

## **CARACTERÍSTICAS DE GÊNERO DO SUCESSO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE TAREFAS NO CONTEXTO DE DIFERENTES ATITUDES MOTIVACIONAIS EXTRÍNSECAS**

### ***CARACTERÍSTICAS DE GÉNERO DEL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA EN LA RESOLUCIÓN DE TAREAS EN EL CONTEXTO DE VARIANTES ACTITUDES EXTRÍNSECAS DE MOTIVACIÓN***

### ***GENDER CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SUCCESS IN SOLVING TASKS IN THE CONTEXT OF VARYING EXTRINSIC MOTIVATIONAL ATTITUDES***

Alexandr SAVENKOV<sup>1</sup>  
Olga GAVRILOVA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta os resultados de um estudo empírico das características específicas do sucesso de meninos e meninas do ensino fundamental na resolução de problemas convergentes sob a condição de atitudes motivacionais variadas. O estudo foi realizado na escola elementar do Instituto Estadual de Educação Orçamentária de Moscou do complexo educacional "Escola No. 1561" em 2016-2018. A amostra do estudo inclui 239 alunos da segunda série, cuja média de idade era de 8,2 anos. 137 dos participantes do estudo eram meninos e 102 eram meninas, o que constitui 57% e 43% da amostra, respectivamente. A motivação é avaliada através da modificação dos autores do método "Uma escada de motivos" de N. V. Elfimova, uma versão do Questionário de Estilo Atributivo Infantil de M. Seligman (CASQ) modificado por N. A. Baturina e D. A. Tsiring, e a modificação, feita pelos autores, da Escala de Teoria Implícita de C. Dweck. O estudo da esfera cognitiva dos alunos da escola primária envolve o teste progressivo de matrizes de J. Raven, o teste de pensamento criativo de P. Torrance e a adaptação de E. E. Tunik da escala de criatividade de J. Johnson. Dentro da estrutura da experiência, dois blocos de tarefas convergentes são formados: um incluindo tarefas de transitividade não-verbal (o bloco lógico) e o outro contendo tarefas volumétricas e de pensamento espacial (o bloco espacial). É estabelecido que o sucesso dos alunos do ensino fundamental, de ambos os sexos, na resolução de tarefas convergentes está associado não apenas à atitude motivacional extrínseca, construída através da instrução verbal, mas também às características psicológicas específicas do desenvolvimento das esferas cognitiva e motivacional nas crianças. A relação entre o sucesso na resolução de tarefas convergentes e as características psicológicas do desenvolvimento cognitivo e da esfera motivacional difere para meninos e meninas em idade escolar primária, o que se manifesta mais intensamente no nível de desenvolvimento do componente não-verbal, na motivação principal e nas especificidades do desenvolvimento do estilo atribucional de explicar o sucesso e o fracasso, assim como seus componentes particulares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Motivação. Gênero. Tarefas convergentes. Sucesso. Alunos.

<sup>1</sup> Universidade da Cidade de Moscou (MCU), Moscou – Rússia. Professor Dr. e Membro Correspondente da RAO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-7540>. E-mail: [asavenkov@bk.ru](mailto:asavenkov@bk.ru)

<sup>2</sup> Unidade Pedagógica Estadual de Moscou (MPGU), Moscou – Russiana. Professora Sênior. Doutorado em psicologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-0246>. E-mail: [oya.gavrilova@mpgu.edu](mailto:oya.gavrilova@mpgu.edu)

**RESUMEN:** El artículo presenta los resultados de un estudio empírico de características específicas del éxito de niños y niñas en edad escolar primaria en la resolución de problemas convergentes bajo la condición de variadas actitudes motivacionales. El estudio se realizó en la escuela primaria de la Institución Educativa Presupuestaria del Estado de Moscú, el complejo educativo “Escuela No. 1561” en 2016-2018. La muestra del estudio incluye 239 estudiantes de segundo grado cuya edad promedio fue de 8.2 años. 137 de los participantes del estudio eran niños y 102 niñas, lo que constituye el 57% y el 43% de la muestra, respectivamente. La motivación se evalúa mediante la modificación de los autores del método de N.V. Elfimova “Una escalera de motivos”, una versión del Cuestionario de estilo atribucional para niños (CASQ) de M. Seligman modificado por N.A. Baturina y D.A. Tsiring y la modificación de los autores de la Escala de teoría implícita de C. Dweck. El estudio de la esfera cognitiva de los estudiantes de primaria incluye la prueba de matrices progresivas de J. Raven, la prueba de pensamiento creativo de P. Torrance y la adaptación de E.E. Tunik de la escala de creatividad de J. Johnson. En el marco del experimento se forman dos bloques de tareas convergentes: uno que incluye tareas de transitividad no verbal (el bloque lógico) y otro que contiene tareas de pensamiento volumétrico y espacial (el bloque espacial). Se establece que el éxito de los estudiantes de primaria de ambos sexos en la resolución de tareas convergentes está asociado no solo a la actitud motivacional extrínseca construida a través de la instrucción verbal sino también a las características psicológicas específicas del desarrollo de las esferas cognitiva y motivacional en los niños. La relación entre el éxito en la resolución de tareas convergentes y las características psicológicas del desarrollo cognitivo y la esfera motivacional difiere para niños y niñas en edad escolar primaria que se manifiesta más intensamente en el nivel de desarrollo del componente no verbal, la motivación principal y los detalles del desarrollo del estilo atribucional de explicar el éxito y el fracaso, así como sus componentes particulares.

**PALABRAS CLAVE:** Motivación. Género. Tareas convergentes. Éxito. Estudiantes.

**ABSTRACT:** The article presents the results of an empirical study of specific characteristics of the success of boys and girls of primary school age in solving convergent problems under the condition of varying motivational attitudes. The study was conducted in the elementary school of the State Budgetary Educational Institution of Moscow “School No. 1561” educational complex in 2016-2018. The study sample includes 239 second-grade students, the average age of whom was 8.2 years old. 137 of the study participants were boys and 102 were girls, which constitutes 57% and 43% of the sample, respectively. Motivation is assessed via the authors’ modification of N. V. Elfimova’s method “A ladder of motives”, a version of M. Seligman’s Children’s Attributional Style Questionnaire (CASQ) modified by N. A. Baturina and D. A. Tsiring, and the authors’ modification of C. Dweck’s Implicit Theory Scale. The study of the cognitive sphere of the primary school students involves J. Raven’s progressive matrices test, P. Torrance’s test of creative thinking, and E. E. Tunik’s adaptation of J. Johnson’s creativity scale. Within the framework of the experiment, two blocks of convergent tasks are formed: one including non-verbal transitivity tasks (the logical block) and the other containing volumetric and spatial thinking tasks (the spatial block). It is established that the success of primary school students of both sexes in solving convergent tasks is associated not only with the extrinsic motivational attitude, constructed through verbal instruction, but also with the specific psychological characteristics of the development of the cognitive and motivational spheres in children. The relationship between the success in solving convergent tasks and the psychological characteristics of cognitive development and the motivational sphere differs for boys and girls of primary school age, which manifests most intensely in the

