

USPOREDBA DVAJU MODELA KAUZALNE ATRIBUCIJE ŠKOLSKOG (NE)USPJEHA

IZABELA CVEK-SORIĆ
Filozofski fakultet u Zadru
Faculty of Philosophy in Zadar

UDK/UDC: 37.015.3
Izvorni znanstveni rad
Original scientific paper

Primljeno
Received :1990-01-15

U radu su provjerene neke osnovne hipoteze Weinerovog i Kelleyevog modela kauzalne atribucije školskog postignuća, te uspoređena ova dva modela s obzirom na njihovu efikasnost u predviđanju afektivnih i kognitivnih (u smislu promjene očekivanja buduće uspješnosti) reakcija učenika na to postignuće. Ispitivanje je provedeno na 80 učenika osmog razreda osnovne škole u prirodnoj situaciji testiranja znanja iz fizike, a obuhvaćalo je dva dijela: u prvom (predtestovnom) učenici su procjenjivali vlastite intelektualne sposobnosti i očekivanu uspješnost na testu znanja iz fizike, a u drugom (posttestovnom) procjenjivali su vlastitu uspješnost na tom testu, emocionalni doživljaj te uspješnosti, važnost svakog od četiri ponuđena uzroka postignute uspješnosti (sposobnost, zagalanje, težina zadataka i sreća), konzistentnost, distinktivnost i konsensus postignutog rezultata, te očekivanu uspješnost na slijedećem testu. Procjene su vršene na 7-djelnim skalama definiranim pojmovima. Uzeti su i podaci o intelektualnim sposobnostima učenika, te o školskom uspjehu. Obrada je vršena stupnjevitim regresijskim analizama i dvosmjernim analizama varijance. Utvrđeno je da i Weinerov i Kelleyev model imaju zadovoljavajuću efikasnost u predikciji emocionalnih i kognitivnih reakcija učenika na postignuti uspjeh, pri tome Kelleyev model omogućuje nešto bolju predikciju afektivnih, a Weinerov model bolju predikciju kognitivnih reakcija. Učenici su dosta točno procjenjivali dimenzije konzistentnosti i distinktivnosti dobivene ocjene, ali ne i dimenziju konsensusa (vjerojatno uslijed djelovanja nekih self-obrambenih mehanizama).

UVOD

Afirmacija kognitivističke orijentacije u psihologiji, kao rezultata niza teoretskih i empirijskih saznanja sakupljenih u posljednja dva desetljeća, dovela je, između ostalog, do stvaranja tzv. teorije atribucije čija je glavna karakteristika naglašavanje važnosti racionalnog korištenja dostupnih informacija u procjenjivanju determinanti nekog ponašanja.

Počevši od pionirskih ideja F. Heidera o opažanju uzročnosti ponašanja i kognitivnim aspektima odnosa među ljudima (ključnih za skiciranje

formalnih osnova teorije atribucije), do danas, pojavio se niz različitih modela ove teorije u kojima se pokušava dati, manje ili više, kompletna slika kauzalne dinamike ponašanja.

Ujedinjujući neke, dotad postulirane formulacije teorije atribucije i teorije self-percepcije, H. Kelley napravio je značajan korak za potpunije razumijevanje osnovnih principa procesa atribucije. Prema Kelleyu, opažačeva uzročna analiza nekog zbivanja analogna je analizi varijance, pri čemu se ljudi (u većini situacija), da bi formirali kauzalne zaključke, koriste sa tri kriterija:

- distinktivnost (osobnost) nečijeg ponašanja (ishoda ponašanja) odgovara na pitanje da li je ponašanje jedinstveno za određenu situaciju (prisustvo određenog stimulansa) ili se javlja i u drugim situacijama.

- konzistentnost (dosljednost) nečijeg ponašanja (ishoda) odgovora na pitanje da li se to ponašanje javlja konzistentno u vremenu (kad god se pojavi stimulus i bez obzira na modalitet u kome je prezentiran),

- konsensus (sukladnost) tog ponašanja (ishoda) odgovara na pitanje da li se i druge osobe ponašaju na sukladan način u toj situaciji (u prisustvu određenog stimulusa).

Za simplificirani slučaj u kome se svakoj od ove tri dimenzije atribuiranja pridaju dvije vrijednosti: visok i nizak stupanj, moguće je napraviti osam različitih informacijskih kombinacija koje čine ćelije tzv. Kelleyeve atribucijske kocke, a koje predstavljaju različite tipove atribucija na osnovi kojih se uzroci nekog ponašanja traže u samom subjektu ili izvan njega, u određenom stimulusu ili u kompletnoj situaciji. Kelleyev model detaljno je empirijski provjeren, pri čemu je većina osnovnih hipoteza potvrđena (McArthur, 1972, te Orvis, Cunningham i Kelley, 1975 (prema Stevens i Jones, 1976); Stevens i Jones, 1979; Forsyth i McMillan, 1981/).

Općem razvoju teorije atribucije posebice je doprinio B. Weiner, koji je na osnovu dedukcije iz Heiderovih radova i vlastite intuicije izvukao postulat po kome individua, u nastojanju da objasni ranije postignut (ne)uspjeh, procjenjuje vlastiti nivo sposobnosti, količinu zalaganja koju je uložila, težinu samog zadatka, te smjer i veličinu doživljene sreće.

U svrhu davanja ovom modelu jednu generalniju vrijednost, u smislu kompletne atribucijske teorije motivacije, primjenjive na različite motivacijske domene, Weiner je pristupio formiranju klasifikacijske sheme ili taksonomije uzroka. Pri tome je identificirao slijedeće tri skrivene dimenzije kauzalnosti: dimenziju lokusa, dimenziju stabilnosti i dimenziju kontrolabilnosti. U ovakvoj shemi četiri temeljna uzroka postignuća bila bi klasificirana na slijedeći način:

sposobnost – internalan, stabilan, nekontrolabilan uzrok; zalaganje – internalan, nestabilan, kontrolabilan uzrok; težina zadatka – eksternalan, stabilan, nekontrolabilan uzrok; sreća – eksternalan, nestabilan, nekontrolabilan uzrok.

Weiner je uz to pretpostavio da će buduća istraživanja vjerojatno identificirati i neke nove dimenzije kauzalnosti (npr. namjernost).

