

BÖLCSÉSZHALLGATÓK VIZSGATELJESÍTMÉNYEKKEL KAPCSOLATOS ATTRIBÚCIÓI

Réthy Endréné

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

Az utóbbi harminc évben a motivációvizsgálatokat jelentősen gazdagította az interdiszciplináris alapokon álló kauzális attribúció elmélete, mely elmélet napjainkig fejlődik, gazdagodik. Általános emberi tulajdonság, hogy mások és önmagunk tevékenységének eredményeit bizonyos okoknak tulajdonítjuk, bizonyos okokra vezetjük vissza, és ezen feltételezett okok alapján viszonyulunk hozzájuk.

Elméleti háttér: az attribúcióelmélet pedagógiai hasznosíthatósága

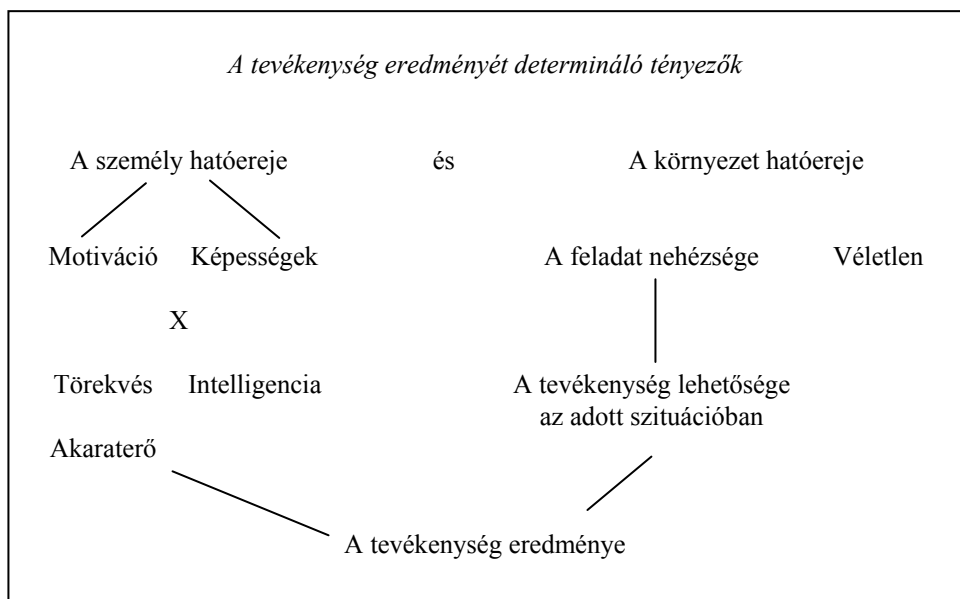
A tulajdonítás (attribúció) elmélete azokkal a szabályokkal foglalkozik, amelyeket akkor alkalmazunk, amikor megpróbálunk oksági következtetéseket levonni a megfigyelt személyek vagy önmagunk viselkedéséből. Vizsgálja, hogy a különböző szituációk miképpen váltanak ki különféle attribúciókat.

Az egyének attribúciói általában összhangban vannak vélekedéseikkel előítéleteikkel (Aronson, 1987). Az attribúcióelmélet kifejlődése számára mérföldkő volt Heider 1958-ban megjelent monográfiája, melyet később Jones (1965) és munkatársai népszerűsítettek, majd a követők továbbfejlesztettek. Az elmélet különböző részdiszciplínákra épít, így az emóciókutatásokra (Schlachter és Singer, 1962), a motivációs vizsgálatokra (Weiner 1980, 1986; Abranson, 1978). (Försterling, 1990), a pedagógiai (Weiner, 1979), a fejlődés (White, 1988), valamint a kognitív pszichológiákra (Einhorn és Hogarth, 1986).

Heider abból indult ki, hogy az emberek cselekvésük eredményét általában két tényezőtől teszük függővé, azaz a különböző cselekvések eredményei alapvetően két faktorra vezethetők vissza: a személyre (motiváció, képességek, intelligencia stb.) illetve a környezetre (feladat nehézsége, véletlen stb.). Az első faktort a személy erejének, a másodikat pedig a környezet erejének tekintjük. Az 1. ábra szemlélteti a tevékenység eredményének meghatározóit.

A személy hatóereje függ tehát a motivációtól, amely magában foglalja a szándékot és a törekvést is. Az akarat faktor a testi és szellemi képességeken alapul. Mindkettő multiplikatív kapcsolatban áll egymással. Effektív ereje a személynek 0, ha sem megfelelő törekvése, sem képessége nincs egy meghatározott cél eléréséhez. A környezet hatóereje a feladat nehézsége, s a tevékenységet elősegítő vagy gátló faktorok függ-

vényében ragadható meg. A tevékenység lehetősége az adott szituációban a személyes motivációktól és képességektől függ, s ehhez járul a környezet hatóereje.



1. ábra
Heider (1978) nyomán

Kelly, (1967) koncepciója szerint különböző szituációban a tevékenység eredményének magyarázatául a személyen belüli faktorok, a feladat nehézsége és az idői tényezők szolgálnak. Később Grimm (1979) úgy találta, hogy az idő faktort az eredmények okainak számbavételénél szükségtelen külön figyelembe venni. Prnitt és Insko (1980) a személyen belüli okokon kívül a feladat nehézségében és a körülményekben vélték az attribúciókat feltárni. Hillton és Slugoski (1986) szerint nem csak a világról való tudásunk, hanem az attribúciós folyamat is befolyásolja azt, hogy mit tartunk általában normálisnak és mit abnormálisnak. Försterling (1990) az említett modellek revízióját, továbbfejlesztését, integrációját vállalja fel, s nem kis mértékű konszenzuson alapszik. Eszerint az attribúciós folyamat a varianciaanalízis analógiájaként értelmezhető. Ebben a varianciaanalízis analógiában ugyanis a lehetséges okok (személyen belüli tényezők, feladat nehézsége, időpont) független változók, a függő változó pedig maga a megfigyelő. E kutatások azt is bizonyítják, hogy a determináló tényezők szubjektív megítélése más és más lehet. Így például a cselekvő és a megfigyelő között a különböző helyzetből adódóan lényeges különbség lehet. Míg a megfigyelő mások cselekvésének az okát a cselekvő személynek tulajdonítja (belső attribúció), addig a cselekvő

személy saját viselkedését inkább a környezeti feltételekre adott reakcióval magyarázza (Meyer és Försterling 1990).