*level of development of the non-verbal component, the leading motivation, and the specifics of the development of the attributional style of explaining success and failure, as well as its components.*

**KEYWORDS:** *Motivation. Gender. Convergent tasks. Success. Students.*

## Introdução

Desde a época de L. S. Vygotsky que destacou a estreita conexão entre o "intelecto" e o "afeto" na estrutura da personalidade, o problema da influência de várias atitudes motivacionais sobre a eficácia dos processos cognitivos em crianças tem se tornado repetidamente um assunto de análise teórica e pesquisa especial (DRUZHININ, 2001; MARGOLIS *et al.*, 2020; SEMENOVA, 2020; FOMINA; MOROSANOVA, 2019; SHUMAKOVA, 2019; DUCKWORTH *et al.*, 2019; LUBART *et al.*, 2016; SAVENKOV, 2019B). Um papel especial em estimular a atividade cognitiva de uma criança é tradicionalmente atribuído à sua motivação (BOZHOVICH, 2001; GORDEEVA *et al.*, 2016; LEONTIEV, 2006; MATIUSHKIN, 2017; RENZULLI, 1997; SAVENKOV, 2019A; TIKHOMIROV, 2007; DAMRONGPANIT, 2019; IRVINE, 2018; TUOMINEN *et al.*, 2020). Vários estudos observam que, na idade da escola primária, crianças de sexos diferentes resolvem tarefas educacionais com graus variados de sucesso (EREMEEVA; KHRIZMAN, 1998; BAREL; TZISCHINSKY, 2018; MOÈ, 2018; RODÁN *et al.*, 2019).

A maior parte das tarefas educacionais concluídas por crianças em idade escolar no processo de educação escolar (apesar de todas as tentativas de reforma do sistema educacional) é constituída por tarefas convergentes. Essas tarefas têm uma única resposta correta e se concentram principalmente no pensamento unidirecional, lógico e sequencial. Apesar da importância da motivação interna na aprendizagem de uma criança (pelo conteúdo e pelo processo da atividade educacional), a maioria das tarefas apresentadas na escola não são pessoalmente importantes para uma criança e a necessidade de resolvê-las está frequentemente associada a vários fatores motivacionais extrínsecos atitudes criadas por um professor. A este respeito, o estudo das diferenças nas características de sucesso dos alunos do ensino fundamental na resolução de tarefas convergentes sob a condição de diferentes atitudes motivacionais extrínsecas parece especialmente relevante. Uma série de aspectos desse problema é examinada por O.Ia. Gavrilova (2019), que estudou o sucesso de alunos do ensino fundamental na resolução de tarefas convergentes sob a condição de várias atitudes motivacionais extrínsecas. No presente estudo, examinamos o conjunto de problemas de

determinação de gênero do sucesso dos alunos do ensino fundamental na resolução de tarefas convergentes sob a condição de diferentes atitudes motivacionais extrínsecas.

## **Materiais e métodos**

Um dos fundamentos de nosso trabalho experimental é representado pela abordagem atribucional da motivação formada por várias teorias individuais. Por exemplo, a teoria da atribuição causal desenvolvida por B. Weiner (1986) concentra-se nas razões pelas quais uma pessoa explica seus sucessos e fracassos no estudo da motivação. Tem muitos pontos em comum e é complementado nos aspectos-chave pela teoria do desamparo aprendido, estilo de atribuição proposto por um psicólogo americano M. Seligman (2006). Seus estudos demonstram que, para entender a motivação, é crucial não apenas identificar as atribuições particulares de sucesso e fracasso, mas também ver o padrão geral e dar conta do estilo dessas explicações. A abordagem atribucional foi desenvolvida no âmbito da teoria sociocognitiva, desenvolvida por K. Dweck (2000), que propôs considerar as ideias de uma pessoa sobre suas próprias habilidades e as possibilidades de alterá-las como os principais fatores de produtividade cognitiva. Entre as teorias da motivação, a ideia de autoeficácia proposta por A. Bandura (1997) e a teoria da autodeterminação desenvolvida nos trabalhos de E. Deci e R. Ryan (2008) são de particular interesse do ponto de vista de nosso estudo. O que também chama a atenção são os estudos da correlação entre motivação e processos cognitivos apresentados pelo autor da “teoria do fluxo”, Chiksentmikhaii (2015). Os resultados de estudos teóricos e empíricos das esferas motivacionais e de necessidade da personalidade também são bastante significativos no contexto de nossa pesquisa. (GAVRILOVA, 2019; GORDEEVA *et. al.*, 2016; DALGATOV, 2006; DERGACHEVA, 2005; KRIVOVA, 2013; LEONTIEV, 2000; CHIRKOV, 1996, etc.).

A tendência de combinar conceitos de motivação díspares, nem sempre interligados, presentes na psicologia moderna, manifesta-se no desenvolvimento da teoria de um modelo integrador de motivação educacional e motivação para o desempenho que implica uma abordagem estrutural e processual para o seu estudo (GORDEEVA, 2015). Atualmente, pode-se notar que com toda variedade e ambiguidade de interpretações da motivação e a força de sua influência na eficácia do funcionamento da esfera cognitiva da personalidade por diferentes autores, pode-se concluir que essas interpretações não são muito opostas uma à outra, pois são consoantes e complementares.

Os resultados dos estudos sobre diferenças sexuais nas habilidades cognitivas são ambíguos. Por exemplo, os estudos conduzidos por Colom e García-López (2002) em grandes amostras não demonstraram diferenças sexuais significativas nas características intelectuais. Os trabalhos de outros cientistas afirmam que, em geral, os homens apresentam resultados superiores às mulheres em termos de intelecto (MACCANN, 2010).

O interesse especial no contexto do nosso estudo é desenhado pelos estudos de V. N. Druzhinin (2001) e C-P. Dang e colegas (DANG *et al.*, 2012) observando que as habilidades espaciais são mais pronunciadas nos homens do que nas mulheres, enquanto as mulheres são mais propensas a liderar em termos de busca visual e habilidades verbais (MAITLAND *et al.*, 2000).