Kako su ove kauzalne dimenzije derivirane iz logičkog ispitivanja, bile su podvrgnute nizu empirijskih provjera, pri čemu je uglavnom potvrđeno postojanje ili dviju ili svih triju dimenzija (Passer, 1977 (prema Weiner, 1979); Michela, Peplau i Weeks, 1978; Mayer, 1980 (prema Weiner, 1985)).

Oba navedena modela, i Kelleyev i Weinerov, mnogostruko su dokazala svoju praktičnu vrijednost pri ispitivanju kauzalne atribucije tzv. školskog postignuća, kao i psiholoških posljedica te atribucije (na afektivnom i kognitivnom planu), doprinoseći na taj način razumijevanju ponašanja i motivacije učenika u specifičnim obrazovnim situacijama, te otkrivajući mogućnosti djelovanja na njih.

Upravo polazeći od tog niza dosad empirijski prikupljenih činjenica i pretpostavki o specifičnim mehanizmima koji se javljaju prilikom kauzanog atribuiranja školskog postignuća, te zbog mogućeg negativnog efekta određenih atribucija na učeničku motivaciju, odlučili smo provesti istraživanje čiji su ciljevi bili:

1. provjeriti osnovne hipoteze koje proizlaze iz Weinerova, te Kelleyeva modela kauzalne atribucije (ne)uspjeha u školi i usporediti ova dva modela s obzirom na njihovu efikasnost u predviđanju emocionalnih i kognitivnih reakcija učenika na postignuti školski uspjeh,

2. provjeriti da li proces atribucije predstavlja jednostavnu, logičnu obradu subjektu dostupnih informacija ili dolazi pri tome do prerade objektivnih informacija radi očuvanja pozitivne slike o sebi (provjeriti u kojoj se mjeri objektivni podaci o distinktivnosti, konzistentnosti i sukladnosti učeničkih postignuća slažu s učeničkim percepcijama tih atributivnih dimenzija).

Osnovne hipoteze koje su testirane u okviru ovog istraživanja bile su slijedeće:

- da li uspješniji učenici točnije percipiraju distinktivnost, konzistentnost i sukladnost svog rezultata nego lošiji (da li se kod lošijih javljaju obrambeni mehanizmi koji onemogućavaju točnu percepciju ovih atributivnih dimenzija)?

- da li postoji povezanost između načina na koji učenik procjenjuje svoje sposobnosti (precjenjuje ih ili potcjenjuje) i tipa kauzalne atribucije koji upotrebljava?

- da li se uspješne djevojčice razlikuju od uspješnih dječaka s obzirom na kauzalne atribucije svog uspjeha, te s obzirom na očekivanja buduće uspješnosti (djevojčice imaju niža očekivanja)?

- da li postoji povezanost kauzalne atribucije s očekivanjem buduće uspješnosti i emocionalnim reakcijama učenika, i to u smislu:

- 1) prema Weineru:
 - a) da tumačenje uspješnosti unutrašnjim uzrocima izaziva pozitivnije afektivne reakcije,
 - b) da tumačenje uspješnosti stabilnim uzrocima izaziva veće promjene u očekivanjima,
- 2) prema Kelly-ju:
 - a) da distinktivniji ishod izaziva pozitivnije emocionalne reakcije,
 - b) da nekonzistentan ishod izaziva već promjene u očekivanjima?

METODA

Ispitivanje je provedeno kao eksperiment u prirodnim uvjetima, pri tome je upotrebljen eksperimentalan nacrt, koji se u osnovi sastoji od dva dijela:

I. Predtestovni (prije primjene testa znanja iz fizike) koji je obuhvaćao:

1) Učeničke procjene vlastite intelektualne sposobnosti koje su vršene na skali samovrednovanja, autora P. Bezinovića, sastavljenoj od tri bipolarne skale definirane pridjevima glup-pаметan, tup-bistar i inteligentan-neinteligentan. Metrijska vrijednost ove skale prvjerena je na uzorku ovog ispitivanja (pouzdanost tipa Cronbach-alpha iznosila je 0.65 a faktorskom je analizom utvrđena unidimenzionalnost skale (ekstrahirani faktor objašnjavao je 73.57% varijance)). Kao rezultat na ovoj skali za svakog je ispitanika uzet zbroj njegovih procjena na tri bipolarne skale.

2) Predtestovne procjene očekivane uspješnosti.

Neposredno pred primjenu testa učenici su se izjašnjavali očekuju li uspjeh ili neuspjeh i u kojoj mjeri (na 7-djelnoj skali definiranoj pridjevima loše-dobro).

Zatim je nastavnik na uobičajeni način i nezavisno od eksperimentatora primijenio test znanja iz fizike, te informirao učenike o postignutom uspjehu.

II. Posttestovni dio ispitivanja, koji je obuhvaćao:

3) Posttestovne procjene postignute uspješnosti, vršene neposredno nakon dobivanja informacije o postignutom rezultatu na testu, i to na način opisan pod 2).

4) Procjene emocionalnog doživljaja vlastite uspješnosti. Učenici su procjenjivali kako se osjećaju "upravo sad" (nakon povratne informacije o postignuću) na 19 skala definiranih bipolarnim pridjevima. Ove su skale dobivene preliminarnim ispitivanjem, a njezine su metrijske karakteristike provjerene na uzorku ovog istraživanja (pouzdanost tipa Cronbach-alpha iznosila je 0.942, a faktorska je analiza pokazala jednofaktorsku strukturu (ekstrahirani faktor objašnjavao je 76,03% varijance). Kao mjera emocionalnog doživljaja postignuća za svakog je učenika korištena suma njegovih procjena na svih 19 skala.

5) Učeničke kauzalne atribucije postignute uspješnosti, odnosno, procjene važnosti svakog od 4 ponuđena uzroka (Weinerov model) te uspješnosti, na 7-djelnim skalama definiranim izrazima: uopće ne uzrokuje – u potpunosti uzrokuje.

6) Učeničke procjene konzistentnosti, distinktivnosti i konsensusa postignutog rezultata na 7-djelnim skalama definiranim izrazima: uopće nije u skladu – potpuno je u skladu.

7) Posttestovne procjene očekivane (buduće) uspješnosti (na način opisan pod 2) i 3).

8) Ispitivanje intelektualne sposobnosti učenika.

Upotrebljena je Bujasova verbalna serija za ispitivanje inteligencije tzv. B-serija, ali je u daljnjoj obradi (zbog jednostavnosti postupka) kao mjera razvijenosti intelektualne sposobnosti svakog učenika korišten njegov rezultat na subtestu "Test bitnih karakteristika".

