

Муталимова А.М.

Каузальные атрибуции достижений и успешность учебной деятельности старшеклассников

В статье излагаются результаты исследования влияния каузальных атрибуций достижений на успешность учебной деятельности старшеклассников. Показано отрицательное влияние неблагоприятного типа атрибуции, а также имплицитной теории заданности интеллекта на деятельность учения. Обоснована необходимость дальнейшего изучения данной темы.

Ключевые слова: каузальные атрибуции достижений, благоприятная атрибуция успеха и неудачи, неблагоприятная атрибуция успеха и неудачи, имплицитная теория приращения интеллекта, имплицитная теория заданности интеллекта, успешность учебной деятельности.

Одной из центральных проблем психолого-педагогических исследований является изучение различных факторов повышения успешности учебной деятельности учащихся, которая обусловлена множеством факторов – социальных, педагогических, психологических и др. Наибольший интерес представляют индивидуально-психологические особенности учащихся, определяющие его возможности к обучению, а также успешность учебной деятельности.

Имеющиеся результаты исследований во многом противоречивы и не позволяют делать однозначные заключения о вкладе тех или иных факторов в результаты учебной деятельности. Одним из критериев успешности (эффективности) учебной деятельности, отражающим ее результативную характеристику, выступает объём и качество усвоенных знаний и сформированных умений и навыков, выраженных в балльной системе отметок [2].

Исследователи проблемы успешности учебной деятельности чаще всего связывают с изучением познавательных характеристик учащихся, обусловленных их интеллектом, способностями, обученностью, когнитивными стратегиями и др.

Между тем в общепсихологических и социально-психологических исследованиях (Т.О. Гордеева, 2002; Н.А. Батурич, 1999; В.А. Янчук, 2001; Д.А. Циринг, 2001; Г.М. Андреева, 1979; В.Л. Грусев, 1981; Т.Г. Стефаненко, 1999) представлены обширные данные, характеризующие взаимосвязи эффективности деятельности и особенностей функционирования каузальных атрибуций ее субъектов. В то же время лишь единичные исследования посвящены изучению влияния каузальных атрибуций достижений на мотивацию и успешность учебной деятельности (Т.О. Гордеева, 2006; М.М. Далгатова, 2001, 2006; А.М. Муталимова, 2006; Н.В. Тагаева, 2005; А.А. Шаталова, 2008).

В экспериментальных исследованиях (Wilson, Linville, 1985) было установлено, что приписывание учащимися плохих оценок успеваемости непостоянным, неустойчивым причинам приводит к позитивному ожиданию относительно будущих оценок и способствует повышению их успеваемости. Кроме того, в исследованиях



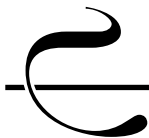
Б. Лихт и К. Двек было выявлено, что при столкновении с трудностями (в ситуации неудачи) дети с пессимистическим и оптимистическим стилем объяснения своих достижений ведут себя по-разному. У первых ухудшаются навыки решения задачи, в то время как оптимисты остаются на исходном уровне (Dweck, Licht, 1990) [1].

Установлено, что свои достижения учащиеся атрибутируют таким характеристиками каузальных атрибуций как стабильность (постоянство), внутренняя локализация и неподконтрольность. При этом, в исследованиях Двек и Лижет выявилось, что объяснение своих неудач отсутствием способностей не оказывает отрицательного влияния на деятельность, если они интерпретируются субъектом на интуитивном уровне как качество, которое можно изменять, развивать и формировать (Dweck, 1991; Dweck, Leggett, 1988). Исследования А. Бандуры также показали, что представления субъектов учебной деятельности, связанные с верой в свои способности и собственную эффективность, оказывают позитивное влияние на успешность деятельности (Bandura, 1995; Cervone, 1993; Zimmerman, 1995).

Результаты исследований, осуществленные в рамках атрибутивных теорий, свидетельствуют о том, что стиль объяснения при столкновении с трудностями, а также каузальная атрибуция своих успехов и неудач оказывает влияние на мотивацию поведения, в частности, на активность или пассивность, настойчивость или беспомощность, а также на успешность деятельности учащихся в целом (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978; Peterson, Seligman, 1984). То есть, между каузальными атрибуциями субъектов деятельности и результативностью их деятельности, а также эмоциональными и мотивационными показателями имеются определенные взаимосвязи и взаимозависимости (Б. Вайнер, М. Селигман, К. Двек, А.Б. Орлов, М.М. Далгатова и др.). Однако остаются не выявленными, каковы эти взаимосвязи, влияют ли каузальные атрибуции на успешность учебной деятельности и каков характер этого влияния.