Com base nisso, podemos supor que meninos e meninas em idade escolar primária podem diferir significativamente no sucesso na resolução de tarefas convergentes não verbais e volumétricas e espaciais sob a condição de atitudes motivacionais variáveis. Portanto, a principal hipótese de nosso estudo é que o sucesso de crianças do ensino fundamental de diferentes sexos na resolução de tarefas convergentes está associado não só à atitude motivacional extrínseca construída por meio da instrução verbal (GAVRILOVA, 2019), mas também às características psicológicas do desenvolvimento das esferas cognitivas e motivacionais das crianças. As seguintes hipóteses específicas também foram formuladas e testadas no estudo:

1. A relação entre o sucesso de resolver uma tarefa convergente e as características do desenvolvimento cognitivo geral e a esfera motivacional será diferente para meninos e meninas em idade escolar;
2. As características psicológicas do desenvolvimento cognitivo geral e da esfera motivacional das crianças se correlacionarão de maneira diferente com o sucesso das crianças de sexos diferentes na resolução de tarefas convergentes, dependendo das condições criadas por diferentes atitudes motivacionais extrínsecas.

O estudo foi realizado com base em várias escolas primárias do complexo educacional “Escola nº 1561” do Instituto Educacional do Orçamento do Estado de Moscou. A amostra do estudo inclui 239 alunos do segundo ano, com idade média de 8,2 anos. Dos participantes do estudo, 137 eram meninos e 102 eram meninas, o que constitui 57% e 43% da amostra, respectivamente.

O sucesso na resolução de tarefas convergentes foi avaliado por nós de acordo com o grau de sua complexidade e o número de tarefas resolvidas pelas crianças. Os protótipos

usados no desenvolvimento de tarefas convergentes, apresentados às crianças no decorrer do estudo, são apresentados por tarefas dos cadernos e livros didáticos de I. A. Savenkov, sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas de crianças do ensino fundamental. Preparamos dois blocos de tarefas convergentes: tarefas de transitividade não verbal (o bloco “lógico”) e tarefas volumétricas e espaciais (o bloco “espacial”). Cada bloco incluiu quatro tarefas. A experiência piloto realizada antes do estudo principal permitiu-nos testar a correspondência das tarefas convergentes desenvolvidas com os objetivos e metas do estudo. Além disso, pudemos identificar empiricamente o grau de complexidade de cada tarefa e atribuir pontos para o grau de dificuldade de resolvê-la com base nisso.

Para obter uma imagem geral do desenvolvimento mental das crianças participantes do estudo, avaliamos os níveis de seu desenvolvimento cognitivo geral (o intelecto e a criatividade). O intelecto foi avaliado usando o teste de matrizes progressivas de J. Raven. O nível de criatividade foi medido através da adaptação de E. E. Tunik da escala de criatividade de J. Johnson. A criatividade foi avaliada a partir da conclusão sobre a significância da correlação entre o nível de desenvolvimento da inteligência não verbal e a criatividade (DRUZHININ, 2001; KIM, 2005).

O estudo da motivação envolveu a modificação, feita pelos autores, do método de N. V. Elfimova "Uma escada de motivos", permitindo identificar o motivo principal da atividade educacional, uma versão do Questionário de Estilo de Atribuição de Crianças de M. Seligman (CASQ) modificado por N. A. Baturina e D. A. Tsiring determinando o estilo dominante de explicação do sucesso e do fracasso, bem como os componentes particulares inerentes a cada um desses tipos (estabilidade do negativo, estabilidade do positivo, generalização do negativo, generalização do positivo, personalização do negativo, personalização do positivo), e nossa modificação da Escala da Teoria Implícita de C. Dweck estabelecendo a atitude predominante em relação ao intelecto.

O processamento de dados estatísticos envolveu o teste U de Mann-Whitney e a análise de correlação (coeficiente de correlação de Spearman).

Assim, o estudo empírico consistiu em duas etapas:

- a primeira etapa envolveu a avaliação das habilidades cognitivas gerais (o intelecto e a criatividade) e as características do desenvolvimento da esfera motivacional da personalidade das crianças;
- a segunda etapa envolveu a realização de três séries consecutivas das crianças resolvendo tarefas convergentes sob a condição de diferentes atitudes motivacionais

extrínsecas. Cada série foi baseada em uma das três atitudes motivacionais externas (“neutro”, “alcançar o sucesso” e “evitar o fracasso”). O intervalo de tempo entre as séries foi de cerca de um mês.

A primeira série do estudo apresentou a etapa de controle. Portanto, a atitude motivacional extrínseca interpretada como “neutra” foi adotada como base. As crianças foram solicitadas a resolver tarefas convergentes com base na instrução verbal de que o conjunto de problemas proposto será publicado como um livro de problemas para alunos da segunda série. No entanto, primeiro, nós, como autores do livro de problemas, temos que nos certificar de que as tarefas sejam compostas corretamente e não sejam muito fáceis ou muito difíceis. A instrução concebida desta forma permitiu criar uma situação em que o fator importante para os alunos era o próprio processo de resolução do problema e a sua avaliação pericial da sua simplicidade/complexidade e não os resultados obtidos e não elogios/reprovação pelo número de resolvidos tarefas (produtividade). A falta de ímpeto externo na forma de recompensas ou punições para resolver as tarefas nos permitiu ver os resultados da primeira série como valores de controle para as duas séries seguintes.

A segunda série do estudo girou em torno da atitude motivacional de “alcançar o sucesso”. As crianças foram convidadas a participar de um concurso de resolução de tarefas, para identificar a criança que melhor resolve os problemas da escola. No contexto dessa atitude motivacional, observou-se nas crianças um aumento da seriedade (em relação à primeira série) quanto ao processo de resolução das tarefas. Esse achado se manifestou no fato de que as crianças pareciam mais concentradas no processo de resolução das tarefas, eram menos distraídas por assuntos estranhos, pediam ajuda ao experimentador ou ao professor e usavam instrumentos especiais (réguas, borrachas etc.). Além disso, o tempo que levavam para resolver os problemas aumentou significativamente - enquanto na primeira série as crianças completaram as tarefas em meia aula em média (20-25 minutos), na segunda série, a maioria dos alunos da segunda série aproveitou o tempo de uma aula inteira (40 minutos).

