

Σχολική αποτυχία: αιτιακή απόδοση και συμπεριφορά δασκάλων

Στ. Ν. Γεωργίου, Παν. Σταυρινίδης & Γ. Παναούρα

Οι σημαντικότερες πεποιθήσεις των δασκάλων σε σχέση με τους μαθητές τους είναι αυτές που αφορούν τις ερμηνείες που δίνουν για τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Clark & Peterson, 1986). Αυτές οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι προσδοκίες καθορίζουν, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, τη συμπεριφορά των δασκάλων προς τους μαθητές τους και διαμορφώνουν τη σχέση που αναπτύσσουν με τους αδύνατους, κυρίως, μαθητές (Brophy, 1985). Για παράδειγμα, ο Ainscow (1998) ισχυρίζεται ότι οι στάσεις του δασκάλου προς ένα μαθητή καθοδηγούν τις διδακτικές μεθόδους που θα επιλέξει και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει για την εκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητή.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην αιτιακή απόδοση της σχολικής αποτυχίας και την αντιμετώπιση του αδύνατου μαθητή από τους δασκάλους. Η αιτιακή απόδοση είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τα φαινόμενα που παρατηρεί, αποδίδοντάς τα σε συγκεκριμένα αίτια. Για παράδειγμα, κάποιος που απέτυχε σε μια εξέταση μπορεί να θεωρήσει ως αιτία της αποτυχίας του το γεγονός ότι δεν προετοιμάστηκε αρκετά. Κάποιος άλλος μπορεί να αποδώσει την αποτυχία στην περιορισμένη ικανότητά του στο συγκεκριμένο τομέα, ενώ κάποιος τρίτος πιθανό να θεωρήσει ως υπεύθυνο το δάσκαλό του. Ο Heider (1958), ο οποίος θεωρείται ο πατέρας της θεωρίας της αιτιακής απόδοσης, τονίζει ότι, από ψυχολογική άποψη, η εξήγηση ενός συμβάντος είναι περισσότερο σημαντική από το ίδιο το συμβάν. Ένας άλλος σημαντικός θεωρητικός στο χώρο της αιτιακής απόδοσης, ο Weiner (1985), εισηγήθηκε την τρισδιάστατη ταξινόμηση των αιτιών απόδοσεων. Σύμφωνα με αυτή την ταξινόμηση, οι αιτίες στις οποίες αποδίδει το άτομο ένα φαινόμενο μπορεί να είναι εσωτερικής ή εξωτερικής φύσης ως προς το πεδίο, σταθερές ή μεταβαλλόμενες στην προοπτική του χρόνου (σταθερότητα) και ελεγχόμενες ή μη ως προς τον έλεγχο που έχει το άτομο στους παράγοντες που προκαλούν μια συμπεριφορά ή μια κατάσταση. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η προσπάθεια του μαθητή και η ικανότητά του είναι δύο σημαντικές εσωτερικής φύσης αιτίες της επιτυχίας ή απο-

τυχίας σε ένα έργο. Η μεν προσπάθεια είναι ελεγχόμενη και μεταβαλλόμενη, η δε ικανότητα είναι μη ελεγχόμενη και σταθερή. Για πληρέστερη παρουσίαση της σχετικής με την αιτιακή απόδοση βιβλιογραφίας βλέπε Γεωργίου (2000).

Η θεωρία της αιτιακής απόδοσης (attribution theory) καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων από την κοινωνική και εκπαιδευτική ψυχολογία, ως επίσης και από άλλες περιοχές έρευνας, όπως η Πολιτική Επιστήμη και η επίλυση διενέξεων (Graham & Folkes, 1990). Από πρόσφατη έρευνα (Georgiou, 1999) διαπιστώθηκε ότι ο τύπος της αιτιακής απόδοσης των γονέων σε σχέση με την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο προέβλεπε σε σημαντικό βαθμό τον τύπο και τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως η αιτιακή απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού σχετίζεται θετικά με τις ενέργειες των γονέων για ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του και αρνητικά με την πίεση για καλύτερα αποτελέσματα. Επίσης, η πεποίθηση των γονέων πως οι ίδιοι έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επίδοσης του παιδιού τους στο σχολείο σχετίζεται με αυξημένη τάση εκ μέρους τους για έλεγχο της συμπεριφοράς του.

Η αιτιακή απόδοση της επίδοσης των μαθητών από τους δασκάλους και ειδικότερα της υπερβολικά χαμηλής επίδοσης (που μπορεί να θεωρηθεί ως σχολική αποτυχία) βρίσκεται στο επίκεντρο αυτής της έρευνας. Η σχετική βιβλιογραφία εισηγείται ότι οι αποδόσεις αιτιότητας της σχολικής επίδοσης των μαθητών από τους δασκάλους είναι πολύ σημαντικές, γιατί επηρεάζουν την όλη συμπεριφορά των δασκάλων (Fennema, Peterson, Carpenter και Lubinski, 1990). Επίσης, συμβάλλουν στη δημιουργία προσδοκιών από τους δασκάλους σε σχέση με τη μελλοντική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών (Clarkson & Leder, 1984, Peterson & Barger, 1985) και έχουν αντίκτυπο πάνω στα κίνητρα των μαθητών για επιτυχία καθώς και στην αυτο-εκτίμησή τους. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Beckman, 1970, Brandt, Hayden & Brophy, 1975, McAllister, 1996), όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο, οι δάσκαλοι τείνουν να θεωρούν ως υπεύθυνους διάφορους παράγοντες (π.χ. τη χαμηλή προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά, την αδιαφορία των γονέων τους, τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος), αλλά εξαιρούν τους εαυτούς τους από την ευθύνη. Αντίθετα, όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν στο σχολείο, οι δάσκαλοι τείνουν να πιστώνουν την επιτυχία στη δική τους συνεισφορά (π.χ. τη διδακτική τους ικανότητα, τις μεθόδους διδασκαλίας και την προσέγγιση που χρησιμοποιούν). Αυτό το φαινόμενο είναι γνωστό ως «προκατάληψη υπέρ του εαυτού» (self-serving bias).