9) Uzimanje podataka iz školske dokumentacije.

Korištene su polugodišnje zaključne ocjene i ocjene postignute na primjenjenom testu iz fizike, da bi se mogle dobiti objektivne mjere konzistentnosti, distinktivnosti i konsensusa dobivene ocjene za svakog učenika.

Ispitanici su bili učenici osmih razreda osnovne škole "Bratstvo i jedinstvo" u Zadru (N=80; 40 učenika i 40 učenica).

REZULTATI:

Stupnjevitim regresijskim analizama provjerena je efikasnost Weinerovog, te Kelleyevog modela atribucije postignuća u predviđanju afektivnih i kognitivnih reakcija na to postignuće.

Tabela 1.: Rezultati regresijskih analiza za kriterij afektivne reakcije učenika na školsko postignuće

Prediktori	Uniqueness	β -ponder	St. značaj.
Sposobnost	0.21	0.46	$p < 0.01$
Zalaganje	0.02	-0.16	$p > 0.05$
Težina zadatka	0.00	0.00	$p < 0.05$
Sreća	0.00	0.00	$p > 0.05$
$R = 0.46, R^2 = 0.211, F(1,78) = 20,93, p < 0.01$			
Konzistentnost	0.33	0.58	$p < 0.01$
Distinktivnost	0.00	0.09	$p > 0.05$
Konsensus	0.00	0.05	$p > 0.05$
$R = 0.58, R^2 = 0.336, F(1,78) = 39,54, p < 0.01$			

Jedinim značajnim prediktorom, u Weinerovom modelu, pokazala se kauzalna atribucija "Imam (nemam) znanja i sposobnosti", koja objašnjava 21.1% varijance kriterija. Slično, kod Kelleyeva modela, konzistentnost se pokazala jedinim značajnim prediktorom objašnjavajući 33.6% varijance kriterija. Napravljene su i dvije dodatne analize s istim prediktorima i kriterijem, odvojeno za uspješne ($N=35$) i neuspješne ($N=45$) ispitanike.

Tabela 2.: Rezultati regresijskih analiza na podacima uspješnih i neuspješnih učenika za kriterij afektivne reakcije na postignuće (Kelleyev model).

Prediktori		Uniqueness	β -ponder	St. značaj.
Konzistentnost	Uspj.	0.00	-0.01	> 0.05
	Neus.	0.12	0.34	< 0.05
Distinktivnost	Uspj.	0.00	-0.04	> 0.05
	Neus.	0.00	-0.11	> 0.05
Konsensus	Uspj.	0.19	-0.45	< 0.01
	Neus.	0.02	0.18	> 0.05

Uspj. $R = 0.44, R^2 = 0.193, F(1,33) = 7.92, p < 0.01$

Neus. $R = 0.35, R^2 = 0.122, F(1,43) = 6.00, p < 0.05$

Daljnjom analizom provjerena je efikasnost ovih dvaju modela kauzalne atribucije u predviđanju kognitivnih reakcija učenika na postignutu uspješnost. Pri tome je promjena očekivanja uspjeha, odnosno razlika posttestovnih i predtestovnih očekivanja, predstavljala tu kognitivnu reakciju. Ove su razlike analizirane s obzirom na njihov predznak (porast očekivanja) i kao apsolutne vrijednosti (promjena očekivanja).

Tabela 3: Rezultati regresijskih analiza za kriterij porast očekivanja buduće uspješnosti

Prediktori	Uniqueness	β -ponder	St. značaj.
Sposobnost	0.01	-0.13	$p > 0.05$
Zalaganje	0.10	0.31	$p < 0.05$
Težina zadatka	0.01	-0.12	$p > 0.05$
Sreća	0.00	0.02	$p > 0.05$
$R = 0.32, R^2 = 0.102, F(1,78) = 8.89, p < 0.01$			
Konzistentnost	0.06	0.25	$p < 0.05$
Distinktivnost	0.00	0.03	$p > 0.05$
Konsensus	0.02	0.16	$p > 0.05$
$R = 0.25, R^2 = 0.062, F(1,78) = 5.2, p < 0.05$			

Kad su kao prediktori korištene atribucije iz Weinerovog modela, jedini značajan prediktor bila je kauzalna atribucija zalaganja, koja je objašnjavala

10% varijance kriterija. Pri testiranju Kelleyeva modela značajnim prediktorom pokazala se jedino procjena konzistentnosti dobivene ocjene, objašnjavajući 6.2% varijance kriterija.

Tabela 4.: Rezultati regresijskih analiza za kriterij promjena (apsolutna) očekivanja buduće uspješnosti.

Prediktori	Uniqueness	β -ponder	St. značaj.
Sposobnost	0.10	-0.33	$p < 0.01$
Zalaganje	0.06	0.25	$p < 0.05$
Težina zadatka	0.00	-0.08	$p > 0.05$
Sreća	0.01	0.14	$p > 0.05$
$R = 0.41, R^2 = 0.169, F(2,77) = 7.83, p < 0.01$			
Konzistentnost	0.06	-0.25	$p < 0.05$
Distinktivnost	0.00	0.01	$p > 0.05$
Konsensus	0.00	0.06	$p > 0.05$
$R = 0.25, R^2 = 0.062, F(1,78) = 5.20, p < 0.05$			

U slučaju kad je kriterijska varijabla promjena (apsolutna) očekivanja, u Weinerovom modelu postoje dva značajna prediktora: pripisivanje uspješnosti vlastitoj sposobnosti i pripisivanje utrošenom zalaganju (zajedno objašnjavaju 16.9% varijance kriterija), dok je u Kelleyevom modelu značajna opet bila samo procjena konzistentnosti.

Daljnja obrada podataka vršena je dvosmjernim analizama varijance.

Tabela 5.: Rezultati analize varijance za procjene konzistentnosti dobivene ocjene (df = 1/76).

Izvor varijance	F	St. zn.
Uspješnost (A)	27.66	$p < 0.01$
Spol (B)	2.31	$p > 0.05$
A \times B	1.07	$p > 0.05$

Tabela 6.: Rezultati analize varijance za procjene distinktivnosti dobivene ocjene (df = 1/76)

Izvor varijance	F	St. zn.
Uspješnost (A)	14.04	$p < 0.01$
Spol (B)	0.12	$p > 0.05$
A \times B	0.67	$p > 0.05$

Uspješni učenici razlikuju se statistički značajno od neuspješnih – procjenjuju dobivene ocjene konzistentnijim i manje distinktivnim nego uspješni učenici.

