

# ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

*Γεωργία Στεφάνου*

*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε (α) τις αιτιακές αποδόσεις μαθητών/τριών ( $N = 300$ , Γ' Γυμνασίου, Α' Λυκείου) και εκπαιδευτικών ( $N = 50$ ) για την αντιλαμβανόμενη ποιότητα των μεταξύ τους διαπροσωπικών σχέσεων και για την ακαδημαϊκή επίδοση στα Μαθηματικά, και (β) τη συσχέτιση των αντιλαμβανόμενων διαπροσωπικών σχέσεων με την επίδοση. Βρέθηκε ότι η επιτυχία αποδόθηκε κυρίως στην προσπάθεια των μαθητών, ενώ η αποτυχία αποδόθηκε από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο δύσκολο αντικείμενο και στη μειωμένη προσπάθεια των μαθητών, αντιστοίχως. Οι ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις αποδόθηκαν από εκπαιδευτικούς και μαθητές κυρίως στον εαυτό και στην αποτελεσματική θυμική επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ η κάθε ομάδα θεώρησε την άλλη ως υπεύθνη των μη ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, η αντιλαμβανόμενη ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων συσχετιζόταν θετικά με την επίδοση.

*Λέξεις κλειδιά:* Ακαδημαϊκή επίδοση, Απόδοση αιτίων, Διαπροσωπικές σχέσεις.

*Διεύθυνση:* Γεωργία Στεφάνου, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τ.Θ. 21, 531 00 Φλώρινα. Τηλ.: 2310-249656, E-mail: gstephanou@uowm.gr και egokesyl@otenet.gr

### *Εισαγωγή*

Η σχολική τάξη είναι ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός συνεχώς αλληλεπιδρούν, και οι ποικίλες μορφές συμπεριφοράς του ενός σχετίζονται με το θυμικό, το γινώσκειν, και τη συμπεριφορά του άλλου (Ryan, Stiller, & Lynch, 1994. Shuell, 1996. Skinner & Belmont, 1993. Wang, Haertel, & Walberg, 1997).

Η ερμηνεία της σχολικής επίτευξης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με το μαθητή, και επιδρά αποφασιστικά στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του μαθητή (Prashing, 1996. Shuell, 1996. Vermunt & Verloop, 1999. Weiner, 2001). Συγκεκριμένα, οι αιτιακές αποδόσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, με τα συνακόλουθα συναισθήματα και την ανάλογη συμπεριφορά προς το μαθητή, επηρεάζει το θυμικό, το γινώσκειν και τη μελλοντική επίτευξη του μαθητή (Pintrich & Schunk, 1996. Weiner, 2001). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποδίδει την αποτυχία του μαθητή στην ανεπαρκή ικανότητα του μαθητή, είναι πιθανό να βιώνει συναισθήματα οίκτου και λύπησης για το μαθητή, να προσδοκά ότι ο μαθητής θα αποτύχει στο μέλλον, και, συνεπώς, να ελαττώνει την προσπάθεια βοήθειας προς το μαθητή (Weiner, 2001). Ο μαθητής, ιδίως ο μαθητής με χαμηλή αυτο-εκτίμηση, σε αυτή την περίπτωση βιώνει συναισθήματα αδυναμίας και απελπισίας, πιστεύει ότι διαθέτει χαμηλή ικανότητα, προσδοκά χαμηλή μελλοντική επίδοση, δεν επιμένει στην επίτευξη του στόχου του και, συνήθως, αποτυχαίνει (Ilgen & Davis, 2000. Prashing, 1996. Weiner, 2001). Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρεί ότι η αποτυχία του μαθητή οφείλεται στη μειωμένη προσπάθεια του μαθητή, βιώνει συναισθήματα θυμού, προσδοκά ότι ο μαθητής θα επιτύχει στο μέλλον, και επιμένει να βοηθά το μαθητή στην επιδίωξη των στόχων του (Weiner, 1992, 1994, 2001). Ο μαθητής, σε αυτή την περίπτωση, πιστεύει στις δυνατότητές του, προσδοκά υψηλές μελλοντικές επιδόσεις, προσπαθεί περισσότερο στην επίτευξη του στόχου του και, συχνά, επιτυγχάνει (Graham & Weiner, 1996. Weiner, 2002).

Η μελλοντική ακαδημαϊκή επίτευξη του μαθητή, βεβαίως, συνδέεται με το πώς ερμηνεύει ο ίδιος την προηγούμενη επίδοσή του, αφού, εξάλλου, η αποτελεσματική μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία (Weiner, 2001).

Zimmerman & Schunk, 2001). Προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα υποδηλώνουν ότι η απόδοση της επιτυχίας σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως η ικανότητα και η προσπάθεια, μεγιστοποιεί την αυτο-εκτίμηση και το συναίσθημα της υπερηφάνειας, ενισχύει την προσπάθεια επίτευξης του στόχου, και αυξάνει τις προσδοκίες και τις πιθανότητες επανάληψης αντίστοιχης επίδοσης (Mullen & Riordan, 1988. Stephanou, 2001. Στεφάνου, 2003). Άλλα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η απόδοση της επιτυχίας σε εξωτερικά αίτια συνδέεται με θετικές μορφές συμπεριφοράς, όπως αναζήτηση βοήθειας, ή με αρνητικές μορφές συμπεριφοράς, όπως περιορισμένη προσπάθεια επίτευξης των στόχων (βλ. Graham & Barker, 1996). Η απόδοση της αποτυχίας σε εσωτερικά αίτια συσχετίζεται με συναισθηματικά έλλειψης ικανότητας, ντροπής και ενοχής, με εγκατάλειψη της προσπάθειας, και με συμπεριφορά 'μαθημένης απελπισίας', ενώ η απόδοσή της σε άλλους ανθρώπους προκαλεί θυμό, επιθετικότητα και συμπεριφορά εκδίκησης (Peterson, Maier, & Seligman, 1993. Stephanou, 2003. Weiner, 1992). Επίσης, η απόδοση της επίδοσης σε σταθερούς παράγοντες αυξάνει τις προσδοκίες και τις πιθανότητες επανάληψης της επίδοσης στο μέλλον (Stephanou, 2001. Weiner, 1992).

Ωστόσο, η γνωστική διεργασία της απόδοσης αιτίων για την επίδοση από το μαθητή πραγματώνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοψυχολογικό πλαίσιο, στο οποίο σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός (Brok, 2001. Weiner, 1994. Wubbels & Brekelmans, 1998). Το κοινωνικοψυχολογικό κλίμα της τάξης, με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτό, έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Durlak, 1998. Hofman, Hofman, & Guidemond, 2001. Μαρσαγγούρας, 1998. Stephanou, 2004b. Χατζηχορήστου, Λαμπροπούλου, & Λυκισάκου, 2004). Ειδικότερα, η ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών, ακόμη και των μαθητών 'υψηλού κινδύνου', συσχετίζεται θετικά με σχολικό κλίμα το οποίο χαρακτηρίζεται από αίσθημα ασφάλειας, αποδοχής, φροντίδας και σεβασμού, και από θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών (Durlak, 1995. Hodges & Wolf, 1997. Pianta, 1999. Wubbels & Brekelmans, 1998). Ωστόσο, ο αποφασιστικότερος παράγοντας της πορείας του μαθητή είναι το πώς αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει ο ίδιος τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό, και όχι αυτές καθαυτές οι μεταξύ τους σχέσεις (Brok, Bergen, Stahl, & Brekelmans, 2004. Roeser, Midgley, & Urdan, 1996).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και, μάλιστα, πώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ερμηνεύουν τις μεταξύ τους

διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν περιορισμένα διερευνηθεί (βλ. Pianta, 1999. Στεφάνου, 2001. Wang et al., 1997). Επίσης, έχει ελάχιστα μελετηθεί η σχέση της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών με την ακαδημαϊκή επίδοση στη διάρκεια του σχολικού έτους (Hodges & Wolf, 1997. Skinner & Belmont, 1993. Stephanou, 2004b).

Η σπουδαιότητα που προσδίδει το άτομο στην ακαδημαϊκή επίδοση ή στη διαπροσωπική σχέση έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται με την απόδοση αιτίων (βλ. Planapl & River, 1996. Weiner, 1992, 2001). Όμως, αρκετές έρευνες έχουν διερευνήσει την απόδοση αιτίων της ακαδημαϊκής επίδοσης σε 'μη πραγματικές' για το άτομο συνθήκες ακαδημαϊκής επίτευξης (βλ. Στεφάνου, 2003). Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε πραγματικές συνθήκες ακαδημαϊκής επίτευξης και διαπροσωπικών σχέσεων. Τα Μαθηματικά αποτελούν κύριο μαθησιακό αντικείμενο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και η επίτευξη σε αυτό συνδέεται με γνωστικές και θυμικές παραμέτρους τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η αποτυχία στα μαθηματικά συνδέεται με χαμηλή αυτο-εκτίμηση και αυτο-αντίληψη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων, με μειωμένη σχολική προσπάθεια, με υψηλό επίπεδο άγχους, και με εγκατάλειψη του σχολείου (Hannover & Kessels, 2004. Στεφάνου, υπό δημοσίευση-α).