Η Graham (1990) εισηγείται ότι οι αδύνατοι μαθητές παίρνουν πληροφορίες για τους λόγους της αποτυχίας τους από τη στάση και τη συμπεριφορά των δασκάλων. Αυτές οι πληροφορίες μπορεί να είναι άμεσες ή έμμεσες. Η έκφραση οίκτου και η προσφορά μη ζητούμενης από το μαθητή βοήθειας είναι πιθανό να λειτουργήσουν ως μηνύματα χαμηλής ικανότητας για το μαθητή. Με άλλα λόγια, η έκφραση οίκτου προς το μαθητή πιθανό να βλάψει την αυτοεκτίμησή του παρά να την προστατέψει. Επιπλέον όπως η ίδια αναφέρει, «ο έπαινος του μαθητή για επιτυχία σε εύκολα έργα και η απουσία κριτικής για την αποτυχία σε αυτά πιθανό να του μεταφέρουν το μήνιμα πως είναι χαμηλών ικανοτήτων» (Graham, 1984, σελ. 102). Αντίθετα η έκφραση θυμού προς το μαθητή, στην περίπτωση κατά την οποία ο δάσκαλος αποδίδει την αποτυχία του στην ανεπαρκή του προσπάθεια, πιθανό να έχει θετικές συνέπειες.

Ένα ακόμη σημείο το οποίο είναι σχετικό με την παρούσα έρευνα είναι το αίσθημα αξιοσύνης ή αυτεπάρκειας (self-efficacy) των δασκάλων (Bandura, 1982). Το αίσθημα αξιοσύνης των δασκάλων, όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία, σχετίζεται με τις διδακτικές πρακτικές και τις στρατηγικές ελέγχου των δασκάλων (Woolfolk, Rosoff και Hoy, 1990). Οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy και Hoy (1998) αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι με υψηλό αίσθημα αξιοσύνης (δηλαδή οι δάσκαλοι με υψηλό βαθμό στο προσωπικό και στο γενικό αίσθημα διδακτικής αξιοσύνης) πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν, ή τουλάχιστον να επηρεάσουν σημαντικά, τα κίνητρα και την επίδοση του μαθητή. Στην πλειοψηφία τους οι δάσκαλοι αυτοί εκφράζουν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους να διδάξουν σε δύσκολους ή με χαμηλά κίνητρα μαθητές. Επίσης, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο εσωτερικά προσανατολισμένο πεδίο (ή εστία) ελέγχου (locus of control) όσον αφορά την επιτυχία αλλά και την αποτυχία των μαθητών στο σχολείο. Το "πεδίο ελέγχου των δασκάλων" αναφέρεται στην αιτιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τους δασκάλους, είτε στις διδακτικές τους ικανότητες είτε σε εξωγενείς παράγοντες (Ross, Cousins & Gadalla, 1996). Συνεπώς, οι δάσκαλοι με υψηλό αίσθημα αξιοσύνης τείνουν περισσότερο να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των μαθητών τους σε σχέση με τους δασκάλους με χαμηλό βαθμό στις μετρήσεις αξιοσύνης.

Οι Fuchs, Fuchs και Phillips (1994) εισηγούνται ότι οι προσδοκίες των δασκάλων επηρεάζουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Οι δάσκαλοι με υψηλές προσδοκίες στην τάξη θεωρούν συνήθως τη σχολική αποτυχία του μαθητή ως πρόκληση για να αποδείξουν τις δικές τους

διδασκτικές ικανότητες. Με αυτό τον τρόπο παρέχουν περισσότερη στήριξη και εξατομικευμένη βοήθεια στους αδύνατους μαθητές. Αντίθετα, όταν οι προσδοκίες για ένα μαθητή είναι χαμηλές, τότε οι δάσκαλοι τείνουν να παρέχουν λιγότερο χρόνο στο μαθητή. Επικρίνουν το μαθητή πιο συχνά για τις αδυναμίες του και η ανατροφοδότηση που του παρέχουν είναι πιο σύντομη διάρκειας. Επίσης, σύμφωνα με τον Hall και τους συνεργάτες του (1989,1992), οι δάσκαλοι με ισχυρό αίσθημα προσωπικής διδακτικής αξιολόγησης τείνουν να θεωρούν τον εαυτό τους ως υπεύθυνο (τουλάχιστον κατά ένα μέρος) για την επίδοση των μαθητών τους, ίσως γιατί αντιμετωπίζουν τον αδύνατο μαθητή περισσότερο ως πρόκληση παρά ως απειλή.

Μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των απαιτήσεων αποδόσεων των δασκάλων για τη σχολική αποτυχία του μαθητή και της αντιμετώπισης του επηρεαζόμενου μαθητή από το δάσκαλο. Για σκοπούς λειτουργικού ορισμού η σχολική αποτυχία θεωρήθηκε ως η κατάσταση κατά την οποία ένας συγκεκριμένος μαθητής αποδίδει πολύ χαμηλότερα από το αποδεκτό όριο επίδοσης σε κύρια γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα και μαθηματικά) συγκρινόμενος με τους συμμαθητές του.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 275 δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης, 51 (18.5%) άνδρες και 224 (81.5%) γυναίκες. Ως προς τη διδακτική πείρα μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις ομάδες: α) Μικρή εμπειρία (0-5 χρόνια), β) Μέτρια εμπειρία (6-20 χρόνια) και γ) Μεγάλη εμπειρία (21+ χρόνια). Η πρώτη ομάδα περιλάμβανε 76 δασκάλους (27.6%), η δεύτερη 147 (53.5%) και η τρίτη 52 (18.9%). Ο πίνακας 1 παρουσιάζει αναλυτικά αυτά τα δεδομένα.