Tabela 7.: Rezultati analize varijance za procjene konsensusa dobivene ocjene (df = 1/76).

Izvor varijance	F	St. zn.
Uspješnost (A)	6.29	p<0.05
Spol (B)	3.12	p>0.05
A × B	4.18	p<0.05

Uspješni učenici značajno više smatraju da se njihove ocjene na testu fizike slažu s ocjenama njihovih suučenika, pri tome uspješni dječaci smatraju da su njihove ocjene u većem konsensusu nego uspješne djevojčice.

Tabela 8.: Rezultati testiranja statističke značajnosti razlika objektivnih mjera konzistentnosti, distinktivnosti i konsensusa postignutih ocjena između uspješnih i neuspješnih.

	t-test	St. znač.
Konzistentnost	2.022	p<0.05
Distinktivnost	4.214	p<0.01
Konsensus	0.380	p>0.05

$$N_{\text{Uspj}}=35, N_{\text{Neusp}}=45$$

Testiranjem statističke značajnosti razlika objektivnih mjera konzistentnosti, distinktivnosti i konsensusa postignuća između uspješnih i neuspješnih učenika, utvrdili smo da su uspješni učenici stvarno dobili konzistentnije ($M_U=0.6$, $M_N=0.88$), manje distinktivne ocjene ($M_U=0.54$, $M_N=1.11$), ali ne i ocjene koje su u većem konsensusu sa suučeničkim.

Daljnijim dvosmjernim analizama varijance, utvrdili smo da se uspješni i neuspješni učenici, odnosno dječaci i djevojčice ne razlikuju značajno s obzirom na njihova predtestovna očekivanja uspješnosti, posttestovna očekivanja, porast očekivanja, "apsolutnu" promjenu očekivanja, te procjenu vlastitih intelektualnih sposobnosti (skala samovrednovanja).

Tabela 9.: Rezultati analize varijance za procjene afektivnih reakcija učenika na postignuti uspjeh na testu znanja iz fizike (df = 1/76).

Izvor varijance	F	St. znač.
Uspješnost (A)	97.43	$p < 0.01$
Spol (B)	0.29	$p > 0.05$
A × B	2.85	$p > 0.05$

Uspješni učenici doživljavali su značajno pozitivnije afekte nakon povratne informacije o postignuću, nego neuspješni. Hipoteza o postojanju povezanosti između načina na koji učenici procjenjuju svoje intelektualne sposobnosti i tipa kauzalne atribucije koji upotrebljavaju, testirana je također dvosmjernim analizama varijance. Nezavisne varijable bile su objektivna mjera inteligencije (rezultati na testu inteligencije dihotomizirani s obzirom na aritmetičku sredinu, $M=17.95$). Dihotomiziranjem ovih dviju varijabli ispitanici su raspoređeni u 4 kategorije:

1) ispitanici koji postižu objektivno niže rezultate na testu inteligencije, a svoju intelektualnu sposobnost vrednuju nižom – točno samoprocjenjivanje, $N = 14$,

2) ispitanici koji postižu objektivno niže rezultate na testu, ali svoju intelektualnu sposobnost vrednuju više razvijenom (precjenjivanje), $N = 26$,

3) ispitanici koji postižu objektivno viši rezultat na testu, a koji svoju intelektualnu sposobnost vrednuju nižom (potcjenjivanje), $N = 10$,

4) ispitanici koji postižu objektivno više rezultate i koji svoju sposobnost vrednuju višom (točno samoprocjenjivanje), $N = 30$.

Ispitanici koji točno procjenjuju razvijenost vlastite intelektualne sposobnosti nisu se značajno razlikovali u upotrebi kauzalnih atribucija Weinerovog modela od onih koji tu sposobnost netočno procjenjuju. Provjera ove hipoteze na atribucijama Kelleyeva modela dala je nešto drugačije rezultate.

Tabela 10.: Rezultati analize varijance za procjene konzistentnosti dobivene ocjene (df = 1,76).

Izvor varijance	F	St. zn.
TBK (A)	0.21	p>0.05
Samoprocjene (B)	7.82	p<0.01
A × B	0.31	p>0.05

Tabela 11.: Rezultati analize varijance za procjene distinktivnosti dobivene ocjene (df = 1,76).

Izvor varijance	F	St. zn.
TBK (A)	0.05	p>0.05
Samoprocjene (B)	0.01	p>0.05
A × B	4.22	p<0.05

Legenda: TBK - "Test bitnih karakteristika"

Učenici koji vlastitu intelektualnu sposobnost vrednuju višom smatraju postignutu ocjenu značajno konzistentnijom nego oni koji je vrednuju nižom, uz to, učenici koji svoju sposobnost dosta točno procjenjuju, smatraju dobivenu ocjenu manje distinktivnom nego oni koji svoju sposobnost netočno vrednuju. U slučaju kad je zavisna varijabla bila treća dimenzija Kelleyeve kocke – procjena konsensusa dobivene ocjene, nikakvi značajni efekti nezavisnih varijabli nisu otkriveni.

Da bismo utvrdili da li su učenici koji svoju intelektualnu sposobnost vrednuju višom, stvarno dobili konzistentnije ocjene, te da li su učenici, koji tu sposobnost točno vrednuju, stvarno dobili manje distinktivne ocjene – testirali smo značajnost razlika između objektivnih mjera konzistentnosti i distinktivnosti za različite (s obzirom na točnost samovrednovanja) kategorije ispitanika:

1) $t(78)=1.389$ ($p<0.05$) – učenici koji se razlikuju u samovrednovanju ne dobivaju stvarno različito konzistentne ocjene,

2) $t(78)=0.004$ ($p<0.05$) – učenici koji točno vrednuju svoju sposobnost ne dobivaju značajno manje distinktivne ocjene.

Dalji korak obrade podataka, predstavljala je stupnjevita regresijska analiza, kojom se nastojala utvrditi efikasnost varijabli objektivna inteligencija ispitanika i slika koju učenik ima o vlastitoj intelektualnoj sposobnosti (skala samovrednovanja) u predviđanju postavljenog nivoa očekivanja uspješnosti na testu iz fizike.