A különböző kutatások feltárták, hogy nagyon sokféle oka, magyarázata lehet az egyes tevékenységek eredményének még azonos személy esetében is. Az oki tényezők ezen bősége miatt szükséges volt taxonómiájuk feltárása (Weiner, 1986; Rotter, 1966; Heider, 1958). A tulajdonítások (attribúció) taxonómiája alkalmas arra, hogy jellemezze a hasonlóságokat és különbözőségeket a különböző attribúciók között, illetve felfedje az okok mélyében húzódó dimenziókat. A taxonómiák alapvetően 3 dimenziót különítenek el. E dimenziókat úgy kell elképzelni, mint két pont közötti tartományt, mely között az okok helyzete változhat, ugyanis az okok dimenzionális helye nem mindig állandó a különböző egyéneknél, de egy adott vizsgálat esetében jellemző (pl. a vizsgateljesítmények okai).

A tulajdonítások (attribúciók) dimenziói

Hely (locus): személyen belüli attribúciók (képességek, intelligencia, kreativitás, erőfeszítés stb.) és személyen kívüli attribúciók (a feladat nehézsége, szerencse, pech stb.).

Stabilitás (stability): relatív állandó attribúciók (intelligencia, kreativitás stb.) és változó attribúciók (a feladat nehézsége, szerencse, pech stb.).

Kontrollálhatóság (controllability): a cselekvő személy kontrollja alá tartozó okok (erőfeszítés, érdeklődés, szorgalom stb.) és más külső személy kontrollja alá tartozó okok (szerencse, pech stb.).

Egyes szerzők megkülönböztetnek még egy negyedik dimenziót is:

Globalitás (globality): ide sorolhatók az általános attribúciók: például az intelligencia és a kreativitás, és a speciálisak: egy bizonyos speciális területén nyújtott jártasság, készség (Abranson, Seligman és Teasdale, 1978).

A különböző szerzők között alapvető egyezés van az attribúciók besorolásában a hely és a kontroll szerinti dimenziókban, de a stabilitás dimenzióban kevésbé tiszták a pozíciók, kivéve a képességet, melyet változónak, instablnak tekintenek az egyes szerzők, és a szerencsét, amelyet szisztematikusan stabilnak tartanak (Anderson, 1983; Chandler és Spies, 1984; Meyer, 1980).

Az attribúciókat a különböző viselkedésekre vonatkoztatjuk, és következtetéseket vonunk le általuk. Az attribúcióknak emocionális konzekvenciáik vannak, meghatározzák érzéseinket és további viselkedésünket, hatással lehetnek továbbá jövőbeli teljesítményeinkre. (Ha valaki például azt hiszi, hogy az elszenvedett kudarc kontrollálhatatlan, nem is próbálkozik javítani teljesítményén. Önmagában a kudarc nem káros, csak akkor válik azzá, ha azt hiszi az egyén, hogy nincs befolyása a kudarc felett.)

Az attribúció elméletéből nagyon sokat meríthet a pedagógia is. Így az iskolai tanulási sikerei és kudarcai mögött feszülő okok, a tanulók önértékelését befolyásoló tényezők elemzése, a tanulói teljesítmények pedagógusok általi interpretálása, mások tanulási teljesítményének tanulói megítélését befolyásoló momentumok analízisa, a különböző okoknak tulajdonított tanulási siker, illetve kudarc motivációs következményeinek feltárása terén.

A tanulók attribúciói

A motiváció szempontjából nagyon fontos, hogy a tanuló milyen okoknak tulajdonítja iskolai eredményeit illetve, hogy ezekkel egyidejűleg a tanár miképpen interpretálja azokat. A cselekvő (tanuló) és a megfigyelő (jelen esetben a tanár) ugyanis különböző információkkal rendelkezik. A tanuló hajlik a pozitív tanulási eredmények internalizálására, saját képességeinek tulajdonítva azokat, a negatív eredményeket pedig külpontosítja. Így a külső attribúció kudarc esetén érzelmileg kevésbé megterhelő számára, mint a belső lenne, mely negatív hatású, kétségeket ébresztene a tehetséget, képességet illetően. Tehát siker után felértékelődik, kudarc után védekezik a személyiség.

Abban az esetben, ha a tanuló belső kontrollal rendelkezik, s a sikert önmagának tulajdonítja, akkor maga a siker nagyobb büszkeséggel tölti el, s pozitív énképpel, megfelelő önbizalommal lát hozzá a következő feladathoz. Ezt az effektust *Heckhausen* (1980) offenzív kauzális interpretációnak nevezte. Ilyen esetben az egyén keresi a teljesítménykontextusú aktivitásokat, sikertelenség után ismét megpróbálkozik a feladat megoldásával, mert kudarcát az erőfeszítés hiányának tulajdonítja. A kudarckerüléssel jellemezhető, szorongó, belső bizonytalanságú tanulók a kudarcot stabil belső okokra (képesség, tehetség hiánya) vezetnek vissza, a sikert pedig instabil külső okoknak tulajdonítják (szerecsse, a feladat könnyűsége). Ez azért veszélyes, mert semmilyen okot nem találnak a továbbiakban arra, hogy nagyobb erőfeszítést fejtsenek ki a tanulás terén. A sikertelenség negatív énképet alakít ki náluk, melynek belső kudarcelvárás a következménye, ez pedig erős szégyenérzetet, alulértékelést indukál. Ezek a tanulók úgy élik meg az iskolai feladathelyzetet, hogy nincs képességük a sikerhez, így nem is fejtenek ki nagyobb erőfeszítést, mert az úgyis hiábavaló. A sikertelen tanulónál generalizálódhat a kudarc, s kumulált deficit alakulhat ki (defenzív kauzális interpretáció; *Heckhausen*, 1980). A kauzális attribúció és a teljesítményelérő viselkedés kapcsolata szoros. A célélérés ugyanis egyrészt az egyén megelőző teljesítményszintjétől függ, másrészt attól, hogy a megelőző teljesítmény okai milyen dimenziók mentén helyezkednek el.