Πίνακας 1. Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι ως προς το φύλο και το επίπεδο διδακτικής εμπειρίας

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΦΥΛΟ		
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
ΜΕΓΑΛΗ (21+ χρόνια)	12	40	52
ΜΕΤΡΙΑ (6-20 χρόνια)	28	119	147
ΜΙΚΡΗ (0-5 χρόνια)	11	65	76
ΣΥΝΟΛΟ	51	224	275

Διαδικασίες

Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν όλα τα σχολεία μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας της Κύπρου. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε όλους τους δασκάλους που δίδασκαν από την πρώτη έως την έκτη τάξη (ηλικίες 6 - 11 χρόνων) κατά το σχολικό έτος 2000-2001. Για το σκοπό αυτό ζητήθηκε από επιθεωρητές, οι οποίοι επισκέπτονται τακτικά τα σχολεία, να δώσουν προσωπικά τα ερωτηματολόγια, να εξηγήσουν το σκοπό της έρευνας και να καλέσουν τους δασκάλους να συμμετάσχουν. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν στους ερευνητές μέσω ταχυδρομείου. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Ζητήθηκε αρχικά από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν ως σημείο αναφοράς ένα μαθητή από την τάξη τους που να παρουσιάζει τη χαμηλότερη επίδοση σε όλα τα μαθήματα (ειδικά στη γλώσσα και τα μαθηματικά) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Παιδιά με διαπιστωμένη νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές αναπηρίες ή άλλα σύνδρομα έπρεπε να αποκλειστούν. Συνολικά, αυτό που είχαν να κάνουν οι συμμετέχοντες δάσκαλοι ήταν να επιλέξουν ένα μαθητή που αποτυγχάνει στο σχολείο, να προσπαθήσουν να εξηγήσουν γιατί ο μαθητής αποτυγχάνει και να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο τον αντιμετωπίζουν κατά την καθημερινή τους επαφή.

Έργα

Ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύχθηκε για το σκοπό αυτής της έρευνας με βάση προηγούμενες έρευνες που αναφέρονται στη βιβλιο-

γραφία. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τρία μέρη: Το πρώτο μέρος στόχευε στην εξέταση της αιτιακής απόδοσης των δασκάλων για τη σχολική αποτυχία. Το δεύτερο μέρος είχε ως στόχο να διερευνήσει τους τρόπους αντιμετώπισης του αδύνατου μαθητή από το δάσκαλο και το τρίτο μέρος εξέταζε τις ευρύτερες στάσεις των δασκάλων ως προς τη σχολική επίδοση. Αυτό το μέρος περιλάμβανε και μια υποκλίμακα η οποία είχε ως στόχο τη μέτρηση του αισθήματος αξιοσύνης των δασκάλων. Έχουν συλλεγεί επίσης δημογραφικά δεδομένα για τους συμμετέχοντες δασκάλους και για τα παιδιά στα οποία οι ίδιοι επέλεξαν να αναφερθούν.

Αποτελέσματα

Το κάθε μέρος του ερωτηματολογίου έτυχε επεξεργασίας ξεχωριστά με τη μέθοδο της περιστροφικής ανάλυσης παραγόντων (Varimax). Για να εξαχθεί ένας παράγοντας έπρεπε να παρουσιάζει ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας. Οι παράγοντες οι οποίοι προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια ως μεταβλητές για περαιτέρω ανάλυση. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν οι διμεταβλητοί συσχετισμοί (Pearson r) μεταξύ παραγόντων αιτιακής απόδοσης, αντιμετώπισης από το δάσκαλο και στάσεων του δασκάλου. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA), για να διαπιστωθεί η τυχόν επίδραση των δημογραφικών δεδομένων των δασκάλων στους τρεις τύπους παραγόντων που αναφέρθηκαν.

Αιτιακή απόδοση της σχολικής αποτυχίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι δάσκαλοι αποδίδουν την αποτυχία του μαθητή στο σχολείο σε πέντε βασικούς παράγοντες: α) Στους ίδιους τους **δασκάλους** (ιδιοτιμή = 7.5, εξηγημένη διακύμανση = 29%), β) στην **οικογένεια** του μαθητή (ιδιοτιμή = 2.5, εξηγημένη διακύμανση = 9.8%), γ) στην **προσπάθεια** που καταβάλλει ο μαθητής για μάθηση (ιδιοτιμή = 2.4, εξηγημένη διακύμανση = 9.2%), δ) στην **ικανότητα** του μαθητή (ιδιοτιμή = 2, εξηγημένη διακύμανση = 7.7%), ε) στο **εκπαιδευτικό σύστημα** (ιδιοτιμή = 1.5, εξηγημένη διακύμανση = 5.8%). Το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που εξηγείται από την ανάλυση των παραγόντων είναι 61.5% (Για αναλυτικές πληροφορίες ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του κάθε παράγοντα βλέπε πίνακα 2).

Πίνακας 2. Παράγοντες αιτιακής απόδοσης της σχολικής αποτυχίας από τους δασκάλους

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΙΤΙΑΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ (Cronbach alpha σε παρένθεση)	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΞΗΓΗΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (οι φορτίσεις σε παρένθεση)
Παράγοντας 1. Αιτιακή απόδοση της αποτυχίας στους ίδιους τους δασκάλους (.94)	7.5	29.0	M14: ενδιαφέρον δασκάλου (.85) M15: επαγγελματική δασκάλου (.83) M16: ικανότητα-επάρκεια δασκάλου (.89) M17: διδακτικές μέθοδοι (.88) M18: ενδιαφέρον προηγούμενων δασκάλων (.86) M19: ικανότητα προηγούμενων δασκάλων (.87) M22: επικοινωνία δασκάλου (.49)
Παράγοντας 2. Αιτιακή απόδοση της αποτυχίας στην οικογένεια του μαθητή (.80)	2.5	9.8	M9: οικογενειακές συγκαρίες (.66) M10: μόρφωση γονιών (.77) M12: οικονομικό επίπεδο οικογένειας (.72) M13: έλλειψη ενδιαφέροντος των γονιών (.62) M23: επικοινωνία οικογένειας - σχολείου (.50) M25: ηλικία γεγονότα (.60)
Παράγοντας 3. Αιτιακή απόδοση της αποτυχίας στην προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής (.76)	2.4	9.2	M1: ενδιαφέρον του μαθητή (.82) M2: προσπάθεια που καταβάλει (.84) M7: στάσεις του μαθητή (.49)

Συνέχεια ΠΙΝΑΚΑ 2

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΙΤΙΑΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ (Cronbach alpha σε παρένθεση)	ΙΔΙΟΤΗΤΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΞΗΓΗΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (οι φορητές σε παρένθεση)
Παράγοντας 4. Αιτιάζει απόδοση της αποτυχίας στην ικανότητα του μαθητή (.74)	2.0	7.7	M11: σφύζεντρωση του μαθητή στην τάξη (.48) M24: ζήτηση του μαθητή (.66)
Παράγοντας 5. Αιτιάζει απόδοση της αστοχίας στο εκπαιδευτικό σύστημα (.68)	1.5	5.8	M3: ζήτηση μαθητών προδιάρθρωσης (.85) M4: ευρεία του μαθητή (.88) M5: οριμότητα του μαθητή (.65) M20: πείση χρόνου (.71) M21: αριθμός μαθητών στην τάξη (.78) M26: αδυναμία εκπαιδευτικού συστήματος (.67)

