

## Атрибуции за постижения при подрастващи

Деница Алипиева

***Attributions of Achievement in Adolescence:** This article reveals the theoretical and empirical issues for attributional style in adolescence. There was conducted empirical study with the methodology for assessment of personal potentials of Nichols and Miller (1984) with 350 Bulgarian students in the age between 11 and 18 with different achievements in academic subjects as mathematics, linguistic, physic, chemistry, etc. The aim of the study is to reveal the dynamic of development of attributional style in adolescence.*

**Key words:** attributions, achievement, adolescence.

### ВЪВЕДЕНИЕ

Създаването на умения за самооценка на собствените потенциали за развитие е едно от най-трудните и същевременно необходимо условие не само за образователен и професионален, но и личностен ръст. Реалистичната оценка е основа за развитието на адекватен Аз-образ в различните учебноподобни и социални ситуации, в които се изисква активизирането на потенциалите на индивида за правилно решаване на проблемите. Ето защо, повечето теоретици считат, че тя е и базата за формирането на идентичността през юношеството.

Кои са факторите, които стимулират формирането на правилна самооценка? Как преживяните успехи в различните видове дейности / в училище, в кръжоците, на социалната сцена/ повлияват върху адекватното подбиране на методи и средства за постигането на желаната цел? На какво подрастващите в юношите приписват постиженията си? Търсенето на отговор на тези въпроси ме насочиха към изследване на атрибутивния стил на подрастващите. Изследвах 350 юноши на възраст между 11-18 г. с постижения в разнородни академични сфери / математика, лингвистика, физика, химия и др./ с методологическия инструментариум предложен от авторите на теорията за целевото постижение – Джон Никълс и Милър [1]. Целта бе да се посочат етапите и механизмите за формиране на атрибуциите за постиженията и да се определи, как дейността повлиява върху формирането на адекватна самооценка.

### ИЗЛОЖЕНИЕ

Съвременните изследвания на мотивацията за постижение основно са в руслото на педагогическата, спортната и трудовата психология. Всяка една от тях има като специфичен обект на изследване – резултатите на хората в дейността, целите, които си поставят и факторите, фасилитиращи процеса при реализация на набеязаната цел. функциониране, така и от динамичните й взаимоотношения със средата. Обзорът на теориите за мотивацията за постижение може да докосне движението към външно възнаграждение (бихевиоризма), индивидуалните особености на познавателното функциониране при придобиването на умения и компетентност (когнитивната психология) и атрибутивния стил на оценка на дейността (атрибутивната теория).

Теорията за атрибуциите обяснява мотивацията чрез каузалностите, които личността проектира, за да осмисли успеха или неуспеха на своята активност. Така, за да си обяснят причините за резултата от даден вид поведение, хората използват следните характеристики: наличие или отсъствие на способност, положено усилие, трудност на задачата, непосредствен шанс и получена помощ от другите. Всичко това зависи много от това, какъв е локусът на контрол на дейността – вътрешен или външен. При вътрешния локус хората се описват с устойчиви и непроменливите атрибутивни дименсии на способността и положените усилия, докато при външния –

те се уповават на нестабилните и зависещи от средата характеристики като шанс, късмет, получена помощ и преценената трудност на задачата.

В психологията на ученето особено място в това русло заема теорията за целевата ориентация [1,2,3]. Тя приема, че учениците си поставят различни цели, когато изпълняват задачите си. Тези цели оказват влияние върху поведенческите модели, които юношите използват в ситуации, когато трябва да постигнат даден резултат [4]. Теоретиците от този бранд приемат, че типът ориентация създава контекстуална рамка, през която индивидите интерпретират, оценяват и оперират с информацията, свързана с набелязания резултат, и в специфичната академична обстановка. Доминиращият възглед е, че се диференцират два вида ориентация – към съвършено овладяване (майсторство) или към представяне. Учениците с ориентация към майсторство се фокусират върху учебния материал и практическото ѝ овладяване. Тези с ориентация към представянето са заинтересовани от демонстриране на техните способности, като преценяват изпълнението на задачите си според резултатите на другите. Те се опитват да изглеждат компетентни или да избегнат ситуациите, в които не могат да се справят добре [5; 6, 7, 8]. В литературата ориентацията към майсторство се приема като ефективен способ за подобряване на ученето, Аз-ефективността, усилието и постоянството, тъй като е тази, която в по-голяма степен стимулира метакогнитивните и когнитивните стратегии. Повечето изследвания доказват, че учениците с ориентация към представянето по-често изпадат във фрустрация при неуспех и атрибуцират успеха и неуспеха с повече екстернални фактори като късмет, трудност на задачата и невъзможност за упражняване на дадена способност [7].

