

Atribuições causais em contexto escolar: estudos de validação de uma escala para os adolescentes portugueses

Luísa Faria*

Resumo

Apresenta-se um estudo de validação de uma escala de avaliação das atribuições causais e suas dimensões, que visa ultrapassar alguns erros metodológicos mais cometidos no domínio, a saber: a imposição do limite arbitrário da avaliação às quatro causas originais propostas por Weiner, a categorização pelo investigador destas causas em dimensões e o carácter exclusivamente laboratorial dos estudos no domínio. Por outro lado, pretende-se testar a independência das dimensões causais de *locus*, estabilidade e controlabilidade, consideradas invariantes –apesar da colocação das causas nas dimensões causais não o ser–, e esclarecer as dúvi-

* Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Centro de Psicologia Diferencial e Ecológica do Desenvolvimento no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Este estudo faz parte de dissertação apresentada pela autora para provas de doutoramento em Psicologia, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A correspondência referente a este artigo deverá ser enviada para: FPCE - UP, Rua do Campo Alegre, n.º 1055 4150 PORTO/PORTUGAL.

das neste domínio (Weiner, 1979). A par do estudo da consistência interna, poder discriminativo e fidelidade teste-reteste da escala, pretende-se testar a sua sensibilidade para dar conta das variações das atribuições em função do contexto de existência e construir hipóteses a explorar em estudos futuros. As qualidades psicométricas da escala serão apresentadas para os dois momentos de avaliação de um estudo longitudinal sequencial (com dois anos de intervalo), tendo-se revelado globalmente satisfatórias.

Palavras chave: atribuições causais; dimensões causais; avaliação; qualidades psicométricas; adolescência.

Summary

We'll present a validation study of a scale to measure causal attributional dimensions, that aims to overcome some methodological problems in the attributional domain, such as: the subjects being limited to use only the four causes originally proposed by Weiner, the meaning of the causes with regard to the dimensions is imposed by the researcher and the laboratorial nature of most of the studies in the domain. This study aims also to test the independence among the causal dimensions of locus of causality, stability and controllability, considered as invariant. The study of the internal consistency, of the discriminant power and of the test-retest reliability of the scale, together with the study of its capacity to evidence differences in attributions by sex, SES and school grade, will permit the construction of hypotheses to explore in future studies. The psychometrical qualities of the scale are presented for the two moments of a longitudinal sequential design, separated by two years, and proved to be satisfactory.

Key words: causal attributions; causal dimensions; evaluation; psychometrical qualities; adolescence.

Os vários passos na escolha e adaptação de um instrumento de avaliação das atribuições serão descritos nas páginas seguintes. A revisão dos principais instrumentos de avaliação das atribuições e dimensões causais existentes fundamentou a escolha de um instrumento com o objectivo de avaliar as atribuições e as dimensões causais, adaptado a adolescentes. A escolha incidiu sobre o instrumento de Bar-Tal, Goldberg e Knaani (1984), pois apesar da falta de evidências que apoiem as suas qualidades psicométricas, este avalia a influência de um leque alargado de causas no sucesso escolar, bem como as três dimensões causais das atribuições, tal como são percebidas pelos sujeitos, e foi construído para adolescentes.

Os sujeitos procuram saber as razões para os seus resultados nos mais variados domínios da sua existência, tais como o inter-pessoal, o profissional e o do poder (Weiner, 1979; 1983; 1984). O número de potenciais causas percebidas é praticamente ilimitado, embora para o domínio da realização escolar as causas mais citadas sejam as quatro originalmente sugeridas por Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum (1971) - *capacidade, esforço, sorte e dificuldade da tarefa* (Bar-Tal & Darom, 1979). Apesar de tudo, segundo Heckhausen, Schmalz e Schneider (1985), estas causas só representam 50% das mais apontadas no domínio da realização escolar, já que podem ser tão variadas como o humor, a atenção, os outros, a maturidade, a experiência prévia, os hábitos, a auto-confiança, a memória, a concentração durante o estudo (Bar-Tal, Goldberg, & Knaani, 1984; Frieze, 1976). E, o próprio Weiner (1983) criticou vários estudos pelo uso exclusivo das quatro causas por ele assinaladas, afirmando a necessidade de ter em consideração a existência de várias causas em domínios diversos.