Η ιεράρχηση των παραγόντων ως προς τη σημασία τους σύμφωνα με τους δασκάλους είναι επίσης σημαντική, επειδή επικυρώνει την υπόθεση περί «προκατάληψης υπέρ του εαυτού» που αναφέρθηκε προηγουμένως. Σύμφωνα με την ιεράρχηση αυτή, οι δάσκαλοι αποδίδουν κατά κύριο λόγο την αποτυχία του μαθητή στην ανεπαρκή προσπάθεια που ο ίδιος ο μαθητής καταβάλλει (μέση τιμή = 2.89, τυπική απόκλιση = .70) και σε αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος (μέση τιμή = 2.88, τυπική απόκλιση = .83). Τρίτος ιεραρχικά παράγοντας θεωρείται η περιορισμένη ικανότητα του μαθητή (μέση τιμή = 2.70, τυπική απόκλιση = .85) και τέταρτος τα χαρακτηριστικά της οικογένειας του μαθητή (μέση τιμή = 2.25, τυπική απόκλιση .88). Η ευθύνη του δασκάλου για τη σχολική αποτυχία του μαθητή κατατάσσεται τελευταία (μέση τιμή = 2.14, τυπική απόκλιση = 1.10) από τους ίδιους τους δασκάλους.

Αντιμετώπιση του αδύνατου μαθητή από το δάσκαλο

Οι τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τον αδύνατο μαθητή, σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση, είναι οι ακόλουθοι τέσσερις: α) με αποδοχή του μαθητή (ιδιοτιμή = 3, εξηγημένη διακύμανση = 15.6%), β) με απόρριψη του μαθητή (ιδιοτιμή = 2, εξηγημένη διακύμανση = 10.5%), γ) με αίσθημα οίκτου προς το μαθητή (ιδιοτιμή = 1.6, εξηγημένη διακύμανση = 8.5%) και δ) με θυμό προς το μαθητή (ιδιοτιμή = 1.3, εξηγημένη διακύμανση = 6.8%). Το ποσοστό της διακύμανσης που εξηγείται από την ανάλυση των παραγόντων είναι 41.4%. Για αναλυτικές πληροφορίες ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του κάθε παράγοντα βλέπε πίνακα 3.

Πίνακας 3. Παράγοντες αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας από τους διακάλους

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ (Cronbach alpha σε παρένθεση)	ΙΔΙΟΤΗΤΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΞΗΓΗΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (οι φορτώσεις σε παρένθεση)
Παράγοντας 1. Αποδοχή του μαθητή (.65)	3.0	15.6	M27: συστηματοποιημένη βοήθεια (.73) M28: εξειδικευμένη διδασκαλία (.73) M29: εμπλοκή των γονιών (.60) M30: ελεγχόμενη βοήθεια (.61) M32: ενθάρρυνση (.48)
Παράγοντας 2. Απόρριψη του μαθητή (.55)	2.0	10.5	M40: απόρριψη (.48) M41: απαισιοδοξία (.75) M42: προσδοκώμενη αποτυχία (.79) M45: απομόνωση (.33)
Παράγοντας 3. Αίσθημα οίκτου προς το μαθητή (.37)	1.6	8.5	M34: οίκτος (.57) M36: υπερβολική ανοχή (.72) M37: λιγότερες απαιτήσεις (.50)
Παράγοντας 4. Θυμός προς το μαθητή (.44)	1.3	6.8	M33: θυμός για την αποτυχία (.81) M43: θυμός για έλλειψη προσπάθειας (.56)

Στάσεις των δασκάλων ως προς τη σχολική επίδοση

Οι στάσεις των δασκάλων του δείγματος αυτού, οι οποίες έχουν εξαχθεί από την ανάλυση των παραγόντων ως προς τη σχολική επίδοση, γενικά είναι οι ακόλουθες: α) συντηρητική στάση (ιδιοτιμή = 3.1, εξηγημένη διακύμανση = 15.6%), β) προκατάληψη φύλου (ιδιοτιμή = 2.4, εξηγημένη διακύμανση = 12%), γ) η αποτυχία ως πρόκληση για βελτίωση της επίδοσης του μαθητή (ιδιοτιμή = 1.8, εξηγημένη διακύμανση = 9.2%), δ) κοινωνικο-οικονομική προκατάληψη (ιδιοτιμή = 1.7, εξηγημένη διακύμανση = 8.6%). Η ανάλυση των παραγόντων αποκάλυψε την παρουσία και πέμπτου παράγοντα, ο οποίος αντιπροσωπεύει το αίσθημα αξιοσύνης των δασκάλων (ιδιοτιμή 1.3, εξηγημένη διακύμανση = 6.7%). Το ποσοστό της διακύμανσης που εξηγείται από την ανάλυση των παραγόντων είναι 52.1%. Για αναλυτικές πληροφορίες ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του κάθε παράγοντα βλέπε πίνακα 4. Σημειώνεται ότι η κατάταξη των συμμετεχόντων στα επίπεδα συντηρητισμού (βλ. πρώτο παράγοντα πιο πάνω) έγινε με βάση δικές τους από-αξιολογήσεις. Σημειώνεται επίσης ότι οι παράγοντες με ιδιοτιμή κοντά στη μονάδα περιλαμβάνονται στη συζήτηση επειδή αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Butler, 1994. Graham, 1990), παρόλο που η εγκυρότητά τους με βάση το δείγμα της έρευνας αυτής είναι οριακή. Αυτό ισχύει και για τις τρεις κατηγορίες παραγόντων που εξετάστηκαν.