Η αναγκαιότητα μελέτης των σχέσεων μαθητή και εκπαιδευτικού καθώς και των παραγόντων που διαμορφώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδέεται με τη δυναμική αυτού του περιβάλλοντος και με την κρισιμότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη του εφήβου-μαθητή. Ειδικότερα, όσο προχωρούν στις μεγαλύτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές, παρατηρείται αύξηση στην ανταγωνιστικότητα και μεγαλύτερη έμφαση στην επίδοση (Δασκάλου & Συγκολλίτου, 2003. Roeser et al., 1996). Από την άλλη, ο έφηβος, επιδιώκοντας τη συναισθηματική αυτονομία του, απομακρύνεται από την οικογένειά του και αναζητά στήριξη από άλλα πρόσωπα, όπως από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς (Durkin, 2005. Harter, 1999). Παράλληλα, η υποκειμενική εκτίμηση του εφήβου για το πώς τον αντιλαμβάνονται αυτά τα σημαντικά πρόσωπα αποτελεί σπουδαία πηγή διαμόρφωσης της ταυτότητάς του (Dermitzaki & Efklides, 2000. Durkin, 2005. Sarason, Sarason, & Pierce, 1990).

Βάση της παρούσας εργασίας αποτελεί η θεωρία της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς του Weiner (1992, 2001), η οποία έχει αποδειχτεί σημαντική στη διερεύνηση της απόδοσης αιτίων της επίδοσης στο ακαδημαϊ-

κό πεδίο (βλ. Bruning, Schraw, & Running, 1999. Pintrich & Schunk, 1996) και χρήσιμη στη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων (βλ. Argyle, 2001. Fletcher, 2002. Hewstone & Antaki, 2001). Η θεωρία του “εαυτού-άλλου” (Jones & Nisbett, 1972. Watson, 1982) της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς του άλλου εμπλέκεται, επίσης, στην παρούσα εργασία.

### *Αιτιακές αποδόσεις στην επίδοση*

Σύμφωνα με το μοντέλο του Weiner (1992, 2001), οι σπουδαστές προσπαθούν να ερμηνεύσουν ένα αποτέλεσμα, και κυρίως, κάποιο σημαντικό, αρνητικό, ή απρόσμενο αποτέλεσμα μιας ακαδημαϊκής προσπάθειάς τους. Η διεργασία της απόδοσης αιτίων μιας ακαδημαϊκής επίδοσης επηρεάζεται από παράγοντες περιβαλλοντικούς (π.χ., κοινωνικοί κανόνες, ειδικές πληροφορίες, χαρακτηριστικά της κατάστασης) και προσωπικούς (π.χ., προηγούμενες πληροφορίες, γνωστικά σχήματα). Η ακαδημαϊκή επίδοση αποδίδεται, συνήθως, στη δυσκολία (ή ευκολία) του έργου (ή του γνωστικού αντικειμένου), στην τύχη, στην ικανότητα (κληρονομική ή αποκτημένη δεξιότητα) και στην προσπάθεια (μακροχρόνιας ή σύντομης διάρκειας). Μεταξύ αυτών, όμως, η ικανότητα και η προσπάθεια είναι αυτές που κυριαρχούν (Weiner, 1992, 2001). Οι αιτίες στις οποίες αποδίδεται η ακαδημαϊκή επίδοση κατηγοριοποιούνται στις αιτιακές διαστάσεις: του τύπου της αιτίας (εσωτερικές ή εξωτερικές ως προς το άτομο), της σταθερότητας (σταθερές ή ασταθείς ως προς το χρόνο) και της δυνατότητας ελέγχου (ελεγχόμενες ή μη ελεγχόμενες από το ίδιο το άτομο, ή από τους άλλους). Οι διαστάσεις της απόδοσης των αιτίων της επίδοσης και οι αιτίες αυτές καθαυτές συντελούν στη διαμόρφωση των συναισθημάτων και των προσδοκιών για τη μελλοντική επίδοση, και, στη συνέχεια, της ίδιας της μελλοντικής επίδοσης (Dresel, Schober, & Ziegler, 2004. Weiner, 2001).

Σύμφωνα με τη θεωρία του “εαυτού-άλλου”, στα πλαίσια της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς (Jones & Nisbett, 1972. Watson, 1982) και τα αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα (π.χ.; Fiedler, Semin, Finkenauer, & Berkel, 1995), τα άτομα τείνουν να αποδίδουν τη δική τους συμπεριφορά κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες και λιγότερο στον εαυτό τους, ενώ τη συμπεριφορά των άλλων κυρίως σε εσωτερικούς παράγοντες και λιγότερο σε εξωτερικούς παράγοντες. Στην περίπτωση της επιτυχίας-αποτυχίας του άλλου (π.χ., μαθητή), το άτομο (π.χ., εκπαιδευτικός) που συνδέεται με την επίδοση του άλλου, προστατεύει τον εαυτό του, αποδίδοντας την αποτυχία στον άλλο, ενώ, ενισχύσει τον εαυτό του, αποδίδοντας την επιτυχία κυρίως

στην περίπτωση και στον εαυτό του (βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995. Watson, 1982). Μάλιστα, όσο πιο σημαντική είναι για το άτομο η επίδοση του άλλου τόσο περισσότερο το άτομο αναλαμβάνει την ευθύνη της επιτυχίας του άλλου και τόσο περισσότερο αρνείται τη συμβολή του στην αποτυχία του άλλου (Weiner, 1995, 2001, 2002).

### *Απόδοση αιτίων στις διαπροσωπικές σχέσεις*

Σύμφωνα με τις θεωρίες που αφορούν την απόδοση αιτίων στις διαπροσωπικές σχέσεις, και τα αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, οι παράγοντες, τους οποίους θεωρούν τα μέλη της διαπροσωπικής σχέσης ως αίτια της ποιότητας της σχέσης τους και των συμπεριφορών τους, αντανακλούν την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της σχέσης τους στο παρόν και επηρεάζουν την ποιότητα αυτής στο μέλλον (βλ. Argyle, 2001. Fletcher & Clark, 2002. Rusbult, Yovetich, & Verette, 1996).

Τα άτομα, ερμηνεύοντας τη διαπροσωπική τους σχέση, κάνουν αναφορές συνήθως στον εαυτό τους, στο άλλο μέλος της σχέσης τους, στη σχέση αυτή καθαυτή και σε παράγοντες της περίπτωσης (Erber & Gilmour, 1995. Planalp & Rivers, 1996). Τα αίτια, στα οποία αποδίδει το άτομο τη διαπροσωπική του σχέση, συντελούν στη διαμόρφωση των συναισθημάτων του για αυτή τη σχέση, των προσδοκιών του για την ποιότητα της σχέσης στο μέλλον και, κατ' επέκταση, της ποιότητας της σχέσης στο μέλλον (Fletcher & Thomas, 1996. Weiner, 1994, 2001). Για παράδειγμα, η απόδοση της ικανοποιητικής διαπροσωπικής σχέσης σε παράγοντες εσωτερικούς των μελών της σχέσης μεγιστοποιεί την αυτο-εκτίμησή τους, συνδέεται με συναισθήματα αισιοδοξίας, ενισχύει τις προσδοκίες για ικανοποιητική μελλοντική σχέση μεταξύ τους, και αυξάνει τις πιθανότητες συνέχισης της ικανοποιητικής σχέσης στο μέλλον (Fletcher, 2002. Στεφάνου, 2001). Από την άλλη, η απόδοση της μη ικανοποιητικής διαπροσωπικής σχέσης σε εσωτερικούς παράγοντες των μελών της σχέσης συσχετίζεται με συναισθήματα ντροπής και ενοχής, καθώς και με συμπεριφορά απόσυρσης, η οποία με τη σειρά της μπορεί να χειροτερεύσει τη σχέση στο μέλλον (Fletcher & Thomas, 1996. Rusbult et al., 1996. Στεφάνου, 2001).

Τα άτομα, στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, τόνιζον τη δική τους θετική συμπεριφορά και αποδίδουν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του άλλου σε παράγοντες προσωρινούς και εξωτερικούς. Αντιθέτως, στην περίπτωση των μη ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων, τα άτομα κάνουν συνήθως αναφορές σε χαρακτηριστικά του άλλου και σε παράγοντες της

περίστασης, ενώ αποδίδουν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του άλλου σε σταθερές αρνητικές ιδιότητες του. Μάλιστα, όσο πιο κακή εκτιμούν τη διαπροσωπική τους σχέση, τόσο περισσότερο την αποδίδουν σε σταθερές αρνητικές ιδιότητες του άλλου (Argyle, 2001. Planalp & Rivers, 1996).

### **Σκοπός της παρούσας έρευνας**

Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στη διερεύνηση (α) των αιτίων στα οποία αποδίδουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών, (β) των αιτίων στα οποία αποδίδουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τις αντιλαμβανόμενες μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις, και (γ) της σχέσης των αντιλαμβανόμενων διαπροσωπικών σχέσεων με την πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στο ακαδημαϊκό τρίμηνο/τετράμηνο κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα και στο επόμενο τρίμηνο/τετράμηνο<sup>1</sup>.

### **Υποθέσεις**

1. Η επίδοση θα αποδίδεται σε ποικίλα αίτια, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν οι μαθητές έχουν υψηλή ή χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά.