A tanárok attribúciói

A tanárok különböző források alapján az egyes tanulókra vonatkozóan különböző teljesítményelvárást irányoznak elő, ez az elvárás a tanár viselkedését differenciálja, s ezt a tanári viselkedést értelmezik a továbbiakban maguk a tanulók is. Természetesen a tanároknak is sikereik és kudarcaik lehetnek az iskolában. Általános törvényszerűség, hogy a tanulók sikerében részt kívánnak venni, úgy ítélik meg, hogy az jó tanításuknak köszönhető, a tanulói kudarcok esetén pedig rajtuk kívül álló dolgokban keresik az okokat. Az a jellegzetes mód, ahogy a tanár a tanulók eredményeit, teljesítményét interpretálja, bizonyos okoknak tulajdonítja, a későbbiekben a tanulók kauzális attribúciójára is kihat. Abból tehát, ahogy a tanár a tanuló sikereit, illetve kudarcait magyarázza a tanár-tanulói interakcióban, a tanuló implicit módon, önkéntelenül megtanulja hogyan értékelje saját magát, milyen okoknak tulajdonítsa sikereit, illetve kudarcait (*Helus*, 1991). A tanulók

tehát elfogadják azt az attribúciót, amit a tanár gondol, lassan elhiszik, s eszerint teljesítenek a továbbiakban.

Megfigyelések szerint a tanárban a tanulók erőfeszítésének hiánya dühöt vált ki, a gyenge képességek pedig együttérzést, vigasztalást. Az első esetben a tanár dühe a tanulóban a bűnösség érzetét kelti, a büntudat pedig pozitívan motivál. A második esetben az együttérzés szégyent vált ki a tanulóban, ez pedig negatív erő, visszavonulásra készít, s a kiszolgáltatottság érzését kelti. Az együttérzés, a túlzott dicséret, a túlméretezett segítségnyújtás visszafelé elsülő puska lehet (Rollett, 1989; Lünemann 1991).

A tanároknak tehát nagy a felelőssége egyrészt a tanulók attribúcióinak alakításában, másrészt a már kialakult kedvezőtlen attribúciók megváltoztatásában, azaz a kudarcorientált tanulóknál a belső stabil okok szisztematikus megerősítésében, (Gage, 1988 és Kozéki 1990.) Nagyon fontos, hogy a tanulók ne kedvezőtlen attribúciókkal tanuljanak, de ugyanakkor azt is tudni kell, hogy sem dicsérettel, sem pusztá biztatással nem befolyásolható a már kialakult kedvezőtlen attitűd, csak az irányított tevékenység sikerén keresztül. Kudarc esetében is sikermotiválttá kell tenni a tanulót, mégpedig fokozatosan nehezedő feladatok adagolásával, a hibára, a javítás módjára utaló instrukció nyújtásával, a szidás, feddés kiiktatásával, s a hiba azonnali kijavításának lehetőségével. Így a korrekció válik azonnali dicséretté.

Empirikus vizsgálatok a kauzális attribúció témakörében

Bar-Tal és *Darom* (1979) általános iskolás korosztályt vizsgált tesztmegoldás közben, az attribúciók hely és stabilitás terén mutatott különbségét föltárva. *Meyer* és *Koelb* (1982) középiskolások körében végzett felméréseket, *Van Overwalle* (1989) első éves egyetemi hallgatókat vizsgált vizsgatesztek megoldása után.

A vizsgálat célja, a kutatási probléma

Saját vizsgálatunkat bölcészhallgatók körében végeztük. Vizsgálatunk célja, annak feltárása volt, hogy a bölcészhallgatók vizsgateljesítményeiket milyen mögöttes okoknak tulajdonítják. Arra kerestük a választ, hogy:

- a) a bölcészhallgatók (nappali, levelező) a vizsgateljesítményeiket milyen oki tényezőkkel magyarázzák;
- b) az egyes alcsoportok attribúciói eltérnek, vagy hasonlítanak-e egymáshoz;
- c) a nemek között található-e különbség az attribúciók megítélésében;
- d) az oki tényezők megfogalmazását mennyiben befolyásolja a vizsgaeredményekkel való elégedettség illetve elégedetlenség, részbeni elégedettség?

A vizsgált minta

A felmérést az ELTE BTK III. éves nappali tanárszakos hallgatói, a II. éves német nyelvtanárszakos és II. éves levelező pedagógia szakos hallgatói körében az 1990/91 és

1991/92 tanévek tavaszi félévében végeztük, közvetlenül a téli vizsgaidőszak után, hogy a vizsgákkal kapcsolatos élmények még ne mosódjanak el. A vizsgált minta jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A vizsgált minta megoszlása.

	Nappali III. évf.	Nappali II. évf.	Levelező II. évf.	Összesen
Férfi	29	3	38	75
Nő	120	37	54	205
Összesen	149	40	92	281
Életkori átlag év	21,02	20	33,68	24,93
Letett vizsga átlaga	5,85	3	5	4,61
A végzett szak száma	2	1	1	1,22
A vizsga teljesítménnyel elégedett %	52	33	52,55	43,78
Elégedetlen	18	18,7	9,95	12,86
Részben elégedett	29	43,3	37,5	40,36

A vizsgálat módszere

A hallgatóknak csoportos keretek között a függelékben bemutatott kérdőívet kellett önkéntes alapon, névtelenül kitölteni. A hallgatók a kérdőíven 14 attribúciót egy 9 fokú skálán mérlegelve ítélték meg. A kérdőív a leggyakoribb attribúciókat tartalmazta, s törekedett ezen attribúciók befolyásolási mértékének (9 fokú skála) és irányának (pozitív, negatív) feltárására.