Πίνακας 4. Παράγοντες στάσεων των δασκάλων ως προς τη σχολική επίδοση γενικότερα.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ (Cronbach alpha σε παρένθεση)	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΞΗΓΗΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (οι φοράσεις σε παρένθεση)
Παράγοντας 1. Συντηρητική στάση (.58)	3.1	15.6	M46: επίδοση ως αποτέλεσμα ευφράδίας (.71) M47: επίδοση ως αποτέλεσμα γενικής ικανότητας (.79) M50: αδιαφοροποίητη επίδοση (.44) M65: συντηρητική αυτοεξιόλογηση (.64) M52: προκατάληψη φύλου ως προς τη μάθηση (.58) M54: προκατάληψη φύλου ως προς τα μαθηματικά (.92) M55: προκατάληψη φύλου ως προς τη γλώσσα (.89) M60: ευκαιρία για το δάσκαλο η σχολική αποτευγία (.77) M61: πρόκληση για το δάσκαλο η σχολική αποτευγία (.86)
Παράγοντας 2. Προκατάληψη φύλου (.75)	2.4	12.0	M18: προκατάληψη ως προς την επίδοση του εισοδήματος της οικογένειας (.84) M49: προκατάληψη μορφωτικού επιπέδου οικογένειας (.84)
Παράγοντας 3. Πρόκληση (.75)	1.8	9.2	M51: κάθαρση προκατάληψη (.53) M62: αίσθημα αξιολύνης (.43) M63: αποτευγία (.85) M64: θετική αυτοεξιόλογηση (.80)
Παράγοντας 4. Κοινωνικο-οικονομική προκατάληψη (.60)	1.7	8.6	
Παράγοντας 5. Αίσθημα αξιολύνης (.59)	1.3	6.7	

Αιτιακή απόδοση της αποτυχίας, αντιμετώπιση του μαθητή με χαμηλή επίδοση και ευρύτερες στάσεις του δασκάλου: Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων

Δεύτερος στόχος αυτής της έρευνας, μετά την εξαγωγή των τριών κατηγοριών παραγόντων (αιτιακής απόδοσης, αντιμετώπισης και στάσεων) ήταν να εξεταστούν οι πιθανοί συσχετισμοί μεταξύ τους. Η ανάλυση αυτή αποσκοπούσε στο να διαπιστώσει κατά πόσο η απόδοση αιτιότητας της σχολικής αποτυχίας σε συγκεκριμένους παράγοντες συνδέεται με τον τρόπο αντιμετώπισης του αδύνατου μαθητή από το δάσκαλο. Επίσης εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των ευρύτερων στάσεων που έχουν οι δάσκαλοι για τη σχολική επίδοση, των ερμηνειών που οι ίδιοι δίνουν για τη σχολική αποτυχία και της συμπεριφοράς τους προς τους μαθητές που αποτυγχάνουν. Όλοι οι συσχετισμοί παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. Δείκτες συσχετισμών (Pearson r) μεταξύ των παραγόντων αιτιακής απόδοσης, αντιμετώπισης και στάσεων των δασκάλων

ΠΑΡΑ- ΓΟΝΤΕΣ	Δάσ- καλοι	Οικο- γένεια	Προσ- πάθεια	Ικανό- τητα	Σύστη- μα	Απο- δοχή	Απόρ- ριψη	Οίκτος	Θυμός	Συντη- ρητι- σμός	Προκατ. φύλου	Πρό- κληση	Προκατ. ΚΟΕ	Αίσθ. Αξιο- σύνης
Δάσκαλοι	1.00	.36**	.41**	.10	.32**	.03	-.21**	.03	.10	-.11	-.06	.15*	-.12	.00
Οικογένεια		1.00	.33**	.08	.25**	-.04	.11	.13	.12	.02	-.04	.01	.16*	.06
Προσπάθεια			1.00	.18*	.21**	.01	.15*	.01	.25**	.04	.03	-.08	.03	-.13
Ικανότητα				1.00	.20**	.06	.10	.20**	-.15*	.31**	.20**	-.07	.01	.07
Σύστημα					1.00	.15*	.07	.03	.07	.06	-.08	.00	.10	.00
Αποδοχή						1.00	-.17**	.05	.04	.03	.01	.10	-.10	.21**
Απόρριψη							1.00	.22**	-.13*	.25**	.10	-.19*	.10	-.16*
Οίκτος								1.00	-.14*	.09	.15*	-.05	-.04	.04
Θυμός									1.00	.10	.06	-.01	.08	-.14*
Συνε/σμός										1.00	.19**	-.10	.23**	.12
Προκ. φύλου											1.00	-.04	.15*	.01
Πρόκληση												1.00	.03	.28**
Προκατ. ΚΟΕ													1.00	.09
Αίσ. Αξίου.														1.00

Επίπεδο σημαντικότητας:

* $p < .05$

** $p < .01$

Ως προς τη σχέση μεταξύ παραγόντων αιτιακής απόδοσης και αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας έχουν προκύψει οι ακόλουθοι συσχετισμοί:

Όσο περισσότεροι οι δάσκαλοι αποδίδουν έστω και ένα μέρος της σχολικής αποτυχίας στους εαυτούς τους, τόσο λιγότερο τείνουν να απορρίπτουν το μαθητή που αποτυγχάνει ($r = -.21, p < .01$). Επίσης οι δάσκαλοι που αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στην ανεπαρκή προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής τείνουν να απορρίπτουν το παιδί ($r = .15, p < .05$) και να συμπεριφέρονται προς αυτό εκφράζοντας θυμό ($r = .25, p < .01$). Αντίθετα, η αιτιακή απόδοση της σχολικής αποτυχίας στις ικανότητες του μαθητή συσχετίζεται θετικά με την τάση του δασκάλου να αντιμετωπίζει το μαθητή με περισσότερο οίκτο ($r = .20, p < .01$) και με λιγότερο θυμό ($r = -.15, p < .05$).

Όσον αφορά τους συσχετισμούς μεταξύ παραγόντων αιτιακής απόδοσης και στάσεων των δασκάλων έχουν εξαχθεί τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Όσο περισσότεροι οι δάσκαλοι θεωρούν τον αδύνατο μαθητή ως πρόκληση παρά ως απειλή, τόσο περισσότεροι τείνουν να αποδέχονται μερίδιο της ευθύνης για τη χαμηλή του επίδοση στο σχολείο ($r = .15, p < .05$). Η απόδοση αιτιότητας για την αποτυχία στην οικογένεια του μαθητή σχετίζεται θετικά με την εμφάνιση κοινωνικο-οικονομικής προκατάληψης από το δάσκαλο ($r = .16, p < .05$). Πιο συντηρητικοί δάσκαλοι τείνουν να θεωρούν ότι η αποτυχία του μαθητή οφείλεται στις περιορισμένες του ικανότητες ($r = .31, p < .01$) και να εμφανίζουν προκατάληψη σε σχέση με το φύλο του όσον αφορά ικανότητες μάθησης ($r = .20, p < .01$).

