστ, υπάρχει ομοιότητα με τις απαντήσεις που έδωσαν στην περίπτωση της επιτυχίας των περισσότερων μαθητών τους. Και εδώ, ο παράγοντας δάσκαλος θεωρείται ο συχνότερος στις απαντήσεις (69.6%), με τους παράγοντες προσπάθεια (57.4%) και ενδιαφέρον των μαθητών (45.3%) να ακολουθούν. Οι παράγοντες τύχη (2.0%) και εξωσχολική βοήθεια (2.7%) συγκεντρώνουν τις μικρότερες συχνότητες, ενώ οι παράγοντες φυσική κατάσταση (7.4%) και ψυχική διάθεση των μαθητών (7.4%) συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά στην περίπτωση της αποτυχίας, συγκριτικά με την περίπτωση της επιτυχίας των μαθητών (πίνακας 1).

Ο πίνακας 5 φανερώνει ότι ο παράγοντας δάσκαλος, όχι μόνο ανήκει στους 3 επικρατέστερους αιτιολογικούς παράγοντες, αλλά είναι και ο σημαντικότερος (31.8%) στις προτιμήσεις των δασκάλων. Ο παράγοντας προσπάθεια των μαθητών συγκέντρωσε επίσης υψηλά ποσοστά στην πρώτη ταξινόμηση (25.0%), ενώ ο παράγοντας ενδιαφέρον θεωρήθηκε ο επικρατέστερος στη δεύτερη ταξινόμηση (20.9%). Οι παράγοντες ικανότητες και ειδικές γνώσεις, συγκέντρωσαν παρόμοια ποσοστά και στις 3 ταξινομήσεις των δασκάλων για την αποτυχία των περισσότερων μαθητών (6.1%, 6.8%, 7.4% και 12.8%, 13.5% , 10.1% αντίστοιχα).

Πίνακας 5: Αναλυτικές συχνότητες των 3 προτιμήσεων των δασκάλων αναφορικά με τις αιτίες αποτυχίας των περισσότερων μαθητών

Ερωτήσεις	Αποτυχία πολλών μαθητών					
	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
1. ικανότητες	9	6.1	10	6.8	11	7.4
2. ειδικές γνώσεις	19	12.8	20	13.5	15	10.1
3. φυσική κατάσταση	1	0.7	5	3.4	5	3.4
4. ψυχική διάθεση	2	1.4	5	3.4	4	2.7
5. πύλη					3	2.0
6. προσπάθεια	37	25.0	22	14.9	26	17.6
7. ευκολία/δυσκολία ερωτήσεων	8	5.4	25	16.9	15	10.1
8. ενδιαιτήριον	19	12.8	31	20.9	17	11.5
9. δάσκαλος	47	31.8	23	15.5	33	22.3
10. κλίμα του περιβάλλοντος	4	2.7	4	2.7	12	8.1
11. εξωσχολική βοήθεια	1	0.7	2	1.4	1	0.7

3.5 Σύγκριση των απαντήσεων των δασκάλων κατά θεματικές ενότητες

Η επιμέρους συγκριτική μελέτη των απαντήσεων των δασκάλων και η εξεύρεση των στατιστικά σημαντικών διαφορών σ' αυτές επιχειρείται με τη χρήση των t-test για εξισωμένα κατά ζεύγη δείγματα. Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συγκρίσεων ανάμεσα στην επιτυχία και την αποτυχία του ενός μαθητή και ανάμεσα στην επιτυχία και την αποτυχία των περισσότερων μαθητών.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t-test για σύγκριση επιτυχίας και αποτυχίας ενός μαθητή και επιτυχίας και αποτυχίας των περισσότερων μαθητών, για κάθε αιτιολογικό παράγοντα