Tabela 12.: Rezultati regresijske analize za kriterij predtestovna očekivanja uspješnosti.

Prediktori	Uniqueness	β -ponder	St. znač.
Rezultat na TBK	0.04	0.21	$p > 0.05$
Samovrednovanje	0.07	0.28	$p < 0.05$

$$R = 0.28, R^2 = 0.078, F(1,78) = 6.63, p < 0.05$$

Rezultati pokazuju, da je slika koju učenik ima o vlastitoj intelektualnoj sposobnosti (samovrednovanje) značajan prediktor nivoa predtestovnih očekivanja.

Provjerena je i prediktivna vrijednost ovih varijabli, uz varijablu postignutog uspjeha (na 7-djelnoj skali) za nivo posttestovnih očekivanja.

Tabela 13.: Rezultati regresijskih analiza za kriterij posttestovna očekivanja buduće uspješnosti.

Prediktori	Uniqueness	β -ponder	St. znač.
Rezultati za TBK	0.00	0.02	$p > 0.05$
Samovrednovanje	0.12	0.35	$p < 0.01$
Uspješnost	0.00	0.08	$p > 0.05$

$$R = 0.36, R^2 = 0.129, F(1,78) = 11.61, p < 0.01$$

Samovrednovanje je jedini značajan prediktor posttestovnih očekivanja (objašnjava 12.9% varijance kriterija).

DISKUSIJA:

Provjera efikasnosti Weinerovog modela kauzalne atribucije u predviđanju afektivnih reakcija učenika na postignuti rezultat, pokazala je da učenici koji tumače postignutu uspješnost vlastitom sposobnošću iskazuju pozitivnije afektivne reakcije od onih koji svoje postignuće manje objašnjavaju istim uzrokom. Vjerojatno objašnjenje ovog nalaza je slijedeće: vlastita sposobnost predstavlja interalan, stabilan (nepromjenjiv) i nekon-

trolabilan uzrok koji je čvrsto povezan sa self-konceptom i samopoštovanjem, stoga učenik koji svoje postignuće više objašnjava ovim uzrokom, doživljava i pozitivnije afekte. Ovakvo objašnjenje lako je primjenjivo na uspješne učenike, ali ne i na neuspješne, kod kojih bi se očekivalo da oni koji svoj neuspjeh više pripisuju vlastitoj nesposobnosti (što prilično narušava pozitivan self-koncept i ugrožava samopoštovanje) doživljavaju negativnije afekte (postidjenost, krivicu i sl.). Moguće objašnjenje je slijedeće: neuspješni učenici koji su svjesni da je glavni uzrok neuspjeha nesposobnost (što im neprestano potvrđuju stalni neuspjesi uzrokovani ovom nesposobnošću) razvili su slijedeći sistem self-obrane od negativnih emocionalnih i kognitivnih reakcija na ovako percipirane neuspjeha - jednostavno su se "pomirili" sa činjenicom (kako oni smatraju) da nemaju znanja i sposobnosti, pa im ona služi kao opravdanje za neuspjeha, koji ih, stoga, i ne pogađaju mnogo. Dakle oni doista doživljavaju pozitivnije emocionalne reakcije na neuspjeh, nego oni učenici koji za svoj neuspjeh nemaju tako adekvatno, nekontrolabilno opravdanje, koje isključuje njihovu krivicu zbog nezalaganja. Ovo nezalaganje vodi ka novom neuspjehu, koji potkrepljuje uvjerenje o vlastitoj nesposobnosti, nudeći, opet, opravdanje za neuspjeh i razlog za daljnje nezalaganje. "Začarani krug" neuspjeha i pasivizacije učenika tako se neprestano nastavlja. Ovaj nalaz (i njegova interpretacija) konzistentan je s originalnim Weinerovim tvrdnjama da učenici internaliziraju učiteljeve paterne potkrepljenja koji favoriziraju postignuće kroz zalaganje i da shvaćaju niske sposobnosti kao olakotne okolnosti u neuspjehu. Istraživanje Weinera (1979), te Weinerja, Russella i Lermana (1979) potvrdila su ove tvrdnje, tj. negativan odnos pripisivanja sposobnosti i osjećaja stida.

Provjera efikasnosti Kelleyeva modela atribucije postignuća u predviđanju emocionalnih reakcija na to postignuće, pokazala je da je procjena konzistentnosti dobivene ocjene jedini značajan prediktor, u smislu da učenici koji dobivenu ocjenu smatraju konzistentnijom, doživljavaju pozitivnije afekte.

Uspješni učenici, koji su opet postigli uspjeh (konzistentna ocjena) bit će radosniji, ponosniji i sl., nego učenici koji su sada postigli uspjeh (nekonzistentna ocjena) - vjerojatno zato što kod ovih drugih trenutnu radost i zadovoljstvo "zatamnjuje" sjena prošlih neuspjeha, a vjerojatno i strah od velike mogućnosti ponavljanja tih neuspjeha. S druge strane, neuspješni učenici koji su opet doživjeli neuspjeh (konzistentna ocjena) već su pomalo "imuni", točnije, oni su kroz doživljavanje niza neuspjeha razvili adekvatne obrambene mehanizme (prethodno opisane) koji im omogućavaju da izraze doživljavanje pozitivnijih afekata, nego neuspješni učenici koji su doživjeli neuspjeh nakon prethodnih uspjeha (nekonzistentna ocjena). Jednostavno rečeno, učenici su generalno odgovarali emocionalno negativno na neočekivane, iznenađujuće ocjene koje nisu bile u skladu s

onim prethodno postizanim. Ovi rezultati o dominantnosti utjecaja konzistentnosti na afektivne reakcije, slični su rezultatima koje su dobili Forsyth i McMillan, 1981.