A kérdőív kifejlesztését több lépcsőben végeztük. Egyrészt felhasználtuk a külföldön végzett kauzális attribúció vizsgálatoknál alkalmazott kérdőívekkel kapcsolatos tapasztalatokat, másrészt próbavizsgálatokat végeztünk 30 pedagógia szakos nappali tagozatos bölcsész és 40 fő levelező tagozatos hallgató körében.

A vizsgált attribúciók jellemzői a 2. táblázatról olvashatók le. A kérdőíven szereplő 14 attribúció hely, stabilitás, kontrollálhatóság és globalitás szerinti minősítését tartalmazza a táblázat. E minősítés a szakirodalmi kutatások eredményeire támaszkodik, + jellel jelöli az adott attribúcióra vonatkozó határozott megállapításokat, míg +/- jellel a vitathatóakat (*Van Overwalle*, 1989).

2. táblázat. Az attribúciók dimenziói

Attribúció	Hely		Dimenzió					
	Belső	Külső	Stabilitás		Kontrollálhatóság		Globalitás	
			Stabil	Instabil	Kontrollált	Kontrolláhatatlan	Ált.	Spec.
Intelligencia	+		+/-	+/-	+/-	+/-	+	
Kreativitás	+		+/-	+/-		+/-	+	
Egyes képességek	+		+/-	+/-	+/-			++
Szorgalom	+		+/-	+/-	+		+	
Szellemi rátermettség	+		+/-	+/-		+		+
Szerencse/pech		+		+/-		+	+	
A vizsgák nehézsége		+	+/-	+/-		+		+
A tananyag nehézségi foka		+	+/-	+/-		+		+
A tanulási módszer	+		+/-	+/-	+		+	
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	+		+/-	+/-	+/-	+/-		++
Mások segítsége a felkészülésben		+	+/-	+/-	+		+	
A vizsgázt. szembeni attitűd	+		+/-	+/-	+			+
Az oktató előadói stílusa		+	+/-	+/-		+		
A jó teljesítmény utáni vágy	+		+/-		+		+	

A vizsgálat eredményei

Az attribúciók szerepe

A vizsgán elért teljesítmények oki hátterének összesített rangsorát a 3. táblázat mutatja be.

Első helyeken (1–3) – a vizsgatárgy iránti érdeklődés, intelligencia, a jó teljesítmény utáni belső vágy – belső attribúciókkal magyarázzák a hallgatók a vizsgán elért ered-

ményeiket. Ezen attribúciók ugyanakkor instabilak, és kontrollálhatatlanok, részben globálisak, s részben speciálisak. Csak a jó teljesítmény utáni vágy stabil. Tehát éppen a külső hatások következtében a faktorok alakulhatnak, változhatnak.

3. táblázat. A feltételezett okok összesített rangsora.

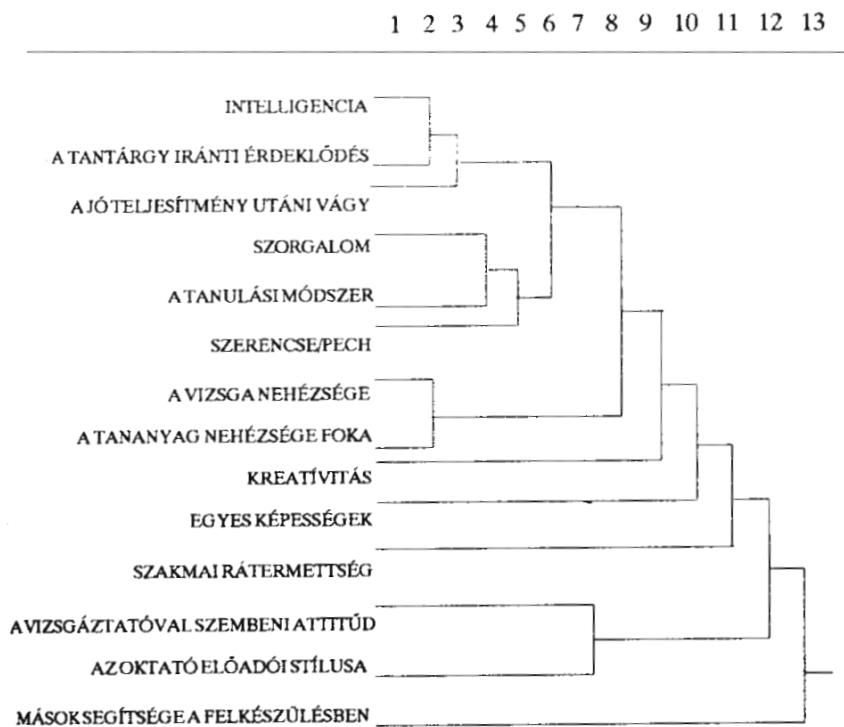
<i>Attribúció</i>	<i>Rangsor</i>	<i>Érték</i>
Intelligencia	2	6,84
Kreativitás	12	5,84
Egyes képességek	7	6,24
Szorgalom	5	6,40
Szakmai rátermettség	13	5,67
Szerencse/pech	4	6,62
A vizsgák nehézsége	8	6,19
A tananyag nehézségi foka	11	5,98
A tanulási módszer	6	6,27
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	1	7,01
Mások segítsége a felkészülésben	14	3,43
A vizsgáztatóval szembeni attitűd	9	6,17
Az oktató előadói stílusa	9	6,17
A jó teljesítmény utáni vágy	2	6,48

A negyedik helyen megjelenik a véletlen, a szerencse/pech, elég magas értékkel. Fontos a szorgalom 5. helyre kerülése és a tanulási módszer 6. helye. Ugyanakkor elgondolkodtató a kreativitás 12. helye, bár a jelzett érték (5,84) nem megy át a közömbös kategóriába, mégis furcsa, hogy ennyire csekély szerepet tulajdonítanak e tényezőnek a vizsgateljesítményeknél! A mások segítsége a felkészülésben utolsó helyre kerülve (3,43) indifferens. Meglepő, hogy a vizsgák nehézségi foka (8. hely) jobban befolyásol, mint magának a tananyagnak a nehézségi foka (11. hely). A másik érdekesség, hogy egymás mellett helyezkedik el az oktató előadási stílusa és a vizsgáztatóval szembeni attitűd (9–9 hely). Bölcsészkarai sajátosság ugyanis az előadó és a vizsgáztató azonos-sága, így az oktatók előadói stílusa nagymértékben meghatározza a vele szemben kialakult attitűdöket. A szakmai rátermettség utolsó előtti rangsora két dologra hívhatja fel a

figyelmet, egyrészt a kategória nehezen körülhatárolható voltára, bizonytalan értelmezhetőségére, másrészt a vizsgák és a szakmai rátermettség diszkrepanciájára.