Τέλος, από τους συσχετισμούς μεταξύ των παραγόντων αντιμετώπισης του μαθητή που αποτυγχάνει στο σχολείο και των γενικότερων στάσεων των δασκάλων για τη σχολική επίδοση, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Όσο περισσότεροι συντηρητικοί είναι οι δάσκαλοι, τόσο πιο πιθανόν είναι να απορρίπτει τον αδύνατο μαθητή ($r = .25, p < .01$). Όταν ο δάσκαλος παρουσιάζει προκατάληψη σε σχέση με το φύλο του μαθητή, τότε είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζει τον αδύνατο μαθητή με οίκτο ($r = .15, p < .05$). Οι δάσκαλοι που θεωρούν τον αδύνατο μαθητή ως πρόκληση είναι λιγότερο πιθανό να τον απορρίψουν ($r = -.19, p < .05$). Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος αξιοσύνης των δασκάλων και των υπόλοιπων παραγόντων που έχουν μελετηθεί σε αυτή την έρευνα, έχουν προκύψει τα ακόλουθα ευρήματα: Οι δάσκαλοι με υψηλό αίσθημα αξιοσύνης είναι πιο πιθανό να αποδεχτούν τον αδύνατο μαθητή ($r = .21, p < .01$) και λιγότερο πιθανό να τον απορρίψουν ($r = -.16, p < .05$). Επίσης το υψηλό αίσθημα αξιο-

σύνης σχετίζεται αρνητικά με την αντιμετώπιση του αδύνατου μαθητή με θιμό ($r = -.14$, $p < .05$) και θετικά με την αντιμετώπιση του αδύνατου μαθητή ως εάν να πρόκειται για πρόκληση προς το δάσκαλο και όχι απειλή ($r = .28$, $p < .01$).

Σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των δασκάλων (βαθμός εμπειρίας και φύλο) με τις αιτιακές αποδόσεις, τη συμπεριφορά και τις στάσεις τους

Για εξέταση πιθανών συσχετισμών του βαθμού εμπειρίας των δασκάλων αλλά και του φύλου με τους παράγοντες που ενδιαφέρουν την έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε μια σειρά Αναλύσεων Διακύμανσης (ANOVA). Τα ευρήματα των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται παρακάτω:

Ο βαθμός εμπειρίας των δασκάλων έχει επίδραση στην απόδοση αιτιότητας της σχολικής αποτυχίας στις ικανότητες του μαθητή ($F(2, 257) = 8.48$, $p < .01$). Το Post-hoc Tukey τεστ δείχνει ότι οι δάσκαλοι με μέτρια (6-20 χρόνια) και μεγάλη εμπειρία (21+ χρόνια) τείνουν να αποδίδουν περισσότερο την αποτυχία του μαθητή στις ικανότητές του σε σχέση με δασκάλους μικρής εμπειρίας (0-5 χρόνια) ($p < .01$). Αυτό σημαίνει πως οι πιο έμπειροι και μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι πιστεύουν ότι ο μαθητής αποτυγχάνει κυρίως λόγω των χαμηλών ικανοτήτων του και όχι λόγω της περιορισμένης του προσπάθειας.

Με την Ανάλυση Διακύμανσης εξετάστηκε επίσης η πιθανή επίδραση του βαθμού εμπειρίας και του φύλου στον τρόπο αντιμετώπισης του μαθητή από τους δασκάλους. Από αυτή την ανάλυση εξάγεται ότι ο βαθμός εμπειρίας έχει σημαντική επίδραση στην αντιμετώπιση του μαθητή με οίκτο ($F(2, 262) = 5.48$, $p < .01$). Από τα αποτελέσματα του Post-hoc Tukey τεστ διαφαίνεται ότι αυτή η διαφορά βρίσκεται μεταξύ των ομάδων μεγάλης και μικρής εμπειρίας, με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει το φαινόμενο του οίκτου προς το μαθητή σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ότι η δεύτερη ομάδα ($p < .01$). Το φύλο του δασκάλου σχετίζεται με την αποδοχή του αδύνατου μαθητή από το δάσκαλο ($F(1, 267) = 12.29$, $p < .01$), με τις δασκάλες να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αποδοχής (μέση τιμή = 3.16, τυπική απόκλιση = .46) προς τον αδύνατο μαθητή σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (μέση τιμή = 2.88, τυπική απόκλιση = .61). Τέλος, τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης δείχνουν ότι ο βαθμός εμπειρίας επηρεάζει στον βαθμό συντηρητισμού των δασκάλων ($F(2, 252) = 23.87$, $p < .01$). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι παρουσιάζουν, όπως άλλωστε θα ανέμενε

κανείς, πιο συντηρητική στάση σε σχέση με τους νεότερους σε ηλικία δασκάλους ($p < .01$). Επίσης ο βαθμός εμπειρίας επιδρά και στη στάση η οποία χαρακτηρίζεται από προκατάληψη σε σχέση με το φύλο ($F(2, 265) = 12.08, p < .01$). Σε αυτή την περίπτωση και πάλι οι κατηγορίες μέτριας και μεγάλης εμπειρίας δείχνουν αυτή την προκατάληψη σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο βαθμό από ό,τι η κατηγορία περιορισμένης εμπειρίας ($p < .01$). Η εμπειρία του δασκάλου φαίνεται να επιδρά και στη στάση, η οποία χαρακτηρίζεται από την προκατάληψη σε σχέση με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο του μαθητή ($F(2, 265) = 3.39, p < .05$). Εδώ παρατηρούμε πως αυτή η διαφορά βρίσκεται μεταξύ των ομάδων μέτριας και χαμηλής εμπειρίας, με την μέτρια κατηγορία να παρουσιάζει σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο βαθμό αυτή τη στάση ($p < .05$). Σημαντική επίδραση της εμπειρίας του δασκάλου παρουσιάζεται και σε σχέση με το αίσθημα αξιοσύνης ($F(2, 226) = 5.01, p < .01$). Το Post-hoc τεστ δείχνει ότι, σε σχέση με την ομάδα μικρής εμπειρίας, οι ομάδες μέτριας και μεγάλης εμπειρίας έχουν σημαντικά υψηλότερο αίσθημα αξιοσύνης ($p < .05$ και $p < .01$ αντίστοιχα). Με άλλα λόγια, μεγαλύτεροι σε ηλικία και πιο έμπειροι δάσκαλοι έχουν πιο συντηρητικές στάσεις, παρουσιάζουν προκατάληψη φύλου και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου σε σχέση με τη σχολική επίδοση, αλλά έχουν υψηλότερο αίσθημα αξιοσύνης από λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με το φαινόμενο της «προκατάληψης υπέρ του εαυτού» (Brandt et al., 1975. McAllister, 1996. Tollefson, et al., 1990. Gama & de Jesus, 1998). Η απόδοση αιτιότητας της σχολικής αποτυχίας στους ίδιους τους δασκάλους ιεραρχείται τελευταία, ενώ προηγούνται ως αιτίες η ανεπαρκής προσπάθεια του μαθητή, οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, οι περιορισμένες νοητικές ικανότητες του μαθητή και τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του.