Bar-Tal *et al.* (1984) construíram um instrumento com quatro escalas que apresentam um leque diversificado de causas atribucionais (24), ultrapassando assim as críticas de Weiner, em que os sujeitos classificam as causas nas três dimensões causais definidas

pelo modelo atribucional de Weiner: o *locus* de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade. A lista de 24 causas atribucionais, incluída no instrumento, foi construída com base nas respostas de 140 alunos do 7º ano de escolaridade, dos dois sexos e de diferentes NSE, a duas perguntas abertas, que lhes pediam para apresentarem as causas mais comuns para o sucesso e para o fracasso num teste escolar. As causas produzidas foram agrupadas em termos de grau de semelhança, por dois juízes independentes da mesma idade dos sujeitos, que atingiram 85% de acordo entre si.

Alguns exemplos das 24 causas seleccionadas, devido à elevada frequência com que foram citadas, incluem: "concentração durante o estudo"; "preparação para os testes em casa"; "dificuldade dos testes"; "esforço no estudo"; "capacidade do professor para ensinar"; "interesse pelas matérias"; "gostar do professor"; "humor"; "sorte", etc. As 24 causas são utilizadas em cada uma das quatro escalas que constituem o instrumento. Assim, na primeira escala é pedido aos sujeitos para classificarem as causas na dimensão de *locus* de causalidade, através de uma escala de 5 pontos, que varia entre "totalmente interno" (5) e "totalmente externo" (1). Na segunda escala os sujeitos avaliam as causas na dimensão de estabilidade, numa escala de 5 pontos que varia entre "totalmente estável" (5) e "totalmente instável" (1). Na terceira escala os sujeitos avaliam as 24 causas na dimensão de controlabilidade, numa escala de 5 pontos que varia entre "totalmente controlável" (5) e "totalmente incontrolável" (1). Finalmente, a quarta escala pede aos sujeitos para avaliarem o grau de influência relativa de cada causa nos resultados escolares ou num resultado em particular, numa escala de 5 pontos que varia entre "nenhuma influência" (1) e "muita influência" (5). O instrumento permite assim obter quatro resultados diferentes, três referentes às dimensões causais e um ao grau de influência relativa das causas no sucesso escolar ou, então, 24 resultados, se cada causa for analisada individualmente ao longo das quatro escalas.

Apesar da falta de estudos que apoiem as qualidades psicométricas do instrumento descrito, este apresenta um leque diversificado de atribuições causais, seleccionadas a partir de medidas abertas, utilizadas antes da construção do instrumento, ultrapassando uma das principais limitações dos estudos no domínio das atribuições, que consiste na utilização exclusiva das quatro causas definidas por Weiner *et al.* (1971). Por outro lado, ao pedir aos sujeitos para classificarem as causas nas três dimensões causais de *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade, o instrumento respeita os princípios da perspectiva atribucional e ultrapassa outra deficiência metodológica, comum no domínio, que consiste no facto de ser o investigador a classificar as causas em dimensões causais, partindo do pressuposto de que a sua interpretação pessoal das causas é igual à dos sujeitos.

Adaptação da escala ao contexto Português: Estudos preliminares

A avaliação das características psicométricas do instrumento no contexto Português, foi precedida da sua tradução e da realização de um estudo de reflexão falada, junto de doze adolescentes dos 10 aos 16 anos de idade, de modo a avaliar a compreensão unívoca das instruções e, assim, melhorar expressões, vocabulário, formato, tendo-se optado por manter os 24 itens originais de Bar-Tal *et al.* (1984), em cada uma das escalas, porque pareciam cobrir o leque de causas mais frequentes para justificar o sucesso ou fracasso escolar. O estudo de reflexão falada permitiu observar algumas dificuldades por parte dos sujeitos na interpretação da relevância de algumas causas e identificar as causas consideradas mais importantes, bem como explorar a necessidade de incluir eventualmente outras causas. Permitiu ainda clarificar expressões e vocabulário e sugeriu a necessidade de adminis-

trar as quatro escalas, sucessivamente, em voz alta, em vez de transmitir de uma vez só as instruções para todo o instrumento. Alterou-se também a avaliação de 5 para 4 pontos em cada escala, retirando a alternativa neutra, pois os sujeitos recorriam frequentemente a esta quando não queriam escolher qualquer alternativa. Tal como no instrumento de Bar-Tal *et al.* (1984), optou-se ainda por apresentar instruções detalhadas, por escrito, para cada uma das quatro escalas que pediam, respectivamente, a avaliação da influência relativa de cada causa nos resultados escolares (sucessos ou fracassos), a avaliação do *locus* de causalidade, da estabilidade e da controlabilidade das causas, segundo esta ordem.