Ερωτήσεις	Επιτυχία ενός μαθητή		Αποτυχία ενός μαθητή		t-test	Επιτυχία περισσότερων μαθητών		Αποτυχία περισσότερων μαθητών		t-test
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd		$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	
1. ικανότητες	1.75	0.83	1.75	0.83	0.00	1.76	0.71	2.06	0.82	0.34
2. ειδικές γνώσεις	1.53	0.73	1.69	0.77	-1.74	1.90	0.84	1.92	0.79	-1.65
3. φρονική κατάρτιση	2.33	1.15	2.00		-	2.00		2.36	0.67	-1.00
4. ψυχική διάθεση	2.70	0.48	2.52	0.51	1.00	2.42	0.78	2.18	0.75	1.16
5. τύχη	3.00	0.00	2.50	0.57	-	2.00	1.41	3.00	0.00	-
6. προσπάθεια	2.01	0.83	1.66	0.72	3.12**	1.87	0.81	1.87	0.85	-1.03
7. ευκολία/δυσκολία ερωτήσεων	2.58	0.51	2.50	0.68	-0.27	2.20	0.61	2.14	0.68	0.25
8. ενδιαφέρον	2.04	0.71	2.01	0.75	0.96	1.98	0.70	1.97	0.73	1.79
9. δάσκαλος	2.31	0.72	2.39	0.80	0.31	2.06	0.90	1.86	0.87	3.56**
10. κοινωνικό περιβάλλον	2.50	0.63	2.64	0.70	0.53	2.66	0.59	2.40	0.82	0.00
11. εξωσχολική βοήθεια	3.00	0.00	2.66	0.57	-	2.00	1.41	2.00	0.81	-

N=148

*p 0.05, **p 0.00

- μη έγκαιρα ζευγάρια για σύγκριση

Από τη σύγκριση των αιτιολογικών παραγόντων της επιτυχίας και της αποτυχίας στην περίπτωση του ενός μαθητή, προκύπτει η εξής στατιστικά σημαντική διαφορά: ο παράγοντας «προσπάθεια» του μαθητή ($t=3.12$) θεωρήθηκε σημαντικότερος για την αποτυχία παρά για την επιτυχία (με 1 ως δείκτη σημαντικότερου παράγοντα και 3 ως δείκτη λιγότερου σημαντικού παράγοντα).

Από τη σύγκριση των αιτιολογικών παραγόντων της επιτυχίας και της αποτυχίας στην περίπτωση περισσότερων μαθητών προκύπτει η εξής στατιστικά σημαντική διαφορά: ο παράγοντας δάσκαλος θεωρήθηκε σημαντικό-

τερος αιτιολογικός παράγοντας για την αποτυχία παρά για την επιτυχία των περισσότερων μαθητών ($t=3.56$). Οι απαντήσεις των δασκάλων αναφορικά με τους υπόλοιπους αιτιολογικούς παράγοντες δε φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές συγκρίνοντας τις αιτίες επιτυχίας/αποτυχίας του ενός και των περισσότερων μαθητών. Σε αναλογία με τον πίνακα 6, ο πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συγκρίσεων ανάμεσα στην επιτυχία του ενός και των περισσότερων μαθητών και στην αποτυχία του ενός και των περισσότερων μαθητών.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και *t-test* για σύγκριση επιτυχίας του ενός και των περισσότερων μαθητών και αποτυχίας του ενός και των περισσότερων μαθητών, για κάθε αιτιολογικό παράγοντα