2. Μαθητές και εκπαιδευτικοί θα αποδεχθούν την ευθύνη της επιτυχίας και θα αρνηθούν την ευθύνη της αποτυχίας: (α) Οι περισσότεροι από τους μαθητές θα αποδώσουν την επιτυχία τους στον εαυτό τους (π.χ., προσπάθεια, ικανότητα), και την αποτυχία τους σε εξωτερικά αίτια (π.χ., δύσκολο μάθημα), (β) οι εκπαιδευτικοί θα αποδώσουν την επιτυχία και την αποτυχία των μαθητών συχνότερα στους ίδιους τους μαθητές (π.χ., προσπάθεια, ικανότητα), και λιγότερο σε άλλα αίτια, συνδέοντας, όμως, την επιτυχία με σταθερά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ., ικανότητα) και την αποτυχία με μεταβλητούς παράγοντες (π.χ., ανεπαρκή προσπάθεια), και (γ) οι εκπαιδευτικοί θα κάνουν αναφορές στη δική τους συμβολή στην επιτυχία, ενώ θα αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην αποτυχία των μαθητών.

3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών θα αποδίδονται σε ποικίλα αίτια, και θα διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες τις αντιλαμβάνονται ως ικανοποιητικές ή μη ικανοποιητικές.

---

<sup>1</sup> Το σχολικό έτος του Γυμνασίου διαρκεί σε τρία τρίμηνα, ενώ εκείνο του Ενιαίου Λυκείου σε δύο τετράμηνα.

4. Οι μαθητές θα αποδίδουν τις μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς κυρίως στους εκπαιδευτικούς και στην περίπτωση, ενώ θα αποδίδουν τις ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις κυρίως στον εαυτό τους (Υπόθεση 4α).

Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί θα αποδίδουν τις ικανοποιητικές διαπροσωπικές με τους μαθητές στον εαυτό τους και τις μη ικανοποιητικές σχέσεις στους μαθητές (Υπόθεση 4β).

5. Η αντιλαμβανόμενη ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών θα συσχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Η συσχέτιση αυτή θα είναι εντονότερη με την πρόοδο του σχολικού έτους, καθώς οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύουν την πρόοδο του μαθητή.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### *Σχέδιο έρευνας*

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί μαθηματικών, οι οποίοι ερμήνευσαν τη σχολική επίδοση στα μαθηματικά και τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας πολλαπλών σταδίων από 50 Τμήματα Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου. Από κάθε Τμήμα επιλέχθηκαν από 5 έως 7 μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί προήλθαν από τα ίδια Τμήματα από τα οποία προήλθαν και οι μαθητές/τριες. Ο κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε χωριστά για τον καθένα από τους συμμετέχοντες μαθητές/τριες του Τμήματός του τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια (έτσι, στους Πίνακες 2 και 4 η απόλυτη συχνότητα των εκπαιδευτικών είναι 300). Ο κάθε εκπαιδευτικός δίδασκε μόνο σε ένα από τα 50 Τμήματα.

Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στα μισά του σχολικού έτους, καθώς η περίοδος αυτή είναι κρίσιμη για την ετήσια σχολική επίδοση των μαθητών, και οι συμμετέχοντες έχουν ήδη διαμορφώσει τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις.

### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 μαθηματικοί και 300 μαθητές ( $n = 132$ ) και μαθήτριες ( $n = 168$ ) της Α΄ Ενιαίου Λυκείου και της Γ΄ Γυμνασίου από διάφορες αστικές και ημιαστικές περιοχές της Βόρειας Ελλάδας.



## Μετρήσεις

**Απόδοση αιτίων επίδοσης.** Η απόδοση αιτίων της επίδοσης στα μαθηματικά εκτιμήθηκε με την αναθεωρημένη Κλίμακα των Αιτιακών Διαστάσεων II (Causal Dimension Scale II, CDSII: McAuley, Duncan, & Russell, 1992), η οποία αποτελεί βελτίωση της Κλίμακας των Αιτιακών Διαστάσεων I (Causal Dimension Scale I, CDSI: Russell, 1982). Η CDSII θεωρήθηκε ότι είναι η καταλληλότερη κλίμακα διερεύνησης της απόδοσης αιτίων της ακαδημαϊκής επίδοσης διότι, μεταξύ άλλων, δεν προμηθεύει τους ερωτώμενους με πιθανές αιτίες της συγκεκριμένης επίδοσης. Η κλίμακα είναι έγκυρη και αξιόπιστη σε ελληνικό δείγμα (βλ. Stephanou, 2001, 2003. Στεφάνου, 2003). Η CDSII επέτρεψε στους μαθητές να σημειώσουν τη σημαντικότερη αιτία στην οποία απέδιδαν την επίδοσή τους (Ποια ήταν, κατά τη γνώμη σου, η σημαντικότερη αιτία της επίδοσής σου στα μαθηματικά σε αυτό το τρίμηνο/τετράμηνο;), και στους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν την σημαντικότερη αιτία στην οποία απέδιδαν την ίδια επίδοση (Ποια ήταν, κατά τη γνώμη σας, η σημαντικότερη αιτία της επίδοσης του/της X μαθητή/τριας στα μαθηματικά σε αυτό το τρίμηνο/τετράμηνο;).

**Επιτυχής ή μη επίδοση.** Η εκτίμηση της επίδοσης ως επιτυχημένης ή αποτυχημένης πραγματοποιήθηκε με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στην 20βαθμη βαθμολογική κλίμακα του σχολείου. Η ερώτηση ήταν: “Από ποιο βαθμό και πάνω θα θεωρούσες επιτυχημένη την επίδοσή σου στο μάθημα των Μαθηματικών στο τρίμηνο / τετράμηνο αυτό;”. Οι αντικειμενικές επιδόσεις που ήταν ίσες ή υψηλότερες από τον υποδειχθέντα βαθμό θεωρήθηκαν επιτυχία, ενώ οι αντικειμενικές επιδόσεις που ήταν χαμηλότερες από αυτόν τον βαθμό εκτιμήθηκαν ως αποτυχία. Οι αντικειμενικές επιδόσεις – δηλαδή, οι βαθμοί των μαθητών του Γυμνασίου στο Β΄ και Γ΄ τρίμηνο, και οι βαθμοί των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου στο Α΄ και Β΄ τετράμηνο – διαπιστώθηκαν από το αρχείο του κάθε σχολείου, μετά από σχετική άδεια.

**Απόδοση αιτίων των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών.** Η απόδοση αιτίων της ποιότητας της διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μετρήθηκε, επίσης, με την αναθεωρημένη Κλίμακα των Αιτιακών Διαστάσεων II (Causal Dimension Scale II, CDSII: McAuley et al., 1992). Η CDSII τροποποιήθηκε έτσι ώστε να εκτιμά αιτιακές αποδόσεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η αναθεωρημένη αυτή κλίμακα έχει αποδειχτεί έγκυρη και αξιόπιστη στη διερεύνηση διαπροσωπικών σχέσεων σε ελληνικό δείγμα (βλ. Στεφάνου, 2001). Η κλίμακα επέ-

τρειψε στους μαθητές να σημειώσουν τη σημαντικότερη αιτία στην οποία απέδιδαν την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της διαπροσωπικής τους σχέσης με τους εκπαιδευτικούς (π.χ., “Ποια είναι, κατά τη γνώμη σου, η σημαντικότερη αιτία αυτής της σχέσης σου με τον/τη μαθηματικό”), και στους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν τη σημαντικότερη αιτία στην οποία απέδιδαν την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της διαπροσωπικής τους σχέσης με τους ίδιους μαθητές/τριες (π.χ., “Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η σημαντικότερη αιτία αυτής της σχέσης σας με τον/τη Χ μαθητή/τρια”).

**Ικανοποιητική ή μη διαπροσωπική σχέση.** Η εκτίμηση της διαπροσωπικής σχέσης ως μη ικανοποιητικής ή ικανοποιητικής έγινε με τη σύγκριση του βαθμού ικανοποίησης από την υπάρχουσα διαπροσωπική σχέση με τον επιθυμητό βαθμό ικανοποίησης. Οι μαθητές απάντησαν, πρώτα, σε τέσσερις ερωτήσεις για το πόσο ικανοποιητική είναι η διαπροσωπική τους σχέση με τους εκπαιδευτικούς (π.χ., “Πόσο καλή είναι η σχέση σου με τον/τη μαθηματικό σου;” πάρα πολύ καλή = 7 έως 1 = καθόλου καλή), και, στη συνέχεια, σε αντίστοιχες τέσσερις ερωτήσεις για το ποιου βαθμού σχέση με τον εκπαιδευτικό θα ήταν ικανοποιητική (π.χ., “Από ποιο επίπεδο και πάνω, με άριστα το 7, θα ήταν ικανοποιητική η σχέση σου με τον/τη μαθηματικό σου;” 7 = άριστη έως 1 = καθόλου καλή). Η εκτίμηση της διαπροσωπικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό ως ίσης ή περισσότερο ικανοποιητικής από την υποδειχθείσα θεωρήθηκε καλή σχέση, ενώ η λιγότερο ικανοποιητική σχέση από την υποδειχθείσα θεωρήθηκε ως μη ικανοποιητική σχέση. Το ίδιο εφαρμόστηκε και στην ομάδα των εκπαιδευτικών.

Η προκαταρκτική ανάλυση έδειξε ότι όλες οι κλίμακες ήταν εσωτερικά συνεπείς με τιμές Cronbach’s alpha μεγαλύτερες του .86.