Az attribúciók összefüggései

A továbbiakban a klaszteranalízis módszerével kívántuk feltárni az attribúciók közötti kapcsolódásokat, illeszkedéseket. A klaszteranalízis a változók strukturájának elemzésére szolgáló, a strukturát egészében vizsgáló matematikai statisztikai eljárás.



2. ábra
Az attribúciók dendrogramja

A felmérésben szereplő 14 attribúció alkotta esetünkben a vizsgálódás alaphalmazát, melyet egy 9 fokú skálán kellett megítélniük a hallgatóknak. Az így kapott adatsort analizáltuk a klaszteranalízis módszerével. (A számításokat *Nahalka István* végezte.) A klaszteranalízis kiindulópontja az, hogy minden attribúció egy-egy különálló klaszterbe

kerül, vagyis 14 kiinduló klaszterünk lesz. A következő lépésekben meg kell keresni az egymáshoz legközelebbi klasztereket. A klaszteranalízis dendrogramja az 1. ábrán látható. Nem nehéz felismerni az ábrán, hogy a legkisebb távolság a vizsgák nehézsége és a tananyag nehézségi foka között van, tehát először ezen két klaszter kerül összevonásra, azaz a továbbiakban egy közös clusterbe. Ez azt is jelentheti, hogy e két attribúció külön vizsgálata a bölcsészkaron nem biztos, hogy indokolt, ugyanis e kettő szorosan korrelálhat a hallgatók megítélésében. Ezt követően folytatódik az egymáshoz közel álló klaszterek egyesülése, mígnem a 13. lépésnél már minden attribúció egy klaszterbe sorolódik. Mít olvashatunk le az ábráról? Mindenekelőtt azt vehetjük észre, hogy az attribúciók közül négy korán (2. 3. 4. lépésekben) egyesülő csoportot alkot, így az intelligencia, a tantárgy iránti érdeklődés, a jó teljesítmény utáni vágy. Külön kapcsolódik a szorgalom és a tanulási módszer egymással a 4. lépésnél. Érdekes e két attribúció összetartozása, illeszkedése a következő lépésben a szerencse/pech attribúcióhoz, majd csatlakozásuk, tömbösülésük a 3. lépésben összeállt csoporthoz. Úgy tűnik, hogy ezen attribúciók egymásra hatása, kapcsolódása, illeszkedési készsége nagyobb, mint az összes többié. A 7. lépésnél a vizsgáztatóval szembeni attitűd és az oktató előadói stílusa kapcsolódik. Ezt követően tovább folyik a már kialakult tömbhöz való csatlakozás. 8. lépésként a már összekapcsolódott vizsgák nehézsége és a tananyag nehézségi foka összekapcsolódik a már kialakult tömbbel. Ezen attribúciókat tekinthetjük a leginkább meghatározóaknak, jellemzőeknek a vizsgateljesítmények alakulásában. A további attribúciók – mint például a kreativitás, egyes képességek, szakmai rátermettség – csak a későbbi lépéseknél egyenként kapcsolódnak a meglévő tömbhöz. Végezetül az utolsó, 13. lépésben a mások segítsége a felkészülésben attribúció illeszkedik a tömbhöz. Ez is mutatja, hogy a legtávolabbi, mintegy legalacsonyabb értékű ezen attribúció befolyása.

A klaszteranalízis alapján a leginkább jellemző felismerések a következőkben foglalhatóak össze. Az összes szereplő attribúció három fő csoportot alkot, egymástól viszonylagos elkülönültségben. Az első, meghatározó csoport az intelligencia, érdeklődés, jó teljesítmény utáni vágy, mindhárom belső attribúció, kettő közülük instabil, változó és kontrollálható. A másik csoport ettől a tömbtől külön halad, meghatározó jellege gyengébb, ide tartozik a vizsgáztatóval szembeni attitűd, az oktató előadói stílusa, a vizsga és a tananyag nehézsége. Ezen klaszterek a 7. lépésig külön futnak, s csak ezt követően tömbösülnek. Végezetül pedig a kreativitás, az egyes képességek, a szakmai rátermettség klaszterek viszonylag későn, izolált különállás után egyenként csatlakoznak.

A különböző alcsoportok attribúcióinak összehasonlítása

Az összesített rangsorhoz képest a III. éves nappali hallgatók a szerencse/pech szerepét a 2. helyre teszik (6,82) magas értékkel, előbbre kerül (6. hely) a vizsgáztatóval szembeni attitűd is, míg a tanulási módszer (9. hely) jelentősége csökken. A külső attribúciók erőteljesebb befolyásoló erejével találkozhatunk tehát ennél az alcsoportnál. A II. éves nappali nyelvszakos hallgatóknál már első helyre kerül a szerencse/pech (7,22), tehát jelentős mértékben ítélik úgy a hallgatók, hogy a véletlen befolyásolja a vizsgák eredményét. A vizsgák nehézségi foka megelőzi (2. hely) a tananyag nehézségi fokát (5.

hely), de mind a két faktor nagymértékben befolyásolja az eredményességet. A tanulási módszer szerepét igen alacsonyra (utolsó előtti hely) értékelik a hallgatók. Tehát a külső attribúciókkal való magyarázat jelentősége tovább fokozódik ennél az alcsoportnál.