Ερωτήσεις	Επιτυχία ενός μαθητή		Επιτυχία περισσότερων μαθητών		t-test	Αποτυχία ενός μαθητή		Αποτυχία περισσότερων μαθητών		t-test
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd		$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	
1. ικανότητες	1.75	0.83	1.75	0.71	-1.48	1.75	0.83	2.06	0.82	-1.81
2. ειδικές γνώσεις	1.53	0.73	1.90	0.84	2.71**	1.69	0.77	1.92	0.79	-1.69
3. φυσική κατάσταση	2.33	1.15	2.00		-	2.00		2.36	0.67	-1.00
4. ψυχική διάθεση	2.70	0.48	2.42	0.78	-1.55	2.52	0.51	2.18	0.75	0.56
5. τύχη	3.00	0.00	2.00	1.41	-	2.50	1.57	3.00	0.00	-
6. προσοχή	2.01	0.83	1.87	0.81	-0.38	1.66	0.72	1.87	0.85	-3.71**
7. ευκολία/δυσκολία	2.58	0.51	2.20	0.61	0.30	2.50	0.68	2.14	0.68	0.50**
ερωτήσεων										
8. ενδιαφέρον	2.04	0.71	1.98	0.70	0.00	2.01	0.75	1.97	0.73	0.15
9. δάσκαλο	2.31	0.72	2.06	0.90	2.70**	2.39	0.80	1.86	0.87	5.61**
10. κοινωνικό περιβάλλον	2.50	0.63	2.66	0.59	-2.26*	2.64	0.70	2.40	0.82	-1.14
11. εξωσχολική βοήθεια	3.00	0.00	2.00	1.41	-	2.66	0.57	2.00	0.81	1.00

N=148

*p 0.05, **p 0.00

- μη έγκαιρα ξεγύρισμα για σύγκριση

Στη σύγκριση της επιτυχίας του ενός με τους πολλούς μαθητές προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ακόλουθους παράγοντες: στον παράγοντα των ειδικών γνώσεων ($t=-2.71$), όπου οι ειδικές γνώσεις του μαθητή για το μάθημα, θεωρούνται πιο σημαντικές αιτίες για την επιτυχία του ενός παρά για την επιτυχία των περισσότερων μαθητών, στον παράγοντα δάσκαλο ($t=2.70$), όπου θεωρείται πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των περισσότερων μαθητών παρά για την επιτυχία του ενός και στον παράγοντα κοινωνικός περίγυρος ($t=-2.26$), όπου θεωρείται πιο σημαντικός για την επιτυχία του ενός παρά για την επιτυχία των περισσότερων μαθητών.

Αντίστοιχα, από τη σύγκριση της αποτυχίας του ενός με τους πολλούς μαθητές προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ακόλουθους παράγοντες: στον παράγοντα «προσπάθεια» ($t=-3.71$), που θεωρείται σημαντικότερος παράγοντας για την αποτυχία του ενός μαθητή παρά για την αποτυχία των περισσότερων, στον παράγοντα «δυσκολία της άσκησης» ($t=2.50$), που θεωρείται σημαντικότερος παράγοντας για την αποτυχία των περισσότερων μαθητών παρά για την αποτυχία του ενός και στον παράγοντα «δάσκαλος» ($t=5.61$), που θεωρείται σημαντικότερος αιτιολογικός παράγοντας για την αποτυχία των περισσότερων μαθητών παρά για την αποτυχία του ενός.

4. Συζήτηση

Η μελέτη αυτή εξέτασε πώς αποδόσεις αιτιών των δασκάλων σχετικά με την επίδοση των μαθητών τους. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι στην περίπτωση της επιτυχίας και αποτυχίας του ενός μαθητή, οι δάσκαλοι έκαναν λόγο για αιτιολογικούς παράγοντες εσωτερικούς του μαθητή, απέδωσαν δηλ. το μαθησιακό αποτέλεσμα στην προσπάθεια που καταβάλλει, στις ειδικές γνώσεις του και στο ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα. Η απόδοση του μαθησιακού αποτελέσματος σε παράγοντα εσωτερικό του δασκάλου σε μικρότερο ποσοστό από την απόδοσή του σε παράγοντες εσωτερικούς του μαθητή, υπονοεί ότι οι δάσκαλοι είναι λιγότερο πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη ενός μεμονωμένου περιστατικού. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι δε θεωρούν τους εαυτούς τους αρμόδιους για την επίδοση του ενός μαθητή (40.5% για την επιτυχία και 34.5% για την αποτυχία του ενός μαθητή). Παράλληλα, η απόδοση αιτιών του μαθησιακού αποτελέσματος σε παράγοντες εσωτερικούς του μαθητή, ενέχει μηνύματα αισιοδοξίας, αφού η προσπάθεια και το ενδιαφέρον του μαθητή για ένα διδακτικό αντικείμενο είναι