### **Διαδικασία**

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα σύνολο ερωτήσεων σχετικών με τα δημογραφικά τους στοιχεία, τις κλίμακες για τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κλίμακα της υποκειμενικής εκτίμησης της επίδοσης (μόνον οι μαθητές/τριες). Οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων συμπλήρωσαν αυτές τις κλίμακες περίπου στο τέλος του Β΄ σχολικού τριμήνου, ενώ οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί των ενιαίων λυκείων απάντησαν στις ίδιες κλίμακες στο τέλος του Α΄ σχολικού τετραμήνου. Μόλις ανακοινώθηκε η βαθμολογία του συγκεκριμένου τριμήνου/τετραμήνου, όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν της υπόλοιπες κλίμακες. Στους συμμετέχοντες εξηγήθηκε, γραπτά και προφορικά, ο σκοπός της παρούσας

έρευνας και τονίστηκε ότι θα τηρηθεί εχεμύθεια και ανωνυμία. Προκειμένου να αναγνωριστούν τα ερωτηματολόγια που ανήκαν στο ίδιο το άτομο, ζητήθηκε από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν έναν προσωπικό κωδικό, τον ίδιο, σε όλα τα ερωτηματολόγια. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τις κλίμακες σε σχολική αίθουσα, παρουσία της ερευνήτριας.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Προκαταρκτική ανάλυση*

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας που αφορούσαν τις αιτιακές αποδόσεις των μαθητών ανάλογα με την υποκειμενικά οριζόμενη επιτυχία ή αποτυχία στο μάθημα των Μαθηματικών, έγινε κατανομή τους σε δύο υποομάδες. Από το σύνολο των μαθητών/τριών, οι 169 εντάχθηκαν στην ομάδα της επιτυχημένης επίδοσης, ενώ οι 131 εντάχθηκαν στην ομάδα της αποτυχημένης επίδοσης, μια και οι βαθμοί τους ήταν χαμηλότεροι του ορίου που οι ίδιοι οι μαθητές έθεσαν ως κριτήριο επιτυχίας στο μάθημα των Μαθηματικών στο σχολικό τρίμηνο/τετράμηνο. Ομοίως, 202 μαθητές εντάχθηκαν στην ομάδα με μη ικανοποιητικές, κατά τους ίδιους, διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, ενώ 98 στην ομάδα με τις ικανοποιητικές σχέσεις. Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί, κατά την κρίση τους, είχαν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους 185 μαθητές και μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους 115.

Η προκαταρκτική ανάλυση,  $t(298) = 18.78, p < .01$ , έδειξε ότι οι μαθητές, οι οποίοι έκριναν την επίδοσή τους ως επιτυχημένη, είχαν υψηλότερη αντικειμενική επίδοση ( $M.O. = 17.00, T.A. = 2.33$ , με άριστα το 20) από τους μαθητές, οι οποίοι εκτίμησαν την επίδοσή τους ως αποτυχημένη ( $M.O. = 12.83, T.A. = 1.60$ ).

### *Αιτιακές αποδόσεις της επίδοσης των μαθητών*

Με βάση τις θεωρίες της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς επίτευξης του Weiner (1992, 2001) και του “εαυτού-άλλου” του Watson (1982), τα αναφερόμενα από τους συμμετέχοντες αίτια για την επίδοση των μαθητών κατηγοριοποιήθηκαν στις γενικές κατηγορίες αιτίων που παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 και 2. Η ομαδοποίηση αυτή των αιτίων έγινε με κριτή-

**Πίνακας 1. Συχνότητα των αναφερόμενων από τους μαθητές αιτίων ανάλογα με το αν έκριναν την επίδοσή τους επιτυχημένη ή αποτυχημένη**

Απόδοση αιτίων της επίδοσης*	Επιτυχία		Αποτυχία	
	f	%	f	%
Ικανότητα	38	22.50	12	9.10
Προσπάθεια	98	58.00	32	24.40
Ευκολία μαθήματος	8	4.70	36	27.50
Ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών	6	3.50	27	20.60
Προσωπικό ενδιαφέρον για το μάθημα	15	8.80	17	13.00
Διάφορα (απουσίες, κάπνισμα, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών)	4	2.30	7	5.30

**Σημείωση:** \* Η φύση των αιτιακών αποδόσεων είναι αρνητική (δηλ. έλλειψη ικανότητας ή προσπάθειας, κ.λπ.) στην αποτυχημένη επίδοση και θετική (δηλ. παρουσία ικανότητας ή προσπάθειας, κ.λπ.) στην επιτυχημένη επίδοση.

ριο την εννοιολογική τους συνάφεια. Η αξιοπιστία της κατηγοριοποίησης αυτής εκτιμήθηκε ζητώντας από δύο κριτές, οι οποίοι ήταν γνώστες των θεωριών της απόδοσης αιτίων, να κατηγοριοποιήσουν το κάθε αίτιο σε μια από τις προτεινόμενες κατηγορίες αιτίων ή σε όποια άλλη οι ίδιοι κρίνουν. Ο κάθε κριτής πραγματοποίησε την κατηγοριοποίηση αυτή ανεξάρτητα από τον άλλο. Υπήρξε συμφωνία μεταξύ των κριτών και της ερευνήτριας για την κατηγοριοποίηση του 93% από τα αίτια επίδοσης στις προτεινόμενες κατηγορίες αιτίων. Η διαφωνία αφορούσε κυρίως την κατηγοριοποίηση των δηλώσεων των συμμετεχόντων 'πίεση χρόνου' στην ομάδα 'εκπαιδευτικό σύστημα' ή όχι. Αποφασίσαμε να εντάξουμε όλες τις δηλώσεις των συμμετεχόντων για την 'πίεση χρόνου' στην αντίστοιχη κατηγορία, καθώς η ένταξή τους στο 'εκπαιδευτικό σύστημα' θα ήταν αποτέλεσμα της δικής μας ερμηνείας. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κριτών και της ερευνήτριας θεωρήθηκε ικανοποιητικός για να συνεχιστεί η ανάλυση των δεδομένων.

Οι μαθητές απέδωσαν την επίδοσή τους (βλ. Πίνακα 1) σε: Προσωπική ικανότητα – Έλλειψη ικανότητας, Προσπάθεια – Έλλειψη προσπάθειας, Εύκολο μαθησιακό αντικείμενο – Δύσκολο μαθησιακό αντικείμενο, Ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών – Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών, Προσωπικό ενδιαφέρον για το μαθησιακό αντικείμενο – Έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για το μαθησιακό αντικείμενο, Διάφορα (παρακολούθηση της διδασκαλίας του μαθήματος, κάπνισμα, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών (βλ. Πίνακα 2) εντάχθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες αιτιακών αποδόσεων:

**Πίνακας 2. Συχνότητα των αναφερόμενων από τους εκπαιδευτικούς αιτίων για την επιτυχημένη και αποτυχημένη επίδοση των μαθητών**

Απόδοση αιτίων της επίδοσης*	Επιτυχία		Αποτυχία	
	f	%	f	%
Ίκανότητα των μαθητών	29	17.10	19	14.30
Προσπάθεια των μαθητών	84	49.70	49	38.00
Ενδιαφέρον των μαθητών για τα Μαθηματικά	9	5.30	41	32.00
Προσοχή των μαθητών στη διδασκαλία	33	19.50	6	4.40
Προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού	10	5.90	--	
Πίεση χρόνου	--		12	9.10
Διάφορα (π.χ., εκπαιδευτικό σύστημα, οικογενειακές σχέσεις, δύσκολο μάθημα)	4	2.30	4	3.10

**Σημείωση:** \* Η φύση των αιτιακών απόδοσης της επίδοσης είναι αρνητική στην αποτυχημένη επίδοση και θετική στην επιτυχημένη επίδοση. Το σύμβολο -- υποδηλώνει ότι δεν έγινε αναφορά σε αυτό το αίτιο.

Ίκανότητα των μαθητών – Έλλειψη ικανότητας των μαθητών, Προσπάθεια – Έλλειψη προσπάθειας των μαθητών, Ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα – Αδιαφορία των μαθητών για το μάθημα, Προσοχή των μαθητών στη διδασκαλία – Έλλειψη προσοχής των μαθητών στη διδασκαλία, Προσωπική προσπάθεια – Έλλειψη προσωπικής προσπάθειας, Πίεση χρόνου, Διάφορα (οικογενειακές σχέσεις των μαθητών, εκπαιδευτικό σύστημα, δύσκολο μάθημα).

Η πραγματοποίηση του  $\chi^2$  τεστ στις συχνότητες των αναφερόμενων αιτίων της επίδοσης πρώτα στην ομάδα της υποκειμενικά εκτιμώμενης επιτυχούς επίδοσης και έπειτα στην ομάδα αποτυχίας, έδειξε διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων στις διάφορες κατηγορίες. Στην ομάδα επιτυχίας,  $\chi^2(5, N = 169) = 235.15, p < .01$ , οι περισσότεροι από τους μαθητές απέδωσαν την επίδοσή τους στην προσωπική προσπάθεια (58%), στην προσωπική ικανότητα (22.5%), και στο προσωπικό ενδιαφέρον για το μάθημα (9%), και λιγότερο στους άλλους παράγοντες. Αντιθέτως, οι μαθητές στην ομάδα αποτυχίας,  $\chi^2(5, N = 131) = 30.62, p < .01$ , απέδωσαν την αποτυχία τους στη δυσκολία του μαθησιακού αντικειμένου (27.5%), στην έλλειψη προσωπικής προσπάθειας (24.4%) και στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την πρόδοό τους (20.6%). Τα αποτελέσματα του  $\chi^2$  τεστ έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας επιτυχίας και της ομάδας αποτυχίας στις συχνότητες της απόδοσης της επίδοσής τους στην ικανότητα,  $\chi^2(1, N = 50) = 13.50, p < .01$ , στην προσπάθεια,  $\chi^2(1, N = 130) = 33.50, p < .01$ , στην ευκολία του μαθήματος,  $\chi^2(1, N = 44) = 17.80, p < .01$ , και στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών,  $\chi^2(1, N = 33) = 13.36, p < .01$ .