Η αιτιακή απόδοση της σχολικής αποτυχίας από τους δασκάλους συνδέεται άμεσα με την συμπεριφορά τους προς τον αδύνατο μαθητή. Από την εξέταση των δυο αυτών μεταβλητών διαφαίνεται ότι όσο περισσότερο οι δάσκαλοι παρουσιάζονται πρόθυμοι να αναλάβουν τις ευθύνες τους για τη χαμηλή επίδοση του παιδιού, τόσο λιγότερο τείνουν να παρουσιάζουν συμπεριφορά απόρριψης του αδύνατου μαθητή. Όσον αφορά τον εντοπισμό των αιτιών της σχολικής αποτυχίας στην ανεπαρκή προσπάθεια του μαθητή ή

στη νοητική του ικανότητα, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμφωνοί με την εργασία της Butler (1994). Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από έκφραση οίκτου προς το μαθητή συνδέεται με την απόδοση της χαμηλής του επίδοσης στις περιορισμένες νοητικές του ικανότητες. (δάσκαλοι που απέδιδαν την αποτυχία του μαθητή στην περιορισμένη ικανότητά του, έτειναν να νιώθουν οίκτο για το μαθητή και να εγκαταλείπουν ακολούθετα την προσπάθεια για βελτίωση της επίδοσής του. Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή την απόδοση αιτιότητας της σχολικής αποτυχίας στην ανεπαρκή προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής, παρατηρείται το φαινόμενο έκφρασης θυμού ή δυσφορίας από το δάσκαλο προς το μαθητή, όπως περιγράφεται και σε μια προηγούμενη έρευνα (Prawat, Byers & Andreson 1983).

Όσον αφορά τις γενικότερες στάσεις των δασκάλων σε σχέση με τη σχολική επίδοση, παρατηρείται ότι εκφράζονται συντηρητικές ιδέες και σημαίνεται προκατάληψη φύλου και κοινωνικο-οικονομική προκατάληψη. Με άλλα λόγια, πολλοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι το φύλο του παιδιού και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του επηρεάζουν σημαντικά την επίδοσή του. Οι γενικές αυτές στάσεις των δασκάλων για τη σχολική επίδοση φαίνεται να συνδέονται τόσο με την αιτιακή απόδοση της σχολικής αποτυχίας, όσο και με τη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί που αποτυγχάνει. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι συντηρητικοί δάσκαλοι αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση του μαθητή στην περιορισμένη νοητική του ικανότητα και τείνουν να τον απορρίπτουν. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και στην περίπτωση όσων δασκάλων επιδεικνύουν προκατάληψη φύλου. Αντίθετα, οι δάσκαλοι που αντιμετωπίζουν το μαθητή με χαμηλή επίδοση ως πρόκληση παρά ως απειλή αποδίδουν μέρος της αποτυχίας στους ίδιους τους δασκάλους, και τείνουν να απορρίπτουν λιγότερο τον εν λόγω μαθητή. Τέλος δάσκαλοι που θεωρούν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας ως σημαντικό παράγοντα που διαμορφώνει τη σχολική επίδοση των παιδιών, τείνουν να αποδίδουν τυχόν αποτυχία του μαθητή στην οικογένειά του.

Σε προηγούμενες εργασίες ένας από τους παράγοντες που συνδέονται με τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι δάσκαλοι προς το μαθητή με χαμηλή επίδοση είναι και το αίσθημα αξιοσύνης (ή οι πεποιθήσεις διδακτικής επάρκειας) των δασκάλων. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, ενώ δεν παρουσιάζουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο αίσθημα αξιοσύνης στους παράγοντες αιτιακής απόδοσης της αποτυχίας, ενισχύουν τη θ

των Tschannen-Moran κ.ά. (1998) ότι το υψηλό αίσθημα αξιοσύνης του δασκάλου έχει θετική επίδραση στην προσπάθειά του για βελτίωση των κινήτρων και της επίδοσης του αδύνατου μαθητή. Συγκεκριμένα, το υψηλό αίσθημα αξιοσύνης του δασκάλου συνδέεται θετικά με την αποδοχή του παιδιού που δυσκολεύεται στο σχολείο, με παροχή συστηματικής βοήθειας προς αυτό και με την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής στη διαδικασία της μάθησης. Αντίθετα, η συσχέτιση του παράγοντα αυτού με συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από έκφραση θυμού είναι αρνητική.

Οι διαφορές ως προς το φύλο του δασκάλου φαίνεται να είναι περιορισμένες στην παρούσα έρευνα. Το μόνο εύρημα που αξίζει αναφοράς είναι ότι οι δασκάλες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής του αδύνατου μαθητή σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Για να διαπιστωθούν όμως οι λόγοι που βρίσκονται πίσω από το φαινόμενο αυτό χρειάζεται περαιτέρω εξειδικευμένη έρευνα.

Σε σχέση με τον βαθμό εμπειρίας του δασκάλου διαμορφώνεται, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το ακόλουθο μοντέλο: Όσο μεγαλύτερη πείρα διαθέτουν οι δάσκαλοι, τόσο περισσότερο τείνουν να παρουσιάζονται απογοητευμένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπώς θεωρούν τις αδυναμίες του συστήματος να αντιμετωπίσει τους μαθητές με χαμηλή επίδοση ως ένα από τους κυριότερους παράγοντες στους οποίους μπορεί να αποδοθεί η σχολική αποτυχία. Όσον αφορά το παιδί, οι πιο πεπειραμένοι δάσκαλοι φαίνεται να θεωρούν ως σημαντικό αίτιο χαμηλής επίδοσης στο σχολείο τις περιορισμένες νοητικές ικανότητες ενός μαθητή. Τα μέλη της ίδιας ομάδας δασκάλων έχουν την τάση να συμπεριφέρονται με οίκτο προς το παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες με τα μαθήματά του, προβάλλουν γενικά συντηρητικές ιδέες και πρακτικές σε σχέση με τη σχολική επίδοση και παρουσιάζουν προκατάληψη φύλου και κοινωνικο-οικονομική προκατάληψη σε σχέση με τη διαδικασία της μάθησης.