Идеята, че лицата по различен начин възприемат собствените си постижения, е представена в теорията на Никълс и Милър (1984). В нея разграничението между интелигентност и способност може да бъде представена чрез референцията към психометричното изследване на интелигентността. Тази идея изобразява концепцията за способността като настоящ капацитет, който ограничава ефекта от усилието по време на представянето на теста, през който се прави оценка на това, колко добре се представят индивидите в сравнение с останалите участници. Концепцията за способността като капацитет – най-диференцираната от четирите представи (Таблица 1) – нараства във възрастта между 10 и 13 години. Представата за способността се отнася до динамиката на представянето на задачите, отколкото до дългосрочните процеси на изграждане на уменията.

Разработената методика за оценка на атрибутивния стил на Никълс и Милър представя един от най-добрите опити в американската култура да се измерят и обосноват чрез концепциите от атрибутивната теория представите на подрастващите за същността и етиологията на способностите, както и на интелектуалните потенциали. Основавайки се класическите схващания, разделени

**Таблица 1. Нива на диференциация на способностите и уменията (по Nicholls)**

Нива	Описание
<b>Ниво 1: Усилието или постижението е продукт на способността</b>	Усилието, способността и резултатите от представянето са напълно недиференцирани. като причина и ефект. Обясненията за постиженията са тавтологични. Децата се концентрират върху усилието ( хората, които се опитват по-усърдно, се разглеждат като по-умни, дори когато постигат пониски резултати) или върху резултата ( хората, които имат по-висок резултат се смятат, че са положили повече усилия, дори когато не са направили това, и се разглеждат като по-умни).

<b>Ниво 2: Усилието е причина за резултата</b>	Усилието и резултатът са разграничени като причина и ефект. Усилието е главната причина за резултата: едно и също усилие се очаква да води до един и същ резултат. Когато постижението е еднакво, но усилията са различни, това се разглежда като следствие от компенсирането на усилието при ученици, които са се потрудили по-малко(т.е., тя/той са работили за малко време, но много усърдно) или неприемане на усилието за тези, които са се потрудили повече (тя/той са приключили бързо задачата и са направили грешки).
<b>Ниво 3: Усилието и способността частично диференцирани са</b>	Усилието не е единствената причина за резултата. Обясненията за еднаквите резултати, последвали различни усилия, може да включват предположения, които привеждат представата за способността като компетентност (ученикът, който работи по-малко е по-бърз или по-умен). Тези описания обаче не са систематично подредени. Например, децата все още могат да приемат, че хората могат да се представят еднакво, ако полагат едно и също усилие.
<b>Ниво 4: Способността е компетентност</b>	Способността и усилието са напълно диференцирани. Способността се възприема като компетентност, която ако е ниска, може да намали, или ако е висока, да увеличи ефекта от усилието при представянето. Когато постиженията са еднакви, по-малко положените усилия означават по-големи способности.

от линията между усилие, умение, способност и шанс, авторите използват тази техника, за да изследват, на какво децата и юношите приписват своите и чуждите успехи или неуспехи при решаването на задачи от академичен, технически или житейско-идеен тип. Значимостта на тази методика се крие и в това, че тя по индиректен път осветлява не само идейните схващания на психолозите, поддръжници на идеите за интерналния и екстерналния локус на контрол [9], но и принципните схващания за вътрешната и външната мотивация на личността при определяне качеството и количеството на извършената дейност.