A terceira série do estudo baseou-se na motivação de “evitar o fracasso”. Por meio da instrução verbal, formou-se nas crianças uma atitude motivacional externa consistindo em que os alunos que não resolvessem as tarefas recebessem uma nota negativa (um “F”) em matemática. As palavras do experimentador foram confirmadas pela professora, que estava presente na sala de aula no momento, o que permitiu aumentar a autenticidade do cenário experimental. A observação permitiu constatar que, além dos indicadores de aumento da importância da situação, que também surgiram na segunda série, as crianças mostraram-se

ainda mais dispostas a utilizar ferramentas especiais (lápiz de cor, compasso etc.). Além disso, as crianças voltaram a resolver as tarefas ao longo de toda a aula (40 minutos) e às vezes até após o seu término, durante o intervalo. Após o término da aula e o tempo que levaria para “checar” os resultados, os alunos da segunda série foram informados de que haviam completado as tarefas com perfeição e nenhum deles havia recebido nota negativa.

## Resultados

Como resultado do estudo, foi confirmada a hipótese de que crianças da escola primária de diferentes sexos diferem no grau de sucesso na conclusão de tarefas convergentes sob a condição de diferentes atitudes motivacionais extrínsecas. Em cada uma das três séries, meninos e meninas em idade escolar primária podiam pontuar de 0 a 10 pontos. As estatísticas descritivas sobre a pontuação média obtida pelas crianças dos dois sexos, em decorrência da resolução de tarefas convergentes sob a condição de atitudes motivacionais extrínsecas variáveis, são apresentadas na Tabela 1.

**Tabela 1** – Estatísticas descritivas do sucesso de meninos e meninas em idade escolar primária na resolução de problemas convergentes nas condições de diferentes atitudes motivacionais extrínsecas, em pontos

Tipo de tarefa	Sexo	Atitude motivacional extrínseca neutra	Atitude motivacional extrínseca para alcançar o sucesso	Atitude motivacional extrínseca de evitar o fracasso
Tarefas de transitividade (o bloco “lógico”)	H	5	4,8	5,1
	M	5,2	4,9	5,2
Tarefas de pensamento volumétrico e espacial (o bloco "espacial")	H	3,3	3,6	3,7
	M	2,8	3,4	3,8
Dados combinados nos dois blocos	H	8,3	8,4	8,8
	M	8	8,3	9

Fonte: Elaborado pelos autores

A significância estatística das diferenças no grau de sucesso das crianças de diferentes sexos, na resolução de tarefas convergentes sob a condição de diferentes atitudes motivacionais externas, foi testada usando o teste U de Mann-Whitney. Demonstrou que, ao nível do bloco “lógico” de tarefas, faltam diferenças significativas associadas ao sexo da criança que as resolve. Em relação às tarefas do bloco “espacial”, diferenças de sexo só foram observadas na condição de atitude motivacional extrínseca neutra ( $U = 5.908$ ,  $Z = -2,069$ ,  $p = 0,039$ ).



Para comparar os resultados do diagnóstico das características psicológicas do desenvolvimento cognitivo geral (o intelecto e a criatividade) e a esfera motivacional da personalidade de alunos do sexo masculino e feminino do ensino primário com o seu sucesso na resolução de tarefas convergentes, sob a condição de várias atitudes motivacionais extrínsecas, implementamos a análise de correlação (coeficiente de correlação de classificação de Spearman).

**Tabela 2** – Correlação entre o desenvolvimento das esferas da personalidade cognitiva e motivacional em alunos do ensino fundamental dos dois sexos e o sucesso na resolução de tarefas convergentes sob a condição de diferentes atitudes motivacionais extrínsecas

	sexo	Atitude neutra			Atitude para alcançar o sucesso			Atitude de evitar o fracasso		
		LB	SB	CD	LB	SB	CD	LB	SB	CD
NI	H	<b>0,201*</b>	<b>0,381**</b>	<b>0,358**</b>	0,109	<b>0,237**</b>	<b>0,241**</b>	<b>0,425**</b>	<b>0,367**</b>	<b>0,479**</b>
	M	<b>0,411**</b>	<b>0,369**</b>	<b>0,480**</b>	<b>0,377**</b>	<b>0,562**</b>	<b>0,640**</b>	<b>0,523**</b>	<b>0,527**</b>	<b>0,648**</b>
O	H	<b>0,219**</b>	0,126	<b>0,200*</b>	-0,014	0,085	0,041	0,093	0,012	0,067
	M	0,059	0,088	0,100	0,097	-0,064	-0,009	-0,097	0,091	-0,032
C	H	<b>0,192*</b>	0,114	<b>0,178*</b>	-0,024	0,075	0,027	0,070	0,010	0,053
	M	0,057	0,120	0,119	0,107	-0,049	0,005	-0,092	0,098	-0,022
LM	H	- <b>0,224**</b>	<b>-0,181*</b>	- <b>0,253**</b>	<b>-0,184*</b>	-0,024	-0,096	- <b>0,242**</b>	-0,120	- <b>0,221**</b>
	M	0,172	<b>0,361**</b>	<b>0,379**</b>	0,106	0,091	0,168	<b>0,240*</b>	<b>0,202*</b>	<b>0,301**</b>
AS	H	0,146	0,120	<b>0,177*</b>	0,074	-0,031	0,008	<b>0,243**</b>	0,032	0,164
	M	-0,079	0,185	0,062	0,068	<b>0,216*</b>	<b>0,243**</b>	<b>0,196*</b>	<b>0,245*</b>	<b>0,301**</b>
SN	H	-0,157	0,055	-0,067	-0,132	0,039	-0,076	-0,097	0,071	-0,018
	M	-0,117	-0,149	-0,136	-0,080	- <b>0,253**</b>	- <b>0,299**</b>	-0,099	- <b>0,262**</b>	- <b>0,234**</b>
SP	H	-0,041	0,090	0,048	-0,031	-0,037	-0,064	-0,011	0,001	-0,021
	M	-0,056	-0,068	-0,096	-0,126	0,119	0,034	-0,025	0,068	0,056
GN	H	- <b>0,300**</b>	- <b>0,215**</b>	- <b>0,305**</b>	0,020	- <b>0,243**</b>	-0,159	- <b>0,330**</b>	- <b>0,274**</b>	- <b>0,343**</b>
	M	-0,083	-0,127	-0,147	-0,120	-0,159	-0,170	-0,116	-0,102	-0,098
GP	H	<b>0,302**</b>	0,082	<b>0,228**</b>	<b>0,181*</b>	-0,096	0,050	<b>0,288**</b>	-0,115	0,108
	M	<b>-0,253*</b>	0,125	-0,084	0,051	-0,174	-0,102	-0,020	0,060	0,044
PN	H	0,059	-0,016	0,023	<b>0,195*</b>	0,000	0,158	0,052	0,017	0,013
	M	-0,055	-0,114	-0,093	-0,125	-0,190	<b>-0,229*</b>	<b>-0,240*</b>	-0,099	<b>-0,204*</b>
PP	H	-0,113	-0,019	-0,051	0,091	-0,144	-0,045	0,042	0,023	0,028