παράγοντες μεταβλητοί και ελεγχόμενοι κατά κύριο λόγο από το δάσκαλο. Στην αντίθετη περίπτωση, η απόδοση της επίδοσης και κυρίως της αποτυχημένης, σε αιτίες εσωτερικές του μαθητή (πχ. ικανότητες), δηλ. σε μη μεταβαλλόμενες αιτίες, γεννά αισθήματα απογοήτευσης και μαθημένης απελπισίας τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως “κακός” και ο δάσκαλος δεν προβαίνει σε καμιά προσπάθεια για να διορθώσει την επίδοση του. Σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται και ο ρόλος των προγραμμάτων κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών και ενημέρωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να οδηγήσουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών από τη μια στην ενθάρρυνση και κινητοποίηση των μαθητών τους και από την άλλη στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους, ώστε να θεωρούν τους εαυτούς τους αρμόδιους για την επίδοση και κυρίως την αποτυχημένη, ακόμα και μεμονωμένων μαθητών.

Στην περίπτωση τώρα που τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών έχουν γενικό χαρακτήρα, οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι αναλαμβάνουν την ευθύνη των αποτελεσμάτων, όχι μόνο όταν αυτά είναι θετικά, αλλά και όταν είναι αρνητικά. Τα αποτελέσματα σχετικά με τη γενική αποτυχία των μαθητών είναι σε συμφωνία με προηγούμενη έρευνα (Μπασέτας, 1999), στην οποία οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν τη γενική αποτυχία των μαθητών σ’ ένα τεστ, σε παράγοντες εσωτερικούς του δασκάλου (πρόσωπο δασκάλου) και την ατομική αποτυχία, σε παράγοντες εσωτερικούς του μαθητή (ικανότητα). Βρίσκονται όμως σε αντίφαση αναφορικά με την αιτιολόγηση της γενικής επιτυχίας των μαθητών σ’ ένα τεστ, μιας και στην παραπάνω έρευνα βρέθηκε ότι αποδόθηκε σε παράγοντες εσωτερικούς των μαθητών (ικανότητα) κι όχι σε εξωτερικούς (δάσκαλος), όπως στην παρούσα μελέτη.

Η παρούσα έρευνα έρχεται επίσης σε αντίθεση με την έρευνα των Meyer και Butzkamm (1975), σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι απέδωσαν τις αιτίες των επιδόσεων των μαθητών τους κυρίως στις ικανότητες και στη νοημοσύνη των μαθητών και λιγότερο στην προσπάθειά τους. Αντίθετα, στην έρευνα που κάνουμε βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι απέδωσαν τις αιτίες των επιδόσεων των μαθητών τους κυρίως στην προσπάθεια των μαθητών τους και σε μικρότερο βαθμό στις ικανότητές τους. Αναφορικά με τον παράγοντα “ικανότητα” των μαθητών, η παρούσα έρευνα έρχεται επίσης σε αντίθεση με τις έρευνες των Felson και Bohrnstedt (1980), του Heckhausen (1989) και των Dobric και Hofer (1991), στις οποίες οι δάσκαλοι ήταν περισσότερο σίγουροι για το ρόλο που παίζουν οι ικανότητες των μαθητών στις επιδόσεις

τους, όταν αυτές ήταν εξαιρετικά χαμηλές ή υψηλές. Η διαφορά αυτή των αιτιολογικών προτιμήσεων με τις έρευνες που αναφέρθηκαν θα μπορούσε να αποδοθεί μάλλον στην τροποποίηση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και στάσεων ως απόρροια των γενικότερων εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνικών μεταβολών.