A realização de uma primeira administração colectiva do instrumento, junto de uma amostra de 116 sujeitos do 7^o e 11^o anos de escolaridade em escolas públicas do Porto, permitiu identificar as dificuldades na transmissão das instruções a um grupo-turma e reforçou a convicção de que as instruções devem ser apresentadas para cada uma das quatro escalas e não para o instrumento na sua globalidade. A partir dos resultados desta administração foi possível estudar a consistência interna das quatro escalas do instrumento, através do *alpha* de Cronbach. Os valores de *alpha* encontram-se no quadro 1 e revelam-se satisfatórios. Uma análise factorial dos resultados (PA2) após rotação *varimax*, revelou uma estrutura confusa de quatro factores mistos. Contudo, os resultados da análise factorial não parecem muito fiáveis, pois a amostra deste primeiro estudo (N = 116) não é suficiente para avaliar a estrutura factorial de um instrumento com 96 itens.

Os resultados do estudo de reflexão falada, as impressões colhidas durante a administração colectiva do instrumento, bem como a análise dos valores de *alpha* das escalas, permitiram-nos seleccionar 15 causas atribucionais consideradas mais relevantes pelos sujeitos, a par de outras duas causas sugeridas por eles. Desse modo, o novo instrumento é constituído por quatro escalas

QUADRO 1
VALORES DO COEFICIENTE ALPHA PARA AS QUATRO ESCALAS DO
QUESTIONÁRIO DE ATRIBUIÇÕES, NO PRIMEIRO ESTUDO PILOTO*

Escalas	Número de Itens	Valor do alpha
Influência	24	0,82
Locus	24	0,76
Estabilidade	24	0,78
Controlabilidade	24	0,82

* N = 116

com 17 itens cada uma, correspondendo a 17 causas atribucionais que se repetem em cada escala, variando apenas as instruções em função do objectivo: grau de influência nos resultados escolares (sucesso e fracasso); *locus* de causalidade; estabilidade e controlabilidade. Para cada escala, os itens são avaliados numa escala de *Likert* de 4 pontos.

Estudo das qualidades psicométricas da escala de avaliação das atribuições e dimensões causais no contexto de um plano de observação longitudinal sequencial

Serão aqui abordados os aspectos directamente relacionados com a validação da escala, utilizando para isto resultados da sua aplicação a uma amostra alargada, nos dois momentos de avaliação de um estudo longitudinal, apresentando, assim, conclusões acerca das suas qualidades psicométricas¹. A opção de avaliar as

1. O estudo pormenorizado de adaptação da escala junto da amostra utilizada no primeiro momento de avaliação do estudo longitudinal, encontra-se publicado (Faria & Fontaine, 1993).

qualidades psicométricas da escala, nos dois momentos de avaliação do estudo longitudinal, deve-se ao facto de considerarmos tais qualidades como aspectos dinâmicos da utilização desta escala, influenciados pelas abordagens e amostras utilizadas em cada momento e pelas flutuações inerentes à situação de avaliação e não como propriedades estáticas inerentes à escala. Segundo Benson e Hagtvet (no prelo), não se valida uma escala, mas apenas a interpretação acerca dos resultados obtidos com ela. Assim, um estudo realizado sobre uma escala não é suficiente para validar os seus resultados, sendo necessários numerosos estudos, utilizando diferentes abordagens, diferentes amostras e populações, de modo a constituir um corpo sólido de evidências que apoiem, de maneira consistente, a validade dos resultados obtidos com a escala.