	M	-0,090	0,178	0,080	0,011	0,107	0,132	<b>0,207*</b>	<b>0,212*</b>	<b>0,314**</b>
LA	H	0,003	-0,072	-0,033	-0,119	-0,106	<b>-0,181*</b>	<b>-0,196*</b>	<b>-0,181*</b>	<b>-0,203*</b>
	M	-0,160	0,013	-0,056	0,066	-0,013	0,017	-0,131	0,040	-0,045

NotAs: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

LB - o bloco lógico; SB - o bloco espacial; CD - dados combinados em ambos os blocos.

NI - intelecto não verbal; O - originalidade de pensamento; C - criatividade; LM - o motivo principal; AS - estilo atribucional; SN - estabilidade do negativo; SP - estabilidade do positivo; GN - generalização do negativo; GP - generalização do positivo; PN - personalização do negativo; PP - personalização do positivo; LA - a atitude de liderança.

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme exibido na tabela, o estudo fornece dados que indicam um aumento no valor do coeficiente de correlação de inteligência não verbal e o sucesso de resolver tarefas convergentes para os dados combinados em ambos os blocos em comparação, com os coeficientes de correlação de inteligência não verbal e o sucesso na resolução das tarefas dos blocos “lógicos” e “espaciais” separados um do outro. Não é surpreendente que a avaliação da inteligência não verbal indique a habilidade geral de um indivíduo para resolver tarefas convergentes. No entanto, o nível geral de desenvolvimento do intelecto não-verbal se correlaciona, de forma diferente, com o sucesso na resolução de tarefas convergentes com base nas diferentes matérias.

Foi estabelecido que, com algumas exceções, o nível de desenvolvimento do intelecto não verbal se correlaciona positivamente com o sucesso das crianças de ambos os sexos, na resolução de tarefas convergentes com todas as três atitudes motivacionais ( $r_s$  variando de 0,201 a 0,480,  $p < 0,01$ ). Portanto, pode-se concluir que quanto maior o nível de desenvolvimento do intelecto não verbal, melhor tanto meninos quanto meninas resolvem tarefas convergentes, o que parece bastante natural. Porém, em meninos, a correlação do intelecto não verbal e o sucesso na resolução das tarefas do bloco “lógico” em condições neutras torna-se significativo a ponto de uma tendência ( $r_s = 0,201$ ,  $p = 0,019$ ). É ainda mais impressionante que, nas condições construídas usando uma atitude motivacional extrínseca, a correlação com a inteligência não verbal no sucesso dos meninos na resolução de tarefas lógicas desaparece completamente ( $r_s = 0,109$ ,  $p = 0,203$ ).

Junto com o intelecto não verbal, um parâmetro de desenvolvimento cognitivo geral, como a criatividade, demonstrou uma correlação com o sucesso na resolução de tarefas convergentes apenas em alunos do sexo masculino do ensino fundamental e apenas sob a condição de atitude motivacional extrínseca “neutra”. O estudo demonstra que a correlação com o sucesso na resolução de tarefas convergentes não aparece nos meninos na presença das

outras duas atitudes motivacionais (“alcançar o sucesso” e “evitar o fracasso”). Nas meninas, uma correlação entre criatividade e sucesso na resolução de tarefas convergentes estava ausente para todas as três atitudes motivacionais extrínsecas fornecidas (“neutro”, “alcançar o sucesso” e “evitar o fracasso”).

Ao comparar os dados sobre o desenvolvimento da esfera motivacional da personalidade das crianças com seu sucesso na resolução de tarefas convergentes, sob a condição de diferentes atitudes motivacionais, também descobrimos várias correlações significativas. Aqui deve-se notar que os escores mais altos correspondem à motivação social e os mais baixos correspondem à motivação cognitiva. Uma correlação negativa indica que quanto menores são os escores, maior é o sucesso na resolução de tarefas convergentes, portanto, pode-se concluir que, neste caso, o sucesso na resolução de tarefas convergentes se correlaciona com a motivação cognitiva. Pelo contrário, uma correlação positiva significa a presença de uma correlação entre o sucesso na resolução de tarefas e a motivação social. Assim, na presença da atitude motivacional extrínseca neutra, os meninos que tinham motivação cognitiva para atividades de aprendizagem foram os mais bem-sucedidos na resolução das tarefas ( $r_s$  variando de -0,253 a -0,224,  $p < 0,01$ ), enquanto a tendência oposta foi encontrada em meninas - as meninas que foram as melhores na resolução de tarefas convergentes foram aquelas com motivação predominantemente social ( $r_s$  variando de 0,261 a 0,279,  $p < 0,01$ ). Uma correlação semelhante foi descoberta na presença da atitude motivacional extrínseca, construída de evitar o fracasso - o sucesso na resolução de tarefas convergentes foi maior em meninos com motivação cognitiva ( $r_s = -0,221$ ,  $p < 0,01$ ) e meninas com motivação social ( $r_s = 0,301$ ,  $p < 0,01$ ).

No nível do estilo de explicar o sucesso e o fracasso, as diferenças de sexo foram identificadas tanto no contexto do estilo atribucional em geral, quanto em relação aos seus elementos particulares. Sob a condição de atitude motivacional extrínseca de alcançar o sucesso, as meninas com um estilo de atribuição mais otimista eram melhores na resolução de tarefas convergentes ( $r_s = 0,243$ ,  $p < 0,01$ ). Resultados semelhantes foram obtidos no cenário da atitude motivacional extrínseca de evitar o fracasso: quanto maior o nível de otimismo nas meninas, mais bem-sucedidas elas são na resolução de tarefas convergentes em geral ( $r_s = 0,301$ ,  $p < 0,01$ ). Em meninos, tal relação só foi encontrada em relação ao bloco lógico de tarefas ( $r_s = 0,243$ ,  $p < 0,01$ ) - meninos com o estilo otimista de explicar o sucesso e o fracasso foram mais bem-sucedidos na resolução deste tipo de tarefas.