Provjera ovih nalaza, odvojenim analizama s uspješnim i s neuspješnim učenicima, pokazuje da uspješni učenici koji smatraju da je njihova ocjena u nižem konsensusu sa suučeničkim, doživljavaju pozitivnije afekte. Ovaj je nalaz prilično logičan, jer ukoliko uspjeh postižu svi, individualni uspjeh gubi na značajnosti, i obrnuto - ako većina postiže neuspjeh, individualni uspjeh postaje tim značajniji, pa su i afekti koje on izaziva pozitivniji. Nadalje, utvrđeno je da učenici, koji zalaganje (u učenje uloženi trud) smatraju odgovornim za svoj uspjeh ili neuspjeh, podižu svoja očekivanja više nego oni koji to ne smatraju. Objašnjenje ovog nalaza proizlazi iz same prirode zaaganja kao uzroka - to je unutrašnji, nestabilan (promjenjiv) i kontrolabilan uzorak, tj. uzorak na koji sam učenik može djelovati, najlakše ga mijenjati. Pri tome neuspješni učenici najvjerojatnije rezoniraju kako će, da bi ispravili lošu ocjenu, učiti više, pa će stoga slijedeći put postići bolji uspjeh. Uspješni učenici, s druge strane, doživljavaju uspjeh kao nagradu za svoj trud, kao potkrepljenje, stoga ohrabreni ovim uspjehom vjerojatno rezoniraju kako će, da bi i daje postizali ovakve (a i bolje) ocjene, učiti još više.

Hipotezu da očekivanja ostaju viša kad su atribucije napravljene nestabilnim elementima (zalaganje) nego kad su napravljene stabilnim (sposobnošću), potvrdio je niz istraživanja (Fontaine, 1974; McMahan, 1973; Meyer, 1970; Weiner, Nierenberg i Goldstein, 1976 /prema Covington i Omelich, 1979./).

Kada u razmatranje uzmemo samo promjenu očekivanja (bez obzira da li ono opada ili raste), dobiveni rezultati potvrđuju gore navedeno. Analize prediktivne vrijednosti dimenzije Kelleyeve atribucijske kocke za porast očekivanja i promjenu očekivanja buduće uspješnosti, dale su identične rezultate, lako interpretabilne - što više učenik dobivenu ocjenu smatra konzistentnom, manje će mijenjati svoja očekivanja. Ovaj je nalaz i ranije mnogo puta empirijski potvrđen (McArthur, 1972; Orvis, Cunningham i Kelley, 1975; Forsyth i McMillan, 1981. /prema Forsyth i McMillan, 1981./).

Spolne razlike u upotrebi atribucija sposobnosti, zalaganja, težine zadatka i sreće, nisu utvrđene. Dok neka istraživanja sugeriraju razlike među spolovima u kauzalnim atribucijama, npr. Feather, 1969; House i Perney, 1974; Nicholls, 1975. (prema Covington i Omelich, 1979.), druga opet sugeriraju da takve razlike ne postoje, npr. Covington i Omelich, 1979; Petrović-Barišić, 1985.

Podatak da su uspješni učenici procjenjivali dobivene ocjene kao konzistentnije, manje distinktivne i u većem konsensusu sa suučeničkim,

podudara se s nalazima istraživanja Forsytha i McMillana, 1981. Prije interpretacije ovih razlika pokušali smo provjeriti samu točnost učeničkih percepcija konzistentnosti, distinktivnosti i konsensusa (što su sugerirali i navedeni autori). U tu svrhu testirali smo značajnost razlika između objektivnih mjera ovih dimenzija dobivenih ocjena između uspješnih i neuspješnih učenika. Pri tome je utvrđeno da su konzistentnost i distinktivnost ocjene učenici uglavnom točno procjenjivali, dok su pri procjeni konsensusa griješili (uspješni ga precjenjuju, a neuspješni potcjenjuju). Ove zaključke potvrđuju i koeficijenti korelacije između učeničkih procjena konzistentnosti, distinktivnosti, te konsensusa i objektivnih mjera tih dimenzija dobivene ocjene.

Eventualno objašnjenje ove sklonosti pogrešnog percipiranja dimenzije konsensusa, koje je posve hipotetičko, jest da je uspješnim učenicima, posredstvom pozitivnih afekata koje nakon uspjeha doživljavaju, čini da je uspjeh doživjelo više učenika nego što stvarno jest, i obrnuto, neuspješnim učenicima čini se da su neuspjeh doživjeli samo oni (radost teži da se podijeli, tuga, nesretnost zadržava za sebe).

Usporedba koeficijenata korelacije između procjena konzistentnosti, distinktivnosti, te konsensusa i objektivnih mjera ovih dimenzija kod uspješnih i neuspješnih učenika, pokazala je da neuspješni učenici bolje (točnije) opažaju konzistentnost dobivene ocjene nego uspješni. Moguće objašnjenje leži u tome da konzistentnost omogućava neuspješnim učenicima da svojoj ocjeni daju dimenziju stabilnosti i na taj način im olakšava pripisivanje te ocjene vlastitoj nesposobnosti, a upravo taj uzrok nosi sa sobom najmanji osjećaj krivice zbog neuspjeha i omogućava učeniku obranu ličnosti ublažavajući emocionalne reakcije na konzistentno doživljavanje neuspjeha.

Spolne razlike u procjenjivanju dimenzija Kelleyeve kocke, također nisu bile utvrđene. Uspješni i neuspješni učenici, te djevojčice i dječaci nisu se razlikovali niti u predtestovnim i posttestovnim očekivanjima uspjeha, niti u porastu i promjeni očekivanja buduće uspješnosti.

Isto tako djevojčice i dječaci nisu se razlikovali u procjenama vlastite intelektualne sposobnosti, a niti u izraženim afektivnim reakcijama nakon doživljenog (ne)uspjeha, čime se ovo istraživanje uvršćuje u kategoriju istraživanja koja nisu utvrdila spolne razlike u tom smislu.

Nadalje, nisu utvrđene značajne razlike u upotrebi kauzalnih atribucija sposobnosti, zalaganja, težine zadatka i sreće među ispitanicima koji potcjenjuju, točno procjenjuju ili precjenjuju svoju intelektualnu sposobnost. Moglo bi se stoga zaključiti da način na koji učenik procjenjuje svoju intelektualnu sposobnost nije povezan izborom kauzalne atribucije kojom tumači svoje postignuće (inicijalni stupanj opažene kompetentnosti ne utječe mnogo na pripisivanje postignuća toj kompetentnosti), vjerojatno zato što

je kauzalna dinamika mnogo kompleksnija i uključuje niz dodatnih varijabli (kao što su npr. one koje služe obrani selfa).