Seleção das amostras nos dois momentos de avaliação

A escala, que designaremos por Q.A. (Questionário de Atribuições), foi administrada, num primeiro momento, que decorreu no ano lectivo de 1990/91, em conjunto com outros instrumentos, a uma amostra de 1529 alunos do ensino secundário, do 5º ao 11º anos de escolaridade, rapazes e raparigas de três NSE (alto, médio e baixo), residentes em zonas rurais e urbanas, frequentando, na sua maioria, estabelecimentos de ensino público da zona Norte do país (quadro 2), de modo a ter grupos relativamente equilibrados nas diversas modalidades dos três factores de selecção (sexo, NSE e zona de residência).

A amostra estudada no primeiro momento de avaliação foi de novo observada, dois anos mais tarde, no ano lectivo de 1992/93. Durante os dois anos de intervalo entre a primeira e a segunda fases do estudo, procurou-se acompanhar o percurso escolar dos alunos, tendo-se deparado com alguns obstáculos, nomeadamente a falta de registos em algumas escolas acerca

QUADRO 2
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NO PRIMEIRO MOMENTO DE AVALIAÇÃO EM FUNÇÃO DA ZONA DE RESIDÊNCIA, SEXO, ANO DE ESCOLARIDADE E NSE

ZONA	SEXO	RURAL			URBANA			TOTAL		
		MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL
5º ANO										
NSE	A	13	27	40	34	28	62	47	55	102
	M	26	26	52	17	26	43	43	52	95
	B	45	67	112	32	37	69	77	104	181
TOTAL		84	120	204	83	91	174	167	211	378
7º ANO										
NSE	A	24	31	55	42	44	86	66	75	141
	M	31	42	73	35	30	65	66	72	138
	B	40	34	74	30	20	50	70	54	124
TOTAL		95	107	202	107	94	201	202	201	403
9º ANO										
NSE	A	22	19	41	30	31	61	52	50	102
	M	27	31	58	27	40	67	53	72	125
	B	36	53	89	26	31	57	63	83	146
TOTAL		85	103	188	83	102	185	168	205	373
11º ANO										
NSE	A	12	27	39	43	29	72	55	56	111
	M	25	34	59	44	35	79	69	69	138
	B	37	50	87	19	20	39	56	70	126
TOTAL		74	111	185	106	84	190	180	195	375
TOTAL										
NSE	A	71	104	175	149	132	281	220	236	456
	M	109	133	242	122	132	254	231	265	496
	B	158	204	362	107	108	215	266	311	577
TOTAL		338	441	779	378	372	750	717	812	1529

dos estabelecimentos de ensino para onde se transferiam os alunos. Por outro lado, devido à inexistência de escolas secundárias com ensino complementar em algumas das localidades da zona rural, ocorreu um fenómeno de dispersão geográfica de uma

larga percentagem de alunos que não conseguimos acompanhar, por razões de ordem económica e de tempo disponível. Este fenómeno de dispersão também ocorreu na zona urbana, tomando a forma de dispersão por escolas, sobretudo entre os alunos do 9º ano da primeira fase do estudo, já que devido à exigência de efectuar a escolha das áreas vocacionais no 10º ano, muitos deles mudaram de escola em função das áreas escolhidas. Deste modo, uma amostra inicial com quatro anos de escolaridade, ficaria assim reduzida a três anos de escolaridade, pois a quase totalidade dos 375 alunos do 11º ano da primeira fase se "perderiam" e não seriam de novo observados na segunda fase, devido ao facto de terem concluído o ensino secundário. Contudo, devido à ocorrência de reprovações, a nossa amostra da segunda fase inclui agora alunos de todos os anos de escolaridade, entre o 5º e o 12º anos (quadro 3). A amostra da segunda fase compreende 577 alunos, aproximadamente 50 % da amostra inicial, se desta excluirmos os alunos do 11º ano. Dos 50 % de alunos "perdidos", 14,3 % constituem perdas por abandono escolar.