Συμπερασματικά, μπορεί να λεχθεί πως η εργασία αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της σχετικής βιβλιογραφίας τόσο στο επίπεδο της επιβεβαίωσης προϋπάρχουσας έρευνας στο χώρο, όσο και στην προσθήκη νέων στοιχείων, ιδιαίτερα για τη φύση της αιτιακής απόδοσης της σχολικής αποτυχίας από τους δασκάλους. Επίσης σημαντική είναι και η σύνδεση της αιτιακής απόδοσης, αλλά και των ευρύτερων στάσεων των δασκάλων με την αντιμετώπιση του αδύνατου μαθητή στην τάξη. Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εκπαίδευση, αλλά και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των δασκάλων, με στόχο να βελτιωθεί ο χειρισμός των παιδιών που πα-

ρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες στην επίδοσή τους. Ο στόχος αυτός θα μπορούσε να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, ένας από τους οποίους είναι και η προσπάθεια διαμόρφωσης θετικότερων στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με τέτοια χαρακτηριστικά, που ασφαλώς δεν έχουν λιγότερα δικαιώματα στη μόρφωση από τα υπόλοιπα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργίου, Στ. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία*, 7(2), 191-206.
- Ainscrow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorizing Special Education*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism and human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Beckman, L. (1970). Effects on students' performance on teachers' and observers' attributions of causality. *Journal of Educational Psychology*, 61, 76-82.
- Brandt, L., Hayden, M. & Brophy, J. (1975). Teachers' attitudes and ascription of causality. *Journal of Educational Psychology*, 67, 677-682.
- Brophy, J. (1985). Teachers' expectations, motives and goals for working with problem students. In C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press.
- Butler, R. (1994). Teacher communications and student interpretations: effects of teacher responses to failing students on attributional inferences in two age groups. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 277-294.
- Clark, C.M. & Peterson, P.J.. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching*, 255-296, New York: Macmillan.
- Clarkson, P. & Leder, G.C. (1984). Causal attributions for success and failure in mathematics: a cross cultural perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 413-422.
- Fennema, E., Peterson, P., Carpenter, T. & Lubinski, C. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 21, 55-69.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. & Phillips, N. (1994). The relation between teachers' beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning, and student achievement. *The Elementary School Journal*, 94 (3), 331-345.
- Gama, E.M. & de Jesus, D. M. (1998). Teachers' causal explanations for achievement: common sense of social representations? San Diego, DA: *American Educational Research Association*. 13-17.
- Georgiou, St. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 409-429.
- Graham, S. (1984). *Teacher feelings and student thoughts: an attributional approach to*

- affect in the classroom. *The Elementary School Journal*, 85 (1), 91-104.
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: bad things good teachers sometimes do. In S. Graham and V. Folkes (Eds.), *Attribution Theory: applications to achievement, mental health and interpersonal conflict*, 17-36. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Graham, S. & Folkes, V. (1990). *Attribution Theory: applications to achievement, mental health and interpersonal conflict*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Hall, B.W. (1992). *Attributions that teachers hold to account for student success and failure and their relationship to teaching level and teacher efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, April 20-24).
- Hall, B.W., Villeme, M. & Burley, W. (1989). Teachers' attributions for students' academic success and failure and the relationship to teaching level and teacher feedback practices. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 133-144.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- McAllister, H. (1996). Self-serving bias in the classroom: Who shows it? Who knows it? *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 123-131.
- Peterson, P.L. & Barger, S.A. (1985). Attribution theory and teacher expectance. In J.B. Dusek, F.C. Hall and W.J. Meyer (Eds.) *Teacher Expectancies*, 159-184. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Prawat, R., Byers, J. & Anderson, A. (1983). An attributional analysis of teachers' affective reactions to student success and failure. *American Educational Research Journal*, 20 (1), 137-152.
- Ross, J.A., Cousins, J.B. & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 385-400.
- Tollefson, N., Melvin, J. & Thippavajjala, C. (1990). Teachers' attributions for students' low achievement: a validation of Cooper and Good's attributional categories. *Psychology in the schools*, 27, 75-83.
- Tschannen-Moran, M., WoolfolkHoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy; its meaning and measures. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Woolfold, A.E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 137-148.

* Ο Στέλιος Ν. Γεωργίου είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ο Παναγιώτης Σταυρινίδης και η Γεωργία Παναούρα είναι μεταπτυχιακοί φοιτητές στο ίδιο Πανεπιστήμιο.

Abstract

Attribution theory, or the study of perceived causation, claims that the way in which one explains a certain outcome influences his or her attitudes and behavior towards the affected person. This study aimed to examine the relationship between teacher attributions of student failure and the treatment of low achieving students in class. Teachers in an educational district of Cyprus received a questionnaire asking them to identify a failing student in their class, explain the reason for this failure by attributing it differentially to several causes and finally to describe their own behavior towards the student. The teachers who responded (N=275) showed a «self-serving bias» by attributing student failure to almost everybody else (parents, students, educational system) but to themselves. The more these teachers attributed failure to the student's low ability (as opposed to low effort), the more they tended to feel pity for him or her and to give up trying to help. Attributions of failure to the student's low ability and to his or her family were highly related to the teacher's rejecting behavior towards the student in class. The teacher's personal explanation of a particular student's low performance affects the former's attitude and behavior towards the latter and interferes negatively with the teaching and learning process.

ΣΤΕΛΙΟΣ Ν. ΓΕΩΡΓΙΟΥ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΗΣ &
ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΝΑΟΥΡΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΣΤΕΛΙΟΣ Ν. ΓΕΩΡΓΙΟΥ
Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λεωφ. Καλλιπόλεως 75,
Τ.Θ. 20537 - 1678 Λευκωσία Κύπρος
e-mail address: edstelio@ucy.ac.cy
Fax: +3572753702