Η πραγματοποίηση του  $\chi^2$  τεστ στις συχνότητες των αναφερόμενων αιτιών της επίδοσης από τους εκπαιδευτικούς στην ομάδα των μαθητών που εκτιμούσαν ως επιτυχία την επίδοσή τους και στην ομάδα των μαθητών που εκτιμούσαν ως αποτυχημένη την επίδοσή τους, αποκάλυψε διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων στις διάφορες κατηγορίες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την επιτυχία των μαθητών,  $\chi^2(5, N = 169) = 158.30, p < .01$ , κυρίως στην προσπάθεια των μαθητών (49.7%), στην προσοχή των μαθητών κατά τη διδασκαλία (19.5%), και στην ικανότητα των μαθητών (17.1%), ενώ την αποτυχημένη επίδοση των μαθητών,  $\chi^2(5, N = 131) = 75.40, p < .01$ , την απέδωσαν κυρίως στην αδιαφορία των ίδιων των μαθητών (32%) και στην ανεπαρκή προσπάθεια των μαθητών (38%). Το  $\chi^2$  τεστ έδειξε διαφοροποίηση μεταξύ των συχνοτήτων των αναφερόμενων από τους εκπαιδευτικούς αιτιών για την αποτυχία και επιτυχία των μαθητών στην προσπάθεια των μαθητών,  $\chi^2(1, N = 133) = 9.21, p < .01$ , στο ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθηματικά,  $\chi^2(1, N = 50) = 20.48, p < .01$ , και στην προσοχή των μαθητών στη διδασκαλία,  $\chi^2(1, N = 39) = 18.69, p < .01$ .

Τα ευρήματα αυτά είναι μερικώς συνεπή προς τις Υποθέσεις 1 και 2.

#### *Αιτιακές αποδόσεις των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών*

Οι αιτίες, στις οποίες οι συμμετέχοντες απέδωσαν τις αντιλαμβανόμενες μη ικανοποιητικές και ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, ομαδοποιήθηκαν, με βάση τις θεωρίες της απόδοσης αιτιών των διαπροσωπικών σχέσεων (βλ. Erber & Gilmour, 1995. Fletcher, 2002. Weiner, 1992, 2001), στις γενικές κατηγορίες που παρουσιάζονται στους Πίνακες 3 και 4. Προκειμένου να ενταχθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για τις αντιλαμβανόμενες διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες κατηγορίες αιτιακών αποδόσεων, ακολούθηθηκε η αντίστοιχη διαδικασία με τη διαδικασία κατηγοριοποίησης των αιτιακών αποδόσεων της επίδοσης. Υπήρξε συμφωνία μεταξύ των κριτών και της ερευνήτριας για την κατηγοριοποίηση του 89% από τα αναφερόμενα αίτια για τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών στις προτεινόμενες γενικές ομάδες αιτιών. Αυτός ο βαθμός συμφωνίας θεωρήθηκε ικανοποιητικός για να πραγματοποιηθεί η κύρια ανάλυση των δεδομένων.

Η καταγραφή των συχνοτήτων των αναφερόμενων από τους μαθητές αιτιών για τις ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες έκαναν αναφορές στις

**Πίνακας 3. Συχνότητα των αναφερόμενων από τους μαθητές αιτίων για τις μη ικανοποιητικές και τις ικανοποιητικές διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς**

Απόδοση αιτίων της ποιότητας της διαπροσωπικής σχέσης*	Ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις		Μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις	
	f	%	f	%
Προσωπικές ικανότητες	24	24.00	9	4.30
Επικοινωνία	18	18.50	23	11.30
Ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές	8	8.50	32	16.00
Κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των αναγκών των μαθητών	16	16.50	26	12.90
Δίκαιη αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης από τους εκπαιδευτικούς	--		13	6.40
Αμοιβαίος σεβασμός	7	7.00	8	4.00
Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	5	5.00	50	24.80
Αποδοχή των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς	17	17.50	21	10.40
Ευκολία του μαθήματος	--		14	6.90
Διάφορα (π.χ., φίλοι, κάπνισμα, επίδοση, εξωσχολική απασχόληση)	3	3.00	6	3.00

**Σημείωση:** \* Τα αποδιδόμενα αίτια είναι θετικά στις ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις και αρνητικά στις μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις. Το σύμβολο -- υποδηλώνει ότι δεν έγινε αναφορά σε αυτό το αίτιο.

προσωπικές τους ικανότητες (24%), στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (18.5%), στην αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς (17.5%), και στην κατανόηση των αναγκών τους από τους εκπαιδευτικούς (16.5%). Η εφαρμογή του  $\chi^2$  τεστ έδειξε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των διάφορων απαντήσεων,  $\chi^2(7, N = 98) = 31.83, p < .01$ . Αντιθέτως, οι μαθητές/τριες με μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονταν στην αρνητική και κακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (25% περίπου), στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών για αυτούς (16%), στην έλλειψη κατανόησης των αναγκών τους από τους εκπαιδευτικούς (περίπου 13%), και στην έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς (11.3%). Η εφαρμογή του  $\chi^2$  τεστ έδειξε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων,  $\chi^2(9, N = 202) = 81.20, p < .01$ . Τα αποτελέσματα του  $\chi^2$  για τις συχνότητες των αναφερόμενων από τις δύο ομάδες των μαθητών αιτίων για τις αντιλαμβανόμενες σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς αποκάλυψαν διαφοροποίηση στην ικανότητα,  $\chi^2(1, N = 33) = 6.90, p < .01$ , στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μα-

**Πίνακας 4. Συχνότητα των αναφερόμενων από τους εκπαιδευτικούς αιτίων για τις μη ικανοποιητικές και τις ικανοποιητικές διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές**

Απόδοση αιτίων της ποιότητας της διαπροσωπικής σχέσης*	Ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις		Μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις	
	f	%	f	%
Προσωπικές ικανότητες	38	20.50	11	9.50
Επικοινωνία	51	27.60	32	28.00
Ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για μαθητές	28	15.30	--	
Κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των αναγκών των μαθητών	24	12.50	--	
Ενδιαφέρον των μαθητών για τη σχέση	16	8.50	24	21.00
Προσπάθεια των μαθητών για τη σχέση	22	11.80	18	16.00
Οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών	--		14	12.20
Πίεση χρόνου	--		12	10.00
Διάφορα (π.χ., άγχος, εκπαιδευτικό σύστημα, φύση του μαθήματος, λειτουργία του σχολείου)	6	3.50	4	3.50

**Σημείωση:** \* Τα αποδιδόμενα αίτια είναι θετικά στις ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις και αρνητικά στις μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις. Το σύμβολο -- υποδηλώνει ότι δεν έγινε αναφορά σε αυτό το αίτιο.

θητές,  $\chi^2(1, N = 40) = 14.40, p < .01$ , και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών,  $\chi^2(1, N = 55) = 36.81, p < .01$ .

Η πραγματοποίηση του  $\chi^2$  τεστ στις συχνότητες των αναφερόμενων αιτίων από τους εκπαιδευτικούς για τις ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους μαθητές φανέρωσε ότι υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων,  $\chi^2(6, N = 185) = 49.25, p < .01$ . Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκαναν αναφορές στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές (27.6%), στις προσωπικές τους ικανότητες (20.5%), στο ενδιαφέρον τους για τους μαθητές (15.3%), στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών (12.5%), και στην προσπάθεια των μαθητών να αναπτύξουν ικανοποιητικές σχέσεις μαζί τους (περίπου 12%). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν τις μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους μαθητές στην έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές (28%), στην αδιαφορία των μαθητών (21%), στην έλλειψη προσπάθειας των μαθητών να αναπτύξουν ικανοποιητικές σχέσεις μαζί τους (16%), και στο απορριπτικό οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (12.2%). Η εφαρμογή του  $\chi^2$  τεστ έδειξε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων,  $\chi^2(6, N = 115) = 31.13, p < .01$ . Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν συ-



χνότερα τις θετικές σχέσεις τους με τους μαθητές στην προσωπική τους ικανότητα,  $\chi^2(1, N = 49) = 14.87, p < .01$ , και στην επικοινωνία με τους μαθητές,  $\chi^2(1, N = 83) = 4.40, p < .05$ , από ό,τι απέδωσαν τις μη ικανοποιητικές σχέσεις.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαίωσαν μερικώς τις Υποθέσεις 3, 4α και 4β.

### **Σχέση της επίδοσης των μαθητών με τις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών**

Έγιναν αναλύσεις συσχέτισης Pearson ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη διαπροσωπική σχέση και την επίδοση στα Μαθηματικά και βρέθηκε ότι όσο πιο καλή διαπροσωπική σχέση εκτιμούσαν ότι είχαν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς τόσο πιο υψηλή ήταν η επίδοσή τους στα Μαθηματικά στο τρίμηνο/τετράμηνο ( $r = .64$ ) της εξέτασης και στο επόμενο τρίμηνο/τετράμηνο ( $r = .72$ ). Επίσης, όσο πιο ικανοποιητικές εκτιμούσαν οι εκπαιδευτικοί τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές τόσο πιο υψηλή ήταν η επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά στο τρέχον τρίμηνο/τετράμηνο ( $r = .48$ ) της εξέτασης και στο επόμενο τρίμηνο/τετράμηνο ( $r = .53$ ). Τα αποτελέσματα αυτά είναι συνεπή με την Υπόθεση 5.