Administração da escala de avaliação das atribuições e dimensões causais nos dois momentos de avaliação

O Q.A. foi administrado colectivamente no contexto escolar, a turmas inteiras, durante o horário escolar normal, respeitando sempre a mesma ordem. A uniformização das condições de administração deste instrumento foi conseguida graças à leitura em voz alta das instruções para cada escala, seguidas em silêncio pelos alunos no lugar. Os experimentadores apresentavam as instruções para cada escala sucessivamente e esperavam que todos os alunos acabassem, para passar às instruções da escala seguinte. Eram apresentados sinónimos para: "influência" (importância), "interno" *vs.* "externo" (dentro *vs.* fora de mim), "estável" *vs.* "instável" (não muda com o tempo *vs.* muda com o

QUADRO 3
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NO SEGUNDO MOMENTO DE AVALIAÇÃO EM FUNÇÃO DA ZONA DE RESIDÊNCIA, SEXO, ANO DE ESCOLARIDADE E NSE

ZONA	SEXO	RURAL		URBANA		TOTAL				
		MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL
5º ANO										
NSE	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	M	-	-	-	-	1	1	-	1	1
	B	-	-	-	1	-	1	1	-	1
TOTAL		-	-	-	1	1	2	1	1	2
6º ANO										
NSE	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	M	-	-	-	-	1	1	-	1	1
	B	2	2	4	3	3	6	5	5	10
TOTAL		2	2	4	3	4	7	5	6	11
7º ANO										
NSE	A	13	21	34	19	19	38	32	40	72
	M	17	21	38	7	15	22	24	36	60
	B	14	38	52	13	15	28	27	53	80
TOTAL		44	80	124	39	49	88	83	129	212
8º ANO										
NSE	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	M	1	5	6	4	2	6	5	7	12
	B	6	7	13	6	1	7	12	8	20
TOTAL		7	12	19	10	3	13	17	15	32
9º ANO										
NSE	A	12	21	33	32	27	59	44	48	92
	M	15	19	34	15	18	33	30	37	67
	B	12	10	22	9	6	15	21	16	37
TOTAL		39	50	89	56	51	107	95	101	196
10º ANO										
NSE	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	M	3	-	3	1	1	2	4	1	5
	B	-	-	-	1	1	2	1	1	2
TOTAL		3	-	3	2	2	4	5	2	7

QUADRO 3 (cont.)

ZONA	RURAL			URBANA			TOTAL			
	SEXO	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL
11º ANO										
NSE	A	3	-	3	7	11	18	10	11	21
	M	7	3	10	10	17	27	17	20	37
	B	5	16	21	5	7	12	10	23	33
TOTAL		15	19	34	22	35	57	37	54	91
12º ANO										
NSE	A	2	2	4	-	-	-	2	2	4
	M	3	3	6	2	1	3	5	4	9
	B	3	9	12	-	1	1	3	10	13
TOTAL		8	14	22	2	2	4	10	16	26
TOTAL										
NSE	A	30	44	74	58	57	115	88	101	189
	M	46	51	97	39	56	95	85	107	192
	B	42	82	124	38	34	72	80	116	196
TOTAL		118	177	295	135	147	282	253	324	577

tempo) e "controlável" vs. "não controlável" (depende de mim vs. não depende de mim), que eram escritos no quadro negro à medida que eram apresentados. Os exemplos apresentados nas instruções eram lidos pausadamente, suscitando-se a reacção dos alunos quanto à sua compreensão. Este procedimento foi usado para os alunos de todos os anos de escolaridade. O Q.A. demorava, em média, 20 a 25 minutos a ser realizado (incluindo a leitura das instruções), sendo as respostas anotadas directamente nas folhas onde se encontravam as instruções e os itens. Os alunos mais novos apresentaram maiores dificuldades na compreensão do instrumento, exigindo leitura pausada das instruções e explicações repetidas. De um modo geral, os alunos queixaram-se do carácter repetitivo do instrumento, devido à apresentação das mesmas causas para todas as escalas, embora

percebessem que os objectivos de cada escala eram diferentes. O conjunto das administrações em cada um dos momentos de avaliação do estudo decorreu durante o primeiro período de aulas (2 a 3 meses).

Estudo comparativo das qualidades psicométricas da escala em três momentos distintos

O estudo das qualidades psicométricas do Q.A. compreende a análise da consistência interna do instrumento, através do coeficiente *alpha* de Cronbach, a sua estrutura, por uma análise factorial, o poder discriminativo dos itens, bem como a sua estabilidade temporal pela fidelidade teste-reteste, com um mês de intervalo. Avaliaremos ainda a capacidade da escala para diferenciar grupos durante a adolescência, nomeadamente em função do ano de escolaridade, enquanto factor de "apreciação" das mudanças desenvolvimentais, assim como do sexo, NSE e zona de residência, enquanto factores de "diferenciação" dos contextos de existência.