A levelező tagozat III. éves hallgatóinál a fenti két alcsoportnál tapasztalható jelenséggel nem találkozunk. Náluk az első helyre belső attribúciók kerülnek (a vizsgatárgy iránti érdeklődés, intelligencia, a tanulási módszer, a jó teljesítmény utáni vágy). Az összesített adatokhoz képest előbbre kerül a kreativitás (12. helyről a 6.-ra), a szakmai rátermettségnek is nagyobb szerepet tulajdonítanak (9. hely) a levelező hallgatók. A szerencse és pech, azaz a véletlen ennél az alcsoportnál játszik legkisebb szerepet (11. hely). Ugyancsak érdekes, hogy a vizsgák nehézsége (13. hely), s a tananyag nehézsége (12. hely) kisebb jelentőséggel bír a posztgraduális képzésben részesülőknél.

4. táblázat. Attribúciók a különböző alcsoportokban

Attribúció	Nappali III. évf.		Nappali II. évf.		Nappali III. évf.	
	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték
Intelligencia	4	6,58	4	6,77	2	7,19
Kreativitás	12	5,38	12	5,52	6	6,63
Egyes képességek	7	6,04	10	6,22	8	6,48
Szorgalom	5	6,17	6	5,52	5	6,94
Szellemi rátermettség	13	5,28	11	5,55	9	6,19
Szerencse/pech	2	6,82	1	7,22	11	5,83
A vizsgák nehézsége	8	6,02	2	7	13	5,57
A tananyag nehézségi foka	10	5,71	5	6,55	12	5,70
A tanulási módszer	9	6	13	5,80	3	7,03
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	1	6,98	7	6,50	1	7,56
Mások segítsége a felkészülésben	14	3,26	14	3,85	14	3,29
A vizsgáztatóval szembeni attitűd	6	6,13	9	6,37	10	6,03
Az oktató előadói stílusa	11	5,48	8	6,40	6	6,63
A jó teljesítmény utáni vágy	3	6,63	3	6,87	4	7,02

Összefoglalóan elmondható, hogy a nappali tagozatos hallgatóknál a külső attribúciók kerülnek előtérbe, a levelezőknél pedig a belsők. A jó teljesítmény utáni vágy ugyanakkor mindhárom alcsoportnál jelentős szerepet játszik, az intelligenciával együtt. Mindhárom alcsoportnál megegyezés van a mások segítségének megítélésében, igen alacsony értékkel a legutolsó helyre sorolják, közömbös tényezőként.

A három alcsoport között a legnagyobb különbség a tanulási módszer megítélésében van, a nappali hallgatók (a 9. és a 13.) helyen szerepeltetik, míg a levelezők lényegesen nagyobb szerepet tulajdonítanak neki (3. hely). Ugyanakkor a szerencse/pech megítélésénél is jelentős az eltérés, míg a nappali hallgatók 2. helyre illetve 3. helyre teszik, a levelezők a 11. helyre rangsorolják. Ehhez hasonlóan a kreatitásnak kis szerepet tulajdonítanak a nappali hallgatók (12. hely), még a levelezők a 6. helyre rangsorolják. A nappali és levelező hallgatók megítélésében mutatkozó különbség az életkori és az életmódbeli eltérésekkel, valamint a két képzési modell eltérő sajátosságaival magyarázható. A nemek közötti különbségek a különböző attribúciók megítélésében

A nemek közötti különbségek a különböző attribúciók megítélésében

Az összesített rangsorhoz képest a férfiak (76 fő) alcsoportjánál jelentős eltéréssel találkozunk. Első helyre magas értékkel (7,13) a vizsgáztatóval szembeni attitűd kerül.

5. táblázat. Férfiak és nők attribúciói

Attribúció	Férfiak		Nők	
	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték
Intelligencia	2	6,89	7	6,64
Kreativitás	4	6,52	13	5,16
Egyes képességek	9	5,97	10	6,51
Szorgalom	6	6,02	5	6,78
Szellemi rátermettség	10	5,68	11	5,66
Szerencse/pech	8	5,98	2	7,26
A vizsgák nehézsége	13	5,38	4	7,00
A tananyag nehézségi foka	12	5,43	8	6,53
A tanulási módszer	7	6,01	8	6,53
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	3	6,82	3	7,20
Mások segítése a felkészülésben	14	3,25	14	6,61
A vizsgáztatóval szembeni attitűd	1	7,13	12	5,21
Az oktató előadói stílusa	11	5,57	6	6,77
A jó teljesítmény utáni vágy	5	6,32	1	7,36

A másik figyelemre méltó eltérés, hogy a kreativitás a 4. helyre lép elő, a szerencse/pech pedig jóval kisebb szerepet játszik (8. hely), értéke ennél az alcsoportnál a legalacsonyabb (5,98). A vizsgák, illetve a tananyag nehézségi foka ugyancsak kisebb jelentőségű (13. és 12. hely). A nők (205 fő) alcsoportja az összesített rangsorhoz képest az intelligencia jelentőségét értékeli kisebbnek (7. hely), viszont a szerencse/pech jelentőségét jóval magasabbra helyezi (2. hely), igen magas értékkel (7,26). Érdekes, hogy a vizsgák nehézségének szerepe nő (4. hely), jóval megelőzve a tananyag nehézségének jelentőségét (8. hely).

A férfi és nő alcsoportját összehasonlítva a leghatározottabb különbség a vizsgáztatóval szembeni attitűd jelentőségének megítélésében van (1. és 12. hely). Ugyancsak szembeötlő a szerencse/pech szerepének megítélése, a nő alcsoportjánál sokkal nagyobb a jelentősége (2. hely), mint a férfiaknál (8. hely). Hasonlóan más-más értékelés alá kerül a vizsgák és a tananyag nehézsége, míg a nő magasabbra értékeli szerepét (4. hely), addig a férfiak alacsonyabbra (12. hely). A nő viszont a férfiaknál sokkal kisebb jelentőséget tulajdonítanak a kreativitásnak (13. hely) és az intelligenciának (7. hely), és jóval fontosabbnak ítélik az oktató előadási stílusát (6. hely).