Utvrđeno je da oni učenici koji vlastitu intelektualnu sposobnost vrednuju višom, smatraju postignutu ocjenu konzistentnijom nego oni koji je vrednuju nižom, te da učenici koji svoju sposobnost točno vrednuju, smatraju dobivenu ocjenu manje distinktivnom, nego oni koji svoju sposobnost netočno vrednuju. Da bismo potpuno pojasnili ove nalaze, provjerili smo da li se učenici, koji se razlikuju u točnosti procjene vlastite intelektualne sposobnosti, razlikuju i u točnosti procjenjivanja dimenzije dobivene ocjene. Pri tome je otkriveno, prvo, da učenici koji se razlikuju u samovrednovanju ne dobivaju stvarno različito konzistentne ocjene, i drugo, da učenici koji točno vrednuju svoje sposobnosti u biti ne dobivaju manje distinktivne ocjene. Mogući razlog prenaplašavanja distinktivnosti kod učenika koji netočno percipiraju svoju sposobnost jesu slijedeći obrambeni mehanizmi: s jedne strane, učenik koji precjenjuje svoju sposobnost proglasit će postignuti neuspjeh visoko distinktivnim kako bi ublažio njegovo djelovanje (ugrožavajuće) na sliku koju ima o svojoj intelektualnoj sposobnosti; s druge strane, učenik koji potcjenjuje tu svoju sposobnost proglasit će postignuti uspjeh visoko distinktivnim kako bi dalje očuvao negativnu sliku o toj sposobnosti i tako sačuvao "opravdanje" za daljnji ne rad i pasivizaciju u školi.

Suprotno, učenici koji točno procjenjuju svoju intelektualnu sposobnost, potcjenjuju distinktivnost dobivene ocjene. Mogući razlog je u tome što su oni u procjeni svoje sposobnosti dosta sigurni, jer im je svakodnevno iskustvo neprestano potvrđuje, pa ukoliko i dobiju visoko distinktivnu ocjenu neće joj pridavati posebno veliki značaj, niti će je doživjeti u njenoj stvarnoj mjeri, već će je percipirati manje distinktivnom.

Nalaz da je za postavljanje očekivanja buduće uspješnosti, bolji prediktor slika koju učenici imaju o vlastitoj sposobnosti, nego njihova objektivna inteligencija, potvrdio je od prije poznatu činjenicu, da na ponašanje individue više utječe to kako ona percipira sebe i situaciju u kojoj se nalazi, nego to kakvi su stvarno i ona i ta situacija. Utvrđeno je, uz to, da self-koncept (odnosno njegov aspekt koji se odnosi na vlastitu intelektualnu sposobnost) ima jači utjecaj na posttestovna očekivanja buduće uspješnosti, nego sam neposredno prije toga postignuti (ne)uspjeh. Zanimljivo je pitanje zašto slika o vlastitoj sposobnosti objašnjava više varijance u posttestovnim očekivanjima nego u pretestovima. Logično bi bilo očekivati da na posttestovna očekivanja više djeluje uspjeh. Moguća objašnjenja ovog nalaza jest u samoj organizaciji ispitivanja, naime, posttestovna očekivanja su se odnosila na neki hipotetski test koji će se primjeniti u budućnosti, a ne neposredno nakon primjene prvog testa. Upravo ova vremenska dimenzija daje, stoga, učeniku mogućnost dodatnog

(naknadnog) učenja ("Za slijedeći test učit ću više, pa ću postići bolji uspjeh") i utjecaj neposredno postignutog (ne)uspjeha na očekivanja smanjuje.

Odgovor na pitanje zašto samovrednovanje više utječe na posttestovna očekivanja, vjerojatno leži u činjenici da je pri postavljanju nivoa predtestovnog očekivanja učenik mogao uključiti više faktora (opaženi nivo sposobnosti, količinu utrošenog zalaganja te trenutno raspoloženje, umor, motiviranost i sl.), dok je pri postavljanju nivoa posttestovnog očekivanja jedini faktor (donekle stabilan u vremenu) na koji se može osloniti upravo nivo opažene sposobnosti (ne zna "koliko" će naučiti gradivo, kako će se osjećati i sl.).

Možemo na kraju zaključiti da su oba modela kauzalne atribucije, i Weinerov i Kelleyev, u ovom istraživanju potvrdila svoju teoretsku i praktičnu vrijednost. Naime, mislimo da je opravdano zaključiti da dobiveni podaci daju neke bitne smjernice za razumjevanje i djelovanje na učeničku motivaciju u školskoj situaciji. Na osnovu naših rezultata mogu se izdvojiti dvije kategorije konzistentno neuspješnih, za rad u školi nezainteresiranih učenika. Prva, u kojoj su neuspješni učenici, koje konzistentnost doživljavanja neuspjeha navodi na zaključak o niskim sposobnostima i koji, tragajući za self-obrambenim mehanizmima, pretvaraju ovaj zaključak u opravdanje vlastite neuspješnosti (skidajući sa sebe odgovornost i krivicu), te u skladu s ovim zaključkom upadaju u pasivizaciju i nezalaganje u školi. Njih neuspjesi sve manje pogađaju na afektivnom planu, a na kognitivnom ne očekuju nikakve ili vrlo male promjene buduće uspješnosti. Ovo nisko očekivanje buduće uspješnosti, opet vodi neprilagodenom (nemotiviranom) ponašanju pri rješavanju zadataka, što povećava i vjerojatnost daljnje neuspješnosti.

Druga grupa neuspješnih učenika, slična prvoj po pasivnom odnosu u školi ali pomalo drugačije kauzalne dinamike, jest ona koja se "aktivno" brani od priznavanja vlastite nesposobnosti kao uzroka neuspjeha - međutim, ta je aktivnost usmjerena na pripisivanje uzroka nedovoljnom zalaganju (bez obzira da li je ono stvarno bilo nedovoljno). Kako bi sebi omogućili ovakvu self-obranu, ovi se učenici jednostavno prestaju zalagati i tonu u pasivizaciju u školi (jer uloženo zalaganje koje ipak rezultira neuspjehom potkrepljuje uvjerenje o vlastitoj nesposobnosti). Ipak, oni doživljavaju nešto negativnije emocionalne reakcije na neuspjeh, nego učenici iz prve grupe (njihovo "opravdanje" za neuspjeh ipak implicira vlastitu krivicu zbog nezalaganja), ali i očekuju nešto veće promjene buduće uspješnosti ("Ako se budem zalagao, možda ipak...").