No quadro 4 encontra-se a comparação das qualidades psicométricas do instrumento em três momentos distintos. Os resultados do estudo da consistência interna (*alpha* de Cronbach e análise factorial) revelam coeficientes *alpha* razoáveis para as escalas de "influência", "estabilidade" e "controlabilidade" e valores menos razoáveis para a escala de "locus" (0,77 e 0,69 para o 1º e 2º momentos respectivamente), bem como estruturas factoriais distintas entre os dois momentos de avaliação, com uma estrutura factorial menos clara e a presença de três factores mistos no segundo momento, contrariamente ao primeiro momento de avaliação em que se observou uma estrutura de quatro factores distintos, talvez devido à menor heterogeneidade da amostra e às perdas selectivas verificadas entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação. Apenas os itens da dimensão de estabilidade

QUADRO 4
COMPARAÇÃO DAS QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DO QUESTIONÁRIO
DE ATRIBUIÇÕES, AVALIADAS EM TRÊS MOMENTOS DISTINTOS

Qualidades Psicométricas	Estudo Piloto N = 116	1º momento de avaliação de um estudo longitudinal (1990/91) N = 1529	2º momento de avaliação de um estudo longitudinal (1992/93) N = 577
Consistência Interna: • Alpha de Cronbach • Análise Factorial	Entre 0,76 e 0,82 —	Entre 0,77 e 0,87 Estrutura de quatro factores distintos: F1 - "Estabilidade" (40,1%) F2 - "Controlabilidade" (30,2%) F3 - "Influência" (18,3%) F4 - "Locus" (11,4%)	Entre 0,69 e 0,83 Estrutura de três factores mistos e um independente: F1 - "Misto" (3 dimensões; 46,5%) F2 - "Estabilidade" (25,0%) F3 - "Misto" (3 dimensões; 16,5%) F4 - "Misto" (3 dimensões; 12,0%)
Análise das correlações entre as dimensões causais	—	Correlação significativa e positiva entre "Locus" e "Controlabilidade" Correlação significativa e negativa entre "Estabilidade" e "Controlabilidade" Independência entre "Locus" e "Estabilidade"	Correlação significativa e positiva entre "Locus" e "Controlabilidade" Correlação significativa e negativa entre "Estabilidade" e "Controlabilidade" Independência entre "Locus" e "Estabilidade"
Poder Discriminativo	A análise da percentagem de escolha das várias alternativas de resposta para cada causa, conduziu à exclusão da alternativa central neutra e à selecção das causas consideradas mais relevantes pelos sujeitos	Tendência global para perceber as causas como influentes, internas e controláveis Aumento da variabilidade das escolhas com o ano de escolaridade Escala de "Estabilidade" com o melhor poder discriminativo	Tendência global para perceber as causas como influentes, internas e controláveis Aumento da variabilidade das escolhas com o ano de escolaridade Escala de "Estabilidade" com o melhor poder discriminativo
Capacidade para diferenciar grupos: Apoio à validade de constructo	—	<u>Escala de "Influência"</u> : Diferenças significativas entre os NSE: os sujeitos de NSE alto percebem as causas como mais influentes do que os sujeitos de NSE médio e baixo	<u>Escala de "Influência"</u> : Diferenças significativas entre os anos de escolaridade: os sujeitos do 7º ano percebem as causas como mais influentes do que os sujeitos do 9º e 11º anos

(cont.)