### Процедура на изследването

Опирайки се идейните схващания и методологическите прийоми на теорията за целевото постижение на Никълс и Милър /1/, целта на настоящото изследване е да се посочи динамиката във формирането на атрибуциите за постижения при юношите. Задачи на изследването бяха: а/да се обособи средната статистическа величина на атрибуциите за постижения за цялата извадка от юноши; б/да се посочат сходствата или различията в атрибутивния стил на подрастващите с различни постижения в разнообразни академични сфери в училищния живот.

Хипотезите са: 1/повечето юноши ще покриват второто ниво по схемата на Никълс при изграждането на представите за собствените и чуждите постижения, т.е. ще отдават по-голямо внимание на положеното усилие, отколкото на реалната способност за успехите в собствените действия; 2/ колкото повече успехи има даден юноша в конкретна област от човешкото познание, практика и изкуство, толкова по-развита ще бъде неговата/нейната представа за собствените потенциали и способности.

Изследвани са общо 350 лица на възраст от 11 до 18 г., които бяха разпределени в една контролна и три констатиращи групи: 1) КГ от лица без постижения в никоя област – 97 души; 2) ЕГ със ниски постижения (изявени добри оценки в дадени училищни умения)- 99 младежи ; 3) ЕГ със средни постижения

(отлични постижения в училище)- 98 души; 4) ЕГ с изявени постижения (успехи в олимпиади, кръжоци и т.н.)- 75 юноши.

Изследването бе проведено на три етапа: а) подготвителен – откриване на представители на контролната и експерименталните групи чрез проучване на училищна документация и разговори с класни ръководители; 2) провеждане на тестиране с въпросника на Никълс и Милър за изследване на атрибутивния стил на подрастващите; 3) статистически анализ на резултатите – данните са обработени чрез STATGRAPHICS [ST].

### 3. Статистически анализ на резултатите от изследването:

Статистическата обработка на резултатите показва, че при средна възраст от 14,03 години и ниво на постижения от 2,27 (т.е. средно цялостната извадка се отличава с ниска степен на изявеност на постиженията). Следователно, може да се приеме, че резултатите на всички изследвани лица (350) са на границата между второто и третото равнище от изграждането на адекватна представа за същността и етиологията на способностите. Така, повечето от ИЛ считат, че техните и чуждите успехи или провали в болшинството от случаите се дължат на достатъчно или недостатъчно положени усилия, като понякога в обясненията си могат да намесят като причинно-следствени характеристики моментното състояние на личността, трудността на задачата, шансът за преписване или подсказване, по-голямите възможности за концентрация и др.

При разглеждането на статистическите показатели за четирите експериментални групи, оформени по признака „степен на постижения“ /Таблица 2/, се открии тенденцията за нарастване на признака право пропорционално с покачването на степента на постижения. максимално да извлича атрибутите на личността при реализацията на процеса на самооценката. Строгите му корелации с всички независими величини за пол, възраст и степен на постижения го утвърждава като обективна и надеждна техника за измерване на атрибутивния стил на индивида в среда, ориентирана към постижения. При разглеждането на статистическите показатели на всеки айтем, се оказва, че най-трудно подрастващите дават зрели отговори по въпросите, в които трябва да оценят себе си и да дадат констатация за поведението на възрастните.

**Таблица 2. Средни аритметични стойности и стандартни отклонения за ниво на зрялост на концепцията за способността на всички ИЛ (369) в различните експериментални групи**

	<b>Контролна група</b>	<b>Извадка с ниски постижения</b>	<b>Извадка със средни постижения</b>	<b>Извадка с високи постижения</b>
<i>Ниво на зрялост на концепцията за постижения</i>	1,9489 (0,5231)	2,0916 (0,4436)	2,5198 (0,5859)	2,7083 (0,5070)

Тази трудност да се направи оценка на собствените постижения може да е продукт на факта, че все още в тази преходна възраст самооценката им се основава на впечатленията на близките възрастни и техните приятели, като при тях е много слаб конструкта на самоодобрението и самоопределението [10]. Средната стойност на общия бал от 2,27 за цялата извадка от 369 души посочва, че българските юноши се уповават основно на положения труд при постигането на успехи в дадена област от човешкото познание и дейност. Юношите рядко достигат до концепция, която разглежда качествено и бързо изпълнение на даден вид дейност като резултат на висока компетентност и капацитет за бъдещи успехи. Това би затормозило по-

ясната самооценка на личността и би я включило в дейности, в които няма възможности за реализация. Например, в изследването си Никълс и Милър доказват, че още на 13-годишна възраст американските тийнейджъри достигат до третия и четвъртия етап от развитието на концепцията за способността.