Η απόδοση αιτιών του μαθησιακού αποτελέσματος στην περίπτωση των περισσότερων μαθητών σε παράγοντες εσωτερικούς του δασκάλου ενέχει επίσης μηνύματα αισιοδοξίας. Κι αυτό γιατί δεν αφορά μόνο στα επιτυχημένα αποτελέσματα των μαθητών, όπου θα μπορούσε να θεωρηθεί ως εγωκεντρική τάση των εκπαιδευτικών και ως προσπάθεια ενίσχυσης της κοινωνικής εικόνας του διδασκαλικού επαγγέλματος, αλλά κυρίως στα αποτυχημένα αποτελέσματα των μαθητών. Το γεγονός αυτό επισφραγίζει την ετοιμότητα για ανάληψη ευθυνών και την αποποίηση κάθε προσπάθειας αυτοάμυνας, εγωκεντρισμού ή προβολής μιας θετικής εικόνας από τη μεριά των δασκάλων. Δεν πρέπει ωστόσο να παραγνωρίζεται το γεγονός, ότι υπάρχει ένα ποσοστό δασκάλων (περίπου 30%), που αποποιείται την ευθύνη της επιτυχίας αλλά και της αποτυχίας των περισσότερων μαθητών. Η αποποίηση της ευθύνης για την επιτυχία των μαθητών στερεί από το δάσκαλο το αίσθημα της ικανοποίησης και την κινητοποίησή του για μια αποτελεσματική ενασχόλησή του με τους μαθητές. Από την άλλη μεριά η αποποίηση της ευθύνης για την αποτυχία των μαθητών, αποστασιοποιεί το δάσκαλο από τον πραγματικό του ρόλο που είναι η βοήθεια όλων των μαθητών, ακόμα και στην περίπτωση που η αποτυχία τους δεν οφείλεται σε παράγοντες ελεγχόμενους από τον ίδιο.

Σχετικά με τους υπόλοιπους παράγοντες απόδοσης αιτιών, όπως είναι η φυσική κατάσταση, η ψυχική διάθεση, η τύχη και η εξωσχολική βοήθεια φαίνεται ότι οι δάσκαλοι δεν αποδίδουν σ' αυτούς ιδιαίτερη σημασία, ανεξάρτητα από το μαθησιακό αποτέλεσμα. Εξάιρεση αποτελεί ο παράγοντας κοινωνικός περίγυρος που βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικότερος για τις περιπτώσεις επιτυχημένου αποτελέσματος του ενός παρά των περισσότερων μαθητών.

5. Επίλογος

Η μελέτη αυτή επιχείρησε να συγκρίνει τις αιτιολογικές αποδόσεις των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις επιτυχών αλλά και ανεπιτυχών αποτελεσμάτων των μαθητών τους στο σχολείο και μάλιστα όχι μόνο αναφορικά με τον

ένα μαθητή αλλά και με τους πολλούς. Η χρησιμοποίηση του μαθήματος «μαθηματικά», ως αναφορά για τις επιδόσεις των μαθητών, ίσως να επηρέασε τις απαντήσεις των δασκάλων, μιας και το μάθημα αυτό σχετίζεται τόσο με τις ικανότητες όσο και με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών. Γι' αυτό και τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής χρειάζονται μια ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία τους. Δε θα παραλείψουμε, βέβαια, να προσθέσουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα ήταν πιο άρτια αν είχαν μελετηθεί και οι αιτιολογικές αποδόσεις των ίδιων των μαθητών και συγκριθεί με αυτές των δασκάλων τους – κάτι που αποτελεί μελλοντικό μας στόχο.