QUADRO 4 (continuación)

Qualidades Psicométricas	Estudo Piloto N = 116	1º momento de avaliação de um estudo longitudinal (1990/91) N = 1529	2º momento de avaliação de um estudo longitudinal (1992/93) N = 577
		Diferenças significativas entre os sexos: as raparigas percebem as causas como mais influentes do que os rapazes <u>Escala de "Locus"</u> : Diferenças significativas entre os anos de escolaridade: os sujeitos do 5º ano percebem as causas como mais internas do que os dos 9º e 11º anos; os sujeitos do 7º ano percebem as causas como mais internas do que os dos 9º e 11º anos Diferenças significativas entre zonas de residência: os sujeitos da zona urbana percebem as causas como mais internas do que os da zona rural Diferenças significativas entre os NSE: os sujeitos do NSE alto percebem as causas como mais internas do que os de NSE baixo	Diferenças significativas entre os sexos: as raparigas percebem as causas como mais influentes do que os rapazes <u>Escala de "Locus"</u> : Diferenças significativas entre os anos de escolaridade: os sujeitos do 7º ano percebem as causas como mais internas do que os dos 9º e 11º anos <u>Escala de "Estabilidade"</u> : Diferenças significativas entre anos de escolaridade: os sujeitos do 7º ano percebem as causas como mais instáveis do que os do 9º e 11º anos
		<u>Escala de "Estabilidade"</u> : Diferenças significativas entre as zonas de residência: os sujeitos da zona rural percebem as causas como mais instáveis do que os da zona urbana Efeitos de interacção significativos entre o ano e a zona: os sujeitos mais novos da zona rural percebem as causas como mais	

(cont.)

QUADRO 4 (continuación)

Qualidades Psicométricas	Estudo Piloto N = 116	1º momento de avaliação de um estudo longitudinal (1990/91) N = 1529	2º momento de avaliação de um estudo longitudinal (1992/93) N = 577
		instáveis do que os da zona urbana, esbatendo-se as diferenças entre as zonas com o aumento da escolaridade	
		<u>Escala de "Controlabilidade"</u> Diferenças significativas entre anos de escolaridade: os sujeitos mais novos percebem as causas como mais controláveis do que os mais velhos	<u>Escala de "Controlabilidade"</u> Diferenças significativas entre anos de escolaridade: os sujeitos mais novos percebem as causas como mais controláveis do que os mais velhos
Fidelidade Teste-Reteste (1 mês de intervalo) N = 51	Razoável para as escalas de "influência" (0,4935; P<0,001), de "estabilidade" (0,4651; P<0,001) e de "controlabilidade" (0,4974; P<0,001). Fraca para a escala de "locus" (0,1367; P<0,177). Ausência de diferenças significativas entre as médias do teste e do reteste para a escala de "locus" (T=0,47; P<0,649; G.L.=47). Diferenças significativas entre as médias do teste e do reteste para as escalas de "influência" (T=3,03; P<0,005; G.L.=48), de "estabilidade" (T=2,82; P<0,007; G.L.=47) e de "controlabilidade" (T=2,66; P<0,011; G.L.=47).		

Adaptado de Faria (1995).

de saturam um único factor no segundo momento de avaliação e apresentam um α superior a 0,80. Segundo Anastasi (1976), quanto maior a heterogeneidade da amostra, maiores serão os valores de consistência interna.

Os resultados do estudo das correlações entre dimensões são semelhantes entre os dois momentos de avaliação, revelando correlações positivas entre "locus" e "controlabilidade" (de 0,2585 para $P < 0,001$ no 1º momento do estudo longitudinal e de 0,3577 para $P < 0,001$ no 2º momento) e negativas entre "estabilidade" e "controlabilidade" (de -0,1626 para $P < 0,001$ no 1º momento e de -0,2606 para $P < 0,001$ no 2º momento), bem como a independência entre o "locus" e a "estabilidade" (0,0682 no

1º momento e -0,0793 no 2º momento). As correlações positivas e significativas entre locus e controlabilidade confirmam resultados obtidos no domínio.

O estudo do poder discriminativo revela, nos dois momentos de avaliação, uma tendência global dos sujeitos para perceber as causas como influentes, internas e controláveis, e um aumento da variabilidade das escolhas com o ano de escolaridade, reveladora de uma maior diferenciação na interpretação das causas em dimensões causais entre os mais velhos.

O estudo da fidelidade teste-reteste da escala, com um mês de intervalo e com uma amostra de 51 sujeitos, revelou resultados satisfatórios para as escalas de "influência", "estabilidade" e "controlabilidade" e resultados menos satisfatórios para a escala de "locus", confirmando assim os resultados da consistência interna.