Основываясь на вышеизложенном, нами было проведено исследование влияния каузальных атрибуций достижений на успешность учебной деятельности старшеклассников, в котором приняли участие 225 учащихся общеобразовательных школ Дагестана. Показатели их успешности учебной деятельности были изучены с помощью экспертных оценок учителей, успеваемости учащихся на основании анализа документов (журналов, тестов и др.). При изучении каузальных атрибуций использовались: модифицированные варианты методик измерения типов атрибуции Бугенталья-Уейлена-Ханекера и модификация М.М. Далгатова, И.И. Ильясова); Дембо-Рубинштейн-Прихожан (модификация М.М. Далгатова, И.И. Ильясова); методика К. Мюллер и К. Двек для определения имплицитных представлений об интеллекте.

Результаты, полученные по методике Бугенталья-Уейлена-Ханекера, показали, что каузальные атрибуции оказывают влияние на успешность учебной деятельности на уровне статистической значимости (Табл. 1). Причем уровень значимости влияния как благоприятной, так и неблагоприятной атрибуции оказались в отдельности ниже, чем их совокупное влияние. Такая тенденция имеет место, как в ситуации успеха, так и в ситуации неудачи.

**Таблица 1**

Основные результаты дисперсионного анализа влияния атрибуции успеха и неуспеха на уровень успешности учебной деятельности старшекласников

Зависимая переменная	Независимая переменная	F	Знач.
оценка успеваемости	атрибуция успеха	30,725	,000
	атрибуция неуспеха	33,872	,000
	атрибуция успеха * атрибуция неуспеха	4,725	,031
оценка учителя	атрибуция успеха	26,679	,000
	атрибуция неуспеха	31,176	,000
	атрибуция успеха * атрибуция неуспеха	4,278	,040

Анализ средних значений уровня успешности показал, что уровень успешности в учебе у испытуемых с благоприятной атрибуцией, как успеха, так и неудачи выше по сравнению с испытуемыми с неблагоприятной атрибуцией.

Дисперсионный анализ результатов влияния каждого причинного фактора на уровень успешности учебной деятельности свидетельствует о значимых различиях в средних показателях успеваемости и экспертных оценок учащихся в зависимости от типа атрибуции (Табл. 2).

Таблица 2

Основные результаты дисперсионного анализа влияния типов атрибуции на успешность учебной деятельности старшекласников

Независимая переменная	Зависимая переменная	Ситуация успеха		Ситуация неуспеха	
		F	Знач.	F	Знач.
атрибуция к способности	оценка успеваемости	8,824	,003	10,163	,002
	оценка учителя	6,374	,012	7,893	,005
атрибуция к усилию	оценка успеваемости	22,602	,000	,002	,040
	оценка учителя	33,024	,000	10,941	,001
атрибуция к везению	оценка успеваемости	13,453	,000	1,314	,253
	оценка учителя	14,543	,000	4,128	,043
атрибуция к трудности	оценка успеваемости	6,163	,014	,842	,360
	оценка учителя	4,949	,027	,221	,639
атрибуция к помощи	оценка успеваемости	4,378	,038	,142	,707
	оценка учителя	4,703	,031	,385	,535
атрибуция к настроению	оценка успеваемости	1,132	,289	8,854	,003
	оценка учителя	,324	,570	3,702	,056

Результаты описательной статистики дают основание утверждать, что испытуемые с атрибуцией успеха к способности получают более высокие оценки (3,95) уровня успешности по сравнению с испытуемыми, у которых отсутствует атрибуция успеха к способности (3,24). В ситуации неуспеха наблюдается противоположная картина: уровень успешности испытуемых с атрибуцией неуспеха к способности



значительно ниже (3,60) уровня успешности испытуемых с отсутствием атрибуции неуспеха к способности (4,06).

Объяснение своих успехов наличием усилий, а неудач – их отсутствием одинаково положительно влияет на успешность учебной деятельности старшеклассников. У старшеклассников, имеющих атрибуцию к везению и в ситуации успеха, и в ситуации неуспеха, показатели успешности ниже (3,52), чем у учащихся с другими атрибуциями (4,05).

Атрибуция к трудности задачи (в успехе) и атрибуция к помощи со стороны (в успехе), менее благоприятны для успешности учебной деятельности.

Старшеклассники, объясняющие свои неудачи таким временным фактором, как плохое настроение, более успешны в учебной деятельности (4,02), чем старшеклассники, не использующие этот причинный фактор (3,59).

Таким образом, результаты, полученные с применением модифицированного варианта методики Бугенталья-Уейлена-Ханекера, подтверждают нашу гипотезу о зависимости уровня успешности учебной деятельности старшеклассников от типов каузальной атрибуции. Для учащихся с благоприятным типом атрибуции характерен более высокий уровень успешности, в то время как учащиеся с неблагоприятной атрибуцией отличаются относительно низкими показателями успеваемости.