Резултатите на четирите експериментални групи, обособени по степента на изявеност на постиженията, посочват строгата корелация между екзистенциалното преживяване на успеха и по-високите нива на самооценка и оценка на способностите. Като значим се приема опитът в различните състезания, конкурси, високият учебен успех, което повишава академичната Аз-концепция на юношите и се избягва феноменът „научена безпомощност“. Така, юношите с изявени постижения усъвяват вътрешната атрибуция за полагането на усилия и разбирането на способностите като компетентност. Тук влияние има и интерналната (личностна ангажираност с дейността, преживяване на удоволствие от извършването ѝ) и екстерналната мотивация (родителските методи за налагане на по-добър професионален ритъм, практиките, активизиращи перфекционизма и дисциплината в работата, одобрението от приятелите и учителите).

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Така може да се заключи, че концепцията и възприятието на способностите не зависят от възрастта, а повече от опита на субекта в различни участия, форуми, както и от преживяването на успех в даден вид дейност, както и от интерналния локус на контрол, ориентацията към задачата и адаптивен перфекционизъм. Опитът и преживяният успех в дадена дейност е основен фасилитиращ фактор за формирането на ясна, кристализирала самооценка, което подпомага развитието на такива конструкти като времевата перспектива, уменията за планиране и изпълнение на дейността и нейните цели, професионалното самоопределение, а оттам и частично върху формирането на идентичността през юношеска възраст. Тези изводи налагат и разглеждането на някои практически въпроси, касаещи качеството на тестирането на способностите в училище, педагого-психологическите методи на преподаване и образователното и професионалното ориентиране. Налага се тенденцията: първо, за ранно изследване на специалните способности на индивидите, дори в зората на тийнейджърството, което би било оценъчна основа за правилната ориентация на подрастващия при избора на учебно заведение за своето средно образование; второ, по-голямото разнообразие от извънкласни дейности, клубове по интереси, форуми и други форми на ученическо творчество, в които юношата да успее да се чувства удовлетворен, успешен и да избере бъдещата си образователна и професионална реализация; трето, индивидуалният подход не е иманентна черта на работата единствено на децата със СОП или при изоставашите по дадена учебна дисциплина, а би следвало да се прилага и при децата със заложи или изявени постижения, за да се стимулира техния потенциал за развитие.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Nicholls, J.G. & Miller, A.T. Development and its discontent: the differentiation of the concept of ability, Greenwich, 1984
- [2] Nicholls, J.G. The development of the concepts of effort and ability, perceptions of own attainment and the understanding that difficult tasks require more ability, New York, 1978
- [3] Nicholls, J.G. (1976). Effort is virtuous but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Research in Personality*, 10, 306-315.
- [4] Elliot, A.J. A conceptual history of the achievement goal construct (2005). In Elliot, A.J. & Dweck, C. *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

[5] Elliot, E. & Dweck, S.C. Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1988, p. 5 – 12

[6] Dweck, S.C. & Elliott, E.S. Achievement motivation (1983). In P. Mussen & E.M. Heartherington, *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 643-693), New York: Wiley

[7] Dweck, S.C. & Leggett, E.L. A social – cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 1988, p. 256 – 273

[8] Lepper, M. Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 1988, p. 289 – 309

[9] Weiner, B & Peter, N. A cognitive developmental analysis of achievement and moral judgments. *Developmental Psychology*, 9, 290 – 309

[10] Marsh, H.W., & Shavelson, R.J., Self-concept: Its multifaced, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125, 1985

**За контакти:**

Ас. д-р Деница Александрова Алипиева, Катедра „Педагогика, психология и история“, Русенски университет „Ангел Кънчев“, e-mail: d\_al\_alipieva@abv.bg

**Докладът е рецензиран.**