Foi revelado que as meninas com baixa estabilidade do negativo, acreditando que os eventos negativos são de curto prazo e não estáveis ao longo do tempo, têm mais sucesso na

resolução de tarefas na presença da atitude de alcançar o sucesso ( $r_s = -0,299$ ,  $p < 0,01$  para combinado dados,  $r_s = -0,253$ ,  $p < 0,01$  para tarefas espaciais) e evitando falha ( $r_s = -0,234$ ,  $p < 0,01$  para dados combinados,  $r_s = -0,262$ ,  $p < 0,01$  para tarefas espaciais).

Alunos do sexo masculino do ensino fundamental com a maior generalização do positivo (crianças que explicaram as coisas positivas que lhes acontecem com motivos mais generalizados) foram mais bem-sucedidos na resolução de tarefas do bloco lógico ( $r_s = 0,302$ ,  $p < 0,01$ ), bem como em resolver tarefas convergentes em geral ( $r_s = 0,228$ ,  $p < 0,01$ ) na presença da atitude motivacional neutra. Uma correlação semelhante com o sucesso na resolução de tarefas do bloqueio lógico também é encontrada sob a condição da atitude motivacional externa de evitar o fracasso ( $r_s = 0,288$ ,  $p < 0,01$ ).

Explicação de eventos negativos com motivos mais generalizados, ou seja, o parâmetro de generalização dos negativos se correlaciona negativamente com o sucesso na resolução de tarefas convergentes de todos os tipos em meninos sob a condição de atitude motivacional neutra ( $r_s$  variando de  $-0,305$  a  $-0,215$ ,  $p < 0,01$ ): quanto menos razões generalizadas forem usadas para explicar eventos negativos, maior será o sucesso na resolução das tarefas. No caso da atitude motivacional extrínseca construída de evitar o fracasso, uma correlação semelhante foi encontrada em meninos apenas no nível de tarefas espaciais ( $r_s = -0,243$ ,  $p < 0,01$ ). Sob a condição da atitude motivacional extrínseca de alcançar o sucesso, foi mais uma vez descoberto para todos os tipos de tarefas ( $r_s$  variando de  $-0,343$  a  $-0,274$ ,  $p < 0,01$ ).

Nas alunas do ensino fundamental, foi identificada uma correlação com um parâmetro diferente - a personalização do positivo. Foi demonstrado que as meninas que associavam os eventos positivos que aconteciam a elas com elas mesmas e com seus próprios esforços eram, geralmente, mais bem-sucedidas na resolução de tarefas convergentes sob a condição de atitude motivacional extrínseca de evitar o fracasso ( $r_s = 0,314$ ,  $p < 0,01$ ).

## Discussão

Como resultado do estudo conduzido, estabelecemos vários achados que precisam de interpretação e discussão:

1. A análise das diferenças de gênero, no grau de sucesso das crianças em idade escolar primária na resolução de tarefas convergentes, demonstrou que uma relação direta com o nível de desenvolvimento da inteligência não verbal, no contexto de cada atitude

motivacional externa, é válida apenas para garotas. Alunos do sexo masculino do ensino fundamental que resolvem tarefas convergentes, sob a condição de atitude de motivação extrínseca para alcançar o sucesso, mostram resultados que carecem de uma correlação clara e pronunciada com o nível de desenvolvimento do intelecto não-verbal. Isso provavelmente está relacionado à alta importância da competitividade, como estratégia comportamental socialmente aprovada mais característica do papel de gênero masculino (KON, 2002; RADINA; NIKITINA, 2011). Concentrando-se no objetivo de “vencer a competição”, os alunos do sexo masculino do ensino fundamental resolvem com sucesso tarefas lógicas, independentemente do nível de desenvolvimento de seu intelecto não-verbal. Este aspecto exige mais pesquisas. É possível que se reconheça que, por mais eficazes que sejam as atitudes motivacionais externas, o nível geral de desenvolvimento da inteligência continua sendo o principal fator determinante do sucesso de uma criança na resolução de tarefas convergentes.

2. O estudo demonstrou que meninos, com motivação cognitiva predominante, e meninas, com predomínio de motivação social para atividades educacionais, têm mais sucesso na resolução de tarefas convergentes na presença de atitudes motivacionais extrínsecas neutras e da atitude motivacional extrínseca de evitar o fracasso. Esse achado pode estar associado aos estereótipos de gênero e ao fato de que, no processo de socialização, as meninas são ensinadas a se orientar mais pelas opiniões dos outros, o que significa que nelas é cultivado um senso da importância da opinião alheia (HAUSMANN *et al.*, 2009; DWECK *et al.*, 1978; 2000; MOË, 2018). Por esta razão, as meninas com a motivação social predominante para a atividade de aprendizagem são melhores na resolução de tarefas convergentes: elas resolvem tarefas para receber a aprovação dos adultos, fazem tudo "certo". Naturalmente, uma correlação semelhante foi detectada sob a condição da atitude motivacional extrínseca construída de evitar o fracasso - o sucesso na resolução de tarefas convergentes é maior em meninos com motivação cognitiva e meninas com motivação social. Para essas meninas, o desejo de evitar o fracasso na forma de uma nota baixa e a censura que o acompanha dos adultos (professores, pais etc.) é muito mais significativo, o que leva a um maior sucesso na resolução das tarefas.

Componentes particulares do estilo de atribuição de sucesso e fracasso (estabilidade do negativo, personalização do positivo, generalização do negativo etc.) também demonstram diferenças sexuais pronunciadas em crianças da escola primária. Associamos esses resultados às características específicas da socialização de gênero das crianças e aos estereótipos de gênero presentes na sociedade.

## Conclusão

1. No processo de estudo empírico, a hipótese de que o sucesso de alunos do ensino fundamental, de diferentes sexos, na resolução de tarefas convergentes está associado não só à atitude motivacional extrínseca construída por meio da instrução verbal, mas também às características psicológicas do desenvolvimento da esfera cognitiva e motivacional das crianças foi confirmada. Além disso:

- a hipótese de que quanto mais alto é o nível de desenvolvimento da inteligência não verbal das crianças, mais bem-sucedidas elas são na resolução de tarefas convergentes, independentemente da atitude motivacional extrínseca apresentada a elas, só era verdadeira para as meninas;

- alunos do sexo masculino do ensino fundamental demonstram altos resultados na resolução de tipos específicos de tarefas convergentes, sob a condição de atitude motivacional extrínseca de alcançar o sucesso, sem correlação com o nível de desenvolvimento de sua inteligência não verbal;

- sob a condição de atitudes motivacionais extrínsecas neutras e atitudes de evitar o fracasso, os alunos mais bem-sucedidos na resolução de tarefas convergentes são os meninos com a motivação cognitiva predominante e as meninas com a motivação social predominante para a atividade educacional.