Ανεξάρτητα όμως από αυτό, από την παρούσα έρευνα φαίνεται να προκύπτει ότι η απόδοση αιτιών από την πλευρά των δασκάλων, σχετικά με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, σε παράγοντες που αναφέρονται στον ίδιο τους τον εαυτό, αποτελεί μια αισιόδοξη ένδειξη για τις περαιτέρω παιδαγωγικές και διδακτικές τους ενέργειες. Και αυτό γιατί η απόδοση αιτιών από την πλευρά των δασκάλων σε παράγοντες που ανάγονται στον ίδιο τους τον εαυτό σηματοδοτούν, ως ένα βαθμό, και την ανάληψη των ευθυνών τους (Πούλου 2000) για όσα συμβαίνουν στην τάξη τους, αλλά και επιβεβαιώνουν σε πολλές περιπτώσεις και την αποτελεσματικότητά τους στο σχολείο. Αυτό ακριβώς το γεγονός προσδιορίζει και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν ή όχι τους μαθητές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). *Ψυχολογία των κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*, Αθήνα.
 Μπασάτας, Κ. (1980). Kausalattribution, στο περιοδικό *Σχολείο και Ζωή*, τ.3., σ. 3-22
 Μπασάτας, Κ. (1999). *Οι Προσδοκίες των Δασκάλων και οι Επιδόσεις τους στους Μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
 Παπαστέσιου, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
 Πούλου, Μ. (2000) *Πώς σκέφτονται, αισθάνονται και αποφασίζουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενογλώσση

- Dobric, M. and Hofer, M. (1991). *Aktion und Reaktion. Die Beachtung des Schuelers in Handeln des Lehrers*. Goettingen.
 Felson, R. and Bohrnstedt, G. (1980). Attributions of Ability and Motivation in a Natural Setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 799-805.
 Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. N. York: Wiley.
- Kishor, N. (1994). Teachers' Judgements of Students' Performance: Use of Consensus, Consistency and Distinctiveness Information. *Educational Psychology*, 14(2), 233-247.
- Meyer, W. and Butzkamm, A. (1975). Ursachenerklärung von Rechennoten. In *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*, H.7, 53-66.
- Poulou, M. and Norwich, B. (2000). Teachers' Causal Attributions, Cognitive, Emotional and Behavioural Responses to Children with Emotional and Behavioural Difficulties, *British Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 559-581.
- Rheinberg, F. (1975). "Zeitstabilitaet und Steuerbarkeit von Ursalchen Schulischer Leistung in der Sicht des Lehrers" στο *Zeischrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*, II. 7, p. 180-194
- Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1976). An Attributional Approach for Educational Psychology. In L. Shulman (Eds.), *Review of Research in Education*. USA: American Educational Research Association.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1983). Some Methodological Pitfalls in Attributional Research. *Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 530-543.
- Weiner, B. (1985a). "Spontaneous" Causal Thinking. *Psychological Bulletin*, 97(1), 74-84.
- Weiner, B. (1985b). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. and Kukla, A. (1970). An Attributional Analysis of Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1-20.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attribution Theory of Motivation and Emotion*. N.York: Springe Series.
- Wong, P. and Weiner, B. (1981). When People Ask "Why" Questions and the Heuristics of Attributional Search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 650-663.

ABSTRACT

The study of teachers' causal attributions becomes important for the understanding of teacher-student relationships. The current study aimed to examine teachers' causal attributions for both successful and unsuccessful performance of one student and the majority of their students, in a test in maths. A Causal Attribution Questionnaire was administered to 233 primary teachers. Results of the study revealed that teachers attribute both the successful and unsuccessful performance of a student to causal factors internal to the student (effort, interest). Teachers attribute both the successful and unsuccessful performance of the majority of their students to causal factors internal to themselves (teaching style, personality). These findings are promising, since attributions of a student's performance to causes such as effort or interest are unstable and controlled by the teacher. In addition, attributions of the performance of the majority of students to teacher factors consist of a promising indication of teachers' further teaching decisions and actions.

Μπασέτας Κωνσταντίνος

Επίκουρος Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Κρήτης, 741 00 Ρέθυμνο

Τηλ. 0831 77594 Fax: 0831 77596

Ηούλου Μαρία

Τμήμα Ψυχολογίας

Πανεπιστήμιο Κρήτης