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην αντιλαμβανόμενη σχολική επίδοση των μαθητών και στις αντιλαμβανόμενες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και της σχέσης των αντιλαμβανόμενων διαπροσωπικών σχέσεων με τη σχολική επίδοση.

Η παρούσα εργασία, διευκολύνοντας τη γνωστική εμπλοκή του ατόμου στη διεργασία αιτιακών αποδόσεων με τη χρήση της Κλίμακας των Αιτιακών Διαστάσεων, αποκάλυψε ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την αντιλαμβανόμενη επιτυχία ή μη επίδοση των μαθητών σε ποικίλους παράγοντες, ενώ δεν έκαναν καμιά αναφορά στην τύχη, που αποτελεί αποδοτικό αίτιο της επίδοσης στο μοντέλο του Weiner (1992) και που έχει χρησιμοποιηθεί ως πιθανό αίτιο της επίδοσης σε αρκετές άλλες παρόμοιες μελέτες. Ομοίως, οι ικανοποιητικές ή μη διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών αποδόθηκαν σε ποικίλα αίτια, όπως στον εαυτό (π.χ., ικανότητα ανάπτυξης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων), στο άλλο μέ-

λος της σχέσης (π.χ., κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των αναγκών των μαθητών, συμπεριφορά των εκπαιδευτικών), στην αλληλεπίδρασή τους (π.χ., επικοινωνία), και σε παράγοντες της περίστασης (π.χ., πίεση χρόνου, ευκολία μαθήματος).

### *Απόδοση αιτίων της επίδοσης των μαθητών*

Σε συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών και τη θεωρία της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς επίτευξης του Weiner (1992), οι μαθητές χρησιμοποίησαν ένα γνωστικό σχήμα ερμηνείας της επιτυχίας τους, το οποίο ενισχύει την αυτο-εκτίμησή τους, μεγιστοποιεί τις προσδοκίες επιτυχίας και αυξάνει τις πιθανότητες μελλοντικής επιτυχίας, και ένα γνωστικό σχήμα ερμηνείας της αποτυχίας τους, που προστατεύει τον εαυτό τους και δημιουργεί προϋποθέσεις επιτυχίας στο μέλλον (Mullen & Riordan, 1988. Weiner, 2001). Ομοίως, σε συνέπεια με τη θεωρία του “εαυτού-άλλου” (Watson, 1982) της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την επιτυχία και την αποτυχία των μαθητών στους ίδιους τους μαθητές, αναλαμβάνοντας, όμως, μέρος της ευθύνης της επιτυχίας (βλ. και Prashing, 1996. Weiner, 2001).

Τα συγκεκριμένα ευρήματα δύνανται να αποδοθούν, μερικώς, στην υψηλή σημαντικότητα της επιτυχίας στα Μαθηματικά για τους συμμετέχοντες, και στην ενδεχόμενη προσπάθειά τους να ενισχύσουν ή να προστατεύσουν τον εαυτό τους (Στεφάνου, υπό δημοσίευση-β. Weiner, 1992). Πιο συγκεκριμένα, η επιτυχία των μαθητών στο δύσκολο μάθημα των Μαθηματικών, λόγω της υψηλά εκτιμώμενης προσωπικής ικανότητας και προσπάθειας, ενισχύει την αυτο-εκτίμησή τους και αυξάνει τις πιθανότητες μελλοντικής επιτυχίας, ενώ η αποτυχία, λόγω της υψηλής δυσκολίας του μαθήματος, προστατεύει το εγώ τους. Ομοίως, η ανάληψη της ευθύνης της επιτυχίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ενισχύει την αυτο-εκτίμηση των εκπαιδευτικών, αφού η αξιολόγηση του μαθητή είναι και αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η επιτυχία του μαθητή καταξιώνει τον εκπαιδευτικό (Pintrich & Schunk, 1996. Skinner & Belmont, 1993). Ειδικότερα, η απόδοση της επιτυχίας των μαθητών στην προσοχή τους κατά τη διδασκαλία, υπαινίσσεται την αποφασιστική συμβολή των εκπαιδευτικών σε αυτή την επιτυχία, αφού ο βαθμός προσοχής των μαθητών κατά τη διδασκαλία εξαρτάται και από τους χειρισμούς των εκπαιδευτικών (Shuell, 1996). Επίσης, η απόδοση της επιτυχίας των μαθητών κυρίως στην υψηλή προσπάθειά τους, και, αντίθετα προς τις προβλέψεις μας, όχι στην υψηλή

ικανότητά τους, δείχνει τον αποφασιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην επιτυχία, αφού η προσπάθεια, και λιγότερο η ικανότητα των μαθητών, επηρεάζεται από τους χειρισμούς των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, αποδίδοντας την αποτυχία των μαθητών κυρίως στην έλλειψη προσπάθειας των μαθητών και στην αδιαφορία των μαθητών, προστατεύουν τον εαυτό τους.

Τα αποτελέσματα της ομάδας των μαθητών δύνανται, επιπροσθέτως, να σχετίζονται με ορισμένους ειδικότερους παράγοντες. Η αναπτυξιακή περίοδος των μαθητών εξηγεί, μερικώς, τα ευρήματα, καθώς στην εφηβεία μειώνεται το προσωπικό ενδιαφέρον τους για τα μαθηματικά, με συνέπειες την ελαχιστοποίηση της προσπάθειας, τη μείωση των πιθανοτήτων επιτυχίας, και την αύξηση της αντιλαμβανόμενης δυσκολίας των μαθηματικών (De Corte, Op't Eynde, & Verschaffel, 2002. Mason, 2003. Todt & Schreiber, 1998). Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, επίσης, αποτελεί δυναμική ερμηνεία των ευρημάτων, καθώς οι μαθητές, με την πάροδο της εκπαίδευσης, ενισχύουν το πιστεύω τους για τη σπουδαιότητα της υψηλής ικανότητας και της διαρκούς προσπάθειας στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Harter, 1993, 1999. Pintrich & Schunk, 1996). Οι μαθητές, όντας στα μέσα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πιθανώς, πιστεύουν ότι η επιτυχία στα μαθηματικά απαιτεί υψηλή ικανότητα και διαρκή προσπάθεια, ενώ η αποτυχία οφείλεται κυρίως στην αντικειμενική δυσκολία του αντικειμένου. Το τελευταίο εύρημα είναι συναφές με άλλα εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι μαθητές εκτιμούν τη μάθηση των μαθηματικών, όχι ως προσωπικό τους δημιούργημα, αλλά ως κατάκτηση ενός συγκεκριμένου και αυστηρού συνόλου γνώσεων που τους διδάσκεται (Greeno, 1991). Εξάλλου, το αίσθημα δυσκολίας του γνωστικού αντικειμένου των μαθηματικών σχετίζεται με την επίδοση σε αυτό (Efklides, 2001. Efklides, Samara, & Petropoulou, 1999. Stephanou, 2004a. Στεφάνου, υπό δημοσίευση-α). Η φύση του μαθησιακού αντικειμένου των μαθηματικών αποτελεί μια άλλη δυναμική ερμηνεία των ευρημάτων, αφού τα άτομα, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν την επίδοσή τους, κάνουν αναφορές στο έργο, το οποίο είναι δύσκολο, επιτεύξιμο και πολύπλοκο και στο οποίο πάντοτε υπάρχουν πιθανότητες διάψευσης των προσδοκιών επίδοσης (βλ. Weiner, 1992).

Τα ευρήματα της ομάδας των εκπαιδευτικών είναι ενδιαφέροντα και από μια άλλη πλευρά. Το ότι οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την επιτυχία των μαθητών κυρίως στην υψηλή προσπάθεια, και λιγότερο στην υψηλή ικανότητα, ενδεχομένως συνδέεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ικανότητας και της προσπάθειας στην επιτυχία στα μαθηματικά.

Οι εκπαιδευτικοί, πιθανώς, πιστεύουν ότι η συνεχής υψηλή προσπάθεια οδηγεί στην επιτυχία στο δύσκολο μάθημα των Μαθηματικών, ενώ η υψηλή ικανότητα είναι αυτονόητη προϋπόθεση της επιτυχίας. Αυτή η πεποίθηση, ίσως, έχει συμβάλει στη διαμόρφωση της αντίστοιχης πεποίθησης των μαθητών, όπως φαίνεται στην ερμηνεία της επίδοσής τους από τους ίδιους. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι η απόδοση της επιτυχίας του μαθητή από τον εκπαιδευτικό στην υψηλή ικανότητα του μαθητή σχετίζεται θετικά με την επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (βλ. Pintrich & Schunk, 1996. Weiner, 2001). Από την άλλη, η άρνηση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν την ευθύνη της αποτυχίας των μαθητών ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες βοήθειάς τους προς τους μαθητές. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν την αποτυχία των μαθητών ως επανατροφοδότηση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί (9%) επισήμαναν τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για τη διδασκαλία της εκτενούς και δύσκολης ύλης του μαθήματος των Μαθηματικών, ως αίτιο της αποτυχίας των μαθητών. Φαίνεται, όμως, ότι για τους εκπαιδευτικούς προέχει η διδασκαλία της ορισθείσας ύλης του αναλυτικού προγράμματος, παράλο που εκτιμούν ως ανεπαρκή για αποτελεσματική μάθηση το διαθέσιμο χρόνο.