2. A relação entre o sucesso na resolução de uma tarefa convergente e as características psicológicas do desenvolvimento cognitivo e da esfera motivacional difere para meninos e meninas em idade escolar, se manifestando mais intensamente no nível de desenvolvimento da inteligência não verbal, a motivação principal, e as especificidades do desenvolvimento do estilo atribucional de explicar o sucesso e o fracasso, bem como seus elementos particulares.

3. As características psicológicas do desenvolvimento cognitivo e da esfera motivacional das crianças se correlacionam de forma diferente com o sucesso das crianças de diferentes sexos na resolução de tarefas convergentes, dependendo das condições criadas através das várias atitudes motivacionais extrínsecas - o neutro, a atitude de alcançar o sucesso, e a atitude de evitar o fracasso.

Nosso estudo demonstrou que o sucesso dos alunos do ensino fundamental na resolução de tarefas convergentes é afetado não apenas pela atitude motivacional extrínseca apresentada, mas também pelas características específicas do desenvolvimento das esferas

cognitivas e motivacionais da personalidade de uma criança que resolve a tarefa. O sexo de uma criança desempenha um papel importante: o sucesso das meninas na resolução de tarefas convergentes está tipicamente associado ao nível de desenvolvimento de sua esfera cognitiva, enquanto nos meninos é apresentada a atitude motivacional extrínseca de alcançar o sucesso, as características do desenvolvimento de sua esfera motivacional assume o papel principal.

As características psicológicas das crianças em idade escolar são bastante específicas; portanto, os resultados do estudo não podem ser extrapolados para crianças de outras idades e este problema definitivamente exige mais pesquisas empíricas. Considerando o desenvolvimento das esferas cognitivas e motivacionais e de necessidades da personalidade de crianças de diferentes idades, é importante entender quais atitudes motivacionais extrínsecas correspondem às características socialmente desejáveis e estimulam melhor os processos cognitivos, e quais atitudes motivacionais extrínsecas e condições em que eles podem se tornar ferramentas eficazes para melhorar o sucesso das crianças (meninos e meninas) na resolução de tarefas educacionais e outros tipos de tarefas. É importante estudar como os estereótipos de gênero de uma criança evolui à medida que crescem e como esses estereótipos afetam a atividade cognitiva.

## REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. **Self-efficacy**. The exercise of control. New York: Freeman and Co, 1997.
- BAREL, E.; TZISCHINSKY, O. Age and sex differences in verbal and visuospatial abilities. **Advances in Cognitive Psychology**, v. 14, n. 2, p. 51-61, 2018.
- BOZHOVICH, L. I. **Problemy formirovaniia lichnosti**: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Problems of personality formation: Selected psychological works]. 3. ed. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institute, 2001.
- CHIKSENTMIKHAIL, M. **Flow**: the psychology of optimal experience. Moscow: Smysl, 2015.
- CHIRKOV, V. I. Samodeterminatsiia i vnutrenniia motivatsiia povedeniia cheloveka [Self-determination and intrinsic motivation of human behavior]. **Voprosy psikhologii**, n. 3, p. 116-131, 1996.
- COLOM, R.; GARC A-LÓPEZ, O. Sex differences in fluid intelligence among highschool graduates. **Personality and Individual differences**, v. 32, n. 3, p. 445-451, 2002.
- DALGATOV, M. M. **Kauzalnye atributsii dostizhenii kak faktor effektivnosti uchebnoi i pedagogicheskoi deiatelnosti** [Causal attribution of achievements as a factor in the effectiveness of educational and pedagogical activities]. 2006. Dissertation (Doctoral in Psychology) – Moscow State University, Moscow, 2006.

DAMRONGPANIT, S. From Modern Teaching to Mathematics Achievement: The Mediating Role of Mathematics Attitude, Achievement Motivation, and Self-Efficacy. **European Journal of Educational Research**, v. 8, n. 3, p. 713-727, 2019.

DANG, C. P. *et al.* Unitary or non-unitary nature of working memory? Evidence from its relation to general fluid and crystallized intelligence. **Intelligence**, v. 40, n. 5, p. 499-508, 2012.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. **Canadian Psychology**, n. 49, p. 182-185, 2008.

DERGACHEVA, O. E. **Lichnostnaia avtonomiia kak predmet psikhologicheskogo issledovaniia** [Personal autonomy as a subject of psychological research]. 2005. Dissertation (PhD in Psychology) – Moscow State University named, Moscow, 2005.

DRUZHININ, V. N. **Psikhologiia obshchikh sposobnostei** [Psychology of general abilities]. Saint Petersburg: Piter, 2001.

DUCKWORTH, A. L. *et al.* Self-control and academic achievement. **Annual Review of Psychology**, n. 70, p. 373-399, 2019.

DWECK, C. S. **Self-theories**: their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, 2000.

DWECK, C. S. *et al.* Sex differences in learned helplessness: (II) The contingencies of evaluative feedback in the classroom and (III) An experimental analysis. **Developmental Psychology**, n. 14, p. 268-276, 1978.

EREMEEVA, V. D.; KHRIZMAN, T. P. **Malchiki i devochki: dva raznykh mira**. Neiropsikhologi – uchiteliam, vospitateliam, roditeliam, shkolnym psikhologam [Boys and girls – two different worlds. Neuropsychologists to teachers, educators, parents, school psychologists]. Moscow: Linka-Press, 1998.

FOMINA, T. G.; MOROSANOVA, V. I. Osobnosti vzaimosviasi osoznannoi samoregulatsii, subektivnogo blagopoluchiiia i akademicheskoi uspevaemosti u mladshikh shkolnikov [Specifics of relationship between conscious self-regulation, subjective well-being, and academic achievements of primary schoolchildren]. **Ekspperimentalnaia psikhologiia**, v. 12, n. 3, p. 164-175, 2020.

GAVRILOVA, O. I. A. **Uspeshnost resheniia konvergentnykh zadach detmi mladshago shkolnogo vozrasta v usloviakh razlichnykh vneshnikh motivatsionnykh ustanovok** [Success in solving convergent tasks in children of primary school age in the face of various external motivational attitudes]. 2019. Dissertation (Ph.D. in Psychology) – Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, 2019.

GORDEEVA T. O. **Psikhologiia motivatsii dostizheniia** [Psychology of achievement motivation]. Moscow: Smysl, 2015.