Os resultados diferenciais revelam diferenças estáveis de sexo na escala de "influência", em ambos os momentos de avaliação ($F = 18,546$; $P < 0,001$; G. L. = 1; $F > M$ no 1º momento e $F = 9,018$; $P < 0,003$; G. L. = 1, $F > M$ no 2º momento), bem como diferenças estáveis em função do ano de escolaridade para as escalas de "locus" (1º momento: $F = 20,203$; $P < 0,001$; G. L. = 3; $5^a > 9^a$, 11^a e $7^a > 9^a$, 11^a ; 2º momento: $F = 5,657$; $P < 0,004$; G. L. = 2; $7^a > 9^a$, 11^a); "estabilidade" (1º momento: $F = 2,790$; $P < 0,039$; G. L. = 3; $7^a > 9^a$, 11^a ; 2º momento: $F = 13,920$; $P < 0,001$; G. L. = 2; $7^a > 9^a$, 11^a) e "controlabilidade", também nos dois momentos de avaliação (1º momento: $F = 73,846$; $P < 0,001$; G. L. = 3; $5^a > 7^a > 9^a > 11^a$; 2º momento: $F = 33,505$; $P < 0,001$; G. L. = 2; $7^a > 9^a > 11^a$). Globalmente, os sujeitos mais novos percebem as causas como mais influentes, mais internas e mais controláveis do que os sujeitos mais velhos, reforçando a convicção da existência de associações positivas entre a influência, o locus e a controlabilidade e de relações negativas entre estas dimensões e a estabilidade.

Apesar dos resultados dos estudos diferenciais com o Q.A., no segundo momento de avaliação, não terem confirmado totalmente os resultados do primeiro momento, apresentam alguns

resultados comuns, nomeadamente, no que se refere às diferenças em função do ano de escolaridade para as escalas de "locus" e de "controlabilidade" e, parcialmente, para a de "estabilidade", bem como para as diferenças de sexo na escala de "influência". O Q.A. apresenta-se capaz de diferenciar grupos e permite levantar pistas exploratórias quanto ao desenvolvimento diferencial das dimensões causais, durante a adolescência, que poderão ser confirmadas em estudos futuros.

Concluindo, podemos afirmar que as qualidades psicométricas do Q.A. se revelam, globalmente, satisfatórias justificando assim a sua utilização com adolescentes, em contexto escolar. O Q.A. revela-se ainda um instrumento capaz de ultrapassar alguns dos erros metodológicos mais cometidos no domínio atribucional.

Bibliografia

- Anastasi, A. (1976): *Psychological testing*. New York, MacMillan.
- Bar-Tal, D., e Darom, E. (1979): "Pupils' attributions of success and failure", *Child Development*, 50, 264-267.
- Bar-Tal, D., Goldberg, M., e Knaani, A. (1984): "Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender: A phenomenological analysis", *British Journal of Educational Psychology*, 54, 51-61.
- Benson, J., e Hagtvet, K. A. (no prelo): "The interplay among design, data analysis and theory in the measurement of coping", in N. S. Endler e M. Zeidner (eds.), *Handbook on coping: Theory, research, applications*, New York, Wiley.
- Faria, L. (1995): "Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência", dissertação apresentada para provas de doutoramento em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, edição do autor.

- Faria, L., e Fontaine, A. M. (1993): "Atribuições para o sucesso escolar na adolescência: Avaliação em contexto natural", *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Frieze, I. H. (1976): "Causal attributions and information seeking to explain success and failure", *Journal of Research in Personality*, 10, 293-305.
- Heckhausen, H., Schmalt, H. D., e Schneider, K. (1985): *Achievement motivation in perspective*, New York, Academic Press.
- Weiner, B. (1979): "A theory of motivation for some classroom experiences", *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- (1983): "Some methodological pitfalls in attribution research", *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- (1984): "Principles for a theory of student motivation and their practice within an attributional framework", in R. Ames e C. Ames (eds.), *Research on motivation in education. Vol. 1. Student motivation* (págs. 15-38). Orlando, FLO, Academic Press Inc.
- (1985): "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., e Rosenbaum, R. M. (1971): *Perceiving the causes of success and failure*, Morristown, N. J., General Learning Press.