#### ***Απόδοση αιτίων των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών***

Οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους περισσότερους μαθητές ήταν ικανοποιητικές, ενώ οι περισσότεροι μαθητές εκτίμησαν ως μη ικανοποιητικές τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός συνήθως εκτιμά ως θετικότερο το κλίμα της σχολικής τάξης από ό,τι το εκτιμούν οι μαθητές, και ουσιαστικά αποτελεί αυτοπροστασία των εκπαιδευτικών (βλ. Hofman et al., 2001).

Τα ποικίλα αίτια, στα οποία απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί και, ιδίως, οι μαθητές τις διαπροσωπικές σχέσεις, και η απόδοση της ευθύνης της μη ικανοποιητικής σχέσης στον άλλο υποδηλώνουν τη μεγάλη σημασία των ικανοποιητικών σχέσεων για τους ίδιους (βλ. Argyle, 2001. Planapl & River, 1996). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι η απόδοση της ευθύνης της μη ικανοποιητικής διαπροσωπικής σχέσης στον άλλο δε βοηθά στη βελτίωση της σχέσης διότι, τότε, τα μέλη της σχέσης εισέρχονται σε ένα φαύλο κύκλο αλληλοκατηγοριών που χαρακτηρίζονται από θυμό, έχθρα και άρνηση συνεργασίας (Mason, 2001. Rusbult, et al., 1996. Weiner, 2001).

Η αποδοχή των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ως αίτιο των ικανοποιητικών σχέσεων είναι συναφές με τα ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η αποδοχή του ατόμου από τους σημαντικούς άλλους αποτελεί την ισχυρότερη μορφή της κοινωνικής στήριξης του (Antunes & Fontaine, 2000. Sarason et al., 1990). Μάλιστα, η άνευ όρων αποδοχή του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς είναι προβλεπτικός παράγοντας της θετικής αυτο-εκτίμησής του (Harter, 1999). Ωστόσο, τα παρόντα αποτελέσματα δεν υποστηρίζουν ότι οι μαθητές βίωσαν 'άνευ όρων' αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς –εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα εργασία δεν έκαναν καμιά αναφορά σε αυτό τον παράγοντα. Συγκεκριμένα, η θετική συσχέτιση της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών με την επίδοση φανερώνει ότι η συνεχής και υψηλή επίδοση του μαθητή λειτουργεί θετικά προς τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ανταποκρίνεται και συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για το συγκεκριμένο μαθητή.

Ομοίως, σε συνέπεια με τις προβλέψεις μας, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν τις καλές διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές κυρίως στον εαυτό τους και στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές. Η αποτελεσματική επικοινωνία φαίνεται, όμως, ότι θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως προσωπικό τους επίτευγμα, αφού έκαναν ελάχιστες αναφορές στους μαθητές. Μάλιστα οι αναφορές στους μαθητές ήταν πολύ λιγότερες από εκείνες για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Αυτό πιθανώς συνέβη διότι στην περίπτωση της επίδοσης των μαθητών εστίασαν την προσοχή τους στο μαθητή, ενώ στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εστίασαν την προσοχή τους στον εαυτό τους. Η εστίαση της προσοχής στον άλλο ή στον εαυτό επηρεάζει την απόδοση των αιτίων της εμπειρίας στον άλλο ή στον εαυτό, αντιστοίχως (Hewstone & Antaki, 2001. Jones & Nisbett, 1972). Οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν αναφορές στην αποδοχή και στην αποδοχή 'άνευ όρων' των μαθητών, που είναι η κυριότερη μορφή στήριξης των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τα ευρήματα για τη γνωστική ερμηνεία των αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, αυτά είναι συνεπή με προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα και δείχνουν ότι οι μαθητές προστάτευαν τον εαυτό τους. Μάλιστα, οι μαθητές διατήρησαν την εσωτερική συνοχή τους, μη αποδίδοντας τη μη ικανοποιητική διαπροσωπική τους σχέση με τους εκπαιδευτικούς στην απόρριψη από αυτούς, καθώς η απόρριψη από τους σημαντικούς άλλους εσωτερικοποιείται ως χαμηλή αυτο-εκτίμηση (Harter, 1993. Ryan et al., 1994). Ωστόσο, η κακή συμπεριφορά

των εκπαιδευτικών και η αδιαφορία των εκπαιδευτικών ως αντιλαμβανόμενα αίτια των μη ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών από τους μαθητές, συνδυαστικά με την απόδοση της ακαδημαϊκής αποτυχίας τους στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών, αποτελούν ένα γνωστικό σχήμα ερμηνείας των σχέσεων που μειώνει τις προσδοκίες και τις πιθανότητες βελτίωσης των σχέσεων στο μέλλον (Planalp & Rivers, 1996. Weiner, 2001). Συγχρόνως, αυτό το ερμηνευτικό γνωστικό σχήμα αποκαλύπτει ότι το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης είναι αποθαρρυντικό για την πρόοδο των μαθητών, ιδίως αυτών με χαμηλή αυτο-εκτίμηση και χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα στα μαθηματικά (Durlak, 1998. Mac Iver, 1988. Shuell, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί, παρόμοια με τους μαθητές, απέδωσαν ελάχιστα τις μη ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις σε εσωτερικούς παράγοντες, προσπαθώντας, έτσι, να προστατεύσουν τον εαυτό τους. Η αποστασιοποίηση και η άρνησή τους να αναλάβουν την ευθύνη των μη ικανοποιητικών σχέσεων, όμως, ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες βελτίωσης της ποιότητας αυτών στο μέλλον. Ο περιορισμένος χρόνος για κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο εμποδίζει τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, κατά τους εκπαιδευτικούς. Ίσως, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στο σχολείο, πρωτίστως, ως μεταδοτών γνώσης και, συνεπώς, θέτουν πρώτη προτεραιότητα τη διδασκαλία της ορισθείσας ύλης του μαθήματος, παρόλο που αναγνωρίζουν την υψηλή σπουδαιότητα του θετικού κλίματος της τάξης στην ομαλή εξέλιξη του μαθητή (βλ. De Corte, 2004). Η απόδοση των μη ικανοποιητικών σχέσεων στο μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή επιβεβαιώνει άλλα ευρήματα, τα οποία δείχνουν την υψηλή σπουδαιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς για την ομαλή εκπαιδευτική πορεία του μαθητή (βλ. Berger, 2000).

### ***Σχέση της επίδοσης των μαθητών με τις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών***

Σε συνέπεια με προηγούμενα συναφή ευρήματα (π.χ., Skinner & Belmont, 1993. Stephanou, 2004b), η αντιλαμβανόμενη ποιότητα από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των διαπροσωπικών σχέσεών τους συσχετίστηκε θετικά με την επίδοση των μαθητών, και, μάλιστα, ο βαθμός συνάφειας έγινε ισχυρότερος με την πάροδο του σχολικού έτους. Φαίνεται ότι, παρόλο που με την πάροδο της εκπαίδευσης αυξάνεται η έμφαση στην επί-

δοση, για τους μαθητές το κοινωνικοψυχολογικό κλίμα της τάξης και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι αποφασιστικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής τους πορείας.

### **Συνέπειες των ευρημάτων για το εκπαιδευτικό πλαίσιο και προτάσεις μελλοντικής έρευνας**

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι η ακαδημαϊκή επίτευξη του μαθητή πραγματοποιείται σε κοινωνικοψυχολογικό περιβάλλον, στο οποίο, όμως, οι μαθητές δε βιώνουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ως υποστηρικτική και διευκολύνουσα της ακαδημαϊκής εξέλιξής τους. Τα περισσότερα από τα αποδιδόμενα αίτια της επίδοσης και των σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελούν ταυτοχρόνως συστατικά θερμοῦ κλίματος της τάξης (Hodges & Wolf, 1997. Weinstein, 1998. Χατζηχρήστου et al., 2004). Ένα τέτοιο κλίμα διευκολύνει τη θετική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών και την ομαλή ακαδημαϊκή εξέλιξη του μαθητή. Επίσης, με βάση τις θεωρίες της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς επίτευξης και των διαπροσωπικών σχέσεων, μπορούν να αναπτυχθούν προγράμματα βελτίωσης των αναποτελεσματικών σχημάτων απόδοσης της σχολικής επίδοσης και των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών.