GORDEEVA T. O. *et al.* Motivatsiia samouvazheniia i uvazheniia drugimi kak faktory akademicheskikh dostizheni i inastoichivosti v uchebnoi deiatelnosti [Motivation of self-



respect and respect by others as factors in academic achievement and perseverance in educational activities]. **Psikhologicheskii zhurnal**, v. 37, n. 2, p. 57-68, 2016.

HAUSMANN, M. *et al.* Interactive Effects of Sex Hormones and Gender Stereotypes on Cognitive Sex Differences – a Psychobiosocial Approach. **Psychoneuroendocrinology**, v. 34, n. 3, p. 389-401, 2009.

IRVINE, J. A. Framework for comparing theories related to motivation in education. **Research in Higher Education Journal**, n. 35, p. 1-30, 2018.

KIM, K. H. Can only intelligent people be creative? **The Journal of Secondary Gifted Education**, v. XVI, n. 2/3, p. 57-66, 2005.

KON, I. S. Istorii i teoriia muzhskikh issledovaniia [History and theory of men's studies]. *In*: MALYSHEVA, M. M. (Ed.). **Gendernyi kaleidoskop**. Kurs lektsii. Moscow: Academia, 2002. p. 188-242.

KRIVOVA, V. A. **Subektivnaia otsenka sobstvennykh uspekhev i neudach kak faktor kognitivnogo razvitiia mladshikh shkolnikov** [Subjective evaluation of one's success and failure as a factor in cognitive development of elementary school students]. Dissertation (Ph.D. in Psychology) – Moscow state pedagogical university, Moscow, 2013.

LEONTIEV, A. N. Potrebnosti, motivy i emotsii [Needs, motives and emotions]. *In*: GIPPENREITER, I. B.; FALIKMAN, M.V. (Eds.). **Psikhologiiia motivatsi i iemotsii**. 2. ed. Moscow: Omega-L, 2006. p. 57-79.

LEONTIEV, D. A. Psikhologiiia svobody: k postanovke problemy samodeterminatsii lichnosti [Psychology of freedom: to the formulation of the problem of self-determination of personality]. **Psikhologicheskii zhurnal**, v. 21, n. 1, p. 15-25, 2000.

LUBART, T. I. *et al.* Introduction to the special issue “intelligence, creativity and giftedness”. **Learning and Individual Differences**, n. 52, p. 120, 2016.

MACCANN, C. Further examination of emotional intelligence as a standard intelligence: a latent variable analysis of fluid intelligence, crystallized intelligence, and emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, v. 49, n. 5, p. 490-496, 2010.

MAITLAND, S. B. *et al.* Gender differences and changes in cognitive abilities across the adult life span. **Aging, Neuropsychology & Cognition**, n. 7, p. 32-53, 2000.

MARGOLIS, A. A. *et al.* Intellekt, kreativnost i uspeshnost resheniia zadach uchashchimisia srednegoshkolnogo vozrasta v kompiuternoi igre “PLines” [Intelligence, creativity, and performance in the “PLines” computer game in middle school age students]. **Ekspierimentalnaia psikhologiiia**, v. 13, n. 1, p. 122-137, 2020.

MATIUSHKIN, A. M. **Psikhologiiia myshleniia**. Myshlenie kak razreshenie problemnykh situatsii: uchebnoe posobie [Psychology of thinking. Thinking as solving problem situations: a training manual]. Moscow: ID “Mezhdunarodnye otnosheniia”, 2017.

MOË, A. Mental rotation and mathematics: gender-stereotyped beliefs and relationships in primary school children. **Learning and Individual Differences**, n. 61, p. 172-180, 2018.

RADINA, N. K.; NIKITINA, A. A. **Sotsialnaia psikhologiiia muzhestvennosti: sotsialno-konstruktivistiskii podkhod** [The social psychology of masculinity: a socio-constructivist approach]. Moscow: BORGES, 2011.

RENZULLI, D. Z. H. **Model obogashchennogo shkolnogo obucheniia** [Model of enriched school education]. In: RENZULLI, D.Z.H.; RIS, S.; BOGOIAVLENSKAIA, D. B. (Eds.). **Osnovnye kontseptsii odarennosti i tvorchestva**. Moscow: Akademiia, 1997.

RODÁN, A. *et al.* Boys and girls gain in spatial, but not in mathematical ability after mental rotation training in primary education. **Learning and Individual Differences**, n. 70, p. 1-11, 2019.

SAVENKOV, A. Theoretical Model of Preschoolers' Social Intelligence Development. **EC Psychology and Psychiatry**, n. 8.3, p. 206-211, 2019a.

SAVENKOV, A. I. **Psikhologiiia detskoï odarennosti** [The Psychology of Childhood Giftedness]: textbook. Moscow: Iurait, 2019b.

SELIGMAN, M. E. **Learned optimism: how to change your mind and your life**. New York: Vintage Books, 2006.

SEMENOVA, T. S. Pedagogicheskoe obshchenie uchitel'ia nachalnykh klassov s uchnikami kak faktor blagopoluchiia mladshikh shkolnikov v uchebnoi deiatel'nosti [Pedagogical communication of a primary school teacher with students as a factor in the well-being of primary schoolchildren in educational activities]. **Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia**, v. 12, n. 1, p. 44-58, 2020.

SHUMAKOVA, N. B. Poznavatel'naia aktivnost' i kreativnost' mladshikh shkolnikov s vysokimi intellektualnymi sposobnostiami v raznykh obrazovatel'nykh sredakh [Cognitive activity and creativity of junior schoolchildren with high intellectual abilities in different educational environments]. **Psychological-Educational Studies**, v. 11, n. 1, p. 57-69, 2019.

TIKHOMIROV, O. K. **Psikhologiiia myshleniia: uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii** [Psychology of thinking: a textbook for students of higher educational institutions]. Moscow: Izdatelskii tsentr Akademiia, 2007.

TUOMINEN, H. *et al.* Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. **Learning and Individual Differences**, v. 79, 2020.

WEINER, B. **An attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986.

### **Como referenciar este artigo**

SAVENKOV, A.; GAVRILOVA, O. Características de gênero do sucesso dos alunos do ensino fundamental na resolução de tarefas no contexto de diferentes atitudes motivacionais extrínsecas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 681-699, mar. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.15006>

**Submetido em:** 06/11/2020

**Revisões requeridas em:** 18/01/2021

**Aprovado em:** 23/02/2021

**Publicado em:** 01/03/2021