A kapott eredmények a szakirodalmi megállapításokkal egyezően azt mutatják, hogy a nők általában lebecsülik a képességfaktorok szerepét. A férfiak és nők alcsoportjának vizsgálati eredményei azonban nem különböztek olyan jelentős mértékben, mint a jelzett szakirodalmakban. Ennek a ténynek az okai egyrészt a bölcsészkar sajátosságokban (elnőiesedés, emancipáció), másrészt a magasabb évfolyamon végzett vizsgálatok sajátosságaiban kereshetjük (ekkorra valószínűsíthető egy bizonyos vizsgarutin megszerzése).

A vizsgaeredményekkel való elégedettség foka és az attribúciók

A vizsgált hallgatók 46,01%-a volt elégedett a vizsgán elért eredményeivel, 15,71%-uk elégedetlen volt, s 38,26%-uk részben volt elégedett. Míg a III. évfolyam nappali hallgatói és a II. évfolyam levelező hallgatói egyaránt 52,5%-a volt elégedett a vizsgaeredményeivel, addig a II. évfolyam nappali hallgatói csak 33%-ban. Ez utóbbi alcsoportnál a részbeni elégedettség %-a magasabb, 48,3%. A levelező hallgatók a legalacsonyabb százalékban elégedetlenek az elért eredményeikkel.

Az elégedettek alcsoportja az összesített eredményekhez képest nagyobb jelentőséget tulajdonít a tanulási módszernek (3. hely) 7,32 magas értékkel és a kreativitásnak (8. hely) 6,59 érték, azaz a belső attribúciókat helyezi előtérbe.

Az elégedetlenek alcsoportja a szorgalomnak jóval kisebb jelentőséget tulajdonít (9. hely), míg az oktatók előadási stílusának jóval nagyobb (4. hely 6,54 értékkel), tehát a külső attribúció szerepe megnő.

A részben elégedettek alcsoportja az összesített rangsorhoz képest az intelligenciának szinte semmilyen szerepet nem tulajdonít, 13. helyre teszi. Az egyes képességeket első helyen tartja a legjelentősebb tényezőnek. A tanulási módszer szerepét ugyanakkor lebecsüli (12. hely).

Legjobban tehát a vizsgaeredményekkel elégedett és részben elégedettek alcsoportjának adatai térnek el egymástól. Míg körülhatárolt különbségeket véltünk kimutatni a vizsgaeredményeivel elégedett és elégedetlen alcsoportok között, addig náluk elég magas az egyezés. Itt semmiféle vélt tendenciát nem tudtunk feltárni. A kapott vizsgálati eredmények megegyeznek a brüsszeli egyetemen folyó vizsgálatok eredményeivel. (*Van Overwalle*, 1989).

6. táblázat. Az attribúciók az eredményekkel való elégedettség függvényében

Attribúció	Elégedettek		Elégedetlenek		Részben elégedettek	
	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték
Intelligencia	1	8,90	3	6,63	13	4,99
Kreavitás	8	6,59	12	5,15	7	5,93
Egyes képességek	13	5,86	11	5,97	1	6,89
Szorgalom	6	7,01	9	6,07	5	6,12
Szellemi rátermettség	10	6,43	13	4,75	8	5,92
Szerencse/pech	5	7,22	5	6,50	4	6,14
A vizsgák nehézsége	7	6,87	8	6,20	11	5,50
A tananyag nehézségi foka	11	6,30	10	6,00	10	5,64
A tanulási módszer	3	7,37	6	6,32	12	5,12
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	4	7,32	1	7,27	2	6,44
Mások segítsége a felkészülésben	14	3,10	14	4,11	14	3,08
A vizsgáztatóval szembeni attitűd	9	6,36	7	6,25	9	5,90
Az oktató előadói stílusa	12	5,99	4	6,54	6	5,98
A jó teljesítmény utáni vágy	2	7,49	2	6,70	3	6,33

Mindez arra enged következtetni bennünket, hogy a vizsgán nyújtott teljesítményekkel való elégedettség mértéke nem befolyásolja jelentősen maguknak az okoknak a megítélését még közvetlenül a vizsgaidőszak vége után sem. Úgy gondoljuk, hogy a

hallgatók által jelzett attribúciók vélhetően egy hosszabb folyamat termékei lehetnek, azaz az egész eddigi tanulási tapasztalatuk által befolyásolt.

További megfontolások, következtetések

A vizsgálatnál alkalmazott általunk kifejlesztett kérdőív szakszerűnek bizonyult, jól lefedte a kauzális attribúciókat és azok befolyásolási irányának, mértékének feltárására is alkalmas volt. A kiértékelési technikáról megállapíthatjuk, hogy a különböző típusú sajátosságok felmutatásához eredményesen használhattuk az osztályozás, rangsorolás módszerét. Bár a minta alacsony volta messzemenő következtetések levonására nem ad lehetőséget, az mindenképpen megállapítható, hogy a bölcészhallgatók vizsgaeredményeiknek milyen mögöttes okokat tulajdonítanak, s miképpen interpretálják azokat.

Mindennek feltárása azért tűnik fontosnak, mert a hallgatók önmagukról alkotott képét, érzelmeiket, igénynívójukat, kompetenciaérzésüket, elvárásaikat, motiváltságukat, s a további vizsgákön való eredményességüket ezen okok tudatosítása erőteljesen befolyásolhatja.

Épp a minta alacsony volta további kutatások szükségességére hívhatja fel a figyelmet. Feltárára vár ugyanis az egyetemi oktatók azon attribúciója is, amellyel megítélik hallgatóik vizsgateljesítményét. Fontos lenne továbbá a különböző évfolyamok (különösen az első induló és a végzős), illetve különböző karok és egyetemek hallgatóinak attribúcióján összehasonlító vizsgálatok, elemzések elvégzése.