Oba ova hipotetska modela kauzalne dinamike kod neuspješnih učenika, pokazuju da se primjenom (relativno brzom i jednostavnom)

upitnika korištenog u ovom istraživanju, mogu dobiti vrijedni podaci o tipu učeničke kauzalne atribucije uspješnosti, osobito u smislu razumjevanja motivacije, točnije, nemotivacije, najugroženije grupe učenika - grupe koja konzistentno doživljava neuspjeh.

L i t e r a t u r a :

- B e m, D.I. "Self-perception theory", u knjizi Berkowitz L. (Ed): "*Cognitive Theories in social psychology*"; Academic Press, N.J. 1987
- B u j a s, Z.: "*B-serija*" (Bujasova verbalna serija za ispitivanje inteligencije), Republički zavod za zapošljavanje, Zagreb, 1971.
- C o v i n g t o n, M. V. i O m e r l i c h, C. L.: "Ar Causal Attributions Causal? A Path Analysis of the Cognitive model of Achievement Motivation", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 9, 1979, str. 1487-1504.
- C o v i n g t o n, M.V. i O m e r l i c h, C.L.: "As Failures Mount: Affective and Cognitive Consequences of Ability Demotion in the Classroom", *Journal of Educational Psychology*, Vol.73, No.6, 1981, str. 796-808.
- F o r s y t h, D.R. i M c M i l l a n, J.H.: "The attribution Cube and Reactions to Educational outcomes", *Journal of Educational Psychology*, Vol.73, No.5, 1981, str.632-641.
- J a c k s o n, L.A. i L a r r a n c e, D.T.: "Is a 'Refinement' of Attribution Theory Necessary to Accommodate the Lerrned Helplessness Reformulation? A Critique of the Reformulation of Abramson, Seligman and Teasdale", *Journal of Abnormal Psychology*, Vol.88, No.6, 1979, str. 681-682.
- J o n e s, E.E.: "Update of 'From Acts to Dispositions: the Attribution Process in Person Perception'", u knjizi Berkowitz, L.(Ed.): "*Cognitive theories in social psychology*", Academic Press, N.J., 1978.
- M c F a r l a n d, C. i R o s s, M.: "Impact of Causal Attributions on Affective Reactions to Success and Failure", *Journal of Personality Psychology*, Vol.43, No.5, 1982, str. 937-946.
- M o m i r o v i ć, K., T a r b u k, D. i V i n s k i, D.: "*Standardizacija Bujasove verbalne baterije za ispitivanje inteligencije na teritoriju SRH (Priručnik za upotrebu normi)*", Republički zavod za zapošljavanje, Zabreb,1971.
- P e t r o v i ć - B a r i š i ć, J.: "Polne razlike u atribuciji uzroka uspeha i neuspaha", *Psihologija*, br. 3/4, 1985, str. 41-47.
- P o p a d i ć, D.: "Atribuciona teorija", *Psihologija*, br. 1-2, 1984, str.103-118.
- R o s s, L.: "The intuitive psychologist and his Shortcomings: Distortions in the attribution Process", u knjizi Berkowitz, L. (Ed.): "*Cognitive theories in social psychology*", Academic Press, N.J., 1978. Rot, N.: "Socijalna interakcija" - I dio, Društvo psihologa SR Srbije, Beograd, 1978.

- Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A. i Von Baeyer, C.: "Depressive Attributional style", *Journal of Abnormal Psychology*, Vol.88, No.3, 1979, str. 242-247.
- Sohn, D.: "Affect - Generating Powers of Effort and Ability Self Attributions of Academic Success and Failure", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, No.5, 1977, str. 500-505.
- Stevens, L. i Jones, E.E.: "Defensive Attribution and the Kelley Cube", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.34, No.5, 1976, str. 809-820.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. i Rosenbaum, R.M.: "*Perceiving the Causes of Success and Failure*", Morristown, General Learning Press, N.J., 1971.
- Weiner, B.: "An Attributional Interpretation of Expectancy - Value Theory", u knjizi Wein B. (Ed.): "*Cognitive views of human motivation*", Academic Press, N.J., 1974.
- Weiner, B.: "Attribution and Affect: Comments on Sohn's Critique", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, No.5, 1977, str. 505-511.
- Weiner, B., Russell, D. i Lerman, D.: "The Cognition - Emotion Process in Achievement - Related Contexts", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 7, 1979, str. 1211-1220.
- Weiner, B.: "An Attribution Theory of Motivation and Emotion", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 1979, str. 3-25.
- Weiner, B., Graham, S., Stern, P. i Lawson, M.E.: "Using Affective Cues to Infer Causal Thoughts", *Developmental Psychology*, Vol. 18, No. 2, 1982, str. 278-286.
- Weiner, B.: "The Emotional Consequences of Causal Attributions", u knjizi Clark, M.S. i Fiske, S.T. (Eds.): "*Affect and Cognition: The 17th Annual Carregie Symposium on Cognition*", Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1982.
- Weiner, B.: "Some Methodological Pitfalls in Attributional Research", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, No. 4, 1983, str. 530-543.
- Weiner, B.: "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion", *Psychological Review*, Vol.92, No.4, 1985, str. 548-573.

Izabela Cvek Sorić: THE COMPARISON OF TWO MODELS OF CAUSAL
ATTRIBUTIONS OF SCHOOL/FAILURE

S u m m a r y

The article deals with and checks some basic hypotheses of Weiner's and Kelly's models of causal attributions of school success/failure and the author compares these two models as far as their efficiency is involved in regard to predictions of affective and cognitive reactions (in the sense of changes of expectations of future success) of pupils to such achievement. The investigation was conducted on 80 pupils in the fourth grade of middle school in natural setting on knowledge tests in physics. It consisted of two parts: in the first (pre-test) part the pupils were evaluating their intellectual capacities and the expected success in the tests and the second (post-test) part they evaluated their own success in that test, emotional experience of that success, the importance of each of the four given samples of achieved success (ability, devotion for work, the difficulty of the task, and luck), consistency, distinctiveness and consensus of the achieved results and the expected success on the coming test. The estimation was done on seven degree scale with defined concepts. The data was obtained about the intellectual abilities of the pupils and their school success. The analysis was conducted by regressive analyses and two-way analyses of variance. It has been established that Weiner's and Kelly's models have satisfactory efficiency in the prediction of emotional and cognitive reactions of pupils to the achieved success. Kelly's model gives us a better prediction of cognitive reactions. The pupils were quite accurate in estimating the dimensions of consistency and distinctiveness of achieved grades but not the dimension of consensus (probably because of some self-defensive mechanisms).