Τα παρόντα ευρήματα αποδόθηκαν σε πιθανούς διαμορφωτικούς παράγοντες των αιτιακών αποδόσεων της επίδοσης και των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως οι πεποιθήσεις για το τι και πώς της διδασκαλίας και της μάθησης των Μαθηματικών, τα κίνητρα, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η ηλικία και το κλίμα της σχολικής τάξης. Απαιτείται, όμως, περαιτέρω διερεύνηση αυτών των παραγόντων, προκειμένου να συναχθεί έγκυρο και ασφαλές συμπέρασμα, όπως, επίσης, απαιτείται διερεύνηση των σχέσεων των γνωστικών παραγόντων με συναισθηματικούς παραμέτρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2000). Relations between self-concept and social support appraisal during adolescence: A longitudinal study. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7, 339-353.
- Argyle, M. (2001). Social relationships. In M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol, & G. M. Stepheson (Eds.), *Introduction to social psychology* (pp. 222-245). Oxford. UK: Blackwell.
- Berger, E. H. (2000). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Running, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brok, P. den (2001). *Teaching and students' outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht, The Netherlands: W.C.C.
- Brok, P. den, Bergen, T., Stahl, R. J., & Brekelmans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviours. *Learning and Instruction, 14*, 425-443.
- Δασκαίου, Β., & Συγκολλίτου, Ε. (2003). Σχέση συναισθηματικών παραγόντων με την έννοια του εαυτού κατά την εφηβεία. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, 10*, 462-480.
- De Corte, E. (2004). Mainstream and perspectives in research on learning (mathematics) from instruction. *Applied Psychology: An International Review, 53*, 279-310.
- De Corte, E., Op't Eynde, P. & Verschaffel, L. (2002). Knowing what to believe: The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 297-320). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of self-control and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *The American Journal of Psychology, 113*, 643-659.
- Dresel, M., Schober, B., & Ziegler, A. (2004). Causes or dimensions? Joint impacts of specific self-attributions and their underlying subjective dimensionalization on academic achievement motivation. In J. Baumert, H. W. Marsh, U. Trautwein, & G. E. Richards (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Self Research Conference: Self-Concept, Motivation and Identity* (CD form). Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Durkin, K. (2005). *Adolescence: An introduction*. London: Blackwell
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*, 512-520.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, cognition, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A., Samara, A., & Petropoulou, M. (1999). Feeling of difficulty: An aspect of monitoring that influences control. *European Journal of Psychology of Education, 14*, 461-476.
- Erber, R., & Gilmour, R. (1995). *Theoretical frameworks for personal relationships*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fiedler, K., Semin, G. R., Finkenauer, D., & Berkel, I. (1995). Actor-observer bias in close relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 525-538.
- Fletcher, G. J. O. (2002). *The new science of intimate relationships*. Oxford, UK: Blackwell.
- Fletcher, G. J. O., & Clark, M. S. (2002). *Handbook of social psychology: Interpersonal processes*. Oxford, UK: Blackwell.
- Fletcher, G. J. O., & Thomas, G. (1996). Close relationship lay theories: Their structure and function. In G. J. O. Fletcher & J. Fitness (Eds.), *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (pp. 3-24). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., & Barker, G. (1996). The downside of help: An attributional developmental analysis of helping behavior as a low ability cue. *Journal of Educational Psychology, 82*, 7-14.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: McMillan.



- Greeno, J. G. (1991). A view of mathematical problem solving in school. In M. U. Smith (Ed.), *Toward a unified theory of problem solving. Views from the content domains* (pp. 69-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. *Learning and Instruction, 14*, 51-67.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hewstone, M., & Antaki, M. (2001). Attribution theory and social explanations. In M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol, & G. M. Stepheson (Eds.), *Introduction to social psychology* (pp. 111-141). Oxford, UK: Blackwell.
- Hodges, L., & Wolf, C. (1997). *Promoting self-esteem in a caring positive classroom*. Available from Master's Action Research Project, Saint Xavier University & IRI / Skylight, U.S.A.
- Hofman, H. R., Hofman, A., & Guidemond, H. (2001). Social context, effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction, 11*, 171-194.
- Ilgel, D. R., & Davis, C. A. (2000). Bearing bad news: Reactions to negative performance feedback. *Applied Psychology: An International Review, 49*, 550-565.
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Vallins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the cause of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mac Iver, D. (1988). Classroom environments and the stratification of pupils' ability perceptions. *Journal of Educational Psychology, 80*, 495-505.
- Mason, L. (2001). Response to anomalous data on controversial topics and theory change. *Learning and Instruction, 11*, 453 - 483.
- Mason, L. (2003). High school students' beliefs about math, mathematical problem-solving, and their achievement in math: A cross-sectional study. *Educational Psychology, 23*, 73-85.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 566-573.
- Mullen, R., & Riordan, C. A. (1988). Self-serving attributions for performance in naturalistic settings: A meta-analytic review. *Journal of Applied Social Psychology, 18*, 3- 22.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Planalp, S., & Rivers, M. (1996). Changes in knowledge of personal relationships. In G. J. O. Fletcher & J. Fitness (Eds.), *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (pp. 299-324). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Prashing, B. (1996). *Diversity is our strength*. Wellington, New Zealand: Profile Books.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, J. (1996). Perceptions of the psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating

- role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rusbult, C. E., Yovetich, N. A., & Verette, J. (1996). An interdependence analysis of accommodation process. In G. J. O. Fletcher & J. Fitness (Eds.), *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (pp. 63-90). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Russell, J. A. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representation of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. (1990). *Social support: An interactional view*. New York: Wiley.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 383-390). New York: Macmillan.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Stephanou, G. (2001). The role of attributions and affects for academic performance in the formation of future success expectations. In M. Graff, S. Armstrong, A. Francis, J. Hill, S. Rayener, E. Sadler-Smith, & D. Spicer (Eds.), *Proceeding of the 6<sup>th</sup> Annual Conference of the European Learning Styles Information Network* (pp. 297-310). Glamorgan, UK: University of Glamorgan.
- Stephanou, G. (2003). Learning style, academic performance, and attributions and emotions for academic performance. In S. Armstrong, M. Graff, C. Lashley, E. Peterson, A. Francis, S. Rayener, E. Sadler-Smith, M. Schiering, & D. Spicer (Eds.), *Proceeding of the 8<sup>th</sup> Annual Conference of the European Learning Styles Information Network: Bridging Theory & Practice* (pp. 591-607). Hull, UK: University of Hull.
- Stephanou, G. (2004a). Effects of ability self-perception, perceived task-difficulty, performance expectations and importance of performance on performance and attributions in specific academic domains. In J. Baumert, H. W. Marsh, U. Trautwein, & G. E. Richards (Eds.), *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Self Research Conference: Self-concept, motivation and identity* (CD form). Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Stephanou, G. (2004b). School learning and achievement as social activities: The role of the interpersonal relationships and the subsequent emotions in academic achievement. In N. P. Terzis (Ed.), *Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Congress of Balkan Society for Pedagogy and Education: Quality in education in the Balkans* (pp. 195-203). Thessaloniki, Greece: Kyriakidis.
- Στεφάνου, Γ. (2001). Συναισθήματα και απόδοση αιτίων των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (μορφή CD). Αλεξανδρούπολη: Ο Επιμελητής Έκδοσης.
- Στεφάνου, Γ. (2003). Η επίδραση των προσδοκιών επίδοσης στη διαμόρφωση της απόδοσης αιτίων και των συναισθημάτων για ακαδημαϊκή επίδοση σε πραγματικές συνθήκες επίτευξης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 10, 160-179.
- Στεφάνου, Γ. (υπό δημοσίευση-α). Αυτο-αντίληψη ικανότητας, αντιληπτή δυσκολία, προσδοκίες επίδοσης, και αξία έργου στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά: Σχέσεις με την ακαδημαϊκή επίδοση και την εκπαιδευτική επιλογή. *Επιστημονική Επετηρίδα Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.

- Στεφάνου, Γ. (υπό δημοσίευση-β). Σχέση των προσδοκιών επίδοσης στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά και της σπουδαιότητας της επίδοσης με την επίδοση και την επακόλουθη θυμική αντίδραση. *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας*, Ρόδος.
- Todt, E., & Schreiber, S. (1998). Development of interests. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon-Conference on interest and gender* (pp. 25-40). Kiel: IPN.
- Vermunt, J. D., & Verloop, (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Watson, D. (1982). The actor and the observer: How are their perceptions of causality? *Psychological Bulletin*, 92, 682-700.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. London: Sage.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557 - 573.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. In S. Farideh & C. Chi-yue (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning. Plenum series on human exceptionalality* (pp. 17-30). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Weiner, B. (2002). *Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation*. Keynote speech at the International Conference 8<sup>th</sup> Workshop on Achievement and Task Motivation & Motivation and Emotion, Moscow, Russia.
- Weinstein, C. (1998). Promoting positive expectations in schooling. In N. Lambert & B. M. Lombs (Eds.), *How students learn: Performing schools through learner- centered education* (pp. 81-111). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the class. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 581-594). London: Kluwer.
- Χατζηγηρόστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 11, 1-19.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

## ACADEMIC PERFORMANCE AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

*Georgia Stephanou*

*University of Western Macedonia, Florina, Greece*

This study investigated (a) students' ( $N = 300$ , 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade) and teachers' ( $N = 50$ ) attributions for both the perceived quality of the between them interpersonal relationships and students' academic performance in Mathematics, and (b) the association of the perceived relationships with academic performance. The results showed that both students and teachers attributed success mainly to students' effort, whereas students and teachers ascribed failure to difficult subject matter and students' poor effort, respectively. Both students and teachers attributed the satisfactory interpersonal relationships mainly to the self and to the affective communication between teachers and students, whereas each group attributed the non satisfactory interpersonal relationships to the other. Finally, the perceived quality of the interpersonal relationships was positively associated with academic performance.

**Key words:** Academic performance, Attributions, Interpersonal relationships.

**Address:** Georgia Stephanou, Department of Early Childhood Education, Florina School of Education, University of Western Macedonia, P.O. Box 21, 531 00 Florina, Greece. Tel.: +30-2310-249656, E-mail: [gstephanou@uowm.gr](mailto:gstephanou@uowm.gr) and [egokesy1@otenet.gr](mailto:egokesy1@otenet.gr)