Irodalom

- Abranson, L. V., Seligman, M. E. P. és Teasdale, J. D. (1978): Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, **87**, 49–74.
- Anderson, C. A. (1983): The causal structure of situations: The generation of plausible causal attributions as a function of type of event situation. *Journal of Experimental social Psychology*, **19**, 185–203.
- Aronson, E. (1987): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Kiadó (3. kiadás), 236–237.
- Bar-Tal, D. és Darom, E. (1979): Pupils attributions for success and failure. *Child Development*, **50**, 264–267.
- Chandler, T. A. és Spies, C. J. (1984): Semantic differential placement of attributions in four different groups. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 1119–1127.
- Einhorn, H. J. és Hogarth, R. M. (1986): Judging probable cause. *Psychological Bulletin*, **99**, 3–19.
- Försterling, F. (1990): The Kelley model as an analysis of variance analogy: How far can it be taken? Paper submitted for publication. Idézi: Meyer, W. U. és Försterling, F. (1990): *Die Attributionstheorie* Vorbereitet für Frey, D. és Irle, M. (Hrsg): *Theorien der Sozialpsychologie*. Erste, vorläufige Fassung. Huber, Bern.
- Gage, N. L. (1988): *Educational Psychology*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Grimm, K. H. (1979): *Ursachenerklärungen in Leistungssituationen*. Eine Untersuchung zum Kelleschen Kovariationskonzept. Unteröffentliche Dissertation, Universität Bielefeld.
- Heckhausen, H. (1980): *Motivation und Handeln*. Springer, Heidelberg.

- Heider, F. (1958/1977): The Psychology of interpersonal relations. Wiley, New York, Németül: *Psychologie der Interpersonalen Beziehungen*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Heider, F. (1978): Wahrnehmung und Attribution. In: Görnitz, D. Meyer, U. W., és Weiner, B. (szerk.) *Bielefelder Simposium über Attribution*. Klett–Cotta, Stuttgart. 13–28.
- Helus, T. (1990): A tanulói személyiség fejlesztésének lehetőségei az oktatásban In: Kürti Jarmila. (szerk.) *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 11-27.
- Hilton, D. I. és Slugoski, B. R. (1986): Unknowledgebased causal attribution. The abnormal conditions focus modell. *Psychological Review*, **93**. 75–88.
- Jones, E. E. és Davis, K. E. (1965): From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In: Berkowitz, L. (szerk.): *Advances in experimental social psychology*. Vol. 2. Academic Press New York. 219–266.
- Kelley, H. H. (1967): Attribution theory in social psychology. In: Levine, D. (szerk.): *Nebraska Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln.
- Kozéki Béla (1990): Az iskolai motiváció. In: Kürti Jarmila (szerk.) *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 95-123.
- Lünnemann, G. W. (1991): *Motivationsforderung im Unterricht*. Verlag für Psychologie. Hongrefe, Göttingen.
- Meyer, J. P. (1980): Causal attributions for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, **38**. 704–718.
- Meyer, J. P. és Koelbl, S. L. (1982): Dimensionality of students causal attributions for test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **8**. 31–36.
- Meyer, W. U. (1988): Die Rolle von Überraschung in Attributionsprozess. *Psychologische Rundschau*, **39**. 136–147.
- Nahalka István (1993): A statisztikai módszerek pedagógiai alkalmazásának indokai, statisztikai alapfogalmak. Clusteranalízis. In: Falus Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó. Budapest. 479–487.
- Pruitt, D. I. és Insko, C. A. (1980): Extension of the Kelley attribution modell: The role of comparison – object consensus, target – object consensus, distinctiveness, and consistency. *Journal of Personality and Psychology*, **39**. 39–58.
- Rollett, B. (1991): *Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre Entwicklungs-psychologischen Grundlagen*. W, U. V. Universitätsverlag, Wien.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychology Monographs. 80. Idézi: Hrabal, V.: A tanulási tevékenység motivációjának elemzése. In: Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 124–141.
- Schacter, S. és Singer, J. E. (1962): Cognitive, social, and psychological determinants of emotional states. *Psychological Review*, **69**. 379–399.
- Van Overwalle, F. (1989): Structure of freshmens causal attributions for exam performance. *Journal of Educational Psychology*, **81**. 3. 400–407.
- Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, **71**. 3–25.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, **92**. 548–573.
- Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag, New York.
- Weiner, B. (1980): *Human motivation*. Holt, Rinehart, Winston, New York.
- White, P. A. (1988): Causal processing: Origins and development. *Psychological Bulletin*, **104**. 36–52.

Kérdőív

Nem:

Életkor:

Évfolyam:

Szak:

A félévi vizsgák száma:

E vizsgákon az elvárásainak megfelelő eredményeket ért-e el?

Mennyiben befolyásolták az alábbi okok az elért vizsgaeredményeit? (Kérjük az alábbi, feltételezett okokat mérlegelje, és értékelje „X”-el a 9 fokú skálán. A „legkevésbé” az 1-es, a „nagyon erős” a 9-es, a „közböns” pedig az 5-ös számnak felel meg. A többi szám az ezek közötti átmenetet mutatja)

	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Intelligencia									
Kreativitás									
Egyes képességek									
Szorgalom									
Szakmai rátermettség									
Szerencse/Pech									
A vizsgák nehézsége									
A tananyag nehézségi foka									
A tanulási módszer									
A vizsgatárgy iránti érdeklődés									
Mások segítsége a felkészülésben									
A vizsgáztatóval szembeni attitűd									
Az oktató előadási stílusa									
A jó teljesítmény utáni vágy									

Réthy Endréné

ABSTRACT

MÁRIA RÉTHY: ATTRIBUTIONS OF ART AND LITERATURE STUDENTS CONCERNING THEIR EXAMINATION RESULTS

This study gives an overview of research results on causal attribution and explains the educational use of these results. It describes an empirical study based on interviews of university students about their attributions of examination results. The analysis of subgroups constructed according to the area of study, sex and satisfaction with examination results and concludes that students explain their results mostly with inner attributes (interest, intelligence, performance motivation). Students enrolled in day courses consider chance (good or bad luck) more important than evening course students. Women are more inclined to attribute a greater role to chance and examiner attitudes towards the examinee. Those satisfied with their examination results consider appropriate teaching methods more important than those dissatisfied.

MAGYAR PEDAGÓGIA **93**. Number 3–4. 117–134. (1993)

Levelezési cím / Address for correspondence: Réthy Endréné, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék, H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19–21.

Bölcészhallgatók vizsgateljesítményekkel kapcsolatos attribúciói