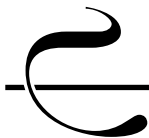
Результаты, полученные по методике Дембо-Рубинштейн-Прихожан, подтверждают и дополняют вышеприведенные выводы. Исследование влияния самооценки способностей, усилий, везения и трудности учебы на успешность учебной деятельности старшеклассников показали, что такая зависимость имеет место на уровне статистической значимости (табл. 3).

Таблица 3

Основные результаты дисперсионного анализа влияния самооценки на успешность учебной деятельности старшеклассников

Независимая переменная	Зависимая переменная	F	Знач.
самооценка способностей	оценка успеваемости	9,768	,002
	оценка учителя	5,896	,016
самооценка усилий	оценка успеваемости	14,114	,000
	оценка учителя	8,358	,004
самооценка трудности задачи	оценка успеваемости	5,378	,021
	оценка учителя	6,699	,010
самооценка везения (удачи)	оценка успеваемости	5,333	,022
	оценка учителя	5,096	,025

Анализ средних значений уровня успешности учебной деятельности старшеклассников показывает, что учащиеся с относительно высокой самооценкой способностей, усилий и трудности учебы более успешны (4,11), чем учащиеся с их заниженной самооценкой (3,57). Противоположная тенденция характерна для учащихся, различающихся по фактору самооценки везения (удачи): «везучие» учащиеся имеют более низкую успешность (3,68) по сравнению с «невезучими» (4,02).



В исследованиях зарубежных авторов (Б. Вайнера, К. Двек, Х. Хекхаузена и др.) отмечается, что наиболее аффектогенной для индивида является атрибуция неуспеха способностям, поскольку такая она имеет более значимые негативные последствия для субъекта деятельности (например, проявляется феномен выученной беспомощности).

Исходя из важности роли атрибуции способностям, данный причинный фактор был изучен дополнительно. При этом учитывались данные исследований К. Двек и ее коллег о том, что влияние атрибуции неуспеха к отсутствию способностей в значительной степени уменьшается, если интеллект (способности) воспринимается индивидом как изменяемое качество личности. Важно было выяснить, отличаются ли результаты экспертных оценок и успеваемость старшеклассников, имеющих разные представления о возможности изменения способностей (интеллекта). Такое различие было обнаружено на уровне статистической значимости (табл. 4).

Таблица 4

Основные результаты дисперсионного анализа влияния имплицитных теорий интеллекта на успешность учебной деятельности старшеклассников (по методике К. Мюллер и К. Двек и опроснику К. Двек)

Независимая переменная	Зависимая переменная	Средний квадрат	F	Знач.
имплицитная теория (по методике К. Мюллер и К. Двек)	оценка успеваемости	93,247	117,484	,000
	оценка учителя	61,919	131,041	,000
имплицитная теория интеллекта (по опроснику К. Двек)	оценка успеваемости	68,368	75,523	,000
	оценка учителя	33,174	55,171	,000

Данные, полученные с помощью опросника К. Двек и методики К. Мюллер – К. Двек, в целом подтверждают нашу гипотезу о том, что испытуемые с теорией приращения интеллекта (способности изменяемы) имеют более высокие показатели по уровню успешности учебной деятельности (4,21) в сравнении с теми, кто придерживается теории заданности интеллекта (способности неизменяемы).

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, что учащиеся старших классов с благоприятным типом атрибуции успеха и неудачи отличаются значимо более высоким уровнем успешности учебной деятельности. Эти результаты дополнительно подтверждаются другими данными о том, что учащиеся с высокими показателями успешности характеризуются (согласно имплицитной теории приращения интеллекта) более высокой самооценкой способностей и усилий. В то же время полученные результаты показали, что неблагоприятный тип атрибуции оказывают отрицательное влияние на деятельность учения, о чем свидетельствуют относительно низкие результаты уровня успешности тех учащихся, которым они свойственны.

Дальнейшие исследования в контексте данной проблематики могут быть направлены на выявление механизмов влияния и взаимосвязей между каузальными атрибуциями учащихся и другими индивидуально-психологическими



особенностями, знание которых позволит найти дополнительные средства для повышения успешности учебной деятельности.

Литература

1. Далгатов М.М. Развитие благоприятной атрибуции в процессе обучения. – Ярославль: МАПН, 2001. – 124 с.
2. Муталимова А.М. Психологическая характеристика учебной деятельности старшеклассников и критерии её успешности. // Психология и образование. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Махачкала: ДГПУ, 2009. – С. 140-148.

Статья ретрагирована 13.09.2019